جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي وانعكاساتها التربوية على السياسة التعليمية

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص أصول التربية)

إعداد

أ.د/ مصطفى محمد رجب
أستاذ أصول التربية المتفرغ– والعميد الأسبق
لكلية التربية–جامعة سوهاج

د/ رجب صديق سلطـان
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية التربية– جامعة سوهاج

أ / محمد فتحي السيد إبراهيم
باحث دكتوراه – قسم أصـول التربية

تاريخ الاستلام: ١ سبتمبر ٢٠٢١ - تاريخ القبول: ١٢ سبتمبر٢٠٢١
DOI :10.21608/JYSE.2021. 188040

ملخص :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي، وانعكاساتها التربوية على السياسة التعليمية، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي، وتناول البحث ثلاثة محاور، المحور الأول : الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي، المحور الثاني : مفهوم السياسة التعليمية وأهميتها، المحور الثالث: الانعكاسات التربوية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية وتوصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها: ضرورة المشاركة في دراسة اتجاهات الرأي العام خاصة المنفذين للسياسة التعليمية مثل الموجهين ورجال الإدارة المدرسية والمعلمين. تتحمل السياسة التعليمية وضع أولويات بالنسبة لتطوير عناصر هذه المنظومة ذلك لأن التعليم كيان عضوي يتأثر كل جزء فيه بالمكونات والعناصر الأخرى. تقدم السياسة التعليمية للمجتمع تعليماً متميزاً يستثمر التواصل مع الماضي وله قدرة على مواجهة مشكلات الحاضر واستشراف المستقبل يسهم في التنمية الشاملة المتكاملة. تقدم السياسة التعليمية للمجتمع تعليماً يحافظ على اللغة العربية والدين لدى الطالب وبذلك نضمن الحفاظ على الهوية للمجتمع المصري ومجابهة المخاطر التي تهدد النسيج الاجتماعي للمجتمع. تعزز السياسة التعليمية مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية دون المساس بمجانية التعليم. وعلى الدولة أن تكفل القدر الضروري لموارد التعليم لكي يكون مشروع مصر القومي الأكبر، وجبهة من جبهات أمنها القومي. تقوم السياسة التعليمية على بناء الانسان الحر والمواطن الواعي ،وأن أية تربية تضع لها غاية غير ذلك إنما هي تربية تسخر الانسان لتحقيق أهداف خارج نطاقه ،وبذلك فهي تقهر إنسانيته وتهدر كرامته.

الكلمات المفتاحية: الأسس– الفلسفية– الفكرية– مدارس– الفكر– النقدي– السياسة– التعليمية.

summary

The current research aims to reveal the philosophical and Intellectual foundations of schools of critical thought, and their implications for educational policy. The educational implications of schools of critical thought on educational policy. The research reached a number of results, the most important of which are: The necessity of participating in the study of public opinion trends, especially those implementing educational policy such as mentors, school administrators and teachers. The educational policy bears setting priorities for the development of the elements of this system, because education is an organic entity in which every part is affected by other components and elements. The educational policy provides the community with a distinguished education that invests in communication with the past and has the ability to confront the problems of the present and foresee the future that contributes to comprehensive and integrated development. The educational policy provides the community with an education that preserves the Arabic language and religion for the student, thus ensuring the preservation of the identity of the Egyptian society and facing the dangers that threaten the social fabric of the community. The educational policy promotes the principle of equal educational opportunities without compromising free education. The state must guarantee the necessary amount of educational resources in order for Egypt to be the largest national project and one of the fronts of its national security. The educational policy is based on building a free human being and a conscious citizen, and that any education that sets a goal other than that is an education that harnesses the human being to achieve goals outside his scope, and thus it subjugates his humanity and wastes his dignity.

Keywords: philosophical- foundations- Intellectual- critical- thought- school - educational -policy.

 Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

مقدمة:

تعد الفلسفة النقدية؛ أحد أهم الاتجاهات الفلسفية المهمة التي استهدفت إحداث عملية التغيير الثقافي والتنويري في المجتمع بغية تشكيل توجهات ثقافية وقيمية جديدة تحكم التفاعل الكائن في الواقع الاجتماعي والحضاري، والتي تكمن أهميتها في محاولتها لدراسة المجتمع، وتحليل الاتجاهات التربوية التي تأثرت بها في أنها تضع بين أيدي مفكري التربية والمهتمين في البحث التربوي طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم (العلم) و(طبيعة النظرية) و(المنهج العلمي).

وتسعى مدارس الفكر النقدي إلى استيضاح العلاقة بين البحث وآلياته وبين الحياة الاجتماعية وتطورها- وأخيراً – توجّهنا الى تلمّس إرهاصات نظرية نقدية للتربية.(كمال بومنير، ٢٠١٠، ص٩).

ولقد ظهر الاتجاه النقدي كنظرية عملية لها أسسها ومنهجها وأهدافها في النصف الأول من القرن العشرين نتيجة أزمات عنيفة واجهت المجتمع الغربي، تمثّلت في ظهور الرأسمالية الصناعية وفي مقابلها الاشتراكية وهنا بدأت معركة كبرى بين الوضعية – يعد أوجست كونت مؤسس الوضعية- باعتبارها أيديولوجية الطبقات البرجوازية المحتكرة للسلطة في المجتمعات الاوربية وبين الاشتراكية باعتبارها أيديولوجيا الطبقة العاملة، ولكن سرعان ما تم تقسيم الفلسفة النقدية إلى مستويين المستوى الأول: الاتجاه النقدي (الاجتماعي) إذ يعبّر النقد الاجتماعي هنا عن حركة احتجاج اجتماعي شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغيير الأساسي والجوهري للأنماط الحضارية القائمة. أما المستوى الثاني :الاتجاه النقدي (الابستمولوجيي) Epistemology. وهذا نوع من النقد بدرجة أقل راديكالية وشمولية ذلك لأن النقد من هذا النمط يصبح نقداً ثقافياً تنويرياً فقط، إذ يستهدف عملية التغيير الثقافي والتنويري لتشكيل توجهات ثقافية وقيمية جديدة تحكم التفاعل الكائن في الواقع الاجتماعي والحضاري.(توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ١٣).

ويعبّر عن الاتجاه النقدي (الاجتماعي) أعضاء مدرسة فرانكفورت، ذلك أن الماركسية التقليدية Marxist classical لم تعد موائمة لأوضاع القرن العشرين، ونتيجة لذلك ظهرت الاتجاهات الراديكاليةRadical ممثلة في رواد مدرسة فرانكفورتFrankfurt school – في ألمانيا- نتيجة للظروف السياسية والأيديولوجية والفكرية والثقافية وظروف العصر المجتمعية عامة التي كانت موجودة خلال النصف الأول من القرن العشرين. ومن أهم رواد

هذه المدرسة ماركوزMarcuse واد ورنوAdorno وهركهايمرHorkheimer وفروم Fromm بالإضافة إلى هابرماس Habermas الذي يعتبر الوريث الرئيسي المعاصر لتركة مدرسة فرانكفورت.(سعد البازعي وميجان الرويلي، ٢٠٠٠، ص ٢٠٠).

أما الاتجاه النقدي (الابستمولوجي): فُيعد كارل ادموند بوبر (١٩٠٢-١٩٩٤)، الذي آمن بقيمة العقل ودوره وقدرته، وتبنى النقد منهجاً لعمل العقل وتقدّم المعرفة وناهض كل نزعة نسبية أو ارتيابية او اصطلاحية في العلم وفي الشئون البشرية بعامة. وفي مجال البحث التربوي نجد صدى الفلسفة النقدية (الابستمولوجية) في عمل باينر وزملائه (١٩٩٥) في مجال دراسة المناهج حيث وصف تعليم المناهج بالبلقنة، إذ يقوم الاستاذ بتعليم طلابه ما يتفق مع وجهات نظره ويغفل وجهات نظر الآخرين.(أحمد جميل حمودي، ٢٠٠٨، ص١١-٤٢).

ونتيجة لازدهار المدرسة النقدية في العصر الحديث، فكان لها علماؤها الكبار والذين أدلوا بدلوهم في التعليم، كجيرو صاحب الإسهامات الدولية في مجال التربية النقدية، وفي مصر حامد عمار صاحب أهم الإسهامات التربوية والنقدية عن طريق رصده في هذا السياق القيم السلبية التي ينبغي أن نتخلص منها فوراً لينصلح حال التعليم، مبرزاً القيم الإيجابية التي يجب أن نركز عليها وننميها بطريق ومنهج علمي سليم، مؤمنا بأن العلم الركيزة الأساسية لتحقيق التقدم والرخاء للمجتمع، حيث دعا لأن يكون التعليم مفتوحاً للجميع، يتساوى فيه الغني والفقير بلا قيود أو عوائق، مؤكدا أن التعليم مسئولية الدولة في المقام الأول لا مسئولية أفراده متصدياً في ذلك للعولمة التربوية وآثارها. (حامد مصطفى عمار،٢٠١٠، ص٧٨).

وذهب أنصار المدرسة النقدية "كجيرو"، و"سعيد إسماعيل على"، و"حامد عمار" إلى ضرورة أن تكون هناك ثورة في التعليم، تلك النظرة وهذا الاتجاه عنى به خبراء التعليم وعلماؤه وفلاسفته الذين عمدوا إلى فحصه من الداخل وإعادة النظر فيه، ونفض ما قد يكون قد تراكم عليه من غبار تخلف، ونشط كثيرون في هذا السبيل، حتى استطاعوا بالفعل أن يستحدثوا العديد من الصيغ التعليمية الجديدة مثل (التعليم عن بعد)، والعديد من الطرق والأساليب التعليمية التي تختصر الجهد وتوفر الانفاق وتحقق الغايات بصورة أكثر دقة وأشمل اتساعا تمثلت في كم عجيب من التكنولوجيا التعليمية، حيث بات واضحا لليسار

التربوي أنه لا يمكن بالتعليم وحده يتطور المجتمع ويتغير، بل أن التعلم منظومة فرعية فى نظام أكبر هو المجتمع بكل مكوناته، ولا يكفى الاعتماد على هذه المنظومة الفرعية وحدها، بل لابد أن نعمم حركة التغيير الجذري الشامل، المجتمع بأسره، فعندئذ، يستطيع التعليم بالفعل أن يسرع ويهيئ ويسهل.(سعيد إسماعيل علي، ١٩٨٩، ص ٢١-٢٨).

وتعد أحد أهم الأبعاد التربوية التي تناولتها مدارس الفكر النقدي السياسة التعليمية؛ فالسياسة التعليمية قيادة لحاضر التعليم وتشكيل لمستقبله، تضبط إيقاعه، وتتحكم في كل صغيرة وكبيرة تتعلق به، وتقود عمليات الإصلاح والتجديد في كل جوانبه. كما أن السياسة تضمن توحد الفهم والتصرف، وتفرض نوعًا من السلوك والاتساق في كل جوانب العملية التعليمية وإدارتها، وتجعل من عملية اتخاذ القرارات أمرًا سهلاً، لأنها تحدد ما يجب عمله، وتوفر المعايير اللازمة لمتابعة الأداء التربوي والرقابة عليه، وتقدم إطارًا للمحاسبية لمن يخرج عن حدودها، وتعطي الأداء داخل المؤسسة التربوية شكلاً نظاميًا، وتنأى به عن الطابع الشخصي والعشوائي، وتقلل من حيرة العاملين عند مواجهة المواقف، وترشدهم وتقلل من عدم تأكدهم، وتقلل من فرص التخمين والاجتهاد الشخصي في تصرفاتهم.(هاني محمود بني مصطفى، ٢٠٠٧، ص٢٥٠-٢٥١).

مما سبق يسعى هذا البحث إلى الوقوف على الانعكاسات التربوية المستنبطة من الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية.

مشكلة البحث

تعد مدارس الفكر النقدي أحد أهم المدارس الفكرية القائمة التي تدعو إلى نقد الواقع والوقوف على نقاط القوة والضعف به، في محاولة تصحيح مساره، ومن ثم العمل على تقديم الدعم الكامل لنقاط القوة وإزالة نقاط الضعف، وذلك عن طريق النقد الموضوعي المتمثل بعدم التمحور حول الذات الذي امتازت به تلك الفلسفة دون غيرها، بالإضافة إلى توجيه السياسات المختلفة نحو مسايرة التطور الحادث في مختلف المجالات.

إلا أن هذه المدرسة أخذت طابعاً فكرياً مغايراً منذ سبعينيات القرن العشرين، حيث انضم إليها مثقفون آخرون، قاموا بإغنائها نظرياً وتطبيقياً. ومن ثم، فقد تحولت النظرية عند مارتن جاي (M.Jay):"من (نادي ماركس) قبل هجرتها من فرانكفورت، إلى (نادي ماكس) بعد عودتها، وحيث هناك في المهجر، فقد الحرف(R) الذي تبدأ به كلمة الثورة " (Revolution) (توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ١٣). ويعني هذا انتقال مدرسة فرانكفورت من

أفكار ثورية ماركسية إلى أفكار متطورة في عهد ماكس هوركايمر، حيث تم التركيز على الفلسفة أكثر من التركيز على التاريخ والاقتصاد كما كان في السابق. وبالتالي، فقد استهدفت النظرية النقدية تقويض الثقافة البورجوازية الرأسمالية الاستهلاكية. وعليه، فهدف النظرية النقدية هو تغيير المجتمع على جميع المستويات والأصعدة، وتحقيق التحرر البشري، والمؤالفة بين النظرية والممارسة، والجمع بين المعرفة والغاية، والتوفيق بين العقل النظري والعقل العملي، والمزاوجة بين الحقيقة والقيمة. زد على ذلك، فقد كانت النظرية النقدية بمثابة تجديد نقدي للنظريات الماركسية والراديكالية.(بول لوران اسون، ١٩٩٠، ص ١١).

ونظراً لوجود الكثير من المشكلات المرتبطة بالتعليم ؛ فقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى وجود مشكلات متعددة ومتنوعة في النظام التعليمي المصري ومنها: مشكلات تتعلق بغياب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومنها: ما يتعلق بالطلاب، الغياب والتسرب الدراسي (جمال أحمد السيسي، ٢٠١١، ص٥٩٢)، وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية(محمد إبراهيم مجاهد، ٢٠٠٢، ص٣٩٩)، وإقبال الطلاب على الشعبة الأدبية وعزوفهم عن الالتحاق بالشعبة العلمية(محمود مصطفى الشال، ٢٠٠٤، ص ١٩٣)، وافتقار بعض المدارس إلى تكنولوجيا فائقة الجودة، وورش ومعامل وأبنية وتجهيزات وذلك لقلة الاعتمادات المالية للعملية التعليمية بالمدرسة.(محمد خيري محمود، ٢٠٠٥، ص ٣٣٧).

ومنها ما يتعلق بتنمية السلوك الديمقراطي كمركزية النظام التعليمي الذي يؤدي إلى عدم وجود نوع من الإدارة الذاتية للمدرسة وانخفاض درجة الاستقلالية بالقدر الذي يتيح لها الحرية في اتخاذ كافة القرارات، والاستئثار والاستحواذ والانفراد بالسلطة (جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، طارق أبو العطا محمود،٢٠١٠، ص ٢١٤)، ومنها ما يتعلق بإعلان مبادئ حقوق الإنسان، كإغفال الأساليب التربوية التي تهدف إلى تنمية المهارات والاتجاهات والميول والقيم التي تساعد على تكوين شخصية الطلاب وتعرفه بحقوقه وواجباته، ويضاف إلى ذلك انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بين طلاب التعليم الثانوي العام بصفة خاصة(فيليب اسكاروس منقريوس، ٢٠٠٥، ص ٢٠٨)، وعدم قدرة المعلمين على التحسين والتطوير الذي يغلب عليه المصالح الشخصية، والتهاون من جانب الإدارة مع الموظفين والمعلمين ضعاف الكفاءة والأداء(سعيد إسماعيل علي، ١٩٨٩، ص ٢١-٢٨)،

وغياب فرص التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة.(نجم الدين نصر أحمد نصر، ٢٠٠٤، ص ٣٠٦).

إن ما سبق من مشكلات يحتم علينا الوقوف على الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي، وانعكاساتها التربوية على السياسة التعليمية، ويمكن عرض مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الانعكاسات التربوية المستنبطة من الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١. **ما الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي ؟**
٢. **ما مفهوم السياسة التعليمية؟ وما مدى أهميتها المجتمعية؟**
٣. **ما أهم الانعكاسات التربوية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية؟**

هــدف البحــث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الانعكاسات التربوية المستنبطة من الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية.

أهميــة البحــث

يكتسب هذا البحث أهميته في الاعتبارات النظرية والتطبيقية التالية:

١. **إلقاء الضوء على مدارس الفكر النقدي وحركة النقد التربوي والتي نشطت بعد الخمسينيات في ظل انتشار الثقافة التنويرية في الوطن العربي عامة ومصر خاصة.**
٢. **توضيح الدور الذي لعبته مدارس الفكر النقدي في السياسة التعليمية وبيان الانعكاسات التربوية الناتجة عنه.**
٣. **الحركة الاصلاحية التي نبعت عن هذا الاتجاه تكتسب أهميتها في كونها نابعة من ذاتية وظروف الأمة مع الاستفادة من خبرات وثقافات الآخرين في مجال التربية والتعليم.**
٤. **تحقيق الوفاق بين المتناقضات الكامنة في منظومة التعليم. التناقضات ما بين العالمي والمحلي وبين الذاتي والموضوعي وبين التقليدي والحداثي وبين المادي والروحي، وصولا لعمليات التفسير التي توضح السلبيات ولا تغفل الايجابيات.**

حـــــدود البحـــث

الحد الموضوعي للبحث: تحدد البحث الحالي بالمحددات البحثية الآتية: الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي وانعكاساتها التربوية على السياسة التعليمية: تكافؤ الفرص التعليمية، تنمية السلوك الديمقراطي، إعلان مبادئ حقوق الإنسان، تنمية العقلية العلمية، تعزيز الهوية الثقافية، تنمية الوازع الديني والأخلاقي، والتي لم ترتق إلى درجة عالية من الكفاءة لتعزز النظام التعليمي القائم.

منهـــج البحـــث:

أ- المنهج الوصفي :

وفق مشكلة وتساؤلات البحث سيستخدم الباحث منهج البحث الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والذي يهدف إلى وصف ما هو كائن. ويحلله إلى عناصره ومن ثم يعطى تفسيرات للظاهرة محل الدراسة. كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمتد على ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير والمقارنة.(جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، ١٩٩٦، ص ١٣٤).

ب- المنهج النقدي التحليلي :

وفق مشكلة وتساؤلات البحث سيستخدم الباحث منهج البحث النقدي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك للتعرف على الانعكاسات التربوية لمدارس الفكر النقدي على صناعة السياسة التعليمية في مصر، وتوضيح الأطر المعرفية والنظرية الخاصة بمتطلبات تفعيل دور هذا الاتجاه العام في التربية في صياغة رؤى وأهداف تنموية تربوية لإعادة مسار التعليم في اتجاهه السليم، والكشف عن المعوقات وتدعيم الايجابيات.

ويعرف المنهج النقدي التحليلي على أنه: هو ذلك المنهج الذي يعنى برصد مواطن الصواب والخطأ في موضوع علمي وتربوي معين يستند فيه الباحث إلى الأصول والثوابت العلمية المقررة الذي ينتمي إليها هذا الموضوع بهدف التوصل إلى عمليات التقويم والتصحيح لبعض المفاهيم والقضايا المتعلقة بهذا الموضوع.(فريد الأنصاري، ١٩٩٧، ص٩٦).

مصطلحات البحث:

١- مدارس الفكر النقدي:

عرفت مدارس الفكر النقدي بأنها تلك المدارس التي تقوم على النقد، وهو فن الحكم، أي الفصل بين الحقائق واستخلاص الصحيح من الخطأ. وهو أداة تحكيم عقلانية هدفها تهيئة الوعي وإعادة الاعتبار للذات الإنسانية. إنه محاولة جادة لفهم العالم وتطوير عقل نقدي يرسخ ثقافة التساؤل والإبداع. أما محرك النقد فهو الشك بالحقيقة الكلية والجزئية وأن الشك يعكس بدوره معرفة أخرى، شرط ان يكون النقد داخلياً وعقلانياً ويهتم بالموضوع وليس بالشكل. النقد هو جدل العقل للنظر الى الأمور بحكمة وعقلانية. والتي ارتبط اسمها بمؤسسها ماكس هوركهايمر (١٨٩٥ -١٩٧٣) وزميله ثيودور ادورنو (١٩٠٣- ١٩٦٩)، كما ارتبط اسمهما بمعهد البحث الاجتماعي بجامعة غوته بفرانكفورت، الذي اتخذ في ما بعد اسم (مدرسة فرانكفورت). (توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ١٣).

تعريف الاتجاه النقدي التربوي اصطلاحاً:

يقصد بالاتجاه النقدي ذلك (التوجه) الذي يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكل إطارا نظريا لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته بحثا عن نظام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات. وفي هذا الإطار توجد صلة عضوية بين النظرية النقدية والنظرية السوسيولوجية العامة، الأولى تعتبر نسقا فرعيا من الأخيرة، وتؤدي وظيفة مخالفة، وكلتاهما تعكس الحالات التي ينبغي أن يكون عليها النسق الاجتماعي. وإذا كانت بعض نماذج النظرية السوسيولوجية تحاول إدراك النسق الاجتماعي من منطق كونه نسقا مستقرا ومتكاملا، باعتبار أن حالة الاستقرار والتكامل النسبي هي الحالة الأساسية للنسق، فإن النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد.(علي ليلة، د. ت ، ص ١٥٩).

ويعرف الباحث الاتجاه النقدي التربوي إجرائياً بأنه: هو ذلك الاتجاه الفلسفي التربوي الذي يهدف إلى تعميق النظرة المستقبلية للتربية، من خلال النقد الجاد والبناء للواقع الراهن للتربية، لمواجهة تحديات العصر، عن طريق التغيير الشامل للرؤى التقليدية بأخرى تضمن معالجة كافة مشكلات التعليم في كافة الأصعدة، سواء أكانت تتعلق بالإدارة التربوية والمعلم والطالب والأنشطة التربوية والمناهج الدراسية والتجهيزات المادية وغيرها.

٢- السياسة التعليمية:

يشير مفهوم صنع السياسة التعليمية إلى مجموعة الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي تؤثر على السياسة في جميع المستويات السياسية والإدارية، بدأً من تحديد المشكلة حتى تنفيذ الحلول والقرارات المقترحة لها.(أحمد مصطفى الحسين، ٢٠٠٢، ص٤٢).

كما عرفت السياسة التعليمية على أنها عملية منظمة تتبع الأسلوب العلمي، وتتم على خطوات عدة متتالية تبدأ بتحديد المشكلة، وتنتهي بالقوانين والقرارات المرتكزة على منهجية علمية، وتتسم بتوجهها المستقبلي.(أسماء عبد السلام عبد القادر،٢٠١٠، ص٣٤٠).

ويعرف الباحث السياسة التعليمية إجرائياً بأنها: جزء من السياسة العامة للدولة تؤثر فيها وتتأثر بها، وتقوم على مجموعة من المبادئ هي تكافؤ الفرص التعليمية، تنمية السلوك الديمقراطي، إعلان مبادئ حقوق الإنسان، تنمية العقلية العلمية، تعزيز الهوية الثقافية، تنمية الوازع الديني والأخلاقي، والتي لم ترتق إلى رجة عالية من الكفاءة لتعزز النظام التعليمي القائم.

محـــاور البحـــث

يدور البحث حول ثلاثة محاور:

المحور الأول : الأسس الفلسفية والفكرية لمدارس الفكر النقدي

لا يمكن فهم النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت إلا بالرجوع إلى الأسس الجوهرية لفكر هذه المدرسة، لكن ما يميز هذه المدرسة عن باقي المدارس الفلسفية و السوسيولوجية الأخرى هو عدم اقتصارها على المرجعية الفلسفية أو السوسيولوجية فقط، فقد تشربت هذه المدرسة من ينابيع جميع العلوم الإنسانية، من الفلسفة "كانط، هيغل..." وعلم الاجتماع "كارل ماركس وماكس فيبر وهربرت ميد وأوغست كونت...." وعلم النفس"فرويد وجان بياجي ..." والعلوم اللغوية "اوستين..."، لكن لخصوصية الموضوع لن نتكلم إلا عن الأسس الفلسفية "الألمانية بالخصوص" والسوسيولوجية.

١) الأسس الفلسفية:

يبدو أن مدرسة فرانكفورت أو ما يعرف بالنظرية النقدية اتخذت من النقد أساساً لها، والنقد هو تقليد ألماني قديم وقد تبدى جلياً خاصة مع كانط ومن بعده هيغل وأتباع هيغل من بعده "الهيغليين الشباب" ليصل هذا التقليد إلى مدرسة فرانكفورت، فالنظرية النقدية تكونت انطلاقا من نقد مفكرين ونصوص فلسفية أخرى لأنه بدون استلهام للماضي ومحاورة الحاضر

لا يمكن اتخاذ أية مسافة نقدية كيفما كانت دلالتها و مقاصدها ويرجع عديد من المهتمين بالنظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أن النقد الكانطي يعتبر مرجعاً أساسياً اعتمد عليه أصحاب النظرية النقدية وخاصة في كتبه الرئيسة الثلاثة، نقد العقل الخالص (١٧٨١م) ونقد العقل العملي(١٧٨٨م) وكتاب نقد ملكة الحكم (١٧٩٠م).

وقد حاول بعض مفكري النظرية النقدية نحت منحى توفيقياً بين الفلسفة الكانطية والمادية الجدلية (لاسيما في بعديهما المتعالي كما يقول ماركيوز) (محمد نور الدين أفاية، ١٩٩٨، ص ٢٢). وانطلاقاً من القيمة التي أسستها الكانطية في التاريخ الحديث للفلسفة الكلاسيكية الألمانية، يسعى فلاسفة فرانكفورت إلى تقديم النظرية النقدية التي يجتهدون في بنائها وتوضيحها كوريث شرعي للعقلانية الكلاسيكية منذ كانط.

وإذا كان هناك اختلاف بين الباحثين حول ما إذا كانت فلسفة كانط تمثل إحدى الخلفيات الفلسفية لمدرسة فرانكفورت، فهناك إجماع على أن فلسفة هيغل تمثل مرجعية أساسية لفكر مدرسة فرانكفورت وقد تبين ذالك بوضح في كتابات هربرت ماركيوز وخاصة في كتابه العقل والثورة.

فإذا كان كانط قد أقام فلسفته النقدية لتمييز المعرفة العلمية الصحيحة عن المعرفة الميتافيزيقية التي تؤدي إلى وقوع العقل في التناقض، فان هيغل قد جعل من التناقض جوهراً لفلسفته ومنهجه الجدلي.(هربرت ماركيوز،١٩٧٠، ص٢٤٨).

وقد قام هيغل من خلال منطقه الجدلي، بإدخال العقل في الوعي وفي الطبيعة ثم تجلى في التاريخ، وأصبح هو جوهر التاريخ ومحركه، بل أصبحت العميلة المعرفية نفسها تنمو في مراحل متعددة، وقد قام هيغل أيضا بمهاجمة المعرفة العقلية الخالصة التي فصلت الفكر عن الوجود، كما هاجم هيغل الفلسفة التجريبية الخالصة التي أغفلت السمات العقلية للواقع.

ويُعتبر هيغل حسب منظري مدرسة فرانكفورت هو رائد الفلسفة الاجتماعية نظراً لأنه خلص الفلسفة من القيود الشخصية المفردة، حين ألقى بالوعي في تجربة جماعية وكونية يخوضها الروح منذ اللحظة الأولى التي انفصل فيها عن الطبيعة، وتظهر هذه التجربة في الدين والفن والسياسة وتجد في الفلسفة تعبيراتها المفهومية.

وقد انقسمت المدرسة الهيغلية بعد وفاته إلى جناح يميني وجناح يساري، وقد تمسك الجناح اليميني بالاتجاه المحافظ في مذهب هيغل ووسعه، أما الجناح اليساري فقد طور

الاتجاهات النقدية عند هيغل بادئا هذا التطوير بتفسير تاريخي للدين، وقد دخلت هذه الجماعة الأخيرة في نزاع اجتماعي وسياسي متزايد الحدة مع عهد عودة المَلكية، وانتهى أمرها إما إلى الاشتراكية والفوضوية الكاملة وإما إلى الليبرالية التي تحمل طابع البرجوازية المصغرة.(هربرت ماركيوز، ١٩٧٠، ص٢٦).

وقد تعارضت معايير هيغل النقدية وجدله بوجه خاص، مع الواقع الاجتماعي السائد، ولهذا السبب كان من الممكن أن يسمى مذهبه بحق فلسفة سلبية، وهو الاسم الذي أطلقه خصومه المعاصرون له، وقد ظهرت في العقد التالي لموت هيغل فلسفة إيجابية أو وضعية ترمي إلى إزالة تأثير اتجاهاته الهدامة وأخذت هذه الفلسفة على عاتقها أن تخضع العقل لسلطة الواقع، وان الصراع الذي حدث بعد ذلك بين الفلسفة السلبية و الايجابية أو الوضعية، ليقدم مفاتيح متعددة تساعد على فهم نشأة النظرية الاجتماعية الحديثة في أوروبا.(علاء طاهر، د. ت ، ص ٩٥).

٢) الأسس السوسيولوجية:

- التأثير الماركسي: من المعروف أن منظري مدرسة فرانكفورت تأثروا بالماركسية حتى اعتبر البعض أن هذه المدرسة ليست إلا فرعاً من فروع الماركسية، لكن أصحاب النظرية النقدية و إن تبنوا الماركسية كمبدأ أو كمنهج فإنهم لم يلتزموا بها كليا ولم يتشبثوا بمقولاتها المتمركزة حول نقد النظام الاقتصادي والرأسمالي وحول الأيديولوجيا بصفة عامة، بل تركزت ماركسيتهم على نقد الاغتراب والأسباب الكامنة ورائه في المجتمعات الصناعية القائمة على الكليانية والمعقولية التقنية والبيروقراطية التي ادعت التقدمية وتباهت بالهيمنة على الطبيعة وعلى الإنسان في العالم الشيوعي والرأسمالي، ولم يكن المصدر الأساسي لهذا النقد هو النظرية النقدية برمتها ولا الارتباط بالطبقة العاملة بقدر ما كان التأثر بماركس الشاب خاصة في كتاباته الأولى وتحديدا في مخطوطات ١٨٤٤م، فقد وجدوا في آرائه تأكيداً لاغتراب الإنسان وعرفوا أن نقدهم لها لا ينبغي أن يقتصر على الإصلاح الاقتصادي والسياسي وعلى "وثنيّتها السّلعيّة" . حسب تعبير المفكر الماركسي لوكاش . وعقلانيّتها المزعومة التي تقف حجر عثرة أمام كل حياة إنسانية أصيلة. وهذا ما حاول القيام به كل من أدورنوا و هوركهايمر في كتابهما المشترك "جدل العقل". وقد انطلق هابرماس من فكرة أن الماركسية فكر يحتوي على قدرة

نقدية هائلة لكل ما هو عام وشامل، وقد طرح في نفس الوقت مشروع إعادة "توجيه الماركسية"(توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ٧٨). وإذا كان ماركس قد قلب الجدل الهيغلي من على رأسه وجعله يسير على قدميه كما يقال فان هابرماس هو أيضا . كما يقال . قد قلب الماركسية من على رأسها لتسير على قدميها وذلك استنادا على عقلانية ماكس فيبر.

فرغم المكانة التي تحظى بها الماركسية في مدرسة فرانكفورت، فإنها لم تسلم من نقدهم لها وخاصة الماركسية التقليدية والستالينية الدوغمائية، فقد اعتبر رواد المدرسة أن الماركسية لم تعد تواكب التغيرات التي تحدث في العالم الرأسمالي، وأن الرهان على الطبقة العاملة في القيام بالثورات أصبح شبه مستحيل في مجتمع استطاع احتواء هذه الشريحة الواسعة، ليراهنوا على فئات أخرى من قبيل الطلاب والأقليات العرقية كطليعة إستراتيجية للتغير، وهذا ما تبين في أحداث ١٩٦٨م في فرنسا ورفض الطلاب الأمريكيين الحرب على الفيتنام.

- التأثير الفيبري: تعتبر كتابات ماكس فيبر حول العقلانية من إحدى المرجعيات الأساسية لمدرسة فرانكفورت، وقد ظهرت بوضوح في كتابات ماركيوز وخاصة في كتابه الإنسان ذو البعد الواحد، وبالأخص في حديثه عن منطق الهيمنة، وهو المفهوم الأساسي الذي أضحى مبدأ جوهرياً مميزاً لمدرسة فرانكفورت في أوج ازدهارها، وهو أن السيطرة على الطبيعة من خلال العلم و التكنولوجيا تنشئ بالضرورة شكلا جديدا من التسلط على البشر. (توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ٧٨).

ويمكن أن ندرج وجهين رئيسيين للتشابه بين مدرسة فرانكفورت وكتابات فيبر:

الوجه الأول: هو أن العقلانية التقنية أو الترشيد قد تم تصورهما كقوى مجردة تشكل مجتمعا يقع خارج نطاق التحكم البشري، حيث أن المنطق الداخلي للنظام الذي خلقه العلم والإدارة العقلانية يقوم بهذا العمل على نحو ما من وراء ظهر الأفراد أو الجماعات الاجتماعية المعينة وأنه يقوم بهذا العمل أيا كان الشكل الظاهري للمجتمع، أي بصرف النظر عما إذا كان المجتمع رأسمالياً أو اشتراكياً شمولياً أو ديمقراطياً، وبهذا المعنى، يتم إحلال مفهوم "المجتمع الصناعي" محل "المجتمع الرأسمالي".

فماركيوز قد برهن على مقولات فيبر بقوله (... ليس تطبيق التكنولوجيا فحسب، بل التكنولوجيا نفسها، هي التي تمثل تسلطاً على الطبيعة والإنسان بطريقة منهجية علمية

ومحسوبة وماكرة، وأن الأهداف والمصالح المحددة لهذا التسلط لا يتم دسها على التكنولوجيا فيما بعد ومن الخارج، وإنما هذا يدخل في تصميم بناء الجهاز التقني) (توم بوتومور، ٢٠٠٤، ص ٨٠).

أما الوجه الثاني: يمكن العثور على وجه التشابه في النزعة التشاؤمية الكئيبة التي تنشأ من تفسيرهما للمجتمع الصناعي الحديث، فإذا كان فيبر ليبرالي يائس على حد تعبير توم بوتومور. فان مفكري مدرسة فرانكفورت و"ماركيوز بالخصوص" يمكن وصفهم بأنهم "راديكاليون يائسون" . حسب بوتومور وفرانكفورت وماكس فير يرون أن التوسع الأكثر أو الأقل قسوة للترشيد والعقلنة يعني أن المجتمع سيصبح عرضة للتسلط من جانب علاقات اجتماعية ذرائعية محضة، وسيصبح "قفصاً حديدياً" ودولة "للتحجر الآلي" تختنق فيه الإبداعية الفردية والقيم الشخصية.(محمد الأشهب،٢٠٠٦، ص ١٧).

إن تشاؤمية ماركيز، وهوركهايمر فيما يخص مصير الفرد، هي من نفس تشاؤمية فيبر، فالعقلانية التقنية، أي العقل الذرائعي، هو الذي يسود الحياة الاجتماعية وإن بقيت قوى قليلة تعارضها، وهذا ما يخلص إليه ماركيوز في كتابه "الإنسان ذو البعد الواحد".

وإذا كان الرواد الأوائل لمدرسة فرانكفورت قد اعتمدوا على كتابات ماكس فيبر وكارل ماكس... فان هابرماس كأحد رواد الجيل الثاني من المدرسة لم يكتف بكتابات ماكس و ماركس، بل انفتح على كتابات سوسيولوجين آخرين من قبيل هربت ميد وايمل دوركايم، فحسب هابرماس فإن مفهوم التواصل بوصفه نظرية علمية قد بدأ مع السوسيولوجي هربرت ميد في نظريته المرتبطة بالتفاعل الرمزي، إذ دافع هابرماس عن فكرة أن التواصل هو المبدأ المؤسس للمجتمع، أما فيما يخص دوركايم فيتجلى فكره بوضوح في كتابات هابرماس حول كيفية دمج الفرد في مجتمع طغت فيه القيم الفردانية، ويظهر ذلك في حديث هابرماس عن الفضاء العام وكيفية تحقيق الديمقراطية، ففي كتابه "نظرية الفعل التواصلي" يخصص فصلا مطولا للحديث عن دوركايم وميد، موضحا إن تحول البراديغم الذي انتقل من الفعل الغائي إلى الفعل التواصلي بدأ مع ميد ودوركايم، فماكس فيبر وإميل دوركايم وهربرت ميد، ينتمون إلى جيل المؤسسين للسوسيولوجيا الحديثة.

٣) الأسس النظرية للمدرسة النقدية:

اقترح هوركهايمر أربع مهام أساسية للنظرية النقدية هي :

أ. الكشف في كل نظرية عن المصلحة الاجتماعية التي ولدتها وحددتها، عن طريق استخدام التحليل الناقد، من أجل النفاذ إلى أعماقها، في العلاقات الاجتماعية التي تتضمنها، وهنا يتوجه هوركهايمر كما فعل ماركس، إلى تحقيق الانفصال عن المثالية الألمانية و مناقشتها على ضوء المصالح الاجتماعية التي أنتجتها.

ب. تأسيس فهم جدلي للذات الإنسانية، يقوم على إدراك قوتها الحقيقية المتحولة، وتأثيرها في الصراعات الواقعية لعصرنا الراهن.

ج. أن تظل هذه النظرية على وعي بكونها لا تمثل مذهبا خارج التطور الاجتماعي التاريخي، فهي لا تعكس أي مبدا إطلاقي خارج صيرورة الواقع، والمقياس الأساسي الذي تلتزم به هو أن تعكس مصلحة الأغلبية الاجتماعية وسعي الفئات المقهورة في تنظيم علاقات الإنتاج، بما يحقق تطابق العقل مع الواقع، وتطابق مصلحة الفرد مع الجماعة، بواسطة ربط النظرية بالممارسة، في إطار نقد أيديولوجي، يتيح للإنسان الكشف عن قدراته اللامحدودة، وتقديم الحلول التي تساعده على تكوين وجود حقيقي.

د. التصدي لمختلف الأشكال اللاعقلانية التي حاولت المصالح الطبقية السائدة أن تلبسها العقل، وأن تؤسس اليقين بها على اعتبار أنها هي التي تجسد العقل ، في حين أن هذه الأشكال من العقلانية المزيفة – اللاعقلانية – ليست سوى أدوات الاستخدام العقل في تدعيم النظم الاجتماعية القائمة، وهو ما دعاه هوركهايمر بالعقل الأداتي.(سعاد عمر اشكال، ٢٠٠٧، ص٧٥).

لقد حاولت النظرية النقدية التي شكلها هوركهايمر ورفاقه أن تعالج علاقة النظرية بالممارسة، حيث يؤكد هوركهايمر على أن قيمة النظرية إنما تتحدد من خلال علاقتها بالممارسة، أي أن قيمة النظرية تتحدد عن طريق علاقتها بالمهام التي تتبناها في لحظة معينة من التاريخ، وعن طريق علاقتها بمعظم القوى الاجتماعية، ويقول هوركهايمر إن الفكر النقدي يمكن أن يكون باعثاً، وعاملاً محرضاً في تقدم النضال السياسي، فالنظرية النقدية يمكن أن تساعد على استثارة الوعي الذاتي للطبقة العاملة– التي تناضل بالضرورة من أجل الانعتاق – عن طريق إقامة نوع من الحوار بين المنظرين Theoreticians ، وهؤلاء الذين

في حاجة إلى وعي أكثر بالتناقضات الاجتماعية. إن هوركهايمر هنا شأنه شأن لوكاش في كتابه (التاريخ والوعي الطبقي)، يؤكد بأنه حتى وضع البروليتاريا هذا ليس ضمانا لمعرفة صحيحة أو ليس كافي للحصول على المعرفة الكاملة، ومع أن هوركهايمر لم يقل بتلك النتيجة التي قال بها لوكاش المشارك بنشاط في الحياة السياسية، عندما أقر بأن الحزب الثوري سوف يجلب الوعي الطبقي الصحيح، أي المعرفة الصحيحة، إلى الطبقة العاملة من خارجها، إلا أن هناك تشابهاً بين هوركهايمر ولوكاش يمكن استنتاجه من خلال مناقشة أعمال هوركهايمر، فهو يرى أن هناك عاملاً خارجياً هو المفكر النقدي، أو مدرسة الفكر النقدي التي تتعهد بمهمة تقديم هذا الوعي إلى الطبقة العاملة. (حسن حسن محمد،١٩٩٣، ص ١١٠-١١٢).

ويمكن أن نستنتج من خلال ذلك بأن وظيفة النظرية النقدية هي أن تكون الأيديولوجيا التنويرية القوى الاجتماعية وخاصة البروليتاريا القادرة على إزالة التناقض الطبقي وتقويض أسس المجتمع البورجوازي، وتحقيق العدالة الاجتماعية.

لقد رأت مدرسة فرانكفورت في الفترة من عام ١٩٣٠م حتى عام ١٩٤٢م، إن المعنى الكامل للعلاقة بين النظرية والممارسة يجب أن يتضمن المشكلات الأتية:

١ – النظرية الماركسية و اللينينية عن الوعي الطبقي والتنظيم الثوري.

٢– الثورة البلشفية و البناء الاشتراكي في روسيا.

٣ – النضال ضد الفاشية في ألمانيا.

٤ – هزيمة الطبقة العاملة في ألمانيا.

إلا أن النظرية النقدية لم تنجح في الوفاء بهذه المطالب، لأنها ليست ملائمة لأن ترتبط بالممارسة وفقا للمعنى المادي، فلم تنل هذه القضايا أي تحليل ملائم، ذلك أن مدرسة فرانكفورت وهي تركز على مسألة التطبيق كانت أكاديمية تماماً، فالممارسة لديهم كانت مقولة نظرية وليست جزءاً من النضال الثوري الحقيقي، لذلك جاءت منشوراتهم النظرية منفصلة عن الحقائق العملية للصراع الطبقي.

وبصفة عامة فان النظرية النقدية هي التي تحقق المصلحة الاجتماعية، وتراعي التطور الاجتماعي التاريخي في إطار المادية التاريخية، وهذا يقرب النظرية النقدية من المادية

الثقافية، كما تهدف هذه النظرية إلى خدمة مصالح الأغلبية، والتصدي للأشكال الشكلية والتيارات اللامعقولة التي تخدم الأنظمة الحاكمة.

المحور الثاني : مفهوم السياسة التعليمية ومدى أهميتها المجتمعية:

١)مفهوم السياسة التعليمية

تعرف السياسة التعليمية بأنها خطة تربوية قابلة للتنفيذ تتم بالتنسيق بين الفنيين الذين يضعون الخطط ويتابعوا التنفيذ وبين صناع السياسة التربوية وتتصف بالثبات والوضوح والتكامل والمرونة وأن تكون توجيهية لا تفصيلية وأن تكون مقبولة من جميع القائمين على العمل التربوي ولا تتأثر بتعيين وزير ولكي تكون السياسة التعليمية فعالة وواضحة فلا بد من تسجيلها في صورة مكتوبة يتم إعلانها ونشرها على العاملين.(إبراهيم عصمت مطاوع، ٢٠٠٢، ص٨).

كما تعرف السياسة التعليمية بأنها عملية منظمة تتبع الأسلوب العلمي، وتتم على خطوات عدة متتالية تبدأ بتحديد المشكلة، وتنتهي بالقوانين والقرارات المرتكزة على منهجية علمية، وتتسم بتوجهها المستقبلي.(أسماء عبد السلام عبد القادر،٢٠١٠، ص٣٤٠).

كما أنها تعبر عن مجموعة القوانين والمبادرات التي تحدد شكل وأداء النظم التعليمية على المستويين الوطني والمحلي، والمبادئ والإجراءات المتعلقة بالقضايا التعليمية والتي ينبغي اتباعها لتحقيق الأهداف المنشودة، وهي العملية التي تترجم فيها الحكومات رؤيتها السياسية إلى برامج وإجراءات لتحقيق النتائج المطلوبة.(Jane Bates,et.al, 2011, P30)

مما سبق يتضح كون مفهوم السياسة التعليمية مفهومًا معقدًا يهدف إلى اختيار أفضل البدائل لتنفيذها، وعملية تتفاعل فيها المنظمات واللجان والهيئات الحكومية للتعرف الجيد على المشكلات وتحليلها، وتحليل المعلومات وتحديد الأهداف وتقسيم الامتيازات للوصول إلى أفضل البدائل لتحقيق الأهداف العامة. وبشكل عام تمثل السياسة التعليمية الرؤية المستقبلية والتخطيط الشامل والمتكامل الذي بموجبه يستطيع المجتمع أن يحقق أهدافه وطموحاته من خلال مخرجات العملية التربوية والتعليمية، وأن السياسة التعليمية لابد أن تراعي طبيعة المجتمع وقيمه وثقافته وطموحاته وغاياته، ولذلك تعد سياسة التعليم مرآة تعكس فلسفة المجتمع وأهدافه واتجاهاته.

٢) أهمية السياسة التعليمية:

تنبع أهمية السياسة التعليمية من ارتباطها بالعنصر البشري، الذي يمثل أهم عناصر المجتمعات وصانع تقدمها. ويرى البعض بأن السياسة التعليمية تساعد على توحيد الفهم والتصرفات نحو التعليم، واتخاذ القرار بسهولة، إذا أنها تمثل الإطار العام للعملية التعليمية بما فيها من قوانين وتشريعات ضابطة للعمل التربوي (عبد الحميد عبد الفتاح شعلان، ٢٠١٠، ص١٦).

وتصاغ أهداف السياسة التعليمية بمشاركة مجتمعية من خلال التكامل بين ثلاث مجموعات أساسية، وهي: المجموعات الرسمية، ومجموعات غير الرسمية، ومجموعات القوى الخارجية ومن أهمها الاقتصاد العالمي وانعكاساته المختلفة على السياسة التعليمية. وتختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى؛ بسبب اختلاف النظم السياسية وفلسفة وأيديولوجية تلك المجتمعات. فلكل دولة سياسة تعليمية لها أهداف عامة وطبيعة فلسفية وثقافية وروحية تعكس احتياجات المجتمع وفق المتطلبات العالمية، كما أن لها أهدافا سياسية تعبر عن الاتجاهات القومية، وأهدافا اقتصادية، وأهدافا تربوية عامة تحدد الموجهات الرئيسية للنظام التعليمي وأخرى خاصة بمراحل التعليم المختلفة. ويتمثل الهدف والغاية الأساسية المتوخاة من كل سياسة تعليمية في الوصول بالمتعلم إلى امتلاك شخصية قوية متوازنة، وتكوين هوية ثقافية سليمة. (الغالي أحرشاو،٢٠٠٩، ص١٦).

مما سبق يتضح أن أهمية السياسة التعليمية تنحصر في اهتمام الدولة بمواردها البشرية والطرق المثلى لتنميتها، إيماناً منها بأن المكون البشري هو الأساس في أي عملية تنموية.

المحور الثالث: الانعكاسات التربوية لمدارس الفكر النقدي على السياسة التعليمية:

١) تكافؤ الفرص التعليمية.

إن تكافؤ الفرص التعليمية جزء من العدالة التي عرفها رواد المدرسة النقدية بأنها" فضيلة ناتجة عن أمهات الفضائل الحكمة والشجاعة، والعقل، فيجب على الفرد التكيف مع نظام الأشياء وانتهاج السلوك المناسب لمكانته.(أدفو فولهورت، توماس ماير،٢٠١٠، ص١٣٢).

وتدور العدالة كما يرها رواد المدرسة النقدية حول مبدأ التكافؤ في الحقوق من تعليم وصحة ومأوى وحرية، وذلك بدون أية تفرقة قائمة على الطبقة أو اللون أو الجنس أو العقيدة. وتتحقق المساواة في فرص العدالة الاجتماعية في حالة توافر خمسة شروط هي:

وفرة الفرص وإتاحتها، وإزالة جميع العوائق التي تؤدي إلى التمييز، وتمكين الأفراد من الاستفادة من الفرص المتاحة على أرض متساوية، وخلق الظروف التي تهيئ للأفراد فرصًا حقيقية للحكم على نوعية الحياة التي ينشدونها لتفادي وقوع الفقراء في فخ القبول بالأمر الواقع، والسعي المستمر لتصحيح الفروق الواسعة في توزيع الدخول والثروات.(إبراهيم العيسوي، ٢٠١٣، ص٨٠).

وعلى الرغم من تباين الرؤى حول العلاقة بين التعليم والعدالة الاجتماعية؛ فإنها تعد إحدى المقومات الرئيسة في أية سياسة تعليمية في أي مجتمع. وتعد العدالة بوصفها الفرص المتكافئة محكًا رئيسًا للسياسة التعليمية، حيث يتم الحكم على مدى فعاليتها من خلال مدى اقترابها أو ابتعادها من العدالة الاجتماعية. (Espinoza,O., 2010,p30)

ويؤكد أنصار المدرسة النقدية أن ضرورات تعليم المستقبل تقتضينا عدم المساس بمجانية التعليم التي تمثل أبسط أسس تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، أيًا ما كانت الأزمات المجتمعية الأخرى إعمالًا بمقولة أن الضرورات الاقتصادية أو الاجتماعية الأخرى لا تبيح المحظورات التربوية وعلى الدولة أن تكفل القدر الضروري لموارد التعليم لكي يكون مشروع مصر القومي الأكبر، وجبهة من جبهات أمنها القومي، ويبقى التعليم في نهاية المطاف رهاننا الأكبر على تحقيق كرامة الإنسان، أما الحديث عن المشاركة المجتمعية المتوجهة أساسًا إلى رجال الأعمال والمال فهي من قبيل فرض كفاية لزيادة الخير، ووفاءً بمسئولياتهم نحو مجتمعهم، وأعتقد أن المصدر الرئيسي لكفالة الدولة للتعليم هو من مواردها السيادية وبخاصةً من الضرائب التي تمثل المشاركة الاجتماعية الحقيقية الملزمة واللجوء إلى نظام الضرائب يغنينا عن مقولات تتردد حول أن أولئك الذين يعلمون أبناءهم بمصروفات باهظة في المدارس الخاصة، لا يحق لهم التمتع بالمجانية في الجامعات الحكومية، أو أن ساحات الجامعات مليئة بسيارات الطلاب، أو أن ملايين الجنيهات تتفق في الدروس الخصوصية وغير ذلك من الدعاوي المتهافتة، وكما يقول "حامد عمار" أنه ليس من قبيل الإصلاح ومبادراته في المجتمع المصري أن تشهد ساحة التعليم خطيئة عودة شهادة الفقر في أية صورة، من أجل أن يتمتع المواطن بحق التعليم في أي مرحلة من مراحله. والمطلوب في هذه المرحلة التي تضخم فيها نسبة الفقراء هو إيلاء الطلاب من تلك الفئات عونًا ماديًا خاصًا بما يمكنهم من متابعة تعليمهم، ويعتبر مبدأ تكافؤ الفرص في حق التعليم واقترانه بحق العمل،

أداة رئيسة في توفير قيادات – من كافة الشرائح الاجتماعية – متجددة وفعالة بطاقاتها الذاتية في تحريك مسيرة التنمية نحو المستقبل المنشود، فضلًا عن إرسائه وترسيخه لمقومات الاستقرار السياسي والسلام الاجتماعي.(محمد إبراهيم المنوفي،٢٠١٠، ص١٩٠).

وينبه أنصار المدرسة النقدية على ضرورة تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين، فلابد أن يكون هناك تقارب بين المتعلمين في توفير الفرص الاقتصادية والاجتماعية بالشكل الذي لا يسمح بضياع فرص التعليم على أي فرد" فالعدالة في القبول أو المعاملة لا تكفي طالما أن هناك بعض التلاميذ الذين يعانون ظروفاً اجتماعية واقتصادية تقف حائلاً دون استفادتهم من الفرص التعليمية"(سعيد اسماعيل على،١٩٩٣، ص٢٣). وأن نوع التعليم يرتبط بمستوى الأسرة؛ حيث ربط بين نوع المدرسة التي يتعلم بها الطلاب وبين مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، فالمدرسة التي يتعلم بها الطالب ترتبط بمستوى الأسرة، فالأسرة الغنية تدخل أبنائها مدارس دولية، ولغات، وخاصة، بين الأسر الفقيرة تلجأ إلى التعليم الحكومي عادة.(حامد عمار، ١٩٩٤، ص٣٤).

٢) تنمية السلوك الديمقراطي.

تقوم فكرة الديمقراطية على أساس أن الناس سواسية قانونياً، وسياسياً، صحيح أنهم خلقوا غير سواسية في المواهب الطبيعية، إلا أن هذا التفاوت ليس حجة ضد المساواة وإنما هو حجة لها، فالمساواة أمام القانون ليست واقعة، موضوعية ولا قانوناً طبيعياً، إنما هي مطلب سياسي قائم على قرار أخلاقي، ولا علاقة له البته بالنظرية القائلة بأن الناس ولدوا سواسية بالطبيعة، بل إن المساواة تساوى الفرصة، هي التي تضمن وتراعي التفاوت العقلي بين بني البشر، لأن مساواة الفرصة تضمن للمواهب الفردية حق التميز والنمو وتحمي أصحاب المواهب من أن ينالهم اضطهاد ممن يقلون عنهم موهبة.(عادل مصطفي،٢٠١٧، ص٢٣).

يرى أنصار التربية النقدية أن غاية غايات التربية هي بناء الانسان الحر والمواطن الواعي .وأن أية تربية تضع لها غاية غير ذلك إنما هي تربية تسخر الانسان لتحقيق أهداف خارج نطاقة ،وبذلك فهي تقهر إنسانيته وتهدر كرامته . ومن هذا المنطلق ، فالتربية إما أن تكون لتحرير الانسان وإما أن تكون لتسخيره ولا شيء غير ذلك والدعوة إلى ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية إنما هي أيدولوجية الهدف منها تزييف وعي الجماهير وصرف أنظارهم عن حقيقة

استغلال الانسان وتسخيره لخدمة الطبقة الرأسمالية التي توجه الاقتصاد والتنمية لخدمتها وحدها، فالديمقراطية تبنى على عدة أمور أولها: مشاركة الشعب في الحكم، وثانيها: التعددية الحزبية، وثالثها: الولاء للعقيدة بدل الأشخاص، والديمقراطية لم تتحقق حتى اليوم بالشكل الأمثل في معظم المجتمعات.(علي أبو ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٥).

ولذلك يقر جيرو بأن رجال التربية المتقدمين في حاجة إلى إعادة تبني فكرة أن العمل الأكاديمي لا ينفصل عن الممارسات والسياسات العامة في المجتمع الكبير وهذا يستلزم منهم كما يرى جيرو رؤية صحيحة للواقع وتحليل دقيق للقوى المحركة له، فالواقع يشهد تراجعا كبيرا لقيم الديمقراطية في المؤسسات المختلفة ، ومن ثم يجب على رجال التربية وغيرهم ربط العمل التربوي داخل المدارس وخارجها بتوسيع نطاق الديمقراطية ودعم المؤسسات الديمقراطية ومناقشة الكيفية التي من خلالها تقويض الشروط الأساسية للديمقراطية . ويرى جيرو أن الثمرة التي ستتحقق من وراء ذلك هي تعليم الأفراد المعرفة والمهارات التي تمكنهم من القيام بتغيير علاقات السلطة التي تشكل أساس اللامساواة وبذلك يوسعون فرص المشاركة الديمقراطية في المجتمع.(علي أبو ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٥).

ويرى أنصار المدرسة النقدية أن تحرير الإنسان يمثل التحدي الحقيقي الذي سوف يسهم في تجاوز الأزمة الحضارية وتداعياتها في الجسم الاجتماعي، فتفجير طاقات الإنسان الإبداعية وتحريره من السكون والتقليد، ومن نزوعه إلى قول نعم لكل سلطة، أو من الاغتراب وعدم المبالاة، أو من الاستسلام للإحباط واليأس، كل ذلك بعد مقدمات أساسية لعمليات إنتاج جديدة للإنسان ، فتحرير الإنسان يتطلب أساسًا توفير الاحتياجات التي تحقق إنسانية كل إنسان أيًا ما كان موقعه أو موضعه، وتنمية كل إنسان بتوفير كافة احتياجاته المادية والمعنوية والروحية إنضاجًا لكافة قدراته وطاقاته ومواهبه الفكرية والوجدانية والاجتماعية والمهارية. وذلك إلى أقصى ما تستطيعه من إمكانيات (محمد إبراهيم المنوفي،٢٠١٠، ص١٩٠)، ويقرر أنصار المدرسة النقدية كجيرو بأن إصلاح التعليم كساحة ديمقراطية عامة لابد أن يتم في إطار مشروع يستهدف مقاومة الايدولوجية الرأسمالية ونظرتها للتعليم . ويرى أن ذلك لا يعني فقط التأكيد على أهمية تناول القضايا الاجتماعية في مقررات التعليم العالي، ولكن يعني أيضا إعادة هيكلة التعليم العالي بحيث لا تكون المصالح التجارية والاقتصادية هي المحرك الأساسي له، فمهمة التعليم العالي، والتعليم العام ككل ، بالنسبة لجيرو تتعلق

بصورة أكبر بقضايا العدالة والحرية الاجتماعية ودفع التغيير الديمقراطي بالإضافة إلى القضايا ذات الصلة كالسلطة والمواطنة.(منير المرسي سرحان،١٩٨١، ص٢٤٢).

كما يرى أنصار المدرسة النقدية أن الدفاع عن التعليم كساحة ديمقراطية عامة يعد أمرا ضروريا لإقامة توازن مناسب بين المصالح الاجتماعية العامة والمصالح التجارية الخاصة . بين قيم الديمقراطية وقيم السوق . بين الهويات التي تقوم على المبادئ الاخلاقية والهويات التي تقوم على القيم الفردية والتنافسية والمصالح الشخصية والتي تحقق الأنانية والجشع وتعظيم الربح . ويركز جيرو في هذا الشأن على التعليم العالي على وجه الخصوص ، إذ يرى أنه إذا كان على التعليم العالي أن يظل موقعا للتفكير النقدي والعمل الجماعي والنضال الاجتماعي ، يجب إذن على رجال التربية توسيع معناه وأهدافه ليصبح ساحة ديمقراطية (Girou,Henry.A,2004,p5-6)، وللتربية الديمقراطية أهمية كبيرة حيث أنها أساس العدل الاجتماعي والحرية الفكرية، فإذا ما تحقق ذلك في العملية التربوية والتعليمية، سوف يتغير المجتمع إلى الأفضل، فهي خطوة تلي خطوة ويعقبها خطوات للتحضر، والتعليم هو بصلة العدل والديمقراطية والتغير المجتمعي، فلا تغير إلا بتغير العقول، والعقول لا تتغير إلا بالتعليم، الذي يحقق الوعى المستنير والفكر والثقافة، وينتج الفرصة للحوار وطرح الرؤى المتباينة من أجل الثراء الفكري، وذلك على اعتبار أن التربية والتعليم هما أساس التقدم والرقي، كما أنهما ضرورة حتمية لبناء دولة عصرية وإرساء مقومات الديمقراطية الحديثة والتماسك المجتمعي(حامد عمار، ٢٠٠٦، ص٨٨).كما أن النظام التعليمي يتأثر في جميع جوانبه ويتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصلحتها ، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي وبرامجه وطرقه ونوعية إدارته وفقاً للاتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع.(سعيد إسماعيل على،٢٠٠٣، ص ١٠٧).

٣)إعلان مبادئ حقوق الإنسان.

من المعلوم أن حقوق الإنسان عموما ليست وليدة العصر الحاضر، وإنما هي قديمة قدم الإنسانية نفسها وتشكل جزءا لا يتجزأ من تاريخها، فقد ارتبطت بالمجتمعات البشرية منذ بدء الخليقة، وتأثرت سلبا وإيجابا بالظروف الزمنية والمكانية لتلك المجتمعات وبالتيارات الفكرية والتقاليد السائدة فيها.(عطية حمودة، ٢٠٠٨، ص٢٣).

واليوم أصبحت حقوق الإنسان قضية عالمية لا تنحصر في ميدان معين أو فئة محدودة بل تجاوز المهتمون بها كل البقاع إلى أن تطور الوعي بمفهوم الحقوق حتى أصبحت الدول يقاس مصداقيتها بمدي احترامها لحقوق الإنسان بل بات من المؤكد أن التنمية البشرية لا سبيل إليها بدون احترام حقوق الإنسان، كذلك إن تربية الطفل تربية صحيحة وإعطائه حقوقه الثقافية هي ضمن حفظ كيان الإنسان وحقوقه، فإذا كانت معظم المجتمعات قد حفظت لغالبية أفرادها حقوقهم فإنها أيضا كفلت للطفل جميع حقوقه العقائدية والتعبدية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية والترويحية وغير ذلك من الحقوق الكثيرة والتي لها أصول إسلامية لا تكاد تجد لها مثيلا في تاريخ الشرائع عامة.(السيد عبد الحميد فودة، ٢٠٠٦م، ص٦).

وهناك ثلاث أنواع من الحقوق أولها الحقوق الطبيعية ومنها حق حفظ الذات وحق حفظ النوع، والحقوق السياسية، ثم الحقوق المدنية وهي كل ما يختص بالعائلة من هذه الحقوق والواجبات من وجه المعاملة الشخصية والحدود الملكية، وما يمس الأمة من حيث إقامة الأمور وصيانة الاستقلال ووجود المساواة، وما يتعلق منها بالإنسانية من حيث تقريب الصلات وتأمين الوفود وتيسير التجارات وتمكين السلم وحفظ المصالح العمومية، كل ذلك يعرف بالواجبات والحقوق السياسية ومن هذه الحقوق المعاملة بين الأفراد من وجه كف الظلم ومنع الاعتداء وحفظ الحق وصيانة الضعيف من القوى، ووقاية الفقير من الغني، ورد المال المسلوب ومعاقبة الظالم وإرضاء المظلوم وإجراء سائر أنواع المعاملة على محور الاستقامة والعدل، كل ذلك يسمى بالحقوق والواجبات المدنية (عزت قرني،١٩٨٠، ص١٦٨)، وبذلك تصبح التربية على حقوق الإنسان ضرورة قصوي لمواجهة انتهاكات حقوق الإنسان لأنها المسئولة عن ترسيخ الضمير لدى كل إنسان والذي يوجهه دائماً لاحترام حقوق الإنسان(الأمم المتحدة، المادة ٢٦)، فالتربية الفعالة وحدها القادرة على تكوين الإنسان الذي يجسد مبادئ حقوق الإنسان في تعامله الحي مع الناس، والذي يتخذ من هذه المبادئ أسلوب حياه وطريق عيش، وذلك بتكوين الإرادة الإنسانية تجاه كل حق"(الأمم المتحدة، المادة ٢٦).وقد جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ : وقد نص في مادته السادسة والعشرون على أنه : لكل شخص الحق في التعليم ، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولي والأساسية على الأقل بالمجان ، وان يكون التعليم الأولي إلزامياً ، وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة

للجميع وعلى أساس الكفاءة، و يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملاً والى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية والى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام، و للأباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم (الأمم المتحدة، المادة ٢٦) .

٤) تنمية العقلية العلمية.

من المعلوم أن المعرفة هي أساس تكوين العقلية العلمية؛ فلن تزدهر شجرة المعرفة مالم تترسخ جذورها في النظام التعليمي ، أما المعرفة العلمية فتمثل مقوم من مقومات المجتمع الديمقراطي فلا ديمقراطية راسخة بدون العلم وإشاعة التفكير العلمي في المؤسسة التعليمية، ويرى أنصار المدرسة النقدية أن المعرفة العلمية التي سخرت لفهم الطبيعة والتحكم فيها، تم استخدامها للتحكم بالإنسان؛ بمعنى أن منطق النظم الذي يصوره الإنسان للسيطرة على الطبيعة، تم نقله بالكامل للتحكم في الأفراد والجماعة(عبد الغفار مكاوي، ١٩٩٣، ص١٤٠). كما يرون أن نمو المعرفة العلمية أدى إلى تقلص أفاق حرية الإنسان وسعادته، وكذلك استقلاله الذاتي باعتباره فرداً بل إن قدرته على التخيل والحكم المستقل تتناقص أيضاً(اندريه لالاند، ١٩٩٨، ص٦٣). ويؤكد علماء التربية النقدة على الفهم؛ حيث أن الفهم هو المدخل الأساسي للتعلم (اندريه لالاند، ١٩٩٨، ص٦٣).ويذهب أنصار المدرسة النقدية أن المرجعية السائدة والغالبة للعقل المصري في زماننا، إنما تنزع في مواقف مختلفة إلى أنماط غير عقلانية من التفكير، ومن ذلك التفكير من خلال الأسطورة والأوهام، أو من خلال الفروسية وافعل التفضيل والتخيل بإمكانية القفز فوق الواقع دون أخذ بالأسباب، أو من خلال التواكل على مشيئة السماء بدعوى الجبرية في السلوك متناسين الآية الكريمة الحاسمة "وأن ليس للإنسان إلا ما سعى وأن سعيه سوف يرى".(محمد إبراهيم المنوفي، ٢٠١٠، ص٩٤).

وتنعكس أفكار المدرسة النقدية في تكوين العقلية العلمية على السياسة التعليمية، حيث يرون أن تنمية العقل يجب أن تكون شعارًا للتعليم فيقول "وليكن شعارنا التعليمي هو تعلم كل ما هو عالمي مبدع ليكون في خدمة كل ما هو وطني أصيل ، ومما يؤسف له أننا قد انطلقنا متعولمين وراء حتمية التجارة الحرة والأسواق الطليقة، وما استلزمته من خصخصة القطاع العام وإعادة هيكلة البنية الاقتصادية، والتعامل مع الشركات المتعددة الجنسية،

وتعمقت دعوى أفضلية مشروعات القطاع الخاص ومؤسساته، ومن بينها التعليمية والصحية(حامد عمار، صفاء أحمد، ٢٠٠٦، ص٢٢٣).

كما يؤكد أنصار المدرسة النقدية على أهمية المعلومات في توازنها وفاعليتها ومعناها إنما أؤكد في نفس الوقت على أنها أداة للتفكير، وتكوين العلاقات والمفاهيم، والتعرف على الأسباب والنتائج، وعلى إمكانية التخيل والتصور، وغير ذلك، وعلى ضرورة البدء دائمًا بالمعلوم أو بما يعرف حاليًا بمنهج البيئات المتنامية واستخدام المعلومات الخاصة بها نقطة بدء عن طريق التعريف في مختلف المواد بالانطلاق من البيت ثم المدرسة ثم الحي أو الجوار ثم القرية أو المدينة ثم قطاعات المجتمع الأكبر. (حامد عمار، صفاء أحمد، ٢٠٠٦ ، ص٦٤).

٥) تعزيز الهوية الثقافية.

تتمايز المجتمعات بما يملكه أفرادها من هوية ثقافية، تهتم في تكوينها بالثقافة القومية وما تتضمنه من لغة و جذور تاريخية، ومنها تتشكل رؤية المجتمع لإشكالياته وطموحاته؛ ومن ثم فإن هذا يقتضي تأكيد أهمية جذور الثقافة لإبراز معنى الأصالة والانتماء(عبد الودود مكروم، دت، ص١٤)، كما تعد الهوية " القسمات الثابتة من العناصر التراثية، كما أنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق كما اشتمال النواة على الشجرة".(محمد عمارة،١٩٩٠، ص ٢٤ :٢٩).

ويرى أنصار المدرسة النقدية أن التيارات الثقافية المتضاربة هي أساس التنمية والنهضة، فدائماً يتحكم " تياران في الفكر والتوجهات نحو صياغة مسيرة التنمية والنهضة وهذان التياران الثقافيان هما ما اصطلح على تسميتهما بتيار الأصالة وتيار المعاصرة، أو الموروث والوافد، ويؤكد "حامد عمار" أن كلا من طرف هذه الثنائية يتشابه مع الآخر حيث إنهما يمثلان رد فعل لواقع مأزوم ومشوه وكلاهما نهج تقليد واتباع، وأن كلًا منها ينشد الخلاص واختراق الأزمة من مدخله وتوجهه الخاص. وينطلق الصراع من زاوية فريق الأصالة من منظور التراث وتحت مظلة الفكر الديني والفقهي أحيانًا، كما ينطلق فريق المعاصرة من الاقتداء بخبرة الحداثة في الدول الصناعية المتقدمة وتحت مظلة المعرفة العلمية والتكنولوجية، وكلاهما يدعي امتلاك الحقيقة المطلقة وتصور الرؤية المستقبلية، وطالما

ضاعت في وسط الطريق إمكانية الحوار وتقلصت مساحات الوفاق والقدرة على الفعل المشترك(محمد إبراهيم المنوفي، ٢٠١٠، ص١٩٦).

كما يرى أنصار المدرسة النقدية أن على الرغم مما توفره الوسائط التكنولوجية من إيجابيات في التواصل المثمر بين المجتمعات، و ما يمكن أن توفره المعرفة التكنولوجية ووسائطها من تحسن في وسائل الإنتاج وخلق الثروة إلا أنه قد صاحبها طغيان حالات من التوهان طمست الحد بين الحقيقة والخيال ، ومهدت وسائطها التلفزيونية والفضائية إلى تطلعات خيالية لا محال لتواجدها ، وتهديد كثير من قيمنا الثقافية والعائلية والترويحية والاجتماعية ، وشكلت كذلك كثيرًا من صور الاغتراب ومحاولات الهجرة المشروعة وغير المشروعة ، هذا فضلًا عن تزعزع ولاءات الانتماء والمواطنة والعيش المشترك، ويشير أنصار المدرسة النقدية أن العولمة بما تحمله من سلبيات " لا نريد أن تؤدي نظرات وأيديولوجيات العولمة إلى التشكيك والازدراء لثوابتنا الحضارية والقيمية ، مما يترتب عليه من جانبًا ردود فعل سلبية لما قد نثري به أفكارنا وأفعالنا ومشروعاتنا الحياتية "(محمد إبراهيم المنوفي، ٢٠١٠، ص١٩٠)، ولاشك أن الهوية الثقافية وتعزيزها لابد أن تكون الشغل الشاغل لواضعي السياسة التعليمية؛ فلا يمكن إغفال دور الثقافة والتعلم في إرساء مقومات وقيم العدل الاجتماعي، كما يعد دافعية هائلة لتكوين كتابة حرجة تمتلك طاقة الإنجاز للأهداف القومية.

وفيما يخص ارتباط التربية بالهوية الثقافية؛ فيذكر أنصار المدرسة النقدية أن إثراء التربية بالمداخل النقدية التي يمكن أن تساعد على فهم الثقافة المعاصرة والمجتمع المعاصر بصورة أفضل والعمل على تغييرهما . ولقد حاول جيرو الربط بين التربية النقدية والدراسات الثقافية ، حيث تقدم الدراسات الثقافية بعدا سياسيا للتربية النقدية وتقدم التربية النقدية بعدا تربويا للدراسات الثقافية (سعيد إسماعيل عمر، ٢٠٠٧، ص١٢٨). ولذلك يقرر جيرو أن التربية تعد عنصراً محورياً في أي فكرة عملية عن الدراسات الثقافية ، كما أن الدراسات الثقافية تعد عنصراً محورياً في أي فكرة نقدية عن التربية. ومن هنا تبرز قيمة مشروع الدراسات الثقافية بالنسبة لمشروع التربية النقدية وهذا ما يفسر تحول هنري جيرو إلى الدراسات الثقافية في أواخر الثمانينات بعد نشر العديد من الأعمال الرائدة في مجال التربية النقدية وقد قام جيرو بهذا التحول وهذه القضايا جميعا لا يمكن تناولها إلا بإعادة تعريف التعليم وإتاحة مقومات الهوية الثقافية.(سيف الإسلام على مطر، هانىء عبد الستار،٢٠٠٩، ص٢٧).

٦) تنمية الوازع الديني والأخلاقي

" يشكل الدين أهم الدعامات الأساسية في بناء الحضارة الإنسانية في ظل ما يقوم به من دور رئيس في صياغة حياة الإنسان، وسلوكياته، ومعاملاته، وأخلاقه، وتترسخ أهمية الدين في ظل حقيقة مهمة أن المجتمع الإنساني تتحقق وحدته من خلال اقتناء أعضائه لبعض من القيم المطلقة، والغايات العامة التي تؤثر في السلوك، ويساعد تكاملها على استمرار المجتمع كنسق اجتماعي، فالدين يخلق داخل المجتمع آلية للتصحيح الذاتي تحد من الإفراط والتفريط ، وتدفع إلى الاعتدال والتقارب بين مستويات المعيشة؛ مما يقضي على التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية داخل المجتمع".(عصام عبد الشافي، ٢٠١٤م، ص٧).

كما أنه لاشك أن القيم الخلقية هي ركيزة أساسية داخل كل مجتمع إذ أنها تلعب دوراً كبيراً في تماسك المجتمع وتدفعه للتقدم والترقي، من خلال خلق مجموعة من القوانين والنظم والسمات الفكرية والمادية التي تميز أخلاق أبناء المجتمع وتحدد نمط معيشته، فالقيم الخلقية منظومة تمس مباشرة جوهر الإنسان، ولقد افتخر المسلمون عبر التاريخ الفكري والحضاري بامتلاكهم لمنظومة قيم متكاملة ذات مرجعية صلبة تستند إلى الوحي، وجدت تجلياتها في صياغة الإنسان وصناعة محطات مهمة في تاريخ الإنسانية، ونحن في عالمنا الحاضر بحاجة ماسة لهذه المنظومة من القيم الشاملة لجميع جوانب الحياة، والمستندة لعقيدة الإسلام المبنية على الثواب والجزاء الأخروي متجاوزة النفعية المادية الظرفية، والمطبقة في الواقع، والتي من خلالها بنيت الأمة الإسلامية عبر التاريخ(رجاء بنت سيد على بن صالح الحضار، ٢٠١٧، ص٣٤١).

وينظر أصحاب المدرسة النقدية إلى أن صياغة الشخصية السوية لابد أن يستند إلي أساس ديني وعقائدي ، من أجل بناء ذاتية تصغي إلي أوامر بارئها وتطبع أحكام ، وأن الوعى هو أساس تكوين الأخلاق" فلقد أدخلت المدرسة النقدية الوعي في تجربة كونية وجماعية يخوضها الروح، وتظهر هذه التجربة في الدين والفن والسياسة وتجد في الفلسفة تعبيراتها المفهومة(محسن الخولي،www.eivicegypt.org)، فنتيجة عدم الفهم الواعي للدين الإسلامي وقيمه الأخلاقية؛ بأنه دين يأمر بالاعتدال، وينهى عن الغلو والتشدد وعدم التنفير، قد دفع البعض إلى العنف المسلح لفرض ما تصوروه توجهاً إسلامياً، لقد انتهز البعض الفرصة ليلصق كل سلبية وتخلف بالتوجه الإسلامي، بل وصل الأمر إلى أن يكون

هناك اقتران مغلوط بينه وبين العنف المسلح والإرهاب، ونتيجة لهذا أصبح البعض يعيش خوفاً من الاقتراب من التفكير الإسلامي حتى لايتهم بالتطرف(سعيد إسماعيل على،http://www.epistemeg.com).

ويذهب أنصار المدرسة النقدية إلى زيادة حدة التناقضات في ثقافتنا وقيمنا الأخلاقية أدت إلى ضعف النسيج المجتمعي، ومن ثم كانت النتيجة تلك المركبات من المتناقضات الحادة التي تعنف في أوقات الشدة والأزمات ، وقد قام حامد عمار بتجريد هذه المتناقضات وتلخيصها في مجموعات من الثنائيات تبرز في أدبيات الحياة المصرية المعاصرة في كثير من مجالاتها وتخصصاتها ، أحيانًا ثنائية القديم والحديث ، أو ثنائية الأصالة والمعاصرة أحيانًا أخرى ، ولهذه الثنائيات انعكاساتها على مظاهر الفكر واللغة والحديث والسلوك والعمل والقيم ، بل وحتى في المظهر والملبس(حامد عمار، ٢٠٠٤، ص١١٧– ١١٨).

وترى المدرسة النقدية أن التوجيه التربوي الأخلاقي للمعلم له أهميته في ظل تحديات العولمة، حيث تزيد فعالية الإنسان أو تنقص بمقدار زيادة تأثير الأخلاق أو نقصها، وثقافة المعلم التي تنطوي على بث قيم الديمقراطية والحرية والعدل والمساواة والتعاون والعلم؛ كفيلة بأن تهيئ في داخل الفرد الإرادة الأخلاقية ليتحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته العملية واختياراته من الناحية الإيجابية أو السلبية أمام الله وأمام ضميره وأمام المجتمع(محمد إبراهيم المنوفي، ٢٠١٠، ص١٩٢). كما تدعوا إلى اتباع المنهج الأخلاقي في الاختيار فالطالب عليه أن ان يتبع المنهج الأخلاقي عند اختيار المعلم الذي يتلقى منه العلم، وعدم الاكتفاء بالجانب المعرفي فقط(سعيد إسماعيل على، ٢٠٠٣، ص٣٥). ونتيجة حتمية لاتجاه المدرسة النقدية لأهمية الدين كمكون أساسي في بناء المجتمع نجد أن هناك أهمية خاصة لتنمية الوازع الديني والقيم الأخلاقية حيث نص الدستور المصري في مادته (٢٤)على أن اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطنى بكل مرحلة مواد أساسية في التعليم قبل الجامعي الحكومي والخاص(دستور جمهورية مصر العربية،٢٠١٤، ص١٢).

نتائج البحث

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج هي:

١) **ضرورة المشاركة في دراسة اتجاهات الرأي العام خاصة المنفذين للسياسة التعليمية مثل الموجهين ورجال الإدارة المدرسية والمعلمين.ويتطلب هذا التحدي سياسة تعليمية تعمل حساباً للمحاذير والمخاطر والمفاجآت وتحتاج إلى وضع أولويات وأن تستجيب إلى مثل هذه التوقعات.**

٢) **وجود نظام دقيق لنظام المعلومات لصانعي السياسة التعليمية يتيح الفرصة لعمل تنبؤات وحسابات دقيقة تساهم في تخطيط أفضل لتعليم المستقبل.**

٣) **تتحمل السياسة التعليمية: وضع أولويات بالنسبة لتطوير عناصر هذه المنظومة ذلك لأن التعليم كيان عضوي يتأثر كل جزء فيه بالمكونات والعناصر الأخرى، والتعليم في ميزان الأولويات يجعله دعامة الأمن القومي مما يتطلب العمل على تطويره بكفاءة عالية.**

٤) **يجب ألا تترك السياسة التعليمية دون تقييم مستمر ومتابعة حثيثة راصدة وفاحصة مع التفاعل والتكامل أثناء التطبيق، حتى يتم التأكد من الاتساق بين الجوانب التطبيقية والأهداف من جهة، والكفاءة الداخلية والخارجية من جهة أخرى.**

٥) **تقدم السياسة التعليمية للمجتمع تعليماً متميزاً يستثمر التواصل مع الماضي ، وله قدرة على مواجهة مشكلات الحاضر واستشراف المستقبل ، يسهم في التنمية الشاملة المتكاملة وذلك من خلال إعداد الطلاب للتعامل مع مجملات العمل الحالي ومجالات المشاركة السياسية والاقتصادية والثقافية بحيث تكون مخرجات التعليم على قدر من التميز والقبول داخل المجتمع.**

٦) **تقدم السياسة التعليمية للمجتمع تعليماً يحافظ على اللغة العربية والدين لدى الطالب، وبذلك نضمن الحفاظ على الهوية للمجتمع المصري، ويسهم في تنمية الوعي لديه في مجابهة المخاطر التي تهدد النسيج الاجتماعي للمجتمع**

٧) **تعزز السياسة التعليمية مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، دون المساس بمجانية التعليم التي تمثل أبسط أسس تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، أيًا ما كانت الأزمات المجتمعية الأخرى إعمالًا بمقولة أن الضرورات الاقتصادية أو الاجتماعية الأخرى لا تبيح المحظورات التربوية وعلى الدولة أن تكفل القدر الضروري لموارد التعليم لكي يكون**

مشروع مصر القومي الأكبر، وجبهة من جبهات أمنها القومي، ويبقى التعليم في نهاية المطاف رهاننا الأكبر على تحقيق كرامة الإنسان.

٨) تقوم السياسة التعليمية على بناء الانسان الحر والمواطن الواعي .وأن أية تربية تضع لها غاية غير ذلك إنما هي تربية تسخر الانسان لتحقيق أهداف خارج نطاقة ،وبذلك فهي تقهر إنسانيته وتهدر كرامته .

توصيات البحث

يوصي البحث بالآتي:

أ. المحافظة على التاريخ الثقافي، والخصوصية الثقافية المصرية، مع النهل من الثقافات الأخرى بما يتناسب مع خصوصيتنا.

ب. تطوير المواد الدراسية باستمرار بهدف خدمة الطلاب.

ج. تطبيق المعايير القومية للتعليم بكل مرحلة تعليمية بحيث تلائم الواقع المصري والإمكانيات المتاحة للتعليم .

د. نشر التعلم الإلكتروني بجميع مدارس التعليم العام .

هـ. إدخال كل ما هو حديث وجديد للتعليم العام كاتجاه للتجديد التربوي .

و. إدخال مواد جديدة تعليمية تنمي لدى الطلاب القدرة على التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت كاتجاه لتطبيق التكنولوجيا في نواحي الحياة المختلفة .

ز. تنمية الهوية الوطنية المصرية، من خلال البحث في منجزات الحضارة المصرية ومعرفة عوامل قوتها وازدهارها، مع الاستمرار في تجديدها وفق متغيرات العصر.

ح. دراسة تحليلية للآراء التربوية لرواد الفكر النقدي، وسبل الاستفادة منها في هيكلة النظام التعليمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم العيسوي: "الآفاق المستقبلية لتحقيق العدالة والتنمية في اقتصاد الربيع العربي ، حالة مصر"، **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**، تصدر عن المعهد العربي للتخطيط والتنمية بالكويت، الكويت، مجلد (١٥)، ع(١)، يناير، ٢٠١٣م.

إبراهيم عصمت مطاوع، **التنمية البشرية والتعليم في الوطن العربي**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

أحمد جميل حمودي، "الاتجاه النقدي(الراديكالي) اليساري: التطبيقات التربوية الممكنة في عصر العولمة"، **أبحاث يسارية واشتراكية وشيوعية**، ع(٢٣٥١)، ٢٠٠٨م.

أحمد مصطفى الحسين، "مدخل إلى تحليل السياسات العامة"، **سلسلة الكتاب العربي الجامعي للتدريس في العلوم السياسية**، المركز العلمي للدراسات السياسية، عمّان، ٢٠٠٢م.

أدفو فولهورت، توماس ماير، **المجتمع المدني والعدالة**، ترجمة راندا النشار وآخرون، القاهرة: الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٠م.

أسماء عبد السلام عبد القادر، "دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية"، **عالم التربية، رابطة التربية الحديثة**، س(١١)، ع (٣١) ، مايو ٢٠١٠م.

الأمم المتحدة ، إدارة شئون الإعلام ، **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان** ، المادة ٢٦.

اندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، ط٢، بيروت: عويدان للنشر، ١٩٩٨م.

بول لوران اسون، **مدرسة فرانكفورت**، ترجمة سعاد حرب، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٠م.

توم بوتومور، **مدرسة فرانكفورت**، ترجمة سعد هجرس، ط٢، طرابلس: دار أويا، ٢٠٠٤م.

جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٦م.

جمال أحمد السيسي، "دور المدرسة الثانوية العامة في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة– مصر**، مجلد (٢)،ع(٧٥)، ٢٠١١م.

جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين وطارق أبو العطا محمود، "الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تحقيق فعالية الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها– مصر، مجلد(٢١)، ع(٨٢،) ٢٠١٠م.

حامد عمار، "أحوال الإنسان في ربوع مصر ومؤشراتها في مطلع التسعينات"، **المؤتمر العلمي الرابع عشر**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م

حامد عمار، **أعاصير الشرق الأوسط وأثارها التربوية**، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٤م.

حامد عمار، **خطى اجتزناها بين الفقر والمصادفة إلى حرم الجامعة**، سيرة ذاتية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٦م.

حامد عمار، صفاء أحمد، **المرشد الآمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين** ،القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٦م.

حامد مصطفى عمار، **عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠١٠م.

حسن حسن محمد، **النظرية النقدية عند هربرت ماركيوز**، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر ،١٩٩٣م.

دستور جمهورية مصر العربية٢٠١٤م، مادة (٢٤) .

رجاء بنت سيد على بن صالح الحضار، "القيم الإسلامية وسبل تعزيزها قيمة إتقان العمل أنموذجاً " **إدارة البحث والنشر العلمي**، كلية التربية، المجلد(٣٣)،ع(٧)،٢٠١٧م.

سعاد عمر اشكال، "مدرسة فرانكفورت، النقد بين الأيديولوجيا والمعرفة، دراسة تحليلية نقدية مقارنة"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،كلية الآداب والتربية، جامعة التحدي، ليبيا، **٢٠٠٧**م.

سعد البازعي وميجان الرويلي، **دليل الناقد الأدبي**، ط٢، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٠م.

سعيد إسماعيل على، **الأصول السياسية للتربية**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب،٢٠٠٣م.

سعيد إسماعيل على، **تجديد العقل التربوي**، ٢٠٠٤م، ص٢١. -2http://www.epistemeg.com 6-2016

سعيد اسماعيل على،" رؤية إسلامية معاصرة للمسألة التعليمة"، **مجلة الوعى الإسلامي**، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، الكويت، س(٣٠)،١٩٩٣م.

سعيد إسماعيل علي، "من ثورة بالتعليم الى ثورة على التعليم"، **دراسات تربوية –مصر**، مجلد (٤)، ع(١٩)، ١٩٨٩م.

سعيد إسماعيل علي، من ثورة بالتعليم الى ثورة على التعليم، **دراسات تربوية – مصر**، مجلد ٤، عدد ١٩، ١٩٨٩م.

سعيد إسماعيل عمر، **في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧م،

السيد عبد الحميد فودة، **حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشريعة الإسلامية**، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ٢٠٠٦م.

سيف الإسلام على مطر،هانىء عبد الستار، "خطايا السياسة التعليمية في مصر رؤية تحليلية نقدية" ،**المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية(أنظمة التعليم في الدول العربية التجاوزات والأمل)**،مجلد(١)،جامعة الزقازيق،٢٠٠٩م.

عادل مصطفي، **فقه الديمقراطية**، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي سي آي سي ،٢٠١٧م.

عبد الحميد عبد الفتاح شعلان ، **السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول**، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

عبد الغفار مكاوي، "النظرية النقدية لمدرسة فرنكفورت، تمهيد وتعقيب نقدي"، **حوليات كلية الآداب**، جامعة الكويت، ١٩٩٣م.

عبد الودود مكروم، **القيم المميزة للشخصية المصرية في مجتمع المعرفة القيم المميزة الوجهة والمأمول**، المنصورة: مركز دراسات القيم والانتماء الوطني، دت.

عزت قرني، "العدالة والحرية في فجر النهضة العربية الحديثة"، **عالم المعرفة**، الكويت،١٩٨٠م ،ع(٣٠).

عصام عبد الشافي،" البعد الديني في العلاقات الدولية الماهية والتأثير"، **وحدة الدراسات المستقبلية**، مكتبة الإسكندرية الإسكندرية، ٢٠١٤م.

عطية حمودة ، **الوجيز في حقوق الإنسان**، عمان: دار يافا العلمية، ٢٠٠٨م.

علاء طاهر، "مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس"، **منشورات الإنماء القومي**، بيروت ، ب ت .

علي أبو ملحم، **أزمة الفكر العربي المعاصر**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

علي ليلة، "موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي"، **قضايا فكرية**، القاهرة: دار الثقافة الجديدة، الكتاب التاسع والعاشر

الغالي أحرشاو، " السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية"، **مجلة الجامعة المغاربية**، الجامعة المغاربية طرابلس الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ، س(٤)،ع(٨)، ٢٠٠٩م.

فريد الأنصاري، **أبجاديات البحث في العلوم** ، الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة ، ١٩٩٧م.

فيليب اسكاروس منقريوس، **جودة المدرسة الثانوية العامة من منظور الطلاب: دراسة تحليلية**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٥م.

كمال بومنير، **النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت**، الرباط: الدار العربية للعلوم، ٢٠١٠م.

محسن الخولي، **هيجل في مدرسة فرنكفورت**، متاح على :www.eivicegypt.org

محمد إبراهيم المنوفي، "حامد عمار المدرسة التربوية والمشروع الفكري"، **المؤتمر العلمي الثاني عشر حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر أنموذجاً**، كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، القاهرة، ٢٠١٠م.

محمد إبراهيم مجاهد، "أزمة المدرسة الثانوية العامة، المظاهر– الأسباب– الآثار– الحلول" **المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا(جودة التعليم في المدرسة المصرية" التحديات– المعايير– الفرص)– مصر**، مجلد (١)، ٢٠٠٢م.

محمد الأشهب، **الفلسفة والسياسة عند هابرماس**، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة،٢٠٠٦ م.

محمد خيري محمود، "الشراكة المجتمعية في إثراء المعرفة لتحسين التعليم: نموذج مقترح"، **المؤتمر العلمي السادس للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية المنعقد في الفترة من ٩– ١٠ يوليو، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة**، الجزء الثاني، ٢٠٠٥م.

محمد عمارة، "أزمة الفكر الإسلامي المعاصر"، **سلسلة الإسلام دين الحياة، الكتاب الخامس**، دار الشرق الأوسط للنشر، القاهرة ،١٩٩٠م.

محمد نور الدين أفاية، **الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة نموذج هابرماس**، ط٢، المغرب :إفريقيا الشرق، ١٩٩٨م.

محمود مصطفى الشال، "الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة الواقع، الأسباب الانعكاسات وسبل العلاج دراسة تحليلية"، **مستقبل التربية العربية– مصر**، مجلد(١٠)، ع(٣٤)، ٢٠٠٤م.

منير المرسي سرحان، **في اجتماعيات التربية**، ط٣، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

نجم الدين نصر أحمد نصر، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق– مصر**، عدد ٤٦، ٢٠٠٤م.

هاني محمود بني مصطفى، **السياسات التربوية والنظام السياسي**، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

هربرت ماركيوز، **العقل والثورة هيغل ونشأة النظرية الاجتماعية**، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧٠م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Jane Bates,et.al, **Education Policy, Practice And The Professional**, London, Continuum International Publishing Group, 2011.

Espinoza,O., Alternative Approaches on Society, State, **Educational Reform**, and Educational Policy,The Politics of Education Reforms, Joseph Zajda, Macleans A. Geo-JaJa Heidelberg(edt),London New York: Library of Congress, Springer Dordrecht Heidelberg.2010.

Girou,Henry.A.**What Might Education Mean After Abu Ghraib**, revisiting Adornos polittcs of Education .Comparative studies of south Asia Africa ,and the Middle East,(2004).

 Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)