المستقبل العربي

٢٣٠

٤/١٩٩٨

● المسألة العربية بين قرنين/ جميل مطر

● المهاجرون العرب إلى أمريكا/ ميخائيل سليمان

آفاق التربية العربية (ملف):

● التربية والقرن الحادي والعشرين/ محمد جواد رضا

● التربية وعصر التقانة والمال/ عبد الله عبد الدائم

● الـ[illegible] العربية: رؤية نقدية/ علي وطفة

صناعة القرار في روسيا (ندوة):

● ورقة العمل/ نورهان الشيخ

● الحلقة النقاشية:

ابراهيم عرفات ـ احمد يوسف احمد ـ الكسندر جالاديف

عبد الستار الصاوي ـ مصطفى علوي ـ نورهان الشيخ

● العرب في مواجهة تكنولوجيا الاعلام والاتصال/ مي سنو

● كتب وقراءات ● مؤتمرات ● يوميات ● ببليوغرافيا

يصدرها "مركز دراسات الوحدة العربية"

قواعد النشر في المجلة
دعوة إلى الكتّاب والباحثين

ترحّب مجلة **المستقبل العربي** بإسهامات الكتّاب والمفكرين، من المدارس الفكرية المختلفة المقتنعة بقضية الوحدة العربية، ومن المهتمين بالواقع والمستقبل العربي والعلاقات العربية ـ الدولية، مع الاهتمام بشكل خاص بما يتعلق بالمشروع الحضاري النهضوي العربي وعناصره الستة: الوحدة ـ الديمقراطية ـ العدالة الاجتماعية ـ التنمية المستقلة ـ الاستقلال الوطني والقومي ـ التجدد الحضاري. وتحيطهم علماً بشروط النشر فيها:

١ ـ أن تعالج القضايا بأسلوب علمي موثّق.

٢ ـ يكون التوثيق بذكر المصادر والمراجع بأسلوب أكاديمي، يتضمن:

ـ في **الكتب**: اسم المؤلّف، عنوان الكتاب، مكان وتاريخ النشر، اسم الناشر.

ـ في **المجلات**: اسم كاتب المقال، عنوان المقال، رقم العدد وتاريخه، رقم الصفحة.

٣ ـ معيار النشر هو الموضوعية، والمستوى العلمي، والدقة، ودرجة التوثيق.

٤ ـ يفضّل أن يكون النص مطبوعاً على الآلة الكاتبة تجنباً للأخطاء المحتملة، وإن تعذّر ذلك فبخطٍ واضح.

٥ ـ أن لا يزيد حجم الدراسة أو البحث على ستة آلاف كلمة كحد أقصى، والمقال على أربعة آلاف كلمة، وأن يرفق كذلك بخلاصة للبحث أو المقال لا تتجاوز (٥٠٠ كلمة) تنشر معه عند نشره.

٦ ـ ترحّب المجلة بتغطية المؤتمرات والندوات عبر تقارير لا تتعدّى ٢٥٠٠ كلمة كحد أقصى، يذكر فيها مكان الندوة/ المؤتمر وزمانها وأبرز المشاركين فيها، مع رصد أبرز ما جاء في الأوراق والتعقيبات والتوصيات.

٧ ـ ترحّب المجلة بنشر مراجعات الكتب بحدود (٢٠٠٠) كلمة كحد أقصى، على أن لا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين، ويدوّن في أعلى الصفحة عنوان الكتاب واسم المؤلف ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألّف المراجعة من عرض وتحليل ونقد، وأن تتضمن المراجعة خلاصة مركّزة لمحتويات الكتاب، مع الاهتمام بمناقشة طروحات المؤلف ومصداقية مصادره وصحة استنتاجاته.

٨ ـ يرفق مع كل دراسة أو بحث أو تقرير عن مؤتمر أو مراجعة كتاب تعريف بحياة الكاتب الفكرية وعمله الحالي.

٩ ـ لا تدفع المجلة أية مكافآت مالية عمّا تقبله للنشر فيها، ويعتبر ما ينشر فيها إسهاماً معنوياً من الكاتب في بثّ الفكر القومي وتنميته.

١٠ ـ يُشترط أن لا تكون المواد المرسلة للنشر في المجلة قد نُشرت أو أُرسلت للنشر في مجلات أخرى.

١١ ـ تخضع المواد الواردة لتحكيم اللجنة الاستشارية للمجلة، ولا تعاد المواد المعتذر عن نشرها إلى أصحابها.

١٢ ـ يجري إعلام الكاتب بقرار اللجنة الاستشارية خلال شهرين من تاريخ تسليم النص.

١٣ ـ تحتفظ المجلة بحقها في نشر المادة المجازة وفق خطة التحرير.

المستقبل العربي

ISSN 1024 - 9834

مجلة فكرية شهرية تعنى بقضايا الوحدة العربية ومشكلات المجتمع العربي

يصدرها

مركز دراسات الوحدة العربية

(تأسس بموجب علم وخبر رقم ١/٨٧ د لعام ١٩٧٥)

- **مركز متخصص في العمل الفكري المتجه رئيسياً نحو مسائل الوحدة العربية.**
- **يهدف إلى إيصال نداء الوحدة للجماهير العربية والأوساط الفكرية على تعدد اتجاهاتها.**
- **يعنى بدراسة الواقع العربي كخلفية للحالة الوحدوية المنشودة.**
- **لا يفرض شروطاً مسبقة على مساهمة المثقفين في نشاطاته سوى قناعتهم بالوحدة العربية.**
- **لا يتخذ أي مواقف سياسية مباشرة ولا يساهم في النشاط السياسي.**
- **لا يرتبط باي حكومة ولا يتبنى أي نظام ولا يدخل في محاور أو تحالفات.**

المراسلات:

باسم المستقبل العربي

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص. ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان

تلفون: ٨٦٩١٦٤ ـ ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ برقياً: «مرعربي»

فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

الاشتراك السنوي:

ـ **الأفراد:** في أقطار الوطن العربي (٦٠ دولاراً أمريكياً)، وفي البلدان الأوروبية (٨٠ دولاراً أمريكياً)، وفي أمريكا وجميع البلدان العالمية الأخرى (٩٠ دولاراً أمريكياً).

ـ **المؤسسات:** في أقطار الوطن العربي (١٠٠ دولار أمريكي)، وخارج الوطن العربي (١٢٠ دولاراً أمريكياً).

الاشتراك لمدى الحياة:

ـ **الافراد:** ٥٠٠ دولار أمريكي

ـ **المؤسسات:** ٧٥٠ دولار أمريكي

تدفع إشتراكات الأفراد مقدماً:

(١) إمّا بشيك لأمر المركز مباشرة مسحوب على أحد المصارف الأجنبية.

(٢) أو بتحويل إلى العنوان التالي: حساب مركز دراسات الوحدة العربية رقم (٠٨٠١٣٥١٣) بالدولار، بنك بيروت للتجارة (Banque Beyrouth pour le Commerce) ـ فرع الحمرا ـ ص. ب ١١٠٢١٦ بيروت ـ لبنان ـ تلكس Becoba 21457 LE فاكس: ٨٦٥٠٧٣ (١ ـ ٩٦١).

المستقبل العربي

وعي الوحدة العربية
وحدة الوعي العربي

السنة العشرون | العدد مئتان وثلاثون | نيسان/ابريل ١٩٩٨

المحتويات

☐ المسألة العربية بين قرنين ..... جميل مطر ٤
☐ المهاجرون العرب إلى الولايات المتحدة الأمريكية
١٨٨٠ ـ ١٩٤٠ ..... ميخائيل سليمان ١٨
☐ العرب في مواجهة تطور تكنولوجيا الاعلام والاتصال ..... مي العبد الله سنو ٣٢

آفاق التربية العربية (ملف):
☐ العرب في القرن الحادي والعشرين:
تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ ..... محمد جواد رضا ٤٧
☐ التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال ..... عبد الله عبد الدائم ٦٤
☐ الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية ..... علي وطفة ٨٧

عملية صنع القرار في روسيا والعلاقات العربية ـ الروسية (حلقة نقاشية)
☐ ورقة العمل ..... نورهان الشيخ ١٠٨
☐ الحلقة النقاشية ١٢٩

ابراهيم عرفات — عبد الستار الصاوي
أحمد يوسف أحمد — مصطفى علوي
الكسندر جالاديف — نورهان الشيخ

أدار الحوار: أحمد يوسف أحمد

الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية

علي وطفة

كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

مقدمة

شهدت المجتمعات الإنسانية، على مدى النصف الأخير من القرن العشرين، فيض نشاطات سياسية وتربوية واسعة، تسعى إلى بناء موقف تربوي جديد من التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة. لقد بدا في الأفق، وتحت تأثير موجات عاصفة من التحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية، أنه يترتب على الإنسان المعاصر والمستقبلي، أن يمتلك قدرات وخصائص جديدة، تمكنه من الاستجابة لمعطيات الجدة والتسارع والزوال على حد قول ألفين توفلر. وتأسيساً على ذلك بدأت المجتمعات الإنسانية تعيد النظر في فلسفاتها وأهدافها التربوية لترسم سياسات وفلسفات تربوية جديدة، لبناء إنسان جديد يمتلك القدرة على احتواء ما يعصف به هذا الزمان من تحولات نوعية عميقة وشاملة.

وفي هذه الأجواء الحامية بدأت تظهر إلى الوجود سياسات تربوية جديدة، في نسق من الحركات الإصلاحية، التي بدأت تخط أطيافاً نوعية لأهداف تربوية جديدة، تشكل منطلق فلسفات تربوية، تمتلك حسّ الاستجابة لاحتياجات المجتمعات الإنسانية وتطلعاتها. فالإصلاحات التربوية تنطلق بالضرورة من عملية بناء الأهداف التربوية، وذلك لأن أية محاولة للتغيير والتطوير في الأنظمة التربوية، يجب أن تتكامل مع نسق جديد ومتطور للأهداف التربوية، فالأهداف التربوية تشكل، اليوم، منطلق الفعل التربوي وغايته، والنقطة العقدية التي تتداخل فيها تقاطعات الوجود الاجتماعي، وهي تشكل في المحصلة مكوّناً ثقافياً اجتماعياً حضارياً يتميز بطابع الشمول والدقة والتعقيد.

لقد دأبت البلدان الصناعية المتقدمة، على أن تعيد النظر في أهدافها التربوية بصورة دائمة ومستمرة، وليس أكثر من الأدلة على ذلك لمن يستطلع حركات الإصلاح التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين. وفي اتجاه هذا المدّ الشامل للحركات العالمية الإصلاحية، بدأت الحياة التربوية في بعض البلدان العربية، تشهد محاولات لبناء سياسات تربوية جديدة في مواجهة التحديات الجديدة، وبدأ بعضها يرسم أهدافاً تربوية يريد لها أن تشكل منطلق نهضته الثقافية

والاجتماعية والحضارية المعاصرة. وعلى خلاف ذلك استكانت بعض البلدان العربية إلى ما وجدت نفسها عليه، فأبقت على منظومة أهدافها وتصوراتها التربوية دون أن تلامسها بالتغيير والتبديل. وعلى أي حال فإن الصورة التي رسمتها المجتمعات العربية لنفسها عبر فلسفاتها التربوية أمر جدير بالمناقشة والدراسة والتحليل.

والسؤال الكبير الذي ينهض بقوة أمام الباحثين اليوم في ميدان التربية هو: إلى أي حد وأي مدى يمكن للأهداف التربوية العربية الحالية، أن ترسم صورة الإنسان الجديد والمجتمعات القادرة على مواكبة التحديات الحضارية الجديدة؟

ومن منطلق هذا التساؤل العلمي الكبير يأتي هذا الجهد العلمي الذي يتلمس جوانب هذه القضية وحدودها، ويسعى إلى بناء تصور موضوعي عن إشكالية الأهداف التربوية العربية في محتواها ومضامينها وتجلياتها.

إشكالية الدراسة ومنهجها وأهميتها

يهدف بحثنا الحالي إلى تقديم صورة موضوعية لواقع هذه الأهداف في إطار العوامل الثقافية والاجتماعية التي شكلت المهاد الاجتماعي والتاريخي لنموها وتطورها.

وتتمثل إشكالية بحثنا الحالية في عدد من الأسئلة التي يمكنها أن تلقي الضوء على الجوانب المتنوعة لمسألة الأهداف التربوية في الوطن العربي ومنها:

- ما المنهجية التي توجد في أصل الأهداف التربوية العربية؟
- هل استوفت هذه الأهداف الشروط الموضوعية لعملية بناء الأهداف التربوية وتشكلها؟
- هل تستجيب هذه الأهداف لطموحات وتطلعات المجتمعات العربية؟
- ما أهم الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى نسق الأهداف التربوية العربية في مستوى المضامين وفي مستوى الصياغة؟

ومن أجل الإجابة عن هذا النسق من الأسئلة تعتمد هذه الدراسة منهجاً وثائقياً يتناول وثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية من جهة، ويستقرىء أبحاث ودراسات الكتّاب العرب حول جوانب هذه القضية من جهة أخرى. وذلك لتقديم صورة نقدية لواقع الأهداف التربوية في البلدان العربية.

ومنهجنا في هذه الدراسة هو منهج التحليل الوصفي متكاملاً مع منهج تحليل مضمون النصوص التي احتوتها الوثائق التربوية وهذه التي سجلت حول الأهداف التربوية في البلدان العربية.

وفي مستوى الأهمية التي نعزوها لهذه الدراسة، يمكن القول إن دراسة الأهداف التربوية تشكل اليوم مدخلاً حيوياً لدراسة النظام الاجتماعي والتربوي في المجتمع، وتعد محاولة لتقصي واحدة من القضايا المهمة للحياة الاجتماعية والتربوية المعاصرة. وفي هذا السياق يمكن إيراد مجموعة من الاعتبارات التي يمكنها أن تعطي لهذه الدراسة أهمية خاصة نذكر منها:

- الأبحاث التي تتناول الأهداف التربوية في البلدان العربية بصورة شمولية ما زالت، بتقديرنا، محدودة جداً، حيث لم نستطع بعد لأي وجهد كبير أن نعثر على دراسة وثائقية من هذا النوع.

ـ الدراسة التي نجريها ذات طابع نقدي، ومثل هذا النوع من الدراسات النقدية، في هذا المستوى من الشمول، ما يزال محدوداً إلى درجة كبيرة.

ـ في المحصلة ما زال الهدف التربوي يطرح نفسه بإلحاح كإشكالية تربوية واجتماعية بالغة الأهمية. وتأسيساً على ذلك تأتي هذه الدراسة لتستجيب لمتطلبات البحث في هذه الإشكالية، وهذا بالتالي يستجيب للأهمية التي نتوخاها لهذه الدراسة.

أولاً: تعريف الهدف التربوي

ينطوي الهدف على تصور ذهني يتمثل في فكرة تنحو إلى التحقق في إطار الزمان والمكان. وهذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين: يتمثل الجانب **الأول** في التصور الذهني الذي يأخذ شكل فكرة أو صورة ذهنية تنطوي على نية التحقق، بينما يتمثل الجانب **الثاني** في الصورة الواقعية للهدف، أي عندما تتحقق الفكرة. فالهدف قد يبقى صورة ذهنية لا تتحقق وقد يتم تحقق هذا الهدف بصورة واقعية.

تفيض أدبيات الفكر التربوية بالمحاولات التي كرست لتعريف الأهداف التربوية. ويمكن لنا في هذا السياق أن نستعرض بعضاً منها.

يعرف الهدف التربوي بأنه «الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع»[١].

ويعرف جون ديوي الهدف التربوي في كتابه **الديمقراطية والتربية** على الصورة التالية: «الهدف معناه وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية»[٢]. فالهدف هو تعبير عن القصد والنية والرغبة. ويعبر الهدف عن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء، ويمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها[٣].

وتعرف الأهداف أيضاً على أنها ترجمة لغايات المجتمع التربوية، في شكل كمي أو نوعي، يحدد أوجه النشاطات التربوية في مدى زمن معين ومكان معين، انطلاقاً من الأوضاع الاجتماعية والتربوية الراهنة. والأهداف إما أن تكون كمية ومحددة بصورة رقمية (مثل زيادة عدد الطلاب في مستوى معين، زيادة عدد الخريجين في مرحلة ما، استيعاب الأطفال في مستوى عمري محدد أو من بيئة اجتماعية معينة)، وإما أن تكون نوعية تحدد اتجاهاً معيناً لتعديل بعض المعطيات في مجال التعليم (مثل التأكيد على بناء القيم الإيجابية في المجتمع أو القضاء على بعض المظاهر السلبية، أو زيادة وعي المعلمين بالقيم الاجتماعية التربوية الجديدة، أو تأهيل المعلمين بصورة أفضل، أو غرس القيم الإنسانية في نفوس التلاميذ، أو هدم الحواجز القائمة بين المدرسة والمجتمع... الخ).

---

(١) صالح دياب هندي [وآخرون]، **أسس التربية** (عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩)، ص ٢١.

(٢) جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤)، ص ١٠٥.

(٣) محمد وجيه الصاوي، «أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج: دراسة نقدية تحليلية مقارنة» ورقة قدّمت إلى: ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة، ٢٥ ـ ٢٧ نيسان/ابريل ١٩٩٢، ص ٢٩٧ ـ ٣٧٢.

وإذ كانت الأهداف التربوية «هي تعبير المجتمع عن طموحاته وتطلعاته المستقبلية»[٤] فمن الضرورة في هذا السياق التمييز بين الغاية (Fin) والهدف (Objectif)، فالغاية هي تصورات للأشياء المراد تحقيقها في الحياة، وهي تستند إلى إطار قيمي معين يقع في داخل الفلسفة التربوية السائدة. وتتميز الغايات بأنها بعيدة المدى قد تمتد لتشمل حياة الفرد برمتها أو حياة المجتمع في أحقاب زمنية متواصلة، ومن خصائصها أيضاً أنها عامة تأخذ طابعاً شمولياً. فالفرد على سبيل المثال قد يحدد لنفسه عدداً محدوداً من الغايات لا يتجاوز عدد الأصابع الواحدة، وينسحب هذا أيضاً على المجتمع والأحزاب السياسية حيث ترتسم غاياتها في شعاراتها غالباً[٥]. وبالمقارنة مع الغاية يمثل الهدف (Objectif) خطوة إجرائية عملية لنوع القيمة التربوية التي يتضمنها مفهوم الغاية. فالهدف يكون أقل شمولاً وأكثر تحديداً من الغاية التي تشتمل على طابع غائي شمولي وعلى شحنة فلسفية متدفقة. فالغاية مفهوم فلسفي بالدرجة الأولى ويعرف بغائيته، بينما ينطوي مفهوم الهدف على شحنة فلسفية منخفضة نسبياً، ويعرف بأدائيته. فالهدف في النهاية هو الأساس الذي يقوم عليه الفعل والتطبيق التربوي. وهكذا يمكن التمييز بين الهدف والغاية على أساس التمييز بين الوسيلة والغاية، فالهدف عنصر من عناصر الغاية وهو أساس تطبيقها.

والهدف التربوي هو في نهاية الأمر على ما يعرفه عبد الله عبد الدائم «ما سيكون عليه الطالب أو ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية. وهو بهذا نتيجة نحددها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها. وهذه النتيجة ينبغي أن تكون حاضرة في بداياتها (في مستوياتها العليا ـ مستويات الغايات الكبرى) لتكون حاضرة في نهاياتها (سلوك الطالب)[٦].

هذا وتشكل الأهداف التربوية قطب الرحى في العملية التربوية والمنطلق الذي تعتمده المجتمعات الإنسانية في تحديد الاتجاهات الأساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وهي بالتالي تجسد فلسفة المجتمع ومنطلقاته نحو غايته الوجودية. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الأهداف التربوية تعكس إلى حد كبير الملامح الأساسية للنظام التربوي السائد في المجتمع. وتنفرد الأهداف التربوية بمجموعة من الخصائص[٧]:

ـ إنها مشتقة من فلسفة التربية والتي بطبيعتها مشتقة من فلسفة المجتمع.

ـ إنها تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع وفي مجال الأسرة ووسائل الإعلام... إلخ.

ـ إنها تمثل آمال أغلب فئات المجتمع، ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعليم فقط، بل يشاركهم في ذلك المسؤولون في القطاعات والمجالات المختلفة.

---

(٤) الكويت، وزارة التخطيط، **بعض المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الخطط الإنمائية في دولة الكويت** (الكويت: [الوزارة]، ١٩٩٠)، ص ١٧.

(٥) انظر: عبد الرحمن حسن الإبراهيم، **دراسات حول الأهداف التربوية** (الدوحة: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٦).

(٦) عبد الله عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١)، ص ٢٣٣.

(٧) محمد متولي غنيمة، **المدخل إلى العلوم التربوية** (القاهرة: مكتبة التجاريين للطباعة والنشر، ١٩٨٤)، ص ١٩.

- إنها عامة ترسم الاتجاهات العامة وتضمن الاتساق والتكامل بين جميع أنواع فروع المعرفة.

- إنها مستقبلية تقوم على أساسها الاستراتيجيات والسياسات والمخططات الكفيلة بتحقيقها[٨].

ثانياً: إشكالية بناء الأهداف التربوية

تعد عملية بناء الأهداف التربوية وتشكيلها من القضايا الإشكالية التي تواجه مسيرة الحياة التربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. فبناء الهدف عملية تأتي عبر سلسلة من الإجراءات العلمية والسياسية المعقدة، التي تتطلب قدرة فائقة في تحقيق التوازن الصعب، بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وبين حاجات أفراده. ويتطلب تحقيق هذا التوازن الصعب جهوداً علمية وسياسية كبيرة، تفوق أحياناً كثيرة الإمكانيات العلمية المتاحة في كثير من المجتمعات، ولا سيما في البلدان السائرة على طريق النمو.

وتأسيساً على ذلك يواجه المخططون ورجال السياسة صعوبات كبرى تتعلق بإعداد وتصميم الأهداف التربوية، التي تناسب مستوى تطور المجتمع المعني في مرحلة معينة. فبناء الأهداف التربوية وتشكيلها عملية علمية مجتمعية سياسية معقدة، وعلى هذا الأساس يترتب على راسمي الأهداف التربوية أن يأخذوا في الاعتبار عدداً كبيراً من المتغيرات السياسية والاجتماعية أهمها:

- الفلسفة أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.
- أنظمة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة.
- التوجهات السياسية والتيارات الايديولوجية القائمة في إطار الحياة الاجتماعية.
- التحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية والواقع الاجتماعي بصورة عامة.
- التصورات المستقبلية البعيدة المدى لتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتقانية.
- التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة التي تحيط بالمجتمعات الإنسانية بصورة عامة.
- أهم النظريات والمعطيات العلمية في مجال التربية وعلم النفس التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان وتفجير طاقاته.

ويترتب على هذا التعدد الكبير في الجوانب، التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار أثناء بناء الهدف، تنوع كبير في فرق العمل التي ترسم الأهداف التربوية، وتنوع في اختصاصات المشاركين في بناء الأهداف من سياسيين، وعلماء في مجال علم النفس، ورجال اقتصاد وأعمال، والمتعلمين أنفسهم وغيرهم من القادرين على المشاركة الحقة في بناء الأهداف.

---

(٨) محمد متولي غنيمة، **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي: الوضع الراهن واحتمالات المستقبل** (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦)، ص ١٦٨.

ثالثاً: إشكالية الأهداف التربوية في البلدان العربية

تفيض بيانات الواقع التربوي العربي، بالجهود التي تبذل في بعض البلدان العربية، من أجل النهوض بالعملية التربوية، وتطوير الأنظمة التربوية، وتعزيز قدراتها التنموية الشاملة، لتستجيب لمتطلبات بناء الإنسان العربي من جهة، ومتطلبات التنمية الاجتماعية الحضارية في المجتمع من جهة أخرى.

لقد حظيت مسألة بناء الأهداف التربوية وتحديد السياسات التعليمية باهتمام متزايد في البلدان العربية، ولا سيما في العقدين الأخيرين من الزمن، ويتجلى هذا الاهتمام في فيض متدفق، من المؤتمرات، والندوات، والاتفاقيات، والإجراءات، التي تتخذها وزارات التربية والتعليم في مختلف البلدان العربية من أجل تحديث الأنظمة التربوية وتطويرها، لتستجيب لمقتضيات تطور العصر وتحدياته المستقبلية.

وعلى رغم الجهود التربوية التي بذلت في هذا المجال، فإن الأهداف التربوية في البلدان العربية المختلفة تواجه مشكلات كبيرة، تتمثل في ما تعانيه من جمود وتصلب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنيوية[٩]. لقد صممت هذه الأهداف بصورة عفوية لا تنطلق من الأصول المنهجية لعملية تصميم الأهداف التربوية، فجعلها ذلك موضوعاً مكشوفاً للنقد الفكري والعلمي.

وفي إطار الانتقادات الموجهة للأهداف التربوية، يمكن القول إن أغلب الباحثين العرب يعتقدون، بأن الأهداف التربوية، في البلدان العربية، تعاني غلبة أوجه الضعف ومواطن القصور، فهي، كما يذهبون، ظلال مقولات خطابية مسجوعة رنانة لا حياة فيها، وما زال الصالح منها سجين الزنزانات النظرية، وهي على علاتها بقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنأى عن همومه[١٠]. ومن أهم المظاهر الإشكالية للأهداف التربوية في البلدان العربية يمكن لنا أن نتناول المظاهر التالية:

١ ـ غياب مصادر الاشتقاق الفلسفية للأهداف التربوية وغموضها

تعد الفلسفة التربوية تشكيلاً فلسفياً للموقف التربوي من الحياة. وهي في هذا السياق تقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة من مثل: لماذا نربي؟ ما الغاية من التربية؟ ما صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تشكيله؟

وفي هذا المستوى يذهب نفر، غير قليل، من المفكرين العرب إلى القول بأن البلدان العربية تعاني غياب فلسفة تربوية محددة ومتماسكة، إذ يصعب الادعاء بوجود فلسفة تعليمية واضحة في معظم الأقطار العربية، ويتمثل هذا الوضع في عدد من القضايا التي يصعب اتخاذ موقف إزاءها، وذلك بسبب عدم وضوح الفلسفة التربوية القائمة[١١].

فغياب الموقف الفلسفي العربي الواضح من صورة الإنسان الغاية، الذي يجب على التربية

---

(٩) هذا ما تشير إليه أغلب الدراسات الجارية في هذا المجال والتي سندرج بعضاً من نتائجها في هذا البحث.

(١٠) علي وطفة، **رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر** (الدوحة: [د. ن.]، ١٩٩٦).

(١١) عزيز حنا، «مطالب الوحدة العربية على التعليم،» ورقة قدّمت إلى: **دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، ط ٣ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣)، ص ٢٠٩.

أن تعمل على بنائه، حقيقة تشهد عليها غالبية الآراء التربوية المعاصرة. وهذا الغياب يأخذه صورة غياب الوعي التربوي في الوطن العربي، لأنه على حد تعبير خلدون النقيب «يفتقد الفلسفة التربوية التي توجه عملية التعليم»(١٢). وعلى هذا الأساس تعود الإشكالية التربوية إلى غياب الفلسفة التربوية والأهداف التربوية الواضحة(١٣).

وفي مستوى رؤية شمولية، يصنف عبد الدائم مصادر الأهداف العربية في ستة مصادر أساسية هي: التراث الإسلامي، والعروبة، وحركة العصر، والعدل الاجتماعي، والحرية والديمقراطية والشورى، والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والعلم ومطالب التنمية الشاملة. ويرى في هذا السياق أن هذه المصادر تشكو من ثغرتين أساسيتين هما:

- أنها منطلقات عامة جداً تحتمل العديد من المعاني وتفهم على صور مختلفة وتؤدي إلى اتجاهات متباينة.

- أنها تعاني غياب التكامل، حيث تغيب فيها أنساق الأولويات.

وينوه عبد الدائم إلى المفارقة التي تقوم بين الأهداف العامة ومنطلقاتها، يقول: «كثيراً ما نجد بين الأهداف التربوية التي تندرج من حيث المبدأ تحت أحد المنطلقات الفلسفية العامة أهدافاً من طبيعة مباينة لذلك الهدف أو لا تنتسب إليه، وهذا يعني عمومية المنطلقات الفلسفية الاجتماعية وغموضها»(١٤).

وتأسيساً على ما سبق ينادي الباحثون العرب بأهمية بناء استراتيجية جديدة للتربية العربية، تستند إلى فلسفة واضحة المعالم، ومنبثقة من طموحات الشعب العربي وأهدافه في الوحدة العربية(١٥).

وإزاء هذه الإشكالية، يرى كثير من المفكرين العرب أن نقطة البداية في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان العربية، وإعادة تكوين النظام التعليمي تكون في تحديد الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وتكون في ضرورة انبثاق هذه الأهداف من فلسفة اجتماعية واضحة المعالم، ومتكيفة مع مطامح الشعب العربي وحاجاته، وحاجات الدارسين(١٦).

٢ - غياب منهجية تدفق الأهداف واشتقاقها

تعاني عملية تدفق الأهداف التربوية من مصادرها غموضاً كبيراً في أغلب الوثائق العربية المدروسة. فأغلب الوثائق تتجاهل حتى مجرد الربط الموضوعي الواضح بين تدفق الأهداف وبين مصادرها الأساسية، التي يمكن أن تتجلى في الفلسفة الاجتماعية، والدين، وفلسفة

---

(١٢) خلدون حسن النقيب، «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة،» **المستقبل العربي**، السنة ١٦، العدد ١٧٤ (آب/اغسطس ١٩٩٣)، ص ٧٨.

(١٣) المصدر نفسه، ص ٨٢.

(١٤) عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**، ص ٢١٦.

(١٥) مسارع الراوي، «العمل التربوي العربي المشترك ودور المنظمات العربية،» ورقة قدّمت إلى: **دور التعليم في الوحدة العربية: بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، ص ٢٣٤.

(١٦) مسارع الراوي، «تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة العربية،» ورقة قدّمت إلى: المصدر نفسه، ص ٥٦.

الأحزاب، والدساتير المعتمدة في أغلب البلدان العربية. فلا توجد البتة صيغة منهجية في هذه الأهداف التربوية توضح عملية الاشتقاق الذي ظهرت على أساسه.

فالأهداف غالباً ما تشتق من دستور البلاد وتعبر عنه، وإذا كان الدستور، في أغلب البلدان العربية، قد أعطي دفعة واحدة وإلى الأبد، فإن الأهداف التربوية، على منوال هذه الدساتير، هي نتاج يتصف بالجمود، ويعاند حركة التطور ودواعي حركة الزمن.

فالأهداف التربوية في البلدان العربية ترسم على الأغلب في مكاتب الأحزاب والوزارات. ويضاف إلى ذلك كله، أن الواقع والمشكلات والتحديات، التي تواجهها البلدان العربية، لا تعد من المصادر، وإن جرى احتسابها، فإن هذا يأتي لمجرد اعتبارات نظرية وشكلية، لا تختلف عن شكليات المراسم الدبلوماسية في هذه البلدان. فهذه الأهداف في أناقتها وجمالياتها ترسم لتقدم في المناسبات وفي المؤتمرات التربوية العربية، لإعطاء صور براقة عن هذه الجهود الكبيرة التي يبذلها أرباب السياسة، في مجال العناية بالإنسان والوطن والتربية.

٣ ـ الماضوية والجمود الزمني

رسمت الأهداف التربوية العربية في أغلبها في مرحلة السبعينيات من القرن العشرين، ولم تشهد تغيرات جوهرية في بنيتها ومضامينها وصيغها، تتناسب مع الحد الأدنى لإيقاعات التغير الاجتماعي والسياسي والتقاني المتسارع. ولذلك فإن واقع الأهداف التربوية العربية يشكل مشهداً للجمود والعطالة التي تنال من الحياة التربوية في هذه البلدان. لقد تحولت الأهداف التربوية العربية إلى أوابد تاريخية تعاند حركة الزمن وتطورات الحياة، وأصبحت أشبه بمعروضات في متحف تاريخي، وواقع يشهد على عمق ارتمائنا نحن العرب في أحضان الماضي وأوهامه.

يمثل هذا الجمود الزمني المشهد المأساوي في بنية الأهداف التربوية العربية، وفي هذا المشهد تكمن أيضاً مأساوية الفكر التربوي العربي في جموده وتصلبه. لقد بنيت الأهداف التربوية مرة واحدة، وأعطيت دفعة واحدة، فجاءت، كما يراها مصممو‌ها، في غاية كمالها صالحة لكل عصر وزمان ومكان دون تغير أو تبدل.

ويمكن أن نستعرض حدود هذا المشهد التاريخي للأهداف التربوية في واقع الوثائق التربوية للبلدان العربية، التي تقدم صورة واضحة وجلية لعملية الاستغراق في الماضي البعيد. لقد وضع أغلب الأهداف التربوية العربية في الستينيات والسبعينيات، وبقيت على حالها دون تغيير يذكر. وإذا كان هناك من تغيير فإنه لا يتجاوز حدود تهذيب الألفاظ وتشذيب الكلمات في صيغ جديدة. الأهداف التربوية في تونس وضعت في مضمون قانون الإصلاح عام ١٩٥٨، ولم يشهد هذا القانون تغييراً على حد علمنا حتى هذه اللحظة باستثناء بعض الأوامر الرئاسية التي لا تدرج في مضمون الوثيقة التربوية للأهداف[١٧].

وصدرت وثيقة الأهداف التربوية في ليبيا في عام ١٩٧٤، ولم تشهد هذه الوثيقة أيضاً

(١٧) أبو بكر بن فرج، **الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦)، ص ٥.

تغيراً يذكر مذ ذاك التاريخ. ولم تتغير الأهداف التربوية في الأردن مذ عام ١٩٦٤[١٨]. وهذا الحال ينسحب على أغلب الوثائق التربوية العربية في السودان عام ١٩٧٣، وفي المغرب العربي عام ١٩٨١.

وتمثل الأهداف التربوية في سوريا صورة لهذا الواقع الماضوي للأهداف التربوية. لقد وضعت هذه الأهداف منذ عام ١٩٦٧ دون تغيير أو تبديل. لقد ورد في وثيقة الأهداف التربوية السورية، على لسان منظمها، ما يلي: بقيت الأهداف العامة للتربية على النحو الذي وردت فيه في القرار رقم (١٢٨٥) بتاريخ ١٧ ـ ٩ ـ ١٩٦٧ ولم يطرأ عليها أي تغيير[١٩].

ويضاف أن الأهداف التربوية العربية لم تولد في الماضي فحسب، بل تركز على معطيات الماضي. فالمضامين والمحتويات التربوية مثقلة بهواجس الماضي ومعاناته. وفي هذا الصدد يقول سعد الدين إبراهيم: «إن التركيز الذي وجدناه في أهداف ومضامين التعليم هو على الماضي، هذا مع أن التعليم بالضرورة وبالطبيعة هو عملية مستقبلية. وبالمقارنة مع أهداف التعليم في الدول المتقدمة والناهضة فإننا نحن العرب أكثر افتتاناً بالماضي وأكثر استغراقاً في الحاضر، بينما تلك الدول هي أكثر تركيزاً على المستقبل، وحتى عندما يهتم التعليم في تلك الدول بالماضي والحاضر فهو اهتمام وظيفي من أجل المستقبل، فالماضي عندهم معرفة نقدية، لاستخراج العبر والدروس التي تساعد على التكيف الفعال مع الحاضر وتغييره، والأهم من ذلك كله هو إعداد الإنسان الفاعل القادر على صياغة المستقبل»[٢٠].

٤ ـ غياب منهجية بناء الأهداف

تشكل منهجية بناء الأهداف وتوليدها مشهداً آخر من المشاهد المأساوية لواقع الأهداف التربوية في الوطن العربي. ويبدأ هذا المشهد منذ اللحظة الأولى التي يتم فيها تشكيل اللجان التي تأخذ على عاتقها مهمة بناء الأهداف وتشكيلها، إذ غالباً ما يتم تشكيل هذه اللجان بعيداً عن الشروط الموضوعية التي يجب أن تعتمد في تشكيلها.

فاللجان التربوية التي كلفت ببناء الأهداف التربوية وتطويرها في أغلب البلدان العربية غالباً ما تعاني غلبة رجال الإدارة، مع أن عملية بناء الأهداف التربوية وتطويرها ليست مهمة إدارية بل هي مهمة علمية بالدرجة الأولى. ويلاحظ في السياق غياب المشاركة الاجتماعية لقطاعات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ومن أخطر جوانب القصور في بنية هذه اللجان غياب المتخصصين في مجال علم النفس، ولا سيما في مجال علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي، الذين يقع على عاتقهم وحدهم تحديد الأهداف الخاصة بجوانب النمو النفسي والعقلي للأطفال والمتعلمين بصورة عامة.

---

(١٨) منصور السيد شيته، **الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦).

(١٩) محمود السيد، **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦)، ص ٣٩.

(٢٠) الكويت، المعهد التربوي للتخطيط، «وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، الكارثة والأمل،» التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين ابراهيم، القاهرة، ١٨ ـ ٣٠ نيسان/ابريل ١٩٩٢، ص ٥٢.

لقد دأب مصممو الأهداف التربوية وكتّابها على تسمية عملية بناء الأهداف التربوية بصياغة الأهداف. وفي هذا دليل كبير على أن الأهداف التربوية تصاغ صوغاً، ولا تبنى بناء أو تشكل تشكيلاً، وهذا يعني أنها تصاغ على نحو لغوي ولا تبنى على أسس منهجية.

وتبين الوقائع أنه لم يسبق لأية لجنة عربية مكلفة ببناء الأهداف أو غير ذلك أن أجرت حواراً واسعاً مع القائمين على التعليم والمنتفعين به حول السياسة ومرتكزاتها وأولوياتها، مما جعل من الأهداف التربوية لا تشكل موجهاً أساسياً لحركة التربية ومسيرتها. وفي بعض البلدان العربية لا يستشار حتى الخبراء التربويون في هذا المجال.

أحياناً يتم وضع الأهداف التربوية واتخاذ القرارات الأخرى من غير دراسة وبصورة ارتجالية. ويمكن أن نتلمس في هذا الاتجاه تجربتين تمثلان واقع القرار التربوي: **إحداهما** في سوريا، **والأخرى** في مصر.

ففي سوريا يتم صوغ القرارات التربوية المهمة في مكاتب الوزارة. ويجسد هذا التصور عدد كبير من القرارات أهمها أحد القرارات الذي صدر حديثاً عن وزارة التربية والتعليم والذي يوجب تحويل أكثر من ٦٠ بالمئة تقريباً من الطلاب الناجحين في الشهادة الإعدادية إلى التعليم الفني والمهني، وفقاً لعمر الطالب، ومستوى تحصيله في الشهادة الإعدادية. وبمقتضى هذا القرار فإن الطالب الذي تعرض للمرض أو لحادث أو لسفر أو لمشكلات ما سيخسر فرصة متابعة التعليم في المدارس العامة مهما بلغت درجة ذكائه وإمكانياته العقلية، وعلى هذا الأساس يدفع بـ ٦٠ بالمئة من الطلاب إلى خارج النظام التعليمي. فالمدارس الفنية والمهنية في سوريا غير مهيأة لإعداد الطلاب من أجل مهنة أو أي شيء آخر، فهي بصورتها الحالية وما يحيط بها من شروط مجرد وسيلة لاستبعاد الطلاب من النظام التعليمي. وعلى أساس هذا القرار، الذي لم يدرس أبداً كفاية (بتقديرنا)، سيتحول نظام التعليم في سوريا إلى واحد من أهم الأنظمة التربوية الاصطفائية في العالم، وذلك في قدرته على اصطفاء الطلاب، وتدمير الفرص التعليمية المتكافئة أمامهم. ونحن على يقين أن مثل هذا القرار قد يقود البلاد إلى مشكلات اجتماعية كبرى، يترتب على المجتمع أن يواجهها في المستقبل القريب أو البعيد.

وتجد هذه المشاهد الارتجالية حضورها في مصر، إذ يورد د. محمد منير مرسي في كتابه **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، أن قرار خفض مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية في مصر من ست سنوات إلى خمس في عام ١٩٨٩، جاء بناء على مجرد رأي استشاري من اليونسكو، قدم لوزير التربية والتعليم في مصر**[٢١].

ويذكر في هذا السياق «أن أساتذة جامعة بيروت نبهوا الوزير المصري آنذاك بأن اختصار مرحلة التعليم الأساسية سنة كاملة كان خطأ كبيراً وكارثة بكل المعاني، وكان رد الوزير بأن ذلك قد أصبح واقعاً يجب التعامل معه وأن هذا القرار سبب مشاكل كثيرة للوزارة تعمل على مواجهتها»[٢٢].

---

(٢١) محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢)، ص ٢٥٤.

(٢٢) انظر: سعيد اسماعيل علي، **هموم التعليم المصري** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩).

٥ ـ غياب نسق الأولويات

يشكل غياب نسق الأولويات مؤشراً للضعف المنهجي في عملية بناء الأهداف، ويدل بصورة واضحة على غياب القدرة على بناء الأهداف التربوية الصحيحة. وفي هذا السياق يرى عبد الله عبد الدائم أن الأهداف التربوية العربية تعاني غياب التكامل وتغيب فيها أنساق الأولويات(٢٣).

هذا وتشهد الوثائق في هذا المستوى على غياب معيار سلم الأولويات ومنهج التصنيف الواضحين في توزيع الأهداف وتسلسلها، فقد ورد في إحدى الوثائق التربوية العربية أولوية بند التذوق الجمالي قبل بند التربية الجسدية. ومن المعروف أن الأهداف في هذا المستوى تبنى على منهجية سلم أولويات يتناغم مع أولويات نمو الطفل وهي أولويات: جسدية، فانفعالية، فاجتماعية، ثم عقلية، فعقائدية في نهاية المطاف. وباختصار يشكل معيار التصنيف غياباً كاملاً في بنية الأهداف التربوية العربية.

٦ ـ غياب حاجات المجتمع وتطلعاته

يبين واقع الحال أن الأهداف التربوية العربية لا تعكس الحاجات الحقيقية للمجتمعات العربية. فهي على الأغلب تلبي طموح بعض الفئات الاجتماعية، ولا سيما تحقيق الاستقرار السياسي للأنظمة السياسية القائمة، والعمل على إشباع النشء العربي بمفاهيم وتصورات وقيم يمكنها من أن ترسخ مكاسب بعض الفئات العربية الحاكمة. ومن هذه القيم حب الحاكم السياسي والوفاء له، والتضحية من أجله لأن التضحية من أجله تضحية من أجل الوطن، والأمثلة أكثر من أن تحصى في هذا المضمار. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن للأهداف التربوية العربية التي وضعت منذ ربع قرن أن تستجيب لحاجات وتطلعات المجتمعات العربية؟ إن القراءة السابقة، حول منهجية العمل، وحول الجمود التاريخي للسياسات التربوية، تؤكد أن الأهداف العربية ليست في مستوى الاستجابة لحاجات الإنسان العربي، أو المجتمعات العربية في أي حال من الأحوال. «إن صياغة هذه الأهداف التربوية على نحو يستجيب لحاجات المجتمع العربي ما زالت بحاجة إلى المزيد من الجهد والجهد المطلوب لن يكون إنكاراً لما تم من جهد بل هو امتداد له وانطلاق من أجل تطويره»(٢٤).

إن الأهداف التربوية العربية، على حد تعبير الدائم، «لا تعدو أن تكون واجهة جميلة تلذ العين، وقد تروي التوق الفكري والشغف العقلي دون أن يكون لها في مسيرة الواقع التربوي أثر يذكر ودون أن تقود في نهاية المطاف إلى هدف الأهداف في أي فلسفة تربوية وفي أي نظام تربوي، نعني بناء إنسان معين لمجتمع معين»(٢٥).

٧ ـ غياب الطابع الإجرائي في الأهداف التربوية العربية:

تعني الإجرائية، في مجال الأهداف التربوية، قابلية الأهداف للترجمة إلى صيغة واقعية. وتفترض الإجرائية أن تكون المفاهيم واضحة ومحددة وبسيطة تتوافق مع إمكانيات متاحة في

---

(٢٣) عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**، ص ٢١٥.

(٢٤) المصدر نفسه، ص ٢١٨.

(٢٥) المصدر نفسه، ص ٢٢٦.

الواقع. والمفهوم الإجرائي «هو المفهوم الذي يشير إلى الظاهرة بتحديد دقيق يستخدم في ملاحظتها أو قياسها، وهو يؤكد أهمية المعلومات التي تتصل بالظاهرة أكثر مما يؤكد الوصف اللفظي للظاهرة»(٢٦).

لقد سجلت هذه الإجرائية غياباً كبيراً في أغلب وثائق الأهداف التربوية العربية. وينبني على ذلك أن الأهداف التربوية العربية غير قابلة للترجمة إلى واقع فيه حياة، وهذا يعني أنها تفقد طابعها الفعال، ولا يمكنها أن توجه العملية التربوية وتسدد خطاها.

وفي معرض نظرة تقويمية للأهداف التربوية التي نصت عليها استراتيجية تطوير التربية العربية، يقول عبد الدائم «وهذا الطابع الإجرائي لا يتوافر في مبادىء الفلسفة التربوية الاجتماعية التي وضعتها الاستراتيجية: إنسانية التربية، التربية للقوة والبناء، التربية المتكاملة، الترابط بين الأصالة والتجديد، التربية من أجل التعاون والتفاهم الإنساني... إن هذه المبادىء، بتعبير آخر، يتباين فهمها وتفسيرها من فريق إلى فريق، ولا تؤدي بالتالي، عند تطبيقها إلى مواقف متشابهة، بل تقود في كثير من الأحيان إلى مواقف متناقضة»(٢٧).

٨ ـ غياب البعد السيكولوجي في توزيع الأهداف

يقال اليوم، وبصورة علمية، إن الإنسانية انتقلت في اتجاهات تطورها من اقتصاد البطن إلى اقتصاد النفس. وهذا يعني أن المشكلات الأساسية التي يواجهها الإنسان أصبحت اليوم ذات طابع سيكولوجي. فالتربية الحديثة «تدعو إلى تكوين الإنسان وليس إلى تكوين علاّمة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متلبد، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة»(٢٨).

إن الثبات السيكولوجي لشعب يشكل اليوم معيار قدرته على الصمود في مواجهة حضارة مادية صاعقة لا تبقي ولا تذر. ومن هذا المبدأ يجب على التربية أن تعمل على بناء الخصائص النفسية الأصيلة لجيل قادر على المشاركة في حمل مشعل الحضارة والصمود أمام التحديات المعاصرة.

لقد سجلت وثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية، على نحو ما، غياب الطابع السيكولوجي الذي يعتمد على معطيات علم النفس التعليمي وعلم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة والمراهقة. ويمكن القول في هذا الخصوص أن غياب هذه المنهجية، ولا سيما في توزيع الأهداف وبنائها، يشكل ضعفاً كبيراً في بنية الأهداف وخصوصاً في مستوى توزيعها في مستوى المراحل التعليمية المختلفة. لقد ورد في نص الأهداف العامة القطرية على سبيل المثال كلمة واحدة تعبر عن البعد النفسي، وذلك في البند السادس من الأهداف التربوية العامة المطورة وهذه الملاحظة تنسحب على عدد كبير من الأهداف التربوية في البلدان العربية بصورة عامة.

لقد أهملت الوثائق العربية بصورة عامة الأبعاد النفسية للتلاميذ ولم تشر إلى الجوانب

---

(٢٦) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انكليزي ـ فرنسي ـ عربي** (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٧٨).

(٢٧) عبد الدائم، المصدر نفسه، ص ٢٢٥.

(٢٨) عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ط ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨)، ص ٥٠٥.

الانفعالية والعاطفية أو الحاجات النفسية الوجودية للمتربين بعامة مثل: الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى الإحساس بالأمن، والإحساس بالثقة بالنفس، والإحساس بالانتماء، والإحساس بالهوية، وهي الجوانب التي تمثل جوهر الشخصية الإنسانية المتكاملة ومضمونها.

٩ ـ الهوة العميقة بين النظرية والتطبيق

عندما نأخذ بعين الاعتبار الأسس الموضوعية التي يجب أن تنطلق منها عملية بناء الأهداف التربوية وتشكلها، يمكن القول بأن هناك غياباً حقيقياً للأهداف التربوية في البلدان العربية. وفي الوقت الذي نضع فيه في اعتبارنا أيضاً أن هذه الأهداف موجودة حقاً، بمعنى استيفائها للشروط الموضوعية في عملية تكونها، نستطيع أن نقول أيضاً بأنها أهداف تربوية موجودة مع وقف التنفيذ لأنها قلما تجد طريقها إلى الواقع، وقلما تؤخذ في الاعتبار في توجيه فعاليات العملية التربوية في البلدان العربية بصورة عامة. فالأهداف التربوية التي يجري الحديث عنها، في البلدان العربية، هي وثائق للأهداف التربوية وليست أهدافاً تربوية بعينها. بمعنى أن هذه الوثائق تشتمل على مجموعة من البنود والفقرات التي اصطلح على تسميتها بالأهداف التربوية تارة، واستراتيجيات التربية تارة أخرى. وبالطبع هذه البنود لا تنبثق عن جهود علمية أو سياسية أو فنية جادة لتحديد مسار واتجاه العملية التربوية في أغلب البلدان العربية إن لم يكن في جميعها.

وبعبارة أكثر تجريداً يمكن القول: تغيب الأهداف التربوية العربية، وتغيب، إلى حد كبير، في ميدان العمل والممارسة. وهذا يعني أنها مغيبة لأنها لم تستوفِ شروط الوجود من جهة، وهي إن استوفت غائبة بمعنى أنها لا تنفذ من جهة ثانية.

يقول فاخوري في هذا الصدد: «إذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة في الوطن العربي... سنجد مفارقة كبيرة جداً بين ما يكتب وينص عليه وبين ما يمارس ويفعل يومياً في كثير من أجزاء الوطن العربي»[٢٩].

«إننا لم نجد في أي مشروع تربوي عربي بالمعنى الاستراتيجي للكلمة أهدافاً تربوية، تترابط مع الأدوات اللازمة لتحقيقها تربوياً. إن ما وجدناه هو غايات تربوية عامة، وهي غايات لا تختلف عما تطرحه الأنظمة العربية القطرية نفسها، وإن كان ذلك لا يعني أبداً أن هذه الأنظمة تريد فعلاً تحقيق هذه الغايات»[٣٠].

فالأهداف التربوية العربية هي أهداف للعرض في أروقة المؤتمرات. وعندما يحين الطلب عليها، يطلب من معديها إخراجها وتنميقها وصقلها من جديد لتعرض في المؤتمرات العربية، وفي الندوات، وتقدم في معروضات خطابية تؤكد مآثر هذا النظام أو ذاك في مجال التربية والتعليم.

وما هو أدهى من ذلك كله أن التربية تسير غالباً على هدى أهداف مضمرة تماماً، وهي توجه العملية التربوية في خدمة الأنظمة العربية القائمة. ومن يلقي نظرة على سبيل المثال على مقررات ودفاتر التلاميذ في الوطن العربي يجد بأن أغلفتها تفيض بصور الحكام وتنطق

---

(٢٩) خيرية قدوح، **التربية العربية الوحدوية، لماذا؟ وكيف؟ دراسة نقدية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية** (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦)، ص ١٠.

(٣٠) المصدر نفسه، ص ١١٦.

بعباراتهم. ومن يبحر في داخل المناهج يجد دون ريب فيضاً من المعاني والمضامين والمقولات التي تمجد الأنظمة والحكام وتدعو إلى الخضوع والامتثال والتعظيم والتمجيد. وهذه المضامين بالطبع لا تسجل في وثائق الأهداف التربوية العربية.

١٠ ـ إشكاليات بنية النص في الأهداف التربوية العربية

إذا كان شكل الأشياء يرتبط بمضمونها، فإنه لا يمكن الفصل بين المضمون والشكل، في بنية الأهداف التربوية، فأحدهما يتداخل في الآخر ويتماهى فيه إلى حد يذوب فيه هذا التمايز بين الطرفين وتتلاشى ملامح المضمون والشكل في بنية الهدف في إطار وحدة كلية.

هذا ولا تعد بنية النص في وثيقة الأهداف قضية صورية أو شكلية، بل هي تعبير موضوعي عن الروح العلمية التي توظف عادة في بناء الأهداف. فالعيوب التي يمكن الكشف عنها في هذا المستوى ليست عيوب صياغة فحسب، بل هي عيوب منهجية تعكس إلى حد كبير الخلل في الأسس التي تبنى عليها الأهداف التربوية، وتعكس في الوقت نفسه إمكانيات وجهود مدى جدية العاملين على بناء الأهداف. فالعبارات المشوشة الغامضة هي تعبير عن التشويش المنهجي وغياب المنطلقات المنهجية في عملية البناء. وبعبارة أخرى، يعبر غموض النص والتكرار ولغة الخطابة والإسهاب والتراكيب المعقدة عن عيوب منهجية في الرؤية والأسلوب والإجراءات والقدرة على تشخيص الواقع التربوي بصورة جدية.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن صياغة الأهداف يجب أن تعتمد أسساً منهجية أبرزها: الوضوح، والدقة، والموضوعية، والبساطة، والإجرائية، والفورية، والاختصار، والابتعاد عن الحشو والتكرار والتلاعب اللفظي. والسؤال هنا إلى أي حد استوفت الوثيقة المطورة هذه الخصائص في بنيتها وصياغتها؟

إن إخفاق الأهداف التربوية العربية يعود «إلى علل قائمة في تلك الأهداف نفسها: كأن تكون غامضة، ملتبسة، أو متناقضة، أو مغالية مسرفة، أو بعيدة عن إمكانيات الواقع، أو غريبة عن بنية المجتمع.. الخ»[٣١]. ويمكن لنا في هذا المستوى أن نتحدث عن الجوانب التالية التي تعبر عن إشكالية بناء النص في وثائق الأهداف التربوية العربية:

أ ـ غلبة الطابع الخطابي

تفيض أدبيات الأهداف التربوية العربية بالصياغات الخطابية، حيث تأخذ لعبة الكلمات دوراً مركزياً في بنية هذه الأهداف. وغالباً ما تحاط هذه الأهداف بهالة من الأناقة اللفظية، والصخب اللغوي، الذي يفقد هذه الأهداف دلالتها وبعضاً من مضامينها الموضوعية. وغالباً ما يصاحب هذا الضجيج اللغوي نوع من الفوضى الفكرية، ومسحة من الضبابية والغموض الذي ينعكس بصورة سلبية على الوضعية المعرفية والمنطقية لهذه الأهداف.

وفي عمق هذا الفيض الخطابي لوثائق الأهداف التربوية في البلدان العربية، تضيع الملامح الموضوعية للأهداف. ولا يستطيع الباحث، في مدار هذه النزعة الخطابية، أن يجد أفكاراً واضحة محددة: فالسجع، والموازنة، والطباق والجناس، والخدع اللفظية، والتلاعب بالكلمات، والتكرار،

(٣١) عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**، ص ٢١٤.

والغموض والإيحاء، والعبارات المتراكبة هي السمات الأساسية التي تظهر في جوانب الوثائق التربوية العربية في أغلبها. فهذه الوثائق تخاطب العواطف والمشاعر أكثر مما تتجه إلى العقل والمنطق. وبعبارة أخرى، الصياغة ذات طابع أدبي بالدرجة الأولى ولم تأخذ التجليات الموضوعية ودورها في بناء الأهداف والتعبير عنها.

وفي النهاية يمكن القول إن الوثائق التربوية العربية تعاني في جميع مراحلها غلبة طابع الموازنات اللفظية والمطابقات، والمساجعات بصورة أفرغت هذه الوثيقة من مضامينها الموضوعية، وجعلتها أحوج ما تكون إلى منهجية علمية لإعادة صياغة ما يمكن منها بأسلوب علمي بسيط، قادر على أن يعكس المضامين الحقيقية لوثائق يجب أن تتسم بالطابع الموضوعي والعلمي.

لقد ورد في الأهداف التربوية لسوريا ما يجسد بحق الصياغات الخطابية في الأدب التربوي الخاص بالأهداف. لقد جاءت بنود الأهداف على صورة خطاب يترنح من ثقل الحشو والتكرار، ويشتكي من التداخل، وينوء تحت ثقل الغموض. جاء البند رقم (٣) أو الهدف الثالث على الصورة التالية: «تنشئة المواطن العربي على التفاؤل وحب الحياة والثقة بالنفس وتدريب العواطف والميول وعادات السلوك وفقاً لروح الأخلاق العربية المتمثلة في الصدق والأمانة والعطاء لتكوين مجتمع اشتراكي تنتفي فيه نفياً باتاً كل أنواع الاستغلال والظلم»[٣٢].

كتب محمود السيد يحلل الهدف الفردي في الأهداف التربوية السورية يقول: «أما الأهداف العامة للتربية في الستينيات فقد جاء فيها ما يلي: أن تتجه التربية إلى خلق فرد ذي شخصية متكاملة منسجمة في النواحي الخلقية والفكرية والنفسية وأن يتاح لشخصيته نمو حر في أكثر الشروط غنى، وأن يكون ذا تفكير موضوعي ونظرة علمية واضحة يؤمن بالعلم ويحتكم إليه ويبتعد عن الاستسلام والارتجال ويندفع نحو العمل عن قناعة وإرادة وتصميم، ويكون متفائلاً بحب الحياة ويثق بنفسه ويتفتح ذهنه على معطيات الوجود الإنساني والتراث البشري بحثاً عن الحقيقة بالطرق العلمية الموضوعية، وأن ينمي حسه البديعي ليدرك عناصر الجمال فيما يقع عليه حسه وعقله»[٣٣].

هذه الصيغة المصقعة تعفينا من مغبة الحديث عنها، ولكن ما نريد قوله مع ذلك أنها نموذج للحشو والتكرار والضبابية والعمومية والارتجال. وما يلاحظ إضافة إلى ذلك كله أن الصيغة غيبت تقسيمات الكلام، إذ لا توجد فاصلة أو نقطة، علماً بأن من أشرف على إيرادها في الوثيقة هو أحد العاشقين والمهتمين بأصول اللغة العربية[٣٤].

وفي ما يلي نقدم نموذجاً خطابياً آخر من البحرين، ورد في الأهداف التربوية في دولة البحرين في البند رقم (١) من وثيقة الأهداف التربوية، وهو ما يلي: «مساعدة الفرد على النمو نمواً متكاملاً روحياً وجسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً لأقصى ما تؤهله له طاقاته وإمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية وتنمية نواحي الإبداع عند الموهوبين وإتاحة فرصة النمو للمتخلفين والمعوقين ضمن حدود إمكاناتهم»[٣٥]. ونترك للقارىء أن يتأمل في معالم هذه الخطابة اللغوية

---

(٣٢) السيد، **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية**، ص ٢٠.

(٣٣) المصدر نفسه، ص ٤٤ ـ ٤٥.

(٣٤) أشرف على إعداد الوثيقة د. محمود السيد وهو من المتحمسين لأصول اللغة العربية في سوريا.

(٣٥) البحرين، وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي، «تطور التعليم في البحرين في الفترة من ١٩٨٥/١٩٨٦ ـ ١٩٨٧/١٩٨٨»، تقرير قدم إلى: المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الحادية والأربعين، جنيف، ٩ ـ ١٧ كانون الثاني/يناير ١٩٨٩، ص ٦.

للصيغة التربوية التي تأتي شاهداً من شواهد عديدة على عقم الصيغة التي قدمت فيها الأهداف التربوية العربية.

ب ـ التركيب والحشو والتكرار

يعد التركيب من أخطر آفات اللغة العلمية وعيوبها، ولا سيما في مستوى صياغة الأهداف على نحو خاص. ومع ذلك يغلب على الوثائق التربوية العربية الخاصة بالأهداف طابع التكرار والإلحاح، فالفكرة الواحدة تتكرر تحت صياغات لفظية مختلفة في أكثر من بند وفقرة. ومن يطالع هذه يجد فيها فيضاً من العبارات والكلمات والصيغ التي تفتقر إلى الدقة وتحتمل أوجهاً متعددة في معانيها.

هذا وتعرض الوثائق التربوية العربية، في مجال الأهداف، مضامينها تحت عناوين غامضة وضبابية تحتمل تفسيرات متعددة ومتناقضة في آن واحد. وهذه المعاناة قد تكون أكبر في مستوى صياغة الأهداف الخاصة أو المرحلية في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي.

ينص البند الخامس من وثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر على ما يلي: تمكين المتعلمين من التزود بالمعرفة المتقدمة، والعلوم النافعة، بتتابع مستمر، يناسب مراحل نموهم واستعداداتهم، وتنمية قدراتهم على ربط العلوم بتطبيقاتها، واستيعاب المنجزات العلمية والتكنولوجية وتوطينها واستنباتها، واستثمار إيجابياتها وتلافي سلبياتها»[٣٦].

ينطوي النص السابق كما هو واضح على منظومة العيوب المنهجية في الصياغة، ويشكل مثالاً للغة التي تتنافر مع منطق الموضوعية. لنلاحظ على سبيل المثال عدد الأفكار التي تنطوي عليها هذه الفقرة: التزود بالمعرفة المتقدمة ـ التزود بالعلوم النافعة ـ التتابع المستمر في التزود ـ تنمية قدرة المتعلمين على ربط العلوم بتطبيقاتها ـ استيعاب المنجزات العلمية والتكنولوجية ـ توطين هذه العلوم والتكنولوجيا ـ استنبات هذه العلوم ـ استثمار إيجابيات هذه العلوم وتلافي سلبياتها.

ما ورد أعلاه يمثل أفكاراً متعددة ومتنافرة في الوقت نفسه وفي بند واحد، وتجعل القارىء في حيرة من أمره، لا بل أمام متاهة تستوجب التوقف الطويل أمامها. ويضاف إلى ذلك طابع العمومية والتلاعب اللفظي وغياب مبدأ الإجرائية والوضوح.

لننظر في البند رقم (٩) من وثيقة الأهداف القطرية إذ جاء فيه: «تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين، وممارسة حرياتهم دون تجاوز، واحترام أفكار وآراء الآخرين، وتعود التفكير الناقد، والعمل المشترك، والتفاعل الإيجابي مع بيئتهم ومؤسسات مجتمعهم»[٣٧]. وهنا تبرز أيضاً عيوب يندر أن نجد مثيلها في صياغة الأهداف، فالبند ينطوي على أفكار متعددة ومتنافرة في الوقت نفسه. وعندما ننظر في هذا البند بدقة يمكن أن نسجل ما يلي:

ـ **تعدد الأفكار:** تنطوي العبارة على حشد من الأفكار مثل: تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، ممارسة الحريات، احترام آراء الآخرين وأفكارهم، تعود التفكير الناقد، العمل

---

(٣٦) قطر، وزارة التربية والتعليم، **الأهداف التربوية في دولة قطر وأسلوب واجراءات تطويرها** (الدوحة: [الوزارة]، ١٩٩٣)، البند ٥، ص ٨.

(٣٧) انظر: «وثيقة الأهداف التربوية في دولة قطر» في: المصدر نفسه، البند ٩، ص ٩.

المشترك، التفاعل الإيجابي بين البيئة والمؤسسات الاجتماعية. والسؤال هنا: ما العنوان الذي يمكن لنا فيه تصنيف هذا البند؟ إنه لمن الصعب إيجاد عنوان لهذا البند!

ـ **تنافر الأفكار وتناقضها:** والسؤال هنا هو ما العلاقة بين التفكير الناقد والعمل المشترك؟ ما العلاقة المنهجية بين التفاعل الإيجابي مع البيئة والتفاعل الاجتماعي. وهنا لا يمكن أن نجد الرابطة المنطقية التي تجمع بين هذه الأفكار وتنظمها في نسق واحد.

ج ـ العمومية والضبابية

تفيض صيغ الأهداف التربوية العربية بالعبارات والكلمات والصيغ التي تفتقر إلى الدقة، وتحتمل أوجهاً متعددة للتفسير. ويمكن استعراض بعض هذه الكلمات والعبارات:

نص البند رقم ١٢ في وثيقة الأهداف التربوية القطرية على التالي: «تنمية مواهب المتعلمين وميولهم ورعايتها وإحكام ربطها بمصالح المجتمع العليا وتوجيهها نحو حب العمل المنتج، وتدريبهم على المهارات المتطورة في الانتاج، واستثمار التكنولوجيا المتقدمة في أساليبه ووسائله للوفاء باحتياجات التنمية (كان يفترض أن يقال استثمار التكنولوجيا المتقدمة في أساليبها ووسائلها بدلاً من «أساليبه ووسائله»).

وفي قراءة هذه الصيغة تقفز إلى الرأس أسئلة كثيرة ومحيرة منها: أية مواهب وأية ميول؟ فكلمة موهبة تتميز بطابع الشمولية، فهناك مواهب أدبية وفنية وموسيقية ورياضية، فأية مواهب يريد مصمم العبارة أن يشير إليها؟ والميول تختلف في دلالتها عن المواهب، فكيف نجمع بين الكلمتين في صيغة ترادف؟ وما هي مصالح المجتمع العليا؟ فهناك مصالح قومية، وهناك مصالح اقتصادية ومصالح اجتماعية، وهل يوجد ما هو أكثر عمومية من كلمة مصالح المجتمع العليا؟ وما المهارات المتطورة في الإنتاج؟ ثم ما العلاقة التي تربط بين التكنولوجيا المتقدمة والمواهب؟ ألا يصلح هذا الهدف لأن يكون مصدراً لعدد من الأهداف التي لا تترابط في ما بينها بصورة واضحة؟

ويمكن القول باختصار إن صياغة الأهداف التربوية بمصادرها تعاني القصور والضبابية والتعقيد، وأحياناً تنطوي على مفارقات وتناقضات عديدة تؤثر جميعها في مستوى الموضوعية التي تنشد عادة في صياغة الأهداف وتحديد مصادرها.

د ـ إشكالية الأهداف التربوية العربية في ثلاثة نماذج

من أجل أن نقدم صورة لإشكالية الهدف التربوي العربي بصورة كلية شمولية يمكن لنا أن نستعرض بعض النماذج التي تعكس صورة الإشكالية التربوية العربية في مستوى بناء الهدف.

يتمثل النموذج الأول في خلاصة دراسة أجراها محمد وجيه الصاوي حول أهداف التعليم الابتدائي في بلدان الخليج. ويمكن لمجموعة النتائج التي وصل إليها الباحث أن ترسم صورة موضوعية لمأساة الأهداف التربوية في البلدان العربية، ومن أهمها[٣٨]:

ـ لا توجد أهداف متكاملة وشاملة.

(٣٨) الصاوي، «أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج: دراسة نقدية تحليلية مقارنة،» ص ٢٩٧ ـ ٣٧٢.

- معظم الأهداف مركبة، أي أن البند الواحد يشمل أكثر من هدف.

- جاءت صياغة الأهداف بطريقة عامة وبعضها بالغ الإجرائية.

- لم تبرز الأهداف النوعية الخاصة بكل من الجنسين.

- لم ترتب الأهداف ترتيباً منطقياً.

ويتمثل **النموذج الثاني في معطيات الدراسة التي أجراها فريق من اليونسكو** للتعليم في دولة قطر، ولا سيما ما جاء في هذا التقرير عن الأهداف التربوية، حيث تعكس هذه المعطيات إلى حد كبير جانباً من إشكالية الأهداف التربوية العربية[٣٩]. ومن أهم الملاحظات التي سجلها الفريق في تقريره:

- عدم وجود أهداف للسياسة ذاتها يتضح منها ما ترمي إليه.

- الصياغة موجزة تماماً بحيث لا تتيح تفهم الاتجاهات السياسية التربوية والمحددات والأولويات بشكل إجرائي.

- لم يجر حوار واسع من قبل القائمين على التعليم والمنتفعين به حول السياسة ومرتكزاتها وأولوياتها، مما جعلها لا تشكل موجهاً أساسياً لحركة التربية ومسيرتها.

- لم توضع أهداف للتعليم الفني والمهني والتقني ولا للعمليات التربوية المختلفة.

- لم تعن الأهداف بشكل واضح باتجاهات التعلم ونواتجه والكفايات المنشودة لكل مرحلة.

ويمكن لنا في نسق **النموذج الثالث أن نستعرض جانباً من التجربة المصرية**، ولا سيما استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام ١٩٨٧ التي تضمنت أربعة أهداف أساسية هي[٤٠]:

١ - التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل، ٢ - إقامة المجتمع المنتج، ٣ - تحقيق التنمية الشاملة، ٤ - إعداد جيل من العلماء.

يبين سعيد إسماعيل علي، في معرض دراسته لهذه الاستراتيجيا، وجود تأكيد مفرط على الشخصية المصرية. وكان يجب على حد تعبيره: «أن نؤكد على الذاتية العربية وعلى أن تكون هذه الذاتية هي المحور الأساسي»[٤١]. ويبين سعيد إسماعيل علي أيضاً أن هذه الأهداف عامة وأنها يمكن أن توضع لأية دولة أخرى علماً بأن التعليم يجب أن يتميز بالطابع الذاتي للثقافة القومية[٤٢]. وفيما يتعلق بالهدفين الثاني والثالث خروج بمهمة التربية عن نطاقها المحدود وتحميلها ما لا طاقة لها به. فالتنمية الشاملة مهمة تتجاوز حدود التربية، فهناك قوى كثيرة

---

(٣٩) قطر، وزارة التربية والتعليم، **تقويم النظام التعليمي في دولة قطر وتطويره**، تقرير فريق خبراء اليونسكو (الدوحة: [الوزارة]، ١٩٩٠).

(٤٠) انظر: فتحي سرور، **استراتيجية تطوير التعليم في مصر** (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧).

(٤١) سعيد اسماعيل علي، **التعليم في مصر**، كتاب الهلال؛ العدد ٥٣٩ (القاهرة: دار الهلال، ١٩٩٥)، ص ٣١٨.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ٣٤٦.

غير التربية تلعب دوراً كبيراً في تحقيق هذه المهمة.

خلاصة ورؤية إجمالية

بينت دراستنا أن الهدف التربوي يمثل النقطة العقدية التي تتقاطع فيها السياسة بالفلسفة والتربية والحياة والتحديات الاجتماعية. واتضح في سياق ذلك أيضاً أن إشكالية الهدف التربوي تعكس واقع إشكالية مجتمعية تنبث في كل ركن من أركان الحياة الاجتماعية والثقافية.

لقد بينت رحلتنا النقدية أن البلدان العربية تعيش أزمة أهداف تربوية شاملة، وأن الأهداف التربوية العربية بصورتها الحالية عاجزة عن النهوض بالإنسان العربي وتحقيق نمائه في عصر متغير متفجر.

واتضح لنا، وفي إطار مراجعة شاملة لأكثرية الوثائق التربوية التي تضمنت الأهداف التربوية للبلدان العربية، أن الأهداف التربوية القائمة تعاني جملة متكاملة من الثغرات ومواطن الضعف التي تفقدها قدرتها على توجيه العملية التربوية.

- إن الأهداف التربوية العربية في أغلب البلدان العربية، التي درست أهدافها، تعاني غياب المنهجية العلمية المتكاملة في بناء الأهداف وتشكيلها، بدءاً من اللحظة التي تشكل فيها اللجان، إلى اللحظة التي تقدم فيها هذه اللجان صيغة الأهداف المنشودة. علماً بأن أغلب البلدان العربية لم تشكل لهذه الغاية لجاناً أو فرق عمل، بل تم إعداد الأهداف في أروقة وزارات التربية العربية ومكاتبها.

- إن السياسات التربوية العربية ما زالت تعاني قصوراً يجعلها في منأى عن اتجاهات حركة الحضارة الإنسانية المعاصرة في مدها الشامل. وإذا كان العرب يرغبون فعلاً في أن يجدوا لأنفسهم المكان المناسب في حركة الحضارة الإنسانية المستقبلية، فعليهم أن يعيدوا النظر في سياساتهم التربوية، وعليهم بالتالي أن يطوروا أهدافهم التربوية وغيرها، بما يكفل للأجيال العربية المتلاحقة أن تشارك في حمل لواء المعرفة والحضارة الإنسانية في العقود القادمة.

- وفي هذا السياق، فإن الرؤية النقدية الجادة لما هو قائم من أهداف تربوية في نسق خطط التنمية الشاملة يشكل واحداً من المنطلقات الحيوية لبناء الوجود وفق معايير موضوعية متكاملة.

- وتعبيراً عن هذا التوجه النقدي تأتي هذه الدراسة النقدية لمنطق الأهداف التربوية العربية بما تشتمل عليه من معاناة، لتحدد مواطن القصور والضعف التي تعانيها السياسات التربوية العربية في مجال تحديد الغايات التي ترتسم فيها صورة الإنسان، وصورة المجتمع على نحو ما يريده الإنسان في خضم تفاعله مع ذلك المجتمع الذي ينتمي إليه.

والسؤال الذي يطرح نفسه على الباحثين والمفكرين العرب، هو: كيف يمكن للبلدان العربية أن تتجاوز محنة الأهداف التربوية فيها؟ وكيف يمكنها أن ترسم الطريق نحو صورة التربية المستقبلية التي تسهم في حركة بناء الإنسان والمجتمع؟

وفي معرض الإجابة عن هذا السؤال الكبير يدلي كل من المفكرين العرب بدلوه ويحاول كل منهم أن يرسم استراتيجيا وأهدافاً قمينة بأن تنأى بالبلدان العربية عن مواطن الضعف والقهر التربوي. وفي رأينا لا تكمن القضية في رسم الاستراتيجيات والأهداف فحسب، وإنما يتمثل ذلك في ثلاثة جوانب أساسية هي:

- غياب الوعي التربوي والفلسفي المتكامل عند القيادات السياسية العربية.

ـ غياب الإرادة الحقيقية لبناء تربية عربية تضع في مقدمة أهدافها غاية البحث عن الإنسان وعن المصالح الاجتماعية.

ـ غياب الديمقراطية السياسية في أغلب البلدان. فأنظمة الحكم في أغلب البلدان العربية أنظمة شمولية، وهذا يعني غياب القوى السياسية التي يمكنها أن تقدم بدائل وسياسات تربوية جديدة قادرة على أن تسهم في عملية النهضة الحضارية للمجتمع.

وتأسيساً على ما سبق، لن نقدم مشروعاً تربوياً يتضمن أهدافاً تربوية، ولن ندلي بدلو بين الدلاء على خلاف ما يقوله عبد الله عبد الدائم في مشروعه نحو بناء فلسفة تربوية عربية. ويكفينا في هذا السياق أن نستعرض نموذجاً لصورة الإنسان التي تسعى الفلسفات التربوية المعاصرة إلى أن ترسمها.

لقد بينت التجارب والأدبيات التربوية مظاهر ثابتة تتعلق بوصف الفاعلين والمبدعين في الاقتصاد والحياة الاجتماعية والسياسية. ومن السمات الثابتة للأشخاص الفاعلين في هذا المستوى يمكن أن نأتي على ذكر السمات التالية، وهي السمات التي يتميز بها رجال الأعمال والاقتصاد:

ـ يمتلكون معرفة مدرسية جيدة ولا سيما المراحل التي في مستوى المراحل المدرسية الأساسية.

ـ تأهيل مهني أساسي جيد يمكنهم من الصمود أمام التحولات الكبيرة التي يشهدها العصر.

ـ الميل إلى تطوير الذات والشخصية نحو الصورة الأفضل دائماً.

ـ امتلاك كفاءة التفكير المميز.

ـ يملكون عادة حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ـ يمتلكون عادة العمل في إطار اجتماعي.

ومن هذا المنطلق يمكن لنا العمل على بناء الأهداف التربوية الأساسية وفقاً لهذه الصورة الإنسانية التي يتمتع بها رجال الأعمال ورجال العلم والمبدعين والمفكرين. وهذا يقتضي ما يلي: (١) تنمية الروح النقدية (٢) تنمية إمكانيات التجريب عند الناشئة (٣) تعزيز التربية النقدية الجمالية (٤) بناء روح المبادرة والفعالية (٥) تعزيز القوة الأخلاقية (٦) تعزيز النزعة الاجتماعية (٧) تنمية روح الثقة (٨) تنمية الإحساس بالمسؤولية (٩) بناء الأخلاق الإيجابية[٤٣].

تلك هي صورة الإنسان التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى بنائها وتشكيلها في قلب الأنظمة التربوية المعاصرة. وبالطبع هذه هي الصورة التي كان أفلاطون ينحتها في فلسفته التربوية، منذ ألفين وأربعمائة سنة تقريباً، إذ كان يريد بناء جمهورية يحكمها الفلاسفة والعلماء والمفكرون، وجمهورية لا يكون فيه المكان الرفيع للقاصرين والضعفاء □

---

(٤٣) Ministère de l'éducation nationale de la suisse, le secrétariat général de la conférence des directeurs nationaux de l'instruction publique, développement de l'éducation, «Rapport national de la suisse,» (automne 1990).