العدل التربوي في التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية نقدية

د/ هيام أحمد فهمي

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية– جامعة الإسكندرية

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقصِّي واقع إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي في مصر، وعلاقة ذلك بالأوضاع المجتمعية، واتُبع –تحقيقًا لأهداف الدراسة– منهج التحليل الفلسفي، وذلك بتحليل: مفهوم العدل، وطبيعة التربية؛ للوقوف على ماهية العدل التربوي، وتحديد أبرز مقوماته، وكذلك المنهج الوصفي في تحليل: طبيعة التعليم الجامعي في مصر، والتغيرات المجتمعية في الفترة ما بين عامي: (١٩٩١–٢٠٢١م)، كما استعانت الدراسة بالمنهج النقدي في رصد تداعيات تلك التغيرات على تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم الجامعي، مستعينة في ذلك بتحليل بعض المؤشرات الكمية، والكيفية. وجاءت أبرز نتائج الدراسة: أن ثمة ضعفًا في إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي، وكانت أبرز مؤشراته:

أ– تدني الفضائل الأخلاقية لدى معظم طلاب الجامعة.

ب– ضعف قدراتهم العقلية ومهاراتهم.

ويُعزى السبب في ذلك إلى جملة التغيرات المجتمعية التي جرت منذ بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م، والتي جاء نتاجها ممثلًا في تبني سياسات الإصلاح الاقتصادي، والتكيف الهيكلي الموصوفة على أجندة البنك الدولي للدول المقترضة منه، وتدعم تلك السياسات آليات السوق، والقطاع الخاص، وكان من نتائج تبني تلك السياسات تراجع دولة الرعاية عن أدوارها الاجتماعية والسياسية، ومن ثم خلل تحقيق مقومات العدل التربوي، والتي بدت أبرز مؤشراتها فيما يأتي:

أ- ضعف العدالة الاجتماعية في المجتمع.

ب- ضعف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب الملتحقين بالجامعات، وذلك بالتوسع في انتشار الجامعات الخاصة والبرامج الخاصة بالجامعات الحكومية.

ج- تراجع مستوى الإنفاق على التعليم الجامعي.

د-ضعف عدالة توزيع الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس على الكليات النظرية والعملية.

وعليه، فإن عودة الدولة للاضطلاع بأدوارها -خاصة في إرساء دعائم العدالة في المجتمع- أحد سبل إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: العدل التربوي، العدالة التربوية، العدالة الاجتماعية، التعليم الجامعي، التغيرات المجتمعية.

Educational Justice in University Education in Egypt:

A Critical Analytical study

Summary

The study aims to investigate the administration of educational justice in university education in Egypt, and its relationship with societal conditions. The philosophical analysis approach was followed to investigate: the concept of justice, the nature of education, educational justice and its features. The descriptive approach has also been used: the nature of university education in Egypt, and societal changes between 1991 and 2021, The study has also used the critical curriculum to identify the goals of these societal changes and their implications for educational justice in university education, using the analysis of quantitative and qualitative indicators. The main findings include a weakness in

the administration of educational justice in university education. The most prominent indicators were:

a. The low moral virtues of most university students.

b. Poor mental abilities and skills.

This is due to societal changes from the beginning of the 1990s to 2021- mainly the economic reform and structural adjustment policies on the World Bank's borrower agenda policies, which support market mechanisms and the private sector, and which have resulted in the welfare State's reversal of its social and political roles. Thus, various causes have stood as challenges in the achievement of educational justice:

a. Weakness of social justice

b. The poor achievement of equal educational opportunities among all students enrolled in universities due to expanding the reach of private universities and programs for public universities.

c. The decline of expenditure on university education.

d. Uneven distribution of students, faculty members to theoretical and practical colleges.

Consequently, the State returning to its roles of social justice is one way of administering educational justice in university education.

Keywords: Educational Justice, Educational Justice, Social Justice, University Education, Societal Changes.

تمهيد

يرتبط مفهوم العدل التربوي –في جوهره– بجملة من الفضائل التي يتعين أن تُعزز لدى المتعلم، والتي تعد –في حدها الأدنى– ذات طبيعة أخلاقية، وفي حدها الأعلى ذات طبيعة عقلية. ويقع على النظام التعليمي؛ وبخاصة الجامعي مسؤولية تعزيز تلك الفضائل؛ لأنه السبيل لإعداد الكوادر العلمية التي يُبنى على سواعدها تقدم المجتمعات، وتحلي تلك الكوادر بفضيلة العدل يجعلهم أقدر على مواجهة ثقافة الاستهلاك التي أغرقت المجتمعات، وعلى التفكير بعقلانية، وعلى تقبل الآخر، وعلى التفكير بإيجابية، وعلى شجاعة المواجهة، وعلى التعبير عن رأيه بحرية، وعلى البت في الأمور، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام.

إن العدل غاية يسعى إليها كل إنسان، ولذلك يؤكد "الرازي" أن "هدف الحياة ليس تحقيق اللذات الجسدية، وأن اقتناء العلم والسعي إلى العدل هما غايتا الوجود الإنساني" (الرازي،١٩٣٩، ص. ١٠١).

وفي فهم طبيعة العدل يؤكد "ابن سينا" أنه يحمل دلالات تراتبية، فالترتيب –في نظره– سبيل لحفظ النوع الإنساني، وبقائه؛ إذ إنه لو تساوى الناس في المراتب؛ لساءت أحوالهم، وما قُضيت حاجاتهم، ولكان نتاجه –من دون شك– فساد المدينة؛ أي: أن التراتب ما هو إلا استحقاق ناتج عن تراتب الكمالات النفسانية (كما وُرِدَ في العماري، الشيباني، ٢٠١٥، ص. ٣٣٢). وهذا يعني أن من دلالات العدل: استحقاق الأفراد لمكاناتهم التراتبية في المجتمع، يرتبط بما لديهم من فضائل أخلاقية، بحيث يكون أعلاهم مكانة من وُسِمَ بالحكمة، ثم من كانت الشجاعةُ فضيلةً لديه، ثُم –وأخيرًا– من اكتُسي بالعفة. وهذا ما يؤكده "الفارابي" بقوله: "إن الحكمة أولى الفضائل، ومبدؤها؛ فلولا الحكمة لجرت الشهوانية على خليقتها، وانقادت لها الغضبية، ولو لم تكن العفة والشجاعة شرطين للحكمة تمهدان لها السبيل، وتشرفان بخدمتها؛ لما خرجنا من دائرة المنفعة إلى دائرة الفضيلة؛ فالفضيلة من جنس العقل والنفس... وإذا

ما حصلت هذه الفضائل الثلاث للنفس؛ فخضعت الشهوانية للغضبية، والغضبية للعقل، تحقق في النفس النظام والتناسب" (الفارابي، ١٩٨٦، ص.ص. ١٤-١٥).

كما يؤكد "الغزالي" أن "العدل هو الترتيب المستحسن؛ إما في الأخلاق، وإما في حقوق المعاملات، وإما في أجزاء ما به قوام البلد، والعدل في المعاملة وسط بين رذيلتي: الغبن، والتغابن، وهو أن يأخذ ماله آخذه، ويعطي ماله إعطاؤه؛ فالغبن أن يأخذ ما ليس له، والتغابن أن يعطي في المعاملة ما ليس عليه حمد ولا أجر، والعدل في السياسة أن يرتب أجزاء المدينة الترتيب المشكل لترتيب أجزاء النفس؛ حتى تكون المدينة في ائتلافها، وتناسب أجزائها، وتعاون أركانها على الغرض المطلوب من الاجتماع كالشخص الواحد، فيوضع كل شيء موضعه، وينقسم سكانه إلى مخدوم لا يخدم، وإلى خادم ليس بمخدوم، وإلى طبقة يُخدَمون من وجهٍ، ويَخدِمون من وجه، كما يكون في قوى النفس، فإن بعضها مخدوم لا يَخدم؛ كالعقل المستفاد، وبعضها خادم لا يُخدم؛ كالقوة الدافعة للفضلات، وبعضها خادم من وجه ومخدوم من وجه؛ كالمشاعر الباطنة، ولا يكتنف العدلَ رذيلتان؛ بل رذيلة الجور المقابل إياه؛ إذ ليس بين الترتيب وعدم الترتيب وسط، وبمثل هذا الترتيب وبالعدل قامت السموات والأرض، حتى صار العالم كله كالشخص الواحد، متعاون القوى والأجزاء، مترتب التقدم والتأخر بتقديم المقدم الحق وتأخير المؤخر الحق، جلت عظمته وعظمت قدرته" (الغزالي، ٢٠١٧، ص. ٧٥).

وعليه، فإن مفهوم العدل يحمل دلالات تراتبية؛ ففي النفس الإنسانية يتحقق العدل بانقياد القوى الشهوانية والغضبية للقوى العاقلة. ويُقام العدل في المجتمع بأن تتوافر سلطة أعلى تكون جامعة للفضائل الأخلاقية، تنقاد لها باقي قوى المجتمع في سهولة ويسر، كما أن من دلالات العدل وضع الشيء في موضعه الصحيح بحسب طبيعته.

والتربية –بطبيعتها– هي تلك العملية التي تُعنى بأمرين؛ أولهما: تهذيب قوى النفس الإنسانية؛ حيث تُشكِّل الضمير، وتُصقِل الإنسان بالقيم الأخلاقية صقلًا يطرد صدأ الأنانية، وأدران الجشع، ويغسل القلوب بماء المحبة، وثانيهما: تطهير العقل بنور المعرفة الإنسانية؛ أي: المعرفة التي توضع في خدمة الإنسان، لا في مواجهة طموحاته، وأحلامه (وطفة، ٢٠١١، ص. ١٠٤). ومِنْ ثَمَّ، فإن التربية معنية بتنمية كلا الجانبين: الأخلاقي، والعقلي في دائرة من التوازن والتكامل بين متطلبات الروح والجسد، وهذا ما يتفق مع طبيعة مفهوم العدل. وعليه، يمكن القول إن العدل هو مادة التربية، والتربية هي الوسيلة لإقامة العدل؛ سواء في النفس، أو المجتمع.

وتُعد تنمية الجانب الأخلاقي في أثناء عملية التربية مرتكزًا أساسًا لسلامة النمو العقلي؛ إذ يؤكد "وطفة" –في هذا الصدد– أن المعرفة والمواهب – على اختلافها– تفقد تألقها وقيمتها الإنسانية، ما لم تُوَصَّل بتربية أخلاقية تُهذِّب الضمير، وتحيي القلوب، وتنير العقول. فالضمير الإنساني يشكل –في جوهر الأمر– نور الهدية الذي يوجه المعارف، والعلوم، والخبرات، والكفاءات. ومن غير القيمة الأخلاقية فإن هذه المعارف قد تشكل خطرًا على المجتمع يفتك بمقدراته، ويدمر طاقاته الإنسانية؛ فلا قيمة لمعرفة من غير ضمير، ولا معنى لموهبة من غير قيمة أخلاقية، ولا أمل يُرتجى من هذا وذاك، إلا في دورة إيمان راسخ بالقيم الأخلاقية للحياة الإنسانية (وطفة، ٢٠١١، ص. ١٠٥).

وطالما أن العدل –كقيمة أخلاقية– يُقام في النفس إذا انقادت القوى الشهوانية والغضبية للقوى العاقلة، وأن التربية معنية –في أساسها– بتنمية كلا الجانبين: الأخلاقي، والعقلي – وإن عُدَّت تنمية الجانب الأول مرتكزًا أساسًا لسلامة نمو الجانب الثاني– فإن العدل التربوي يُقصد به: "قدرة النظام التربوي في حده الأدنى على تهذيب قوى النفس الإنسانية، وإكسابه فضائلها، وفي حده الأعلى على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته، لما فيه نفع لمجتمعه، وللإنسانية".

وبذلك، فإن الإنسان العادل يُوسم بجملة من الخصال المتكاملة؛ أبرزها:

أ- يُعلي من قيم العقل؛ إذ يميل إلى: التفكير بعقلانية، وتقبل الآخر، والتفكير بإيجابية، وثقافة الحوار، والتحكم في شهواته دون إفراط أو تفريط، وشجاعة المواجهة، والتعبير عن رأيه بحرية.

ب-يوازن في أفعاله بين العقل، والنفس.

ج- تنمو قدراته العقلية، ومهاراته في اتجاه ما فيه نفع لمجتمعه، وللإنسانية.

وتنفرد الجامعة -بوصفها مؤسسةً اجتماعيةً تقع في قمة نظام التعليم- بعنصرين رئيسين؛ هما: عنصر الرسالة المتميزة في مجال المعرفة والفكر، وعنصر إعداد النخبة أو على الأشمل إعداد النخب في قيادة المجتمع، وإدارة أنشطته. وتشمل النخبة -في مُتصلها الرأسي- التركيب الوظائفي من المهنيين الذين يشرفون على إدارة خطوط العمل الأولى وتشغيلها، امتدادًا إلى مستوى القيادات الوسطى والقيادات العليا، وذلك في مختلف مجالات العمل: السياسي، والتنفيذي، والتشريعي، والقضائي، وفي متعدد قطاعات النشاط: الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والعلمي (عمار، ١٩٩٤، ١٧-٢٠ أبريل، ص.ص. ٤- ٥). وطالما أن رسالة الجامعة تتضمن إعداد متخصصين في شتى المجالات؛ فإن تنمية قيمة العدل لديهم هو السبيل لتحقيق الأمن والاستقرار والسلام في المجتمع.

ويؤكد "كومينيوس" Comenius أنه إذا كانت مهمة تعليم المرحلة الأولى تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف؛ فإن مهمة تعليم المرحلة الثانية تدريبه على التفكير والنقد والإبداع والابتكار؛ بينما يُلقى على عاتق التعليم الجامعي تدريبه على البت في الأمور، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام (كما وُرِد في عبد الفتاح حجاج، ١٩٩٤، ١٧-٢٠ أبريل، ص.ص. ٨-٩). وبذلك فإن المهمة الأساسية للتعليم الجامعي تكمن في تنمية القوى العاقلة لدى المتعلم بالشكل الذي يُمكِّنه من إصدار أحكام قيمية؛

وذلك من خلال "التواصل الخصب بين الأساتذة والطلاب، ومن خلال التنظيمات والاتحادات الطلابية، ومن خلال قنوات التواصل مع الإدارة الجامعية فيما يتصل بهمومهم ومشكلاتهم، وبالقدر الذي تتعدد فيه قنوات الحوار والتواصل وحرية التعبير وإمكانات التوافق– مع تعدد وجهات النظر– يوفر المجتمع الجامعي المجال الحقيقي والمناخ الصحيح للإيمان بالديمقراطية؛ مبادئ، وممارسات، ومنهج حياة" (عمار، ١٩٩٤، ١٧–٢٠ أبريل، ص.ص. ٦–٧).

كما يؤكد "عمار" أن الطالب يكتسب –خلال سنوات إعداده بالجامعة– مجموعة من القدرات العقلية والمكنات الاجتماعية، والاستطاعات الذاتية، ومهارات العمل، وقيمه، وعاداته؛ إذ يجمع الطالب بين فهم المعرفة، واستيعابها، والاطمئنان إلى صوابها، ومصادر الحصول عليها، ونقدها، وتقييمها، وتطبيقها، واستثمارها الاستثمار الأمثل، وتطويرها، وتجديدها، والإبداع في أحد مجالاتها. وتتحرك هذه القدرات العقلية من خلال المناهج العلمية والتفكير المنطقي والجدوى المجتمعية. وتقترن هذه القدرات بالمكنات الاجتماعية من العمل الجماعي كفريق، ومع الالتزام بالمسؤولية، والأمانة العلمية.....؛ بَيْد أن ذلك مقرون بتوافر مهارات العمل، وقيمه، وما يتطلبه من إتقان، ومثابرة، وتجريب، وما يترتب على مستوى الأداء من تقييم وجزاء؛ فضلًا عن اكتشاف مواهب الأفراد، وتنميتها (عمار، ١٩٩٤، ١٧–٢٠ أبريل، ص. ٦).

وبذلك فإن التعليم الجامعي له غايتان: أخلاقية، وعقلية؛ إذ يُنمّى قيم الديمقراطية لدى المتعلم؛ فضلًا عن تنمية قدراته، ومهاراته في أحد مجالات المعرفة؛ ليسهم – فور انتهاء دراسته– في بناء المجتمع.

والتعليم الجامعي جزء من بنية المجتمع؛ يتأثر به، ويؤثر فيه، ولكي يتسنى له تحقيق غايتيه في المتعلم؛ يتعين أن تكون العدالة السياسية والاجتماعية فلسفة للمجتمع حيث "يتوافر التعليم المثمر للجميع، ويُوضع كل امرئ في العمل المناسب

له" (أبو زهرة، ١٩٨١، ص. ١٧٧). فالعدالة – في نظر "قطب"– هي تكافؤ في الفرص، وترك المواهب بعد ذلك تعمل في الحدود التي لا تتعارض مع الأهداف العليا للحياة (قطب، ١٩٩٥، ص. ٢٨). كما أن "العدالـة هي المسـاواة بين الأفراد الذين تتوافر لديهم الاستعـدادات والـقدرات، ودافعية الإنجاز ذاتها" (,Rwals; Giesinger, 2014,p 3 1999,p. 63)

والدولة هي السلطة المنوط بها إرساء دعائم العدالة في المجتمع، وفي هذا الصدد يؤكد "هيجل": أن الدولة هي الفكرة الأخلاقية الموضوعية إن تحققت، وهي الروح الأخلاقية بصفتها إرادة جوهرية تتجلى واضحة لذاتها، تَعرف ذاتها، وتفكر بذاتها وتُنجز ما تعرف؛ لأنها تعرفه (العروي،٢٠١١، ص. ٣٤). وبذلك فإن الدولة رمز للقيم الأخلاقية الموجهة للمجتمع. "والجدل السياسي عن العدالة يتمثل في مسألة التوزيع بصفة خاصة. وقد كانت المساواة في توزيع الفرص هي المبدأ الليبرالي، وكل حسب قدراته الإنتاجية هو المبدأ الاشتراكي، وكل حسب حاجاته هو المبدأ الشيوعي للعدالة" (ماير، فورهولت، ٢٠١٠، ص.ص. ١٣١-١٣٢).

كما أن الدولة هي السلطة التي تحفظ للمجتمع توازنه؛ فهي تمثل –بالنسبة للأسرة وللمجتمع المدني– ضرورة خارجية، وقوة متعالية، تتكيف قوانينهما ومصالحهما مع طبيعتها، لكن في الوقت نفسه تمثل غاية الأثنين معًا، تكمن قوتها في وحدة الغاية العامة مع المصالح الخاصة، ورمز تلك الوحدة هو أن الأسرة والمجتمع يتحملان إزاء الدولة واجبات، بقدر ما يتمتعان به من حقوق (العروي، ٢٠١١، ص.ص. ٣١- ٣٢).

وهكذا تمثل الدولة سلطة خارجية متعالية، تسعى إلى معاونة الأفراد على بلوغ كمالهم الخلقي والعقلي؛ من خلال تحديدها لأسس نظام تربوي يكتسيه العدالة، يتيح الفرص لجميع المواطنين – على اختلاف ظروفهم الاقتصادية، والاجتماعية– دون

تمييز في الحصول على حقوقهم في التعليم بمراحله كافة، وتتيح لهم فرص النمو والاستمرار في التعليم بما يتفق مع استعداداتهم، وقدراتهم، وبحيث تترتب مكانات الأفراد في المجتمع بحسب ما لديهم من كمالات نفسية؛ فيكون أعلاهم مكانة مَن وُسِمَ بالحكمة، ثم من كانت الشجاعةُ فضيلةً لديه، ثُم – وأخيرًا– من اكتُسي بالعفة.

مشكلة الدراسة

شهد المجتمع في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١م، جملة من التغيرات المجتمعية على الأصعدة كافة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتي أثرت –بدورها– في التعليم، وبخاصة الجامعي؛ إذ أكدت دراسات (الإتربي، ٢٠٠٧، ص.ص. ١–٤٤ ؛ سند، ٢٠٠٣، ص.ص. ٨٧–٩١؛ مراس، ٢٠١٩، ص. ١٤؛ مطر، ٢٠١٢، ص.ص. ٦٠١–٦٥٥؛ هندي، عويضة، عباس، ٢٠١٩، ص.ص. ٤١٧–٥١٨) انتشار بعض السلوكيات السلبية بين طلاب الجامعة أبرزها: ضعف ثقافة الحوار لديهم، واندثار مشاعر الانتماء، وضعف تقبل الآخر، وضعف نمو قيمهم العلمية، وصارت العشوائية في السلوك وفي التعامل مع البشر والعدوانية والفردية سمة كثير من الشباب، كما أن بعض الشباب يبحث عن الجوانب السلبية في المواقف المختلفة، ويهولون من حجمها، فضلًا عن ضعف ثقافة التطوع لدى الشباب، والاندفاع نحو ترف الاستهلاك؛ الأمر الذي يشير إلى أن ثمة ضعفًا في امتلاك طلاب الجامعة فضيلة العدل؛ فيما نتاجه –من دون شك– انتشار العنف والتطرف، وفقدان السلام والأمن الاجتماعيين في المجتمع.

وعليه، يصير السؤال: "ما واقع إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي في مصر؟ وإلى أي مدى أثرت التغيرات المجتمعية في تحقيق مقومات العدل التربوي؟"

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرُّف:

- طبيعة العدل التربوي في التعليم الجامعي، وأبرز مقوماته.

- تداعيات التغيرات المجتمعية التي سادت في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١م، على تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة

الجامعة هي مؤسسة اجتماعية تقع في قمة النظام التعليمي، تسعى لتحقيق غايتين في المتعلم؛ الأولى: أخلاقية، والثانية: عقلية، ولذلك فإن الكشف عن مدى تحقيق التعليم الجامعي لمبدأ العدل التربوي سيكشف النقاب عن دور الجامعة في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين طلابها، وكذا دور الجامعة في تنمية القيم والفضائل الأخلاقية لدى طلابها، وكذلك مدى حرص الجامعة على تنمية قدرات طلابها ومهاراتهم. وهذه الأبعاد غائبة في الدراسات السابقة التي قصرت – في غالبيتها– على تحليل مفهوم العدل التربوي، والمفهومات المقاربة له؛ مثل: مفهوم ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص، وعَدَّتهما مقومات للعدل التربوي دون الاهتمام بجوهر مفهوم العدل الذي يعد –في أساسه– مفهومًا أخلاقيًا يتبدى في سلوك المتعلم.

كما أن الكشف عن طبيعة التغيرات المجتمعية – في الفترة التي عُنيت بها الدراسة الحالية– هدفه تقصي تداعياتها على دور الدولة في تحقيق العدالة –وبخاصة التربوية– في المجتمع، بوصفها –العدالة– مقومًا أساسًا لإقامة العدل التربوي.

فضلاً عن هذا ستساعد هذه الدراسة القائمين على أمر سياسات التعليم الجامعي في كيفية إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي، فيما نتاجه تحقيق الأمن والسلام الاجتماعيين في المجتمع.

مفهوم الدراسة: العدل التربوي

انشغل بعض الباحثين بتوضيح مفهوم العدل التربوي، وفيما يلي توضيح لبعض وجهات نظرهم:

أكد "علي" (٢٠٠٣) أن العدل التربوي يُقصد به: أن "يحصل كل إنسان على حقه في التعليم والتربية، دون النظر إلى أي معوقات ليست من كسب يده؛ مثل: الفقر، والطبقة الاجتماعية، والمذهب، والبيئة، واللون، والنوع، والعرق، والجنسية، ومراعاة الظروف المجتمعية التي يعيشها الطالب، والتي غالبًا ما تؤثر فيما يتعلمونه؛ كمًا، وكيفًا" (علي، ٢٠٠٣، مارس، ص. ٧). وهكذا فإن العدل التربوي يستند على مبدأ تكافؤ فرص التعليم.

ويعرفه بعضهم بأنه: "إقرار حق الفرد في التعليم –مهما كان وضعه، أو جنسه– وأن تتوافر له الخدمات التعليمية، بحيث تكون مجانية ومستمرة، وتقابل التباين بين الأفراد والبيئات، وأن تحقق هذه الخدمات النمو الشامل لجوانب شخصية الفرد والمجتمع" (محمود، ٢٠٠٥، ص. ٩). وهكذا فإن العدل التربوي يستند على مبدأي: مجانية التعليم، والنمو الشامل المتكامل لشخصية الفرد، وأن يتعلم كل فرد بحسب ما تؤهله قدراته واستعداداته التي يكشف عنها النظام التعليمي العادل.

ويُعرف "علي" (٢٠١١) العدل التربوي بأنه: "المركب الحاصل بين ما اصطلح على تسميته بتكافؤ الفرص التعليمية، وبين العدل الاجتماعـــي" (علي، ٢٠١١، ص. ٣٤٤). وهكذا فإن العدل التربوي يستند على مبدأين؛ أحدهما: يتعلق بتكافؤ فرص التعليم بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية للفرد، وثانيهما: يتعلق بالعدل الاجتماعي، بحيث يتعلم كل فرد بحسب ما تؤهله له استعداداته وقدراته، وأن يحصل كل فرد على فرصة عمل تتفق مع تلك القدرات، والاستعدادات التي لديه.

وأكد "الشاعر" (٢٠١٨) أن "العدل التربوي هو حصول أفراد المجتمع كافة على حقوقهم في التعليم، وقدرتهم على الاستمرار فيه، دون النظر إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو الموقع الجغرافي، أو النوع الاجتماعي" (الشاعر، ٢٠١٨، ص. ١٤). ومن ثم فإن استمرارية الفرد في التعليم يعد من شروط إقامة العدل التربوي.

ويتبين من التعريفات السابقة أنها اتفقت جميعها على أن العدل التربوي يتحقق في النظام التعليمي بإقامة مبدأين رئيسين؛ هما: تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم، ولكنها أغفلت العدالة الاجتماعية كأحد أبرز المبادئ التي يستند عليها العدل التربوي، والتي لولاها ما تمكنت التربية من تحقيق غايتها في المتعلم.

كما أن تلك التعريفات لم تُعنَى بالعدل التربوي بوصفه فضيلةً خُلُقيةً تتبدى في سلوك المتعلم، والتي –في الحقيقة– يُستدل منها على مدى إقامة العدل التربوي في النظام التعليمي. وبذلك فإن التعريفات السابقة نظرت لمفهوم العدل التربوي من الخارج، دون أن تُعنى بجوهره.

وعليه، تقصد الدراسة الحالية بالعدل التربوي في التعليم الجامعي بأنه: "قدرة التعليم الجامعي في حده الأدنى على تهذيب قوى النفس الإنسانية (القوى الغضبية، والقوى الشهوانية) لدى المتعلم وإكسابه فضائلها، وفي حده الأعلى على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته في أحد مجالات المعرفة لخدمة المجتمع والإنسانية". وكأن مفهوم العدل التربوي في حده الأدنى ذو طبيعة أخلاقية، وفي حده الأعلى ذو طبيعة عقلية وعملية. بل ويُعدُّ توفير الحد الأدنى لدى المتعلم شرطًا أساسيًا لتحقيق الحد الأعلى.

الدراسات السابقة

وتعرضها الدراسة الحالية من الأقدم للأحدث على النحو الأتي:

١–دراسة "محمود" (٢٠٠٥)، بعنوان: "مبدأ العدل في الفكر الإسلامي وإمكانية تحقيقه في المجال التربوي"

أشارت الدراسة إلى أن هناك فجوات تعوق تحقيق مبدأ العدل التربوي في المجال التعليمي؛ كالفجوات بين الذكور والإناث، والفجوات بين المحافظات، وكذلك بين

الريف والحضر. وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم العدل، ومقومات تحقيقه في المجال التربوي، وإبراز موقف الفكر الإسلامي من تحقيقه في التربية.

واتبعت الدراسة المنهج الفلسفي التحليلي في تحليل مفهوم العدل. وخَلُصَت –في نتائجها– إلى تعضيد الفكر الإسلامي تحقيق مبدأ العدل التربوي؛ من خلال:

- المساواة بين الذكور والإناث، ومختلف الأجناس.
- مجانية التعليم، وبمساعدة الأغنياء للفقراء في التعليم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومراعاة الاختلاف بين البيئات.
- شمولية التربية لجوانب شخصية الأفراد.
- ضمان استمرارية التعليم.
- تقدير العلماء، وتشجيعهم على نشر العلم.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تحليل مفهوم العدل، وتختلف عنها في تحليل طبيعة التربية، والوقوف على ماهية العدل التربوي، وأبرز مقوماته.

٢- دراسة "موافي" (٢٠١٧)، بعنوان: "مقومات العدل التربوي في القرآن الكريم والسنة النبوية وتداعياتها على المجتمع المصري المعاصر: دراسة تحليلية"

أشارت الدراسة إلى أن المنشأ الاجتماعي للطلاب له دور مؤثر في تعليمهم، كما أن المجتمعات تضم بين صفوفها قوى وشرائح اجتماعية يكون لها من النفوذ المالي، والمواقع: الإدارية، والسياسية، ما يتيح لها فرصة تكييف النظام التربوي، بحيث يكون ملائمًا لثقافتها، ويضاف إلى ذلك وجود عدد غير قليل من مظاهر التفاوت في الحصول على الخدمات التعليمية؛ كالتفاوت بين الريف والحضر، والذكور والإناث.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة مفهوم العدل التربوي، وما بينه وبين بعض المفهومات المتقاربة– مثل: تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم، والعدل

الاجتماعي– من فروق؛ فضلًا عن توضيح مكانة مفهوم العدل التربوي في القرآن الكريم والسنة النبوية، واستخلاص أهم مقومات العدل التربوي فيهما، والكشف عن مدى توافر مقومات العدل التربوي في التعليم المصري، ثم صوغ تصور مقترح يمكن من خلاله تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم المصري.

واتُبع – تحقيقًا لأهدافها– ثلاثة مناهج بحثية: المنهج الفقهي الأصولي، ومنهج التحليل الفلسفي، والمنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن العدل التربوي في القرآن والسنة له خمسة مقومات رئيسة؛ هي: المساواة في حق التعليم، ومجانية التعليم وإلزاميته، ومراعاة الفروق الفردية في التعليم، وشمول التربية لجوانب الشخصية كافة لدى الفرد والمجتمع، ثم استمرارية التعليم ونشر العلم، كما أكدت الدراسة ضعف مقومات العدل التربوي في التعليم المصري.

وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسة في تعرُّف مقومات العدل التربوي، وتختلف عنها في استراتيجية الوصول إلى تحديد تلك المقومات، حيث اتُبع – في الدراسة الحالية– منهج التحليل الفلسفي في تحليل مفهوم العدل في السياقات المختلفة، وليس القرآن الكريم والسنة النبوية فقط، وتعرُّف ما بينه وبين مفهوم العدالة من فروق، كما شُغلت الدراسة الحالية بتحليل طبيعة التربية؛ للوقوف على ماهية العدل التربوي، ومن ثم أبرز مقوماته. وكذا تختلف عنها في الكشف عن طبيعة التغيرات المجتمعية التي سادت في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن الماضي وحتى عام ٢٠٢١م؛ للوقوف على تداعياتها على تحقيق مقومات العدل التربوي.

٣- **دراسة "الدهشان" (٢٠١٨)، بعنوان: "مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق الفرص التعليمية والعدل التربوي"**

أشارت الدراسة إلى أن التعليم حق إنساني وضرورة مجتمعية لا غنى عنها للنهوض بالمجتمع، واستثمارٌ تضطلع به الدولة؛ لتحقيق العدل التربوي، وتكافؤ

الفرص التعليمية، والإفادة من قدرات أبنائها كافة، ولكي يحصل كل فرد على ذلك الحق يتطلب الأمر ضرورة ألا تقف الظروف الاقتصادية، والاجتماعية حائلًا أمام نيله هذا الحق؛ خاصة في مراحل تعليمه الأولى.

وناقشت الدراسة عددًا من المحاور؛ هي:

- أهمية وضرورة مجانية التعليم في مصر؛ اجتماعيًا، وتربويًا، ومخاطر التراجع عنها.
- خرافة مسؤولية المجانية عن تدهور التعليم، وتدني جودته.
- دور مجانية التعليم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والعدل التربوي.

وخَلُصَت الدراسة إلى أن الأصل في التعليم أن يكون عامًا ومجانيًا، ولذا يتعين أن يحصل الناس في المجتمع على قدر متساو من التعليم؛ إذ تعني المساواة ضمان الحصول على الحد الأدنى من التعليم، أو المساواة في كلفة الحصول على الخدمة التعليمية نفسها، وهو ما يعني العدل بين الناس في نيل الفرص التعليمية.

وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسة في عَدِّ مجانية التعليم أحد مقومات العدل التربوي، وتعدتها في محاولة تعرُّف باقي مقومات العدل التربوي؛ وذلك من خلال التحليل الفلسفي لمفهومي: العدل، والتربية.

٤- دراسة "الشاعر" (٢٠١٨)، بعنوان: "دور التعليم في مواجهة التفاوت الاجتماعي في ضوء العدل التربوي"

انطلقت الدراسة من فرضية مفادها أنه يمكن تحقيق فاعلية دور التعليم في مواجهة التفاوت الاجتماعي، ومظاهره في ضوء العدل التربوي، والذي يفترض وجود علاقة وطيدة بين الظروف، والأوضاع المجتمعية، وبين طبيعة الدور الذي يمكن أن يؤديه التعليم داخل المجتمع؛ فالتعليم يمكن أن يكون أداة لمواجهة مظاهر التفاوت

الاجتماعي، ولكن في ظل ظروف وأوضاع مجتمعية داعمة وساعية للعدالة بنوعيها: الاجتماعية، والتعليمية.

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مفهوم التفاوت الاجتماعي، وأبعاده المختلفة، وموقف الأطر النظرية المختلفة منه في علاقته بالتعليم.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

أ- التفاوت الاجتماعي يشمل أشكال التمييز كافة بين البشر في نيلهم حقوقهم داخل المجتمع، على أساس الاختلاف في الدين، أو العرق، أو النوع الاجتماعي، أو مستوى الدخل، أو الموقع الجغرافي.

ب- أن المجتمع المصري -ونتيجة لعديد من السياسات: الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، منذ سبعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠١٨م أضحى يعاني مظاهر شتى للتفاوت الاجتماعي بين شرائحه وفئاته المختلفة؛ فيما كان نتاجه عدم تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة. وبذلك فإن التعليم -بأنواعه، ومؤسساته المختلفة- أضحى وسيلة لترسيخ مفهوم التفاوت الاجتماعي، وإبرازه مرة أخرى.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تحليل التغيرات المجتمعية، وإن اختلفت عنها في الفترة الزمنية محل البحث، كما أن الباحثة في تلك الدراسة تناولت تداعيات تلك التغيرات على مظاهر التفاوت الاجتماعي، وليس على مقومات العدل التربوي، كما أنها لم تنشغل بالوقوف على ماهية العدل التربوي، وتلك محاور أساسية شُغلت بها الدراسة الحالية.

٥- **دراسة "رضوان، وآخرين" (٢٠٢٠)، بعنوان: "العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم"**

أشارت الدراسة إلى أن العدل التربوي أحد أهم المصطلحات التربوية الحديثة التي تنطلق من حضارة الإسلام ولغته العربية، والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسة، والتحليل، والتأصيل.

والتي هدفت إلى تعرُّف مفهوم العدل التربوي ودراسة بعض المصطلحات ذات الصلة به؛ مثل: تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم، وتحليلها؛ في ضوء الفكر التربوي المعاصر؛ بُغية الكشف عن مضامينها التربوية والاجتماعية المختلفة. واتُبع –تحقيقًا لأهداف الدراسة– منهج التحليل الفلسفي.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة ممثلة في:

أ- يستغرق مفهوم العدل التربوي أبعاد منظومة التربية والتعليم، ومتغيراتها كافة؛ لذا فهو أشمل وأوسع من المصطلحات الأخرى ذات الصلة به –كتكافؤ الفرص، وديمقراطية التعليم– في بعض المعاني والدلالات.

ب- العدل في الإسلام غير مقصور على الجانبين: السياسي، والاقتصادي، وحدهما، وإنما يمتد ليشمل الجوانب: الاجتماعية، والتربوية، والسلوكية، والأخلاقية، والمعنوية، والنظامية، والقانونية.

ج– لم ينجح مصطلحا: تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم في تحقيق العدل التربوي لأفراد المجتمع وشرائحه كافة؛ لأنهما لم يفيا بكثير من الأبعاد والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها التلاميذ.

وتتفق معها الدراسة الحالية في تحليل مفهوم العدل التربوي؛ من خلال تحليل مفهوم العدل لغة واصطلاحًا، بَيْد أنه قد عُني في الدراسة الحالية بتحليل طبيعة التربية؛ للوقوف على ماهية العدل التربوي، وأبرز مقوماته.

تعقيب على الدراسات السابقة

أكدت الدراسات السابقة –في مجملها– أهمية إقامة العدل التربوي في التعليم، ولكنها نظرت لمفهوم العدل التربوي من زاوية خارجية ممثلة في تطبيق مبدأي: تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم، وهما متطلبان قبليان لا غنى عنهما في إقامة العدل التربوي، ولكن العدل التربوي في جوهره مفهوم أخلاقي، غايته الأساسية تنمية جملة من الفضائل الأخلاقية المتمثلة في: الحكمة، الشجاعة، العفة لدى المتعلمين؛

كلٍ بحسب ما تؤهله له قدراته، واستعداداته، وبحسب ما لديهم من فضائل يُعاد ترتيب مكانتهم في المجتمع تحقيقًا لمبدأ العدل الاجتماعي، وهذا بعد غائب في الدراسات السابقة.

كما أن إقامة العدل التربوي في التعليم مرهون بتحقيق مبدأ العدالة في المجتمع، وبذلك فإن البحث في جوهر مفهوم العدل التربوي، وتحليل الأبعاد المختلفة المؤثرة في تحقيقه في التعليم الجامعي، ومدى تأثير التغيرات المجتمعية على تحقيق تلك الأبعاد، ستكون –جميعها– محاور أساسية في الدراسة الحالية؛ حتى يتوافر في الميدان دراسة علمية رصينة تتناول قضية العدل التربوي بأبعادها كافة.

حدود الدراسة:

قصرت الدراسة الحالية –في حدودها الموضوعية– على تحليل التغيرات المجتمعية التي سادت في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢١م؛ إذ مثلت بداية التسعينيات نقطة فاصلة في المجتمع المصري؛ فمع اندلاع الأزمات الاقتصادية في نهاية ثمانينيات القرن العشرين، صارت أجندة البنك الدولي وصندوقه موجهين للسياسات السائدة في المجتمعات المقترضة من البنك؛ ومنها: مصر، ويعد برنامج الإصلاح الاقتصادي، والتكيف الهيكلي والذي جرى تنفيذه عقب اندلاع الأزمة الاقتصادية في نهاية الثمانينيات، والذي تحول اقتصاد الدولة بمقتضاه من الاقتصاد الموجَّه، إلى اقتصاد السوق– محور ارتكاز أجندة البنك الدولي وصندوقه؛ إذ صعد – فور العمل بذلك البرنامج– القطاع الخاص كشريك في التنمية، وعمل على إعادة هيكلة القطاعات كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، وتراجع الدور الاجتماعي للدولة؛ مما أثر سلبًا في تحقيق العدالة الاجتماعية. وسوف تتوقف الدراسة عند عام ٢٠٢١م؛ لأن البنك الدولي أكد –على صفحته الرسمية على الإنترنت– أنه "مع بداية عام ٢٠٢٢ تكون مصر قد بدأت في تنفيذ الموجة الثانية

من الإصلاحات الهيكلية"، حيث بدأت الموجة الأولى من برنامج الإصلاح الاقتصادي في عام ٢٠١٥م، (https://www.albankaldawli.org/ar/country/egypt/overview, accessed, June 16, 2022)، وستكون للموجة الثانية تداعيات جديدة تحتاج عدة سنوات لرصدها.

منهج الدراسة، وإجراءاتها:

استعانت الدراسة –تحقيقًا لأهدافها– بمنهج التحليل الفلسفي؛ والذي يتضمن "الفحص المدقق للغة، والطريقة التي تستخدم بها، والسياقات التي تستخدم فيها. وقد يتبين لنا – من خلال التحليل– أن كلمة بعينها ذات غموض في بنيتها، ومن ثم يتعين تحديد معناها بدقة وفقًا لطريقة استخدامنا لها" (علي، فرج، ٢٠٠٨، ص. ٤٨)، واستُخدم هذا المنهج في تحليل: مفهوم العدل، وطبيعة التربية؛ للوقوف على ماهية العدل التربوي، وتحديد أبرز مقوماته، وكذلك المنهج الوصفي؛ "وهو المنهج الذي يصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها" (المهدي، ٢٠١٩، ص. ٢٠٨)، واستُخدم هذا المنهج في تحليل: طبيعة التعليم الجامعي في مصر، والتغيرات المجتمعية في الفترة ما بين عامي: (٢٠٢١-١٩٩١م)، كما استعانت الدراسة بالمنهج النقدي؛ "والذي يتبناه الباحث في التفسير مستعينًا بالسياقات السياسية والاجتماعية والتاريخية التي تحدد وتقيد الفكر والفعل الإنساني، حيث يهتم الباحث بما وراء الأبنية الاجتماعية، والتي عملت تاريخيًا على قمع الطبقة العاملة، والأقليات في المجتمع" (جلبي، ٢٠١٢، ص. ٩٢). واستُخدم هذا المنهج في رصد تداعيات التغيرات المجتمعية خلال الفترة ما بين عامي: (٢٠٢١-١٩٩١م) على تحقيق مقومات العدل التربوي.

وتحقيقًا لأهداف الدراسة، صارت إجراءاتها على النحو الأتي:

أولًا: تحليل مفهوم العدل: لغة، واصطلاحًا

ثانيًا: تحليل طبيعة التربية: المفهوم، والأهداف، والأهمية

ثالثًا: تحليل التغيرات المجتمعية في المجتمع المصري في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م، وكذا نقد تداعياتها على تحقيق مقومات العدل التربوي

رابعًا: طبيعة التعليم الجامعي في المجتمع المصري

التأصيل النظري

وتعرضه الدراسة على النحو الأتي:

أولًا- مفهوم العدل: لغةً، واصطلاحًا

لقد عدد معجم لسان العرب استخدامات مفهوم العَدْل؛ أبرزها: (ابن منظور، د.ت، ص.ص. ٢٨٣٨-٢٨٤٠)

أ- ما قام في النفوس أنه مستقيم، وهو ضد الجور.

ب-الحكم بالحق.

ج-وفي أسماء الله -سبحانه، وتعالى-: العدل هو الذي لا يميل به الهوى فيجور في الحكم، وهو في الأصل مصدر سُمي به المولى عزَّ وجل. فوُضِعَ موضع العادل، وهو أبلغ منه.

د- العدل من الناس: المُرضي قوله، وحكمه.

هـ-العدل هو ما عادل الشيء من غير جنسه، ومعناه.

وحيث إن العقل هو القوى الناطقة المميزة في الإنسان، والذي لا يكون من جنس القوى الأخرى الشهوانية والغضبية؛ فإن العدل صفة مميزة للعقل.

وكان "الكندي" أول فيلسوف مسلم عُني بدراسة العدل بمفهوميه: الإسلامي، واليوناني معًا، والذي عالج العدل على مستويين: مستوى إلهي يتفق فيه العقل والوحي، ومستوى آخر هو شكل من العدل الطبيعي ينتج عن العقل، وهو العدل العقلي (كما وُرِدَ في خدوري، ١٩٩٨، ص. ١٠٥). ومن ثم فإنه يمكن القول أن ثمة نوعين من العدل: العدل الإلهي، والعدل الطبيعي (العقلي) أو البشري؛ فالأول ينتج عن حالة الانسجام بين العقل والوحي وبشكل يصعب الفصل بينهما، والثاني ينتج عن انقياد القوى الشهوانية والغضبية للقوى للعاقلة في سهولة ويسر.

ويوضح الإمام "الغزالي" مفهوم "العدل الإلهي" بقوله: إن "العدل اسمٌ من أسماء الله الحسنى معناه: العادل، وهو الذي يصدر منه فعل العدل المضاد للجور والظلم، ولن يعرف العادل من لم يعرف عدله، ولا يعرف عدله من لا يعرف فعله، فمن أراد أن يفهم هذا الوصف فينبغي أن يُحيط علمًا بأفعال الله –تعالى– من أعلى ملكوت السماوات والأرض إلى منتهى الثراء، والله لم يخلق شيئًا في موضعه إلا لأنه متعين له، فالعدل هو وضع الشيء في موضعه اللائق" (الغزالي، ١٩٩٩، ص.ص. ٧٨–٧٩). وكذلك يؤكد "ابن رشد" أن "العدل هو أن يمارس كل فرد النشاط المهيأ له بحسب طبيعته" (ابن رشد، ١٩٩٨، ص. ١١٩)، وهذا يتفق مع مفهوم العدل عند "ابن سينا" والذي أكد "أنه لا يجب أن يكون في المدينة إنسان معطل، فلا بد وأن يكون لكل فرد في المدينة منفعة، يشارك في بنائهـــا، وإلا اختل نظامهـــا وفسد" (كما وُرد في العماري، الشيباني، ٢٠١٥، ص. ٣٣٣). وهكذا فإن من دلالات العدل أن يكون لكل شيء في الوجود وظيفة يؤديها، بحسب طبيعته.

ويتشابك مفهوم العدل مع مفهوم العدالة؛ إذ خلق الله للنفس الإنسانية فضائل ثلاث؛ هي: العفة، والشجاعة، والحكمة، وكل فضيلة من تلك الفضائل تؤهل صاحبها لممارسة دور معين في المجتمع، ويُطلق على حالة الانسجام بين تلك الفضائل مفهوم العدالة. والعدالة –كما أوضحها "ابن سينا" (٢٠١٢) – هي "مجموع فضائل ثلاث:

العفة، والشجاعة، والحكمة، وهي خارجة عن الفضيلة النظرية، ومن اجتمعت له مع الحكمة النظرية فقد سعد، ومن فاز مع ذلك بالخواص النبوية كاد أن يصير ربًا إنسانيًا وكاد أن تَحِلَّ عبادته بعد الله تعالى، وهو سلطان العالم الأرضي وخليفة الله فيه" (ابن سينا، ٢٠١٢، ص. ٤٥٥). وعليه فإن مفهوم العدالة أعم وأشمل من مفهوم العدل؛ لأن العدالة تتحقق في النفس باجتماع فضائل ثلاث فيها (الحكمة، والشجاعة، والعفة)، والتي تكون موجهة بالحكمة النظرية.

وهذا يتفق مع تحليل "الغزالي" (٢٠١٧) لمفهوم العدالة، في أنها حالة للقوى الثلاثة في انتظامها على التناسب تحت الترتيب الواجب في الاستعلاء مع الانقياد، فليست جزءًا من الفضائل، بل جملتها (الغزالي، ٢٠١٧، ص. ٧٥). ومن ثم فإن من دلالات العدالة التراتبية حيث انقياد القوى الثلاث بالحكمة النظرية التي مصدرها كتاب الله عزَّ وجلَّ.

ويوضح "الفارابي" (١٩٨٦) العلاقة بين الفضائل الثلاث التي تدبر قوى النفس، والتي في انسجامها تتحقق العدالة بقوله: "إن الحكمة فضيلة العقل تُكمله بالحق، والعفة فضيلة القوى الشهوانية تلطف الأهواء فتترك النفس هادئة والعقل حرًا، ويتوسط هذين الطرفين الشجاعة، وهي فضيلة القوة الغضبية تساعد العقل على القوى الشهوانية فتقاوم إغراء اللذة ومخافة الألم. والحكمة أولى الفضائل ومبدؤها، فلولا الحكمة لجرت الشهوانية على خليقتها، وانقادت لها الغضبية، ولو لم تكن العفة والشجاعة شرطين للحكمة تمهدان لها السبيل، وتشرفان بخدمتها؛ لما خرجنا من دائرة المنفعة إلى دائرة الفضيلة؛ فالفضيلة من جنس العقل والنفس... وإذا ما حصلت هذه الفضائل الثلاث للنفس فخضعت الشهوانية للغضبية والغضبية للعقل؛ تحقق في النفس النظام والتناسب. ويُسمي "أفلاطون" حالة التناسب هذه بالعدالة، بوصفها إعطاء كل شيء حقه؛ فليست العدالة عنده فضيلة خاصة؛ ولكنها حالة الصلاح والـبر الناشئـة عن اجتماع الحكمة،

والشجاعة، والعفة" (الفارابي، ١٩٨٦، ص.ص. ١٤– ١٥)؛ وعليه فإن من دلالات العدالة النظام والتناسب.

وكذلك يؤكد "الرازي" (١٩٣٩) أن "القوى الغضبية تستعين بها النفس الناطقة على قمع النفس الشهوانية، ومنعها من أن تشغل النفس الناطقة بكثرة شهواتها عن استعمال نطقها الذي إذا استعملته كامـــلًا كان في ذلك تخلصها من الجسم المشتبكة به" (الرازي، ١٩٣٩، ص. ٢٨)؛ وبذلك فإن القوى الشهوانية والغضبية شرطان لتؤدي القوى العاقلة وظيفتها.

وعندما سُئل "الكندي": من أعدل الناس؟ فأجاب: هو الذي يتمسك بالحق، فلا يحيد عنه أبدًا ولا يتقاعس عن العمل بمقتضياته، ثم سُئل من أكثر الناس اعتدالا؟ فأجاب: هو الذي يقيم توازنًا عادلًا بين شهواته، فلا يتجاوز أبدًا في إرضائها الحد الضروري لبقائه ضمن قواعد العقل ومتطلبات الوجود. فالعدل بناء على ملكة التمييز (الحكمة) يعني أن على المرء ألا يبتعد عن الحقيقة، ولا يميل نحو الخطأ. ويعني "عدل القوى الشهوانية" أن على المرء ألا يُحجم عن القيام بأي شيء ضروري للبقاء، وأن يُحجم عن أي شيء يصيب الجسم والروح بالأذى، ويمنعها من القيام بالأعمال النبيلة. ويعني "عدل القوى الغضبية" أن على المرء ألا تنقصه الشجاعة، ليتغاضى عن بعض الأضرار الجسدية المحتملة، ولا يدخر جهدًا للتغلب على المصائب بشرط ألا يتجاوز حدود الغضب، والقهر، والإساءة. لذلك كانت (الفضائل) الأمور الفطرية في النفس الإنسانية، والتي تتمثل في: الحكمة، والعفة، والشجاعة؛ لأن نقائضها – وإن كانت متجذرة في نفوسنا– عرضية وغير طبيعية؛ لذلك يجب أن يبذل المربون قصارى جهدهم؛ لتنمية هذه الخصال النبيلة (كما وُرِدَ في خدوري، ١٩٩٨، ص. ١٠٥). وعليه فإن العدل هو حالة الوسط بين أمرين كلاهما مرذول.

والفضيلة – كما أكد "الفارابي" (١٩٨٦) – تُكتسب، وتُتعلم كما يتعلم أي فن بإتيان أفعال مطابقة لكمال ذلك الفن، وتُفقد بإتيان أفعال مضادة لها. والأفعال بالإجمال، منها ما هو إفراط، ومنها ما هو تفريط، ومنها ما هو وسط بين الطرفين. فبناء على هذه المقدمات تعرف الفضيلة بأنها ملكة اختيار الوسط العدل بين أي إفراط أو تفريط (الفارابي، ١٩٨٦، ص. ٣٦).

ويقصد "الفارابي" بالوسط لا الوسط الرياضياتي الواقع على مسافة واحدة من طرفين فلا يتغير، بل وسطًا بالإضافة إلينا، متغيرًا تبعًا للأفراد والأحوال؛ فعلى سبيل المثال: الوسط الحسابي بين الحد الأقصى والحد الأدنى لما يستطيع الإنسان أن يتناوله من غذاء يزيد على حاجة المبتدئ بالرياضة ويقل عن حاجة المصارع؛ ولكن المقدار اللازم للمصارع وسط عدل بالإضافة إليه، وإن زاد كثيرًا عن حاجة الرجل أو الضعيف المريض، كما أن المقدار اللازم للمريض وسط عدل إلى حالته؛ فالوسط العدل هو الذي يعنيه العقل بالحكمة تبعًا للظروف؛ لذلك نعد الشجاعة –مثلاً– وسطًا عدلاً بين الإفراط، (التهور)، والتفريط (الجبن)، ونعد السخاء وسطًا عدلًا بين إفراط (التبذير)، وتفريط (التقتير)، ونعد العفة وسطًا عدلاً بين إفراط (الشره)، وتفريط (الجمود). ثم نرى الشجاعة، والسخاء، والعفة تتفاوت في أوساطها بتفاوت الأفراد واختلاف الظروف، وما يتعين ملاحظته أن الفضيلة –وإن تكن من حيث ماهيتها وسطًا بين طرفين مرذولين– من حيث الخير حد أقصى وقمة؛ إذ إن الوسط هو ما تعنيه الحكمة بعد تدبير جميع الظروف، هو ما يجب فعله (هنا والآن)، فهو خير بالإطـــلاق تابع لنيـــة الفاعـــل لا لكميـــة المفعـــول (الفارابي، ١٩٨٦، ص.ص. ٣٦–٣٧). وهكذا فإن حالة الوسط بين أمرين كلاهما مرذول يُطلق عليها الحكمة، والتي بها تتوجه كلا القوتين: الشهوانية، والغضبية نحو فضيلتهما.

وفي تربية النفس على الفضائل يؤكد "الطوسي" (٢٠٠٨) أن "النفس تتركب من ثلاث قوى أدوناها النفس البهيمية، وأوسطها النفس السبعية، وأشرفها النفس الملكية... وقد عبر القرآن الكريم عن هذه الأنفس الثلاث بالنفس الأمارة، والنفس اللوامة، والنفس المطمئنة، فالنفس الأمارة تأمر بارتكاب الشهوات وتُصر عليها، والنفس اللوامة ترى الإقدام قبيحًا من بعد ملابسة ما يقتضي النقصان، والنفس المطمئنة لا تقبل إلا بالفعل الجميل والأثر المرضي. وقال أحد الحكماء إن النفس الملكية تكون صاحبة أدب وكرم في الحقيقة والجوهر، وأن النفس السبعية –وإن لم تكن أدبية– تقبل الأدب، وتنقاد للمؤدب وقت التأديب، وأما النفس البهيمية فهي التي حُرمت من الأدب، وعُدمت من قبوله. والحكمة من وجود النفس البهيمية هي بقاء البدن الذي هو موضوع مركب النفس الملكية طيلة المدة التي يسعى لتحقيق الكمال فيها. والحكمة من وجود النفس الغضبية هي كسر النفس البهيمية وقهرها، حتى يندفع البلاء المتوقع من سيطرتها؛ إذ إن البهيمية غير قابلة للأدب" (الطوسي، ٢٠٠٨، ص.ص. ١٣١–١٣٢).

وهكذا يمكن القول إن تهذيب النفس اللوامة –ومحلها القلب– هي أول ما يُبدأ به في عملية التربية؛ فتهذيب تلك النفس –بإكسابها فضيلة العفة– هي السبيل لتأديب النفس الأمارة التي توجهها الشهوات. ولذلك قال رسول الله – صلى الله عليه وسلَّم–: "ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي "القلب" فإذا صلح القلب صلحت الجوارح" (رواه البخاري). وحين تكتسب النفس اللوامة فضيلة العفة، حينها سيكون من اليسير إكسابها فضيلة الشجاعة، ولكن إكساب النفس كلا الفضيلتين يتطلب أن تتوافر فضيلة الحكمة لدى جميع القائمين على عملية التربية؛ تلك الفضيلة التي يختصها الله ببعض عباده، وذلك في قوله– تعالي–: "يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ" (سورة البقرة: ٢٦٩).

ويؤكد "الطوسي" أنه "عندما لا يفوض التدبير للنفس الملكية – وهي صاحبة أدب وكرم– يظهر الخلاف والنزاع، ويتزايد في كل ساعة، حتى يؤدي لانحلال التشارك وهلاك الثلاثة" (الطوسي، ٢٠٠٨، ص. ١٣٤). ويتفق "الفارابي" مع ذلك بقوله: إن السعادة الحقيقية في الحكمة، لأن لكل موجود وظيفة يؤديها، وكمال الموجود أو خيره يقوم في تمام تأديته وظيفته. والإنسان بما هو إنسان وظيفته خاصة يمتاز بها، فليست هي الحياة النامية ولا الحياة الحاسة، ولكنها الحياة الناطقة. وإذن فخير الإنسان يقوم بمزاولة هذه الحياة على أكمل وجه، لأنه إن عدل عنها إلى اللذة شابه البهائم وفقد إنسانيته، وإن أخذ بها عادت عليه بلذة لا تعادلها لذة نقاء، وصار إنسانًا بمعنى الكلمة" (الفارابي، ١٩٨٦، ص. ٣٦). وعليه فلكي ما يؤدي الإنسان وظيفته –الممثلة في الحياة الناطقة الموجهة بالعقل– يتعين تربية القلب على كبح جماح الشهوات، وعلى الشجاعة.

كما يؤكد "ابن رشد" أن "القوة الناطقة هي الحاكمة، وهي متوافقة مع قوى النفس الأخرى؛ إذ القوى الغضبية مطيعة ومنقادة لها، وتقاتل من أجلها ضد القوة الشهوانية. إنَّ هذا التوافق في النفس إنما يتم تحصيله من خلال الموسيقى والرياضة، فالرياضة تقوي النفس وتلهمها وتمنحها الشجاعة، على حين أن الموسيقى تجعلها أكثر تهذيبًا وطواعية للعقل. وإذا ما نما هذان الجزءان –وفق هذه الرؤية–، فإن النفس ستأخذ على عاتقها مهمة تهذيب القوة الشهوانية" (ابن رشد، ١٩٩٨م، ص. ١٢١). ومن ثم فإن تربية القلب لها غايتان؛ الأولى: إكساب المتعلم فضيلة الشجاعة، بحيث يكون قادرًا على التعبير عن رأيه بحرية ومسؤولية، والثانية: كبح جماح القوة الشهوانية.

ويوضح كلٌ من: "الغزالي" "وابن مسكويه" فضائل النفس الثلاث – والتي باجتماعها تتحقق العدالة– كما يأتي: (الغزالي، ٢٠١٧م، ص.ص. ٧١–٧٥؛ ابن مسكويه، ١٣٢٩هـ، ص.ص. ٢١–٢٢)

١- الحكمة: وهي منسوبة إلى القوة العقلية. وقد عُرفت فيما سبق أن للنفس قوتين؛ الأولى: تلي جهة فوق، وهي التي بها تتلقى حقائق العلوم الكلية الضرورية، والنظرية من الملأ الأعلى، وهي العلوم اليقينية الصادقة أزلًا وأبدا، لا تختلف باختلاف العصور والأمم، كالعلم بالله تعالى، وصفاته، وملائكته، وكتبه، ورسله، وأصناف خلقه، وتدبر ملكه وملكوته، وأحوال البداية والإعادة خلقًا وأمرًا، وأحوال المعاد من السعادة والشقاوة ... وعلى الجملة، جميع حقائق العلوم. والثانية: هي التي تلي جهة تحت؛ أعني جهة البدن، وتدبيره وسياسته، وبها تدرك النفس الخيرات في الأعمال، وتُسمى "العقل العملي"، وبها يَسُوسُ قوى نفسه ويَسُوسُ أهل منزله، وأهل بلده. وهذا يتفق مع تحليل "ابن سينا" -كما ذكرت سلفًا- والذي أطلق على القوة الأولى "الحكمة النظرية"، وعلى الثانية "الخواص النبوية".

وهذه الفضيلة الخلقية (الحكمة) يكتنفها رذيلتان: الخب (السفه)، والبله؛ أما الخب، فهو طرف إفراطها وزيادتها، وهو حالة يكون الإنسان بها ذا مكر وحيلة بإطلاق الغضبية والشهوية، لتتحركا إلى المطلوب حركة زائدة على قدر الواجب، وأما البله، فهو طرف تفريطها ونقصانها عن الاعتدال، وهو حالة للنفس تقصر بالغضبية والشهوية عن القدر الواجب، ومنشؤه بطء الفهم، وقلة الإحاطة بصواب الأفعال، ويندرج تحت فضيلة الحكمة حسن التدبير، وجودة الذهن، وثقابة الرأي، وصواب الظن. أما رذيلة الخب، فيندرج تحتها الدهاء والجربزة، وأما رذيلة البله، فيندرج تحتها الغمارة، والحمق، والجنون.

٢- الشجاعة: وهي فضيلة القوة الغضبية بكونها قوية الحمية، ومع قوة الحمية منقادة للعقل المتأدب بالشرع في إقدامها وإحجامها، وهي وسط بين رذيلتين؛ وهما: التهور، والجبن. فالتهور لطرف الزيادة على الاعتدال، وهي الحالة التي بها يقدم الإنسان على الأمور الخطرة، التي يجب -عقلًا- الإحجام عنها. وأما الجبن فطرف النقصان، وهي الحالة التي بها تنقبض حركة القوة الغضبية عن القدر الواجب،

فتصرف عن الإقدام حيث يجب الإقدام، ومهما حصلت هذه الأخلاق، صدرت منها هذه الأفعال؛ أي: يصدر من خلق الجبن الإحجام لا في محله، ومن التهور الإقدام لا في محله، وهما خُلقان مذمومان. ومن الشجاعة يصدر الإقدام والإحجام حيث يجب وكما يجب، وهو الخلق الحسن؛ فلا الشدة في كل مقام محمودة، ولا الرحمة كذلك؛ بل المحمود ما يوافق معيار العقل والشرع، فمتى حصل له ذلك فلينتظر، فإن كان طبعه مائلا إلى النقصان (الجبن)؛ فليتعاطَ أفعال الشجعان تكلفًا ومواظبة عليها حتى يصير له بالاعتياد طبعا وخُلقًا، فيفيض منه أفعال الشجعان بعد ذلك طبعًا. وإن كان مائلا إلى طرف الزيادة (التهور)؛ فليُشعِرْ نفسه بعواقب الأمور وبعظم أخطارها، وليتكلف الإحجام إلى أن يعود إلى الاعتدال أو ما يقرب منه؛ فإن الوقوف على حقيقة حد الاعتدال شديد، ولو تصور ذلك لارتحلت النفس عن البدن وليس معها علاقة منها، فكانت لا تتعذب أصلا بالتأسف على ما يفوته منها، وكان لا يتكدر عليه ابتهاجه بما يتجلى له من جمال الحق وجلاله؛ أما رذيلة التهور، فيندرج تحتها: البذخ، والجسارة، والتقبح، والاستشاطة، والتكبر، والعجب. وأما رذيلة الجبن، فيندرج تحتها: النذالة، والنكول، وصغر النفس، والهلع، والانفراط، والتخاسس، والمهانة.

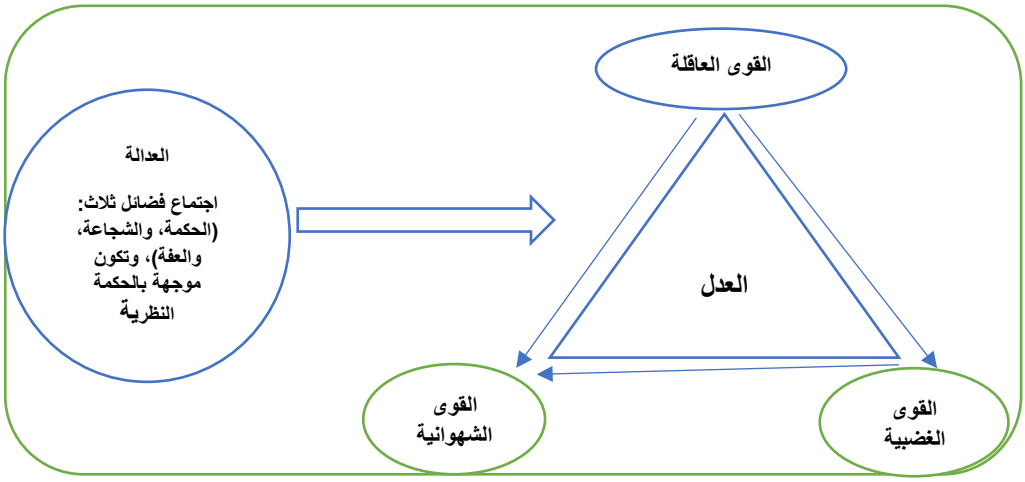
٣- العفة: وهي فضيلة القوة الشهوية، وهي انقيادها على يسر وسهولة للقوة العقلية، حتى يكون انقباضها وانبساطها بحسب إشارتها، ويكتنفها رذيلتان: الشره، وخمود الشهوة. والشره هو إفراط الشهوة إلى المبالغة في اللذات التي تستقبحها القوة العقلية وتنهى عنها، والخمود هو قصور الشهوة عن الانبعاث إلى ما يقتضي العقل تحصيله، وكلاهما مذموم. وعلى الإنسان أن يراقب شهوته، فالغالب عليها الإفراط لا سيما إلى الفرج والبطن، وإلى الإملال، والرياسة، وحب الثناء، والإفراط في ذلك نقصان؛ وإنما الكمال في الاعتدال، ومعيار الاعتدال العقل والشرع، وذلك بأن يعلم الغاية المطلوبة من خلق الشهوة والغضب؛ كأنه يعلم -مثلًا- أن شهوة الطعام إنما

خُلقت لتبعث على تناول الغذاء، الذي يسد بدل ما يتحلل من أجزاء بدنه بالحرارة الغريزية، حتى يبقى البدن حيًّا والحواس سليمة، فيتوصل بالبدن إلى نيل العلوم، وإدراك حقائق الأمور، ويتشبه بالطبقة العالية بالإضافة إليه، وهي: الملائكة، وبها كمالها وسعادتها، ومن عرف هذا كان قصده من الطعام التقوى على العبادة دون التلذذ به، فيقتصر ويقتصدُ به لا محالة، ولا يشتد إليه شرهه.

وأما ما يندرج تحت فضيلة العفة ورذيلتها؛ ففضائل العفة: الحياء، والمسامحة، والتصبر، والسخاء، وحسن التقدير، والانبساط، والدماثة، والانتظام، والقناعة، والهدوء، والورع، والطلاقة، والمساعدة، وحسن الهيئة؛ أي: الزينة الواجبة التي لا رعونة فيها. وأما الرذائل المندرجة تحتها رذيلتي: الشره، وكلال الشهوة؛ فهي :الوقاحة، والخبث، والتبذير، والتقتير، والرياء، والهتيكة، والكزارة، والمجانة، والعبث، والتحاشي، والشكاسة، والملق، والحسد، والشماتة.

وعليه؛ فإن فضيلة الحكمة هي وسط بين رذيلتين؛ الأولى: إعمال العقل في غير موضعه (الخبه)، والثانية: تقصير القوى الشهوانية والغضبية عن القدر الواجب (البله)؛ أما فضيلة الشجاعة فهي وسط بين رذيلتين؛ الأولى: أن يثور القلب في كل موقف دون توقف (التهور)، ودون الرجوع للعقل، والثانية: أن يُحجم القلب عن أن يثور في موقف ما يستحق ذلك (الجبن)، فيتعطل عمل العقل. أما العفة؛ فهي وسط بين رذيلتين؛ الأولى: الشره في ملذات الحياة، إلى الشكل الذي يستقبحه العقل، والثانية: الإحجام عن كل تلك الملذات بالشكل الذي يُعطل عمل العقل. ولذلك فالعدل العقلي أو العملي يقام في النفس باكتسابها فضيلة الحكمة، والتي ستكون الموجه للقوى الشهوانية والغضبية.

ويوضح الشكل رقم (١) الأتي العلاقة بين مفهومي: العدالة، والعدل



شكل رقم (١) العلاقة بين مفهومي: العدالة، والعدل.

المصدر: (إعداد الباحثة).

وعليه، يمكن حصر الاستخدامات المختلفة لمفهومي: العدل، والعدالة –كما وُرِدَتْ في السياقات المختلفة– كما يلي:

أ– دلالات مفهوم العدل: ممثلة في:

– التراتبية، حيث انقياد القوى الغضبية، والقوى الشهوانية للعقل.

– المكانة التي يحظى بها كل موجود بحسب طبيعته.

– اللامساواة بين الأفراد الذين ليست لديهم القدرات، والاستعدادات ذاتها.

ب– دلالات مفهوم العدالة: ممثلة في:

- التراتبية؛ حيث انقياد القوى العملية (العقل البشري) بالحكمة النظرية التي مصدرها كتاب الله عز وجل.
- اجتماع فضائل ثلاث في المجتمع: الحكمة، والشجاعة، والعفة.
- المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق.

وعليه، يمكن القول إن العدالة هي مقوم أساس لإقامة العدل، والدولة هي السلطة المعنية بإرساء دعائم العدالة في المجتمع؛ بُغية اتزانه، واستقراره.

ثانيًا– طبيعة التربية: المفهوم، والأهمية، والأهداف

يرجع الأصل اللغوي لكلمة تربية إلى كلمة Educare، وتعني باللاتينية: التغذية، أو التنشئة، أو النمو؛ أي: أن التربية تعتني بالنواحي الجسمية والعقلية. والبعض يشير إلى أن أصلها اللغوي يعود إلى كلمة Educere، وتعني باللاتينية: استخلاص، أو استخراج؛ أي: أن التربية تعتني باستخراج الكنز المكنون لدى المتعلم. والبعض يرى أن كلمة تربية مشتقة من كلمة Educatum، وهي تعني: فعل التدريب، أو التدريس؛ أي تدريب الطفل، وتعليمه. كما أن البعض يرى أن التربية مشتقة من كلمة Educo وهي تنقسم إلى جزأين E و Duco؛ الأول: يشير إلى الداخل، والثاني: يعني أنا أقود، ولذا فإن التربية يُقصد بها قيادة القوة الداخلية للإنسان (Chttaraj, et al, 2018, p. 9).

ويؤكد " وايت" White أن التربية تُعنى بـ مسارين أساسيين؛ الأول: المسار الأخلاقي، الذي يتقصى القيم الروحية الأخلاقية؛ مثل: الحق، والخير، والجمال، بوصفها القيم التي تشكل البوتقة الأساسية لبناء الشخصية الإنسانية، والثاني: المسار المادي العملي الذي يُعنى بإشباع القيم المادية لدى الإنسان من خلال التعليم، والتأهيل التقني المهني، والتربية الفيزيائية والرياضياتية. وهذا التعليم يسعى إلى تحقيق أهداف مهنية؛ بُغية إشباع الحاجات المادية لدى الفرد (White, 1990, January, p.p. 23-31).

وتبدو التربية الأخلاقية أكثر أهمية وخطورة من التربية المادية والعملية؛ إذ تعمل –في جوهرها– على تحقيق التوازن بين الروح، والجسد؛ فالروح يجب أن توجه الجسد، وتنظم الميول الطبيعية والغرائزية في الإنسان، وعلى هذا المنوال فإن التربية الأخلاقية

معنية بضبط وتوجيه المعارف، والخبرات العملية، كما المواهب والقدرات في المسارات الأخلاقية المُثْلى. وإذا لم يحدث هذا التوجيه فهذا يعني أن الإنسان يعيش حالة عدمية أنانية مفرغة من كل المضامين الأخلاقية والإنسانية. وهنا يجب أن نعترف بأن المجتمع المعاصر يبالغ في توظيف تقاناته، ومعارفه بطريقة مادية وأنانية؛ مما يمثل إحدى المعضلات الأخلاقية في المجتمعات الحديثة (الجلاد، ٢٠٠٧).

ويُعنى بالتربية عند "ديوي" (١٩٧٨): "تشكيل العقل بإنشاء ارتباطات معينة، واتصالات تنصب على المحتوى أو المضمون بواسطة مادة موضوع معروضة من الخارج؛ فالعقل –ببساطة– مزود بالقدرة على إنتاج خواص أو كيفيات شتى بمنزلة رد فعل للوقائع المختلفة التي تعمل فيه عملها". ومِنْ ثَمَّ، فإن "ديوي" يؤكد أن مهمة التربية تقديم خبرات للمتعلم ذات معنى تتيح لعقله إنشاء ارتباطات معينة، ولذلك فهو يؤكد "أن التربية هي إعادة بناء أو إعادة تنظيم للخبرة التي تضيف شيئًا إلى معنى الخبرة، وتزيد القدرة على توجيه سياق الخبرة التالية، حيث يدرك المتعلم – حينها– علاقات جديدة تُضفي مزيدًا من المعنى على موضوع الخبرة، وتوجه الخبرة التالية عليها" (ديوي، ١٩٧٨، ص. ص. ٦٦، ٧٢). ومِنْ ثَمَّ فإن التربية عملها الأساس تنمية العقل؛ سواء كان محتوى الخبرة أخلاقيًا أو ماديًا. وإن كان محتوى الخبرة الأول المقدم للمتعلم مقدمًا على محتوى الخبرة الثاني.

وتُحدد الكتابات التربوية أهداف التربيـــة فيما يأتـــي: (وطفة، ٢٠١١، ص.ص. ٩٩– ١٠٤؛ Cheng, Wang, Wang, 2021, p p.2256–2261)

- **الهدف الأول: ازدهار الشخصية وكمالها**

إن تحقيق الازدهار والتكامل في الشخصية يعني –من حيث المبدأ– تهيئة القوى الداخلية للفرد نحو السلوك الصواب. وهذا يمثل مختلف القوى، والاتجاهات، والعادات التي تعمل على تحقيق المرونة والبساطة في الفعل الأخلاقي، والممارسة

الإنسانية القائمة على نسق القيم العليا، وفي هذا المسار فإن كل فعل أخلاقي وكل نجاح قيمي يحمل الطابع الأخلاقي للفرد. ويمكن الاستدلال على الطابع الأخلاقي للفرد من الآثار الناجمة عنه؛ فالطبع الجيد يتمثل في حب الآخرين، وحب الإنتاج والإنجاز في المجتمع، وهذا يعني أن الطبع الأخلاقي هو عماد التربية الأخلاقية للفرد.

فالمهمة الأولى للتربية الأخلاقية تكون بالعمل على تربية القلب الإنساني من أجل بناء شخصية الفرد على مبدأ الفضيلة في مختلف التجليات الإنسانية للفعل الأخلاقي في المستقبل، كما تتمثل "ثقافة القلب" في بناء الطبع الأخلاقي على مبدأ الخير، وتلك هي الخطوة الأولى للتربية التي تُعنَى بالقلب والمشاعر لتشكل منطلقًا إلى الخطوات التربوية الأخلاقية اللاحقة.

- **الهدف الثاني: بناء العلاقات المتوازنة**

يتمثل الهدف الثاني للتربية في تأصيل العلاقة الأخلاقية بين أفراد المجتمع؛ فالحب لا يمكنه أن ينفصل –في جوهره– عن الأخلاق والقيم الأخلاقية، ولا سيما هذه التي تتعلق بالروابط الإنسانية مع الآخر؛ فالحب يمنح الإنسان قدرة على بناء علاقات إنسانية متوازنة وخلاقة.

وتتضمن هذه التربية –في هذا المستوى– فن بناء التوازن الأخلاقي في نسق العلاقات القائمة في دائرة الحياة اليومية، وهذا يعني أن الفرد يتعلم عبر هذه التربية متى وكيف يتصرف إزاء الآخر في مختلف المواقف الحياتية، والشخص المثقف أخلاقيًا يستطيع –وبسهولة كبيرة– أن يتفاهم ويسلك مع الآخرين، حتى وإن كانوا مختلفين وإياه في أشياء كثيرة.

كما أن المبادئ الأخلاقية ليست غاية بذاتها، بل هي وسيلة إلى بناء علاقات إنسانية خلاقة، وتحقيق التوازن في بنية المجتمع. وفي هذا المقام يجب تحقيق التوازن والتكامل بين التربية على المبادئ الأخلاقية والثقافة التي تصقل القلب، وتنهض به؛

فالتربية التي تقوم على المبادئ والقواعد الأخلاقية دون شغف، ودفء، ومحبة تتحول إلى تربية شكلية مفرغة من مضمونها الإنساني. ويمكن للإنسان الذي يعيش هذه التربية الأخلاقية الصارمة أن يكون أخلاقيًا ومهذبًا، ولكنه سيفتقر إلى الشفقة، والمحبة، والحساسية الإنسانية، بل وجارحًا وعنيفًا مع الآخرين؛ إذ لا يمكنه –في حالته تلك– التعبير عن نفسه، ولا أن يتقبل الآخرين له.

وعلى خلاف ذلك فإن التربية المشبعة بالحب مع قليل من القواعد الأخلاقية يمكنها أن تؤدي إلى بناء أشخاص يفتقرون إلى القيمة الأخلاقية والإحساس بالمسؤولية. وقد يكون المرء عاطفيًا مع الآخرين، ولكنه لا يستطيع –في الوقت نفسه– إقامة علاقات اجتماعية فعالة ونشطة معهم؛ لأنه لا يمتلك تصورات حقيقية عن التضحية والولاء والمثابرة، وهي قيم ضرورية من أجل بناء علاقة أخلاقية متماسكة.

وما تقدم يومئ بأهمية بناء الطبع الأخلاقي على مبدأ التوازن بين قيم القلب من جهة، وبين قيم العقل والوجدان من جهة أخرى، وذلك من أجل الدخول في علاقات إنسانية متوازنة ومتكاملة على أساس من القيم الأخلاقية الشاملة والكونية. فهؤلاء الذين تربوا على هذا الأساس يستطيعون إدراك البعد الأخلاقي للوجود كما يستطيعون بناء علاقات أخلاقية بسهولة.

ويمكننا القول إن التربية الأخلاقية الحقة تقوم على التكامل الفعلي بين "ثقافة القلب" وثقافة المعايير الأخلاقية؛ أي: "ثقافة العقل"، وأن هذه التربية مؤهلة –بجدارة– لبناء الروح الحقيقة للإنسان الخلاق المصقول أخلاقيًا، والمؤهل إنسانيًا، كما أنها تشكل – فعليًا– عماد كل تربية حقيقية تريد أن تنهض بالفرد، والإنسان، والإنسانية.

- **الهدف الثالث: الإحساس بالمسؤولية وخدمة المجتمع**

يُعنَى بتربية الإحساس بالمسؤولية تمكين الفرد من أن يُخضع إمكاناته الإبداعية لخدمة الجماعة والمجتمع. وهذا الأمر مرهون بقدرات الفرد، وخبراته، وإمكاناته،

وكذلك بمهاراته الأكاديمية في دائرة علاقته بالمجتمع. فالفرد يمكنه أن يحظى بنصيب كبير من المعرفة العلمية الأكاديمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية؛ مثل: العلوم الطبيعية، والاجتماعية، أو الرياضيات، والهندسة، والطب، والحقوق... وهذه العلوم ليست غاية في ذاتها، بل إمكانات توظَّف في خدمة المجتمع والإنسانية. فالفرد المؤهل علميًا قادر على تزويد مجتمعه بعلمه، ومعرفته، والعلماء يشكلون مصادر حيوية كبرى لثراء المجتمع، وتقدمه الإنساني؛ بَيْد أن قدرتهم على خدمة مجتمعهم بعلمهم ومعارفهم تظل في حقيقة الأمر مرهونة بتربيتهم الأخلاقية؛ إذ يجب عليهم أن يكونوا قادرين على تكوين صلات اجتماعية مائزة بزملائهم، ووسطهم الاجتماعي، وأسرهم، ومن يمت إليهم بصلة في مستوى المهنة كما في مستوى الحياة اليومية والاجتماعية؛ فالعمل الإبداعي للمفكرين والباحثين والعلماء والقادرين على العطاء في مختلف الميادين يمثل قيمة كبرى للمجتمع.

وثمة ارتباط كبير بين المعرفة العلمية والأخلاق؛ فالمعرفة – على اختلاف أنواعها، ومستوياتها– يجب أن توضع في خدمة المجتمع، ومن أجل تحقيق تقدمه وازدهاره، ولا يمكن للمعرفة هذه أن توظف انسانيًا، ما لم توجه أخلاقيًا، وهذا التوجه الأخلاقي غالبًا ما يكون رهن التربية الأخلاقية التي تلقاها أهل العلم والمعرفة؛ فالطبيب –على سبيل المثال، لا الحصر– يجب أن يكون أخلاقيًا قبل أن يكون طبيبًا، وكذلك هو حال المهندس، والقاضي، والميكانيكي، ومن غير البعد الأخلاقي لهذه المهن فإن المعرفة والخبرات تتحول إلى طاقة مدمرة في المجتمع.

وهنا تبرز القيمة الأخلاقية لهذه المهارات والمهن؛ إذ تقتضي الضرورة أن يمتلك أصحاب الخبرات قلوبًا عامرة بالخير، وعقولًا مصقولة بالقيم من أجل الأداء الأخلاقي في مجال عملهم، وإبداعهم. وهذا يعني في نهاية الأمر أن بناء أناس من هذا النوع المبدع الأخلاقي المؤمن برسالته الإنسانية يشكل نوعًا من الثراء الإنساني في الحياة والمجتمع.

وهكذا فإن هذه الأوجه الثلاثة للتربية (تربية القلب، وتنمية المعايير الأخلاقية، وتنمية المهارات في مختلف التخصصات المعرفية) تشكل منطلقًا أساسيًا لعملية بناء المواطن الإنسان الذي يمكنه أن ينهض بنفسه وبمجتمعه إلى أفضل مراتب رقي الإنسان ونهوض المجتمعات الإنسانية. وعليه، فثمة ارتباط بين مفهومي: العدل، والتربية؛ فالعدل هو مادة التربية، والتربية هي الوسيلة لبلوغ النفس الإنسانية فضيلة العدل.

وهكذا تتحدد أدوار المربي في أثناء عملية التربية فيما يأتي:

أ- تنمية القوى الداخلية للمتعلم نحو الخير؛ لبناء ثقافة القلب

ب-مساعدة المتعلم في إقامة علاقات متوازنة مع زملائه.

ج- تزويد المتعلم بمعايير لتقييم أفعاله، بُغية بناء ثقافة العقل.

د- تشجيع المتعلم على طرح الفِكَر وإبداء رأيه فيها بحرية.

هـ- تنمية قدرات المتعلم، ومهاراته في أحد مجالات المعرفة؛ بحيث يكون قادرًا على ابتكار فِكَرٍ جديدة، ويضعها موضع التنفيذ، ليسهم بها في بناء مجتمعه.

وعليه، فإنه من خلال فهم طبيعة كل من: العدل، والتربية، يمكن القول إن العدل التربوي في التعليم الجامعي يُقصد به: "قدرة التعليم الجامعي في حده الأدنى على تهذيب قوى النفس الإنسانية (القوى الغضبية، والقوى الشهوانية) لدى المتعلم، بإكسابه فضائلها الأخلاقية، وفي حده الأعلى على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته في أحد مجالات المعرفة لخدمة مجتمعه والإنسانية".

وهكذا يرتبط إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي بعنايته بما يلي:

أ-تنمية القيم والفضائل الأخلاقية لدى الطلاب.

ب- تنمية قدرات المتعلم، ومهاراته في أحد مجالات المعرفة.

ولكن تنمية تلك الجوانب في طالب الجامعة تتطلب توافر جملة من المقومات الأساسية في التعليم الجامعي، يأتي في مقدمتها: العدالة الاجتماعية، والالتزام بمبدأ

تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة في الإنفاق على التعليم الجامعي، والعدالة في توزيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الكليات العملية والنظرية.

ولذلك قبل الكشف عن مدى عناية التعليم الجامعي بإقامة العدل التربوي؛ يتعين تحليل التغيرات المجتمعية خاصة التي سادت في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م؛ للوقوف على تداعياتها على تحقيق مقومات العدل التربوي.

ثالثًا- التغيرات المجتمعية في المجتمع المصري في الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م

أكد دستور مصر لعام ٢٠١٩م في مادته (٨) أن المجتمع يقوم على التضامن الاجتماعي، وتلتزم الدولة بتحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير سبل التكافل الاجتماعي؛ بما يضمن الحياة الكريمة لجميع المواطنين، على النحو الذي ينظمه القانون. وأكد في مادته (٩) أن الدولة تلتزم بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز. وأكد في مادته (٢٧) أن النظام الاقتصادي للدولة المصرية يهدف إلى تحقيق الرخاء في البلاد من خلال التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، وبما يكفل رفع معدل النمو الحقيقي للاقتصاد القومي، ورفع مستوى المعيشة، وزيادة فرص العمل وتقليل معدلات البطالة، والقضاء على الفقر، مع مراعاة النظام الضريبي العادل، وضبط آليات السوق، والتوازن بين مصالح الأطراف المختلفة، بما يحفظ حقوق العاملين ويحمي المستهلك، كما يلتزم النظام الاقتصادي اجتماعيًا بضمان تكافؤ الفرص والتوزيع العادل لعوائد التنمية، وتقليل الفوارق بين الدخول، والالتزام بحد أدنى للأجور والمعاشات بما يضمن الحياة الكريمة، وبحد أقصى في أجهزة الدولة لكل من يعمل بأجر؛ وفقًا للقانون. وهكذا يمكن القول إن الدستور المصري يُقر بأن الدولة تلتزم بتحقيق العدالة في المجتمع.

لقد شهدت الفترة ما بين بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م جملة من التحولات التي يمكن تقسيمها على مرحلتين؛ الأولى: الفترة ما بين (١٩٩١-٢٠١٠م)، والتي شهدت صعود القطاع الخاص كقوى اقتصادية في المجتمع، والتحول في النظام الاقتصادي من نظام مركزية الدولة، إلى حرية السوق، والثانية: الفترة ما بين (٢٠١١-٢٠٢١م)، والتي شهدت تحولًا اجتماعيًا وسياسيًا حيث اندلاع ثورتين متتاليتين (ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣)، وصعود الدولة كقوى سياسية لتتولى تنفيذ برنامج عمل محدد وضع سياسته البنك الدولي، وصندوقه. وفيما يلي توضيح مُفَصَّلٌ لتلك الأوضاع المجتمعية وتداعياتها على تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم الجامعي.

المرحلة الأولى: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين: (١٩٩١-٢٠١٠م)

قد بدا واضحًا – وخاصة مع نهاية ثمانينيات القرن المنصرم– أن الاقتصاد المصري يعاني مشكلات هيكلية مزمنة في كلا الجانبين: المالي، والنقدي (مصطفى، ٢٠٠٠، يناير/ فبراير، ص. ٦)؛ ولذلك سعت الحكومة المصرية إلى توقيع اتفاق التكيف الهيكلي مع البنك الدولي في عام ١٩٩١م، والذي نُفذ– لأول مرة– في المجتمع المصري، كما شهدت بداية عام ١٩٩٥م توقيع الحكومة المصرية اتفاقية تحرير الخدمات (الجاتس)، وكان التعليم على قائمة الخدمات المحررة، التي سُمح فيها للقطاع الخاص بتقديم الخدمات فيه. وكان لتلك الاتفاقيات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية، كما يأتي:

أ- على الصعيد الاقتصادي: صدر قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م الخاص بتنظيم شركات القطاع العام المؤهلة للخصخصة؛ ومِنْ ثَمَّ دخول القطاع الخاص كشريك جديد في عملية التنمية.

ب-على الصعيد الاجتماعي: سعت الحكومة إلى تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي؛ حيث أُنشئ صندوق التنمية الاجتماعية وفقًا للقانون رقم (٤٠) لسنة ١٩٩١م، وأُسس؛ كشبكة أمان اجتماعي، واقتصادي، تسهم في الحد من البطالة؛ من خلال توفير فرص العمل؛ سواء لهؤلاء الذين فقدوا وظائفهم نتيجة عملية الخصخصة، أو للخريجين الجدد (نجا، ٢٠٠٤، ٤-٥ ديسمبر، ص. ص.٥٧١-٥٧٢).

ج- على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين السياسة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب؛ بل امتدت – أيضًا- لتشمل قطاع التعليم؛ إذ نجحت الحكومة المصرية – بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ١٩٩٧م – في بلورة استراتيجية شاملة للتعليم تُطبق على مدار عشرين عامًا؛ متضمنة -في ثناياها- مشروعات ثلاثة: "تطوير التعليم الأساسي"، "تطوير التعليم الثانوي"، "تطوير التعليم العالي" (البنك الدولي، ٢٠٠٢، سبتمبر، ص. ٣).

د- على الصعيد السياسي: تصاعدت حدة الأصوات المطالبة بالإصلاحات الديمقراطية مع بداية عام ٢٠٠٥م؛ فجرت -عندئذ- جملة من التعديلات على البنية الدستورية والتشريعية للحياة السياسية في مصر. ولكن أكد البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في عام (٢٠١٠) أنه "رغم ما جرى من تعديل في الدستور المصري؛ وما أُتيحت من فرص لعديد من المرشحين بالتقدم للانتخابات الرئاسية؛ فإنه سرعان ما صدر قانون، يحصر هذا الحق على الأحزاب القائمة؛ الأمر الذي فرض قيدًا على ممارسة المواطنين حقوقهم السياسية" (ص. ٦٩).

وهكذا ترتب على تنفيذ الدولة لبرنامج التكيف الهيكلي الموجه من قِبَلِ البنك الدولي وصندوقه مع بداية تسعينيات القرن العشرين، تراجع مؤسسات الدولة الاقتصادية والاجتماعية عن أدوارها، وصعود القطاع الخاص بمؤسساته كقوى بديلة؛ الأمر الذي

نَبَّأَ بخلل إرساء دعائم العدالة في المجتمع؛ خاصة مع تراجع الدولة عن مسؤولياتها، ويمكن الاستدلال على ما سبق فيما يأتي:

١- ارتفاع النصيب النسبي لأصحاب عوائد حقوق التملك من (٥١,٥%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى ما يقرب من (٧٤,١%) من هذا الناتج في التسعينيات، وانخفض – في المقابل- النصيب النسبي لأصحاب الأجور، والمرتبات، والمعاشات من (٤٨,٥%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى (٢٨,٦%) من ذلك الناتج في عام ١٩٩٥م، كما تمتع الاستثمار الجديد في التسعينيات بإعفاءات ضريبية؛ مما نجم عنه خلل في بنيان المجتمع المصري، وانخفاض مستوى معيشة محدودي الدخل بصفة عامة (مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٧، ص.٣٢٧).

٢- خلل توزيع الملكية العامة والخاصة في المجتمع، والذي تبدى في سعى القطاع الخاص للسيطرة على بعض قطاعات الدولة، وبخاصة قطاع الأعمال؛ فقد آلت -في عام ١٩٩١م- تبعية عدد من شركات القطاع العام التي كانت تتبع الوزارة إلى وزارة جديدة تم تدشينها هي وزارة قطاع الأعمال، مع تغيير القانون الذي تتعامل الشركات به إلى قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م. ولكن بعد مرور (٣٠) عامًا من إقرار القانون باتت شركات قطاع الأعمال قريبة من الانتقال كليًا من ملكية الحكومة إلى ملكية القطاع الخاص؛ من خلال نقلها من قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١م، لقانون الشركات رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، وذلك من خلال تعديلات القانون التي نُوقشت في البرلمان، حيث أكدت المادة (٣٩) مكرر أنه عند وصول نسبة المساهمين -بخلاف الدولة، والشركات القابضة الخاضعة لهذا القانون، والأشخاص الاعتبارية العامة، وبنوك القطاع العام في ملكية الشركة التابعة- إلى (٢٥%) أو أكثر في رأس مال الشركة، تُنقل تبعية الشركة لأحكام القانون رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، على حين كانت المادة القديمة

تنص على أنه حال زيادة النسبة عن (٥٠%) يتم تحويلها لقانون رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١ (قانون ١٨٥، ٢٠٢٠، ٥ سبتمبر، ص.٢٢).

وتدلل تلك المؤشرات على خلل إرساء دعائم العدالة الاجتماعية؛ ومِنْ ثَمَّ خلل الالتزام بالمادة (٢٧) من الدستور المذكورة سلفًا.

وكان تأكيد البنك الدولي في تقريره الصادر في عام ٢٠١٠م على ضعف الديمقراطية في مصر مؤشرًا على إعلان بداية مرحلة جديدة، بدأت ملامحها باندلاع ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م.

المرحلة الثانية: الأوضاع المجتمعيـــة في الفتـــرة ما بيـــن عامي: (٢٠١١-٢٠٢١م)

شهد المجتمع المصري مع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين جملة من التحولات السياسية، بدأت بثورتي: ٢٥ يناير ٢٠١١م، و٣٠ يونيو ٢٠١٣م، أُجريت -في إثرهما- تعديلات دستورية كان آخرها في عام ٢٠١٩م. ونتيجة الأزمة الاقتصادية التي شهدها المجتمع عقب الثورتين؛ جرى اتفاق بين الحكومة المصرية، والبنك الدولي بشأن قرض، نُفذ بمقتضاه برنامج الإصلاح الاقتصادي على مرحلتين؛ الأولى: خلال الفترة ما بين: (٢٠١٥م-٢٠١٧م)، والثانية: خلال الفترة ما بين: (٢٠١٨م-٢٠٢١م). وكانت لتلك التحولات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية.

لقد اندلعت -وخاصة عقب ثورة ٣٠ يونيو٢٠١٣م- أزمة اقتصادية، كان أبرز مؤشراتها ارتفاع الدين (المحلي، والخارجي) على الحكومة، وارتفاع العجز الكلي للموازنة، وارتفاع أعداد المتعطلين (البنك المركزي المصري،٢٠١٢/٢٠١٣، ص ص. ٦١-٧٤). فتقدمت الحكومة المصرية -عندئذٍ- بطلب قرض من البنك الدولي، وَوُفِقَ عليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/١٩م، وكذا على برنامج تمويل سياسات التنمية الأول؛

لتثبيت أوضاع المالية العامة، والطاقة المستدامة، وزيادة القدرة التنافسية، بقرض رقم ٨٥٧١-EG؛ على أن يكون ساريًا حتى ٣٠/٦/ ٢٠١٧م بتكلفة مالية قدرها مليار دولار(World Bank, 2015, Dec. 19, pp. 1-13).

وفي ١١ نوفمبر ٢٠١٦م، أبرمت الحكومة المصرية مع صندوق النقد الدولي اتفاق التيسير الموسع بقيمة (١٢) مليار دولار، ويغطي ثلاث سنوات، واستهدف برنامج الإصلاح تعزيز ضبط أوضاع المالية العامة؛ من خلال زيادة معدلات تحصيل الإيرادات، والحد من تضخم الأجور، ودعم إدارة الدين، وضمان توفير إمدادات الطاقة المستدامة؛ من خلال مشاركة القطاع الخاص، وتعزيز مناخ ممارسة الأعمال؛ من خلال قوانين الاستثمار، واشتراطات إصدار التراخيص الصناعية، فضلًا عن تعزيز التنافسية (سيد، ٢٠١٧، ١٩يناير).

وكان لتلك الاتفاقيات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية والتعليمية، والتي أكدها البنك الدولي من خلال موقعه الرسمي على الإنترنت فيما يأتي:

أ- على الصعيد الاقتصادي: شرعت الحكومة المصرية في تطبيق برنامج إصلاحات جذري، يهدف إلى حفز الاقتصاد، وتعزيز مناخ الأعمال في مصر، وركزت الموجة الأولى من حزمة الإصلاحات على إعادة توازن جوانب الاقتصاد الكلي، والتي شملت خيارات صعبة بشأن السياسات، جرى تطبيقها في وقت متزامن؛ مثل: تطبيق قانون ضريبة القيمة المضافة، وخفض دعم الطاقة، واحتواء تضخم فاتورة الأجور، وتحرير سعر صرف الجنيه المصري. أما الموجة الثانية من الإصلاحات؛ فاستهدفت تحسين نظم الحوكمة، ومناخ الاستثمار، ويشمل ذلك: قانون إصلاح الخدمة المدنية الذي أُقر في أكتوبر ٢٠١٦م، وقانون الأعمال في عام ٢٠٢٠م؛ فضلًا عن مجموعة من

الإصلاحات التي استهدفت إزالة حواجز الاستثمار، وجذب الاستثمارات المحلية، والأجنبية؛ كقانون منح التراخيص الصناعية، وقانون الاستثمار، وقانون الشركات. (http://www.albankaldawli.org, accessed may, 22, 2021)

ب- على الصعيد الاجتماعي: طبقت الحكومة المصرية حزمة من تدابير الحماية، وشبكات الأمان الاجتماعي؛ لتخفيف المعاناة على كاهل الأسر الفقيرة، ومحدودي الدخل، وضاعفت جهودها؛ للابتعاد عن نظم الدعم العام غير الكفء إلى شبكات أمان اجتماعي أكثر كفاءة، وموجهة بصورة أفضل؛ بحيث يصل الدعم إلى مستحقيه الحقيقيين، وتشمل هذه التدابير: توسيع مظلة المستفيدين من برنامج تكافل وكرامة، وتوسيع مظلة برنامج المعاشات التقاعدية، وبرنامج التغذية المدرسية (http://www.albankaldawli.org, accessed May, 22, 2021).

ج- على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين الحكومة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب؛ بل امتدت – أيضًا- لتشمل قطاع التعليم؛ حيث نجحت الحكومة المصرية- بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ٢٠١٨م- في بلورة استراتيجية شاملة لإصلاح التعليم ما قبل الجامعي، تُطبق في الفترة ما بين عامي: (٢٠١٨-٢٠٢٣م)، استهدفت تحسين أوضاع التدريس، والتعليم في المدارس الحكومية (The World Bank, 2018,p p. 12-23).

وهكذا؛ فقد استهدفت سياسة الإصلاح الاقتصادي – المطبقة منذ عام ٢٠١٥م- صعود الحكومة؛ كقوى سياسية، لتتولى تطبيق القوانين التي من شأنها حفز الاقتصاد، ولم تكن هذه القوانين لتحقيق الإنصاف في المجتمع. ويمكن الاستدلال على ما سبق فيما يأتي:

١- إضعاف الدور النقابي في الدفاع عن حقوق العمال؛ ففي الوقت الذي يتعين أن تُمكن الدولة المواطنين من الدفاع عن حقوقهم من خلال نقابتهم المهنية؛ فإذا بالتعديلات التي صدرت على قانون قطاع الأعمال العام عام ٢٠٢٠م تحرم العاملين من الاشتراك في وضع اللوائح الخاصة بهم؛ حيث نصت المادة (٤٢) من القانون على استبدال عبارة توضع اللوائح بالاشتراك مع النقابة العامة المعنية بعبارة توضع اللوائح بعد أخذ رأي النقابة العامة المعنية؛ الأمر الذي يعطي الإدارة الحق في الانفراد كليًا بوضع اللوائح (قانون ١٨٥، ٢٠٢٠، سبتمبر٥، ص.١٨). وهكذا صارت النقابات العامة غير ممكنة في الدفاع عن حقوق العمال.

٢- تحصيل الشطر الأعظم من الضرائب من قِبَلِ العاملين بأجر، وليس أصحاب الأصول الرأسمالية، وفي المقابل تراجعت معدلات الإنفاق على الدعم والمنح والمزايا الاجتماعية لتصل نسبتها إلى جملة المصروفات العامة (١٦,٧٪) في عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ مقابل (٢١%) في عام ٢٠١٩/٢٠١٨؛ ومِنْ ثَمَّ فإن الضرائب المتحصلة من الأجور والأرباح لا تخدم الشريحة الدنيا في المجتمع، بينما توجه لتسديد الفوائد المدفوعة للديون، والتي نالت النصيب الأكبر من جملة المصروفات العامة بنسبة (٣٥,٨%) في عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ مقابل (٣٩,٦%) في العام سابقه، محققه نسبة انخفاض (٥%). ومن ناحية أخرى يوجد شبه استقرار الوزن النسبي لقيمة بند الأجور وتعويضات العاملين عند (٢٠%)، وارتفاع الأهمية النسبية لبندي: شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات)، وشراء السلع والخدمات، في عام ٢٠٢١/٢٠٢٠م إلى (١٥,٨%) و (٥,٢%) بالترتيب مقابل (١٣,٤٪)، (٤,٩٪) في العام سابقه (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ص ص. ٤٣-٤٦).

٣- ارتفاع مؤشر عدم المساواة في الدخل في مصر ليتحول من (١٥,٩%) خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٠-٢٠١٠م)، إلى (٣٦,٥٪) خلال الفترة ما بين: (٢٠١٠-٢٠١٨م). وانحسرت الطبقة الوسطى في المجتمع؛ حيث أكد تقرير البنك الدولي الصادر في عام ٢٠١٩م أن أفقر (٤٠%) من السكان يحصلون على (٢١,٩%) من الدخل، بينما أغنى (١٠%) من السكان يحصلون على (٢٧,٨%) منه، ويحصل (١%) من السكان على (١٩,١%) من الدخل (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ٢٠١٩، ص. ٣٠٩).

وتدلل تلك المؤشرات على خلل إرساء دعائم العدالة قي المجتمع، ومن ثم ضعف الالتزام بالمادة (٢٧) من الدستور المذكورة سلفًا.

ومع اتباع الدولة لأجندة البنك الدولي، وصندوقه في تنفيذ برنامج العمل المحدد، تكون بذلك قد تخلت عن دورها السياسي في رسم السياسات ووضعها. على حين أكد "الببلاوي" أن الأصل في تدخُل الدولة دائمًا ما يتأتى في قواعد وسياسات عامة تُطبق على الجميع؛ بما تملكه الدولة من سلطة القانون؛ حيث تضع شروطًا معينة للنشاط الاقتصادي، وتفرض القيود، والأعباء، والميزات التي توزع على مختلف الأفراد، والقطاعات؛ مما يتيح فرصًا مناسبة للمساءلة، والمتابعة؛ على حين تفلت الدولة من المساءلة السياسية إذا انخرطت في تنفيذ جملة من الإجراءات الاقتصادية، والاجتماعية" (الببلاوي،١٩٩٨، ص ص. ١١٣-١١٥).

تداعيات التغيرات المجتمعية على تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم الجامعي منذ بداية الألفية الثالثة، وحتى عام ٢٠٢١م

مع بداية الألفية صارت تداعيات برنامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي الذي بدأ منذ بداية تسعينيات القرن العشرين، واضحة وجلية؛ فقد أكد الدستور المصري في مادتيه: (٩،٨) كما أشرت سلفًا - أن نظام الدولة يقوم على أساس

التكافؤ بين المواطنين، والتأكيد على تحقيق العدالة الاجتماعية، والتقليل من معدلات البطالة، والتوازن بين مصالح الأطراف كافة، والتوزيع العادل لعوائد التنمية. كما أكدت المادة (٢١) من الدستور أن الدولة تكفل استقلال الجامعات والمجامع العلمية واللغوية، وتوفر التعليم الجامعي وفقا لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي، وتكفل مجانيته في جامعات الدولة، ومعاهدها؛ وفقا للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم الجامعي لا تقل عن (٢%) من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجيًا حتى تتفق مع المعدلات العالمية. وتعمل الدولة على تشجيع إنشاء الجامعات الاهلية التي لا تستهدف الربح، وتلتزم الدولة بضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة والأهلية، والتزامها بمعايير الجودة العالمية، وإعداد كوادرها من أعضاء هيئات التدريس والباحثين، وتخصيص نسبة كافية من عوائدها لتطوير العملية التعليمية والبحثية.

وعليه، تؤكد مواد الدستور السابقة أن الدولة توفر التعليم الجامعي بالمجان في جامعاتها، كما أنها تدعم الجامعات الأهلية والخاصة التي لا تستهدف الربح. ولكن كان لسياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي التي تبنتها الدولة المصرية خلال الفترة ما بين: (٢٠٢١-١٩٩١م) جملة من التداعيات على تحقيق مقومات العدل التربوي في التعليم الجامعي؛ أبرزها:

أ- الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب الذين هم في سن الالتحاق بالجامعة.

إذا كان المبدأ الذي يقوم عليه التعليم والمشتق من فلسفة المجتمع هو تحقيق العدالة، وأن القاعدة الأساسية التي تستند عليها كل نظريات العدالة هي الإنصاف؛ فهذا يعني أن جميع الأفراد لهم الحق المتساوي في اكتمال نمو شخصيتهم؛ دون النظر إلى أصلهم الاجتماعي، وأن يكون التعليم ديمقراطيًا يتيح فرص النمو الثقافي لجميع المواطنين، وليس عن طريق اصطفاء نخبة من أبناء المجتمع (Merry,

2020,p. 27). ولكن ثمة مؤشرات تدلل على ضعف دور التعليم الجامعي في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين طلابه؛ أبرزها:

١- التوسع في الجامعات الخاصة

لقد ظلت الجامعات الحكومية حتى عام ١٩٩٦م المؤسسات الوحيدة للتعليم العالي في مصر، باستثناءين لا غيرهما: الجامعة الأميركية في القاهرة، والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، وفي العام ١٩٩٦م صدر مرسوم رئاسي بإنشاء أربع جامعات خاصة، مهدت الطريق لاحقًا لإنشاء عديد من هذه الجامعات (بدران، ١٩٩٧، ص. ٢٩؛ سيكا، ٢٠٠٩، ص. ٧٦٩).

جدول رقم (١):

أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات: الحكومية، والأزهر، والخاصة، ونسبتهم خلال الفترة ما بين: (٢٠٢١-١٩٩٤م).

العام الجامعي	أعداد الطلاب المقيدين في الجامعات: الحكومية، والأزهر	أعداد الطلاب المقيدين في الجامعات الخاصة	نسبة الطلاب المقيدين بالجامعات الخاصة إلى الطلاب المقيدين بالجامعات: الحكومية، والأزهر %
٩٤/٩٣	٦١٢٨٤٤	-	-
٩٥/٩٤	٧١٢٥٢٧	-	-
٩٦/٩٥	٨٧٢٠٦١	-	-
٩٧/٩٦	١٠٣٤٥٣٩	-	-
٩٨/٩٧	١٢٠٦٥٩٧	-	-
٩٩/٩٨	١٣٥١١٧٣	-	-
٠٠/٩٩	١٣٥٤٢٠٤	١٥٤١	٠,١١
٠١/٠٠	١٣٩١٢٠٣	٣٢٩٢	٠,٢٤
٠٢/٠١	١٤٩٤٦٤٧	٦٨٧٩٨	٤,٦
٠٣/٠٢	١٥٥٢٦٢٢	٧٤٧٥٠	٤,٨
٠٤/٠٣	١٦١٥٧٦٧	٨٠٠٦٠	٤,٩٥

تابع جدول رقم (١):

أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات: الحـــكومية، والأزهر، والخاصـــة، ونسبتهـم خـــلال الفترة ما بين: (٢٠٢١-١٩٩٤م).

العام الجامعي	أعداد الطلاب المقيدين في الجامعات: الحكومية، والأزهر	أعداد الطلاب المقيدين في الجامعات الخاصة	نسبة الطلاب المقيدين بالجامعات الخاصة إلى الطلاب المقيدين بالجامعات: الحكومية، والأزهر %
٠٥/٠٤	١٧٦١٣٧٦	٨٢٧٩٠	٤,٧
٠٦/٠٥	١٨٨٠٤٦٠	٨٣١٠٨	٤,٤
٠٧/٠٦	١٨٧٥٩٤٣	٤٤٠٠١	٢,٣
٠٨/٠٧	١٨٦٨٩٢٠	٤٧٤٠٤	٢,٥
٠٩/٠٨	١٩١٨٢٩٩	٥٩٨٥٢	٣,١
١٠/٠٩	١٩٢٨١١٢	٧٠٣٠٩	٣,٦
١١/١٠	١٦٤٩٩٨٦	٧٢٩٨٢	٤,٤
١٢/١١	١٦٢٧٣٣٩	٨٦٧٨٤	٥,٣
١٣/١٢	١٦٥٤٤٥٥	٨٦٤٩١	٥,٢
١٤/١٣	١٦٨٨٩٥٠	١١١٥٢٢	٦,٦
١٥/١٤	١٩٤٦٧٨٧	١١٠٨٥٩	٥,٦٩
١٦/١٥	٢٢٣٠٣١٤	١٣٨١٢٧	٦,١٩
١٧/١٦	٢٢٧٤٢٨٥	١٥٤٨٣٥	٦,٨
١٨/١٧	٢٢١٢٤٨٦	١٧٠٤٣٥	٧,٧
١٩/١٨	٢٢٦٣٠٥٥	١٩٤٦٥٩	٨,٦
٢٠/١٩	٢٤٤١٦٤٥	٢٠٧١٥٤	٧,٨٢
٢١/٢٠	٢٤٥٩٠٢٥	٢٢١٧٢٧	٩

المصادر:

- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، الكتاب الاحصائي السنوي ١٩٩٥-٢٠٠٣، إصدار يونيو ٢٠٠٤، ص. ص. ٨٢-٨٥.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الاحصائي السنوي ٢٠٠٥، إصدار يوليو ٢٠٠٦، ص. ٣٠٥، ص. ٢٧٦.
-

تابع المصادر:

- الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء، الكتاب الاحصائي السنوي، إصدار أكتوبر ٢٠١٠، ص. ص. ٢٩٣، ٢٩٧
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، النشرة السنوية باب التعليم، إصدار ديسمبر ٢٠٢١. جدولا رقما:(١١-٢٧-١، ١١-٢٧-٢).
- الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء، النشرة السنوية: الطلاب المقيدون- أعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي، إصدار أكتوبر ٢٠٢١، جدول رقم:(١٥٨).

ويبين الجدول رقم (١) تزايد أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات الخاصة خاصة، وذلك بدءًا من عام ٢٠١٣/٢٠١٤م، حيث بلغ عددهم ١٦٨٨٩٥٠ طالبًا، بنسبة بلغت (٦,٦%) من جملة الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، وزاد عددهم حتى بلغ في عام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م ما يقرب من ٢٢١٧٢٧ طالبًا، بنسبة بلغت (٩٪) من جملة الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة. وهكذا صار التعليم الجامعي يعاني ازدواجية؛ إذ ارتبط الحصول على فرصة تعليمية في الجامعات الخاصة بالقدرة المالية للوالدين، والذي يعد "أحد مظاهر الطبقية في التعليم، بمعنى أن هذا التعليم يؤدي خدمات لأبناء الفئات الميسورة، وبشكل -بالتالي- أداة شرعية لخلق الازدواج الثقافي، والتمايز الاجتماعي، والاستقطاب الطبقي داخل المجتمع المصري، وبذلك أضحت الامتيازات الاقتصادية والاجتماعية التي يجلبها هذا النوع من التعليم استحقاقية ثقافية تؤدي بأصحابها إلى حوز المراكز المهمة في المجتمع" (Brighouse& Swift ,2014,p. 22).

كما أن التفاوت الكبير في نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية أدى إلى خرق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ فالجامعات الخاصة بمبانيها، وتجهيزاتها، وفصولها منخفضة الكثافة، وبرامجها، ومستويات أعضاء هيئات التدريس بها، تؤدي إلى حصول طلابها على فرص تعليمية أفضل، وبالتالي الوصول إلى المراكز المرموقة من خلال فرص العمل المتاحة أمامهم (محمد، ١٩٩٥، ص.

٦٩). وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة " أحمد & السيسي" (٢٠٠٢) بأن التعليم الجامعي الخاص يضمن لطلابه جملة من الامتيازات؛ أبرزها: (ص.ص. ١٩٤-٢١٣).

- وفرة القاعات الدراسية المناسبة للبحث والدراسة، واعتماد الجامعات الخاصة على عدد من الأساتذة المائزين، وعلى نظم متطورة في وسائل الاتصال، وتنوع أساليب التقويم للطلاب، واهتمام الجامعة بالأنشطة الطلابية، وسهولة إجراءات القبول بالجامعات الخاصة، ومراعاة الجامعة لحاجات الطلاب ومواهبهم، وأخذ الجامعة الخاصة في حسبانها حاجات سوق العمل، ومتطلباته.
- النظرة المتميزة للملتحقين بالجامعات الخاصة.
- ضمان فرص عمل جيدة، وتفضيل الدول العربية لخريجي الجامعات الخاصة للعمل بها.

وهكذا لقد صار المجتمع المصري يتسم بوجود شرائح مختلفة في نسيجه، كل منها يتلقى تعليمًا في نوع معين من الجامعات؛ مما أوجد بين أفراده كثيرًا من التباين في الاتجاهات والميول. وهذا ما تؤكده دراسة "سيكا" (٢٠٠٩) التي كشفت عن اختلاف الإطار الأخلاقي والقيمي لدى طلاب الجامعة بحسب أنظمة التعليم الجامعي التي ينتمون إليها، الأمر الذي يهدد أمن المجتمع واستقراره، فعندما سألت الباحثة المفحوصين: هل يحق للملحدين مناقشة معتقداتهم بحرية؟ جاءت النتائج أن (٧٠%) من طلاب جامعة القاهرة لم يوافقوا على مناقشة الملحدين لمعتقداتهم، وأن (٥٣%) من طلاب جامعة المستقبل لم يوافقوا، بينما وافق (٧٥%) من طلاب الجامعة الأمريكية. وتُظْهِرُ الأجوبة أن طلاب جامعتي: القاهرة، والمستقبل، يبحثون عن حريتهم الشخصية، بما يتماشى تمامًا وحدود المعايير الثقافية في بيئتهم، ولذلك عندما تم التطرق إلى محظور ثقافي (الإلحاد) رفض الطلاب مفهوم الحرية في هذا الجانب، وقد أرجعت الدراسة السبب في ذلك إلى ضعف احتكاك الطلاب بجنسيات أخرى في جامعتهم، بينما طلاب الجامعة الأمريكية يحتكون بطلاب أجانب (عرب، وأمريكيين)،

وأساتذة أجانب؛ مما يساعدهم في تقبل أشخاص من خلفيات مختلفة. كما أكدت الدراسة أن طلاب الجامعة الأمريكية يتمتعون بدرجة تَسامُح أعلى من طلاب الجامعتين الأُخريتين (سيكا، ٢٠٠٩، ص.ص. ٧٧٨-٧٧٩). وهكذا فإن مفهوم الحرية يختلف في مدلولاته باختلاف أنظمة التعليم الجامعي التي يلتحق بها أبناء المجتمع؛ الأمر الذي يهدد أمن المجتمع، واستقراره.

وهكذا فإن انتشار الجامعات الخاصة في المجتمع المصري بمصروفاتها الباهظة تنافي المادة (٢١) من الدستور، والتي تؤكد أن الدولة تدعم الجامعات الخاصة والأهلية غير الهادفة للربح، وهذا من جانب آخر يناقض مبدأي: تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة السياسية والاجتماعية.

٢- التوسع في البرامج الخاصة بالجامعات الحكومية:

برغم ما أكد عليه الدستور في مادته (٢١)، بمجانية التعليم الجامعي الحكومي، فإذا بتزايد انتشار البرامج التعليمية المميزة ذات المصروفات داخل الجامعات الحكومية؛ الأمر الذي يثير جملة من التساؤلات حول العدالة الاجتماعية، والمساواة في الحقوق.

لقد بدأت البرامج الدراسية المتميزة عبر إنشاء الجامعات الحكومية في تسعينيات القرن الماضي بلغات أجنبية؛ مثل شعبتي: اللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، بكليات: التجارة، والحقوق، والاقتصاد، والعلوم السياسية، ثم استُحدثت البرامج الجديدة في تخصصات بينية أو جديدة، كما في تخصصات: الهندسة، والطب، والصيدلة، وذلك بدءًا من العام الأكاديمي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وزادت هذه البرامج تزايدًا مطردًا خلال السنوات الأخيرة فوصل عددها في عام ٢٠١٤م إلى (١١٨) برنامجًا؛ إذ تسعى - على اختلافها- إلى توفير تعليم أكثر ملاءمة لسوق العمل، وتتوافر فيه مزايا نسبية عن التعليم العادي، يضع خريجيه أسبق بخطوات من زملائهم، وبالتالي فإن التعليم

المجاني يصبح أقل جودة وأقل منفعة بالنسبة لهذه البرامج (أبو العلا، ٢٠١٩، ص.ص. ١٥٤-١٥٦). واستمر تزايد البرامج الخاصة في (٢٤) جامعة حكومية حتى بلغ (١٨٦) برنامجًا في عام ٢٠٢١/٢٠٢٢م (المجلس الأعلى للجامعات، ٢٠٢١/٢٠٢٢).

وحَلَّلَتْ إحدى الدراسات تلك البرامج، وخرجت بمجموعة من النتائج؛ أبرزها: (أبو العلا، ٢٠١٩، ص.ص. ١٥٥-١٥٧)

- تزامن مع نشأة هذه البرامج الخاصة منذ تسعينيات القرن الماضي تخفيض ميزانية التعليم الجامعي الحكومي، على أن تقوم الجامعات بتحمل العجز عبر استراتيجيات تنويع مصادر الدخل. وما يعزز هذا الفهم تخفيض ميزانيات جامعة "كفر الشيخ" -على سبيل المثال- بنسب وصلت في عام ٢٠١٨م إلى (٣٤%) عن عام ٢٠١٦م، وكذلك استقطاع وزارة المالية من الميزانية المخصصة لجامعة "القاهرة" نحو مليار جنيه، مطالبة إياها استكمال باقي الميزانية من موارد الجامعة الذاتية، وكذلك الاستقطاع الذي تم مع جامعات أخرى. وبشأن ما إذا كان تراجع التمويل الحكومي في الميزانية ناتجًا عن فلسفة مفادها أن التعليم الجامعي ليس أساسيًا، وأن الدولة تراه عبئًا عليها، أوضحت عضو لجنة التعليم في البرلمان الدكتورة "ماجدة نصر": "أن موازنة التعليم بشكل عام لم تصل حتى الآن لما حدده الدستور؛ نتيجة ظروف البلد الاقتصادية، ونتيجة ترتيب الأولويات في الدولة، والتي ليس من بينها التعليم العالي".
- تتنوع البرامج ذات المصروفات الخاصة بين برامج بينية، خاصة في موضوعها وتخصصها، ليس لها نظير في التعليم العادي، وبين برامج الدراسة باللغات الأجنبية، وهي برامج تتشابه مع التعليم العادي في التخصص، وبرامج الشراكة

مع الجامعات الأجنبية، وبرامج نظام الساعات المعتمدة، وهذه الأنواع قد تندمج وتتداخل في برنامج واحد.

- شهدت البرامج ارتفاعًا سنويًا في مصروفاتها، ويوضح الجدول رقم (٢) الأتي مصروفات البرنامج المتكامل بنظام الساعات المعتمدة بكلية طب "القصر العيني" – جامعة القاهرة، منذ نشأته وحتى العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م:

جدول رقم (٢):

تطور المصروفات الدراسية لبرنامج خاص بكلية طب "القصر العيني" – جامعة القاهرة؛ ما بين عامي: (٢٠٢٠-٢٠١٦م)

العام الدراسي	المصروفات بالجنيه المصري
٢٠١٦/٢٠١٥	٦٠٠٠٠
٢٠١٧/٢٠١٦	٦٠٠٠٠
٢٠١٨/٢٠١٧	٧٥٠٠٠
٢٠١٩/٢٠١٨	٨٠٠٠٠
٢٠٢٠/٢٠١٩	٨٧٠٠٠

المصدر: (أبو العلا، ٢٠١٩، ص.ص. ١٥٥- ١٥٦)

- تجسد البرامج المتميزة بداخلها أيضًا نوعًا من اللامساواة؛ ليس فقط لاختلاف جودة البرامج ونوعيتها بين الجامعات؛ بل أيضًا لاختلاف مصروفات البرنامج ذاته من جامعة لأخرى؛ فيصبح القادر على الالتحاق ببرنامج معين بإحدى الجامعات غير قادر على الالتحاق ببرنامج مشابه له بجامعة أخرى في الدولة نفسها؛ على سبيل المثال: فإن أسعار برامج الدراسة باللغة الأجنبية بكليات التجارة في الجامعات الحكومية للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م –من واقع بيانات وزارة التعليم العالي– كانت في جامعة جنوب الوادي (٥٠٠٠) جنيه، وأسوان (٥٠٠٠) جنيه، والسادات (٥٣٢٠) جنيهًا ، وأسيوط (٦٤٠٠) جنيه ،

والمنوفية (٧٠٠٠) جنيه، وكفر الشيخ (٧٠٠٠) جنيه، والإسكندرية (١٠٠٠٠) جنيه ، والسويس (١٠٨٥٠) جنيهًا، وطنطا (١٢٠٠٠) جنيه ، وبني سويف (١٤٥٠٠) جنيه، والقاهرة (١٧٥٠٠) جنيه.

وكانت المفارقة أن يصف وزير التعليم العالي السابق الدكتور "خالد عبد الغفار" توسع الجامعات الحكومية في تخصيص برامج خاصة داخل كلياتها بمقابل مادي بأنها فكرة اقتصادية رائعة، وأن الهدف منها زيادة موارد الجامعات بما يؤدي لتحسين الخدمة داخل الكليات، وأنها تخاطب الطلاب القادرين ماديًا فقط، ويتضح التعامل الاقتصادي البحت أيضًا من قوله: "إن كون الكليات تستغل منشآتها وهيكلها الإداري في أن تدخل منافسة مع الجامعات الخاصة؛ من أجل زيادة مواردها، تمثل فكرة رائعة" (كما وُرِد في أبو العلا، ٢٠١٩، ص. ١٥٦).

وهكذا فإن الحكومة –ممثلة في وزير التعليم العالي– تدعم البرامج الخاصة داخل الجامعات الحكومية، وتعدها مصدرًا لزيادة دخل الجامعة؛ الأمر الذي ينافي نص المادة (٢١) من الدستور بأن التعليم الجامعي الحكومي مجاني، ومن ناحية أخرى يقوض دعائم مبدأي: تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة السياسية والاجتماعية.

ولذلك انتقد الخبير التربوي "كمال مغيث" تلك البرامج، مؤكدًا أنها: تعمق التفاوت الاجتماعي، وتغيب معايير العدالة الاجتماعية داخل الجامعات الحكومية التي يُفترض أن يعامل فيها الطلاب سواسية، دون النظر إلى خلفيات عائلاتهم الاجتماعية. ويغيب –بسبب هذه البرامج– تكافؤ الفرص بين الطلاب؛ حيث لا يتيح المجتمع فرصًا تعليمية متساوية نتيجة ربط التعليم المتميز بالقدرة الاقتصادية؛ مما يؤدي إلى إعادة إنتاج التفاوت الطبقي، وما يترتب عليه من أزمات اجتماعية (مغيث، ٢٠١٤، ص. ١١٤).

وعليه، فإن لسياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي تداعياتها على تحقيق العدالة في التعليم الجامعي؛ فمع صعود القطاع الخاص، وتراجع دولة الرعاية الاجتماعية، انتشرت الجامعات الخاصة، والبرامج الخاصة بالجامعات الحكومية، والتي زادت خاصة عقب ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م؛ الأمر الذي أهدر مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. فالتعليم الخاص والبرامج الخاصة ستجعل خريجيه أسبق بخطوات عند التحاقهم بسوق العمل، ومن ثم سوف تترتب المكانات الاجتماعية في المجتمع بحسب أنظمة التعليم التي تخرج فيها المتعلم؛ مما يُخل بمبدأ العدل الاجتماعي.

ب- عدالة الإنفاق على التعليم الجامعي الحكومي

يعد التعليم -وبخاصة الجامعي- إحدى أبرز مسؤوليات الدولة، وتُلقى على عاتقها مسؤولية الإنفاق عليه كاملًا؛ بوصفه السبيل لتخريج كوادر علمية تخدم المجتمع والإنسانية، ففي الوقت الذي يلتحق فيه ما يقرب من (٩٠%) من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة بالجامعات الحكومية -وهو ما وُرِدَ مسَّبقًا في الجدول رقم (١)- فإذا بتراجع مستوى الإنفاق على التعليم الجامعي الحكومي؛ خاصة مع نشأة الجامعات الخاصة؛ إذ أكدت الإحصاءات أنه بينما كانت ميزانية التعليم الجامعي بالنسبة لميزانية التعليم في العام الجامعي ٨٥/٨٤ تكافئ (٣٨٪)، وفي العام الجامعي ٩٠/٨٩ كانت تكافئ (٤٠%) (محمد، ١٩٩٥، ص. ٧٦)؛ فإذا بانخفاض مستوى الإنفاق على التعليم الجامعي بالنسبة لميزانية التعليم حتى بلغت في العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠١٨م، ما يقرب من (٢٤,٤٪)، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣) الأتي:

جدول رقم (٣):

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي، والإنفاق على التعليم الجامعي كنسبة من الإنفاق على التعليم خلال الفترة ما بين: (٢٠٢١-٢٠٠٢م)

العام الجامعي	الإنفاق على التعليم/ الناتج المحلي%	الإنفاق على التعليم الجامعي/ الانفاق على التعليم%
٢٠٠٢/٢٠٠١	٤,٩	٣٣,١
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٤,٩	٣٢,٩
٢٠٠٤/٢٠٠٣	٤,٩	٣١,٣
٢٠٠٥/٢٠٠٤	٤,٨	٣١,٤
٢٠٠٦/٢٠٠٥	٤,١	٢٥,٤
٢٠٠٧/٢٠٠٦	٣,٨	٢٥,٨
٢٠٠٨/٢٠٠٧	٣,٩	٢٦,٨
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٣,٨	٢٥,١
٢٠١٠/٢٠٠٩	٣,٥٤	٢٤,٤
٢٠١١/٢٠١٠	٣,٥	٢٥
٢٠١٢/٢٠١١	٣,٣	٢٣,٢
٢٠١٣/٢٠١٢	٣,٤	٢٥,٨
٢٠١٤/٢٠١٣	٤,١	٢٣,٨
٢٠١٥/٢٠١٤	٤,٣	٢٢,٧
٢٠١٦/٢٠١٥	٣,٩	٢٣,١
٢٠١٧/٢٠١٦	٤,١	٢٣,٨
٢٠١٨/٢٠١٧	٢,٤٦	٢٤,٨
٢٠١٩/٢٠١٨	٢,١٦	٢٤,٤
٢٠٢٠/٢٠١٩	٢,٦	-
٢٠٢١/٢٠٢٠	٢,٥	-

المصادر:

- الإحصاءات الواردة في الجدول جرى تجميعها من المصادر التالية:
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، إصدار أكتوبر ٢٠١٠، ص. ٣٣١.

تابع المصادر:

- معهد اليونسكو الإحصائي، البنك الدولي. https://data.albankaldawli.org/indicator/
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم، إصدار ٢٠١٦.
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، الكتاب الإحصائي، باب التعليم، إصدار ديسمبر ٢٠٢١، جدول رقم:(٢-٣٧-١١).

وعليه، فمع تطبيق سياسات الإصلاح الاقتصادي، والتكيف الهيكلي منذ بداية تسعينيات القرن المنصرم، تراجعت الدولة عن أدوارها السياسية والاقتصادية، والتي معها تراجع مستوى الإنفاق على التعليم، وبخاصة الجامعي، وإلقاء العبء الأكبر من التمويل على كاهل الأسر المصرية، وتكفل الدولة بدفع أجور أعضاء هيئة التدريس. وبذلك ارتبط الحصول على فرصة تعليمية بالجامعات الحكومية بمن لديه القدرة المالية؛ الأمر الذي أهدر –بالتبعية– مبدأ العدالة الاجتماعية.

ج– عدالة توزيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الكليات النظرية والعملية.

إن العدالة في توزيع الطلاب على الكليات النظرية والعملية يتعين أن يجري وفق معيار قدرات الطلاب واستعداداتهم، وليس لاعتبارات أخرى غير علمية، ولكن تشير الإحصاءات التالية إلى ارتباط توزيع الطلاب على أنظمة التعليم الجامعي؛ سواء الحكومية، أو الخاصة؛ وفق معيار القدرة المالية للوالدين؛ الأمر الذي نتاجه هدر مبدأ العدالة الاجتماعية، كما يجري توزيع الطلاب على الكليات النظرية والعملية بالجامعات الحكومية بحسب تكلفة إنفاق الدولة على الطالب.

جدول رقم (٤):

الطلاب المقيدون بمجموعات العلوم؛ وفقًا للنوع بالجامعات الحكومية للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م

الكليات	جملة الطلاب	نسبتهم
العلوم الطبية	١١٧١٨٩	٧,١٪
العلوم الهندسية	١٣١٥٣٢	٨٪
العلوم الزراعية	٤٠٤١٦	٢,٤٪
العلوم الأساسية	٤٥٥٤١	٢,٨٪
العلوم الإنسانية	١٣١٥٣١١	٧٩,٧٪

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للجامعات الحكومية الطلاب المقيدون/ أعضاء هيئة التدريس، إصدار أكتوبر ٢٠١٢، جدول رقم:(٤٦).

ويوضح الجدول رقم (٤) تباين توزيع طلاب الجامعة على العلوم المختلفة، بحيث يتركز الجزء الأعظم من الطلاب في العلوم الإنسانية النظرية، والتي بطبيعة الحال تنخفض فيها تكلفة الإنفاق على الطالب مقارنة بالعلوم الأخرى. وهذا يتفق مع تراجع نسب إنفاق الدولة على التعليم الجامعي، حيث صرح وزير التعليم العالي السابق الدكتور "خالد عبد الغفار" في أحد تصريحاته في عام ٢٠١٧م أن "تكلفة الطالب في الكليات العملية تتراوح ما بين: (٥٠-٤٠) ألف جنيه، بينما تصل تكلفة الطالب في الكليات النظرية إلى (١٨) ألف جنيه"(كما وُرِدَ في عبد الرحمن، ٢٠١٧، ١٨ يوليو). ولذلك يُوَزَّع الجزء الأعظم من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة على الكليات النظرية.

ونتج عن هذا التوزيع غير العادل للطلاب على الكليات النظرية والعملية، خلل في توزيع الطلاب لكل عضو هيئة التدريس؛ مما يؤثر في جودة التعليم الجامعي الحكومي، وهو ما يوضحه الجدولان الأتيان رقما: (٦،٥)

جدول رقم (٥):

متوسط الطلاب المقيدين إلى كل عضو هيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية بالجامعات الحكومية للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م

الكليات	أعداد الطلاب المقيدين	أعداد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس
الكليات النظرية	١٣١٥٣١١	١٣٢٩٣	٩٩
الكليات العملية	٣٣٤٦٧٥	٢٩٢٥١	١١

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية للجامعات الحكومية الطلاب المقيدون/ أعضاء هيئة التدريس، إصدار أكتوبر ٢٠١٢، جدولان رقما: (٩٨،٩٩).

جدول رقم (٦):

أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات الحكومية، وأعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١

الكليات	أعداد الطلاب المقيدين	أعداد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس
النظرية	١٨٨١٥٩٧	١٩٢٣٦	٩٨
العملية	٥٧٧٤٢٨	٤١٢٨٣	١٤

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية: الطلاب المقيدون– أعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي، إصدار أكتوبر ٢٠٢١، جداول أرقام:(٧٤،٧٥،٧٦،٧٧).

يتضح مما تقدَّم أنه خلال الفترة ما بين (٢٠٢٠-٢٠١٠م) تزايدت أعداد الطلاب بالكليات النظرية، حيث بلغت نسبتهم في العام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م ما يقرب من (٧٧%) من جملة الطلاب الملتحقين بالجامعات الحكومية؛ بينما بلغت نسبة الطلاب الملتحقين بالكليات العملية ما يقرب من (٢٣%)؛ الأمر الذي يشير إلى أن التعليم الجامعي الحكومي تغلب عليه الدراسات النظرية، وكذلك يصل أعداد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس في الكليات النظرية إلى ما يقرب من (١:٩٩)؛ بينما أعداد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس في الكليات العملية يصل إلى ما يقرب من (١:١٣)؛ الأمر الذي يشير إلى خلل عدالة توزيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية والعملية؛ مما يؤثر في جودة التعليم الجامعي.

جدول رقم (٧):

تطور أعداد الطلاب في الكليات النظرية والعملية بالجامعات الحكومية في مقابل تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم خلال الفترة ما بيـــــن: (٢٠١١-٢٠٢١م)

السنة	أعداد الطلاب المقيدين بالكليات النظرية	أعداد الطلاب المقيدين بالكليات العملية	أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم
١١/١٠	١٣١٥٢٧٢	٣٣٤٧١٤	-
١٢/١١	١٢٦٥٠٤٢	٣٦٢٢٩٧	-
١٣/١٢	١٢٨٧١٠٢	٣٦٧٣٥٣	-
١٤/١٣	١٣١٣٨٠٩	٣٧٥١٤١	-
١٥/١٤	١٥١٤٠٩٠	٤٣٢٦٩٧	-
١٦/١٥	١٧٦٣٩٥٠	٤٦٦٣٦٤	-
١٧/١٦	١٧٩٦٢٧٨	٤٧٨٠٠٧	٩٧٩٤٩
١٨/١٧	١٧٢٤٦٠٧	٤٨٧٨٧٩	٩٤٢٢٥
١٩/١٨	١٧٥٦٤٧٥	٥٠٦٥٨٠	١٠١١٦٦
٢٠/١٩	١٩٠١٥٦١	٥٤٠٠٩٤	١٠١٥٤٠
٢١/٢٠	١٨٨١٥٩٧	٥٧٧٤٢٨	١٠٢٦٩٥

المصادر:

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية: الطلاب المقيدون- أعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي، إصدار أكتوبر ٢٠٢١، جدولان رقما:(٦،٥)
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم، ديسمبر ٢٠٢١، جـدولان رقمـــا:(١١-٢٨، ١١-٢٩)

ويوضح الجدول رقم (٧) تزايد أعداد الطلاب بالكليات النظرية والعملية بصورة كبيرة خاصة مع بداية العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وإن كانت الزيادة لصالح الكليات العملية أكبر منها لصالح الكليات النظرية، حيث كان أعداد الطلاب بالكليات العملية في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م ما يقرب من (٣٧٥١٤١) طالبًا، وزادت لتصل في العام الجامعي ٢٠/٢١م إلى ما يقرب من (٥٧٧٤٢٨) طالبًا، بزيادة قدرها (٢٠٢٢٨٧) طالبًا؛ أي: ما نسبته (٢١%)، بينما كان عدد الطلاب بالكليات النظرية في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ ما يقرب من (١٣١٣٨٠٩) طلاب، وإذا بالأعداد قد زادت لتصل في العام الجامعي ٢٠/٢١م إلى ما يقرب من (١٩٠١٥٦١) طالبًا، بزيادة قدرها (٤٤٢٦٦٦) طالبًا؛ أي: ما نسبته (١٣%). وفي المقابل كانت الزيادة في أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الفترة ما بين: (٢٠٢١-٢٠١٧م) ما يقرب من (٢%) من أعدادهم؛ الأمر الذي يشير إلى خلل في عدالة التوزيع.

وكذلك يوضح الجدول رقم (٨) الأتي إقبال الجزء الأعظم من الطلاب الملتحقين بالجامعات الخاصة على الكليات العملية عن الكليات النظرية:

جدول رقم (٨):

تطور أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات الخاصة؛ وفقا للكليات: النظرية، والعملية، خلال الفترة ما بين:(٢٠٢١-٢٠١٧م)

السنة	٢/٢٠١٦ ٠١٧	٢/٢٠١٧ ٠١٨	٢/٢٠١٨ ٠١٩	٢/٢٠١٩ ٠٢٠	/٢٠٢٠ ٢٠٢١
أعداد الطلاب بالكليات النظرية	٣٩٩٩٦	٤٣٧٠١	٤٩٧٨٣	٥٣٥٣٧	٥٧٢١٧
أعداد الطلاب بالكليات العملية	١١٤٨٣٩	١٢٦٧٣٤	١٤٤٨٧٦	١٥٣٦١٧	١٦٤٥١٠
أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم	٨٧٤٥	٩٨٣١	١٠٧٤٣	١١٨١١	١٢٣٩٦
متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس بالكليات النظرية	٥	٤	٥	٥	٥
متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس بالكليات العملية	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة السنوية: الطلاب المقيدون- أعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي، إصدار أكتوبر ٢٠٢١، جدولا رقما:(٩،٨).

يتبين من الجدول السابق أن الجامعات الخاصة خلال الفترة ما بين: (٢٠١٧-٢٠٢١م)، وعلى عكس ما هو حادث في الجامعات الحكومية يلتحق معظم الطلاب فيها بالكليات العملية بنسبة تصل إلى (٧٤%) من جملة الطلاب الملتحقين بالجامعات الخاصة، بينما يلتحق ما يقرب من (٢٦%) من الطلاب بالكليات النظرية. ويتزايد أعداد الطلاب خلال الفترة السابقة في الكليات العملية بشكل يفوق أعدادهم في الكليات النظرية. ويصل متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس في الكليات النظرية إلى ما يقرب من (١:٤)، بينما يصل متوسط الطلاب لكل عضو هيئة تدريس بالكليات العملية (١:١٣) تقريبًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن ثمة توازنًا بين أعداد الطلاب بالكليات النظرية والعملية مع أعضاء هيئة التدريس؛ مما ينعكس -بالضرورة- على جودة التعليم بتلك الجامعات، وهو ما يتفق مع ما خَلُصَت إليه دراستا (أحمد، السيسي، ٢٠٠٢، ص.ص. ١٩٤-٢١٣؛ محمد، ١٩٩٥، ص. ٦٩)

وهكذا صارت الجامعات الخاصة ملاذًا لذوي القدرة المالية؛ فمن فاتته فرصة الالتحاق بالكليات العملية في الجامعات الحكومية يستطيع أن يجد فرصة بديلة في الكليات العملية بالجامعات الخاصة، وكذلك من فاتته فرصة الالتحاق بالكليات النظرية في الجامعات الحكومية يستطيع أن يجد فرصة تعليمية في الكليات النظرية بالجامعات الخاصة؛ ومِنْ ثَمَّ صار الحصول على فرصة تعليمية بالجامعات -سواء الحكومية، أو الخاصة- مرهونًا بالقدرة المالية للوالدين؛ مما يُخل بمبدأي: تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة السياسية والاجتماعية.

وعليه، فإن سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي التي جرى تطبيقها منذ بداية تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م، والتي دعمت آليات السوق، والقطاع الخاص، نتج عنها ازدواجية التعليم الجامعي، فصار التعليم سبيلًا لتكريس

التفاوت الطبقي، الأمر الذي نتاجه ضعف تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية في التعليم الجامعي في مصر؛ ومِنْ ثَمَّ ضعف مقومات العدل التربوي فيه.

رابعًا- طبيعة التعليم الجامعي في المجتمع المصري

أكدت المادة الأولى من قانون تنظيم الجامعات أن الجامعات تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريًا، متوخية في ذلك المساهمة في رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، وطرائق البحث المتقدمة، والقيم الرفيعة ليساهم في بناء المجتمع الاشتراكي ودعمه، وصنع مستقبل الوطن، وخدمة الإنسانية. وتُعد الجامعات -بذلك- معقلًا للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدر الاستثمار، وتنمية لأهم ثروات المجتمع وأغلاها، وهي: الثروة البشرية، وتُعنى الجامعات -كذلك- ببعث الحضارة العربية، والتراث التاريخي للشعب المصري، وتقاليده الأصيلة، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية: الدينية، والخلقية، والوطنية، وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى، والهيئات العلمية: العربية، والأجنبية (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦، مادة ١). وعليه، يتعين أن تعتني الجامعة ببناء العقل الإنساني؛ من خلال تزويده بأصول المعرفة، وطرائق البحث المتقدمة؛ كلٍ في تخصصه، كما تعتني بالجوانب الدينية، والأخلاقية، والوطنية. وبذلك يهدف التعليم الجامعي إلى العناية بالجانبين: الفردي، والمجتمعي؛ الأمر الذي قد يُنبئ لناظريه بأن التعليم الجامعي يسعي لإقامة العدالة التربوية Educational justice.

وتعد العدالة التربوية هي جوهر العدل التربوي Educational just، والتي تقتضي أن يوازن التعليم بين حاجات الفرد وغايات المجتمع، بمعنى ألا يهمل في ذلك العناية بدمج قيم المواطنة، في سبيل تلبية متطلبات سوق العمل، والعكس

صحيح. ولذلك تقتضي العدالة التربوية الوقوف على غايات التربية؛ أي: العناية بالجانبين الفردي والمجتمعي، وكلما كانت أهداف تلك الغايات عادلة حينها ستتغير الطريقة التي يُجرى –في ضوئها– توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة (Brighouse& Swift, 2008, p. 447; Giesinger, 2014,p. 5; Merry, 2020,p. 26).

وتتحدد مؤشرات إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي في مصر فيما يلي:

أ- عناية التعليم الجامعي بتنمية القيم والفضائل الأخلاقية

إن العناية بتنمية الفضائل الأخلاقية لدى طلاب الجامعة أحد أهم أدوار التعليم الجامعي، حيث تنمية العقل في كبح جماح الشهوات، والحد من الإفراط في الاستهلاك، وإتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم، وتشجيعهم على حرية التفكير، وتنمية قيم الديمقراطية لديهم (Alemue, 2018,p. 213)، ولكن ثمة مؤشرات تؤكد ضعف دور التعليم الجامعي في تنمية الفضائل الأخلاقية لديهم؛ أبرزها:

١- انتشار ثقافة الاستهلاك بين طلاب الجامعة

تخلق ثقافة الاستهلاك ضغوطًا اقتصادية مستمرة. وتعد مرحلة الشباب من المراحل المهمة في حياة الإنسان، وخاصة أنها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى النضج، ويمثل الشباب شريحة كبرى في المجتمعات العربية، فهم الشريحة التي تستهدف العولمة إعادة صوغها، نظرًا لأنهم أكثر ميلًا لكل ما هو جديد، والأكثر تأثرًا بالتغيرات السريعة.

وتتسم ثقافة الاستهلاك بالتحول السريع، والتغير المستمر، والتجدد الدائم؛ لذلك تعمل آليات السوق على إيجاد حالة من عدم الرضا عن المنتجات الموجودة؛ كي يُمهد الطريق لدخول منتجات جديدة بمواصفات جديدة يُفترض أنها تعمل على إرضاء رغبات المستهلكين (مرتضى، ٢٠١١، ص. ٤٢٦).

ومن المظاهر التي تدلل على انتشار ثقافة الاستهلاك بالجامعات، ما شهدته السنوات الأخيرة من انتشار بعض منافذ البيع لكبرى الشركات المنتشرة في المجتمع بالجامعات؛ بُغية تسويق منتجاتها داخل حرم الجامعة، ومنها: منافذ لتسويق منتجات شركات التجميل، وشركات الأغذية، والمشروبات، وشركات بيع خطوط المحمول. وبذلك تأثر مجتمع الجامعة بثقافة آليات السوق وصار يدعم القيم المادية. وفي المقابل "أصاب الحياة الجامعية نوع من الخواء؛ حيث وهنت الأوعية اللازمة لممارسة النشاط الجامعي، والتي تتبدى في التآكل المستمر في المساحات الخضراء، والساحات الخالية، والملاعب، والقاعات التي يمكن أن تناسب ممارسة الأنشطة" (علي، ٢٠٠٧، فبراير، ص. ٧٥).

كما أكدت دراسة مرتضى" (٢٠١١) أن معظم الشباب والفتيات يلهثون وراء ما يسمى بـ "الموضات العالمية" التي تُبث عبر الفضائيات، وأخذوا يقلدون فتيات الأغاني (الموديل)، ويتخذونهن قدوة لهن في أزيائهن وملابسهن، بوصفه –التقليد– محاكاة للموضة العالمية، مع الأخذ في الحسبان أن هذه الملابس يغلب عليها الطابع الغربي، ولا تعكس الواقع العربي بل تتجاوز حدوده نهائيًا (مرتضى، ٢٠١١، ص. ٤٢٧)

وكذلك أكدت دراسة "بدوي" (٢٠٠٨) أن الفضائيات كان لها تأثير جم على شباب الجامعة في دعم قيم الاستهلاك على حساب قيم العمل المنتج، ويتجلى ذلك في إقبال الشباب على مشاهدة الإعلانات بنسبة (٦١,٩%)، والتي صُوِّرَتْ فيها الحياة حياة استهلاكية حرة؛ فخلقت –عندئذٍ– عالمًا سحريًا نجح بالفعل في اجتذاب الشباب. كما عملت الفضائيات على دعم قيم السلبية واللامبالاة لدى الشباب بما تبثه من مضامين مكثفة تتعلق بالتسلية والترفيه (بدوي، ٢٠٠٨، ص.١٨٣). كما تتنوع السلع المفضلة لدى الشباب والمعلن عنها بالفضائيات، وتأتي السلع الغذائية في مقدمتها؛ يليها الأقمشة والملابس، ثم مستحضرات التجميل، فالشنط والأحذية

والأثاث، والمفروشات، ثم الهـواتف الجوالـة والسيـارات (مرتضى، ٢٠١١، ص. ٤٣٠).

وما يدلل على أن ثقافة الاستهلاك صارت نمط حياة لدى طلاب الجامعة، والتي بدورها غيبت ثقافة العقل؛ أنه قد عُنيت دراسة "عبد الخالق" (٢٠١٥) – في هذا الصدد– بسؤال طلاب الجامعة عن مصادر السعادة لديهم فجاءت أفضليات مصادر السعادة لدى الطلاب الذكور على الترتيب: المال، وممارسة الرياضة؛ على حين حصلت الطالبات عن نسب مئوية أعلى جوهريًا من الذكور في سبعة بنود بوصفها مصادر السعادة لديهن، وهي: الصداقة الحقة، والشعور بالأمان، والحب الحقيقي، والترفيه، وراحة البال، وسماع الموسيقى، والتسوق، وكانت المفارقة أن حظيت القراءة والتفوق العلمي على نسب ضئيلة كمصدر للسعادة لدى طلاب الجامعة (عبد الخالق، ٢٠١٥، ص.ص. ١–١٥). وهكذا يتضح مما سبق ضعف دور الجامعة في مواجهة ثقافة الاستهلاك المنتشرة بين طلابها، وأن الجامعة صارت –عن قصد، أو غير قصد– داعمة تلك الثقافة.

كما أكدت إحدى الدراسات فرط استخـدام طلاب الجامعـات في مصر لوسـائل التواصـل الاجتماعي (عبد الرازق، ٢٠١١، يوليو–ديسمبر). وكانت أبرز الدوافع لاستخدام تلك الوسائل: ملء وقت الفراغ، والتخلص من الملل والوحدة، يليه التنفيس عن الغضب، ثم التسلية والاسترخاء (غندر، ٢٠١٦)؛ الأمر الذي يشير إلى هشاشة ثقافة العقل لدى طلاب الجامعة.

وهكذا أدى الاستمرار في عملية الاستهلاك المفرط لدى شباب الجامعة إلى إيجاد رغبات ونزعات استهلاكية متوالية لديهم، والتي تتفق مع مصالح الشركات المنتجة للسلع والبضائع على حساب الفئات المستهلكة؛ مما أدى إلى استنزاف دخول هذه الشباب، وأسرهم، وتحويل أسواق الدول النامية وشرائحها الاستهلاكية إلى مجرد

توابع وأسواق لتصريف البضائع. وبات الشباب –في غالبية الدول– مستهلكين مهمَّشين يشكلون مصدرًا جيدًا للربح؛ دون النظر إلى ما أسهمت به هذه العملية من آثار سلبية على واقعيهم: الاقتصادي، والاجتماعي، حيث ترسخت ظاهرة التبعية الاقتصادية للخارج، وبما أثر سلبًا في الصناعات الوطنية نتيجة لانتشار ثقافة الاستهلاك.

٢– ضعف قيم الديمقراطية:

إن التربية –في معناها الحقيقي– هي التي يعيشها الطلاب كي تتشكل عقولهم، وينمو تفكيرهم بطريقة نقدية؛ أي أنه يلقى على عاتقها إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي، الداعمة – في جوهرها– قيم الحوار، وتقبل الآخر، والموضوعية، والانفتاح على القديم والجديد، والتعامل الواعي مع الثقافة الكونية... إلى غير ذلك من القيم التي تنظم سلوك المتعلمين حينما يتصدون لتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات، وصوغ مستقبل مجتمعهم. ونحتاج من هذه التربية أن تُكوّن لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو التأقلم مع معطيات هذا العصر (تركي، ٢٠٠٩، ص. ١٢٠؛ Sirivunnabood, 2016,p. 161).

ولذلك فإن التربية السياسية التي يعيشها الطلاب، والتي تكون في أساسها خبرات مربية، تنمي تلك الخصال، وتبني الفهم لديهم، ولذا خلص "ديوي" إلى جعل الخبرة المربية أساسًا للتعليم والتربية، فلا يمكن أن تُعَلَّم القيم بالتلقين، ومن يفعل ذلك فلم ينجح إلا في تعرُّف مثل تلك القيم. أما أن تتحول القيم إلى سجايا خلقية تحكم السلوك، فلا يمكن أن يتم إلا من ممارسة السلوك الملتحم بهذه القيم (تركي، ٢٠٠٩، ص. ١٢٠؛ Sant, 2021, 9,p. 24).

والتربية –تستهدف بالدرجة الأولى– أن يحقق الإنسان ذاته، ويستثمر قدراته وطاقاته، ولذلك فإن درجة مشاركته السياسية تعد مؤشرًا لدرجة تحقق الأهداف

التربوية. وتعد المشاركة –على هذا الأساس– في العمليتين: التربوية، والسياسية، هي العصب الحيوي للممارسة الديمقراطية، وقوامها الأساسي، والتعبير العملي الصريح لسيادة قيم الحرية، والعدالة، والمســـاواة في المجتمع (علي، ١٩٩٧، ص. ٤٨؛ Sant, 2021,p. 19).

ولكن تؤكد دراسة "سيف" (٢٠١٩) ضعف قيم الديمقراطية لدى طلاب الجامعة والتي تتبدى مظاهرها في: قلة حرية الرأي والتعبير، وتدني المشاركة المجتمعية، وضعف المساواة في فرص الحياة، وضعف احترام الأشخاص مختلفي الفِكْر لبعضهم دينيًا ومذهبيًا، وندرة التضحية من أجل الآخرين، وضعف المحافظة على الممتلكات العامة. وأضافت دراسة "الشرقاوي" (٢٠٠٥) مظاهر أخرى لضعف قيم الديمقراطية لدى طلاب الجامعة والتي تتبدى في: أن التزامهم بالقوانين لا ينبع من الداخل، وإنما خوفًا من العقوبة. حيث وُجِّه للطلاب عينة الدراسة سؤال نصه: "في حال ارتكبت الحكومة خطأ ما؛ فما موقفك الشخصي إزاء هذا الخطأ؟" فأكدت نسبة كبيرة من طلاب الجامعة أنهم يعبرون عن هذا الخطأ للزملاء والمحيطين بهم لكنهم لا يعبرون بكل الأساليب الممكنة في الصحافة والإعلام؛ تخوفًا من عواقب التعبير عن الرأي. كما أظهرت استجابات الطلاب مستوى منخفضًا من الوعي بقيمة المشاركة السياسية، حيث سُئل أفراد العينة: "ماذا تفعل لو مرت أمامك مظاهرة سلمية داخل حرم الجامعة وكانت تندد بسياسات معينة؟" فأجاب معظم أفراد العينة أنهم يفضلون عدم الاشتراك ويلتزمون الحياد، وهذا يُبرز مدى ضعف وعي الطلاب بقيمة المشاركة، وعندما سُئل الطلاب عن مدى حرصهم على المشاركة في انتخابات مجلس الشعب؛ فأجاب معظمهم –أي أكثر من (٦٠%) من أفراد العينة– أنهم لا يشاركون في الانتخابات؛ وذلك لعدم نزاهتها (سيف، ٢٠١٩، ص.ص. ٦١–٦٤؛ الشرقاوي، ٢٠٠٥، ص.ص. ١٥١–١٥٨).

ومع انتشار أنظمة التعليم الجامعي المختلفة ما بين حكومية وخاصة، فإذا باختلاف قيم الديمقراطية بين طلاب الجامعة. وهذا ما أكدته دراسة "سيكا" (٢٠٠٩) عند مقارنتها بين قيم الديمقراطية لدى طلاب جامعة القاهرة، وطلاب الجامعة الأمريكية، تبين ضعف مشاركة طلاب جامعة القاهرة في التصويت لانتخابات الاتحادات الطلابية؛ لأنهم يظنون أن الأصوات لن تحتسب بشكل حيادي، ولا يثقون بقدرة الهيئة الطلابية على إحداث فرق في تسيير أعمال الجامعة. بينما يثق طلاب الجامعة الأمريكية بالهيئة الانتخابية، وبقدرتها على اتخاذ قرارات لمصلحة الطلاب (سيكا، ٢٠٠٩، ص. ٧٨٢).

ويُعزى السبب في ضعف قيم الديمقراطية لدى الطلاب بالجامعات الحكومية، إلى أن الجامعة لا توفر الإطار الداعم للقيام بالممارسات الديمقراطية، والتي تتبدى مظاهرها فيما يأتي: (سيف، ٢٠١٩، ص. ٦١-٦٤؛ علي، ١٩٩٣؛ هندي، عويضة، عباس، ٢٠١٩، ص.ص. ٥٠٨-٥٠٩).

- قلة وعي الطلاب برسالة الاتحادات الطلابية، والذي كان له أكبر الأثر في إعراض الطلاب عن محاولة الدخول في تشكيلات الاتحاد بالتقدم للترشح، كما أن الاتحادات الطلابية قد فشلت في استيعاب الهوايات المختلفة للطلاب.
- تدني دور أعضاء هيئة التدريس في مساعدة طلابهم في معرفة مواطن القصور والضعف في المجتمع المحيط بهم؛ من أجل التغلب عليها، ووضع حلول لمواجهتها، وقصور أداء كثير من أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة تعليمية تتسم بالحوار، والنقد الإيجابي في المحاضرة.
- قلة اهتمام إدارة الجامعة بتوفير مناخ يسوده جو من الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي عند مناقشة موضوع معين من المجالات الموجودة بالمجتمع مع الطلاب.

- ضعف تشجيع إدارة الجامعة لطلابها على ممارسة حق المساءلة والنقد، بوصفه من أهم الحقوق الديمقراطية في المجتمعات التي تسعي إلى التطوير، والتقدم، والرقي.
- ضعف اهتمام الجامعة بتنمية قيم التعددية في الرأي وقبول الرأي الآخر لدي طلابها. وكذا قلة اهتمام إدارة الجامعة بإتاحة الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم حول البرامج والمقررات الدراسية التي يدرسونها.
- ندرة إتاحة الفرصة للطلاب؛ لحضور ممثلين عنهم في مجالس الكليات والجامعة، لطرح مشكلاتهم، ومناقشتها.

الأمر الذي يشير إلى قصور دور الجامعة في تنمية الوعي بقيم المواطنة لدى طلابها بشكل يمكنهم من اتخاذ مواقف واضحة ومتسقة نحو هذه القيم، برغم ارتباط قيم المواطنة بالمشترك الإنساني بين طلاب الجامعة، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (الشرقاوي، ٢٠٠٥).

وتؤكد عدة دراسات أنه ترتب على ضعف قيم الديمقراطية لدى طلاب الجامعة جملة من المظاهر السلبية لديهم؛ أبرزها: (بدر، أبو النيل، عامر، ٢٠٢٠، ص.ص. ٦٧٨-٦٨٣؛ سند، ٢٠٠٣، ص.ص. ٨٧-٩١؛ صالح، القرشي، ٢٠١٣، ص.ص. ١٩٩-٢٠٠؛ نجيب، محمد، البهي، ٢٠١٦، ص.ص. ١٥٢-١٨٠؛ العدل، ٢٠١٥، ص.ص. ٢١-٥٥)

- انتشار أزمة الهوية بينهم، وكانت أعلاها في الترتيب: أزمة الهوية الأيديولوجية، والمتضمنة (الهوية المهنية، والهوية الدينية، والهوية السياسية، وهوية فلسفة الحياة)، وهي تعبر عن منظومة الفِكَر المرتبطة بتعاليم، واتجاهات، واعتقادات، ورموز تشكل -في جوهرها- نظرة كلية لشخص أو جماعة، ثم يليـــها في

الترتيــب أزمة الهويــة الاجتماعية، والمتضمنة (هوية الصداقة، وهوية الدور الجنسي، وهوية العلاقة بالجنس الآخر، وهوية أسلوب الاستمتاع بالحياة).

- ضعف مشاعر العدالة لديهم: إن قدرة الأفراد على التخطيط لمستقبلهم تتطلب بالضرورة أن يعيشوا في عالم عادل يستطيعون فيه الحصول على حقوقهم، وبدون هذا الاعتقاد ذي الوظيفة التكيفية يصبح من الصعب على الأفراد أن يلزموا أنفسهم بمتابعة الأهداف بعيدة المدى، ولكن ارتفعت نسب ما أبداه الشباب من شعور بضعف تحقيق العدالة في المجتمع والوطن بل والعالم؛ الأمر الذي يهدد أمنهم النفسي.
- انتشار العنف الفكري بين طلاب الجامعة: وتمثلت أبرز مظاهره –في نظر الطلاب– فيما يأتي ترتيبًا: التمسك بالرأي، وعدم اتاحة الفرصة للآخرين في التعبير عن فِكَرهم، وآرائهم، ومحاولة فرض الرأي، وإلزام الآخرين به، والقسوة والتسلط في المعاملة مع الغير، وسوء الظن دائمًا في آراء الطرف الآخر وفكره، والتعامل –بعنف– مع كل من يخالفهم الرأي، والتركيز على الأخطاء والسلبيات في فِكَر الآخرين وتضخيمها، والنظرة التشاؤمية، والعدائية، وسرعة الانفعال، والتمحور حول الذات، والعزلة الاجتماعية، والانغلاق الفكري.

وعليه، فإنه ثمة ضعفًا في القيم والفضائل الأخلاقية لدى طلاب الجامعة، والتي تتبدى أبرز مظاهرها في انتشار ثقافة الاستهلاك، وضعف قيم الديمقراطية لديهم؛ الأمر الذي نتاجه ضعف قيمة العدل.

ب–تنمية قدرات طلاب الجامعة ومهاراتهم كل في تخصصه:

إن التعليم الجامعي يهدف في النهاية إلى إعداد متخصصين في مختلف المجالات مسلحين بجملة من القيم والفضائل الأخلاقية، ويملكون أصول المعرفة في أحد المجالات المعرفية، ويتقنون مهارات البحث فيها (Alemu, 2018, p. 214). ولكن ثمة مؤشرات تدلل على ضعف قدرات معظم طلاب الجامعة ومهاراتهم، وهو

ما أكدته بعض الدراسات، مشيرة –في ذلك– إلى بعض مظاهر ذلك الضعف؛ أبرزها: (رسلان، علي، عفيفي، ٢٠٢١، ص.ص. ٢٠٣–٢٢٣؛ السيد، إمام، ياسين، ٢٠١٥، ص.ص. ٧٧–٩٨؛ نجيب، محمد، البهي، ٢٠١٦، ص.ص. ١٢٦–١٥٠؛ العدل، ٢٠١٥، ص.ص. ٢١–٥٥؛ عشوى، وأخرون، ٢٠١٠، ص.ص. ٥٨١–٥٩٢؛ سند، ٢٠٠٣، ص.ص. ٨٧–٩١)

- افتقاد القدرة على توظيف المعلومات الموجودة لدى طلاب الجامعة في الإجابة عن التساؤلات التي تطرح عليهم من خلال المناقشات، على حين يمتلكون المعلومة، ولكنهم غير قادرين على تمثيلها معرفيًا داخل بنيتهم العقلية.
- انتشار الفِكَر اللاعقلانية بينهم، ومنها: ابتغاء الكمال، والسعي لحلول مثالية، والتفكير بلغة الحتم، والتهور الانفعالي، والقلق الزائد، والتمحور حول الذات، والانغلاق الفكري.
- ضعف قدرتهم على التجريد، حيث النظر للأشياء بطريقة جزئية.
- تدني مهارات التحليل المنطقي لديهم.
- الميل إلى الامتثال والتقليد، وليس الإبداع والابتكار.
- ضعف مفهوم الذات لديهم.
- تدني مهارات التفكير الناقد لديهم.
- ضعف نمو القيم العلمية لديهم.

وكذلك تشير الإحصاءات الموضحة في الجدول رقم (٩) الأتي إلى تدني مهارات طلاب الجامعة.

جدول رقم (٩):

تطور براءات الاختراع، والمنشورات العلمية، بحسب المناطق والبلدان المختارة

البلد	براءات الاختراع خلال الفترة ما بين: (١٩٧٠-٢٠١٧م)							الأبحاث العلمية خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٠-٢٠١٧م)			
	٧٠-٧٩	٨٠-٨٩	٩٠-٩٩	٠٠-٠٤	٠٥-٠٩	١٠-١٤	١٥-١٧	٠٠-٠٤	٠٥-٠٩	١٠-١٤	١٥-١٧
جنوب ووسط شرق آسيا	٠,١٪	٠,١ %	٠,٦٪	١,٠٪	١,٦٪	٢,١٪	٢,٠ %	٣,٢ %	٤,٨ %	٦,٧ %	٧,٥ %
الهند	٠,٠٪	٠,٠ %	٠,١٪	٠,٥٪	١,٠٪	١,٤٪	١,٣ %	٢,٠ %	٢,٦ %	٣,٢ %	٣,٥ %
سنغافورة	٠,٠٪	٠,٠ %	٠,١٪	٠,٣٪	٠,٤٪	٠,٤٪	٠,٣ %	٠,٤ %	٠,٥ %	٠,٥ %	٠,٥ %
أوروبا الوسطى والشرقية	٣,٢٪	٣,٨ %	٤,٩٪	١,١٪	١,٣٪	١,٤٪	١,٣ %	٥,٨ %	٥,٩ %	٥,٨ %	٥,٨ %
الاتحاد الروسي	٠,٧٪	١,٤ %	٢,٧٪	٠,٤٪	٠,٥٪	٠,٥٪	٠,٤ %	٢,٤ %	١,٩ %	١,٧ %	١,٨ %
بولندا	٠,٢٪	٠,١ %	٠,١٪	٠,١٪	٠,١٪	٠,٢٪	٠,٢ %	١,١ %	١,٣ %	١,٣ %	١,٣ %
أمريكا اللاتينية والكاريبي	٠,٣٪	٠,٣ %	٠,٣٪	٠,٤٪	٠,٥٪	٠,٦٪	٠,٦ %	٣,٠ %	٣,٥ %	٤,٠ %	٤,٠ %
البرازيل	٠,١٪	٠,١ %	٠,١٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٣٪	٠,٣ %	١,٥ %	٢,٠ %	٢,٣ %	٢,٣ %
غرب آسيا	٠,٣٪	٠,٣ %	٠,٧٪	١,١٪	١,٤٪	١,٦٪	١,٧ %	٢,٣ %	٢,٨ %	٣,٠ %	٣,١ %
تركيا	٠,٠٪	٠,٠ %	٠,٠٪	٠,١٪	٠,٢٪	٠,٣٪	٠,٤ %	١,٠ %	١,٥ %	١,٧ %	١,٧ %
إسرائيل	٠,٢٪	٠,٣ %	٠,٦٪	٠,٩٪	١,٢٪	١,١٪	١,١ %	٠,٩ %	٠,٨ %	٠,٦ %	٠,٦ %
أوقيانوسيا	٠,٨٪	١,١ %	١,١٪	١,٤٪	١,٣٪	٠,٩٪	٠,٩ %	٢,٤ %	٢,٤ %	٢,٦ %	٢,٨ %
أستراليا	٠,٧٪	١,٠ %	١,٠٪	١,٢٪	١,١٪	٠,٨٪	٠,٨ %	٢,٠ %	٢,١ %	٢,٣ %	٢,٥ %
أفريقيا	٠,٣٪	٠,٢ %	٠,٢٪	٠,٣٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٢ %	٠,١ %	١,٣ %	١,٦ %	١,٨ %
مصر	٠,٠٪	٠,٠ %	٠,٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	٠,٠٪	٠,٠ %	٠,٣ %	٠,٣ %	٠,٤ %	٠,٥ %
جنوب أفريقيا	٠,٢٪	٠,٢ %	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,٢٪	٠,١٪	٠,١ %	٠,٣ %	٠,٤ %	٠,٤ %	٠,٤ %
المجموع	٤,٨٪	٥,٨ %	٧,٨٪	٥,٣٪	٦,٤٪	٦,٨٪	٦,٧ %	١٧,٨٪	٢٠,٧٪	٢٣,٦٪	٢٤,٩٪

المصدر: المنظمة العالمية للملكية الفكرية، التقرير العالمي للملكية الفكرية، سويسرا، ٢٠١٩، ص. ٣٣.

وتتبدى أبرز مظاهر تدني مهارات طلاب الجامعة فيما يلي:

١- ضعف نسب براءات الاختراع المسجلة عالميًا للجامعات والمراكز البحثية في مصر:

يبين الجدول رقم (٩) أنه خلال الفترة ما بين:(١٩٧٠-٢٠١٧م) لم تسجل جامعات مصر -عالميًا- أي براءة اختراع؛ فخلال الفترة ما بين: (١٩٧٠-٢٠١٧م)

بلغ حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٤,٨%)، وسجل كل من الاتحاد الروسي، وأستراليا أعلى نسب لبراءات الاختراع بلغت نسبتها (٠,٧%) لكل منهما، وخلال الفترة ما بين: (١٩٨٩-١٩٨٠م) كان حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٥,٨%)، وتصدر المشهد الاتحاد الروسي بنسبة بلغت (١,٤%)، وخلال الفترة ما بين: (١٩٩٩-١٩٩٠م) كان حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٧,٨٪)، وتصدر المشهد الاتحاد الروسي للمرة الثانية بنسبة بلغت (٢,٧٪)، وخلال الفترة ما بين: (٢٠٠٤-٢٠٠٠م) بلغ حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٥,٣٪)، وسجلت الهند أعلى نسبة لبراءات الاختراع بلغت ١,٤٪، وخلال الفترة ما بين: (٢٠٠٩-٢٠٠٥م) كان حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٦,٤%)، وسجلت إسرائيل أعلى نسب لبراءات الاختراع بلغت (١,٢%)، وخلال الفترة ما بين: (٢٠١٤-٢٠١٠م) كان حجم براءات الاختراع المسجلة عالميًا (٦,٨%)، وكانت أعلى نسب لبراءات الاختراع مسجلة لدى الهند بنسبة بلغت (١,٤%)، وخلال الفترة ما بين: (٢٠١٧-٢٠١٥م) كان حجم براءات الاختراع (٦,٧%)، واستمرت الهند في تسجيل أعلى براءات اختراع؛ إذ بلغت (١,٣%).

ويؤكد تقرير المنظمة العالمية للملكية الفكرية (٢٠١٩) أن اتجاه براءات الاختراع في معظم الدول المسجلة لبراءات اختراع كان داعمًا لبعض الصناعات الاستهلاكية والترفيهية ويأتي في مقدمتها صناعة السيارات، وخاصة المركبات ذاتية القيادة، وكذلك التكنولوجيا الأحيائية الزراعية، وهو القطاع الذي تكيف فيه الابتكارات مع الظروف الزراعية في البيئية المحلية؛ بهدف إنتاج محاصيل معدلة وراثيًا" (ص.ص. ١١-١٢). وعليه فإن القيم المادية صارت محور عناية جميع المجتمعات.

٢-ضعف نسبة الأبحاث العلمية المنشورة عالميًا:

ويبين الجدول رقم (٩) أنه خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٤-٢٠٠٠م) كانت نسبة الأبحاث العلمية المنشورة عالميًا (١٧,٨٪)، وكان نصيب مصر فيها (٠,٣%)،

بينما تصدر المشهد الاتحاد الروسي بنسبة نشر علمي بلغت (٢,٤٪). وفي الفترة ما بين: (٢٠٠٥-٢٠٠٩م) بلغت نسبة الأبحاث العلمية المنشورة عالميًا (٢٠,٧%)، كان نصيب مصر فيها (٠,٣%)؛ بينما ارتفع نسب النشر العلمي لدى الهند بنسبة بلغت (٢,٦%)، وفي خلال الفترة ما بين: (٢٠١٠-٢٠١٤م) بلغ حجم الأبحاث العلمية المنشورة عالميًا (٢٣,٦%)، وكان نصيب مصر فيها (٠,٤٪)، بينما استمر ارتفاع نسب النشر العلمي لدى الهند بنسبة بلغت (٣,٢٪)، وخلال الفترة ما بين: (٢٠١٥-٢٠١٧م) كان حجم المنشورات العلمية العالمية (٢٤,٩٪)، ونصيب مصر فيها (٠,٥٪)، بينما استمر ارتفاع النشر العلمي لدى الهند بنسبة بلغت (٣,٥%).

وهكذا فإن التعليم الجامعي في مصر لا يُكسِبُ خريجيه أصول المعرفة في التخصصات المختلفة، ولا مهارات البحث العلمي فيها؛ فهو تعليم تلقيني يعتمد على الحفظ والاستظهار، والامتثال والاجترار، ولا يُنمي مهارات الإبداع والابتكار لديهم، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (نجيب، محمد، البهي، ٢٠١٦، ص.ص. ١٢٦-١٥٠).

ويدعم تلك النتيجة إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء لعام ٢٠١٩م، والتي أكدت على قلة أعداد العاملين من ذوي المؤهل الجامعي في الأنشطة العلمية والتقنية المتخصصة مقارنة بأعداد العاملين من حملة المؤهل الجامعي في الأنشطة الأخرى؛ إذ بلغت أعداد العاملين في الأنشطة العلمية والتقنية المتخصصة ما يقرب من (١,٧%) من جملة العاملين في الأنشطة الاقتصادية الأخرى من حملة المؤهل الجامعي؛ بينما بلغت أعداد العاملين من حملة المؤهل الجامعي في نشاط الوساطة المالية والتأمين ما يقرب من (٢٠%)، والتي لا تحتاج إلى إعداد أكاديمي متخصص بقدر ما تحتاج إلى مهارات التسويق لدى الخريج، كما بلغت أعداد العاملين من حملة المؤهل الجامعي في الصناعة التحويلية ما يقرب من (٢٢٪) (الجهاز

المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، إصدار مايو ٢٠٢٠، جدول رقم: ٢-١). وبذلك فإن معظم خريجي الجامعات يجري تعيينهم في مؤسسات الصناعة التحويلية، والوساطة المالية والتأمين.

وعليه، فإن ثمة ضعفًا في قدرات معظم طلاب الجامعة ومهاراتهم، والتي تتبدى في ضعف قدراتهم على التحليل والتجريد، وكذا مهارات البحث العلمي، وتسجيلهم لبراءات الاختراع، ويتفق مع تلك النتيجة أن معظم خريجي الجامعة يُجرىَ تعيينهم في مؤسسات الصناعة التحويلية، وفي الوساطة المالية، والتأمين، بينما يقل عددهم في الأنشطة العلمية والتقنية المتخصصة، وبذلك فإن السياسات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع المصري –والتي تجري وفق أجندة البنك الدولي وصندوقه– لا تُعنى بتنمية قدرات طلاب الجامعة ليكونوا عونًا في تقدم مجتمعهم، إنما هي سياسات تريدهم مجرد مستهلكين، ويعملون في خدمة الشركات متعددة الجنسيات المنتشرة في المجتمع.

نتائج الدراسة:

- العدل التربوي هو قدرة النظام التربوي في حده الأدنى على تهذيب قوى النفس الإنسانية (القوى الغضبية، والقوى الشهوانية) لدى المتعلم وإكسابه فضائلها، وفي حده الأعلى على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته؛ لما فيه نفع لمجتمعه، وللإنسانية.
- تعد العدالة –بأبعادها كافة– مرتكزًا أساسيًا لإقامة العدل التربوي، حيث تقتضي العدالة السياسية توافر دستور عادل تدعمه الدولة، ويكون البوصلة الهادية للقوانين المنظمة للعلاقات بين البشر، ويكون البشر أمام تلك القوانين سواءً؛ فالجميع لهم الحقوق ذاتها، دون تمييز. كما تقتضي العدالة الاجتماعية توافر جملة من الخدمات الاجتماعية بالمجان لجميع المواطنين على حد سواء، وفي

مقدمتها: التعليم. وتقتضي العدالة التربوية –والتي تعد جوهر العدل التربوي– أن يوازن النظام التعليمي بين تلبية حاجات المتعلم من جانب، وبين تحقيق غايات المجتمع العليا، فلا يغالي في تنمية قدرات المتعلمين واستعداداتهم كل بحسب طبيعته، دون النظر إلى الغايات العليا للمجتمع، التي تعبر عن المشترك الإنساني بين الجميع، وتحفظ للمجتمع توازنه.

ويؤكد كلٌ من: "بريوس"& و"سوفت"& "مير" Brighouse& & Meyer Swift أن من دواعي العدالة التربوية استمرار الفرد في التعليم بحسب قدراته، واستعداداتـــه دون أدنـــى نظر لطبقتـــه الاجتمـــاعية (Meyer, 2021, p.p. 799–809؛ Brighouse; Swift, 2008,p. 447). وهذا يتطلب أن تتكافأ الفرص بين جميع الطلاب دون تمييز، وترك المواهب بعد ذلك تعمل في إطار الأهداف العليا للمجتمع.

- والتعليم الجامعي هو قمة النظام التعليمي، مهمته تدريب المتعلم على البت في الأمور، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (حجاج، ١٩٩٤، ١٧–٢٠ أبريل). ومن ثم فالتعليم الجامعي يتعين أن يُعلي من قيم العقل، فينمي مهارات التفكير الناقد لدى طلابه، وينمي لديهم قيم المشاركة الديمقراطية، ومن ناحية أخرى يقاوم ثقافة الاستهلاك بكل مظاهرها، وينبذ العنف الفكري بكل ألوانه؛ فتنمو– عندئذ– قدرات الطلاب ومهاراتهم كل في تخصصه؛ لما فيه نفع لمجتمعهم وللإنسانية، وذلك من خلال المناهج العلمية.
- شهد المجتمع المصري منذ مطلع تسعينيات القرن العشرين وحتى عام ٢٠٢١م جملة من التغيرات المجتمعية، فمع اندلاع الأزمات الاقتصادية منذ نهاية الثمانينيات صارت أجندة البنك الدولي هي البوصلة الهادية للخروج من تلك الأزمات، والتي تُبنيت على إثرها سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي، الداعمة –في جوهرها– آليات السوق، وصعود القطاع الخاص كشريك

أساس في التنمية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي ترتب عليه تراجع الدولة عن أدوارها الاجتماعية والسياسية؛ ومن ثم خلل تحقيق العدالة في المجتمع. فصارت القوانين داعمة آليات السوق، وصار البحث عن موارد بديلة من خلال اتباع سياسة الخصخصة؛ سواء داخل بعض المصالح الحكومية، أو خارجها، هدفًا أساسيًا للدولة، وهكذا صار مفهوم الدولة المسؤولة اجتماعيًا مجرد سراب.

- توغلت سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي في التعليم الجامعي فانتشرت الجامعات الخاصة ذات المصروفات الباهظة، والتي صارت ملجأً لكثير من الطلاب الذين قد تفوتهم الفرصة في التعليم الجامعي الحكومي. وكذلك انتشرت البرامج الخاصة داخل الجامعات الحكومية، وهي برامج بمصروفات تتفاوت تكاليفها –للبرنامج ذاته– من جامعة لأخرى. وبرغم أن دستور مصر ٢٠١٩ أكد في مادته (٢١) مجانية التعليم الجامعي في جامعات الدولة، ومعاهدها. وبدلًا من أن تعتني الجامعات الحكومية بطلابها –وبخاصة غير القادرين على الالتحاق بالجامعات أو البرامج الخاصة– والمنافسة مع خريجي الجامعات والبرامج الخاصة؛ فإذا بها تقلل من النفقات على التعليم الجامعي كنسبة من الإنفاق على التعليم، ويتكدس معظم طلابها في الكليات النظرية حيث تكلفة الطالب فيها أقل من الكليات العملية، ويصل فيها متوسط عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس (١:٩٩)؛ مما أثر في جودة التعليم الجامعي الحكومي.
- أثرت سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي في ثقافة مجتمع الجامعة؛ فشاعت ثقافة الاستهلاك بين طلابها، والتي تتبدى مظاهرها في أن: معظم الشباب يلهثون وراء اتباع الموضة العالمية، وانتشار القيم السلبية واللامبالاة بينهم بما تبثه الفضائيات من مضامين تتعلق بالتسلية والترفيه،

وتنوع السلع المفضلة لديهم، وفي مقدمتها السلع الغذائية، تليها الأقمشة والملابس، ومستحضرات التجميل، فالشنط والأحذية والهواتف الجوالة والسيارات. وكانت تلك المظاهر هي مصادر السعادة لدى معظم طلاب الجامعة، على حين عَدَّتْ نسبة ضئيلة من طلاب الجامعة القراءة والتفوق العلمي مصدرين رئيسين لسعادتهم. فضلًا عما تقدَّم؛ فإن طلاب الجامعة يُفرطون في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي؛ بهدف ملء وقت الفراغ، والتخلص من الملل والوحدة، والتسلية والاسترخاء (بدوي، ٢٠٠٨؛ عبد الخالق، ٢٠١٥؛ عبد الرازق، ٢٠١١؛ غندر، ٢٠١٦؛ مرتضى، ٢٠١١).

وغيّبت ثقافة الاستهلاك من قيم العقل لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يتبدى في ضعف قيم الديمقراطية لديهم، وقلة مشاركتهم المجتمعية، وضعف تكافؤ فرص الحياة، وقلة احترام الأشخاص المختلفين دينيًا ومذهبيًا، وندرة التضحية من أجل الآخرين، وتدني المحافظة على الممتلكات العامة، وضعف الالتزام الداخلي بالقوانين (سيف، ٢٠١٩؛ الشرقاوي، ٢٠٠٥). ويُعزى السبب في ذلك إلى ضعف اضطلاع أعضاء هيئة التدريس بدورهم في مساعدة طلابهم على معرفة مواطن القصور والضعف في المجتمع المحيط بهم؛ بُغية التغلب عليها، ووضع حلول لمواجهتها، وقلة اهتمام إدارة الجامعة بتوفير مناخ يسوده جو من الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي عند مناقشة موضوع معين من المجالات المتاحة في المجتمع مع الطلاب، وندرة تشجيع إدارة الجامعة لطلابها على ممارسة حق المساءلة والنقد، وندرة إتاحة الفرصة للطلاب لحضور ممثلين منهم في مجالس الكليات والجامعة لمناقشة مشكلاتهم، وتدني وعي الطلاب برسالة الاتحادات الطلابية (علي، ١٩٩٣؛ هندي، عويضة، عباس، ٢٠١٩). وكان لضعف قيم الديمقراطية لدى طلاب الجامعة مظاهرها السلبية عليهم، والتي تتبدى في انتشار أزمة الهوية بينهم، وتدني مشاعر

العدالة لديهم، وانتشار العنف الفكري بينهم (بدر، أبو النيل، عامر، ٢٠٢٠؛ سند، ٢٠٠٣؛ صالح، القرشي، ٢٠١٣؛ نجيب، محمد، البهي، ٢٠١٦؛ العدل، ٢٠١٥).

- ترتب على انتشار ثقافة الاستهلاك بين معظم طلاب الجامعة، وضعف قيم الديمقراطية لديهم؛ تدني قدراتهم العلمية ومهاراتهم، والتي تتبدى مظاهرها في: انتشار الفِكَر اللاعقلانية بينهم؛ أبرزها: ابتغاء الكمال، والسعي لحلول مثالية، والتفكير بلغة الحتم، والتمحور حول الذات، والانغلاق الفكري، وضعف قدراتهم على التجريد وضعف القيم العلمية لديهم، وضعف مهارات التحليل المنطقي ، والتفكير الناقد، والبحث العلمي لديهم، والميل للامتثال والتقليد وليس الإبداع والابتكار (رسلان، علي، عفيفي، ٢٠٢١؛ سند، ٢٠٠٣؛ عشوي وآخرون، ٢٠١٠؛ نجيب، محمد، البهي، ٢٠١٦؛ السيد، إمام، ياسين، ٢٠١٥؛ العدل، ٢٠١٥؛ المنظمة العالمية للملكية الفكرية، ٢٠١٩). ومن ثم فإن التعليم الجامعي في مصر لا ينمي قدرات طلاب الجامعة ولا مهاراتهم؛ إذ إنه – في ضوء ما تقدم– تعليم تلقيني داعم الحفظ والاستظهار، بعيٌد عن الإبداع والابتكار.

وهكذا فإن التعليم الجامعي لم يحقق الحد الأدنى من العدل التربوي، والذي يتمثل في تنمية الفضائل الأخلاقية لدى المتعلمين (الشجاعة، العفة)، الأمر الذي نتاجه ضعف تحقيق الحد الأعلى من العدل التربوي، والمتمثل في تنمية قدرات المتعلمين العلمية، ومهاراتهم في شتى مجالات المعرفة؛ لما فيه نفع لمجتمعهم وللإنسانية.

ويُعزى السبب في ذلك إلى تبني سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي التي جاءت على أجندة البنك الدولي موصوفة للدول المقترضة من البنك، ومنها: مصر، فأثرت تلك السياسات في التعليم الجامعي، وأضعفت –

بدورها– اضطلاع الدولة بأدوارها الاجتماعية؛ بأن جعلتها تلهث وراء آليات السوق، والتي لا يهمها سوى العناية بالجوانب الاقتصادية للمؤسسة، وبالبحث عن موارد بديلة، والتقليل من الدعم الاجتماعي. وصارت الخدمة تقدم لمن يستطيع أن يدفع ثمنها، بل أكثر من ذلك تخلت الدولة عن دورها التربوي في العناية بالغايات العليا للمجتمع والتي تحفظ للمجتمع تماسكه وتوازنه، وأفرطت في العناية بحاجات المتعلم، خاصة الاستهلاكية. ومع تخلي الدولة عن دورها التربوي ضَعُفَ تحقيق العدالة في المجتمع، ومن ثم ضعفت فرصة إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي؛ ولذلك فإن إقامة العدل التربوي في التعليم الجامعي مرهون بعودة الدولة المسؤولة اجتماعيًا.

المراجع باللغة العربية:

١- ابن رشد. (١٩٩٨). *تلخيص السياسة لأفلاطون*. دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

٢- ابن سينا، حسين بن عبد الله. (٢٠١٢). *الشفاء: الألهيات*، ج.٢. (الأب قنواتي، وسعيد زايد، محققون). (ط.٢). مكتبة سماحة أية الله العظمى المرعشي النجفي الكبرى، إيران.

٣- ابن مسكويه، أبي علي أحمد بن محمد. (١٣٢٩هـ). *تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق*. المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة.

٤- ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب*. مج.٤. دار المعارف، القاهرة.

٥- أبو العلا، عبد المجيد. (٢٠١٩). اللامساواة في الجامعات الحكومية: البرامج الخاصة نموذجًا. *مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام*، ١٩(٧٦)، ص.ص. ١٥٤-١٦٠.

٦- أبو زهرة، محمد. (١٩٨١). المجتمع الإنساني في ظل الإسلام (ط.٢). الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة.

٧- الإتربي، هويدا محمود. (٢٠٠٧). قيم المواطنة وسبل تعزيزها لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية تربوية. *مجلة التربية المعاصرة، مصر*، (٧٥)، ص.ص. ١-٤٤.

٨- الببلاوي، حازم. (١٩٩٨). *التغيير من أجل الاستقرار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٩- بدر، خالد محمد عبد المحسن& أبو النيل، هبه الله محمود. (٢٠٢٠). الفروق بين طلاب الكليات الفنية مقابل طلاب الكليات غير الفنية في الاتجاهات التسامُحية والشعور بالعدالة. *مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية*، ٣٠(٤)، ص.ص. ٦١٥-٦٩٥.

١٠- بدران، شبل. (١٩٩٧). الجامعات الخاصة دعم للاستثمار أم للاستقرار الاجتماعي. *مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، مصر*، (٤٦)، ص.ص. ٥-٣٩.

١١- بدوي، سناء. (٢٠٠٨). أثر الفضائيات على أنساق القيم الاجتماعية لدى الشباب: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي. *مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس*، (٢٢)، ص.ص. ١٦٠-١٩٧.

١٢- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. (٢٠١٠). تقرير التنمية البشرية، البنك الدولي.

١٣- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. (٢٠١٩). *تقرير التنمية البشرية، البنك الدولي.*

١٤- البنك الدولي. (٢٠٠٢، سبتمبر). نحو استراتيجية للحد من الفقر، *مجلة التواصل، مكتب مجموعة البنك الدولي، القاهرة*، (١).

١٥- البنك المركزي المصري. (٢٠١٢/٢٠١٣). التقرير السنوي.

١٦- تركي، عبد الفتاح إبراهيم. (٢٠٠٩، مايو ٥-٦). *إهدار إمكانية التربية السياسية لأبنائنا في الجامعة: إهدار إمكانية صياغة مستقبل مجتمعنا بإرادتنا*، مج. (١). (بحث مقدم). مؤتمر أنظمة التعليم في الدول العربية- التجاوزات والأمل. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٧- الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٧). *تعليم القيم وتعلمها* . دار المسيرة، عمان.

١٨- جلبي، علي عبد الرازق. (٢٠١٢). *المناهج الكمية والكيفية في علم الاجتماع*. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

١٩- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٠٤، يونيو). *الكتاب الإحصائي السنوي ١٩٩٥-٢٠٠٣* ، مصر.

٢٠- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٠٦، يوليو). *الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٠٥* ، مصر.

٢١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٠، أكتوبر). *الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم*، مصر.

٢٢- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٢، أكتوبر). *النشرة السنوية للجامعات الحكومية: الطلاب المقيدون/ أعضاء هيئة التدريس*، مصر.

٢٣- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٦). *الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم*، مصر.

٢٤- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠، ديسمبر). *الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم*، مصر.

٢٥- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠، مايو). *النشرة السنوية لإحصاءات التوظيف والأجور وساعات العمل لعام ٢٠١٩*، مصر.

٢٦- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١، أكتوبر). *الطلاب المقيدون- أعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي. النشرة السنوية*، مصر.

٢٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١، ديسمبر). *الكتاب الإحصائي السنوي، باب التعليم*، مصر.

٢٨- حجاج، عبد الفتاح. (١٩٩٤، ١٧-٢٠ إبريل). *أستاذ الجامعة وتحديات القرن الحادي والعشرين*. (بحث مقدم). مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة الكويت.

٢٩- خدوري، مجيد. (١٩٩٨). *مفهوم العدل في الإسلام*. (دار الحصاد، مترجم). دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق.

٣٠- الدهشان، جمال على خليل. (٢٠١٨). مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق الفرص التعليمية والعدل التربوي. *مجلة التربية المعاصرة*، مصر، (١٠٩).

٣١- ديوي، جون. (١٩٧٨). *التربية والديمقراطية*. (نظمي لوقا، مترجم). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٢- الرازي، أبي بكر محمد بن زكريا. (١٩٣٩). *رسائل فلسفية*. (كرواس، محقق). مطبعة بول باريه، القاهرة.

٣٣- رسلان، عمر محمد عمر& علي، جمال محمد& عفيفي، صفاء علي أحمد. (٢٠٢١). كفاءة مقياس التمثيل المعرفي لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٦٦)، ص.ص. ٢٢٣-٢٠٣.

٣٤- رضوان، حنان أحمد محمد& محمد، أحمد عبد الفتاح& سعد، شحته محمد& إبراهيم، سمير محمد. (٢٠٢٠). العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١(١٢١)، ص.ص. ٤٩٦-٥١٦.

٣٥- سند، سهير. (٢٠٠٣). صور العنف لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة أفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس*، (١)، ص.ص. ٦٨-٩٥.

٣٦- السيد، سمر عبد البديع عبد العزيز& إمام، نجوى السيد محمد& ياسين، حمدي محمد. (٢٠١٥). إدارة الذات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (١٦)، ص.ص. ٧٧-٩٨.

٣٧- سيد، محمود. (٢٠١٧، يناير ١٩). برنامج الإصلاح الاقتصادي مع صندوق النقد الدولي. *جريدة المصري اليوم*.

٣٨- السيسي، جمال أحمد & أحمد، فرغلي جاد عبد الحميد. (٢٠٠٢). عوامل التحاق الطلاب بالجامعات الخاصة في مصر : دراسة ميدانية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية*، ١٧(٣)، ص.ص. ١٧٨-٢١٣.

٣٩- سيف، ناهد أحمد. (٢٠١٩). قيم الديمقراطية وممارساتها بين طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة القاهرة. *المجلة العربية لعلم الاجتماع، جامعة القاهرة*، (٢٣)، ص.ص. ١٧-٧٥.

٤٠- سيكا، نادين. (٢٠٠٩، يونيو). *الجامعات الخاصة في مصر: هل تعتبر أماكن لتنمية المواقف الديمقراطية*. (بحث مقدم). مؤتمر نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. مكتب اليونسكو الإقليمي، القاهرة.

٤١- الشاعر، هبه أحمد محمد أحمد. (٢٠١٨). *دور التعليم في مواجهة التفاوت الاجتماعي في ضوء العدل التربوي*. (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٢- الشرقاوي، موسى علي. (٢٠٠٥). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس*، (٩)، ص.ص. ١١٢-١٩٢.

٤٣- صالح، محمد محمود عبده& القرشي، خلف سليم سليم. (٢٠١٣). العنف الفكري كشكل من أشكال الإرهاب ودور الجامعة في مواجهة هذا التطرف. *جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج* (٧٣)، ص.ص. ١٠١-٢٢٤.

٤٤- الطوسي، الخواجة نصير الدين. (٢٠٠٨). *أخلاق ناصري*. (محمد صادق فضل الله، مترجم). دار الهادي، بيروت.

٤٥- عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠١٥). مصادر السعادة لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين*، ٣(١)، ص.ص. ١-١٥.

٤٦- عبد الرازق، جيلان محمود. (٢٠١١، يوليو- ديسمبر). مواقع شبكات التواصل الاجتماعي كوسائط لإكساب الشباب مهارات التعلم الذاتي وسلوك المشاركة المدنية. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، جامعة القاهرة*، ١٠(٤)، ص.ص. ٢٣٧-٢٩٩.

٤٧- عبد الرحمن، أحمد. (٢٠١٧، ١٨ يوليو). الدولة تدعم طالب الكلية العملية بـ ٥٠ ألف جنيه في السنة و١٨ ألف لـ الكلية النظرية. *جريدة اليوم السابع*.

٤٨- العدل، عادل محمد محمود (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعصب والعنف لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥(٨٧)، ص.ص. ٢١-٥٥.

٤٩- العروي، عبد الله. (٢٠١١). *مفهوم الدولة*. المركز الثقافي العربي، المغرب.

٥٠- عشوي، مصطفي مولود& الخليفة، عمر هارون& عبد الباري، معن& بو حمامة، جيلالي محمد& بوسنة، محمود. (٢٠١٠). عوائق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربي: دراسة إقليمية. *مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ٢٠(٤)، ص.ص. ٥٥٧-٦٠٣.

٥١- علي، سعيد إسماعيل & فرج، هانئ عبد الستار. (٢٠٠٨). *فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي*، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٢- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩٣). الحياة الجامعية في مصر. *مجلة دراسات تربوية*، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، (٨).

٥٣- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩٧). *الأصول السياسية للتربية*. عالم الكتب، القاهرة.

٥٤- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٣، مارس). العدل التربوي وتعليم الكبار. *مجلة أفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس*، (١)، ص.ص. ٥-١٠.

٥٥- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٧، فبراير). نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي في مصر. *كتاب الأهرام الاقتصادي، مصر*. (٢٣٣).

٥٦- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١١). *المواطنة في الإسلام*. دار السلام، القاهرة.

٥٧- عمار، حامد. (١٩٩٤، ١٧-٢٠ إبريل). *خواطر حول مقومات الحياة الجامعية حاضرًا ومستقبلًا*. (بحث مقدم). مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، جامعة الكويت.

٥٨- العماري، ياسين& الشيباني، مصباح. (٢٠١٥). العدل في فلسفة السياسية لابن سينا. *مجلة مسارات للدراسات الفلسفية والإنسانية، مركز مسارات للدراسات الفلسفية والإنسانية، مصر*، (٣،٤)، ص.ص. ٣٢٥-٣٣٧.

٥٩- الغزالي، أبو حامد. (١٩٩٩). *المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى*. مطبعة الصباح، دمشق.

٦٠- الغزالي، أبو حامد. (٢٠١٧). *معارج القدس في مدارج معرفة النفس*. مؤسسة هنداوي سي أي سي، المملكة المتحدة.

٦١- غندر، سمر فاروق. (٢٠١٦). استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد*، (٣)، ص.ص. ١٨٢-٢١٠.

٦٢- الفارابي، أبو نصر. (١٩٨٦). *كتاب الجمع بين رأي الحكيمين*، (ط.٢). دار الشروق، بيروت.

٦٣- قانون ١٨٥ لسنة ٢٠٢٠. (٢٠٢٠، سبتمبر ٥). *الجريدة الرسمية*، (٣٦) مكرر (أ).

٦٤- قطب، سيد. (١٩٩٥). *العدالة الاجتماعية في الإسلام*. دار الشروق، القاهرة.

٦٥- ماير، توماس& فورهولت، أودو. (٢٠١٠). *المجتمع المدني والعدالة*. (راندا النشار، ماجدة مدكور، عماد نخيلة، علا عادل عبد الجواد، مترجمون). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٦٦- المجلس الأعلى للجامعات. (٢٠٢٢/٢٠٢١). *دليل البرامج الخاصة بالكليات الحكومية*.

٦٧- محمد، عنتر لطفي. (١٩٩٥). الجامعات الخاصة وتكافؤ الفرص في مصر: دراسة نقدية. *مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، مصر*، (٣٩)، ص.ص. ٥١-٩٨.

٦٨- محمود، أحمد عباس السيد. (٢٠٠٥). *مبدأ العدل في الفكر الإسلامي وإمكانية تحقيقه في المجال التربوي*. (رسالة دكتوراه). كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

٦٩- مراس، عبد الرازق شاكر. (٢٠١٩). القيم التربوية في ثقافة التعايش مع الآخر لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان نموذجًا. *مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، القاهرة، ٢٦(١٢١)، ص.ص. ١١-١٥٢.

٧٠- مرتضى، مصطفى. (٢٠١١). العولمة وثقافة الاستهلاك لدى الشباب الجامعي: دراسة اجتماعية ميدانية. *حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس*، عدد خاص، ص.ص. ٤٠١- ٤٣٤.

٧١- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام. (١٩٩٨). *التقرير الاستراتيجي العربي لعام ١٩٩٧*، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

٧٢- مصطفى، محمد عثمان. (٢٠٠٠، يناير/ فبراير). تقييم برنامج الإصلاح الاقتصادي في مصر مع التركيز على مرحلة الركود الاقتصادي، *مجلة مصر المعاصرة، مصر*، ٩١ (٤٥٧/٤٥٨)، ص.ص. ٥-٨٣.

٧٣- مطر، سيف الإسلام علي. (٢٠١٢، فبراير ٢٠-٢١). *الأبعاد الغائبة في تنمية الشخصية المصرية*. (بحث مقدم). مؤتمر رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، مج. (١)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٧٤- معهد اليونسكو الإحصائي، *البنك الدولي*. https://data.albankaldawli.org/indicator/.

٧٥- مغيث، كمال. (٢٠١٤، خريف). مجانية التعليم في العصر الحديث. *مجلة أحوال مصرية*، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، (٥٤).

٧٦- المنظمة العالمية للملكية الفكرية (٢٠١٩). *التقرير العالمي للملكية الفكرية*، سويسرا.

٧٧- المهدي، مجدي صلاح طه. (٢٠١٩). *مناهج البحث التربوي*، دار الفكر العربي، القاهرة

٧٨- موافي، شحته محمد سعد. (٢٠١٧). *مقومات العدل التربوي في القرآن الكريم والسنة النبوية وتداعياتها على المجتمع المصري المعاصر: دراسة تحليلية*. (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بنها.

٧٩- نجا، علي عبد الوهاب إبراهيم. (٢٠٠٤، ديسمبر ٤-٥). *دور الصندوق الاجتماعي للتنمية في خلق فرص العمل والحد من البطالة في مصر خلال عقد التسعينيات* (بحث مقدم). مؤتمر إدارة أزمة البطالة وتشغيل الخريجين، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٨٠- نجيب، محمد محمود& محمد، هبه محمود& البهي، أسامة عنتر. (٢٠١٦). أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٤١)، ص.ص. ١٥٢-١٨٠.

٨١- هندي، عبد المعين سعد الدين& عويضة، منال أبو الفتوح قاسم& عباس، محمود السيد. (٢٠١٩). المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية ثقافة النقد لدى طلاب التعليم الجامعي، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج*، (١)، ص.ص. ٤٩١-٥١٨.

٨٢- وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢١). *تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي خلال العام المالي ٢٠١٩/٢٠٢٠*، مصر

٨٣- وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٢). *تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي خلال العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١*، مصر

٨٤- وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٦). *قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية* (ط.٢٤ المعدلة). الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.

٨٥- وطفة، علي أسعد. (٢٠١١). مرتكزات التربية الأخلاقية في عصر متغير. *مجلة الطفولة العربية، الكويت*، ١٣(٤٩)، ص.ص. ٨٧-١٠٥.

المراجع باللغة الإنجليزية:

86- Alemu, S., (2018). The meaning, Idea and History of University/ Higher Education in Africa: A brief literature review. *Forum for International Research in Education*, 4(3), p.p. 210-227

87- Brighouse, H & Swift, A. (2014). *The place of Educational Justice and the Human good: Fairness and Equality in the Education System*. Abingdon, Routledge.

88- Brighouse, H. & Swift, A. (2008). Putting Educational Equality in Its Place. *Education Finance and Policy*. 3(4),p.p. 444-466.

89- Chang, J& Wang, W& Wang, X. (2021). The Moral Education: Literature Review of Its Development from Past to Present. *Advaces in social science, Education and Humanities Resarch*, 615, p p. 2256-2261.

90- Chattaraj, s.& Mukhopadhyaya, D.& Das, P.& Ghosh, S.& Deb, S.& Sakar, P.& Choudhury A. (Course Team). (2018, November). *Bachelor Degree Programme in Education: Philosophical and Sociological Foundation of Education*, Netaji Subhas Open university.

91- Giesinger, J. (2014). *Educational Justice and Justification of Education*. In K. Meyer (Hrsg). Education, Justice and

Human Good: Fairness and equality in the education system. Routledge, New York.

92- http://www.albankaldawli.org, accessed may, 22, 2021

93- Merry, Michael S. (2020). *Educational Justice: liberal Ideals, Persistent in Equality, and The Constructive Uses of Critique*. Springer nature, Switzerland.

94- Meyer, K., (2021). Talents, abilities and educational justice. *Educational philosophy and Theory,* 53(8), p.p. 799-809.

95- Rwals, J. (1999). *A Theory of Justice: Revised Edition*. MA, Harvard university Press, Cambridge.

96- Sant, E., (2021). *Political Education in Times of Populism: Towards A Radical Democratic Education*. Springer Nature, Switzerland AG.

97- Sirivunnabood, P., (2016). Political Education: The Role of Political Parties in Educating Civil Society on Politics, *Silpakorn university journal of social sciences, Humanities and arts* 16(3), p.p. 157-194.

98- The World Bank. (2018). *loan Agreement: Supporting Egypt Education Reform Project Between Arab Republic of Egypt and International Bank for reconstruction and development*, (No. 8852-EG).

99- White, J. (1990, January). The Aims of Education. *Research Gate*, p.p. 23-32.

100- World Bank. (2015, Dec. 19). *loan Agreement Between Arab republic of Egypt and international bank for reconstruction and development*, (No. 8571-EG).