مشكلة النموذج والتقدم التربوي في عالمنا المعاصر

إعداد

الدكتور عبد الغني عبود

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية

بكلية التربية - جامعة عين شمس بالقاهرة

مشكلة النموذج والتقدم العلمي في عالمنا المعاصر

في عصرنا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم صارت بلاد العالم الثالث تعيش حالة من التردي والانهيار؛ لم تشهد لها مثيلا من قبل، حتى في أحلك عصورها التاريخية بما في ذلك عصر الهيمنة الاستعمارية عليها. رغم أن المفروض أن يكون تخلصها من الاستعمار بداية فجرها الجديد الذي تنطلق منه الى تحقيق آمالها الكثيرة، التي كانت تدعي- وقت مقاومة الاستعمار- أن الاستعمار هو الذي يحول دون تحقيقها.

ومصطلح (العالم الثالث) نفسه مصطلح جديد، بدأ ينتشر بشكل واسع مع السبعينات من هذا القرن؛ ليحل محل المصطلح الذي عرفت به فترة طويلة، وهو مصطلح (البلاد المتخلفة) الذي يدل على حقيقة هذه البلاد، أكثر من أي مصطلح آخر أطلق عليها لتعرف به بين غيرها من بلاد العالم الأخرى. فإن هذه البلاد التي ينظر اليها على وجه العموم على أنها أقل غنى من البلاد الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية، قد سُميت بأسماء مختلفة كثيرة تدل عليها منها (البلاد المتخلفة) ثم ظهرت لها أسماء أكثر تأدبا في الدلالة عليها انتشرت بشكل واسع، مثل (الأقل تقدما)، أو (النامية)، وكان هذا المصطلح الأخير يظهر أكثر جاذبية، ومن ثم انتشر بشكل واسع، " حتى كانت السبعينات، فصار مصطلح (العالم الثالث) هو المصطلح الأكثر شيوعاً وانتشاراً(١).

وتقع معظم بلاد العالم الثالث تلك في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية، في افريقيا وآسيا (ما عدا اليابان) وأمريكا اللاتينية. "أما الدول المتقدمة، فإن معظمها يقع في قارتي أوروبا وأمريكا الشمالية" ولذلك فإن معظم الاقتصاديين المتخصصين في دراسة التنمية، يفرقون بين (الجنوب المتخلف) و (الشمال المتقدم). وعلاوة على ذلك فإنهم يقسمون الشمال المتقدم الى شرق وغرب، نظرا لاختلاف

النظم الاقتصادية والاجتماعية في دول شرق اوروبا عنها في دول غرب اوروبا وأمريكا الشمالية.(٢).

ومما يلفت النظر أن معظم بلاد العالم الثالث، التي هي اليوم-بالفعل- متخلفة، كانت أرضها مهد الحضارة الانسانية الأولى، وأن هذه الارض لا تزال في معظمها المصدر الأساسي للمادة الأولية أو الخام، التي تقوم عليها الصناعة في البلاد الصناعية المتقدمة، وتخلُّف بلاد العالم الثالث، ليس سببه الموارد الطبيعية المتوفرة لهذه البلاد وتلك؛ وانما هو يعود الى المصادر البشرية، فإن اليابان على سبيل المثال، تحتل المركز الاقتصادي الثالث في العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي)(٣)، كما هو معروف، رغم أنها كانت متخلفة كغيرها من البلاد (الشرقية) أيام التوسع الاستعماري الكبير في نهاية القرن الثامن عشر واواخر القرن التاسع عشر الميلاديين، وانها تعرضت لما تعرضت له غيرها من البلاد غير الاوروبية من ضغوط وقتئذ، حتى صارت سياستها -كسياسات غيرها من تلك البلاد الأوروبية- تَتّسم برد فعل للضغوط الخارجية من الدول الغربية، التي كانت تستخدم إما القبضة المدرّعة، أو التهديد بالقبضة المدرّعة"(٤).

يضاف إلى ذلك أن اليابان فقيرة بمصادر ثروتها الطبيعية، على الأقل مقارنة بجارتيها الهند والصين، اللتين سبقتهما على طريق التقدم بمراحل، على حد تعبير نايار(٥)، وأنها دخلت حربين عالميتين اثنتين في النصف الأول من هذا القرن، خرجت من أولاهما منهكة، ومن الثانية محطمة تماما، كما هو معروف من تاريخنا المعاصر.

وهذا الذي قيل عن اليابان، يمكن أن يقال عن الدنمرك وسويسرا، على نحو أو آخر، فكل منها "أسرفت في استثماراتها في التعليم"(٦)، على حد تعبير هاربيسون ومايرز، عند حديثهما عن التجربة اليابانية.

على أن حصر المشكلة في مخصصات التعليم من الدخل القومي وحدها ليس دقيقا تماما، فثمة بلاد متخلفة-أو نامية، إذا نحن استخدمنا التعبيرات الأكثر إستعمالاً وإن كانت أقل دقة-تبالغ مبالغة أشد في هذا (الاسراف) في الاستثمار في التعليم، على نحو ما يلاحظ (هاربيسون ومايرز) في مكان آخر من نفس دراستهما السابقة(٧). والنموذج الواضح عليها هو بلاد العالم الثالث البترولية، التي تفجّر الذهب الأسود من باطن أرضها، في وقت تزايد فيه الطلب العالمي على هذا الذهب الأسود، وزادت أسعاره العالمية بطريقة مفاجئة، مما كان سببا في ثرائها المفاجئ أيضاً(٨).

بل إني لا أبالغ إذا أنا ادّعيت أن القضية ليست قضية تعليم يؤدي إلى نمو اقتصادي بالضرورة، ولا تعليم يؤدي إلى التخلف بالضرورة، فقد كان التعليم وراء النهضة اليابانية الكبرى، رغم ما مرت به اليابان من أزمات وحروب وتدمير، كما تجمع كل الدراسات(٩). ولكن هذا التعليم أيضاً كان وراء ما مرت به مصر من أزمات، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث صار التعليم سببا من أسباب (البطالة) في مصر؛ لأنه ارتبط منذ نشأة التعليم الحديث في مصر في مطالع القرن التاسع عشر الميلادي بالوظيفة، لأسباب كانت لها وجاهتها وقتها، زالت ولم يزل- بزوالها- ارتباط التعليم بالوظيفة. " حتى« صار التعليم في مصر اليوم عبئاً على الدولة، بسبب (التزامها) بتشغيل الخريجين، بعد سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات من تخرجهم، حينما تتمكن من إيجاد (أماكن) للخريجين، تضعهم فيها، لحاجة الخريجين الى الوظيفة، لا لحاجة الوظائف الى الخريجين"، "لأنهم لم يتعلموا في المدرسة ما يؤهلهم لغيرها"، وكانت النتيجة أن" زاد عدد الموظفين، وقل عدد العاملين المنتجين، فزادت أعباء الحياة لهؤلاء وهؤلاء(١٠).

ومما له مغزاه في هذا المجال، أن مصر سبقت اليابان على طريق التقدم بقرابة نصف قرن من الزمان، وأن مصر كانت من بين البلاد التي أرسل إليها رائد النهضة اليابانية الامبراطور ميجي Miji (١٨٦٨-١٩١٢م)" بعض أبناء بلاده، للوقوف

على أسرار (تقدم) أبنائها"(١١).

وهكذا تتقدم اليابان بفضل التعليم حتى تحتل المركز الاقتصادي الثالث في العالم كما سبق، وتتخلف مصر بسبب نفس التعليم، الذي سبقت اليابان الى الاهتمام به، بنصف قرن من الزمان، رغم أن النموذج الذي أخذت به كل منهما واحد، هو النموذج الغربي- نفس النموذج الذي أخذ به الاتحاد السوفيتي في الربع الأول من القرن العشرين- بعد مصر بأكثر من قرن من الزمان، مما يدل على أن (التعامُل) مع هذا النموذج كان هو الفيصل في تحقيق التقدم المرجو، أو تحقيق... نقيضه.

تحديد النموذج التربوي وأهميته:

يُعرف النموذج Model بأنه " الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما ويعتبر (عينة) مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها في مجموعها"، أو بأنه "نمط من العلاقات المتصورة أو الملموسة، التي يشاهدها الإنسان في ملاحظاته للعالم، كأنماط السلوك الاجتماعي أو أنماط البناء الاجتماعي"(١٢).

وهكذا "تُعتبر النماذج هي القنطرة التي تربط بين النشاط العقلي المجرد الخالص والتطبيق العملي"(١٣)، على حد تعبير (كنيزيفتس)، الذي وصف النموذج بأنه " التمثيل للحقيقة"(١٤)، سواء كانت هذه الحقيقة موجودة بالفعل في مكان ما، أو كانت مجرد حلم يُرْجى تحقيقه على أرض الواقع. وأيا كان (مصدر) النموذج، فإن "صناعة النماذج Model Making تُعتبر صناعة متطورة اليوم بشكل كبير في مجالات كالتربية والهندسة والصناعة والقوات المسلحة وغيرها، مثلما تُعتبر من الهوايات الشائعة بشكل واسع أيضا"(١٥).

وتقف صناعة النماذج تلك، وراء ما حققه الإنسان من قفزات حضارية، في الماضي والحاضر على السواء، حيث "تنحصر قيمة النموذج في منفعته في الدراسة، وفي وضع النظريات والتفسيرات والتنبؤات، وفي التقدم العلمي بوجه عام" (١٦)،

وحيث "يعتبر عالم الحقيقة المدركة نتاج تنظيم المدركات، طبقاً لبعض النماذج المكتسبة عن طريق التعلم"(١٧). ولعل أقدم مثل لمثل هذه النماذج هو (جمهورية أفلاطون) التي كتبها أفلاطون Plato (٤٢٧-٣٤٨ ق.م)، بعد أن "عاش فترة الصراع الرهيب بين أثينا واسبرطة، وشهد بعينيه هزيمة أثينا على يد اسبرطة، في الحروب البلبونيزية، ثم شهد عودة الحياة إليها ثانية، واندحار اسبرطة"، حيث "ضاق ذرعا بتلك الحياة التي تحياها أثينا، أقرب الى (الفوضى، ولم يتحمل تلك الأيدلوجيا الفردية والجماعية الموجودة في وقته، ورآها نذير شر على أثينا وعلى كل بلاد اليونان، فاعتزل الحياة في أكاديميته الشهيرة"، "وتصوّر مجتمعا جديدا، بأيديولوجيا جديدة، قوامها (الانضباط)، الذي يحس فيه كل فرد بالأمن والسعادة معا"، بعيدا عن الديموقراطية الفوغائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسبرطية، لأن الحياة الفوغائية الفوضوية لا تقل خطرا- في نظره- عن الحياة الديكتاتورية الاستبدادية، ولذلك نلمح فيما كتب- في عزلته هذه -سخطه على (الفوضى) الأثينية، مماثلا لسخطه على (الديكتاتورية) الاسبرطية(١٨).

وإذا كان (النموذج) الافلاطوني نموذجا (وسطا) بين نموذجين حين كان افلاطون معاصرا لهما، فقد كان النموذج الذي قدمه سير توماس مور Sir Thomas More بعد ذلك بقرابة العشرين قرنا من الزمان (سنة ١٥١٦م) عن (جزيرة الخيال)، نموذجا خياليا صرفا، وإن كان قد تأثر بأفلاطون بطريقة مباشرة، واعترف بمصدر أفكاره بصراحة(١٩)، حيث كان ظروف المجلترا السير توماس مور وهو يكتب جزيرة خياله قريبة الشبه بظروف أثينا أفلاطون وهو يكتب جمهوريته.

وقد كان النموذجان حاضرين تماما في ذهن البلاشفة بعد سيطرتهم على السلطة في روسا سنة ١٩١٧، كما هو معروف. لأن النموذجين اللذين احتذاهما البلاشفة نموذجان خياليان، لا يمكن تحقيقها في دنيا الواقع، فقد سلك كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨-١٨٨٣م) طريق معالجة الواقع الذي كان يعيشه، وهو واقع أوروبا القرن التاسع عشر، حيث "التبدُّلات التي طرأت على طبيعة العلاقات

الاجتماعية، في عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة، دون الانصراف إلى الغيبيات والأفكار المجردة"(٢٠)، فكانت أهدافه هي أهداف رجل ثوري، ولكن أدواته ووسائله كانت أدوات العالم(٢١)، على حد تعبير (جالبريث).

وكانت الوسيلة التي توصّل إليها لتحقيق نموذجه الخيالي أو الحالم أو الطوباوي Utopian هذا، هي تكوين (طليعة) يتمكن-بها- من أن ينقض على السلطة، ويتولى إحداث ما يريد إحداثه من تغييرات في المجتمع من خلالها، حيث يرى "أن كل الطبقات التي كانت تستولى على السلطة فيما مضى كانت تحاول تثبيت أوضاعها المكتسبة، بإخضاع المجتمع بأسره لأسلوب التملك الخاص بها. ولا تستطيع البروليتاريا الاستيلاء على القوى المنتجة الاجتماعية، إلا بهدم أسلوب التملك الخاصّ بها حاليًا، وبالتالي بهدم كل أسلوب للتملك، ولا تملك البروليتاريا شيئا خاصاً بها حتى تصونه وتحميه، فعليها إذن أن تهدم كل ما كان يحمى ويضمن الملكية الخاصّة(٢٢).

وقد استطاع لينين V.I.Lenin (١٨٧٠-١٩٢٤م) أن يكون هذه الطليعة بالفعل في روسيا، وأن ينظم صفوفها، لينقض بها على السلطة فيها سنة ١٩١٧، حيث استطاع البلاشفة "أن يقبضوا على زمام الثورة الروسية، بعد انهيار دولة آل رومانسوف"(٢٣)، في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وكأثر من آثارها، وبذلك استطاع أن يعلن "ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat "(٢٤)، واثقا من إمكان تحقيق ما يريد تحقيقه، فإنه "إذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفا من أفراد الطبقة الارستقراطية، البلاشفة"(٢٥)، الذين أطاح بهم بعرض القياصرة، والذين كانوا ينتمون إلى الجماهير الروسية العريضة، ومن ثم كانوا أقدر على الإحساس بنبضها(٢٦).

ولم يكتف لينين بالسلطة كأداء يحقق بها نموذجه، بل إنه اتخذها أداة يتوصل بها إلى أداة اخرى تُعتبر أداته الرئيسية في هذا التحقيق، هي التربية، حيث تفوق البلاشفة في نظرتهم إلى التربية-على حد تعبير (جورج

كاونتس)-"على زعماء أي مجتمع آخر على ظهر الارض، ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم، ومحتويات البرامج المُعَدّة لتشكيل عقول الشبان و(الكبار)، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة، أو بنظامهم الاقتصادي، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتّار) في (قضية الشيوعية)، ولولا ما أنشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق، لما كان لهم من القوّة ما يستمتعون به اليوم"(٢٧).

ولا تقل هذه الأداة التي اتخذها لينين-وبالبلاشفة معه- لتحقيق النموذج الماركسي، أهمية- عند جورج كاونتس- عن السلطة التي تربّع عليها، في نقل هذا النموذج من حيز الخيال إلى نطاق الواقع، فإن "منهج التعليم المنظم، الذي وضعه الحزب الشيوعي، ثم عدله ووسّع مداه، ليُعَدُّ، بعد الدكتاتورية نفسها، الوسيلة التي يُستطاع بها فهم المارد الجبّار. ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامي، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى في التاريخ كله، كي ينال أغراضه، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلية البعيدة، ولم يكن ينافسها في ذلك الميدان خلال العصر الحديث إلا ألمانيا تحت حكم النازيين، واليابان الامبراطورية، تحت حكم الطبقة العسكرية. لكن الحكم النازي، والعسكري الياباني، لم يطل عهدهما حتى تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال(٢٨)، كما حدث بالنسبة للنظام الشيوعي كما هو معروف.

وثمة نموذج مناقض لهذا النموذج وهو النموذج البراجماسي Pragmatic- الامريكي، الذي قام على اساس نقل (الهياكل) القائمة فعلا في أوروبا إلى (الارض الجديدة)(٢٩)، ، حيث نقل المهاجرون معهم الى أمريكا- بعد اكتشافها- ما تركوه من أنماط حياة في أوطانهم الأم، فقد كانت المستعمرات الامريكية الاولى "تشابه إلى حدّ كبير، المجتمعات الاوروبية في ذلك الوقت فالطريقة التي حكم بها هؤلاء المهاجرون الأوائل أنفسهم، والطريقة التي عاشوا بها، والطريقة التي نظموا بها مجتمعاتهم، كانت كلها ذات طعم أوروبي"(٣٠)

ولما كان المهاجرون الأوائل ينتمون إلى بلاد أوروبية مختلفة، فقد صارت (الارض الجديدة) بوتقة تتفاعل فيها مختلف الثقافات الاوروبية، من ناحية، وتتفاعل فيها هذه الثقافات الاوروبية مع (واقع) الحياة الجديدة ومتغيراتها من ناحية أخرى، حتى إن الدستور الأمريكي ذاته، "ما هو إلا توفيق بين الفلسفة الاوروبية الغربية في عصر التنوير، والخبرة العملية للمستعمرين الامريكيين الأوائل"(٣١).

وقد اعتمد هذا النموذج أيضا على التربية بشكل واسع، لا "لتغيير مجرى التاريخ، وتغيير طبيعة الانسان"(٣٢)، أو- بعبارة أخرى- لهدم البنيان الاجتماعي القائم هدما، ليتم بناء البنيان الاجتماعي المراد إقامته على أنقاضه، كما رأينا من قبل في النموذج الشيوعي، ولكن (للتقريب) بين المهاجرين جميعا، ومساعدتهم على التخلي عن ثقافاتهم التي نشأوا في ظلالها، والاندماج في الثقافة الجديدة، التي كانت لا تزال في طور التكوين، ولذلك فقد "كانت التربية للمواطنة، أو للصبغ بالصبغة الأمريكية أو الأمركة Americanization، للصغار والكبار على السواء، هدفا من أهداف التربية الأولى في المدارس الأمريكية(٣٣).

وفي الوقت ذاته كانت التربية وسيلة (المهاجرين) الجدد الى (الارض الجديدة) لتحقيق المستقبل الأفضل، الذي من أجله كانت هجرتهم تلك إلى هذه الارض، وكانت (المدرسة)-في نظر الأمريكيين-ولا تزال- "هي الوسيلة للتقدم الاجتماعي، والوسيلة للوصول إلى المجتمع الأحسن، وللوفاء بحاجات الفرد والمجتمع على السواء(٣٤)، ومن ثم كانوا ينظرون إليها-ولا يزالون- نظرة "تقديس وإجلال وإكبار، ويعتقد الأمريكيون جميعا، أنه بالتربية والتعليم، تستطيع الولايات المتحدة أن تقود العالم في الأفكار والاختراعات والصناعات، ولذلك يدفعون ضرائب التعليم بقلوب راضية، ونفوس مطمئنة"، و"يعدّونها ضرورية لرقيّ الأمة، وسعادة المجتمع، ويثقون بأن سعادة الشعب تتوقف على ذكائه، وتربيته تربية حقة، ويعتقدون أن الإنفاق على تعليمه أفضل الوسائل للغنى والثروة(٣٥).

وإضافة إلى اعتماد الأمريكيين على التربة منذ اللحظة الأولى للهجرة إلى هذه (الارض الجديدة)، كانت (الارض الجديدة) (حقل تجارب)، إن صحّ هذا التعبير فعليها تم جلب (النماذج) الاوروبية في مختلف مجالات الحياة، واختبارها على أرض الواقع، للتوصّل إلى مدى صلاحيتها للتطبيق في (التربة) الأمريكية، قبل استزراعها في هذه (التربة)، وإجراء ما يمكن إجراؤه فيها من تعديلات حتى تناسب هذه (التربة) تماما، فقد "كان في رحاب القارة الأمريكية الخالية، أوسع مجال للابتكار والتجديد والمغامرة"(٣٦)، على حدّ تعبير فِشّر.

وقد تعرّض للتجريب (كل شيء) تقريبا في هذه (الارض الجديدة)، بدءاً من فلسفة الحياة العامة، وهي البراجماسية Pragmacy، التي ترتبط-في الواقع- "بالتراث التجريبي البريطاني، الذي يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسيّة"(٣٧)، والتي تعتبر "العقل نشطا واستطلاعيا، وليس سلبيا ومتقبّلا، فالانسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها"(٣٨)، إلا أنها تعتبر (المعرفة) مفيدة، لأنها تؤدي إلى تحسين سبل الحياة، حيث "لا تصبح الأفكار تأملات، وإنما موجهّة نحو منفعة محدودة، سواء في بناء العلم والمعرفة النظرية، أو في تلبية رغبات الإنسان، وتحقيق أهدافه"(٣٩)، ولذلك سُميّت- أيضا بـ"(الذرائعية)، (أي القول بأن قيمة الفكرة، هي في صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل)"(٤٠).

وقد بلور هذه الفلسفة-كما هو معروف- وفصلها عن إطارها التجريبي البريطاني- كما سبق- (وليم جيمس) William James في أعقاب استقلال البلاد عن بريطانيا، ثم زالها بلورة وتعبيرا عن الأيديولوجيا الأمريكية، (تشارلس ساندرز بيرس) C.S.Pierce (١٨٣٩-١٩١٤م)، ثم تمكن (جون ديوي) John Dewey (١٨٥٩-١٩٥٢م) من اشتقاق فلسفة تربوية منها، تنبع منها وتعبّر عنها في الوقت ذاته، حتى صار-بحق- "فيلسوف أمريكا، المعبّر عن روحها، وقائد نهضتها التعليمية"(٤١).

وهكذا وصل النموذج الامريكي-الليبرالي- الغربي إلى قمة نضجه، وإلى نفس القمة وصل النموذج التربوي المشتق منه، والمفصل عليه، لتشكيل الإنسان (والمجتمع) الذي يحقق هذا النموذج أهدافه، مستخدما أساليب ووسائل، تتفق مع المنظور إلى الانسان (والمجتمع) كما تمخض عنه الإصلاح الديني في الغرب، وما ترتّب على هذا الاصلاح من آثار في حياة الناس والمجتمعات في الغرب، تماما مثلما وصل النموذج السوفيتي-الشيوعي-الشرقي، ووصل نموذجه التربوي إلى قمة نضجه، رغم تناقضه مع النموذج السابق، سواء في الاهداف التي يسعى إلى تحقيقها، أوفي الوسائل التي يتخذها لتحقيق هذه الاهداف، وفي منظوره إلى الإنسان والمجتمع، لأنه رَدُّ فعل له في الواقع. وقد نجح النموذجان- رغم تناقضهما- لأن كلا منهما كان صادقا في التعبير عن البيئة التي رُسم لها، وفي الاستجابة لحاجاتها، ومن ثم كان حظه من النجاح ما نراه للبلد الذي طبق فيه كل منهما من المنزلة والمكانة في عالمنا المعاصر.

فلسفة النموذج التربوي:

يُعَرف المجتمع بأنه "وجود تاريخي، بمعنى أنه جماع خبرات التاريخ الثقافي، الفردي والعام"(٤٣)، ويُعرّف النظام بأنه "مجموعة من العناصر المتفاعلة، التي تكون كلا واحدا، له وظائف معينة"، و "يؤدي هذا الكل نشاطا هادفا، وله سمات تميزه عن غيره، وأن هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به، فالنظام يوجد في زمان معيّن، ومكان معيّن"(٤٣)، وتُعرّف البنية structure بأنها "يمكن اعتبارها- باختصار شديد- النمط الذي تَمّ تأسيسُه على عدد من العلاقات التي قامت بين أعضاء-أو أجزاء- منظمة ما"(٤٤).

وهكذا، فإن "الاصلاحات التي تتم في المجتمع على نطاق واسع تعني عادة تغييرات أساسية في البنى Structures الاقتصادية والاجتماعية والايديولوجية والسياسية للامة، وهي تحدث عادة بعد الثورات، أو الهزات السياسية العنيفة، وإن كان من الممكن حدوثها بطريقة تدريجية أيضا"(٤٥)

ومعنى ذلك أن النموذج المقترح لمجتمع ما لا بدّ أن يراعي ظروف ذلك المجتمع وتاريخه الماضي، وطموحات أبنائه في المستقبل، فإن الحلول المقترحة إنما تتوقف على مراعاتها لظروف البلد الخاصة الذي تقُترح له هذه الحلول، إضافة الى ظروفه المحلية والإقليمية، مما يجب ان يوضع في الاعتبار عند اقتراح سياسة ما لبلد بعينة"(٤٦)

يرى (رينيه دوبو) أنه "مع أن الأفراد يتكيفون حسب البيئة التي تربوا فيها، إلا أن التاريخ لأي بلد بعينه، يُظهر لنا أن بعض الصفحات القومية تبقى بدون تغيير يذكر، في كثير من الأجيال المتعاقبة. وهذا الاستقرار ناتج-جزئيا- عن ثبات نسبي في البيئة المادية لمنطقة بعينها، ولكنه صادر بصورة أكبر عن البيئة الثقافية ذاتية التولد، وهكذا توفر استمرارية التأثيرات الاجتماعية. ولكن ذلك لا يعني أن الخلال العضوية والنماذج السلوكية لمجموعة قومية معّينة، ثابتة لا تتغير"(٤٧)

كما يرى (دوبو) أن "من المؤكد أن حياة الإنسان تتأثر بعوامل البيئة، ولكنها أيضا متكيفة بعوامل الماضي، والأهم من هذا وذاك، أن حياة فرد معيّن، أو جماعة معيّنة، تصبح أخيرا، ما أراده الفرد أو الجماعة لها أن تكون، نتيجة سلسلة من الاختيارات الحرة فتاريخ فرد أو جماعة، ما هو إلا قصة الطرق والأساليب، التي واجه بها الفرد أو الجماعة، تحديات بيئتهم، مستعينين بما وهبوا تكوينيا، وموجهين في كل خطوة، برؤى أهدافهم وغاياتهم"(٤٨)

والتربية عملية اجتماعية أو مجتمعية، بمعنى أن "النظم التعليمية لا توجد في فراغ"(٤٩) على حد تعبير (هارديمان ومدجلي)، وإنما هي توجد وسط نسيج معقد من العلاقات السياسية والاقتصادية، التي تحكم الحياة في مجتمع بعينه، على حد تعبير (ماك لين)(٥٠)، ومن ثم فإن النموذج التربوي يجب أن يوضع في مكانه وسط هذا النسيج المعقد من العلاقات، التي تحكم الحياة في المجتمع الذي يصنع له هذا النموذج بحيث يفصل عليه تفصيلا(٥١).

ولا يمكن أن ننسى- هنا بطبيعة الحال- ما يسميه (هيرمان) وزملاؤه بالبيئة العالمية الراهنة(٥٢)، التي تلعب دورا واضحا في تشكيل ملامح هذا النسيج المعقد من العلاقات في أي مجتمع من مجتمعات عالمنا المعاصر، وبالتالي يجب أن توضع في الاعتبار عند تصميم هذا النموذج، إذ أن الإنسان الذي ينشد "إصلاح البنيان التعليمي الحاضر في بلده، أن ينشد نماذج يعمل على أساسها في إصلاحه، فنحن لا نستطيع بناء نظام تعليمي في فراغ، وإنما لا بد أن نكون واقعيين، وأن تكون لدينا نماذج حية نعمل على أساسها، ومثل هذه النماذج متوفرة في عالمنا المعاصر"(٥٣)، على حد تعبير ماكرجي، الذي لا ينسى-رغم ذلك- أن يذكرنا بأننا "لا نستطيع أن نتقيد بما توصل إليه الآخرون، لأن البنيان التعليمي إنما يعتمد على قوى ثقافية وتاريخية تختلف بالضرورة من بلد إلى آخر"(٥٤).

ومعنى أن النموذج التربوي لا بد أن يراعى في تصميمه ما يراعى في تصميم النموذج الاجتماعي أو المجتمعي العام، من استفادة من النماذج الأخرى الموجودة خارج الحدود، أن الموائمة بينها- أو بين واحد منها، هو أقربها إلى هذا النموذج المنشود- وبين (التراب) الوطني يجب أن تكون هدف الأهداف، لأنه -بدون هذه الموائمة، يغدو النموذج المرسوم عبئا على البلد في تقدمه الذي ينشده، بدلا من أن يكون عونا له في هذا التقدم، سواء في ذلك التقدم في شتى مجالات الحياة، في حالة النموذج الاجتماعي أو المجتمعي العام، أوالنموذج التربوي الخاص، وإن كان نجاح هذا النموذج التربوي الخاص هنا بمراعاته للخطوط العامة العريضة لهذا النموذج العام، كما هو معروف، حتى يمكن أن يوضع في مكانه الذي يستقر فيه في هذا النموذج العام، لأن النموذج التربوي لا يمكن أن يوجد -حين يوجد- كما سبق- في فراغ، وإنما يوجد في ضوء بنية اجتماعية أو مجتمعية قائمة في الواقع، أو يخطط لأن تقام.

نموذج ونموذج

منذ قرن من الزمان تقريبا، حيث كانت التجربة اليابانية لا تزال في بداياتها، غضة طرية، لم يستو عودها بعد، وإن أشارت دلائل كثيرة الى طيب هذا العود. كتب جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧) عن التجربة الوليدة، رغم أن معالمها لم تكن قد اتضحت بعد، وأن المتوفر عنها من معلومات خارج حدودها كان ضئيلاً، مقارناً إياها بالتجربتين المصرية والتركية، وكانت كل منهما قد وصلت إلى منتهاها، فيقول: لقد "شيد العثمانيون والمصريون عددا من المدارس، على النمط الجديد وبعثوا بطوائف من شبابهم إلى البلاد الغربية، ليحضلوا إليهم ما يحتاجون له من العلوم والمعارف والصنائع والآداب، وكل ما يسمونه (تمدنا)، وهو في الحقيقة تمدن للبلاد التي نشأ فيها على نظام الطبيعة، وسير الاجتماع الإنساني.

هل انتفع المصريون والعثمانيون بما قدموا لأنفسهم من ذلك، وقد مضت عليهم أزمان غير قصيرة؟"(٥٥).

ويجيب الأفغاني على سؤاله الذي طرحه فيقول: "نعم-ربما يوجد بينهم أفراد، يتشدقون بألفاظ الحرية والوطنية والجنسية (القومية) وما شاكلها"، "ومنهم آخرون عمدوا إلى العمل بما وصل إليهم من العلم، فقلبوا أوضاع المباني والمساكن، وبدلوا هيئات المأكل والملابس والفرش والآنية"، ولكن "علمتنا التجارب، ونطقت مواضي الحوادث، بأن المقلدين في كل أمة، المنتحلين أطوار غيرها، يكونون فيها منافذ وكوي، لتطرق الأعداء إليها"(٥٦).

والعلاج الناجح-في نظره- هو الرجوع الى (الأصول الدينية الحقة)، على حد تعبيره، فإن "الأصول الدينية الحقة، المبرأة عن محدثات البدع، تنشىء للأمم قوة الاتحاد، وائتلاف الشمل، وتوسيع دائرة المعارف، وتنتهي بها إلى أقصى غاية في المدنيّة". وإذا كانت "دولة اليابان قد ارتقت بتقليد الغربيين، وبدون توسط الدين، فذلك لأن أبناء الدولة اليابانية" قد "تركوا عبادة الأوثان، "وجروا وراء العالم الدنيوي، فقلدوا أعظم الأمم تقليدا صحيحاً(٥٧)، "فلم يمض على سعي اليابان

هذا ربع جيل، حتى انتظمت محاكمهم، وعمّ العلمُ الصحيح في ناشئتهم"، و "تمّ لليابان الفوز بالتقليد النافع، وجني المفيد اللازم من العلوم والفنون والصنائع"(٥٨).

ولو أنه أتيح للأفغاني-يرحمه اله-أن يطلع على (حقيقة) التجربة اليابانية، كما نطّلع عليها نحن اليوم، بعد أن اكتملت واشتد عودها وتبلورت معالمها وصارت واضحة للعيان، لأدرك تمام الإدراك أنها كانت تتخبط على أيامه تخبط التجربتين المصرية والتركية قبله، لولا أن تدارك اليابانيون الأمر، فعملوا على صبغ الحضارة الغربية المستوردة بالأفكار الدينية اليابانية، " وغالباً ما يجري التعبير عن المثل الأعلى بأنه (الروح اليابانية، والمواهب الغربية)(٥٩)، على حد تعبير اللجنة الدولية التي كتبت تاريخ العالم، أو لولا عودتهم إلى ما يُسمى "حرفيا (إصلاح القلب)" حيث تم التأكيد على "فضائل الولاء للامبراطور والتقوى البنوية"، "ولا شك أنه حتى إعادة صياغة النظام كله، تحت تأثير التعليم الأمريكي، فإن التهذيب الخلقي، المبني على الموافقات المقدّسة للسلطة الامبراطورية، كانت حافزاً عظيماً لتغيير نسيج الاقتصاد كله(٦٠)، على حد تعبير (أدم كيرل)، بعد أن كان قد ظهر-نتيجة لاستيراد النظام الأمريكي بكامله-أحساس بالحقوق الشخصية بين أعداد متزايدة من عمّال المصانع مما ولّد حركة عُمّالية، ثم حركة اشتراكية، ودعوة إلى (ثقافة) تسعى للتحرر من الوطنية الأبوية(٦١).

وتكاد أن تكون العودة إلى (الأصول الدينية الحقة)، على حد تعبير الأفغاني السابق، هي الأساس الصلب الذي يُبنى عليه النموذج الناجح، على ألا نفهم هذه الأصول الدينية على أنها قاصرة على الإسلام وأصوله، إذ معنى الدين هو "ما يتدين به الإنسان، "وهو" الاعتقاد بالجنان، والإقرار باللسان، وعمل الجوارح بالأركان "وهو" السيرة" و "العادة" و "الحال" و "الشأن"(٦٢)، وهو نفس المعنى الذي يُقرُّه القرآن الكريم ذاته، حيث يقول سبحانه:-"قل يأيها الكافرون، لا أعبد ما تعبدون، ولا أنتم عابدون ما أعبد، ولا أنا عابد ما عبدتم، ولا أنتم عابدون ما أعبد، لكم دينكم ولي دين".(٦٣)

ومن ثم تكون (النماذج) المصنوعة للبلاد المتقدمة نماذج دينية بالمعنى الواسع للدين، وتكون التربية في هذه "البلاد المتقدمة، تربية دينية، بالمعنى الواسع لكلمة الدين، شأنها في ذلك شأن التربية في كل حضارة سبقت حضارتنا الراهنة، ومعنى أنها تربية دينية، أن لها (خَطًا) واضحاً تسير عليه(٦٤)

وهذا هو الفرق بين نموذج ونموذج؛ بين نموذج يؤدي إلى تقدّم ونموذج يؤدي الى تخلُّف، كما رأينا في حالات البلاد المتقدمة على اختلاف فلسفاتها وأيديولوجياتها وأنماط حياتها، وكما رأينا في حالات البلاد اتخلفة أو النامية على اختلاف أماكن وجودها على الكرة الأرضية واختلاف ظروف حياتها، إذ يجمع بين البلاد المتقدمة جامع واحد، هو وضوح معالم (الدين) السائد فيها، في نفوس أبناء المجتمع جميعاً، وسير الحياة كلها وفق خطوطه وتطويرها في ضوئه، ويجمع بين البلاد المتخلفة/النامية جامع واحد، هو تقليدها لبلد من البلاد المتقدمة تقليداً أعمى يقوم على نقل نموذج الحياة فيها إلى تُربة غير تُربته، وتكون النتيجة أن يصطدم (النموذج) المنقول بالتراث الديني والحضاري للأمة، فيكون تخبُّط، ويكون مزيدٌ من التخلف.

والنموذجان على أية حال، لكل منهما أثره على النموذج التربوي في كل منهما، فنجد النموذج التربوي في البلاد المتقدمة مصمّماً للبلد المتقدم، لا على غيره، ونجد النموذج التربوي في البلاد المتخلفة منقولاً عن نموذج لبلد متقدم، فتكون النتيجة أن تكون التربية في هذه البلاد عاملاً من عوامل تخلفها، بدلاً من أن تكون عوناً لها على اجتياز هذا التخلف.

وكل من النموذجين على أية حال جدير بدراسة مستقلة...

هوامش الدراسة

(١) Mararet Hardiman, and James Midgley: *The Social Dimensions Of Development, Social Plicy and Planning in the Third wrold;* John Wiley & Limited, Newyork, 1982, p.10.

(٢) علي لطفى: **التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية**-المطبعة الكمالية-القاهرة-١٩٧٢م.

(٣) حسين فهمي مصطفى: "**أضواء على اليابان**"-**الكاتب**- مجلة المثقفين العرب-السنة الحادية عشرة-العدد (١١٨)-يناير ١٩٧١، ص٤٥.

(٤) ماكرتو أسو، وايكوو أمانو: **التعليم ودخول اليابان العصر الحديث**-سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية-القاهرة- ١٩٧٦، ص١٩.

(٥) D.P. Nayar: "Education as Investment" Edited by: Baljit Singh; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, P. 58.

(٦) فردريك هابيسون، وتشارلزا. مايرز: **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية**-ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ-مراجعة محمد علي حافظ-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة-١٩٦٦، ص٢٩٦.

(٧) المرجع السابق، ص ٩٨.

(٨) ارجع-في هذا المجال-إلى هذه الدراسة:

-عبد العزيز الجلال: **تربية اليسر، وتخلف التنمية**-رقم (٩١) من سلسلة (عالم المعرفة)-سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-شوال/ذو القعدة ١٤٠٥هـ-يوليو (تموز) ١٩٨٥م.

(٩) ارجع-على سبيل المثال-لا الحصر-إلى:

- فردريك هابيسون، وتشارلزا. مايرز (مرجع سابق)، ص٢٩٦.

- ج، سنجلتون: المدرسة اليابانية-ترجمة الدكتور محمد قدري لطفي وآخرين-عالم الكتب-القاهرة-١٩٧٢م، ص٦ (من مقدمة الترجمة).
- Radhakamal Mukerjee: "*Role of Education in Economic* Development", Educaiton as Investment; Op., P.2.

(١٠)عبد الغني عبود: "ومن التعليم الابتدائي إلى التعليم الأساسي"-الباب الخامس من: **فلسفة التعليم الإبتدائي وتطبيقاته**، تأليف دكتور عبد الغني عبود وآخرين-الطبعة الأولى-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٢م، ص٥٢٩.

(١١) إدوارد. بوشامب: **التربية في اليابان المعاصرة**، قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد العليم مرسي-مكتب التربية العربي لدول الخليج-الرياض-١٤٠٦هـ-١٩٨٥م، ص٩ (من مقدمة المترجم).

(12) A.Zaki Badawi :*A Dictionary of the Social Sciences*; Libraire du Liban, Beirut, 1978, p. 271.

(13) Stephen J. Knezevich: *Administration of Public Education, A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions;* Fourth Edition, Harper & Brow, Publishers, New York, 1984, p. 134.

(14) Ibid., p. 135.

(15) *Encyclopaedia Britannica, A New Survey of Universial Knowledge*, Volume 15; Encyclopaedia Britannica Ltd., Chicago, 1962, p. 632.

(16) A. Zaki Badawi; Op. Cit., P. 272.

(١٧) قاموس علم الاجتماع - حرّره وراجعه دكتور محمد عاطف غيث-الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة- ١٩٨٩، ص٢٩٢.

(١٨)عبد الغني عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية -الطبعة الأولى- دار الفكر العربي -القاهرة- ١٩٧٨، ص ١٢٣، ١٢٤.

(19) Nicholas Hans: *Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions;* Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p. 195.

(٢٠) عز الدين فودة: خلاصة الفكر الاشتراكي -دار الفكر العربي- القاهرة- ١٩٦٨، ص١٤.

(٢١) جون كينيث جالبريث: أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي -ترجمة الدكتور خليل حسن خليل- مراجعة الدكتور سعيد النجار- دار المعرفة- القاهرة-١٩٦٢، ص٨٩.

(٢٢) ماركس وإنجلس: بيان الحزب الشيوعي- دار التقدم- موسكو- ١٩٦٨، ص٥٢.

(٢٣) عباس محمود العقاد: الشيوعية والإنسانية- الطبعة الثانية- دار الاعتصام- القاهرة- ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م، ص١٥.

(٢٤) وهيب ابراهيم سمعان: دراسات في التربية المقارنة- الطبعة الأولى- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة- ١٩٥٨، ص٥٦.

(25) George S. Counts: *The Challenge of Sovied;* McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p. 35.

(26) P.N. Pospelov (Edited by): *Vladimir Ilyich Lenin, A Biography;* Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966, p. 331.

(٢٧) جورج كاونتس: التعليم في الاتحاد السوفيتي -ترجمة محمد بدران- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة، ٤٣٨، ٤٣٩.

(٢٨) المرجع السابق، ص٩.

(٢٩) عبد الغني عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة- الطبعة الثالثة- دار الفكر العربي- القاهرة- ١٩٨٠، ص٢٣٧-٢٣٨- و(الأرض الجديدة) هي الاسم الذي أحبّ المهاجرون الأوائل إطلاقه على أمريكا.

(30) Lawrence A. Cremin, and Merle L. Borrowman: *Public Schools in Our Democracy;* The Macmillan Company, New York, 1956, p. 61.

(٣١) وهيب ابراهيم سمعان: **الثقافة والتربية في العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة**- (دراسات في التربية)- دار المعارف بمصر- القاهرة-١٩٦١، ص٢٨.

(٣٢) وهيب ابراهيم سمعان: **دراسات في التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ١٤٩.

(33) I. L. Kandel: *American Education in the Twentieth Century;* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1975, p. 26.

(34) Francis S. Chase: *Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture*, 1956; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 47.

(٣٥) عبد الله حسين: **التعليم العربي والجامعي**- مطبعة التوفيق بمصر- القاهرة، ص٥٢.

(٣٦) ها.ل. فشر: **تاريخ أوروبا في العصر الحديث (١٧٨٩-١٩٥٠)** -تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع- (جمعية التاريخ الحديث)- دار المعارف بمصر- القاهرة- ١٩٥٨، ص١.

(٣٧) ج.ف. نيللر: **في فلسفة التربية**- ترجمة الدكتور محمد منير مرسي وآخرين- عالم الكتب- القاهرة- ١٩٧٢، ص٦٩.

(٣٨) المرجع السابق، ص٧٢.

(٣٩) محمود زيدان: **وليم جيمس**- رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربي)- دار المعارف بمصر- القاهرة- ١٩٥٨، ص٢٠١.

(٤٠) جون ديوى، وإيفلين ديوى: **مدارس المستقبل**- ترجمة عبد الفتاح المنياوي- مكتبة النهضة المصرية-القاهرة، ص٢٩ (من المقدمة: جون ديوى، حياته، عمله، وأثره في ميدان التربية والتعليم، بقلم: وليام و. بريكمان).

(41) Nicholas Hans; Op. Cit., P. 27.

(٤٢)فهمي جدعان: **أسس التقدم عند مفكري الإسلام، في العالم العرب بالحديث** - الطباعة الأولى- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت- كانون الثاني (يناير) ١٩٧٩، ص٧ (من المقدمة).

(٤٣) ذوقان عبيدات وآخران: **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه**- دار مجدلاوي للنشر والتوزيع- عمان (الأردن)- ١٩٨٣، ص٢٦٧.

(44) Fremont E. Kast, and James E. Rosenzweig: *Organization and Management, a Systems and Contingency Apporach;* Fourth Edition, McGraw Hill Book Company, New York, 1985, p. 234.

(45) Ingemar Fagerlind, and Lawrence J. Saha: *Education and National Development: A Comparative Perspective;* Pergamon Press, Oxford, 1983, p. 139.

(46) Brian Holmes: *Compartaive Education, Some Considerations of Method;* George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, p. 48.

(٤٧)رينيه دوبو: **إنسانية الإنسان، نقد علمي للحظارة المادية**- تعريب الدكتور نبيل صبحي الطويل- الطبعة الأولى- مؤسسة الرسالة- بيروت- ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، ص٨٥، ٨٦.

(٤٨)المرجع السابق، ص ٨٤.

(49) Margaret Hardiman, and James Midgley; Op. Cit., p. 192.

(50) Martin McLean: "Education Dependency-Two Lines of Enguiry", Chapter Three from: *Dependence and Interindependence in Education, International Perspectives,* Edited by: Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p. 22.

(51) Ibid., p. 24.

(٥٢) هيرمان كان وآخرون: **العالم بعد مائتي عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين**- رقم (٥٥) من (عالم المعرفة) - سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت- رمضان/شوال ١٤٠٢هـ-يوليو (تموز) ١٩٨٢م، ص٩٠.

(53) L. Mukherjee: *Comparative Education;* Third Edition, Allied Publishers, New Delhi, 1975, p.1.

(54) Ibid., p.1.

(٥٥) **الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغاني، مع دراسة عن حياته وآثاره**- بقلم محمد عمارة- دار الكاتب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة- ١٩٦٨، ص١٩٥.

(٥٦) المرجع السابق، ص١٩٦.

(٥٧) المرجع السابق، ص١٩٨، ١٩٩.

(٥٨) المرجع السابق، ص٢٠٠، ٢٠١.

(٥٩) **تاريخ البشرية**- المجلد السادس (القرن العشرون)- التطور العلمي والثقافي- الجزء الثاني- ٢(صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم)- إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران- الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة- ١٩٧٢، ص١٠٦.

(٦٠) آدم كيرل: **استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية (دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي)**- ترجمة سامي الجمال- مراجعة د. عبد العزيز القوصي- الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار- القاهرة، ص١٣٤، ١٣٥.

(٦١) ماكوتو آسو، وإيكوو آماتو (مرجع سابق)، ص٦٣.

(٦٢) **المعجم الوسيط**- قام بإخراجه: ابراهيم مصطفى وآخرون- وأشرف على طبعه: عبد السلام هارون- الجزء الأول- مجمع اللغة العربية- القاهرة- ١٣٨٠هـ- ١٩٦٠م، ص٣٠٧.

(٦٣) قرآن كريم: **الكافرون**-١٠٩: ١-٦.

(٦٤) عبد الغني عبود: **التربية ومشكلات المجتمع**- الطبعة الأولى- دار الفكر العربي- القاهرة- ١٩٨٠، ص ١٢٢.

مراجع الدراسة

١ - آدم كيرل: **استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية (دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي)** -ترجمة سامي الجمال-مراجعة د. عبدالغزيز القوصي-الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار-القاهرة (بدون تاريخ).

٢ - إدواردر. بوشامب: **التربية في اليابان المعاصرة**-قام بالترجمة والتعليم الدكتور محمد عبدالعليم مرسي-مكتب التربية العربي لدول الخليج-الرياض-١٤٠٦هـ-١٩٨٥م.

٣ - **الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغاني مع دراسة عن حياته وآثاره** بقلم محمد عمارة-دار الكاتب العربيللطباعة والنشر بالقاهرة-١٩٨٦م.

٤ - **تاريخ البشرية**-المجلد السادس (القرن العشرون)-التطور العلمي والثقافي-الجزء الثاني-٢ (صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم)-إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو، الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران-الهيئة المصرية العامة للكتاب-القاهرة-١٩٧٢م.

٥ - ج. سنجلتون: **المدرسة اليابانية**-ترجمة الدكتور محمد قدرس لطفي وآخرين-علم الكتب-القاهرة-١٩٧٢م.

٦ - ج.ف. نيللر: **في فلسفة التربية**-ترجمة الدكتور محمد منير مرسي وآخرين-عالم الكتب-القاهرة-١٩٧٢، ص٦٩.

٧ - جورج كاونتس: **في الاتحاد السوفيتي**-ترجمة محمد بدران-مكتبة الأنجلو المصرية-القاهرة (بدون تاريخ).

٨ - جون ديوي، وإيفلين ديوى: **مدارس المستقبل**-ترجمة عبدالفتاح المنياوى-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة (بدون تاريخ).

٩ - جون كينيث جاليريث: **أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي**-ترجمة

الدكتور خليل حسن خليل-مراجعة الدكتور سعيد النجار-دار المعرفة-القاهرة-٢٩٦٢م.

١٠- حسني فهمي مصطفى: "أضواء على اليابان-الكاتب-مجلة المثقفين العرب. السنة الحادية عشرة-العدد ١١٨-يناير ١٩٧١م.

١١- رينيه دوبو: **إنسانية الإنسان، نقد علمي للحضارة المادية**-تعريب الدكتور نبيل صبحي الطويل-الطبعة الأولى-مؤسسة الرسالة- بيروت- ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

١٢- ذوقان عبيدات وآخرين: **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه**-دار مجدلاوي للنشر والتوزيع-عمان (الأردن(-١٩٨٣.

١٣- عباس محمود العقاد: **الشيوعية والإنسانية**-الطبعة الثانية-دار الاعتصام-القاهرة.١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

١٤- عبدالعزيز الجلال: **تربية اليسر وتخلف التنمية**-رقم (٩١) من سلسلة عالم المعرفة)-سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-شوال/ذو القعدة ١٤٠٥هـ-يوليو تموز ٩ ١٩٨٥م.

١٥- عبد الغني عبود: **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**-الطبعة الثالثة-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٠م.

١٦- ـــــــــ: **التربية ومشكلات المجتمع**-الطبعة الأولى دار الكفر العربي-القاهرة-١٩٨٠م.

١٧- ـــــــــ: **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية**- الطبعة الأولى- دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٧٨.

١٨- ـــــــــ: "ومن التعليم الابتدائي الى التعليم الأساسي "-الباب الخامس من: **فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته**-تأليف دكتور عبدالغني عبود وآخرين-الطبعة الأولى-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٨٢م.

١٩- عبدالله حسين: **التعليم العربي والجامعي**-مطبعة التوفيق بمصر-القاهرة (بدون تاريخ).
٢٠- عز الدين فودة: **خلاصة الفكر الاشتراكي**-دار الفكر العربي-القاهرة-١٩٦٨.
٢١- علي لطفي: **التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية**-المطبعة الكمالية-القاهرة-١٩٧٢م.
٢٢- فردريك هاربيسون، وتشارلز. مايرز: **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية**-ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ-مراجعة محمد علي حافظ-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة-١٩٦٦.
٢٣- فهمي جدعان: **أسس التقدم عن مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث**-الطبعة الأولى-المؤسسة العربية للدراسات والنشر-بيروت-كانون الثاني (يناير) ١٩٧٩م.
٢٤- **قاموس علم الاجتماع**-حرره وراجعه دكتور محمد عاطف غيث-الهيئة المصرية العامة للكتاب-القاهرة-١٩٧٩م.
٢٥- قرآن كريم: سورة **الكافرون**-رقم ١٠٩ من المصحف.
٢٦- ماركس وإنجلس: **بيان الحزب الشيوعي**-دار التقدم-موسكو-١٩٦٨م.
٢٧- ماكوتو آسو، وايكوو آماتو: **التعليم، ودخول اليابان العصر الحديث**-سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية-القاهرة-١٩٧٦م.
٢٨- محمود زيدان: **وليم جيمس**-رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربي)-دار المعارف بمصر-القاهرة-١٩٥٨.
٢٩- **المعجم الوسيط**-قام بإخراجه: ابراهيم مصطفى وآخرون-وأشرف على طبعه: عبدالسلام هارون -الجزء الأول- مجمع اللغة العربية- القاهرة- ١٣٨٠هـ- ١٩٦٠م.