الفصل الأول

التربية المقارنة : أصولها النظرية

تمهيد :

يرجع الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد . ولذلك درج دراسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة فترة ما قبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة . وربما كان شنايدر ، المؤرخ الألماني المعروف والذي سيرد ذكره بالتفصيل ، أول من اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة . وتلاه في ذلك بريكمان الذي سيرد ذكره أيضا .

وقد درجه دارسو التربية المقارنة أيضا على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين على السواء على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يذكر على أنه من روادها أيضا . ويأتي في مقدمة هؤلاء ابن بطوطه وابن جبير وابن خلدون . فقد تعرض ابن بطوطة في رحلته المشهورة المسماة " تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار " إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها . وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد ، وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول :

" لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ، ويقعد المدرس عليه السكينة والوقار لابسا ثياب السواد معتما وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما يمليه . وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة . وفي داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء " . ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به . وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والضاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالفصيل لوصفها . (ابن بطوطة : ص ٧١ - ٨٠). وذكر بعض علماء مصر والاسكندرية . وهي إشارات قليلة في الواقع بيد أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية . وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثاني عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية . أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه . يقول:

ابن خلدون (المقدمة : ص ص ٦٢٩ - ٦٣٢) :

" فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائلة واختلاف جملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شئ من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه . فيكون انقطاعه في الغالب إنقطاعا عن العلم بالجملة . وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر . وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو . وهذا هو الذي يراعونه في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط . بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط أو الكتاب . وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف روايته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع لذلك . وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس . وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدري بِمَ عنايتهم منها . والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة . ولا يخلطون بتعليم الخط. بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد كما تتعلم سائر الصنائع . ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان . وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة . "

وربما كانت من الإشارات القليلة التي يعترف بها كاتب غربي بفضل ابن خلدون ما ذكره بريكمان من أن ما كتبه ابن خلدون عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات يؤهله بدون تحيز لأن يكون باحثا في التربية المقارنة (Brickman : pp . 33 - 47) .

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة تعتبر حديثة النشأة نسبيا . وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ماتزال في طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال " ماثيو أرنولد " في القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية في أوربا و" كاندل " في القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة . ومنذ منتصف العقد الخامس سنة ١٩٤٥ بدأت اليونسكو تسهم بنشاط في الدراسات المقارنة وبمطبوعاته التي تنشرها عن التربية ومشكلاتها في بلاد العالم المختلفة . وكثير من المواد التي ظهرت في ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفي وتحليلي . منها ما كتبه " كاندل " ١٩٣٣ بعنوان : دراسات في التربية المقارنة : †Æ†Studies in Comparative Education وفي فبراير سنة ١٩٣٠ نشر « هانز وهسن » كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا .

وفي سنة ١٩٣٩ نشر ماير A. Meyer كتابه عن تطور التعليم في القرن العشرين : The Development of Education in the Twentieth Century . وفي سنة ١٩٤٩ نشر هانز كتابه عن التربية المقارنة: Comparative Education . وفي سنة ١٩٥١ نشر « موهلمان وروسيك » Moehlman and Rouceek كتاب التربية المقارنة : Comarative Education وفي سنة ١٩٥٦ نشر كرامر وبراون Cramer and Browme الطبعة الأولى من كتاب : Contemporary Education : A. Comparative Study of Educational Sys- tems . وفي سنة ١٩٦٠ نشر كر Ker كتابه عن مدارس أوربا Schools of Europe وتلاه كتاب أوليخ Ulich تربية الشعوب :

وفي السنوات الأخيرة ظهرت جهود ومؤلفات جادة في الميدان من أبرزها كتاب بيريداي عن الطريقة المقارنة في التربية (١٩٦٤) Comparative Method in Education وهولمز « مشكلات التربية : دراسة مقارنة » (١٩٦٥) Problems of Education وكتاب جرانت Grant عن « المجتمع والمدارس والتقدم في أوربا الشرقية» (١٩٦٩) Soeiety , Schools and Progress in Eastern Europe وكتاب نوح وإكشتاين بعنوان : « نحو علم للتربية المقارنة » (١٩٥٩) Toward A Science of Comparative Education وكتابهما الأخيرمن تحريرهما بعنوان « استقصاءات علمية في التربية المقارنة » : Scientific Investigations in Comparative Education وكتاب جونز Jones عن التربية المقارنة Comparative Education وكتاب كنج King بعنوان : Comparative Studies and Educational Decision , 1968 .

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دورا هاما في تطوير التربية المقارنة وتقدمها وهي : المركز الدولي للتربية بجنيف - سويسرا ، ومعهد التربية بجامعة لندن - إنجلترا ، والمعهد ا لدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك . ويجب أن يضاف إلى هذه المراكز أيضا ما قامت به منظمة اليونسكو من جهود وأنشطة تربوية مقارنة وما قامت به أيضا المنظمات الإقليمية في مختلف الدول منها منظمة التعاون الاقتصادي لدول أوربا OECD.

ومن التطورات الهامة الحديثة في التربية المقارنة ظهور البنك الدولي في مجال البحوث والدراسات المقارنة . وهو يعتبر مصدرا هاما للمعلومات للباحثين في التربية المقارنة . لكن يعاب على دراسات البنك الدولي أنها ليست متاحة للباحثين لأنها عادة جزء من برامج البنك للمعونة والقروض للدول النامية . ومن الدراسات الهامة التي نشرها البنك حديثا وأثارت اهتماما كبيرا : التربية جنوب صحراء إفريقيا ١٩٨٨ * . ومما يزيد من أهمية هذه الدراسات التي يقوم بها

*- Education in Sub - Saharan Africa - World Bank . Washington Dc . 1988.

البنك الدولي أن جهود اليونسكو في مجال الدراسات المقارنة قد تضاءل في السنوات الأخيرة إلى حد كبير .

وبالنسبة للمنطقة العربية نلاحظ تضاؤل جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال الدراسات العربية المقارنة في السنوات الأخيرة بعد أن كانت منشورات المنظمة مصدرا مفيدا للدراسين والباحثين في التربية المقارنة . ومن ناحية أخرى يجب الإشادة بجهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الذي يقوم بنشر دراسات وإحصاءات تعليمية هامة تعتبر مصدرا مفيدا للدارسين والباحثين ، وإن كانت غالبيتها خاصة بدول الخليج العربية .

ومن التطورات الهامة أيضا ظهور موسوعات التربية الدولية والمقارنة في السنوات الأخيرة والتي تعتبر مرجعا رئيسيا هاما لكل باحث في الميدان . ومن أهم هذه الموسوعات : الموسوعة الدولية للتربية * . وهي بأجزائها العشرة تعتبر أضخم الجهود المنشورة في الميدان وتبين الطبيعة العالمية للتربية المقارنة خلال العقود الماضية . ومحررا الموسوعة أحدهما أستاذ جامعة سويدي والثاني عالم بريطاني يعمل في ألمانيا . وناشر الموسوعة هيئة بريطانية متعددة الجنسيات . والمؤلفون من دول كثيرة . والموسوعة نفسها باللغة الإنجليزية . وهناك موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القومية ** ومحرر هذه الموسوعة هو أحد محرري الموسوعة السابقة . وأحدث هذه الموسوعات هي الموسوعة الدولية للتعليم العالي المقارن *** والتي يحررها "فليب ألتباخ" عالم التربية المقارنة الأمريكي المعاصر المعروف والتي صدرت عام ١٩٩١ .

ومن التطورات الحديثة الهامة ظهور العديد من مجلات التربية المقارنة التي تعتبر مصدرا حيويا هاما للباحثين لأنها تحتوي على دراسات ومعلومات حديثة ومتجددة باستمرار . منها مجلة التربية المقارنة التي تصدرها الجمعية الأمريكية للتربية المقارنة والدولية . وهي المجلة الوحيدة التي تنشر حاليا في التربية المقارنة في أمريكا . وقد صدر هذا العام ١٩٩١ المجلد الخامس والثلاثين بأعداده الثلاثة **** . ومحررها هو عالم التربية المقارنة الأمريكي المعروف

---

* International Encyclopedia of Education : Edited by : T . N . Postlethwaite and T. Husen 10 vols . Oxford . Pergamon 1988 .

** Tne Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Edited by T.N. Postlethwaite.Oxford Pergamon ,1988

***International Encyclopedia of Comparative Higher Education . Edited by philip Altabach . N Y. Garland 1991 . USA .

**** Comparative Education Review : Comparative and International Education Society. Vol. 35 Nos. 1-3. 1991-USA.

الذي سبقت الإشارة إليه .

وهناك مجلة التربية الكندية والتربية العالمية . وهي المجلة الوحيدة للتربية المقارنة في كندا . وفي إنجلترا توجد مجلة التربية المقارنة التي يرأس تحريرها إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة المعروف الذي عمل بجامعة لندن حتى إحالته إلى المعاش . وقد صدر منها عام ١٩٩١ المجلد ٢٧ بأجزائه الثلاثة . وهناك مجلة التربية الدولية التي ينشرها معهد اليونسكو للتربية في هامبورج بألمانيا . وقد صدر منها المجلد ٣٧ بأعداده الأربعة ١٩٩١ . * وهناك المجلة البريطانية للدراسات التربوية ** وهي تنشر دراسات تربوية مقارنة . وقد صدر منها العدد ٣٩ بأعداده الأربعة عام ١٩٩١ . وهناك مجلات متخصصة تنشر دراسات مقارنة من أهمها :

- Jounal of Educational Policy. Taylor & Francis Ltd. Lonson. Washington. Dc. Vol.6. Nos. 1-4 1991.
- Journal of Educational Administration. MCB University Press Ltd. Bredford. England. Vol. 29 Nos.1-4 1991.
- The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 16. Nos. 1-3 1991.

وهي مجلة تصدرها جمعية بحوث التعليم العالي في بريطانيا (SRHE)، وهناك أيضا مجلة الرابطة البريطانية للإدارة التعليمية .

Educational Management & Administration . Journal of The British Educational Management & Administration Society . Longman . وهناك المجلة الدولية لتعليم الكبار الجامعيين : International Journal of University Adult Education . التي ينشرها المؤتمر أو المجلس Congress الدولي لتعليم الكبار الجامعي . ومقر هذا المجلس في كندا لكن محرر المجلة أستاذ بريطاني "ديوك " Duke بجامعة واريك Warwick . ومساعده تشارلز ونج Charles Wong بالجامعة الصينية بهونج كونج . وقد صدر منها المجلد الثلاثون لعام ١٩٩١ بأعداده الثلاثة . وهناك History of Education . Quarterly وهي مجلة تصدرها الجمعية الأمريكية لتأريخ التربية . وهي تنشر دراسات تاريخية في التربية تفيد باحثي التربية المقارنة باعتبار أن التربية المقارنة تمثل الإمتداد المعاصر لتاريخ التربية .

---

* International Review of Education . UNESCO Institute of Education. Hamburg. Vol.37. Nos. 1-4 1991.

** British Journal of Educational Studies- Basil Blackwell. Oxford & Cambridge. Vol. xxxix Nos. 1-4 1991.

تعريف التربية المقارنة :

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة نعرضها فيما يلي منسوبة لأصحابها :

١- **تعريف جوليان** : يعرفها جوليان الذي يلقب بأبي التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية . ويقول جوليان : « إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات . ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . و بهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها » (Fraser : p . 40)

ويبدو من هذا التعريف اهتمام جوليان بالجانب التحليلي في دراسة التربية المقارنة بهدف نفعي إصلاحي ، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال يلقى قبولا لدى المحدثين من دراسي التربية المقارنة .

٢- **تعريف كاندل** : يعرفها كاندل بأنها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة، أو أنها الإمتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر . وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة (Kandel : p . xx) .

ويقول كاندل : إن الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن هوالكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها فروق في النظم التعليمية . وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم . وهو في هذا يكرر نفس ما قاله جوليان من قبل .

٣- **تعريف مالينسون** : يعرف مالينسون التربية المقارنة « بأنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف . ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع؟ وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا الميدان ، وأن أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجري في البلاد الأخرى . وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس وأن يفهم نظام بلده ، وأن يخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعي (Mallinson : p . 10) . وهنا نجد تأكيد مالينسون لدراسة الإطار الثقافي للأنظمة التعليمية ، وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه والاختلاف . وذلك بهدف نفعي إصلاحي يمكن الإفادة منه في إصلاح النظم القومية وتطويرها.

٤- **تعريف لاواريز** : يرى لاواريز أن على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية ، وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها . فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها . وهو يرى أن الغرض من التربية المقارنة نظري وعملي معا . فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم (Lauwerys : p . 281) .

٥- **تعريف بيرايدي** : يعرف بيرايدي التربية المقارنة بأنها « المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية » . وفي عبارة أخرى يعرفها بأنها « الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي . ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدورس التي يمكن إستخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية » .

ويؤكد بيريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يقول الآخرون - وهو يشير بذلك إلى كاندل - لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة . وهو يرى إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فإن ذلك لا يتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها . ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية .

ويبدو بوضوح من تعريف بيريداي تأثره بعلم الجغرافيا ، وهو ما سنشير إليه عند الكلام عن تقسيم بيريداي لميادين التربية المقارنة . بيد أن بيريداي يهتم أيضا بالجانب التحليلي والنفعي للدراسة المقارنة ، وأن هذه الدراسة تعتمد بالضرورة على الميادين الأخرى ، أي أنه ينظر إلى التربية المقارنة على اعتبار أنها تعتمد على علوم متعددة .

تعريف قاموس التربية :

تعرف التربية المقارنة في قاموس التربية بأنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى (Good : p . 87)

خلاصة :

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته . فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم . أي أنها تعنى بالتربية من منظور عالمي ، وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة . كما أن للتربية المقارنة مناهج خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن . وهي في سبيل ذلك تعنى بالتوصل إلى الطريقة السليمة كأساس للمقارنة . وسنشير بالتفصيل فيما بعد إلى مناهج البحث والدراسة في التربية المقارنة وأساليبها . ويتضح أيضا من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية . فللدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسات التعليمية أو إتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظر معينة . وهو أيضا ما سنشير إليه بتفصيل أكثر عند الكلام عن أهداف التربية المقارنة .

وينبغي لفهم النظم التعليمية أن نتعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تحكمها . ذلك أن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا .

فليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية . فبعضها جاء نتيجة تطور بطئ يمتد بأصوله إلى الماضي البعيد . ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها . وبعضها جاء نتيجة تغير ثوري مفاجئ . ومن ثم استخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام الجديد . وبعضها فرضت على شعوبها المهزومة من جانب المنتصر الظافر . ومن ثم قامت على أسس وضعها هذا الأخير لتخدم أغراضه كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وبعضهاجاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي كما حدث في إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية بصدور قانون بتلر سنة ١٩٤٤ . وكما حدث ويحدث أيضا في بعض الشعوب العربية والنامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحها في الحياة الكريمة .

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف متعددة نعرض لها فيمايلي :

اولا : الهدف العلمي الأكاديمي : لدراسة التربية المقارنة هدف علمي أكاديمي. فللتربية المقارنة قيمتها العلمية من حيث أن العلم قيمة في ذاته . فلا

يستوي الذين يعلمون والذين لايعلمون . وفضل الله الذين أوتوا العلم درجات . وهذا يعني أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات العلمية الأكاديمية له أهمية في ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

إن العمل العقلي محبب إلى نفس كل باحث أو طالب علم . وإن المتعة العقلية من مداومة التأمل والتفكير والبحث والإطلاع عملية يحس بها كل عالم. وقد يتوج هذه المتعة شعاع فكري غامر يحمل معه إكتشافا جديدا أو مولد فكري جديد . عندها يحس الباحث بسعادة علمية عظيمة . ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس سواء في ذلك من يقلب في صفحات الكتب أو من يقف في أي مختبر عظيم . وهكذا تتأكد الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة . ومن أهم دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة لاواريز و بيريداي اللذان يريان أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلي ، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم شغوفون ومتطلعون لذلك . ومع أن بيريداي ومن نحا نحوه يؤكد الأهمية النظرية لدراسة التربية المقارنة فإنه لا يقلل من أهميتها التطبيقية والعلمية كما سنرى .

ثانيا : **الهدف الحضاري** : تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب وحضارتها في أبعادها المختلفة . فعن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب وطبائعها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ومن ثم تساعد التربية المقارنة على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وأنظمتها التعليمية . وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربوية لكل الشعوب سواء في المحافل الدولية أو المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة . وهي بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة موقعها من الكرة الأرضية التي تنتمي إليها . هذا بالإضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة على خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدي إلى مزيد من التفاهم والتقارب بينها . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة دارسيها على امتداح النظم التعليمية الأخرى وتقديرها بما يطلعون عليها من جوانب أصيلة تستحق هذا الامتداح والتقدير . فلكثير من النظم التعليمية من السمات ما يبعث على الدهشة والإستغراب ، أو ما يدعو إلى التساؤل والتفكير ، ولا يملك الإنسان معها إلا أن ينحني أمامها إجلالا وتعظيما . ومن ناحية أخرى نجد أن كثيرا من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم في داخل مجتمعهم ، قد يدفعهم الغرور إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق ، أو يسيطر عليهم شعور

الارتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان . وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من غلوائهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية ، وتستثير فيهم الحماس من أجل تحسينها وتطويرها من ناحية أخرى . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة على تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية المشتركة للدول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضا .

ثالثا : الهدف السياسي : للتربية المقارنة هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت هذه الأهداف مستترة أو معبراً عنها بصراحة . وأوضح مثال لذلك ما حدث في ألمانيا على يد هتلر عندما أدخل نظام التدريب الإجباري في المدارس الذي كشف عن نوايا هتلر العدوانية نحو الدول الأوربية . ومثالها أيضا ما حدث في أمريكا بعد إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية وما ترتب على ذلك من رد فعل عنيف على نظام التعليم الأمريكي واتهامه بالقصور، وبروز الإهتمام بدراسة نظام التعليم السوفيتي واللغة الروسية والعلوم الرياضية والطبيعية . وهو ما تجسم في صدور قانون التربية للأمن القومي في الولايات المتحدة الأمريكية National Defensc Education Act . (١٩٥٨) ، وما حدث في كل من اليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية من بعث الروح العسكرية وتنميتها . وما حدث في هاتين الدولتين بعد هزيمتهما في الحرب واتباع أمريكا لسياسة تربوية تستهدف القضاء على الروح العسكرية فيهما ، وتنمية القيم الديمقراطية الغربية هو أيضا من الأمثلة على الهدف السياسي الذي يتحقق بدراسة التربية المقارنة . وبالمثل يمكن أن يقال إن السياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في الجزء الذي احتلته من القدس العربية بعد عدوان ١٩٦٧ وتطبيق نظام المدارس الإسرائيلية على المدارس العربية هناك يكشف بصورة واضحة عن نوايا إسرائيل في الاحتفاظ بالقدس كلها كجزء لا يتجزأ منها . وهو ما أعلنته إسرائيل صراحة فيما بعد .

رابعا : الهدف النفعي الإصلاحي : إن بروز الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية وشيدة قد أكد الجانب النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة . فلا شك أن التربية المقارنة تزود راسمي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس علمي سليم . وهذه الأهمية تبرز الجانب النفعي للتربية المقارنة . أو بمعنى

آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة . وقد ساعد على تأكيد هذه النفعية تزايد الأهمية الحيوية للتعليم وضخامة حجمه وتعدد مشكلاته ، وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى المواد والدراسات المقارنة للاستفادة من خبرات الدول الأخرى في رسم السياسة التعليمية ، واختيار أفضل الاحتمالات للتطوير . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة إلى أهميتها العملية في الاستفادة من النظم وما يترتب على هذه الاستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية . كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على فهم مشكلات التربية في بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة . وفي نفس الوقت تنمي فيهم الحساسية والوعي معا بالتزام الحرص والحذر في استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم .

ومعنى هذا أنه ينبغي بالنسبة للجانب النفعي أن يتسم بالحذر . ذلك أن النقل أو الإستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا تؤمن عقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح ومن أهمها المواءمة والتكيف . وأوضح مثال على ذلك ما حدث في إندونيسيا عندما كان يستعمرها الهولنديون وما قاموا به في القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم في بلادهم ، وإقامة المدارس الاندونيسية على غرار المدارس الهولندية . وكان ذلك سببا في غضب الإندونيسيين ورفضهم اغتراب أطفالهم عن بيئاتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا في النهاية إلى إدخال تعديلات كثيرة على النظم التي أدخلوها في نهاية القرن التاسع عشر .

التربية المقارنة وتاريخ التربية : يرى كاندل كما سبق أن أشرنا أن التربية المقارنة هي « امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر » وفي رأيه أن التربية المقارنة مثلها مثل تاريخ التربية تبحث عن العوامل التي تشكل النظم التعليمية وتوجد الفروق بينها . والوقع أن هذا الرأي وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلهما شيئا واحدا . فالتربية المقارنة تعني أساسا بالحاضر أي واقع النظم التعليمية في الفترة الراهنة . أما تاريخ التربية فيعني بالماضي . وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخي يعتبر أحد مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضي يفسر الحاضر ويوضحه . ويتفق هذا الرأي مع ما يؤكده بيريداي من أن التربية المقارنة دراسة ذات طابع تتداخل فيه علوم ميادين مختلفة .

التربية المقارنة والتربية العالمية : من المعروف أن من أهم أغراض الأمم المتحدة منذ إنشائها بعد الحرب العالمية الثانية هو تحقيق السلام العالمي ونبذ

فكرة الحرب . والفكرة الأساسية التي تقوم عليها فكرة السلام العالمي هي أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس . فإذا استطعنا أن نربي هذه العقول على حب السلام ونبذ الحرب فإننا نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لأهوال حرب مدمرة قد تؤدي به إلى الفناء .

وتستهدف التربية العالمية تحقيق التفاهم العالمي المتبادل بين الشعوب . وتلعب التربية العالمية دورا هاما في هذا السبيل بما تقوم به من جهود في التقريب بين شعوب العالم والتعريف بثقافات هذه الشعوب ونظمها الاجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بينها . ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التربية المقارنة والتربية العالمية ، وتسهم في تحقيق أهدافها بما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية في ارتباطها بالأنظمة التعليمية مما يساعد على تفهم الشعوب بعضها لبعض وتقاربها فيما بينها . يضاف إلى ذلك أيضا أن ما تكشف عنه التربية المقارنة من أوجه التشابه والاختلاف في المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيء جوا من التعاطف والفهم والتقدير بين مختلف الشعوب . ولذلك يمكن أن تعتبر التربية العالمية فرعا من فروع التربية المقارنة أو ميدانا من ميادينها .

ميدان التربية المقارنة :

يشير بيريداي إلى أنه على الرغم من عدم وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة ، فإن هناك اتفاقا تاما على أن ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين :

أ ـ الدراسات المجالية (المنطقية) Area Studies

ب ـ الدراسات المقارنة . Comparative Studies

وتكون الدراسات المجالية بدراسة نظام التعليم في بلد واحد أو إقليم واحد. وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة .

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أوعدة بلاد . وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقية أساسا للدراسات المقارنة وتدريبا عليها . وسنشير إلى تفصيل الكلام عن الدراسات المجالية والمقارنة فيما بعد .

ويبدو أن هذا التقسيم هو تقسيم بيريدي نفسه لأنه يتمشى مع مراحله الأربع التي حددها للطريقة المقارنة . فالمرحلتان الأوليان تتعلقان بالدراسة المجالية. والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسة المقارنة . ويقول « سبولتون » إن تقسيم أن تصنيف بيريداي للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم في دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثير بيرايداي بعلم الجغرافيا ، لاسيما السياسة . وقد

سبق أن أشرنا إلى ذلك في تعريفه للتربية المقارنة بأنها الجغرافيا السياسية من منظور عالمي . ويعاب على هذا التقسيم عدم الوضوح في مسمياته . ففي الوقت الذي يصف فيه أحد المجالين « بالمقارنة » يسقطها عن المجال الآخر على الرغم من وقوعه في نفس الميدان . ومن ناحية أخرى فإن التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولا يساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعادة المختلفة ، ولذلك يميل كاتب هذه السطور إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين الآتية :

١ ـ دراسة الحالة : Case Study ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمي واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلي الذي يشرح ويفسر النظام التعليمي في إطاره الثقافي بالصورة التي هو عليها .

٢ـ الدراسة المجالية : Area Study ويقصد بها هنا غير المعنى الذي قصده بيريداي . إذ تكون الدراسة المجالية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية في منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم في البلاد العربية مثلا أو في أوربا الغربية أو في أوربا الشرقية أو في أمريكا اللاتينية . أو يكون شاملا لدول تتماثل في اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم في الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم في الدول المتقدمة أو في الدول النامية وهكذا .

٣ـ الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات : Problem Study ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد يكون في مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائي أو الثانوي مثلا في بلدين ، أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم الفتاة أو مشكلات التسرب أو الفاقد . وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية في عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات معينة في ذهن الباحث .

٤ـ الدراسة العالمية : Global Study ويقصد بها الدراسة العالمية التي تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمي . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس في مقدور باحث واحد القيام به . لأنه يتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم في شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين . لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التي تتطلبها وتحليل البيانات التي تشملها وتفسير النتائج التي تترتب عليها ، كل هذا يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسة على بيانات استفتاءات أو استبيانات ترسل إلى الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن خفض الفاقد

في التعليم ، وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص في معلمي التعليم الثانوي ، وهكذا . وإدراج الدراسات العالمية ضمن ميادين التربية المقارنة يتمشى مع ما سبق أن أشرنا إليه من تصورنا للتربية العالمية على أنها جزء من التربية المقارنة وميدان من ميادينها .

التربية المقارنة كعلم متداخل التخصصات

Interdisciplinarian أو **متعدد التخصصات** Multidisciplinarian

شعر رجال التربية المقارنة منذ فترة طويلة بالحاجة إلى المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية . وكاندل نفسه لا ينظر إلى التربية في ضوء التطور القومي فحسب ، ولكن في علاقتها بجوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها . والآن لا يوجد دارس للتربية المقارنة لايرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى . ومع التسليم بأهمية وضرورة هذا المنهج ، إلا أن الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه الميادين بصورة كافية . والاستعانة بخبراء الميادين الأخرى تتطلب إلمامهم بميدان التربية وطبيعته ومشكلاته . وهناك مشكلة الاتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها . وترى هيلداتابا « Hilda Taba » أن دراسي التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعارة من مختلف العلوم السلوكية ولاسيما معرفة عملية التطبيع الاجتماعي في مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسئولة عنها (Taba : p . 171) . ويؤكد أندرسون « Anderson » قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة في التربية المقارنة . ويعتقد أن الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية والنتائج التي توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة (Anderson : pp . 1 - 23). وإحدى النقاط الهامة التي أكدها أندرسون وتردد صداها في كل أنحاء العالم ولاسيما لدى أمثال فليب كومبز هي أنه على الرغم من تجمع مادة كبيرة عن مدخلات النظم التعليمية للعالم فإن ما لدينا قليل جدا بالنسبة للمخرجات التعليمية . وهذا الوضع قد جعل من الصعب إحراز تقدم في التقويم الكمي للتربية .

وعلى كل حال فسواء كانت التربية المقارنة تعتمد على العلوم المتداخلة التخصصات أو العلوم المتعددة فإنه لاغنى لدراسي التربية المقارنة عن الاعتماد على العلوم الأخرى .

تصنيف الاساليب المنهجية :

إن تعدد مناهج البحث في التربية المقارنة قد استدعى الحاجة إلى وجود نظام لتصنيفها . وقد حاول مثل هذا التصنيف "هيجسون" بكلية مانشستر للآداب. وهو يتوقع أن دراسي التربية المقارنة في المستقبل سيرتبطون بالعلوم

الاجتماعية أكثر من ارتباطهم بالأساليب التاريخية ، على الرغم من أن المنهج التاريخي لم يفقد أهميته . وهو يرى أن الاستعانة أو التوجه إلى العلوم الاجتماعية سيؤدي إلى ظهور علم الاجتماع التربوي المقارن أو اجتماعيات التربية المقارنة . وقد حاول "هيجسون" تصنيف دراسي التربية المقارنة . وبعد دراسة لمؤلفات ما يزيد عن خمسين دارسا للتربية المقارنة حاول وضع بعض المعايير لتصنيفهم . إلا أنه تصنيف غامض يصعب الاستفادة منه (Jones : p . 127) .

وقد حاول كاتب هذه السطور أن يعرض لتطور التربية المقارنة وأساليبها المنهجية وفق تقسيم خاص به ، وإن كان قد استفاد بالطبع من الكتابات السابقة في الميدان.وسنعرض هذا التقسيم في السطور التالية . ولكن قبل أن نعرض لهذا التقسيم يحسن أن نذكر كلمة مختصرة عن مصادر الباحث في التربية المقارنة .

مصادر الباحث في التربية المقارنة :

ينبغي على الباحث في ميدان التربية المقارنة شأنه شأن الباحث في الميادين الأخرى أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية والمصادر المعينة ، أما المصادر الأولية فهي المصادر الأصلية . وقد جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التي تعتمد على المشاهدة العينية . لكن في التربية المقارنة ليس هذا التمييز صحيحا دائما . ويمكن القول بأن المصادر الأولية في التربية المقارنة تعني المصادر التي لاتعتبر معالجة علمية شاملة منظمة وكاملة للموضوع . ومن أمثلتها تقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التي تصدرها الوزارات أو المصالح الحكومية، ومحاضر جلسات اللجان أو المؤتمرات أو الندوات أو المجالس المتخصصة والعامة والتشريعية والقوانين والنشرات والقرارات والصحف وما شابهها من المواد التي تعتبر مادة مباشرة من الميدان . أما المصادر الثانوية فتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات وما يشبهها من المواد التي تعتبر من الدرجة الثانية ، وهذه المواد ينبغي أن يحترس منها الباحث في التربية المقارنة لما قد يتعرض له من مزالق في النقل عنها. وينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسو النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعا من التوازن في الأحكام والتعميمات

وهناك نوع آخر من المصادر يهم دراسي التربية المقارنة وهو مايطلق عليه المواد المعينة . وهي تتمثل في الكتب والمقالات والمطبوعات التي لا تتعلق بالتربية مباشرة ولكنها تتصل بها في جانب أو أكثر من جوانبها . فالكتب التي تتناول الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية لها أهميتها في الدراسات المقارنة لأنها تلقي الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة ، بل وتعطي لهذه الأبعاد معنى مفهوما .

تطور التربية المقارنة وتطورمناهجها :

سبق أن أشرنا إلى أنه من الصعب تتبع البداية الأولى للدراسات المقارنة ، وقد درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الأساسية وروادها ومناهجها الخاصة . وسنحاول أن نعرض لتطور التربية المقارنة ومناهجها في ضوء المراحل الآتية :

أ ـ مرحلة النقل أو الاستعارة .

ب ـ مرحلة القوى والعوامل الثقافية .

جـ ـ المرحلة المنهجية العلمية .

وسنتناول الكلام عن كل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل :

اولا : مرحلة النقل او الاستعارة :

تعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة . ويعود تاريخها إلى العقد الثاني من القرن التاسع عشر . وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ عندما نشر مارك أنطوان جوليان الباريسي كتابه المعروف « خطة ونظرات مبدئية عن عمل في التربية المقارنة » .

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة . ومن روادها الآخرين فيكتور كوزان في فرنسا . وهوراس مان و هنري برنارد في أمريكا . وماثيو أرنولد في إنجلترا ، وأوشنسكي في روسيا . وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد في تلك الفترة ، وهي طيلة القرن التاسع عشر ، أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخرى . ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة . وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم . وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ، أو بمعنى آخر وصف مظاهر النظام التعليمي دون التعمق في تحليل جذوره وأصوله ودون التصدي لتفسير كنهه أو نقده والتعرف على مشكلاته . وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها جوليان كما سنرى . وسنتناول فيما يلي أهم علماء هذه الفترة كل على حدة .

١ـ مارك انطوات جوليان الباريسي :

به يبدأ التأريخ العلمي للتربية المقارنة ، ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذي أهله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجة التحليلي المرتب . ويصفة بيرادي بأنه أول دارس للتربية

المقارنة يتميز بالعقلية العلمية ، وأن هذا هو الذي جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة . ويقوك كازامياس إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابها لعلم التشريح المقارن . وقد سبق أن أشرنا إلى ما ذكره عنه من أن التربية شأنها شأن غيرها من العلوم والآداب تتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضروري أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها في جداول تحليلية تسمح بتصنيفها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة . وبهذا يمكن أن تصبح التربية المقارنة علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة، وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها . وقد اتجه جوليان وكرس جهده للإصلاح التعليمي في فرنسا . وكان رجلا عمليا . ولذا رأى أن يبني خطته في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة . ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا . وأعد لهذا الغرض استفتاءه المشهور . وكان يأمل في أن المقارنات المترتبة على هذا الاستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان جوليان معنيا بنشر المعلومات التربوية ولاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها . وقد اقترح جوليان أن يجرى الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة ، على أن تنظم الإجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنها . واقترح أن يضم الاستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هي :

١- التعليم الابتدائي والعام .
٢- التعليم الثانوي والكلاسيكي .
٣- التعليم العالي والعلمي .
٤- إعداد المعلمين .
٥- تعليم الفتاة .
٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية .

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليها أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطي كلا القسمين الأول وعدد أسئلته ١٢٠ والثاني وعدد أسئلته ١٤٦ سؤالا . وقد تأثر جوليان في وضع خطته هذه بآخرين من أهمهم "باسيت" فيما كتبه سنة ١٨٠٨م عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية والتعليم في البلاد الأجنبية . وكذلك تأثر بما كتبه "بيرشتولد" في مقالته عن توجيه وتقويم استقصاءات الرحالة الوطنيين . ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب في هاتين المقالتين .

٢- فيكتور كوزان (١٧٩٢ - ١٨٦٧) :

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا . كلفته حكومته الفرنسية بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا لكي تستفيد منها في إصلاح أجهزتها التعليمية . وفي تقريره عام ١٨٣١ وصف "كوزان" التربية في بروسيا وصفا مباشرا . وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلماني وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وإنجلترا . وقد بين على أساس تقريره القانون الأساسي المعروف بقانون "جيزوت " ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا . وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين ، وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة منه مهما كان . وقد عين كوزان وزيرا للتربية في فرنسا سنة ١٨٤٠ . وكان تقرير كوزان ذا طابع وصفي . وكان من أنصار الاستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاة ، مادامت العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقولة إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان في خطوات رئيسية ثلاث :

١- دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن النظام التعليمي المراد دراسته .

٢- زيارة نظام التعليم وملاحظته في بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التي توصل إليها .

٣- اقتراح ما يراه مناسبا لنظام تعليمي آخر .

٣- هوراس مان (١٧٩٦-١٨٥٩) .

هو مرب أمريكي طاف بأوربا مدة ستة أشهر زار خلالها إنجلترا واسكتلندا وأيرلندا وفرنسا وهولندا وألمانيا . وكان أول سكرتير لمجلس التربية في ولاية "ماساشوستش" الذي أنشئ سنة ١٨٣٧ وظل يعمل به ١٢ عاما . وكان يكتب تقريرا سنويا إلى السلطة التشريعية للولاية مضمنا أياه بعض المقترحات . وقد ضمن تقريره السابع الذي كتبه سنة ١٨٤٣ بعد قضاء ستة أشهر في أوربا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس . ودعا إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية ، وزيادة تدخل الولاية في التعليم . وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التي توضحها وتشرحها وتلقي الضوء عليها . ومع هذا كان يؤمن إيمانا شديدا بالمستقبل ويقول عنه إنه ميدان عملنا . وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الاجتماعي بين الطبقات الغنية والفقيرة في التعليم بحيث يجمع أولادهم في مدرسة واحدة . وقد توج جهاده

عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة . ولذلك يعتبر « مان» أبا المدرسة العامة الأمريكية . وليس من الغريب أن يصدر أول قانون للتعليم الإلزامي في أمريكا سنة ١٨٥٢ في ولاية ماساشوستس التي ظل سكرتيرا لمجلس التربية بها طيلة ١٢ عاما . وكان ضد التزام المدارس العامة أو تحيزها لمذهب ديني معين دون آخر . وكان يرى ألا تقوم المدارس بتدريس مذهب معين لطائفة معينة دون أخرى . وهو ما سبب له عداوات كثيرة وصراعات عنيفة من رجال الدين والكنيسة . ومن المعروف أن المدارس الأمريكية العامة لا تقوم حاليا بتدريس الدين ولا تدخله ضمن برامجها . وإنما تترك مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء . وكان لآراء « مان » أثر كبير في التطبيق التربوي والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة كما أشرنا .

وقد عمل « مان » على تطوير إعداد المعلمين وزيادة مدة المدرسة الابتدائية. واستطاع أن يحصل على تأييد شعبي ومالي متزايد من أجل تحسين المدارس والمعلمين . وفي كتاباته غطى « مان » كل جانب تقريبا من جوانب التربية . وتعتبر كتاباته حديثة حتى في عصرنا الراهن . وبفضل جهوده تأسست أول مدرسة لإعداد المعلمين « النورمال » في ولاية ماساشوستس سنة ١٨٢٩ . وامتد أثر جهده الذي لم يهدأ خارج ولايته إلى الولايات المتحدة الأخرى . بل وامتد تأثيره خارج أمريكا نفسها وإلى شيلي والأرجنتين بالذات من خلال صديقه « سارامينو » .

٤ـ هنري برنارد (١٨١١ ـ ١٩٠٠)

هو أحد معاصري هوراس مان وكان أول سكرتير لمجلس التعليم في ولاية "كونيكتيكت" الأمريكية سنة ١٨٢٩ ، ولما يبلغ من العمر ثلاثين عاما . وقد زار أوربا . وكان مثل هوراس مان معجبا بالأفكار التربوية في بروسيا . وكان أيضا كهوراس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التعليمية التي جمعها من النظم التعليمية الأخرى تاريخية وصفية . وفيما بين ١٨٥٦ و ١٨٨١ كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الأمريكية للتربية . وكانت تضم موضوعات عن التربية المقارنة . وقد حاول أن يقدم بيانات إحصائية عن النظم التعليمية المختلفة. وكذلك بعض المعلومات التاريخية والوصفية ذات الطابع المقارن . وقد تشرب برنارد أفكار بستالونزي ، وعمل على نشرها في الولايات المتحدة الأمريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٣٩ . وعمل على تحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ، وهو يعتبر من دارسي التربية المقارنة المهمين في القرن التاسع عشر .

٥. ماثيو ارنولد (١٨٢٢ ـ ١٨٨٨)

هو مرب إنجليزي كان يعمل مفتشا لصاحبة الجلالة . وقد كتب أرنولد تقريرا مشهورا بعنوان (المدارس والجامعات في أوربا) تناول فيه تطوير التعليم الثانوي في أوربا والتعليم الثانوي والجامعي في كل من فرنسا وإيطاليا ومدارس سويسرا وتطور مدارس ألمانيا ولاسيما التربية البروسية التي ازدهرت في القرن التاسع عشر تحت رقابة الدولة وسيطرتها . وفي كتابه (التربية الديمقراطية) عقد مقارنة بين التربية في فرنسا وانجلترا . وقام بتسجيل ملاحظاته الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطابعها . وقد اتبع في تقاريره الخاصة بالموضوعات التربوية التي نشرت في ١٨٩٨ ـ ١٩١١ وقدم لها السير مايكل سادلر ، طريقة تفصيلية في بياناتها عن النظم الأجنبية للتعليم على غرار ما قام به قبل ذلك هنري برنارد في مجلداته الواحد والثلاثين من صحيفة التربية الأمريكية .

قد أعجب كثيرا بما رآه في أوربا . وكان "أرنولد" قد وجد في فرنسا وبروسيا نظما حكومية للتعليم الثانوي والعالي . وكان يعتقد أنهما أرقى من مثيليهما في بلده . ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا . وكان يعتقد أن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى ترقي الطبقات المتوسطة في انجلترا عن طريق التعليم . وهي نظرة ثاقبة لأرنولد لأهمية دور التعليم في إحداث الحراك الاجتماعي . وكان ـ وهو الذي رأى بعينه طبقية التعليم في إنجلترا ـ مدركا لمطالب الطبقة المتوسطة. ووجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي .

ويعتبر أرنولد من الرواد المهتمين بالتربية المقارنة في القرن التاسع عشر في إنجلترا، وكان لآرائه تأثير كبيرا على تطور النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلده .

٦.اوشنسكي (١٨٢٤ ـ ١٨٧٠)

هو روسي ابن موظف حكومي . كان أستاذا للقانون ، واضطهد من القيصر بسبب محاضراته عن الإصلاح الاجتماعي . فعمل بالتدريس ثم صار مفتشا . قرأ ما كتبه المصلحون المربون من الأوربيين . وحاول إدخال وتطبيق ما قرأه على المدارس التي يعمل فيها . وتخلصًا منه أرسل إلى الخارج لدراسة المؤسسات التعليمية وعمل دراسات تربوية . وقد كتب مقالات عن التربية في الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية .

ويقول هانز ـ وهو حجة في التربية الروسية-إن أوشنسكي كان مصلحا ديمقراطيا راديكاليا . واستطاع أن يعقد مقارنات واعية عرضها بدقة وتحديد .

وقد اعترف أوشنسكي بالفروق القومية . وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثر في التربية . ولكنه مع هذا اقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتهاومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة . ومنها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأي العام للشعب .

المرحلة الثانية : مرحلة القوى والعوامل الثقافية :

هي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين . وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا ، مثل ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها "بول مونرو" في خمسة أجزاء بين عام ١٩١١ و ١٩١٣ . ودائرة المعارف التي أعدها "فوستر واطسون" في أربعة أجزاء بين عام ١٩٢١ و ١٩٢٣ ، والكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أصدره "كاندل" في الفترة بين ١٩٢٥ ، ١٩٤٤ والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه "لورد برس" سنة ١٩٣٢ . ويصف هانز هذه المطبوعات بقوله : « ومهما كانت قيمة الأفكار التي تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نفعي عملي لإصلاح التعليم » .

ويعتبر السير "مايكل سادلر" عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها . وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسي وتبعه على الطريق كل من فريدريك شنايدر في ألمانيا ، وكاندل وأوليخ في أمريكا ، وهانز وماليسون ولاواريز في انجلترا ، وروسللو في سويسرا . وجميعهم إهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند عليها التربية في الدول المختلفة . وجميع هؤلاء اتجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه . وكان عملهم مدفوعا بالاتجاهات الإنسانية التحررية . ووجدوا في التربية أحسن أمل للإنسان . ووجدوا في التربية المقارنة أعظم الإمكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع .

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر على نظم التعليم . ويسمى بيريداي هذه المرحلة بمرحلة « التنبؤ » لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الاستعارة ، وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى . وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بمايحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه الذي سار فيه في دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف . وسنتناول ، بشيء من التفصيل ، الكلام عن كل شخصية من شخصيات هذه المرحلة التي سبقت الإشارة إليها .

١- ليفازير : (١٨٢٨ - ١٩١١)

وهو عالم إحصائي فرنسي كان له مجهود قيم في تطوير التربية المقارنة . بل إن مجهوده رغم عدم شهرته قد يفوق كثيرا أعمالا حديثة في الميدان . ولقد أكد أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية كمعيارين أساسيين للمقارنات التعليمية والتربوية . وله تقرير مشهور قدمه إلى المعهد الدولي للإحصاءات في دورته في فينا سنة ١٨٩١ ، ويعتبر نموذجا لعمله . وقد قدم فيه مسحا لعشر دول أوربية . وفي كل منها قدم تاريخا موجزا للنظام التعليمي ومعلومات عن المدارس وإدراتها وتنظيمها وتمويلها . وأشار إلى مصادر الإحصاءات عن التعليم الابتدائي في كل دولة . وعمل جداول لها ، وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذي تقوم عليه من ناحية ، ولأنها مقدمة من الحكومة الوطنية من ناحية أخرى .

والجزء الثاني من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث في التربية المقارنة . وقد لفت ليفازير الإهتمام إلى حدود المقارنة القائمة على الإحصاءات المجموعة بطرق مختلفة من جانب منظمات مختلفة . وقد أكد الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الإحصائية من دولة لأخرى . وقد ساعدته هذه الجداول الإحصائية على ترتيب الدول وفقا لمعايير تربوية . وعندما قارن قائمة الترتيب التي توصل إليها في نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان قد عملها سنة ١٨٧٣ وجد أن هناك تقدما ملموسا في كل الدول التي زارها . ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عقدين من الزمان . وقد جاء في ترتيبه الدول الإسكندنافية في المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة في الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت في المقام الثالث . وقد حاول ليفازير أن يربط بين المفارقات التربوية وبين القوى والعوامل القومية . واختبر أولا العلاقة الإحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدمه من تعليم ابتدائي . وكانت العلاقة التي توصل إليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية ترتبط بمستوى عال من الإلتحاق المدرسي ، والديانة الكاثيولكيكية والأرثوذكسية اليونانية ، والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة بدرجة كبيرة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم في المجتمع الإسلامي ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين . وهو رأي ردده هانز فيما بعد أيضا . وعلى كل حال فقد أشار ليفازير إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد المؤثر . ولذلك نجده ينتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى . وقد وجد أن كل الدول الأوربية شمال الألب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى

السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلهامثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التي تقع عليها دول وسط أوربا بالنسبة لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهي دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسي مماثلة لدول الشمال كانت نسبها التربوية منخفضة . وقد أرجع هذا الانخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة للسويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلبت على الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الديني . وفي تناوله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيري وجد ليفازيز أن الشعوب المسماة بالتيوتوثية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما في التعليم الابتدائي . وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للإقليم الشمالي الشرقي في فرنسا على المناطق الأخرى .

وقد أشار ليفازير أيضا إلى العامل السياسي كعامل مؤثر على التعليم في الشعوب المختلفة . ومع تثبيت عاملي الجنس والدين وجد أن الدول الديمقراطية أظهرت إهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية . وفي رأيه أن العامل السياسي يمكن أن يكون سلبيا في وجود عوامل أخرى قوية . وضرب لذلك مثلا بالسويد كبلد قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الديني . ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الإستوائية كمثال على الدول التي تشترك فيها عدة عوامل منها المناخ والجنس وعدم الإستقرار السياسي والمؤسسات الاجتماعية في إعاقة النمو التربوي بها . ويعترف ليفازير بأن أي عامل من هذه العوامل لا يعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . فكل العوامل التي أشار إليها عوامل دينامية حية سواء في علاقتها مع بعضها البعض أو في علاقتها مع التطور التعليمي . وربما كان لليفازير تأثير على هانز الذي سنجد لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

السير مايكل سادلر : (١٨٦١ ـ ١٩٤٣)

هو مرب إنجليزي كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولايمكن نقلها من مكان لآخر . وفي ذلك يقول سادلر إقتباسه المشهور :

« ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها . بل إنها تتحكم فيها وتفسرها . إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حي . إن نظام التعليم القومي شيئ حي وثمرة النضال الذي غمره النسيان » . لقد اعتقد سادلر بأن عظمة النظم التعليمية تتمثل في ورحها الحية وطابعها المميز ، وكان عمله

استمرارا لعمل ماثيو أرنولد . فقد قامت وزارة التربية في انجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدارة للتقارير والبحوث الخاصة وعين سادلر مديرا لها . وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية في بعض البلاد الأوربية . ثم حدث أن تحول الإهتمام في إنجلترا نحو دراسة نظم التعليم في دول الكومنولث أو الدوي ذات الاقتصاد المشترك . وكتب تقريرا عن التعليم في هذه البلاد منها كندا واستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة . وظهر كذلك مجلدان عظيمان عن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كتب سادلر في أحدهما مقالين : أحدهما يقارن فيه المثل والأهداف التربوية في كل من ألمانيا وأمريكا والثانية عن تعليم الزنوج في أمريكا .

ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة في التربية المقارنة في هذه الفترة ، وتكمن عظمته في أنه أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي أشار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسي التربية المقارنة . وقد ظلت معظم الدراسات في التربية المقارنة طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يدل على تأثيره العميق على دارسي التربية المقارنة طيلة هذه الفترة .

٣- فريدريك شنايدر :

كان مدير معهد التربية المقارنة بسالزبورج . وهو أحد رواد التربية المقارنة الناطقين بالألمانية . وقد بدأ كتاباته في التربية المقارنة بكولونيا سنة ١٩٣٠ بتحرير المجلة الدولية للتربية في أربع لغات . وفي آخر كتاب له بالألمانية وهو الذي نشر سنة ١٩٤٧ . تناول بشكل منظم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة . وقد اتبع المنهج التاريخي في معالجته للمشكلات التربوية في كثير من البلاد . وقسم مادته العلمية تبعا للعوامل التي أثرت في نظرية التربية وتطبيقاتها إلى ما يأتي : شخصية الأمة والموقع الجغرافي والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعي للممارسات التربوية . ويعتبر شنايدر من الشخصيات البارزة في ميدان التربية المقارنة في القرن العشرين . وتعتبر كتاباته من الكتابات الهامة المقارنة لاعتمادها على مادة علمية غنية سواء كانت تاريخية أو ميدانية . ويقول شنايدر إن أهم ميزة للتربية المقارنة هي استخدام الطريقة المقارنة ، فكل موضوع في ميدان التربية سواء كان نظرية تربوية أو نظاما تعليميا يمكن أن يبحث بالطريقة المقارنة ، وهي الطريقة التي توضح الحقائق وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر. ويشير شنايدر إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لا يجوز مقارنة ظواهر تتباين فيما بينها تباينا تاما .

د.إسحاق كاندل : (١٨٨١ ـ ١٩٦٥)

وهو من أشهر رجال التربية المقارنة . ولد في رومانيا سنة ١٨٨١ . وهو يهودي الأصل . وتعلم في إنجلترا في جامعة مانشستر ثم انتقل إلى العمل في أمريكا . وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محررا للكتاب السنوي في التربية الذي كان ينشره المعهد الدولي . وكان كاندل في نفس الوقت أستاذا بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا . واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ . وحتى وفاته سنة ١٩٦٥ نشر العديد من الكتب والمقالات التي أغنت ميدان التربية المقارنة وأصبحت من مصادرها الهامة . وكان كاندل يرى أن وظيفة التربية المقارنة ليست المفاضلة بين النظم التعليمية أو تحديد أيها أحسن . إن القيمة الحقيقية للتربية المقارنة هي إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا . وكان كاندل لا يكتفي بالوصف ، وإنما بالتفسير والشرح . وكان يهتم بشرح العوامل التي تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما ، أو خصائص تربوية معينة. وقد نظر كاندل إلى الثقافات التي درسها من منظور تاريخي وحاول أن يؤكد الطابع القومي لكل منها . وقد أشار كاندل إلى ما أحس به بصورة متزايدة بأن مناهج التربية المقارنة في حاجة إلى تطوير . وأشار إلى ما يفهم منه أنه لا توجد طريقة علمية أحسن وأجدى من الطريقة التي استخدمها . وذكر أن أولئك الذين يهتمون بالبحث عن طرق أحسن ومناهج أفضل للتربية المقارنة هم في الواقع مهتمون بإرساء المكانة المحترمة للتربية المقارنة كعلم أكاديمي أكثر من اهتمامهم بالوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية المقارنة .

وقد أكد كاندل في منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية واجتماعية وثقافية تحدد طابع النظم القومية للتعليم . وكان اهتمامه منصبا على تحليل الأسباب المسئولة عن تحديد هذه النظم . وقد ردد بصورة أخرى العبارة المشهورة لسادلر : إن ما يحدث خارج المدرسة يحدد ما يحدث بداخلها بل قد يكون أهم منه . وكان كاندل مهتما بدراسة أوجه الاختلاف بين النظم التعليمية واختلافها في تناولها للمشكلات التعليمية والحلول التي تتبعها لمعالجتها . ولكنه في نفس الوقت كان يهدف من وراء ذلك إلى اكتشاف المبادئ التي تتحكم في النظم القومية للتعليم .

منهج كاندل

أشار "كازامياس" " وماسيلاس " في كتابهما « التقليد والتغير في التربية» إلى أن منهج « كاندل » المقارن يتميز بثلاثة أسس رئيسية :

الأساس الأول : هو أساس وصفي وهو نقطة أساسية في منهج كاندل لأن توافر المعلومات شرط ضروري لإصدار الأحكام وعقد المقارنات . وقد اتبع كل

دارسي التربية المقارنة هذا الأساس الذي تميز به منهج كاندل .

الأساس الثاني : هو الأساس التاريخي الوظيفي . فالحقائق وحدها ليست كافية ، وإنما يجب أن نبحث عن الأسباب المسئولة عن إيجادها لتفسير هذه الحقائق . ولذلك تصبح الجذور التاريخية مهمة لإلقاء الضوء عليها . ويجب أن يتحدد استخدام العرض التاريخي بأن تكون وظيفته الشرح والتفسير .

الأساس الثالث : هو الأساس النفعي العام لأن كاندل كان مهتما بدرجة كبيرة بتطوير التربية في جميع أنحاء العالم . ولذلك كان يستهدف منهجه خدمة التربية في أي بقعة من بقاع الأرض . وقد أدى ذلك إلى أن كاندل كان يتبنى مجموعة من القيم مثل اعتقاده بأن النظم الديمقراطية للتربية أحسن من غيرها ، وأن المركزية سيئة ، وأن التربية يجب أن تستهدف النمو الكامل لشخصية الفرد والإيمان بالتقدم والمسئولية الفردية .

ويقول كاندل إن منهج التربية المقارنة يتحدد بالغرض المنشود من الدراسة . فإذا كان الهدف هو معرفة شيء عن نظام تعليمي فإن الوصف بدون شرح أو توضيح قد يكون كافيا . ولكن مثل هذا الوصف من وجهة النظر المقارنة يكون محدودا لكنه خطوة رئيسية أولية في طريقة الدراسة . إن من الضروري على دارس أي نظام تعليمي أن يتعمق في البحث . ووظيفته أن يدرس القوى التي تحدد هذا النظام وما هي الأسباب المسئولة عن أوجه الشبه والاختلاف في نظامين تعليميين أوأكثر ؟ وكيف يتناول النظام التعليمي حل المشكلات التي تواجه نظما تعليمية أخرى ؟ وهكذا . ومثل هذه الأمثلة لن يجد إجابة لها من مجرد المعلومات التي تصف النظام التليمي الذي يدرسه . بل ولن يتذوق ما هو أطيب نتاج للدراسة المقارنة ونعني به القدرة على تحليل نظامه التعليمي وإضافة شيء جديد إلى الفلسفة التي يستند عليها . وقد حدد كاندل مجموعة من العوامل هي القومية والأيديولوجية السياسية والتطور التاريخي كعوامل مؤثرة في النظم التعليمية . وقد كان لمنهج كاندل تأثير كبير على دارسي التربية المقارنة والباحثين فيها واتبعه كثيرون منهم هانز وغيره . ومع هذ فإن كازمياس وزميله يعتقدان أن هناك إنتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل ، ومن أهمها أن كاندل أهمل كلية نتائج العلوم الاجتماعية بتعليقه أهمية كبرى على الدور الذي تلعبه الدول في التربية . ذلك لأن تربية الأطفال هي ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك . والنقد الثاني الذي يوجه إلى كاندل هو تعميماته عن الطابع القومي ، مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسي هو رجل الأفكار . وربما كان هذا ليس صحيحا دائما. ولا يستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته . ثم إن ربطه بين الطابع القومي وبعض الخصائص التربوية في بلد معين أمر موضع تساؤل كبير عن مدى

صحتة.ومع تقديرنا الكامل لأهمية الدور الذي لعبه كاندل في التربية المقارنة فإنه يجب ألا ننساق وراء المبالغات التي تخفي وراءها التعصب الديني لبعض دارسي التربية المقارنة من أمثال نوح وإكستاين في تلقيبه ب «أبي التربية المقارنة » .

٥ نيقولا هانز : (١٨٨٨ ـ ١٩٦٩)

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد سنة ١٨٨٨ . ويعتبر تابعا لكاندل وأحد العارفين بالتربية الروسية التي كتب عنها الشيء الكثير . فقد كان هو نفسه من أصل روسي وعمل بالتربية والتعليم هناك . وقد اعترف هانز بأنه مدين لكاندل الذي أكد أهمية المنهج التاريخي في التربية المقارنة . مع أن كاندل لم يصل في تحليل العوامل التي توصل إليها بنفس التفصيل الذي نجده لدى هانز . وقد إعترف هانز أيضا بأنه مدين لشنايدر الذي تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة . وقد اعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي وارتباطه بالطابع القومي والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة . بيد أن هانز أثار إعتراضه على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات في الدول المختلفة واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول . وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة ، شأنها في ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون . بمعنى أنها تكشف عن شيء مميز للشعب الذي نبتت فيه . ولتفسير الأسباب في وجود النظم التعليمية بالنحو الذي هي عليه كان من الضروري تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية عن خلق أمم مختلفة ، وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية . ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم . وقد أشار هانز إلى العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة هيجل عن الأمة التي اعتبر أن أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز (Hans : p . 9) خمسة عوامل لهذه الأمة المثالية هي :

١ـ وحدة الجنس .
٢ـ وحدة الدين .
٣ـ وحدة اللغة .
٤ـ وحدة الأرض .
٥ـ السيادة السياسية .

وقد ذهب هانز إلى أن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية . بلجيكا مثلا بها لغتان قوميتان هما الفرنسية والفلمنكية ، وسويسرا يفتقر شعبها إلى وحدة اللغة والدين معا . إن شخصية

الأمة هي نتيجة تفاعل العوامل التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية. ولابد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل . ولا بد لها أيضا أن تمتد بجذورها إلى الماضي السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصد لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن تراث الماضي للشعوب يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة. بل إن أشد الحركات الثورية عنفا كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة للظروف التاريخية والحضارية القائمة . وعلى هذا فإن النظم القومية للتعليم تضرب بجذورها في أغوار الماضي البعيد وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل معا . ويعتقد هانز أن ماضي النظم القومية قد تشكل في الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم . لذلك فإن مشكلات التربية في البلاد المختلفة متماثلة . كما أن المبادئ التي توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها . ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الحلول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة . وإن تطبيق نتائج هذه الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية في نطاق فلسفة التربية كما يقع من الناحية العملية في نطاق إدارة وتنظيم التعليم .

وقد توصل هانز في النهاية إلى ثلاث مجموعات من العوامل كان لها دور في تحديد نظم التربية والتعليم التي درسها . وهذه العوامل هي :

أ ـ العوامل الطبيعية وتشمل : الجنس واللغة والبيئة بمناخها واقتصادياتها.

ب ـ العوامل الدينية وتشمل : الكاثوليكية والإنجليكانية والبيوريتانية .

جـ ـ العوامل العلمانية وتشمل : الإنسانية والاشتراكية والقومية .

وقد حاول هانز ، كما فعل كاندل من قبل ، البحث عن الأسباب التي تفسر الظواهر التعليمية . ومع أن منهج هانز هو منهج تحليلي شامل إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه . فهولمز مثلا يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدل . بيد أن هانز في نظر هولمز لم يكن مجرد شارح وصفي، وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل المسئولة. وكان اهتمامه بتأثير قوة الأفكار أكثر من اهتمامه بالإحصاءات . ويقول سيريجليانو (Cirigliano :p.18) إن العوامل التي شرحها هانز تبين لنا لماذا ، لكنها لا تقول لنا بالضبط كم أو مدى هذا التأثير . بمعنى أن هذه العوامل لا تقيس وإنما يمكن أن تشرح أي شيء . لكن هذا لايقلل من الأهمية العلمية لهانز والمكانة المرموقة التي يمثلها في ميدان التربية المقارنة .

٦ـ روبرت اوليخ :

هو ألماني الأصل ولد سنة ١٨٩٠ . وذهب إلى أمريكا سنة ١٩٣٤ ليعمل

أستاذا للتربية في جامعة هارفارد . وهو من المتحمسين للميزات العظيمة لنظام التعليم الأمريكي وضرورة تحسينه باهتمام بالجانب العقلي للعملية التربوية . وهو يتشابه مع المربي الأمريكي هتشنسن في كثير من الأمور والأفكار . وكان أوليخ مهتما بالجانب التاريخي في الدراسة المقارنة . وقد اعتبر أن دراسة التربية هي دراسة للإنسان في محاولاته لتحسين ظروف معيشته ومواجهة التغيرات المستمرة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تهدده أو قد تعرض حياته للأخطار . ويعتقد أوليخ أنه لا بد من توافر عناصر مشتركة بين الأشياء موضوع المقارنة حتى يمكن التوصل إلى مقارنات صحيحة . ومن هنا اقتصر أوليخ في مقارناته على الدول التي توجد بينها أرضية ثقافية مشتركة . وقد اعتبر العوامل التاريخية قوى فوق طبيعية شكلت الصورة العامة للتعليم . واعتبر الثقافة القومية بمثابة الممر الذي يجب على هذه الدول أن تعبره . ومن هنا كان إيمانه بأهمية العوامل التاريخية كأساس للمقارنة .

٧- فرنون مالينسون :

كان أستاذ التربية المقارنة بجامعة ريدنج بإنجلترا . وهو عالم لغات ماهر كتب مؤلفات عدة عن علم النفس وتدريس اللغات الحديثة وعن التربية المقارنة . ويعتبر مالينسون من العارفين جيدا بالتربية في أوربا الغربية ولاسيما بلجيكا ، بالإضافة إلى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي سابقا . ويعتبر مالينسون من اتباع مدرسة كاندل وهانز وشنايدر ، وهو يولي اهتماما كبيرا للتفصيلات التاريخية . ويهتم أيضا في تفسير الحركات التي تلقي الضوء على التربية . فهو ينظر إلى التربية في ضوء حركات عامة على مدى زمني كبير كتفسيره للقرن التاسع عشر ، بأنه قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين . ويتميز منهج مالينسون أيضا بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلد الذي يدرسه كما حدث في طبعة كتابه الثانية عندماأضاف الإصلاحات التعليمية في كل من فرنسا والاتحاد السوفيتي . على أن لب منهجه يتمركز حول فكرته عن « النمط القومي » وتأثيرها على تشكيل الطابع القومي للتعليم . ويقول مالينسون إن هناك إتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية . بيد أن المفهوم يختلف من بلد إلى بلد آخر . لأن كل بلد تفسره بمايساعدها على بناء نمطها القومي . ويرى مالينسون أن شخصية الأمة أو نمطها القومي هو الذي يشكل آمالها وأهدافها ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية . ويدلل ماينسون على وجهة نظره بأمثلة كثيرة من الشعب البلجيكي . ويقابل بين النمط القومي الألماني والإيطالي مشيرا إلى أنه السبب وراء النجاح الذي حققه هتلر والفشل الذي مني به موسوليني . ولكن ماذا يقصد مالينسون

بالطابع أو النمط القومي ؟ وللإجابة على هذا السؤال يجب أن نذكر أربعة مكونات أساسية هي الوراثة والبيئة والتراث الاجتماعي والتربية . ومن الواضح أنه بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة . ويرى مالينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطيء في الطابع القومي نتيجة عدة عوامل من أهمها :

١ـ منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ، ومن ثم الصراع من أجل البقاء القومي .
٢ـ الإكتشافات العلمية .
٣ـ تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجيا .
٤ـ التربية بما لها من تأثير غير مباشر من حيث إنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة .

بيد أنه يرى أن مثل هذا التغيير يحدث ببطء . بل إنه يحذر من أن محاولة إستخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافي القائم الذي يخدمه النظام التربوي محكوم عليها بالفشل ما لم يكن هذا التغيير بطئيا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومي . وهو يشير إلى حذر الفرنسيين من الإصلاحات التربوية . وأن هذا الحذر ضروري ليجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن النجاح الذي حققه الشيوعيون في كل من الاتحاد السوفيتي سابقا والصين يعزى إلى اتباعهم لسياسة طويلة المدى واعتبارهم للأوجه المختلفة للنمط القومي . وعلى هذا فإن "مالينسون" يرى أن التربية لاتحدث التغيير المنشود إلا على مدى طويل من الزمن (Mallinson . pp . 1 - 9) .

٨ـ جوزيف لاواريز : Lauwerys

شغل كرسي أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧ حتى سنة ١٩٧٠ عندما اعتزل عمله في انجلترا . ورحل ليعمل مديرا لمعهد التربية في هاليفاكس في كندا . وهو معاصر لكل من هانز ومالينسون . وكان يؤمن بأن على رجال التربية أن يعملوا على تنمية التفاهم العالمي .

وقد لعب دورا هاما في إثارة التفكير في التربية المقارنة . وأشار إلى الحاجة إلى جمع مادة دقيقة على المستوى العالمي من أجل تسهيل المقارنة . وقد عبر عن عدم رضائه عن مفهوم الطابع أو النمط القومي ، لكنه أشار إلى إمكانية تحديد مجموعة من التقاليد القومية نابعة من الاتجاه الفلسفي للشعب .

وهو يعتقد أن منهج « النمط القومي » له قيمة في الكشف عن الحقائق والتفسير على الرغم من أن هذا المنهج فيه نقاط ضعف من الناحية النظرية . وهو يعتقد أنه من الممكن خفض العناصر المكونة أو التي يجب أخذها في الاعتبار . ويرى لاواريز أن الطريقة أو الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الفلسفية مادام معظم دارسي التربية المقارنة قد استخدموا بصورة ما المنهج الفلسفي .

وقد أكد لاواريز الدور الذي لعبته القومية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية على نطاق واسع . وأشار أيضا إلى عوامل أخرى عالمية مثل التجارة والتصنيع . وهو ما يعكس تحمسه لفكرة الدولية . وهو يؤمن بأهمية اتجاه المجتمع نحو التربية . وهو يرى أن هناك أنماطا قومية في الفلسفة أو أساليب مختلفة للجدل الفلسفي مثل البراجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الإنجليزية والمادية الجدلية للإتحاد السوفيتي (سابقا) . وهو يعتقد أن التوصل إلى الألوان الفكرية السائدة في الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوي في تلك الثقافة ، بما في ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة . ومثل هذا المنهج كما يعتقد لاواريز يؤدي إلى المقارنة التي لهامعنى ، ويؤدي أيضا للتنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل تبعا لطريقة الشعب في التفكير، ومن ثم طريقة عمله للأشياء (Lauwerys , pp . 281 - 289) . ويتميز المنهج الفلسفي للواريز عن منهج النمط القومي بأنه أكثر تحديدا لإقتصاره على عنصر رئيسي واحد هو الأيديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج النمط القومي ، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا .

وقد تتلمذ كاتب هذه السطور على يد لاواريز في دراسته العليا عندما كان يدرس للدكتوراه في جامعة لندن . وكان لاواريز أستاذه المشرف عليه . وكان سيمنار الدراسات العليا يضم آنذاك إلى جانب لاواريز كلا من هانز في آخر أيامه وكنج وهولمز وكلهم من نجوم التربية المقارنة اللامعين .

المرحلة الثالثة : مرحلة المنهجية العلمية

تتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة . ويعتبر آرثر موهلمان رائد هذه المرحلة ، وتبعه كل من جورج بيريداي في أمريكا وبرايان هولمز وإدموندكنج في إنجلترا . وسنتناول الكلام عن كل منهم بشيء من التفصيل :

أ ـ آرثر موهلمان Moehlman : المجالات الثقافية والإطار النظري :

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وله مؤلفات في التربية المقارنة والنظم التعليمية منها التربية المقارنة (١٩٥٢) والنظم التعليمية المقارنة (١٩٦٣) . ويتركز اهتمام موهلمان حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار نموذج نظري . ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه ، وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة .

وهو يعتقد أن أي نظام تعليمي هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه . ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية وطريقة الموضوعات . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي من حيث إن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية . ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي . ويؤكد موهلمان أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطارا نظريا يستخدمه في دراسته وتحليله للنظام التعليمي ، وأن مثل هذا الإطار ينبغي أن يكون مناسبا للتحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة للنظام ، وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الاقتصادية والفنية . وهو يرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية الحالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية . ويخلص موهلمان من ذلك إلى الإشارة إلى الحاجة إلى ما سماه بقانون الشكل أو التركيب Law of Form or Morphology الذي يساعدنا على دراسة التربية في شكلها الراهن ، بل وفي تطورها التاريخي . وهو يقتبس على سبيل المثال (النموذج التركيبي) لهرسكوفيتش Herskovits الذي يتضمن العناصر التالية :

أ ـ الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية .

ب ـ المؤسسات الاجتماعية ، وتشمل المنظمات الاجتماعية والتربية والتركيب السياسي .

جـ ـ الفرد والكون والمعتقدات والمقدسات .

د ـ الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

هـ ـ اللغة .

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد ، والتي تمثل حركة البشرية في دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافي المستمرة . وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنظم للنظم التعليمية لامجرد وصفها . وهو يعتقد أن أعظم ما يجنيه الإنسان في التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية في مختلف الثقافات .

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظري ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي قد تبدو أحيانا أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار في الواقع . وهناك فائدة قليلة عندما نقتصر على تصنيف المشكلات في قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الإنتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد المدرسة

المعاصرة للتربية المقارنة وهي « المدرسة المنهجية » . وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز وماليسون ولاواريز . إذ أنه خلافا لهم ركز على ضرورة إستخدام الإطار النظري من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية . وهي الفكرة الأساسية التي ترتكز عليها دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية .

٢ ـ جورج بيريداي : منهج الخطوات الاربع :

ولد بيريداي من أصل بولندي سنة ١٩٢٠ . وحارب مع القوات البولندية التي كانت موجودة في بريطانيا في الحرب العالمية الثانية . وقد درس التاريخ في جامعة إكسفورد بإنجلترا . وحصل على الدكتوراة في الفلسفة من جامعة هارفارد . وهو يعمل أستاذا للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك . وحاضر في جامعتي موسكو وطوكيو . وله مؤلفات عدة في التربية المقارنة .وفي كتابه : « الطريقة المقارنة في التربية المقارنة » (١٩٦٤) عبر عن رأيه في أغراض التربية المقارنة والطريقة التي تدرس بها . ويرى بيريداي كما سبق أن أشرنا أن ميدان التربية المقارنة يقسم إلى نوعين :

أ ـ الدراسات المجالية أو المنطقية .Area Studies

ب ـ الدراسات المقارنة . Comparative Studies

الدراسات المجالية :

يقصد بها دراسة منطقة صغيرة . وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها . وهي تكون المتطلبات الأساسية الأولية التي لاغنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الدراسات مهمتها تدريب العاملين في التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها. وهنا يجب أن نذكر أنه لابد أن يتوافر لهؤلاء الباحثين ثلاثة أمور :

١ـ معرفة لغة المنطقة التي يدرسونها . وربما يمكن الاستعاضة عن ذلك بمترجم أو كتب مترجمة ، ولكنها بدائل لاتقل في أهميتها وفاعليتها عن معرفة اللغة نفسها .

٢ـ الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة لكنها لا تداني الأولى في فاعليتها .

٣ـ الملاحظة المستمرة للنظام مع مراعاة التحكم في التعصب أو التحيز الثقافي للباحث . وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية في ملاحظاته .

الدراسات المقارنة :

وهي تعني ببلاد كثيرة ومناطق متعددة . ويقول بيريداي إنه يمكن تقسيم كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلى أجزاء أو أقسام أخرى. ومن الواضح تداخل كلا النوعين من الدراسة بحيث يصعب وضع خط يفصل

بينهما . وقد أشرنا من قبل إلى انتقادنا لهذا التقسيم الذي وصفه سبولتون بأنه مقتبس من علم الجغرافيا . وعلى كل حال فإن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التي حددها بيريداي للدراسات المقارنة

الخطوات الاربع :وهي تشمل الخطوات الآتية :

اولا : الوصف Descriptio يقول بيريداي إنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد . أما في حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون في الحالة الأولى . وهذا الوصف يكون معنيا بالمعلومات التربوية فقط محاولا الإجابة عن السؤال : كيف ؟ ويتطلب الوصف عدة أمور :

١- قراءات واسعة عريضة على أساس المصادر الأولية مثل مشاهدات العيان والتقارير وتسجيلات السابقين وغيرها .

٢- زيارة النظام التعليمي نفسه . وقد يكون ميسورا إذا توافر المال اللازم لهذا الزيارة . لكن هناك مزالق . فإن الفرد يجب ألا يزور المدارس التي حددتها له السلطات التعليمية فقط . وإنما يجب عليه أن يزور عينة واسعة شاملة من المدارس وكل نوع منها .

٣- تسجيل ما رآه الفرد في زيارته مستخدما في ذلك الخرائط والرسوم والجدوال والإحصاءات وعرض المادة في صورة مجدولة .

٤- الوصول إلى فروض معينة أو تعميمات أولية .

ثانيا : التحليل أو الوصف : Interpretation ثاني خطوة بعد الوصف هي التحليل . ويعني بها بيريداي تفسير وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها . ويتطلب التحليل الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في وجود نظام التعليم بالصورة التي هو عليها ، وتفسير العلل والأسباب . أي يجيب على السؤال : لماذا ؟ وهو ما يؤدي إلى المقارنة المباشرة .

و هاتات الخطوتان ، الوصف والتحليل ، تمثلان خطوات الدراسة المجالية أو المنطقية . لكن مما يؤخذ على هذا المنهج ذي الخطوتين لبريداي أن الوصف في واقع الأمر لا يمكن إقتصاره على المعلومات التربوية وإنما يحتاج إلى توضيح من المواد والميادين الأخرى . ويضيف بريداي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين. هاتان الخطوتان تتمثلان في الخطوة الثالثة والرابعة في نموذج بيريداي الكامل وهما :

ثالثا : الموازنة والمناظرة : Juxtaposition وهدف هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة التعليمية التي جمعت . وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة تختبر على أساسها المادة . ومنها يتوصل إلى صياغة بعض

الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاوجة بين المادة المجموعة من أجل المقارنة . وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها في مجموعات أو تصنيفات متماثلة . وتقتضي هذه الخطوة أيضا البحث عن الفروض والتوصل إليها من واقع تصنيفات المادة العلمية . ويجب أن توضع الفروض بحيث تكون متمشية مع هذه التصنيفات بما يساعد على البرهنة عليها . وأبسط صور المناظرة هي الجدولة أو المعالجة الرأسية أو الأفقية . وعلى الرغم من بساطة الصورة الأولى وسهولتها فإنها أقل شيوعا في استخدامها بالنسبة للطريقة الثانية .

وفي طريقة عمل الجدولة من أجل المناظرة ترتب المواد المراد مقارنتها جنبا إلى جنب في أعمدة أو صفوف . وفي حالة الترتيب الأفقي توضع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها البعض بجسب الدول . أما الترتيب الرأسي فتوضع المادة العلمية فيه مرتبة بجوار بعضها البعض حسب الدول . وهو مفيد بصفة خاصة في عمل المقارنات الإحصائية وتوضيح تفصيلات التركيب الإداري للأنظمة التعليمية.

وعلى هذا فإن المقارنة هي ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة . وبهذا نضع أساس المقارنة واسعا عريضا كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر ثقافية أو اجتماعية مشتركة ، وإنما يشتركان في بعض الجوانب العامة كالمقارنة مثلا بين انجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين . ومن ثم يقارن بينهما لرابط العزلة الذي يجمع بينهما . وقد تكون المقارنة أكثر تحديدا بين دول تربط بينها روابط ثقافية كالمقارنة بين الدول العربية مثلا والتي يوجد بينها عوامل مشتركة مع اختلاف بعضها في بعض جوانب التطور التاريخي . وسواء أكانت المقارنة عريضة أومحدودة فإن مرحلة المناظرة التي تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والاختلاف تعتبر في الواقع لب عملية المقارنة .(Bereday . pp . 308).

رابعا : المقارنة : Comparison وهي تلي مرحلة المناظرة أو الموازنة ويمكن تقسيمها إلى نوعين : مطردة وتصويرية .

أما المقارنة المطردة : فهي عملية انتقال منتظمة من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول في جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة أيضا وهكذا . والنقطة الأساسية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة ، وفي نسيج واحد يجمع بينها في ترابط كامل . وهذا يتطلب البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول . وتكون المقارنة متباينة في درجة تركيزها . وبصرف

النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدي في النهاية إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة .

أما المقارنات التصورية : فتستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة العلمية . وفي هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج . وكثير من النتائج التحليلية قد تترك للقارئ ليفهمها من السياق . وفي مرحلة المقارنة يتم التوصل إلى تحقيق الفروض التي استخلصت في مرحلة المناظرة . وذلك عن طريق التوصل إلى بعض النتائج . ويحذر بيريداي من التكلف أو المعاناة في المقارنة . ذلك لأن دارس التربية المقارنة في محاولته للوصول إلى مقارنة متزنة قد يصدر في بعض الأحوال أحكاما غير متزنة . وفي حالة عدم تمكنه من عقد هذه المقارنة المتزنة فإن عليه أن يكتفي بالمقارنة التصويرية أو الوصفية . وفي هذه الحالة لا يمكن التوصل إلى تعميمات أو قوانين عامة . ويقرر بيريداي أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات المنطقية أو المجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التي يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عمليا تكتنفه بعض الصعوبات . ولذلك يعتقد بيريداي أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات ، وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية . ذلك لأن طريقة المشكلات هي بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي يقدمها بيريداي . وتتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه الدراسة المقارنة للمشكلات واضعي السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها في تبصيرهم ومساعدتهم على الإهتداء بها في عملهم .

٣- برايان هولمز : منهج او طريقة المشكلات :

كان هولمز يعمل في معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ . وكان يعمل قبل ذلك محاضرا في جامعة « درم » بإنجلترا وهو أصلا مدرس للطبيعة . وقد سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، وله شهرة متزايدة على المستوى العالمي في ميدان التربية المقارنة . وله مطبوعات عدة في هذا الميدان . ويتركز إهتمام هولمز في استخدام المناهج العلمية والفلسفية في ميدان التربية . وفي كتابه الشهير « مشكلات التربية - دراسة مقارنة » ١٩٦٥ يعبر بوضوح عن إهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على خطوات التفكير

النقدي لجون ديوي والثنائية الحرجة لكارل بوبر . ويعتقد هولز بأهمية « طريقة المشكلات » في الدراسة المقارنة . وهو بهذا يتفق مع بيريداي . ويرى أن لهذه الطريقة أهمية في إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له . وهو بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة . ويرى هولز أن هناك ضعفا في منهج أو طريقة الاستعارة الثقافية من النظم الأخرى ، وهو يؤمن أيضا بأن المنهج التاريخي ليست له قيمة كبيرة . ذلك لأن التاريخ ، وإن كان مهما في تفسير الظواهر التربوية ، فإن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج . وهو يشير إلى المنهج البراجماسي الذي يقوم على الطرق العلمية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو الهدف الأسمى للعلم . ويؤمن هولز بأن العلم والفلسفة يرتبطان بعضهما ببعض ارتباطا وثيقا من حيث إنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التي تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة في البيئة الاجتماعية .

ويخلص هولز إلى القول بأن البحث عن علم للتربية تكون له قوة موجهة في إصلاح التعليم وتخطيطه ، يتطلب البحث عن المبادئ الرئيسية التي تحكم تطوركل النظم القومية للتعليم . والعلم الذي يقصده هولز علم ما بعد النظرية النسبية . فالعلم اليوم يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغيير عما كانت تعتبر قبل إينشتين . وفكرة الاستقراء بأكملها كعملية للإكتشاف هي الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التي ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوار جديدة . وفي العلوم الاجتماعية هناك إتفاق على توقع عدم الكمال . ويصعب الوصول إلى التنبؤ المحكم مع أنه لا غنى عنه للتخطيط المحكم .

استخدام هولز خطوات التفكير النقدي لديوي :

يشير هولز إلى تحليل جون ديوي المعروف لوظيفة التفكير النقدي في حل المشكلة أو مواجهة موقف ملغز . ويتضمن هذا التحليل الإحساس بالمشكلة وتعقلها وتفهمها وتحليل وتحديد محتوى الموقف وفرض الفروض والاستنتاج المنطقي لمترتبات الحدث والتحقق العملي من صحة الفروض . ويقول هولز إنه في مواجهة موقف محير قد يتبادر إلى الذهن على الفوربعض الحلول الممكنة . ولكن زيادة التفكير في المشكلة تقتضي تقليب أوجهها فتصبح المشكلة أكثر وضوحا . وبالتالي فإن ذلك يحدد الاتجاه الذي على أساسه تجمع المادة العلمية المتصلة بالمشكلة . ومن ثنايا هذه المادة تبرز الحلول الجديدة الممكنة التي يمكن إعتبارها فروضا توضع موضع الإختبار واحدا بعد الآخر. (Holmes : pp . 32 - 47)

ويتضمن إختبار الفروض الإستنتاج المنطقي من الفروض في نطاق العوامل المتصلة بها . ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن

أحداث إجراء معين . والتطابق بين الأثنين يحقق صدق الفروض . وتوضيح الأحداث يمثل حلا ناجحا للمشكلة . وبالمثل فإن تعارض الأحداث المستنتجة مع الأحداث العقلية ينبغي صدق الفرض ، وبالتالي يتطلب إعادة النظر في بحث المشكلة . بيد أن هولمز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل ديوي ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية :

أ ـ اختيار المشكلة وتحليلها : يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه ، إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلات قائما على أساس عموميتها في النظم التعليمية . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأشيع الطرق المستخدمة هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يغلب عليها الطابع السياسي وأخرى يغلب عليها الطابع الاجتماعي وهكذا .

ب ـ صياغة المقترحات لرسم السياسة التعليمية : يجب أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات التربوية العامة لم يقترح لها سوى قلة من الحلول . وذلك لأن المشكلة الرئيسية هنا هي أن الحل الذي يصلح أو يناسب مجتمعا ما قد لا يناسب مجتمعا آخر . هذه الصعوبة تبدو بوضوح في حالة الدولة النامية التي تقتبس حلولا لمشكلاتها من الحلول التي ثبت أنها نجحت في الدول المتقدمة . وبالتالي فإن أي اقتراحات تبني على أساسها السياسة التعليمية في دول شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها في الغرب هي عملية محفوفة بالمزالق . وأوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان تحت تأثير النفوذ الأمريكي بعد احتلالها في الحرب العالمية الثانية . وأحد الأدوار المفيدة التي يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها في مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الإقتراحات والإختيارات المناسبة لرسم السياسة في مثل هذه الحالات .

جـ ـ تحديد العوامل المتصلة : يقول هولمز : إن السياسة ينبغي أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الاجتماعية المنشودة . ومن ثم فإنه من الضروري التوصل إلى قرار معقول في ضوء الاختيارات والاقتراحات المتاحة . وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضروري تصنيف المتغيرات ، وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل أيديولوجية (مثل المعايير والاتجاهات) وعوامل تأسيسية مثل المنظمات والممارسات المختلفة وعوامل متنوعة أخرى لا يتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات الطبيعية .

د ـ التنبؤ : ويعني التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق . ويعتبر التنبؤ آخر مرحلة في خطوات التفكير النقدي . وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لا يمكن تجاهله . ومن الضروري وضع معايير للنجاح بعناية .

وفي مثل هذه المعايير يمكن أن يعبر عنها في صورة العدالة الاجتماعية أو النمو الاقتصادي أو النمو الفردي وما شابهها . وإلى جانب هذا ينبغي وضع معايير أيضا للعائد الذي يعود على الفرد والمجتمع معا . ومن المعتاد تصنيف الدراسات العلمية في التربية إلى وصفية أو توضيحية أو تفسيرية . وهذه الأخيرة يمكن أن تقسم بدورها إلى دراسات تستهدف معرفة محددات السياسة التعليمية ودراسات توجه عنايتها إلى التنبؤ . ويعتقد هولمز أن التنبؤ مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة . وقد هاجم كنج زميل هولمز وخصمه العنيد فكرة التنبؤ هجوما مرا عنيفا وخصص لها عنوانا مستقلا في كتابه الأخير عن « الدراسات المقارنة والقرارات التربوية » (١٩٦٨) تحت عنوان : هل هناك علم يسمى التنبؤ ؟ وسنشير إلى مزيد من نقد كنج لهولمز فيما بعد . ونظرا لأن الإطار التصوري لهولمز كما سبق أن أشرنا يقوم على أساس تحليل ديوي للتفكير النقدي ونظرية الثنائية الحرجة لكارل بوبر فإنه ينبغي أن نتعرض لهذه الأخيرة .

الثنائية الحرجة : كان « بوبر » Poper الفيلسوف البريطاني معنيا بالفروض الفلسفية التي تستند إليها فكرة التخطيط . وقد ثارت قضية التخطيط بعد الحرب العالمية الثانية عندما نادى البعض بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب . بينما نادى البعض بأن أي نوع من التخطيط يتنافى مع مبادئ المجتمعات التي تقوم على الاقتصاد الحر . وإزاء هذين الاتجاهين المتعارضين أخذ بوبر موقفا آخر إذ اعتقد أنه من الممكن البناء الاجتماعي ولو جزئيا . ويقول بوبر إنه في أي مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : النوع المعياري والنوع الاجتماعي وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة . ففي بيئة الإنسان هناك عنصران : العنصر الطبيعي والعنصر الاجتماعي . والتمييز بينهما صعب . لكنه يؤدي إلى التمييز بين القوانين الطبيعية مثل قوانين الفصول والجاذبية وحركة الشمس والقمر ، وبين القوانين المعيارية مثل قواعد السلوك والمحللات والمحرمات

والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية ما لم يثبت زيفها . أما النوع الثاني فهو قوانين مفروضة من جانب الإنسان ويمكن مخالفتها . ومن ثم فهي ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية ، ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة ، ثنائية وحرجية القوانين التي يصعب التمييز بينها . ويشير بوبر إلى أنه على الرغم من أنه وكثيرين معه يرون ويعتقدون في هذا التقسيم أو التمييز فإن هناك آخرين لا يؤمنون به . وهو يعزو عدم المقدرة على عمل هذا التمييز أو التقسيم إلى ما نسميه مرحلة « الفردية البدائية » التي يرى أنها من سمات معظم المجتمعات المغلقة كالمجتمعات القبلية أو جماعات المشعوزين أو المجتمعات الجماعية . في حين الإختلاف أو التنوع هو من سمات «المجتمع

المفتوح » حيث يواجه الفرد بعمل قرارات شخصية . وعلى هذا فإن «المجتمع المفتوح » هو المجتمع الذي يتمتع فيه الفرد في تفاعله مع الآخرين بحرية كافية لتغيير القوانين المعيارية على شرط عدم مخالفة القوانين التشريعية. فالإنسان حر في أن ينشط ذكاءه أو يستخدمه في رفض أو تعديل المعايير . وفي المجتمعات المغلقة هناك خطر كبير في هذه الناحية وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن المجتمعات الجماعية أو التسلطية .

والثنائية الحرجة حسب رأي بوبر هي حرجية الحقائق والقرارات . فالقرارات لا يمكن اختزالها إلى حقائق . وهو يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعبا . فالقوانين الطبيعية (تتكون من الحقائق والأشياء المنتظمة) ولا تتغير أو غير قابلة للتغيير . أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الإنسان أي أنها تتغير والفرد حر في تعديلها في المجتمع المفتوح . ولمزيد من التوضيح يقول بوبر إنه مع أن عمل القرارات هو حقيقة فإن المعيار الذي ينبني بناء عليه ليس قانونا .

وهو يهاجم المذهب التاريخي لأنه يعتقد أنه محاولة لتجنب المفهوم الحرجي. وهو يقول إن المذهب التاريخي وليد يأسنا من معقولية ومسئولية تصرفنا . فالكثير يريد أن يحول مسئولياته إلى شئ آخر كتركها للظروف أوالحظ أو القدرة. وبوبر يتمشى مع المنهج البراجماسي الذي يقول بأن الإنسان مقياس كل شيء . ولكن المقصود بالثنائية الحرجة أصعب لأن هناك معاني كثيرة مرتبطة بها. وهي تشير إلى معنى الحرج . ومن تعريفاتها أنها مرحلة الإنتقال أو التحول من حالة إلى أخرى كما هو الحال في « الزاوية الحرجة » أو الدرجة الحرجة للحرارة، وما يجري عليه الإصطلاح في الرياضيات والعلوم الطبيعية .

وينكر « بوبر » أن « القوانين الاجتماعية » أي كل « منظومات حياتنا الاجتماعية » معيارية ومفروضة من قبل على الإنسان . فالحياة الاجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية الهامة التي يمكن أن نطلق عليها « القوانين الاجتماعية» أو القوانين الطبيعية للحياة الاجتماعية . ومن أمثلتها النظريات الاقتصادية الحديثة . وهذه القوانين ترتبط بوظيفة المؤسسات الاجتماعية . ويقول بوبر إننا في المؤسسات نجد أن القوانين المعيارية والاجتماعية (الطبيعية) يرتبطان ارتباطا وثيقا . ولفهم كيف تعمل المؤسسة ينبغي أن يكون الفرد قادرا على التمييز بين كلا النوعين من القوانين .

ويهاجم بوبر العلوم الاجتماعية لأنها لم تستغل بصورة كاملة بل لأنها فشلت أحيانا في استخدام الوسائل الاجتماعية للموضوعات العلمية . ويقول في ذلك إن الطريق الوحيد الممهد أمام العلوم الاجتماعية هو أن تنسى الاستعراضات

اللفظية وأن تتجه إلى معالجة المشكلات العملية لعصرنا بمساعدة الطرق النظرية التي تعتبر في أساسها واحدة لكل العلوم . ويقول : إنني أعني طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلى فروض يمكن اختبارها عمليا وإخضاعها للاختبار الفعلي . إن المطلوب هو التكنولوجيا الاجتماعية التي يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الاجتماعية التدريجية . ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساس نظرية أو عملية في طابعها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية . وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لا ينبغي أن ينعزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليها موضع التطبيق .

ويفرق بوبر بوضوح بين التسلطية والمعقولية ولا سيما فيما يتعلق بمسألة التخطيط . فالمجتمعات التسلطية محكومة برقابة شديدة على عكس المجتمعات الأخرى التي يحكمها العقل الذي يتولد من خلال النقد المتبادل . ويصر بوبر على أن نمو مثل هذه المجتمعات مرهون بتنمية المؤسسات التي تحمي حرية النقد وحرية التفكير وتذود عناه . ويبدو من كلام بوبر أن جوهر كلامه يتمثل في حلقة الوصول بين فكرة الاتجاه العلمي للموضوعية من ناحية ، وفكرة الاتجاه العقلاني للمشكلات من ناحية أخرى . فالعقلانية تتضمن استخدام العقل والخضوع للنقد والتمحيص . ويعتقد هولمز أن الثنائية الحرجة تعتبر إطارا مفيدا لطريقة المشكلات في التربية المقارنة .ففي ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها وفهمها . وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها . ففي دراستنا للمجتمع يتمثل النموذج الذي نتبعه في الإطار المعياري (القوانين المعيارية) والإطار الاجتماعي (القوانين الاجتماعية) . بيد أن هذا النموذج ليس كافيا في حد ذاته للدراسة في التربية المقارنة من حيث إن هذه الدراسة تتناول غالبا المقارنة بين الدول . ومن ثم كان لابد من وجود إطار ثالث يتناول خصائص المصادر الطبيعية للدولة مثل الأرض والمناخ والملامح الجغرافية . ويأتي جمع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية بصفة أساسية . ومع أنه من المفيد استخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعياري والإطار الاجتماعي والإطار الطبيعي كأساس للنموذج الذي تنبني عليه الدراسات المقارنة في التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة ، بل تختلف فيما بينها . وسنعود في السطور التالية إلى تفصيل الكلام عن الإطارات الثلاثة السابقة .

اولا : الإطار المعياري : وهو يعتبر من أصعب الأطر الثلاثة . ولكن هناك طريقتان لتحديده .

الطريقة الأولى : التكوين التجريبي : وأسلوبه مماثل للأساليب المستخدمة

في القياس في علم النفس والاجتماعي مثل : قياس الاتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشكلاتهم والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها . والمادة التي تجمع بهذه الطريقة تنظم في إطار يسمى التكوين أو البناء التجريبي .

الطريقة الثانية : التكوين العقلاني : وهو يقوم على أساس استخدام الأساليب الفلسفية . ويتناول عموميات الأشياء لا خصوصيتها على عكس الطريقة الأولى . ويقترح هولمز للتكوين العقلاني موضوعات ثلاثة ناقشها الفلاسفة الغربيون بالتفصيل وهي : طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها . وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهي الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع المادة العلمية واختبارها . ويشير هولمز إلى إمكانية التوصل إلى تكوين عقلاني بالنسبة لإنجلترا على أساس أفلاطون والمسيحية وجون لوك كمقياس مناسب . وهو يعزو الفروق القومية إلى ديكارت وهيجل وسبنسر وديوي وغيرهم . وبالنسبة للاتحاد السوفيتي (سابقا) يمثل ماركس ولينين المصدر الفلسفي وهكذا . ولكن المشكلة تبرز عند مقارنة دولة بدولة أخرى تختلف في إطارها الثقافي العام كدول الشرق بدول الغرب مثلا . ففي دول الشرق نجد الفلسفة الإسلامية أو الفلسفة البوذية أساس التكوين المثالي . ومن الصعب الوصول إلى أرضية مشتركة للمقارنة بين الدولتين .

ثانيا : الإطار الاجتماعي : إن الإطار الاجتماعي كإطار للعمل على أساس الثنائية الحرجة يتطلب التحليل الوصفي لنظام التعليم في إطاره الثقافي . وهذا التحليل ينبغي أن يكشف عن المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يرتبط بها النظام. فأي نظام تعليمي له طابعه القومي وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الإقليمي أو المحلي . ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار . وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة في النظام . فمثلا : الثابت بالنسبة لاستراليا هو ضعف نظام حكمها المحلي . وإحدى الطرق التي يمكن أن يوضح بها ذلك هي تحليل إدارة التعليم على المستوى الإقليمي أو المحلي . ويرى هولمز أن الثنائية الحرجة تقتضي أن الإطار الاجتماعي يتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الاجتماعية التي تعمل من خلالها هذه المؤسسات . ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة في المجتمع . وأن الاختيار من بينها ضروري ويجب أن تختار المؤسسات المرتبطة بالمشكلة .

ثالثا : الإطار الطبيعي : ويشمل تحليل المصادر الطبيعية والديمغرافية (السكانية) للبلاد . ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية ما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات رئيسية كالبترول أو المعادن والمواد الخام . وارتباط ذلك

بالأنشطة الصناعية والمستوى الاقتصادي للدولة ومدى قدرتها على تخصيص أموال للإنفاق التعليمي . وكذلك يتضمن الإطار الطبيعي كما يراه هولمز تحليل الجانب الديمقراطي للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتطلبه من توسع في حجم التعليم أو زيادة في الفرص التعليمية وهكذا . ويعتبر الإطار الطبيعي أسهل بكثير في تناوله من الإطارين السابقين المعياري والاجتماعي . ولا شك أن الإطار النظري الذي يقدمه هولمز يمثل صعوبة في فهمه واستخدامه . وهو نفسه لا ينكر ذلك . ويرى أن طلبة البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه ويجدون فيه فائدة لهم .

٤- إدموند كنج : المنهج النظري واتخاذ القرار :

كان إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن . وقد زار بلادا مختلفة ونشرت له كتب عدة وأشرف على أعمال أخرى في التربية . وهو يعتبر زميلا لهولمز في نفس الجامعة . ولكنه أيضا يعتبر من أبرز خصومه ومعارضيه . وقد تصدى لنقد هولمز نقدا عنيفا مرا .

ويميز كنج بين أربع مراحل لأوجه تطور التربية المقارنة .

المرحلة الأولى : وكانت تعني بإرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في كل أنحاء العالم الغربي . وهي المرحلة التي تعرف عادة بمرحلة الاستعارة . والمرحلة الثانية : تتمثل فيما ظهر في أوائل القرن العشرين من السعي إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية . المرحلة الثالثة : وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة في توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمي أو المدرسي عي غرار ما حدث في الدول الأخرى. أما المرحلة الرابعة : فهي المرحلة التي أصبحت فيها التربية المقارنة في السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والعلوم الاجتماعية الأخرى في عمل واتخاذ القرارات .

اغراض التربية المقارنة : يرى كنج أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلي :

١- لهاغرض تاريخي .
٢- أنها تساعد بما توفره من معلومات في التحليل لاسيما لدراسي التربية لأنها تبرز الثقافة ككل .
٣- أنها أسلوب للعمل يساعد على تحليل المشكلة .
٤- أنها تقدم معايير للإستقصاءات أو المسوح الدولية .
٥- أنها تساعد على تطبيق القرارات (أو إتخاذها) بصورة فعالة .

ويؤكد كنج على جانب اتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة . وذلك لأن التربية أصبحت في بؤرة إهتمام كل الشعوب . ومن هنا كانت الأهمية

الكبرى لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب القرار هو ضخامة الأموال التي ينفقها كل شعب على التربية . ويجب التأكد من أن هذه الأموال موجهة في مجالها الصحيح من الإنفاق بما يعود على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التي تتخذ في التربية لها نتائج بعيدة المدى ، فإنه من الضروري أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها . ويعتقد " كنج " أن التربية المقارنة يمكن أن تسهم في إحداث التغييرات على السياسة التعليمية بصورة سليمة بناءة قل أن نجد لها مثيلا . وعلى هذا فإن التربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست دراسة أكاديمية . وإنما هي دراسة تطبيقية نفعية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة . ويختلف كنج مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن عمل تنبؤات على مدى طويل . وهو يعتقد بأن هناك قيودا على هذا التنبؤ . وهو على نقيض هولمز ينكر أن هناك قوانين اجتماعية واقتصادية تتحكم في النشاط الاجتماعي والتربوي . ويعتقد أن الأولويات الاقتصادية والمحلية هي التي تؤدي إلى اختلاف النظم التعليمية . وهو بهذا يهاجم صراحة فكرة هولمز عن « التنبؤ » . وإذا كان هولمز بحكم إعداده في العلوم الطبيعية يؤمن بالتفكير العلمي ويعتقد بأن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، فإن كنج كما أشرنا من قبل لا يؤمن بأن هناك علما يصح أن يطلق عليه « التنبؤ التعليمي » . وفي كتابه عن الدراسات المقارنة يخصص فصلا بأكمله بعنوان : هل هناك علم للتنبؤ ؟ إنتقد فيه فكرة هولمز نقدا مرا شديدا .

ويجوز لنا الآن أن نتساءل : هل هناك منهج علمي أو طريقة علمية لدى كنج لدراسة التربية المقارنة ؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب فما هو منهجه ؟ وللإجابة على هذا السؤال نشير إلى ما يقوله « هيجسون » بكلية الآداب بمانشستر - وهو من أحسن المعاصرين في التربية المقارنة - : إن ما كتبه كنج لايتضمن أي منهج أوطريقة علمية على الإطلاق ، وإنما هي كتابات « صحفية ممتازة » (Higson : pp . 25 _ 30) . ولكن جونز (Jones : p. 30) يرى أن لكنج منهجا علميا نظريا يقوم على عدة عناصر حددها فيما يلي :

١- مبدأ التغير الاجتماعي السريع .
٢- دور التربية المقارنة في عمل واتخاذ القرار بما تقدمه من أفكار وآراء .
٣- مبدأ الإلتزام والاشتراك في مجتمع ديمقراطي ، فالإلتزام والمشاركة الواعية تساعد في الوصول إلى قرار متبصر معقول .
٤- العنصر الرابع يتمثل في الناحية العملية باختيار الفروض العملية الصالحة .
٥- يختلف منهج العلوم الطبيعية عن منهج العلوم الاجتماعية من حيث أن الأول

يمكنه عزل الظاهرة والتحكم فيها وهو ما يصعب عمله في المنهج الثاني .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لا يمكن أن تكون موضوعية تماما ، وإنما هي تكون موضوعية بالقدر الذي تحاول به أن تدخل كل العوامل بما فيها الثقافية في اعتبارها .

ومع أن جونز يعتبر من المتحمسين لما يسميه المنهج النظري لكنج إلى درجة أنه يرسم له تخطيطا من تصوره فإنه من الصعب الإتفاق معه . ومن الواضح أن هذه العناصر هي مبادئ عامة تفتقر إلى الوحدة والترابط . ولا تكون في مجموعها منهجا علميا نظريا بالمعنى المعروف . وأخيرا فإن كنج نفسه - وهو الذي ينادي بالبساطة - معقد في كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة .

المنهج العلمي والتربية المقارنة :

من التطورات الحديثة الهامة في ميدان التربية المقارنة اتجاهها نحو الأخذ بأسلوب المنهج العلمي واستخدامه في الدراسات المقارنة . ومع أننا رأينا فيما سبق محاولات في هذا السبيل وبخاصة لدى هولمز ، إلا أننا نجد أن هذا المنهج قد تعزز اتجاهه بصورة واضحة في كتابات المحدثين المعاصرين من دارسي التربية المقارنة ولاسيما نوح واكتشاين Noah & Eckstein . وليس أدل على ذلك من كتابهما الذي يحمل عنوانا له دلالته : نحو علم التربية المقارنة Toward A Science of Comparative Education (١٩٦٩) . وهو من تأليفهما . وكتابهما الآخر بعنوان : دراسات علمية في التربية المقارنة (١٩٦٩) وهو من تحريرهما .

خطوات المنهج العلمي :

إن خطوات المنهج العلمي تقوم على أساس خطوات رئيسية ثلاث هي الوصف أي وصف الظاهرة ، والتفسير ، والتنبؤ وهو يعتبر الهدف الأسمى للعلم. فعلى أساس الوصف والتفسير يمكن التوصل إلى التنبؤ . ولعل هذا هو ما كان يعنيه هاكسلي عندما عرف العلم بأنه « إدراك عقلي منظم » . إن ما نسعى إليه في العلم ليس مجرد جمع لعناصر متنوعة من المعلومات ، وإنما إلى عرض جيد الربط بين الحقائق . وعلى المستوى الوصفي يؤدي هذا إلى تصانيف وتقاسيم في صور توضيحية وجداول إحصائية ، وعلى المستوى التفسيري تستخدم مجموعات من القوانين والفروض النظرية . وفرض الفروض ، والتحقق من صدقها يمثل لب المنهج العلمي . والفرض هو صيغة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر كل منها محدود في نطاق مفاهيم معينة . ويتطلب اختبار الفرض في التربية المقارنة اختيار حالات للدراسة من الأنظمة التعليمية المختلفة . والتوصل إلى الفروض يتطلب الإستناد إلى أساس نظري حتى لا تكون عشوائية . والفرض بمفرده لا يقيم نظرية لأنه كما أشرنا لا يخرج عن كونه صيغة معينة لعلاقة معينة يفترض وجودها في

ظاهرة معينة . أما النظرية فهي مكونة من مجموعة من الفروض المترابطة التي يمكن بدورها أن تؤدي إلى فروض تجريبية تكون موضع الاختبار . أو بمعنى أخر فإن النظرية كما يعرفها " فيجل "هي مجموعة من الفروض التي يمكن عن طريقها التوصل إلى قوانين تجريبية باستخدام المنطق الرياضي . إن النظرية هي بمثابة خريطة يحاول فيها الباحثون التوصل إلى صورة رمزية للعلاقات المكانية بين المواقع المختلفة . وبالمثل يمكن القول بأن تطبيق الطريقة التجريبية للفروض في التربية المقارنة يمثل بناء خريطة للعلاقة بين التربية والمجتمع من المنظور المقارن .

إن قيمة فرض الفروض تتمثل في مساعدة الباحث على تحديد مجال مواده العلمية ، وتوضح له الطريق الذي ينبغي أن يسير فيه لجمع المادة العلمية . وعلى هذا فإن الفروض موضع الاختبار تحدد نوع المادة العلمية التي يجب جمعها . وبالعكس يمكن القول بأن نوع المادة العلمية يحدد نوع الفروض التي يجب عملها ووضعها موضع الاختبار العملي . إن إمكانية التحقق من فرض معين تتوقف على نوع المادة العلمية المتاحة . بل إنه مع عدم توافر هذه المادة أو نقصها بدرجة خطيرة قد تولد مادة علمية لم تكن موجودة من قبل .

إن استخدام الفروض مثله مثل لعبة الحظ حيث تتحدد فيها قوانين اللعبة مقدما ولا يجوز للاعب تغيير هذه القوانين بعد بدء اللعبة . وليس من العدل أو الإنصاف على سبيل المثال أن يعرف اللاعب إسم الحصان الذي سيفوز ثم يراهن عليه . وبالمثل فإن الباحث الذي يصل إلى نتائج مسبقة ثم يجمع المادة العلمية التي تؤيد نتائجه أو الذي يجمع مادة علمية معينة ثم يختار منها وجهة نظر معينة يكون قد خالف قوانين المباراة العلمية .

وقد يقوم الباحث بفحص أو دراسة مادته العلمية بدون أن يكون في ذهنه فروض معينة . ومن ثم يعمد إلى ترتيب هذه المادة وتصنيفها . وربما يلفت نظره وجود علاقة معينة أو مجموعة من العلاقات تربط بينها . وقد يكون لهذه العلاقة معنى أو تفسير أو قد تكون هذه العلاقة محدودة بكمية المادة ونوعها . وقد تكون هناك علاقات مستترة لم تظهر لعدم وجود المادة العلمية الكافية التي تبرزها . وقد تكون العلاقة ظاهرية وليست حقيقية . وكل هذا يبرز في الواقع أهمية فرض الفروض مقدما حتى لايقع الباحث في مثل هذه المزالق .

ولتوضيح ذلك نضرب مثالا بباحث ليس لديه فروض مسبقة يجمع مادة علمية عن التعليم الثانوي في إنجلترا وألمانيا . ثم يقوم بترتيب هذه المادة وتصنيفها على أساس منطقي من حيث السن الذي يترك عنده التلميذ المدرسة الثانوية ومواد الدراسة ومدتها ومحتوى المناهج ومستوى التحصيل وإعداد المعلمين وهكذا . وبتحليل هذه المادة توصل إلى نتيجتين ، أولهما أن تلاميذ

المدرسة الثانوية في ألمانيا أكبر سنا من زملائهم في إنجلترا عندما يتركون المدرسة. وثانيهما أن مستوى تحصيلهم أعلى . وقد يعمم الباحث بناء على ذلك وجود علاقة بين سن ترك المدرسة ومستوى التحصيل وهو ما لم يبرهن عليه أو لم يثبته . ومثل هذا الوضع الخطأ لا يمكن تجنبه بتوسيع دائرة البحث لتشمل مجالا أوسع من الدول ، وبالتالي موادا أكثر . فربما أن البحث بعد توسيع مجال الدراسة وترتيب المادة التي جمعها عن التعليم الثانوي بنفس الطريقة السابقة قد يتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين سن ترك المدرسة الثانوية ومستوى التحصيل في كثير من الدول . ولكن يجب أن نضع في اعتبارنا أن الباحث عندما يؤكد وجود هذه العلاقة في كثير من الدول فإنه في نفس الوقت يهمل الحالات الأخرى التي لاتتمشى مع هذه العلاقة . ومثله عندئذ هو مثل من يراهن على حصان في سباق يعلم سلفا أنه الحصان الفائز كما أشرنا . وعلى هذا فإن جمع المادة العلمية وتصنيفها ليس وحده كافيا كأساس للشرح والتفسير . فالحقائق وحدها لا تبرهن على شيئ ، وإنما يتطلب الأمر صياغة فروض مسبقة وترجمة هذه الفروض إلى لغة تسهل طريق إختبارها وجمع المعلومات اللازمة لها .

معالجة المادة : من الأمور البديهية أهمية المادة العلمية للباحث لأنها تساعده في البرهنة الموضوعية على صحة فروضه أو عدم صحتها . فملاحظة الباحث ولاسيما في العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تكون ذاتية وغير موضوعية . أما المادة العلمية فهي محايدة . ومما يضمن حياد المادة العلمية المعالجة الكمية لها بمعنى ترتيبها وتصنيفها في صورة كمية . ومن المفهوم صعوبة المعالجة الكمية في العلوم الإنسانية لكن بإمكان الباحث استخدام درجات مختلفة من هذا التصنيف الكمي للمادة . منها إثبات وجود الظاهرة أو انتقائها ، أو الترتيب التسلسلس للظاهرة بحسب درجة التركيز أو الحدوث أو ما شابه ذلك ، أو بوضعها في صورة تفاضلية (أقل أو أكثر) ، فمثلا في دراسة العلاقة بين الصور المختلفة للحكومات الديمقراطية والتعليم يلجأ دارسو التربية المقارنة أولا إلى تحديد وجود أو عدم وجود الديمقراطية في البلد موضوع المقارنة . ثم تحديد مدى ديمقراطية الحكومة فيه . وهذا نوع من المعالجة أو التقدير الكمي . ولكن توجد في التربية المقارنة الأرقام بصورتها التقليدية كأعداد التلاميذ وحجم المدارس وما شابهها . ولكن على كل حال فإن المعالجة الكمية في التربية المقارنة كما في باقي العلوم الاجتماعية قد تتعرض لأخطاء الباحث . وهذا شيئ طبيعي حتى في أدق العلوم إنضباطا . فهناك دائما الخطأ المحتمل في القياس والتقدير . ولكن يصبح هذا الخطأ غير محتمل عندما تكون البيانات والأرقام نفسها مضللة من الأصل . فقد تلجأ الحكومة لاعتبارات تتعلق بالأمن القومي أو الهيبة

القومية أو الاحترام والمكانة بين الدول إلى تزييف البيانات أو المعلومات كإحصاءات الأمية وميزانيات التعليم والمنح المالية والمساعدات الدولية .

وأهم ما تتميز به المعالجة الكمية أنها تسهل الوصول إلى تعميمات أو استخلاص النتائج بصورة موضوعية . ومما يساعد أيضا على موضوعية النتائج وحياد المادة العلمية الضبط التجريبي للظاهرة والتحكم فيها . وهو أمر مألوف ومعروف في العلوم الطبيعية . لكنه صعب عسير في العلوم الاجتماعية بمافيها التربية المقارنة . فمن الصعب إخضاع الناس للضبط التجريبي أو جعلهم موضوعا للتجارب . بل إن الموقف التجريبي نفسه قد يغير من سلوك الناس وتصرفاتهم مما يلقي الشك على صدق النتائج المستخلصة . ومن ثم فإن الطريقة المقارنة هي البديل للضبط التجريبي فيها . فهذه الصعوبة موجودة بصورة أخرى في ميدان العلوم . خذ مثالا عالم الفلك إنه لايتحكم تجريبيا في الظاهرة ولا يخضعها لإرادته ، ومع هذا فلا يمكن لأحد أن يكابر في أن عالم الفلك يستخدم الأسلوب العلمي . وكذلك الحال في العلوم الاجتماعية ومنها ميدان التربية . إن الباحث باختياره الدقيق للمواقف التي يمكن مقارنتها يحاول أن يحدد العوالم المسئولة عن إحداث الظاهرة . وقد يصل بعد عدة استقصاءات إلى تعميمات معينة بشأن هذه العوامل . ومع أن هذه التعميمات لا يمكن إختبارها تجريبيا فإنه يمكن إستخدامها للتنبؤ . وهنا توضع هذه التعميمات في موضع الاختبار والتدليل على صحتها بما تكشف عنه النتائج المقبلة . ووضعها موضع التطبيق الحاضر .

وفي التربية المقارنة يمكن عمل تعميمات واختبار صحتها بنفس الطريقة . ولتوضيح ذلك نسوق المثال التالي : لو تصورنا أن نظام التعليم الأمريكي معروف بتنوعه وعدم تساوي نوعية التعليم الذي يقدمه واختلافه في هذه الناحية من ولاية لأخرى ، بل وداخل الولاية الواحدة . هنا يمكن أن نفترض أن هذا الوضع يرجع إلى عدم وجود إدارة مركزية للتعليم . ولتحقيق هذا الإفتراض وإختبار صحته يلزم دراسة نظم تعليمية أخرى في بلاد مختلفة مثل روسيا أو الصين أو أستراليا أو كندا أو غيرها . ولو إفترضنا أن الدراسة كشفت عن صدق هذا الإفتراض وهو أن انعدام الإدارة المركزية في التعليم يؤدي إلى تباين المستوى النوعي له فإنه يمكن التنبؤ بأنه كلما زادت مركزية التعليم في أمريكا قلت الفجوة في تباين نوعية التعليم بين الولايات . وإذا أثبتت التجربة وأكدت صدق هذا الإفتراض بعد عقد من الزمان مثلا فإنها بالتالي تعزز التعميم الذي استندت إليه عملية التنبؤ . ويمكن أيضا التحقق من صدق التنبؤ بتطبيقه على الأنظمة التعليمية المعاصرة . فإذا أثبتت النتيجة أن درجة المركزية دالة تنبؤية على تباين نوعية التعليم ، فإن ذلك يعزز من الثقة في التعميم الذي توصلنا إليه .

خلاصة :

عرضنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل للتربية المقارنة كما عرضنا لمحاولات المحدثين من العلماء لوضع هذا العلم على أسس منهجية علمية . وعلى الرغم من الجهود القيمة من جانب هؤلاء العلماء لتقديم مناهج علمية يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة فإن هذه المناهج كمارأينا تبدو غامضة أحيانا ويصعب تطبيقها . بل إن بعضها لايعتبر منهج بحث بالمعنى العلمي ، وإنما عدة مبادئ يمكن الاهتداء أو الاسترشاد بها . وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمي عملي يمكن لدارسي التربية المقارنة أن يستخدموه في دراساتهم المقارنة . ومع أن المنهج العلمي يبدو أنه أوضح المناهج التي عرضت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحقيقها وهي الصورة التي عرضت بها المنهج العلمي يعتبر في مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات . ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أو تسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . ولذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلماتقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة . يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لاتقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقق منها . ومن هنا كان من الضروري الحاجة إلى بدائل أخرى يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة دراسة علمية منهجية . ومن أجل التوصل إلى هذا البديل حاولنا الإستفادة من المحاولات والجهود السابقة لصياغة منهج مقترح يمكن استخدامه بوضوح في الدراسة المقارنة . ونحن لاندعي فضل السبق في هذا المنهج ، وإنما هي محاولة متواضعة الهدف منها تيسير سبل البحث في هذا الميدان .

وقبل الدخول في تفاصيل المنهج يجب أن نؤكد منذ البداية أن على دارس التربية المقارنة أن يضع في ذهنه عدة اعتبارات رئيسية : الاعتبار الأول هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد في ضوء الهدف المقصود من وراء البحث . وبمعنى آخر يتحدد منهج البحث في التربية المقارنة بالهدف من المقارنة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الهدف من المقارنة قد يكون هدفا أكاديميا أو حضاريا أو سياسيا أو نفعيا إصلاحيا . والإعتبار الثاني الذي يحب أن يعلمه دارس التربية المقارنة هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد بمجال المقارنة ، وقد عرضنا لمجال التربية المقارنة وقلنا إن هذا المجال قد يكون دراسة حالة لدولة واحدة أو دراسة مجالية لأكثر من دولة أو دراسة مشكلة واحدة في دولة أو أكثر . أو دراسات علمية على المستوى العالمي . والإعتبار الثالث للباحث هو أن التربية المقارنة تمكنه أيضا من أن يستخدم مناهج البحث المعروفة في التربية كالمنهج الوصفي أو المنهج التاريخي أو المنهج التجريبي .

أما المنهج المقترح فهو مقتبس من المنهج العلمي . فمن المعروف كما سبق أن أشرنا أن الهدف الرئيسي للعلم أن يحقق ثلاثة أيضاء هي الوصف والتفسير والتنبؤ . وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمني . واستنادا إلى هذا فإن المنهج المقترح يقوم في أساسه على هذه الخطوات الثلاث : الوصف والتفسير والتنبؤ . ونحاول أن نفصل الكلام عن كل خطوة من هذه الخطوات على حدة مع تطبيقها على ميدان التربية المقارنة .

١ـ مرحلة الوصف : وفيها يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة حالة مجالية أو عالمية . ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل كما ينبغي أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصي . كما يجب أن تتوافر للباحث الإمكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق بها . كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لايجيء ناقصا في جوانبه أو لا يمثل الواقع برمته . ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والانتظام في استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع في ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك . ويجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض في وحدة عضوية . وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعلم الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية.

٢ـ مرحلة التفسير : وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التي تفسرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها . وهنا يستعين الباحث في التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعده على التوصل لغرضه . وللمزيد من التفصيل في ذلك يستحسن أن يرجع القارىء إلى الفصل التالي عن العوامل التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية . وهنا أيضا يجب أن يتسم الباحث بالموضوعية والحياد والبعد عن التحيز الشخصي وألا يتحكم في تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتنقها الباحث أو نتائج معينة في ذهن الباحث يود أن يصل البحث إليها . وقد يستخدم الباحث في هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التي تقوم على الطريقة الاستثنائية . وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة . لكن هذه التعميمات أو الفروض لا تتجاوز حدود البحث والميدان الذي حدده الباحث لنفسه . وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخري من أنظمة تعليمية . وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذي يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتي

الوصف والتفسير في مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآن مع الوصف . وبالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور التربية المقارنة فإنه من المستحب أن تركز الدراسات والبحوث في هذا الميدان على هاتين المرحلتين حتى يمكن إغناء الميدان وتوفير المادة والقوانين العلمية الضرورية للمرحلة الثالثة وهي مرحلة التنبؤ.

المرحلة الثالثة : التنبؤ : ويقصد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي أو أي جانب من جوانبه في ضوء القوانين العامة التي توصلنا إليها من المرحلتين السابقتين . وقد يستهدف التنبؤ أيضا الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة في المستقبل بالنسبة لأي نظام تعليمي في ضوء تطوره الراهن أو ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة . بيد أنه يجب ألا ننسى أن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، وأن هذا الهدف مازال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التي قطعت شوطا بعيدا في تطوير مناهج بحثها . والتربية المقارنة شأنها شأن العلوم الأخرى تستهدف أيضا التنبؤ . ومن هنا فإن هذه المرحلة كما قلنا تتزايد أهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها وأساليبها .

نموذج لتصنيف النظم التعليمية :

يتفق كثير من علماء الاجتماع على أن أكثر النماذج فائدة لتصيف النظم التعليمية هو النموذج الذي قدمه لنا رالف تيرنر R . Turner. وفيه يفترض أن النظم التعليمية في المجتمعات الصناعية تمثل النماذج الرئيسية للحراك الاجتماعي إلى أعلى . وقد كان تيرنر مهتما بالتمييز بين النظام التعليمي في إنجلترا والنظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية . ومن الخطأ أن نستنتج من كلام تيرنر أن النظم التعليمية يمكن أن تندرج تحت أي من النمطين الأمريكي أو الإنجليزي . ومن ثم فإن نموذجه لا يسمح لنا بالتمييز بين النظم التعليمية الأخرى كنظام التعليم في روسيا أوفرنسا أو السويد أو غيرها .

ويقدم لنا إيرل هوبر E . Hopper نموذجا موسعا لنموذج تيرنر (Karabel etal) ١٩٧٩. ويقول هوبر إن المجتمعات في تحولها الصناعي تطور نظما تعليمية متخصصة ومتمايزة ، وإن لمثل هذه النظم ثلاث وظائف رئيسية : إختيار الأطفال من مختلف القدرات وتقديم التعليم المناسب لهم وفقا للطريقة التي تمت بها عملية إختيارهم وتوزيع الأفراد مهنيا في مستقبل عملهم . ونظرا لأن الوظيفتين الأخيرتين ترتبطان إرتباطا وثيقا بالوظيفة الأولى ، فإن بنية النظم التعليمية لاسيما في المجتمعات الصناعية يمكن أن تفهم في إطار طريقة هذه النظم في الاختيار . ويمكننا أن نوجه أربعة أسئلة تتعلق بطريقة الاختيار :

١- كيف يحدث الإختيار التعليمي ؟ ٢- متى يتم الإختيار الأول للمدرسة ؟

٣- من الذي يجب أن يختاروا ؟ ٤- ولماذا يختارون ؟

وهذه الأسئلة يمكن أن تمثل أبعادا أربعة تتباين فيها النظم التعليمية وتصلح أساسا للمقارنة بينها .

البعد الأول : كيف يحدث الاختيار التعليمي ؟

يمكن أن نشير إلى جانبين يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . أحدهما يتعلق بمدى مركزية الطريقة التي يتم بها الإختيار . والثاني يتعلق بالدرجة التي يكون فيها نوع التعليم المقدم ـ لاسيما في أول اختيار ـ عاما موحدا أو من مستوى واحد بالنسبة لكل السكان . ومع أن هذين الجانبين لعملية الإختيار يرتبطان إرتباطا وثيقا ، فإن بعض النظم التعليمية تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي غير موحد والعكس بالعكس . وفي ظل مركزية طريقة الإختيار يميل البرنامج التعليمي إلى أن يكون عاما وموحدا . وعلى هذا يكون من المعقول أن نشير إلى نمطين إستقطابيين أحدهما تكون فيه طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي موحدا ، وثانيهما وهو الطرف العكسي تكون فيه طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمي غير موحد . وتختلف النظم التعليمية أيضا ـ نظرا لإختلاف أيديولوجياتها ـ في الطريقة التي يتم بها الإختيار . وهنا نمكن أن نميز بين نمطين من أيديولوجيات التطبيق : أيديولوجية الوصاية وأيديولوجية التنافس . وترى أيديولوجية الوصاية أن الإشراف على الاختيار ضروري لضمان إختيار أحسن العناصر ، وأن القائمين بالإشراف على الاختيار مؤهلون عن حق لهذا العمل ، وأن أحكامهم رشيدة فيما يتعلق بالإختيار. أما أيديولوجية التنافس فترى أن عملية الإختيار يجب ألا تتم على أساس مركزي ، وإنما من خلال القانون الطبيعي والسوق الحرة والبقاء للأصلح .

وفي المجتمعات التي تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمي موحدا يغلب عليها أيديولوجية الوصاية مثل جمهورية روسيا وفرنسا والدول العربية . أما في المجتمعات التي تكون فيها طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمي موحدا يغلب عليها أيديولوجية التنافس مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. وقد يوجد في بعض المجتمعات في فترة زمنية ما أيديولوجيات التنافس مع درجة من مركزية الإختيار وتوحيد البرنامج التعليمي .

وبالمثل نقول إن أيديولوجيات الوصاية توجد في المجتمعات من كلا النوعين . ومع أن الدلائل تشير إلى أن النظم التي تتميز بعدم التطابق بين أيديولوجيتها وإطارها التنظيمي ليست نادرة ، فإنها تحدث عادة وبصورة أساسية أثناء فترات التغيير الاجتماعي السريع لكنها مع الزمن تميل إلى إيجاد هذا التطابق ، ويمكن أن نلخص الكلام السابق عن البعد أو العامل الأول في الشكل التالي :

مركزية طريقة الإختيار وتوحيدها

الدرجة		
عالية :	متوسطة :	منخفضة :
روسيا ، فرنسا	إنجلترا	أمريكا
السويد ،الدول العربية	أستراليا	كندا

البعد الثاني : متى يتم اختيار التلاميذ لأول مرة ؟

هناك جانبان يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . . أحدهما يتمثل في الدرجة التي ينقسم إليها نظام التعليم إلى أنواع تخصصية يوزع عليها التلاميذ. والثاني يتمثل في الدرجة أو المرحلة التي يحدث عندها إختيار التلاميذ لأول مرة لأنوع مختلفة من التعليم . ونظرا لمايترتب على توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم التخصصية من تحديد مكانتهم المهنية والاجتماعية في المجتمع ، فإن من المهم هنا للتمييز بين النظم التعليمية أن نتبين إلى أي حد يتميز النظام التعليمي بالتشعيب أو التفريع المبكر لمختلف أنواع التعليم . وقد يكون من المناسب أن نشير إلى نوعين رئيسيين من النظم التعليمية . نوع يتميز بدرجة عالية من التشعيب والتخصص المبكر ونوع آخر يتميز بدرجة منخفضة من هذا التشعيب والتخصص المبكر . ومن الطبيعي أنه كلما زادت درجة التشعيب والتخصص المبكر زاد إحتمال رفض بعض العناصر المناسبة من التلاميذ نظرا للقيود التي تفرضها طريقة الإختيار المستخدمة . وكلما قلت الدرجة زاد إحتمال قبول بعض العناصر غير المناسبة من التلاميذ نظرا للمرونة الزائدة لطريقة الإختيار المستخدمة . ونظرا لأن إحتمال الخطأ في الإختيار في الحالة الأولى يرتبط عكسيا مع إحتمال الخطأ في الحالة الثانية ، فلا توجد أية بنية تعليمية تستطيع ان تقلل إحتمال الخطأ في الحالتين إلى الحد الأدنى على الأقل علي المدى القصير مع استخدام الطرق التقليدية في التدريس وتنظيم الفصول .

ومن المسلم به أن فرص التعليم التي يستطيع أي نظام تعليمي أن يوفرها لأبناءه تتوقف على المصادر الاقتصادية المتاحة ، وما يتصل بها من مصادر أخرى ضرورية . ومن ثم فإن من المتوقع بصفة عامة أنه كلما زادت المصادر المتاحة للمجتمع ، زاد احتمال وجود نظام تعليمي يقلل فرص عدم إختيار العناصر المناسبة من التلاميذ إلى الحد الأدنى . أي أن نظام التعليم يكون متميزا بدرجة منخفضة من التشعيب والتخصص المبكرين . ومع أن الدول الصناعية تتشابه فيما بينها بالنسبة لأيديولوجيتها الرسمية الخاصة بأول مراحل الإختيار التعليمي ، فإنها تختلف بالنسبة لأيديولوجيتها غير الرسمية . وبالنسبة لهذه

النقطة الأخيرة يمكن أن نميز نوعين على الأقل من أيديولوجيات التطبيق أو الممارسة : أيديولوجية « الصفوة » وأيديولوجية «المساواة » بين الناس .

وتؤمن أيديولوجية الصفوة بأن الحد الأقصى من التعليم لأي فرد إنما ينبغي أن يتوقف على قدرته في المستقبل على الإسهام في الناتج الاقتصادي ، وأن الذكاء والقابلية للتعليم يتحددان أساسا بعوامل وراثية ، وأن بعض الناس قد لا يستفيدون من التعليم إذا زاد عن حد أدنى معين ، وأن أولئك الذين يبدو أنهم من الصفوة يجب فصلهم في فترة مبكرة من العمر عن أولئك الذين ينتمون إلى مكانة أدنى . وذلك حتى يستطيع أولئك الصفوة أن يكتسبوا الثقة في القيادة كما يزداد لدى الآخرين رغبتهم في الإنقياد . وهذه الأيديولوجية تعزز الرأي بضرورة التبكير ما أمكن باختيار التلاميذ. وأنه ينبغي أن يوجد عدد كبير من القنوات التعليمية التي يتوزع عليها هؤلاء التلاميذ .

أما أيديولوجية المساواة فترى أن من حق كل مواطن أن يتعلم إلى أقصى درجة ممكنة بصرف النظر عن قدرته في المستقبل في الإسهام في الناتج الاقتصادي . وأن الذكاء وقابلية التعلم يتحددان أساسا بعوامل بيئية ، وأن الناس إذا ما أحسن تعليمهم يستطيعون أن يستفيدوا من الحد الأقصى للتعليم . وأن أولئك الذين يبدو عليهم أنهم من الصفوة يجب أن يعملوا ويلعبوا لأطول فترة ممكنة مع أولئك الذين ينتمون إلى مكانة أقل . وذلك حتى لا يفقد أولئك الصفوة الصلة بالرجل العادي ، وحتى لا يصبح الآخرون خنوعين ويفتقرون إلى المبادأة . وهذه الأيديولوجية تعزز الرأي بأنه يجب تأخير إختيارالتلاميذ إلى أطول فترة ممكنة ، وأنه يجب التقليل من الفروع والقنوات التعليمية التي يوزع عليها التلاميذ . وأيديولوجية المساواة توجد في مجتمعات تتمتع بمستوى عال نسبيا من متوسط الدخل الفردي كالولايات المتحدة الأمريكية والسويد ، وكذلك في مجتمعات ذات مستوى أقل نسبيا من متوسط الدخل الفردي كروسيا ومعها دول الكومنولث . وبالمثل فإن أيديولوجية الصفوة توجد في كلا النوعين من المجتمعات مثل إنجلترا وفرنسا وإيطاليا . ويمكن أن نلخص الكلام عن البعد أو العامل الثاني في الشكل التالي :

التشعيب والتخصص المبكر للنظام التعليمي

الدرجة

عالية :	متوسطة :	منخفضة :
فرنسا ، إنجلترا ألمانيا	روسيا ، أستراليا الدول العربية	أمريكا ،السويد كندا

البعدان الثالث والرابع : من يجب أن يختاوا ؟ ولماذا يختارون ؟

تواجه المجتمعات ذات التوزيع الطبقي ثلاث مشاكل متداخلة منتظمة هي:

١- على كل الناس حيثما كان موقعهم من التسلسل الهرمي للقوة أو النفوذ أن يبرروا المكانة التي يشغلونها سواء لأنفسهم أو لغيرهم .

٢- على الصفوة إذا أرادت أن يكون حكمها فعالا أن تحتفظ بحد أدنى من التظاهر بالتحالف والتعاون من جانب المجموعات الأقل نفوذا أو قوة .

٣- على الصفوة أن يكونوا منظمين بدرجة تمتص القيادات الممكن ظهورها من بين المجموعات التابعة أو المنافسة لتجنب التحدي لنفوذهم .

إن التنافس على توزيع السلطة والنفوذ هو شيئ من طبيعة المجتمعات الطبقية ، وأن التوتر والصراع من طبيعة التنافس على السلطة والقوة. ومن بين الطرق التي تحاول بها المجتمعات الطبقية أن تواجه مشكلاتها العمل على تطوير أيديولوجيات واضحة نسبيا تحدد أنواع الناس الذين يقدرهم المجتمع عاليا ، وتبرر إعطاءهم سلطة وقوة أكثر من غيرهم . هذه الأيديولوجيات يمكن تسميتها بأيديولوجيات « إضفاء الشرعية » . ونظرا لأن النظم التعليمية في المجتمعات الطبقية الصناعية تمثل أجهزة لإنتقاء الأفراد وتوزيعهم ، فمن المتوقع أن يكون لمثل هذه المجتمعات أيديولوجيات واضحة لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي . ومثل هذه الأيديولوجيات تترجم المسائل المتعلقة بتوزيع القوة أوالنفوذ إلى مسائل متعلقة بتوزيع اللياقة أو الصلاحية التعليمية . أي أنها تحدد من يجب إختيارهم لإعدادهم في المراحل العليا . كما أنها تفسر السبب في رفض بعض الأفراد في الوقت الذي يقبل فيه آخرون .

ومن بين الطرق التي يمكن أن يتم بها تصنيف النظم التعليمية ، تصنيفها حسب أيديولوجياتها لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي . وللإجابة على التساؤل الخاص بمن يجب أن يختاروا يمكن أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحر طرفيه إلى « العمومية » وطرفه الآخر إلى « الخصوصية » . وللإجابة على التساؤل الخاص بلماذا يختارون يمكن أيضا أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحد طرفيه إلى « الجماعية » والطرف الآخر إلى « الفردية » . ويمكننا أن نجمع بين كل بعدين من هذه الأبعاد لتكون فيما بينها أبعادا أربعة تمثل أنماطا أربعة لإيديولوجيات إضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي وهي : النمط الأبوي ، والأرستقراطي ، والعمومي ، والحقاني أو نمط الجدارة Meritoeratic . وسنفصل الكلام عن هذه الأنماط في السطور التالية :

أيديولوجية الخصوصية :

تقوم أيديولوجية الخصوصية على أساس أن نظام المجتمع يقوم على أساس

أن السمات والخصائص تتوزع بين الأفراد توزيعا غير متساو. وهذا يعني أن التلاميذ يجب أن يختاروا بصفة أساسية على أساس قدراتهم العامة أولا ثم الفنية . وتؤمن هذه الأيديولوجية أيضا بأن فرص التعليم تقتصر على مجموعة خاصة من الأفراد وهي تشمل نمطين :

ا. النمط الارستقراطي :

وهو إحدى صور الفردية لأيديولوجية الخصوصية . ويبرر هذا النمط الإختيار الفردي على أساس حق أولئك الذين إختيروا في التميز على أساس قدراتهم ومهاراتهم .

ب. النمط الابوي :

وهو نمط جماعي لأيديولوجية الخصوصية . وفيه يقوم تبرير الإختيار الفردي على أساس احتياجات المجتمع لمهارات معينة تتوفر في أناس معينين . ويكون المجتمع موجها على أساس أنسب العناصر من أفراده .

ايديولوجية العمومية :

تعطي هذه الأيديولوجية أولوية للقدرات الخاصة ثم القدرات العامة . أي أن التلاميذ يجب أن يختاروا أولا على أساس قدراتهم الخاصة . وهي تفترض أن نظام المجتمع يقوم على أساس أن القدرات لا تتوزع توزيعا غير متساو ، أي على عكس ما تؤمن به أيديولوجية الخصوصية . وهي لهذا تفترض وجود فرص قصوى لتعلم هذه القدرات . وتضم هذه الأيديولوجيات نوعين أو نمطين :

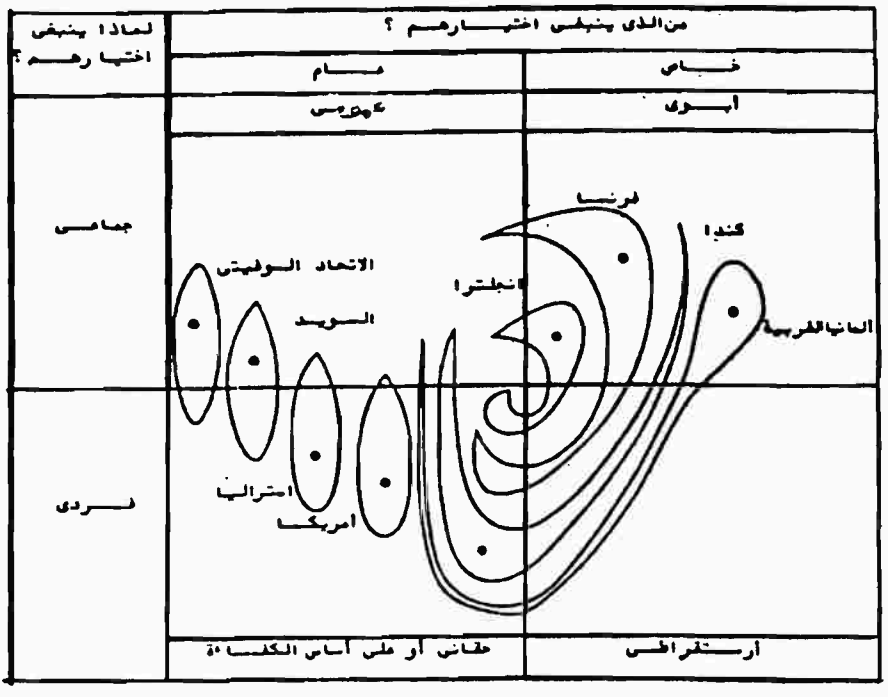
أ ـ النمط الحقاني او نمط الجدارة :

وهو صورة فردية للأيديولوجية العمومية . ويقوم تبرير الإختيار هنا على أساس حق التلاميذ المختارين في التمايز مكافأة لهم على مواهبهم وطموحهم وقدراتهم الخاصة .

ب ـ النمط العمومي :

وهو صورة جماعية لأيديولوجيات العمومية . وتقوم عملية الإختيار على أساس حاجة المجتمع لأكثر الأفراد موهبة وطموحا وقدرة فنية. وأن هؤلاء يمكن توجيههم إلى مراكز القيادة أو المسئولية . أما من هم من مستوى أقل فيوجهون إلى مراكز تابعة أو إنقيادية مناسبة لهم .

ومعظم الدول الصناعية تضم عدة مجموعات من الصفوة ذات الأيديولوجيات المتنافسة حول إضفاء الشرعية على عملية الإختيار التعليمي . ولكي يمكن تمثيل أيديولوجية أي مجتمع بأعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الاستعانة بالنموذج الآتي :



ويقوم هذا النموذج كما يتضح منه على أربعة تقسيمات أساسية في ضوء ما سبق شرحه ، ومنه يمكن أن يتبين لنا النمط الأيديولوجي في عملية الإختيار الذي يغلب على أي نظام تعليمي .