القسم الخامس : الخاتمة

لقد أصبح الاصلاح التربوي من المسائل الهامة في دول العالم الثالث. "*فالأزمة التربوية*" في هذه المجتمعات أزمة واسعة ومطلوب وضع حلول عاجلة لها – ولغيرها من الأزمات – حتي تدفع بهذه المجتمعات الي التقدم وتمكنها من اعادة بناء نفسها بما يحقق طاقاتها الكامنة فيها. وثمة جهود واسعة الآن أخذت مكانها في معظم مجتمعات العالم الثالث لتحقيق اصلاحات تربوية في نظمها التعليمية. وتنوعت سبل هذه الاصلاحات وتعددت وسائلها واختلفت أنماطها باختلاف ظروف هذه المجتمعات التي تحدث فيها تلك الاصلاحات التربوية. وقد اهتمت هذه الدراسة بنوع واحد من الاصلاحات التربوية في العالم الثالث، وهي تلك الاصلاحات التي تمت في اطار التغير الاجتماعي الشامل، في بعض دول العالم الثالث التي مرت بتجربة الثورة.

والاصلاح التربوي ظاهرة اجتماعية – ترتبط بغيرها من الظواهر في المجتمع تأثيرا وتأثرا – وتخضع في حركتها لشروط بنيوية خاصة. وقد أوضحت الدراسة أن ثمة مجموعتين من الشروط أو المتغيرات التي تحدد و تشكل جهود الاصلاح التربوي في مجتمعات العالم الثالث. والمجموعة الأولي من الشروط هي ما يمكن أن نطلق عليها الشروط الضرورية (أو المتغيرات المستقلة). أما المجموعة الثانية من المتغيرات أو الشروط فهي ما يمكن أن نطلق عليها المتغيرات الوسيطة أو الشروط الخاصة – التي تكون مع الشروط الضرورية

السابقة مجموعة الشروط الكافية للظاهرة.

أما الشروط الضرورية التي تحدد جهود الاصلاح التربوي في دول العالم الثالث فتتمثل في مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة في المجتمع: أي وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي، وتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمع. وفي ظل علاقة التبعية حيث تقع بعض دول العالم الثالث في قاع تقسيم العمل العالمي - كدول أطراف - وفي ظل ما يرتبط بهذه التبعية من نمط محدود مشوه من التنمية، وفي ظل ما يرتبط بهذه وتلك من علاقات طبقية حادة، ففي ظل ذلك كله، تتحدد جهود الاصلاح التربوي في تلك الجهود التي تقوم علي المعونات الاجنبية وعلي البحوث التربوية الفنية التي "يأتي بها جماعة الخبراء الممثلين لمؤسسات انتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تعاكس نمو الأهداف القومية" (محمود قمبر ١٩٨٢، ص٣١). وتأتي هذه الجهود منحصرة في الاطار المصغر Micro level، وتدور حول بعض الاستحداثات في تقنيات وأساليب التدريس أو في تطوير المناهج، أو في ادخال تعض تعديلات هيكلية علي بنية التعليم. وأهمية مثل هذه الاصلاحات في مجتمعاتها تكمن في محاولتها المستمرة لوضع النظم التعليمية في حالة تناظر أو توافق مع بنية علاقات الهيمنة السائدة في تلك المجتمعات.

أما في ظل علاقات الاستقلال السياسي والاقتصادي، وفي ظل تنمية وطنية شاملة، وفي ظل علاقات اجتماعية تتجه الي العدل والمساواة وتخليص المجتمع من كل أشكال السيطرة، فان

الاصلاحات التربوية تأتي متناظرة مع بنية أو مجمل هذه العلاقات باعتبارها الشروط الضرورية أو المتغيرات المستقلة فتقوم علي جهود القوي الوطنية واستغلال المصادر المحلية المتاحة، والأساليب التعليمية الممكنة، استغلالا منظما وفعالا في تعليم الجميع وخلق نظام تربوي جديد. وقد أطلقنا علي هذا النوع من الاصلاحات مصطلح الاصلاحات الراديكالية. والاصلاحات الراديكالية - التي بيناها - هي تلك الاصلاحات التي تتناول شكل ومحتوي الأنشطة التربوية داخل النظام التعليمي، ونمط العلاقات البنيوية الثقافية والاجتماعية - التي تتم من خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء والتطبيع (أي المنهج الخفي) داخل النظام التعليمي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عمليات الانتقاء والتطبيع الاجتماعي.

والثورة الاجتماعية التي ظهرت في بعض مجتمعات العالم الثالث في الستينات كانت أحد أشكال التحولات الاجتماعية التي وفرت الشروط الضرورية (أو المتغيرات المستقلة) المحددة لهذا النوع من الاصلاحات الراديكالية، في تلك المجتمعات وقد نجحت بعض هذه الثورات في احداث جهود واسعة في الاصلاح التربوي. وتفاوتت هذه الجهود في درجة نجاحها وراديكاليتها. وجاءت هذه التفاوتات نتيجة شروط خاصة (أو متغيرات وسيطة) - هي التي شكلت نمط الاصلاح في كل تجربة.

ان الشروط البنيوية (المتغيرات الوسيطة) التي تحدد نمط الاصلاح التربوي الشامل. وهذه الشروط كما بينتها الدراسة، هي - *أولا* - طبيعة الايديولوجية الثورية، من حيث درجة تماسكها

ودرجة توجهها الاجتماعي نحو التغيير، *وثانيا* - درجة التواجد (أو المشاركة) الشعبية في احداث التغير الاجتماعي.

ووفقا لهذين الشرطين (أو المتغيرين الوسيطين: درجة الايديولوجية ودرجة المشاركة الشعبية) فقد تمكنا من تحديد أربعة أنماط أساسية للثورة الاجتماعية في بلدان العالم الثالث: الثورة الشعبية الاجتماعية - ثورة الاستقلال الوطنية - الثورة الاشتراكية الفوقية - الثورة العسكرية الفوقية. والاختلاف أو درجة التنوع في كل من هذين المتغيرين ، وهو الذي يحدد طاقة وامكانية كل نمط من هذه الأنماط الأربعة في احداث تغيرات اجتماعية في المجتمع، وهو الذي يحدد بالتالي درجة نجاح أو راديكالية جهود الاصلاح التربوي الذي يتم في اطار كل نمط من هذه الأنماط. وقد بينا دينامية هذه المتغيرات الوسيطة في تحديدها لجهود الاصلاح التربوي والجوانب المتوقع تغيرها في النظام التعليمي في كل نمط من هذه الأنماط.

وقد اهتمت هذه الدراسة بجهود الاصلاح التربوي في كوبا كحالة واحدة من حالات النمط الأول في الثورة. وقد أوضحت دراسة هذه الحالة ما ذهبنا اليه في الاطار النظري، وكشفت عن جوانب الشروط البنيوية التي يمكن أن تتم في اطارها جهود الاصلاح التربوي الراديكالي. كما بينت الدراسة أيضا بعض قصور التجربة الكوبية في تحقيق بعض الاصلاحات التربوية الراديكالية اذا ما قيست أو فحصت في ضوء مؤشرات الاصلاح التربوي - التي استخلصناها من الكتابات ذات الاتجاهات النقدية والراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر، والتي أوضحناها في الجزء الثاني من هذه الدراسة.

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسة عدة نقاط أساسية، وضحت تماما في تجربة الاصلاح التربوي في كوبا. وهذه النقاط هي:

١ - *أن أكثر الجوانب مقاومة لعملية الاصلاح التربوي - الراديكالي - هي الجوانب المتعلقة ببنية النظام الاجتماعي للتربية:*

- بنية العلاقات البيداجوجية (التي يتم من خلالها التدريس).
- نسق التعزيزات.
- بنية العلاقات الاجتماعية السائدة داخل المدرسة.
- عمليات التشعيب والازدواجية في جسم التعليم.

وتظل هذه الجوانب متأثرة في بنيتها بسمات النسق البيروقراطي في التنظيم الاجتماعي - رغم تغير بنية علاقات الانتاج في المجتمع.

والصعوبة في تغيير النظام الاجتماعي تكمن في أن هذه البنية حتي تتغير تحتاج الي نمط جديد من الشخصية - نمط لم يتطبع بقيم النسق البيروقراطي كي يغيرها ويؤثر فيها، بينما مطلوب من النظام التربوي في نفس الوقت انتاج هذه الشخصية وهو المسئول عنها. وهذا الدور منطقي. والخروج من هذا الدور لا يكون الا بمزيد من نقل الأنشطة التربوية خارج جدران المدرسة. ولعل الانشطة الانتاجية، ودوائر الاهتمام، ونظم الاقامة الكاملة، ومدارس الريف وغيرها من التجارب التربوية التي تمت في كوبا ما ساعد جهود الاصلاح الكوبية علي التغلب الي حد كبير علي مقاومة البنية البيروقراطية للتنظيم الاجتماعي للتربية لعمليات الاصلاح.

٢ – وما ساعد السلطات الكوبية أيضا علي التخفيف من حدة تناقضات النظام الاجتماعي للتعليم الرسمي هو نظام التعليم غير الرسمي المسمي "*بتعليم الكبار*" فهذا النوع من التعليم أقل صرامة في بنية علاقاته من حيث الضبط ومن حيث الهرمية (الهيراركية) البيروقراطية. وقد توسعت التجربة الكوبية في هذا النوع من التعليم توسعا كبيرا حتي شملت برامجه كل مجالات الحياة. ويبدو أن التوسع في التعليم غير المدرسي أو (تعليم الكبار) يعتبر سمة أساسية من سمات الاصلاح التربوي الراديكالي في كل التجارب الثورية. فنشاهد نفس التوسع في هذا النوع من التعليم في تجربة الاصلاح التربوي في الصين وفي تنزانيا ولم تخرج كوبا عن هذه القاعدة.

علي أن نمط تعليم الكبار الذي تم في تجربة الثورة الكوبية ليس هو ذلك النمط من التعليم الذي نادي به "كومز" أو "هاربسون" من أصحاب الاتجاهات التقليدية (المدرسة الوظيفية ورأس المال البشري). فتعليم الكبار عند أصحاب هذه الاتجاهات يهدف الي تحقيق أهداف اقتصادية ضيقة من خلال اعداد قطاع معين من الجمهور واكسابه معلومات ومهارات محددة للقيام بأدوار اقتصادية محدودة. أما تعليم الكبار (التعليم غير المدرسي) الذي تم في اطار الثورة الكوبية فقد تم في اطار عملية تعبئة جماهيرية واسعة هدفت الي خلق الانسان القادر علي المشاركة في بناء مجتمع المستقبل. فكان مجال تعليم الكبار هو نفسه مجال تدريب علي المشاركة، ويهدف الي تحقيق المشاركة، ومن ثم اندمجت فيه المشاركة مع التربية والتربية مع المشاركة، حتي لا تستطيع أن تفرق بين الغاية أو الوسيلة أو بين الهدف والاستراتيجية فيهما: *المشاركة أم التربية ؟*.

٣ – يتبين من تجربة الاصلاح التربوي في كوبا أن الفكر الاقتصادي مازالت له بعض أوجه السيطرة في توجه الاصلاح التربوي – حتي في الدول الاشتراكية من خلال مفاهيم "*مدرسة رأس المال البشري*" فاهتمام القيادة الكوبية بجعل المدارس مكانا لتدريب واعداد القوي العاملة اللازمة للصناعة قد برز علي السطح رغم قوة الايديولوجية الثورية وتوجهها نحو اعداد "الانسان الجديد" وكان هذا الاهتمام الاقتصادي وراء ما رأينا من عمليات تشعيب وازدواجية في جسم نظام التعليم الكوبي – وهو ما يتناقض مع توجهات الثورة نحو تحقيق المساواة. فهل أصابت القيادة الكوبية حينما أخذت بمفاهيم نظرية "رأس المال البشري"[١٨] وغلبت العامل الاقتصادي علي العامل الايديولوجي؟ نعتقد أن الجواب بالنفي. والفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر يبين لنا "وهم" استخدام المدارس لاعداد القوي العاملة". وهذا الوهم هام جداً في اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي (حسن البيلاوي، ١٩٨٦) وهو الوهم الذي وقعت التجربة الكوبية في حباله. وعلي أي الأحوال نحن في حاجة الي طرح هذا الحوار في وطننا العربي لنتبين مدي صحة هذه القضية التربوية.

٤ – ان المشاركة الجماهيرية في جهود التنمية التربية في عملية متداخلة، ومسألة حيوية في تنمية الشخصية الانسانية. فمشاركة الناس في تنمية أنفسهم يحقق بالضرورة (ومن ثم فهي استراتيجية فعالة) ترقية الجهود الجماعية في تعبئة المصادر الوطنية المتاحة لتحقيق أهداف التغير الاجتماعي والتنمية. فالمشاركة عملية نشطة يتحقق من خلالها مبادرات الجماهير المتحمسة كما يتحقق من خلالها أيضا جهود قادة التغيير وأفكارهم واتجاهاتهم حيث يتم

استدخالها في مسيره المشاركة اليومية (فتتحول الي أنسقة أفعال، ونماذج معرفية وقيم واتجاهات سلوكية) فتعيش مع الجماهير وتوجه سلوكهم وطموحاتهم نحو المستقبل.

والمشاركة الجماهيرية في التعليم تحقق نفس الهدف، وبنفس الطريقة، فمشاركة الناس في تعليم أنفسهم - في برامج تعليم الكبار ومشاركة التلاميذ في تعليم أنفسهم في المناشط التربوية المختلفة - تساعدهم جميعا صغارا وكبارا علي تحريك كل طاقاتهم الفعالة واطلاق مبادراتهم المبتكرة للاستفادة من الفرص التربوية المتاحة أكبر استفادة ممكنة. كما تحفزهم نحو مزيد من اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة.

ان مثل هذه المشاركة في جهود التنمية والتربية تحقق - *أولا* - اشباع حاجة الانسان الي المشاركة كهدف في حد ذاته. فهي تساعد هؤلاء المهتمين والمتحمسين علي اطلاق طاقاتهم الكامنة، وعلي اطلاق وعيهم في تحقيق ذاتهم، وفي تحقيق قدراتهم في الاعتماد علي أنفسهم. ان هذه التنمية للشخصية التي تتم من خلال المشاركة هي - *ثانيا* - ما تعود مرة أخري في صورة تغذية راجعة الي عمليات المشاركة نفسها في التنمية والتربية - فتزداد المشاركة رقيا وتطورا.... هكذا.

٥ - ان الوضوح الايديولوجي في المشاركة الشعبية - سواء في التنمية أو التربية - هو ما يجعل هذه المشاركة واقعا ملموسا ومفهوما من الجماهير بما يجسده أمامها من أهداف محددة تجعل الانخراط في المشاركة اليومية معني وضرورة أخلاقية أمام الجميع.

وأخيرا فان هذه الدراسة تفتح الباب أمام مزيد من دراسات الحالات التي تم فيها تجارب اصلاح تربوي شامل حتي نتمكن من اجراء عمليات مقارنة واسعة نتعرف من خلالها علي الشروط الموضوعية (أو المتغيرات) التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي في النظم التعليمية في بلدان العالم الثالث.

هوامش الدراسة

١) ان مصطلح *"العالم الثالث"* يستخدم هنا بنفس المعني الذي يشير اليه مصطلح "الدول النامية". ورغم ماقد يثيره البعض من أن كل مصطلح انما يحمل معاني اضافية كامنة في طياته الا أن ما نقصده هنا بالعالم الثالث هو تلك الدول التي تقع غالبيتها خارج أوربا، وأمريكا الشمالية واستراليا - باستثناء اليابان. ومهما اختلفت هذه الدول بعضها عن بعض في بعض الجوانب أو السمات الاقتصادية أو الاجتماعية فانها جميعا أو غالبيتها العظمي تشترك في خبرة تاريخية واحدة - هي الاحتلال الاجنبي قبل فترات الاستقلال الحديثة نسبيا.

٢) الاصلاح التربوي الراديكالي، نعني به الاصلاح التربوي الشامل الذي يتم في اطار تغير اجتماعي سياسي اقتصادي شامل.

٣) هذه الاهداف الثلاثة هي الأهداف التي حددها سيرز في دراسته عن معني التنمية. وهو يعتقد أن هذه الأهداف هي ما ينبغي أن تحققها كل دولة في العالم الثالث تسعي الي تحقيق التقدم ومكافحة التخلف.

٤) أن ما نذكره هنا هو من سمات أو ملامح الأزمة، أو قل

هي نتائج الأزمة. لكنها ليست هي الأزمة. "فأزمة التربية" - أو ما اصطلح علي تسميته كذلك - في العالم الثالث ما هي الا أزمة تبعية سياسية وتخلف اجتماعي وسنفصل الأمر فيما بعد.

٥) دراسة الحالة هي احدي أشكال الدراسات المقارنة، وهي طريقة للتعرف علي المتغيرات أو الظروف الموضوعية التي تقف خلف ظاهرة تربوية محددة.

٦) يفرق محمود قمبر (١٩٨٢) بين أشكال مختلفة من التخطيط. وهو في هذه التفرقة يوضح تماما أن الأنماط الراديكالية الثورية تختلف عن الأنماط التقليدية. فالأولي تهدف الي تغيير جذري حقيقي أما الثانية فهي تهدف الي خدمة النظام العام.

- ولمزيد من نقد الاتجاه التقليدي في التخطيط التربوي انظر محمود قمبر (١٩٨٢).

- ولمزيد من نقد الاتجاه التقليدي في الاصلاح التربوي انظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

- ولمزيد من نقد كومز انظر (M. Carnoy 1976).

٧) يتفق علي هذه المسلمة، جميع مفكري الاتجاهات النقدية والنقدية الراديكالية وللتعرف علي كتاباتهم المختلفة، ومزيد من حججهم وآرائهم حول هذا الموضوع انظر حسن البيلاوي (١٩٨٦، ١٩٨٧).

٨) وهذا هو ما تحقق أيضا في بلدان أوربا الشرقية والذي خرج عن هذه الشواهد التاريخية هي اليابان لأسباب تاريخية معينةوسنتناولها في دراسة قادمة من نفس وجهة النظر النقدية.

٩) والنظريات التي تقول بأن ثمة "*هيمنة مباشرة من خلال علاقة التناظر*" (التوافق) تسمي بنظريات الاقتصاد السياسي. ومن أعلام هذه النظريات والقائلين بها مارتن كارنوي، هنري ليفين، مايكل كارتر، وصموئيل بولز، هيوبارت جينتز. وللتعرف علي وجهة نظر اتجاه الاقتصاد السياسي في التربية وعلي كتاباته في صورة مجملة انظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

١٠) يسمي هذا الاتجاه في تفسير سيطرة القوي الاجتماعية السائدة علي التربية من خلال السيطرة الثقافية باسم نظرية "رأس المال الثقافي". ومن أصحاب هذا الاتجاه بيير بوردو في فرنسا وبرنشتين في انجلترا. وللاطلاع علي عرض مجمل لهذا الاتجاه والتعرف علي أهم الكتابات فيه انظر حسن البيلاوي (١٩٨٦).

١١) ليست هناك علاقة خطية مباشرة بين التربية والاقتصاد. فالعلاقة بين التربية والاقتصاد انما تتم من خلال البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. والعلاقة الخطية بين التربية والاقتصاد فكرة روج لها أصحاب الفكر الوظيفي التقليدي وأصحاب مدرسة رأس المال البشري في المجتمعات الغربية والاشتراكية السوفيتية

وهذه الفكرة من الأوهام التي ينبغي التصدي لها ومعالجتها معالجة تحليلية نقدية حتي نكشف عن جذور الوهم فيها.

١٢) لمزيد من التفاصيل حول تأثير بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة في عملية تشكيل الشخصية انظر بولز وجنتز (١٩٧٧). ولمزيد حول تأثير بنية هذه العلاقات في عملية الانتقاء الاجتماعي انظر بوردوورياسيرون (١٩٧٧)، وانظر كذلك بولز وجنتز (المرجع السابق). وانظر أيضا لمزيد من التعرف علي الكتابات التي تناولت هذا الموضوع حسن البيلاوي (١٩٨٧).

١٣) لقد تحددت هذه المفاهيم من خلال تحليلاتنا السابقة لجوانب النظم التعليمية والاصلاح. ومن خلال فهمنا لكتابات الاتجاهات النقدية، والنقدية الراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر في التربية.

١٤) مصطلح "موضع التربية" الذي نستعمله هنا هو مصطلح مأخوذ من الجغرافيا ويفرق الجغرافيون بين الموقع والموضع. فالموقع هو الحدود الطبيعية للشيء. لكن ثمة عوامل تضاف الي الموقع فتجعل له أهمية خاصة - تختلف من الناحية الفعلية عن أهمية المكان بحكم الموقع نظريا. ومن هنا فان مصطلح "موضع التربية" انما يشير الي المكانة الخاصة التي يمكن أن تحتلها التربية في مجتمع معين نتيجة ظروف معينة.

١٥) ثمة تحفظاً هنا علي الدور الثوري الذي تلعبه الصفوات العسكرية. فهو دور محدود بالبيروقراطية دائما بحكم طبيعة وشكل حركتهم الثورية ذاتها – اذ هي "ثورة من خلال". وهي محدودة كذلك لخلوها من المشاركة الجماهيرية. ولنا دراسة مقبلة حول الثورات العسكرية الفوقية في بلدان العالم الثالث وجهود هذه الثورات في الاصلاح التربوي الذي أحدثته في بلدانها.

١٦) عرف جالتونج الثورة "*بتلك التغيرات الاجتماعية الجذرية التي تحدث في فترة وجيزة*". واشترط بان الثورة لا تعتبر ثورة مالم يحدث هناك تغيرات أساسية في بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع. وحدد جالتونج ١٤ دولة تقع معظمها في أوروبا الاشتراكية هم فقط ما ينطبق عليهم تعريفه السابق للثورة. ومع ذلك نجده قد استبعد التجربة المصرية ١٩٥٢ من كونها ثورة. مع أن الوقائع تبين حدوث تغيرات اجتماعية جذرية ولكنها في نفس الوقت لم يتوفر فيها شرط مشاركة الجماهير في احداث الثورة ولذلك فهي ثورة لكن بنمط مختلف. والثورة متعددة الأنماط.

١٧) المتغيرات التي نعنيها هنا هي متغيرات وسيطة. أما المتغيرات المستقلة فهي تمثل في تلك التغيرات أو التحولات الاجتماعية الأساسية المتمثلة في مجمل العلاقات القائمة في المجتمع: التخلص من التبعية وتحقيق الاستقلال، التخلص من السيطرة الاجتماعية وتحقيق المساواة، التخلص من التخلف وتحقيق التنمية وطاقات الانسان.

أما المتغيرات الوسيطة التي نقصدها هنا بالذات فهي طبيعة الأيديولوجية الثورية التي توجه عمليات التغيير، ومدي تواجد الجماهير الشعبية في صنع أحداث الثورة. وهذان المتغيران الوسيطان هما ما يحددان شكل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية - والتربوية كذلك.

١٨) نظرية *"رأس المال البشري"* نظرية تمت في اطار الفكر الغربي وحاولت ربط التربية بالاقتصاد. وقد عززت بذلك علاقات السيطرة في مجتمعاتها ومجتمعات العالم الثالث التي تأثرت بها. ومن علماء هذه المدرسة "شولتز" و"هاربسون". وقد تأثرت المدرسة الاقتصادية السوفيتية في التربية بهذه المدرسة كذلك. لنقد موسع لمدرسة رأس المال البشري أنظر حسن البيلاوي (١٩٨٧).

المـــراجـــع العـــربيـــة

(١) حســـن البيلاوي. "التربية وبنية التفاوت الطبقي: دراسة نقدية في فكر بيير بورو". دراسات تربوية، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة، الكتاب الثالث يونيو ١٩٨٦، ص ص ١١٩ - ١٦٩.

(٢) ـــــــــــــ. "تحرير الانسان في الفكر التربوي: دراسة في نشأة الاتجاهات النقدية في علم اجتماع التربية المعاصر". الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، سعيد اسماعيل محرر المجلد ١٣، دار الفكر العربي، ١٩٨٧.

(٣) كـــوهـــان، أ. س. "مقدمة في نظريات الثورة (ترجمة فاروق عبد القادر). بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.

(٤) ف كـــومـــز "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد). القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١.

(٥) ســـمـيـر أمـيـن "أزمة المجتمع العربي". القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥.

(٦) ـــــــــــــ. "حول التبعية والتوسع العالمي للرأسمالية".

المستقبل العربي، المجلد ١١، العدد ٩٣، ١٩٨٦، ص ص ٨٦ - ١٢٢.

(٧) محمد أزهر سعيد السماك. "قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة". المستقبل العربي: (المجلد ٩، العدد ٩١، ١٩٨٦، ص ص ٦١ - ٨١.

(٨) محمود قنبر. "استراتيجيات الاصلاح التربوي في العالم العربي ووسائل تحقيقها". مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، مارس ١٩٨٠.

(٩) ———————. "أزمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية"، حولية كلية التربية، جامعة قطر السنة الاولي، العدد الاول ١٩٨٢، ص ص ٢١ - ٤٥.

المـــراجـــع الأجـنبيـــة

Allardt, E. "Culture, Structure and Revolutionary Ideologies" International Journal of Comparative Sociology, Vol.12 no.1, March 1971: pp. 24 - 40.

Allen, G.E. Education in Revolutionary Cuba. The Education Digest, Vol.40, October 1974, pp. 51 - 54.

Apple, M. "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in Schooling." Curric ulum Inquiry, Vol. 10, no. 1, Spring 1980, 55 - 56.

_____, Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Bernstein, R. "The Structuring of Social and Political Theory. N.Y.: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bourdieu, P. "Symbolic Power", In: D. Gleeson (ed.), Identity and Structure. Driffield: Nafferton Books, 1977: 112 - 119.

Bourdieu, P. and J. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications 1977.

Bowles, S. "Cuban Education and the Revolutionary Ideology. Harvard Educational Review, Vol. 41, No. 4, 1971: pp. 742 -500.

Bowles, S. and H. Gintis. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. N. Y. : Basic Books, 1976.

Carnoy, M. "International Educational Reform: The Ideology of Efficiency". In: M. Carnot and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co. Inc., 1976.

Carnoy, M. "Cuba: Economic Change and educational Reform 1955 - 1974". World Bank Staff Working Paper, No. 317, Jan. 1979.

Carter, M. A. "Contradiction and Correspondence. Analysis of the Relation of Schooling to work." In: M. Carnoy and H. Levin, The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co., Inc., 1976.

Castilla Mass, Belarmino. "Speech Delivered at the First National Congress of Education and Culture". Granma Weekly Review, May 9, 1971, p. 2.

Dahlman, Carl J. The Nation-wide Learning System of

Cuba. Princeton University, Research Program in Economic Development, Discussion Paper No. 38, July 1973.

Davis, I. "The Management of Knowledge: A critique of the Use of Typologies in Educational Sociology". In: Hopper (ed.), Reading in the Theory of Educational System. London: Hutchinson University Library, 1971.

Davis, J.C. "Toward a Theory of Revolution". American Sociological Review, 27, 1962.

DeGre, Gerard. Realignments of Class Attitudes in the Military and Bourgeoisie in Developing Countries: Egypt, Peru and Cuba. International Journal of Comparative Sociology, Vol. 15, No. 1 - 2,1974, pp. 35 - 46.

Fagen, R. The Transformation of Political Culture in Cuba. Calf.: Stanford University Press, 1969.

Fagirlind I. and L. Saha. Education and National Development: A Comparative Perspective. N.Y.: Pergamon Press, 1983.

Fanon, Fantz. Wretched of the Earth. N.Y.: Grove Press, 1963.

Fay, M. Social Theory and Political Practice. N.Y.: Holmes and Meier Pub lisher. 1975.

Frank, Andre G. "The Development of Under-Development" In: R. Rhodes, Imperialism and Under-Development. N.Y.: Monthly Review Press, 1970.

Galtung, J. "On the Relation Between Human Resources and Development". In: N. Baster (ed.), Measuring Development. London: Frank Cass, 1972: pp. 137 - 154.

_____. A Structural Theory of Revolutions. Netherlands: Rotterdam University Press, 1974.

_____. "Towards New Indicators of Development". Futures, June, 1976: pp. 261 - 265.

Gillette, A. Cuba's Educational Revolution. London: Fabian Research Series 302, 1972.

Hermassi, E. Toward A Coparative Study Of Revolutions. Comparative Studies In Society and History. Vol. 18, No. 2, April 1976: 211 - 235.

Hobsbawm, E. J. "Idelology and Social Change In Colombia". In: J. Nash et al. (ed.), Ideology and Social Change In Latin America. N.Y.: Gordon

& Breach, 1977, pp. 195 - 199.

Hopper, E. "A Typology for the Classification of Educational System". In: J. Karabel and A.H. Halsey (eds.), Power and Ideology In Education. N.Y.: Oxford University Press, 1977,pp. 153 - 166,

Huntington, S. Political Order In Changing Societies. New Haven: Yele University Press, 1968.

Johnson, Chalmers. Revolutinary Change. Boston: Little Brown 1966.

Johnstone, J. The Dimentions of Educational Systems. Comparative Education Review, Vol.21,no. 1, 1977: pp. 51 - 68.

Jolly, Richard. "Education" In: D. Seers et al (eds.), Cuba: The Economic and Social Revolution. Chapel Hill: North Carolina Press, 1964: pp. 161 - 282.

_____. "Contrasts in Cuban and African Educational Strategies". In: L. Lowe et al. (eds.), Education and Nation Building. London: Scottish Academic Press, 1971: pp. 210 - 229.

Jonathan Kozol 1978: 196. Children of the Revolution. N.

Y.: Delacorte Press, 1978.

Laquer, Walter. "Revolution". In: D. L. Sills (ed.), International Encyclopedia of Social Science. N.Y.: The Macmillan Publishing Co., & The Free Press, 1968: pp. 501 - 507.

Leiner, M. "Major Development In Cuban Education". A Warner Modular Publication, Module 264, 1973.

_____ . "Cuba : Combining Formal Schooling With Practical Experience". In: M. Ahmed and P. Coombs (eds.), Education For Rural Development. Case Studies For Planners. N. Y.: Praeger Publishers, 1975.

Lenin , "Two Tactics of Social Democracy In The Democratic Revoluition. In: S.T. Possony (ed.), The Lenin Reader. Chicago: Henry Regnry Co., 1966: p. 349.

Levin, Henry. "Educational Reform: Its Meaning". In: M. Carnoy and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N.Y.: David McKay Co., Inc., 1976: pp. 23 - 81.

MacEwan, A. "Ideology, Socialist Development, and

Power In Cuba Politics and Society, Vol. 5, No.1, 1975, pp. 66 - 81.

Manitzas, Nita R. "Social Class and the Defintion of the Cuban Nation. A Warner Modular Publication. Module 261, 1973.

Mesa-Lago, C. "Economic Policies and Growth". In: Mesa-Lago, C. (ed.), Revolutionary Change in Cuba. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971: pp. 227 - 338.

_____. Cuba in the 1970's: Pragmatism & Institutionalization U.S.A.: University of New Mexico Press, 1978.

Metha, P. "Dynamics of Adult Learning and Development" Convergence, Vol. XI, No. 3 - 4, 1978: pp. 36 - 43.

Mills, C.W. The Sociological Imagination. N.Y.: Oxford University Press, 1977.

Ministry of Education (Cuba). "Report of Cuba to UNESCO". 1969 - 1970.

Paulston, R. "Education". In: C. Mesa-Lago (ed.), Revolutionary Change In Cuba. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971: 375 - 397.

_____ . "Problems of Educational Reform and Rural Development in Latin America: Some Lessons From Cuba and Peru". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1978.

_____ . "Multiple Approaches to the Evaluation of Educational Reform: From Cost-Benefit To Power-Benefit Analysis". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1979.

Ray, Dennis M. "The Role of Ideology in Economic Development". International Journal of Comparative Sociology, Vol. 11, No. 4, 1970: 207 - 317.

Seers, Dudley. "The Meaning of Development". In: C.K. Wilber (ed.), The Political Economy of Development and Under-Development. N.Y.: Random House, 1973: pp.6 - 14.

Skocpol, T. "France, Russia, China: A Structural Analysis of Social Revolitions". Comparative Studies in Society and History, Vol. 18, No. 2, 1976: pp. 175 - 211.

Valdes, N.P. "The Radical Transformation of Cuban Education". In: R. Bonachea and N.P. Valdes (eds.), Cuba In Revolution. Garden City: An-

chor Books, 1972.

Wallace, A.F.C. Culture and Personality. N.Y.: Random House 1961.

_____ . "Schools In Revolutionary and Conservative Societies". In: Francis and Story (eds.), Cultural Relevance and Educational Issues. Boston: Little, Brown and Co., 1973: pp. 230 - 249.

Williams, B. and M. Yates. "Moral Incentives in cuba". The Review of Radical of Political Economics, Vol.6, No. 3, Fall 1974: pp. 86 - 90.

Winch P. "The Idea of a Social Science". London: Routledge and Kegan Paul, 1958.

Worsley, Peter. "Revolutionary Theories". Monthly Review, May, 1969: pp. 30 - 49.

Zagorin, P. "Theories of Revolution in Contemporary Historiography". Political Science Quarterly, Vol.88, No. 1, 1973: pp. 22 - 52.

Zimpalist, A. "The Development of Workers' Participation In Socialist Cuba". Paper prepared for the 2nd Annual Conference on Workers' Self Management, Cornell University, June 6 - 8., 1975.