الفصل الأول

التربية المقارنة : أصولها النظرية

تمهيـــد

يرجع الإهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد . ولذلك درج دارسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة فترة ما قبل التاريخ العلمى للتربية المقارنة . وربما كان شنايدر ، المؤرخ الألمانى المعروف والذى سيرد ذكره بالتفصيل ، أول من اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة . وتلاه فى ذلك بريكمان الذى سيرد ذكره أيضا .

وقد درجة 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 . ويأتى فى مقدمة هؤلاء ابن بطوطة وابن جبير وابن خلدون .

فقد تعرض ابن بطوطة فى رحلته المشهورة المسماة " تحفة النظار فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار " إلى إشارات عن المدارس والتعليم فى بعض البلاد التى زارها . وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التى تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله فى القرن الثالث عشر فى بغداد وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول :

" لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس فى قبة خشب صغيرة على كرسى 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 . وفى داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء " . ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بنى أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم فى التعليم وأشهر المدرسين به. وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والضاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها . (ابن بطوطة : ص ٧١ - ٨٠) . وذكر بعض علماء مصر والإسكندرية . وهى إشارات قليلة فى الواقع يبد أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التى تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية .

وابن جبير الرحالة العربى المشهور فى القرن الثانى عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية . أما ابن خلدون فقد كتب فى مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه . يقول ابن خلدون (المقدمة : ص ص ٦٢٩ - ٦٣٢) .

« فأما أهل المغرب فمذهبهم فى الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائلة واختلاف جملة القرآن فيه لايخلطون ذلك بسواه فى 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 فى 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 الذى يراعونه فى التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط . بل يخلطون فى تعليمهم للولدان رواية الشعر فى الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط أو الكتاب . وأما أهل إفريقية فيخلطون

فى تعليمهم للولدان القرآن بالحديث فى 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 فى تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس . وأما أهل المشرق فيخلطون فى التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدرى بم عنايتهم منها . والذى ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه فى زمن الشبيبة . ولا يخلطون بتعليم الخط . بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما نتعلم سائر الصنائع . ولا يتداولونها فى مكاتب الصبيان . وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر على الإجادة . »

وربما كانت من الإشارات القليلة التى يعترف بها كاتب غربى بفضل ابن خلدون ماذكره بريكمان من أن ما كتبه ابن خلدون بدون تحيز عن أوجه التشابه والإختلاف الثقافى والتربوى فى مختلف المجتمعات يؤهله لأن يكون باحثا فى التربيةالمقارنة (Brickman:pp33-47)

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة تعتبر حديثة النشأة نسبيا . وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ما تزال فى طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال ماثيو أرنولد فى القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية فى أوربا وكاندل فى القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية فى الدول المختلفة.

ومنذ منتصف العقد الخامس سنة ١٩٤٥ بدأت اليونسكو تسهم بنشاط فى الدراسات المقارنة وبمطبوعاته التى تنشرها عن التربية ومشكلاتها فى بلاد العالم المختلفة .

وكثير من المواد التى ظهرت فى ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفى وتحليلى . منها ماكتبه كاندل ١٩٣٣ بعنوان : دراسات فى التربية المقارنة : Studies in Comparative Education .

وفى سنة ١٩٣٠ نشر « هانز وهسن » كتابهما عن السياسة التعليمية فى روسيا . وفى سنة ١٩٣٩ نشر ماير A. Meyer كتابة عن تطور التعليم فى القرن العشرين : The Development of Education in The Twentieth Century .

وفى سنة ١٩٤٩ نشر هانز كتابه عن التربية المقارنة : Comparative Education .

وفى سنة ١٩٥١ نشر « موهلمان وروسيك » Moehlman and Rouccek كتاب التربية المقارنة : Comparative Education وفى سنة ١٩٥٦ نشر كرامر وبراون Cramer and Browne الطبعة الأولى من كتاب : Contemporary Education : A. Comparative Study of Educational Systems. وفى سنة ١٩٦٠ نشر كر Ker كتابه عن مدارس أوروبا Schools of Europe وتلاه كتاب أوليخ Ulich تربية الشعوب :

Education of Nations : A Comparison in Historical Perspective

وفى السنوات الأخيرة ظهرت جهود ومؤلفات جادة فى الميدان من أبرزها كتاب بيريداى عن الطريقة المقارنة فى التربية (١٩٦٤) Comparative Method in Education. وهولمز « مشكلات التربية : دراسة مقارنة » (١٩٦٥) Problems of Education. وكتاب جرانت Grant عن « المجتمع والمدارس والتقدم فى 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 الأخير من تحريرهما بعنوان « استقصاءات علمية فى 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 فى تطوير التربية المقارنة وتقدمها وهى : المركز الدولى للتربية بجنيف - سويسرا ، ومعهد التربية بجامعة لندن - إنجلترا ، والمعهد الدولى 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 فى مختلف الدول منها منظمة التعاون الإقتصادى لدول أوربا OECD.

ومن التطورات الهامة الحديثة فى التربية المقارنة ظهور البنك الدولى فى مجال البحوث والدراسات المقارنة وهو يعتبر مصدرا هاما للمعلومات للباحثين فى التربية المقارنة . لكن يعاب على دراسات البنك أنها ليست متاحة للباحثين لأنها عادة جزء من برامج البنك للمعونة والقروض للدول النامية . ومن الدراسات الهامة التى نشرها البنك حديثا وأثارت إهتماما كبيرا : التربية جنوب صحراء إفريقيا ١٩٨٨ * . ومما يزيد من أهمية هذه الدراسات التى يقوم بها البنك الدولى أن جهود اليونسكو فى مجال الدراسات المقارنة قد تضاءل فى السنوات الأخيرة إلى حد كبير .

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

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

ومن التطورات الهامة أيضا ظهور موسوعات التربية الدولية والمقارنة فى السنوات الأخيرة والتى تعتبر مرجعا رئيسيا هاما لكل باحث فى الميدان . ومن أهم هذه الموسوعات : موسوعة التربية الدولية * . وهى بأجزائها العشرة تعتبر أضخم الجهود المنشورة فى الميدان وتبين الطبيعة العالمية للتربية المقارنة خلال العقود الماضية . ومحررا الموسوعة أحدهما أستاذ جامعة سويدى والثانى عالم بريطانى يعمل فى ألمانيا . وناشر الموسوعة هيئة بريطانية متعددة الجنسيات . والمؤلفون من دول كثيرة . والموسوعة نفسها باللغة الانجليزية . وهناك موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القومية ** ومحرر هذه الموسوعة هو أحد محررى الموسوعة السابقة . وأحدث هذه الموسوعات الموسوعة الدولية للتعليم العالى المقارن *** التى يحررها فيليب ألبتاخ Philip Altabach عالم التربية المقارنة الأمريكى المعاصر المعروف والتى صدرت عام ١٩٩١ .

ومن التطورات الحديثة الهامة ظهور العديد من مجلات التربية المقارنة التى تعتبر مصدرا حيويا هاما للباحثين لأنها تحتوى على دراسات ومعلومات

---

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

** The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Edited by T.N. Postlethwaite. Oxford Pegamon. 1998.

*** International Encyclopedia of Comparative Higher Education. Edited by Philip Altabach. N.Y. Garland 1991 .U.S.A

حديثة ومتجددة باستمرار . منها مجلة التربية المقارنة التى تصدرها الجمعية الأمريكية للتربية المقارنة والدولية . وهى المجلة الوحيدة التى تنشر حاليا فى التربية المقارنة فى أمريكا . وقد صدر هذا العلم ١٩٩١ المجلد الخامس والثلاثين بأعداده الثلاثة * ومحررها هو عالم التربية المقارنة الأمريكى المعروف الذى سبقت الإشارة إليه .

وهناك مجلة التربية الكندية والتربية العالمية . وهى المجلة الوحيدة للتربية المقارنة فى كندا . وفى إنجلترا توجد مجلة التربية المقارنة التى يرأس تحريرها إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة المعروف الذى عمل بجامعة لندن حتى إحالته إلى المعاش . وقد صدر منها هذا العام ١٩٩١ المجلد ٢٧ بأجزائه الثلاثة . وهناك مجلة التربية الدولية التى ينشرها معهد اليونسكو للتربية في هامبورج بألمانيا . وقد صدر منها المجلد ٣٧ بأعداده الأربعة ١٩٩١ ** وهناك المجلة البريطانية للدراسات التربوية *** وهى تنشر دراسات تربوية مقارنة . وقد صدر منها العدد ٣٩ بأعداده الأربعة ١٩٩١ .

وهناك مجلات متخصصة تنشر دراسات مقارنة من أهمها :

- Journal of Educational Policy. Taylor & Francis Ltd. London. 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

وهى مجلة تصدرها جمعية بحوث التعليم العالى فى بريطانيا (SRHE)

وهناك أيضا مجلة الرابطة البريطانية للإدارة التعليمية .

---

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

** 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.

- Educational Management & Administration. Journal of The British Educational Management & Administration Society. Longman Vol. 19 Nos. 1-4 . 1991.

- Intemational Journal of University Adult Education. : وهناك

التى ينشرها المؤتمر أو المجلس Congress الدولى لتعليم الكبار الجامعى . ومقر هذا المجلس فى كندا لكن محرر المجلة أستاذ بريطانى " 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 وهى مجلة تصدرها الجمعية الأمريكية لتاريخ التربية . وهى تنشر دراسات تاريخية فى التربية تفيد باحثى التربية المقارنة بإعتبار أن التربية المقارنة تمثل الإمتداد المعاصر لتاريخ التربية. وقد صدر منها هذا العام ١٩٩١ المجلد ٣١ بأعداده الثلاثة .

تعريف التربية المقارنة :

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة نعرضها فيما يلى منسوبة لأصحابها:

١ - **تعريف جوليان :** يعرفها جوليان الذى يلقب بأبى التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية للتربية فى 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 الضرورى ترتيب هذه الحقائق والملاحظات فى جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بـدلا من

تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها » (Fraser : p. 40)

ويبدو من هذا التعريف إهتمام جوليان بالجانب التحليلى فى دراسة التربية المقارنة بهدف نفعى إصلاحى ، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال يلقى قبولا لدى المحدثين من دارسى 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 فى القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن هو الكشف عن أوجه الاختلاف فى القوى والأسباب التى يترتب عليها فروق فى النظم التعليمية ، وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التى تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم . وهو فى هذا يكرر نفس ما قاله جوليان من قبل .

٣ - **تعريف مالينسون :** يعرف مالينسون التربية المقارنة « بأنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والإختلاف . ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع ؟ وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية فى الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأى باحث فى هذا الميدان ، وأن أى دارس جاد لأمور التربية فى عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجرى فى البلاد الأخرى . وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس

وأن يفهم نظام بلده ، وأن يخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعى (Mallinson : p. 10) . وهنا نجد تأكيد مالينسون لدراسة الإطار الثقافى للأنظمة التعليمية ، وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه والإختلاف . وذلك بهدف نفعى إصلاحى يمكن الإفادة منه فى إصلاح النظم القومية وتطويرها .

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

٥ - **تعريف بيريداى :** يعرف بيريداى التربية المقارنة بأنها « المسح التحليلى للنظم التعليمية الأجنبية » . وفى عبارة أخرى يعرفها بأنها «الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والإجتماعية من منظور عالمى . ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة فى الميادين الأخرى إلى الدروس التى يمكن إستخلاصها من المفارقات أو التباين فى الممارسات التربوية فى المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية » (Bereday : p. 3) .

ويؤكد بيريداى أن التربية المقارنة لايمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يقول الآخرون - وهو بذلك يشير إلى كاندل - لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة . وهو يرى أنه إذا كان على

التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والإختلاف فى النظم التعليمية فإن ذلك لايتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الإجتماع والتاريخ والإقتصاد والسياسة وغيرها . ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية .

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

تعريف قاموس التربية :

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

خلاصة :

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته . فهى تهتم بالتربية فى كل أنحاء العالم . أى أنها تعني بالتربية من منظور عالمى وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والإختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة ، كما أن للتربية المقارنة مناهج خاصة بها شأنها فى ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن . وهى فى سبيل ذلك تعني بالتوصل إلى الطريقة السليمة كأساس للمقارنة . وسنشير بالتفصيل

فيما بعد إلي مناهج البحث والدراسة فى التربية المقارنة وأساليبها . ويتضح أيضا من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية . فللدراسات المقارنة أهمية فى أنها تساعد فى رسم السياسات التعليمية أو إتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظري معينة . وهو أيضا ما سنشير إليه بتفصيل أكثر عند الكلام عن أهداف التربية المقارنة .

وينبغى لفهم النظم التعليمية أن نتعمق فى تحليل القوى السياسية والإجتماعية التى تحكمها . ذلك أن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الإجتماعية 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 الماضى البعيد . ومن ثم لايمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التى نشأت فيها وتطورت من خلالها . وبعضها جاء نتيجة تغيير ثورى مفاجئ . ومن ثم إستخدمتها 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 فى اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وبعضها جاء وليد الرغبة فى الإسراع بعملية التغيير أو التحول الإجتماعى كما حدث فى إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية بصدور قانون بتلر سنة ١٩٤٤ . وكما حدث ويحدث أيضا فى بعض الشعوب العربية والنامية فى محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحها فى الحياة الكريمة .

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف متعددة نعرض لها فيما يلى :

أولا : الهدف العلمى الأكاديمى : لدراسة التربية المقارنة هدف علمى أكاديمى . فللتربية المقارنة قيمتها العلمية من حيث أن العلم قيمة فى ذاته . فلا يستوى الذين يعلمون والذين لايعلمون . وفضل الله الذين أوتوا العلم درجات . وهذا يعنى أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات العلمية الأكاديمية له أهمية فى ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية شأنها فى ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

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

ثانيا : الهدف الحضارى : تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب وحضارتها فى أبعادها المختلفة. فعن طريق التربية

المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب وطبائعها ونظمها الإجتماعية والإقتصادية 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 فى المحافل الدولية أو المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة . وهى بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة موقعها من الأرضية التى تنتمى إليها . هذا بالإضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة على خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدى 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 الإمتداح والتقدير . فلكثير من النظم التعليمية ما يبعث على الدهشة والإستغراب أو مايدعو إلي التساؤل والتفكير ، لايملك الإنسان معها إلا أن ينحنى أمامها إجلالا وتعظيما . ومن ناحية أخرى نجد أن كثيرا من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم فى داخل مجتمعهم ، قد يدفعهم الغرور إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق ، أو يسيطر عليهم شعور الإرتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس فى 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 الإتجاه الموضوعى فى دراسة المشكلات التعليمية المشتركة للدول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضا .

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

رابعا : الهدف النفعى الإصلاحى : إن بروز الإهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من

ظهور الحاجة إلى الإستفادة من المواد المقارنة للإستفادة من خبرات الآخرين فى رسم سياسة تعليمية رشيدة قد أكد الجانب النفعى الإصلاحى للتربية المقارنة . فلاشك أن التربية المقارنة تزود راسمى السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتى السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس علمى سليم . وهذه الأهمية تبرر الجانب النفعى للتربية المقارنة . أو بمعنى آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة . وقد ساعد على تأكيد هذه النفعية تزايد الأهمية الحيوية للتعليم وضخامة حجمه وتعدد مشكلاته ، وماترتب على ذلك من ظهور الحاجة الملحة إلى المواد والدراسات المقارنة للإستفادة من خبرة الدول الأخرى فى رسم السياسة التعليمية ، واختيار أفضل الإحتمالات للتطوير . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة كما سنعرض بالتفصيل إلى أهميتها العملية فى الإستفادة من النظم وما يترتب على هذه الإستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية .

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على فهم مشكلات التربية فى بلادهم والتعمق فى تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التى اتبعتها الدول الأخرى فى مواجهة مشكلات مماثلة . وفى نفس الوقت تنمى فيهم الحساسية والوعى معا بالتزام الحرص والحذر فى استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التى تعمل فيها النظم القومية للتعليم .

ومعني هذا أنه ينبغى بالنسبة للجانب النفعى 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 فى أندونيسيا عندما كان يستعمرها الهولنديون وما قاموا به فى القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم فى بلادهم ، وإقامة المدارس الأندونيسية على غرار المدارس الهولندية . وكان ذلك سببا فى غضب الأندونيسيين ورفضهم اغتراب أطفالهم عن بيئاتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا فى النهاية إلى إدخال تعديلات كثيرة عليها فى نهاية القرن التاسع عشر .

التربية المقارنة وتاريخ التربية :

يرى كاندل كما سبق أن أشرنا أن التربية المقارنة هى « امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر » وفى رأيه أن التربية المقارنة مثلها مثل تاريخ التربية تبحث عن العوامل التى تشكل النظم التعليمية وتوجد الفروق بينها . والواقع أن هذا الرأى وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلهما شيئا واحدا . فالتربية المقارنة تعنى أساسا بالحاضر أى واقع النظم التعليمية فى الفترة الراهنة . أما تاريخ التربية فيعنى بالماضى. وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخى يعتبر أحد مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضى يفسر الحاضر ويوضحه . ويتفق هذا الرأى مع ما يؤكده بيريداى 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 العالمى ونبذ فكرة الحرب . والفكرة الأساسية التى تقوم عليها فكرة السلام العالمى هى أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ فى عقول الناس . فإذا استطعنا أن نربى هذه العقول على حسب السلام ونبذ الحرب فإننا

نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لأهوال حرب مدمرة قد تؤدى به إلى الفناء .

وتستهدف التربية العالمية تحقيق التفاهم العالمى المتبادل بين الشعوب . وتلعب التربية العالمية دورا هاما فى هذا السبيل بما تقوم به من جهود فى التقريب بين شعوب العالم والتعريف بثقافات هذه الشعوب ونظمها الإجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بينها .

ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التربية المقارنة والتربية العالمية وتسهم فى تحقيق أهدافها بما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الإجتماعية فى 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 والإختلاف فى المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيئ 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 بيريداى إلى أنه على الرغم من عدم وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة فإن هناك إتفاقا تاما على أن ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين :

(أ) الدراسات المجالية (المنطقية) Area Studies

(ب) الدراسات المقارنة Comparative Studies

وتكون الدراسات المجالية بدراسة نظام التعليم فى بلد واحد أو إقليم واحد . وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التى لاغنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة .

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أو عدة بلاد. وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقية أساس 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 التى حددها للطريقة المقارنة . فالمرحلتان الأوليان تتعلقان بالدراسة المجالية . والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسات المقارنة . ويقول «سبولتون» إن تقسيم أو تصنيف بيريداى للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم فى دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثر بيريداى بعلم الجغرافيا ، لاسيما السياسية . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك فى تعريفه للتربية المقارنة بأنها الجغرافيا السياسية من منظور عالمى .

ويعاب على هذا التقسيم عدم الوضوح فى مسمياته . ففى الوقت الذى يصف فيه أحد المجالين «بالمقارنة» يسقطها عن المجال الآخر على الرغم من وقوعه فى نفس الميدان . ومن ناحية أخرى فإن التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولايساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعاده المختلفة،ولذلك يميل كاتب هذه السطور إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين الآتية :

١ - **دراسة الحالة** : Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمى واحد فى بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلى الذى يشرح ويفسر النظام

التعليمى فى إطاره الثقافى بالصورة التى هو عليها .

٢ - **الدراسة المجالية** : Area Study

ويقصد بها هنا غير المعنى الذى قصده بيريداى . إذ تكون الدراسة المجالية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية فى منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم فى البلاد العربية مثلا أو فى أوربا العربية أو فى أوربا الشرقية أو فى أمريكا اللاتينية . أو يكون شاملا لدول تتماثل فى اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم فى الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم فى الدول المتقدمة أو فى الدول النامية وهكذا .

٣ - **الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات** : Problem Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة فى أكثر من بلد واحد يكون فى مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائى أو الثانوى مثلا فى 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 التى يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية من عدة بلاد تختار فى ضوء اعتبارات معينة فى ذهن الباحث .

٤ - **الدراسة العالمية** : Global Study

ويقصد بها الدراسة العالمية التى تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمى . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس فى مقدور باحث واحد للقيام به . لأنه يتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم فى شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين . لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التى تتطلبها وتحليل

البيانات التى تشملها وتفسير النتائج التى تترتب عليها ، كل هذا يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسة على بيانات استفتاءات أو إستبيانات ترسل إلي 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 فى التعليم ، وما قام به المكتب الدولى للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص فى معلمى التعليم الثانوى 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 إلي المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية . وكاندل نفسه لاينظر إلي التربية فى ضوء التطور القومى فحسب ، ولكن فى علاقتها بجوانب الحياة السياسية والإجتماعية والإقتصادية وغيرها . والآن لايوجد دارس للتربية المقارنة لايرى أهمية الإستعانة بالمواد والميادين الأخرى . ومع التسليم بأهميةوضرورة هذا المنهج إلا أن الصعوبة تبدو فى أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه الميادين بصورة كافية . والإستعانة بخبراء الميادين الأخرى تتطلب إلمامهم بميدان التربية وطبيعته ومشكلاته . وهناك مشكلة الإتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها .

وترى هيلداتابا « Hilda Taba » أن دارسى التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعارة من مختلف العلوم السلوكية ولاسيما معرفة عملية التطبيع الإجتماعى فى مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسئولة عنها (Taba : p 171) .

ويؤكد أندرسون « Anderson » قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة فى التربية المقارنة . ويعتقد أن الطرق المستخدمة فى العلوم الإجتماعية والنتائج التى توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة (Anderson : pp. 1-23) . وإحدى النقاط الهامة التى أكدها أندرسون وتردد

صداها فى كل أنحاء العالم ولاسيما لدى أمثال فيليب كومز هى 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 فى التقويم الكمى للتربية .

وعلى كل حال فسواء كانت التربية المقارنة تعتمد على العلوم المتداخلة التخصصات أو العلوم المتعددة فإنه لاغني لدارسى التربية المقارنة من الإعتماد على العلوم الأخرى .

تصنيف الأساليب المنهجية :

إن تعدد مناهج البحث فى التربية المقارنة قد استدعى الحاجة إلى وجود نظام لتصنيفها . وقد حاول مثل هذا التصنيف هيجسون بكلية مانشستر للآداب . وهو يتوقع أن دارسى التربية المقارنة فى المستقبل سيرتبطون بالعلوم الإجتماعية أكثر من ارتباطهم بالأساليب التاريخية ، على الرغم من أن المنهج التاريخى لم يفقد أهميته . وهو يرى أن الإستعانة أو التوجه إلي العلوم الإجتماعية سيؤدى إلى ظهور علم الإجتماع التربوى المقارن أو اجتماعيات التربية المقارنة .

وقد حاول هيجسون تصنيف دارسى التربية المقارنة . وبعد دراسة لمؤلفات ما يزيد عن خمسين دارسا للتربية المقارنة حاول وضع بعض المعايير لتصنيفهم . إلا أنه تصنيف غامض يصعب الإستفادة 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 فى الميدان . وسنعرض هذا التقسيم فى السطور التالية . ولكن قبل

أن نعرض لهذا التقسيم يحسن أن نذكر كلمة مختصرة عن مصادر الباحث فى التربية المقارنة .

مصادر الباحث فى التربية المقارنة :

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

وهناك نوع آخر من المصادر يهم دارسى التربية المقارنة وهو ما يطلق عليه المواد المعينة . وهى تتمثل فى الكتب والمقالات والمطبوعات التى لا تتعلق بالتربية مباشرة ولكنها تتصل بها فى جانب أو أكثر من جوانبها . فالكتب التى تتناول الجوانب الثقافية والإجتماعية والسياسية لها أهميتها فى

الدراسات المقارنة لأنها تلقى الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة بل وتعطى لهذه الأبعاد معنى مفهوما .

تطور التربية المقارنة وتطور مناهجها :

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

(أ) مرحلة النقل أو الإستعارة .

(ب) مرحلة القوى والعوامل الثقافية .

(جـ) المرحلة المنهجية العلمية .

وسنتناول الكلام عن كل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل :

أولا : مرحلة النقل أو الإستعارة

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

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة . ومن روادها الآخرين فيكتور كوزان فى فرنسا ، وهوراس مان وهنرى برنارد فى أمريكا ، وماثيو أرنولد فى إنجلترا ، وأوشنسكى فى روسيا . وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد فى تلك الفترة وهى طيلة

القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخرى . ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والإستعارة . وتركز الإهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الإستفادة من أحسن النظم . وقد تركز الإهتمام فى هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ، أو بمعنى آخر وصف مظاهر النظام التعليمى دون التعمق فى تحليل جذوره وأصوله ودون التصدى لتفسير كنهه أو نقده والتعرف على مشكلاته . وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوى على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التى أشار إليها جوليان كما سنرى . وسنتناول فيما يلى أهم علماء هذه الفترة كل على حدة .

١ - مارك أنطوان جوليان الباريسى :

به يبدأ التاريخ العلمى للتربية المقارنة ، ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذى أهله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجه التحليلى المرتب . ويصفة بيردای بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية . وأن هذا هو الذى جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة . ويقول 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 كل العلوم والآداب تتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضرورى أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها فى جداول تحليلية تسمح بتصنيفها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة . وبهذا يمكن أن تصبح التربية علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة ، وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها .

وقد اتجه جوليان وكرس جهده للإصلاح التعليمى فى فرنسا . وكان رجلا عمليا . ولذا رأى أن يبنى خطته فى إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة . ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغى عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا . وأعد لهذا الغرض إستفتاء المشهور . وكان يأمل فى أن المقارنات المترتبة على هذا الإستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان جوليان معنيا بنشر المعلومات التربوية ولاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها .

وقد اقترح جوليان أن يجرى الإستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم فى دول مختلفة ، على أن تنظم الإجابات التى يجمعونها فى جداول تجميعية لمقارنتها . واقترح أن يضم الإستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هى :

١ - التعليم الإبتدائى والعام .
٢ - التعليم الثانوى والكلاسيكى .
٣ - التعليم العالى والعلمى .
٤ - إعداد المعلمين .
٥ - تعليم الفتاة .
٦ - التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الإجتماعية .

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليها أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطى كلا من القسمين الأول وعدد أسئلته ١٢٠ والثانى وعدد أسئلته ١٤٦ سؤالا . وقد تأثر جوليان فى وضع خطته هذه بآخرين من أهمهم

"باسيت" فيما كتبه سنة ١٨٠٨ م عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية والتعليم فى البلاد الأجنبية .

وكذلك تأثر بما كتبه بيرشتولد فى مقالته عن توجيه وتقويم استقصاءات الرحالة الوطنيين . ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب فى هاتين المقالتين .

٢ - فيكتور كوزان (١٧٩٢ - ١٨٦٧) :

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا فى فرنسا . كلفته حكومته الفرنسية بدراسة نظام التعليم العام فى بروسيا لكى تستفيد منها فى إصلاح أجهزتها التعليمية . وفى تقريره عام ١٨٣١ وصف كوزان التربية فى بروسيا وصفا مباشرا . وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلمانى وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية فى تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية فى كل من فرنسا وأمريكا وإنجلترا . وقد بنى على أساس تقريره القانون الأساسى المعروف بقانون جيزوت ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الإبتدائى فى فرنسا .

وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والإستفادة منه مهما كان . وقد عين كوزان وزيرا للتربية فى فرنسا سنة ١٨٤٠ . وكان تقرير كوزان ذا طابع وصفى . وكان من أنصار الإستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاة ، مادامت العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقولة إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان فى خطوات رئيسية ثلاث :

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

٢ - زيارة نظام التعليم وملاحظته فى بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التى توصل إليها .

٣ - اقتراح ما يراه مناسبا لنظام تعليمى آخر .

٣ - هوراس مان (١٧٩٦ - ١٨٥٩) :

هو مرب أمريكى طاف بأوربا مدة ستة أشهر زار خلالها إنجلترا وأسكتلندا وأيرلندا وفرنسا وهولندا وألمانيا . وكان أول سكرتير لمجلس التربية فى ولاية ماساشوستس الذى أنشئ سنة ١٨٣٧ وظل يعمل به ١٢ عاما . وكان يكتب تقريرا سنويا إلى السلطة التشريعية للولاية مضمنا إياه بعض المقترحات . وقد ضمن تقريره السابع الذى كتبه سنة ١٨٤٣ بعد قضاء ستة أشهر فى أوربا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس . ودعا إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية ، وزيادة تدخل الولاية فى التعليم . وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التى توضحها وتشرحها وتلقي الضوء عليها .

ومع هذا كان يؤمن إيمانا شديدا بالمستقبل. ويقول عنه إنه ميدان عملنا. وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الإجتماعى بين الطبقات الغنية والفقيرة فى التعليم بحيث يجمع أولادهم فى مدرسة واحدة .

وقد توج جهاده عندما نجح سنة ١٨٤٠ فى إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة . ولذلك يعتبر « مان » أبا المدرسة العامة الأمريكية . وليس من الغريب أن يصدر أول قانون للتعليم الإلزامى فى أمريكا سنة ١٨٥٢ فى ولاية

ماساشوستس التى ظل سكرتيرا لمجلس التربية بها طيلة ١٢ عاما . وكان ضد التزام المدارس العامة أو تحيزها لمذهب دينى 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 ولاتدخله ضمن برامجها. وإنما تترك مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء . وكان لآراء « مان » أثر كبير فى التطبيق التربوى والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ فى إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة كما أشرنا .

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

٤ - هنرى بونارد (١٨١١ - ١٩٠٠)

هو أحد معاصرى هوراس مان وكان أول سكرتير لمجلس التعليم فى ولاية كونيكتيكت الأمريكية سنة ١٨٢٩ ولما يبلغ من العمر ثلاثين عاما . وقد زار أوربا . وكان مثل هوراس مان معجبا بالأفكار التربوية فى بروسيا . وكان أيضا كهوراس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التعليمية التى 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 بستالونزى ، وعمل على نشرها فى الولايات المتحدة الأمريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٣٩ . وعمل على تحسين إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ، وهو يعتبر من دارسى التربية المقارنة المهمين فى القرن التاسع عشر .

٥ - ماثيو ارنولد (١٨٢٢ - ١٨٨٨) :

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

وقد أعجب كثيرا بما رآه فى أوربا . وكان أرنولد قد وجد فى فرنسا وبروسيا نظما حكومية للتعليم الثانوى والعالى . وكان يعتقد أنهما أرقى من مثيليهما فى بلده . ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوى فى إنجلترا . وكان

يعتقد أن ذلك سيؤدى بالضرورة إلى ترقى الطبقات المتوسطة فى إنجلترا عن طريق التعليم . وهى نظرة ثاقبة لأرنولد لأهمية دور التعليم فى إحداث الحراك الإجتماعى . وكان - وهو الذى رأى بعينه طبقية التعليم فى إنجلترا - مدركا لمطالب الطبقة المتوسطة . ووجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلى .

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

٦ - أوشنسكى (١٨٢٤ - ١٨٧٠) :

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

ويقول هانز - وهو حجة فى التربية السوفيتية - إن أوشنسكى كان مصلحا ديمقراطيا راديكاليا . واستطاع أن يعقد مقارنات واعية عرضها بدقة وتحديد . وقد اعترف أوشنسكى بالفروق القومية . وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التى تؤثر فى التربية . ولكنه مع هذا إقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة ، ومنها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأى العام للشعب .

المرحلة الثانية : مرحلة القوى والعوامل الثقافية

هى المرحلة التى احتلت النصف الأول من القرن العشرين . وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا ، مثل ظهور دائرة المعارف التربوية التى كتبها بول مونرو فى خمسة أجزاء بين عام ١٩١١ و ١٩١٣ ، ودائرة المعارف التى أعدها فوستر واطسون فى أربعة أجزاء بين عام ١٩٢١ و ١٩٢٣ ، والكتاب السنوى للمعهد الدولى فى التربية الذى أصدره كاندل فى الفترة بين ١٩٢٥ ، ١٩٤٤ والكتاب السنوى للتربية الذى بدأه لورد برس سنة ١٩٣٢ .

ويصف هانز هذه المطبوعات بقوله : « ومهما كانت قيمة الأفكار التى تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسى منها كان ذا طابع نفعى عملى لإصلاح التعليم » .

ويعتبر السير ما يكل سادلر عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها ، وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسى وتبعه على الطريق كل من فريدريك شنايدر فى ألمانيا وكاندل وأوليخ فى أمريكا وهانز وماليسون ولاواريز فى إنجلترا وروسللو فى سويسرا . وجميعهم إهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والإجتماعية التى تستند عليها التربية في الدول المختلفة . وجميع هؤلاء إتجهوا فى تفسير الإختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسى وخارجه . وكان عملهم مدفوعا بالإتجاهات الإنسانية التحررية . ووجدوا فى التربية أحسن أمل للإنسان . ووجدوا فى التربية المقارنة أعظم الإمكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع .

وتحت تأثير هؤلاء إنتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التى تؤثر فى نظم

التعليم . ويسمى بيريداى هذه المرحلة بمرحلة « التنبؤ » لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الإستعارة وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم فى بلد ما عل أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى . وكان الإهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح فى نفس الإتجاه الذى سار فيه فى دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف .

وسنتناول ، بشئ من التفصيل ، الكلام عن كل شخصية من شخصيات هذه المرحلة التى سبقت الإشارة إليها .

ليفازيو : (١٨٢٨ - ١٩١١)

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

والجزء الثانى من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث فى التربية المقارنة . وقد لفت ليفازير الإهتمام إلي 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 التى توصل إليها فى نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان قد عملها سنة ١٨٧٣ وجد أن هناك تقدما ملموسا فى كل الدول التى زارها . ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عقدين من الزمان . وقد جاء فى ترتيبه الدول الإسكندنافية فى المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة فى الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت فى المقام الثالث . وقد حاول ليفازير أن يربط بين المفارقات التربوية وبين القوى والعوامل القومية . واختبر أولا العلاقة الإحصائية بين الطابع الدينى للدولة وما تقدمه من تعليم إبتدائى . وكانت العلاقة التى توصل إليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية ترتبط بمستوى عال من الإلتحاق المدرسى ، والديانة الكاثيوليكية والأرثوذكسية اليونانية والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة بدرجة كبيرة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم فى المجتمع الإسلامى ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين . وهو رأى 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 الابتدائى من ناحية أخرى . وقد وجد أن كل الدول الأوربية شمال الألب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلها مثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التى تقع عليها دول وسط أوربا بالنسبة لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهى دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسى مماثلة لدول الشمال

كانت نسبها التربوية منخفضة ، وقد أرجع هذا الإنخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة للسويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلبت على الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الدينى . وفى تناوله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيرى وجد ليفازير أن الشعوب المسماة بالتيوتوثية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما فى التعليم الإبتدائى . وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للأقليم الشمالى الشرقى فى فرنسا على المناطق الأخرى .

وقد أشار ليفازير أيضا إلى العامل السياسى كعامل مؤثر على التعليم فى الشعوب المختلفة . ومع تثبيت عاملى الجنس والدين وجد أن الدول الديمقراطية أظهرت إهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الإستبدادية . وفى رأيه أن العامل السياسى يمكن أن يكون سلبيا فى وجود عوامل أخرى قوية . وضرب لذلك مثلا بالسويد كبلد قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الدينى . ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الإستوائية كمثال على الدول التى تشترك فيها عدة عوامل منها المناخ والجنس وعلم الإستقرار السياسى والمؤسسات الإجتماعية فى إعاقة النمو التربوى بها . ويعترف ليفازير بأن أى عامل من هذه يالعوامل لايعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . فكل العوامل التى أشار إليها عوامل دينامية حية سواء فى علاقتها مع بعضها البعض أو فى علاقتها مع التطور التعليمى . وربما كان لليفازير تأثير على هانز الذى سنجد لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

السير مايكل سادلر : (١٨٦١ - ١٩٤٣)

هو مرب إنجليزى كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها

الخاص ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، وفى ذلك يقول سادلر إقتباسه المشهور :

« ينبغى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة فى داخلها . بل إنها تتحكم فيها وتفسرها . إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية فى العالم كطفل يلهو فى حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ماجمعناه فى تربة بلادنا نحصل على نبات حى. إن نظام التعليم القومى شئ حى وهو ثمرة النضال الذى غمره النسيان » .

لقد اعتقد سادلر بأن عظمة النظم التعليمية تتمثل فى روحها الحية وطابعها المتميز ، وكان عمله استمرارا لعمل ماثيو أرنولد . فقد قامت وزارة التربية فى انجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدارة للتقارير والبحوث الخاصة وعين سادلر مديرا لها . وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية فى بعض البلاد الأوربية . ثم حدث أن تحول الإهتمام فى إنجلترا نحو دراسة نظم التعليم فى دول الكومنولث أو الدول ذات الإقتصاد المشترك . وكتب تقريرا عن التعليم فى هذه البلاد منها كندا وأستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة . وظهر كذلك مجلدان عظيمان عن التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية كتب سادلر فى أحدهما مقالين : أحدهما يقارن فيه المثل والأهداف التربوية فى كل من ألمانيا وأمريكا والثانية عن تعليم الزنوج فى أمريكا .

ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة فى التربية المقارنة فى هذه الفترة. وتكمن عظمته فى أنه أضاف البعد الإجتماعى إلى جانب البعد التاريخى الذى أشار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسى التربية المقارنة.

وقد ظلت معظم الدراسات فى التربية المقارنة طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يدل على تأثيره العميق على دارسى التربية المقارنة طيلة هذه الفترة .

٣ - فريدريك شنايدر :

كان مدير معهد التربية المقارنة بسالزبورج . وهو أحد رواد التربية المقارنة الناطقين بالألمانية . وقد بدأ كتاباته فى التربية المقارنة بكولونيا سنة ١٩٣٠ بتحرير المجلة الدولية للتربية فى أربع لغات .

وفى آخر كتاب له بالألمانية وهو الذى نشر سنة ١٩٤٧ . تناول بشكل منظم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة . وقد اتبع المنهج التاريخى فى معالجته للمشكلات التربوية فى كثير من البلاد . وقسم مادته العلمية تبعا للعوامل التى أثرت فى نظرية التربية وتطبيقاتها إلى ما يأتى : شخصية الأمة والموقع الجغرافى والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الإقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعى للممارسات التربوية .

ويعتبر شنايدر من الشخصيات البارزة فى ميدان التربية المقارنة فى القرن العشرين . وتعتبر كتاباته من الكتابات الهامة المقارنة لإعتمادها على مادة علمية غنية سواء كانت تاريخية أم ميدانية .

ويقول شنايدر إن أهم ميزة للتربية المقارنة هى استخدام الطريقة المقارنة، فكل موضوع فى ميدان التربية سواء كان نظرية تربوية أو نظاما تعليميا يمكن أن يبحث بالطريقة المقارنة . وهى الطريقة التى توضح الحقائق وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر . ويشير شنايدر إلى ضرورة وجود عوامل

مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لايجوز مقارنة ظواهر تتباين تباينا تاما .

٤ - إسحاق كاندل : (١٨٨١ - ١٩٦٥)

وهو من أشهر رجال التربية المقارنة . ولد فى رومانيا سنة ١٨٨١ . وهو يهودى الأصل . وتعلم فى إنجلترا فى جامعة مانشستر ثم انتقل إلى العمل فى أمريكا . وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محررا للكتاب السنوى فى التربية الذى كان ينشره المعهد الدولى . وكان كاندل فى نفس الوقت أستاذا بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا . واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ . وحتى وفاته سنة ١٩٦٥ نشر العديد من الكتب والمقالات التى 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 هى إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا .

وكان كاندل لايكتفى بالوصف وإنما بالتفسير والشرح . وكان يهتم بشرح العوامل التى تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما ، أو خصائص تربوية معينة . وقد نظر كاندل إلى الثقافات التى درسها من منظور تاريخى وحاول أن يؤكد الطابع القومى لكل منها .

وقد أشار كاندل إلى ما أحس به بصورة متزايدة بأن مناهج التربية المقارنة فى حاجة إلى تطوير . وأشار إلى ما يفهم منه أنه لاتوجد طريقة علمية أحسن وأجدى من الطريقة التى استخدمها . وذكر أن أولئك الذين يهتمون بالبحث عن طرق أحسن ومناهج أفضل للتربية المقارنة هم فى الواقع

مهتمون بإرساء المكانة المحترمة للتربية المقارنة كعلم أكاديمى أكثر من اهتمامهم بالوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية المقارنة .

وقد أكد كاندل فى منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية وإجتماعية 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 فى تناولها للمشكلات التعليمية والحلول التى تتبعها لمعالجتها . لكنه فى نفس الوقت كان يهدف من وراء ذلك إلى اكتشاف المبادئ التى تتحكم فى النظم القومية للتعليم .

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

الأساس الأول : هو أساس وصفى وهو نقطة أساسية فى منهج كاندل لأن توافر المعلومات شرط ضرورى لإصدار الأحكام وعقد المقارنات . وقد اتبع كل دارسى التربية المقارنة هذا الأساس الذى تميز به منهج كاندل .

الأساس الثانى : هو الأساس التاريخى الوظيفى . فالحقائق وحدها ليست كافية وإنما يجب أن نبحث عن الأسباب المسئولة عن إيجادها لتفسير هـذه الحقـائق . ولذلك تصبح الجذور التاريخية مهمة لإلقاء الضوء

عليها.ويجب أن يتحدد استخدام العرض التاريخى بأن تكون وظيفته الشرح والتفسير .

الأساس الثالث : هو الأساس النفعى العام لأن كاندل كان مهتما بدرجة كبيرة بتطوير التربية فى جميع أنحاء العالم . ولذلك كان يستهدف منهجه خدمة التربية فى أى 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 شئ عن نظام تعليمى فإن الوصف بدون شرح أو توضيح قد يكون كافيا . ولكن مثل هذا الوصف من وجهة النظر المقارنة يكون محدودا لكنه خطوة رئيسية أولية فى طريقة الدراسة . إن من الضرورى على دارس أى نظام تعليمى أن يتعمق فى البحث . ووظيفته أن يدرس القوى التى تحدد هذا النظام وما هى الأسباب المسئولة عن أوجه الشبه والإختلاف فى نظامين تعليميين أو أكثر ؟ وكيف يتناول النظام التعليمى حل المشكلات التى تواجه نظما تعليمية أخرى ؟ وهكذا . ومثل هذه الأمثلة لن يجد إجابة لها من مجرد المعلومات التى تصف النظام التعليمى الذى يدرسه . بل ولن يتذوق ما هو أطيب نتاج للدراسة المقارنة ونعنى به القدرة على تحليل نظامه التعليمى وإضافة شئ جديد إلى الفلسفة التى يستند عليها . وقد حدد كاندل مجموعة من العوامل هى القومية والأيديولوجية السياسية والتطور التاريخى كعوامل مؤثرة في النظم التعليمية .

وقد كان لمنهج كاندل تأثير كبير على دارسى التربية المقارنة والباحثين فيها واتبعه كثيرون منهم هانز وغيره . ومع هذا فإن كازمياس وزميله يعتقدان أن هناك إنتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل ، من أهمها أن كاندل أهمل كلية نتائج العلوم الإجتماعية بتعليقه أهمية كبرى على الدور الذى تلعبه الدول في التربية . ذلك لأن تربية الأطفال هى ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك .

والنقد الثانى الذى يوجه إلى كاندل هو تعميماته عن الطابع القومى ، مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسى هو رجل الأفكار . وربما كان هذا ليس صحيحا دائما . ولايستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته . ثم ان ربطه بين الطابع القومى وبعض الخصائص التربوية فى بلد معين أمر موضع تساؤل كبير عن مدى صحته . ومع تقديرنا الكامل لأهمية الدور الذى لعبه كاندل فى التربية المقارنة فإنه يجب ألا ننساق وراء المبالغات التى تخفى وراءها التعصب الدينى لبعض دارسى التربية المقارنة من أمثال نوح وإكستاين فى تلقيبه بـ « أبى التربية المقارنة » .

٥ - نيقولا هانز : (١٨٨٨ - ١٩٦٩)

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد سنة ١٨٨٨ . ويعتبر تابعا لكاندل وأحد العارفين بالتربية السوفيتية التى كتب عنها الشئ الكثير . فقد كان هو نفسه من أصل روسى وعمل بالتربية والتعليم هناك . وقد اعترف هانز بأنه مدين لكاندل الذى أكد أهمية المنهج التاريخى فى التربية المقارنة ، مع أن كاندل لم يصل فى تحليل العوامل التى توصل إليها بنفس التفصيل الذي نجده لدى هانز . وقد إعترف هانز أيضا بأنه مدين لشنايدر الذى تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة . وقد إعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل فى دراسة كل نظام قومى للتعليم على حدة فى

إطاره التاريخى وارتباطه الوثيق بالطابع القومى والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم فى الدول المختلفة . بيد أن هانز أثار إعتراضه على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات فى الدول المختلفة واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول . وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هى أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجى للنمط القومى وشخصية الأمة ، شأنها فى ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون . بمعنى أنها تكشف عن شئ مميز للشعب الذى نبتت فيه . ولتفسير الأسباب فى وجود النظم التعليمية بالنحو الذى هى عليه كان من الضرورى تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية عن خلق أمم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية. ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التى ترتكز عليها النظم القومية للتعليم .

وقد أشار هانز إلى العوامل التى تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة هيجل عن الأمة التى اعتبر أن أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز (Hans : p. 9) خمسة عوامل لهذه الأمة المثالية هى :

(١) وحدة الجنس . (٢) وحدة الدين .

(٣) وحدة اللغة . (٤) وحدة الأرض .

(٥) 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 هى نتيجة تفاعل العوامل التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية . ولابد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل . ولابد لها أيضا أن تمتد بجذورها إلى الماضى السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصدر لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن تراث الماضى 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 فى أغوار الماضى البعيد وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل معا .

ويعتقد هانز أن ماضى النظم القومية قد تشكل فى الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم . لذلك فإن مشكلات التربية فى البلاد المختلفة متماثلة.كما أن المبادئ التى توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها. ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الحلول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هى الهدف الرئيسى للتربية المقارنة. وإن تطبيق نتائج هذه الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية فى نطاق فلسفة التربية كما يقع من الناحية العملية فى نطاق إدارة وتنظيم التعليم .

وقد توصل هانز فى النهاية إلى ثلاث مجموعات من العوامل كان لها دور فى تحديد نظم التربية والتعليم التى درسها . هذه العوامل هى :

(أ) العوامل الطبيعية وتشمل: الجنس واللغة والبيئة بمناخها وإقتصادياتها.

(ب) العوامل الدينية وتشمل : الكاثوليكية والإنجليكانية والبيوريتانية .

(جـ) العوامل العلمانية وتشمل : الإنسانية والاشتراكية والقومية .

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

٦ - **روبوت أوليخ** : Ulich

هو ألمانى الأصل ولد سنة ١٨٩٠ . وذهب إلى أمريكا سنة ١٩٣٤ ليعمل أستاذا للتربية فى جامعة هارفارد . وهو من المتحمسين للميزات العظيمة لنظام التعليم الأمريكى وضرورة تحسينه باهتمامه بالجانب العقلى للعملية التربوية . وهو يتشابه مع المربى الأمريكى هتشنسن فى كثير من الأمور والأفكار .

وكان أوليخ مهتما بالجانب التاريخى فى الدراسة المقارنة . وقد اعتبر أن دراسة التربية هى دراسة للإنسان فى محاولات لتحسين ظروف معيشته ومواجهة التغيرات المستمرة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التى تهدده أو قد تعرض حياته للأخطار .

ويعتقد أوليخ أنه لابد من توافر عناصر مشتركة بين الأشياء موضوع المقارنة حتى يمكن التوصل إلي مقارنات صحيحة . ومن هنا اقتصر أوليخ فى مقارناته على الدول التى توجد بينها أرضية ثقافية مشتركة . وقد اعتبر العوامل التاريخية قوى فوق طبيعية شكلت الصورة العامة للتعليم . واعتبر الثقافة القومية بمثابة الممر الذى يجب على هذه الدول أن تعبره . ومن هنا كان إيمانه بأهمية العوامل التاريخية كأساس للمقارنة .

٧ - **فرنون مالينسون** : Mallinson

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 فى أوربا الغربية ولاسيما بلجيكا ، بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى سابقا . ويعتبر مالينسون من أتباع مدرسة كاندل وهانز وشنايدر . وهو يولى اهتماما كبيرا للتفصيلات التاريخية . ويهتم أيضا فى تفسير الحركات التى تلقى الضوء على التربية . فهو يرى مثلا التربية على ما يبدو فى ضوء حركات عامة علي مدى زمنى كبير كتفسيره للقرن التاسع عشر ، وهو قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين . ويتميز منهج مالينسون أيضا بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلد الذى يدرسه كما حدث فى طبعة كتاب الثانية عندما أضاف الإصلاحات التعليمية فى كل من فرنسا والإتحاد السوفيتى . على أن لب منهجه يتمركز حول فكرته عن « النمط القومى » وتأثيرها على تشكيل الطابع القومى للتعليم . ويقول مالينسون إن هناك إتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية . بيد أن هذا المفهوم يختلف من بلد إلى بلد . لأن كل بلد تفسره

بما يساعدها على بناء نمطها القومى . ويرى مالينسون أن شخصية الأمة أو نمطها القومى هو الذى يشكل آمالها وأهدافها ومؤسساتها الإجتماعية والسياسية والثقافية . ويدلل مالينسون على وجهة نظره بأمثلة كثيرة من الشعب البلجيكى . ويقابل بين النمط القومى الألمانى والإيطالى مشيرا إلى أنه السبب وراء النجاح الذى حققه هتلر والفشل الذي منى به موسولينى . ولكن ماذا يقصد مالينسون بالطابع أو النمط القومى ؟ للإجابة على هذا السؤال يجب أن نذكر أربعة مكونات أساسية هى الوراثة والبيئة والتراث الإجتماعى والتربية . ومن الواضح أنه بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة . ويرى مالينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطئ فى الطابع القومى نتيجة عدة عوامل من أهمها :

١ - منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ، ومن ثم الصراع من أجل البقاء القومى .

٢ - الإكتشافات العلمية .

٣ - تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجيا .

٤ - التربية بمالها من تأثير غير مباشر من حيث إنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة .

بيد أنه يرى أن مثل هذا التغير يحدث ببطء . بل إنه يحذر أن محاولة إستخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافى القائم الذى يخدمه النظام التربوى محكوم عليها بالفشل مالم يكن هذا التغيير بطيئا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومى . وهو يشير إلى حذر الفرنسيين من الإصلاحات التربوية . وأن هذا الحذر ضرورى ليجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن النجاح الذى حققه الشيوعيون فى كل من الإتحاد السوفيتى سابقا والصين يعزى

إلى اتباعهم لسياسة طويلة المدى واعتبارهم للأوجه المختلفة للنمط القومى . وعلى هذا فإن مالينسون يرى أن التربية لاتحدث التغيير المنشود إلا على مدى طويل من الزمن (Mallinson. pp. 1-9).

٣٧ - جوزيف لاواريز : Lauwerys

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

وقد لعب دورا هاما فى إثارة التفكير فى التربية المقارنة . وأشار إلى الحاجة إلى جمع مادة دقيقة على المستوى العالمى من أجل تسهيل المقارنة . وقد عبر عن عدم رضائه عن مفهوم الطابع أو النمط القومى لكنه أشار إلى إمكانية تحديد مجموعة من التقاليد القومية نابعة من الإتجاه الفلسفى للشعب .

وهو يعتقد أن منهج « النمط القومى » له قيمة فى 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 التى يجب أخذها فى الإعتبار . ويرى لاواريز أن الطريقة أو الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الفلسفية مادام معظم دارسى التربية المقارنة قد استخدموا بصورة ما المنهج الفلسفى .

وقد أكد لاواريز الدور الذى لعبته القومية فى 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

إتجاه المجتمع نحو التربية . وهو يرى أن هناك أنماطا قومية فى الفلسفة أو أساليب مختلف للجدل الفلسفى مثل البراجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الإنجليزية والمادية الجدلية للإتحاد السوفيتى (سابقا) . وهو يعتقد أن التوصل إلى الألوان الفكرية السائدة فى الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوى فى تلك الثقافة ، بما فى ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة. ومثل هذا المنهج كما يعتقد لاواريز يؤدى إلى المقارنة التى لها معنى ويؤدى أيضا للتنبؤ بما يمكن أن يحدث فى المستقبل تبعا لطريقة الشعب فى التفكير ومن ثم طريقة عمله للأشياء (Lauwerys. pp 281 - 289.). ويتميز المنهج الفلسفى للواريز عن منهج النمط القومى بأنه أكثر تحديدا لإقتصاره على عنصر رئيسى واحد هو الإيدولوجيا ، بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج النمط القومى، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا .

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

المرحلة الثالثة : مرحلة المنهجية العلمية

تتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجى علمى واستخدام الأسلوب العلمى ومناهجه فى الدراسات المقارنة . ويعتبر آرثر موهلمان رائد هذه المرحلة ، وتبعه كل من جورج بيريداى فى أمريكا وبرايان هولمز وإدموند كنج فى إنجلترا.وسنتناول الكلام عن كل منهم بشئ من التفصيل.

ا - آرثر موهلمان Moehlman - المجالات الثقافية والإطار

النظرى :

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وله مؤلفات فى 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 أو نموذج نظرى .

ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين فى مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون فى نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة فى بحوثه وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة .

وهو يعتقد أن أى نظام تعليمى 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 الذى نشأ فيه النظام التعليمى من حيث إن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية . ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التى تتصل بالنظام التعليمى .

ويؤكد موهلمان أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطارا نظريا يستخدمه فى دراسته وتحليله للنظام التعليمى . وأن مثل هذا الإطار ينبغى أن يكون مناسبا للتحليل المنظم للإتجاهات المعاصرة للنظام وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الإقتصادية 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 إلي ما سماه بقانون الشكل أو التركيب Law of Form or Morphology الذى يساعدنا على دراسة التربية فى شكلها الراهن بل وفى تطورها التاريخى (Moehlman : pp. 1-9).

وهو يقتبس على سبيل المثال (النموذج التركيبى) . لهرسكوفيتش Herskovits الذى يتضمن العناصر التالية :

(أ) الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية .

(ب) المؤسسات الإجتماعية ، وتشمل المظمات الإجتماعية والتربية والتركيب السياسى .

(جـ) الفرد والكون ويشمل المعتقدات والمقدسات .

(د) الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

(هـ) اللغة .

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجى مرغوب فيه يتمثل فى تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد ، والتى تمثل حركة البشرية فى دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافى المستمرة .

وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنظم للنظم التعليمية لامجرد وصفها . وهو يعتقد أن أعظم ما يجنيه الإنسان فى التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية فى مختلف الثقافات .

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظرى ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التى قد تبدو أحيانا أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار فى الواقع .

وهناك فائدة قليلة عندما نقتصر على تصنيف المشكلات فى قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الإنتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة « المدرسة المنهجية » . وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز وماليسون ولاواريز . إذ أنه خلافا لهم ركز على ضرورة إستخدام الإطار النظرى من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية . وهى الفكرة الأساسية التى ترتكز عليها دراسة التربية المقارنة فى مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية .

٣ - جورج بيريداى : منهج الخطوات الأربع :

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

(أ) الدراسات المجالية أو المنطقية . Area Studies

(ب) الدراسات المقارنة . Comparative Studies

الدراسات المجالية :

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

١ - معرفة لغة المنطقة التى يدرسونها . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بمترجم أو كتب مترجمة ولكنها بدائل لاتقل فى أهميتها وفاعليتها عن معرفة اللغة نفسها .

٢ - الإقامة فى المنطقة موضوع الدراسة . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة لكنها لا تدانى الأولى فى فاعليتها .

٣ - الملاحظة المستمرة للنظام مع مراعاة التحكم فى التعصب أو التحيز الثقافى للباحث . وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية فى ملاحظاته .

الدراسات المقارنة :

تعنى ببلاد كثيرة ومناطق متعددة . ويقول بيريداى إنه يمكن تقسيم كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلي 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 الذى وصفه سبولتون بأنه مقتبس من علم الجغرافيا . وعلى كل حال فإن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التى حددها بيريداى للدراسات المقارنة وهى :

أولا - الوصف : Description

يقول بيريداى إنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد . أما فى حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون فى المرحلة 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 التعليمى نفسه . وقد يكون ميسورا إذا توافر المال اللازم لهذه الزيارة . لكن هناك مزالق . فإن الفرد يجب ألا يزور المدارس التى حددتها له السلطات التعليمية فقط . وإنما يجب عليه أن يزور عينة واسعة شاملة من المدارس وكل نوع منها .

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

٤ - الوصول إلى فروض معينة أو تعميمات أولية .

ثانيا - التحليل أو الوصف : Interpretation

ثانى خطوة بعد الوصف هى التحليل . ويعنى بها بريدای تفسير وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها . ويتطلب التحليل الإستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب فى وجود نظام التعليم بالصورة التى هو عليها ، وتفسير العلل والأسباب .أى يجيب على السؤال .. لماذا ؟ وهو ما يؤدى إلى المقارنة مباشرة .

وهاتان الخطوتان ، الوصف والتحليل ، تمثلان خطوات الدراسة المجالية أو المنطقية . لكن مما يؤخذ على هذا المنهج ذى الخطوتين لبريدای أن الوصف فى واقع الأمر لايمكن إقتصاره على المعلومات التربوية وإنما يحتاج إلى توضيح من المواد والميادين الأخرى .

ويضيف بريداى خطوتين أخريين فى حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين . هاتان الخطوتان تتمثلان فى الخطوة الثالثة والرابعة فى نموذج بيريداى الكامل وهما :

ثالثا - الموازنة والمناظرة : Juxtaposition

وهدف هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والإختلاف بين المادة التعليمية التى جمعت . وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة تختبر على أساسها المادة . ومنها يتوصل إلي صياغة بعض الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاوجة بين المادة المجموعة من أجل المقارنة . وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها فى مجموعات أو تصنيفات متماثلة . وتقتضى 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 هى الجدولة أو المعالجة الرأسية أو الأفقية . وعلى الرغم من بساطة الصورة الأولى وسهولتها فإنها أقل شيوعا فى استخدامها بالنسبة للطريقة الثانية .

وفى طريقة عمل الجدولة من أجل المناظرة ترتب المواد المراد مقارنتها جنبا إلى جنب فى أعمدة أو صفوف . وفى حالة الترتيب الأفقى توضع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها البعض بحسب الدول . أما الترتيب الرأسى فتوضع المادة العلمية فيه مرتبة بجوار بعضها البعض حسب الدول . وهو مفيد بصفة خاصة فى عمل المقارنات الإحصائية وتوضيح تفصيلات التركيب الإدارى للأنظمة التعليمية .

وعلى هذا فإن المقارنة هى ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة . وبهذا نضع أساس المقارنة واسعا عريضا كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر ثقافية أو إجتماعية مشتركة ، وإنما يشتركان فى بعض الجوانب العامة كالمقارنة مثلا بين انجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين . ومن ثم يقارن بينهما لرابط العزلة الذى يجمع بينهما . وقد تكون المقارنة أكثر تحديدا بين دول تربط بينها روابط ثقافية كالمقارنة بين الدول العربية مثلا التى توجد بينها عوامل مشتركة مع اختلاف بعضها فى بعض جوانب التطور التاريخى . وسواء أكانت المقارنة عريضة أو محدودة فإن مرحلة المناظرة التى تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والإختلاف تعتبر فى الواقع لب عملية المقارنة (Bereday. pp. 3 0 8) .

رابعا - المقارنة : Comparison

وهى تلى مرحلة المناظرة أو الموازنة ويمكن تقسيمها إلي نوعين : مطردة وتصويرية :

أما المقارنة المطردة :

فهى عملية انتقال منتظمة من دولة لأخرى فى جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول فى جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة أيضا وهكذا . والنقطة الأساسية فى المقارنة المطردة تتمثل فى ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة ، فى نسيج واحد يجمع بينهما فى ترابط كامل . وهذا يتطلب البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول . وتكون المقارنة المطردة متباينة فى درجة تركيزها . وبصرف النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدى فى النهاية إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة .

أما المقارنة التصويرية :

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 . وفى هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج . وكثير من النتائج التحليلية قد تترك للقارئ ليفهمها من السباق .

وفى مرحلة المقارنة يتم التوصل إلى تحقيق الفروض التى استخلصت فى مرحلة المناظرة . وذلك عن طريق التوصل إلى بعض النتائج . ويحذر بيريداى من التكلف أو المعاناة فى المقارنة . ذلك لأن دارس التربية المقارنة فى محاولته للوصول إلى مقارنة متزنة قد يصدر فى بعض الأحوال أحكاما غير متزنة . وفى حالة عدم تمكنه من عقد هذه المقارنة المتزنة فإن عليه أن يكتفى بالمقارنة التصويرية أو الوصفية . وفى هذه الحالة لايمكن التوصل إلى تعميمات أو قوانين عامة .

ويقرر بيريداى أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات المنطقية أو المجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التى يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عمليا تكتنفه بعض الصعوبات . ولذلك يعتقد بيريداى أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل فى طريقة المشكلات ، وليس فى التحليل الكامل للقوى التى تقوم عليها النظم التعليمية . ذلك لأن طريقة المشكلات هى بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التى يقدمها بيريداى . وتتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا اختيار مشكلة واحدة ودراستها فى أكثر من نظام تعليمى ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التى أخذت بها النظم التعليمية فى مواجهة هذه

المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه الدراسة المقارنة للمشكلات واضعى السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها فى تبصيرهم ومساعدتهم على الإهتداء بها فى عملهم .

٣ - « برايان هولمز » منهج أو طريقة المشكلات :

كان هولمز يعمل فى معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ . وكان يعمل قبل ذلك محاضرا فى جامعة « درم » بإنجلترا وهو أصلا مدرس للطبيعة . وقد سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى وله شهرة متزايدة على السمتوى العالمى فى ميدان التربية المقارنة . وله مطبوعات عدة فى هذا الميدان .

ويتركز إهتمام هولمز فى استخدام المناهج العلمية والفلسفية فى ميدان التربية . وفى كتابه الشهير « مشكلات التربية - دراسة مقارنة » ١٩٦٥ يعبر بوضوح عن إهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على خطوات التفكير النقدى لجون ديوى والثنائية الحرجة لكارل بوبر .

ويعتقد هولمز بأهمية « طريقة المشكلات » فى الدراسة المقارنة . وهو بهذا يتفق مع بيريداى . ويرى أن لهذه الطريقة أهمية فى إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له . وهو بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة. ويرى هولمز أن هناك ضعفا فى منهج أو طريقة الإستعارة الثقافية من النظم الأخرى ، وهو يؤمن أيضا بأن المنهج التاريخى ليست له قيمة كبيرة . ذلك لأن التاريخ وإن كان مهما فى تفسير الظواهر التربوية فإن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج . وهو يشير إلى المنهج البراجماسى الذى يقوم على الطرق العلمية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو الهدف الأسمى للعلم . ويؤمن هولمز بأن العلم

والفلسفة يرتبطان بعضهما ببعض إرتباطا وثيقا من حيث إنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التى تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة فى البيئة الإجتماعية .

ويخلص هولمز إلى القول بأن البحث عن علم للتربية تكون له قوة موجهة فى إصلاح التعليم وتخطيطه يتطلب البحث عن المبادئ الرئيسية التى تحكم تطور كل النظم القومية للتعليم . والعلم الذى يقصده هولمز علم ما بعد النظرية النسبية . فالعلم اليوم يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغيير عما كانت تعتبر قبل إينشتين . وفكرة الإستقراء بأكملها كعملية للإكتشاف هى الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التى ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوار جديدة . وفى العلوم الإجتماعية هناك إتفاق على توقع عدم الكمال . ويصعب الوصول إلى التنبؤ المحكم مع أنه لاغنى عنه للتخطيط المحكم .

استخدام هولمز خطوات التفكير النقدى لديوى :

يشير هولمز إلى تحليل جون ديوى المعروف لوظيفة التفكير النقدى فى حل المشكلة أو مواجهة موقف ملغز . ويتضمن هذا التحليل الإحساس بالمشكلة وتعقلها وتفهمها وتحليل وتحديد محتوى الموقف وفرض الفروض والإستنتاج المنطقى لمترتبات الحدوث والتحقق العملى من صحة الفروض .

ويقول هولمز إنه فى مواجهة موقف محير قد يتبادر إلى الذهن على الفور بعض الحلول الممكنة . ولكن زيادة التفكير فى المشكلة تقتضى تقليب أوجهها فتصبح المشكلة أكثر وضوحا . وبالتالى فإن ذلك يحدد الإتجاه الذى على أساسه تجمع المادة العلمية المتصلة بالمشكلة . ومن ثنايا هذه المادة تبرز

الحلول الجديدة الممكنة التى يمكن إعتبارها فروضا توضع موضع الإختبار واحدا بعد الآخر (Holmes : pp. 32-47)

ويتضمن إختبار الفروض الإستنتاج المنطقى من الفروض فى نطاق العوامل المتصلة بها ، ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التى تصدر عن أحداث إجراء معين . والتطابق بين الاثنين يحقق صدق الفروض . وتوضيح الأحداث يمثل حلا ناجحا للمشكلة . وبالمثل فإن تعارض الأحداث المستنتجة مع الأحداث العقلية ينفى صدق الفرض ، وبالتالى يتطلب إعادة النظر فى بحث المشكلة .

بيد أن هولمز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل ديوى ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية :

(أ) اختيار المشكلة وتحليلها :

يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلات قائما على أساس عموميتها فى النظم التعليمية . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأشيع الطرق المستخدمة هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الإقتصادى وبعضها يغلب عليها الطابع السياسى وأخرى يغلب عليها الطابع الإجتماعى وهكذا .

(ب) 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 هى أن الحل الذى يصلح أو يناسب مجتمعا ما قد لايناسب مجتمعا آخر . هذه الصعوبة تبدو بوضوح

فى حالة الدولة النامية التى تقتبس حلولا لمشكلاتها من الحلول التى ثبت أنها نجحت فى الدول المتقدمة . وبالتالى فإن أى اقتراحات تبنى على أساساها السياسة التعليمية فى دول شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها فى الغرب هى عملية محفوفة بالمزالق . وأوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان تحت تأثير النفوذ الأمريكى بعد احتلالها فى الحرب العالمية الثانية . وأحد الأدوار المفيدة التى يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها فى مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الإقتراحات والإختيارات المناسبة لرسم السياسة فى مثل هذه الحالات .

(جـ) تحديد العوامل المتصلة :

يقول هولمز : إن السياسة ينبغى أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الإجتماعية المنشودة . ومن ثم فإنه من الضرورى التوصل إلى قرار معقول فى ضوء الإختيارات والإقتراحات المتاحة . وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضرورى تصنيف المتغيرات، وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل إيديولوجية (مثل المعايير والإتجاهات) والعوامل التأسيسية مثل المنظمات والممارسات المختلفة وعوامل متنوعة أخرى لايتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات الطبيعية وغيرها .

(د) التنبـــؤ :

ويعنى به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق . ويعتبر التنبؤ آخر مرحلة فى خطوات التفكير النقدى . وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لايمكن تجاهله . ومن الضرورى وضع معايير للنجاح بعناية . وفى مثل هذه المعايير يمكن أن يعبر عنها فى صورة العدالة الإجتماعية

أو النمو الإقتصادى أو النمو الفردى وما شابهها . وإلى جانب هذا ينبغى وضع معايير أيضا للعائد الذى يعود على الفرد والمجتمع معا . ومن المعتاد تصنيف الدراسات العلمية فى 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 فى التربية المقارنة . وقد هاجم كنج زميل هولمز وخصمه العنيد فكرة التنبؤ هجوما مرا عنيفا وخصص لها عنوانا مستقلا فى 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 التصورى لهولمز كما سبق أن أشرنا يقوم على أساس تحليل ديوى للتفكير النقدى ونظرية الثنائية الحرجة لكارل بوبر فإنه ينبغى أن نتعرض لهذه الأخيرة .

الثنائية الحرجة :

كان « بوبر » Poper الفيلسوف البريطانى معنيا بالفروض الفلسفية التى تستند إليها فكرة التخطيط . وقد ثارت قضية التخطيط بعد الحرب العالمية الثانية عندما نادى البعض بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب. بينما نادي البعض بأن أى نوع من التخطيط يتنافى مع مبادئ المجتمعات التى تقوم على الإقتصاد الحر . وإزاء هذين الإتجاهين المتعارضين أخذ بوبر موقفا آخر إذ اعتقد أنه من الممكن البناء الإجتماعى ولو جزئيا . ويقول بوبر إنه فى أى مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : النوع

المعيارى والنوع الإجتماعى وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة . ففى بيئة الإنسان هناك عنصران : العنصر الطبيعى والعنصر الإجتماعى . والتمييز بينهما صعب . لكنه يؤدى 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 الثانى فهو قوانين مفروضة من جانب الإنسان ويمكن مخالفتها . ومن ثم فهى ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية . ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة الثنائية التى يصعب التمييز بينها .

ويشير بوبر إلى أنه على الرغم من أنه وكثيرين معه يرون ويعتقدون فى هذا التقسيم أو التمييز فإن هناك آخرين لايؤمنون به . وهو يعزو عدم المقدرة على عمل هذا التمييز أو التقسيم إلى ما نسميه مرحلة « الفردية البدائية » التى يرى أنها من سمات معظم المجتمعات المغلقة كالمجتمعات القبلية أو جماعات المشعوذين أو المجتمعات الجماعية . فى حين الإختلاف أو التنوع هو من سمات « المجتمع المفتوح » حيث يواجه الفرد بعمل قرارات شخصية . وعلى هذا فإن « المجتمع المفتوح » هو المجتمع الذى يتمتع فيه الفرد فى تفاعله مع الآخرين بحرية كافية لتغيير القوانين المعيارية على شرط عدم مخالفة القوانين التشريعية . فالإنسان حر فى أن ينشط ذكاءه أو يستخدمه فى رفض أو تعديل المعايير . وفى المجتمعات المغلقة هناك خطر كبير فى هذه الناحية وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن المجتمعات الجماعية أو التسلطية .

والثنائية الحرجة حسب رأى بوبر هى حرجية الحقائق والقرارات . فالقرارات لايمكن اختزالها إلى حقائق . وهو يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعبا . فالقوانين الطبيعية (تتكون من الحقائق والأشياء المنتظمة) لاتتغير أو غير قابلة للتغير . أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الإنسان أى أنها تتغير والفرد حر فى تعديلها فى المجتمع المفتوح . ولمزيد من التوضيح يقول بوبر إنه مع أن عمل القرارات هو حقيقة فإن المعيار الذى ينبنى بناء عليه ليس قانونا .

وهو يهاجم المذهب التاريخى لأنه يعتقد أنه محاولة لتجنب المفهوم الحرجى . وهو يقول إن المذهب التاريخى وليد يأسنا من معقولية ومسئولية تصرفنا . فالكثير يريد أن يحول مسئولياته إلى شئ آخر كتركها للظروف أو الحظ أو القدرة . وبوبر يتمشى مع المنهج البراجماسى الذى يقول بأن الإنسان مقياس كل شئ .

ولكن المقصود بالثنائية الحرجة أصعب لأن هناك معانى كثيرة مرتبطة بها . وهى تشير إلى معنى الحرج . ومن تعريفاتها أنها مرحلة الإنتقال أو التحول من حالة إلى أخرى كما هو الحال فى « الزاوية الحرجة » أو الدرجة الحرجة (للحرارة)، وما يجرى عليه الإصطلاح فى الرياضيات والعلوم الطبيعية.

وينكر « بوبر » أن « القوانين الإجتماعية » أى كل « منظومات حياتنا الإجتماعية» معيارية ومفروضة من قبل على الإنسان . فالحياة الإجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية الهامة التى يمكن أن نطلق عليها «القوانين الإجتماعية » أو القوانين الطبيعية للحياة الإجتماعية . ومن أمثلتها النظريات الإقتصادية الحديثة . وهذه القوانين ترتبط بوظيفة المؤسسات

الإجتماعية . ويقول بوبر إننا فى المؤسسات نجد أن القوانين المعيارية والإجتماعية (الطبيعية) يرتبطان إرتباطا وثيقا . ولفهم كيف تعمل المؤسسة ينبغى أن يكون الفرد قادرا على التمييز بين كلا النوعين من القوانين .

ويهاجم بوبر العلوم الإجتماعية لأنها لم تستغل بصورة كاملة بل لأنها فشلت أحيانا فى استخدام الوسائل الإجتماعية للموضوعات العلمية . ويقول فى ذلك إن الطريق الوحيد الممهد أمام العلوم الإجتماعية هو أن تنسى الإستعراضات اللفظية وأن تتجه إلي معالجة المشكلات العملية لعصرنا بمساعدة الطرق النظرية التى تعتبر فى أساسها واحدة لكل العلوم . ويقول : إننى أعنى طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلى فروض يمكن إختبارها عمليا وإخضاعها للإختبار الفعلى . إن المطلوب هو التكنولوجيا الإجتماعية التى يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الإجتماعية التدريجية .

ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساسا نظرية أو عملية فى طابعها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الإجتماعية والسياسية . وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لاينبغى أن ينعزل عن الجانب العملى ووضع النتائج التى يتوصل إليها موضع التطبيق .

ويفرق بوبر بوضوح بين التسلطية والمعقولية ولاسيما فيما يتعلق بمسألة التخطيط .فالمجتمعات التسلطية محكومة برقابة شديدة على عكس المجتمعات الأخرى التى يحكمها العقل الذى يتولد من خلال النقد المتبادل . ويصر بوبر على أن نمو مثل هذه المجتمعات مرهون بتنمية المؤسسات التى تحمى حرية النقد وحرية التفكير وتذود عنها . ويبدو من كلام بوبر أن جوهر كلامه يتمثل فى حلقة الوصول بين فكرة الإتجاه العلمى للموضوعية من ناحية وفكرة الإتجاه

العقلانى للمشكلات من ناحية أخرى . فالعقلانية تتضمن استخدام العقل والخضوع للنقد والمحاجة .

ويعتقد هولمز أن الثنائية الحرجة تعتبر إطارا مفيدا لطريقة المشكلات فى التربية المقارنة . ففى ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها وفهمها . وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لايتصل بها .

ففى دراستنا للمجتمع يتمثل النموذج الذى نتبعه فى الإطار المعيارى (القوانين المعيارية) والإطار الإجتماعى (القوانين الإجتماعية) . بيد أن هذا النموذج ليس كافيا فى حد ذاته للدراسة فى 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 . ويأتى جمع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية بصفة أساسية . ومع أنه من المفيد إستخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعيارى والإطار الاجتماعى والإطار الطبيعى كأساس للنموذج الذى تنبنى عليه الدراسات المقارنة فى التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة بل تختلف فيما بينها . وسنعود فى السطور التالية إلى تفصيل الكلام عن الإطارات الثلاثة السابقة .

أولا - <u>الإطار المعيارى</u> :

يعتبر الإطار المعيارى من أصعب الأطر الثلاثة . لكن هناك طريقتان لتحديده .

الطريقة الأولى - التكوين التجريبى :

وأسلوبه مماثل للأساليب المستخدمة فى القياس فى علم النفس والإجتماع مثل : قياس الإتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشاكلها والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها . والمادة التى تجمع بهذه الطريقة تنظم فى إطار يسمى التكوين أو البناء التجريبى .

الطريقة الثانية - التكوين العقلانى :

وهو يقوم على أساس استخدام الأساليب الفلسفية . ويتناول عموميات الأشياء لا خصوصيتها على عكس الطريقة الأولى . ويقترح هولز للتكوين العقلانى موضوعات ثلاثة ناقشها الفلاسفة الغربيون بالتفصيل . وهى : طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها . وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهى الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع المادة العلمية واختبارها .

ويشير هولز إلى إمكانية التوصل إلى تكوين عقلانى بالنسبة لإنجلترا على أساس أفلاطون والمسيحية وجون لوك كمقياس مناسب . وهو يعزو الفروق القومية إلى ديكارت وهيجل وسبنسر وديوى وغيرهم . وبالنسبة للإتحاد السوفيتى (سابقا) يمثل ماركس ولينين المصدر الفلسفى وهكذا .

ولكن المشكلة تبرز عند مقارنة دولة بدولة أخرى تختلف فى إطارها الثقافى العام كدول الشرق بدول الغرب مثلا . ففى دول الشرق نجد الفلسفة الإسلامية أو الفلسفة البوذية أساس التكوين المثالى . ومن الصعب الوصول إلي أرضية مشتركة للمقارنة بين الدولتين .

ثانيا : الإطار الإجتماعى :

إن الإطار الإجتماعى كإطار للعمل على أساس الثنائية الحرجة يتطلب التحليل الوصفى لنظام التعليم فى إطاره الثقافى . وهذا التحليل ينبغى أن يكشف عن المؤسسات السياسية والإقتصادية والإجتماعية التى يرتبط بها النظام . فأى نظام تعليمى له طابعه القومى وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الإقليمى أو المحلى . ويجب أن تؤخذ بعين الإعتبار . وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة فى النظام . فمثلا : الثابت بالنسبة لأستراليا هو ضعف نظام حكمها المحلى . وإحدى الطرق التى يمكن أن يوضح بها ذلك هى تحليل إدارة التعليم على المستوى الاقليمى أو المحلى .

ويرى هولمز أن الثنائية الحرجة تقتضى أن الاطار الإجتماعى يتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الإجتماعية التى تعمل من خلالها هذه المؤسسات . ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة فى المجتمع . وأن الإختيار من بينها ضرورى ويجب أن تختار المؤسسات المرتبطة بالمشكلة .

ثالثا : الإطار الطبيعى :

ويشمل تحليل المصادر الطبيعية والديموغرافية (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 الإقتصادى للدولة ومدى قدرتها على تخصيص أموال للإنفاق التعليمى . وكذلك يتضمن الإطار الطبيعى كما يراه هولمز تحليل الجانب الديمقراطى للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتطلبه من توسع فى حجم التعليم أو زيادة فى الفرص التعليمية وهكذا . ويعتبر الإطار الطبيعى أسهل بكثير فى

تناوله من الإطارين السابقين المعيارى والإجتماعى .

ولاشك أن الإطار النظرى الذى يقدمه هولمز يمثل صعوبة فى فهمه واستخدامه . وهو نفسه لاينكر ذلك . ويرى أن طلبة البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون إستخدامه ويجدون فيه فائدة لهم .

٤ - إدموند كنج - المنهج النظرى وإتخاذ القرار :

كان إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة فى جامعة لندن . وقد زار بلادا مختلفة ونشرت له كتب عدة وأشرف على أعمال أخرى فى التربية . وهو يعتبر زميلا لهولمز فى 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 تعنى بإرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية فى كل أنحاء العالم الغربى . وهى المرحلة التى تعرف عادة بمرحلة الاستعارة .

والمرحلة الثانية تتمثل فيما ظهر فى أوائل القرن العشرين من السعى إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية .

المرحلة الثالثة وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة فى توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمى أو المدرسى على غرار ما حدث فى الدول الأخرى .

أما المرحلة الرابعة فهى المرحلة التى أصبحت فيها التربية المقارنة فى السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والعلوم الإجتماعية الأخرى فى عمل وإتخاذ القرارات .

ويرى أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلى :

١ - لها غرض تاريخى .

٢ - أنها تساعد بما توفره من معلومات فى التحليل لاسيما لدارسى 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 إتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة. وذلك لأن التربية أصبحت فى بؤرة إهتمام كل الشعوب . ومن هنا كانت الأهمية الكبرى لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب القرار هو ضخامة الأموال التى ينفقها كل شعب على التربية . ويجب التأكد من أن هذه الأموال موجهة فى مجالها الصحيح من الإنفاق بما يعود على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التى تتخذ فى التربية لها نتائج بعيدة المدى فإنه من الضرورى أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها .

ويعتقد « كنج » أن التربية المقارنة يمكن أن تسهم فى إحداث التغييرات على السياسة التعليمية بصورة سليمة بناءة قل أن نجد لها مثيلا . وعلى هذا فإن التربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست دراسة أكاديمية ، وإنما هى 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 إجتماعية وإقتصادية تتحكم فى النشاط الإجتماعى والتربوى . ويعتقد أن الأولويات الإقتصادية والمحلية هى التى تؤدى إلى اختلاف النظم التعليمية . وهو بهذا يهاجم صراحة فكرة هولمز عن « التنبؤ » . وإذا كان هولمز بحكم إعداده فى العلوم الطبيعية يؤمن بالتفكير العلمى ويعتقد بأن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، فإن كنج كما أشرنا من قبل لايؤمن بأن هناك علما يصح أن يطلق عليه « التنبؤ التعليمى » . وفى 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 علمى 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 بما نشستر - وهو من المعاصرين - فى التربية المقارنة : إن ما كتبه كنج لايتضمن أى منهج أو طريقة علمية على الإطلاق وإنما هى كتابات » صحيفة ممتازة » .
(Higson : pp. 25-30)

ولكن جونز (Jones : P.30) يرى أن لكنج منهجا علميا نظريا يقوم على عدة عناصر حددها فيما يلى :

١ - مبدأ التغير الإجتماعى السريع .

٢ - دور التربية المقارنة فى الإسهام فى عمل واتخاذ القرار بما تقدمه من أفكار وآراء .

٣ - مبدأ الإلتزام والإشتراك فى مجتمع ديمقراطى . فالإلتزام والمشاركة الواعية تساعد فى الوصول إلي قرار متبصر معقول .

٤ - العنصر الرابع يتمثل فى الناحية العملية البراجماسية بإختيار الفروض العملية الصالحة .

٥ - أن منهج العلوم الطبيعية يختلف عن منهج العلوم الإجتماعية . ففى المنهج الأولى يمكن عزل الظاهرة والتحكم فيها تجريبيا وهو ما يصعب عمله بالنسبة للمنهج الثانى .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لايمكن أن تكون موضوعية تماما وإنما هى تكون موضوعية بالقدر الذى تحاول به أن تدخل كل العوامل بما فيها الثقافية فى إعتبارها .

ومع أن جونز يعتبر من المتحمسين لما يسميه المنهج النظرى لكنج إلى درجة أنه يرسم له تخطيطا من تصوره فإنه من الصعب الإتفاق معه . ومن الواضح أن هذه العناصر هى مبادئ عامة تفتقر إلى الوحدة والترابط . ولاتكون فى مجموعها منهجا علميا نظريا بالمعنى المعروف . وأخيرا فإن كنج نفسه - وهو الذى ينادى بالبساطة - معقد فى كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة .

المنهج العلمى والتربية المقارنة :

من التطورات الحديثة الهامة فى ميدان التربية المقارنة إتجاهها نحو الأخذ بأسلوب المنهج العلمى واستخدامه فى الدراسات المقارنة . ومع أننا رأينا فيما سبق محاولات فى هذا السبيل وبخاصة لدى هولمز إلا أننا نجد أن هذا المنهج قد تعزز إتجاهه بصورة واضحة ثي كتابات المحدثين المعاصرين من دارسى التربية المقارنة ولاسيما نوح واكشتاين Noah & Eckstein . وليس أدل على ذلك من كتابهما الذى يحمل عنوانا له دلالته : نحو علم للتربية

المقارنة Toward A Science of Comparative Education (١٩٦٩) . وهو من تأليفهما . وكتابهما الآخر بعنوان ": دراسات علمية فى التربية المقارنة (١٩٦٩) وهو من تحريرهما .

خطوات المنهج العلمى :

إن خطوات المنهج العلمى تقوم على أساس خطوات رئيسية ثلاث هى الوصف أى وصف الظاهرة ، والتفسير ، والتنبؤ وهو يعتبر الهدف الأسمى للعلم . فعلى أساس الوصف والتفسير يمكن التوصل إلى التنبؤ .

ولعل هذا هو ما كان يعنيه هاكسلى عندما عرف العلم بأنه « إدراك عقلى منظم » . إن ما نسعى إليه فى العلم ليس مجرد جمع لعناصر متنوعة من المعلومات وإنما إلى عرض جيد الربط بين الحقائق . وعلى المستوى الوصفى يؤدى هذا إلى تصانيف وتقاسيم فى صور توضيحية وجداول إحصائية ، وعلى المستوى التفسيرى تستخدم مجموعات من القوانين والفروض النظرية . وفرض الفروض والتحقق من صدقها يمثل لب المنهج العلمى .

والفرض هو صيغة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر كل منها محدود فى نطاق مفاهيم معينة . ويتطلب اختبار الفرض في التربية المقارنة اختيار حالات للدراسة من الأنظمة التعليمية المختلفة .

والتوصل إلى الفروض يتطلب الإستناد إلى أساس نظرى حتى لاتكون عشوائية . والفض بمفرده لايقيم نظرية لأنه كما أشرنا لايخرج عن كونه صيغة معينة لعلاقة معينة يفترض وجودها فى ظاهرة معينة . أما النظرية فهى مكونة من مجموعة من الفروض المترابطة التى يمكن بدورها أن تؤدى إلى فروض تجريبية تكون موضع الإختبار . أو بمعنى آخر فإن النظرية كما يعرفها

« فيجل » هى مجموعة من الفروض التى يمكن عن طريقها التوصل إلى قوانين تجريبية بإستخدام المنطق الرياضى .

إن النظرية هى بمثابة خريطة يحاول فيها الباحثون التوصل إلى صورة رمزية للعلاقات المكانية بين المواقع المختلفة . وبالمثل يمكن القول بأن تطبيق الطريقة التجريبية للفروض فى التربية المقارنة يمثل بناء خريطة للعلاقة بين التربية والمجتمع من المنظور المقارن .

إن قيمة فرض الفروض تتمثل فى مساعدة الباحث على تحديد مجال مواده العلمية ، وتوضح له الطريق الذى ينبغى أن يسير فيه لجمع المادة العلمية . وعلي هذا فإن الفروض موضع الإختبار تحدد نوع المادة العلمية التى يجب جمعها . وبالعكس يمكن القول بأن نوع المادة العلمية يحدد نوع الفروض التى يجب عملها ووضعها موضع الإختبار العملى . 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 ولايجوز للاعب تغيير هذه القوانين بعد بدء اللعبة . وليس من العدل أو الإنصاف على سبيل المثال أن يعرف اللاعب إسم الحصان الذى سيفوز ثم يراهن عليه . وبالمثل فإن الباحث الذى يصل إلى نتائج مسبقة ثم يجمع المادة العلمية التى تؤيد نتائجه أو الذى 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 فى 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 التى تبرزها . وقد تكون العلاقة ظاهرية وليست حقيقية . وكل هذا يبرز فى الواقع أهمية فرض الفروض مقدما حتى لايقع الباحث فى مثل هذه المزالق .

ولتوضيح ذلك نضرب مثالا بباحث ليس لديه فروض مسبقة يجمع مادة علمية عن التعليم الثانوى فى إنجلترا وألمانيا . ثم يقوم بترتيب هذه المادة وتصنيفها على أساس منطقى من حيث السن الذى يترك عنده التلميذ المدرسة الثانوية ومواد الدراسة ومدتها ومحتوى المناهج ومستوى التحصيل وإعداد المعلمين وهكذا . و بتحليل هذه المادة توصل إلى نتيجتين ، أولهما أن تلاميذ المدرسة الثانوية فى ألمانيا أكبر سنا من زملائهم فى إنجلترا عندما يتركون المدرسة . وثانيتهما 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 لايمكن تجنبه بتوسيع دائرة البحث لتشمل مجالا أوسع من الدول ، وبالتالى موادا أكثر . فربما أن الباحث بعد توسيع مجال الدراسة وترتيب المادة التى جمعها عن التعليم الثانوى بنفس الطريقة السابقة قد يتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين سن ترك المدرسة الثانوية ومستوى التحصيل فى كثير من الدول . ولكن يجب أن نضع فى اعتباونا أن الباحث عندما يؤكد وجود هذه العلاقة فى كثير من الدول فإنه فى نفس الوقت يهمل الحالات الأخرى التى لا تتمشى مع هذه العلاقة ، ومثله عندئذ هو مثل من يراهن على حصان فى سباق يعلم سلفا أنه الحصان الفائز كما أشرنا . وعلى

هذا فإن جمع المادة العلمية وتصنيفها ليس وحده كافيا كأساس للشرح والتفسير. فالحقائق وحدها لاتبرهن على شئ 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 فى البرهنة الموضوعية على صحة فروضه أو عدم صحتها . فملاحظة الباحث ولاسيما فى العلوم الإنسانية والإجتماعية قد تكون ذاتية وغير موضوعية . أما المادة العلمية فهى محايدة . ومما يضمن حياد المادة العلمية المعالجة الكمية لها بمعنى ترتيبها وتصنيفها فى صورة كمية . ومن المفهوم صعوبة المعالجة الكمية فى العلوم الإنسانية لكن بإمكان الباحث استخدام درجات مختلفة من هذا التصنيف الكمى للمادة . منها إثبات وجود الظاهرة أو انتفائها، أو الترتيب التسلسلى للظاهرة بحسب درجة التركيز أو التكرار أو الحدوث أو ما شابه ذلك ، أو بوضعها فى صورة تفاضلية (أقل أو أكثر)، وقد يحدد مدى القلة أو الكثرة . وقد تكون المادة غير قابلة للمعالجة الكمية ، فمثلا فى دراسة العلاقة بين الصور المختلفة للحكومات الديمقراطية والتعليم يلجأ دارسو التربية المقارنة أولا إلى تحديد وجود أو عدم وجود الديمقراطية فى البلد موضوع المقارنة . ثم تحديد مدى ديمقراطية الحكومة فيه . وهذا نوع من المعالجة أو التقدير الكمى . ولكن توجد فى التربية المقارنة الأرقام بصورتها التقليدية كأعداد التلاميذ وحجم المدارس وما شابهها . ولكن على كل حال فإن المعالجة الكمية فى التربية المقارنة كما فى باقى العلوم الإجتماعية قد تتعرض لأخطاء الباحث . وهذا شئ طبيعى حتى فى أدق العلوم إنضباطا .

فهناك دائما الخطأ المحتمل فى القياس والتقدير . ولكن يصبح هذا الخطأ غاير محتمل عندما تكون البيانات والأرقام نفسها مضللة من الأصل . فقد تلجأ الحكومة لإعتبارات تتعلق بالأمن القومى أو الهيبة القومية أو الإحترام والمكانة بين الدول إلى تزييف بعض 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 مرضوعية النتائج وحياد المادة العلمية الضبط التجريبى للظاهرة والتحكم فيها . وهو أمر مألوف ومعروف فى العلوم الطبيعية . لكنه صعب عسير فى العلوم الإجتماعية بما فيها التربيةالمقارنة . فمن الصعب إخضاع الناس للضبط التجريبى أو جعلهم موضوعا للتجارب . بل إن الموقف التجريبى نفسه قد يغير من سلوك الناس وتصرفاتهم مما يلقى الشك على صدق النتائج المستخلصة . ومن ثم فإن الطريقة المقارنة هى البديل للضبط التجريبى فى العلوم الإجتماعية. ولا يعيب العلوم الإجتماعية صعوبة الضبط أو التحكم التجريبى فيها . فهذه الصعوبة موجودة بصورة أخرى فى ميدان العلوم . خذ مثلا عالم الفلك إنه لايتحكم تجريبيا فى الظاهرة ولايخضعها لإرادته ومع هذا فلا يمكن لأحد أن يكابر فى أن عالم الفلك يستخدم الأسلوب العلمى .

وكذلك الحال فى العلوم الإجتماعية ومنها ميدان التربية . إن الباحث باختياره الدقيق للمواقف التى 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 لايمكن إختبارها تجريبيا فإنه يمكن إستخدامها للتنبؤ . وهنا توضع هذه التعميمات فى موضع الاختبار والتدليل

على صحتها بما تكشف عنه النتائج المقبلة . ووضعها موضع التطبيق الحاضر . وفى التربية المقارنة يمكن عمل تعميمات واختبار صحتها بنفس الطريقة . ولتوضيح ذلك نسوق المثال التالى :

لو تصورنا أن نظام التعليم الأمريكى معروف بتنوعه وعدم تساوى نوعية التعليم الذى يقدمه واختلافه فى 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 فى التعليم يؤدى إلى تباين المستوى النوعى له فإنه يمكن التنبؤ بأنه كلما زادت مركزية التعليم فى أمريكا قلت الفجوة فى تباين نوعية التعليم بين الولايات . وإذا أثبتت التجربة وأكدت صدق هذا الإفتراض بعد عقد من الزمان مثلا فإنها بالتالى تعزز التعميم الذى 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 فى التعميم الذى توصلنا إليه .

خلاصة :

عرضنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل للتربية المقارنة كما عرضنا لمحاولات المحدثين من علماء 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 كما رأينا تبدو غامضة أحيانا ويصعب تطبيقها . بل إن بعضها لايعتبر منهج بحث بالمعنى العلمى ،

وإنما عدة مبادئ يمكن الاهتداء أو الاسترشاد بها . وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمى عملى يمكن لدارسى التربية المقارنة أن يستخدموه فى دراساتهم المقارنة . ومع أن المنهج العلمى يبدو أنه أوضح المناهج التى عرضت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحقيقها وهى الصورة التى عرضت بها المنهج العلمى يعتبر فى مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات . ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أن تسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . ولذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلما تقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة . يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لاتقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقق منها . من هنا كان من الضرورى الحاجة إلي بديل أو 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 فى الدراسة المقارنة . ونحن لاندعى فضل السبق فى هذا المنهج ، وإنما هى محاولة متواضعة الهدف منها تيسير سبل البحث في هذا الميدان .

وقبل الدخول فى تفاصيل المنهج المقترح يجب أن نؤكد منذ البداية أن على دارس التربية المقارنة أن يضع فى ذهنه عدة اعتبارات رئيسية : الإعتبار الأول هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد فى 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 الثانى الذى يجب 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 فى دولة أو أكثر ، أو دراسات علمية على المستوى العالمى . والإعتبار الثالث للباحث هو أن التربية المقارنة تمكنه أيضا من أن يستخدم مناهج البحث المعروفة في التربية كالمنهج الوصفى أو المنهج التاريخى أو المنهج التجريبى .

أما المنهج المقترح فهو مقتبس من المنهج العلمى . فمن المعروف كما سبق أن أشرنا أن الهدف الرئيسى للعلم أن يحقق ثلاثة أيضاء هى الوصف والتفسير والتنبؤ . وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمنى. واستنادا إلى هذا فإن المنهج المقترح يقوم فى 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 .

١ - **مرحلة الوصف** : وفيها يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة مجالية أو عالمية . ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل المفيد كما ينبغى أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصى . كما يجب أن تتوافر للباحث الإمكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق بها . كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لايجئ ناقصا فى جوانبه أو لايمثل الواقع برمته . ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والإنتظام فى استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع فى ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك . ويجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض فى وحدة عضوية . وقد يلجأ

الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعلم الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية .

٢ - **مرحلة التفسير :** وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التى تفسرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها . وهنا يستعين الباحث فى هذا التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والإجتماع والفلسفة والإقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التى تساعده على التوصل لغرضه . وللمزيد من التفصيل في ذلك يستحسن أن يرجع القارئ إلى الفصل التالى عن العوامل التى تؤثر فى تشكيل النظم التعليمية . وهنا أيضا يجب أن يتسم الباحث بالموضوعية والحياد والبعد عن التحيز الشخصى وألا يتحكم فى تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتنقها الباحث أو نتائج معينة فى ذهن الباحث يود أن يصل البحث إليها . وقد يستخدم الباحث فى هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التى تقوم على الطريقة الاستثنائية . وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة . لكن هذه التعميمات أو الفروض لاتتجاوز حدود البحث والميدان الذى حدده الباحث لنفسه . وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخرى من أنظمة تعليمية . وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذى يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتى الوصف والتفسير فى مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآن مع الوصف .

وبالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور التربية المقارنة فإنه من المستحب أن تركز الدراسات والبحوث فى هذا الميدان على هاتين المرحلتين حتى يمكن إغناء الميدان وتوفير المادة والقوانين العلمية الضرورية للمرحلة الثالثة وهى مرحلة التنبؤ .

المرحلة الثالثة : التنبؤ : ويقصد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمى أو أى جانب من جوانبه فى ضوء القوانين العامة التى توصلنا إليها من المرحلتين السابقتين . وقد يستهدف التنبؤ أيضا الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة فى المستقبل بالنسبة لأى نظام تعليمى فى 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 التى قطعت شوطا بعيدا فى تطويرمناهج 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 الإجتماع على أن أكثر النماذج فائدة لتصنيف النظم التعليمية هو النموذج الذى قدمه لنا رالف تيرنر R Turner . وفيه يفترض أن النظم التعليمية فى المجتمعات الصناعية تمثل النماذج الرئيسية للحراك الإجتماعى إلى أعلى . وقد كان تيرنر مهتما بالتمييز بين النظام التعليمى فى إنجلترا والنظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية . ومن الخطأ أن نستنتج من كلام تيرنر أن النظم التعليمية يمكن أن تندرج تحت أى من النمطين الأمريكى أو الإنجليزى . ومن ثم فإن نموذجه لايسمح لنا بالتمييز بين

النظم التعليمية الأخرى كنظام التعليم فى روسيا أو فرنسا أو السويد أو غيرها.

ويقدم لنا إيرل هوبر E. Hopper نموذجا موسعا لنموذج تيرنر . 1979 . (Karabel etal) ويقول هوبر إن المجتمعات فى تحولها الصناعى تطور نظما تعليمية متخصصة ومتمايزة وإن لمثل هذه النظم ثلاث وظائف رئيسية : إختيار الأطفال من مختلف القدرات وتقديم التعليم المناسب لهم وفقا للطريقة التى تمت بها عملية إختيارهم وتوزيع الأفراد مهنيا فى مستقبل عملهم .

ونظرا لأن الوظيفتين الأخيرتين ترتبطان إرتباطا وثيقا بالوظيفة الأولى فان بنية النظم التعليمية لاسيما فى المجتمعات الصناعية يمكن أن تفهم أساسا فى إطار طريقة هذه النظم فى الإختيار . ويمكننا أن نوجه أربعة أسئلة تتعلق بطريقة الإختيار :

١ - كيف يحدث الإختيار التعليمى ؟

٢ - متى يتم الإختيار الأول للتلاميذ ؟

٣ - من الذى 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 الإختيار التعليمى ؟

يمكن أن نشير إلى جانبين يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . أحدهم يتعلق بمدى مركزية الطريقة التى يتم بها الإختيار . والثانى يتعلق بالدرجة التى يكون فيها نوع التعليم المقدم - لاسيما فى أول إختيار - 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 التعليمى غير موحد والعكس بالعكس .

وفى ظل مركزية طريقة الإختيار يميل البرنامج التعليمى إلى أن يكون عاما وموحدا . وعلى هذا يكون من المعقول أن نشير إلى نمطين إستقطابيين أحدهما تكون فيه طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمى موحدا ، وثانيهما وهو الطرف العكسى تكون فيه طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمى غير موحد .

وتختلف النظم التعليمية أيضا - نظرا لإختلاف أيديولوجياتها - فى الطريقة التى يتم بها الإختيار . وهنا يكن أن نميز بين نمطين من أيديولوجيات التطبيق : أيديولوجية الوصاية وأيديولوجية التنافس . وترى أيديولوجية الوصاية أن الإشراف على الإختيار ضرورى لضمان إختيار أحسن العناصر وأن القائمين بالإشراف على الإختيار مؤهلون عن حق لهذا العمل وأن أحكامهم رشيدة فيما يتعلق بالإختيار . أما أيديولوجية التنافس فترى أن عملية الإختيار يجب ألا تتم على أساس مركزى وإنما من خلال القانون الطبيعى والسوق الحرة والبقاء للأصلح .

وفى المجتمعات التى تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمى موحدا يغلب عليها أيديولوجية الوصاية مثل جمهورية روسيا وفرنسا.أما فى المجتمعات التى تكون فيها طريقة الإختيار لامركزية والبرنامج التعليمى غير موحد فيغلب عليها أيديولوجية التنافس مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا . وقد يوجد فى بعض المجتمعات فى فترة زمنية ما أيديولوجيات التنافس مع درجة من مركزية الإختيار وتوحيد البرنامج التعليمى.

وبالمثل نقول إن أيديولوجيات الوصاية توجد فى المجتمعات من كلا النوعين . ومع أن الدلائل تشير إلى أن النظم التى تتميز بعدم التطابق بين أيديولوجيتها وإطارها التنظيمى ليست نادرة فإنها تحدث عادة وبصورة أساسية أثناء فترات التغير الإجتماعى السريع لكنها مع الزمن تميل إلى إيجاد هذا التطابق ويمكن أن نلخص الكلام السابق عن البعد أو العامل الأول فى الجدول التالى :

مركزية طريقة الإختيار وتوحيدها

الدرجة

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

البعد الثانى : متى يتم اختيار التلاميذ لأول مرة ؟

هناك جانبان يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال .. أحدهما يتمثل فى الدرجة التى ينقسم إليها نظام التعليم إلي أنواع تخصصية يوزع عليها التلاميذ. والثانى يتمثل فى الدرجة أو المرحلة التى يحدث عندها إختيار التلاميذ لأول مرة لأنواع مختلفة من التعليم . ونظرا لما يترتب على توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم التخصصية من تحديد مكانتهم المهنية والإجتماعية فى المجتمع فإن من المهم هنا للتمييز بين النظم التعليمية أن نتبين إلى أى حد يتميز النظام التعليمى 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 الطبيعى أنه كلما زادت درجة التشعيب والتخصص المبكر زاد إحتمال رفض بعض العناصر المناسبة من التلاميذ نظرا للقيود التى 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 فى الإختيار فى الحالة الأولى يرتبط عكسيا مع إحتمال الخطأ فى الحالة الثانية ، فلا توجد أية بنية تعليمية تستطيع أن تقلل إحتمال الخطأ فى الحالين إلى الحد الأدنى على الأقل على المدى القصير مع استخدام الطرق التقليدية فى التدريس وتنظيم الفصول .

ومن المسلم به أن فرص التعليم التى يستطيع أى نظام تعليمى أن يوفرها لأبنائه تتوقف على المصادر الإقتصادية المتاحة وما يتصل بها من مصادر أخرى ضرورية . ومن ثم فإن من المتوقع بصفة عامة أنه كلما زادت المصادر المتاحة للمجتمع زاد إحتمال وجود نظام تعليمى يقلل فرص عدم إختيار العناصر المناسبة من التلاميذ إلى الحد الأدنى . أى 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 التعليمى 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 الأقصي من التعليم لأى فرد إنما ينبغى أن يتوقف على قدرته فى المستقبل على الإسهام فى الناتج الاقتصادى ، وأن الذكاء والقابلية للتعليم يتحددان أساسا بعوامل وراثية ، وأن بعض الناس قد لايستفيدون من التعليم إذا زاد عن حد أدنى معين ، وأن أولئك الذين يبدو أنهم من الصفوة يجب فصلهم فى فترة مبكرة من العمر عن أولئك الذين ينتمون إلي مكانة أدنى . وذلك حتى يستطيع أولئك الصفوة أن يكتسبوا الثقة في القيادة كما يزداد لدى الآخرين رغبتهم فى الإنقياد .

وهذه الأيديولوجية تعزز الرأى بضرورة التبكير ما أمكن باختيار التلاميذ . وأنه ينبغى أن يوجد عدد كبير من القنوات التعليمية التى يتوزع عليها هؤلاء التلاميذ .

أما أيديولوجية المساواة فترى أن من حق كل مواطن أن يتعلم إلى أقصى درجة ممكنة بصرف النظر عن قدرته فى المستقبل فى الإسهام فى الناتج الإقتصادى . وأن الذكاء وقابلية التعلم يتحددات 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 إلي مكانة أقل . وذلك حتى لا يفقد أولئك الصفوة الصلة بالرجل العادي وحتى لايصبح الآخرون خنوعين ويفتقرون إلي المبادأة .

وهذه الأيديولوجية تعزز الرأى بأنه يجب تأخير إختيار التلاميذ إلى أطول فترة ممكنة وأنه يجب التقليل من الفروع والقنوات التعليمية التى يوزع عليها التلاميذ .

وأيديولوجية المساواة توجد فى مجتمعات تتمتع بمستوى عال نسبيا من متوسط الدخل الفردى كالولايات المتحدة الأمريكية والسويد وكذلك فى مجتمعات ذات مستوى أقل نسبيا من متوسط الدخل الفردى كروسيا ومعها دول الكومنولث . وبالمثل فإن أيديولوجية الصفوة توجد فى كلا النوعين من المجتمعات مثل انجلترا وفرنسا وإيطاليا . ويمكن أن نلخص الكلام عن البعد أو العامل الثانى فى الجدول التالى :

التشعيب والتخصص المبكر للنظام التعليمى

الدرجـــة

عاليه:	متوسطة :	منخفضة :
فرنسا	روسيا	أمريكا
إنجلترا	أستراليا	السويد
ألمانيا		كنـدا

البعد الثالث : من يجب أن يختاروا ؟ ولماذا يختارون ؟

تواجه المجتمعات ذات التوزيع الطبقى ثلاث مشاكل متداخة منتظمة هى :

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

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

٣ - على الصفوة حتى يحولوا دون حدوث تحد حقيقى لنفوذهم أن يكونوا مرتبين بدرجة كافية تمتص القيادات الممكن ظهورها من بين المجموعات التابعة أو المنافسة .

وعلي هذا فإن التنافس على توزيع السلطة والنفوذ هو شئ من طبيعة المجتمعات الطبقية وأن التوتر والصراع من طبيعة التنافس على السلطة والقوة.

ومن بين الطرق التى 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 فى المجتمعات الطبقية الصناعية تمثل أجهزة لإنتقاء الأفراد وتوزيعهم فمن المتوقع أن يكون لمثل هذه المجتمعات أيديولوجيات واضحة لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمى . ومثل هذه الأيديولوجيات تترجم المسائل المتعلقة بتوزيع القوة أو النفوذ إلى مسائل متعلقة بتوزيع اللياقة أو الصلاحية التعليمية . أى أنها تحدد من يجب إختيارهم لإعدادهم فى المراحل العليا . كما أنها تفسر السبب فى رفض بعض الأفراد فى الوقت الذى يقبل فيه آخرون . ومن بين الطرق التى يمكن أن يتم بها تصنيف النظم التعليمية تصنيفها حسب أيديولوجياتها لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمى .

وللإجابة على التساؤل الخاص بمن يجب أن يختاروا يمكن أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحد 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 التعليمى وهى : النمط الأبوى والأرستقراطى والشيوعى والحقانى أو نمط الجدارة Meritocratic . 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 يعنى 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 وهى تشمل نمطين :

(أ) النمط الأرستقراطى :

يعتبرالنمط الأرستقراطى إحدى صور الفردية للأيديولوجية الخصوصية.

ويبرر النمط الأرستقراطى الإختيار الفردى على أساس حق أولئك الذين إختيروا فى التميز على أساس قدراتهم ومهاراتهم .

(ب) النمط الأبوى :

وهو نمط جماعى للأيديولوجية الخصوصية . وفيه يقوم تبرير الإختيار الفردى على أساس إحتياجات المجتمع لمهارات معينة وخصائص معينة تتوفر فى أناس معينين . ويكون المجتمع موجها على أساس أنسب العناصر من أفراده .

ايديولوجية العمومية :

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

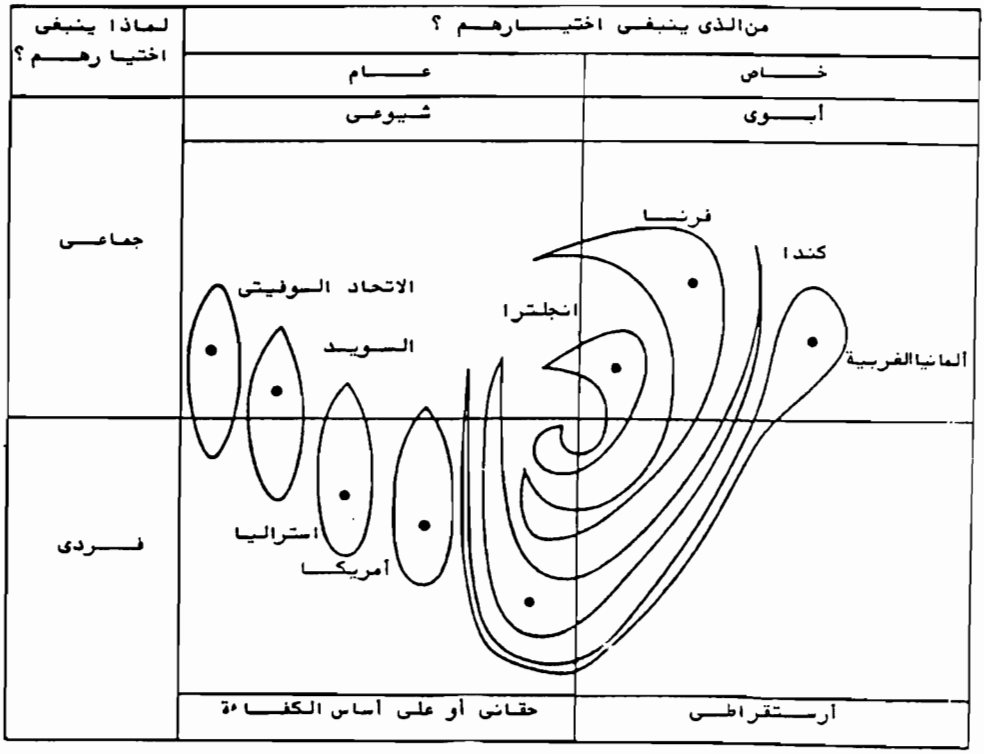
(أ) النمط الحقانى أو نمط الجدارة :

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

(ب) النمط الشيوعى :

وهو صورة جماعية لأيديولوجية العمومية . وتقوم عملية الإختيار على أساس حاجة المجتمع لأكثر الأفراد موهبة وطموحا وقدرة فنية ، وان هؤلاء يمكن توجيههم إلي مراكز القيادة والمسئولية . 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 التعليمى . ولكى يمكن تمثيل أيديولوجية أى مجتمع بأعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الإستعانة بالنموذج الآتى :



ويقوم هذا النموذج كما يتضح منه على أربعة تقسيمات أساسية فى ضوء ما سبق شرحه ومنه يمكن أن يتبين لنا النمط الأيديولوجى فى عملية الإختيار الذي يغلب على أى نظام تعليمى .