معايير مقترحة لتصنيف البحوث والدراسات في التربية المقارنة •

الدكتور

نبيل أحمد عامر صبيح ★

لماذا التربية المقارنة :

إن الناس عندما يعيشون أو يتنقلون في أوساط ثقافية تختلف عن أوساطهم الخاصة ، فإنهم يواجهون وللوهلة الأولى وباستمرار بوجود بعض التشابه والاختلاف في الأفراد وفي المؤسسات . وفي بعض الأحيان قد تبدو الفروق بين مختلف الثقافات والأنظمة الاجتماعية — السياسية شاسعة ، وإن كانت تبدو في أحيان أخرى غير ذلك ، فأحياناً عندما يكون الفرد بعيداً عن وطنه ، فإنه يرى تشابهاً كبيراً في المشاكل والمؤسسات بل وأسلوب المعالجة .

ففي أفريقيا مثلا ، يظهر بوضوح أن كثيراً من الفروق الثقافية في المؤسسات والنظم الموجودة بين البلاد التي تتحدث باللغة الانجليزية وتلك التي تتحدث باللغة الفرنسية ، يكمن تفسيرها في الصلات التي كانت قائمة ، والتي ما تزال قائمة إلى حد كبير ، بين تلك البلاد الافريقية وبين المملكة المتحدة أو فرنسا ، وإلا فكيف نستطيع أن نفهم أوجه التشابه العديدة في الأنماط التعليمية بين السنغال ومدغشقر ، أو الفروق العديدة بين غانا وساحل العاج ؟ (١)

★ استاذ مساعد بقسم أصول التربية — كلية التربية — جامعة قطر .

إن من بين أهداف الدراسات التربوية المقارنة إظهار أوجه التشابه والاختلاف في النظم التعليمية والمؤسسات التربوية بين البلاد المختلفة ، أو تلك الموجودة في بلد واحد ، وإن كانت هذه الوظيفة تزداد تعقيداً في الوقت الحاضر . وتفسير ذلك أن الخرائط والكرات الأرضية التي تمثل العالم أصبحت مضللة إلى حد ما ، وهي بالتأكيد لا تحدد لنا الزمن الذي يلزم للوصول من مكان ما إلى مكان آخر ، وذلك بسبب تقدم وسائل السفر بالطائرات والبريد الجوي فضلا عن الاتصالات السلكية والتي أضافت إليها اليوم الأقمار الصناعية بعداً جديداً . وقد أدى ذلك إلى أن عاصمة ما قد تكون أقرب كثيراً إلى عاصمة أخرى في بلد بعيد ، أكثر مما يبدو أن تلك العواصم أقرب إلى القرى المجاورة لها في نفس البلد . والنتيجة هي أنه فيما بين بعض المجموعات البشرية التي تنتشر عادة في أجزاء متناثرة في العالم ، يحدث بينها انتقال للمعرفة والأفكار إلى مدى بعيد بل وبسرعة أكبر مما حدث في أي زمن مضى ، في حين أنه لا يحدث سوى تغير طفيف بين مجموعات أخرى فيما يتصل بالاعتماد التقليدي على الكلمة المنطوقة باعتبارها الوسيلة الوحيدة للاتصال . هذه الأنماط المتغيرة للمسافات تؤدي إلى تعقيد الدراسات المقارنة ، ولكنها تجعلها في نفس الوقت أكثر تحدياً وأهمية من حيث أنه يمكن أن نجد فيها مزيداً من العلاقات المتبادلة ، ومزيداً من الدروس المستفادة التي يمكن استخلاصها منها . (٢)

وفي البلاد التي انتهى فيها الاستعمار والسيطرة الأجنبية ، نجد أن الاستعمار الفكري والأيديولوجي ربما ظل مستمراً ، وقد نجد هناك محاولات قائمة واعية أو لا واعية لتحسين المؤسسات أو الأنماط القائمة في بلد ما ، وقد نجد — من ناحية أخرى — اهتماماً باستيراد أنماط أجنبية . غير أن « الاستعارة » borrow الثقافية قد تكون بنفس القدر من القيمة التي للثورة الثقافية ، ولكن ذلك لا يعدل الخبرات المستقاة من الواقع ، أو القرارات التي تنبت من التربة الوطنية .

إن الدراسات المقارنة تساعد على توفير البدائل لاختيار القرارات ، غير أنه من المهم أن تجري مثل هذه الدراسات ليس فقط في البلاد المتقدمة والتي ترغب في جعل خبراتها متاحة للآخرين ، بل ويحسن أيضاً أن تقوم بها البلاد التي ترغب

في الاستفادة من الخبرات المكتسبة في مناطق أُخرى . ويصبح للدراسات المقارنة في هذا الصدد قيمة خاصة . وكما يقول المثل الهنغاري : « إن الغبي هو الرجل الذي يتعلم من أخطائه فقط ، في حين أن العاقل هو الذي يتعلم من أخطاء الآخرين ».(٣) والأخطاء شيء لا يمكن تجنبه ، ولكن هناك الكثير الذي يمكن عمله للتقليل من تكرار نفس الأخطاء .

إن التربية المقارنة تتميز عادة بتعدد مداخل الدراسة فيها وبمناهجها وبأنماطها التنظيمية . وهي عادة تتصل اتصالا وثيقاً بالثقافة القومية لدرجة يصبح معها من الصعب إجراء دراسات مقارنة دون أن تأخذ في الاعتبار مدى تأثير هذه الثقافة القومية على المسائل التعليمية التي تخضع للدراسة .

إن مفهوم التعليم المتكامل مدى الحياة — على سبيل المثال — يمكن أن يطبق في الواقع من خلال جهود الاضافات في مختلف البلاد . ولكن إذا أُريد أن يتم ذلك دون ضياع الوقت أو تبديد الموارد ، وبدون تكرار أخطاء الآخرين ، فإنه من الضروري أن تجرى دراسات مقارنة حتى يمكن لخبرات بلد ما أن تكون متيسرة لبلد آخر بأقل قدر من التأخير . وربما تكون خبرات وتجارب بعض البلاد الآخذة في النمو (مثال الدول النامية في افريقيا) والتي لديها مفكرون ذوو خيال ، وبها مؤسسات تتمتع بالمرونة الكافية ، صالحة للتطبيق في بلاد أُخرى ربما تكون أكثر ثراء ولكنها تفتقر إلى المرونة في مؤسساتها . مثال ذلك أن ثمة تغييرات تحدث حالياً في مجال تعليم الكبار في تنزانيا ، وبنجلاديش ، وفنزويلا ، ويمكن أن تكون ذات فائدة لبلاد أُخرى أكثر نمواً لأنها عند التطبيق تكون أكثر وظيفية وأكثر اقتراباً من تحقيق التكامل بين العمل والتعليم . (٤)

طبيعة التربية المقارنة :

كان مما أكدته اجتماعات ومؤتمرات مختلفة عقدت على فترات متباينة أن التربية لا تحدها حدود سياسية أو حواجز جغرافية ، وأنه من ثم لابد من تقديم أفضل الفرص التربوية لكل رجل وامرأة وطفل بصرف النظر عن اللون أو العقيدة أو الجنس ... الخ .

غير أن تحقيق ذلك المطلب يتطلب منا أن نعرف كيف يمكن لنا أن نتبادل الخبرات المشتركة في المجال التربوي . ونحن يمكن أن نتعلم الكثير من نجاح وأخطاء الآخرين . وعلى أساس ذلك فإننا نتساءل : لماذا يجب أن تكرر التجارب والطرق والأساليب والوسائل وغيرها المرة تلو الأخرى دون أن نستفيد من تجارب النظم التعليمية الأخرى ؟ خاصة وأن العالم اليوم لم يعد كبيراً ، وأصبحت وسائل الاتصال بين الشعوب والدول الأخرى متاحة وميسرة . ولكن السؤال الآخر الذي يفرض نفسه في هذا المجال : وهل نحن نعرف كيف يمكن أن يتم ذلك الاتصال المطلوب ؟

من المهم في هذا الصدد أن نقول أنه إذا أردنا أن نتبادل الفكر والآراء في أي مجال ، فلابد من ايجاد لغة مشتركة بيننا تتيح التفاهم والتقارب . وكمثال فإن لغة الرياضيات والاحصاءات أوجدت أساساً مشتركاً للتفاهم في المجال العلمي . ذلك أن العلماء توصلوا إلى إيجاد طرق للتفاهم فيما بينهم — من خلال انجازاتهم العلمية — باستخدام أُسلوب علمي مشترك . وفي مجال التربية ، ظل الرواد يعملون لعدة قرون لتنمية طرق المشاركة في تبادل الخبرات من خلال الدراسات التربوية المقارنة ، وقد استخدموا في سبيل تحقيق ذلك الهدف أساليب ومناهج بحث متعددة .

ذلك أنه من بين مجالات البحث التي بدأت في الظهور ، والتي تتطلب التشجيع باستمرار ، مجال التربية المقارنة ، « فمقارنة ثقافات النظم القومية ضرورية لبناء تفهم مفصل لأهداف ووظائف نظام التعليم في المجتمع ، ولتجميع البيانات التي يمكن عن طريقها بناء أساس تخطيطي لهيكل التعليم ، ولوضع الحلول العملية للمشكلات التي يجابهـــا نظام التعليم ، ولتقديم أفضـــل الوسائل لعلاج هذه المشكلات وتقويمها ... الخ » (٥)

ونحن إذا ما درسنا الثقافات ، فإننا نلاحظ أن هناك أوجه تشابه واختلاف بينها تنعكس على المجتمع والانسان والنظم المختلفة التي توجد بها ، كما يمكن أن نتبين بجلاء كيف أن التباينات بين الثقافات المختلفة والنظم الاجتماعية أصبحت سمة واضحة من سمات العصر في كل مكان ، أكثر من أي وقت مضى عندما

كان الانسان إذا ما ابتعد عن وطنه ، أمكنه أن يجد أوجه تشابه كبير في نمط الحياة والمشكلات والمؤسسات عكس ما هو عليه الحال اليوم .

لذلك فإن إحدى الوظائف الأساسية للدراسات التربوية المقارنة تتمثل في تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المؤسسات ، وفي مجال التطبيقات العملية ، وذلك بين البلاد المختلفة ، بل وتلك التي توجد داخل البلد الواحد . إذ ربما تكون إحدى العواصم أكثر صلة وقرباً بعاصمة أُخرى في بلد بعيد بالمقارنة بصلة هذه العاصمة بالأطراف والضواحي والقرى المحيطة بها داخل نفس البلد . وهذا ما يعقد مجال الدراسة في التربية المقارنة ، وإن كانت الدروس المستفادة من مثل هذه الدراسات مفيدة ومثمرة للغاية . (٦)

ذكرنا أن رواد التربية استخدموا في سبيل تبادل الخبرات في مجال التربية أساليب ومناهج بحث متعددة . غير أننا نضيف إلى ذلك أنه في مجال التربية المقارنة لا يوجد منهج بحث يفضل منهج بحث آخر ، وإنما تنشأ أفضلية استخدام منهج بحث على آخر من مدى مواءمته لموضوع البحث والدراسة . فلا يمكن أن نقول أن المنهج التجريبي هو أفضل مناهج البحث العلمي المستخدمة في التربية بصفة عامة ، وأن البحوث التي تستخدم هذا المنهج هي وحدها الجديرة بأن نطلق عليها بحوثاً علمية ، أو أن نقول بأن منهج تحليل النظم — وهو من أحدث المناهج العلمية المستخدمة في الدراسات التربوية المقارنة في الوقت الحاضر — هو أكثر المناهج علمية في استخدامها في مجالات التربية المقارنة قياساً على أنه من أحدث المناهج المستخدمة حالياً . (٧) أن أفضلية استخدام منهج للبحث على آخر تتحدد في ضوء عوامل كثيرة منها طبيعة المشكلة نفسها المراد بحثها ، ومنها الأهداف المتوخاة من البحث ، ومنها أيضاً مدى تمكن الباحث نفسه من استخدام منهج معين في الدراسة .

ومن ناحية أُخرى فإننا نود أن نوضح أن مصطلح « نظام التعليم » "Educational System" يقصد به أغلب الأحيان « نظام التعليم الرسمي » "Formal Education" أو « نظام التعليم النمطي » أو « نظام التعليم المدرسي » ، أي ذلك الهيكل الهرمي

للأنشطة التعليميـــة المستمرة التي يتم القيـــام بها من خلال مؤسسات Institutions والتي تمتد من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة . وقد يقصد به نظام التعليم الحكومي والخاص والنوعي وكل أنواع التعليم الموجودة بما في ذلك التعليم الجامعي .

غير أنه في بعض الأحيان يستخدم هذا المصطلح — ويستوي في ذلك دول غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية كممثلة للدول الرأسمالية ، أو دول شرق أوروبا والاتحاد السوفييتي كممثلة للدول الاشتراكية — ليعني أي جزء أو فرع من النظام Sub-system في إطار النظـــام التعليمي ككل . وفي هـــذه الحالة فإن الجزء أو النظام الفرعي يمكن أن يكون نظام التعليم الابتدائي أو الثانوي أو مدرسة معينة ، أو جامعة معينة ، أو فصل معين ، أو حتى مادة دراسية معينة . كما قد يتضمن هذا المصطلح في الدول المتقدمة على حد سواء اشتراكية أو رأسمالية ، أية أنشطة تعليمية لا تدخل في « نظام التعليم الرسمي » ، وإنما تعتبر أنشطة تعليمية في نطاق ما يسمى « بنظام التعـــليم غير الرسمي » Non-formal Education أو « نظام التعليم غير النمطي » أو « نظـــام التعليم غير المدرسي » . . . هـــذه الأنشطة التعليمية يتم القيام بها لتحقيق أغراض معينة كتقديم خدمات تعليمية وإرشادية للمزارعين ، أو برامج تدريبية للعمال الصناعيين ، أو برامج عملية هادفة لمحو الأمية ، أو برامج دراسية في تعليم الكبار وغير ذلك (٨) ... والكاتب يميل إلى الأخذ بالمفهوم الذي يتضمنه المصطلح الأخير وهو السائد في الدول المتقدمة بصفة عامة ، والذي يأمل أن تأخذ به الدول الآخذة في النمو وهي على أعتاب تطوير نظم التعليم بها لتواجه المتغيرات العميقة في عالم نهاية القرن العشرين .

إن المتغيرات والعوامل التي تجعل خبراء التعليم ومخططي التربية يركزون كل اهتمامهم على « التعليم غير الرسمي » هي بلا شك متنوعة وتتفاوت بين تغيرات مجتمعية سريعة وبين قصور نسبي في أداء « النظام التعليمي الرسمي » عن مواجهة التحديات الكمية والنوعية لعصرنا الحاضر .

وقد اتضح أنه بينما تتوفر الرغبة في جعل النظم والبرامج التعليمية أكثر ارتباطاً بالمجتمع ، فقد ظهر أن مثل هذا الإصلاح لم يكن ممكناً ، أو أنه استغرق وقتاً

طويلا نظراً لتخلف الإدارة التعليمية التي كثيراً ما تكون جزءاً لا يتجزأ من « نظام التعليم النمطي » . وقد أظهر هذا التطور أن التعليم النمطي والتعليم اللا نمطي — خارج المدرسة — إنما يستجيبان بطريقة مختلفة للتغيرات المجتمعية والسكانية . فالتعليم النمطي يميل إلى العمل بشكل جامد حيث تكون المسائل المتعلقة بالسكان والظواهر السكانية أقل دينامية ، بمعنى أناس أقل يتحركون وأناس أقل يقومون بأعمال أقل . أما التعليم اللا نمطي والتعليم خارج المدرسة — في ظل هذه الظروف — ربما يكون لهما قدر أكبر من المرونة يمكنهما من جعل برامجهما أكثر ارتباطاً بالمجتمع وأكثر مجاراة للأحداث . وقد أدى هذا إلى ظهور مجموعة من العوامل التي ترى بأنه من الضروري التركيز على التعليم اللا نمطي والتعليم خارج المدرسة وتعليم الكبار والعمل على التوسع في هذه الأنظمة . وتركز الاهتمام في البحث عن شريك للتعليم النمطي ، أي عن نظام يعمل موازياً للتعليم النمطي ولكنه يتميز عنه تماماً ، وأدى ذلك إلى النظر إلى التعليم خارج المدرسة على أنه مجال هام للتربية يكمل التعليم النمطي داخل المدرسة ويحل محله ويصححه ويدعمه . (٩)

هذه العوامل القليلة وحدها تكفي لتبرير أهمية ألا تقتصر نظم التعليم في الدراسات التربوية المقارنة على التعليم النمطي أو التعليم النظامي وحده ، بل لابد وأن تمتد لتشمل التعليم خارج المدرسة وتعليم الكبار بصفة عامة . فالتعليم في صورته النظامية لا يستطيع وحده أن يضطلع بالدور المنتظر منه في تحقيق التطوير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ، بل لابد من الالتفات إلى الوان التعليم الأخرى ، التعليم خارج المدرسة وتعليم الكبار ، وإلى الشمول في النظرة وتعبئة الطاقات الاجتماعية في تكامل ، في ظل نظام تعليمي قومي من أجل تحقيق ذلك .

معطيات أولية في بناء علم التربية المقارنة :

يمكن تعريف التربية المقارنة تعريفاً منطقياً Logically أي « ما يجب أن تكون عليه » نظم التعليم ، أو تعريفاً تجريبياً Empirically « ما الوضع الذي توجد عليه نظم التعليم في الحالة الراهنة » . وتستخدم المعالجة الثانية في وصف وتصنيف

الدراسات المختلفة التي يعتقـــد أنها تختص « بالنظـــام » Discipline في الدراسات المقارنة . وأن نسبة كبيرة من الدراسات المقارنة التي اهتمت بوضع المعلومات التربوية جنباً إلى جنب تمهيداً لاجراء المقارنة ، دون أن تقوم بأي تحليل ثقافي ، لا يمكن اعتبارها في هذه الحالة من قبيل الدراسات المقارنة ، (١٠) اللّهم إلا إذا استثنينا من ذلك ما يتصل بتلك الدراسات التي تجعل من دراسة الحالة أو دراسة إحدى المشكلات من الدراسات المقارنة .

ويمكن أساساً أن تبوب الدراسات المقارنة طبقاً للموضوع المعالج ، والمدى والطبيعـــة (وصفية أو تفسيرية) ، وزاوية الزمن (ثابتة Static أو دينامية) Dynamic ، ومدى امكانية التطبيق أو النفع العائد منها .

والواقع أن المصاعب المتزايدة التي تبرز حالياً في مجال التربية المقارنة التي يتزايد مدى الاقبال على دراستها في الوقت الحاضر ، والتي تثير اهتمام دوائر كثيرة داخل المجال التعليمي أو خارجه ، تجعل من الأهمية بمكان قيام فهم أعمق لطبيعة التربية المقارنة .

ومن المعترف به بين علماء التربية المقارنة أن هناك طريقتين تستخدمان لتحديد طبيعة التربية المقارنة . « وباتباع المثال المقدم من العلوم الأخرى ، فإن الطريقة الأولى هي أن « تعرف أولا a Priori وبطريقة منطقية الكيفية التي يجب أن يتم بها تركيب Structure ما يعرف بالتربية المقارنة » ، والطريقة الثانية ، وهي أكثر تواضعاً وبساطة ، وكما يقول البعض أنها أقل علمية لأنها امبيريقية إلى حد كبير ، تقوم ببساطة « على أساس تقرير ما هي عليه التربية المقارنة في الوقت الحاضر » . (١١)

ولا يشك أحد في أن كلتا الطريقتين المذكورتين لهما مزايا ، وان المطلوب هو المزج الجيد بينهما . غير أننا مازلنا بعيدين عن امكان هذا المزج ، بل ونجد أنفسنا في نفس الوقت مضطرين لاستخدام الطريقة الثانية على بساطتها وعدم علميتها . وعلى أساس ما سبق ، فإننا في الصفحات التالية ، سنحاول رسم ما يشكل رؤيا عامة للتربية المقارنة وما يمكن أن يصلح أساساً لتصنيف مختلف أنواع الدراسات التي لها صلة بهذا المجال على النحو الذي يتبين فيما بعد :

١ – إذا سرنا في الطريق الذي يتبعه الطبيعيون فإننا نجد أولا – وأكثر مما يتوقع – التعدد الكبير لطرق المعالجة التي تقدمها في الواقع الأعمال والدراسات المتصلة بالتربية المقارنة .

٢ – وبعد هذه المعطية المشجعة إلى حد ما ، تأتي معطية أخرى ، أقل إثارة ، وهي أن هذا التعدد أو التنوع في المعالجة ، وهذه الغزارة في الدراسات ، أبعد من أن يكون معترفاً بها عالمياً ، فضلا عن أن روح الانفرادية التي يمكن أن تعتبر وبحق قديمة ، والتي مازالت تميز العمل في مجال التربية المقارنة ، إن استمرت فإنما تواصل إحداث أضرار كثيرة تعوق العمل الجمعي في هذا المجال . وإذا كنا ننسى أن التربية المقارنة يمكن اعتبارها متعددة النواحي Multi-story ، فإننا سنجد صعـــوبة في فهم كيف أن بعض « المـــدارس » (نقصد بذلك مجال المعالجة Approaches في التربية المقارنة) يمكن أن تنكر على غيرها الحق في الوجود . (١٢)

٣ – ان هناك ميلا متزايداً للاعتراف بأن التربية المقارنة ما هي إلا تطبيق أساليب ووسائل المقـــارنة Technique of comparison في دراسة بعض المسائل التعليمية ، كما أنه يبدو أيضاً أن أي مقارنة يجب بالطبع أن توفر تحليلا لأوجه التشابه والاختلاف الموجودة ليس فقط في المسائل التعليمية الجاري مقارنتها ، بل وأيضاً وبقدر الامكان ، للعوامل المؤثرة في وجود هذه الفروق في المسائل التعليمية . (١٣)

والسؤال الذي يثار بصدد هذه المعطية ، ما الذي نستخلصه عندما نتفحص معظم الدراسات التي أُجريت في التربية المقارنة ؟ أن كثيرين ممن يهتمون ويعملون بالتربية المقارنة ، هم في واقع الحال لا يجرون مقارنات على الإطلاق . إن عدداً كبيراً من الأعمال التي تتصف « بالمقارنة » تقتصر فقط على عرض المشكلة أو المسألة التعليمية كما توجد في بلد ما ، وأن المقارنة إنما يمكن أن تجري في ذهن « In The Mind » المؤلف ، الذي يشعر باقتناع بأن القارىء نفسه سوف يقوم بالمقارنة في بلده هو ، وهو البلد الذي وُصف له .

غير أن ذلك لا ينفي أن هناك حقيقة أعمال أُخرى أقل عدداً من الأعمال السابق الإشارة إليها تعد في مرحلة أكثر تقدماً في مجال المقارنة والتي يمكن أن يطلق عليها اسم مرحلة « التراكيب » Juxtaposition (١٤) . إن مثل هذه الدراسات والأعمال لم تعد وسائل تختص بموقف أو مسألة واحدة ، لكنها أعمال تجمع جنباً إلى جنب ، دراسات عديدة عن مشكلة عامة لوحظت في بلدان أو في مناطق مختلفة . غير أنه حتى في هذه الأعمال ، فإن الأمر متروك للقارىء نفسه ، أن يحلل ويقارن أوجه التشابه والاختلاف أو الفروق في المسائل التعليمية المعروضة .

إن الأبحاث والدراسات التي وصلت إلى المرحلة الثالثة ، وهي مرحلة المقارنة بمعناها الدقيق والتي تستند إلى جداول مقارنة من النوع الذي اقترحه مارك انطوان جوليان Marc Antoine Jullien ، هذه الأبحاث ما تزال استثناءات نادرة إلى حد ما، لأسباب ليس من الصعب التكهن بها .

٤ — إن العالم يتقدم بسرعة ، ومكونات التربية المقارنة مقبلة على مرحلة جديدة . فبعد فترة كانت الوسائل فيها ضئيلة ، نتيجة تحفظ مفروض عليها ، فإن التربية المقارنة كمجال تربوي يعتبرها البعض الآن قادرة على تقديم الإجابة على « كل » all الأسئلة التي يثيرها موضوع التعليم بصفة عامة .

هذه المقولة لن تثير دهشة كبيرة إذا ما تذكرنا أن البيداجوجيا "Pedagogy" وهي علم التربية ، يجب أن تواجه في الوقت الحاضر الهجمات المتكررة التي يشنها أُولئك الذين يتشككون في أسباب وجودها كعلم مستقل . وهناك أدلة على أن هذا العلم — وهو يتجه إلى الاستناد إلى معطيات العلوم الاجتماعية ، وخاصة علم الاجتماع وعلم نفس الطفل — ربما لا يتمكن من الإجابة على كل الأسئلة التي قد يثيرها التعليم . إن التربية المقارنة (وهي من أحدث المستجدات في أُسرة العلوم التربوية) يجب عليها أن تواجه أيضاً صراعاً شديداً من أجل الاعتراف بها جنباً إلى جنب مع باقي العلوم التربوية الأخرى مثل فلسفة التربية ، الإدارة التربوية ، تاريخ التربية ، علم النفس التربوي ... الخ . (١٥)

معايير تبوب على أساسها البحوث والدراسات في التربية المقارنة :

إذا تركنا جانباً هذه المعطيات العامة التي لخصناها فيما سبق ، والتي يمكن أن تخضع للبحث والمناقشة بشكل أكثر تفصيلا ، فإننا يمكن أن نعود إلى مسألة البناء Structure في التربية المقارنة أو ماهية وطبيعة هذا العلم .

وإذا ما نظرنا إلى الأعمال الكثيرة التي يمكن أن يظلها عنوان « التربية المقارنة » ثم نحاول تصنيفها منهجياً ، فإننا سنلاحظ على الفور أن مؤلفي هذه الأعمال إنما ينظرون إلى ماهية وطبيعة هذا المجال من زوايا مختلفة . (١٦)

فإذا ما حاولنا وضع معايير لتصنيف هذه الأعمال يمكن على أساسها تحديد طبيعة هذا العلم التربوي ، فإننا نلاحظ من دراسة الأعمال التي تمت في مجال الدراسات التربوية المقارنة أنه يمكن تبويبها على أساس معايير خمسة مختلفة على النحو المبين بعد :

١ — يستند هذا المعيار على أساس أن الدراسات والأعمال التي تمت في مجال التربية المقارنة يمكن تجميعها على أساس موضوع المقارنة فيها "Subject of Comparison". والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا الخصوص، ما هو الذي جرت مقارنته؟ أهي النظم التعليمية ؟ أم الهياكل التربوية ؟ أم البرامج والمناهج ؟ أم الوسائل وطرق التدريس ؟ أم نظريات التربية ؟

٢ — قد يمكن تجميع هذه الدراسات على أساس تحديد مجال المقارنة "Scope of comparison" التي أخذت في الاعتبار . إذ بقدر ما يسمح به مجال دراسة « موضوع المقارنة » في البند السابق ، يتوجب تحديد المجال . ونعني بذلك هل جرت المقارنة على المستوى المحلي أو على مستوى المنطقة أم المستوى الإقليمي أو على مستوى الدولة ؟ ويتصل بذلك أيضاً فيما يتعلق بمجال المقارنة أن نبين ما إذا كانت تشمل بلدين أو عدة بلاد أم بين عينة اقليمية متعددة البـــــلاد ؟

٣ — هناك معيار ثالث يتوجب آخذه في الاعتبار أيضاً عند تصنيف الأعمال والدراسات المتصلة بالتربية المقارنة ونعني به ما يمكن أن نطلق عليه طبيعة المقارنة "Nature of Comparison" ، أكانت هذه الأعمال مجرد دراسة

مقارنة وصفية Descriptive comparative Education ، أي أنها مجرد عرض لأوجه التشابه والاختلاف في النظم التعليمية التي جرى وصفها ؟ أم أن هذه الأعمـــال تدخل في إطار ما يسمى دراســـة مقارنة تفسيرية Explanatory comparative Education تبحث عن الأسباب وتحدد العلاقات بين الظواهر التعليمية والعوامل الموضوعية الأخرى خارج النظام التعليمي ذات الطابع الفلسفي أو الجغرافي أو السياسي أو الثقافي أو الاقتصادي ؟

٤ — والأعمال المتعلقة بالتربية المقارنة يمكن أن تصنف أيضاً على أساس زاوية المقارنة Angle of Comparison بمعنى أوضح البحث فيما إذا كانت هـذه الأعمال التي تتصف بالدراسة المقـــارنة تختص بالحقائق والمواقف التي قورنت ، كما ظهرت في لحظة معينة (تربية مقارنة ستاتيكية Static Comparative Education) ، أم أنهـــا تختص بدراســـة النمو التعليمي في اتجاه تطوره أو ما يمكن أن يطلق عليه (تربية مقارنة دينامية Dynamic Comparative Education) .

٥ — وأخيراً فقد يكون الوقت قد حان للتأكيد على الضرورة الملحة لاستطلاع إمكانيات ما يمكن أن يسمى التربية المقـــارنة التطبيقية Applied comparative Education) ، جنباً إلى جنب مع تلك الدراســـات التي يصح أن نطلق عليها دراسة مقارنة محضة (Pure comparative Education) تلك التي تجري على أساس علمي ولا تهدف إلى مصلحة خاصة أو نفع مباشر . والفرق بين النوعين فرق جوهري إذ أن النوع الأول يمكن أن تكون تطبيقاته محل اعتبار واهتمام من قبل المسئولين عن التعليم ، كما يمكن أن تفيد تلك التطبيقات في إصلاح النظم التعليمية وفي التخطيط المستقبلي لها . أما النوع الثاني فإن المعطيات الكثيرة المستمدة من تلال الدراسات المقارنة التي تمت في هذا الصدد تشير للأسف إلى أن مساهمتها في التخطيط التعليمي كمثال هي في الغالب مهملة ولا يؤخذ بها .

وبعد ... فإنه ليست هناك حاجة بنا لكي نضيف أن هذه المعايير التي يمكن على أساسها أن تبوب الدراسات والأعمال التي تمت في مجال التربية المقارنة ليست في الواقع من قبيل التصنيفات القاطعة . والصحيح هو العكس ، وبالتالي يمكننا القول بأن الدراسات والأعمال المختلفة في مجال التربية المقارنة إنما يحدث كثيراً أن تكمل بعضها البعض دون تحديد قاطع على أساس ما قلناه في عرض المعايير الخمسة السابقة . ولذلك فمن الممكن جداً أن تكون دراسة ما في التربية المقارنة من النوع الذي يمكن أن نسميه دراسة وصفية وتفسيرية معاً ، أو أن تكون دراسة مقارنة لمسألة تعليمية في الوقت الراهن ويكون لها الطابع الاستاتيكي والديناميكى في نفس الوقت .

يمكن بعد ذلك أن نقدم وجهة نظر بشأن اقتراح نوع من التصنيف الذي يمكن أن تبوب على أساسه البحوث والدراسات في التربية المقارنة والتي يمكن أن تساعد الباحثين في هذا المجال على الأساس التالي :

أولا : موضوع المقارنة Subject of Comparison

وتجري المقارنة بين :

- النظم التعليمية Educational Systems
- الهياكل التعليمية Educational Structures
- المناهج والمقررات
- الطرق والوسائل
- النظريات التربوية

ثانياً : مدى المقارنة Scope of Comparison

وتجري المقارنة بين :

- مـــــدن
- أقسام ، أقاليم ، محافظات

- دول إقليمية
- أقاليم متعددة البلاد
- بلاد العالم

ثالثاً : طبيعة المقارنة Nature of Comparison

- وتجري مقارنة المعطيات المستمدة من المادة العلمية

أو

- يجري تحري الأسباب والعوامل :
  - * وصفيـــاً Descriptive
  - * تفسيرياً Explanatory

رابعاً : زاوية المقارنة Angle of Comparison

- تجري المقارنة بين حالات تعليمية Situations

أو

- تجري المقارنة بين اتجاهات تعليمية Trends

سواء أكانت :

* ستاتيكية Static
* ديناميكية Dynamic

البحوث والدراسات في التربية المقارنة ــ تصنيف تحليلي :

ونود بعد ذلك أن نتوسع قليلا بالشرح والتفصيل للعناصر السابق اقتراحها كتصنيف محتمل ــ من وجهة نظر الكاتب ــ للبحوث والدراسات في التربية المقارنة . هذه القائمة من العناصر المقترحة ليست شاملة بأي حال من الأحوال ويمكن أن تفتح المجال أمام الباحثين لإبداء وجهة نظرهم في شأنها .

ومهما يكن من أمر ، فإننا نعرض بالتفصيل لبعض هذه العناصر التي نرى أنها جديرة بمزيد من الاهتمام .

أ – مقارنة بين النظم التعليمية والهياكل التعليمية :

Comparison of Educational Systems and Educational Structures

وكان ذلك النوع من البحوث (١٧) في التربية المقارنة أول نوع من هذه البحوث ، ولا نغالي إذا قلنا أنه حتى اليوم فإن معظم الأعمال والبحوث التي تجري في التربية المقارنة إنما تتم في هذا المجال . غير أنه ، وكما ذكرنا من قبل ، فإن القليل جداً من الأبحاث تلك التي تتجاوز مرحلة الوصف إلى التفسير بحيث يمكن أن نعدها بحوثاً وصفية تفسيرية ، وهو مجال يمكن أن يبشر بالخير الكثير سواء قامت البحوث على أساس الدراسة الاستاتيكية الوصفية (التي تبين أوجه التشابه والاختلاف بين النظم والهياكل التعليمية في الموقف الراهن) أو قامت على أساس الدراسة الدينامية المقارنة (وتكون المقارنة في هذه الحالة في اتجاه رأسي أي تطورها) .

أما فيما يتصل بمقارنة النظم التعليمية فإنه من الممكن إجراء دراسات بحثية مختلفة مثل تلك الدراسات التي تهتم بما يلي :

١ – الإدارة المركزية أو اللامركزية .

٢ – الوظائف الخاصة بكل سلطة إدارية على المستوى المحلي أو الإقليمي أو القومي .

٣ – الهيئات التنفيذية والهيئات الاستشارية .

٤ – أساليب الرقابة والإشراف .

٥ – نظم التمويل .

٦ – المباني المدرسية .

٧ – تدريب المعلمين .

وفيما يختص بمقارنة الهياكل التعليمية والتنظيمات المدرسية فإنها تختص عادة بالآتي :

١ – تقسيم التعليم إلى مستويات مختلفة لكل منها أوصافها المتميزة (قبل الابتدائي ، والابتدائي ، والثانوي ، والمهني ، والعالي ، وإعداد المعلمين) .

٢ ــ العلاقات بين هذه المستويات وبين المشاكل التي تثار حول الحدود التي تفصل بينهـــا .

٣ ــ التعليم الالزامي ، والتعليم المجاني .

٤ ــ أعداد المدرسين وأعداد التلاميذ في مراحل التعليم

٥ ــ طول مدة الدراسة .

٦ ــ متطلبات القبول .

٧ ــ الامتحانات والشهادات .

٨ ــ عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية .

ب ــ مقارنة المناهج والمقررات : Comparison of Curricula and Syllabuses

على الرغم من أهمية هذا النوع من الدراسات (١٨) ، فإنه من الممكن أن نعد الدراسات البحثية في هذا المجال على أصابع اليد الواحدة حتى الآن ، سواء كانت هذه البحوث قد أُجريت على المستوى الدولي أو الإقليمي أو المحلي . وفضلا عن ذلك فإن هذه العبارة تصدق أيضاً سواء كانت المسألة تتعلق بتحقيق توازي بين الموضوعات التي تتضمنها المناهج (وبالتالي بالنسبة للوقت المخصص لها في الجدول الدراسي) أو فيما يختص بمضمون ومحتوى كل مقرر على حده كما هو محدد في المنهج .

إن نتائج مثل هذه المقارنات واضحة وتفيد في إصلاح المناهج والمقررات في نظم التعليم المختلفة ، وإن لم يكن من اختصاص الباحث في مجال التربية المقارنة أن يصدر حكماً تقييمياً عليها أو أن يتناولها بالمدح أو القدح (ذلك أن مثل هذه المسئولية تقع على عاتق أفرع أُخرى من فروع علم التربية) ، إنما يتمثل دوره في إلقاء الضوء على الطرق التي تختلف بها هذه المناهج والمقررات ، وبالتالي يجعل من الممكن للسلطات التعليمية المسئولة أن ترى مدى المبررات التي تخلق مثل هذه الفروق بينها في الأنظمة التعليمية المختلفة .

جـ — مقارنة الطرق والوسائل : Comparison of methods

لسوء الحظ فإن قليلا من الباحثين في مجال التربية المقارنة قد أغراهم هذا المجال للبحث الموضوعي أكثر مما استمالهم البحث في مجال المناهج والمقررات (١٩) . وعلى سبيل المثال فإن الدراسات المقارنة في مجال طرق تعليم القراءة — بقدر ما يعلم الكاتب — كان لها نصيب كبير من اهتمام الباحثين ، على الرغم من أن القضية بالتأكيد ليست مسألة مقارنة نتائج أو فاعلية اتباع طريقة معينة على غيرها . ذلك أن مثل هذه الأبحاث والدراسات تكون أكثر فائدة لو قام بها المتخصص في طرق التدريس أو علم النفس التربوي .

ويبقى أن نقول أن العمل الذي يقوم به المتخصص في التربية المقارنة يجب أن يكون أساساً التفضيل بين الطرق التي يتم الاتفاق عليها بين المتخصصين في المناهج من خلال مقارنة نتائج تطبيقاتها ومدى فاعليتها في عدد من البلاد . ومن ناحية أُخرى فإن هناك واجب آخر يقوم به المتخصص في التربية المقارنة في هذا المجال يتمثل في إبراز نقاط الاتفاق ونقاط الخلاف بين المؤلفين والمتخصصين في مجال طرق التدريس بما يضمن اختيار أنسب هذه الطرق في ضوء مثل هذه الدراسة المقارنة .

وبذلك فإن المتخصص لن يقتصر عمله على استبعاد وتبسيط الكثير من نقاط الخلاف ، ولكنه يجعل أيضاً من الممكن اتخاذ قرار في هذا الشأن في ضوء الحقائق التي تكشف عنها الدراسة توضع أمام أُولئك المسئولين عن الاختيار النهائي لطريقة التدريس .

د — مقارنة النظريات التربوية : (٢٠) Comparison of Educational theories

إن الاعتبارات السابقة المتعلقة بمقارنة الطرق والوسائل يمكن تطبيقها عند مقارنة النظريات التربوية . فإذا بذل المتخصص في التربية المقارنة جهداً كافياً لتحقيق المنهجية العلمية في عرض آراء وأفكار مفكري التربية في موضوع ما لأمكن الوصول إلى وجهة نظر موضوعية حول هذا الموضوع . ان الباحث أو المتخصص في التربية المقارنة التفسيرية سيضع نصب عينيه ، في هذه الحالة ، الوصول إلى الأسباب

والعوامل – وهي ليست دائماً ذات طابع فكري – التي أدت إلى وجود اتجاهات مختلفة حول الموضوع الذي تتم دراسته . وربما كان أفضل الأمثلة التي يمكن إيرادها لابراز هذه النقطة ما يتصل بمقارنة النظرية التي يستند إليها التعليم البوليتيكنيكي في الدول الاشتراكية ووجهة نظر فيلسوف التربية « مكارنكو » في هذا الصدد ، مع النظرية التي تستند إليها المدرسة الشاملة في المملكة المتحدة ووجهة نظر حزب المحافظين في هذا الموضوع .

هـ – المقارنة على المستوى المحلي : Comparison on the Local Level

هناك بعض الميل لاعتبار البحث والتعليم في التربية المقارنة إنما هما من شأن أساتذة الجامعات أو للمتخصصين التابعين لمؤسسات تربوية قومية أو دولية . ولحسن الحظ فإن هناك كثير من الحقائق التي أظهرت أهمية اشراك المعلمين ، والموجهين ، والمديرين في أبحاث التربية المقارنة كلما جرى ذلك على المستوى المحلي . (٢١) إذ أن مثل هؤلاء الأشخاص وهم على صلة مستمرة ومباشرة مع الواقع (ليس ذلك دائماً في حالة أساتذة الجامعة) يصبح من السهل عليهم بل ويصبح أكثر جاذبية أن يقوموا بمقارنة الوضع التعليمي في موقعين أو في منطقتين محليتين . ومثل هذه المقارنات على المستوى المحلي قد تتصل بالامكانيات التعليمية المتيسرة (مثل عدد المدارس والمعلمين والمباني المدرسية ومعدلات أعداد الطلاب للمعلمين وغير ذلك) .

وبذلك فإننا نقول من ذا الذي يمكن أن يكون في وضع أفضل من هؤلاء الذين ذكرناهم للاسهام في الدراسات المتصلة بالتربية المقارنة عن طريق معرفتهم بالواقع المحلي للتوصل إلى مختلف العوامل المفيدة في تفسير أوجه التشابه والاختلاف في المسائل التعليمية التي تتم مقارنتها على المستوى المحلي .

و – المقارنة بين مختلف الوحدات الإدارية في البلاد ذات النظم اللامركزية :

Comparison Between the Various administrative units in decentralized Countries .

لا مناص من أن ندهش لقلة الاهتمام الواضح في البلاد ذات النظم التعليمية اللامركزية بإجراء الدراسات المقـارنة حول الخصائص التربوية Educational

Characteristics مثل النظام الإداري أو الهيكل التعليمي أو المناهج والمقررات . الخ. في كل وحدة إدارية داخل هذه النظم . (٢٢)

ثم كيف يمكن تفسير السبب في أنه في بعض البلاد ذات الحكم الفيدرالي حيث توجد هيئات متخصصة في أبحاث التربية المقارنة يقتصر نشاطها في تكريس جهودها للدراسات التربوية المقارنة التي تختص ببلاد أجنبية ؟

ومع ذلك ، فإن هناك الكثير من الدراسات المقارنة التي أُجريت والتي تركز على دراسة المناطق أو الأقاليم أو المحافظات ليس على المستوى القومي فقط بل وأيضاً على المستوى الدولي .

ومعظم هذه الدراسات تنبه إلى أهمية إجراء المزيد من الدراسات التربوية المقارنة لمشاكل النظام التعليمي في البلاد ذات النظم اللامركزية .

ز – التربية المقارنة الوصفية والتفسيرية :

Descriptive and explanatory comparative education

إن أُولى الأعمال الهامة في مجال التربية المقارنة (تلك الأعمال التي تعد كلاسيكية الآن في مجال التربية المقارنة) كانت ذات طابع وصفي وتفسيري في نفس الوقت .

هذه الأبحاث التي اهتمت ليس فقط بوصف ملامح النظام التعليمي ، بل بوصف الهيكل التعليمي وتنظيماته القائمة ، لم تقتصر على ذلك البته بل إن مؤلفي هذه الأعمال آلوا على أنفسهم اكتشاف العوامل والأسباب الجغرافية والتاريخية والدينية والثقافية ، ثم توسعوا في هذه العوامل لتشمل الأسباب الاجتماعية والاقتصادية تلك العوامل التي يمكن أن تفسر أوجه التشابه والاختلاف التي يمكن ملاحظتها من دراسة النظم التعليمية .

إن التقدم الملاحظ اليوم في مجال التربية المقارنة الوصفية إنما يرجع أساساً إلى إسهام المؤسسات الدولية في هذا التقدم ، ذلك الإسهام الذي ساعد أيضاً على تأكيد الفارق الموجود حالياً بين هذين الفرعين (الوصفي–التفسيري) في التربية المقارنة.(٢٣)

إن المؤسسات الدولية وهي أحسن استعداداً من الهيئات الجامعية للقيام بالدراسات الوصفية في التربية المقارنة (خاصة على المستوى العالمي) إلا أنها حتى الآن – بسبب طبيعة علاقاتها مع الحكومات – تشعر بأنه محظور عليها الإسهام في مجال التربية المقارنة التفسيرية . ونظرة فاحصة تبين لنا أن هذا المجال المتخصص (التربية المقارنة) – وهو محكوم إلى حد ما بالظروف والعوامل المحيطة – لا يصح أن يبقى خاضعاً لمثل هذه الظروف . إن الهدف يجب أن يكون إتاحة هذين النوعين من الدراسات التربوية المقارنة التي يكمل أحدهما الآخر رغم إدراكنا أن كل نوع منهما يتطلب وسائل عمل مختلفة Techniques ومعرفة متخصصة بل واتجاهات مغايرة . وفضلا عن ذلك فإننا يجب ألا ننسى أن مجال التربية المقارنة التفسيرية هو الذي تصبح فيه إسهامات علوم التاريخ والسياسة والاجتماع والاقتصاد ذات نفع بالغ للمتخصص في التربية المقارنة .

ح – التربية المقارنة الاستاتيكية والدينامية :

Static and dynamic comparative education .

ظل رجال الاقتصاد لفترة طويلة يستخدمون الاصطلاحين « استاتيكي » و « دينامي » للتفرقة بين الأبحاث التي تحلل الظواهر الاقتصادية كما تظهر في وقت معين ، وتلك التي تحدد نفس الظواهر الاقتصادية على مدى فترة زمنية .

وفي التربية المقارنة فإننا نجد أن هذين الاصطلاحين أكثر صعوبة في الاستخدام ، ويفضل استخدام مصطلح « تاريخي » ، رغم اتساع مدى استخدام هذا الاصطلاح زمنياً ، على استخدام اصطلاح « دينامي » . ومهما كانت المصطلحات المستخدمة فإنه يجب أن نعترف بأنه بينما يعكس عدد كبير من الأعمال المؤلفة في مجال التربية المقارنة أوجه التشابه والاختلاف في النظم التعليمية في الوقت Static الذي يجري فيه تحليلها (Static comparative Pedagogy) ، فإن أعمالا أخرى تدرس النمو التعليمي في اتجاهه التطوري (Dynamic comparative Pedagogy) .

ولا يشك أحد في أن أعمال البحث في مجال الدراسات المقارنة الاستاتيكية يعد متخلفاً في الوقت الحاضر ، وأن أعمال البحث في مجال الدراسات المقارنة الدينامية يبشر بمستقبل باهر . (٢٤)

إن دور البحوث في مجال الدراسات المقارنة الدينامية يتلخص في عدة نقاط منها : إعلامنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية ، كما أنها تستطيع أن تساعدنا على تمييز ليس فقط الوقع السريع لتطور التعليم ، بل وأيضاً على الاصلاحات والتغيرات الناتجة عن هذه السرعة المتزايدة ، وأخيراً فإنها يجب أن تشجعنا على ولوج المجال الحساس للغاية والخاص بإجراء التوقعات وحساب الاحتمالات بالنسبة للمستقبل .

هوامش ومراجع الدراسة

● استفاد كاتب هذه الدراسة استفادة كبيرة في التوصل إلى إقتراح بعض المعايير التى تصنف على أساسها البحوث والدراسات في التربية المقارنة من المقابلات العديدة التى أتيحت له مع بعض الأساتذة الإكاديميين الكبار في مجال التربية المقارنة ، وذلك أثناء مشاركته في المؤتمرين الدوليين الخامس والعشرين والسادس والعشرين لجمعية التربية المقارنة اللذين عقدا بالولايات المتحدة الأمريكية عامي ١٩٨١ ، ١٩٨٢ .

1 — Pedro Rossello. "Concerning The Structure of Comparative Education".**Comparative Education Review,** Vol. 7, No. 2 (1963), P.6, This Article is A Revised Version of the Document S 38/1 (e), Presented to the Coference on Comparative Education at the UNESCO Institute in Hamburg, March 10-16, 1963.

2 — Elliott, Alan. "Comparison and Interchange : The Relevance of Cultural Relations to Comparative Education". **Comparative Education. Review,** Vol. 2, No. 2, p. 63.

3 — Savicky, 1. "Composition of Adult Education Participants in Several European Countries", **Society and Leisure,** No. 1 (1972), P. 181.

4 — **Bulletin of The International Bureau For Education** (Special Issue on Lifelong Education), Vol. 46, No. 185 (1972), P. 61.

5 — Elliott, Alan. "Comparison and Interchange : The Relevance of Cultural Relations to Comparative Education"., OP. Cit., P. 70.

6 — Eckstein, Max A., and Noah, Harold J., eds. **Scientific Investigations in Comparative Education.** (New York : The Macmillan Co., 1969), P. 408.

٧ — راجع الدراسة التالية :

— نبيل أحمد عامر صبيح : « الادارة التعليمية من منظور منهج النظم » مجلة كلية التربية — جامعة عين شمس ، العدد الرابع (الجزء الثاني) ١٩٨١ ، ص ٤ .

8...— **Agenda for Comparative studies in Adult Education : Report From the International Expert Meeting, 1972.** Syracuse, New York; Syracuse University, Publications in Continuing Education, 1972, P. 70.

9 — Kidd,J.R. "The Present Position of Comparative Studies in Adult Education." **Journal, International Congress of University Adult Education,** Vol. 12, No.1 (1973), P.6.

10 — Noah, Harold J., and Eckstein, Max A. **Toward a Science of Comparative Education.** London : The Macmillan Co., 1969. P. 22.

11 — Pedro Rossello'. "Concerning The Structure of Comparative Education, Comparative Education Review, OP. Cit., P. 7.

12 — **Kobayashi, T. Survey on Current Trends in Comparative Education,** Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1971. P. 103.

13 — Farrell, Joseph P. " Some New Analytic Techniques for Comparative Educators : A Review." **Comparative Education Review,** Vol. 19, No. 3 (1970) P. 269.

١٤ — من أهم الدراسات المقارنة التي يمكن أن تدخل في هذه المرحلة الدراسة التالية :

— Bereday, G.Z.F. **Comparative Method in Education.** (New York Holt, Rinehart and Winston, 1964). 302 P.

15 — Fischer, Joseph, ed. **The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems.** (Scranton, Penn. : International Textbook Co., 1970) P. 33.

١٦ — استفاد الكاتب في وضع المعايير التي تبوب على أساسها البحوث والدراسات في التربية المقارنة من مجموعة الأعمال الكثيرة التي قدمت تحت عنوان « التربية المقارنة » . ومن أهم هذه الأعمال — خاصة المعاصرة منها — الدراسات التالية :

a) Noah, Harold J., and Eckstein, Max A. Toward a Science of Comparative Education, Op. Cit.

b) Bereday, G.Z.F. Comparative Method in Education, OP. Cit.

c) Pedro Rossello'. Concerning The Structure of Comparative Education, Op. Cit.

d) Holmes. Brian **Problems in Education : A Comparative Approach.** (London : Routledge and Kegan Paul, 1965). 326 P.

e) Mallinson, **Vernon. An Introduction to the Study of Comparative Education.** (London : Heinemann, 1960).

17 — Bowers, John, and Fisher, E.A. "The search for A Terminology of Adult Education and for Better Statistics." **Convergence,** Vol. 5, No. 4 (1972) P. 44.

18 — Pedro Rssello, OP. Cit., P. 13.

19 — Bereday, G.Z.F. "The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education." **Journal, International Congress of University Adult Education,** Vol. 12, No. 1 (1973), P. 33.

20 — Kazamias, A.M., and Massialas, B.G. **Tradition and Change in Education : A Comparative Study.** (New York : Prentice Hall, Inc. 1965). P. 182.

٢١ — للاستزادة في توضيح هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى الدراسة التالية :

— نبيل أحمد عامر صبيح : « بحوث الإدارة التعليمية ، أهدافها — وظيفتها — مناهجها » صحيفة التربية ، السنة التاسعة والعشرون ، العدد الثالث ، يونيه ١٩٧٧ (القاهرة ، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، ١٩٧٧) ص ٢٠ — ٣٣ .

22 — Roberts, Joan I. "Social Environmental Influences on Individuals in Sub-Cultural and Cross-Cultural Perspective". **Comparative Education Review,** Vol. 19, No.3 (1970), P. 301.

٢٣ — هناك الكثير من الدراسات التربوية المقارنة المعاصرة التي تتميز بأنها دراسات وصفية في معظمها ولا تكاد تهتم بالجوانب التفسيرية ، نذكر منها على سبيل المثال :

a) Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Alternative Educational Futures in the United States and in Europe.** Paris : OECD, 1972. 216 P.

b) **Classification of Educational Systems : Finland, Germany, Japan.** Paris : OECD, 1972. 80 P.

c) **Classification of Educatinal Systems : Netherlands, Sweden, Turkey.** Paris : OECD, 1972. 116 P.

d) **Classification of Educational Systems : Spain, France, Norway.** Paris : OECD, 1972, 120 P.

24 — Stock, Roger. "Towards a New Educational System." **Education and Culture,** No. 16 (1971), PP. 9-14.