دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	إزدواجية التربية المقارنة : المقارنة عبر الثقافية والانفتاح على العالم
المصدر:	مستقبليات
الناشر:	مركز مطبوعات اليونسكو
المؤلف الرئيسي:	شريوير، جورجن
المجلد/العدد:	مج19, ع3
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1989
الصفحات:	425 - 444
رقم MD:	14641
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، التعليم المقارن، المفاهيم التربوية، علم اجتماع المعرفة، العلوم الإجتماعية، النظريات التربوية، فلسفة التعليم، البحث العلمي، النظم التربوية، الإصلاح التربوي، مقارنة الأديان، التأهيل التربوي، تعليم الكبار، التخطيط التربوي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/14641

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

ازدواجية التربية المقارنة:
المقارنة عبر الثقافية
والانفتاح على العالم

جورجن شريوير

يشدِّد الاختصاصيون منذ عدة عقود على المشكلات المنهجية التي تطرحها التربية المقارنة. وتشهد عروض المؤلفات والمراجع الببليوغرافية المخصصة لها على المجهود الضخم الذي بذله هؤلاء لإقرار موضوع وفائدة هذا المجال من مجالات الدراسة، ولتحديد طبيعته ومرتكزاته لدى علوم أخرى، ولإيضاح مساعيه المنهجية وأساليبه المميزة. إنها إذن كتابات معيارية بمقدار واسع. أما دراسات التربية المقارنة التي تحذو حذو الاقوال ما وراء العلمية (discours méta-scientifique)، المنتقلة من «الإرشاد المنهجي إلى الوصف الاجتماعي – التاريخي»[1]، فما زالت قليلة جدًا.

وتهدف هذه الدراسات إلى استخلاص العناصر الوثيقة الترابط في ما بينها – الرؤى الضمنية للعالم، المقدِّمات الإبيستمولوجية، التوجهات النظرية، القواعد المنهجية والنتائج النموذجية للبحث–والتي تشكل تركيباتها المتغيرة مختلف التيارات الفكرية أو «النماذج» («paradigmes») التي تطبع هذه المادة بطابعها الخاص[2]. كما أنها تظهر أن حقل التحليل ومبادئ التفسير التي يقدمها مفهوم «النموذج» إنما هي ضيقة جدًا لتغطية مجالات شديدة التعقيد كالتربية، وبالتحديد التربية المقارنة. فإذا كنا نريد التعمق في التحليل، لا يكفي أن نرى في التيارات الفكرية والتقاليد المتعارضة للتربية المقارنة تصورات نظرية ومنهجية مختلفة؛ بل ينبغي لنا أيضًا أن نشرح أصولها ومصائرها المتنوعة، واستمرارية تظاهراتها المميزة واختلافاتها الدائمة عن طريق ربطها بالأطر الاجتماعية المرجعية التي يفترض بأنها في أصل تكوُّن «أساليب» أو أنماط الاستدلال والبرهنة.

وسنرسم في هذا المبحث[3] الخطوط العريضة لإطار مفهومي (cadre conceptuel) يحاول أن يستجيب لهذا المطلب وأن ينير الدراسة الجديدة

جورجن كارل شريوير Jürgen Karl Schriewer (جمهورية ألمانيا الاتحادية) – أستاذ التربية المقارنة في جامعة غوته في فرنكفورت وعضو اللجنة التنفيذية للجمعية الأوروبية للتربية المقارنة. تتمحور أبحاثه على الأخص حول التاريخ الاجتماعي المقارن للتربية. له مؤلفان حول فرنسا: *Die französischen Universitäten (1972)* و *Schulreform und Bildungspolitik in Franreich (1974)*. شارك في إدارة نشر *Geschichte der Pädagogik und systematische Erzie hungswissens chaft (1988)*. نشر كذلك العديد من المقالات في مجلّات متخصصة، ولا سيما في *Zeitschrift für Pädagogik*

لهذه المادة، لا بضوء النقد المنهجي، بل بضوء التحليل الاجتماعي التاريخي، بأن يربط العناصر المنطقية التي تحدد مختلف الأساليب المنهجية للمقارنة باكتشافات ومبادئ مستعارة من علم اجتماع المعرفة. وثمة أمثلة إيضاحية مستمدة من التربية المقارنة ومن القانون المقارن ومن علم الديانات المقارنة ستضفي على النموذج المصاغ على هذا النحو مزيدًا من الوضوح. ويتمثل طرحنا بأن جميع مجالات البحث والتقصي هذه تشتمل، تحت تسمية مشتركة، نظريات ذات طبيعة مختلفة- بعضها علمي وبعضها الآخر تأملي انعكاسي (réflexif) - تشكلت بفعل التوجهات الوظيفية لنظم فرعية مختلفة من المجتمع. وإننا نعتبر، فوق ذلك، وبحسب هـــذا التقسيم للنظريات، أن ثمة أساليب مختلفة لمعالجة ملاحظة «الغيرية» («altérité») الثقافية، يفضي كل منها إلى «طريقة المقارنة» وإلى انفتاح على أوضاعٍ العالم الخارجية. وإن سماتها المتمايزة هي التي تفسر، في آخر المطاف، منهجيًا وسوسيولوجيًا، المواقف المتعارضة العائدة إلى التربية المقارنة، بوجه عام، والثغرات النظرية والمنهجية التي تلاحظ باستمرار في كتابات الاختصاصيين، بوجه خاص.

المقارنة، طريقة وعملية ذهنية

تقوم كل مقارنة على أفعال ذهنية هدفها اكتساب معارف عبر إقامة علاقات وروابط، ولكن لا بد من التمييز بين الطرق المختلفة لممارسة الفكر العلائقي المقارن. فالمقارنة، بوصفها عملية ذهنية متضمنة في جميع جوانب المُعاش اليومي للكائن البشري، لا بد من تمييزها عن العمل الذي يحوِّل الفكر المقارن إلى طريقة للعلوم الاجتماعية غايتها تعميق المعرفة على نحوٍ منهجي. وقد أشير إلى هذا الاختلاف لمناسبة تعليقات تقيم تعارضًا، مثلاً، بين «دراسة البنى المؤسسية الخاصة» وبين «البحث عن علاقات يمكن اعتبارها بمثابة قوانين يُفترض أنها قابلة للملاحظة في ظل شروط متغيرة». كما دُرس هذا الاختلاف بمزيد من التفصيل في مؤلفات منهجية تقابل بين تقنيات المقارنة «البسيطة» والتقنيات «المركبة»، أي بين التقنيات ذات «المستوى الواحد» والتقنيات ذات «المستويات المتعددة»[٥]. يبقى أن التمييز، في المقارنة، بين النشاط الذهني الشامل والطريقة العلمية نادرًا ما كان تامًا. وهذا ما يثير الدهشة، خاصة وأنه تترتب على هذا التمييز عواقب واسعة النطاق بالنسبة إلى مشروعات البحث المقارن وإلى النتائج المرتقبة منها. وليس من قبيل الصدفة والاتفاق أن يكون الاختصاصيون الفرنسيون في العلوم الاجتماعية، المتأثرون بتقاليد دوركهايم، هم أكثر من أشار إلى هذه العواقب[٦].

إن التقنيات **البسيطة** أو **ذات المستوى الواحد** تربط أشياء المقارنة بعضها ببعض من جوانبها الواقعية فقط (aspects factuels) وتحصر حقلها بالتالي بمستوى أوحد من التحليل. إنها عمليات تقيم صلات وروابط بالاستناد، لا إلى نظرية صريحة، بل إلى عناصر قابلة للملاحظة، تتمثل بالمبادئ الاختبارية التي يقدمها المُعاش الاجتماعي اليومي أو الفئات الاجتماعية المتآلفة مع الأوضاع الثقافية المدروسة. فالمقارنات البسيطة، إذ تتوقف فقط عند الوجه اليومي للظواهر وعند ترجمتها اللغوية، لا تتجاوز مستوى **العمليات الذهنية الشاملة**. فهي تقود عامة إلى إقامة تعارض بين السمات الثقافية المتميزة، وإلى وضع تصنيفات أو إلى كشف وجوه شبه في الطباع، والمشكلات والتطورات. أما النتائج التي تخلص إليها، فتظل عند مستوى وصفي من المعلومات ولا تنطوي بذاتها على قيمة الحجج القاطعة بالنسبة إلى مقترحات

نظرية وفرضيات أو نماذج تفسيرية. «فالمقارنات البسيطة لا تصل إذن إلى أي استنتاج على صعيد البرهنة والاستدلال، كما كان يؤكد لويس دي جوكور منذ نهاية القرن الثامن عشر في **موسوعة** ديدرو[٧]. وهذا الرأي، عدا أنه يساعدنا على إيضاح معنى المثل الفرنسي القديم الذي غالبًا ما يُستشهد به «comparaison n'est pas raison» (المقارنة ليست العقل)، إذ إن المقارنات البسيطة وحدها لا تقدم حججًا دامغة، هذا الرأي يثبته الاختصاصيون المعاصرون في العلوم الاجتماعية الذين يؤكدون أن نتائج المقارنات البسيطة «عديمة المعنى والفائدة بحد ذاتها»[٨].

وفي المقابل، فإن المقارنة بوصفها **طريقة للعلوم الاجتماعية**، تتوسّل تقنيات **مركّبة** أو **ذات مستويات عدة**. وهذه الأخيرة ليس هدفها ربط الظواهر الثقافية في ما بينها عبر مضمونها الواقعي، بل إن موضوعها يتناول بالأحرى العلاقات المفترضة بين مختلف الظواهر، والمتغيرات، أو المستويات النظمية. وبتعبير أدق، فإنها تهدف أولاً، انطلاقًا من روابط مطروحة كفرضيات بين متغيرات محددة عند مستويات تحليل مختلفة، إلى كشف الجوانب الاختبارية، التي يمكن ملاحظتها بشكل مجموعات من الظواهر المنغمسة في سياقات اجتماعية ثقافية مختلفة؛ ثم تربط هذه العلاقات الاختبارية في ما بينها كما بينها وبين الفرضيات التوجيهية المطروحة مسبقًا، لتستخرج منها ما تنطوي عليه من إمكانات تعميم نظري أو قدرة تفسيرية. وبوجيز العبارة، فإن المقارنة، بوصفها طريقة من طرائق العلوم الاجتماعية، تقوم على الربط، لا بين وقائع قابلة للملاحظة، بل بين علاقات، وحتى بين تركيبات من العلاقات. وتكون، بهذا الشكل المتطور، وثيقة الصلة بالفرضيات أو بالمشكلات التصورية المصاغة في إطار نظريات أشمل وأعم تستمد منها بنيتها. فهذا الشكل المتطور من الوساطة المنهجية بين المعطيات عبر الثقافية (transculturelles) ونظريات العلوم الاجتماعية هو الذي يسمح إذن للطريقة المقارنة بالاضطلاع بوظائف محددة في مجال تكوين النظريات وتدقيقها ونقدها. وبهذا الشكل المتطور تستطيع الطريقة المقارنة في العلوم الاجتماعية أن تقترب فعليًا من النظرية التي يُطالب لها بها منذ دوركهايم.

هذا الاختلاف بين **الطريقة العلمية و العملية الذهنية** يكفي وحده لإثبات أننا لن نستطيع إدراك المعنى الحقيقي للمقارنة إن لم نرَ فيها سوى عملية إدراكية تنجم آليًا عن رؤية إجمالية شاملة لظواهر مختلفة وتعكس بأمانة خصائصها الواقعية[٩]. فالمقارنة تبدو لنا على أنها نشاط ذهني تحدده بوعي مشكلات وتصورات نظرية ومقاصد مولّدة للتوقعات. فبعد الحقبة المديدة التي سيطرت فيها الاختبارية (empirisme) والتاريخية (historicisme) دون منازع، إنما نعيد هنا تأكيد موقف طالما دافع عنه أنصار العقلانية المشككون في عصر الأنوار:

«يمكن أن يظهر أمامنا شيئان في وقت واحد، دون أن نعقد مقارنة بينهما: وبالتالي فإن ما يصنع **المقارنة** هو فعل واعٍ من العقل. وهو هذا الفعل الذهني الذي يشكل جوهر ما نسميه بـ **العلاقة** أو **الترابط**.»[١٠]

ويبدو من الطبيعي، بالتالي، أن نتفحص الاستعدادات المسبقة والأطر المرجعية التي تشجع مختلف أساليب المقارنة. وإن مفاهيم علم اجتماع المعرفة والنتائج التي يقدمها هذا العلم مفيدة جدًا لهذا النوع من التقصي. ولكن، قبل الانتقال إلى دراسة الصلات والروابط بين الوسائط الإدراكية والجانب الاجتماعي، ينبغي النظر في **العمليات الأساسية** التي تتدخل في جميع ضروب المقارنة. فهذه العمليات هي الأفعال الأولية في تركيز الأنشطة المعرفية (الربط بينها) التي يقوم بها المراقب

حيال جوانب الظواهر المدروسة التي تهمه بصورة خاصة. يمكنه، مثلاً، أن ينصرف إلى: أ) **الكشف عن وجوه الشبه**؛ ب) تصنيف الفوارق الملاحظة بحسب معيار محدد – «أكثر/أقل»، قبل/بعد – إلى **سلاسل مدرَّجة** أو **تسلسلات هرمية**؛ ج) **إدراك وجود الفوارق**.

وخلافًا للفكرة الرائجة أن البحث عن أوجه الشبه له وزن معادل لوزن البحث عن أوجه الاختلاف، فإن تلك العمليات الأساسية تتحد في تركيبات مختلفة، وتكتسب معنى متفاوت القيمة، حسبما تكون المقارنة «عملية ذهنية» أو «طريقة علمية».

على مستوى **العملية الذهنية** العام، تعطي المقارنة الأفضلية لاقامة صلات تشابه أو، بمقدار أقل، صلات تدرُّج (gradation). والحال أن هذا الاسلوب من التفكير العلائقي يبقى عاجزًا، بحكم افتراضاته بالذات، عن أن يؤمن (عبر استعمال تركيبات نظرية) أو أن ييسِّر (عبر تحديد مؤشرات متعادلة وظيفيًا) قابلية المقارنة الفعلية للتشكيلة اللامحدودة من الحلول، والبنى والبدائل التي يقدمها العالم الاجتماعي التاريخي للانسان. وبدلاً من ذلك، وبمقدار ما يتمحور نمط التفكير هذا حول الجوانب الواقعية للبنى المؤسسية الخاصة، فإن عليه أن يتجاهل الحدود القائمة بين المقارنة وقابلية المقارنة، لكي يحيط بالظواهر المدروسة في ضوء مفهومَي التماثل الأساسيين، وهما أوجه الشبه وأوجه التباين المدرَّجة (قليلاً). وهكذا فإن الفكرة المتلقاة عامة بأن «كل مقارنة تفترض تشابهاً» لا تصح إذا نظرنا إلى المقارنة على أنها عملية ذهنية.

وعلى العكس من ذلك، فإن **الطريقة العلمية** تخلِّص المقارنة من اتحادها شبه الطبيعي مع التشابهات. فالبحث عن أوجه الشبه ينتقل هنا من مستوى الوقائع إلى مستوى العلاقات القابلة التعميم.

وهذا التوجه للطريقة المقارنة نحو النظرية يفترض، بدوره، أن يولى اهتمام خاص للفوارق الاختبارية. وليس مرد ذلك فقط إلى أن كل بناء نظري يتخطى الأمثلة الفردية ويشحذ قدرة كل فرد على إدراكها، بل إن السبب في ذلك يعود على الأخص إلى مقتضيات الطريقة لجهة إثبات أو نقض المقترحات النظرية. ولكن إحدى الوسائل الأولى لتوسيع نطاق هذه التركيبات النظرية أو لاختبار قدرتها التفسيرية هي في أن ندخل فيها بطريقة منضبطة مجموعات من الشروط التي نعمد إلى تنويعها. وإن منطق الربط بين العلاقات، وهو سمة الطريقة العلمية للمقارنة، يستجيب تمامًا لهذه المقتضيات إذ يستكشف على نحو منهجي ويحلل **الفوارق الاجتماعية الثقافية** من أجل أن يختبر بدقة مصداقية **النظريات والنماذج** التي تم بناؤها. فالفرق إذن مع الفرضيات المميزة للمقارنات البسيطة هو أن الأساليب المركبة للطريقة المقارنة يصدق فيها القول المعروف «لفرط ما نقارن بين مجموعات ظواهر متشابهة جدًا، نفقد في النهاية فائدة المقارنة»[11].

الابتعاد والتورّط

إذا كان بإمكان التحليل المبني على الطريقة المنهجية المنطقية *(méthodo-logique)* أن يظهر، في نهاية المطاف، أن الكشف عن أوجه الشبه (أو عن السلاسل المدرَّجة) والاستكشاف المنظوم لأوجه الاختلاف يضطلعان بوظائف متميزة في كل من المقارنات البسيطة والمركَّبة، فإن منظورًا سوسيو–لوجيًا (socio-logique) يدعو من جهته إلى التعمق في التقصي لدراسة الصلات والروابط القائمة بين هذه العمليات الأساسية في جميع المقارنات، ولدراسة الاستعدادات الإدراكية

المسبقة للمراقب، فضلاً عن مختلف درجات تورُّطه والتزامه بمشكلات المجموعة الاجتماعية[١٢]. وإن الأدوات المفاهيمية والنتائج التي تقدمها الانتروبولوجيا وعلم اجتماع المعرفة المتمحور حول التاريخ، توفر لهذا النوع من التحليل نقطة انطلاق مفيدة جدًا[١٣]. والحال أن هذه الأدوات والنتائج، رغم اختلاف مصادرها النظرية، تلتقي في تحديد تصنيفية (typologie) للروابط مع «الغيرية الثقافية». أما المفاهيم الأساسية التي تتدخل هنا فهي «التورط» أو «الالتزام» («engagement») و«الابتعاد» («détachement») و«الوسطية الاجتماعية» («socio-centrisme») و«المنظورية» («perpectivisme»)، فضلاً عن وجهة نظر المراقب، من «داخل» المجموعة الاجتماعية ومن «خارجها». وقد صيغت هذه المفاهيم لبيان العلاقة المعرفية الوثيقة، في الإدراكات الاجتماعية، بين المراقب والظواهر التي يدرسها من جهة، وبين حالته الاجتماعية-السيكولوجية الخاصة من جهة ثانية. وهكذا فإن ميزة التصنيفية ذات المستويات المتعددة بالنسبة إلى التحليل هي في أنها تربط أنماطًا مختلفة في مقاربة «الغيرية الثقافية» وتمثُّلها ومقارنتها، باستعدادات ذهنية سبقية مختلفة وبدرجة التورط أو الابتعاد التي تفترضها هذه الاستعدادات حيال مشكلات المجموعة الاجتماعية. وفي إطار هذه التصنيفية، يمكننا حينذاك استخلاص مطابقات عامة بين الوسطية الاجتماعية، ووجهة نظر المراقب من داخل المجموعة الاجتماعية، والكشف عن أوجه الشبه، والكلام العادي للحياة الاجتماعية اليومية من جهة، وبين درجة الابتعاد، ونظرة المراقب من الخارج، والاستكشاف المنهجي لأوجه الاختلاف والخطاب السوسيولوجي المصبوب في قالب القواعد العلمية، من جهة ثانية[١٤].

ومن الواضح أن مثل هذه التطابقات، بتوسيعها حقل التحليل على هذا النحو، تسمو فوق مستوى المعرفة بحد ذاتها، وتتضمن بعدًا إضافيًا يرتبط بمجموعات متخصصة من المعرفة ذات الطابع النظري، التي تقدم المواد الدراسية الجامعية المثل الكلاسيكي عنها. وهي تطرح بالتالي الحاجة إلى إكمال المبادئ العامة لعلم اجتماع المعرفة بنماذج أكثر تركيبًا وتمايزًا في آن، من شأنها أن تدفع بعملية تقصي أساليب الفكر العلائقي المقارن إلى حد اندماجها وتكاملها مع مجالات المعرفة المعنية.

ونجد لدى دوركهايم تصورًا للعناصر الأولية لبناء نظري ينحو في اتجاه هذه التوقعات. فبعد أن يقيم تعارضًا واضحًا، في كتاباته الأولى حول الطريقة السوسيولوجية، بين ادعاءات «العلم» والموضوعية ذات الطابع «الإيديولوجي» للمذاهب والفلسفات أو البرامج الإصلاحية، يصل به الأمر إلى الاعتراف، من زاوية علم اجتماع المعرفة، بتعايش نمطين مختلفين من الربط النظري. ففي سياقات تاريخية، ينبغي، بحسب برهنته، أن توضع النظرية «العلمية» والنظرية «العملية» -«عمل العالِم» و«عمل الفيلسوف»- على قدم المساواة، على أن يتم التمييز بين موضوع وطريقة كل منهما[١٥]. إنه من المتعذر إذابة الواحدة في الأخرى، وإن ترابطهما، برأيه، لا يرتكز إلى مجرد تحويل استنتاجات علمية إلى تعليمات تقنية، ولا يعكس العلاقة بين العلوم «النظرية» والعلوم «التطبيقية»، حتى وإن كانت «نظرية عملية» كالبداغوجيا لا تستطيع الاستغناء عن النتائج التي تقدمها «علوم» مثل علم النفس، وعلم الاجتماع أو علم التربية. فالاستقلالية المتصلبة لـ«النظريات العملية» متأصلة في اللاتناسقية (asymétrie) الأساسية القائمة بين التخصص الباطني (spécialisation ésotérique) المفرط المميز للمواد العلمية، والتعقيد الفائق لميادين العمل الاجتماعي.

ولقد طوَّر نيكلاس لوهمان مفاهيم مماثلة بمزيد من التفصيل والتعمُّق[١٦]، مستندًا بصورة جوهرية إلى مبدأ المرجعية الذاتية *(autoréférence)*، الذي يعكس نمط الاشتغال المميز للنظم الاجتماعية عامة. فهذه النظم، بفعل اتصالات ذاتية، تولِّد مشاهدات ذاتية تتحول بدورها، على مستوى أكثر تطورًا، إلى أوصاف ذاتية. ففي النظم الاجتماعية الأكثر فأكثر تعقيدًا تبرز عمليات اتصال ذاتية الانعكاس (auto-réflexion) توجَّه نحو تحديد أو إعادة تحديد وحدة النظام في آن. وتتكثَّف هذه العمليات داخل نظم فرعية متميزة وظيفيًا إلى حد أنها تتبلور في نظريات انعكاسية صريحة (théories réflexives explicites). وتلك هي، مثلاً، حال النظريات السياسية والدستورية التي صيغت، ابتداء من القرن السابع عشر، داخل النظام السياسي الناشىء. كذلك، فإن كلاً من النظريات الاقتصادية والتربوية أو القانونية التي بُنيت داخل النظام الاقتصادي، أو التربوي أو الحقوقي، تخضع في كل حالة، إلى هذا النموذج الراجع لذاته، نموذج «نظريات النظام من داخل النظام». وتبعًا لهذا النمط التطوري، نرى أن التمايز الوظيفي للمجتمع يستتبع انفصالاً بين البحث العلمي وانعكاسية النظام الذاتية. وهو هذا الانفصال الذي يقوم عليه التعايش بين **النظريات العلمية، والنظريات الانعكاسية التأملية**.

وهذان الإطاران – أي نموذج لوهمان من جهة، وشبكة العلاقات بين الأطر الاجتماعية المرجعية، والاستعدادات العقلية المسبقة، والمواقف المتعارضة حيال الغيرية الثقافية وأنماط المقارنة المختلفة، من جهة أخرى – هما متكاملان. إن مفاهيم «الوسطية الاجتماعية» و«التورط» و«المنظورية» و«الابتعاد»، المستعارة من علم اجتماع المعرفة، تصب في اتجاه التمييز، على مستوى المرجعية النظمية، بين «أوصاف النظام الذاتية، المبنية على المفاهيم الخاصة به»، وبين «التحاليل من الخارج، المبنية على تركيبات علم الاجتماع». وبالتالي فإن دمج الأولى بالثانية يفضي إلى إطار متكامل مصمَّم من أجل ترجمة النماذج العامة لمعالجة مُعاش الغيرية الثقافية إلى شروط مميزة لحقول نظرية محددة كتلك التي تمثل مواد الدراسة الجامعية. كما أن هذا الإطار يربط، في الوقت نفسه، بين العلاقات ذات المستويات المتعددة والممثلة لأنماط مختلفة من المقارنة، وبين نظم مرجعية مختلفة والتحديدات التي تعطيها للمشكلات؛ وهكذا، يفتح هذا الإطار آفاقًا جديدة أمام التحليل المنهجي وأمام إعادة البناء التاريخية الاجتماعية في آن.

العلوم الاجتماعية المقارنة والتفكير الإصلاحي الدولي

إذا نظرنا، في ضوء نموذج التحليل الذي رسمنا خطوطه العريضة في الصفحات السابقة، إلى مجال التربية المقارنة مثلما يتجلَّى في كتابات الاختصاصيين، نتبين بسهولة تيارين متمايزين تشملهما تسمية واحدة. وهكذا نستطيع المقابلة، عبر التعاريف التي يقدمها هؤلاء الاختصاصيون أنفسهم، بين التربية «المقارنة» والتربية «الدولية»، بين «البحث في التربية المقارنة» و«التربية الدولية من أجل التنمية»، أو بين «علم التربية المقارنة» و«فن التربية السياسي». إن بين هذين التيارين اختلافات كبيرة جدًا، «كما لو أن لا شيء يجمع بينهما، فكريًا ومنهجيًا، سوى اهتمام عام بالتربية»[١٧]. وتنجم هذه الفوارق عن تنوع الوظائف المعزوة لكل من هذين الفرعين لدراسة التربية وعن المداخل المنهجية التي يطبقها كل منهما، دون الكلام على اختلاف جمهورهما وتباين التوجهات

النظرية للممارسين الممثلين لكل منهما. على أن الخصائص الأهم تتمثل بمشكلات هذين التيارين، المختلفة في أشكالها وفي تعريفاتها، اختلاف مواقفهما المعرفية، وتوقعاتهما النظرية وسياقاتهما المرجعية[١٨].

لقد كانت هنالك على الدوام طريقتان لتحديد المشكلات ومعالجتها منذ أن صيغت للمرة الأولى (خلال فترة تكوُّن النظم التربوية الحديثة المتمايزة داخل سياق وطني) فكرة المقارنة بين نظم التعليم الوطنية في أوروبا[١٩]. فمن جهة أولى، منذ التحليل المقارن لجورج كوفيه وبفعل تأثيره القوي، كانت الطريقة المقارنة للبحث الاختباري تعتبر على أنها الوسيلة المثلى لزيادة **علمية** النظرية التربوية[٢٠]. ومن جهة ثانية، كان من شأن بناء سلاسل البيانات الدولية أن يقدم **معلومات عمليّة** للذين تولوا مسؤولية إقامة نظم تعليمية وتعزيزها. هذه الازدواجية في المعالجة وفي الاهتمام قد تثبتت نهائيًا على يد كلاسيكيي القرن التاسع عشر، الذين شددوا على الاختلاف بين الدراسات المقارنة الهادفة إلى **شروحات ذات أساس نظري** وتلك التي تسعى وراء تحقيق الملاءمة في **تجارب الإصلاح على المستوى الدولي**. وهكذا إذا استثنينا بعض الدراسات التحليلية الممتازة للفوارق بين مختلف النظم التربوية القائمة في أوروبا، منظورًا إليها في تشكيلاتها المختلفة[٢١]، نجد أن السواد الأعظم من تلك الدراسات كانت تتمحور حول استقصاءات دولية هدفها «استخلاص دروس وتعاليم من تجربة الغير»[٢٢]. صحيح أن السر مايكل سادلر قد حاول جاهدًا، في عهد كانت هذه المادة قد بدأت تتخذ شكلها المؤسسي، أن يدمج بين التحليل التاريخي والحل العملي للمشكلات، إلاّ أنه سرعان ما تبين له أن هذين النهجين يتضمنان مقتضيات متعارضة. ومذاك، ظل «مأزق سادلر» هذا في قلب العديد من المناظرات والمجادلات المنهجية الدائمة[٢٣]. ولم يفلح الجيل الذي خلف سادلر، إلاّ جزئيًا، في تدارك هذا المأزق، بتحويله المادة الجديدة إلى مجال دراسة هدفه أن ينتج، لا «معارف علمية» كتلك التي تقدمها مواد البحث الجامعي، بل «ثقافة أنسية»، هي ثمرة معرفة تاريخية واسعة وحصيلة الفلسفة التحررية، مفضية هكذا إلى نوع من الحكمة في خدمة المهنة التعليمية[٢٤].

ولكن، تحت تأثير العلوم الاجتماعية الحديثة، رأينا التوجهات المتباعدة التي غزت ميدان التربية المقارنة منذ البدء قد أخذت تحكم سيطرتها على نحو لا انعكاس فيه. وهكذا أفضت إلى تعريفات للوضع الفكري لهذه المادة ولوظائفها النظرية تتمحور حول التعارض بين **تربية مقارنة نظرية**، هدفها صياغة مقترحات تفسيرية عن طريق بناء نظرية انطلاقًا من مقارنات عبر وطنية، وبين **تربية مقارنة تدخلية**، تطمح إلى «التأثير في عملية اتخاذ القرارات في المجال التربوي وفي عالم التربية»[٢٥]. هذا، وتشدد الإسهامات الأخرى في هذا الجدل على الفجوة المنطقية والتوترات المنهجية القائمة بين «العلمية» و«الممارسة»، بين «الاكتشاف» و«المساعدة»، بين «الاهتمامات النظرية» للبحث الموضوعي و«الاهتمامات التحسينية» للممارسين المهنيين والإصلاحيين، بين «البحث عن الحقيقة» تبعًا لنماذج التقصي المقارن للعلوم الاجتماعية و«المقصد الاصلاحي» الخالص للتربية المقارنة، المتأصل في «النزعة المعيارية أو الإصلاحية لمادتنا»[٢٦]. وبات من الطبيعي إذن، انطلاقًا من هذه التصريحات، أن نخلص إلى إقرار وجود تعارض فعلي بين النزعة المتزايدة إلى إضفاء الطابع العلمي على المادة عبر صياغة النظريات من جهة، وبين «مشاركتها الفاعلة سواء في دينامية التقدم أو في المرامي التربوية للمجتمع الحديث»[٢٧]. أخيرًا، وفي مناخ فكري متأثر بالفلسفة الأرثوذكسية للتقاليد العلمية، برزت طبيعيًا فكرة إقامة تراتبية

هرمية للتوجهات المتعارضة لهذه المادة بأن تُنعت هذه التوجهات حسب كل حالة بالعلم «النظري» أو بالعلم «التطبيقي». وإذا كان بإمكان الفئة الأولى من هذه التوجهات الادعاء، تبعًا لهذا التفسير، بأنها تربط الطريقة العلمية للمقارنة بـ «إشكالية» معبر عنها نظريًا، فإن الفئة الثانية ترمي إلى تقديم أجوبة عن «مشكلات العمل اليومي» عبر إجراءات غير مرضية على الصعيد المنهجي[٢٨].

على أن هذه التمييزات ليست سمة خاصة بالتربية أو بالتربية المقارنة وحسب. ففي وسعنا أن نثبت أيضًا وجود فجوة بين توجهات متعارضة داخل علوم مقارنة أخرى. فالقانون المقارن، مثلاً، ينشطر عمليًا إلى فرعين أو مجالين منفصلين ومستقلين ذاتيًا[٢٩]، الأول من وحي «سوسيولوجي»، والثاني «عقائدي»، ويمكن تسميتهما على التوالي «تاريخ القانون المقارن»، الوثيق الارتباط بعلم اجتماع الحقوق، و«التشريع، أو الفقه المقارن». فالأول هو في الواقع بمثابة «تاريخ عالمي مقارن للقانون»، غايته الوصول إلى معرفة علمية منهجية لتطور القانون ووظائفه في المجتمع؛ بينما يمثل الثاني «قانونًا مقارناً تطبيقيًا»، من حيث إنه يسعى إلى تطبيق الدراسات المقارنة على مشكلات القانون الداخلي، وعلى إصلاحات التشريع أو على تدويل القانون. كما نجد تباينات أبرز وأعمق بين «علم الديانات المقارن»، منظورًا إليه كـ «مادة نظرية خالصة»، و«علم اللاهوت المقارن للديانات»، منظورًا إليه كـ «تكملة لعلم اللاهوت المسيحي». فإذا كان هدف العلم الأول هو «البحث النظري الحيادي الصرف في الديانات»، فإن العلم الثاني هو بمثابة «فرع خاص من اللاهوت العقائدي»[٣٠].

وفي جميع هذه الحالات، نجد العلوم المقارنة، التي تُحدد مجالاتِها نظمٌ فرعية من المجتمع متخصصة وظيفيًا، منقسمة توجهات متعارضة.

إن أنماط إدارك وتفكير متباينة، مصممة تبعًا لسياقات مرجعية مختلفة، تحوِّل المجال الواحد إلى موضوعات دراسة متمايزة. ففي المنظور الأول، يمكن تحليل مجموعات القوانين والنظم القانونية الماضية والحاضرة (وكذلك الديانات الكبرى التي ولدت عبر تاريخ البشرية ونظم التعليم التي أنشئت في العالم قاطبة) «على أنها **ظواهر اجتماعية تضطلع ببعض الوظائف من أجل المجتمع**»، بينما تُعالَج، في المنظور الثاني، «على أنها **تشكيلات ذات مغزى أخلاقي**»[٣١]. وفي الحالة الأولى، ينزع التقصي نحو معرفة علمية حيادية، بينما يهدف، في الحالة الثانية، إلى تقدير نوعية الحق من منطلق العدالة.

إن البراهين التي عرضنا لها حتى الآن تقودنا إذن إلى الكف عن اعتبار التربية المقارنة على أنها مجال من المعرفة يحق له تحديد هويته في إطار فلسفة للعلم، وذلك رغم كونها موضع تساؤل مستمر بفعل تطور الوقائع. والمطلوب بالأحرى أن ننظر إلى هذه التربية من خلال «ازدواجية المنظورات النظرية» تبعًا لفرضية نموذج تمايز النظام، المعبِّرة عن الاختلاف القائم بين **علم للتربية المقارنة** يرجعنا إلى الوظيفة الخاصة للنظام الاجتماعي الفرعي للبحث العلمي، وبين **التفكير الإصلاحي الدولي**. ونستطيع أخيرًا، في ضوء عناصر النموذج، أن نوضح كذلك هذا الاختلاف بأن نقابل بين «أوصاف الغيرية التي تتخذ شكل تحليل نظمي والتي تُجرى من الخارج وتتغذّى بمفاهيم علم الاجتماع»، وبين «أوصاف الغيرية التي تشكل جزءًا من الأوصاف الذاتية للنظام التربوي والتي تتغذى من أفكار ملازمة لهذا النظام».

منطق النهج المقارن والانفتاح على العالم الخارجي

لا يكفي أن يسمح الإطار المرسوم في الفقرات

السابقة بأن نحدد بعبارات من هذا النوع التصور النظري للتوجهات المتعارضة التي تفصل بين العلوم المقارنة. بل ينبغي أيضًا أن نعطي الدليل على قيمته كأداة تحليل بأن نحاول التعمق في بحثنا من أجل استخلاص مختلف أنماط المنطق التي تحكم علم التربية المقارنة والتفكير الاصلاحي الدولي. فالمطلوب في الواقع أن نرى من أين تأتي الفجوة، المشار إليها في انتقادات الاختصاصيين والقائمة منذ زمن طويل، بين «البحث المقارن ذي الشكلية المفرطة (في مقدمة العلوم الاجتماعية) و«أنماط البحث غير المنظمة منهجيًا (كدراسات الحالات المحددة)»[٣٢]، وذلك بأن نرجع صعدًا إلى التمييز بين الأساليب النظرية المترافق مع التمايز الوظيفي للمجتمع.

في الدراسات التي تتعلق بـ«الحقيقة» العلمية، يُلاحظ أن جميع الأبعاد التي ورد ذكرها في النماذج المرسومة أعلاه – أي التقنيات المركبة لبناء العلاقات والروابط، الموقف «المبتعد» لـ«المنظورية»، تحسس الفوارق الاجتماعية الثقافية، تفحص «بنى التفاعل» أو «تشكيلات النظم» الخاصة بها والتآلف مع النظرية الناتجة عنها – تترابط في ما بينها، سواء منهجيًا أو سوسيولوجيًا. ومن هذا الترابط تستخلص الوظائف المحددة للنهج المقارن في العلوم الاجتماعية، والذي يقوم على التنظيم والترتيب المنهجي للمواجهات الحاسمة بين المقترحات النظرية والمشاهدات الاختبارية التي هي في أساس نقد وصياغة كل نظرية قاطعة.

يبقى أن نعرف ما إذا كان بإمكاننا، في التحاليل ذي النمط «الانعكاسي» التأملي، أن نكتشف روابط وصلات مماثلة بين التقنيات «البسيطة» في إقامة علاقات بين الوقائع الملاحظة، والمشاهدة «المتورطة» الملتزمة من الداخل للنظام الاجتماعي، والبحث عن أوجه شبه والحرص العام على حل المشكلات العملية. وبعبارات أخرى، ما هي الوظائف التي تضطلع بها أوصاف الغيرية في إطار أوصاف أخرى للنظام؟ وما وظيفية تلك الأوصاف عندما تكون القوة الدامغة للصلات التي يمكن إقامتها بين وقائع قابلة للملاحظة، خلافًا للقوة الدامغة للصلات بين العلاقات، موضع شك وجدل؟ وفي ما يتعلق بالتقنيات «البسيطة» للعملية الذهنية الشاملة، نذكّر بأن تأكيد شوفاليه دي جوكور يبقى صحيحًا، وكذلك المثل الفرنسي الذي يلخص هذا التأكيد بكلمتين: «المقارنة ليست العقل». وما وظيفية معرفة للغيرية الثقافية لا تفضي إلى استنتاجات تضمنها قواعد الاستدلال المنهجية؟

إن «منطق الاكتشاف العلمي» لا يستطيع وحده تقديم حلول مرضية للمشكلات التي عددناها، خاصة وأن التحاليل الكلاسيكية للغيرية الثقافية، منذ ظهور الفكر الإصلاحي في التربية، لطالما أهملت هذا المنطق بمقدار واسع. ومن أجل إيجاد مثل هذه الحلول، ينبغي بالأحرى الالتفات نحو بنية النظريات والمذاهب أو برامج الإصلاح بالذات التي تشكل إطارًا مرجعيًا للدراسات المعنية، وهي النظريات الانعكاسية التي طُوِّرت داخل بعض النظم الفرعية الوظيفية من المجتمع.

لقد عُرِّفت «الانعكاسية الذاتية» («autoréflexion») لتلك النظم الفرعية بأنها عملية الاتصال التي يقيم نظام ما بواسطتها علاقة مع نفسه. وبالتالي، فإن النظريات الانعكاسية مبنية على «صلة ذاتية المرجع» («rapport autoréférentiel») مع المجال الذي يشكل موضوعها. ونقصد بـ«الصلة الذاتية المرجع» أن العمليات المرجعية (وفي حالتنا الحاضرة، أوصاف نظام تميّزه عن بيئته) متضمنة في الموضوع الذي تتعلق به (أي النظام الفرعي الموصوف). فالنظريات الانعكاسية هي نظريات نظام تصاغ

«داخل» النظام بالذات. وهي إذ تركّز على النظام الذي يفترض بها وصفه، تتركّز في الوقت نفسه على ذاتها. من هنا نستطيع الاستنتاج أن الرجوع «الخالص» إلى الذات ينقض القدرة على الإدارة الذاتية للنظم الفرعية المجتمعية «لأن أحد عناصرها (أ) (النظرية مثلاً) يتعدّى على العنصر (ب) (العمليات النظمية مثلاً) ولأن (ب) يتعدّى بدوره على (أ)»[٣٣]. فكل دائرة مقفلة ذاتية المرجع تحتاج إذن إلى قطع علاقات الترابط الدائري الخاصة بها. وهذا الانقطاع يتجلى عامة بانفتاح النظام على بيئته الخارجية.

إن الحاجة إياها إلى قطع علاقات الترابط، أو بعبارة أدق، إلى **الانفتاح على العالم الخارجي**، تنطبق كذلك على عمليات الاتصال ذاتية المرجع التي تبلورت في نظريات انعكاسية. وبالتالي فإن أشكال «التدويل» المتغيرة عبر التاريخ، والتي نلحظها في هذه النظريات، قد طبعت بطابعها المميز البنية النظرية للعلوم المقابلة. ففي مجال التربية، ميَّز لوهمان وسكور ثلاثة نماذج مسيطرة – يستثني واحدها الآخر – للانفتاح على الخارج. أحدها يستند إلى افتراضات تدّعي ضمان **الطابع العلمي** لهذه المادة، بينما يرجعنا الثاني إلى مجموعة من **القيم** والثالث إلى التنظيم. أما وظائف كل من هذه النماذج فإنها تقوم، بحسب لوهمان وسكور، على تثبيت المعارف النظرية الخاصة بالتربية والمنظمة كمادة دراسية جامعية من جهة، وعلى توفير الحد الأقصى من الاستقلالية الذاتية لها في بناء نظرية تربوية، من جهة ثانية. هذا، وإن توسلها المبادئ التي صاغتها فلسفات العلم يعفيها من الارتكاز إلى فرضيات **قبلية** أو عقائدية. فالاسناد إلى قيم، أو إلى أيديولوجيات مبنية على قيم، يسوِّغ كل عمل، خاصة عندما نكون بصدد إصلاحات تربوية أو قرارات حول خطوط العمل. أخيرًا، إن الإسناد إلى التنظيم، إذ يحمِّل السياسة أو الادارة مسؤولية الفشل، يحدِّد «هدفًا تُنسب إليه الجوانب الأكثر إزعاجًا من الواقع الاجتماعي»[٣٤]. إنها خاصية الفكر التربوي الذي يعبر عن خيبات الأمل، في الوقت الذي يحفز فيه مطالب التغيير في تنظيم التربية.

وبالتالي، فإن هذه الخصائص البنيوية المرتبطة بالطبيعة الذاتية المرجع للنظريات الانعكاسية هي التي تفتح آفاقًا يمكن انطلاقًا منها فهم الموقف الخاص لنمط الدراسة الذي يعنينا. إننا ندّعي أن هذه الطريقة في وصف الغيرية الثقافية تستطيع المحافظة على سلطتها، رغم نقاط الضعف المنهجية والخلاصات المتنازع فيها التي عرَّضتها على الدوام للانتقادات، لأن هذه الطريقة تستجيب لحاجة بنيوية لدى النظريات الانعكاسية إلى الانفتاح على الخارج. والحال أن أوصاف النظم الأجنبية وممارساتها، منظورًا إليها من داخل نظام تربوي وطني معين، وبنيّة إصلاحه، يفترض بها أن تقدم أكثر من «تاريخ معاصر للتربية» معزِّز ببيانات واقعية موضوعية، في بلدان أخرى غير بلد المؤلِّف. إن المراقبين الذين يشاركون في الأوصاف المتعددة عن «أمثلة أجنبية» وفي تحاليل «تجارب الغير» وفي الاستقصاءات حول «الوضع العالمي»، ينتظرون من هذه الأوصاف والتحاليل أن تقدم لهم «مؤشرات أو خيارات» و«أفكار حافزة» و«مصادر وحي»، و«لمحات ملائمة» أو أيضًا «دروسًا مفيدة»، أي بوجيز العبارة، إمكانية استخدامها كـ«أطر مرجعية» لرسم سياسات إصلاحية مناسبة. إنهم لا يسعون عبر هذه الدراسات إلى «الاستعارة» أو «النقل» بقدر ما يتوخون اقتراح «توجه». ولا يكتفون بالتأكيد أن المؤسسات أو الاستراتيجيات التربوية «قابلة للنقل»، بل يحاولون جاهدين قياس «المستتبعات» الممكنة للنتائج التي استخلصوها بالنسبة إلى سياساتهم وممارساتهم. فليست وظيفة هذه

الدراسات إذن تقديم «نماذج تحتذى»، بل إرساء الجدل الداخلي الدائر حول ما ينبغي أن تكون عليه سياسة متكيفة مع احتياجات العصر على «أسس أمتن»، و«تعميق» هذا الجدل، وإثراءه بـ«المعنى الاضافي» المستمد من الخبرة الخارجية، و«الانفتاح أكثر على المشكلات»[٣٥]. «إن النظر خارج الحدود الوطنية إلى بلدان قابلة للمقارنة» يمكن أن يشبَّه بـ«انفتاح نظام على حوافز خارجية»[٣٦]. وفي ظل هذه الشروط، تغدو أوصاف الغيرية الثقافية المرتبطة بانعكاسية النظام التربوي الذاتية شكلاً من أشكال الانفتاح على الخارج. وإذا كان من شأن هذه الدراسات، أخيرًا، أن تنتج «معنى إضافيًا»، فلأنها تلجأ بالضبط إلى بديل عن طريقة المقارنة، وهذا البديل هو الإجراءات المرتكزة إلى العمليات البسيطة والمتمثلة بالكشف عن أوجه الشبه أو بتكوين سلاسل مدرَّجة ومصمَّمة لبناء **منظورات دولية**[٣٧].

وتأتي التحاليل التاريخية حول تطور التربية لتعزز طروحاتنا. فسواء أعنى الأمر توسيع المثل العليا لـ«التربية الجديدة» إلى أبعاد «حركة عالمية للتربية» أم تعلَّق باكتشاف «فكرة أوروبية غربية للتربية»، وسواء أُنظر إلى بنى التربية في سياق «تقارب مطرد للمجتمعات الصناعية» أم نُظر إليها من زاوية «ثورة علمية وتكنولوجية» جارية، وسواء أتناول الجدل «التحديث» أو «الشمولية»، «الاتجاهات الحالية» للاعداد التربوي أو «المنظورات العالمية» لتعليم الكبار، فإن الخلاصة تبقى هي هي: «إن هذه الأشكال من النظرة الداخلية إلى القضايا والسياسات وأفكار الإصلاح الوطنية قد ساعدت كلها على تقوية التزام جميع الذين يؤيِّدون هذه المواقف وعلى إعطائهم حججًا ضد أخصامهم. فإظهار **الطابع الدولي** لمطالبهم الاصلاحية كان من شأنه أن يحول دون اتهامهم بالتحيُّز المغرض وأن يضفي على مواقفهم طابع **العمومية والضرورة** في آن»[٣٨].

وبالتالي، فإن الانفتاح على أوضاع العالم الخارجي يعطي سندًا موضوعيًا يبرِّر القرارات المتعلقة بالتربية والمرتكزة إلى قيم. وفي الوقت نفسه، فإن عملية التبرير هذه تتخذ شكل وصف تاريخي و/أو معلومات إحصائية معترف بطابعها «العلمي». أخيرًا، بما أن عددًا كبيرًا من الدراسات المرتبطة بالتفكير الدولي الإصلاحي يتمحور حول المشكلات التي تطرحها البنى المؤسسية للتربية وتطورها، فإن طريقة الانفتاح على الخارج هذه، إذ توحي بحلول أخرى ممكنة، من شأنها مساعدة اختصاصيي التربية في التغلُّب على الخيبات التي لا ينفكون يتعرضون إليها في عالم اجتماعي محكوم بالتنظيم. وبعبارات أخرى، فإن أخذ **الأوضاع العالمية** في الاعتبار يعني التفكير الاصلاحي في التربية من الاضطرار إلى اللجوء المباشر إلى **قيم** أو إلى **إيديولوجيات مبنية على قيم**، كما يضاعف فرص الاعتماد على معايير العلمية ويعزِّز المرجعية الخارجية إلى **التنظيم**، وهكذا فإن الانفتاح على الخارج يضفي على هذا التفكير كثيرًا من الدينامية المنضبطة ذاتيًا.

وما من شك أن التوسع الهائل للنظم التعليمية الحديثة وما يطرحه هذا التوسع من مشكلات، فضلاً عن الأعباء المتزايدة والثقيلة جدًا المفروضة على هذه النظم، وانتقائيتها المسيطرة وتعدُّد روابطها مع النظم الفرعية الاجتماعية الأخرى، كل ذلك قد بدَّل الحاجة إلى التفكير، مما أدى بالتالي إلى تبدُّل حاجة الانفتاح على الخارج. فمن جهة أولى، اتخذت هذه المرجعية إلى أوضاع عالمية وزنًا متزايدًا، بدليل أنه أصبح من الصعب التنبؤ فعلاً، في مستقبل منظور، بمعطيات الوضع الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي وحتى الديمغرافي في بعض الحالات. ويصطدم التخطيط التربوي، على الأخص، بواقع مؤداه أن إنجازات النظام التعليمي

تصوغ بمقدار واسع المطامح الاجتماعية التي يفترض بتلك الانجازات الاستجابة لها. فيُلجأ إلى المنظور الدولي لاستبعاد الشكوك التي تتولد عن ثغرات التنبؤ. وهكذا فإن نوعًا من «البناء الاجتماعي للدولانية» الذي ينجم عن المرجعية المتكررة إلى الأوضاع العالمية «يسهم في بناء هذا النظام العالمي المقنَّن للتربية» أو تلك الإيديولوجية عبر الوطنية» المتمثلة بالترابطات الدلالية (corrélats sémantiques) للمجتمع العالمي الناشىء[٣٩]. من جهة ثانية، فإن المنظور الدولي ليس له مبرراته على الدوام لاستخراج «المعنى الإضافي» المطلوب لرسم توجه معين. بل إن الاستقصاءات الدولية تستطيع، هي الأخرى، أن تعطي الانطباع بأن النظم التربوية الواسعة والشديدة التمايز في المجتمعات الصناعية المتقدمة سوف تتعرض أكثر فأكثر لتغيُّرات غير متوقعة، ذات تعقيد فائق وديناميةٍ شبه مستقلة. وهكذا فإن إثراء التفكير من داخل النظام، المنتظر من الرجوع إلى الأوضاع العالمية، يخشى أن يصبح أكثر تجريدًا، بدلاً من أن يُثبِّت بعض سياسات الإصلاح أو أن يقترح خيارات أخرى. وقد يؤدي إلى نزع الطابع المأسوي عن المشكلات المصادفة، باثبات صفتها الدولية: «الأزمة هي عالمية»[٤٠]. ولكن هذا التفكير قد ينعكس كذلك بوعي أبرز (وبالتالي بإعادة نظر في المواقف) لما يشكل الطابع النظمي للنظم الفرعية المجتمعية المتطورة، والمتمثل باستقلالية ذاتية واسعة لهذه النظم، مصحوبة بتبعية حيال بيئتها الاجتماعية، وبإنجاز مجموعة من الوظائف والعمليات المتعارضة جزئيًا على الأقل[٤١].

فأيًا تكن الصيغ التاريخية للحاجة إلى تفكير من داخل النظام ولأشكال الرجوع إلى الأوضاع العالمية، وحده المفهوم السوسيولوجي للانفتاح على الخارج يصلح لتوضيح القيمة النظرية والتقليد المستمر، والنجاح العالمي، والاستمرارية المتميزة لنمط من الدراسة لا يسعه تثبيت مشروعيته من زاوية منطق العلم. فهذا الرجوع إلى الأوضاع العالمية يلعب في النهاية حيال التفكير الداخلي دورًا شبيهًا، وظيفيًا، بالدور الذي تلعبه طريقة المقارنة حيال النظريات العلمية.

التقصّي المنضبط ومستتبعات المرجعية الذاتية

سنحاول، في هذه الفقرة الأخيرة، إيضاح طريقة التفكير التي عرضنا لها حتى الآن، بالمقابلة بين بعض الأساليب المميزة لعلم التربية المقارنة والتفكير الدولي حول إصلاح التربية.

١. إن فروع المعرفة المقارنة التي تستجيب لمقتضى «حقيقة» العلم تصل، كما رأينا، إلى تحقيق كامل طاقاتها بتطوير المواقف الإدراكية المتمثلة بـ«الابتعاد» و«المنظورية» بشكل منظورات تحليلية للبحث. وبعبارات أخرى، فإن العمليات المميزة لتلك المواقف، والتي تقوم على إظهار النسبية (في طبيعة المغزى الأخلاقي) وعلى إقامة روابط وصلات (بين الظواهر الاجتماعية والشروط السياقية)، تتجسَّد في اتجاه شامل إلى استكشاف الظواهر العائدة إلى ثقافات أخرى[٤٢]. ومن هذا المنطلق، فإن القانون المقارن، وعلم الديانات المقارن، والتربية المقارنة تنزع هكذا إلى الاندماج مع التاريخ الاجتماعي أو مع علم الاجتماع الخاص بمواضيعها. وفي الوقت نفسه، وعبر طريقة المقارنة التي تؤهلها لبناء النظريات، تُجهِّز مجالات المعرفة تلك لترقى فعلاً إلى مرتبة علم عام للقانون، وللديانة والتربية، على التوالي[٤٣].

وبالمقابل، فإن المجالات التي تسعى إلى الاستجابة للاحتياجات العملية لتوجيه نظم فرعية تضطلع بوظائف محددة، لا تستطيع أن ترفض

ببساطة وجهة النظر الوسيطة الصادرة «من الداخل»، والتي تتماشى مع «مشاركة» في الاهتمامات الملحة للمجموعة الاجتماعية. ففي انعكاسه على ذاته، يعمد النظام الاجتماعي إلى امتصاص هذه المواقف حيال الغيرية الثقافية محوِّلاً إياها إلى اهتمام بالذات. وهكذا فإن عملية الرجوع إلى الذات لا تفترض فقط ضرورة الانفتاحات على الخارج، بل تشرط كذلك هذه الانفتاحات، إذ إن هذه الأخيرة، في الوقت الذي تفتح فيه النظام على بيئته الخارجية، تبقى بالنسبة إليه عمليات تفسير داخلية؛ وبهذه الصفة، فإنها لا توفِّر استنتاجات موثوقة حول ما يجري في هذه البيئة، وهي ليست أكثر من سكور أو سدود يعمد النظام إلى فتحها أو إقفالها بمقتضى الضرورات الداخلية[٤٤].

إن التحاليل التي أجريت على عينات إقليمية، وتناولت التطور الحديث للتربية المقارنة، تنزع في الواقع إلى تأكيد هذا الجانب الذاتي للانفتاحات على الخارج، الذي يحكم المنظورات الفكرية الثاوية وراء جزء كبير من الأدبيات حول التربية المقارنة. وتخلص هذه التحاليل إلى «أن الدراسة التي تُجرى في الخارج تعتبر بمثابة سند ضروري يضاف إلى المداولات الداخلية حول السياسة التربوية»؛ فمعايير الانتقاء وأساليب تحليل نظم التعليم الأجنبية التي يعتمدها الكتَّاب تعكس بمقدار واسع المسائل المطروحة في بلدانهم. وبالتالي، فإن كل واحد منهم يحوِّل أوصاف الغيرية الثقافية إلى أدوات معالجة للنظم التربوية تبعًا لاحتياجات الشرعنة والعمل في بلده الخاص[٤٥].

ثم إن المرجعية الذاتية النظمية (auto-référentialité systémique) تضفي على هذه الأدبيات، عدا منظوراتها التحليلية العامة، بعضًا من سماتها البارزة، كنظرتها الإصلاحية إلى مشكلات الساعة، وإلى اتجاهات التطور الحديثة أو إلى السياسات أو الأفكار الواجب اعتمادها، هذه النظرة التي تجعلها تحول اهتمامها كليًا عن الآثار الاجتماعية الطويلة الأمد، وتهمل كذلك التاريخ المقارن لبعض النماذج المؤسسية لحل المشكلات ولتطورها البنيوي في الزمن. فالانفتاحات على الخارج، إذ تلعب دور السكور، إنما تحكم بمقدار واسع طبيعة ونطاق الغيرية الثقافية التي تصبح موضوع دراسة في فترة معينة. فمن أجل إظهار التسلسل الزمني للموضوعات المعالجة في أوصاف الغيرية التي تتخذ النظام التعليمي للمراقب كنقطة مرجعية، يمكننا أن نبدأ بعرض الصعوبات الإدارية للوظائف الاجتماعية التي ارتبطت، في مطلع القرن التاسع عشر، بتعميم التعليم الابتدائي[٤٦]، وصولاً إلى مشكلات مأسسة «الشيخوخة التربوية»[٤٧] (constitutionnalisation de la «gérontologie éducative») التي ظهرت في نهاية القرن العشرين، أو أن ننطلق من الحرص القديم على إنشاء نظم تربوية «وطنية» تموِّلها الدولة[٤٨] وصولاً إلى المحاولات الحديثة لتشجيع «مشاركة مؤسسات الإنتاج في التربية»[٤٩]. وهذا يسمح بإعادة إحياء المراحل لتنظيم نظم التعليم الحديثة وتعميمها، وتوسيعها من ثم على المستويات العالية.

٢. إن التقنيات «المركّبة» لاقامة روابط ونسب بين العلاقات تلعب دورًا أُثبتت أهميته الأساسية في التنظيم المنهجي للمواجهة النقدية الملازمة لفكرة «الحقيقة» العلمية للمقترحات النظرية والملاحظات التاريخية. وهذا يفرض، ماديًا، التفكيك التحليلي للظواهر المقارنة، بواسطة أطر نظرية محددة بوضوح، من جهة، وتنظيم رشيد للمقارنات التي تقيم مثل هذه الروابط والصلات، من جهة ثانية.

وعلى العكس من ذلك، فإن التقنيات «البسيطة» في الربط بين وقائع قابلة للملاحظة لا

توفِّر مثل هذه الامكانيات في التقصي المنضبط. ولا تظهر فائدتها إلاّ عندما يُطلب جمع بيانات حول الغيرية الثقافية، لا تكون منظمة تنظيمًا صارمًا، ولا تقبل تفسيرات مختلفة تبعًا لاحتياجات انعكاسية النظام الذاتية. وهذه العملية مرتبطة بالافتراضات الخاصة بهذا النمط من التفكير العلائقي المقارن.

من ناحية ثانية، وبسبب هذه الافتراضات، فإن المحاولات من أجل الوصول إلى تحاليل قاطعة لأوصاف الغيرية لا يسعها الاستغناء عن توسُّل الميل شبه الطبيعي لدى عملية المقارنة الذهنية إلى إقامة صلات شبه أو، بدرجة أقل، صلات تدرُّج. من هنا عادة العديد من الأدبيات المعنية في إجراء تلخيصات توليفية جامعة للبيانات المتعلقة بثقافات أخرى، والتي أمكن جمعها من العروض الوصفية و/أو التقارير الاحصائية، مستهدية بطبيعة مشكلات العمل المطلوب حلها، من أجل ترتيب هذه البيانات في سلاسل مدرَّجة أو في مراحل تطور انطلاقًا من مؤشرات، أو من أجل الغوص فيها لاكتشاف اتجاهات بارزة أو تقاربات في التطور.

ثم إن هذه الإجراءات والأساليب، أيًا يكن طابعها الاختباري، يجب ألاّ تدفعنا إلى إهمال إضاءة أخرى لطبيعة الفكر العلائقي المقارن التي ألقى عليها بعض الظلال التقليد الاختباري الطويل الثاوي وراء أعمال العديد من اختصاصيي التربية المقارنة. ولنذكِّر هنا بما قاله شوفاليه دي جوكور من أنه بأفعال واعية إنما يقيم الفكر صلات (شبَه وتدرُّج وتقارب) بين الظواهر؛ غير أن العمليات التي «تشكل جوهر» هذه الصلات هي عمليات ذهنية واعية، تحددها تصورات سابقة ومنظورات واضحة[٥٠]. وبالتالي فإن المقترحات المقارنة المصاغة بشأنها، حتى على مستوى وصفي بحت، لا تقتصر على مجرد تعبير أمين عن البنى الذاتية للواقع الاجتماعي. بل إنها تحمل دومًا على العكس من ذلك تفسيرات لهذا الواقع. وهذه التفسيرات هي حصيلة سيرورات ذهنية انتقائية بالضرورة، تقوم على تفضيل جوانب خاصة من الظواهر المطلوب مقارنتها وعلى تقييمها وربط بعضها ببعض، مما يستتبع تجاهل جوانب أخرى. وهذه السيرورات تفترض حتمًا تصورات مفاهيمية تكون أطرًا مرجعية لها. ولكن، بمقدار ما تكون تقنيات المقارنة «البسيطة» بوصفها عملية ذهنية، مبنية على أطر تحليلية محددة صراحة، تغدو التصورات المفاهيمية مشتقة من أفكار البنى المقبولة عمومًا في نظام المراقب، ومن الأفكار التعبيرية أو العقائدية الجاهزة الناجمة عن أوصاف النظام الذاتية، أو من مفاهيم فلسفية أو سياسية أو تربوية أشمل تصلح للتوجيه المعياري. وبالتالي، فإن العمليات المقارنة الحاصلة على هذا النحو لا تتبع أساليب برهنة واستدلال يمكن اخضاعها لرقابة ذاتية؛ بل إنها تفترض، على العكس من ذلك، أشكالاً من التنظير الكامن (théorisation latente) ترتبط بانعكاسية ذاتية مستمرة للنظام. وهي تفضي بالتأكيد إلى مقترحات ذات سند اختباري، على أن هذه المقترحات تتضمن تفسيرات مبنية على أحكام قيمية.

إن مدخل الغيرية الثقافية الذي يستخلص هكذا من النظرة التوليفية الجامعة إلى البيانات عبر الثقافية التي تجرى على نموذج العمليات «البسيطة» – تلك العمليات التي تسعى إلى كشف أوجه شبه أو إلى تنظيم سلاسل مدرَّجة أو إلى تقييمها بالرجوع إلى تصورات مفاهيمية ضمنية في الغالب أو مرتبطة بالنظام – هذا المدخل هو ما أطلقنا عليه أعلاه «المنظور الدولي»[٥١]. ومن الواضح أن هذا التعبير يغطي تشكيلة واسعة من المساعي التي لا تختلف في طبيعتها بقدر ما تختلف بالمكان المتفاوت الأهمية الذي تحفظه لكل ما يتعلق بالتقييم والتفسير بحسب

التصورات المفاهيمية المتدخلة- وبقدر ما تختلف أيضًا بدرجة ادعائها أنها تقدِّم إيضاحات حول «معايير التنمية» عبر الوطنية من جهة، وتضمن من جهة ثانية قدرة هذه المعايير على صياغة مبادئ موجهة. ورغم هذه الفوارق، فإن جميع هذه المحاولات في إجراء تحاليل قاطعة للظواهر العائدة إلى الغيرية الثقافية تعاني، على الصعيد المنهجي، من بعض الثغرات والنواقص الأساسية الناجمة عن التفسير الذي تفترضه عملية المقارنة الذهنية. ورغم أن هذه الثغرات والنواقص مشتركة بين جميع صيغ «المنظور الدولي»، إلاّ أنها تتجلى بوضوح خاص في الحالات التي يفرض فيها التقييم صلات الشبه والتقارب والتدرج. ولقد وُجهت إذن إنتقادات قاسية لـ «عملية الجمع بين المدخل الوصفي والمدخل المعياري الغالب»؛ ولعملية تقديم «بيانات أولية غالبًا ما تغرق في تعميمات مفرطة وتأكيدات إجمالية»، وهي انتقادات تستهدف، في الواقع، اختبارية غير معلنة في الغالب مصحوبة بنتظير كامن[٥٢]. وبالمقابل، فإن هذا المزيج المنازع فيه يرتدي، من وجهة نظر سوسيولوجية، معنى مختلفًا. وهذا المزيج من العمليات المادية الاختبارية والتفسيرية، أي من «الانفتاح على الخارج» ومن «المعنى الإضافي»، هو الذي يجعل من «المنظور الدولي» أسلوب الانفتاح المفضل لانعكاسية النظام الذاتية. وهكذا يتاح لأوصاف الغيرية أن تتجسد في الواقع، ولكنها تؤول عامة إلى نوع من «التسوية» يميز كل انفتاح على الخارج، و«يحول دون الوصول إلى معرفة تامة لبيئة النظام الخارجية ودون فهمه كليًا من الداخل»[٥٣].

٣. أخيرًا إن علم التربية المقارنة والتفكير الدولي الاصلاحي يختلفان كذلك في الطريقة التي يحدِّدان فيها وحدات التقصي العائدة لكل منهما. فأهداف التحليل، مثلما تستخلص من الأطر النظرية أو من النماذج التفسيرية، هي التي تدفع بعلم التربية المقارنة إلى تحديد **وحدات المقارنة** الملائمة (الأمم، الثقافات، المناطق، المجموعات الإثنية وغيرها)[٥٤]. وبالمقابل، فإن منطق الانفتاح على الخارج هو الذي يدفع بالتفكير الدولي الاصلاحي إلى التسليم كحقيقة راهنة بنظام عالمي قائم على الدول الأمم، كما أن مقصد «المعنى الاضافي» هو الذي يوجِّه عملية الانفتاح تلك نحو أجزاء هذا العالم التي تشكل **وحدات مرجعية** ملائمة[٥٥]. ويتم اختيار هذه الوحدات بحسب أهميتها السياسية و/أو الاقتصادية الدولية وبحسب تفوقها التقني الشامل.

إن صياغة «منظورات دولية» تستهدف إذن حالات الانحراف التي تكتسي على الأخص فائدة تحليلية؛ وهي لا تتوجه إلى بلدان أوروبية قليلة التطور مثل اليونان، قد تنطوي على فائدة من زاوية نظريات التغير الاجتماعي الثقافي. بل إن هذه الصياغة تتركّز حول بلدان تعتبر «قابلة للمقارنة»، كـ «المجتمعات الصناعية المتطورة جدًا» مثلاً، من أجل استخلاص اتجاهات تطور متقاربة، كما تتركّز حول «البلدان الاشتراكية»، للتأكد من التطابق الإيديولوجي، أو أيضًا حول «المنافسين الرئيسيين في الأسواق العالمية»، من أجل المطالبة بمزيد من الاستثمارات في التربية. وعدا أننا نشهد ارتسام معايير الانتقاء الكبرى من خلال تفحُّص «المسيرة» عبر تاريخ «البلدان المرجعية» التي توصلت على التوالي إلى هيمنة دولية لا منازعة فيها، مثل بروسيا، والولايات المتحدة، والسويد أو اليابان، فإننا نستطيع تقديم أدلة قاطعة أكثر على ميكانيات هذا الانتقاء بواسطة استقصاءات تاريخية عبر وطنية تقارن بين المسات المتغيرة لمكانة البلدان التي تشكلت في «وحدات مرجعية».

عندما نسترجع جميع هذه العلاقات والروابط - سواء أعنى الأمر النظريات الانعكاسية الذاتية،

أو المقارنة بوصفها عملية ذهنية وميلها إلى بناء «منظورات دولية»، أو انفتاح النظام على البيئة الخارجية مصحوبًا بتفسيرات من داخله، أم عنى الأمر معايير انتقاء «الوحدات المرجعية» التي يحددها أمل الحصول على «معنى إضافي» – لا بد لنا من الإقرار بمنطق المرجعية النظمية الذاتية الثاوي وراء هذه النواقص المنهجية الظاهرية.

وهذه الخلاصات تحملنا على الاعتراف، في الوقت نفسه، بأن هناك حالات نادرة جدًا من شأنها إبراز الاختلاف بين البحث العلمي عن «الحقيقة» وانعكاسية النظام الذاتية بنفس الوضوح الذي تبرزه مختلف أنماط الرجوع إلى الغيرية الثقافية. فمن جهة أولى، يمكن تحليل هذه الفوارق بمزيد من التعمق إذا تفحصنا المستتبعات المتعارضة للبحث العلمي ولانعكاسية النظام الذاتية. من جهة ثانية، يهدف النموذج التصوري الذي حُدِّد في الصفحات السابقة إلى تقديم قاعدة كافية لحفز أبحاث سوسيولوجية تاريخية حول التقاليد والعادات والممارسات والأطر المرجعية المتأصلة في الوقائع التي تغذي الدراسة عبر الوطنية للتربية. وبالمقابل، يفترض بهذا النموذج أن يتم تثبيته وتطويره أو تعديله بواسطة أبحاث اختبارية يحسن بها أن تلجأ إلى مقارنات عبر الدول، وعبر النظم الاجتماعية الفرعية ذات الوظائف المتميزة وعبر أساليب تنظير مختلفة. وبذلك، وبفضل انفتاح البحث على الخارج، يستطيع هذا النموذج الإسهام في إضفاء موضوعية أكبر على الادبيات ما وراء العلمية حول التربية المقارنة. ■

الحواشي

١. Michael Pollak, «From methodological prescription to socio-historical description», dans *Fundamenta Scientiae* 4 (1983), pp. 1-27; et Thomas Brante, «Changing perspectives in the sociology of science», dans Ulf Himmelstrand (dir. publ.), *The sociology of structure and action sociology: From crisis to science?* Vol. 1 (Londres, etc., Sage 1986), pp. 190-215.

٢. أنظر مثلاً:

Erwin Epstein, «Currents left and right: Ideology in comparative education», dans *Comparative Education Review* 27 (1983), pp. 3-39; et Jürgen Schriewer, «Erziehung' und Kultur': Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschatf», dans Wilhem Brinkmann & Kark Renner (dir. publ.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (Padegorn, Schöning, 1982), pp. 185-236.

٣. هذا المبحث هو صيغة مقتضبة لمقال بعنوان:

«The method of comparison and the need for externalisation», نشر في *Theories and methods in comparative education*, Jürgen Schriewer / Brian Holmes (dir. publ.), Comparative Studies Series, vol. 1, (Francfort sur le Main, Berne, New York, Paris, Lang, 1988), pp. 25-83. ويعاد نشره هنا بترخيص من دار النشر بيتر لانغ.

٤. أنظر، من بين مراجع أخرى:

Francisco Ramirez & John W. Meyer, «Comparative education. Synthesis and Agenda», dans James F. Short (dir. publ.), *The state of sociology* (Beverly Hills, Sage, 1981), pp. 215-238; Joseph Fischer, *The social sciences and the comparative study of educational systems* (Scranton, International Textbook Company, 1970), pp. 3-51; Manfred Niessen & Jules Peschar, *Comparative research on education* (Oxford, Pergamon; Budapest, Akademiai Kiado, 1982), pp. 3-44; Klaus Hüfner, John W. Meyer & Jens Naumann, *Comparative education policy research: A world society perspective* (Stanford, Stanford University Press, Berlin, Max Planck Institute for Human Development and Education, 1984); Heinz Stübig, Viktor von Blumenthal & Horst

Messmer, dans *Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender bildungsforschung*. Texte – Dokumente – Berichte zum Bildungswesen ausgewählter Industriestaaten, nº 28 (Munich, Minerva, 1984).

٥. عبارات المقارنة «على مستوى واحد» و«على عدة مستويات» تعيدنا إلى «منطق الاستقصاء الاجتماعي المقارن» الذي عرضه باقتضاب

Adam Przeworski et Henri Teune (New York, etc., Willey, 1970)

والذي يلتقي بمقدار واسع مع

Dieter Berstecher, Zur Theorie und Technik des inernationalen Vergleichs (Stuttgart, Klett, 1970), pp. 54-56.

٦. Voir les oppositions entre «pseudo» et «véritable méthode comparative» établies par Paul Masson-Oursel dans *La philosophie comparée* (Paris, Alcan, 1983), pp. 26-28; entre la comparaison comme «instrument de connaissance» et comme «procédé de recherche» faites par Mohamed Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire: sociologie comparée des systèmes d'enseignement* (Paris, Presses universitaires de France, 1979), pp. 23-25; entre «le comparatisme arbitraire» et les procédures structuralistes de «mise en rapport de configurations de relations» analysées par Pierre Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (Francfort, Suhrkamp, 1970), pp. 33-34, ainsi que par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction* (Paris, Editions de minuit, 1970), pp. 209 et suivantes.

٧. Louis Chevalier de Jaucourt, article «Comparaison» dans *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers...* par Diderot... et d'Alembert, vol. III (Paris, Briasson et div. aut., 1753), pp. 744-746.

٨. Berstecher, *op. cit.*, p. 55; Masson Oursel, *op. cit.*, p. 21; et Cherkaoui, *op. cit.*, p. 23.

٩. إن المواقف المنهجية التي تبناها جورج بيريدي في *Comparative method in education* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964), تعبّر عن وجهة نظر منتشرة جدًا لدى المقارنين.

١٠. Chevalier de Jaucourt, *loc. cit.*, p. 744-745 (c'est l'auteur qui souligne).

١١. هذا القول المعروف مستمد من علم النفس المقارن للتنمية لهنري والون

Henri Wallon, «La mentalité primitive et celle de l'enfant», dans *Revue philosophique*, tome 106 (1928), Nºs 7-8, page 105.

١٢. لا يتسع المجال هنا لأعرض بالتفصيل المفاهيم والنماذج التي أرجع إليها. ونجد تحليلاً متعمقًا عنها في المقال المشار إليه في الحاشية رقم ٣ أعلاه.

١٣. Klaus E. Müller (dir. publ.), *Menschenbilder früher Gesellschaften: Ethnologische Studien zum Verhältnis von Mensch und Natur* (Francfort et New York, Campus, 1984); Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre* (Paris, Seuil, 1982);Norbert Elias, «Problems of involvement and detachment», dans *British Journal of Sociology* 7 (1956), pp. 226-252, et la version allemande plus détaillée intitulée *Engagement und Distanzierung* (Francfort, Suhrkamp, 1983); Louis Dumont, *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne* (Paris, Seuil, 1983).

١٤. Dumont, *op. cit.*, p. 20-22 et 115-116.

١٥. أنظر على الأخص :

Emile Durkheim, *Education et sociologie*, 2e édition (Paris, Presses universitaires de France, 1973), pp. 69-90, et *La science sociale et l'action* (Paris, Presses universitaires de France, 1970), citation p. 243.

١٦. قدّم لوهمان خلاصة عن أعماله في

Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie (Francfort, Surhrkamp, 1984). Un recueil d'essais choisis pour illustrer sa théorie a été traduit en anglais par Stephen Holmes & Charles Larmore sous le titre: *The differentiation of society* (New York, Columbia University Press, 1982).

١٧. Fisher, *op. cit.*, pp. vii et suiv.

١٨. George W. Parkyn, «Comparative education research and development education», dans *Comparative Education Review* 13 (1977), pp. 87-93 et en particulier pp. 88 et 89.

١٩. غالبًا ما تهمل العروض التاريخية هذا الشاغل المزدوج الذي عبّر عنه مارك أنطوان جوليان دي باريس

Marc-Antoine Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation* (Paris, Colas, Delaunay et div. aut., 1817).

٢٠. كان هذا هو الموقف الذي اعتمده، في تلك الحقبة،

باحثون يعملون في سلسلة واسعة من مجالات الدراسة. أنظر :

Anselmus von Feuerbac, «Blich auf die teutsche Rechtswissenschaft. Vorrede zu Unterholzners juristischen Abhandlungen, München 1810», dans *Anselmus von Fuerbach, Kleine Schriften vermischten Inhalts* (Nurenberg, Th. Otto, 1833), pp. 152-177.

٢١. Lorenz von Stein, *Das Elementar-und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern. Die Verwaltungslehre. Fünfter Teil, Zweltes Hauptgeblet: Das Bildungswesen* (Stuttgart, Cotta, 1868).

٢٢. Horace Mann, *Seventh annual report of the Board* (Boston, Dutton & Wentworth, 1844), p. 20.

٢٣. نجد تحليلاً أكثر تفصيلاً في بحثنا «Erziehung» und «Kultur», pp. 190-192.

٢٤. التوجّهات الفكرية التي استوحت منها مؤلفات جيل كاندل – أُوليش – هانز – شنيدر لخّصها اندرياس كازامياس وكارل شوارتز في «Intellectual and ideological perspectives in comparative education», dans *Comparative Education Review* 21 (1977), pp. 153-176, citation tirée de la page 158; Paul Nash, «A humanistic gift from Europe: Robert Ulich's contribution to comparative education» dans *ibid.*, pp. 147-150, citation tirée de la page 148.

٢٥. Robert Cowen, «The place of comparative education in the educational sciences», dans I. Cavicchi-Broquet et Pierre Furter (dir. publ.), *Les Sciences de l'éducation: Perspectives et bilans européens* (Genève, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1982), pp. 107-126 et en particulier pp. 107-109.

٢٦. هذه الاستشهادات مستمدة من William D. Halls, «Comparative studies in education, 1964-1977: A personal view», dans *Comparative Education Review* 13 (1977), pp. 81-86, et surtout pp. 82 et suiv.; Fischer, *op. cit.*, pp. 6 et suiv.; Barry A. Sheehan, «Comparative education: Phoenix or dodo?» dans B.A. Sheehan (dir. publ.), *Comparative and international studies and the theory and practice of education* (Bundoora, Vic., La Trobe University, 1983), pp. 161-178, et en particulier pp. 169 et 170.

٢٧. Leonhard Froese, *Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Munich, 1983), pp. 20-21 et 75-76.

٢٨. أنظر، مثلاً، Parkyn, *op. cit.*, pp. 90-92.

٢٩. Jerome Hall, *Comparative law and social theory* (Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1963), pp. 67-69, dont la position rejoint celle de Pierre Arminjon, Boris Nolde et Martin Wolff, *Traité de droit comparé* vol. 1 (Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1950), pp. 25-27. Voir aussi Frank Rotter, «Dogmatische und soziologische Rechtsvergleichung», dans *Osteuropa-Recht* 16 (1970), pp. 81-97, et Max Rheinstein, *Einführung in die Rechtsvergieichung* (Munich, Beck, 1974), en particulier pp. 11-31.

٣٠. أنظر، مثلا، S.G.F. Brandon (dir. publ.), *A dictionary of comparative religion* (Londres, Weidenfels et Nicolson, 1970), surtout pp. 107 et suiv.; Gustav Mensching, *Die Religion: Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze* (Stuttgart Schwab, 1959).

٣١. Rheinstein, *Rechtsvergleichung, op. cit.*, p. 21 (c'est l'auteur qui souligne).

٣٢. Hüfner, Meyer & Naumann, *op. cit.*, pp. 8-10 et 46.

٣٣. Niklas Luhmann et Karl-Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Stuttgart, Klett-Cotta, 1979), pp. 340.

٣٤. *Ibid.*, pp. 341-342.

٣٥. إنها عيّنة من المطبوعات الحديثة العهد تتضمن على الأخص Michel Debeauvais, «The role of international organizations in the evolution of applied comparative education», dans Brian Holmes (dir. publ.), *Diversity and unity in education* (Londres, Allen et Unwin, 1980), pp. 18-30, citation p. 22; Wolfgang Hörner et Dietmar Waterkamp (dir. publ.), *Curriculumentwicklung im Internationalen Vergleich* (Weinhelhm, Beltz, 1981), p. 14; Chris Hayes et div. aut., *Competence and competition. Training and education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan* (Londres, National Economic Development

Council, 1984), p.iv; Burton R. Clark (dir. publ.), *The school and the University. An international perspective* (Berkeley, etc., University of California Press, 1985), p. 318. Nigel Grant, «Higher education in the United States: Some possible lessons for the United Kingdom», dans Keith Watson & Raymond Wilson (dir. publ.), *Contemporary issues in comparative education* (Londres, Croom Helm, 1985), pp. 137-147 et surtout p. 147; Jing Shi-Bo & Zhou Nan-Zhao, «Comparative education in China», dans *Comparative Education Review* 29 (1985), pp. 240-250 et en particulier p. 243; Viktor von Blumenthal et div. aut., *Die Gesamtschule in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA* (Munich, Minerva, 1987), pp. 27-34.

٣٦. Alfons Otto Schorb, «Der international Vergleich als Instrument der Bildungsreform», dans Wolfgang Hilligen & Rudolf Raasch (dir. publ.), *Pädagogische Forschung und pädagogischer Fortschritt* (Bielefeld, Bertelsmann, 1970), pp. 10 et 20.

٣٧. تمّ تطوير إجراءات من هذا النوع لتصبح مسعىً منهجيًا خاصًا لدى بدرو زوللو ؛ أنظر مؤلّفه

La teoría de las corrientes educativas: Cursillo de Educación Comparada Dinámica, 2e édition (Barcelone, Ediciones de Promoción Cultural, 1978).

٣٨. Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion* (Ratingen, Henn, 1975), pp. 348-349.

٣٩. نجد تحليلاً للتطور باتجاه «النموذج العالمي المقنن للتربية» عند

Francisco O. Ramirez & John Boli-Bennett, «Global patterns of educational institutionalization», dans Philip G. Altbach, Robert F. Arnove & Gail P. Kelly (dir. publ.), *Comparative Education* (New York et Londres, MacMillan, 1982), pp. 15-36, et en particulier p. 20.

٤٠. Philip G. Altbach, «The crisis of the professoriate», dans *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* nº 448 (mars 1980) p. 14. Voir également Leonhard Froeses et div. aut., *Schulkrise – international?* (Munich, Minerva, 1983).

٤١. تلك هي الاستنتاجات التي يستخلصها مثلاً كلارك

Clark, *op. cit.*, p. 322.

٤٢. هذا ما تؤكّده دراسات تاريخية مقارنة واسعة النطاق مثل دراسات

Fritz K. Ringer, *Education and society in modern Europe* (Bloomington & Londres, Indiana University Press, 1979) ou de Thomas P. Hughes, *Networks of power. Electrification in western society, 1880-1930* (Baltimore & Londres, The Johns Hopkins University Press, 1983).

٤٣. أنظر، مثلاً،

Rheinstein, Rechtsvergleichung, *op. cit.*, p.18; voir aussi Joseph Farell, «The necessity of comparisons in the study of education: The salience of science and the problem of comparability» dans *Comparative Education Review* 23 (1979), pp. 3-16, qui n'est qu'une forme contemporaine du programme méthodologique préconisé par Emile Durkheim.

٤٤. Niklas Luhmann, *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat* (Munich, Olzog, 1981), pp. 40 et 68.

٤٥. Heinz Stübig, Viktor von Blumenthal et Horst Messmer, *op. cit.*, en entier, et en particulier pp. 20-21, 56-57 et 132. Kelly et Altbach dans leur aperçu général d'une «discipline en pleine transition», dans *International Bibliography of Comparative Education* pub. s. la dir. de P.G. Altbach, D.H. Kelly (New York, Praeger, 1981), pp. 22-23 et en entier, aboutissent à des conclusions analogues pour les ouvrages nord-américains.

٤٦. Victor Cousin, *Rapport sur l'Etat de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Paris, Levrault, 1832).

٤٧. David Battersby, «Educational gerontology: An international perspective», dans Sheehan, *Comparative and international studies, op. cit.*, pp. 179-188.

٤٨. W.E. Hickson, *Dutch and German schools* (Londres, Taylor & Walton, 1840), ou Matthew Arnold, *The popular education in France with notices of that of Holland and Switzerland* (Londres, Longmans, 1861).

٤٩. Harold J. Noah & Max A. Eckstein, *International study of business / Industry involvement with education* (New York, The Institute of Philosophy and Politics of Education, Teachers College, Columbia University, 1987).

٥٠. أنظر الحاشية ٧.

٥١. إنه نفس النوع من المساعي الهادفة إلى الشمولية أو الدولية التي تسيطر على الفروع «الانعكاسية» لعلوم مقارنة أخرى. أنظر أعلاه، الحاشيتين ٢٩ و٣٠.

٥٢. وردت هذه الانتقادات على الأخص في

Hüfner, Meyer et Naumann, *op. cit.*, p. 9 et tout au long; par Niessen & Peschar, *op. cit.*, pp. 5-12; par Margaret Archer, «Sociology and comparative education», dans *Comparative Education Review* 16 (1980), en particulier p. 183-185; ou encore par Andreas M. Kazamias & Byron G. Massialas, *Tradition and change in education* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965), pp. 3 et suiv.

٥٣. Luhmann & Schorr, *Reflexionsprobleme*, *op. cit.*, p. 341.

٥٤. أنظر، مثلاً،

Frederick M. Wirt, «Comparing educational policies: Theory, units of analysis, and research strategies», dans *Comparative Education Review* 24 (1980), pp. 174-191.

٥٥. قام رينهارس بنديكس بتحليل دور «المجتمعات المرجعية» في السيرورات التاريخية لبناء الأمم وللتعبئة الفكرية في

Reinhard Bendix, dans *Kings or people. Power and mandate to rule* (Londres et Berkeley, University of California Press, 1978).