دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	بعض القضايا الجدلية في المنهج المقارن
المصدر:	دراسات تربوية
الناشر:	رابطة التربية الحديثة
المؤلف الرئيسي:	عاشور، أحمد كمال
المجلد/العدد:	مج2, ج 5
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1986
الشهر:	ديسمبر
الصفحات:	37 - 60
رقم MD:	40208
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	تاريخ التربية، التربية المقارنة، فلسفة التربية، الأهداف التربوية، علم النفس التربوي، المناهج، النظريات التربوية، التخطيط التربوي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/40208

© 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.

بعض القضايا الجدلية فى المنهج المقارن

دكتور احمد كمال عاشور(*)

١ ـ مقـــــدمة :

كانت التربية المقارنة حتي نهـاية الخمسينات تسير على أسـاس المنهج التاريخى الذى وضعه كاندل Kandel وسار عليه كل من تأثر به من رواد التربية المقارنة من أمثال هانز Hans وشـنيدر Schneider ومالينسون Mallinson وهو المنهج القائم أساسا على وصف النظام التعليمى أو جانب من جوانبه ومحـاولة تفسـيره فى ضوء التراث التـاريخى للمجتمع وكذلك العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية السائدة فيه ، حيث تتفاعل هـذه العوامل فيما بينها وتنعـكس انعكاسا واضحـا على نظـام التعليم كما تنعكس على الحلول التى تأخـذ بها مجتمعات معينة فى مواجهة مشكلاتها التربوية · فالمشكلات التربوية مشتركة ولكن الحلول التى تأخذ بها المجتمعات المختلفة تعكس الاختلافات فيما بينها فى التراث التاريخى والسياق الثقـافى ·

وقـد تعرض المنهج التاريخى منـذ بداية الستينات للنقـد من بعض رواد التربية المقارنة المحـدثين الـذين حاولوا استخـدام المنهج العلمى فى التربية المقارنة شأنها شأن العلوم الاجتماعية الأخرى وذلك بهـدف الحـد من ذاتية الباحث واتاحة الفرصة للتربية المقارنة لتكون أكثر موضوعية · ويطلق على هؤلاء أصحاب « الاتجاه العلمى » فى دراسة التربية المقارنة · وبالرغم من ذلك فقـد تعرض أصحاب الاتجاه العلمى للنقـد من فئة أخرى من علماء التربية المقارنة المحدثين الذين فضلوا السير فى نفس الاتجاه الذى سار عليه كاندل ، على أساس أن التربية المقارنة لها جذور عميقة فى العلوم

(*) أستاذ مساعـد ، رئيس قسـم الادارة والتخطيط والدراسـات المقارنة بكلية التربية ، جامعة الأزهر ·

الانسانية ، ويعرف هؤلاء بأصحاب « الاتجاه الانسانى » ٠

والهدف من هذه الدراسة هو القاء الضوء على الجدل الدائر حول قضايا المنهج فى التربية المقارنة منذ بداية الستينات وحتى الآن خاصة بين المتحمسين للمنهج الانسانى والمنهج العلمى فى دراسة التربية المقارنة ٠

كما تهدف هذه الدراسة الى توضيح بعض نقاط الاتفاق بين رواد التربية المقارنة رغم الاختلافات الواضحة بينهم نتيجة تأثرهم جميعا بنفس التراث الذى بدأ بمارك انطوان جوليان خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر ومرورا بسادلر فى بداية القرن الحالى ثم كاندل الذى امتد أثره حتى منتصف هذا القرن ، وما زال ممتدا كما يظهر فى كتابات بعض المحدثين من رواد التربية المقارنة ٠

وتتعرض هذه الدراسة لاعلام التربية المقارنة فى الخمسين سنة الأخيرة ومن بينهم كاندل Isaac Kandel الذى شغل منصب أستاذ التربية المقارنة بكلية التربية بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة ونيكولاس هانز Nicolas Hans الذى شغل منصب أستاذ التربية المقارنة فى جامعة لندن ، وفيرنون مالينسون Vernon Mallinson الذى شغل منصب أستاذ التربية بجامعة ريدنج Reading بانجلترا ، وجورج برادى George Bereday الذى شغل منصب مدير مركز التربية فى الدول الصناعية فى اطار معهد الدراسات الدولية بكلية التربية بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة ، وبراين هولمز Brian Holmes أستاذ التربية المقارنة بمعهد التربية بجامعة لندن ، وايدموند كنج Edmund King أستاذ التربية المقارنة بالكلية الملكية بجامعة لندن ٠

٢ ـ المنهج التاريخى لدراسة التربية المقارنة :

قبل التعرض للجدل المنهجى الدائر فى مجال التربية المقارنة يجب التعرض بشىء من الايجاز للسمات الرئيسية للمنهج التاريخى لدراسة التربية المقارنة ، خاصة أن المدخل العلمى لدراسة التربية المقارنة قد انطلق من النقد الذى وجه للمدخل التاريخى ٠

يرتبط المنهج التاريخى لدراسة التربية المقارنة بكاندل ومن سار على نهجه مثل نيكولاس هانز وشنيدر وفيرنون مالينسون • وقد تأثر كل هؤلاء بسير مايكل سادلر الذى لفت الأنظار لأهمية العوامل والقوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والثقافية بالنسبة لما يدور داخل المدرسة فى محاضرته المشهورة عام ١٩٠٠ :

« فى دراستنا لنظم التعليم الأجنبية ينبغى ألا ننسى أن الأشياء التى تحدث خارج المدرسة أكثر أهمية من الأشياء داخلها ، بل انها تتحكم فيها وتفسرها • فلا يمكننا أن نتجول بين نظم التعليم فى العالم كطفل يلهو فى حديقة فنجمع زهرة من غصن وبعض الأوراق من آخر ونتوقع عندما نغرس ما جمعناه فى تربة بلادنا أن نحصل على نبات حى • ان نظام التعليم القومى كيان حى وهو نتيجة الكفاح الذى خضناه والصعوبات والمعارك التى حاربناها فى الماضى »(١) •

وترجع أهمية سادلر فى التربية المقارنة لأثره الواضح على رواد التربية المقارنة خلال النصف الأول من هذا القرن فقد كانت التربية المقارنة قبل سادلر تقوم على وصف نظم التعليم والظواهر التربوية دون أن تهتم بتفسيرها فى ضوء السياق الثقافى الذى توجد فيه •

ومنهج كاندل فى دراسة التربية المقارنة يمكن استخلاصه من كتابيه « التربية المقارنة » "Comparative Education" عام ١٩٣٣ ، و « العهد الجديد فى التربية » "New Era in Education" ١٩٥٤ وذلك فى مقاله عن « المنهج فى التربية المقارنة » الذى نشر عام ١٩٥٩ •

ورغم أن كاندل لا يحدد طريقة واحدة لدراسة التربية المقارنة ، حيث تتنوع الطرق حسب طبيعة المشكلة والهدف من الدراسة ، الا أنه يحدد وظيفة الباحث فى مجال التربية المقارنة على أنها مناقشة معنى التعليم العام ـ الأولى والثانوى ـ فى ضوء العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية التى تشكل طابع نظم التعليم القومية • كما يؤكد على أن أهداف التربية ومشكلاتها متشابهة فى معظم البلاد لكن الحلول التى تقدم لها تختلف حسب الإختلافات فى التراث والاطار الثقافى فى كل من هذه البلاد • ولذلك اقترح كاندل دراسة الحلول المختلفة للمشكلات التعليمية المشتركة

فيما يطلق عليه « المعامل التعليمية الستة الرئيسية فى العالم » six leading educational laboratories of the world وهى انجلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا وروسيا والولايات المتحدة فى ضوء الاطار الثقافى والتراث السائد فى كل بلد يمكن أن يسهم فى فهم معنى فلسفة التربية بصفة عامة(٢) ٠

وقد اتبع كاندل فى دراساته المقارنة أربع خطوات بالترتيب التالى(٣) :

١ ـ وصف الممارسات التربوية الموجودة فى الدول موضع الدراسة وتتضمن التنظيم التعليمى وادارة التعليم والمناهج وطرق التدريس وغيرها ٠

٢ ـ تفسير تلك الممارسات التربوية فى ضوء تاريخ هذه الدول وتراثها وكذلك فى ضوء ظروفها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى تحدد تطورها ٠

٣ ـ التحليل المقارن ويشمل أوجه الخلاف بين النظم التعليمية المختلفة وأسباب تلك الاختلافات ٠

٤ ـ الخروج من الدراسة المقارنة ببعض المبادىء العامة التى يمكن أن تكون أساسا لفلسفة تربوية قائمة على الممارسة الواقعية ٠

وقد ركز كاندل فى كتاباته على أهمية الكشف عن العلاقة الوثيقة بين نظام التعليم والنمط الثقافى للمجتمع الذى يوجد به هذا النظام ولذلك يعتبر دراسة التربية المقارنة امتدادا لدراسة تاريخ التربية ٠

ويرجع كاندل الاختلافات بين الدول فى الحلول التى تقدمها للمشكلات المشتركة الى الاختلافات فى الطابع القومى لهذه الدول وهى نتيجة للتراث والتاريخ الخاص بكل دولة(٤) ٠

ويعالج كتاب « التربية المقارنة » لكاندل عددا من الموضوعات عن « الدولة والتربية » ، « تنظيم النظم القومية للتعليم » ، « ادارة التعليم » ، « التعليم الأولى » ، « التعليم الثانوى » ، « اعداد معلمى التعليم الأولى والثانوى » ٠٠ حيث يقوم بتقديم المشكلة فى كل فصل ثم يعرض للممارسة الموجودة فى كل بلد من البلدان الستة التى أطلق عليها اسم « المعامل التعليمية

الرئيسية فى العالم » · والكتاب لا يتضمن مقارنة بالمعنى المفهوم بقدر ما يشتمل على عدد من دراسات الحالة على التوالى(٥) ·

وقد تأثر هانز بمنهج كاندل من ناحية اعتماده على التحليل التاريخي للقوى المؤثرة على نظم التعليم ، الا أنه قد خطى خطوة أبعد من كاندل من ناحية تحديده للعوامل التى تؤثر فى النظرية والممارسات التربوية وضمن هذه العوامل فى اطار تحليلى فى محاولة منه لحل مشكلة كيفية انتقاء الباحث وتعامله مع الكم الهائل من المادة المتاحة عندما يتعين عليه التعامل مع أكثر من نظام تعليمى فى اطاره الثقافى · وقد حدد هانز ثلاث مجموعات من العوامل المؤثرة فى الطابع القومى هى العوامل الطبيعية والدينية والطبيعة والعلمانية · وتتضمن العوامل الطبيعية عامل العنصر واللغة والبيئة الطبيعية والاجتماعية ، وتتضمن العوامل الدينية الديانات الكبرى مثل المسيحية بطوائفها المختلفة والاسلام وكذلك المعتقدات الشائعة فى بعض البلاد كالهندوكية فى الهند أو الكنفوشية فى الصين ، ويقصد بالعوامل العلمانية الحركات الانسانية والاشتراكية والقومية · وقد اشتق هانز هذه العوامل من العوامل التى كان يرى أنها تكون أمة مثالية وهى وحدة العنصر ، وحدة الدين ، وحدة اللغة ، وتوافر منطقة جغرافية محددة والاستقلال السياسى(٦) ·

وقد بلور مالينسون مدخل الطابع القومى فى كتابه « مقدمة فى دراسة التربية المقارنة » وعرفه بأنه « مجموع نزعات التفكير والشعور والسلوك المنتشرة بين أفراد شعب معين بحيث تتوافر لها درجة معينة من الاستمرارية فى عدد من الأجيال »(٧) ·

وقد اعتبر الطابع القومى أداة مناسبة لاجراء الدراسات المقارنة منطلقا من تعريفه للتربية المقارنة على أنها « الدراسة المنتظمة للثقافات المختلفة وأنظمتها التعليمية لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بينها وأسباب التشابه والاختلاف وأسباب أخذ ثقافات معينة بحلول مختلفة لمشكلات مشتركة بين جميع الثقافات »(٨) وواضح من هذا التعريف أثر كاندل على مالينسون فى نظرته للتربية المقارنة ·

وقد حدد مالينسون العوامل المحددة للطابع القومى

The Determinants of National Character على أنها العوامل الجغرافية والاقتصادية والعوامل التاريخية والعامل الدينى والعامل السياسى والعامل الاجتماعى(٩)٠ ويعالج الكتاب عددا من الموضوعات عن ادارة التعليم واعداد المعلم والتربية قبل المدرسة والتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى والتعليم الفنى ويبدأ كل فصل بمقدمة عامة ثم يتناول الوضع بالنسبة لكل موضوع فى عدد من البلاد المختارة وهى بلجيكا والدينمارك وانجلترا وويلز وفرنسا والمانيا الغربية وهولندا وايطاليا وسويسرا والدول الاسكندنافية والولايات المتحدة والاتحاد وسوفيتى ٠

٣ ـ نقد المنهج التاريخى ومدخل الطابع القومى :

تعرض كل من المنهج التاريخى ومدخل الطابع القومى للنقد منذ بداية الستينات من بعض رواد التربية المقارنة المحدثين الذين طالبوا بمنهجية موضوعية للتربية المقارنة لتتمشى مع التغيرات المنهجية التى بدأت تستحدث فى العلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع والعلوم السياسية(١٠) وكلها من العلوم الاجتماعية وثيقة الصلة بالتربية المقارنة ٠

فقد وجه النقد للمنهج التاريخى فى دراسة التربية المقارنة حيث ينصب الاهتمام على وصف النظم التعليمية وتفسيرها فى ضوء العوامل أو القوى السائدة فى المجتمع والتى أثرت فى هذه النظم دون أن تهتم بالتنبوء الذى يمكن أن يجعل من التربية المقارنة أداة للتخطيط التربوى والاصلاح التعليمى ٠ فقد انتقل مركز الاهتمام من الماضى والحاضر الى المستقبل ٠ فبدلا من الاهتمام بوصف وتفسير المشكلات التربوية والبحث عن العوامل فى الماضى والحاضر التى سببت هذه المشكلات اتجه الاهتمام للبحث عن أنسب الحلول لهذه المشكلات من خلال بدائل السياسات التربوية التى تتيحها دراسة التربية المقارنة ٠

ورغم أن منهج كاندل فى دراسة التربية المقارنة كان يهدف فى النهاية الى التوصل من خلال الوصف والتفسير والتحليل المقارن الى اتجاهات أو مبادىء عامة الا أن كتاباته لم تعكس هذا المفهوم حيث يرى رواد التربية

المقارنة المحدثين أن القيمة الحقيقية لكتابات كانـدل تكمن فى اسهـامه فى توسيع معرفة القارىء وفهمه لنظم التعليم فى البـلدان الأجنبيـة وليس فى الخروج بمبادىء عامة أو نظريات تربوية ٠

وينتقد نوا وايكستين Noah and Eckstein كتابات كاندل لافتقارها للموضوعية ويعتبران أن النتائج التى يخرج بهـا هى عبارة عن فـروض تحتاج للاختبار التجريبى وذلك لأن كتاباته مليئة بالفروض القيمية(١١)٠

وينتقد براين هولمز النظرية العلمية theory of cansation **التى** يستند اليها المنهج التاريخى الذى اتبعه كل من كاندل وهانز وشـنيدر الألمـانى فى البحوث عن الأسباب أو العـوامل أو القـــوى التى تفسر الاختلافات فى الممارسات التربوية بين النظم التعليمية والتى يمكن أن تكون سـببا فى التقـدم أو التأخر التعليمى ، وكذلك تأثرهم بالمنهـج الاستقرائى للخروج بتعميمات من خلال الدراسة الموضوعية للحقائق التربوية بعـد تجميعهـا وتصنيفها وتفسيرها(١٢) ٠

كما تعرض مدخل الطابع القومى أيضا للنقـد على أساس انه يتأثر الى حـد كبير بانطباعـات البـاحث الشخصية وبالتـالى لا تتوافر فيـه الموضوعية التى يبحث عنها رواد التربية المقارنة المحدثين ٠ كما انه فى ضوء التنوع الثقافى cultural diversity داخل المجتمع الواحـد حيث تتفـاوت المعتقدات والقيم وأنماط السلوك حسب المنطقة الجغرافية (حضر ـ ريف) والطبقة الاجتماعية يصعب اصدار حـكم جمـــاعى على سـلوك أفـراد مجتمـع معين ٠

كما أن مكونات الطابع القومى التى يفترض فيها الاستمرارية النسبية هى نفسها خاضعة للتغيير بمرور الزمن ٠ فلا شك أن الطابع القومى للشعب الانجليزى كما كان سادلر يراه فى مطلع هـذا القـرن مختلف عن الطـابع القومى لنفس الشعب كما تصوره كاندل فى الثلاثينات وكما يراه مالينسون منـذ الخمسينات وحتى الآن نتيجة للتغيرات الاقتصـادية والاجتمـاعية والسياسية التى مرت بها انجلترا منذ مطلع القرن الحالى حتى الآن(١٣) ٠

وقـد انتقـد براين هولـز مدخل الطابع القومى عند مالينسون حيث

انه لا يصلح ـ من وجهة نظره ـ ليكون أداة للتنبوء • فتركيز مالينسون على نزعات الفكر والشعور والسلوك التى تتسم بالاستمرارية النسبية نتيجة توارثها عبر أجيال عديدة تجعله يهمل عامل التغير الاجتماعى فالتنبوء من وجهة نظر هولمز يبنى على افتراض أن سلوك الأفراد ـ أو الجماعات فى المستقبل سيكون مماثلا لسلوكهم فى الحاضر والماضى مع وضع التغير الاجتماعى فى الاعتبار نتيجة خروج جماعات أو أفراد عن القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المألوفة • وبالتالى يستبعد هولمز الطابع القومى كما تصوره مالينسون كأداة منهجية لدراسة التربية المقارنة(١٤) •

وقد اتفق رواد التربية المقارنة المتحمسين لاستخدام المنهج العلمى فى التربية المقارنة من أمثال براين هولمز ونوا وايكشتين فى نقدهم للطريقة التى كان يتم بها جمع المادة العلمية وتصنيفها وكذلك للنتائج التى يتم التوصل اليها فى اطار المنهج التاريخى ، مما يجعل من الصعب اعادة خطوات البحث والتوصل لنفس النتائج(١٥) •

وتعتبر مشكلة اختيار المادة من الكم الهائل من المادة العلمية المتوافرة للباحث عندما يتعامل مع أكثر من نظام تعليمى أو مع ظاهرة تربوية أو مشكلة تربوية يبحث الحلول التى وضعت لها فى أكثر من نظام تعليمى ثم يقوم بتصنيف هذه المادة ، من المشكلات الأساسية التى تواجه الباحثين فى مجال التربية المقارنة • لذا فقد حاول رواد التربية المقارنة المحدثين منذ الستينات وضع أطر تحليلية يتضمن كل اطار منها خطوات محددة لمساعدة الباحثين فى تناولهم لدراساتهم المقارنة •

وسوف يكتفى الباحث فى هذه الدراسة بعرض كل من نموذج جورج بيرادى وبراين هولمز حيث يمثلان مرحلة جديدة من مراحل تطور التربية المقارنة •

٤ ـ المدخل العلمى لدراسة التربية المقارنة :

(أ) جورج بارادى George Beredey

تمثل طريقة جورج بارادى فى دراسة التربية المقارنة كما حددها فى كتابه «الطريقة المقارنة فى التربية» "Comparative Method in Education"

عـام ١٩٦٤(١٦) بداية مرحلة جديدة فى تطور منهج التربية المقـارنة · وقـد اهتم بمشكلة تحـديد هوية التربية المقارنة من حيث انتمائها لفرع معين من فروع المعرفة · فرغم أن التربية المقـارنة قـد تطورت تقليـديا كالجزء المعاصر من تاريخ التربية الا أن فروعا معرفية أخرى مثل علم الاجتماع والعلوم السياسية والاحصـــاء والأدب والانثروبولوجى لهـا اسهاماتها بالنسبة للتربية المقارنة(١٧) · وهو بذلك يستنكر ما قاله كاندل من أن التربيـة المقارنة امتداد بتاريخ التربيـة حتى الوقت الراهن ·

وقـد فرق جورج بيرادى تفريقـا واضحـا بين الدراسـات المنطقية Area Studies وهى الدراسة الخاصة بمنطقة ثقافية واحدة والدراسات المقـارنه Comparative Studies ، رغم أن الدراســات المنطقية تمثـل الخطوة الأولى لاجراء الدراسـات المقـارنة ·

وقـد وضع جورج برادى اطارا تحليليا يتضمن أربع خطوات لاجراء الدراسات المقارنة على النحو التالى :

١ ـ الوصف : وفيه يقوم الباحث بجمع المـادة التربوية معتمـــدا على المـادة الأولية والثانوية والمساعدة المتصلة بمشكلة البحث أو موضوع الدراسة ويكمل هـذه المـادة ما يخرج به الباحث من ملاحظـات من خلال زياراته الميدانية للمؤسسات التربوية(١٨) ·

٢ ـ التفسير : ويقصد به تفسير المـادة التربوية التى جمعها الباحث فى الخطوة الأولى فى ضوء ما يمكن أن يقـدمه علم الاجتماع والاقتصاد والعلوم السياسية والتاريخ وغيرها لتوضيح العلاقة التبادلية بين الظاهرة التربوية موضع الدراسة والمجتمع · ويتطلب ذلك أن يكون باحث التربية المقارنة ملما بفرعين أو ثلاثة من فروع المعرفة وثيقـة الصلة بالتربية(١٩) · وهـذه اشارة واضحة لطبيعة تعـدد جوانب الظاهرة التربوية وتشابكها مع جوانب المجتمع الأخرى ·

٣ ـ المقابلة : لا يعتبر جـورج برادى أن تكرار الخطوة الأولى والثـانية بالنسبة لعـدد من البلدان يدخل فى اطار التربية المقارنة رغم أهميته كخطوة أولى لاجراء الدراسة المقارنة · وينتقل الباحث من الدراسة المنطقية الى الدراسة المقارنة عندما يقوم بترتيب المـادة التى قام

بجمعها وتفسيرها فى نظام يسهل له التوصل الى « مفهوم موحد » أو فرض يسمح باجراء المقارنة ٠

٤ ـ المقارنة : وهى الخطوة الأخيرة فى البحث ، وفيها يقوم الباحث بالانتقال بين المادة الخاصة بدول المقارنة لاثبات صحة الفرض أو الفروض التى توصل لها فى الخطوة الثالثة(٢٠) ٠

ورغم التسلسل المنطقى للاطار التحليلى الذى اقترحه جورج برادى لدراسة التربية المقارنة ، الا أن الصعوبات العملية التى تواجه الباحث فى محاولته لاستخدام هذا الاطار قد عرضه للنقد ٠ فمن الصعب أن نتوقع من الباحث فى مجال التربية المقارنة أن يلم بعدد من فروع المعرفة وثيقة الصلة بالتربية حتى يستطيع أن يقوم بتفسير المادة التربوية التى جمعها ٠ وربما يكون جورج براد ىقد تنبه لهذه الصعوبة فقد اقترح قيام فريق بحث research team تتمثل فيه مختلف التخصصات المطلوبة باجراء البحث ٠ وربما يكون ذلك مقبولا ومستحبا فى المشروعات البحثية الكبيرة ، ولكن المشكلة ما تزال واردة بالنسبة لموضوعات البحث المحدودة التى يقوم بها باحث بمفرده للحصول على درجة علمية فى التربية المقارنة ٠

كما وجه النقد لجورج برادى لأن نموذجه لم يحل مشكلة اختيار المادة والتعامل معها ، وهو نفس النقد الذى وجه لرواد المنهج التاريخى ٠ وربما يكون السبب فى حالة نموذج برادى أنه أجل صياغة الفروض للخطوة الثالثة من نموذجه(٢١) ٠

ويرى براين هولمز أن تحديد المشكلة من البداية يساعد على تحديد المادة ذات الصلة بالمشكلة واستبعاد ما عدا ذلك ويعتبر هذا من أوجه الخلاف الرئيسية بين براين هولمز وكل من برادى من ناحية وكاندل وهانز من ناحية أخرى(٢٢) ٠

(ب) طريقة حل المشكلة لبراين هولمز
The Problem (Solving) approach

أوضح براين هولمز منهجه فى التربية المقارنة القائم على حل المشكلات بالطريقة المقارنة فى كتابه « مشكلات التربية ـ مدخل مقارن »

Problems in Education: A comparative approach(٢٣) الذى صدر فى عام ١٩٦٥ ، وبلور هذا المنهج فى كتاباته اللاحقة خاصة فى كتابه الحديث « التربية المقارنة ـ بعض الاعتبارات الخاصة بالمنهج » ٠ Comparative Education, Some Considerations of Method (٢٤) الذى صدر فى عام ١٩٨١ ، وكذلك فى مقالاته المنشورة فى مجالات التربية المقارنة المتخصصة ٠

وقد انطلق فى طريقته لدراسة التربية المقارنة من النقد الذى وجهه للمدخل التاريخى لدراسة التربية المقارنة والذى ينحصر بصفة أساسية فى الآتى :

١ ـ ان المدخل التاريخى لدراسة التربية المقارنة يهتم بوصف نظم التعليم أو الظواهر التربوية ويحاول تفسيرها فى ضوء التراث الثقافى للماضى والسياق الاجتماعى والاقتصادى والسياسى للمجتمع الذى يوجد به النظام التعليمى ٠ فهو يتعامل مع الماضى والحاضر مركزا على الوصف والتفسير دون أن يتعرض للتنبوء فى المستقبل وهو الهدف الأسمى للعلم ٠ والاهتمام بعنصر التنبوء فى التربية المقارنة هو الذى يمكن أن يرتفع بها ويجعل منها أداة للتخطيط التربوى والاصلاح التعليمى ٠ ويجعل لها قيمة تطبيقية بالاضافة لقيمتها الاكاديمية(٢٥). فواضعو السياسات التربوية ومخططو التعليم يهتمون بمعرفة أنسب السياسات التربوية التى تصلح لحل المشكلات التى يواجهونها ٠

٢ ـ الدراسات المقارنة التى تتبع المنهج التاريخى يصعب اعادتها والتوصل لنفس النتائج وذلك بسبب عدم اتباع أسلوب محدد فى جمع المادة التربوية وتصنيفها ، وكذلك عمومية العوامل التى يتم فى ضوئها تفسير هذه المادة فالمدخل التاريخى تمتد جذوره فى مجال الانسانيات ٠ ومن ثم كان حرص براين هولمز على اطار تحليلى لدراسة المشكلة فى التربية المقارنة يسترشد به الباحثون فى اجراء دراساتهم المقارنة ٠ وتهدف طريقة براين هولمز ـ على حد تعبيره ـ الى « الانتقال بالجدل الدائر فى مجال التربية المقارنة من مجال الفلسفة التأملية والمنطق الى الطرق العلمية »(٢٦) وهو بذلك

يفرق تفريقا واضحا بين المدخل الانسانى والمدخل العلمى لدراسة التربية المقارنة ٠

وقد تأثر براين هولمز فى طريقته لحل المشكلة بخطوات التفكير التأملى لجون ديوى فى كتابه « كيف نفكر » How we think عام ١٩٣٣ ، وكذلك بالثنائية الحرجة Critical Dualism عام ١٩٤٦ لكارل بوبر فى كتابه « المجتمع المفتوح وأعداؤه » "The Open Society and Its Enemies" .

وقد اشتق براين هولمز من خطوات التفكير التأملى لجون ديوى أربع خطوات لحل المشكلة حسب الترتيب التالى(٢٧) :

١ ـ اختيار المشكلة ، وهى مسألة تخضع الى حد كبير الى معرفة الباحث وخبرته واهتماماته ، وعادة ما ينطلق الباحث من مشكلة لها أهمية خاصة فى مجتمعه ليتعرف على الحلول المتاحة لهذه المشكلة فى عدد من المجتمعات الأجنبية ٠

٢ ـ ثم ينتقل الباحث بعد تحديد المشكلة لفرض الفروض ، والفروض هنا هى مقترحات السياسة التعليمية أو البدائل التى يمكن أن تقدم حلولا للمشكلة وذلك بالرجوع الى عدد من الدول أو النظم التعليمية التى واجهت نفس المشكلة ٠

٣ ـ وتتمثل الخطوة الثالثة فى تحديد العوامل ذات الصلة بالمشكلة وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للمشكلة ٠ وبدلا من ترك عملية اختيار المادة لذاتية الباحث فقد اشتق براين هولمز من كارل بوبر نموذجا تحليليا يساعد الباحث فى عملية اختيار المادة وتحليل الاطار الثقافى للمشكلة التى يتصدى لحلها ٠

٤ ـ ويمثل التنبوء الخطوة الأخيرة من بين الخطوات الأربع ، وهو اختيار أنسب السياسات المقترحة لحل المشكلة فى ضوء التحليل الدقيق للمشكلة فى اطارها الثقافى ٠ وحسب مفهوم الثنائية الحرجة لكارل بوبر يوجد نوعان من القوانين يتأثر بهما الانسان فى حياته ، قوانين طبيعية تساعد الانسان على التفسير والتنبوء بما يحدث فى البيئة الطبيعية التى يعيش فيها ، وقوانين أخرى خاصة بادارة

المؤسسات الاجتماعية التى يتعامل معها الانسان فى بيئته الاجتماعية وهى ما يطلق عليها القوانين الاجتماعية sociological laws غير أن البيئة الاجتماعية يتحكم فيها نوع آخر من القوانين المعيارية normative laws ابتدعها الانسان وتتمثل فى مجموعة القيم والمعتقدات التى توجه سلوك الانسان ويمكن للانسان تغييرها فى المجتمعات المفتوحة • ويجب أن يكون الفارق واضحا بين القوانين المعيارية والقوانين الاجتماعية الخاصة بادارة المؤسسات الاجتماعية • ومعرفة هذه القوانين أساسية ، اذا ما أريد التخطيط للتطوير الاجتماعى التدريجى والجزئى piecemeal social engineering فى المجتمعات الديمقراطية كبديل للتخطيط الاجتماعى الشامل الذى تأخذ به المجتمعات الجماعية(٢٨) •

وقد وضع براين هولمز نموذجا تحليليا يتضمن ثلاثة أنماط يسهل على الباحث جمع المادة الخاصة بالسياق الثقافى للمشكلة فى اطارها وتصنيفها تتيح له فرصة التنبؤ بأنسب الحلول المقترحة للمشكلة :

١ ـ النمط الطبيعى : ويقوم الباحث فيه بجمع المعلومات عن البيئة الطبيعية للمجتمع وتتضمن البيانات الجغرافية والثروات الطبيعية المتاحة والمهارات والمعارف التكنولوجية المتوافرة وكذلك بيانات عن البنية السكانية ذات الصلة بالمشكلة التى يتصدى لحلها • ويعتبر براين هولز أن تحديد المشكلة من البداية يساعد الباحث على تحديد البيانات ذات الصلة بالموضوع واستبعاد ما عداها(٢٩) • وعلى سبيل المثال فان اكتشاف البترول واستغلال الثروة البترولية فى بعض الدول العربية قد ساعد تلك الدول على التوسع فى التعليم وتعميمه فى مراحله الأولى • وهو الشىء الذى لم يتحقق فى دول عربية أخرى ذات تراث أسبق فى مجال التعليم الحديث • وقد ساعد على ذلك أن الدول العربية البترولية ذات كثافة سكانية محدودة •

٢ ـ النمط المؤسسى : وفيه يهتم الباحث بوصف العلاقات التى تربط مشكلة البحث بمكونات النظام التعليمى وكذلك العلاقة بين النظام التعليمى أو بعض مكوناته بالبنية التحتية للنظام التعليمى infra-structure كالعلاقة بين الطبقة الاجتماعية التى ينتمى لها

الطلاب وبين اختيارهم لنوع معين من التعليم ، أو العلاقة بين التغيرات فى المنهج وحاجات المجتمع من القوى العاملة أو العلاقة بين البنية السياسية فى المجتمع وبين توزيع الفرص التعليمية أو العلاقة بين التطور الاقتصادى والتوسع التعليمى • ويجب على الباحث أن يتعرف على القوانين الاجتماعية التى تدار المؤسسات على أساسها • وفي الوقت الذى يرى فيه براين هولز استحالة جمع كافة البيانات الخاصة بالمؤسسات ذات الصلة بالنظام التعليمي ككل ، فان عملية تحديد الباحث لمشكلته من البداية تسهل عليه عملية جمع البيانات عن الاطار الاجتماعى ذات الصلة بالمشكلة(٣٠) •

٣ ـ النمط المعيارى : يمكن للباحث من أجل التوصل الى المعلومات الخاصة بالنمط المعيارى اما أن يتبع الطرق التجريبية المستخدمة فى العلوم الاجتماعية أو يتبع مدخلا فلسفيا يعتمد فيه على المصادر الفلسفية ، وقد ركز براين هولز فى طريقته على المدخل الثانى •

وحتى يتمكن الباحث من جمع وتصنيف البيانات الخاصة بالنمط المعيارى عليه أن يقوم ببناء ما أطلق عليه « نموذج مثالى ـ نمطى » ideal-typical model للمجتمع الذى تقع المشكلة التربوية فى اطاره • أما عن المصادر التى يستمد منها الباحث مادته فقد حدد براين هولز الدساتير والتشريعات التى تتضمن الأهداف والقيم التى يسعى المجتمع الى تحقيقها • وهى وان كانت مقبولة من بعض أفراد المجتمع وليس من جميع أفراده ، الا أن واضعى الدساتير والتشريعات يأملون فى أن يتم تبنى هذه الأهداف والقيم لتكون بمرور الوقت موجهها لسلوك جميع أفراد المجتمع • غير أن هذه الأهداف والقيم تعبر عما ينبغى أن يكون تعبيرها عن الواقع • كما أن هذه القيم والأهداف تتطلب تغييرا فى المجالات الذهنية Mental States للأفراد والجماعات المسؤلة عن تحقيق الأهداف ، بمعنى تغيير القيم والمعتقدات والاتجاهات السائدة لدى تلك الجماعات • وبدون معرفة الباحث للحالات الذهنية لهذه الجماعات لا يمكنه التنبوء بنجاح سياسة تربوية معينة أو تجديد تربوى معين(٣١) •

وقد ضمن براين هولز نموذجه المقترح فكرة ميردال Myrdal من أن سلوك الأفراد والجماعات يمكن أن يتأثر بالصياغات العامة عن

مفاهيم العدالة والمساواة وهو ما يطلق عليه براين هولز تقييمات عليـــا "Higher valuations" ، وفى نفس الوقت وعلى مستوى آخر يوجه سلوكهم ومصالحهم الخاصة السياسية أو الاقتصادية وهى ما يطلق عليها براين هولز تقييمات دنيـا Lower Valuations •

وضرب ميردال مثـلا على ذلك من المجتمع الأمريكى الـذى يمكن أن يتحـدث أفراده عن المساواة بين الأمريكيين البيض والسـود من منطلق الصياغات الدستورية عن المساواة بين جميع أفراد المجتمع ، الا أن سلوكهم الواقعى يتـأثر بقيم ومعتقـدات واتجـاهات تختلف عن الصـياغات الدستورية(٣٣) •

ولما كانت التشريعات التربوية بما تضمنه من تجديد تربوى تصدر عن جماعة من الأفراد على مستوى واضعى السياسات التربوية والمشتغلين بالنظرية التربوية ويقوم بتنفيذها جماعات أخرى كالمديرين والمدرسـين وأوليـاء الأمور والتلاميذ ، وجب على البـاحث معرفة الحالات الذهنيـة لهـذه الجماعات الأخـيرة اذا أراد أن يتنبأ بشىء من الدقة بمـدى نجاح سياسة تربوية معينة أو تجديد تربوى معين •

وعلى سبيل المثـال فقـد اتجهت انجلترا وويلز الى الأخـذ بنظـام المدرسـة الشـاملة فى تنظيم التعليم الثانوى بهـا من منطلق أن هـذا التنظيم سـوف يؤدى الى درجة أكبر من العدالة الاجتماعية والتقـارب الاجتماعى وتحمس لهـذا الاتجاه حزب العمال ، وان كان هنـاك اتجـاه آخر فى المجتمع الانجليزى يتمثل فى حزب المحافظين يرى الابقاء على التعليم الثانوى الأكاديمى منفصلا عن بقية أنواع التعليم الثانوى • غير أن قيم واتجاهات المدرسين وأولياء الأمور لم تتغير مباشرة تبعا للتنظيم الجديد واسـتمرت الحالات الذهنيـة persistent mental states لهؤلاء لتخلق مشـكلات حقيقية فى تطبيق سياسة تعميم المدرسة الشـاملة المستهدفة ونفس الفكرة مع اختلاف فى التفاصيل موجودة فى مصر بالنسبة للتعليم الأساسى الذى يتطلب نجاحه تغييرا جذريا فى نظرة واتجاهات القائمين عليه من مديرين ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور • واسـتمرار النظرة التقليدية التى تعطى قيمة عليا للتعليم النظرى وقيمة أقل للمهارات اليدوية والأنشطة

العملية يخلق مشكلات صعبة فى التطبيق كشفت عنها الدراسات العديدة المهتمة بتقييم التعليم الأساسى فى مصر ٠

وقد استبعد براين هولمز اختبارات الاتجاهات كأداة للكشف عن القيم والمعتقدات والاتجاهات لدى الأفراد والجماعات ، ربما لأن ما يعبر عنه الأفراد على المستوى اللفظى قد لا يكون هو المحرك الأساسى لسلوكهم واقترح أن يلجأ الباحث لكتابات كبار الفلاسفة من أصحاب النظرة العالمية Weltanschaung التى تعالج نظرتهم للقضايا الخاصة بالانسان والمجتمع والمعرفة وهى القضايا الأساسية التى اهتم بها الفلاسفة ، ويمكن أن يلجأ الباحث أيضا للأديان التى كانت وما زالت مصدرا لاشتقاق القيم ٠ ولما كان اختيار الباحث للفلاسفة مسألة تخضع لذاتية الباحث ، لذا أوصى براين هولمز بأن يعلن الباحث عن مصادره ليتيح للباحثين الآخرين السير فى نفس الخطوات والتوصل لنفس البيانات ٠

وقد اقترح براين هولمز أفلاطون بالنسبة لأوربا الغربية ٠ ولكى تظهر الفروق بين القوميات الأوربية ، اقترح أن يضاف الى أفلاطون جون لوك بالنسبة لانجلترا وديكارت بالنسبة لفرنسا وهيجل بالنسبة لألمانيا الغربية وكارل ماركس ولينين بالنسبة للاتحاد السوفيتى ودول أوربا الشرقية ٠ أما بالنسبة للولايات المتحدة فقد اقترح الفلسفة البرجماتية لجون ديوى(٣٣) ٠ كما اقترح كتابات سانت توماس الاكوينى بالنسبة للمجتمعات التى يسود فيها المذهب الكاثوليكى للدين المسيحى وكتابات مارتن لوثر أو كالفن Calvin بالنسبة للمجتمعات التى تتبع المذهب البروتستانتى للدين المسيحى(٣٤) ٠

ورغم أن براين هولمز يعتبر من أكبر المتحمسين للمنهج العلمى فى دراسة التربية المقارنة الا أنه لم يستبعد المصادر الفلسفية والتاريخية ليستمد منها مادته عن الحالات الذهنية لبعض فئات المجتمع ٠ كما أنه لم يستبعد الأعمال الأدبية كمصادر تساعد الباحث على التعرف على الحالات الذهنية لبعض الجماعات ٠ فقد تزايدت القصص والأعمال المسرحية التى تعالج أسلوب حياة الطبقة العاملة فى انجلترا فى السنوات الأخيرة مما وجه اهتمام علماء الاجتماع لدراسة أهمية التفاوت الاجتماعى بين الطبقات بالنسبة للتطور الاجتماعى(٣٥) ٠

وهو فى ذلك يتفق مع مالينسون رغم الاختلاف المنهجى بينهما ورغم التشابه الظاهرى بين « الحالات الذهنية » لهولمز و « الطابع القومى » لمالينسون ، الا أن الفرق ـ كما يؤكد هولمز ـ يكمن فى أن الحالات الذهنية تتضمن فكرة التغير الاجتماعى ، ففى مواجهة التغيير تتمسك غالبية أفراد المجتمع بالقيم والمعتقدات وأنماط السلوك السائدة ويمثل هؤلاء العناصر المحافظة فى المجتمع بينما يستطيع بعض الأفراد أن يتحرروا من القيم والمعتقدات السائدة ويمثل هؤلاء عناصر التجديد والتغيير فى المجتمع · ويشير هولمز فى هذا السياق لنظرية أجبورن عن التخلف الثقافى Ogburn's Cultural Lag حيث يتطلب التغير التكنولوجى تغيرا فى قيم الأفراد ومعتقداتهم واتجاهاتهم أى فى الجوانب المعنوية فى ثقافة المجتمع · وفى الوقت الذى يتم فيه التغيير فى الجوانب المادية بسرعة نسبية تتخلف الجوانب المعنوية عن مواكبة التغيير فى الجوانب المادية مما يخلق مشكلات اجتماعية(٣٦) ·

ورغم حماس براين هولمز لاستخدام الطريقة العلمية فى دراسة التربية المقارنة الا أنه يدرك أن غالبية الباحثين سوف يستمرون فى طرق البحث الذى سار عليها الجيل الماضى من رواد التربية المقارنة حيث أن الاختلافات النظرية بين منهجه وبين ما يطلق عليه « المنهج التقليدى » لدراسة التربية المقارنة واسعة ولأن « الحالة الذهنية » للباحثين تحتاج لمرور بعض الوقت لتتغير فى اتجاه تقبل منهجه(٣٧) ·

وقد تعرضت طريقة هولمز لحل المشكلات للنقد من معاصريه من رواد التربية المقارنة ، فقد اعتبر مالينسون أن المبالغة فى التركيز على أهمية التنبؤ فى مجال العلوم الاجتماعية تقلل من قيمة المدخل الانسانى للتربية المقارنة(٣٨) ·

أما ادموند كينج فقد رفض فكرة التقيد بطريقة واحدة فى اجراء الدراسات المقارنة ، قائلا ان طريقة البحث تتوقف على طبيعة الدراسة والهدف منها ، وعدم الاتفاق على الطريقة يؤدى الى وجود عدد من الأطر لاجراء الدراسات المقارنة(٣٩) ·

وهو بذلك يتفق مع كاندل وان كان يختلف مع كل من جورج برادى

وبراين هولمز فى محاولتهما التوصل الى طريقة علمية لدراسة التربية المقارنة ٠

ويحدد ادموند كينج ثلاث مستويات للتعامل مع التربية المقارنة المستوى الأول وهو مستوى الطلاب المبتدئين ويكفى لهذا المستوى دراسات الحالة التى تصف النظم التعليمية فى اطارها الثقافى ٠ أما فى المستوى الثانى فينصب الاهتمام على تحليل المشاكل التربوية فى اطار مقارن والمستوى الثالث هو مستوى الباحثين الذين يقومون بأبحاث مقارنة تهدف لحل مشكلة تربوية فى اطار محاولات اصلاح التعليم(٤٠) ٠

ورغم أن أدموند لينج يركز على أهمية قيام الباحثين فى مجال التربية المقارنة بتقديم بيانات موثوق بها لواضعى السياسات التربوية عن مزايا وعيوب السياسات التعليمية المختلفة فى تقديم الحلول للمشكلات التى تواجههم ، الا انه يؤكد أن عملية اتخاذ القرار ذاتها ينبغى أن تترك لواضعى السياسات التربوية أنفسهم ٠ وهو يعترض على فكرة التنبؤ وعلى فكرة القوانين الاجتماعية عند هولمز فالتنبؤ مسألة صعبة فى ضوء للتغير السريع الذى يعتبر سمة أساسية من سمات العصر خاصة فى الدول المتقدمة ، وكذلك نتيجة الطبيعة الديناميكية للثقافات ٠ كما يعترض على فكرة امكانية توصل التربية المقارنة الى قوانين وانما نتوصل الى اتجاهات وأفكار ٠ فهناك فرق ما بين دراسة الظاهرة الطبيعية فى ظروف معملية وبين دراسة الظاهرة التربوية فى اطارها الثقافى الشامل بما تتضمنه من عوامل عديدة ٠ والموضوعية فى الدراسة المقارنة تكمن فى أخذ الباحث لجميع العوامل المؤثرة على الظاهرة التربوية فى الاعتبار ، وان نتائج البحوث الاجتماعية عادة ما تكون احتمالية مما يجعل من الصعب اتخاذها أساسا للتنبؤ(٤١) ٠

وقد تعرضت طريقة كنج للنقد من المؤيدين للمنهج العلمى للتربية المقارنة فقد وصف هيجسون Higson عام ١٩٦٧ كتابات أدمون كنج بأنها أعمال « صحفية ممتازة » ولكنه شكك فى أن تكون مبنية على أساس نظرى واضح أو طريقة محددة(٤٢) ٠

ورغم عدم موافقة أدموند كنج على طريقة واحدة لاجراء الدراسات المقارنة ، الا أن كتاباته توحى باتباعه لاطار رباعى الخطوات يتسم بالمرونة حسب الترتيب التالى(٤٣) :

١ ـ جمع المعلومات والبيانات التى ترتبط بالمشكلة التى يتصدى الباحث لدراستها ٠

٢ ـ تحليل المادة التى جمعها فى ضوء « الأسباب » أو « العوامل » المتفاعلة فى الموقف البيئى والمؤثرة على المشكلة ٠

٣ ـ التحليل المقارن للمادة التى قام الباحث بجمعها وتحليلها فى عدد من البلدان المختارة ٠

٤ ـ التوصل الى اقتراحات أو أفكار أو اتجاهات عامة يمكن أن يستفيد منها واضع السياسة التربوية فى اتخاذ قراره التربوى ٠

ويوضح من هذا الاطار ومن تسلسل الخطوات مدى تأثر أدموند كنج بالمنهج التاريخى لدراسة التربية المقارنة وبكاندل على وجه الخصوص ٠

٥ ـ ملاحظات ختامية :

بالرغم من الجدل المنهجى الذى استمر قرابة ربع قرن فى مجال التربية المقارنة منذ أوائل الستينات ، الا أن علماء التربية المقارنة لم يتوصلوا الى اتفاق على منهج موحد لدراسة التربية المقارنة ٠ فالى جانب المتحمسين للمنهج العلمى مثل براين هولمز ، هناك من المحدثين من يفضل الاتجاه الانسانى فى دراسة التربية المقارنة والذى يعتبر امتدادا للتراث الذى خلفه كاندل فى التربية المقارنة مثل ماليسون وأدموند كنج ٠

وقد يرجع السبب فى ذلك الى أن مجال التربية المقارنة يتسع لباحثين من ذوى خلفيات ثقافية متنوعة يجمع بينهم الاهتمام بالقضايا التربوية ٠

والخلفية الثقافية للباحثين تحدد الى حد كبير طريقة البحث ٠ فالباحثون من ذوى الخلفيات الأدبية والفلسفية والتاريخية سوف

يفضلون المدخل التاريخى لدراسة التربية المقارنة ، بينما يفضل باحثون آخرون من ذوى الخلفيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية طريقة حل المشكلة لبراين هولمز · ورغم أن براين هولمز من أكبر المتحمسين للطريقة العلمية فى دراسة التربية المقارنة ، الا انه يقرر ان عدم الاتفاق على طريقة واحدة يترك للباحثين حرية اختيار الطريقة التى تتناسب مع اعدادهم وخبرتهم ·

ويعبر هولمز عن أمله فى أن تستمر التربية المقارنة فى اجتذاب باحثين من خلفيات ثقافية متنوعة من المتخصصين فى الفلسفة وعلم الاجتماع والاقتصاد والعلوم السياسية والتاريخ والعلوم الطبيعية(٤٤) ·

كما أن هولمز رغم حماسه للمنهج العلمى ، الا انه لم يستبعد أهمية المصادر الفلسفية والأدبية كمصادر للباحث تمده بمعلومات لها قيمة فى بنائه لاطاره المعيارى عن المجتمع الذى تقع المشكلة التربوية فى نطاقه · كما تتنوع أهداف المستفيدين من دراسة التربية المقارنة فهناك الطلاب الذين يكتفون ببرنامج أولى فى التربية المقارنة ويكتفى هؤلاء عادة بدراسة بعض نظم التعليم فى سياقها الثقافى ، وهناك الطلاب على مستوى الدراسات العليا ويهتم هؤلاء بالقضايا المنهجية فى التربية المقارنة تمهيدا لاعدادهم كباحثين فى المجال · وهناك على المستوى التطبيقى واضعو السياسات التربوية ويهتم هؤلاء بما يقدمه المجال من مقترحات أو أفكار لكل المشكلات التربوية التى تواجههم · وهناك أيضا المنظمات الدولية التى تهتم بدراسة المشكلات التربوية على نطاق دولى أو اقليمى ·

وقد يعزى تعدد طرق البحث فى مجال التربية المقارنة لطبيعة المجال ذاته ، فالمشكلات التربوية بطبيعتها متعددة الجوانب multi-dimensional حيث تتشابك جوانب المشكلة التربوية مع جوانب أخرى فى المجتمع فقد تكون المشكلة ذات بعد اقتصادى واضح كالدراسات الارتباطية التى شاعت فى الستينات عن العلاقة بين التوسع التعليمى وزيادة الدخل الفردى أو القومى فى اطار ما يعرف بنظرية التحديث modernization theory (٤٥) ، أو أن تكون الدراسة ذات بعد اجتماعى كالعلاقة بين البنية الطبقية فى المجتمع وتنظيم التعليم ، أو أن تكون ذات

بعـد سياسى كدراسة العلاقة بين الايدلوجية السائدة فى الدول الاشتراكية وبين تنظيم التعليم ومحتواه فى هـذه الدول · وهـذا يؤكد مرة أخـرى ما قـاله جـورج برادى عن الطبيعة البينيـة للتربيـة المقـارنة interdisciplinary nature of comparative education واسـهام فروع المعرفة الأخـرى فيهـا مما يثير قضية الهـوية الخاصة بالتربية المقارنة · كعلم تربوى قائم بذاتـه · self-identity of comparative edcation وهى قضية أثارها برادى فى الستينات وما زالت مثارة حتى الآن ·

الهـــــوامش

1. Quoted in Hans, N., **Comparative Education — A study of Educational Factors and Traditions,** (London and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1977), p. 3.
2. Trethewey, A. R., **Introducing Comparative Education,** (Exeter, Oxford and New York, 1979), p. 56.
3. Ibid., p.p. 57—58.
4. Ibid, p.p. 58—59.
5. Kandel, I. L., **Comparative Education,** (Boston, Houghton Mifflin, 1933).
6. Hans, N., op. cit., p.p. 9—16.
7. Mallinson, V., **An Introduction to the Study of Comparative Education,** 4th edition, (London, Heinemann, 1975), p. 14.
8. Iibd. p. 10.
9. Ibid, p.p. 28—57.
10. Altbach, Ph. G., et al., **Comparative Education,** (New York. Macmillan Publishing Co., Inc. and London, Collier Macmillan Publishers, 1982), p. 523.
11. Trethewey, A.R., op. cit., p.p.p 60—61.
12. Holmes, B., "Paradigm shifts in Comparative Education;" **Comparative Education Review,** Vol. 28, No. 4 (November 1984), p.p. 586—587.
13. Trethewey, A.R., op. cit., p.p. 65—67.
14. Holmes, B., The Problem (Solving) Approach and National Character, in **Comparative Issues in Contemorary Education,** eds. Watson, K. and Wilson, R. (London, Croom Helm, 1985, p.p. 33, 34 and 38.

15. Altbach, Ph. G., et al., op. cit., p. 510.

16. **Beredey, G. Z. F., Comparative Method in Education,** (Oxford and IBH Publishing Co., 1964).

17. Ibid, p. 4.

18. Ibid, p.p. 11—12.

19. Ibid, p.p. 20—21.

20. Trethewey, A.R., op. cit. p.p.p 73—74.

21. Ibid, p.p. 75—76.

22. Holmes, B. "Paradigm Shifts in Comparative Education, op. cit., p. 602.

23. Holmes, B., **Problems in Education, A comparative Approach,** (London, Routledge and Kegan Paul, 1965).

24. Holmes, B., **Comparative Education, Some Considerations of Method,** (London, George Allen and Unwin, 1981).

25. Trethewey, A,R., op. cit., p. p.p. 81—82.

26. Holmes, B., The Problem (Solving) Approach and National Character, op. cit., p. 30.

27. Trethewey, AflR., op. cit., p.p. 82—84.

28. Holmes, B., **Comparative Education, Some Consideration of Method,** op. cit., p.p.p 76—77.

29. Ibid, p. 84.

30. Ibid, p.p. 82 and 91—92.

31. Holmes, B., The Problem (Solving) Approach and National Character, op. cit., p.p. 40 and 45—48.

32. Holmes, B., Paradigm Shifts in Comparative Education, op. cit., p. 589.

33. Holmes, B., Comparative Education-Some Considerations of Method, op. cit., p.p. 121—126.

34. Holmes, B., The Problem (Solving) Approach and National Character, op. cit., p. 46.

35. Ibid, p. 43.

36. Holmes, B., Paradigm Shifts in Comparative Education, op. cit., p.p. 589—590.

37. Ibid, p. 604.

38. Holmes, B., The Problem (Solving) Approach and National Character, p. 30.

39. Trethewey, A.R., op. cit., p.p. 91 and 94—95.

40. Ibid, p.p. 94—95.

41. Jones, Ph. E., **Comparative Education—Purpose and Method,** (Queensland, University of Queensland Press, St. Lucia, 1977) p.p. 128—129.

42. Ibid, p. 127.

43. Ibid, p.p. 129—131.

44. Trethewey, A.R., op. cit., p.p. 116—117.

45. Althbach, Ph. G., et al., op. cit., p.p. 517—519.