معاودة التفكير في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها

د. نسرين محمد عبد الغنى
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د. منى كمال سليمان
دكتور الفلسفة في التربية
وزارة التربية والتعليم
جمهورية مصر العربية

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معاودة التفكير في الطريقة التي يتم بها إنتاج المعرفة الخاصة بمجالي التربية المقارنة والدولية وتداولها على نطاق عالمي، والكشف عن الدور الذي لعبه كل من الاستعمار القديم والاستعمار الجديد في وجود التربية المقارنة والدولية بشكلها الحالي في دول الجنوب وعالمنا العربي ، والتداعيات المنعكسة على الباحثين المقارنين من صعوبات بحثية ومشكلات منهجية على مستوى دول الجنوب والعالم العربي بصفة عامة ومصر بصفة خاصة ، من خلال إلقاء الضوء على المبادرات المنهجية المقارنة التي قام بها رواد المجال، والتي يلاحظ تجاهلها الواضح لسياقات تاريخية وجيوسياسية وثقافية معينة، والتأكيد على علاقات ومراكز القوة المختلفة في أساليب إنتاج المعرفة ، وتمجيد فكرة الاستعارة ونقل الخبرة الأجنبية بمبادرات ومباركات دولية، وأخيراً محاولة طرح رؤية لتحرير التربية المقارنة والدولية من الهيمنة الفكرية الغربية.

وهذا من خلال استقراء الأدبيات والدراسات التربوية العالمية والمحلية التي تناولت هذا المجال، وسوف تتم المعالجة المنهجية الكيفية عن طريق توظيف هذا التراث التربوي في بلورة سبل مواجهة استعمار المعرفة في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار، وبحث تطبيقاتها في مجال التصدي والمواجهة.

الكلمات المفتاحية: التربية المقارنة– التربية الدولية– نظرية ما بعد الاستعمار

Rethinking Comparative and International Education in light of the content of Post- colonial theory and it's applications

Study summary:

The current study aims to rethink the way in which knowledge in the fields of comparative and international education is produced and circulated on a global scale, and to reveal the role that both the old colonialism and the new colonialism played in the existence of comparative and international education in it's current form in the countries of the South and our Arab world, and the repercussions on the Comparative researchers face research difficulties and methodological problems at the level of the countries of the South, the Arab world in general, and Egypt in particular. This is by shedding light on the comparative methodological initiatives undertaken by the pioneers of the field, which clearly ignores certain historical and geopolitical contexts, emphasizes the different relationships and centers of power in the methods of knowledge production, and glorifies the idea of borrowing and transferring foreign experience with international initiatives and blessings, and finally trying to present a vision to liberate comparative and international education from Western intellectual domination.

This is through extrapolation of the international and local educational literature and studies that dealt with this field, and the methodological and qualitative treatment will be done by employing this educational heritage in crystallizing ways to confront the colonization of knowledge in comparative and international education in the light of post-colonial theory, and examining it's applications for confrontation.

Keywords: Comparative education- International education- Post-colonial theory

معاودة التفكير في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها

د. نسرين محمد عبد الغنى
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د. منى كمال سليمان
دكتور الفلسفة في التربية
وزارة التربية والتعليم
جمهورية مصر العربية

تهدف الدراسة الحالية إلى معاودة التفكير في الطريقة التي يتم بها إنتاج المعرفة الخاصة بمجالي التربية المقارنة والدولية وتداولها على نطاق عالمي، والكشف عن الدور الذي لعبه كل من الاستعمار القديم والاستعمار الجديد في وجود التربية المقارنة والدولية بشكلها الحالي في دول الجنوب وعالمنا العربي ، والتداعيات المنعكسة على الباحثين المقارنين من صعوبات بحثية ومشكلات منهجية على مستوى دول الجنوب والعالم العربي بصفة عامة ومصر بصفة خاصة ، من خلال إلقاء الضوء على المبادرات المنهجية المقارنة التي قام بها رواد المجال، والتي يلاحظ تجاهلها الواضح لسياقات تاريخية وجيوسياسية وثقافية معينة، والتأكيد على علاقات ومراكز القوة المختلفة في أساليب إنتاج المعرفة ، وتمجيد فكرة الاستعارة ونقل الخبرة الأجنبية بمبادرات ومباركات دولية، وأخيراً محاولة طرح رؤية لتحرير التربية المقارنة والدولية من الهيمنة الفكرية الغربية.

وهذا من خلال استقراء الأدبيات والدراسات التربوية العالمية والمحلية التي تناولت هذا المجال، وسوف تتم المعالجة المنهجية الكيفية عن طريق توظيف هذا التراث التربوي في بلورة سبل مواجهة استعمار المعرفة في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار، وبحث تطبيقاتها في مجال التصدي والمواجهة.

معاودة التفكير في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها

د. نسرين محمد عبد الغنى
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د. منى كمال سليمان
دكتور الفلسفة في التربية
وزارة التربية والتعليم
جمهورية مصر العربية

أولا – الإطار المحدد للدراسة:

ويتضمن المدخل للإحساس بالمشكلة، وتحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها وأهميتها ومبرراتها ومنهج الدراسة وخطواته.

المدخل للإحساس بالمشكلة:

تأتي الدراسة الحالية كإستجابة للدعوة المقدمة في العدد الخاص من مجلة Comparative Education Review (٢٠١٧) عن" التنازع الاستعماري : معاودة التفكير في إنتاج المعرفة وتداولها في التربية المقارنة والدولية"[١]، بالإنضمام لهذه الحركة الفكرية الساعية إلى الكشف عن التوجه الاستعماري للتربية المقارنة والدولية ، وهو ما اقتضى إعادة بناء تربية مقارنة ودولية جديدة متعددة الأصوات تحضر فيها مجتمعات تقع خارج العواصم الأوربية والأمريكية الشمالية ، سائرة على ذات الدرب الذي بدأ في منتصف القرن العشرين، وجرى فيه الكشف عن النزعة المركزية والإستعمارية لعلم الاجتماع، وهو ما اقتضى إعادة بنائه مجدّداً بإدماج جغرافيات متنوّعة من العالم، والمساهمة في إنتاج النظرية الاجتماعية العابرة للتخصّصات، وضرورة وجود علم اجتماع عالمي جديد متعدّد الأصوات، يطالب بإعتراف عالمي أكثر ديمقراطية بالنظرية الاجتماعية لمجتمعات الأطراف التي تقع

[1]Takayama, Keita , (Eds.), (٢٠١٧). Special Issue on "Contesting Coloniality: Rethinking Knowledge Production and Circulation", **Comparative Education Review**, University of Chicago Press, 61 (S1).

خـارج العواصـم الأوربيـة والأمريكيـة الشـمالية أو المتروبـول. لقـد تلقـى مجـال التربيـة المقارنـة والدوليـة الكثيـر مـن أدواتـه المنهجيـة والنظريـة مـن علـم الاجتمـاع والعلـوم الاجتماعيـة ذات الطبيعـة المتشـابهة.[٢] فقد عرّف إروين إبستين التربية المقارنة بأنها " تطبيق الأدوات الفكرية للتاريخ والعلوم الاجتماعية لفهم قضايا التعليم الدولية". [٣] فمنذ أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات ، كان هناك قدر كبير من النقد للتراث الاستعماري للبحوث الإثنوغرافية المبكرة، حيث تأثرت توجهاتها بالتوسع الاستعماري الغربي، والاقتصاد العالمي للمعرفة الذي أنشأته الإمبراطورية العالمية، وفي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ، أثار البعض أيضًا مخاوف بشأن التراث الاستعماري للتربية المقارنة، وهي من القضايا المهمة التي يكثر الجدال حولها في الوقت الحالي وما يسميه البعض بالتوجه الاستعماري للتربية المقارنة، والذي أدى بدوره إلى قيام بعض الباحثين في مختلف أنحاء العالم بالاستفادة من متضمنات النظرية الجنوبية كمحاولة للحد من تأثير الاستعمار بمختلف أنماطه على النظم التعليمية في بلاد الجنوب/العالم الثالث.[٤]

وينطبق ذات الأمر من التوجه الاستعماري على مجال التربية الدولية، وإن إختلف الشكل وانتقل من الإستعمار التقليدي إلى الإستعمار الثقافي ، حيث يوجد دور تكميلي للتربية الدولية مبني على المعرفة المكتسبة من التربية المقارنة وكونها تمثل

---

[2] Takayama, Keita, et al., (٢٠١٧). Towards a Post Colonial Comparative and International Education, **Comparative Education Review**, 61 (S1), P. 4.

[3] Epstein, Erwen, (2008). Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. **Comparative Education**, 44(4), 373–386.

See:

[4] Richard, Dannel, et al., (2013). **Social Science in Context: Historical, Sociological and Global Perspectives**: Lund: Nordic Academic Press.

Mousumi, Mukherjee , (2019), **Southern Theory and Postcolonial Comparative Education**https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.466 , Pp,1-18.

* تُعد استراليا إحدى دول الكومنولث الذي تشكل بعد انسحاب الاستعمار البريطاني عام ١٩٣١، والتي خضعت لحكم الإمبراطورية البريطانية خلال القرنين التاسع عشر والعشرين ، ولا زالت تخضع للتاج البريطاني.

امتداداً لعملها ، كما تتشارك التربية الدولية- إلى حد كبير- في الحدود المفاهيمية والبُعدية للتربية المقارنة، مما يبرر انتشار مصطلح التربية المقارنة الدولية[٥].

وتاريخياً، تم استخدام مصطلح التربية الدولية لوصف العمل التربوي الذي يقوم به الباحثون والممارسون من البلاد الصناعية في البلاد النامية وغير بلادهم الأصلية،[٦] ثم ما تم لاحقاً في أعمال الوكالات الدولية وما عرف بالتقدم الخطي لأنظمة التعليم. حيث تعمل هذه الوكالات الدولية على إمداد الدول التي عانت من الاحتلال في حقب ماضية بالمساعدات والإرشادات وأيضا بالمستشارين ويري البعض أن "هؤلاء المستشارين الفنيين ما هم إلا محتلين جدد فهم يفرضون، عن غير عمد، كمستعمرين ثقافياً Cultural imperialists .[٧]

وتُعد النظرية الجنوبية للاسترالية* ريوين كونيل إحدى الروافد الفكرية لنظرية ما بعد الاستعمار ، وهي إحدى الأعمال التي تشكك في أساس العلوم الاجتماعية، وكيفية ترسيخ علم الاجتماع الحديث وجهات نظر المجتمع المتروبولي ورؤاه ومشكلاته، في حين يقدم نفسه بوصفه معرفة عالمية، ومستبعداً التجارب والفكر الاجتماعي لمعظم الجنس البشري، عن طريق تجاهل المفكرين الأقوياء والمناقشات العميقة في العالم المستعمر وعالم ما بعد الاستعمار، وهذا في حد ذاته يمثل نقاط ضعف في النظرية الاجتماعية الشمالية ذاتها، حيث تم توجيه النقد للنظرية الشمالية الناشئة عن العواصم

[5] **See:**
- Phillips, D., and Schweisfurth,M.,(2014), **Comparative and international education an introduction to theory, method, and practice**, Bloomsbury Academic, Second Edition.
- Epstein, Erwin H., (2016), Why comparative and international education? reflections on the conflation of names, Comparative and International Education Society (2016) CIES Conference, Vancouver, Canada, Six decades of Comparative and International Education: taking stock and looking forward.

[6] Crossley, M. and Watson, K. (2003) **Comparative and international research in education: globalization, context and difference**. London/ New York: Routledge Falmer. P.vii

[7] Holmes, B. (1981). **Comparative Education: Some Considerations on Method**. London: Allen and Unwin. p.33

الأوربية والأمريكية الشمالية بكونها ذات طبيعة إقليمية ، وبالتالي ، توفر تفسيراً غير كامل للبيانات وتُولد سوء فهم أو فهماً محدوداً للظاهرة الاجتماعية التي تحدث في السياقات الهجينة للجنوب العالمي ، وبناءً على ذلك أصبحت المعرفة المستمدة من تلك النظريات والمستخدمة في التربية المقارنة والدولية أيضا موضع شك.[٨]

هذا وقد ظهر مجال التربية المقارنة والدولية وتطور على مدار أكثر من نصف قرن عانى فيه من تهميش لدوره في بلاد الأطراف وبمنطقة الشرق الأوسط. حيث يغلب الاهتمام بالقضايا الاقتصادية وبشؤون العلم والتكنولوجيا على الاهتمام بقضايا التربية بعامة والتربية المقارنة والدولية بخاصة ؛ ونتيجة لذلك فإن عملية تطوير هذا المجال كميدان بحثي ومهني ليس من الأولويات في بلدان العالم الثالث (النامي/ التابع). وبهذا الوضع باتت المساهمات العلمية للمجال من دول جنوب الصحراء الأفريقية ودول الشرق الأوسط غالباً لا تُؤثر على المجتمع الدولي للباحثين مما انعكس بصعوبات على المجال، فإلى الآن لم يطور المجال طريقة منهجية ومتناسقة لربط النظرية والتطبيق بسبب تسليط الضوء على مجتمع معين أو منطقة عالمية معينة وسيطرته على خطاب التربية المقارنة والدولية[٩].

في حين إن المثقفين والمفكريين والتربويين واختصاصي التربية المقارنة من دول الجنوب/العالم الثالث ومنهم مصر لديهم من الامكانات والكفاءات والأعمال التي يمكن من خلالها فك الارتباط التقليدي بالدول الأوربية وأمريكا الشمالية والعمل على مد جسور التعاون فيما بينها لاثراء مشاريع فكرية تُعزز من الجوهر الاقليمي والمحلي، أو كما صورها تاكاياما وزملاءوه[١٠] بإمكانية " البقية أو الآخر" ، "The Rest" -المقصود هنا العالم الذي كان خاضعاً في ما مضى للاستعمار من شبه القارة الهندية، واندونيسيا ، والعالم

[٨] ريوين كونيل (٢٠٢٠) . ترجمة فاروق منصور ، **النظرية الجنوبية :علم الاجتماع والديناميات العالمية للمعرفة**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، بيروت، الطبعة الأولى .

[9] Wiseman, A., and Anderson, E., (2013). Reflections on the field of comparative and international education, and the benefits of an Annual Review, In. Alexander W, W., & Emily, Anderson (Eds.), **Annual Review of Comparative and International Education** 2013, Emerald.

[10] Takayama, Keita, et al., (٢٠١٧). Towards a Post Colonial Comparative and International Education, Op., Cit., P. 19.

العربي ، ومعظم أفريقيا - في إحداث إختلاف جذري ووضع أساس لمواجهة الموروث النشط للاستعمار الذي يقيد تصورنا حول علم التربية والسياسة ، والبحث ، **من خلال تحدي البنية المعرفية الحالية لميدان التربية المقارنة والدولية من حيث الإنتاج والنشر والآليات المؤسسية المختلفة التي تحافظ عليه في سبيل إنهاء استعمار المعرفة**[١١] .

مشكلة الدراسة :

لعب الاستعمار دوراً كبيراً في وجود التربية المقارنة بشكلها الحالي في دول الجنوب، والتي تُهيمن فيها الأطر والنماذج البحثية الغربية على الميدان ، فمعظم الأنظمة التربوية التي ندرسها كمتخصصين في التربية المقارنة ترجع في نشأتها إلى وقت الاستعمار، وهو الأمر الذي كان له أكبر الأثر في نشأه التربية المقارنة وتطورها ووجودها كمجال تربوي وبحثي بمثل هيئتها الحالية، حيث نجحت التربية الاستعمارية في نشر شكل غربي معين من التربية مع إطار فكري مصاحب لها يُشكل الأساس المعرفي لمعظم التفكير المقارن[١٢].

هذا وقد ساهم التنظير التقليدي للسياق بمشكلة لميدان التربية المقارنة والدولية ، حيث لم يضع في الاعتبار الموروثات والممارسات الاستعمارية التاريخية والقائمة في التعليم، وقد أثارت العديد من الدراسات[١٣] هذه القضية مؤكده على وجود قصور شديد في تحديد السياق الفعلي للعمل المقارن والدولي في أعمال الباحثون المقارنون لدول الشمال

[11] Takayama, Keita, et al., (2016). Doing SouthernTheory. **Postcolonial Directions in Education**, 5 (1), P. 18.

[12] Tikly , L (2004). Education and the new imperialism. **Comparative Education**,40 (2) , Pp.173-198.

See:

[13] Bartlett, L. and Vavrus, F. (2019). Rethinking the concept of "context" in comparative research. In Gorur R., Sellar S., and Steiner-Khamsi G. (Eds.) **World Yearbook of Education 2019 Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks,** Oxford, New York: Routledge. Pp.187–201.

-Crossley, M. and Watson. K., (2009). Comparative and international education: policy transfer, context sensitivity and professional development. **Oxford Review of Education**, 35 (5), Pp.633–649.

-Vavrus, F. and Bartlett, L., (2006). Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study. **Current Issues in Comparative Education**, 8 (2), Pp. 95–103.

حيث تم حصر مجال فهم التربية المقارنة والدولية في سياق محلي مباشر ، كما نجدهم يخفقون في إدراك أهمية التجربة الامبريالية والاستعمارية في تكوين السياق الفعلي للعمل المقارن والدولي. ولذلك أوصت هذه الدراسات بضرورة العمل على حل أو تجنب توترات السياق والاستعمار، وإعادة تنظير السياق من خلال عدسة مشتركة تشمل النظريات من الجنوب للتجربة الامبريالية والاستعمارية المتضمن في التربية المقارنة والدولية والمنبثق من النظرية الجنوبية ، والفكرة هنا ليس لإعادة تفسير ما يقوله المنظرون أو إجراء مقارنات صريحة مع التنظير الغربي ، بل الهدف نقل طرق المعرفة الأصلية كما تم تقديمها ، وليس لإعادة تقديمها من غير السكان الأصليين.[١٤] أو كما عبرت عنها آريني وآخرون[١٥] (٢٠١٠) فكرة الحاجة إلى البحث التربوي لاستكشاف "السياق وراء السياق" **"the context behind the context" ؛ البنى الاجتماعية والثقافية والقيم والممارسات التي يوجد فيها التعليم والإقرار "بالسياق وراء السياق" من حيث صلته بقضايا نظرية المعرفة ، طبيعة المعرفة وإنتاج المعرفة، وإبراز آثار ذلك على منهجية البحث التربوي.**

وقد تأثرت التربية المقارنة والدولية بنظرية ما بعد الاستعمار حيث تم جذب الانتباه إلى أهمية معاودة التفكير في عملية إنتاج المعرفة وتداولها في الدراسات التربوية المقارنة ، وخاصة بعد أن تبين عدم قدرة النماذج الأجنبية في النهوض بالنظم القومية للتعليم. فمن وجهة نظر أطر ما بعد الاستعمار، لابد أن تتضمن عملية إنتاج المعرفة إعطاء أهمية كبرى إلى السياق الاجتماعي والسياسي الذي تتشكل من خلاله المعرفة،

[14]Spratt , Rebecca, and Coxon, Eve, (2020). Decolonising "Context" in comparative education : the potential of Oceanian theories of relationality, **Beijing International Review of Education**,2, Pp.519-536.

[15] Airini, Anae, M., et al., (2010). Teu le va –relationships across research and policy in Pasifika education: A collective approach to knowledge generation & policy development for action towards Pasifika education success: Report to the Ministry of Education. Wellington, NZ: Ministry of Education. P.11.

ويتضمن ذلك علاقات ومراكز القوة المختلفة في أساليب إنتاج المعرفة وتوثيقها وتداولها[١٦].

وترى ريوين كونيل[١٧] أنه من الممكن أن تكون هناك نظرية اجتماعية تنتجها الأطراف تتساوى في القوة الفكرية مع تلك الصادرة عن دول الشمال المحورية حيث غالباً ما تكون أكثر ارتباطاً بعالمنا المتغير، ولها تداعيات واسعة النطاق في مختلف العلوم الاجتماعية ومن ضمنها التربية المقارنة.

كما يدعو المسيري إلى أهمية وضرورة البحث في نماذج حضارية عربية إسلامية مقابل النماذج السائدة والمهيمنة التي لا تعبر ولا تنبع من واقع الشعوب والمجتمعات العربية والاسلامية. وهو يضيف ويؤكد أن وجود صوت عربي إسلامي مستقل ونماذج معرفية قد تتفق مع وقد تختلف عن النماذج الغربية السائدة ، لا يمثل أي إنكار لقيمة الحضارة الغربية. [١٨]

وفي ضوء ذلك تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن الأسباب التي أدت إلى وجود التربية المقارنة والدولية بشكلها الحالي في دول الجنوب، والذي ساهم في تشكيله وصناعته التوجه الاستعماري والهيمنة الفكرية الغربية على الميدان، والكشف عن الصعوبات البحثية والمشكلات المنهجية للتربية المقارنة والدولية الناتجة عن التوجه الاستعماري على مستوى دول الجنوب ، ومنها مصر ، ومن ثم طرح لبعض الآليات التي يمكن من خلالها مواجهة التوجه الاستعماري في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها.

---

[16] Bray, Mark, and Maria Manzon. (2014). "The Institutionalization of Comparative Education in Asia and the Pacific: Roles and Contributions of Comparative Education Societies and the WCCES." **Asia Pacific Journal of Education** 34 (2), Pp. 70-72.

[١٧] ريوين كونيل (٢٠٢٠) . **النظرية الجنوبية :علم الاجتماع والديناميات العالمية للمعرفة**، مرجع سابق.

[١٨] عبد الوهاب المسيري (٢٠٠١). **العالم من منظور غربي** ، العدد ٦٠٢، دار الهلال.

أسئلة الدراسة :

تهدف الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

كيف يمكن مواجهة التوجه الاستعماري في التربية المقارنة والدولية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. كيف شكل الاستعمار بأنماطه المختلفة التربية المقارنة والدولية في دول الجنوب؟
٢. ما الصعوبات البحثية والمشكلات المنهجية للتربية المقارنة والدولية الناتجة عن التوجه الاستعماري على مستوى دول الجنوب بصفة عامة ومصر بصفة خاصة ؟
٣. ما آليات مواجهة التوجه الاستعماري في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن الهيمنة الثقافية للدول الغربية على ميدان التربية المقارنة والدولية، وآلياتها المختلفة.
٢. إبراز تأثير القوى المسيطرة التي تتمثل في دول الشمال ونتائجها المتمثلة في الصعوبات البحثية والمشكلات المنهجية لميدان التربية المقارنة والدولية على مستوى دول الجنوب بصفة عامة ومصر بصفة خاصة.
٤. تقديم آليات لمواجهه استراتيجيات الهيمنة الفكرية الغربية على مستوى دول الجنوب ومنها مصر في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها؟

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية الدراسة ومبرراتها من خلال ما يلي:

قلّة الدراسات التي تكشف السياسات الاستعمارية بأنماطها المختلفة للمحافظة على بقاء الوضع الراهن لدول الجنوب. اختلاف الدراسة الحالية عن آراء الدراسات

السالفة والتي غالباً ما أبدت تأييداً ملحوظاً للنموذج الغربي الذي يمثل تجسيداً للتفوق الاقتصادي والعسكري للقوى الغربية، من حيث التركيز على الآخر التربوي الأمريكي أو الأوربي، ومحاولة للخروج عن التربية ذات البعد الواحد.

بيان وتوضيح أهمية تغيير العلاقة بين القوى المهيمنة والدول البعيدة عن المركز والسعي نحو حلول محلية الصنع.

تُتيح الدراسة الحالية مساحة للمشاركة في الجدل القائم حول البنية المعرفية للعلوم الاجتماعية بشكل عام والتربية المقارنة والدولية بشكل خاص لتوليد فهم أعمق حول المشكلات التعليمية المضمنة قي سياقات دولية محددة.

نأمل أن تساهم الدراسة الحالية في تغيير أو تحويل البداية التقليدية للسرد التاريخي للتربية المقارنة والدولية ليشمل مساهمات دول الجنوب، بإسهامات فلاسفة وعلماء ومفكرين أمثال بن خلدون.

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة التعريفات التالية :

التوجه الاستعماري للتربية المقارنة والدولية:

يُقصد به النزعة المركزية والإستعمارية المتمثلة في الهيمنة الثقافية للدول الغربية على ميدان التربية المقارنة والدولية من حيث صلته بقضايا نظرية المعرفة ، وطبيعة المعرفة وأساليب إنتاج المعرفة ، وتصدير النظرية الشمالية المرتبطة بالمجال والناشئة عن العواصم الأوربية والأمريكية الشمالية بكونها ذات طبيعة عالمية وليست إقليمية وربط التاريخ التأسيسي للميدان بأوروبا وأمريكا الشمالية، وعدم الاعتراف بوجود تربية مقارنة بلغة غير الإنجليزية. والتعامل مع المعرفة التي نشأت في الشرق ومنها العالم العربي والاسلامي على أنها تطور منفصل؛ أو بدائي.

منهج الدراسة وخطواته:

تسير الدراسة مستخدماً المنهج النقدي والتفكيك كآلية للتحليل ، أو كما عبر عنها إدوارد سعيد قراءة مفكفكة للاستعمار Decolonization [١٩] ، لمعاودة التفكير في عملية إنتاج المعرفة في التربية المقارنة والدولية وما تفرضه من هيمنة غربية على الميدان، وما تدعو إليه من تقارب بين الأنظمة التعليمية، وذلك في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها ، وتحديداً النظرية الجنوبية كإحدى الروافد الفكرية لنظرية ما بعد الاستعمار.

فعملية النقد ليست عملية سلبية، الهدف منها هو الفضح والتفكيك ، وإنما هى أساساً عملية تهدف إلى الفهم المتعمق ، الذي يجعل من الممكن فرز محتويات الترسانة المعرفية الغربية وعزل ما هو خاص (غربي) عما يصلح لأن يكون عاماً (عالمياً) فما هو عالمي يعبر عن إنسانية مشتركة ، وبالتالي لن يكون من الصعب تبنيه وفق شروط نسقنا النظري المستقل النابع من أسئلة واقعنا وقضاياه.[٢٠]

وتسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- الإطار المحدد للدراسة

٢- الإطار النظري للدراسة : أهم المحاور التي سيتم تغطيتها:

أولا: الإطار المحدد للدراسة ويشمل:

مقدمة الدراسة، ومشكلتها وأهدافها وأهميتها ومبرراتها ومنهج الدراسة وخطواته.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة ويشمل المحاور التالية:

المحور الأول: الكيفية التي شكل من خلالها الاستعمار بأنماطه المختلفة التربية المقارنة والدولية في دول الجنوب.

المحور الثاني: الصعوبات البحثية والمشكلات المنهجية للتربية المقارنة والدولية الناتجة عن التوجه الاستعماري على مستوى دول الجنوب بصفة عامة ومصر بصفة خاصة.

[١٩] إدوارد سعيد (٢٠١٤) . ترجمة كمال أبو ديب ، **الثقافة والإمبريالية**، دار الآداب، مكتبة بغداد، الطبعة الرابعة، .

[٢٠] عبد الوهاب المسيري (٢٠٠١). **العالم من منظور غربي** ، مرجع سابق.

المحور الثالث: آليات مواجهة التوجه الاستعماري في مجال التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها.

وبعد هذا العرض للإطار المحدد للدراسة يمكن فيما يلي تناول الإطار النظري للدراسة بشئ من التفصيل.

ثانيا- الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الكيفية التي شكل من خلالها الاستعمار بأنماطه المختلفة التربية المقارنة والدولية في دول الجنوب.

يتناول هذا المحور الكشف عن الدور الذي لعبه الاستعمار بأنماطه المختلفة التقليدي، والاستعمار الجديد(الثقافي) في وجود التربية المقارنة والدولية بهيئتها الحالية في دول الجنوب والتي تُهيمن فيها الأطر والنماذج البحثية الغربية على الميدان ، من خلال عرض وتناول مشكلة السياق(Context) ، وتجاهل رواد المجال لسياقات تاريخية وجيوسياسية (الجغرافيا السياسية الطبيعية) ، وثقافية معينة ، والتأكيد على علاقات ومراكز القوة المختلفة في أساليب إنتاج المعرفة ، وتمجيد فكرة الاستعارة ونقل الخبرة الأجنبية بمبادرات ومباركات دولية، وفيما يلي عرض لهذه النقاط :

الجغرافيا السياسية وتعزيز الفكر الاستعماري :

يُلاحظ على المبادرات المنهجية المقارنة التي قام بها رواد المجال تجاهلها الواضح لسياقات تاريخية وجيوسياسية معينة، وعلى وجه التحديد، فإنها لا تهتم بالقضايا المتشابكة العميقة للمجال المتعلقة بالاستعمار العسكري في مطلع القرن العشرين، ومع الاستعمار الجديد المرتبط بالهيمنة السياسية والاقتصادية والثقافية خلال فترة الحرب الباردة، ومن أواخر القرن التاسع عشر فصاعدا على وجه الخصوص، فإن علماء التربية- ذوي الخبرة في نقل السياسة التعليمية والتعليم الأجنبي، أي المقارنون- لعبوا

دوراً في تأسيس نظم التعليم في العالم المستعمر.[٢١] فنجد أن نظم التربية الغربية الرسمية، جاءت إلى معظم أقطار العالم الثالث كجزء من السيطرة الاستعمارية، وأنها كانت منسجمة مع أهداف الاستعمار الاقتصادي، والهيمنة السياسية من خلال الفئة المثقفة والحاكمة في هذه الأقطار. لقد حاولت القوى الاستعمارية من خلال المدارس تدريب المستعمرين على القيام بالأدوار، التي تناسب المستعمر.[٢٢]

فنجد دول الشمال تحتل الصدارة في أعمال المقارنين بينما تحظى دول الجنوب بنصيب أقل بكثير. والمتتبع تاريخيا للمجال منذ بداياته المبكرة يجد أن التركيز التقليدي للمقارنين قد جعل دول الشمال تحتل مركز الصدارة . فقد ركز جوليان[٢٣] ١٨١٧ في أعماله على البلاد الأوربية واستخدم سادلر أمثلة من أوربا الغربية وأمريكا الشمالية كما ركز كاندل[٢٤] على ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وكذلك إيطاليا وروسيا. وسار هانز [٢٥]على نفس المنوال بتركيزه على إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والاتحاد السوفيتي ، وكذلك الأمر بالنسبة لكنج [٢٦] الذي كتب عن ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة والدنمارك، وكذلك برادای[٢٧] الذي تناول في كتاباته الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا وألمانيا وكذلك الاتحاد السوفيتي وتركيا وبولندا وكولومبيا.

---

[21] Takayama, Keita , et al., (201٧). Towards a Post Colonial Comparative and International Education, Op., Cit.,Pp.٧,8
Takayama, Keita , (2018). Beyond Comforting Histories: The Colonial/ Imperail Entanglements of the International Institute, Paul Monroe,and Isaac L. Kandel at Teachers College,Columbia University, **Compatative Education Review**, 62 (4), Pp. 459- 481.

[22] Carnoy, M. , (1974). **Education as Cultural Imperialism**, "New York & London: Longman Inc. P3.

[23] http://www.ibe.unesco.org/pubications/thinkerspdf#search=%22marc%antoine%20jullien%22

[24] Kandel, I., (1935). **Studies in Comparative Education**. London: George G. Harrap.

[25] Hans, N., (1948). **Comparative Education: a Study of Educational Factors and Traditions.** London: Routledge and Kegan Paul.

[26] King, E., (1958). **Other Schools and Ours**. New York: Rinchart and Co.

[27] Bereday, G., (1964). **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

هذا وقد اتفق معظم المشتغلين بالتربية المقارنة على سيادة المدنية الغربية وتفوقها، والقول بأن الحركات العلمانية، والإنسانية، والتحررية ، والثورات الصناعية ، حركات تميز بها الغرب، وتفسر التقدم الحادث فيه، وتتعادل معه، إذ ركزوا انتباههم تركيزاً كبيراً على التعليم في المجتمعات الغربية، والاعتقاد بإمكانية بناء التعليم وعملياته في المجتمعات الأخرى على النمط الذي يسيرون عليه، وضرورة ذلك، وأدى هذا الاتجاه إلى اعتبار كل أمة بدائية بشكل أو بآخر، وافتراض أن تطورها الطبيعي يجب أن يتبع خطى السوابق الغربية؛ ونتيجة لذلك وجه الاهتمام البالغ في الدراسات التربوية إلى مشكلات التغير والتقدم في المجتمعات الغربية، ولم يهتم كثيراً ببحثها في المجتمعات غير الغربية[٢٨].

وقد تسبب تركيز وارتباط الدراسات المقارنة بالدول الصناعية الغربية، واتجاه التربية المقارنة لدراسة التربية بكافة أشكالها في بلاد العالم الثالث بإشكالية ناتجة عن شكل وطبيعة وتركيز موضوعات وعناوين الكتب والمقالات وطبيعة المقررات الجامعية[٢٩]. ومن هنا ، أصاب فيليبس وشوزيفيرث بقولهم " فكر عبثي ومغلوط"، لأنهما يدركان إدراكاً لا يرقى إليه شك المغزى الخفي من وراء هذا التصنيف المفتعل من خلق قدسية لكل ما هو غربي وإستخلاص معلومات عما هو غير غربي، وهذا ما جعل البعض يرى أن التربية المقارنة ليست سوى بيان دعائي لتسويق البضاعة التربوية، وأن الأبحاث المختلفة في هذا الميدان ليست سوى أحد أجهزة أو وسائل التجسس العلني ، بقصد التدخل المستتر[٣٠].

---

[٢٨] وهيب سمعان ، ومحمد منير مرسي (١٩٧٣) . **المدخل في التربية المقارنة** ، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى ، ص٥١٤.

[29] Phillips, D., and Schweisfurth,M.,(2014), **Comparative and international education an introduction to theory, method, and practice**, Op., Cit. P. 3-8.

[٣٠] نخلة وهبه (١٩٨١) ، التربية المقارنة : علم أم منبر للدعاية، **الفكر العربي** ، معهد الانماء العربي، مج٣، ع٢١، ص٣٦٣

ومثال على ذلك أعمال اسحق كاندل وما تم تجاهله إلى حد كبير في أعماله التي لقت تقديراً كبيراً علي كافة المستويات، هو السياق الجيوسياسي الخاص الذي تم بموجبه إنتاج عمله، وخاصة كتاباته حول التربية في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية. فقد اعتبر كاندل كل من انجلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية مخابر تربوية رائدة للعالم. كما أنه عمم فكرته عن الطابع القومي وتحديده لمجموعة من العوامل مثل القومية والايديولوجية السياسية والتطور التاريخي كعوامل مؤثرة في النظم التعليمية من حيث الطابع القومي والثقافة المؤثرة ، ومثال على ذلك رؤيته للرجل الفرنسي على أنه رجل الأفكار حيث لم يقدم أدله كافية لدعم آرائه. وتبع نفس الخطا هانز وشنايدر وفرنون ماليسون من تركيز الحديث عن النمط القومي وتأثيره على تشكيل الطابع القومي للتعليم ، كما اختبر ليفازير العلاقة الاحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدمه من تعليم ابتدائي. وكانت العلاقة التي توصل اليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية ترتبط بمستوى عال من الالتحاق المدرسي ، والديانة الكاثولوكية والارثوذكسية اليونانية ، والاسلام ترتبط بأرقام منخفضة بدرجة كبيرة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائقة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم في المجتمع الاسلامي، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين ، وهو رأي ردده هانز فيما بعد. [٣١]

كما يرى اسحق كاندل أن الدراسات التربوية المقارنة ليست وصفاً فقط للظاهرة التعليمية ، بل أيضاً تفسيراً أو شرحاً للعوامل التي تسبب حدوث هذه الظاهرة ، ولكن ما المعيار الذي في ضوءه يستطيع الحكم على أهمية أحد الأسباب بالنسبة للأخرى كمفسرات للظاهرة الثقافية ومن ثم فليس هناك معيار لتصنيف هذه الأسباب والأمر متروك للإحساس الشخصي ، كما أن التعميمات التي توصل إليها من دراسته لنظم التعليم وتحليلتها ثقافياً والتي لا تستند إلى وقائع تؤيدها من أن النظم التعليمية الديمقراطية

٣١ محمد منير مرسي (٢٠٠٥) . **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، عالم الكتب، الطبعة الثانية.

أفضل من غيرها ، وأن المركزية في التعليم تنظيم غير سليم قد تحتمل نوعاً من التعصب وليس الموضوعية [٣٢]، ويُضاف إلى ذلك تدخل الجوانب الشخصية في الوصول إلى التحليل النهائي. [٣٣]

علاقات ومراكز القوة غير المتكافئة بين دول الشمال والجنوب :

يرى بعض الباحثين ومن أبرزهم التباش وكراني وكروز أن النظام العالمي للمعرفة يغلب عليه التفكك، وعدم الاتساق ، إلى جانب وجود هيكل هرمي في مجال إنتاج المعرفة، حيث تحتل فيه بعض الدول موقفاً نموذجياً بالنسبة للبلدان الأخرى الواقعة في الأطراف ، وعلى الرغم من أن المجتمعات العلمية تسهم في النمو العلمي من خلال تيسير عملية دمج الأفكار، إلا أنه يُلاحظ وجود علاقات يغلب عليها هيمنة الأقلية وتهميش الأغلبية في العلاقات الدولية. ومن الواضح أن شبكات الاتصال لها فاعلية كبيرة في المجالات البحثية وخاصة فيما يتعلق بإمكانية وجود الحوار وتبادل الخبرات بين العلماء في مختلف أنحاء العالم، ولكن يُلاحظ أن الباحثين

في بعض البلدان لا يجدون فُرصة جيدة للمشاركة في شبكات البحوث العالمية، التي غالباً ما تتحدد الفرصة بمدى وجود تكتلات من الباحثين من نفس الإقليم الجغرافي[٣٤].

وعلى الرغم من احتفاء التربية المقارنة والدولية بأهمية مراعاة الاختلاف بين الدول والسياقات الاقتصادية والاجتماعية التي تنفرد بها إلا إنه يُلاحظ أن **طريقة فهم هذا الاختلاف** كانت دائما مقيدة، وخاصة فيما يتعلق بالدور الحاسم الذي تلعبه علاقات القوة

---

[٣٢] شاكر محمد فتحي أحمد ، وهمام بدراوي زيدان (٢٠٠٣) . **التربية المقارنة (المنهج – الأساليب- التطبيقات)**، مجموعة النيل العربية ، الطبعة الأولى، ص ص ٢٧-٢٩.

٣٣ سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون (٢٠٠٥). **التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية**، مكتبة زهراء الشرق ، الطبعة الثانية.

[34] **See:**

- Altbach, Philip , (1994). International Knowledge Networks', in T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds), **The International Encyclopedia of Education**, second edition, Oxford: Pergamon Press, Pp. 2993-2998.
- Crane , Diana, (1972). **Invisible College; Diffusion of Knowledge in Scientific Communities** Chicago, Il: University of Chicago Press.
- Coser, L., (1965). **Men of Ideas**, New York: Free press of Glencoe.

غير المتكافئة في وضع أسس المقارنة وعدم المساواة التنظيمية بين الباحث والمبحوث وبين بلد الباحثين والبلدان المستهدفة ، والتي تُعتبر من أهم المكونات للاختلاف ذاته الذي لم يكشف عنه النقاب الباحثون في مجال التربية المقارنة والدولية. وفي ذات السياق فإن وجود حوالي ٤٠ جمعية تربية مقارنة ودولية تنتمي إلى أعمال المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة يُمثل دليلاً قيماً للنهج غير المرتبط بأوروبا في بحث التربية المقارنة، مع ما يصاحبها من احتفاء كبير في أدبيات التربية المقارنة والدولية بالتواريخ والأهداف المتنوعة لأعضاء المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، لكن هذا الاحتفاء غالباً ما يكون عرضاً موازياً لإنجازاتهم المؤسسية الماضية المتنوعة وتقاليدهم الفكرية حاجباً علاقات القوة غير المتكافئة بين أعضاء المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة ويترك بطريقة غير مفهومة، الطريقة التي تُشكل بها هذه العلاقات إنتاج المعرفة في التربية المقارنة والدولية وتداولها[٣٥].

وهذا ما حدا البعض للجزم بأن ما يُكتب ويُقال ويُدرس حول أهداف التربية المقارنة ليس إلا تغطية هشة لوظيفة مهمة يقوم بها هذا "العلم الهجومي" فبينما الأهداف المعلنة لا تتحدث إلا عن تطلعات وطموحات خيرة تلتزم بها الدول الصناعية الكبرى تجاه الدول النامية ، سنرى أن الاستثمار الفعلي للمعلومات يصب في خدمة المخططات الاقتصادية- الاستعمارية عند الدول المتقدمة، عبر دعاية تستند على انتقائية سافرة للمعلومات والتجارب والمشكلات المطروحة في دول معينة دون أخرى، وعبر البحث عن أوليات التطبيع الأيدلوجي والتدجين الفكري بواسطة النظام التعليمي، وعليه فالتربية المقارنة -في حالتها الحالية -تُشكل أحد المنافذ الخفية للتدخل الفعال غير المرئي في شؤن البلدان الضعيفة ومصائرها[٣٦].

[35] Takayama, Keita, et al., (2017). Towards a Post Colonial Comparative and International Education, Op., Cit., Pp.3,4.

[٣٦] نخلة وهبة (١٩٨١) ، التربية المقارنة : علم أم منبر للدعاية، مرجع سابق ، ص ص ٣٥٩-٣٦٠.

فالأهداف النظرية والرسمية المثالية للتربية الدولية تدعو إلى تعميق الفهم الثقافي وتدعيم التكافل الاقتصادي والمعرفي والتكنولوجي بين الأمم ، كما تتجلى اهتمامات التربية الدولية في حوار الحضارات ، واحترام الأخر، وتفاعل الثقافات، وتدعيم المواطنة ، والتسامح الثقافي. **ولكن السؤال الذي يمكن طرحه هنا إلى أي مدي تتحقق هذه المعاني والمبادئ السامية على أرض الواقع؟ وبأي وسيلة وطريقة ؟ ألا يفترض أن تكون مُحَققة عندما يتوافر تعادل في القوى والإمكانات بكافة أشكالها بين الدول ! .**

وفى ضوء ذلك نجد أن المهتمين بالتربية المقارنة والدولية ينصب اهتمامهم حول البعد الدولي وعلى وجه الخصوص المشاركة العملية في عملية التطوير التربوي، والذي غالبا ما يركز على الدول النامية، ولا بأس في ذلك ، على أن يتم إشراك المعنيين من الدول النامية في حوار ونقاش غير متمايز وغير متعال، والتعامل مع المهتمين بالتربية المقارنة والدولية من هذه الدول من موقف الندية ، لا من موقف الانبهار والتبعية والتقليد والترسيخ لأيدولوجيات الغرب ، وبما يضمن الاهتمام بتطوير التعليم وتعزيز التعاون الدولي الحق. وذلك لكي تعمل التربية المقارنة والدولية على تحقيق ما تربو إليه من تحسين عملية الفهم والوعي التربوي، وتحدى القصور الفكري تجاه البحث التربوي ، وتبني نظرية كبرى لدراسة الممارسة التربوية[٣٧] وتناول البعد الدولي في الدراسات والبحوث والكتابات التي يتم التعامل معها في كل مجال. وإجراء الدراسات بين المجتمعات والثقافات ونظم التعليم المختلفة على أن تتم متابعة الدراسات في مجال التربية على أنها فرع تطبيقي من فروع الدراسة في مجال التربية الدولية وليس كمجال منافس أو مختلط معها[٣٨].

---

[37] Crossley, M & Broadfoot, P. (1992) Comparative and international research in education: scope, problems and potential. **British Educational Research Journal**, 18 (2).

[38] محمد أحمد عبد الدايم. (٢٠٠٢). **التربية المقارنة والتربية الدولية**. بحث غير منشور مقدم إلى لجنة الترقيات لاستكمال إجراءات الترقي لدرجة أستاذ في تخصص التربية المقارنة. المجلس الأعلى للجامعات. اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس التربوي . ص٢٩.

وهذا ما حدا بالباحثين المهمومين بمجال التربية المقارنة والدولية أن ينبهوا لجوانب القصور في العديد من جوانب البحث المعاصر بملاحظاتهم أن دراسات عديدة في التربية المقارنة والدولية ضعيفة الإعداد ، وتفتقد الحساسية الكافية للسياقات. وقد تم إرجاع ذلك لإرث الفصل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للمجالين، وفي بعض المناسبات يرجع ذلك للأولويات السياسية لأصحاب المصالح أو الوكالات التي تتبناهم[٣٩].

كما يسود على الطابع العام للتربية المقارنة والدولية سمة التجزئة والتي يتم فيه تقسيم المجال لمراحل ، ويتم وضع بين كل مرحلة وأخرى عازلاً ، مما يحجب الرؤية الكلية والشاملة للمجال، والسؤال الذي يطرح نفسه أين شعوب العالم الثالث من هذه المراحل ؟ وأين هم من هذا السرد التاريخي للمجال ؟ أليس هذا دليلاً في حد ذاته على الجانب المظلم للتربية المقارنه والدولية أو سوء استخدام التربية المقارنة والدولية ، وعلى جانب أخر ألا يعطي هذا الأمر تأكيداً على الجانب السلبي للآخر الذي يتلقى الفعل ولا يقوم برد الفعل.

فقبل أن يتحدث منظروا التربية المقارنة من الغرب بوقت طويل، كان مؤرخوا العالم العربي والمسلمين يستخدمون الطريقة المقارنة ، وكانوا، قبل جوليان بكثير، لا يهتمون بالإستعارة أو النقل من الأنظمة الغربية ، بل على العكس من ذلك ينقل الغرب عنهم ويستعير منهم فلم يكن في خارج ديار الاسلام نظم تعليمية تستحق أن يلتفت إليها المسلمون ، فقد كان المسلمون حتى في عصور تخلفهم ، هم السابقين ، الذين كان الآخرون يكتبون عنهم وينقلون ، ويعتبر عبد الغني عبود وآخرون(٢٠٠٠) [٤٠]من بين الذين فصلوا بين مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب ، ومراحل تطورها في

[39] Crossley, M. and Watson, K. (2003) **Comparative and international research in education: globalization, context and difference.** Op., Cit. P.viii

[٤٠] عبد الغني عبود وآخرون، (٢٠٠٠) ، **التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

الشرق، وقد أرجعوا ذلك لإختلاف ظروف النشأه ، فبينما اختصوا مراحل التطور في الغرب على ثلاثة مراحل ، نجدهم اقتصروها على مرحلتين عند العرب، والمراحل الثلاث التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها عند الغرب هى مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الأجنبية ، ومرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها.

أما في الشرق العربي والإسلامي فقد مرت بمرحلتين اثنتين فقط ، هما : مرحلة وصف نظم الحياة الأجنبية (نفس المرحلة الأولى من مراحل تطورها في الغرب) ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (المرحلة الثالثة من مراحل تطورها في الغرب) أما المرحلة الثانية وهى وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية فقد وجدت في الغرب ، ولم يكن لها وجود في الشرق لأن الشرق العربي والإسلامي كان موحداً من الناحية الواقعية، حيث كان للمسلمين في العصور الوسطى قصب السبق في هذا المجال، أما دور الغربيين خصوصاً ، وغير العرب عموماً في هذه الفترة ، فقد كان محدوداً ، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسي والاجتماعي ، الذي قاست منه أوربا حوالي قرنين من الزمان ، بعد ثورة الاصلاح الديني بها ، ورغم محدودية دور الغربيين في الحديث عن الآخر في هذه الفترة الداكنة من تاريخ أوربا، ومن ثم محدوديه دورهم في دفع عجلة التربية المقارنة إلى الأمام.[٤١]

الاستعارة غير الناقدة :

نال مبدأ الاستعارة قسطاً كبيراً من الجدل والمناقشة من قبل رواد التربية المقارنة ومفكريها ففي القرن التاسع عشر بدأت دراسة الباحثين النظم التعليمية الأجنبية بغرض إستعارة بعض جوانبها لتحسين النظم التعليمية وتعديلها في بلادهم . وقد شوه ذلك الدافع في أغلب الأحيان ادراك الباحثين ، إذ فرض سلفاً اختيار البلاد التي يرغبون في دراسة

[٤١] عبد الغني عبود وآخرون: (٢٠٠٠) ، **التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** ، مرجع سابق.

نظمها التعليمية ، والمعلومات التي يجمعونها . كما ساعد التميز في تفسيراتهم. وقد أدى ذلك إلى أخطاء منهجية خطيرة. [٤٢]

فقد بدأ هذا النهج مارك أنطوان جوليان وبين أن التربية مستقلة عن الواقع الاجتماعي، وزعم أنه بالإمكان إجراء عملية التحليل بشكل منفصل عن السياق كما أنه بالإمكان نقل الخبرة من بلد إلى آخر، فبمجرد أن تم تحديد النموذج العالمي للتعليم من خلال جداول المقارنة فإنه من الممكن استخدام هذا النموذج للحكم بسهولة على العيوب التعليمية لكل دولة وبالتالي استنتاج جوانب التحسين التي يمكن نقلها من دولة لأخرى لحل هذه العيوب من خلال استخدام النموذج المثالي ، ويمكن الربط هنا بين مجموعة المبادئ التربوية العامة التي يمكن أن تطبق في معظم السياقات لتحسين التعليم التي طرحها جوليان وما تم لاحقاً في أعمال الوكالات الدولية وما عرف بالتقدم الخطي لأنظمة التعليم.[٤٣]

ونجد أن أحد أدوات التربية المقارنة والدولية في دعم التعليم الاستعماري هو نقل الخبرة التعليمية الأجنبية والتأكيد على فكرة الاستعارة ، ويرى فيليبس وأوخس أن عملية نقل الخبرة التعليمية كأمر يحدث على مستوى محطات مختلفة عبر سلسلة متصلة، فمن ناحية يتم فرض نقل الخبرة الأجنبية، ومثال ذلك ما يقوم به الحكم الاستعماري بفرض سياسات معينة، ومن ناحية أخرى يتم تبني النموذج الأجنبي بشكل اختياري مثل بعض حالات الحكم الشمولي ذي التوجه الأجنبي، وعند التحرك عبر تلك السلسلة المتصلة، فقد يتم التفاوض بشأن السياسات والتطبيقات الأجنبية تحت وطأة قيود بعينها٤٤، كما هو قائم في حالة البلاد المهزومة أو المحتلة، وأيضا البلدان التي تبحث عن المعونة المالية أو

[٤٢] وهيب سمعان ، ومحمد منير مرسي (١٩٧٣) . **المدخل في التربية المقارنة** ، مرجع سابق.

[43] Beech, Jason ,(2006), The theme of educational transfer in Comparative education: a view over time**, Research in Comparative and International Education**, 1 (1) , Pp.1-12.

[44] Philips D., and Ochs, k., (2004), "Researching Policy Borrowing: Some methodological challenges in Comparative Education", **British Educational Research Journal**, 30 (6), Pp. 773-784.

الدعم الفني من هيئات ثنائية أو متعددة[٤٥] ويتعلق بذلك التفاعل بين القوى الداخلية والخارجية، وكيفية التفاوض بين الأطراف غير المتكافئة، وعندما تضم تلك المفاوضات المنظمات الدولية أو البلدان التي تتمتع بالقوة والبلد الأقل قوة والأكثر فقرا، فغالبا ما يستتر الخطاب التربوي تحت أفكار ومسميات تتضمن "المعرفة المشتركة" و"التطبيقات المثلى" و"العلامات المهمة على الطريق"[٤٦].

ويتضمن المبدأ الرئيس أو القاعدة الأساسية التي يمكن أن تشتق من دراسة تاريخ الاستعارة من النظم التعليمية الأجنبية أنه لا يوجد نظام تعليمي يمكن وصفه بأنه الأفضل، فكل النظم التعليمية لها نقاط القوة التي تميزها وجوانب الضعف التي تعاني منها، وكذلك فإن النظم التعليمية تعكس المجتمعات التي تنتمي إليها وما تشهده من متناقضات وصراعات. وتفيد الخبرات الناجحة في النهوض بالعملية التعليمية، وربما يمكن الاستفادة من التجارب الفاشلة بصورة أكبر من التجارب الناجحة حيث إنها توضح الأمور والخطوات التي ينبغي تجنبها أكثر من نماذج النجاح والتفوق.[٤٧] وأخيرا فإن الأخطاء ونواحي القصور يكون من الممكن تجنبها إذا تضمنت الأصول النظرية للتربية المقارنة الإرشادات والتوجيهات التي تقود نحو تبني سياسة تعليمية.

الاستعمار الجديد وآلياته:

أشار كل من التباش وكيلي إلى الاستعمار الجديد على أنه مجموعة من السياسات التي تفرضها الدول الصناعية للعمل على ضمان سيطرتها على الدول التي حررت سياسيا من قبضتها، وتتمثل آليات الاستعمار الجديد في برامج المساعدة الأجنبية

---

[45] Jones, P., (2004). "Taking the credit: Financing and Policy /linkages in the educational Portfolio of the World Bank". In G. Steiner-Khamsi (Ed.), **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending** , NewYork: Teachers College Press. Pp. 180-200,

[46] Dolowitz, D., and Marsh, D., (2000) ."Learning from Abroad: The role of Policy Transfer in Contemporary policy-making, **Governance** 13 (1):, Pp 5-23.

[٤٧] شاكر محمد فتحي أحمد ، وهمام بدراوي زيدان ، (٢٠٠٣) . **التربية المقارنة (المنهج – الأساليب- التطبيقات)**، مرجع سابق، ص ١٠.

-محمد وجية الصاوي، (١٩٩٣) . **التربية المقارنة المنهج والتطبيق** ، دار الكتب المصرية ، ص ٢٦.

-محمد سيف الدين فهمي، (١٩٨١) . **المنهج في التربية المقارنة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.

والمعونة الفنية، وهيئات النشر وغيرها، إن الاستعمار الجديد والاعتماد على الدول الأخرى أمران متلازمان، إذ أن المشروعات الممولة من جانب جهات أجنبية قد تؤدي إلى نتائج لا تتماشى مع الأهداف المعلنة، وإن سياسة الدول الكبرى تعمل في الاستمرار على تبعية الدول الأخرى لها، وإن التعليم قد ينظر إليه على أنه أداة تستخدمها الدول الغربية لنشر الأيديولوجيات التي تدعم مصالحها، وتدفع الدول النامية نحو الرأسمالية.٤٨

وهذا ما يشدد عليه المسيري من خلال تأكيده على أن لكل مجتمع رؤيته المتميزة للكون والتحيزات الناجمة عنها ؛ ولكن كثيراً من شعوب العالم بدأت تتخلى عن رؤيتها وتحيزاتها النابعة من واقعها التاريخي والانساني والوجودي وبدأت تتبنى الرؤية والتحيزات الغربية، وأصبحت تنظر إلى نفسها من وجهه نظر الغرب ؛ وذلك نتيجة محاولة الانسان الغربي تدويل نموذجه الحضاري والمعرفي من خلال التشكيل الاستعماري الغربي ، وهو ما بات يعرف باسم " الغزو الثقافي" [٤٩]

وتزخر الممارسات التربوية في الدول النامية بنماذج للتطوير صممت لخدمة مصالح جماعات معينة وتدعمها جهات أجنبية لها أجندتها الخاصة. ومع تفاقم الأزمة المالية وانخفاض الموازنة العامة في دول العالم الثالث، يتزايد الدور الذي تلعبه وكالات التنمية الدولية في هذه الدول، حيث إنها تمثل مصدرا إضافيا لتمويل التعليم في هذه الدول، وعلى الرغم من أن هذه المبالغ الممنوحة من قبل هذه الوكالات لا تمثل مبلغا كبيرا في حد ذاتها، إلا إنها تلعب دورا كبيرا في تمويل المشروعات الجديدة الموجهة إلى الإصلاح التربوي مما يمكن النظام التعليمي من مناقشة القضايا المتعلقة بقضايا الجودة والكفاءة والمساواة، وبذلك تمكن إلى الذهاب إلى ما هو وراء مجرد إتاحة فرص

[48]Gail, Kelly, and Altbach., Philip, (1981). "**Comparative Education: A Field in Transition."** Op., Cit.,

[٤٩] عبد الوهاب المسيري، (٢٠٠١)، **العالم من منظور غربي** ، مرجع سابق، ص٥

الالتحاق بالمدرسة، وعلى مدار سنوات طويلة، قامت وكالات التنمية الدولية بالابتعاد عن الدراسات التي تركز على مستوى أدائها خوفا من أن يجذب ذلك الانتقادات إليها.

ويلاحظ أن البرامج التي تهدف إلى المساواة في التعليم كثيرا ما يشوبها التوجه الاستعماري، فعلى الرغم من القيم التربوية المتضمنة في أهدافها المعلنة، فإن هذه النماذج تعمل على تصنيف الأطفال تبعا لنوع التعليم الذي يتلقونه، وتؤدي إلى مزيد من اللامساواة الاجتماعية، من خلال تبني العمليات التعليمية التي تتجه نحو التركيز على التفوق العلمي والامتياز والتمسك بالشهادات المعتمدة، والنماذج التعليمية الرسمية [٥٠].

فالمنظمات الدولية المتخصصة تنشب أظافرها الناعمة بواسطة تقاريرها تحت ستار الإحصاءات، ونتائج الأبحاث العلمية العالمية بشأن التعليم في دول معينة وتقارن وتقدم ما تراه من مؤشرات من وجهة نظرها تعبر عن أحوال التعليم في مجتمع ما أو مجتمعات العالم. وتتوالى النصائح بشأن المطلوب من جهات دولية قد تكون جهات مانحة، ودولية متخصصة وتعرض أحيانًا ما يسمى بالممارسات الجيدة في مجتمعات أخرى قد لا تؤدى إلى ذات النتائج، إذا ما انتقلت إلى بيئة تعليمية في مجتمع آخر، وهنا قد يتزايد اختلاف الرؤى والصراع حول اتجاهات تطوير التعليم، وعدم الاتفاق على رؤية مجتمعية حول ما ينبغي أن يكون مما قد يؤدى في حقيقة الأمر إلى مزيد من التردي في التعليم وليس تطويره. وإن مجتمعًا لا يشارك في حوارات جادة حول تطوير نظام التعليم به يقدم لجميع أبنائه في مدارسه لهو مجتمع معرض في المستقبل القريب إلى التفتيت والتمزق؛ نتيجة لعدم الاتفاق على رؤية تعليمية تحفظ للمجتمع تماسكه[٥١].

إن العلاقة بين البعدين الدولي والوطني تكون أكثر وضوحا في الدول النامية عنها في الدول المتقدمة حيث يكون للبعد الدولي مثل تأثير وضغوط سياسية من حكومات

---

[50] Karen Biraimah (2005). "Education for Equitable Outcomes or Educational Inequality: A Critical Analysis of UNESCOS Education for All and the United States No Child Left Behind Programs". , Op.Cit., Pp. 22-27

[٥١] نسرين محمد عبد الغني ، مني كمال سليمان (٢٠١٨)، **التربية المقارنة والتربية الدولية في زمان العولمة رؤية للتجديد**، تحرير د. نادية جمال الدين، دار النهضة العربية ، ص١٢

الدول المركزية، وتأثير منظمات التمويل الدولية المانحة أثر واضح على تحديد توجهات وأولويات السياسات التعليمية.

وترى إحدى الدراسات أنه على الرغم من الدور الكبير الذي لعبته الدول الغربية في التعليم المصري، يلاحظ أن قليلا من الباحثين قاموا بتحليل عملية نقل الخبرة الأجنبية ودورها في صنع السياسة التعليمية في مصر، وعلى المستوى العالمي، يلاحظ أن العديد من الباحثين انكبوا على دراسة هذه القضية، ولاسيما في الآونة الأخيرة، وترى عدة دراسات أن السياسات والتطبيقات المنقولة غالبا ما تلاقي مقاومة وتعديلا وانتقاصا عند تطبيقها في البلد المتلقية لها[٥٢].

وخلال العقود الثلاثة الماضية حاولت الحكومة المصرية ومجتمع الدول المانحة أن يعالجوا أوجه القصور في النظام من خلال مشروعات ومبادرات متنوعة للإصلاح غير أن أسلوبهم في تنفيذ الإصلاح والمعايير التي كانت تحدد نسبة النجاح قد تباينت وتضاربت بشدة، فالمعايير التي يعتمد عليها البنك الدولي تنحاز في الأساس للجانب المادي حيث يتم توزيع الاعتماد المالي وتسديد القروض. ويرى كوشران أن النجاح التعليمي ليس هو الاهتمام الأول للبنك الدولي، أما المعايير الخاصة بالولايات المتحدة فهي سياسية في المقام الأول، وذلك للحفاظ على التوازن الدولي والعسكري، علاوة على الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي لهذا البلد المهم في الشرق الأوسط.، أما المعايير الخاصة بالحكومة المصرية، وللصفوة الحاكمة على الأقل، فهي اجتماعية بطبيعة الحال، وتؤكد على ضمان الالتحاق بالتعليم لجميع المواطنين، حتى وإن كانت جودة هذا التعليم محل شك، هذا فالمصريون يريدون التسهيلات المادية والتدريب الفني، ولا يهم أن يختلط ذلك بالتأثير الثقافي المؤثر للمشروعات التعليمية

[52] Ali S , Ibrahim, (2010).The Politics of Educational Transfer and Policymaking in Egypt, **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, (40) 4. Pp.499-515.

الغربية التي قد تغير من الهيكل الاجتماعي الحالي، لذلك فقد أدى التمويل المالي بالاستمرار في اتباع الأنظمة التعليمية غير المجدية[٥٣]

فالدولة بمحض اختيارها تفتتح مدارس يطلق عليها المدارس المصرية اليابانية وتقرر أن تكون هذه المدارس بمصروفات تبلغ أربعون ألف جنية مصري مع أن المادة (١٩) من الدستور المصري المعمول به تنص صراحة على أن التعليم الذي تقدمه الدولة إلزامي مجاني لجميع المواطنين. ونطلق على المدرسة المصرية مسمى إضافي أنها أيضًا يابانية ولا ندرى لماذا وخاصة بعد انسحاب الطرف الياباني من مشروع إنشاء هذه المدارس أصلًا؟! والاكتفاء باتفاقية بين الطرفين فعلى أي أساس يأتي استعارة اسم دولة أخري ووضعه على المدرسة ؟ وإلى أي حد سوف يكون اتباع النظام المدرسي الياباني بكل ما هو مشهور عنه من اختلاف ثقافي بين المجتمع المصري و المجتمع الياباني؟.[٥٤]

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل تفتح قبلها مدارس للمتفوقين بمعونة أمريكية تطبق نظامًا شبيها بمثيلتها في الولايات المتحدة الامريكية ويطلق عليه(STEM) تهتم بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ومع أن من فيها من المتفوقين في الشهادة الإعدادية إلا أن عددًا كبيرًا منهم ٤٤% تقريبًا يرسب في امتحانات الثانوية العامة للعام الدراسى٢٠١٧ -٢٠١٨ ، إلى جانب ضعف الامكانات والمخصصات المالية ، وجمود اللوائح والقوانين وسيطرة الروتين والبيروقراطية على العمليات الادارية ، والعجز الكبير في المعلمين المتخصصين ، وضعف معايير اختيارهم، والضعف الواضح في البنية التحتية ، وضعف مستوى اللغة الانجليزية للطلاب والمعلمين، وضعف الكوادر الادارية، وعدم وجود برامج لاعداد المعلمين ومتابعة

[53] Ali S , Ibrahim, (2010).The Politics of Educational Transfer and Policymaking in Egypt, Op., Cit., Pp.499-515.

[٥٤] نسرين محمد عبد الغني ، مني كمال سليمان (٢٠١٨). **التربية المقارنة والتربية الدولية في زمان العولمة رؤية للتجديد**، تحرير د. نادية جمال الدين، مرجع سابق، ص (٣٠).

نمةهم المهني.[٥٥] فهل الأخذ بنظام من مجتمع آخر ونقله لمصر دون استكمال للجوانب المكملة له وتطبيق نفس امتحان الشهادة الثانوية العامة في مصر على هؤلاء الطلاب ومحاسبتهم في ضوء هذا النظام المختلف عن نظام الثانوية العامة في محتواه وطرق تدريسه والتدريبات المقدمة تجوز دون تغيير في نظام الامتحان أيضًا؟

المحور الثاني : التداعيات التي تواجه الباحثين من الجنوب والعالم العربي نتيجة التوجه الاستعماري للتربية المقارنة والدولية

يواجه الباحثين من الجنوب والعالم العربي تداعيات عديدة ناتجة عن التوجه الاستعماري للتربية المقارنة والدولية ، ويعتبر التميز الشخصي والثقافي للباحث ، وكذلك التركيز على الهدف النفعي والتحسيني للتربية المقارنة، وأيضا سوء استخدام البحث المقارن، من أهم هذه التداعيات، والتي فرضت نفسها كنتيجة للتأثير المستمر للتوجه الاستعماري بأنماطه المختلفة.

وتعتبر قضية التحيز في المنهج والمصطلح من أهم الاشكاليات التي تواجه الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، وبالخصوص باحثي العالم الثالث الذين ينشؤون في بيئة حضارية وثقافية لها نماذجها الحضارية والمعرفية النابعة من تراثها الحضاري ومن واقعها التاريخي [٥٦] . فيجد الباحث أمامه نماذج ثبت نفعها في واقعها الذي صدرت عنه ، وهو العالم الغربي ، عبر التراكم المعرفي في المجالات المختلفة الاقتصادية والسياسية ، وإن كان لها جوانبها السلبية في مجالات أخرى . وعلى هذا فهي ليست نافعة في شعوب مجتمعات أخرى غير غربية . وبالتالي فإن هذه النماذج ليست

[٥٥] عقيل محمود محمود الرفاعي . (٢٠١٥). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لتقييم الأداء لمديرب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بجمهورية مصر العربية ، **جامعة الأزهر** ، القاهرة ، الجزء ١، العدد، ١٦٢. ص ٣٨٠.

-USAID, Education consortium for the advancement of STEM in Egypt , 1st Quarterly Report August 28-December 31,2012,P.37.

-Abdel Aziz, Noha Abas.(2015). Egyptian STEM International Partnerships for sustainable development, **International Journal for Cross- Disciplinary Subjects in Education (UCDSE)**, Special Issue 5 (4), P.2657.

[٥٦] عبد الوهاب المسيري (٢٠٠١). **العالم من منظور غربي**، مرجع سابق ، ص٣٢

قادرة على التفاعل مع واقع هذه المجتمعات أو الاسهام في تفسيره وتغييره، وربما تؤدي إلى العكس ، أي إلى مسخه وتشويهه وتخلفه وتبعيته وتدميره .

وقد حدد بعض من هذه التداعيات وهيب سمعان بكتابه فى سبعينات القرن الماضي - والتي لا زال يناقشها وينقدها معه حديثا المهتمون بالتربية المقارنة والتربية الدولية ٥٧ ، والتي تتعلق بالتميز الشخصي والثقافي للباحث، ونجدها حاضرة في الربع الأول من القرن الحادي والعشرون في بعض من دراسات اليوم بمجال التربية المقارنة على المستوي الوطني ولكن بشكل عكسي وغريب في ذات الوقت ، فالفرق بين الوضع السابق لمجال التربية المقارنة - الذي يخدم به مقارنو الغرب أغراض مجتمعاتهم السياسية - والوضع الحالي لمجال التربية المقارنة والدولية من المهتمين بها على الصعيد المحلي ، أن الأخير يسهم ، عن غير عمد ، في دعم التميز الثقافي والتعصب لجنس من الأجناس أو وطن من الأوطان من غير أبناء جلدتهم ، والمقصود هنا تركيز بعض الباحثين من دول العالم النامي على تجارب الدول المتقدمة في سبيل تطوير النظام الأم وتتبع خطي هذه الدول ، والتركيز على الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واليابان ، والذين يمثلون الثالوث الإمبريالي والاستعماري السابق.

وقد عبر وهيب سمعان[٥٨] عن هذا قائلا:

" *قد يظهر التميز في كل خطوة من عمل المشتغل بالتربية المقارنة ، فيظهر في اختيار المشكلات، وجمع المعلومات ، وتفسيرها ، وفي النتائج التي تستخلص منها. ويعد التعصب لجنس من الأجناس أو وطن من الأوطان مصدراً للتمييز في التربية المقارنة.*

ويكفي هنا أن نُسجل الارتياح الذي يُساور الكثيرين من الاختصاصيين في أن يلمحوا ، عبر محاضراتهم وكتاباتهم ، إلى "ما يجري في بلدان أخرى" في حقل التربية ،

See:

[57] Phillips, D., and Schweisfurth, M.,(2014). **Comparative and international education an introduction to theory, method, and practice**, Op., Cit.

- Wiseman, A., and Anderson, E.,(2015***). Annual Review of Comparative and international education,*** 2013, Emerald.

[٥٨] وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، (١٩٧٣) ، **المدخل في التربية المقارنة** ، مرجع سابق، ص ٥١٤.

فعندما يُحاضرون مثلاً ، في العيوب والنواقص التي تُعاني منها الجامعة أو البحث العلمي في بلدهم ، من النادر أن لا يسوقوا بعض التعليقات حول " حسن اشتغال" هذه المؤسسات بالذات في الولايات المتحدة ، واليابان، والاتحاد السوفيتي أو في أي بلد آخر يملكون عنه معرفه ما[٥٩].

ولم يخرج واقع البحث التربوي المقارن في مصر عن هذا الخط حيث اهتم الباحثون بعقد مقارنة بين مصر ودول متقدمة في مجال تربوي معين ، معتمدين في ذلك على مداخل بحثية مقارنة صممها مقارنون غربيون أمثال "براداي" و"هولمز" . كما اعتمدوا على مبدأ الاستعارة من البلاد المتقدمة لأنها ببساطة متقدمة مع نظرة متدنية للتعليم في وطنهم لأنه أقل تقدماً، ولكن غاب عن هذه الدراسات أن تُقدم مبررات وجيهة تُعبر عن مدى نجاح الفكرة أو النظام الذي يوصون بتبنيه واستعارته، غير أن هذه الفكره أو أن هذا النظام يتم تطبيقه في البلد المتقدم. كما غاب عنهم أيضاً في أغلب الأحوال كشف نقاط الجدل والخلاف في الفكرة أو النظام الذي يدعون إليه بين التربويين والسياسيين والقائمين على العملية التعليمية في هذه البلاد المتقدمة[٦٠].

وانعكاساً على الحالة المصرية ، نجد أن معظم الكتب المقررة في التربية المقارنة كانت تركز على الآخر التربوي سواء الأمريكي أو الأوروبي أو الشيوعي، وكانت تعرض نظمه التعليمية بلغة الاعجاب وتترك في الطالب الشعور بالدونية وتغرس في نفسه ضرورة التقليد لتلك النظم إذا أردنا أن نتقدم بالفعل، ونادراً ما كانت تلك الكتب تعرض لنظم التعليم في الدول الاسلامية المتقدمة ، مما يكرس الاحساس بدونية التعليم في الاقطار العربية والاسلامية ، كما يغلب على تلك الكتب الانبهار بالتقدم العلمي

[٥٩] خوسيه لويس غارسيا غاريدو،(١٩٨٩) ، التربية المقارنة وعلوم التربية: خواطر وتأملات ، **مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، مج١٩، ع(٣) ، ص ٣٩٦.

[60] Adelghany, Nisreen, (2003), Contemporary Initial Teacher Training Reforms In Egypt: A historical and comparative perspective, Unpublished PhD, Sheffield University, School of Eucation.

والتكنولوجي عند الآخر.[٦١] وقد أعزى البعض التأخر في مصر إلى تطلعها للنماذج الموجودة في البلاد المتقدمة بعيداً عن ظروفها الخاصة وملامح شخصيتها القومية.[٦٢]

ومن ناحية أخرى فإن العديد من الخطط التربوية في البلدان النامية لا يعدو كونه مجرد نقل أمين لممارسات تربوية تُنسخ دون أي تعديل أو تكييف . ويُتذرع أحياناً بحجج مقارنة لإقناع الخصم بضرورة اختيار سياسة مختلفة. وفي معظم الأحيان ، يعود أمر وضع الخطة التربوية موضع التنفيذ إلى خبراء المساعدة الفنية المعينين من قبل منظمة دولية أو حكومة بلد صديق بموجب تعاقد مع حكومة البلد المضيف، وتقوم مهمة هؤلاء على إعداد نظراء لهم في البلد المضيف يكونون قادرين على ضمان النجاح لتجديدات تكون مستوردة من الخارج في أحيان كثيرة. ولا يُشرك هؤلاء المخططون على الدوام في تحديد السياسات، إذ يتولى هذه المهمة مستشارون يقومون بزيارات قصيرة إلى البلد المعني ويوصون بسياسات تحظى مسبقاً برضاهم. كما أن خبراء المساعدة الفنية الذين يأتون من بعدهم يتبنون السياسة نفسها في العادة ، علماً بأن مجرد تعيينهم من قبل اليونسكو، مثلاً ، لا يضمن حيادهم العقائدي، ولو كانوا أقل تمسكاً بوجهة نظر معينة من المرسلين والموظفين الاستعماريين الذين كانوا على اقتناع تام بالمنافع التي يحملونها إلى البلدان المُستعمرة٦٣.

إن النوايا الطيبة التي ترافقت مع نمو المساعدة الفنية ، وإنشاء المعهد الدولي للتخطيط التربوي، وتعزيز هيئة المستشاريين والمخططين التربويين، التي ينتقل أعضاؤها من بلد إلى آخر، لم تفلح كلها في إيجاد حل لمشكلة تخطيط تنمية النظم التعليمية، فمن الواضح مثلاً أن المساعدين الفنيين الحديثيين، إذا لم تتوفر لديهم معارف متينة في التربية المقارنة ، وإذا كانوا لا يدركون الخصوصية الأخلاقية للبلدان التي

[٦١] مهنى غنايم . (٢٠١٩)، **التربية المقارنة ونظم التعليم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط١، ص ٩

[٦٢] عبد الغني عبود وآخرون، (٢٠٠٠) ، **التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** ، دار الفكر العربي ، ط١

[٦٣] برايان هولمز (١٩٨٥). التربية المقارنة وتطورها ، **مستقبليات** ، مركز مطبوعات اليونسكو ، مج١٥ ، ع٣ ، ص ص٣٥٩- ٣٧٩.

يرسلون إليها ، لا يستطيعون أن يقترحوا سوى تجديدات مستوحاه من النظام المعمول به في بلد كل منهم، أو من المناقشات ذات الطابع العام الدائرة في إطار المنظمات الدولية، فلقد أبرز البحث في التربية المقارنة أن نجاح أو فشل أي تجديد تربوي إنما هو رهن، إلى حد بعيد ، بالظروف السائدة في البلد الذي يدخل فيه، فالحلول والعلاجات من الطراز الاستعماري الجديد نادراً ما تُؤتي ثمارها ، رغم كونها رائجة في التخطيط الحديث [٦٤]

كما أن تفريغ الدراسات المقارنة والدولية من هدفها النقدي وتركيزها – فقط – على الهدف النفعي والتحسيني يمثل إحدى التداعيات المنعكسة على الميدان، ففي حين يري البعض[٦٥] أن البلدان الساعية وراء تحسين نظمها الخاصة تستطيع أن تفيد من الفوارق الملاحظة في الاتجاهات ، فيستعير كل بلد من البلدان الأخرى ما يناسبه من " السوق الحرة" للأفكار التربوية ، فهناك باحثون آخرون يحذرون من مخاطر الاستعارة غير الناقدة [٦٦]. فلا زالت كتابات ودراسات بعض من المهتمين بالتربية المقارنة والدولية وحتى وقتنا الراهن تتميز بنفس خصائص التربية المقارنة ولكن في بداياتها بالقرن التاسع عشر والتي تنطبق على مجال التربية المقارنة وتتمثل في أنها[٦٧] دراسات وصفية في معظمها، لا تحوي دراسة أو نقداً علمياً للتربية المقارنة والدولية بقدر ما تمتدحها وتمتدح النظم الأجنبية المطبقة لها ، غرضها نفعياً ، إذ يهدف الباحث إلى استعارة برامج التربية المقارنة والدولية الاجنبية لتطوير أو تحسين النظام التعليمي في بلده، إن الباحث يقوم بالدراسة، وفي ذهنه في أغلب الاحيان قيم افتراضية مسبقة ، فيما

---

[٦٤] برايان هولمز (1985)، التربية المقارنة وتطورها ، مرجع سابق ، ص ٣٧٤.

[٦٥] ريو واتانابي (١٩٩٢) ، **ما المنفعة التي تجنيها اليابان من الدراسات الدولية حول التربية، مستقبليات** ، مركز مطبوعات اليونسكو، مج٢٢، ع٤، ص ص ٥٧٣-٥٤٥.

-منصور حسين (١٩٩٢) ، ماذا تنتظر الكويت من مشاركتها في الدراسة الدولية حول تدريس الرياضيات والعلوم، **مستقبليات**، المجلد ٢٢، العدد ٤. ص ٥٤٧.

[66] Crossley, M. and Watson, K. (2003). **Comparative and international research in education: globalization, context and difference ,** Op. Cit.,

انظر:

[٦٧] وهيب سمعان ، محمد منير مرسي (١٩٧٣)، **المدخل في التربية المقارنة** ، مرجع سابق.

- شاكر محمد فتحي أحمد ، وهمام بدراوي زيدان (٢٠٠٣). مرجع سابق ، ص ٢٦

يتعلق ببرامج التربية المقارنة والدولية وبالنظم التعليمية الاجنبية التي تتبناها. قيم افتراضية قد ترسخ للتبعية والحتمية السلبية والتسليم للأمر الواقع .

إن مثل هذه الدراسات المقارنة والدولية إذ تُرسخ وتركز- فقط – في أهدافها على الجانب النفعي والمرتبط تاريخياً بفكرة الاستعارة ، بينما لا تعمل على تحقيق أي من الأهداف الأخرى للتربية المقارنة والدولية والتي أكدت عليها نماذج الأطر المفاهيمية للدراسات المعاصرة [٦٨] مثل: الهدف العلمي أو النظري ؛ بما يمكن أن يسهم به في بناء النظرية وتحقيق تعميم عن عمل الأنظمة التعليمية وتفاعلاتها مع الأنظمة الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية المحيطة ، أو الهدف الدولي ؛ والمرتبط بالفهم الدولي والسلام بواسطة تحليل الأنظمة والقوى الدولية المؤثرة على الأنظمة التعليمية وتفاعلها مع ديناميات التطور الاقتصادي ، وتأثير القوى العابرة للدول واللاعبين الدوليين على التربية والمحاولات الممكنة للمساهمة في حل الصراعات الحالية، أو الهدف النقدي والذي يوفر تفسير نقدي للقضايا التربوية وتحقيق توازنات بعيداً عن فعل المقررات المقترحة المعتمدة على نماذج تم ملاحظتها - بشكل سطحي- بأماكن أو دول أخري.

وفي ضوء ذلك قدمت دراسة كروسلي[٦٩] دلائل على أن الشراكة البحثية بين الزميل الخارجي المتخصص الدولي والباحث الداخلي الممارس المحلي يمكن أن تقدم الكثير إذا أردنا لمبادرات الإصلاح التربوية أن تُترجم إلى تطبيقات ناجحة، ولكن إذا خلت هذه الشراكة من عدم التوازن في التعاون والذي يُفضل فيه عمل الخبير الشمالي وآليات القوة المعتمدة على النقل السهل للمناهج المهيمنة المعاصرة الحالية من الشمال للجنوب ، فيمكن لهذه الآلية أن تُساعد في دعم الإمبريالية الجديدة ، فالاستعارة المختارة في بيئة مختلفة يدفع باهتمام شحيح تجاه مداخل تركز على الحساسية الثقافية للتربية المقارنة.

---

[68] **See:**

- Arnove, R., Torres,C.,and Franz, S.,(2013). **Comparative education the dialectic of the global and the local**, Rowman & littlefield Publishers. Fourth Edition.
- Manzon, M., (2011). **Comparative education: A constriction of a field**, Comparative Education Research Centre , The University of Hong Kong, Springer.

[٦٩] Crossley,M.,et al., (2005). **Research and evaluation for educational development: Learning from the PRISM experience in Kenya** .Oxford: Symposium Books.

المحور الثالث : مواجهة الفكر الاستعماري في التربية المقارنة والدولية في ضوء مضمون نظرية ما بعد الاستعمار وتطبيقاتها.

تُعد نظرية ما بعد الاستعمار من أهم النظريات الأدبية والنقدية التي رافقت مرحلة ما بعد الحداثة، ويلاحظ الارتباط بين ما بعد الاستعمار وما بعد الحداثة على عدة مستويات فمن حيث المفهوم القائم على الثنائية تبدأ كل منهما بالبادئة ما بعد، ليأتي مصطلح ما بعد الحداثة كمقابل للحداثة، ويأتي ما بعد الاستعمار كمقابل للاستعمار. وبالنسبة للفكرة الأساسية فلكل منها اتجاه نقدي قائم على التفكيك والمقاومة والنقد الذاتي. ومن حيث القضايا المتضمنة فما بعد الحداثة تأتي تمردا على الحداثة ومتضمناتها، وتعلن رفضها للنظريات الكبرى التي طالما سيطرت على العالم. ولا سيما أن هذه النظرية ظهرت بعد سيطرة البنيوية على الحقل الثقافي الغربي، وبعد أن هيمنت الميثولوجيا البيضاء على الفكر العالمي، وأصبح الغرب مصدر العلم والمعرفة والإبداع، وموطن النظريات والمناهج العلمية ، ومن ثم أصبح الغرب هو المركز ومناط المقارنة غالباً ، وفي المقابل تشكل الدول المستعمرة المحيط التابع .

حديثاً، على المستوى العالمي، هناك جهود ملحوظة لتوجيه باحثي التربية المقارنة والدولية نحو استخدام أطر ما بعد الاستعمار حيث أصدرت مجلة مستخلص التربية المقارنة عددا خاصا عن التربية المقارنة والدولية في حقبة ما بعد الاستعمار، والذي جاء تحت عنوان " التنازع الاستعماري: معاودة التفكير في عملية إنتاج المعرفة وتداولها في التربية المقارنة والدولية"، وتقدم الباحثون من كافة أنحاء العالم بدراسات ترصد مشكلات الواقع التعليمي ببلادهم، وساهموا في التوصل إلى حلول محلية الصنع تتحدى الرؤي والاتجاهات المألوفة في دراسات وبحوث التربية المقارنة والدولية حيث تقدم أحد الباحثين من أمريكا الجنوبية بدراسة عن دور الفصول الدراسية المخصصة لأبناء الجاليات الأجنبية فى تعزيز المواطنة والهوية، ويعتبر تناول أحد نماذج التعليم العرضي تحديا لمجال التربية المقارنة والدولية الذي طالما ذخر بالبحوث والدراسات عن نظم التعليم الرسمية.

وبالإضافة إلى ذلك، تناول المؤتمر الثاني والستون لجمعية التربية المقارنة والدولية بالولايات المتحدة الأمريكية الذي تم انعقاده في شهر مارس ٢٠١٩ قضية تفعيل دور الباحثين بدول الجنوب، للمشاركة في إنتاج المعرفة المتعلقة بالتربية المقارنة والدولية، والحد من التهميش الذي عانت منه الدول النامية في ظل التوجه الاستعماري للمجال، حيث جاء تحت عنوان "نحو خريطة جديدة للتعليم في العالم"[٧٠].

تطبيقات في ضوء نظرية ما بعد الاستعمار:

تتبني نظرية ما بعد الاستعمار على مجموعة من المرتكزات الفكرية والمنهجية، منها : فهم ثنائية الشرق والغرب ، مواجهة التغريب ، تفكيك الخطاب الاستعماري ، الدفاع عن الهوية الوطنية والقومية ، علاقة الأنا بالآخر، الدعوة إلى علم الاستغراب ، المقاومة المادية والثقافية ، والنقد الذاتي ، غربة المنفى، والتعددية الثقافية[٧١].

وفي ضوء هذه المرتكزات يمكن التطبيق علي مجال التربية المقارنة والدولية كالتالي:

١- يمكن للتربية المقارنة والدولية المساهمة في رصد العلاقات التفاعلية بين الشرق والغرب وعلاقة الأنا والآخر سواء أكانت إيجابية مبنية على التسامح والتفاهم والتعايش أم مبنية على العدوان والصراع الجدلي والصدام الحضاري.

٢- التسلح بآليات التفكيك والتقويض لتشتيت المقولات المركزية بنيت عليها حضارة الغرب.

٣- التشبث بالهوية والعمل على تأصيل ثقافة وطنية أصيلة والتواصل مع الحضارة الغربية من منطلق الندية وليس التبعية والاندماج بشكل مهني،

---

[70] **See:**
Takayama Keita, et al., (٢٠١٧) ,Towards a Post Colonial Comparative and International Education, Op., Cit., P.3.
-Comparative and International Society Conference 2019.

[٧١] جميل حمداوي ، (٢٠١٥) ، **نظرية ما بعد الاستعمار ، مجلة الفكر العربي المعاصر** ، مركز الإنماء القومي- لبنان، مج ٣٥، ع ١٦٦ ،١٦٧ ، ص ص ١١٢،١١٣.

والتواجد على الساحة البحثية العالمية لدحض سياسة الاقصاء والتهميش والهيمنة المركزية .

٤- الوعي بأهمية النقد الذاتي مع مكافحة الهيمنة المعرفية للغرب ومحاربة الاستعمار الجديد.

٥- الدفاع عن التعددية الثقافية ورفض التمركز الثقافي الغربي والثقافة الواحدة المهيمنة ، والدعوة إلى التنوع الثقافي والانفتاح الثقافي ، وذلك عبر آليات التفاعل الثقافي والنقد والترجمة .

٦- الأخذ بعين الاعتبار الحدود المعوقة التي فرضها المستعمرون الجدد على الفكر والفعل متسلحين بآليات وأذرع العولمة من مؤسسات دولية ومانحة.

٧- الاستناد إلى منهجية قوية يكون أحد أبعادها البعد الشخصي الذي يتمثل في الجمع بين الموضوعية والذاتية القائمة على الوعي النقدي ومع الاستعانة بأدوات البحث التاريخي، والسياسي ، والإنساني ، والثقافي .

٨- تولي أصحاب البلد الأصليين زمام أمورهم بدراسة مشكلاتهم لا أن يتولى عنهم القيام بذلك ممثلون أجانب ، وإن قاموا بدراسة أنظمة أجنبية فعليهم زيارة البلاد التي يهتمون بها، وعلى الأجنبي إن شارك بدراسة دولية أن يتحلى بالموضوعية.

٩- رفض الاستخدام المتواصل لفكرة الاستعارة من الغرب بفرضية أنه أكثر تطوراً ، فهذا شكل من أشكال الاستعمار الجديد تساهم به الذات غير الناقدة وترسخ به مفاهيم الاستعمار الجديد.

١٠- قراءة الفكر الغربي في تعامله مع الشرق بصورة نقدية ، والأخذ في الاعتبار الأبعاد الثقافية السياسية والتاريخية .

فإذا أردنا تخطي مرحلة الاستعمار والتبعية، لابد أن يقوم علماء التربية المقارنة والدولية بالتعاون مع الزملاء في التخصصات الأكاديمية الأخرى على مواجهة

انعكاسات العولمة وما تتضمنه من التحولات والتغيرات لكي نتمكن من بناء إنسان قادر على مواجهة تحديات العصر، ويستلزم ذلك تطوير البحث التربوي المقارن والدولي ليتضمن ما يلي:

- الاستفادة من المستحدثات في أدوات البحث التربوي المقارن، والتي تتمثل في السفر الافتراضي، والروايات الأدبية، وكذلك مقاطع الفيديو، ورسومات الأطفال.
- القيام بدراسات الحالة حيث إنها من الصيغ المناسبة لتوضيح دور التفاعل بين القوى العالمية والمحلية والوقوف على العلاقة بين التعليم والمجتمع.
- النظر في دور بحوث الفعل القائم على المشاركة في الحد من سيطرة الدول الكبرى على القطاع التعليمي.

وأخيراً، تدفعنا نظرية ما بعد الاستعمار نحو التفكير بعمق بحيث لا يقتصر على قضايا المعرفة بل طبيعة فلسفة البحث في التربية المقارنة والدولية، بحيث تطرح التساؤلات عن المعرفة المتاحة وغير المتاحة، ونتساءل عن ما نعرفه وما لا نعرفه، وأيضا القيود والتعقيدات المحيطة بالمعرفة وتداولها وكيف نقرر أن نعرف وكذلك كيف نقرر ألا نعرف لندرك أننا نرتبط ببعضنا البعض في إنتاج معرفة مقارنة ودولية على نطاق عالمي، وللإجابة على هذه التساؤلات يجب أن نقوم بدراسات لتحليل الأدبيات ذات الطابع الاستعماري للمجال على امتداد تاريخه الطويل، وانعكاساتها على إنتاج المعرفة وتداولها في التربية المقارنة والدولية، لكي يمضي البحث التربوي المقارن والدولي في طريقه للاستفادة من متضمنات نظرية الاستعمار في طرح مشكلات تعكس الواقع المجتمعي الذي تنتمي إليه للتوصل إلى حلول محلية الصنع.

آليات تحرير التربية المقارنة والدولية من الهيمنة الفكرية الغربية على مستوى دول العالم العربيبصفة عامة ومصر بصفة خاصة

١. استعادة طابع الثقة بالنفس للتحرر من التبعية الفكرية التي تتجسد في روح المحافظة وعدم الجرأة على الخروج عن المألوف والآراء السائدة.

٢. إنشاء مركز وطني للدراسات المقارنة والدولية تنطلق منه مؤتمرات دولية لإعادة التفكير المشترك في المجال دون تقسيم الباحثين والمقارنين وفقاً لأي صفة أو تميز.
٣. تصفية التربية المقارنة والدولية من الهيمنة الفكرية الثقافية الغربية ، بإبراز جهود ومساهمات الفلاسفة والعلماء والمفكرين من العالم العربي ومصر.
٤. الكشف عن التيارات الفكرية ذات الاتجاه الاستعماري في مجال التربية المقارنة والدولية.
٥. فرز محتويات الترسانة المعرفية الغربية وعزل ما هو خاص (غربي) عما يصلح لأن يكون عاماً (عالمياً) .
٦. بناء نظريه للتربية المقارنة والدولية تضع في الإعتبار التنوع الجغرافي والتاريخي للاستعمار ، مع توفير مصادر تاريخية جديدة، واستكشاف الماضي واعاده بناءه.
٧. الاهتمام بالخلفية التاريخية والحضارية وعدم اهمالها ، وادخال وعي بالإختلاف التاريخي والجغرافي إلى محاولاتنا في كتابة نظرية للتربية المقارنة والدولية.
٨. الاشتباك مع قضايا المجتمع وعدم الانفصال عنها، ومعالجتها لا تكون بالاستعارة من خارج حدود البلاد ، ولا بتبني النمط الغربي أو العمل على شاكلته.
٩. التحول إلى دراسة النظم التعليمية والثقافية والاقتصادية والسياسية والدولية وكيفية تشكلها.
١٠. مراجعة الطابع العام للدراسات المقارنة والدولية والذي يتم فيه تقسيم المجال لمراحل ، ويضع بين كل مرحلة وأخرى عازلاً ، مما يحجب الرؤية الكلية والشاملة للمجال.
١١. تصحيح السرد التاريخي للمجال وادماج صوت العالم العربي ضمن هذه المراحل.
١٢. تخطى الدارسون حدود المكتبات والدراسات المكتبية وينطلقوا لمعايشة الواقع في دراسات ميدانية وزيارة الأماكن بأنفسهم.
١٣. تعمق الباحثون في دراسة السياق العام في دولة ما قبل الشروع في دراسة نظام التربية في هذه الدولة. فعلى الباحثين والقائمين بالعمل في الدراسات المقارنة

والدولية أن يفحصوا بعناية أسباب الإصلاحات التربوية في البلاد المختلفة ومحاولة فهم الخصائص الجوهرية للتربية في البلاد المختلفة.

١٤. توجيه المجال والمتخصصون لأن يكونوا أكثر تأملاً وأكثر نقداً. فالمداخل النقدية مطلوبة وهامة للتربية المقارنة والدولية ولابد أن تركز على الخصائص الأساسية للتحليل النقدي والسياقي فهذا هو الهدف من عملية النقد وليس الهدف أن نجد حلولاً أو أن نبني إجماعاً.

١٥. توفير التربية عموماً والتربية المقارنة والدولية خاصة تحليلاً نقدياً للعوامل التاريخية والمعاصرة ذات الطابع الإقتصادي والسياسي الكامنة وراء التناقضات والتوترات القائمة بين مختلف البلاد، مع دراسة طرق التغلب على هذه التناقضات التي تمثل العوائق الحقيقية في وجه التفاهم والتعاون الدولى الحق وتنمية السلام العالمي.

١٦. تطوير نظرية للتربية المقارنة والدولية بمساهمات المهتمين بالبحث المقارن والدولي تعكس وعيا بالسياق العام والخاص لأمتنا العربية بصفة عامة وقوميتنا بصفة خاصة وهذا ما نحتاج إليه بالفعل في ضوء التمركز حول الغرب واستعارة نظرياته والتي قد لا تتناسب مع أوضاع وظروف دولنا. وبالتأكيد لن يتم هذا بدون عملية استيعاب كامل بكل النظريات المطروحة بالمجال والتي تشكل أساسا تنشأ منه نظرية قومية تعبر عن الاحتياجات الأساسية وتتفاعل مع معطيات الواقع. وبذلك نقلل من مساوئ النقل الأعمى والخالي من وجهة نظر نقدية وتحليلية للأنظمة التربوية الأجنبية.

١٧. إعادة النظر في الجانب المنهجي في دراسة التربية المقارنة والدولية، يجب ألا يكون ما يكتبه الوطني الوجه الآخر من العملة لما يقدم من العالم الأول. مع ضرورة البحث عن مصادر جديدة في التربية المقارنة والدولية تكون مصادر وطنية بالاضافة للمصادر الأجنبية.

١٨. الاهتمام بالجانب النظري أو المنهجي في التربية المقارنة والدولية وذلك لا يتضمن فقط تأكيد على تطوير نظرية في التربية المقارنة والدولية ولكن يشمل أيضا الاهتمام

والحث على استخدام طرق البحث الكيفية في التربية المقارنة والدولية وعدم الاقتصار على استخدام طرق البحث الكمية.

١٩. توجيه الاهتمام للأولويات الوطنية التي تستلزم الدراسة والبحث في ضوء التحديات والمتطلبات العالمية التي تقودها حركة العولمة والتي من أهم توابعها عملية التحول الرأسمالي نحو السوق وعملية الخصخصة وتبعاتها على مجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، أيضا نمو التعليم الأجنبي والمدارس والجامعات الخاصة والدولية في مصر وتبعات ذلك على دور الدولة والهوية الثقافية لخريجي هذه المدارس والجامعات.

٢٠. تركيز وعرض الكتب المقررة في التربية المقارنة والدولية بكليات التربية بمصر على نظم التعليم في الدول العربية والاسلامية المتقدمة.

٢١. الاهتمام بدعم التبادل الدولي والتعاون الدولي عن طريق الاندماج بفاعلية في المجلس الدولي لجمعيات التربية المقارنة والتمثيل الدولي على مستوى المؤتمرات الدولية والعالمية. وأيضا تشجيع الحوار مع الباحثين في المجال من الدول المختلفة. فنجدنا حتى الآن لم نشترك في حوار على نفس المستوى مع الباحثين من البلاد الأخرى لأننا نستورد أفكار الأخريين ولا نصدر أفكارنا.

٢٢. ابراز دور الجمعيات التربية المقارنة والدولية في تصحيح الصورة الذهنية لدى الغرب عن دول الجنوب، والمساهمة في ايقاظ الوعي عند شعوب العالم الثالث تجاه الأساليب الاستعمارية.

٢٣. الاشتراك في المناسبات الدولية ونشر المقالات في الدوريات العالمية وبذلك نستطيع أن نتواصل مع الأخر من الزملاء الباحثين من الدول المختلفة.

خاتمة:

من المهم القول أن بلادنا في هذه المرحلة من التاريخ وهي تحاول تطوير تعليمها فى حاجة لتحديد النماذج المعرفية والأطر النظرية التي توضح وتحدد ملامح الاستفادة من الغير في هذا المجال الذي هو العمود الفقري للأمن القومي بجذوره الممتدة الثابتة والغائصة في عمق التربة الثقافية للوطن والتي تشكل ملامحه وتميزه عن غيره في أي زمان ومكان. والتعليم ونظامه الوطني لابد وأن يكون نسيجًا متماسكًا متميزًا يحملُ ويعكس الطابع القومي المميز لشعب استقر على ضفاف النيل على امتداد قرون طويلة قاوم كل غزوات الطامعين وانتصر عليها وظل باقيًا صامدًا، وواجب جيلنا أن يحافظ على هذا الوطن من خلال التعليم ونظامه يحفظ تاريخه ويصون لغته وينقى ثقافته ويشحذ مهارات أبنائه لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين. فمع أهمية التعلم من تجارب الآخرين لابد وأن نتمسك بوضوح الرؤية فيما يمكن أن نأخذه عن الآخر نتيجة لمتغيرات الزمان، وما يمكن أن نرفضه أو نقاومه؛ لأنه لا يليق بنا ولا يضيف إلى ثقافتنا ولا يضيف جديدًا. ويتحقق ذلك من خلال وضع قواعد لنظرية في التربية المقارنة والدولية تلبي احتياجات مصر والمنطقة العربية بحيث يراعى فيها السياق المحلي والخصائص الذي يتميز بها وكذا التحديات العالمية التي تفرض على النظم التعليمية. ومن هنا تتضح أهمية طرح رؤية مستقبلية للتربية المقارنة والدولية تُؤسس على معاودة التفكير في عملية إنتاج المعرفة وتداولها في الدراسات التربوية المقارنة والدولية إذا ما أردنا لها تخطي مرحلة الاستعمار والتبعية والتوجه نحو بحوث أكثر ملائمة للواقع التعليمي وما يحيط به من نظم سياسية واجتماعية واقتصادية.

المراجع

١. إدوارد سعيد (٢٠١٤) . ترجمة كمال أبو ديب ، **الثقافة والإمبريالية**، دار الآداب ، مكتبة بغداد، الطبعة الرابعة.

٢. محمد أحمد عبد الدايم. (٢٠٠٢). التربية المقارنة والتربية الدولية. بحث غير منشور مقدم إلى لجنة الترقيات لاستكمال إجراءات الترقي لدرجة أستاذ في تخصص التربية المقارنة. المجلس الأعلى للجامعات. اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس التربوي .

٣. برايان هولمز ، التربية المقارنة وتطورها (١٩٨٥) . **مستقبليات** ، مركز مطبوعات اليونسكو ، مج١٥ ، ع٣ ، ص ص٣٥٩- ٣٧٩.

٤. جميل حمداوي (٢٠١٥) . نظرية ما بعد الاستعمار ، **مجلة الفكر العربي المعاصر** – مركز الإنماء القومي- لبنان، مج ٣٥، ع ١٦٦ ،١٦٧ ، ص ص ١١٠، ١١٨.

٥. خوسيه لويس غارسيا غاريدو (1989)، التربية المقارنة وعلوم التربية: خواطر وتأملات ، **مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، مج١٩، ع(٣) ، ص ٣٩٦.

٦. ريوين كونيل (٢٠٢٠) . ترجمة فاروق منصور،**النظرية الجنوبية :علم الاجتماع والديناميات العالمية للمعرفة**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، الطبعة الأولى ، بيروت .

٧. ريو واتانابي (١٩٩٢) . **ما المنفعة التي تجنيها اليابان من الدراسات الدولية حول التربية، مستقبليات** ، مركز مطبوعات اليونسكو، مج٢٢، ع٤، ص ص ٥٧٣-٥٤٥.

٨. سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون، (٢٠٠٥) . **التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية**، مكتبة زهراء الشرق ، الطبعة الثانية.

٩. شاكر محمد فتحي أحمد ، وهمام بدراوي زيدان (٢٠٠٣). **التربية المقارنة (المنهج – الأساليب- التطبيقات)**، مجموعة النيل العربية ، الطبعة الأولى .

١٠. عبد الغني عبود وآخرون (٢٠٠٠) . **التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

١١. عبد الوهاب المسيري (٢٠٠١). **العالم من منظور غربي** ، العدد ٦٠٢، دار الهلال.

١٢. عقيل محمود محمود الرفاعي (٢٠١٥). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لتقييم الأداء لمديرب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM بجمهورية مصر العربية ، **جامعة الأزهر**، القاهرة ، الجزء ١، العدد، ١٦٢. ص ٣٨٠.

١٣. محمد سيف الدين فهمي (١٩٨١) . **المنهج في التربية المقارنة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.

١٤. محمد منير مرسي(٢٠٠٥). **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، عالم الكتب، الطبعة الثانية.

١٥. محمد وجية الصاوي (١٩٩٣) . **التربية المقارنة المنهج والتطبيق** ، دار الكتب المصرية .

١٦. منصور حسين (١٩٩٢) ، مإذا تنتظر الكويت من مشاركتها في الدراسة الدولية حول تدريس الرياضيات والعلوم، **مستقبليات**، المجلد ٢٢، العدد ٤. ص ٥٤٧.

١٧. مهنى غنايم . (٢٠١٩)، **التربية المقارنة ونظم التعليم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط١.

١٨. نخلة وهبه (١٩٨١) ، التربية المقارنة : علم أم منبر للدعاية، **الفكر العربي** ، معهد الانماء العربي، مج٣، ع٢١.

١٩. نسرين محمد عبد الغني ، مني كمال سليمان (٢٠١٨). **التربية المقارنة والتربية الدولية في زمان العولمة رؤية للتجديد**، تحرير د. نادية جمال الدين، دار النهضة العربية .

٢٠. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، (١٩٧٣) ، **المدخل في التربية المقارنة** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى.

21. Abdel Aziz and Noha Abas.(2015). Egyptian STEM International Partnerships for sustainable development, **International Journal for Cross- Disciplinary Subjects in Education (UCDSE)**, Special Issue 5 (4), P.2657.
22. Abdelghany, Nisreen, (2003). Contemporary Initial Teacher Training Reforms In Egypt: A historical and comparative perspective, Unpublished PhD, Sheffield University, School of Eucation.
23. Ali S., Ibrahim , (2010). The Politics of Educational Transfer and Policymaking in Egypt, **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, 40 (4). P.499-515.
24. Altbach, Philip, (1994). International Knowledge Networks', in T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds), **The International**

Encyclopedia of Education, second edition (Oxford: Pergamon Press,) PP. 2993-2998.

25. Airini, Anae, M., et al., (2010). Teu le va –relationships across research and policy in Pasifika education: A collective approach to knowledge generation & policy development for action towards Pasifika education success: Report to the Ministry of Education. Wellington, NZ: Ministry of Education. P.11.
26. Arnove, R., Torres,C.,and Franz, S.,(2013). **Comparative education the dialectic of the global and the local**, Rowman & littlefield Publishers. Fourth Edition.
27. Bartlett, L. and Vavrus, F., (2019). Rethinking the concept of "context" in comparative research. In Gorur R., Sellar S., and Steiner-Khamsi G. (Eds.) **World Yearbook of Education 2019 Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks,** Oxford, New York: Routledge. Pp.187–201.
28. Bereday, G., (1964). **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
29. Bray, Mark, and Manzon. Maria, (2014). "The Institutionalization of Comparative Education in Asia and the Pacific: Roles and Contributions of Comparative Education Societies and the WCCES." **Asia Pacific Journal of Education.** 34 (2) PP. 70-72.
30. Carnoy, M., (1974). **Education as Cultural Imperialism**, "New York & London: Longman Inc. P3.
31. Comparative and International Society Conference 2019.
32. Coser , L. , (1965) **Men of Ideas**, (New York: Free press of Glencoe).
33. Crane, Diana, (1972) **Invisible College; Diffusion of Knowledge in Scientific Communities** (Chicago, Il: University of Chicago Press.
34. Crossley, M & Broadfoot, P. (1992) Comparative and international research in education: scope, problems and potential. **British Educational Research Journal**, 18 (2).
35. Crossley, M. and Watson, K., (2003), **Comparative and international research in education: globalization, context and difference**. London/ New York: Routledge Falmer.
36. Crossley, M., et al., (2005), **Research and evaluation for educational development: Learning from the PRISM experience in Kenya** .Oxford: Symposium Books.

37. Dolowitz , D., and Marsh , D., (2000). "Learning from Abroad: The role of Policy Transfer in Contemporary policy-making, **Governance** 13 (1)**,** pp 5-23.
38. Epstein, Erwin, (2008), Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. **Comparative Education**, 44(4), 373–386.
39. Epstein, Erwin H., (2016), Why comparative and international education? reflections on the conflation of names, Comparative and International Education Society (2016) CIES Conference, Vancouver, Canada, Six decades of Comparative and International Education: taking stock and looking forward.
40. Gail, Kelly, and Altbach., Philip,(1981). "Comparative Education: A Field inTransition." **In International Bibliography of Comparative Education**, ed. P. G. Altbach,G. P. Kelly, and D. H. Kelly. New York: Praeger.
41. Hans, N., (1948). **Comparative Education: a Study of Educational Factors and Traditions.** London: Routledge and Kegan Paul.
42. http://www.ibe.unesco.org/pubications/thinkerspdf#search=%22marc%antoine%20jullien%22
43. Holmes, B., (1981). **Comparative Education: Some Considerations on Method**. London: Allen and Unwin.
44. Jones, P., (2004) "Taking the credit: Financing and Policy /linkages in the educational Portfolio of the World Bank". In G. Steiner-Khamsi (Ed), **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending** PP. 180-200) (NewYork: Teachers College Press,).
45. Karen Biraimah (2005). "Education for Equitable Outcomes or Educational Inequality: A Critical Analysis of UNESCOS Education for All and the United States No Child Left Behind Programs". **Educational Practice and Theory**. (27), pp 22-27.
46. Kandel, I., (1935). **Studies in Comparative Education**. London: George G. Harrap.
47. King, E., (1958). **Other Schools and Ours**. New York: Rinchart and Co.
48. Manzon, M., (2011), **Comparative education: A constriction of a field**, Comparative Education Research Centre , The University of Hong Kong, Springer.
49. Mousumi, Mukherjee , (2019). **Southern Theory and Postcolonial Comparative Education**https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.466 , Pp,1-18.

50. Phillip, Jones., (2002), Comparative and international education : A personal account, Change: **Transformation in Education**, (5) 1.
51. Philips, D., and Ochs, k., (2004), "Researching Policy Borrowing: Some methodological challenges in Comparative Education", **British Educational Research Journal**, (30) 6, PP. 773-784.
52. Phillips, D., and Schweisfurth,M.,(2014), **Comparative and international education an introduction to theory, method, and practice**, Bloomsbury Academic, Second Edition.
53. Vavrus, F., & Bartlett, L. . (2008), Knowing, comparatively.In F. Vavrus and L. Bartlett (Eds.), **Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the America** , New York: Palgrave Macmillan. pp. 1-20.
54. Richard, Dannel, et al., (Eds) (2013). Social Science in context: Historical, Sociological and Global Perspectives: Lund: Nordic Academic Press.
55. Ruth Hayhoe,. (2000.) "Redeeming Modernity." **Comparative Education Review** 44 (4):Pp. 423–426.
56. Spratt , Rebecca, and Coxon, Eve, (2020), Decolonising "Context" in comparative education : the potential of Oceanian theories of relationality, **Beijing International Review of Education**,2, Pp.519-536.
57. Takayama, Keita, et al., (2016), Doing SouthernTheory. **Postcolonial Directions in Education**, 5 (1), P. 18.
58. Takayama, Keita, et al., (2017). Towards a Post Colonial Comparative and International Education, **Comparative Education Review**, 61 (S1).
59. Takayama, Keita , (Eds.), (٢٠١٧). Special Issue on "Contesting Coloniality: Rethinking Knowledge Production and Circulation", **Comparative Education Review**, University of Chicago Press, 61 (S1).
60. Takayama, Keita , (2018). Beyond Comforting Histories: The Colonial/ Imperail Entanglements of the International Institute, Paul Monroe,and Isaac L. Kandel at Teachers College,Columbia University, **Compatative Education Review**, 62 (4), PP. 459- 481.
Tikly , L (2004). Education and the new imperialism. **Comparative Education**,40,2, Pp.173-198.
61. USAID, Education consortium for the advancement of STEM in Egypt , 1st Quarterly Report August 28-December 31,2012,P.37.

Vavrus, F. and Bartlett, L. (2006) Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study. **Current Issues in Comparative Education**, 8 (2), Pp. 95–103.

62. Wiseman, A., and Anderson, E.,(2013), Reflections on the field of comparative and international education, and the benefits of an Annual Review, In. Alexander W, W., & Emily, Anderson (Eds.), **Annual Review of Comparative and International Education** 2013, Emerald.
63. Wiseman, A., and Anderson, E.,(2015***),* Annual Review of Comparative and international education,** 2013, Emerald.