جامعة البليدة 2 ـ علي لونيسي ـ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

محاضرات في مقياس التربية المقارنة

لطلبة السنة الأولى ماستر

تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الأستاذة: لعزازي فتيحة

محاضرة رقم1:

مدخل:

المقارنة طريقة من طرق المعرفة يستعين بها الإنسان العادي كما يستعين بها المثقف عندما يريد أن يتعمق في فهم أمر من الأمور أو الحكم عليها.

وترجع أهمية الدراسات التربوية المقارنة في عالمنا المعاصر إلى دورها في ما يمكن أن تقوم به من تطور نظم التعليم، وحل مشكلاته، ومواكبة التغييرات والتطورات العلمية الحديثة. هذا بالإضافة إلى أهمية علم التربية المقارنة في تأصيل العلاقة بين التعليم والمجتمع، والنظر إلى التعليم كقضية مجتمعية تؤثر كل منها في الآخر. لتطور هذا العلم في الدول المتقدمة دور هام في رسم السياسات التعليمية ووضع إجراءات تحقيقها في تلك البلاد.

والأجدر للدول النامية أن تهتم بالدراسات المقارنة وأن تستفيد منها في دراسة مشكلاتها التعليمية وكيفية معالجتها، والأخذ بعين الاعتبار في عملية المعالجة أن التعليم قضية من قضايا المجتمع.

أولا ـ ماهية التربية المقارنة:

شهدت التربية عبر العصور محاولات علمائها من أجل وضع تعريف محدد للتربية المقارنة، غير أن هذه المحاولات لم يكتب لها النجاح نظرا لأن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات، ومن ثم تعدد وجهات النظر والأساليب أو المدخل التي يمكن إتباعها في إجراء الدراسات التربوية المقارنة.

ومع ذلك هناك بعض المفاهيم العامة حول مصطلح التربية المقارنة كما جاء في القواميس التربوية وكتابات التربية المقارنة، نذكر منها:

أ ـ التربية المقارنة: تعريفها، خصائصها، مجالاتها، وأهدافها...

1. تعاريف مصطلح التربية المقارنة:

1. تعريف قاموس التربية: يعرفها قاموس التربية بأنها « مجال من مجالات الدراسة بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمها للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى.»[1]

2.تعريف مارك أنطوان جوليان Marc Antoine julienne : الذي ينص على أن التربية المقارنة هي: « الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية.»[2]

3.تعريف إسحاق كاندل I . Kandel : ويعرفها بأنها: « الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة.»[3]

4.تعريف بدرو وروسيلو P . Rossello : يعرف روسيلو التربية المقارنة بأنها: « تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية.»[4] والنظرة التحليلية لهذا التعريف تبين أن جوهره هو اعتبار التربية المقارنة بمثابة أسلوب أو مدخل لمناقشة قضايا التربوية وتحليلها عبر عدة دول. وبعبارة أخرى فإن التعريف يذهب إلى استخدام المنظور المقارن في دراسة المشكلات التعليمية والقضايا التربوية التي تتسم بالشيوع بين عدة دول.

5.تعريف كارتر جود carter Good: وضع كارتر في معجمه عن التربية تعريفا لمصطلح التربية المقارنة مؤداه « أن التربية المقارنة مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة، بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية، لا في البلد الذي ينسب إليه الدارس فحسب بل في البلاد الأخرى أيضا.»[5]

---

[1] محمد منير مرسي، **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، ط1، مصر، عالم الكتب، 1998، ص 12.

[2] السيد عبد القادر شريف، **التربية المقارنة**، ط1، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع، 2007، ص30.

[3] نفس المرجع السابق، ص31.

[4] نفس المرجع السابق، ص 32.

[5] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

ومن خلال التعريفين السابقين نرى أن مبدأ المقارنة هو ركن أساسي في الدراسات التربوية المقارنة، فهذا المبدأ يتيح فرصة دراسة جميع مجالات التربية من زاوية مقارنة، الأمر الذي يعود بالايجابية على تطور التربية المقارنة واتساع آفاقها.

6.تعريف فريدريك شنايدر F. Schneider : يرى أن التربية المقارنة هي « دراسة نظم التعليم في البلاد المختلفة وتحليلها وأيضا إجراء مقارنة تحليلية بينها.»

يرى شنايدر هنا أن النظام التعليمي هو نتاج العديد من المؤشرات المختلفة مثله مثل الكثير من علماء التربية المقارنة. وبالتالي من أجل معرفة ذلك لا بد من تحليل لهذا النظام والمؤشرات التي تؤثر فيه، وكذلك التحليل المقارن الذي يبرز الخصائص التي تميز النظم التعليمية، لأن التحليل المقارن يفيد في استخلاص اتجاهات عامة تفيد في طرح حلول المشكلات التربوية.

7.تعريف جورج بيرداي George Bereday : يعرف بيرداي التربية المقارنة بأنها: « المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وفي عبارة أخرى يعرفها بأنها الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعي من منظور علمي. ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية.»[1] من خلال هذا نرى أن بيريداي يهتم بالجانب التحليلي والنفعي للدراسة المقارنة، و ينظر إلى تعريف التربية المقارنة على اعتبار أنها تعتمد على علوم متعددة.

مما سبق يمكن القول أن التربية المقارنة هي أحد فروع التربية، يهتم بدراسة النظم والنظريات التربوية في البلدان المختلفة، وتحليليها ضمن الثقافة السائدة في المجتمع، للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها للاستفادة من ذلك في تطوير نظم التعليم في البلدان المختلفة، مع ضرورة النظر في الظروف الموضوعية (الإمكانات المادية والبشرية) المتاحة في المجتمع.

ومحاولة منا نذهب إلى إعطاء تعريف شامل للتربية المقارنة بأنها: عملية تحليلية منظمة لدراسة النظم التعليمية في البلدان المختلفة ومقارنتها بنظامنا التعليمي الوطني أو القومي للتعرف علة طرق تطوير النظام التعليمي عندنا من خلال معرفة مواطن القوة والضعف وفق إمكانياتنا المتاحة.

2.خصائص التربية المقارنة وحدود ميدان الدراسة فيها:

1. الخصائص:

1. هو علماً حديثاً مستقلا بذاته.

[1] محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 12.

2. يتميز بالعالمية حيث يهتم بالتربية في جميع أنحاء العالم.
3. تحليلي لأنه يقوم على دراسة تحليلية للقوى الثقافية المؤثرة على النظم التربوية.
4. تتضمن قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم المحلية.

2. الحدود:

1. **الحدود الجغرافية**: تعتبر جميع بلاد العالم ميداناً للبحث والدراسة المقارنة، سواء أن اختار الباحث أقاليم لبلد واحد، أو اختار بلدين متقاربين أو متباعدين ثقافياً.
2. **الحدود العلمية**: يسع البحث في ميدان التربية المقارنة ليشمل جميع موضوعات التربية، سواء منها ما يتصل بفلسفة التربية، المناهج، طرق التدريس، الإدارة التعليمية والمدرسية، إعداد المعلمين...إخ

3.مجالات الدراسة في التربية المقارنة:

1. دراسة حالة:

ويقصد بها دراسة النظام التعليمي في بلد واحد من خلال الوصف الدقيق الشامل ولكن دون إجراء مقارنة مع أي نظام تعليمي آخر، ولا تعتبر دراسة حالة للتربية المقارنة ولكنها خطوة أولى لا يمكن الاستغناء عنها.

أو دراسة نظام تعليمي أو مشكلة تعليمية في بلد واحد من خلال العناصر المكونة لهذا النظام " الأهداف، المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة، التقويم..." وتحليل هذا النظام في ضوء القوى والعوامل المجتمعة: السياسية، والاجتماعية، والثقافية، لهذا البلد.

2. الدراسة المقارنة:

وهي مقارنة النظام التعليمي في بلدين أو أكثر بإتباع الخطوات التالية:

- الوصف: جمع المعلومات والبيانات التفصيلية.
- التفسير: تحليل المعلومات في ضوء الاعتبارات الثقافية.
- المقابلة: تصنيف البيانات وترتيبها في جداول.(تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها).
- المقارنة: الوصول إلى المبادئ والنتائج العامة.

مثال: دراسة مثلا إعداد المعلم أو الأستاذ في الجزائر وبريطانيا للاستفادة منها.

3. الدراسة العالمية:

ويقصد بها دراسة لقضية أو مشكلة تواجه جميع بلدان العالم، ويقوم به عادة هيئات أو منظمات عالمية، لأنها مكلفة، وليست في مقدور باحث واحد أو مجموعة من الباحثين القيام بها.

من أمثلة هذه الدراسات ما قامت به منظمة اليونسكو عام 1969م، بدراسة عالمية لمشكلة الإهدار المدرسي أو التعليمي (الرسوب والتسرب) ، حيث أثبت أن الفرق بين الدول النامية والدول المتقدمة يكمن في حدة المشكلة وليس في طبيعتها (أي أن أسباب الهدر التربوي في دول العالم متشابهة لحد ما، فمثلا الأسباب الاقتصادية فوجدوا الاختلاف في حدة الأسباب من بلد إلى آخر، فيكون العامل الاقتصادي في أمريكا (مثلا) هو السبب رقم 20 ، ويكون نفس العامل في الدول النامية هو السبب الأول.

ملاحظة: مشكلة الأمية ليست عالمية بل إقليمية لأنها لا تواجه جميع بلاد العالم.

4.دراسة المشكلة:

وتهتم بدراسة المشكلة التربوية في أكثر من بلد مثل مشكلة تعليم الإناث، اكتظاظ الأقسام، ويجب دراسة المشكلة من أكثر من منظور لتحقيق الموضوعية.

5.الدراسة المقطعية:

ويقصد بها دراسة مرحلة تعليمية من نظام تعليمي في بلد واحد أو أكثر والمقارنة بينها مثل دراسة المرحلة الابتدائية واعتبارها نظام تعليمي قائم بذاته.

ملاحظة:

- لو قمت بدراسة المرحلة الابتدائية في الجزائر لمعرفة مشاكلها تصبح دراسة حالة.
- ولو درست المرحلة الابتدائية في الجزائر وطرحت مجموعة من الحلول والبدائل للتغلب على هذه المشاكل في ضوء تجارب الدول الأخرى ، فتكون دراسة مقطعية/دراسة مقارنة.
- الفرق بين الدراسة المقطعية ودراسة المشكلة بالطريقة المقارنة، هو أن هذه الأخيرة أكثر تخصصاً وتركيزاً من الدراسة المقطعية التي تكون أكثر عمومية.

6.الدراسة المجالية:

دراسة نظام تعليمي في بلد واحد أو أكثر، ترتبط بعوامل مشتركة مثل: اللغة، الدين، الموقع، المستوى الاقتصادي، وتعميم النتائج على البلاد المشابهة لها، مثل دراسة النظام التعليمي لدول المغرب العربي أو دول الخليج العربي.

سؤال: تتعدد المجالات التي تتصدى التربية المقارنة لدراستها وضح ذلك؟

4.أهمية دراسة التربية المقارنة:

1) الاستفادة من خبرات الدول الرائدة في مجال التعليم ومن تجارب الأمم السابقة واللاحقة.
2) التعرف على مشكلات التعليم العالمية مما يتيح معالجة المشكلة من أكثر من منظور، واختيار أفضل الوسائل لحلها.
3) التربية المقارنة من أهم قنوات الاتصال بين شعوب العالم، وذلك برصد النظم التعليمية المختلفة مما يحقق تفاهم عالمي متبادل لتقريب بين الشعوب.
4) النظام التعليمي هو مصدر قوة الأمة، والتزود بهذه القوة يجب اختيار أفضل الوسائل من دراسة التربية المقارنة.

5.أهداف التربية المقارنة:

1) **هدف عقلي**: بمعنى أن الهدف من التربية المقارنة هو الوصول إلى المعرفة، والمتعة في معرفة الجديد، حيث تعتبر التربية المقارنة دراسة عبر التاريخ والحدود الجغرافية.
2) **هدف سياسي**: يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي، والأهداف السياسية للدولة، وخاصة تلك غير المعلنة. مثال ذلك: دراسة التعليم في ألمانيا في عهد "هتلر" يوضح الأفكار النازية السائدة في تلك الفترة، وكذلك إسرائيل تظهر السلام في منظومتها التربوية ولكن تخطط للحرب، واليابان تحارب أمريكا اقتصاديا.
3) **هدف إنساني**: وذلك بتحقيق الوجود الإنساني السليم، من خلال تحفيز طاقات الفرد البناءة، وتشجيع التعاون والتنسيق الدولي، لأنها تعتمد على تبادل الزيارات وعقد المؤتمرات في البلدان المختلفة. وتسهم التربية المقارنة كذلك في مساعدة الشعوب النامية لعلاج المشكلات التعليمية التي تعترضها.
4) **هدف نفعي إصلاحي**: ويقصد به الاستفادة من الدراسات عن طريق استعارة خبرات الآخرين في رسم السياسة وحل المشكلات التربوية، ولكن الاستعارة يجب أن تتسم بالحذر والمراعاة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسة.

يعتبر الهدف النفعي هو الهدف الرئيسي للتربية المقارنة، ويحقق النفع في المجال التربوي والقومي والشخصي.

6.مصادر التربية المقارنة:

توجد ثلاث أنواع من المادة تلزم الباحث حتى يتمكن من القيام بالدراسة المقارنة وهي:

- المادة الأولية: هي كل ما يصدر عن الهيئات الرسمية للتعليم من قوانين و لوائح و خطط و قرارات منشورة، بالإضافة إلى المقابلات مع المسئولين و الزيارات الميدانية التي تعطي الباحث صورة واقعية للنظام التعليمي بدرجة أكبر من الصورة الناشئة عن المنشورات الرسمية، ويجب ألا تقتصر الزيارات على التي يحددها المسئولون عن التعليم بل تكون زيارات متنوعة و شاملة، وإن تعذرت الزيارات فيمكن استبدالها بمقابلات مع مسئولين أجانب أو المادة الإعلامية المرئية والمسموعة
- المادة الثانوية: ويقصد بها الكتب و المقالات التي تنشر في المجلات المتخصصة عن مشاكل التعليم في البلد المعني بالدراسة، ولكي يقترب الباحث من الموضوعية عليه أن يقرأ لكتاب من نفس البلد و لكتاب أجانب أيضا
- المادة المساعدة: ويقصد بها الكتب و المجلات غير المتخصصة في التعليم، والتي تتعرض لبعض المسائل التعليمية، وهذا شائع في البلاد المتقدمة حيث تخصص مساحات للقضايا التربوية.

7.خطوات إجراء البحث المقارن:

- الوصف: و يعتمد على جمع معلومات دقيقة و شاملة.
- التفسير: تقييم المادة التربوية في ضوء الظروف السياسية و الاجتماعية و التاريخية للبلد.
- المقابلة: هي عملية ترتيب للمادة العلمية على أسس موحدة، وإعداد الفروض للتحضير لمرحلة المقارنة.
- المقارنة: التوصل إلى نتائج و تعميمات تثبت صحة الفروض, وهذه الخطوة هي الأصعب في خطوات البحث.

8. ركائز الدراسة في التربية المقارنة:

وترتكز الدراسات التربوية المقارنة في الوقت الراهن على الإطارات الآتية:

1 **- الإطار المعياري**: ويتحدد هذا الإطار من خلال استخدام الأساليب المستخدمة في القياس، سواء أكان ذلك في علم النفس أم في علم الاجتماع. مثل (قياس الاتجاهات وتعرف آراء الناس والاستفتاءات والاستبيان واستطلاع الآراء).

2 **- الإطار التأسيسي**: يعتمد الإطار التأسيسي (للموضوعات المقارنة) وفق أسس الثنائية الحرجة، على التحليل الوصفي لنظام التعليم في إطاره الثقافي، والتحليل هنا يكشف عن دور

وفاعلية المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإدارية في تحديد ملامح النظام التربوي.

3 ـ الإطار الطبيعي: ويشمل هذا الإطار تحليل المصادر الطبيعية والديموغرافية للبلاد، وما يحظى به البلد موضوع الدراسة من ثروات رئيسية من النفط أو المعادن أو المواد الخام وارتباطها بالأنشطة الصناعية والمستوى الاقتصادي للدولة، ومدى قدرتها على تخصيص أموال للإنفاق على التعليم. ويتضمن الإطار الطبيعي، كما يراه هولمز تحليل الجانب الديمقراطي للسكان وعلاقته بالتعليم، وما يتطلبه من توسع في حجم التعليم أو زيادة الفرص التعليمية.

9 . واقع علم التربية المقارنة وآفاقه:

قطعت التربية المقارنة، على الصعيد العالمي شوطاً مهماً في طريق تحديد هويتها العلمية وأسست للمرحلة التالية، التي جاءت في أعقاب الحرب العالمية الثانية، والتي يطلق عليها في أدبيات التربية المقارنة مرحلة المنهجية العلمية، بدأت هذه المرحلة منذ منتصف القرن العشرين وما تزال مستمرة.

ويؤكد رائد التربية المقارنة ايكشتاين على أهمية استخدام الطرائق والأساليب المنهجية العلمية المعروفة في العلوم الاجتماعية المعاصرة، والتي تتميز بالاستقصاء الكمي الإمبريقي المنظم والمضبوط لفروض مصوغة بوضوح في الدراسات التربوية المقارنة ذات الصبغة الاجتماعية. إذ أهم ما تعاني منه التربية المقارنة في نظره هو مشكلة تميز شخصيتها كميدان مستقل، وإن هذه المشكلة ترجع إلى مفهومها الانتقائي، وإن مستقبل التربية المقارنة برمته مرهون بإمكانية استخدام الوسائل العلمية والمنهجية في الدراسات التربوية المقارنة.

ومن المعتقد أن مستقبل التربية المقارنة يتوقف على مدى تحقيق أهدافها التي تبدو في تطوير عمليات الإصلاح التربوي الشامل بما ينسجم والأحوال الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة، وهي من هذه الناحية تتصف بحركية وظيفية نفعية حسب رأي هانز، وفي مدى قدرتها على حل المشكلات التربوية في البلدان المختلفة، وإحداث تغيرات في السياسة التعليمية بصورة سليمة وبناءة.

10 . الهيئات والمؤسسات التربوية التي تهتم بالتربية المقارنة:

1 ـ المكتب الدولي للتربية: أنشئ هذا المكتب في جنيف عام 1925 لتشجيع العلاقات الدولية في ميدان التربية. ومن أهم المطبوعات التي يصدرها المكتب (الحولية الدولية للتربية) تتضمن التطورات التربوية التي حدثت خلال عام في عدد كبير من البلدان.

ويقدم المكتب ملخصاً عن التطبيقات العملية لكثير من نواحي التربية ووصفاً للتعليم في بعض الدول.

2- . اليونسكو: وكالة من وكالات الأمم المتحدة تعنى بالتربية والعلوم والثقافة في بلدان العالم المختلفة. تمَّ إنشاؤها عام 1946 ومقرها الدائم باريس. وتعد الموسوعة العالمية للتربية التي أصدرتها اليونسكو عام 1952 من أهم الأعمال التربوية التي قامت بها في مجال تطوير التربية المقارنة على الصعيد العالمي. وعمدت اليونسكو إلى تأسيس (معهد التربية المقارنة

في هامبورغ ـ ألمانية بغية العمل على دراسة أوضاع علم التربية المقارنة وتحديد أهدافه واتجاهاته ووسائله وطرائق استخدامه على مختلف الأصعدة التربوية العالمية.

3 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ALESCO أنشئت هذه المنظمة عام 1970 لتعنى بشؤون التربية والثقافة والعلوم في البلدان العربية في إطار جامعة الدول العربية. وتسهم المنظمة في تطوير التربية العربية وتقديم الدراسات المسحية وتعميم تجارب وخبرات الأقطار العربية المختلفة.

4 ـ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو): انعقد المؤتمر العام التأسيسي للمنظمة في فاس بالمغرب عام 1982، وتهدف هذه المنظمة إلى تطوير التربية والعلوم والثقافة في العالم الإسلامي إضافة إلى تبادل الخبرات والتجارب والتنسيق المشترك فيما بينها.

محاضرة رقم2:

ب . النشوء والتطور:

تلعب التربية المقارنة دوراً هاماً وبارزاً في مجال الدراسات التربوية الحديثة، وذلك منذ الحرب العالمية الثانية، إلا أن التربية كغيرها من فروع المعرفة الإنسانية لم تنشأ فجأة وبلا مسببات أو مقدمات، ولكنها نشأت من القدم، وإن لم تكن تعرف بالتربية المقارنة، ولكنها يمكن أن تتضمن في الدراسات المقارنة اللغوية أو الأدبية أو القانونية والتي نشأت منذ العصور القديمة، وسنحاول أن نتبع تطور نشأة هذا العلم في شكل تسلسل زمني، لهذا فقد مرت التربية المقارنة بالمراحل التالية:

1. مرحلة ما قبل القرن التاسع عشر:

وتسمى بمرحلة الإرهاصات الأولى للتربية المقارنة، أي فترة ما قبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة (ما قبل 1817م)، وهي كل الجهود السابقة في مجال التربية المقارنة قبل التاريخ العلمي، وقد تم تقسيمها إلى مسارين:

أ . التربية المقارنة عند علماء المسلمين في الشرق:

وقد ازدهرت هذه المرحلة في العصر العباسي نتيجة الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي، مما أتاح للرحالة والباحثين زيارة الكثير من الأماكن ووصف نظم الحياة فيها، وقد كتبها أناس غير متخصصين في التربية المقارنة مثل الرحالة الذين قاموا بزيارة البلدان المختلفة سواء للتجول أو التجارة أو الترفيه أو الاكتشاف أو للحروب. وفي الكثير من الحالات عاد عدد كبير منهم إلى بلادهم بمعلومات وانطباعات وأفكار عن ثقافات الشعوب

المختلفة. ولقد تضمنت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الأطفال وأوضاع التعليم، والتعرض لأوجه التشابه والاختلاف بينها، ومن أبرز رواد هذه المرحلة:

1. ابن بطوطة (703 - 779)هـ (1304 - 1377)م:

هو محمد بن عبد الله اللواتي الطنجي والمعروف بابن بطوطة، ولد بطنجة، و« اهتم أثناء رحلاته حوالي أربعين عاماً من عمره بمتابعة المدارس ونظم التعليم، وسجل انطباعاته في كتابه " تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار" ولقد وصف بن بطوطة المدرسة المستنصرية في بغداد التي كان يدرس فيها مذاهب الفقه الأربعة كما وصف جامع بن أمية وأشهر مدرسيه وطرق تدريسهم، وأشار إلى مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية.»[1]

2. ابن خلدون (732 - 808)هـ (1332 - 1406)م:

ابن خلدون هو عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون أبو زيد ولي الدين الحضرمي الاشبيلي، ولد في تونس، كما أنه رائد من رواد التربية المقارنة المعدودين، كما هو رائد علم التاريخ وعلم الاجتماع، وسبق ابن خلدون علماء الغرب بأكثر من 5 قرون، بالربط بين نظم التعليم والمجتمعات التي توجد فيها، وعرض ابن خلدون آرائه التربوية في كتابه الشهير " كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ". ويذهب ابن خلدون إلى تقديم صورة تربوية متكاملة عن طرائق التدريس (المتمثلة في طريقة تدريس القرآن) في كل من الأندلس والمغرب العربي وتونس والمشرق العربي يوضح فيها أثر التباين الثقافي والحضاري والاجتماعي في التربية وطرائق تدريسها ومناهجها وأصولها النفسية والمهنية برؤية الباحث الناقد.

كان المنهج الذي اتبعه ابن خلدون تطويرا لمنهج السابقين من أمثال ابن جبير وابن بطوطة، وأضاف إليهم بإتباعه المنهج المقارن.

خطرات المنهج المقارن عند ابن خلدون:

1. الوصف: حيث عرض وصفاً دقيقاً لطرق تعليم القرآن في بلدان مختلفة مثل المغرب، الأندلس، إفريقيا والشرق.
2. التفسير: قدم تفسيراً وتحليلاً لظاهرة اختلاف طرق التعليم في البلدان وفقاً للنظريات التربوية السائدة فيها.
3. إصدار الأحكام: يتم فيها الوصول إلى النتائج من خلال المقارنة بين الآثار التربوية الناتجة عن اختلاف طرق التعليم.

ب . التربية المقارنة عند علماء الغرب:

[1] شبل بدران، **التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم**، ط3، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2001، ص ص 16.17.

تعتبر فترة ما قبل القرن 19 مرحلة وصف الحياة في البلاد الأجنبية، فقد وجدت في العصور القديمة عند الغرب كتابات للرحالة الإغريقي " بيثياس Pythéas" (350 . 285) ق م، وهو أول من سافر إلى الجزر البريطانية، وسجل فيها رحلته في كتاب " من المحيط"[1].

بالإضافة إلى كتابات "رحلة ماركوبولو Marco polo" (1254. 1324)م، والتي سجل فيها الرحالة رحلته من ايطاليا إلى الشرق الأقصى. والملاحظ أن هذه المرحلة عند الغرب اقتصر وجودها على العصور القديمة، بينما لم تشهد العصور الوسطى أي مؤلفات للباحثين الغربيين.

وكخلاصة لذلك توصلنا إلى أن هذه المرحلة كانت مرحلة وصف وانطباعات للأفراد، ولم تتضمن تفسيرات أو تحليلات دقيقة لأنظمة التعليم أو غيرها.

2.مرحلة القرن التاسع عشر(19م):

وتمتد هذه المرحلة من بداية القرن التاسع عشر حتى نهايته تقريباً. وتعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة التي يعود تاريخها على وجه التحديد إلى سنة 1817م. وكانت رغبة المهتمين بالتربية حينذاك التعرف على نظم التعليم الأجنبية بهدف إصلاح نظم تعليمهم القومية، وكانت هذه هي أهم الدوافع للقيام بمثل هذه الدراسات، لدرجة أننا نطلق عليها مرحلة النقل والاستعارة، بمعنى نقل أو استعارة النظم التعليمية الأجنبية وتطويرها بما يتلاءم مع الواقع القومي.

ومن أبرز رواد هذه المرحلة:

1. مارك أنطوان جوليان دي باري Marc Antoine Jullien:

فرنسي الأصل ولقب بأبي التربية المقارنة، وهو أول من وضع خطة شاملة لدراسة نظم التربية المقارنة في عام 1817م، ففي كتابه المعروف "خطة ونظريات مبدئية في التربية المقارنة

[2] L´esquisse et vue préliminaire d´un ouvrage sur l´éducation

قام بتحديد أهداف الدراسة المقارنة للتربية وأساليبها، وقد تصورها دراسة تحليلية للتربية في جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات عليها.

---

[1] http // en.m.wikipedia.org . wiki. Pythéas

[2] شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 17.

كما دعا جوليان إلى جمع المعلومات التربوية عن نظم التعليم المختلفة وترتيبها في جداول تحليلية يسهل تصنيفها ومقارنتها والوصول إلى المبادئ والقواعد السائدة.

ولقد بقى مشروع جوليان في البحث المقارن مجهولا ولم يتم استكشافه إلا في القرن العشرين، ومن الناحية التاريخية فإن بوادر التربية المقارنة لو تكن في الواقع مقارنة، ولكن اقتصرت على مجرد وصف التربية بالبلاد الأجنبية وعلى جمع البيانات عنها.

2. فكتور كوزان Victor Cousin (1792. 1867):

هو العالم الفرنسي الذي زار بروسيا بناءًا على رغبة وزير التعليم الفرنسي، ودرس نظام التعليم البروسي وكتب تقريراً دقيقاً عنه في تقريره الشهير " تقرير عن حالة التعليم العام في بروسيا "Report on the state of instruction in perussia " الذي نشر عام 1831م، ووصف كوزان التربية في بروسيا وصفاً مباشراً وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها، وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلماني وإدارتها المركزية، وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية. وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وإنجلترا. وقد بني على أساس تقريره القانون الأساسي المعروف بقانون جيزوت 1833م الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا.»[1]

3. هوراس مان Haras Mann (1796. 1859):

المفكر التربوي الأمريكي الذي زار أوروبا وتنقل بين معاهد التعليم في إنجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا، كما قام بتسجيل ملاحظاته بعد أن قضى ستة أشهر في أوروبا في " تقريره السابع Seventh Report " عام 1843م.»[2] حيث عقد مقارنة بين التربية في البلدان التي تم ذكرها سابقاً، ويعد هذا التقرير أول محاولة لتحديد القيم التربوية.

4. هنري برنارد (1811. 1900):

هو أحد معاصري "هوراس مان"، كان أول سكرتير لمجلس التعليم في أمريكا سنة 1829م، وقد زار أوروبا كما كان معجبا مثل هوراس مان بالأفكار التربوية في بروسيا. وكان من أنصار فكرة المدرسة العامة. « وفيما بين 1856 و 1881م كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الأمريكية للتربية، وكانت تضم موضوعات عن التربية المقارنة. وقد حاول أن يقدم بيانات إحصائية عن نظم التعليم المختلفة، وكذلك بعض المعلومات التاريخية والوصفية ذات الطابع المقارن. وعمل على نشرها في الولايات المتحدة الأمريكية. »[3]

5. ماثيو أرنولد Matthew Arnold (1822. 1888):

---

[1] محمد منير مرسي، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب، 1993، ص 31.

[2] شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 19,

[3] محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 34.

هو مفكر إنكليزي ورائد التربية المقارنة في إنكلترا، والذي كان مهتم بإنشاء نظام تعليم إنكليزي قوي من خلال التعرف على النظام التعليمي الفرنسي والألماني للاستفادة منها، وذلك بعد زيارته لهما ما بين 1859 و 1865م.

وما يمكن ملاحظته أن هذه الكتابات تزامنت مع فترة الموجات الاستعمارية، وكان الاعتقاد في ذلك الوقت أنه من الممكن نقل نظام تعليمي من بلد لآخر، من أجل ذلك حاولت الدول الاستعمارية فرض نظامها التعليمي بالقوة على الدول المختلفة ونجحت في ذلك وفشلت في مواقف أخرى.

بالإضافة إلى أن في هذه المرحلة تم التركيز من طرف المفكرين على الوصف وجمع البيانات والمعلومات بغرض الاستفادة منها دون التعمق في تحليل جذورها وأصولها وتفسير العوامل التي أثرت عليها كما دعا لذلك " مارك أنطوان جوليان".

أي أن هذه المرحلة وصفية والغرض منها نفعياً. ولم تقدم مرحلة الاستعارة الجديد في علم التربية المقارنة، لأنها اعتمدت على الوصف فقط. لهذا لم يكون النجاح مضموناً لحالات الاستعارة التي حدثت فعلياً، وذلك لاختلاف ثقافة المجتمع. ونستطيع القول أن معظم النظم التربوية في البلدان المتخلفة والنامية هي تقليد أعمى للنموذج الغربي. وهذا يجسد بشكل واضح سيادة هذا المنهج حتى الآن ولاسيما في الدول العربية عامة والجزائر خاصة.

وكان أهم ما ميز هذه المرحلة:

1. أن غرضها كان نفعياً يهدف بالأساس إلى استعارة النظم التعليمية الناجحة من بلدان مختلفة.
2. لم تحوي نقدا علمياً لتلك النظم التعليمية أو تفسيراً لها.
3. أن الدارس لهذه النظم التعليمية كان يقوم بالدراسة وفي ذهنه أفكار مسبقة عن الدولة ونظامها التعليمي.

وأهم الصعوبات التي تواجه الدارس في هذه المرحلة:

1. اختلاف المصطلحات بين الدول مثل المرحلة الإعدادية في مصر تقابلها المرحلة المتوسطة في الجزائر.
2. الاتجاهات السياسية والنظم والعادات السائدة في دولة قد تختلف عنها في دولة أخرى.

3.مرحلة القرن العشرين (النصف الأول):

وهي مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية، كما سميت بمرحلة القوى والعوامل الثقافية، وامتدت هذه المرحلة من أوائل القرن العشرين حتى منتصفه، حيث

اتجهت كثير من الدول إلى إعادة النظر في سياستها التعليمية، نتيجة لما أحدثته الحرب العالمية الأولى والثانية من تغيرات كبيرة في حياة الدول.

وانتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل الثقافية التي تؤثر في نظم التعليم، حيث أن النظم التعليمية تعكس الفلسفة السائدة في المجتمع.

إذن هدف الدراسات المقارنة في هذه المرحلة ليس هو الاستعارة فقط وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى لاختيار الأنسب من الخبرات أي ما يسمى الاستعارة المنتقاة. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تنبؤ أكثر مما هي مرحلة وصف، لأنها تعين الباحث على التنبؤ بمدى إمكانية نجاح أو فشل عملية الاستعارة.

ومن أشهر مؤسسي مرحلة القوى والعوامل الثقافية نذكر:

1. جون جريسكوم John Griscom:

هو أمريكي الأصل وكان من الأوائل الذين اهتموا بالتقارير المتعلقة بالمدارس الأجنبية وبالمناهج المدرسية، ففي كتابه " عام في أوروبا A year in Europe " والذي نشر ما بين عام 1918. 1919م [1]، ومن نتائج ملاحظاته كانت عن المؤسسات التربوية ببريطانيا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا. وقد كان هذا الكتاب أثر كبير في تطوير التربية الأمريكية.

2. مايكل سادلر Michael Sadler (1861. 1943):

هو مربي إنجليزي كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يجوز نقلها من مكان إلى آخر كما هي، وفي ذلك يقول: « ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن لا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء المجودة في داخلها. بل أنها تتحكم فيها وتفسرها.»[2]

كما ذكر أن النظام التعليمي كالكائن الحي له الظروف التي ساهمت في تكوينه ومنحه الطابع المميز نتيجة للعوامل المتعددة.

3. فريديريك شنايدر Friedrich Schneider (1786. 1853):

يعتبر " شنايدر " من الشخصيات البارزة في ميدان التربية المقارنة في القرن العشرين. وكان مدير معهد التربية المقارنة بسالزبورج ألمانيا، وتعتبر كتاباته من الكتابات الهامة في هذا الميدان، لاعتمادها على مادة علمية غنية سواء كانت تاريخية أو ميدانية. وتناول في

---

[1] شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 18

[2] محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 40.

كتاباته بشكل منظم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة. وقد اتبع المنهج التاريخي في معالجته للمشكلات التربوية في كثير من البلاد. وقسم مادته تبعا للعوامل التي أثرت في نظرية التربية وتطبيقاتها إلى ما يأتي: شخصية الأمة، والموقع الجغرافي، والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الاقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعي للممارسات التربوية.

ويقول " شنايدر " أن أهم ميزة للتربية المقارنة هي استخدام الطريقة المقارنة سواء كان موضوع التربية نظرية تربوية أو نظاماً تعليمياً، وهي الطريقة التي توضح الحقائق وأجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر.كما يشير إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لا يجوز مقارنة ظواهر تتباين تبايناً تاماً.

4.إسحاق كاندل I . Kandel (1881 . 1965):

وهو من رجال التربية المقارنة، ولد في رومانيا وهو يهودي الأصل، وتعلم في إنجلترا في جامعة مانشيستر ثم انتقل إلى العمل في أمريكا. « ولقد كانت كتاباته في عام 1933م " دراسات في التربية المقارنة Studies in comparative education " أمثلة بارزة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه مختلف الدول، وضمن ذلك ما كتبه عن التربية المقارنة وحاول الربط بين نظم التربية وتاريخها، فهو يعتبر القوى والعوامل مفسرات سببية للنظم والمسائل والمشكلات التعليمية»[1]

ومن أقواله (أي كاندل) أن الهدف من التربية المقارنة هو الكشف عن الفوارق في القوى والأسباب التي تنتج فوارق في النظم التعليمية، وذلك لاكتشاف المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم التربوية القومية.

5.نيكولا هانز Nicolas Hans (1888. 1969):

روسي الأصل واعترف بدور كل من " كاندل " في تأكيده لأهمية المنهج التاريخي، مع أن " كاندل " لم يصل في التحليل العوامل التي توصل إليها بنفس التفصيل الذي نجده لدى " هانز "، وقد اعترف بأنه مدين لـ " شنايدر " الذي تناول التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة، أما " هانز " فيرى ضرورة دراسة كل نظام قومي للتعليم بشكل منفصل وعلى حدة في إطاره التاريخي والقومي، ويعتبر أن النظم القومية تتمثل في التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة في نظره ما هي إلا نتيجة تفاعل الظروف التاريخية، الجغرافية، الدينية، اللغوية والسلالية وتتأثر النظم التعليمية القومية بهذه العوامل إلى درجة كبيرة.

6.فرنون ماليسون F. Mallison (1890.):

[1] شبل بدران ، مرجع سبق ذكره، ص 22.

كان أستاذ التربية المقارنة بجامعة ريدنج بإنجلترا، وله معرفة كبير بالتربية في أوروبا الغربية ولاسيما بلجيكا، بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي سابقاً. ويعتبر من أتباع مدرسة "كاندل" و"شنايدر" و"هانز"، فهو يولي اهتماما كبيراً بالتفصيلات التاريخية وإن كان يتبع التطورات الحديثة للنظم التعليمية التي يدرسها. ويتمركز منهج "مالينسون" حول فكرة النمط القومي وتأثيرها على تشكيل الطابع القومي للتعليم.

7.جوزيف لاواريز G. Lauwerys :

شغل أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن منذ سنة 1947م حتى سنة 1970م عندما اعتزل ورحل ليعمل مديراً لمعهد التربية في هاليفاكس في كندا، وهو معاصر لكل من "هانز" و" مالينسون". فيعتقد أن الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الثقافية، ويرى أن هناك أنماطاً قومية في الفلسفة أو أساليب مختلفة للحوار الفلسفي مثل الفلسفة البرجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الانجليزية والمادية التاريخية والجدلية الماركسية تؤثر في النظم التعليمية والمناهج الدراسية وطرق التدريس المستخدمة.

وبصفة عامة يتضح من كتابات علماء التربية في هذه المرحلة أن اهتمامهم كان موجهاً إلى دراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية لشرح أوجه الشبه والاختلاف بينها وأن هذه العوامل تركزت في ثلاث أبعاد: البعد التاريخي، والاجتماعي والفلسفي.

4.مرحلة منتصف القرن العشرين والقرن الواحد والعشرين:

وهي مرحلة المنهجية العلمية أي مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي التجريبي (المرحلة التحليلية)، وتبدأ هذه المرحلة من منتصف الفرن العشرين حتى الوقت الحاضر، حيث التقدم العلمي في مختلف نواحي الحياة والتطور التكنولوجي الذي شمل جميع الميادين ومنها ميدان التربية.

إذا كان هدف المراحل الثلاث الأولى هو الوصف ثم النقل والاستعارة ثم محاولة ضبط هذا النقل بالرجوع إلى القوى والعوامل الثقافية، فإن هذه المرحلة استخدمت المنهج العلمي التجريبي باعتبار أن الظواهر التعليمية والاجتماعية يجب أن تخضع لأساسيات المنهج العلمي التجريبي الذي يقوم على الملاحظة والتجريب. ويستخدم أدوات البحث العلمي مثل اختبارات، استبيانات، مقابلات...

ولعل من أبرز رواد هذه الفترة:

1.أرثر موهلمان A . Moehlman :

وهو أمريكي معاصر عمل أستاذاً للتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بأمريكا، وله مؤلفات في "التربية المقارنة" (1952)م و"النظم التعليمية المقارنة" (1963)م، ويتمحور اهتمامه حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على

أساس إطار أو نموذج نظري. فيرى أنه ينبغي تعاون المتخصصين في المجالات المختلفة، حتى يستطيع باحث التربية المقارنة فهم النظم التعليمية وذلك لصلة هذه المجالات بتلك النظم، بالإضافة إلى تحليل وتفسير مشكلات التربية المقارنة وبالتالي للتغلب عليها.

«ويؤكد "موهلمان" أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطارا نظريا يستخدمه في دراسته وتحليله للنظام التعليمي. وأن مثل هذا الإطار ينبغي أن يكزن مناسبا للتحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة للنظام وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الاقتصادية والفنية، وهو يرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية الخالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية.»[1]

وكذلك يرى "موهلمان" أن الذي يساعد على دراسة التربية المقارنة دراسة علمية هو قانون الشكل أو الترتيب، الذي يساعدنا على دراسة التربية في شكلها الراهن بل وفي تطورها التاريخي. ويستند هذا القانون إلى العناصر الآتية:

1) «الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية.
2) المؤسسات الاجتماعية وتشمل المنظمات الاجتماعية والتربوية والتركيب السياسي السائد.
3) الفرد والكون ويشمل المعتقدات والمقدسات.
4) الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفة والموسيقى والرقص.
5) اللغة.»[2]

وفي الحقيقة أن إطار "موهلمان" النظري ما هو إلا مجرد تصنيف لمجموعة من العوامل التي تبدو أحيانا غير مرتبطة ومن الصعب تطبيق هذا الإطار في الواقع، وليس من المفيد تصنيف المشكلات التربوية في قائمة بمجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى. من خلال ذلك نرى أن "موهلمان" تكلم عن "المجالات الثقافية والإطار النظري" لدراسة التربية المقارنة لكن من الصعب تطبيقها في الواقع.

2.جورج بيريداي George Bereday (1920 -):

المربي المعاصر البولندي الأصل، عمل أستاذاً للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك، وله مؤلفات عدة في التربية المقارنة وفي كتابه " الطريقة المقارنة في التربية" الذي نشره عام 1964م وعبر عن رأيه في أغراض التربية المقارنة والطريقة التي تدرس بها، وهو صاحب منهج الخطوات الأربع في دراسة التربية المقارنة.

ويرى "بيريداي" أن هناك أربع خطوات في العملية الكلية للمقارنة وهي:

---

[1] نبيل أحمد عامر صبيح، **مقدمة منهجية ودراسات في التربية المقارنة**، ط 2، مصر، دار الفكر العربي، 1998، ص 52.
[2] شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص26.

1. الوصف Description: كيف؟ بمعنى عرض المعلومات وما يتطلبه ذلك من زيارات أو قراءات أو تسجيل ثم وضع فروض معينة أو تعميمات أولية تحتاج إلى اختبار.
2. التفسير Interprétation: لماذا؟ بمعنى تحليل المعلومات التربوية في ضوء ظروف كل بلد، ومن خلال الجوانب المختلفة للمجتمع.
3. المناظرة Juxtaposition: بمعنى وضع أساس المقارنة بين النظم التعليمية وترتيبها وجدولتها في ضوء الأفكار الرئيسية ومحاولة إيجاد أوجه التشابه والاختلاف.
4. المقارنة Comparative : بمعنى إتمام المقارنة بين المشكلات التربوية في البلاد موضوع الدراسة، سواء بطريقة طولية أو عرضية، تؤدي إلى نتائج عامة تتلاءم مع الفروض المسبقة.

ويعتقد "بيريداي" أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقوم عليها النظم التعليمية. وطريقة المشكلات تتضمن اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي على أساس الخطوات الأربع، وتوصل هذه الطريقة غلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات، فهي تفيد واضعي السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها في تبصيرهم ومساعدتهم على الاهتداء بها في عملهم.

3.برايان هولمز B. Holmes :

كان يعمل في معهد التربية بجامعة لندن منذ عام 1953م، وله كتاب شهير هو: "مشكلات التربية .دراسة مقارنة." سنة 1965م، يعبر بوضوح عن اهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على خطوات التفكير النقدي لجون ديوي J. Dewey [1] والثنائية الحرجة لكارل بوبر Karl Popper [2] (المواءمة مابين القوانين الطبيعية والقوانين الاجتماعية في اتخاذ القرارات المهمة)، ونظريات التغير الاجتماعي أساساً نظرياً لمنهجه في الدراسات المقارنة..

فقدم "هولمز" منهج المشكلات لدراسة التربية المقارنة، بعد أن أتضخ له ضعف منهج الاستعارة الثقافية من النظم الأخرى، وبعد أن أتضح له أيضا أن منهج البحث التاريخي محدود القيمة في التنبؤ.

ومنهج "هولمز" يسير وفق الخطوات الأربع التالية:

---

[1] التفكير الناقد عند "جون ديوي" عبر عنه على أنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر.

[2] يعتبر "كارل بوبر" أول من أثار فكرة الثنائية الحرجة بين المتغير أو المتحرك "الفكر" واللامتغير الساكن "الواقع" عندما يلتقي كل واحد منهما بالآخر فيحدث ذلك الحرج " الإشكال" بفعل درجة التعارض والتباين الحاصل بينهما فيظهر في شكل عدم تناغم وعدم توافق وعدم انسجام يؤدي إلى العطل أي اللاحل "مشكل". فحسب "كارل بوبر" الثنائية الحرجة تنشأ بين المتحرك "الفكر" والساكن "الواقع" عند التقائهما والتي تحتاج إلى عملية تبصر بالقوانين التي تتحكم بها لتجاوزها من حالة التعارض إلى حالة التوافق والانسجام والتناغم والحل...

1. اختيار وتحديد المشكلة وتحليلها: من خلال تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها سواء الاقتصادي أو الطابع السياسي أو الاجتماعي، وغالباً ما تنبع هذه المشكلات من الانفجار المعرفي أو الانفجار السكاني أو التدهور الاقتصادي.
2. صياغة المقترحات ورسم السياسة التعليمية: الملاحظ أن الكثير من المشكلات لم يقترح لها سوى القليل من الحلول، لأن العملية صعبة وذلك لأنه ما يصلح كحل لمشكلة في المجتمع ما، قد لا يناسب مجتمعاً آخر. لذلك يقول "هولمز" أن السياسة التعليمية يجب أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال المنشودة، وهذا يتطلب تقديم اقتراحات بديلة.
3. تحديد العوامل المتصلة بالمشكلة: على الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل، فإنها يجب أن توجه إلى توضيح المشكلة موضوع الدراسة بجوانبها المختلفة، ومن الضروري تصنيف المتغيرات إلى عوامل ايديولوجية كالمعايير والقيم والعادات والاتجاهات والتقاليد ، وإلى عوامل تأسيسية مثل المنظمات والمؤسسات المختلفة، وإلى عوامل طبيعية لا يتحكم الإنسان فيها كالثروات الطبيعية والتركيب السكاني
4. التنبؤ: ويعني به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة إذ ما وضعت موضوع التطبيق، وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه لا يمكن تجاهله، ويعتقد "هولمز" أن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث غي التربية المقارنة. وهو الهدف الأسمى للعلم. ولا شك أن منهج "هولمز" هو من أحدث المناهج العلمية في مجال التربية المقارنة ويمثل صعوبة في فهمه واستخدامه ويعترف هو بذلك.

ويمكن القول هنا أن هذه المناهج في دراسة تطور التربية المقارنة من منهج النقل والاستعارة والقوى والعوامل والمنهج العلمي التجريبي، هي في ذات الوقت مناهج البحث في التربية المقارنة. وهذا التطور يعد تطور لمفهوم ومحتوى التربية المقارنة. وعلى ذلك فإن منهج البحث أو الدراسة يحدد وفق مادة الدراسة والمحتوى المراد دراسته. وبذلك فالمنهج هو نتاج للمادة العلمية التي يراد تطبيق المنهج عليها للوصول إلى نتائج أفضل أو إلى التعميم.

محاضرة رقم (3):

ثانيا . نظريات واتجاهات التربية المقارنة:

1. الاتجاه الكلاسيكي:

إذا كانت ولادة التعاون الدولي تميز النصف الأول من القرن العشرين، فإن هذه الفترة تعرف أيضا بفترة النظريات الكلاسيكية التي تعتبر أن كل نظام تعليمي هو نتيجة ظروف تاريخية وعوامل معاصرة. ويمثل المؤتمر الذي عقده "مايكل سادلر" Michael Sadler في انجلترا في أكتوبر عام 1900م بداية هذه المرحلة، الذي كان تحت عنوان "إلى أي حد

نستطيع أن نتعلم شيئاً ذا قيمة عملية من دراسة نظم التربية الأجنبية"، « فسادلر كان في هذه الفترة كان المدير العام لقسم الأبحاث في "هيئة التربية Board of Education" السابق لوزير التربية في لندن. ففي خطابه يعبر عن الفكرة بأن كل نظام تربوي وطني هو مؤلف من عدة عناصر، ويجب أن يدرس من خلال علاقته بالسياق الاجتماعي. فبالنسبة إليه يجب أن لا ننسى أبداً أن الأشياء التي تجري خارج المدرسة هي أكثر أهمية من تلك التي تجري داخلها لأنها تحدد وتفسر هذه الأخيرة. وحسب " سادلر" إن المدارس تشكل جزءا مكملاً للمجتمع الذي تعمل داخله. »[1]

فقد كان "سادلر" يؤمن بأن للنظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر. وتكمن أهمية سادلر في الدراسات التربوية المقارنة أنه أضاف إليها البعد الاجتماعي إلى جانب بعدها التاريخي. وفي النصف الأول من القرن العشرين ظلت معظم الدراسات التربوية المقارنة تسير على غرار ما رسمه سادلر، مما يدل على تأثيره العميق في دارسي التربية المقارنة طوال تلك المدّة

وعندما تحدث "سادلر" عن التعليم الألماني الذي يعرفه جيدا ويقدره، أكد أن نظاماً من هذا النوع لا يعمل وحده، فمميزاته قائمة على الاهتمام الوطني الذي يوليه الألمان للتربية.

فسادلر يعتبر « نظام التربية "كالكائن الحي" هو محصلة صعوبات وصراعات الماضي التي تعكس النقص الموجود في الطابع القومي وفي الوقت نفسه تعمل على معالجتها، فالمقارنة التاريخية بالتحديد وكذلك تحليل وصف مفهوم "الطابع القومي" كقوة غالبة على التعليم هما اللذان سوف يلعبان دوراً هاماً في التربية المقارنة الأنجلوسكسونية خلال فترة ما بين الحربين.»[2]

لقد أكد "سادلر" كذلك في نفس المؤتمر عام 1900م على القيمة العلمية للتربية المقارنة: إن دراسة أنظمة التعليم الأجنبية بطريقة ذكية سوف يجعلنا أكثر قدرة على فهم نظامنا القومي الخاص بنا.

إن المرحلة المسماة كلاسيكية أو مرحلة التنظير حول القوى والعوامل تمتد إلى الحرب العالمية الثانية، حتى أن بعض المؤلفين يعتبرون أن هذه المرحلة قد استمرت لفترة أطول ولم تنته إلا في الستينات.

مراحل تطور التعليم في الجزائر في مرحلة الاتجاه الكلاسيكي:

كان التعليم في الجزائر قبيل الاحتلال الفرنسي منتشرا انتشارا واسعا بين أبناء الشعب الجزائري تعجب منه حتى رجال الاستعمار الفرنسي أنفسهم. أما أثناء الفترة الاستعمارية فقد

---

[1] هانك فان دايل، **التربية المقارنة**، تر: جوجيت الحداد، لبنان، دار عويدات للنشر والتوزيع، 1996، ص 81. (بتصرف)

[2] المرجع السابق، ص 82.

تدهور هذا التعليم كما سنبين ذلك، وتعرض الآباء والأجداد إلى الظلم و الاضطهاد وعانوا معانات كبيرة: السجن، النفي والإرغام على الهجرة ...إلخ، ذنبهم الوحيد في ذلك حرصهم على الحفاظ على الشخصية العربية الإسلامية وصيانة لغتنا، التي حاول الاستعمار القضاء عليها بكل الوسائل. وبعد استرجاع السيادة الوطنية ، قامت الدولة الجزائرية بمجهودات جبارة كانت كلها ترمي إلى القضاء على الخراب الذي تركه الاستعمار في جميع الميادين ، خاصة في ميدان التربية والتعليم ، وبناء مدرسة جزائرية خالية من كل النقائص والشوائب حتى تستطيع مواكبة المرحلة الجديدة.

أ. في التعليم ما قبل المدرسي:

وتمثلت في مرحلة التعليم التحضيري، وعند تطرقنا لهذا النوع من التعليم سيتبادر إلى أذهاننا أنها مرت بمرحلتين: مرحلة قبل الاستقلال ومرحلة بعد الاستقلال(التي سنراها لاحقا)، أما في مرحلة ما قبل الاستقلال فلقد استمرت المدارس القرآنية والكتاتيب والزوايا هي التي تقوم بعملية التربية والتعليم، وكان يلتحق بها الأطفال إبتداءاً من سن الثلاث والأربع سنوات، واستمرت على أداء وظيفتها الحضارية في مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التعليمي التبشيري، وكذا المدارس النظامية العمومية التي اعتمدت على القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السنة الأولى ابتدائي، كما كانت توجد إضافة إلى تعليم القرآن في بعض مؤسسات رياض الأطفال، والتي وظفت كغيرها من المؤسسات الدولية في خدمة المحتل، إذ كان يلتحق بها إلا أبناء الفرنسيين والقليل من أبناء الموالين للمستعمر. وحرص المستعمر على استبعاد الجزائريين وعدم السماح لهم سواء بالانضمام إليها أو بالإشراف عليها.

كما كان هناك في عهد الاستعمار الفرنسي رياض الأطفال يتولاها الراهبات أو ما يسمى بالأخوات البيض، وعملت رياض الأطفال كغيرها من المؤسسات التعليمية على تحقيق أغراض الاستعمار وإنجاح السياسة، واقتصرت خدمتها على أبناء المعمرين. وبقى أطفال الجزائر محرومين من أنشطتها باستثناء فئة قليلة منهم تتمثل في أبناء الموالين للاستعمار.

«وبعد الاستقلال ظلت رياض الأطفال رغم قلتها موجودة ، إلا أنها ألغيت فيما بعد بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 1965/09/23م، حيث تم تحويلها إلى مدارس ابتدائية لاستيعاب الكم الهائل والمتزايد من الأطفال، ثم جاءت النصوص الرسمية لتؤكد على ضرورة أو مكانة رياض الأطفال، وعليه فقد تم اعتبارها جزء من النظام التعليمي.»[1]

ب. في التعليم الإلزامي:

[1] محمد عابد الجابري، **السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي**، الأردن، منتدى الفكر العربي، 1990، ص54.

جاء في تقرير قدمه السيد "كونب combes" لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2 فيفري 1894 ما يلي: «كان التعليم العالي يشمل في أرض الجزائر جمعا غفيرا من الناس المتعطشين للعلم والمعرفة ، يجلسون حول الشيوخ علماء محترمون لا يتلقون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب بل يتلقون أيضا الأدب وعلوم الرياضيات والفلك وما إن انتصرت أسلحتنا حتى تفرق الشيوخ واضمحل التعليم العالي .»[1] إذا كان الأمر هكذا بالنسبة للتعليم العالي فكيف لا يكون التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي أكثر انتشارا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي. و بالنسبة للتعليم الابتدائي كان يعطى في الكتاتيب ويقبل عليها الأطفال إقبالا كبيرا فلا نجد أي حارة من مدينة أو قرية أو الدشرة إلا وكان بها " الكتّاب والطالب "، وكان التعليم يشمل القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم ، وبفضل تلك الكتاتيب كادت الأمية أن تكون منعدمة ، غير معروفة في بلادنا حتى قال الجينيرال "فولاز volèze " في ذلك « كل العرب تقريبا يحسنون القراءة والكتابة وتوجد مدرستان في كل قرية "».[2]

ففي الفترة الممتدة ما بين سنة 1830 إلى سنة 1850 لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم أبناء الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الجزائرية في جميع أنحاء الوطن .

ثم في المرحلة الموالية أي بين سنة 1850 و1880 ترددت الحكومة الفرنسية في فتح مدارس للجزائريين أم لا، وما هي لغة التعليم المختارة: اللغة العربية أم اللغة الفرنسية أو كلتاهما معا؟ وفتحت بالفعل مدارس في بعض المدن فقط تستقبل عددا محدودا من التلاميذ بينما كانت تأسس مدارس لأبناء المعمرين في جميع المدن وحتى في القرى النائية ومراكز الاستعمار. رغم السياسة الرشيدة التي أبداها آنذاك نابليون الثالث والرامية إلى احترام الشخصية الجزائرية وتعليم مبادئ الدين الإسلامي واللغة العربية بجانب اللغة الفرنسية، بقي عدد المدارس الرسمية غير كافي نظرا لمعارضة المعمرين الأوروبيين. وكثيرا ما صرحوا بخطورة تعليم المسلمين على الوجود الفرنسي مستشهدين في ذلك بمشاركة الجزائريين الذين لازموا دراستهم في المدارس الرسمية في ثورة المقراني. بالفعل أصبح عدد المدارس يتقلص بعد 1871 ما عدا المؤسسات التابعة للآباء البيض.

والجدير بالذكر أن معظم الجزائريين كانوا ينظرون إلى هذا التعليم نظرة حقيرة ولا يسمحون لأبنائهم وبالخصوص لبناتهم بالذهاب إلى تلك المدارس خوفا من ذوبان شخصيتهم الجزائرية المسلمة مفضلين الكتاتيب والزوايا أو ما تبقى منها بعدما كان عددها لا يحصى قبل الاحتلال الفرنسي .

أما في سنة 1880 ظهرت نزعة جديدة ترمي إلى تعميم التعليم بالجزائر وخطت وزارة التعليم الفرنسية تنظيما جديدا يتبع مبدئيا التعليم في فرنسا بحكم سياسة الإدماج التي

---

[1] ب ، دمرجي ، **الدليل في التشريع المدرسي** ، الجزائر ، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية ، د ت ، ص 24 .
[2] نفس المرجع السابق ، ص 25 .

أعلنتها الحكومة الفرنسية. فأمرت بتطبيق قانون مؤرخ في 12 جوان 1881 المتعلق بمجانية التعليم وقانون 28 مارس 1882 المتعلق بإجبارية التعليم الابتدائي الساريين المفعول في التراب الفرنسي، وبالفعل أصبح عدد المدارس يرتفع سنة بعد سنة، كما ارتفع عدد التلاميذ ولكن ارتفاعا نسبيا بكثير مقارنة بعدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة الإلزامي .

ورغم القوانين المتخذة في فرنسا وغير المطبقة في الجزائر، والتي نصت على المساواة بين الأهالي وأبناء المعمرين منع الكثير من الأطفال الجزائريين المسلمين من التعليم. « وفي نهاية القرن التاسع عشر كانت نسبة تمدرس الجزائريين 8.3% و 84 % بالنسبة لأبناء الأوروبيين.» [1]. والسبب الوحيد هو معارضة المعمرين الأوروبيين لتوفير ميزانية كافية لتأسيس المدارس وتعميم تعليم أبناء الجزائريين. فهم عارضوا تعليم اللغة الفرنسية فماَ بالك بالنسبة للغة العربية لم يوافقوا حتى على تدريس المبادئ الأولى منها، فكانت اللغة العربية تدرس في الثانويات كلغة أجنبية من طرف أساتذة أغلبهم فرنسيون وبطريقة أقل ما يقال عنها أنها تتنافى تماما مع الطرق السليمة في تدريس اللغات، حيث كانت تعطى قواعد اللغة بالفرنسية، وكان مدرسوها يستعملون المصطلحات الفرنسية وفي كثير من الأحيان الحروف اللاتينية .

إذن خابت آمال الجزائريين ولاسيما بعد الحرب العالمية الأولى التي شاركوا فيها، وفي سنة 1928 كانت الحالة من أسوأ الحالات حيث أن عدد التلاميذ الجزائريين كان بالتقريب 55.500 تلميذ في التعليم الابتدائي، كما كان عدد المدارس 550 مدرسة في كامل التراب الوطني. بينما كان عدد المدارس الابتدائية 222 مدرسة في الجزائر العاصمة وحدها أثناء الوجود العثماني أي قبل الاحتلال الفرنسي.

احتفلت فرنسا سنة 1930 بالذكرى المئوية وأقيمت بهذه المناسبة تظاهرات عظيمة ومجدت الحكومة الفرنسية إنجازاتها في جميع الميادين. بعد ذلك أصبح عدد المدارس والتلاميذ يرتفع ولكن دائما بصورة نسبية. فوضعت الحكومة الفرنسية بعد الحرب العالمية الأولى تخطيطا يهدف إلى تعميم التعليم لفائدة أبناء الجزائريين بصفتهم فرنسيين، كما قررت تطبيق مبدأ التعليم الإجباري الذي نص عليه قانون 1882.

طبقت الحكومة الفرنسية بالفعل هذه القرارات وأصبح عدد المؤسسات والتلاميذ يرتفع من سنة إلى أخرى. فألغت "تعليم الأهالي" بموجب مرسوم مؤرخ في 5 مارس 1949. ولكن بالرغم من هذه الإجراءات إلا أن العديد من الأطفال الذين هم في السن الدراسي الإجباري ظلوا محرومين من التعليم.

وبعد اندلاع الثورة التحريرية ضاعفت الحكومة الفرنسية مجهوداتها في إنشاء مدارس جديدة، وفي سنة 1955 أسست مراكز اجتماعية تربوية خاصة بالأطفال الكبار بهدف إبعاد الشباب عن الثورة. وفي سنة1958 أصدرت الحكومة الفرنسية قانونا جديدا

---

[1] المرجع السابق، ص 26.

يهدف إلى تعميم التعليم بالنسبة للمسلمين في مدة حددت بثماني سنوات، فأنجزت عدة مدارس تطبيقا لذلك القانون ،كما قامت بتعيين المعلمين الحاملين لشهادة التعليم المتوسط بصفة مساعدين .

كما بقي حظ تدريس اللغة العربية ضعيفا في المدارس، ولم تعطيها الحكومة الفرنسية ما تستحقه من عناية، «مع أن قانون الجزائر الذي نص عليه أمر مؤرخ في 20 سبتمبر1847 يعتبر اللغة العربية لغة من لغات الإتحاد الفرنسي يجب تدريسها في جميع المستويات.»[1]

في الفترة الاستعمارية كانت تنقسم هيكلة التعليم إلى مرحلتين: المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.

أما المرحلة الابتدائية شملت ست سنوات مقسمة كما يلي:

- المستوى التحضيري ويضم سنتان
- المستوى الابتدائي ويحوي سنتان
- المستوى المتوسط ويضم كذلك سنتان

ينتقل التلميذ من هذه المرحلة (الابتدائية) إلى الطور الأول من التعليم الثانوي بشرطين أساسيين هما: العمر لا يتجاوز 12 سنة واجتياز امتحان التأهيل للدخول إلى السنة السادسة.

ج. في التعليم الثانوي:

أما التعليم الثانوي والعالي فكانا يمنحان في المساجد والزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان وقسنطينة والميزاب ومعهد الهامل بالقرب من بوسعادة، وأمالو في دائرة أقبو وسيدي منصور في القبائل الكبرى ...إلخ

كانت البرامج تشمل بالإضافة إلى القرآن الكريم و الحديث الشريف واللغة العربية والبلاغة والفلسفة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات وعلم الفلك...إلخ. قال في ذلك السيد بيدو Bedou في سنة 1837 كانت توجد في مدينة قسنطينة مدارس للمتعلمين الثانوي والعالي وكان بهما ما يقرب من 600 إلى 700 طالب.

إذن قبل 1830، كما اعترف به الكثير من ممثلي الجيش الفرنسي والإدارة الاستعمارية، كان التعليم منتشرا في الجزائر كما كان تنظيم التربية يتمثل في الآلاف من المدارس وفي مصلحة عمومية واسعة النطاق مفتوحة لجميع السكان .

---

[1] المادة الخامسة من الأمرية المؤرخ في 20سبتمبر 1947.

كما فتحت الحكومة الفرنسية سنة 1850 ثلاثة معاهد في كل من الجزائر وتلمسان وقسنطينة الغاية منها تكوين بعض الجزائريين لوظائف معينة مثل أعوان سلك القضاء والمكاتب العربية، لكن الغاية الحقيقية منها هي إبعاد التلاميذ من الزوايا و المساجد. وكانت مدة التعليم في هذه المعاهد أربع سنوات. كانت توفر للتلاميذ دراسة اللغة الفرنسية و اللغة العربية والأسس الرياضية والعلمية والتاريخ والجغرافيا ومبادئ النظم الإدارية. تختم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد، ثم يلتحق القليل من حاملي هذه الشهادة بالتعليم بالقسم العالي في الجزائر العاصمة وبعد سنتين تختم الدراسة فيه بشهادة الدراسات العليا يسمح لحاملها أن يشتغل قاض أو مدرس، وكان عدد الطلبة في جميع هذه المعاهد لا يفوق 150 طالب قبل سنة 1930.

وقد حولت المعاهد إلى ثانويات فرنسية- إسلامية ثم إلى ثانويات وطنية في سنة 1959.أما التعليم العالي أصبح يسمى " معهد الدروس العليا الإسلامية " بعد إدخال بعض تغييرات على نظامه.

إذن كانت اللغة العربية تدّرس في المعاهد وكذلك في الزوايا، لكن استغلت السلطات الفرنسية هذه المدارس فكادت أن تقضي على اللغة العربية ومعها الشخصية الجزائرية المسلمة لولا جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي أسست في سنة 1931. فشرعت في فتح مدارس ابتدائية حرة بعد حملة كبيرة وتبرع المسلمين الجزائريين المخلصون لوطنهم حتى يتم استرجاع اللغة والثقافة العربية مكانها القديم، فكانت تدرس جميع المواد باللغة العربية من طرف معلمين جزائريين، خاصة في المدن الكبرى، فبلغ عدد المدارس الحرة حوالي 150 مدرسة بها أكثر من 4500 تلميذ وتلميذة لأن الجمعية اعتنت بتعليم البنات. وبالمقابل بذلت الإدارة الفرنسية كل ما في وسعها لعرقلة تأسيس هذه المدارس وأغلقت الكثير منها أثناء الحرب العالمية الثانية.

كما اهتمت الجمعية بالتعليم الثانوي وأرسلت العشرات من الطلبة إلى مختلف الدول العربية منها جامع الزيتونة بتونس. وبعد اندلاع الثورة التحريرية أغلقت الإدارة الفرنسية جميع المداس الحرة التي كانت تشرف عليها جمعية العلماء المسلمين ،كما ألقت القبض على الكثير من أعضاء الجمعية لأنه يعود لهم الفضل في نشر التعليم باللغة العربية في الجزائر.

وفي مرحلة بداية القرن العشرين إلى منتصفه، أي مرحلة التنظير الكلاسيكي في التربية المقارنة ، كانت الجزائر لا تزال تحت رحمة الاستعمار الفرنسي وتعليمها الثانوي كان مجزأ إلى طورين:

أ - **الطور الأول**: Premier cycle du secondaire ويحوي أربع سنوات: السادسة فالخامسة، فالرابعة، فالثالثة، وتعتبر السنة السادسة السنة الأولى من سنوات الطور الأول من التعليم الثانوي، تتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة " بروفي التعليم بالطور الأول Brevet d'enseignement de premier cycle" B.E .P.C، والتي ألغيت في 1966م

وعوضت بـ " شهادة التعليم العام B.E.G ". ويمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي أي من السنة الثالثة إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصوله على رتبة ممتاز وبموافقة من مجلس الأساتذة.

ب.الطور الثاني من التعليم الثانوي: Deuxième cycle du secondaire ويحوي سنوات تعليمية ثلاث: الثانية فالأولى ثم النهائية وهي سنة التأهيل لشهادة البكالوريا. ألغي النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا في سنة 1963م، وأحدثت بكالوريا جزائرية يمتحن فيها التلميذ مرة واحدة وفي سنة واحدة وبامتحانات كلها كتابية.

محاضرة رقم4:

2. الاتجاهات الحديثة:

إن تاريخ التربية المقارنة يظهر بوضوح أن دراسة التشابه والفوارق بين الظواهر والوقائع التربوية (في علاقتها مع الإطار الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي ...الخ) في بلدين أو عدة بلدان وقارات أو على المستوى العالمي. تسمح وغالبا ما تتطلب كل أنواع المقاربات والطرق.

فسابقا لاحظنا أن الغالبية العظمى من مقارني النصف الأول من القرن العشرين يكتفون بالوصف وغالبا بطريقة عرقية مركزية للأنظمة القومية للتعليم في أوربا الغربية وأمريكا الشمالية. وهم جميعا مقتنعون بأفكار "مايكل سادلرMichael Sadler " و"جيمس روسيل James Russell" و" فريدريك شنايدر Friedrich Schneider" ، بأن النظام التربوي في كل بلد باعتباره كوحدة متجانسة، هو النتيجة النموذجية للتاريخ القومي وللطابع الشعبي. ففي منشوراتهم يبينون أهمية الوقائع التاريخية والبحث عن هذا " الطابع القومي " الذي يعتبرونه في أساس التربية.

إن آخر ممثلي هذه المقاربة بلا شك الإنكليزي " فرنون مالينسون Vernon Mallinson " الذي شغل منصب أستاذ التربية المقارنة في جامعة ريدنغ بعد أن علّم اللغة الفرنسية. استعار " مالينسون " كثيرا من أفكار " كاندل، هانز، و شنايدر "، وطبق بنوع خاص مفاهيمه في الوصف التاريخي للتعليم في بلجيكا. بعد الستينات افتقدت بشدة أفكاره العلمية، ولكن في عام 1975م كان لا يزال يدافع عن "الطابع القومي" كطريقة مقارنة في ملحق نشر في الطبعة الرابعة لمقدمته عن التربية المقارنة

"Introduction to the study of comparative education ". ورغم لم يعد ينجح في إقناع منتقديه.

منذ أواخر الخمسينات والتربية المقارنة في ذروة انطلاقها، فلنتذكر ولادة الجمعيات العديدة مثل " جمعية التربية الدولية والمقارنة Comparative and International

Education Society (CIES)" في عام 1956م، و "الجمعية الأوربية CES "، وكذلك نتذكر التأثير الكبير لمؤتمراتهم، بالإضافة إلى ظهور المجلات والدوريات الأولى المتخصصة مثل: "مجلة التربية المقارنةLa Comparative Education Review " إبتداءاً من عام 1975م، و " التربية المقارنة Comparative Education " إبتداءاً من 1964م.

ولقد أثرت على ميدان البحث في هذا المجال أيضا عوامل خارجية، مثل استقلال الكثير من الدول من الاستعمار الأجنبي، فقد غير ليس فقط العلاقات بين الدول بل على الأخص غير تكوين نطاق عمل المنظمات الدولية، فقد ارتفع عدد الدول الأعضاء في اليونسكو مثلا من 58 دولة عام 1950م إلى 124 دولة عام 1970م... وغيرها، كما أن مبادرات دولية أخرى في ذلك العصر أثرت كذلك على التربية المقارنة، كخلق اليونسكو لسلسلة من المكاتب والمراكز للتربية في كل أنحاء العالم، تأسيس في عام 1962م "مجلس التعاون الثقافي" و " المعهد الدولي للتخطيط التربوي" IIPE في باريس عام 1963م، إطلاق "برنامج الأمم المتحدة للتنمية" PNUD عام 1965م، وفي عام 1968م أنشأت المجموعة الاقتصادية الأوربية "مركز البحث والتجديد في التعليم" CERI.

إن الدول المستقلة الجديدة تحاول أن تنظم "تربيتها الوطنية"، ولكنها تريد في الوقت نفسه أن تتعاون مع جيرانها أو تنسق جهودها معهم، وهكذا عقد المؤتمر الأول لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية في بيروت عام 1960م. ومنذ ذلك التاريخ بالتحديد بدأت "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلمALESCO " نشاطاتها.

خلال الستينات وهي فترة شديدة الاضطراب بالنسبة إلى التربية في العالم، انكب المقارنون على المقاربات والطرق في ميدان بحثهم، فظهرت عدة مؤلفات تقدم التربية المقارنة من وجهة نظر جديدة، وهذه هي حالة منشورات "بيريداي Bereday ، هولمز Holmes، كازامياس Kazamias، ماسيالس Massiales، كنغ King، و نوا Noah، و إكشتاين Eckstein.

يقترح "جورج بيريداي" بالنسبة إلى الأبحاث المقارنة أربعة مراحل من التحقيق: جمع ووصف المعطيات، التحليل، المناظرة أو التجاور، وأخيرا المقارنة.

يدافع "برايان هولمز" بتأثير من "كارل بوبر Karl Popper" وجون ديوي، عن المقاربة بحل المسائل "Problem Approach" ,إنما "كازامياس و ماسيالس" هما معجبان باستخدام المعطيات الإحصائية في العلوم الإنسانية الأخرى، وهي طريقة يودان إدخالها إلى التربية المقارنة من أجل الوصول إلى موضوعية علمية أكبر. أما " إدمون كنغ" يستخدم طريقة أكثر عملية في مقاربته السياقية، وأكد "هارولد نوا و ماكس

إكشتاين" في بحثهما عن طريقة أكثر عملية أن إستراتيجية البحث يجب أن تكون بالضرورة منهجية ومقيدة وتجريبية وناقدة.

ومنذ الستينات جرى كذلك اقتراح مقاربات أخرى ونظريات وطرق. إن بعض المؤلفين يعتبرون أن نظرية التقاربات هي الغالبة في ميدان بحثنا، ففي بلدان متشابهة (مثل المجموعة الأوربية مثلا)، تفرض الشروط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية توفيقاً وحتى توحيداً للتربية. ولكن غيرهم من المقاربين يركزون على الفوارق داخل الدولة خاصة من جانب السياسة الضاغطة وتأثيرها على التعليم.

لقد أغنى "موريس دبس Maurice Debesse" التربية المقارنة بطريقة أخرى في مقاربة البحث، وهي فكرة جغرافية التربية. ولكن للأسف بدون نجاح كبير. ومع ذلك لا ننكر الخرائط المدرسية التي تلعب دوراً كبيراً في تخطيط التعليم. لكن هذه المساهمات الجغرافية في التربية المقارنة ظلت كما يقال بدون صدى في الأدب الإنكليزي.

إن الخطوة الكبير نحو الأمام منذ الحرب العالمية الثانية كانت بلا شك إدخال الاستخدام المتكرر للطرق الإحصائية والرياضية، فهذا ما يسمى بالتحليل النظامي أي دراسة سير النظام التعليمي بمجمله مع الأخذ بعين الاعتبار للتبعية المتبادلة بين عناصره من تحسين النتائج. إنها مقاربة محببة من قبل اقتصادي التربية الذين يحللون تكاليف التعليم وعدد حملة الشهادات بالنسبة لسوق العمل والكلفة بالنسبة للتلميذ.

من خلال ما سبق نستنتج أن التربية المقارنة ليس لديها حتى الآن مقاربات ونظريات أو طرق خاصة بها، إلا أنها تستعير الطرق من المجالات العلمية الأخرى ـ خاصة العلوم الاجتماعية ـ وذلك حسب موضوع البحث المطروح.

حركية التعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

أي مرحلة النصف الثاني من القرن العشرين، فبعد استرجاع الجزائر لسيادتها الوطنية ورثت منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية، لذلك كان من اللازم أن تغير هذه المنظومة شكلا و مضمونا وتعوض بمنظومة جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية الإسلامية. وقبل الإصلاح الشامل الذي كان في سنة 1980 الخاص بالمدرسة الأساسية طرأت عدة إصلاحات وتحويلات جزئية ذات أهمية كبرى تمثلت في : ديمقراطية التعليم، التعريب والجزأرة، وتوحيد التعليم والجانب العلمي بتفتح التعليم نحو العصرنة والتحكم في العلوم والتكنولوجية.

ـ **مبدأ ديمقراطية التعليم**: هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، وبالفعل ارتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الاستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع عدد السكان حيث يستقبل التعليم الأساسي وحده أكثر من سبع ملايين من الأطفال، وارتفعت نسبة التعليم من 20% في سنة 1962 إلى ما يقرب من 100% بعد

ذلك.كما ارتفعت نسبة تعليم البنات ارتفاعا بالغا. وتقلص التباين الذي كان بين المناطق الحضارية والمناطق الريفية. وبذلت الدولة الجزائرية مجهودات عظيمة في سبيل إنشاء المؤسسات التعليمية والتكوينية في جميع أنحاء الوطن.

و فيما يخص مجانية التعليم وفرت الدولة الكتاب المدرسي لتلاميذ التعليم الابتدائي مقابل الدينار الرمزي، ولتلاميذ المرحلتين المتوسط والثانوي بأسعار معقولة.

ـ **مبدأ التعريب** : قطعت فيها الدولة الجزائرية أشواطا كبيرة حيث تم تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية 1964/1963. كما تم فتح أفواج معربة في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتعريب الشعب الأدبية، منذ ذلك الوقت صارت اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية لا غير.

ـ **مبدأ الجزأرة** : وقد شملت هذه الجزأرة محتويات برامج التعليم والوسائل التربوية منها الكتاب المدرسي، مثلما شملت موظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي بالتدريج ابتداء من سنة 1964.

ـ **مبدأ الاتجاه العلمي**: والغرض منه المساهمة في التقدم العلمي واكتساب التكنولوجيا.

أ. في التعليم ما قبل المدرسي:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية، التي خرجت من جراء تواجد المستعمر الفرنسي بأراضيها، حيث كان عليها توفير المؤسسات التي تستوعب أكبر قدر ممكن من التلاميذ الذين انتشرت بينهم الأمية نتيجة استبعادهم وحرمانهم من التعليم، فقامت بتأميم المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى، لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتوحيد التعليم العام، إلى أن صدرت « أمرية 16 أفريل 1976م، والتي حددت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، أما الجانب البيداغوجي فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984م، تؤكد على أهمية التربية التحضيرية، ثم أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990م، تحدد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري، وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة 1996م المتمثلة في " دليل منهجي للتعليم المدرسي"، وقد طور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية.»[1] حيث نصت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أن أطفال 4 إلى 5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقاً ، وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي.

---

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية، 1996، العدد 330، الجزائر، المطبعة الرسمية، ص 428.

وكان يخصص التعليم التحضيري للأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للدخول إلى المدرسة الأساسية، والذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، فهذا التعليم هو غير إجباري. والغاية منه تهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة وذلك من أجل:

- تلقينهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب.
- تعويدهم العادات العملية الحسنة.
- مساعدتهم على النمو الجسمي.
- تربيتهم على حب الوطن وتعويدهم على العمل الاجتماعي.
- توفير لهم وسائل التربية الفنية المناسبة.

يمنح التعليم التحضيري في مدارس الحضانة ورياض الأطفال. ويستغرق مدة سنتين.

وحديثا نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 ـ 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، باعتبار التربية التحضيرية كمرحلة أخيرة للتربية ما قبل المدرسة، وهي التي تحصر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وست سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

ب . في التعليم الإلزامي:

فمنذ الأيام الأولى للاستقلال، بدأت الجزائر تعاني من مشاكل التعليم وتواجه صعوبات جمة في هذا الميدان، « ففي عام 1954 كانت نسبة 14% من الأطفال الجزائريين فقط تتلقى تعليما في المدارس، أما في عام 1974 فقد وصلت نسبة التعليم إلى 70% بالنسبة للأطفال البالغين من العمر مابين 6 و 14 سنة، ونسبة 100% بالنسبة لمجموع الأطفال البالغين من العمر ما بين 6 و 9 سنوات.»[1]

فمن بين ما ورثته الجزائر من الاستعمار الفرنسي، نظمه التربوية، فقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين وهما:

مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يعرف بعد ذلك بمرحلة التعليم المتوسط، ويمكن شرح المرحلتين كما هو مبين:

« * التعليم الابتدائي وقد كان منظما كما يلي:

ـــ بداية الدراسة عند بلوغ السن السادسة من العمر.

ـــ مدة الدراسة الابتدائية ستة (6) سنوات وتنتهي السنة السادسة من التعليم الابتدائي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

---

[1] Seddik Touati **,la formation des cadres** ,Alger,O.P.U,sans date,P 131.

*التعليم العام وهو ما صار يعرف فيما بعد بالتعليم المتوسط وهو منظم كما يلي:

ــ يستقبل التعليم المتوسط التلاميذ الناجحين في مسابقات الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقا)، وتدوم هذه المرحلة أربع (4) سنوات.

ــ يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام والتي صارت تعرف بشهادة التعليم المتوسط، كما يلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والناجحون إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي.»[1]

فالمتتبع لنظام التعليم في الجزائر نجده قد مر بعدة مراحل وتغيرات وكذا تحولات في كل مجالاته ، فالمرحلة الأولى كانت من فترة الاستقلال 1962 إلى غاية 1970، التي قامت فيها الجزائر بعدة إصلاحات جزئية، وتغيرات ضرورية وهامة في النظام التعليمي، إضافة إلى بناء عدة مدارس جديدة في كل أرجاء الوطن.

وفي أكتوبر 1962 اتخذت قرار يقضي بإدراج اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع (7) ساعات في الأسبوع، وهذا تمهيدا للتخلص من آثار التركة الاستعمارية التربوية الموروثة عن المدرسة الفرنسية.

فشرع ابتداء من السنة الدراسية 1963 ـ 1964 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وتم تدعيم اللغة العربية فيما تبقى من السنوات الأخرى وكذلك في التعليم المتوسط والثانوي. وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس التاريخ والتربية المدنية والجغرافيا فيما بعد باللغة العربية عبر مختلف أطوار التعليم، وهذا وعيا بأهمية التاريخ في ربط الإنسان الجزائري بماضيه وحاضره، ومستقبله، ولهذا الغرض تشكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 5 سبتمبر 1962 كانت من مهامها الأساسية «تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم التي تتمحور في التعريب، والجزأرة، وديمقراطية التعليم، والتكوين العلمي والتكنولوجي. ».[2] وكذلك أصبح تعليم دروس الحساب يمنح باللغة العربية في طور التعليم الابتدائي انطلاقا من نفس السنة، فصارت منذ ذلك الوقت تدرس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. حتى التكوين في جميع المعاهد التكنولوجية للتربية أصبح يعطى أيضا باللغة العربية.

بعد أكثر من عشر سنوات من المجهودات في سبيل تشييد المدرسة الجزائرية تم إصلاح شامل يرمي إلى تغيير المنظومة التربوية تغييرا جذريا علما بان الهدف من المهام المسندة للمدرسة الجزائرية قبل كل شيء في بناء شخصية أصيلة عربية ـ إسلامية . وبعد المراحل الانتقالية التي عشناها، شرع في التفكير في منظومة تربوية جديدة ، وقامت وزارة التربية والتعليم بعدة تجارب ميدانية، فتجسدت هذه الجهود في اتخاذ أمرية 16 أفريل 1976

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية والتكوين بالجزائر**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص ص 43 ـ 44.

الطاهر زرهوني،**"التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"**، مجلة الثقافة، عدد 93،الجزائر،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، جوان 1986،ص [2]. 42

التي بمثابة أرضية تعتبر قانونا مدرسيا. يتضمن هذا النص تنظيم التربية والتكوين، ونص خصوصا على:

إجبارية التعليم ومجانيته وتعميم استعمال اللغة العربية وجعل النظام التربوي من اختصاص الدولة فحسب كما ذكرنا سالفا. كما نصت الأمرية على تفرع النظام التربوي إلى أربعة (4) مستويات: التحضيري والأساسي والثانوي والجامعي.

وبخصوص التعليم الأساسي دخل حيز التنفيذ سنة 1980 بعد فترة امتدت من 1976 إلى 1979. وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسن لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس تسع (9) سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار: مدة الطورين الأولين ست (6) سنوات (وهو الابتدائي سابقا)، ومدة الطور الثالث: ثلاث (3) سنوات بدءا بالسابعة أساسي، ثم الثامنة أساسي فالتاسعة أساسي، ويختم هذا الطور باجتياز امتحان شهادة التعليم الأساسي للانتقال إلى القسم الثانوي بمعدل قبول يحسب عن طريق جمع المعدل السنوي المتحصل عليه خلال العام الدراسي يضاف إليه معدل شهادة التعليم الأساسي مضروب في اثنان يقسم على ثلاثة ، وهذا المعدل هو الذي سيحدد مصير التلميذ الدراسي.

تغيرت بالفعل المدرسة الأساسية من حيث محتواها وأعدت أوقات وبرامج ومناهج تدريس جديدة، كما تم تأليف كتب مدرسية ووسائل تعليمية جديدة، ولكن لم تتم إداريا حسب ما نصت عليه أمرية 1976، لأن وراء التسميات الجديدة نجد دائما المدرسة الابتدائية والمتوسطة القديمة .

ومن بين مهام المدرسة الأساسية هو إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ مدته تسع (9) سنوات. يتلقى فيها التلاميذ تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي. وتختم الدراسة في هذه المدرسة بشهادة التعليم الأساسي. كما توفر لهم ما يلي:

- دراسة اللغة العربية.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية.
- تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته.
- تعليم أسس العلوم الاجتماعية لا سميا المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية.
- إيقاظ الأحاسيس الجمالية عند التلاميذ عن طريق التعليم الفني.
- ممارسة النشاطات الرياضية عن طريق التربية البدنية.
- تعليم اللغات الأجنبية.

ـ تلقين مجموعة من المعارف والمهارات التكنولوجية.

ج. في التعليم الثانوي:

تعتبر فترة بعد الاستقلال فترة انتقالية جرى خلالها إدخال تعديلات تدريجية على النظام التربوي الموروث عن العهد الاستعماري، وذلك تمهيدا لإقامة نظام تربوي وطني أصيل، وتجسدت أولويات هذه الفترة في:

1. إقامة منشآت تعليمية جديدة بهدف تعميم التعليم.
2. جزأرة إطارات التعليم.
3. تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي مع المقومات الدينية والثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري.
4. التعريب التدريجي للتعليم.

وبعد عشر سنوات من الاستقلال، عرف النظام التربوي في الجزائر تطورات تنظيمية وبيداغوجية متواصلة، وحتى تنجح الجزائر في سياستها التعليمية حاولت جعل التعليم إلزامياً ومجانياً على أساس أنه حاجة ماسة وضرورة لكل أطفال الجزائر، باعتباره يمثل الحد الأدنى من التربية والتعليم لكل طفل جزائري قبل أن يدخل معترك الحياة.

فالتعليم الثانوي مابين 1970 و1973 كان ينتقل إليه التلاميذ الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط أو كما كانت تسمى شهادة الأهلية، بعدما درسوا أربع سنوات في التعليم المتوسط. وتشمل مرحلة التعليم الثانوي في هذه الفترة على ثلاث سنوات، يمر بها طالب(ة)، حيث يختص منذ السنة الأولى في إحدى الشعب التي أثبت معدله التفوق فيها والمحصلة في السنة الرابعة المتوسط، ومن بين التخصصات أو الفروع العلمية المتواجد آنذاك في هيكلة المنظومة التعليمية، فرع الآداب، فرع العلوم الطبيعية وفرع الرياضيات.

ومن بين أهم الخاصيات البارزة في سياسة الجزائر التعليمية، أنها كانت تقدم منح لتلاميذ وطلبة التعليم المتوسط والثانوي قصد تشجيع أسرهم على إدراج أبنائهم في مواصلة طلب العلم (لكن هذه المنحة اختفت شيئا فشيئا إلى أن اقتصرت على طلبة الجامعة).بالإضافة إلى اجتياز طلبة السنة النهائية امتحان البكالوريا الذي يمكنهم عند نجاحهم الالتحاق بالجامعة.

وما بين 1974 ـ 2000 أي فترة تطبيق المدرسة الأساسية، وبعد الانتهاء من المرحلة الأساسية يوزع التلاميذ على مختلف فروع سلك التعليم ما بعد الأساسي والشغل والتمهين حسب النتائج المحصل عليها وحسب رغباتهم، فيوزعون التلاميذ الناجحين الذين تحصلوا على معدل يسمح لهم بالانتقال إلى المرحلة الثانوية أي معدل قبول 10 فما فوق ، ويوجهون إلى ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب ـ جذع مشترك علوم ـ وجذع مشترك تكنولوجيا)، أما التلاميذ الراسبون فيوجهون إلى مراكز التكوين المهني أو

إلى عالم الشغل. كما أن هذا التعليم الثانوي يمنح في المدارس الثانوية والمتاقن، وفضلا عن مواصلته لمهمة المدرسة الأساسية إلا أنه يهدف إلى:

ـ دعم المعارف المكتسبة السابقة.

ـ الشروع في التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.

تدوم الدراسة في التعليم الثانوي ثلاث (3) سنوات، وتشتمل على:

ـ السنة الأولى ثانوي: وبها ثلاث (3) جذوع مشتركة: آداب ـ علوم ـ تكنولوجيا

ـ السنة الثانية والثالثة ثانوي: وبها سبع(7) شعب وهي: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة الآداب والعلوم الإسلامية، شعبة الآداب واللغات الأجنبية، شعبة التسيير والاقتصاد، شعبة العلوم الطبيعية والحياة، شعبة العلوم الدقيقة.

ـ شعبة التكنولوجيا بمختلف فروعها منها ما هي خاصة بالتعليم التقني.

محاضرة رقم5:

3. البحث العلمي في التربية المقارنة وتطورها:

أ . النقل والاستعارة:

وتسمى كذلك بالمرحلة الوصفية ، وتميزت هذه المرحلة بمحاولات متفرقة للتعرف على نظم حياة الشعوب وثقافتها بما فيها نظم التعليم الخاصة بأبنائها، وهذا باستخدام منهجية وصفية تقوم على جمع المادة التي يغلب عليها الطابع الموسوعي، وعدم التجانس ولا يحكمها نظام محدد.

كان هدف التربية المقارنة في هذه المرحلة هو نقل واستعارة النظم التعليمية، ويعد "مارك أنطوان جوليان" رائد هذه المرحلة، فقد اتبع طريقة معينة تقوم على تشكيل لجنة أو لجان تعليمية مسئولة عن جمع وتصنيف المعلومات التربوية باستخدام استبيانات اقترحها "جوليان"، ثم يتم ترتيب هذه المادة في خرائط تحليلية تسمح بالمقارنة والوصول إلى القواعد العامة التي تحكم مسار النظم التعليمية. ومن رواد هذه المرحلة كذلك "ماثيو أرلوند" و" هوراس مان" و" فكتور كوزان" وغيرهم. وما قدمه هؤلاء لم يبتعد عن تقارير ودراسات عن التعليم في الدول الأجنبية، وتنفيذ ما دعا إليه "جوليان" من ضرورة التوصل إلى قواعد عامة تحكم النظم التعليمية.

ب. القوى والعوامل:

يعد "سادلر" رائد هذه المرحلة، كما يعد جسر يربط بين مرحلة الوصف ومرحلة النقل والاستعارة، ومرحلة التحليل والانتقاء والشمولية حيث يرى أن النظام التعليمي جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع، وليس نتاج لعامل تاريخي. والسؤال الرئيسي الذي حاول "سادلر" الإجابة عنه كان إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا قيمة عملية من دراستنا لنظم التعليم الأجنبية؟ و"سادلر" لا يعني الإجابة باستخدام "الاستعارة المنتقاة"، بل يعني المزيد من التحليل المتعمّق للسياق المجتمعي في الدولة التي تريد أن تصلح نظامها التعليمي، وهذا ما يعنيه مفهوم "الشخصية القومية" كأداة للتحليل. وكان لهذا المدخل الخاص بـ "سادلر" العديد من الأنصار حتى وقتنا الحالي، ومن أهم أنصار هذا المدخل من رواد التربية المقارنة نذكر منهم:

1. إسحاق كاندل:

كان "كاندل" مهتماً بدراسة العلاقات بين النظم التعليمية والنظم السياسية في عدة مجتمعات خاصة مع تزايد تأثير القومية وظهور بوادر دولية، وقد استخدم "كاندل" في دراسته لهذه العلاقات المدخل التاريخي لتحليل القوى والعوامل الثقافية السابقة والتي تؤثر على الشكل الحالي للنظام التعليمي على اعتبار أن هذه العوامل والقوى الثقافية (الماضية) هي التي تفسر الاختلاف بين الدول وبين نظمها التعليمية كما أكد على أن الإسهام الرئيسي للتربية المقارنة يتمثل في كونها ترتبط بأصول رئيسة، واكتساب اتجاه فلسفي في تحليل يؤدي إلى فهم واضح لمشكلات التربية.

2.نيكولا هانز:

اتبع "هانز" طريقة "كاندل" وحاول البحث فيما أسماه العوامل المجددة المؤثرة في نظم التعليم، ووضع مفهوم للأمة المثالية يقوم على خمس عناصر هي: وحدة الجنس، وحدة الديانة، وحدة اللّغة، وحدة الأرض والسيادة السياسية، ولقد اهتم "هانز" بمفهوم " الشخصية القومية"، وحدد ثلاث عوامل مؤثرة في نظم التعليم وهي:

أ ـ العوامل الطبيعية: مثل: الجنس، اللّغة، البيئة.

ب ـ العوامل الدينية: مثل: الكاثوليكية، والبروتستانتية، والانجليكية.

ج . العوامل العلمانية، مثل: الإنسانية، الاشتراكية، القومية.

3 . فرنون مالينسون:

أكّد "مالينسون" على أفكار "كاندل"، ذلك أن لب منهج "مالينسون" يتمركز حول فكرته عن "النمط القومي" وتأثيره في تشكيل الطابع القومي للتعليم، والنمط القومي عند "مالينسون" يعني تكويناً عقلياً ثابتاً جماعياً يضمن للأمة هدفاً مشتركاً، ويشكل سلوك أفرادها، وهذا النمط يعرّفنا مقدار رغبة الأمّة في التغير ومدى قدرة نظم التعليم على التغيير.

4.جوزيف لاواريز:

وينوّه "جوزيف لاواريز" أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن ـ بالتقاليد الفلسفية في الدراسات المقارنة، ويؤكد على أهمية العوامل القومية العالمية في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية على نطاق واسع. ويذكر مثلاً على ذلك الفلسفة البراغماتية الأمريكية، والمثالية الألمانية، والعقلانية الفرنسية، والتجريبية الإنكليزية, والمادية الجدلية السوفياتية. التي تؤثر في النظم التعليمية والمناهج الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة.

وهو من أبرز من ربطوا بين الإيديولوجيا والتربية، وقد نقد منهج "النمط القومي" لكثرة عناصره وعدم دقتها، فاختصر هذه العناصر في عامل رئيسي هو العامل الفلسفي أو الإيديولوجي. وقد ربط "لاواريز" بين الجانب الفلسفي للأمّة وبين التربية المقارنة، ونظّمها من حيث نوعية المدارس وكيفية تنظيمها وإدارتها ونوعية المناهج وأساليب وطرائق التدريس المتّبعة.

ساعدت هذه المرحلة في تفسير العلاقة بين نظم التعليم وسياقاتها الثقافية، فهي بذلك تجيب على سؤال في ماذا يكمن الاختلاف والتشابه بين النظم التعليمية؟ وجاءت الإجابة في "الشخصية القومية" و "النمط القومي" واختلاف القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم.

وترى هذه المنهجية أن نظم التعليم تابعة للنظم المجتمعية الأخرى في المجتمع وتتأثر بها دون أن يكون لها الحق في تغيير " الشخصية القومية" أو "النمط القومي" الحاكم، أما مسألة إمكانية (التنبؤ) بنجاح عمليات النقل والمواءمة، فإن ذلك يعتمد على الإطار الثقافي الحاكم ومدى قدرته على التغيير أو اللاتغيير. هل تؤثر نظم التربية في المجتمع أم أن المجتمع هو الذي يؤثر في نظم التربية؟

ج. المنهجية العلمية " جورج بيريداي ":

بدأت هذه المرحلة بانتهاء الحرب العالمية الثانية (1945م)، حيث شهد العالم العديد من عمليات التغيير والتطور التي انعكست على التربية المقارنة كمجال بحثي هام وضروري في تلك العمليات ، وتحول هدف المنهجية العلمية في التربية المقارنة إلى

زيادة قدرة التربية المقارنة كعلم على التنبؤ والتوّجه نحو المستقبل، وبالتالي زيادة قدرة التربية المقارنة على أن تتحوّل إلى علم ايجابي يمكن أن يساهم بفعالية في التخطيط ووضع القرار التعليمي وعمليات تنفيذه.

وهنا يمكن القول أنه إذا كانت مرحلة الوصف ثم مرحلة النقل والاستعارة ثم مرحلة محاولة ضبط هذا النقل بالرجوع إلى القوى والعوامل الثقافية، فإننا نزعم أن هذه المرحلة كانت تحاول خدمة المستفيدين في علاج مشكلات قائمة، أما هذه المرحلة فتحاول التنبؤ بالمستقبل والتخطيط له للتغلب على ما قد يطرأ من مشكلات واللّحاق بركب التقدم والمنافسة العلمية.

ومن أهم مؤسسي هذه المرحلة:

جورج بيرداي:

1. سيرته العلمية:

ولد "بيرداي" في بولندا في 1920م، وحصل على الدكتوراه في فلسفة التربية من جامعة هارفارد، عمل أستاذا للتربية المقارنة بكلية التربية بجامعة كولومبيا في نيويورك، وله العديد من المؤلفات في التربية المقارنة أشهرها كتابه: "الطريقة المقارنة في التربية"، المنشور عام 1964م، والذي قام فيه مفهوما جديدا للتربية المقارنة، ووضع طريقتها ومنهجها في البحث.

قام بمقارنة نظامي التعليم في كل من فرنسا وتركيا، وجمع معلومات وبيانات عن إصلاح التعليم فيهما، من العشرينات حتى الستينات من القرن الماضي، وقام بتحليل وتفسير البيانات في ضوء العوامل التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وربط بين مركزية التعليم في هذين البلدين، وتأخر إصلاح التعليم فيهما، كما درس النظام التعليمي في بولندا ونقد طريقة التعليم القائمة على التلقين. ويعد "بيرداي و موهلمان و هولمز" من أبرز رواد مرحلة المنهجية العلمية في مراحل تطور منهج البحث في التربية المقارنة.

2. المنطلقات الأساسية لمنهج جورج بيرداي":

1.يرى بأن دراسة نظم التعليم الأجنبية تساعد على معرفة الشعوب الأجنبية وفهم أنفسنا أيضا.

2. تساهم عمليات التحليل الثقافي للنظام التعليمي للقيام بعمليات التنبؤ بنجاح أو فشل إصلاحات التعليم.

3. الاهتمام بالتحليل الشامل، يعني دراسة التأثير الكلي للتربية على المجتمع من منظور علمي.

4. استناد منهج بيرداي إلى المنهج الاستقرائي.

5. يميز بيرداي بين نوعين من الدراسات في مجال التربية المقارنة:

أ ـ الدراسات المجالية أو المنطقية بحيث تنحصر الدراسات في منطقة جغرافية محددة (قرية ـ منطقة تعليمية ـ مدينة ـ قطر ـ إقليم). وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها، إذا كان بين بلادها خصائص مشتركة، وهذه الدراسات من المتطلبات الأولية الضرورية للدراسة التحليلية المقارنة ومهمتها تدريب وإعداد الباحثين في التربية المقارنة.

ب. الدراسات المقارنة ـ وتشمل جميع أوضاع التربية في منطقة تعليمية أو مدينة أو بلد أو إقليم. وتتعلق بعدة دول أو مناطق في نفس الوقت.

3. الخطوات المنهجية لـ بيرداي:

1. **الوصف**: كما يسميها بيرداي "جغرافية التعليم" وتعتمد على جمع معلومات تربوية خالصة.
2. **التفسير**: التحليل الاجتماعي أي تطبيق طرائق العلوم الاجتماعية الأخرى لتفسير المعلومات والمعطيات التربوية.

3. **المقابلة**: هي عملية ترتيب للمادة العلمية على أسس موحدة للمقارنة، وفي نهاية المرحلة نصل إلى الفروض.

4. **المقارنة**: وتأخذ شكلين:

أ. **المقارنة المطردة**: وهي عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول جانب آخر خاصة في الجوانب التي يمكن جدولتها مثل الإحصاءات.

ب. **المقارنة التصويرية**: وتعتمد على عقد المقارنة بشكل عشوائي خاصة عندما يصعب إجراء المقارنة المطردة.

ويفرق "بيرداي" بين مدخلين للمقارنة في دراسته التربوية المقارنة:

1. **مدخل المشكلة**: يتضمن اختيار موضوع واحد أو مشكلة واحدة لدراستها في النظم التعليمية المختارة مثل مشكلة التدريب، ويساعد هذا المدخل الباحثين المبتدئين على إجراء دراسات مسحية مقارنة وهي ترتبط بالدراسة المجالية.
2. **مدخل التحليل الكلي**: يتناول هذا المدخل التحليل الكمي لجميع العوامل الرئيسية المؤثرة في نظم التعليم، بهدف صياغة القوانين التي تساعدنا على فهم وتحديد العلاقات المعقدة بين النظم التعليمية ومجتمعاتها التي توجد فيها وذلك من منظور علمي.

4.بيرداي والمنهج الاستقرائي:

المنهج الاستقرائي هو المنهج الذي نبدأ فيه بجزئيات تجريبية لنصل إلى قضايا عامة كلية معناه هو أسلوب بحثي يستخدمه الباحث لتعميم دراسته الخاصة على الدراسة العامة، وتهدف العملية إلى جمع البيانات وملاحظة الظواهر المرتبطة بها لربط بينها بمجموعة من العلاقات الكلية العامة. وأهم خطواته هي:

1. الملاحظة والتجربة.
2. التعميم الاستقرائي.
3. تكوين الفروض
4. محاولة التثبت من صحة الفروض.
5. إثبات صحة أو عدم صحة الفروض(رفض أو قبول الفروض).
6. الوصول إلى المعرفة.

وتظهر المنهجية الاستقرائية لـ"بيرداي" في تأكيده الدائم على أهمية البعد عن التعصب والذاتية وخطورة ذلك بالنسبة لباحث التربية المقارنة، وهذا ما يتفق مع دعوة " بيكون".

5.أهم نقاط القوة في منهج بيرداي:

1. تأكيد أهمية البعد عن التعصب والعوامل الذاتية.
2. تأكد أهمية الترتيب المنطقي للمادة العلمية.
3. كان الأول من أكد أن التربية المقارنة علة متداخل التخصصات يعتمد على تفسيره للظواهر التربوية على غرار معطيات العلوم الأخرى.
4. تأكيده على التفرقة بين معيار المقارنة والفروض فالأول يشير إلى ما يمكن تسميته بالفروض الأولية التي يمكن تعديلها والوصول إلى الفروض الحقيقية التي هي أساس المقارنة.
5. قام بيرداي بتطبيق مدخله وتوضيح خطواته على المشكلات التربوية والدراسات الكلية لنظم التعليم من أشهرها: الإصلاح التربوي في فرنسا وتركيا، التلقين والمدارس في دولة بولندا (الدراسات المجالية في دولة واحدة).

6.أبرز نقاط الضعف في منهجية بيرداي:

1. المنهجية لم تحدد كم ونوعية المادة التربوية المطلوبة تجميعها في الخطوة الأولى "الوصف"، وإن كان بيرداي واعياً لهذا، عندما قسم دراسته إلى دراسة المشكلات التربوية، فإن نوعية المادة المطلوبة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالمشكلة موضوع البحث، ومع ذلك فهذه نقطة ضعف في المنهجية.
2. لم يحدد بيرداي كيفية إجراء التحليل الثقافي في ضوء ربط النظم التعليمية بسياقاتها المجتمعية وبالعلوم الأخرى.
3. تأجيل وضع الفروض إلى الخطوة الثالثة، فطالما أن المنهجية لا تبدأ بفروض فإنها تمثل مضيعة للجهد والوقت، والأخطر من هذا فإن بيرداي يتحقق من فروضه في

ضوء معلومات تتصل بالماضي وواقع النظم التعليمية، ليس في ضوء رؤية مستقبلية للنظام التعليمي، أو في ضوء التحقق من المبادئ العامة التي توصل إليها.