نقل السياسات، والممارسات التعليمية في ميدان التربية المقارنة: رؤية تاريخية تحليلية

د. ولاء حسن عبد الرحمن*

المستخلص

تُعد ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية أحد أبرز مجالات البحث في ميدان التربية المقارنة منذ نشأته في القرن التاسع عشر على يد "مارك أنطوان جوليان" Jullien، فلقد شهدت الظاهرة رواجاً كبيراً على يد مجموعة الإداريين، والسياسيين في القرن التاسع عشر؛ بهدف بناء، وتحسين نظم التعليم القومية في أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية. وفي ظل تطور التنظير في ميدان التربية المقارنة أضحى سؤال "سادلر" حول القيمة التطبيقية لدراسة نظم التعليم الأجنبية مُحركاً لمناقشة الظاهرة من قبل متخصصي التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين، وقد اتخذ معظم المتخصصين موقفاً شديد الحساسية تجاه النقل على المستوى النظري، أما على مستوى التطبيق فقد جرى تبرير النقل التعليمي بالاستناد لقابلية المقارنة بين النظم التعليمية وفقاً للمستوى الحضاري. أما في حقبة الستينيات من القرن العشرين فقد اعتبرت درجة التقدم، والنمو هي معيار القابلية للمقارنة، مع تهميش الظاهرة على المستوى التنظيري بجانب الاهتمامات المنهجية. وعادت قضية نقل السياسات، والممارسات التعليمية كموضوع رئيس في بحوث التربية المقارنة في السبعينيات، والثمانينيات من القرن العشرين على يد منظري التبعية؛ لنقد انتشار الظاهرة في أجواء الاستعمار، والإمبريالية الثقافية. وتنامت، وتشعبت ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية في ظل العولمة، وتأثيراتها المتنوعة على نظم التعليم؛ حيث لقيت اهتماماً تنظيرياً متعمقاً كشف عن أهمية تناول الظاهرة، وتعدد، وتنوع مصادرها، ودورها المؤثر في تشكيل مبادرات إصلاح التعليم في معظم دول العالم.

الكلمات المفتاحية: نقل السياسات، والممارسات التعليمية – الهدف التطبيقي للتربية المقارنة – العولمة، وإصلاح التعليم– التطور التاريخي لنقل التعليم– نقل التعليم، والسياق.

Educational Policies and Practices Transfer in Comparative Education Discipline: A Historical Analytical Perspective

Dr.Walaa Hassan Mohamed Ahmed Abdel Rahman

Abstract

The phenomenon of educational policies transfer is one of the most important research interests in the discipline of comparative education since its inception in the nineteenth century by "Marc Antoine Jullien". Such phenomenon was greatly promoted by a group of administrators and politicians in the nineteenth century. With the aim of establishing and improving national education systems in Europe and the United States of America. In light of the development of theorizing in the field of comparative education, "Sadler's" question about the applied value of studying foreign education systems became a motive for discussing the phenomenon by comparative education specialists in the first half of the twentieth century. Most specialists have taken a very cautious position towards transfer at the theoretical level, but at the level of application, educational transfer has been justified based on the comparability of educational systems according to the level of civilization. In the sixties of the twentieth century, the degree of progress and growth was considered the criterion of comparability, with the marginalization of the phenomenon at the theoretical level in addition to the methodological concerns. The issue of educational policies and practices transfer returned as a major issue in comparative education research in the seventies and eighties of the twentieth century by dependency theorists. To criticize the spread of the phenomenon under colonialism and cultural imperialism. The phenomenon of transferring educational policies and practices has grown and branched out in light of globalization, with its various effects on education systems. Therefore, the phenomenon received in-depth theoretical attention that revealed the importance of dealing with the phenomenon,

◆ مدرس التربية المقارنة – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

the multiplicity and diversity of its sources, and its influential role in shaping education reform initiatives in most countries of the world.

Keywords: Educational policy and practices Transfer - Practical purpose of Comparative Education - Globalization and Educational Reform - Historical Development of Education Transfer- Educational Best Practice - Education Transfer and Cultural Context - Comparability and Education Transfer.

مقدمة

تُعد قضية نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ أحد أبرز الموضوعات التي تَحظَى باهتمام كبير في ميدان التربية المقارنة منذ نشأته حتى الآن، وهي تُمثِّل بُعداً مُهمًّا من أبعاد الجانب ألتطبيقّي للبحوث التربوية المقارنة. لقد حافظت التنظيرات المبكرة لميدان التربية المقارنة على وُجهة تحسينية، من خلال التعرُّض بالدراسة، والفحص لنُظم التعليم في البلدان الأخرى، وتوالت التنظيرات، والأسئلة المطروحة حول إمكانية الإفادة من دراسة نُظم التعليم الأجنبية في إصلاح التعليم. وتُعتَبر قضية النقل مُمثِّلة لأحد هذه الاهتمامات المركزية، والمتنامية، والمستمرة عبر مراحل تطوُّر ميدان التربية المقارنة؛ لذا أكَّد "روبرت كوون" Robert Cowen أنَّ النقل يُعد أحد الأفكار المكوِّنة للوحدات الرئيسة المشكلة لبنية ميدان التربية المقارنة، كما أكد أنَّ طبيعة الأسئلة المطروحة من قِبَل المتخصِّصين لتناول قضية النقل قد تغيَّرت، وتطوَّرت عبر مراحل تطوُّر ميدان التربية المقارنة.

وقد اختلفت النظرة لطبيعة النقل في أدبيات التربية المقارنة، وصياغة الأسئلة التي قدَّمته كأحد الإشكاليات الرئيسة في ميدان التربية المقارنة عبر مراحل تطوُّره المختلفة؛ حيث تغيَّرت الأسئلة لتتحوَّل من مجرد الإجابة سَلبًا، أو إيجابًا عن سؤال "سادلر" Sadler: ما الذي يمكننا تعلمه من دراسة نُظم التعليم الأجنبية؟ ، إلى اهتمام متعمق لعددٍ كبير من المدارس الفكرية الكبرى في ظل العولمة، وتداعياتها التي صاحبها انتشارٌ أكبرُ، وتنوُّعٌ أكثرُ في أشكال ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية. ونجم عن ذلك الانتشار، والتنوُّع بزوغ عددٍ كبيرٍ من المداخل، والنظريات المفسِّرة للظاهرة.

مشكلة الدراسة

يُمثل موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية أحد أبرز الإشكاليات في ميدان التربية المقارنة بلغة فلسفة العلم؛ حيث إن تطور تلك الظاهرة، وتنامي التنظير بشأنها من قبل متخصصي التربية المقارنة قد أسهم بشكل كبير في تطور الميدان، وطبيعة بنيته منذ إرهاصات نشأته الأولى حتى الآن. ويمثل النقل أحد الأفكار المكونة للوحدات Unit Ideas في ميدان التربية المقارنة؛ لذا فإن فهم طبيعة الميدان، وخصائصه عبر مراحل تطوره المختلفة، وفهم حاله الراهن لا يكتمل من دون فهم الكيفية التي تطور بها السؤال حول النقل عبر تلك المراحل، فضلا عن تأثير النقل في النظم التعليمية، وتأثره بالسياق؛ من ثم فإن دراسة المراحل التاريخية لتطور موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية في مجال التربية يمثل متطلبا أساسيا لفهم طبيعة تطور ميدان التربية المقارنة.

كما شهدت ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية تحولاً كبيراً في ظل العولمة، وتداعيتها؛ حيث زادت معدلات انتشار عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية في نظم العالم أجمع؛ ما يدفع إلى ضرورة فهم طبيعة تلك الظاهرة، والتغيرات التي لحقت بها في ظل العولمة، والسعى إلى تفسيرذلك التنامي المطرد لظاهرة النقل في التنظير بشأنها في ميدان التربية المقارنة؛ حيث أصبحت تمثل بؤرة الاهتمام في الميدان، وقضية مفتاحية لفهم، وتفسير عمليات إصلاح النظم التعليمية بشكل أكثر عمقا من ذي قبل، وبذلك أسهمت الدراسات التي تناولت موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية في تطوير ميدان التربية المقارنة من خلال ما أمدته به من مفاهيم مفسرة لها القدرة على تحليل، وتفسير العديد من الظواهر التربوية في ظل العولمة.

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحليل مراحل التطوُّر التاريخي لموضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية في أدبيات التربية المقارنة، والوقوف على التحولات الجذرية في طبيعة الظاهرة في ظل العولمة؛ بهدف الكشف عن " المضامين " التي ينطوي عليها مفهوم " نقل " السياسات، والممارسات التعليمية ، فضلاً عن " المحاذير " التي يتعين الانتباه إليها في حال التناول العلمي الدقيق، والرصين لمفهوم " النقل " ، درءاً للمخاطر التي يُحتمل الوقوع فيها من دون الفهم الواضح والدقيق لطبيعة مفهوم نقل السياسات والممارسات التعليمية . في عبارة واحدة، يمكن القول : إن غاية هذا التحليل التاريخي للمفهوم هو التوضيح المنطقي له، ومن ثم التوظيف الأمثل له.

أهمية الدراسة:

على مدى القرنين الماضيين؛ شكَّلت الثقافة، والتعليم الغربي سياسات التعليم في مصر. ومع ذلك، فإن عدداً قليلاً من الباحثين قد شُغلوا بتحليل السياسات التعليمية التاريخية السابقة، أو السياسات الحالية في مِصر من منظور نقل السياسات، والممارسات التعليمية. (علي إبراهيم، ٢٠١٠ ،ص. ٧٦٥) حيث لم يَحْظ موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية باهتمام بحثي كافٍ في مصر حتى الآن؛ باستثناء رسالة دكتوراه(إيناس محمود، ٢٠١٨) ، وبحثٌ منشور (علي إبراهيم،٢٠١٠) فحسب؛ على الرغم من انتشار صيغ السياسات التعليمية العالمية في مصر، والسعي نحو نقل أفضل الممارسات، واعتماد جهود تطوير وإصلاح التعليم المصري على المنح والقروض، وهي من أنماط النقل التعليمي. فضلا عن ذلك لا توجد دولة في العالم بمَنأى عن التأثيرات الدولية للتعليم. لذا فإن دراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية أضحت ضرورة مُلِحَّة لفهم النظم التعليمية في أي دولة من دول العالم.

ويتعين لتحقيق الفهم الدقيق لتاريخ، وحاضر السياسة التعليمية في مصر تحليل ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وتأثيراتها في النظم التعليمية المختلفة، الأمر الذي يتطلب الإلمام ابتداءً بطبيعة تطور تلك الظاهرة من خلال تحليل أدبيات ميدان التربية المقارنة، والتي عُنيت بدراسة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، واعتبرت تلك الظاهرة أحد بؤر الاهتمام الأساسية للميدان، ومن ثم أسهمت تلك الأدبيات في تقديم وصف لطبيعة الظاهرة، ومدى انتشارها، وتداعياتها تلك الظاهرة على النظم التعليمية، فضلا عن تفسير دواعي انتشارها منذ نشأتها حتى عصر العولمة، والذي شهد تنامياً مطرداً لتلك الظاهرة.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج التاريخي؛ لتتبُّع كل من : النشأة ، والتطوُّر التاريخي لمفهوم نقل السياسات، والممارسات التعليمية، فضلاً عن محاولات التنظير التي تناولته في أدبيات التربية المقارنة ، كما تجلت عبر تاريخ الميدان من خلال إسهامات كبار الرواد ، والمنظرين ، والكتاب.

خطوات الدراسة:

سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- التحليل التاريخي لمراحل تطوُّر اهتمام المتخصِّصين في التربية المقارنة بنقل السياسات، والممارسات التعليمية.

٢- تحليل طبيعة التساؤلات العلمية الخاصة بالظاهرة عبر تلك المراحل، والوقوف على التحوُّلات الجذرية في ذلك التناوُل في ظل العولمة.

التطوُّر التاريخي لقضية نقل السياسات، والممارسات التعليمية في أدبيات التربية المقارنة

يُعد موضوع النقل التعليمي أحد أقدم موضوعات الاهتمام في ميدان التربية المقارنة منذ إرهاصات نشأته حتى قبل "مارك أنطوان جوليان" في أوائل القرن التاسع عشر، وعبر كل مراحل تطوُّره المختلفة كان دائمًا أحد النقاط المركزية محل التساؤل، والمناقشة العلمية؛ حتى وإنْ اكتفى البعض برفض الفكرة، أو التأكيد على استحالة النقل التعليمي، فإن أدبيات التربية المقارنة تُعَدُّ من أبرز المصادر لإضفاء مزيدٍ من الفهم على قضايا، ومشكلات النقل التعليمي.

فإذا ما تأمَّلنا أدبيات التربية المقارنة يمكن أنْ نستخلص خطًّا متماسكًا من الاهتمام بفكرة ما يمكن تعلمه من النُّظم التعليمية الأخرى، ومن أنماط التعليم في البلدان الأخرى، لقد كان القائمون على فحص التعليم خارج بلدانهم الأصلية مدفوعين دائمًا بالرغبة في استعارة الأفكار التي ربما تكون ناجحة في بلدانهم.(Phillips, 2005)

● إرهاصات نشأة التربية المقارنة إلى ما قبل القرن التاسع عشر: الفضول، والسعي للاستفادة من ممارسات الآخرين

إن السعي نحو تحسين الممارسات التعليمية عن طريق نقل الممارسات الأفضل من المجتمعات الأخرى، يُعد إحدى الموضوعات الأساسية في ميدان التربية المقارنة، ولقد تطور هذا المفهوم عبر مراحل تطور الميدان منذ أقدم العصور، ويمثل عمل " إكسينوفون " Xenophon في القرن الرابع قبل الميلاد بذرة لتكون المفهوم من خلال مقارنته ما بين الممارسات التعليمية في مجتمع آخر، والدعوة للاقتباس منها، أو تبنيها؛ بهدف إصلاح مجتمعه.

ولقد قدم "زينفن" واحدة من أبرز الإرهاصات الأولى لنشأة التربية المقارنة في العصور الكلاسيكية؛ حيث سعى إلى توجيه انتباه مواطنيه اليونانيين إلى إعادة النظر في ممارساتهم التعليمية باستخدام المفردات التعليمية، والممارسات التعليمية في مجتمع آخر. (Brickman, 1966)

كما يُنظر إلى عمل "ابن خلدون" في القرن الرابع عشر الميلادي بحسبانه من أبرز المحاولات الأولية لدراسة أحوال التعليم بطريقة مقارنة، وأكثرها نضجا حسبما ذكره المؤرخ التربوي المقارن "بريكمان" Brickman؛ (Brickman, 1966, pp. 36-37; Fraser& Brickman, 1968, p.5) حيث أشار "ابن خلدون" لضرورة دراسة المشكلات التربوية في سياق مقارن، كذلك سعيه لاستخلاص استنتاجات تستهدف تحسين الممارسات التعليمية من خلال المقارنة.

ولقد قارن "ابن خلدون" بين طبيعة العلوم، وكيفية تعلمها ما بين دول شرق العالم الإسلامي، وغربه؛ متضمنا المدارس في كل منهما، ولقد أكد على أفضلية دول الشرق في هذا الصدد، ولم يرجُع ذلك لفروق في القدرات العقلية ما بين الأمم، أو في الطبيعة الإنسانية، إنما أرجعه إلى التمايزات البيئية المتمثلة في الممارسات التعليمية، واستهدف "ابن خلدون" كمواطن من غرب العالم الإسلامي الإفادة من خلال تلك المقارنة بدروس يمكن تعلمها لإصلاح التعليم في دول غرب العالم الإسلامي آنذاك؛ حيث أكد إن أفضلية شرق العالم الإسلامي ترجع إلى خطة الدراسة التي تتبع في تعليم الصغار للمواد الدراسية، والمهارات المختلفة.

وفي القرن السادس عشر الميلادي قدم الإيطالي "Lodovico Guicciardini" تقريراً عن التعليم في هولندا، وأبدى تعجبا من تحقيق الريف الهولندي تقدماً كبيراً على المستوى الثقافي، والتعليمي يفوق المناطق الريفية في إيطاليا على الرغم من إن هولندا أحد البلدان الأوروبية التي استلهمت الروح الإيطالية ثقافياً، وتربوياً في عصر النهضة.(Brickman, 1966, pp.37-38) ويتضح في تقريره السعي نحو تحسين التعليم في وطنه من خلال دراسة التعليم في بلد آخر.

وفي القرن الثامن عشر وضع الفيلسوف الفرنسي Diderot خطة استهدفت رفع مستوى التعليم الروسي مستندا إلى معرفته بالمدارس الفرنسية في بناء تلك الخطة المقترحة؛ حيث سعى إلى نقل برنامج للتعليم من بلد إلى بلد آخر بما يعني بروز المسعى التحسيني في عمله، ولكن لا تخلو محاولته من عدم النضج لكونه لم يراعي اختلاف طبيعة السياق في البلدين. (Brickman, 1966, pp. 42-43)

على الرغم من إن كلٍ تلك الأمثلة تشكل إرهاصات أولية لنشأة اهتمام بالتعليم بطريقة مقارنة؛ إلا أنها اقترنت دائما بالسعي نحو الاستفادة من ذلك الاهتمام المقارن بنقل ممارسات تعليمية بدت ناجحة في سياق ما، إلى سياق آخر. وبطبيعة الحال كانت تلك المحاولات جهود أولية لا تتضمن أي مواءمات لتلك الممارسات المنقولة لتناسب السياقات الجديدة.

● القرن التاسع عشر: "جوليان" واستقراء نموذج مثالي عالمي للتعليم.

أما في القرن التاسع عشر ، فإن الأفكار التي قدمها "مارك أنطوان جوليان" Marc-Antoine Jullien عام ١٨١٧ م تُعد البذرة لنشأة ميدان التربية المقارنة، والتي أكد من خلالها على إمكانية بناء علم للتربية المقارنة، يستند إلى التوصيفات الحذِرة للممارسات الأفضل تربويًّا، والافتراض المركزي لذلك العلم الجديد هو إمكانية استناد الإصلاح للحقائق، والسياسات الناجحة في مكان معيَّن، والتي ينبغي أن يتم نقلها لمكان آخر.(Cowen, 2006, p. 563) لقد كانت فكرة النقل التعليمي حاضرة بشكل واضح في خطته، ومسعاه لإنشاء علم للتربية المقارنة، والتي اتَّسَمَت بكونها منهجًا تطبيقيًّا تمَّ وَضعُه من خلال استقراء المبادئ اليقينية، والقواعد الحتمية للتربية، وبذلك فإن العلم التربوي المقارن يُشكل السياسة التعليمية، ومن ثم فإنه الأساس للإصلاح من خلال ما يقدمه من حقائق، وليس من خلال أهواء الإداريين، وتلك الحقائق يتم تجميعها من خلال استبانات دولية؛ (Robert Cowen, 2002, pp. 415-416) حيث إن نقل التحسينات التربوية عملية مرغوب فيها، وهي الهدف من المقارنة التي اقترحها.

ويعكس تقديم "جوليان" لسلسة الأسئلة المعبِّرة عن الاستبيان الذي اقترحه للتعرُّف على الحقائق الخاصة بالنُّظم التعليمية؛ عَدَمَ وضع السياق الاجتماعي، والتاريخي في اعتباره عند نقل التحسينات، والتجديدات التربوية؛ حيث اقتصرت أسئلة استبيانه على الجوانب التربوية، وتفاصيلها فحسب، دونما أي إشارة للسياقات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية المحيطة بالنُّظم التعليمية.

وقد أشار " جوليان" إلى لفظي "استعارة"، و"تبديل موضع" Transpose بشكل واضح باعتباره المقصد من التحليل المقارن، حينما اقترح تطبيق أدواته، وتصميمات الملاحظة على "الكانتونز" Cantons في سويسرا بهدف الاستعارة من واحدة إلى أخرى ، محاولاً من خلال دراسته المقارنة للتعليم في الاثنتين والعشرين كانتون المكونة لسويسرا تحقيق فائدة للمؤسسات التعليمية بنقل أفكار من "الكانتونز" الأخرى.(Kaloyannaki & Kazamias, 2009, p. 23) ، وبذلك فإن "جوليان" قد شجع على النقل التعليمي على المستوى المحلي.

كما أكد " جوليان على إن التحسينات التربوية قابلة للنقل من دولة إلى أخرى، وبذلك تمكن من تفسير المحاكاة الأمينة لمدرسة تعليم العلوم، والهندسة "إيكول بوليتكنيك" الباريسية في كل من روسيا، و أوستوريا -النمسا آنذاك-، كما أيد مبدأه عن إمكانية نقل التحسينات التربوية، الانتشار الملحوظ في اعتبار الطريقة الإنجليزية في التدريس الابتدائي مرجعية لتقييم التدريس في عديد من دول العالم.(Beech, 2006, pp. 2-3) فضلاً عن ذلك أكد "جوليان" على أن السياسيين إذا اكتشفوا تطوُّراً وازدهاراً في الأمم الأخرى فإن ذلك يعني بالضرورة إمكانية تحقيق ازدهاراً في البلد الأم بتبني السياسات المتبعة في تلك الأمم. (Phillips, 2005, pp. 23-24)

كذلك أكد "جوليان" على أن الاستعارة ستصبح شائعة ومنتشرة، وهي الهدف من كل أعمال الاستقصاء ذات الطبيعة المقارنة.(Phillips, 2005, pp. 23-24) وبالفعل فقد شهد القرن التاسع عشر اهتماماً كبيراً بفكرة التعلم من الآخر من قِبَل المسؤولين الحكوميين في العديد من

البلدان، وتوالت أسفارهم للبلدان الأخرى لاكتشاف نُظُم التعليم، ومحاولة نقل السياسات، والممارسات التعليمية.

لكن أصداء أفكار "جوليان" لم تتردَّد على المدى الزمني القصير فحسب، وإنما امتدت لتشمل مسار تاريخ ميدان التربية المقارنة حتى الآن، لتبقى قضية الوُجْهة التحسينية المرجوة من خلال البحث التربوي المقارن، والقيمة التطبيقية للتربية المقارنة كميدان بحثي هي أحد أبرز أدوار الميدان، كذلك بعض أفكار "جوليان" عن النموذج المثالي العالمي، وأفضل الممارسات ما زالت شعارًا ترفعه المنظمات الدولية المهتمة بقضايا التعليم في الوقت الراهن.

وفي ستينيات القرن العشرين، فقد تضمَّن تأريخ "نُوَاه"، و"إكستاين" Noah & Eckstien لمراحل تطوُّر التربية المقارنة -وهو أحد أشهر التأريخات لتطور الميدان - اعتبارَ جهود مجموعة السياسيين في القرن التاسع عشر تمثل المرحلة الثانية من مراحل تطوُّر الميدان، وأطلقا عليها مرحلة الاستعارة؛ لأن هؤلاء المسؤولين السياسيين، والإداريين كان شغلهم الشاغل هو السفر للبلدان الأخرى لتعلم النماذج الأفضل، ومِن ثَمَّ الإسهام في تحسين التعليم في الدولة الأم.(Phillips, 2005, pp. 23-24) لقد كان الاهتمام بتحديد أفضل الممارسات على أساس الخبرة الدولية نشاطًا مستمرًّا على مدى قرن من الزمن.(Robert Cowen, 2002, pp. 415-416) وكانت كلٌّ من بروسيا -ألمانيا قديمًا- وفرنسا تُمثِّلان المجتمعات المرجعية للاستعارة في مجال التعليم؛ حيث تم اعتبارهما من الدول الرائدة المستهدفة بالدراسة. (Phillips, 2005, pp. 23-24)

لقد تضمَّنت تلك المرحلة من مراحل تطوُّر فكرة النقل التعليمي في أدبيات التربية المقارنة معرفة الآخر، كمفتاح لإضفاء الشرعية على البحوث التربوية المقارنة.(Robert Cowen, 2014, p. 289) ففي ظل جهود نشر التعليم الابتدائي للجماهير ازدادت الحاجة للتعرُّف على التعليم في البلدان الأخرى، وأصبح مِن بين أدوار التقارير التربوية المقارنة مساعدة المصلحين التربويين القوميين في جهودهم لبناء نُظُمهم القومية للتعليم.(Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, pp. 423-424) ولقد أدت التقارير التربوية المقارنة ذلك الدور بالفعل بشكلٍ ملحوظٍ طوال القرن التاسع عشر في شمال أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية.(Robert Cowen, 2006, p. 563)

لقد كان هدف تحسين النُّظُم القومية للتعليم مسيطرًا على التقارير المقارنة والنقل التعليمي في القرن التاسع عشر، ومن بين أبرز الإداريين التربويين الحكوميين الذين تبنَّوا هذا التوجُّه في تلك الفترة "فيكتور كوزان" Victor Cousin من فرنسا، و"هوراس مان" Horace Mann، و"جون جيرس كوم" John Gris Com، و"ويليام هاريس" William T. Harris من الولايات المتحدة الأمريكية، و"ماثيو أرنولد" Matthew Arnold، و"كاي شاتيل ورث" J. P. Kay- Shuttle Worth من إنجلترا، و"ليو تولستوي" Leo N. Tolstoy من روسيا. كان معظم هؤلاء مُعيَّنين من قِبَل حكوماتهم بتطوير نُظُمهم التعليمية؛ حيث اعتقد هؤلاء المصلحون بأنه في إمكانهم من خلال الاستعارة من العالم أن يتجنبوا بعض الأخطاء التي وقعت فيها البلدان الأخرى،(Beech, 2006, p.3) أي: أنهم تبنَّوا فكرة التعلم السلبي كأحد أنماط تعلم السياسات التعليمية، والذي يتضمن دراسة النُّظُم والتجارب الأخرى تجنبًا للوقوع في أخطاء مشابهة.

كما شهد القرن التاسع عشر نقلًا لسياسات تعليمية كثيرة بين العديد من البلدان نتيجةً لتقارير هؤلاء المصلحين، تقرير "كوزان" على سبيل المثال عن حالة التعليم العام في بروسيا- ألمانيا- انتهى بالتماس من أجل أن يأخذ النقل مكانه؛ حيث تضمَّن التقرير تأكيد "كوزان" على تحديد الأسباب الأكثر عمومية لازدهار التعليم الابتدائي في بروسيا، وأشار إلى بساطة، وثراء تلك الأسباب، مؤكدًا على إمكانية توطينها في بلده فرنسا، لكي تُجنَى ثمارها، وقد كان لهذه الملاحظات تأثير كبير على قانون الجزويت لعام ١٨٣٣م الذي أسس للنظام الفرنسي للتعليم الابتدائي، كما أن تقرير "كوزان" تمت ترجمته للإنجليزية، وأصبح شائعًا بصورة كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا.(Beech, 2006, pp. 3-4)

كان "فيكتور كوزان" Victor Cousin المشجع الأكثر تحمسًا للاستعارة التربوية، عن طريق مقترحهِ لمدخل الثلاثة خطوات للدراسات المقارنة للتربية؛ الخطوة الأولى: أن تُدرس المشكلات

والاحتياجات المحلية لدى نظام تعليمي معيَّن، والخطوة الثانية: البحث عن نُظم تعليمية لديها خبرة في حل مشكلات مشابهة وواجهت احتياجات مشابهة، والخطوة الثالثة: الاقتراح أو التوصية باستعارة حلول من تلك النُّظم التعليمية الأخرى. ولهذا يُعد "كوزان" لدى كثيرٍ من الباحثين واحداً ممن أسهموا بشكل كبيرٍ في تطوير المصداقية العلمية للدراسات المقارنة للنُّظم التعليمية. ويرتبط مسح "كوزان" للنُّظم التعليمية بما يُطلق عليه تقدير الحاجات المحلية، كخطوة مبدئية في تبرير فكرة الاستعارة بين النُّظم التعليمية؛ بشرط أن تكون النُّظم متشابهة. (Steiner-Khamsi, 2002, p. 58)

ويُعد عمل "كوزان" من الأفكار الأكثر نضجاً في هذه المرحلة من التحسين المستند لدراسة النظم التعليمية الأخرى؛ حيث أشار بوضوح من خلال تعبيره "إذا كانت بروسيا هي موضوع دراستي، إلا أن فرنسا هي دائماً ما أفكر فيه". بذلك يؤكد على اهتمامه بوطنه فرنسا وهي الدولة المستعيرة للسياسة في هذه الحالة مما يميز أفكاره حول الاستعارة، والتي أكد من خلالها على مركزية المشكلات التعليمية، وظروف، واحتياجات، وأيديولوجيا الدولة المستعيرة. إلا أنه لم يُدخل أي تعديلات على السياسات المنقولة من التعليم الألماني إلى التعليم الفرنسي؛ مؤكداً على أن كل تلك السياسات مناسبة لاحتياجات المجتمع الفرنسي. وبدت أيديولوجيته متسقة، ومتطابقة مع النظام الألماني في الإشارة لضرورة الجمع بين الدراسات العلمية، والدراسة الكلاسيكية اللغوية.

كما نظر "كوزان" إلى التعليم العام الألماني بحسبانه نظاماً تعليمياً ناجحاً جديراً بالدراسة بغرض محاكاة بعض سماته، وممارساته المميزة. وتناول في تقريره الجوانب الملائمة لغرضه في تطوير نظام التعليم القومي الفرنسي الابتدائي والذي تضمن جوانب: التنظيم، والإدارة، والتدريب، والتعيينات، والمكافآت، والعقوبات لمعلمي المدارس الابتدائية، وواجب الآباء المتمثل في ضرورة إرسال أبنائهم للمدارس الابتدائية، ودور الإبريشيات في صيانة المدارس الابتدائية على نفقتها.(Kaloyannaki & Kazamias, 2009, pp. 27-30)

وهكذا يُمثل عمل "كوزان" اقتباساً للتشريع المنظم للتعليم في بروسيا وهو "قانون عام ١٨١٩" من خلال زيارته لبروسيا، وكتابته لتقريره الشهير، والذي اعتمد عليه بشكل كبير في بناء التشريع المنظم للتعليم في فرنسا وهو "قانون الجزويت عام ١٨٣٣ ". (Kaloyannaki & Kazamias, 2009, pp. 27-30) ويُعد اقتباس التشريعات المنظمة للتعليم أحد السمات الرئيسية المميزة لعمليات النقل التعليمي في تلك المرحلة.

كان التعليم الألماني في القرن التاسع عشر يمثل أحد أبرز النظم المرجعية للعديد من السياسيين الذين شكلوا الإسهام النظري، والتطبيقي في مجال التربية المقارنة في هذا القرن، لقد كان التعليم الألماني مركز اهتمام العديد من السياسيين الأوروبيين أمثال "كوزان" وغيره، كذلك محط اهتمام السياسيين الأمريكيين أمثال " هوراس مان"، و"كالفين ستو"، و"هنري بارنارد".

ويتميز السياسيون الأمريكيون في تلك المرحلة عن غيرهم في أنهم كانوا أكثر استعداداً لنقد السياسات، والممارسات التربوية الأوروبية أكثر من "كوزان". كما أن اهتمام المصلحيين الأمريكيين كان مدفوعاً نحو الحصول على دروس مفيدة من خلال دراسة النظم التعليمية الأخرى لإضفاء الشرعية العقلانية على إصلاحاتهم المقترحة في الولايات المتحدة الأمريكية.(Kaloyannaki & Kazamias, 2009, pp. 31-34)

وتنطوي جهود هؤلاء المصلحين التربويين على تصوُّر عن طبيعة التقدُّم في النُّظُم التعليمية باعتبارها تسير بطريقة خطية، ويتضح ذلك في عمل متخصص الإحصاء الفرنسي "لوفازير" P. E. Levasseur في واحدة من إسهاماته في التربية المقارنة في ثمانينيات القرن التاسع عشر، والذي تألف من سلاسل من الجداول الإحصائية المقارنة والتي سمحت له أن يُصنِّف البلدان وفقاً لمعايير تربوية يقينية. (Beech, 2006, pp. 3-4)

وتتضح تلك النظرة الخطية في رفض بعض المصلحين تبنِّي أفكاراً من نُظُم تعليمية أخرى يرونها تختلف عن نُظمهم التعليمية، سواء باعتبارها أعلى أو أقل من نُظمهم التعليمية في المستوى، يتضح ذلك في أعمال الكاتب والمعلم الروسي "لوي تولستوي" الذي سافر إلى غرب أوروبا لدراسة المؤسسات التربوية وقابلية تطبيقها في روسيا عام ١٨٦٢م ؛ حيث أشار لعدم إمكانية تبنِّي الروس لفكرة عقد حلقة نقاشية للمعلمين كما في ألمانيا، أو نقل الطريقة الألمانية في التدريس، أو مدارس الرضع في إنجلترا، أو بمدرسة الليسيه الفرنسية، فضلا عن ذلك أكد على أنَّ أي تقليد للتشريع الأوروبي في الالتحاق الإلزامي بالمدارس سيكون خطوة للوراء، وليس خطوة للأمام.(Beech, 2006, pp. 2-4) لذلك يمكن أن نعتبر هذه المرحلة تضمَّنت نوعًا من الاستعارة الانتقائية، فضلا عن تبنِّي نمط التعلم السلبي من تجارب الآخرين التعليمية.

كان هناك ثَمَّة ما يمكن أن نطلق عليه تناقضًا في الاستعارة الثقافية من المتعذِّر اجتنابه في تلك المرحلة، ويتمثل ذلك التناقض من جهةٍ في التنافس السياسي، والاقتصادي بين الأمم مما شجَّع على المحاكاة والتقليد، ومن جهةٍ أخرى مشاعر القومية والوعي بمزايا القومية الخاصة المتميزة. فكان الحل لذلك التناقض هو الاستعارة الثقافية الانتقائية، فعلى الرغم من عدم قبول هؤلاء المصلحين محاكاة النُّظم الأجنبية، إلا أنه كان لديهم إرادة لاختيار أجزاء منها، ودمجها في نُظمهم التعليمية، في ظل تأكيدهم على قدرة الشخصية القومية لديهم على استيعاب تلك المبادئ المنقولة من نُظم أخرى.(Holmes, 1998, pp. 10-11)

وهكذا تضمَّن القرن التاسع عشر السعي نحو التقليد، والاستعارة الانتقائية في ظل الحفاظ على الشخصية القومية، ولقد عبَّر "كوزان" عن ذلك في عبارته: "العظمة الحقيقية للأفراد لا تتكوَّن من عدم استعارة أي شيء من الآخرين، لكن من استعارة ما هو جيد من كل مكان، واستكمال ما هو ملائم".(Beech, 2006, pp. 3-4)

ومن بين المحاولات الإيجابية في هذا الصدد تشكيل سياسات الإصلاح التربوية القومية في النرويج في الأربعينيات من القرن التاسع عشر، والتي استندت إلى استكشاف العالم التربوي الخارجي في البلدان الاسكندنافية، ودول غرب أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية التي كانت تمثل بدائل متاحة للتوجهات، والتغييرات، والمقررات، والنماذج المتاحة للتبني، بذلك استطاعت النرويج صناعة تحسينات ملائمة، ومفيدة لنظامها التعليمي .(Rust et al., 2009, p. 124)

كما ظهرت أفكار لدى أحد هؤلاء السياسيين مثل "أوشنسكي" Ushinsky الباحث، والسياسي الروسي الذي درس نُظم التعليم في عدد من البلدان الأوروبية التي زارها، والولايات الأمريكية الشمالية في عام ١٨٥٧م ، والتي تضمَّنت رفضه الصريح لإمكانية حدوث نقل تعليمي بين الأمم. فنشر بحثًا بعنوان "عن الطابع القومي للتعليم الحكومي"، والذي عبَّر فيه تفصيلا عن الفرق بين الطابع القومي للتربية في ألمانيا، وإنجلترا، وفرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية. وحاول من خلال ذلك البحث إثبات افتراضه فأكد على أنَّ: "كل قومية لها نظامها التعليمي القومي الخاص، لذلك فإن الاستعارة ما بين نظام تعليمي لقومية ما، وأخرى؛ أمرٌ مستحيل". كذلك رَفَضَ فكرة إمكانية النموذج العالمي للتعليم القابل للتنفيذ، والتقليد في أي نظام تعليمي .(Beech, 2006, pp. 3-5)

وقد أشار "أرنولد" إلى مخاطر الاستعارة الثقافية في ظل الظروف والشروط المختلفة، والشخصيات المختلفة لأُمَّتَين، والتي ستفرض نفسها حتمًا على أي مبدأ تربوي، مما قد يؤثر بشكل ضارٍ في مكان ما، وقد يكون مؤثرًا بشكل نافع في مكان آخر.(Holmes, 1998, pp. 10-11) وكذلك أكد "أوشنسكي" على استحالة أن نعزل التربية عن الحياة المحيطة بها من كل الأَوْجُه التي تؤثر فيها. (Beech, 2006, pp. 3-5) بذلك يمكن أن نستنتج أن ذلك الشعور بالتناقض قد صَاحَبَتْه الإشارة الخاطفة البسيطة لأحد أبرز قضايا النقل التعليمي التي سوف تتم بَلْوَرتها مستقبلا، وهي قضية السياق.

وهكذا يتضح أن قضية السياق لم تنل الاهتمام الكبير في هذه المرحلة من مراحل تطوُّر التربية المقارنة؛ حيث كانت تقارير هؤلاء السياسيين، والإداريين الحكوميين منحصرة في

الوصف الموسوعي لنُظم التمدرس الأجنبية، والتجميع المنظم للمعلومات، وتتسم بالنفعية، وتتضمن الكثير من المدح في النظم الأخرى، كما تفتقر للتحليلات السببية، لكنها تضمنت سعيًا للإصلاح التعليمي في بلدانهم الأم، ونادرًا ما تضمَّنت تلك التقارير التربوية المقارنة تفسيرًا للظواهر التربوية في علاقتها بالسياقات التي نشأت فيها، وتعمل في ظلها (Phillips, 2005, pp. 23-24)

كما نستخلص أن تلك المرحلة من الاهتمام بنُظم التعليم الأجنبية كانت مدفوعة بحب الاستطلاع من قِبَل الإداريين، والسياسيين؛ لمعرفة الآخر، واكتشاف السياسات، والممارسات التعليمية السائدة في النُّظم الأخرى، لتكون مصدرًا للتعلم في الدولة الأم، سواء من خلال الاستعارة الانتقائية بنقل تلك السياسات والممارسات للدولة الأم، أو من خلال التعلم السلبي بالامتناع عن تبنِّي بعض السياسات، أو الممارسات التعليمية التي تمثل قصورًا من وُجهَة نظر هؤلاء السياسيين، من خلال وصف منظم للنُّظم التعليمية الأجنبية. واختتمت هذه المرحلة ببعض الإشارات المبدئية البسيطة نحو أهمية وضع الاختلافات الثقافية في الاعتبار أثناء النظر للتشريعات، والممارسات التعليمية.

● النصف الأول من القرن العشرين: سؤال "سادلر" المركزي

وفي النصف الأول من القرن العشرين أثار "مايكل سادلر" Michael Sadler أمرين مهمين جدًّا مرتبطين بموضوع استعارة ونقل السياسات، والممارسات التعليمية، وظل ما قدَّمه من أفكار محورًا أساسيًّا لمناقشات الباحثين، والأكاديميين الذين تناولوا قضايا النقل في التربية المقارنة حتى الستينيات من القرن العشرين. لقد تساءَل بصورة مباشرة حول مدى إمكانية الإفادة التطبيقية من دراسة النُّظم الأجنبية للتعليم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أثار قضية السياق وأن الاختلافات بين السياقات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية مانعٌ قويٌّ لعمليات النقل التعليمي. ولقد أصبح سؤال "سادلر" سؤالًا مركزيًّا مفتاحيًّا في كل المناقشات التالية لقضايا النقل التعليمي.

ألقى "سادلر" محاضرته الشهيرة في مؤتمر جيلفورد للتعليم في العام ١٩٠٠م، وكانت بعنوان : "إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم أي شيء ذي قيمة تطبيقية في دراسة النُّظم الأجنبية للتعليم؟"، ويمثل ذلك السؤال أحد الصياغات الشهيرة للسؤال المركزي : لماذا نقارن؟ (Steiner-Khamsi, 2002, pp. 57-58) في هذا المؤتمر عبر "سادلر" بوضوح عن قضية النقل التعليمي. وكانت إجابته تمثل اعتراضًا على فكرة النقل التعليمي في ظل تباين السياقات، مؤكداً على أهمية السياق في تشكيل المؤسسات والممارسات التعليمية، والتي عبَّر عنها من خلال تعريفه للنظام التعليمي؛ فحينما ندرس نُظم التعليم الأجنبية ينبغي ألا نُركز على المباني، والمعلمين، والطلاب فحسب، بل إن المهمة الأساسية لدراسة التعليم في البلدان الأجنبية هي فهم القوى غير الملموسة، والانطباعية، والروحية، والتي تدعم نظام المدرسة.(Beech, 2006, p. 5)

بالاستناد إلى مبدأ "سادلر" الذي يؤكد من خلاله إنه إذا كان السياق التاريخي الاجتماعي أكثر أهمية من المؤسسات، والممارسات التربوية الفعلية، فإنه لا يمكن لأجزاء معينة من النظام التعليمي أن يتم نقلها بنجاح إلى سياق مختلف، مؤكدا على أنه :"حينما ننظر للنُّظم الأجنبية للتعليم ينبغي ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة مهمة أكثر من الأشياء داخل المدرسة، وتحكم وتفسر الأشياء داخل المدرسة؛ حيث لا يمكننا أن نتجول بسعادة في النُّظم التعليمية في العالم، مثل الطفل الذي يسير في الحديقة، ويقتطف من كل بستان زهرة، ثم يتوقع أنه إذا تم لصق ما تم تجميعه في بيته، سيجد نباتًا حيًّا. إن نُظم التعليم القومية كائنات حية، هي نتاج التحديات والصعوبات والمعارك الطويلة." (Beech, 2006, p. 5)

أثار "سادلر" واحدة من أبرز قضايا النقل التعليمي؛ ألا وهي قضية السياق، والتي تمَّت قراءتها، وتناولها من قِبَل العديد من الباحثين المعاصرين، والتاليين؛ باعتبارها مجرد عناصر خارجية تعرقل عمليات النقل التعليمي. فضلاً عن توجُّه المناقشات نحو قبول إمكانية النقل من عدمه. ولكن ذلك الاقتباس السابق من كلماته، ينطوي على إشارات بأن الأفكار، والممارسات التعليمية تنمو من خلال جذورها الاجتماعية، والثقافية، والسياسية. لكن ذلك الفهم المتعمق

لكلمات "سادلر" لم يَحظَ باهتمام كافٍ إلا في وقت قريب؛ حيث تم تناول قضية السياق قبل ذلك لفترات طويلة بطريقة تبسيطية، وغير كافية لتفهُّم مدى تجذُّر تلك الجوانب الثقافية والسياسية والاقتصادية في الأفكار والممارسات التعليمية، وضرورة ذلك الفهم المتعمِّق لعلاقة السياق بالسياسات، والممارسات التعليمية؛ في الوصول إلى تحليل أكثر عمقًا لموضوع النقل التعليمي.

إن النقل التعليمي الناجح وفقًا لرؤية "سادلر"، والتي يؤكد من خلالها أنه من المتعذَّر محاكاة السياسات، والممارسات التربوية بأي طريقة ميكانيكية، أو حرفية، لكنه على الرغم من ذلك لم يرفض النقل، أو يقر باستحالة النقل تمامًا. أكد "سادلر" على أنَّ هناك جوانب إيجابية يمكن الاستفادة بها من خلال دراسة النُّظم التعليمية الأجنبية، فأكد على أنَّه حتى لو لم يكن من الممكن إعادة إنتاج النُّظم التعليمية، إلا أنها تقترح تحسينات لتطبيقها في تلك النُّظم. مع ذلك بالنسبة لـ"سادلر" الفائدة الكبرى التي يمكن الحصول عليها من دراسة النُّظم الأجنبية للتربية هي الفهم الأفضل لنظامنا التعليمي. بذلك اقترح أن التربية المقارنة ينبغي أن تقصد إلى التعلم من خلال الفهم للنُّظم التعليمية الأجنبية.(Beech, 2006, pp. 5-6)

كذلك عبر "سادلر" عن أفكاره النظرية حول نقل السياسات التعليمية؛ مؤكداً على ضرورة فهم النظم التعليمية في إطار فهم القوى، والعوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي تشكلت في ضوئها، كما عبر عن تصوره للقيمة التطبيقية للدراسات التربوية المقارنة في كونها تساعد على تحقيق فهم أفضل للنظم القومية للتعليم من خلال مقارنتها بالنظم الأخرى، لكنه على المستوى العملي قد مارس عمليات نقل فعلية للسياسات، والممارسات التعليمية.

إن تأرجح "سادلر" حيال الاستعارة التربوية يبدو متطابقا مع العديد من الباحثين في مجال التربية المقارنة. هناك تاريخ ممتد لكل من التحذير من الإستعارة التربوية، والاعتناق التام لها. إن الباحثين الأوائل في مجال التربية المقارنة عادوا، وأكدوا على أنَّ الدراسة المقارنة للنُّظم التعليمية الأجنبية يجب أن تخدم استعارة وإعارة الإصلاحات التربوية (Steiner-Khamsi, 2002, pp. 58-59).

وفي ظل أحداث سياسية كثيرة شهدها النصف الأول من القرن العشرين باندلاع الحربين العالمية الأولى، والثانية وتداعياتهما، التي فرضت ضرورة التعاون الدولي في مجال التعليم، وضرورة فهم الآخر. كذلك الاهتمام بإعادة بناء النُّظم التعليمية بعد الحرب، فضلاً عن بزوغ الفلسفات التربوية الحديثة، ومقترحاتها بتطوير الممارسات التعليمية. كل ذلك كان دافعًا لانتشار ورواج فكرة النقل التعليمي من البلدان الأخرى، ولم يكن باحثو ومتخصصو التربية المقارنة بمَعزِل عن ذلك الاتجاه الرائج في هذه المرحلة التاريخية؛ حيث شهدت تلك المرحلة النزوع إلى الاستعارة التعليمية على مستوى الممارسة من خلال تقديم تبرير علمي يستند إلى تحقق القابلية للمقارنة بين نظم التعليم في الدول؛ وفقا لمحددات معينة.

إن "سادلر" كباحث، ومفكر أشار مرارًا وتكرارًا إلى عدم دقة المقارنة والاستعارة بين السياقات المختلفة على مستوى التنظير، إلا أنه على مستوى الفعل والممارسة التطبيقية قدَّم الإثبات العلمي لصحة نقل النموذج الأمريكي لتعليم الأفارقة الأمريكيين إلى القارة الإفريقية (Steiner-Khamsi, 2002, pp. 59-60). لقد كان "سادلر" كقائد تربوي متميز مهتما بالتعليم في إنجلترا، وألمانيا، والهند، والولايات المتحدة يُمثِّل ذلك الربط التقليدي بين التربية المقارنة والنقل العملي للسياسات التعليمية.(Robert Cowen, 2014, p. 284)

في حين أكَّد "ايزاك كاندل" Isaac L. Kandel تلميذ "سادلر على الدراسة السياقية للنُّظُم التعليمية، وأشار لقيمة المنهج التاريخي في مجال التربية المقارنة، لكنه – كمستشار حكومي لإعادة تنظيم نظام المدارس في اليابان، وألمانيا، نيابةً عن قوات التحالف في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية– قام بنقل نماذج إعادة التأهيل من سياق لآخر. بذلك كان "كاندل" – كباحث مؤرخ ومهتم بدراسة السياق، لكنه كمستشار حكومي، وممارس– قام بتطوير الاستعارة عبر

القوميات، والتي تتسم بالانفصال عن سياقاتها، أو ما يُطلق عليه Decontextualization "انتزاع الممارسات التعليمية من سياقاتها".(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 61-63)

وهكذا اتسم التناول النظري بصفة عامة لموضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية مع بداية نمو ميدان التربية المقارنة كميدان أكاديمي معرفيا، ومؤسساتيا في القرن العشرين بالحساسية تجاه نقل السياسات التعليمية؛ حيث تضمنت تنظيرات العديد من المتخصصين الأكاديميين بوضوح حساسية حول إمكانية، واحتمالية استخلاص دروس من النماذج الأجنبية بعكس تقارير السياسيين، والإداريين في المرحلة السابقة لتطور الميدان في القرن التاسع عشر (Rust et al., 2009, p. 125). على العكس من التطبيق العملي الذي تضمن نقل للسياسات، والممارسات التعليمية بين دول متنوعة، ومختلفة.

وفي ظل التعارض الواضح بين التربية المقارنة على المستوى النظري، والمستوى التطبيقي، كيف استطاع هؤلاء الأكاديميون تبرير النقل التعليمي من سياق معين إلى سياق آخر؟ قام ذلك التبرير من خلال التأسيس لأحد أهم الجوانب المنهجية للدراسات المقارنة، وهو القابلية للمقارنة Comparability. ومن المهم أن نؤكد على أنه لا يوجد شيء قابل للمقارنة بحدٍّ ذاته؛ ما لم يَقُمْ الباحث بتحديد القواسم المشتركة، أو قُل بصورة أكثر دقة أن يُكوِّن الباحث بُعدًا نوعيًّا يتم وَفقًا له مقارنة سياقين، أو أكثر، يطلق على ذلك البُعد النوعي "العنصر الثالث للمقارنة" Tertium Comparationis والذي يحدد البنية التي تتم المقارنة بين نظامين تعليميين وَفْقًا لها، ولقد تغير ذلك البُعد النوعي للمقارنة عبر مراحل التطور التاريخية للتربية المقارنة، بالاستناد إلى اختلاف أُطُر التفسير المتبنَّاة من قِبَل باحثي التربية المقارنة(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 60-61)

وقد استخدم المتخصِّصون الأوَائل –أمثال "سادلر"، و"كاندل"– نظرية الحضارة في بناء وتكوين القابلية للمقارنة. إن القيام بتحديد المرحلة الحضارية الخاصة بأي عِرْق، أو أُمَّة، أو نظام تعليمي؛ هو المبرِّر لاستعارتها لأفكار، وممارسات تربوية من سياقات أخرى. واعتُبِر المواطنون الأمريكيون الأفارقة، وكل شعوب مستعمرات الإمبراطورية البريطانية في نفس المستوى الحضاري المنخفض. وبما أن تلك الجماعات يُنظر إليها على أنَّها قابلة للمقارنة، فإنه يمكن نقل نماذج تربوية من قارة أمريكا الشمالية إلى أفريقيا، واعتبر ذلك ممكنًا منهجيًّا وأخلاقيًّا. بالمثل، منذ أن تشكلت الدول القومية الحديثة في أوروبا والولايات المتحدة اعُتبِروا في نفس المستوى المرتفع من الحضارة، بذلك تم تبرير النقل التعليمي عبر الأطلسي مِن قِبَل "كاندل"، والذي تضمَّن بناء الدولة القومية، والتعليم الإلزامي في عام ١٩٤٤م. وأكد باحثون آخرون في نفس الفترة الزمنية على أن المرحلة التالية من تطوُّر النُّظم التعليمية قد اتسعت لتشمل التمدرس في المرحلة الثانوية، واستتبعها تنفيذ تعليم فني وتقني، وتُوِّجت بتأسيس نظام التعليم العالي باعتبار ذلك التشابه في التطور يُمثِّل النموذج العالمي لتطور نظم التعليم(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 61-62)

وهكذا، لم يستخدم تبرير القابلية للمقارنة فحسب وَفقًا لنظرية الحضارة في هذه المرحلة بمقارنة النُّظم التعليمية التي اعتُبِرت في نفس المستوى الحضاري، وإنما امتدَّ كذلك لتبنِّي التفسير الخاص بالبُعد الزمني لنظرية الحضارة، والذي يَعتَبِر التقدُّم عملية خطية تتزايد عبر الزمن، أي: أن البلدان الأقل تحضُّرًا اليوم لابد أن تسير في المستقبل نحو المزيد من التحضُّر لتكون مثل الدول الأكثر تحضُّرًا، بذلك من الممكن أن تستفيد البلدان الأقل تحضُّرًا من تجارب الدول الأكثر تحضُّرًا.

كما ذهب "كاندل" إلى القول: إن إصلاحات التعليم في جاميكا في القرن العشرين تستطيع الاستفادة من الدروس المتعلمة من المملكة المتحدة في القرن التاسع عشر، مع إشفاق كبير من صعوبات التنفيذ للإصلاح التربوي؛ حيث إنها ستواجه كل المتطلبات التعليمية في وقت واحد، بينما البلدان الأخرى قد واجهوها ببطء وبشكل تدريجي. كما شجع "كاندل" مسؤولي التعليم في جاميكا على التعلم من خبرات نُظم التعليم الأخرى؛ مؤكدًا على أنَّ لدى جاميكا الأفضلية في تجنُّب أخطاء البلدان الأخرى، كذلك في الاستفادة من النظريات والممارسات التربوية في البلدان الأخرى.(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 61-63) بذلك تضمَّنت تلك المرحلة بجانب التبرير للنقل من

النُّظم المتشابهة في المستوى الحضاري نمطًا آخر من النقل من الدول الأكثر تقدُّمًا إلى الأقل تقدُّمًا، والتأكيد على إمكانية التعلم السلبي المبني على تجنُّب أخطاء الآخرين.

وقد تخوَّف أحد أشهر فلاسفة التربية "جون ديوي" John Dewey من فكرة عودة عقارب الساعة في مجال التطور التربوي، والتعلم من الأخطاء التي وقعت فيها البلدان المتقدمة تربويًّا في الماضي، ونقل نسخة أو إصدار محسَّن من تلك الممارسات للبلدان الحديثة العهد تربويًّا. ومقارنة بالعديد من الباحثين الآخرين في زمانه كان "ديوي" مترددًا في نقل نماذج تربوية من بلدان متقدمة تربويًّا إلى بلدان أقل تحضُّرًا، أو أقل تعقيدًا، أو بلدان أقل تنمويًّا.

على الرغم من ذلك، لقد كانت زيارته للمكسيك في عام ١٩٢٦م نقطة تحوُّل في تفكيره، فبعد عودته من مشاهدة برنامج التعليم المكسيكي الريفي أحيا إيمانه بتلك البلدان. لقد انبهر "ديوي" بفرَص البلدان الحديثة العهد بالتعليم في أن تبدأ من جديد، مع معظم نظريات وممارسات التنوير الخاصة بمعظم البلدان المتقدمة تربويًّا.(Steiner-Khamsi, 2002, p. 63)

ولقد كانت أفكار "ديوي" محل اهتمام ممتد بين دول العالم الغربي، والشرقي منذ نهاية الحرب العالمية الأولى. وعكس ذلك الاهتمام بنقل أفكار "ديوي" من جهة أخرى بروز التعليم الأمريكي كمرجعية للنقل التعليمي منذ نهاية الحرب العالمية الأولى.

إن الباحثين في النصف الأول من القرن العشرين رأوا النقل التعليمي ذا فائدة مزدوجة، بينما البلدان الحديثة العهد بالتعليم يمكنها الاستفادة من الإصلاحات التربوية التي تم اختبارها، وتحسينها في البلدان المتقدمة، فإن البلدان المتقدمة يمكنها التعلم عن طريق التجريب في البلدان الحديثة، والدراسة المتعمقة للمراحل المتنوِّعة لتطوُّر التعليم في البلدان الحديثة تعليميًّا. بذلك اعتُبِرت البلدان الأقل تقدُّمًا حقل تجارب، أو مختبرًا للدراسات الاجتماعية والتربوية للباحثين التربويين الأوروبيين، والأمريكيين.(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 62-64) وبذلك ظهر نمط جديد من أنماط النقل التعليمي، وهو "تصدّير" Export السياسات، والممارسات التعليمية للبلدان الأخرى.

ولقد اعتبر "كاندل" الشعوب المبتدئة في إنشاء نظمها التعليمية الوطنية آنذاك مصدرًا للاستبصار من أجل تعميم نظرية تربوية أكثر شمولية، ووَفقًا لوُجهَة نظره فإن تلك النُّظم الجديدة تُمثِّل موضوعات أكثر بساطة، ويُسرًا في التحليل، كما تُمثِّل معامل لفلسفات التربية الجديدة التي يمكن أن تُختَبر فيها بشكل أفضل مقارنة بالشروط المعقدة في أوروبا والولايات المتحدة؛ حيث إن التقاليد الراهنة في النُّظم القديمة قد استقرت منذ زمن بعيد، وقد يعرقل ذلك التطبيق للفلسفات الجديدة، ويرجح أن هؤلاء المبتدئين في الذهاب للمدارس سيكون لهم إسهام في صناعة نظرية تربوية عامة.(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 62-63) ذلك التصور - الذي مثَّل قناعة لدى "كاندل" - شجَّع على انتشار "تصدّير" السياسات، والأفكار، والممارسات التربوية لسياقات أخرى؛ بهدف تجريبها قبل تطبيقها في السياق المستهدف بالإصلاح أو التطوير.

لقد كان من أبرز ميزات السؤال الكلاسيكي الذي أطلقه "سادلر": إلى أي مدى نستطيع تعلم أي شيء ذي قيمة تطبيقية من دراسة نُظم التعليم الأجنبية؟، هي أن أي إجابة عن هذا السؤال ستعالج موضوع النقل التعليمي، كذلك علاقته بالسياق. فكل الذين كتبوا عِن التربية المقارنة قد تناولوا قضايا النقل التعليمي، لكن محتوى تلك الإجابات اختلف وَفقًا لوُجهات النظر المتعارضة. على الرغم من ذلك ففي بعض الأحيان استُخدِم السؤال ليس لفتح باب المناقشة، والتحليل المتعمق للمشكلة، وإنما على النقيض استُخدِم لغلق باب المناقشة باعتبار أن الشيء المطلوب إثباته هو عدم إمكانية الاستفادة التطبيقية من التربية المقارنة.

وفي هذا السياق، يمكن قراءة انتقاد "فيرنون مالينسون" Vernon Mallinson -على سبيل المثال- لفكرة التناول المفاهيمي لموضوع السياق، وتحليله من خلال تناول مفهوم "الطابع القومي" - لدى العديد من الباحثين السابقين والمعاصرين له -، والذي يُعد أحد المفاهيم التفسيرية المركزية في تلك المرحلة من مراحل تطوُّر التربية المقارنة، فضلًا عن ذلك أكد على استحالة النقل الثقافي أو الاستعارة الثقافية؛ فوَفقًا لأفكار "مالينسون" فإن الطابع القومي لم يكن إطارًا مُصمت

للاختيارات التربوية على مستوى السياسة فحسب، بل كان أيضًا جهاز عزل ثقافي ضد روح نقل الأفكار الأجنبية، والممارسات التربوية.(Robert Cowen, 2006, pp. 564-565)

لم يكن لكل المتخصصين في هذه المرحلة اتجاه "مالينسون" نفسه؛ حيث اتبع الخط الفكري لـ"سادلر"، ولكن مع بعض التمايزات الخاصة كل من "جوزيف لاورايز" Joseph Lauwerys و"نيكولاس هانز" Nicolas Hans. اعتبر "لاورايز" التربية المقارنة كميدان معرفي له هدفان، الهدف الأول: أن تبحث عن نظرية عامة للتربية، وتلك الأهداف العامة للتربية تبقى مقبولة في كل الأماكن تقريبًا، هناك اختلافات كبرى في طرق المحاولة التي تُصطنع لتحقيق تلك الأهداف. كما أكد "لاورايز" على أنَّه الفروق في طرق التشكل للمشكلات، والإجابات المعطاة، والذي ينجم عن اختلاف الخبرات التاريخية، والبِنَى الاجتماعية، والتكنولوجيات، والتجارة. أما الهدف الثاني لميدان التربية المقارنة فهو دراسة ما الذي يفعله التربويون الآخرون في البلدان الأخرى. بهذه الطريقة يستطيع التربوي المقارن إيجاد أفكار "مساعدة" للبيئة الخاصة به(Beech, 2006, p. 6)

ويتضح موقف "لاورايز" من فكرة النقل التعليمي من خلال كتاباته؛ حيث أكد على أنه ينبغي علينا كباحثين في التربية المقارنة أن نقدم معرفة قابلة للاستعارة المفيدة، والبنَّاءة، ويتحقق ذلك حينما نستطيع فهم المبادئ العامة للتربية. لقد ركز على السياق، وعلى الفهم بشكل أكبر من تركيزه على التطبيق العملي؛ فضلا عن تساؤلاته حول النقل التعليمي في ظل اختلاف السياقات. أشار "لاورايز" إلى أن الحلول المقترحة تختلف من بلد إلى بلد آخر لا محالة؛ حيث إنها مشروطة ومتأثرة باتجاهات مختلفة، وتواريخ ثقافية مختلفة، علاوة على ذلك سيكونون أكثر اختلافاً في طريقتهم للتعبير عن الإصلاح، والحديث عنه، وتعديله. واحد من الأغراض الرئيسة لتحليلاته على حد تعبيره هو مساعدة التربويين على فهم، وتفسير ما يقوله زملاؤهم في الأماكن الأخرى، وبذلك فحسبُ ستكون خبرات الآخرين ذات قيمة، وفائدة؛ حيث نستطيع فتح حوار مثمر.(Beech, 2006, p. 6)

وهكذا قدم "لاورايز" – من خلال تصوراته عن طبيعة التربية المقارنة، وأهدافها كميدان علمي– أفكاره حول النقل التعليمي، ومدى إمكانية الإفادة من دراسة النُّظم الأجنبية للتعليم في ظل اختلافات السياقات. ويتلخص فكره في التأكيد على أن الفائدة التي يمكن جَنْيُها من خلال دراسة النُّظم الأجنبية هي من خلال تحقيق مزيد من الفهم، والتفسير للتنظيرات وللممارسات التربوية في البلدان الأخرى من خلال الدراسات التربوية المقارنة، وليس من خلال النقل المباشر ، فهو يتبع نفس الفكر الحذر حول عمليات النقل التعليمي كما تناولها "سادلر" على المستوى التنظيري فحسبُ. فكان "لاورايز" أحد الداعمين لذلك الاتجاه الذي يشير لأهمية الحساسية تجاه السياق الذي تنمو في إطاره المشكلات التعليمية؛ مؤكدًا كذلك على اختلاف الحلول باختلاف السياقات.

لقد أكد "هانز" كذلك على أهمية السياق الاجتماعي التاريخي، كما يعبر في تحليله عن مفهوم العوامل والتقاليد، كما اهتم بالأوْجُه التحليلية للتربية المقارنة، واعتبر الغرض الأساسي للميدان هو الدراسة التحليلية لتلك العوامل من منظور تاريخي، ومقارنة محاولات الحل للمشكلات الناتجة. وعلى المستوى التطبيقي تخلى "هانز" عن المشاركة في أي أعمال ذات طبيعة تطبيقية في مجال التربية المقارنة؛ مؤكداً أن تطبيق النتائج لتلك الدراسات يكون خارج نطاق تخصص التربية المقارنة.(Hans, 1967, pp. 10-11)

قدم "هانز" التناول الأكثر تماسكًا نسبيًّا لقضية السياق في تلك المرحلة كأحد المشكلات الأساسية موضوع الدراسة في التربية المقارنة؛ حيث أصر "هانز" على أهمية القوى والعوامل المحددة والضرورية، وهي التي تحدد بدقة شكل النظام التعليمي في كل الأمكنة، وكذلك تَحُدُّ من اختيارات الإصلاح التربوي. وعالج قضية السياق من خلال ذكر أمثلة تاريخية توضح أهمية الجغرافيا، والاقتصاديات، والظروف، والتاريخ، والدين، واللغة، والفلسفات السياسية، وكيف تعمل تلك العوامل في شكل تنوُّع تجميعي لتحدد السياسة التعليمية في البلدان؛ مثل:

بلجيكا، والدنمارك، وإنجلترا، وفرنسا، وألمانيا، وجنوب إفريقيا، والسويد، والولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي "روسيا حاليًا"(Robert Cowen, 2006, p. 565)

أكد "هانز" على عدم وجود قيم مطلقة للتربية من الممكن أن تكون متفقًا عليها عالميًّا، فضلاً عن صعوبة المقارنة بين القيم التربوية لدى السياقات الثقافية المختلفة، وكذلك تساءل عن إمكانية نقل الأفكار التربوية بين البلدان مع اختلاف الخلفية التاريخية، وانتقد المربين الذين أكدوا على أنَّ تقاليد وممارسات بلدانهم لها تطبيقات عالمية، ويمكن نقلها للبلدان الأخرى. وانتقد كذلك الافتراض الذي استُنِد إليه في نقل الممارسات التربوية، وهو أفضلية وأسبقية الحضارات الأوروبية، والأمريكية لغيرهما من الحضارات، وأشار إلى أن ذلك الافتراض لم يتم إثباته بعد (Beech, 2006, pp. 6-7)، وبذلك قدَّم اعتراضًا واضحًا على فكرة تصدير السياسات، والممارسات التربوية مما تم اعتباره حضارات أكثر تقدُّمًا لحضارات أقل تقدُّمًا، وكان ذلك هو صك المصداقية العلمية التي استخدمها كل من "سادلر"، و" كاندل" ومَن سار على دربهما؛ في تبرير نقل الأفكار، والسياسات، والممارسات التربوية بين البلدان.

وقد لقيت أفكار "هانز" الخاصة بعدم صدق الافتراض حول أسبقية بعض الحضارات لغيرها كتبرير للنقل التربوي تطويراً لاحقًا، لكن بعد فترة طويلة من الإهمال لمثل ذلك الاتجاه في التفكير. وتمثل نظريات التبعية التي سادت ميدان التربية المقارنة في السبعينيات من القرن العشرين التطوير الأبرز لذلك الاتجاه.(Beech, 2006, pp. 6-7)

وكان "هانز" مهتمًّا بتتبع التدفق العالمي للأفكار التربوية، ودراسة تأثير النماذج الأوروبية للتعليم في أمريكا اللاتينية؛ بهدف واحد فحسب هو شرح القوى والعوامل الخاصة بالسياق.كذلك قدم بعض الأمثلة للنقل بين النمسا، وروسيا أثناء القرن الثامن عشر، والتي شكلت نجاحًا جزئيًّا، وأرجع ذلك النجاح إلى تشابه السياقات الاجتماعية والتاريخية في كلا المكانين. (Beech, 2006, p. 7) لقد كان موضوع السياق قضية مركزية لـ"هانز"، وهو بالفعل قضية مركزية حينما نسعى لتناول موضوع النقل التعليمي؛ لذا اعتبر أحد الجوانب الرئيسة في التحليلات التالية، والراهنة لموضوع النقل التعليمي.

● حقبة الستينيات من القرن العشرين: المنهج العلمي المقارن، والتنبؤ بتداعيات الإصلاحات المنقولة.

شهدت حقبة الستينيات من القرن العشرين ذروة الاهتمام بمنهج التربية المقارنة كقضية أساسية لتأكيد الشرعية العلمية للميدان كميدان علمي، وتصدى العديد من الأكاديميين البارزين لمناقشة تلك القضية بتحديد طبيعة وإجراءات المنهج العلمي في التربية المقارنة، فنشأت مجموعة متنوعة من الاتجاهات لتحديد طبيعة المنهج العلمي في التربية المقارنة على اختلاف التوجُّه المعرفي المتبنَّى من قِبَل هؤلاء الأكاديميين.

ومن أشهر المتخصِّصين في التربية المقارنة في الستينيات "براين هولمز" Brian Holmes الذي عبَّر عن نفسه بوضوح كمتبع لتقاليد "سادلر"؛ حيث اعتمد على نظرة "سادلر" حول أهمية السياق في تعريف نُظم التعليم كنقطة بداية. اقترح طريقة أكثر صرامة، اعتقد أنه سيلغى الصعوبات التي أشار إليها "سادلر"؛ مما يجعل نجاح الاستعارة التربوية ممكنًا. كان اهتمام "هولمز" الأساسي هو بناء منهج المشكلات الذي اعتبره المنهج المناسب للدراسات التربوية المقارنة؛ حيث تبنَّى نظرة برجماتية للتاريخ تتضمَّن أن التحليل التاريخي ذو قيمة مفيدة بقدر ما يستطيع توضيح المشكلات التربوية الراهنة. وبالمثل لقد استعار كلمة "العوامل" من نظرية "هانز"، لكن لم يتبنى تفسيراته " ككل. وأكد "هولمز" على أنَّ العوامل المحلية تكون مهمة بقدر ما تساعد في التنبؤ بمُخرَجات سياسية معيَّنة، وكذلك أشار إلى فكرة "وزن" العوامل التي تؤكد على أنَّه ليست لكل العوامل نفس درجة التأثير على الظواهر التربوية؛ لذا فإنه من وُجهَة نظره ينبغي على الباحثين في التربية المقارنة التعبير عن تلك العوامل رياضيًّا، والتي تتضمن تحديد الوزن النسبي المعطى للقوى السياسية، والاقتصادية، والدينية، والاجتماعية.(Beech, 2006, p. 7)

وقدم "هولمز" خطوات منهجه، والتي تضمَّنت: أولاً: تحليل المشكلة. ثانيًا: تشكيل السياسة من خلال عرض الحلول المقترحة. ثالثًا: تحديد، ووصف، ووزن العوامل ذات العلاقة ضمن سياق معطى، من خلال اختيار سياسة أو خطة من الخطط المقترحة. رابعًا: التنبؤ، والتحقق من النتائج المتوقعة (المخرَجات) من تطبيق السياسات(Holmes, 1998, pp. 35-44) وتتمتع تلك الخطوات باتساق تام مع فكرة الاستعارة الثقافية، ودور الدراسات التربوية المقارنة فيها؛ حيث حدد "هولمز" الهدف من تطبيق هذا المدخل، وهو التنبؤ من خلال المقارنة عبر الثقافية بالتداعيات التربوية للإصلاح، أي: التنبؤ ما إذا كان النقل التعليمي سيكون ناجحًا أم لا.

وعلى هذا النحو لقد كان "هولمز" داعماً لافتراض أن النقل التعليمي الناجح ممكن الحدوث، وأن الدور الأساسي للدراسات التربوية المقارنة هو تبيُّن في ظل أي الشروط يكون النقل التعليمي ممكنًا باستخدام مدخل المشكلة(Beech, 2006, pp. 7-8) وتعرضت أفكار "هولمز" حول السياق للنقد نتيجة لغموض، واختزال عناصر السياق، والتباسها في كثير من الأحيان (Robert Cowen, 2006, p. 565).

كان إضفاء الشرعية العلمية على التربية المقارنة من خلال المنهج الشاغل للمتخصِّصين في هذه الفترة، ومن بينهم "جورج بيرداي" George Bereday، الذي عمل بدون أي أجندة سياسية تطبيقية(Robert Cowen, 2014, p. 286) لكن على مستوى التنظير فإن التناول المدقق في تنظير "بيرداي" لميدان التربية المقارنة، ومراحل تطوره يعكس تأكيده على الاستعارة كهدف نهائي للتربية المقارنة.

إن تأريخ "بيرداي" لمراحل تطور التربية المقارنة اعتمد على فكرة الاستعارة، وبدت كأحد أبرز محاور تأريخه وعلى الرغم من تطور المنهج، والأدوات العلمية عبر المراحل؛ إلا إن الهدف النهائي كان هو الاستعارة سواء بصورة مباشرة، أو غير مباشرة عن طريق التعلم السلبي من النظم التعليمية لدى الآخرين للتنبؤ بنجاح، أو فشل الاستعارة، أو الدراسة العلمية بهدف التنبؤ العلمي قبل الاستعارة؛ حيث حدد "بيرداي" ثلاثة مراحل لتطور ميدان التربية المقارنة تبدأ بالاستعارة المباشرة؛ والتي سادت القرن التاسع عشر متضمنة سعي السياسيين، والإداريين المهتمين، والمبعوثين للدول الأجنبية للبحث عن الممارسات التربوية الأفضل؛ بغرض نقلها لدولهم الأم، أما المرحلة الثانية، والتي أطلق عليها مرحلة التنبؤ، التي تضمنت سعيا نحو التنبؤ بإمكانية نجاح ممارسة تربوية ما، أو فشلها؛ من خلال دراستها في نظم تعليمية أخرى قد استخدمتها بالفعل قبل ذلك، وتمتد تلك المرحلة لتشمل النصف الأول من القرن العشرين، أما المرحلة الثالثة، والأخيرة وهي التي تركز على التنظيم العلمي من خلال تبني إجراءات محددة للمقارنة؛ ليتسنى الاستناد إليها في عملية التنبؤ السابقة على الاستعارة، وهي المرحلة المعبرة عن طبيعة الدراسات التربوية المقارنة في الستينيات من القرن العشرين.

ومن جهه أخرى نُشِرت مجموعة من الأعمال الأكاديمية التي اهتمت بدراسة التأثيرات الأجنبية في التغيير، والإصلاح التعليمي في حقبة الستينيات من أبرزها أعمال "Hary Armytage" والتي تناولت تأثير التعليم الأمريكي، والفرنسي، والألماني، والروسي في التعليم الإنجليزي. كذلك تتبع "فريدريك شنايدر"Friedrich" Schneider" تأثيرات التعليم الألماني في تعليم البلدان الأخرى.(Rust et al., 2009, pp. 125-126) كما اهتم عدد كبير من الأكاديميين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة التعليم الانجليزي بصفة خاصة كمصدر لنقل السياسات التعليمية؛ نتيجة لصدمة انطلاق القمر الصناعي الروسي سبوتنيك. وترتب على هذا الاهتمام الأكاديمي بدراسة نظام التعليم في انجلترا، فضلاً عن ما صاحبه من زيارات ميدانية لملاحظة المدارس الانجليزية، قد شهدت أواخر الستينيات نموا كبيرا عدد المدارس الحرة كصيغة منقولة من التعليم الإنجليزي إلى التعليم الأمريكي.(Beech, 2009, pp. 341-342)

لقد جاء هذا الاتجاه نحو الاستعارة من بلدان أخرى كردة فعل لاستشعار المجتمع الأمريكي الإخفاق في اللحاق بالمنافس الروسي، ومن ثم كأحد أبرز الدوافع المحركة لنقل السياسات، ألا وهو التنافس بين الأمم؛ حيث تمثل المنافسة المحفز الرئيسي لدى الدول في الستينيات نحو نقل

السياسات التعليمية، ومن ثم تتحرك الجهات الأكاديمية للاستجابة لتلك الضغوط السياسية، والمجتمعية المحفزة للبحث عن دول أخرى غير المنافس، وتعتبر نظمها التعليمية مرجعية مقبولة لدى المجتمع، وتمثلت تلك المرجعية المقبولة للمجتمع الأمريكي في تلك الحالة في النظام التعليمي الإنجليزي.

ومن بين أبرز البحوث المهتمة بالنقل التعليمي في الستينيات بحوث رائد التأريخ التربوي المقارن "ويليام بريكمان" William Brickman التي اهتم فيها بدراسة أفكار "جون ديوي" فيلسوف التربية الأمريكي، وتأثيرها في التعليم في البلدان الأخرى، والتحولات التي طرأت عليها نتيجة انتقالها لسياقات أخرى كثيرة، ومتنوعة. بذلك فإن الاهتمام بدراسة نقل السياسات، والممارسات التعليمية ظل موضوعا حيا متناميا في ستينيات القرن العشرين؛ على الرغم من تركيز كل الاهتمام التنظيري في تلك الفترة حول المنهج المقارن، ومناقشات تطويره.

لقد شهدت حقبة الستينيات من القرن العشرين على المستوى التنظيري الأكاديمي تغيُّراً في الاتجاه، فلم يعد النقاش يدور حول ما إذا كان النقل التعليمي ممكنًا؛ وإنما: البحث عن المناهج العلمية التي سوف تضمن نجاح النقل التعليمي.(Beech, 2006, p. 9) في إطار إن الاهتمام الرئيس لهذه المرحلة كان موجها نحو المنهج، ومن بين أبرز الاتجاهات لتعريف المنهج العلمي في التربية المقارنة في ستينيات القرن العشرين الاتجاه الكمي الذي اعتبر أن التربية المقارنة تكون أكثر علمية كلما اقتربت من تكميم الظواهر التربوية أسوة بالمنهج العلمي المتبع في دراسة العلوم الطبيعية.

في ظل ذلك الاتجاه حلَّت المؤشرات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية محلَّ المفاهيم الغامضة المستندة للحضارة كمعيار نوعي للمقارنة، فأصبح التمييز بين النُّظم التعليمية وَفْقًا لمعيار التنمية كبديل للتحضُّر، ومن ثَمَّ ارتكزت القابلية للمقارنة في تلك المرحلة وَفْقًا للمؤشرات التربوية الكمية المستقاة من العلوم الاجتماعية الأخرى، والتي تُصنِّف الدول وَفْقا لدرجة النمو إلى دول متقدمة، ونامية. وتم تعريف التنمية في تلك الفترة من خلال مفردات قابلة للقياس الكمي؛ مثل: مؤشرات التنمية البشرية، والناتج المحلي الإجمالي، والناتج القومي الإجمالي(Steiner-Khamsi, 2002, p. 65) واستخدمت تلك المؤشرات الكمية للتنمية في التمييز بين الدول للتأكيد على إمكانية المقارنة بالوقوف على التشابهات، والاختلافات فيما بينها.

كان من أبرز رُوَّاد ذلك الاتجاه الكمي "نواه"، و"إكستين" لقد سادَ اللذان قدَّمَا تأريخًا لمراحل تطوُّر ميدان التربية المقارنة، ومُقترحًا لطبيعة المنهج المقارن، مؤكدين على أن التربية المقارنة لها هدف موحد، هو أن تحقق وضعها كأداة للتخطيط التربوي، من خلال ما تقدمه من تنبؤات.(Beech, 2006, p. 8) وكان ذلك الاتجاه المحرك الأساسي لانتشار الدراسات التي تقدمها المنظمات الدولية؛ مُتمثِّلة في اليونسكو، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والبنك الدولي في تناولها الكمي، والمعياري للظواهر التربوية؛ من منظور مقارن، ودولي.

لقد سادَ الدراسات التربوية المقارنة اعتبارُ عمليات الإقراض أو الإعارة Lending بحسبانه عملاً خيريا، وأن تكون الدول مُستعيرة ليس أمرا خطيرا في ظل اقتران الدعم المالي بتوفر نصيحة من المستشارين الخبراء التابعين للمنظمات الدولية، والتي بدأت تعمل بشكل مكثف في مجال التعليم، وشجعت، ودعمت ماديا ومعرفيا عمليات نقل السياسات. انتشر ذلك الاتجاه في ظل تبرير متخصصي التربية المقارنة الأكاديميين لذلك الاتجاه معتبريه نموا معرفيا للميدان في ظل توجه إبستمولوجي يحدد نمو الميدان المعرفي في شكل مسار خطي يُضفي الشرعية العلمية على الميدان كلما تقدم في استخدام التحليلات الكمية. (Beech, 2009, pp. 344-345)

بات يُنظر لتحليلات المنظمات الدولية التي تقدم حلولاً تنموية تكنوقراطية تناسب معظم الأسيقة التربوية باعتبارها توجه نحو مزيد من الاحترافية في تخصص التربية المقارنة. بذلك نصبت المنظمات الدولية نفسها كخبير علمي يمكنه أن يُصمم حلولاً تربوية عالمية، كما أن تلك الحلول كان يُنظر إليها باعتبارها محايدة، وموضوعية، ويمكن تطبيقها في معظم الأسيقة لتحسين أداءات النظم التعليمية.(Beech, 2009, pp. 344-345) تم ذلك في ظل غياب تنظير متعمق

لمفهوم الثقافة، ومن ثم تحليل غير متعمق لقضية السياق؛ حيث كان من بين أبرز أوجه النقد الموجهة لطبيعة التنظير التربوي المقارن في مرحلة الستينيات التعامل التبسيطي مع فكرة الثقافة.

● السبعينيات، والثمانينيات من القرن العشرين: الأيديولوجيا، ونظرية التبعية

شهد ميدان التربية المقارنة منذ سبعينيات القرن العشرين نمواً مطرداً في الاتجاهات الفكرية السائدة في الميدان، فأصبح من السمات الرئيسية للميدان تعددية التوجهات النظرية المستخدمة في تفسير الظواهر التربوية بالاستناد إلى التنوع الكبير في نظريات علم الاجتماع بصفة خاصة، والعلوم الاجتماعية بصفة عامة؛ إلا أن ما يُعرف بنظريات الصراع كان يمثل الاتجاه الجديد، والأكثر بروزا في الميدان في تلك الفترة.

كانت اتجاهات الصراع تلك تنظر للمدرسة باعتبارها أداة للسيطرة، وكجهاز أيديولوجي للدولة يُعيد إنتاج، وتخليد هيمنة جماعات بعينها، وإن المدرسة تمثل حلبة للصراع الاجتماعي غير المتكافئ،كذلك فهي مؤسسات قمعية تغرس أفكار، وقيم، واتجاهات أحادية فيما يخص الطبقة، والعرق، والأثنية، والنوع. (Kazamias, 2009, p. 251)

لقد كانت حقبة السبعينيات من القرن العشرين هي بداية تبنِّي نظرية التبعية Dependence Theory كتفسير للنقل التربوي، وخاصة عمليات الإقراض، أو الإعارة Lending، أو التصدير Export للسياسات والممارسات التعليمية في مجال التربية المقارنة؛ من خلال أعمال "مارتن كارنوي" Martin Carnoy، والذي اعتبر التعليم جزء من الإمبريالية الثقافية، لقد ناقش "كارنوي" ذلك؛ حيث أكد إن التعليم الغربي تم نقله لمعظم البلدان النامية كجزء من السيطرة الإمبريالية. كما انتقد "كارنوي" ممارسات النظام الاستعماري الفرنسي سابقا في أفريقيا؛ حيث استخدمت نفس المناهج، واللغة الفرنسية في تعليم البلدان الأفريقية. واتُّبعت سياسات مشابهة من قِبَل الإنجليز في الهند أثناء استعمارها سابقاً، مع ذلك إن الإنجليز لم يقدموا تعليمًا إنجليزيًّا لكل الهنود، لكن بالأحرى أرادوا تقديم الثقافة البريطانية للطبقة الحاكمة في الهند. لقد استنكر "كارنوي" الدافع وراء النقل المتمثل في مقصد الفرنسيين، والإنجليز من نقل مدارسهم إلى مستعمراتهم.(Beech, 2006, pp. 8-9) فضلا عن تساؤله حول مدى قدرة تلك المدارس على تحقيق الأهداف الوطنية للنظم التعليمية المستعمَرة، في ظل تدريس لغة المستعمِر كلغة أولى بدلا من اللغة القومية.

وانضم لكارنوي كل من "ألتباك" Altbach، و"كيلي" Kelly حيث انتقدوا المنظمات الدولية، وتثبيتها للأوضاع الراهنة من لا مساواةٍ دولية، واعتمادية. لقد ميزوا ضمنيًّا بين النقل التعليمي الاختياري، والنقل غير الاختياري وفقا للوكيل الرئيس للعملية. أكد كل من "كارنوي" و"ألتباك" و"كيلي" على أن هناك سلطة خارجية تحدد المشكلة، وتختار الحل(Beech, 2006, p. 9) ويتمثل ذلك الوكيل أو الفاعل في عملية النقل التعليمي في المنظمات الدولية، والدول الاستعمارية السابقة، والذي يشكل سلطة خارجية.

لقد كان لذلك الاتجاه أصداء على بعض الأكاديميين التربويين في مصر؛ حيث بات يُنظر إلى فكرة الاقتباس عن الغرب، والدول المتقدمة كأحد الأسباب الرئيسية فيما تعانيه النظم القومية للتعليم في العالم النامي من مشكلات. فضلا عن التأكيد على إن البلاد العربية اتجهت إلى الغرب لاقتباس نظمها التعليمية الحديثة، فجاءت مزيجا من التأثيرات الخارجية المختلفة إن طوعا، أو قسرا.(مرسي،١٩٨١، ص ص. ١١٦-١١٧)

اتخذ بعض رواد ميدان التربية المقارنة السابقين موقف المعترض الناقد لنظرية التبعية، وانتشارها في الميدان مثل "نواه" و"أكستين"، في حين أن البعض الأخر مثل "هولمز" قد ساهم في نقد توجيه الدول النامية من خلال الخبراء إلى إصلاحات معينة لنقلها؛ وفقا لثقافة الخبير، وقوميته.

تضمنت كتابات "هولمز" في الثمانينيات نقداً واضحاً، ومقاومة للاستعارة الانتقائية بالإشارة إلى خبراء المساعدات التقنية الذين يفرضون حزمهم الإصلاحية على البلدان التابعة؛ حيث أشار إلى أن معظم الخبراء الأمريكيين، والبريطانيين يفضلون تقديم اللامركزية كنظام للإدارة التربوية، في حين يوصي الخبراء السوفيت، والألمان دائما بتقديم التعليم البوليتكنيك للبلدان التي يقدموا لها النصيحة.(Steiner-Khamsi, 2002, pp. 174-175)

ودعم "روبرت أرنوف" Robert Arnove كأحد رواد الميدان في الثمانينيات الاتجاه الناقد في ميدان التربية المقارنة من خلال كتابته التي دعا من خلالها لتبني، واستخدام أفكار "فلورشتين Wallerstein" لتحليل النظم العالمية" World System Analysis في ميدان التربية المقارنة؛ مؤكداً على ضرورة تجاوز حدود الدولة الوطنية إلى المنظور العالمي في تفسير الظواهر التربوية، وإن النظم التعليمية في الكثير من الدول مجرد نتاج لممارسات الاستعمار السابقة لتلك الدول. كما أن أشار "أرنوف" إلى أن تلك النظم التعليمية تسعى للإصلاح في إطار التوجهات المفروضة من قبل الجهات المانحة من أعلى إلى أسفل، وبتطبيق آليات السوق في مجال التعليم، وتحت تأثير خطط الإصلاح في دول المركز التي تُشكِل مبادرات الإصلاح في دول المحيط .

ركز تحليل "فولرشتين" للنظم العالمية على التطور التاريخي للنظام الاقتصادي الرأسمالي العالمي، ودوره في تحول فائض القيمة من الدول البعيدة عن المركز إلى الدول المركزية من خلال عمليات التبادل غير المتكافئة. كما أكد " فولرشتين" أن الرأسمالية منذ البداية تخص الاقتصاد العالمي، ولا تخص الدول الوطنية بشكل مباشر، إنما تعمل تلك الرأسمالية العالمية من خلال استخدام الدول الوطنية في تنفيذ مبادئها منذ القرن السادس عشر، ووصلت لذروة قدرتها على ذلك في القرن الثامن عشر من خلال الأشكال المتعددة للتحكم في العمال، وعمليات التبادل التجاري الغير متكافئ بين الدول. (جريفيزو كنزفيك، ٢٠١٠ ، ص ص. ٦٨٦ – ٦٨٧)

كما تضمنت أفكار "فولرشتين" اعتبار الاقتصاد الرأسمالي العالمي الوحدة الأساسية للتحليل في العلوم الاجتماعية في تلك الفترة عن طريق تأكيده على رصد التطورات في الدول الوطنية من خلال موقعها داخل النظام العالمي، ووضعها في هذا التسلسل، وجهودها للحفاظ على، وتحسين وضعها النسبي .(جريفيزو كنزفيك، ٢٠١٠ ، ص ص. ٦٨٦-٦٩٢)

لقد شكل ذلك التأكيد على دور النظام العالمي وتوجيهيه للدول الوطنية أبرز الإسهامات الفكرية لنظرية "فولرشتين" في وصف، وتفسير الظواهر الاجتماعية، والاقتصادية، والتي تردد صداها من خلال توجهات نظرية متعددة، متنوعة. كما أسهم التركيز على المنظور العالمي في التحليل على تطوير العديد من التوجهات النظرية المفسِرة لنقل السياسات، والممارسات التعليمية في المرحلة التالية.

اعتمد "أرنوف" على أفكار "فولرشتين" عن ضرورة الاستقصاء والبحث للسياق العالمي، في علاقته بنظم التعليم القومية، كما استند أيضا لأفكاره عن الطبيعة الهيراركية للنظام العالمي، وما يتسم به من لا مساواة، واستغلالية، كما أشار "أرنوف" إلى إن نظرية التبعية توضح بشكل أساسي التسلسل التنازلي للاستغلال من دول المركز المسيطرة على دول المحيط، مع تأكيده على ضرورة بحث النظم التعليمية في إطار البُعد العالمي.(Kazamias, 2009, p. 153)

● الجهات المانحة، والترويج لنظرية التقارب :

من جهة أخرى حظيت عمليات النقل التعليمي من قبل الجهات المانحة متمثلة في الدول، والمنظمات الدولية بانتشار كبير بالاستناد إلى نظرية التقارب Convergence Theory، والتي ظهرت في ميدان الاقتصاد ثم أضحت مبررا للمنظمات الدولية في السبعينيات، والثمانينيات لنقل السياسات، والممارسات التعليمية، وتتضمن تلك النظرية تأكيداً على إن المجتمعات في العالم تتشابه من بعضها البعض؛ نتيجة لتشابه الأدوات التقنية التي تستخدمها لتحقيق التقدم، وبا لتالي فإن النظم التعليمية في تلك الدول ينبغي أن تتشابه؛ من حيث الشكل، والمحتوى، كما تتشابه أيضا مشكلات النظم التعليمية.

إن أكثر مظاهر هذا الاتجاه وضوحًا انتشار المدرسة الثانوية المشتركة، والمدرسة البوليتكنيكية، ونظام المدرسة الشاملة للتعليم الثانوي، والذي حل محل الأشكال المتمايزة تقليديًا في العديد من البلدان، ولكن كان هناك العديد من الأبعاد الأخرى لهذه الظاهرة، أكثر من مجرد انتشار الصيغ التربوية. كانت هناك نقاشات كثيرة حول التكافؤات، والطرق التي يمكن بها مقارنة المناهج، والمقررات الدراسية حتى يمكن الاعتراف بالمؤهلات عبر الدول المختلفة، وأصبح الافتراض الأساسي هو أن هناك قواسم مشتركة متزايدة محددة ما بين النُظم (Phillips, 2015, pp. 464-465). ويقوم ذلك الافتراض على أنَّ النُظم التعليمية ستصبح متشابهة نتيجة للتصنيع، ومتطلبات التقنية الملحة؛ حيث إن المتطلبات الاقتصادية لأنماط معينة من مهارات العمل، وأنماط معينة من التجديدات الاقتصادية، والاختراع؛ ستجعل النُظم التعليمية تتقارب نحو نفس النمط.

كان التشابه بين النظم التعليمية، والتوسع في انتشار التعليم عبر الدول المختلفة على اختلاف ظروفها الاقتصادية، والاجتماعية الموضوع الأساسي لمنظري " الثقافة العالمية" World Culture Theory" التي بدأت في منتصف الثمانينيات، وقد شكلت أفكار "فولرشتين" عن أهمية تفسير الظواهر الاجتماعية، والاقتصادية من خلال وضع الدول الوطنية ضمن النظام العالمي إلهاما لنشأة هذا التوجه التنظيري من خلال التأكيد على البُعد العالمي في تحليل الظواهر التربوية(جريفيزو كنزفيك، ٢٠١٠، ص. ٦٩٢).

أكد اتجاه الثقافة العالمية على إن المدرسة ليست مجرد مؤسسة قومية، بل هي جزء من عقلنة آليات التقدم، والتحديث، وهي هدف مركزي، وعالمي قد تم شرعنته محليا في كل مكان؛ وفقا لذلك فإن التعليم يعتمد على البحث، ومقارنات السياسة التي تتدفق من موضع إلى آخر على مستوى العالم . كما استفاد أصحاب اتجاه الثقافة العالمية من أفكار "فولرشتين" عن التقارب، والتباعد في النظام العالمي؛ حيث إن السوق، والمجتمع العالمي ينتجان التقارب من خلال إخضاع كل المجتمعات لنفس القوى، إلا أنهم ينتجون التباعد من خلال إيجاد أدوار مختلفة للمجتمعات المختلفة في نظام للتقسيم الطبقي للعالم(Kazamias, 2009, p. 153).

كشف ذلك التوجه عن أهمية دراسة التغييرات، والإصلاحات التعليمية في إطار النظام العالمي، والذي يُفسر التشابهات المتزايدة، والتوسع في النظم التعليمية في دول العالم ككل مع اختلاف المستويات، والقدرات التنموية لتلك الدول عن بعضها البعض. واستمرت "نظرية الثقافة العالمية" في التطور حتى شكلت في أوائل القرن الواحد والعشرين أحد الروافد النظرية الأساسية المفسرة لتداعيات العولمة في مجال التعليم، والمهتمة بتحليل ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية.

وعلى الرغم من الاختلافات بين متبني اتجاه نظرية التبعية، ومنظري اتجاه الثقافة العالمية في تفسير وجود تشابهات بين النظم التعليمية في الدول المختلفة؛ إلا أنهم قد دعموا التركيز على البُعد العالمي في تفسير ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية. والتأكيد على ضرورة تخطي الدولة القومية كوحدة أساسية للتحليل في ميدان التربية المقارنة إلى المنظور العالمي للتحليل.

وعلى النقيض من الاتجاهات التي اقترحت التخلي عن الدولة كوحدة أساسية للتحليل التربوي المقارن،كان "كارنوي" مهتماً بتنقيح الماركسية الجديدة؛ من خلال التأكيدا على منظوره المتمركز حول الدولة في الدراسات التربوية المقارنة للنظم القومية للتعليم،كما عبر عن اختلافه مع الاتجاهات البنائية الوظيفية التي كانت سائدة في ميدان التربية المقارنة قبل السبعينيات.

حدد "كارنوي" الهدف من البحوث التربوية المقارنة في محاولة فهم ماهية المدرسة، وكيف تعمل؟، وكيف ترتبط بالمجتمع؟، وأي الوظائف تقوم بها؟، ومع اعتبار المدرسة كمؤسسة ليست مجرد أداة بسيطة للرأسمالية، لكنها المؤسسة التي تشهد التوتر بين قوى إعادة الإنتاج، وقوى الديمقراطية. كذلك اهتم "كارنوي" بدراسة التغيير التعليمي في دول العالم الثالث، أو المجتمعات المتحولة من بينها: الصين الشعبية، وكوبا، وتنزانيا، وموزمبيق، ونيكاراجوا؛

مُركزاً على الدولة، وسياساتها، وساعياً نحو تحليل ما إذا كان، ولماذا ينمو التعليم بطرق مختلفة في المجتمعات التي تتحول عن الرأسمالية إلى الاشتراكية عن نظرائهم من الدول الرأسمالية في العالم الثالث؟.(Kazamias, 2009, pp. 153:154)

كما ساهم "كروسلي" Crossley – وهو أحد أبرز أساتذة التربية المقارنة المعاصرين – في تنمية المناقشات المهتمة بتحليل انتشار ظاهرة النقل التعليمي في الثمانينيات؛ بتوجيه مزيد من الانتباه إلى السياقات المهنية المحلية في الدول النامية، ودورها في النقل غير الناقد لاستراتيجيات إصلاح المنهج. وأكد على أهمية أن تجمع الدراسات التربوية المقارنة في تحليلاتها بين الحساسية للسياق على المستوى المحلي، وبين القوى الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية على المستوى العالمي.(Crossley, 2009, pp. 1175-1176)

وصف "كروسلي" عمليات نقل السياسات في "بابوا نيو غينيا" بأنها تتم بصورة ساذجة، وغير ناقدة، في ظل اعتمادها على جلب النماذج الغربية لتطوير المناهج الدراسية في ظل مدارس، ونظام تعليمي، وظروف مهنية لا تستجيب تلك المناهج لتوقعاتها، وآمالها؛ حيث أشار إلى خصوصية تلك الدول النامية، والصغيرة، فضلا عن اختلاف احتياجاتها التعليمية للتنمية، وأولوياتها، وطموحاتها عن التعميمات التي تحددها المنظمات الدولية للتعليم في صورة أهداف دولية للتعليم، ومبادرات لدعم الدول لتحقيق تلك الأهداف. (كروسلي،٢٠١٠ ، ص ص. ٦٥٠-٦٥٢)

انتقد "كروسلي" نظرية التقارب، وخطورة الخضوع إلى تزايد نقل السياسات التعليمية من سياق إلى آخر بدعوى التقدم التقني؛ محذرا من خطورة النقل العشوائي، وغير الملائم وما يتضمنه من إهدار للموارد المادية، والبشرية.(كروسلي، ٢٠١٠)

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن بحوث "كروسلي" واهتماماته المنهجية في بحث ظاهرة نقل السياسات التعليمية تنتمي للنموذج الإرشادي الذي كان سائداً في الميدان خلال حقبتي السبعينيات، والثمانينيات في تفسيره لانتشار نقل السياسات لدى الدول النامية، والصغيرة دون تمحيص كاف، كما ركز في تنظيره على نقد البحوث الكمية في مجال التربية المقارنة، وما يتضمنه منطقها من إمكانية التوصل إلى تعميمات ينبغي تنفيذها لدى كل النظم التعليمية كنماذج ينبغي محاكاتها، وأكد على ضرورة التحول نحو البحوث ذات الطبيعة الكيفية، والتي تعتبر أكثر حساسية للسياق، وتلك كانت نقطة اهتمامه المركزي.

نخلص من ذلك إلى أن تلك المرحلة شهدت اهتماماً كبيراً بدراسة نقل السياسات المفروض من قبل الدول الاستعمارية، والجهات المانحة، والكشف عن دور الاستعمار في انتشار تلك الظاهرة، والسعي نحو الهيمنة الثقافية في ما بعد الاستعمار، وتقديم حلول موحدة لتطوير نظم تعليمية متنوعة بصفة خاصة في الدول النامية، كما اتسمت تلك المرحلة بتنوع التفسيرات المحددة لأسباب التشابه بين النظم التعليمية بين التأكيد على السياق العالمي من خلال تفسير التقارب بين النظم التعليمية نتيجة للدور الحداثي الذي يلعبه التعليم، ومؤسساته، وبين اللامساواة، والاستغلال في النظام العالمي.

بذلك وجهت بحوث تلك المرحلة مزيد من الانتباه نحو ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، واستحدثت البُعد العالمي كمنظور أساسي للتحليل في ميدان التربية المقارنة، مع عدم التخلي عن دراسة دور الدولة في تحليل التغير، والإصلاح التعليمي، والاهتمام بشكلٍ مكثف بالدول النامية كموضوعات للدراسات التربوية المقارنة، والتي كان يسودها سابقا الاهتمام بدراسة الدول الغربية، والمتقدمة، بالإضافة للتنبيه لدور المهنيين على المستوى المحلي في عمليات الإصلاح التعليمي تلك الإسهامات نَمَّت، وأصبحت أكثر وضوحا، وعمقا، ونضجا من خلال بحوث التربية المقارنة المهتمة بدراسة نقل السياسات التعليمية في ظل العولمة.

● حقبة التسعينيات من القرن العشرين، وبدايات الألفية الثالثة: فضاء العولمة

تضمَّنت محاولات التنظير السابقة في ميدان التربية المقارنة للنقل التربوي في مجملها تقديم حُجج مؤيدة، أو معارضة للنقل التعليمي، من خلال التأسيس للقابلية للمقارنة، ومِن ثَمَّ؛ التأسيس لتشابه، وتباين النُّظم. فضلاً عن التبسيط المخل لقضية السياق، وتعريف الميدان من خلال منهجيته فحسب، وبالتركيز على هيكل البحث المقارن كشكل يُعنى بمقارنة التعليم في دولتين، أو أكثر، دونما دراسة معمقة لموضوع السياق. ومن جهة أخرى في ظل انتشار نظرية التقارب، وتوسع المنظمات الدولية في دعم نقل الممارسات التعليمية بين البلدان المختلفة، وتشجيع فكرة نشر أفضل الممارسات التعليمية بين البلدان المختلفة، صارت قضية النقل التعليمي هي القضية المركزية في ميدان التربية المقارنة على مستوى التنظير في أواخر القرن العشرين، وأوائل الألفية الجديدة.

وعليه، يشترك بعض منظري التقارب المبكرين، والعولمة وأنصار "نظرية النظام العالمي World System Theory " الحاليين في الانبهار بمفهوم النقل عبر القومي للأفكار، والتأثير، والسياسة، والممارسة في مجال التعليم.(Phillips, 2015, pp. 456-464) مما دفع إلى تناول مكثف لظاهرة النقل التعليمي في مجال التربية المقارنة، وبالاستفادة من التوجهات النظرية المختلفة، والساعية لتفسير التنامي المطرد في التأثيرات العالمية.

وعلى الرغم من أن النقل التعليمي يعتبر اهتمامًا أساسيًّا للتربية المقارنة عبر مراحل تطورها، إلا أنَّ التناول المعقد المركب المتعمق لموضوع النقل التعليمي كان حتى وقت قريب متخفيًا وراء ثلاث قناعات حول كيف ينبغي أن يتم تعريف ميدان التربية المقارنة، والتي شكلت نوعًا من التبسيط المبالغ فيه لِتناول موضوع النقل في مراحل معينة من تطوُّر التربية المقارنة. القناعة الأولى: التركيز المبالغ فيه على قضية المنهجية، القناعة الثانية: اعتبار النمط الشكلي للبحث المقارن هو الشيء المميز لميدان التربية المقارنة، القناعة الثالثة: التبسيط المخِلّ لموضوع السياق في مجال التربية المقارنة باعتباره مجرد وصف لعادات وتقاليد الشعوب موضوع الدراسة. (Cowen, 2009, pp. 315-316)

وهكذا صارت أجندة البحث في موضوع النقل التعليمي محجوبة إلى حد ما ، وبشكل مؤقت، ولا يرجع ذلك فحسب للطرق التي فسرت بها آراء "جوليان" و"سادلر"، بل أيضاً للطريقة التي تم بها التأريخ للميدان. ومن أبرز الأمثلة للتدليل على التحول في النظرة لميدان التربية المقارنة مِن قِبَل المتخصصين فيه إلى الجانب التطبيقي، وعدم استدعاء المبادئ المعرفية في قلب تصنيفاتهم لمراحَل تطوُّر الميدان، بل التأريخ من خلال الاستناد إلى المبادئ التي تعكس سياسات، واقتصاديات العالم الذي تقع فيه التربية المقارنة وعلاقتها بهذا العالم(Robert Cowen, 2014, p.289) ذلك التصنيف الذي قدم تصورًا ضمنيًّا لإضفاء الشرعية على الدراسات التربوية المقارنة من خلال التناول للسياسة التعليمية كمركز للتنظير.

وتضمن ذلك التأريخ لطبيعة تطوُّر ميدان التربية المقارنة في أوائل الألفية الثالثة، مؤكداً على أربع مراحل لتأكيد شرعية، وشعبية الميدان عبر مراحل تطوره، وهي: معرفة الآخر، وفهم الآخر، وبناء الآخر، وقياس الآخر (Antoni Verger, 2018, pp. 423-425) ، وذلك على النحو التالي: في ثمانينيات القرن التاسع عشر والتي اتسمت بالسعي نحو معرفة الآخر، وهو بذلك يشير إلى جهود السياسيين والإداريين التربويين بالسفر للبلدان الأجنبية للتعرف على السياسات، والممارسات التعليمية لديهم. ثانياً: في العشرينيات من القرن العشرين والتي أُطلق عليها مرحلة فهم الآخر، لما تضمَّنته من تأكيد على دور الدراسات المقارنة في فهم النُّظم التعليمية الأجنبية. ثالثًا: في الستينيات من القرن العشرين، وأطلق عليها مرحلة تكوين أو بناء الآخر في إشارة لحركات النقل التعليمي الموجَّهة من الدول الاستعمارية إلى مستعمراتها السابقة. رابعًا: منذ بدايات

الألفية الثالثة، والتي أطلق عليها مرحلة قياس الآخر، والتي تضمَّنت تعاظم انتشار حركات المعايير، والتقييمات الدولية، ومحاولات نشر أفضل الممارسات مِن قِبَل المنظمات الدولية المتنوعة.

ويؤكد "روبرت كوون" Robert Cowen – أحد أبرز الأعلام المعاصرين في التربية المقارنة – في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين على أنَّه بالرغم من التقدم الذي حققه الميدان من تمحيص وفهم لقضية النقل التعليمي باعتبارها عنصراً سائداً في المناقشات التربوية المقارنة عبر مراحل تطوره المختلفة؛ إلا إنه انتقد سطحية ذلك التناول، وحصره في مجرد السعي نحو التحسين السريع للسياسة التعليمية، بما لا يسمح بالتناول المتعمق للقضايا التي تمثل ألغازًا فكرية، ومشكلات معرفية حقيقية محورية لميدان التربية المقارنة. (Robert Cowen, 2006, pp. 561-563).

حدد "كوون" الموضوعات الرئيسة التي تمثل العمود الفقري لميدان التربية المقارنة ببراعة، وإحكام شديدين، حينما قدم مقترحه الأفكار المكونة للوحدات Unit Ideas لتحليل بِنية ميدان التربية المقارنة عبر مراحل تطوره المختلفة، وتتكون تلك الأفكار المكونة للوحدات من: المكان، والزمان، والنظام التعليمي، والتطبيق، والدولة، والنقل، والسياق، وهي تشكل الألغاز المعرفية التي يدرسها ميدان التربية المقارنة، وكذلك التغيير في المفاهيم المتبنَّاة لتلك الموضوعات من مرحلة لأخرى، والتغيير في الترابطات والعلاقات القائمة بينها يمثل التغيير في طبيعة ميدان التربية المقارنة عبر مراحل تطوره المختلفة.

ويشير "كوون" إلى أن موضوعي النقل، والسياق يثيران ألغازًا معرفية تصنع أجندة معرفية مهمة لميدان التربية المقارنة في أوائل القرن الحادي والعشرين، تتكون من ثلاثة أسئلة: ما هي طرق فهمنا لموضوع النقل؟ كيف نستطيع فهم مشكلة السياق؟ بأي طريقة نحاول فهم العلاقات ما بين النقل، والسياق؟ ويؤكد "كوون" على أنَّ المتخصصين الحاليين لديهم يقظة كبيرة في التعامل مع مشكلة السياق، ويقدمون تناولا متميزًا لموضوع النقل، يعبر عن تحسن كبير في تقديم تناول متعمق للموضوع، وتعقد الأساس المفاهيمي للعمل، وتناول جيد للتحديات المبدئية لفهم طبيعة النقل التعليمي كعملية(Robert Cowen, 2006, pp. 564-566)

وهكذا شهد البحث التربوي المقارن بصفة عامة، والبحث المتخصص في دراسة النقل التعليمي تحولا كبيرا في طبيعة الاهتمام الجغرافي مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث كانت الدراسات التربوية المقارنة في الستينيات من القرن العشرين تركز بشكل كبير على العالم المتقدم، وكان يُنظر إلى التربية المقارنة باعتبارها مجال نظري، ومنفصل عن الدول النامية، ففي جامعة لندن كان هناك فصل بين برامج التربية المقارنة، وقسم دراسة التربية في الدول النامية، والذي كان يركز بشكل أساسي على قضايا الاستعمار، والتي تضمنت التركيز على دراسة مشروعات المساعدات البريطانية الأجنبية، والتدريب للإداريين، والممارسين في العالم الثالث (Rust et al., 2009, pp. 130-131). ولقد كان لدمج القسمين تأثير إيجابي في تطور التنظير لموضوعات استعارة، وإعارة السياسات المرتبطة بالدول النامية، والمستعمرات بشكل كبير كجزء من ميدان التربية المقارنة.

ويؤكد "جيرمي رابيلي" Jermmy Rappleye على أنَّ التحدي الأساسي للعقد الثاني من العولمة، والبحث العلمي بشكل عام، والبحث التربوي المقارن بشكل خاص هو صياغة الكم الهائل من البحوث الحالية في مناقشات متماسكة من شأنها أن تعمل على تحفيز النظريات الجديدة، وإعادة تعريف العولمة بطرق تعمل على مراجعة كل من البحوث السابقة من جهة، والتقاليد الجديدة التي تسعى لجعل المجال مواكبًا للتغييرات العالمية من جهة أخرى(Rappleye, 2006, pp. 6-7)

كما أشار "فال راست" Val Rust إلى العلاقة الوثيقة بين البحوث التربوية، ودراسة ظاهرة العولمة، وتداعياتها في مجال الإصلاح التعليمي المتأثر بالتأثيرات الخارجية. وحدد "راست" ثلاثة أنماط رئيسية لاستجابة النظم التعليمية للعولمة هي: التقبل Receptivity، والمقاومة Resistance، التجديد، أو الترميم Restoration .ويشكل التقبل عملية تبني المجتمعات التعليمية للإصلاحات الناجمة عن التأثيرات الخارجية، والجهود المدفوعة بالرغبة في تحسين النظم الوطنية من خلال

استعارة السياسات، والممارسات التعليمية من الدول الأخرى، أو من المنظمات الدولية (Rust et al., 2009, pp. 133-134).

أما المقاومة، وهي الاستجابة التي دعا إليها المنظرين الراديكاليين في مجال التربية المقارنة منذ عقدي السبعينيات، والثمانينيات من القرن العشرين لمواجهة قوى الإمبريالية الثقافية، وتبعات الاستعمارية، ثم قوى الرأسمالية الليبرالية الجديدة المصاحبة للعولمة. وأخيرا التجديد، أو الترميم كاستجابة ثالثة مرجوة تعتمد على التنوع في بدائل التطوير المتاحة، وعدم الاقتصار على النماذج الغربية باعتبارها أفضل الممارسات التعليمية، كما تستهدف المحافظة على الهوية التربوية المحلية. (Rust et al., 2009, pp. 133-134)

ويتحدد مسعى الدراسات التربوية المقارنة من خلال أفكار "راست"وزملاؤه في قدرتها على توفير فرص للدول، والمجتمعات في امتلاك إرادتها لتعريف نظمها التعليمية الخاصة لتحقيق المنافع لشعوبها، وثقافتها، واقتصادها، وسياساتها. (Rust et al., 2009, pp. 134-135) وعدم الانسياق لاستجابة التقبل السلبي للإصلاحات المفروضة في ظل الاستعمار، أو الممارسات التعليمية المنتشرة ذائعة الصيت في ظل العولمة تحت مسمى أفضل الممارسات.

في ظل تعاظم التأثيرات العالمية، والدولية في مجال التعليم على المستويين القومي، والمحلي، فعلى سبيل المثال؛ في السياق الألماني كان هناك ثلاثة أشكال للتأثر بسياسات التعليم الدولية المختلفة، والمبادرات ذات التداعيات على مناطق، ومراحل مختلفة من التعليم الأوروبي، وهي: ١- تأثير نتائج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم تحصيل الطلاب PISA على الوعي الجماهيري بمخرجات التعليم، وسياسة التعليم القومية، ٢- التأثير الخفي للاتحاد الأوروبي، وأدواته السياسية؛ مثل: الإطار الفكري للمتطلبات الأوروبية في التعليم، والتدريب التقني بمنظوراته، وجدلياته، ٣- التحولات ضمن قطاع التعليم العالي الألماني بالاستناد إلى عمليات بولونيا الإصلاحية.(Kuhlee, 2017, pp. 299-300)

كل تلك التأثيرات قد شكلت علامات على الاهتمام باستعارة سياسات تعليمية؛ حيث أبدى السياسيون الألمان، وصانعو السياسة توجهاً متناميًا بنظام التعليم الفنلندي، وخصائصه المميزة، ووضعوا تنفيذه ضمن أولوياتهم، كما أنه في جانب سياسة التعليم، والتدريب التقني في الاتحاد الأوروبي؛ قاد الجدل في إطار المتطلبات إلى تفاوض نَجَمَ عنه تنفيذ الإطار الفكري لمتطلبات تنفيذ الإطار القومي الذي تأسس بشكل جيد في السياقُ الأنجلو ساكسوني، والذي لم يكن شائعًا في ألمانيا من قبلُ. وأخيراً، عمليات إصلاح بولونيا قادت إلى إعادة تنظيم الاهتمام ببرامج التعليم العالي الدراسية في ألمانيا، بالاستناد إلى المفاهيم الأنجلو ساكسونية التقليدية لدائرة نظام التعليم العالي. كل هذه التطورات تشير إلى اعتماد سياسة التعليم الألماني على استعارة السياسة بشكل كبير نتيجة لتعاظم التأثيرات العالمية، والدولية في مجال التعليم (Kuhlee, 2017, pp. 299-301). هذا المثال للتدليل على انتشار التأثيرات العالمية، والدولية على النُّظم التعليمية في الوقت الراهن، وتوجهيها للسياسات التعليمية بصورة مغايرة للاهتمامات الوطنية؛ حتى في الدول المتقدمة.

أضحى من الجلي في الوقت الراهن بروز فاعلين جدد تتزايد قوتهم في مجال نقل السياسات، والممارسات التعليمية. (Beech, 2009, pp. 341-342) يتمثلون في المنظمات الدولية الحكومية، وغير الحكومية، والجهات التابعة للتنظيمات الأكاديمية الممارسة لأنشطة التقييم الدولي لنظم التعليم. والذين يقومون بأنشطة متعددة تتضمن أشكالا متنوعة لعمليات نقل المعرفة التربوية بين الأسيقة المختلفة.

تؤكد "جيتا ستينر خامسي" Gita Steiner_ Kahmsi على أن الاهتمام الحديث بهذا الموضوع ناجم عن الجدل حول تأثيرات الحوكمة العالمية في نُظُم التعليم القومية، والمعتقدات، والممارسات، وما استتبعه من خلاف حول ما إذا كان التقارب الدولي ما بين النُّظم التعليمية يجب أن يُفسَّر كنتيجة مباشرة لرسم السياسيات العابرة للقوميات، أو للآخر، أو كنتيجة للقهر، أو لأنماط نقل السياسة. إن أدوات السياسة الجديدة مثل تبنِّي أفضل الممارسات، أو تماشي النُّظم التعليمية

القومية مع المعايير الدولية؛ ربما يُنظر إليه كنقل للسياسة العابر للقوميات، وذلك يعطي مزيدًا من التأكيد حول مقولة أنه حينما تقوم بتحليل تغيير السياسة فإننا دائمًا بحاجة إلى السؤال: هل تم نقل للسياسة؟(Steiner-Khamsi, 2012, p.6)

لقد انشغل باحثو التربية المقارنة منذ العقود الأولى من القرن التاسع عشر بقابلية نقل الأفكار من دولة إلى أخرى، بينما الاتجاه لدراسة مدى الجدوى من الاستعارة التربوية قد اتسع عبر الزمن؛ ليشمل مدى يتراوح ما بين الرفض المبني على الازدراء إلى التأييد المتحمس؛ حيث تنتشر في العقود الأخيرة الإشارة للنماذج الأجنبية للتمجيد، أو للتشهير بموقف النظام التعليمي في الدولة الأم.

ومن أبرز الأمثلة لتلك الممارسات من التشهير بالنظام التعليمي التقرير المؤثر الذي قدَّمه مكتب التربية في الولايات المتحدة المعنون "أمَّة في خطر"، والذي تضمن إشارات مرجعية لليابان، وكوريا، وألمانيا؛ بهدف إبراز أوجه القصور في التعليم الأمريكي. كذلك فإنَّه ومن خلال نتائج الدورتين الأوليين للبرنامج الدولي لتقييم تحصيل الطلاب PISA، والذي قامت به منظمة OECD، ونَجَمَ عنهما التركيز على نظام التعليم الفنلندي؛ من خلال ذلك استُخدِمت نتائجه بطريقة عكسية للتشهير بعدد من النُّظم التعليمية، وبصفة خاصة التعليم الألماني، وانتشر مصطلح "صدمة PISA" للتعبير عن تأثيرات النتائج الخاصة باختبارات PISA في اتجاهات الأمم النفسية حيال التعليم.(Phillips, 2006, pp. 551-552) وتمثل تلك الإشارات المرجعية أحد الأنماط الأكثر انتشارًا للنقل التربوي.

يؤكد "والدو"،و"خامسي" على أنَّ البحث في استعارة السياسات كميدان فرعي من ميدان مقارنة السياسات كانت أسئلته في البداية تدور حول: أي النُّظم التعليمية قد تمت استعارتها، أو نقلها، أو تعلمها؟ وأي الإصلاحات من أي نُظم التعليم؟، ولمدة طويلة كان اهتمام بحوث استعارة السياسة مُنصبًّا على العلاقة بين بلدين، على سبيل المثال الاهتمام البريطاني بالتعليم الألماني في بحوث "فيليبس"، واهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بسياسات المملكة المتحدة الليبرالية الجديدة في الثمانينيات، والعكس. مع ذلك، في الألفية الجديدة، الاهتمام التقليدي بالنقل بين دولتين انخفض وحل محله دراسة "**الإصلاحات الرحالة**" Traveling reforms، أو **السياسات التربوية العالمية** Global Educational Policies .(Steiner-Khamsi & Waldow, 2018, p. 558)

إن القرابة الفكرية بين بحوث استعارة السياسات، وبحوث السياسات التربوية العالمية في القرن الواحد والعشرين ليست مجرد صدفة، بل إن أجندة العمل الليبرالية الجديدة المؤسسة عالميًّا بالفعل استبدلت الثنائية المحددة لجاذبية السياسيات عبر القوميات بعملية نقل فريدة من نوعها يتم فيها انتشار سياسة تربوية عالمية عبر عدد كبير من النُّظم التعليمية، ومن تلك السياسات التربوية العالمية على سبيل المثال: نُظم المساءلة، والمحاسبية، والاعتماد في التعليم العالي.(Steiner-Khamsi & Waldow, 2018, p. 558)

ولقد شكل موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية اهتمامًا بارزًا لدى متخصصي التربية المقارنة منذ أوائل القرن العشرين حتى الآن؛ حيث بدت أربعة أقسام علمية في أربع جامعات عالمية مرموقة كمراكز بحثية مهتمة ببحث موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية باعتباره بؤرة لاهتماماتها البحثية، هي: جامعة ستانفورد الأمريكية، وجامعة أكسفورد الإنجليزية، وجامعة هومبولت Humboldt University الألمانية، وجامعة كولومبيا الأمريكية.

تمثل جامعة ستانفورد الأمريكية الاتجاه المتبنِّي لنظرية الثقافة العالمية، ومن بين أبرز أساتذتها "فرانسيسكو راميريز"، و"جون ماير". أما جامعة أكسفورد، ورائدها في مجال بحوث نقل السياسات التعليمية "ديفيد فيليبس" الذي قدم نظرية عن جاذبية السياسات التعليمية عبر القوميات، والذي تخرَّج على يديه جيل آخر من الباحثين المتخصصين في دراسة الموضوع؛ من أبرزهم: "كيمبرلي أوتشس" Kimberly Ochs، و"جيرمي رابيلي" والذي انتقل بعد ذلك للتدريس في جامعة أوسلو.

في حين تتزعَّم جامعة هومبولت الألمانية الاهتمام بموضوع نقل السياسات التعليمية فيها "يورجن شريور" الذي قدَّم نظرية للنقل التربوي تتضمن العديد من المفاهيم التفسيرية الأساسية، والتي استخدمها وطورها العديد من المتخصصين في دراسة ظاهرة النقل. وجامعة كولومبيا، ورائدتها "جيتا ستينر خامسي" والتي قدَّمت في العِديد من البحوث، والدراسات تحليلا متميزًا لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، فضلا عن اشتراكها في تحرير إصدارين مهمين يبحثان الظاهرة، وهما الكتاب الصادر باللغة الإنجليزية عن جامعة كولومبيا في عام ٢٠٠٤ والمعنون "السياسات العالمية للاستعارة، والإعارة التربوية" The Global Politics of Educational Borrowing and Lending، أما الإصدار الآخر فهو الكتاب العالمي السنوي للتربية للعام ٢٠١٢، والصادر عن دار نشر "روتليدج" Routledge الشهيرة والمعنون "استعارة، وإعارة السياسة في التربية" World Yearbook in Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education .

يتضح بذلك مدى تعاظم الاهتمام الأكاديمي بدراسة ظاهرة النقل التعليمي في العقود الأخيرة؛ حيث تدخل هذه الظاهرة ضمن اهتمامات المنظمات الإقليمية، والدولية، فضلا عن كونها أحد الاهتمامات الرئيسة للأكاديميين في مجال التربية المقارنة، وعلوم السياسة. ويمكن تصنيف البحوث في مجال النقل التعليمي إلى اتجاهين أساسيين؛ هما: الاتجاه المعياري، والاتجاه التحليلي ويمكن اللجوء لذلك التصنيف لتحقيق الخطوة الأولى نحو فهم طبيعة الظاهرة من خلال تمييز الفروق بين الجهود البحثية المختلفة التي تناولت هذه الظاهرة، ويتضمن الجدول التالي الفروق بين الاتجاهين في دراسة ظاهرة النقل التعليمي.

□

جدول رقم(١) : السمات المميزة للكل من التناول المعياري، والتحليلي لدراسة ظاهرة النقل التعليمي.(Steiner-Khamsi, 2004, 2014, p. 154)

أوجه المقارنة	الاتجاه المعياري	الاتجاه التحليلي
دواعي الاهتمام بالظاهرة	• يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الاستعارة للسياسات التعليمية، ويدعون إليها.	• مهتمون بفهم متى، ولماذا، وكيف تحدث الاستعارة؟
الاهتمامات البحثية	• يستخدمون المقارنات في تحديد النُّظُم التعليمية الأفضل أداءً، التي ينبغي تعلم، ونقل الدروس، وأفضل الممارسات منها.	• يحللون لماذا، ومتى صُنعت تلك المرجعيات الخارجية؟، ويفحصون مردود تلك الاستعارات على السياسات الحالية، والمجموعات ذات السلطة، والنفوذ؛ في عمليات النقل تلك.
المنهج البحثي	• مجموعة من المتخصصين الذين يقدمون مقارنات معيارية Standardized Comparison؛ بهدف تحسين فاعلية متغيرات النُّظم التي يمكن استخدامها فيما بعد كمؤشرات لتحديد المحكات العالمية.	• يلجأ الباحثون التحليليون إلى البحوث الأساسية، وإلى المقارنة كأداة منهجية لتقديم تنظير أفضل لعمليات السياسة التعليمية.
الجهات القائمة على البحوث، والدراسات	• تمثل دراسات منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي OECD، والدراسات الدولية للتحصيل IEA، وبنوك المعرفة الأخرى التي أسسها البنك الدولي، والمنظمات الدولية الأخرى المهتمة بفهم "ماذا يعمل؟ وما لا يعمل؟" What works and What does not work? • إن الهدف الأقصى لتلك البحوث التطبيقية المعيارية هو الإجابة عن أسئلة السياسة؛ مثل: ما هو الحجم الأمثل لحجرة الصف الدراسي، وما هي الخصائص المميزة المثلى لنُظم إعداد المعلم، وما هو المرتب الأمثل للمعلم، والتكرار الأمثل للاختبارات التي يُنصح بها للطلاب، والنسبة المثلى للإنفاق الحكومي في مقابل الخاص على التعليم ... وهكذا.	• تمثل الدراسات والبحوث الأكاديمية هذا الاتجاه، والتي يطلق عليها بحوث استعارة، وإعارة السياسة التعليمية، والسياسة التعليمية العالمية، والنقل التعليمي.
الممارسات الأفضل	• ما الممارسات المثلى التي ينبغي تبنِّيها؟	• أي الممارسات يمكن اعتبارها الممارسات الأفضل؟
النشر	• كيف يمكن نشر "الممارسات الأفضل" بطريقة أكثر فعالية؟	• ما الشروط التي يتم في ظلها نشر الممارسات الأفضل؟
تداعيات الدروس المتبنَّاة، أو مردود استخلاص الدروس	• ما الذي تم تحسينه كنتيجة لاستعارة السياسة؟	• مَن المستفيد، ومَن الخاسر خلال حركة استخلاص الدروس؟
تكلفة النقل	• أيهما أكثر فعالية من حيث التكلفة على المستوى المحلي أن تتبنَّى إصلاحات منقولة، أو مستعارة، أم أن تُصمِّم إصلاحات من نقطة الصفر؟	• لماذا تشتري الحكومات، أو يباع لها إصلاحات منقولة؟

وماذا بعد؟

تسعى هذه الدراسة إلى توجيه الانتباه نحو تبنِّي مركب جدليّ يجمع بين الاتجاهين: المعياري، والتحليلي، لتحقيق مزيد من الفهم، والإفادة من الدراسات التي تناولت موضوع نقل الأفكار، والسياسات، والممارسات التعليمية في النواحي التنظيرية لميدان التربية المقارنة من جهة؛ حيث يمكن للعديد من المفاهيم التفسيرية التي تولدت عن التحليلات الخاصة بالظاهرة أن تقدم تفسيرًا للسياسات التعليمية في العديد من البلدان، كما أن تلك المفاهيم تتخطى في قدرتها التفسيرية البحوث الخاصة بظاهرة النقل التعليمي؛ لتصبح أدوات تحليلية، ومفاهيم أساسية في البحوث التربوية المقارنة بصفة عامة. ومن جهة أخرى؛ محاولة الإفادة من تلك الدراسات في

الجانب التطبيقي، من خلال الوعي بالأنماط المختلفة للنقل التربوي، ومراحل عملياته، ومِن ثَمَّ التنبؤ بتداعياته على عمليات الإصلاح التعليمي، ومحاولة بناء هندسة للإدراج، أو الإدخال التي تساعد على تحقيق نجاح الإصلاحات التربوية. مما يدعو إلى مجموعة متنوعة من الدراسات الأخرى حول موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وستحاول الباحثة استكمال الصورة من خلال بحوث تالية إن شاء الله.

كما تقترح الدراسة تحديد السمات المميزة للاتجاه الجديد، والذي يمكن أن يُطلق عليه اتجاها تطبيقيا باعتبار أن مسعاه الأساسي التوصل إلى كيفية تحقيق نقل ناجح لحل المشكلات الفعلية للنظم التعليمية، وكمدخل للبحث عن هندسة للإدخال أو الإدراج للسياسات، والممارسات التعليمية كما في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): الاتجاه التطبيقي المقترح للبحث عن هندسة للإدخال أو الإدراج للسياسات، والممارسات التعليمية

أوجه المقارنة	الاتجاه التطبيقي المقترح
دواعي الاهتمام بالظاهرة	• كيف يمكن تحقيق نقل ناجح للسياسات بما يحل المشكلات الحقيقية للنظم التعليمية الوطنية، وبما يتلاءم مع السياقات الفعلية المحيطة بتلك النظم ؟ وفي ضوء فهم البُعد العالمي لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية؟
الاهتمامات البحثية	• دراسة، وتحليل، ومقارنة مسارات النقل التعليمي في الأنماط المختلفة من الدول، والتي تشمل الدول المتقدمة، والدول النامية، ودول ما بعد الاشتراكية. ... • كيف يمكن تحويل الأنماط المختلفة لنقل السياسات التعليمية إلى تعلم عقلاني للسياسات؟ • دراسة النظم التعليمية التي تُعد بلد المنشأ للسياسات، والممارسات التعليمية موضوع النقل، ومتطلبات تطبيقها التربوية، والسياقية.
المنهج البحثي	• يعتمد هذا الاتجاه على المقارنات التاريخية للنظم التعليمية الوطنية لتتبع تداعيات عمليات النقل المتلاحقة، ودراسة طبيعة المشكلات التعليمية المحلة، فضلا عن المقارنات التاريخية ؛ لتحليل الممارسات الأفضل في سياقاتها التعليمية الأصلية في بلد المنشأ. • ودراسات تنبؤيه تعتمد على المفاهيم المفسرة لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وتستند لتحليل طبيعة النقل كعملية، وفي إطار فهم النظم التعليمية الوطنية في الدول النامية؛ لتحديد فرص نجاح الإصلاحات التربوية المقترحة من قبل المنظمات الدولية.
الجهات القائمة على البحوث، والدراسات	• ينبغي أن تشترك جهتين مهمتين في الاضطلاع بتلك النوعية من البحوث المقترحة وهما : متخصصي التربية المقارنة على مستوى العالم أجمع، والمجتمعات المعرفية الأكاديمية التربوية على المستويات الوطنية، والمحلية لتحقيق المزج بين الوعي بالمفاهيم التفسيرية الدقيقة لظاهرة نقل السياسات، وما انتجه الاتجاهين السابقين من استخلاصات مهمة حول الظاهرة، بالإضافة إلى التتبع المدقق الواعي بطبيعة السياقات التربوية الوطنية، والمحلية في تحديد المشكلات الواقعية للنظم التعليمية، وأثناء عمليات التطبيق للسياسات، والممارسات المنقولة.
الممارسات الأفضل	• تحليل الممارسات الأفضل، و طبيعتها الدقيقة في بلد المنشأ، وتحديد عناصرها المميزة، ومتطلبات تحقيقها التربوية، والثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وانعكاسات نقلها على السياقات الجديدة.
النشر	• دراسة، وتحليل أثر نشر الممارسات الأفضل على الممارسات التعليمية على المستويات الصفية، وما أدخل عليها من إضافات نتيجة لنقلها.
تداعيات الدروس المتبنَّاة، أو مردود استخلاص الدروس	• كيف تستطيع النظم التعليمية استخلاص الدروس، وكيف تطبقها بنجاح؟
تكلفة النقل	• كيف يتم النقل بتكلفة أقل، وفعالية أكبر لحل المشكلات الفعلية للنظم التعليمية؟

كما يتضمن الاتجاه المقترح في مجمله توجيه الأوساط التربوية الأكاديمية بصفة عامة، والتربوية المقارنة بصفة خاصة؛ للمزيد من الاهتمام بفهم طبيعة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية ، وتوظيف مفاهيمها التفسيرية في تحليل، ودراسة جهود الإصلاح التعليمي السابقة، والراهنة، والمستقبلية؛ بتحليل مسارات النقل التعليمي عبر مراحل تطور النظم التعليمية، وما يحققه هذا التناول التاريخي من فهم، وتفسير لماضي، وحاضر النظم التعليمية، و في ظل تعاظم تأثيرات العولمة؛ حيث تتأثر، وتتشكل جهود إصلاح النظم التعليمية في دول العالم أجمع في ضوء عمليات نقل تتسم بالتنوع في أنماطها، والتعدد، والتشابك بين مصادرها، ومرجعياتها، ووكلاءها، كما يُصبح توجيه مزيد من الاهتمام بدراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات مطلباً ملحاً للتوصل لفهم أفضل لعمليات إصلاح التعليم، ولتبني إصلاحات تعليمية تحل المشكلات الفعلية للنظم التعليميَّة، واستخلاص الشروط اللازمة لنجاح تلك الإصلاحات.

المراجع

المراجع العربية

١- جريفيز، ج. & كنزفيك، ل. (٢٠١٠). تحليل فولرشتاين للنظم العالمية في التربية المقارنة: دراسة حالة. مستقبليات،٤٠(٤)، ٦٨٥-٧١٢ . http://search.mandumah.com/Record/707520%0A.

٢- إبراهيم، علي س. (٢٠١٠). سياسات نقل الخبرة التعليمية وصنع السياسة في مصر. مستقبليات، ٤٠(٤) ، ٧٦٥-٧٩١ . http://search.mandumah.com/Record/707574.

٣- محمود، إيناس. (٢٠١٨). قضايا نقل السياسات التعليمية: دراسة مقارنة عبر ثقافية منذ نشأة التربية المقارنة حتى عصر العولمة . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

٤- مرسي، محمد منير .(١٩٨١). المرجع في التربية المقارنة. عالم الكتب.

٥- ميكائيل،كروسلي. (٢٠١٠). الظروف المحيطة وقضايا البحث التربوي التنمية الدولية الاستفادة من تجارب البلدان الصغيرة. مستقبليات،٤ (٤٠)، ٦٤٧-٦٦١ . http://search.mandumah.com/Record/707511 :.

المراجع الأجنبية

6- Antoni Verger, M. N. and H. K. A. (2018). Global Education Policy and International Development. In A. Verger, Ma. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (Second edition, pp. 1–34). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474296052.

7- Beech, J. (2006). The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. *Research in Comparative and International Education*, *1*(1), 2–13. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2.

8- Beech, J. (2009). Who is Strolling Through The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341–357). © Springer Science + Business Media B.V.

9- Brickman, W. W. (1966). Prehistory of Comparative Education to The Eighteenth Century. *Comparative Education Review*, *10*(1), 30–47. http://www.jstor.org/stable/1186313.

10- Cowen, Robert. (2002). Moments of time: a comparative note. *History of Education*, *31*(5), 413–424. https://doi.org/10.1080/00467600210153609.

11- Cowen, Robert. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, *32*(5), 561–573. https://doi.org/10.1080/03054980600976155.

12- Cowen, Robert. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting? *Comparative Education*, *45*(3), 315–327. https://doi.org/10.1080/03050060903184916.

13- Cowen, Robert. (2014). Ways of knowing, outcomes and "comparative education": Be careful what you pray for. *Comparative Education*, *50*(3), 282–301. https://doi.org/10.1080/03050068.2014.921370.

14- Crossley, M. (2009). Rethinking Context in Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1173–1187). Springer Science + Business Media B.V.

15- Fraser, S. E. and W. W. Brikman (1968). *A History of International and Comparative Education: Nineteenth-Century Documents*. Foresman and Company.

16- Hans, N. (1967). *Comparative Education* (third edit). Routledge and Kegan paul Ltd.

17- Holmes, B. (1998). *Problems in Education: A comparative Approach* (Second edition). Routledge and Kegan paul Ltd.

18- Kaloyannaki, P., & Kazamias, A. M. (2009). The Modernist Beginnings of Comparative Education : The Proto-Scientific and The Reformist-Meliorest Administrative Motif The Proto-Scientific Humanistic and Meliorist Motif : Marc-Antoine Jullien de Paris. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Ed.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 11–36). © Springer Science + Business Media B.V.

19- Kazamias, A. M. (2009). *Comparative Education : Historical Reflections*. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Ed.), *International Handbook of Comparative Education* (pp.139–157). © Springer Science + Business Media B.V.

20- Kuhlee, D. (2017). The Impact of the Bologna Reform on Teacher Education in Germany: An Empirical Case Study on Policy Borrowing in Education. *Research in Comparative and International Education*, *12*(3), 299–317. https://doi.org/10.1177/1745499917730733.

21- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, *39*(4), 423–438. https://doi.org/10.1080/0305006032000162002. □

22- Phillips, D. (2005). Policy Borrowing in Education : frameworks for analysis. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 23–34). Springer.

23- Phillips, D. (2006). Investigating policy attraction in education. *Oxford Review of Education*, *32*(5), 551–559. https://doi.org/10.1080/03054980600976098.

24- Phillips, D. (2015). Investigating Educational Policy Transfer. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education* (pp. 464–472). SAGE publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473943506.

25- Rappleye, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction. *Research in Comparative and International Education*, *1*(3), 223–240. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.223.

26- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the Development of Comparative Education. In R. Cowen & A.Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 121–138). © Springer Science + Business Media B.V. 2009. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_9.

27- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy. In P. Lang, F. Ramirez, & J. W. Meyer (Eds.), *Internationalisierung – Internationalisation* (pp. 57 – 89). Peterlang.

28- Steiner-Khamsi, G. (2004). Introduction: Globalization in Education: Real or Imagined? In *The global politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 1–6). Teacher College, Columbia University.

29- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012* (pp. 3–18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203137628-8.

30- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. In *Asia Pacific Journal of Education* (Vol. 34, Issue 2, pp. 153–167). Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649.

31- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (2018). PISA for scandalisation, PISA for projection: the use of international large-scale assessments in education policy making–an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, *16*(5), 557–565. https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1531234.