

«منظور مقترح في الدراسات التربوية المقارنة  
للأصل الأجنبي ومنقوله المعرفي التعليمي في  
ضوء تفاعلات الزمان والمكان»

“Proposed Perspective in Comparative Educational  
Studies of The Foreign Origin and its Cognitive  
Educational Replicated In Light Of Space-Time  
Interactions “

بحث مقدم لاستكمال متطلبات درجة الدكتوراة في التربية  
تخصص (التربية المقارنة الدولية)

من الباحث:

**محمد عادل قاسم محمود**

مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التربوية

إشراف

**أ.د. حسام حمدي عبد الحميد**      **أ.د أحمد إسماعيل حجي**

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

وعميد كلية التربية - جامعة حلوان

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

والعميد الأسبق لكلية التربية - جامعة حلوان

## مستخلص

تتبنى الدراسة مفهوما جديدا منفتحا على جميع القوالب الفكرية والفلسفية حيث تنظر الدراسة إلى أي ظاهرة تربوية على أنها نتاج تفاعل وتفاوض مجتمعي بين مجموعة من العوامل والقوي التي أدت إلى وصولها إلى أداء معين أو صورة محددة فهي تهتم بدراسة تفاعلات الظاهرة التربوية مع سياقاتها وتفسير هذه التفاعلات وتحليلها للوقوف على مؤشرات صحيحة تفيد الدراسة. ولكي تتجنب الدراسة الوقوع في فخ القولية الفكرية أو اتباع نهج فلسفي محدد في تفسيراتها وتحليلاتها وهو ما لا يوفر صورة شاملة أو وافية للظاهرة محل الدراسة فان الدراسة تنظر إلى السياق وتفاعلاته باعتباره تفاعلات بين المكان والفضاء ومكوناته عبر الزمان لينتج ما آلت إليه هذه التفاعلات. لذا سيتم استعراض مفاهيم الزمان والمكان ومن ثم تفاعلاتها في الدراسات التربوية المقارنة ليتم الانتقال بعد ذلك إلى عرض منظور فكري يتم اتباعه في دراسة الأصل الأجنبي والصورة المعرفية التعليمية المنقولة منه في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية.

الكلمات المفتاحية: الزمان - الفضاء - المكان - التربية المقارنة - السياسات التربوية - الأصل الأجنبي - المنقول المعرفي التعليمي.

## Abstract:

The study adopts a new concept that is rooted in all intellectual and philosophical templates. as the study looks at any educational phenomenon as the product of a societal interaction and negotiation between a group of factors and forces that led to achievement of a specific performance or a specific image to find valid indicators that benefit the study. To avoid falling into the trap of intellectual stereotyping or following a specific philosophical approach in its interpretations and analyzes. which does not provide a comprehensive or adequate picture of the phenomenon under study. the study looks at the context and its interactions as interactions between space and place and its components through time to produce what these interactions have led. Therefore. the concepts of time and space will be reviewed. and then their interactions in comparative educational studies. to then move on to presenting an intellectual perspective to be followed in studying the foreign origin and the educational cognitive image transferred from it considering the concepts of time and place interactions and national identity.

**keywords:** Time - space - place - comparative education - educational policies- foreign origin- transfer of educational knowledge.



## تمهيد

تشبعت الدراسات التربوية المقارنة بالأبحاث والأدبيات التي تنظر على ظاهرة تربوية معينة وفقا لقالب فلسفي محدد أو إطار فكري يكون موجها للتفسيرات والتحليلات البنيوية بهذه الظاهرة. ولكن في الواقع فان الظواهر التربوية هي نتاج تفاعلات مجتمعي تتم داخل السياق الذي تنشأ فيه هذه الظاهر، بل وتتأثر بما يحيط به من فضاء خارجي. وهذا ما يستدعي بعض الدول لنقل سياسة ما وتطبيقها في سياقها الجديد الذي نقلت إليه لتتفاعل مع المعطيات المختلفة داخل هذا السياق الجديد وتحقق اما نجاحات أو إخفاقات.

### مشكلة البحث:

على الرغم من اهتمام وسعي الدول الدائم عبر العقود المختلفة بنقل العديد من الخبرات التعليمية-الصور المعرفية التعليمية-لسياقها التعليمي من أجل إحداث تغييرات جوهرية تساهم في تطوير وتحديث نظام التعليم وفق التوجهات العالمية إلا أن الواقع يشير إلى وجود العديد من المشكلات، ومنها:

- تهتم الدول بنقل السياسات التعليمية من الدول المتقدمة أو النماذج الناجحة دون التعمق في تحليلها والعمل على مواءمتها للسياق المحلي المنقولة إليه من حيث: الأخذ في الاعتبار عوامل تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية المصرية، النظرية التربوية التي تستند إليها عملية النقل، ومن حيث البنية التحتية لمتطلبات السياسة المنقولة، والفارق بين النظرية والتطبيق أثناء عملية التنفيذ.

- يعد التعليم نتاج نقل الخبرة التعليمية التي تتفاعل مع الزمان والمكان التي وجدت فيه، ويتم تبنيها في بعض الأحيان بشكل غير ملائم لهذه التفاعلات جنباً إلى جنب مع الاهتمام الوطني بنشر التعليم دون الالتفات كثيراً إلى جودته؛ مما أدى إلى أن

تلقي هذه الإصلاحات التعليمية القليل من النجاح. فبعض نظم التعليم الحالية كنظام التعليم في مصر هو نتاج عمليات الاقتباس القديمة التي تمت على أساس غير سليم، والتي كان الهدف منها بناء ونشر نظام تعليمي حديث دون إصلاحات جدية لأوجه النقص والعيوب الراسخة في النظام التعليمي؛ لا سيما أن عملية الاقتباس هذه دون نقل لا تمثل (علمية) التربية المقارنة فعند تبني أي سياسة إصلاحية يجب مراعاة ظروف المجتمع .

وهذا يظهر تسرعاً لدى صناع القرار في نقل وتنفيذ السياسات التعليمية دون التهيؤ لها، ودراسة الاحتمالات الناتجة من تفاعلاتها مع الزمان والمكان التي نقلت إليه فضلاً عن تفاعل الظاهرة مع الهوية القومية للدولة وعدم الاهتمام بصبغ السياسات المنقولة بالصبغة القومية، أو تطويعها ونقلها محلياً،

وعند تتبع حركة نقل الأصول الأجنبية من سياقاتها التي نشأت فيها؛ يتضح أن معظمها لم يكتب له الاستمرارية على الرغم من تحقيق بعض هذه الصور المنقولة لنجاحات في بادئ الأمر على الرغم من تطور أصولها الأجنبية التي نقلت منها، ويتضح ذلك من التفاعلات بين الزمان والمكان التي نقلت إليه هذه الصور المعرفية وهذا يجعل من هذه المفارقة مجالاً خصباً للبحث والتفسير؛ فتسعى الدراسة إلى إيضاح وتحليل تأثير أبعاد تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية على فهم وتفسير الظواهر التربوية ونقلها إلى بيئات أخرى بصورة ملائمة قابلة للاستدامة والاستمرارية وكيف أن الأخذ في الاعتبار لهذه العوامل يساعد على أن تكون عمليات النقل أكثر كفاءة واستمرارية.

وبناءً على ذلك فإن البحث يسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما المنظور المقترح في الدراسات التربوية المقارنة للأصل الأجنبي ومنقوله المعرفي

التعليمي في ضوء تفاعلات الزمان والمكان؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المفهوم الفلسفي للزمان والمكان في العلم؟
2. ما المفهوم الفلسفي للزمان والفضاء والمكان في التربية المقارنة؟

3. كيف يتفاعل الزمان والفضاء والمكان في التربية المقارنة، وما هو مفهوم الكرونوتوب  
“ChronoTobe”؟

4. كيف يتفاعل الأصل الأجنبي والهوية القومية والمنقول المعرفي التعليمي عنه في  
ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان؟

5. ما هو المنظور الفكري المقترح الذي يتم اتباعه في دراسة الأصل الأجنبي والصورة  
المعرفية التعليمية المنقولة منه في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية؟

#### هدف البحث:

يسعى هذا البحث إلى الوصول إلى منظور مقترح في الدراسات التربوية المقارنة  
للأصل الأجنبي ومنقوله المعرفي التعليمي في ضوء تفاعلات الزمان والمكان.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- قد تفيد في توفير إطار مرجعي فكري للمعايير والأساليب والخطوات المتبعة عند  
نقل سياسة أو نموذج تعليمي ناجح من سياق لآخر.

#### حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

تقتصر على التحليل العلمي والفلسفي لمفاهيم الزمان والمكان والهوية القومية  
وتأثيراتهم على دراسة الظواهر التربوية، كما تؤكد الدراسة على تحليل كيف يؤثر  
التفاعل بين الزمان والمكان والهوية القومية على دراسة الظواهر التربوية ونقلها إلى  
سياقات جديدة من حيث النقاط الآتية:

1. مفاهيم الزمان والمكان في الفلسفة والعلم.

2. مفاهيم الزمان والمكان في التربية المقارنة.

### 3. تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية مع الأصول الأجنبية.

#### منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج التحليلي التفسيري الذي يعتمد على قراءة الموضوعات المتوفرة حول الموضوع محل الدراسة ومن ثم العمل على تحليل كل ما تحويه من معلومات ومحاولة الربط فيما بينهم واكتشاف كافة أوجه الاختلاف والتشابه بينهم والوصول إلى تحديد جميع الإشكاليات الخاصة بهذا الموضوع

#### مصطلحات البحث:

يعرض البحث المصطلحات الآتية:

#### - الزمان Time:

هو عملية تقدم الأحداث بشكل مستمر وإلى أجل غير مسمى بدءاً من الماضي مروراً بالحاضر وحتى المستقبل، وهي عملية لا رجعة فيها/ متعذر إغاؤها

#### - الفضاء Space:

هو مفهوم واسع جدا لحيز شاسع يحتوي على العديد من الأماكن أو المواضيع التي تحدث عليها الظواهر التربوية متأثرة بالعوامل المتفاعلة داخل هذا المكان الذي يعد جزءا من فضاء أعم وأشمل.

#### - المكان Place:

المكان وهو الدولة أو المقاطعة التي تتفاعل مع هذا الفضاء ومعطياته، وموجهاته. وهو ما يتفاعل مع الفضاء سعياً للحفاظ على هويته المحلية أو القومية فهو ليس تابع أو من المفترض أن يكون ليس تابعا بل أنه يتفاعل مع الفضاء فيتأثر به ويؤثر فيه

#### - الكرونوتوب ChronoTope:

هذا المصطلح والمصاغ من الكلمات اليونانية القديمة كرونوس Chronos وتوبوس Topos، بمعنى الزمان والمكان / المكان، لدراسة أنماط الزمان والمكان التي تميز الأنواع الأدبية ووضع إطار للتحليل الثقافي للزمان والمكان. وفي الآونة الأخيرة،



أظهرت البحوث التعليمية اهتماماً متزايداً لهذا المفهوم بافتراض أن المكان والزمان عبارة عن بناءين اجتماعيين مترابطين أكثر من كونهما واقعين مستقلين فمصطلح Chronotope يعني كيف يتم تمثيل تكوينات الزمان والمكان في اللغة والخطاب -الأصل الأجنبي: ويقصد به السياسة التعليمية أو النموذج التعليمي المنقول من السياق الذي نشأ فيه.

-المنقول المعرفي التعليمي: ويقصد به تحديد ما إذا كان هذا المنقول سياسة تعليمية أو نموذج، وأيضاً موقعه من الهيكل التعليمي، أي تحديد هل هو نموذج خاص بمرحلة التعليم الجامعي أو قبل الجامعي (تعليم فني أو عام).

#### الدراسات السابقة:

دراسة (1976) M.A. Faksh (م)، بعنوان مسح تاريخي لنظام التعليم في مصر:

هدف الدراسة: -هدفت الدراسة إلى:

استعراض التطور في السياسات التعليمية ونظم التعليم السائدة في الحقب المختلفة في مصر بدءاً من محمد علي وحتى جمال عبد الناصر فقط.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي في سرد الحقائق والتطورات التي شهدتها نظام التعليم في مصر.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن نظم التعليم في كل حقبة تتشكل وفقاً لرؤية الحاكم وقناعاته، وأولوياته في التطوير الخاص بالمجتمع، وبإيمانه بدور التعليم في رفعة وازدهار المجتمع.

وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في أنها تسعى إلى اقتراح سياسات لنقل هذا المنقول وليس فقط عرض التطورات التي شهدتها التعليم.

6 - دراسة مايكل ريتشارد (1990) Michael Richard Van Vleck (م)، بعنوان:

السياسة التعليمية البريطانية في مصر في فترة الاستعمار البريطاني لمصر، 1882-1922:

هدف الدراسة: -هدفت الدراسة إلى:

التعرف على السياسات التعليمية السائدة في مصر في فترة الاحتلال البريطاني وكيف أثرت هذه الفترة على السياسات المنقولة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي في عرض تأثير السياسات التعليمية بمصر بسياسات المستعمر البريطاني.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن التعليم المصري تم تقليص دوره وميزانيته بحجة عجز الموازنة في محاولات عديدة من جانب المستعمر البريطاني آنذاك لإضعاف الكيان المصري، وتهميش الثقافة الفرنسية التي كانت سائدة في التعليم آنذاك.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في التتبع التاريخي لعمليات النقل بالإضافة إلى تحليل السياسات وتأثيرها على النظام التعليمي، ولكنها سوف تناول حقب تاريخية وزمنية أطول منذ عام 1805م وحتى الآن؛ كما أنها تتعدى ذلك لتأخذ نماذج من هذه السياسات بعينها وتحللها، لتقوم باقتراح سياسات لنقل السياسات المنقولة واستدماجها.

7- دراسة علي إبراهيم (2010)، بعنوان: سياسة النقل التعليمي، وصنع السياسات

في مصر:

هدف الدراسة: -هدفت الدراسة إلى:

التعرف على تأثير النقل التعليمي للسياسات التعليمية المختلفة على بنية النظام التعليمي المصري.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي في عرض تأثير النظام بالتعليمي المصري بالسياسات المنقولة

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن التعليم المصري هو نتاج نقل الخبرة التعليمية التي يتم تبنيها بشكل غير ملائم جنباً إلى جنب مع الاهتمام الوطني بنشر التعليم دون الالتفات كثيراً إلى جودته؛ مما أدى إلى أن تلقى هذه الإصلاحات التعليمية القليل من النجاح

## أولاً: الإطار النظري للبحث:

ويجيب هذا الإطار عن الأسئلة الأربعة الأولى للبحث.

المحور الأول: الزمان والفضاء ((space-time مفاهيم في الفلسفة والعلم:

إن الزمان والفضاء كما أشارت يمى طريف الخولي هما القالب الذي صُبَّ فيه هذا الوجود جملة وتفصيلاً، وانتظم؛ بفضلهما على هيئة كوزموس Cosmos أي: كون منتظم. والكوزموس أو الكون الذي تتعامل معه الفيزياء الحديثة هو المادة المتحركة عبر المكان خلال الزمان. والنظرية الفيزيائية العامة هي التي تُحدِّد قوانين هذه الحركة؛ أي: حسابات الانتقال من نقطة إلى أخرى في المكان بسرعة معينة.

ويمكن اعتبار الزمان على أنه عملية تقدم الأحداث بشكل مستمر وإلى أجل غير مسمى بدءاً من الماضي مروراً بالحاضر وحتى المستقبل، وهي عملية لا رجعة فيها/ متعذر إلغاؤها. وربما يكون مصطلح الزمان الأعصى على التعريف، فالزمان أمر نحس به أو نقيسه أو نقوم بتخمينه، وهو يختلف باختلاف وجهة النظر التي ننظر بها بحيث يمكن الحديث عن زمان نفسي أو زمان فيزيائي أو زمان تخيلي. لكن يمكن حصر الزمان مبدئياً بالإحساس الجماعي للناس كافة على التوالي الأحداث بشكل لا رجوع فيه، هذا التوالي الذي يتجلى أكثر ما يتجلى بتوالي الليل والنهار وتعاقب الأيام فرض على الناس تخيل الزمن بشكل نهر جار باتجاه محدد لا عودة فيه.

ولقد تفاعل الزمان مع كثير من الفلسفات سعياً منها إلى تفسيره وصياغة مفهوم عقلائي له بدءاً من المفكر المصري القديم بتاح حتب (2650 - 2600 ق.م) وهو الذي قال " لا تقلل من وقت الرغبة التالية فإن تضييع الوقت عمل بغض للروح ". ثم نصوص الفيذا وهي النصوص الأولى في الفلسفة الهندية والفلسفة الهندوسية والتي يعود تاريخها إلى أواخر الألفية الثانية قبل الميلاد تصف علم الكونيات الهندوسي القديم وفيه يمر العالم خلال دورات متكررة من الخلق والتدمير والبعث وتستغرق الدورة الواحدة حوالي 4.320.000 سنة. مروراً بالفلاسفة اليونانيين القدماء بمن فيهم بارمنيدس وهيراقليطس كتبوا أيضاً مقالات عن طبيعة الزمن. ثم شعوب الأنكا يعتبرون أن الزمن والمكان مفهوم واحد ويطلقون عليه اسم باشا (Pacha).

ليثير أفلاطون بعد ذلك جدلية كبيره حين عرف الوقت على أنه الفترة اللازمة لحركة الأجرام السماوية، والمكان هو الحيز الذي تكون فيه الأشياء كما ميز أفلاطون بين مفهومين مختلفين للزمان، تبعاً لمستويين متميزين للوجود، والزمان الطبيعي الفلكي ويصبح الزمان هو عالم المحسوسات المتغير، أما الأبدية فلا يجوز عليها الماضي والحاضر والمستقبل ولكنها في حاضر مستمر. إنها تتصف بالثبات البادي في العلاقات الرياضية والنسب العقلية التي يتصف بها عالم المثل، وما دام الزمان قد وُجد فلا بد وأن يصاحب وجوده الأجسام المحسوسة ذات الحركات المطردة فقياس الزمان يستدعي وجود الشمس والكواكب التي تدور حول العالم. وافترض أفلاطون أن للزمان بداية ولكن أرسطو عارض ذلك في الكتاب الرابع من فيزياء أرسطو، فعرف الزمان بأنه عدد من التغيرات مع الأخذ في الاعتبار الحالة قبل وبعد تلك التغيرات

وفى الكتاب الحادي عشر من اعترافات القديس أوغسطين، تأمل في طبيعة الزمن متسائلاً: "ما هو الزمن إذن؟ اذا لم يسألني أحد فأنا أعلم، وإذا رغبت أن أشرحه لسائل ما، فأنا لا أعلم" إنه لغنى عن التعليق على صعوبة التفكير في الوقت، لافتنا النظر إلى عدم دقة التعبير الشائع "لو كان بضعة أشياء نتحدث عنها بشكل صحيح، فمعظم الأشياء التي نتحدث عنها بشكل غير صحيح لا تزال هي الأشياء التي ننوي فهمها". ولكن أوغسطين قدم الحجة الفلسفية الأولى حول حقيقة الخلق ضد أرسطو في سياق مناقشته حول الزمن، قائلاً أن معرفة الوقت تعتمد على المعرفة من حركة الأشياء، وبالتالي الوقت لا يمكن أن يكون حيث لا توجد مخلوقات لقياس مروره.

وهنا تظهر الإشكالية الكبرى وهي أن الزمان يصعب تعريفه مستقلاً عن غيره من المتغيرات وتفاقمت هذه الإشكالية عندما أصر بعض الفلاسفة على تعريفه بمعزل عن الوجود، ولكن البعض قد ربطه بالمكان وأن الزمن ليس له قيمة دون معايرته بالأحداث التي مرت وأنه لا يمكن معرفة الزمن أو الشعور به مادياً، ولكن يمكن ذلك من خلال قياس أثره على المتغيرات الأخرى من حوله كالأماكن والنجوم والكواكب، غيرها. وهذا ما سيظهر فيما بعد حيث أن أفلاطون وأوغسطين هم من تنامت أسلتهم واشكاليتهن عن الزمان مع تقدم المدارس الفلسفية.

وعلى النقيض من الفلاسفة اليونانيين القدماء الذين يعتقدون أن الكون له ماضي لا حصر له وبلا بداية ما عدا أفلاطون وأوغسطين، فالفلاسفة في العصور الوسطى وعلماء طوروا مفهوم أن الكون له ماضي محدود وله بداية. وبالانتقال إلى المدرسة الفلسفية الواقعية في علم الوجود يتضح أن الزمن والمكان موجودان بمعزل عن العقل البشري، على النقيض من ذلك فإن المثاليين ينكرون أو يشكون في وجود أشياء مستقلة عن العقل. حتى جاء ايمانويل كانط وهو من مؤسسي الفلسفة الحديثة في عام 1781. بنشر كتابه في نقد العقل الخالص وهو واحد من أكثر الأعمال تأثيراً في تاريخ فلسفة الزمن والمكان. فوصف الزمان فيه باعتباره فكره بديهية جنباً إلى جنب مع غيرها من الأفكار المسبقة مثل الفضاء، أي أنه مسلمة من المسلمات. وينفي كانط أن الزمن والمكان مواد أو كيانات في حد ذاتها أو يمكن فهمهم بواسطة الخبرة. وأضاف أنهما في الواقع عناصر في الشبكة المنهجية التي نستخدمها لهيكل تجاربتنا.

ولكن العالم الخارجي — كما تنص فلسفة كانط النقدية — لا ينفصل البتة عن الشروط الداخلية في العقل الذي يتصوره. لذا عاد كانط في نقد العقل الخالص ليقدّم الزمان على المكان ويعتبره الأعم والأشمل؛ لأن المكان مقصور على الظواهر الخارجية وحدها، أما الزمان فهو الشرط الصوري القبلي لجميع الظواهر بوجه عام. وهو أكثر حضوراً من المكان، بل من أي تصور آخر كالسببية أو الجوهر، فكأنه لا خبرة هناك إلا إذا كانت تتسم بطابع زمني مكاني.

ويتضح اختلاف النظرة الفلسفية للزمن باختلاف المدارس الفلسفية فالمثالية تنكر استقلال الوجود ومعه الزمان، على عكس التجريبية العلمية التي الذين يرون الزمان شكلاً موضوعياً للعالم. وأن قياس الزمان من ثم عملية تجريبية بحثية تتم من خلال المعاينة الحسية للحركة؛ لأن الزمان نفسه لا يُدرك إلا من خلال حركة الأشياء. والواقع أنه لا المثاليون الخالص على صواب، ولا التجريبيون الخالص على صواب؛ إذ لا توجد أية حقائق أو وقائع، لا تصورية ولا تجريبية، يمكنها أن تحدد بصورة مطلقة وفذة القياس الوحيد الصائب للزمن. فقياس الزمن مسألة اصطلاحية اتفاقيه بحثية، قد تقوم على عناصر مثالية وتجريبية معاً.

ولم تتوقف إشكالية الزمان عند هذا الحد فلسفياً بل وتنامت وتطورت عبر طريقتين منبثقين من آراء أفلاطون ومن تبعه من الفلاسفة في آرائه، أدى هذين الطريقتين إلى تقسيم الزمان إلى مفهومين وهما الزمان اللاعقلاني الوجودي الوجداني الباطني الداخلي الذاتي الكيفي النفسي الذي لا يمكن التنبؤ ببدايته ولا نهايته، والزمان العقلاني الكوزمولوجي الفلكي الطبيعي الظاهر الخارجي الموضوعي الكمي العلمي الذي يمكن قياسه ويستدل عليه من خلال حركة الأجسام .

ويتضح هنا أن تنامي إشكالية مفهوم الزمان في الفلسفة قد أشار بطريق مباشر أو غير مباشر أن هناك عدة أمور أو إن جاز التعبير حقائق غائبة عن العقل البشري الذي يدرك الزمان بصور مختلفة. لذا فإنه لا تكتمل هذه الإشكالية إلا اذا تم ربط الفلسفة بالعلم. فالفلسفة تطرح مجموعة من الأسئلة نشأت العديد منها جراء تتبع تطور إشكالية مفهوم الزمان في الفلسفة عبر الزمن مما يعطي ضوءاً أخضر لتدخل العلوم الطبيعية في فض هذه الإشكاليات أو محاولة ادراك أجزاء أكبر من الحقائق حيث أن طبيعة العلم تسعى إلى بناء الحقائق؛ بينما طبيعة الفلسفة تسعى إلى طرح التساؤلات. ولعل ما حدث من تغير في تناول الفلسفي لإشكالية مفهوم الزمان بعد تصحيح ابن الهيثم لكيفية الإدراك البصري للمكان خير مثال على أن العلم يكشف عن حقائق تفتح أبواباً جديدة للتساؤلات عند مختلف الفلاسفة بل وتوجه هذه التساؤلات.

فيبدو جلياً أن إشكالية مفهوم الزمان قد امتدت وصولاً أولاً إلى العلوم الاجتماعية لقربها من حيث طبيعة الدراسة من المواد الفلسفية ومن طبيعة الفلسفة أي أن هذه الإشكالية تطورت ولكن بطابع علمي عقلاني من خلال العلوم الاجتماعية، وقد تزامن ذلك أيضاً مع تطور مفهوم الزمان في العلوم الطبيعية ولكنه كان في طور الصياغة والتحقق ولكن بعد التطور السريع خاصة بعد تنامي نظريات وتطبيقات الفيزياء الحديثة طغى المفهوم العلمي للعلوم الطبيعية على العلوم الاجتماعية أو بمعنى آخر أثر بشكل مباشر على تناول علماء الاجتماع لمفهوم الزمن في كتاباتهم بعد هذا التطور، وسيعرض الباحث ذلك في المحاور القادمة.

لذا بدأ إدموند ليتش هذه الإشكالية بمحاولته لربط الأفكار الغير المتجانسة حول الزمان من خلال توضيحه لنقطتين رئيسيتين. الأولى هي أن بعض الظواهر الطبيعية يمكن تكرارها وعكس اتجاهها كبعض التجارب العملية في العلوم أو الانتقال من مكان لآخر مع مرور الزمن. والثانية تتمثل في التغيرات الحياتية البيولوجية والاجتماعية والنفسية التي لا رجعة فيها والموت لا مفر منه فيها كما يحدث في الكائنات الحية.

وتعد هذه النقطة غاية في الأهمية حيث أنه قد تم توصيف الإشكالية التي يتم تناولها عن مفهوم الزمان وتحديد الأطر البحثية بوضع أداتين موجهين للبحث والإدراك في نفس الوقت بحيث يتنبه علماء الاجتماع بضرورة معرفة طبيعة الزمن وتصنيفه قبل الشروع في دراسته وصياغة مفاهيمه. وان كانت إشكالية تطور مفهوم الزمان في الفلسفة قد أشارت لذلك عند وصولها إلى تصنيف الزمان إلى زمان عقلياً، وآخر لا عقلياً. ولكنها الحقيقة لم تؤكد بصورة واضحة على اتجاه هذا الزمن وإمكانية تكراره من عدمه بل اهتمت بربطه بالوجود وقابليته للقياس من عدمه.

ويتكامل ما سبق ذكره نسبياً مع فكرة John Ellis McTaggart جديرة بالتذكر، حيث أشار إلى مفهومي الزمن: المفهوم الموضوعي للزمان الذي يعتبر كافياً لوصف الطبيعة وشرحها. من أجل التحقيق في العالم البشري؛ فيميز المفهوم الموضوعي للزمان الذي يميز بين المراحل المبكرة والمتأخرة والمفهوم الذاتي للزمان، والذي يتضمن المراقب والماضي والحاضر والمستقبل المراقب في التحليل. ومن الضروري استخدام كلا النوعين، لأن الوعي الإنساني بالوقت يحتوي على كل من تجربة الخلافة الحقيقية، والقدرة على التذكر والتأمل والتوقع.

ولكن يرى الباحث أن هذه الفكرة أقرب ما تكون للتناول الفلسفي لمفهوم الزمان؛ لذا تبني الباحث واحدة من محاولات وصف التطور في هذا المجال وهو مفهوم الكاتب الألماني O. Rammstedt، الذي قاده الاختلافات في الأنواع التاريخية من فهم وقت التمييز بين أربعة أشكال متميزة للزمان، وهي: الوعي بالوقت من حين لآخر (قائم على التمييز بين "الحاضر - بمعنى الآن - والماضي - ليس الآن -، الوعي الدوري بالوقت

(بما في ذلك التمييز بين "قبل" و"بعد")؛ الوعي الخطي بالوقت (الماضي / الحاضر / المستقبل) بمستقبل مغلق أي أن هناك نهاية حتمية لامتداد الزمان الخطي ويعد أفضل مثال على ذلك حياة الكائنات الحية التي تبدأ بنقطة بداية ونقطة نهاية، والظواهر التي عاصرنا بداياتها ونهاياتها؛ الوعي الخطي للوقت مع مستقبل مفتوح كالظواهر التي ما زالت محل خلاف لعدم ادراكنا لجميع الحقائق المحيطة بها كتمدد الكون ومستقبله.

ووفقا لإطار نظرية النظم، يتبنى نيكولاس لوهمان المفهوم الخطي للزمان والدورة الزمنية، والآفاق الزمنية للماضي والمستقبل، والتغيرات الاجتماعية، والهياكل الزمنية لأنظمة الاجتماعية الجزئية الفردية، وما يسمى بالقلق الزمني (Zeitknappheit) ويتناول مشكلة الزمن من وجهات نظر مختلفة تماما. فيدرس مسائل الدستور والإنتاج الاجتماعي للوقت، والوقت العالمي (فيلترت)، والنظام الزمني، ووقت العد، والتسلسل الزمني.. يتعامل علم الاجتماع تحت تأثير نيكولاس لومان مع الوقت على ثلاثة مستويات من النظم الاجتماعية - التفاعل والتنظيم والمجتمع. بينما يعتبر أنتوني جيدنز أن المشكلة الأساسية لعلم الاجتماع هي مشكلة النظام، والتي يعتبرها مشكلة تتعلق بترتيب المجتمع في الزمان والمكان. ووفقاً لنظرية جيدنز الخاصة بالبنية الإنشائية، تشمل كل لحظة من مراحل التكاثر الاجتماعي ثلاثة مستويات متقاطعة ومتقاطعة من الزمن: (1) زمن التجربة المباشرة، أي المرور المستمر للحياة اليومية - تلك التي قام بها شوتز، على غرار بيرغسون، يشير إلى المدة (دوري)؛ (2) زمن وجود، أي الحياة ودوراتها؛ (3) المدى الطويل "للوّقت المؤسسي، المتصل بتطوير وتكاثر المؤسسات الاجتماعية

وبالرغم من عدم وجود إجماع في الوقت الحالي على مسألة ما إذا كانت نظرية الزمن شرط أساسي لبناء نظرية اجتماعية عامة، فمن الممكن اعتبار الزمان مشكلة اجتماعية مستعرضة موجودة في كل نظرية اجتماعية وكل بحث، حتى لو كان في بعض الأحيان في شكل افتراض خفي. وهذا ما يفسر أيضاً لماذا ينتشر الرأي في الوقت الحالي بأن الفهم الأفضل لزمان يمكن أن يسهم ليس فقط في الكشف عن أوجه القصور الجزئية والمشاكل في العلوم الاجتماعية، ولكن أيضاً في التطور الشامل للنظرية والبحث. بل أنه



من الضروري علاوة على ذلك لفت الانتباه إلى الاقتناع المتنامي بأن هذا الأمر لا يتعلق فقط بفرع متخصص في العلوم الاجتماعية، ولكنه شيء متعدد التخصصات في جوهره. بينما تتعامل العلوم الطبيعية مع الزمن بصورة عقلانية كبيرة وتدرس الظواهر الفيزيائية في ضوءه. وهذا ما جعل تعبير نيوتن عن مفهوم الزمن المطلق (Absolute time) الذي يمكن قياسه، والذي هو نفسه بالنسبة لكل المراقبين، هو الأكثر إيجازاً ووضوحاً: "إنّ الزمن المطلق، الحقيقي والآلي، بقدرته الذاتية، ومن طبيعته هو، يتدفق باطراد دون علاقة بأيّ شيءٍ خارجي". بينما انتقد أينشتاين ذلك بأن هذا الوصف قد يوحي بأن الزمان المطلق عند نيوتن بمثابة وصف دقيق للوحش الذي يحكم حياتنا اليومية. لذا تحطمت هذه الفكرة في العام 1905، على يد نظرية النسبية الخاصة لأينشتاين، فقد "بين أينشتاين عدم وجود وقت كلي". "فوقتك ووقتي ستختلف بهما الخطى إذا ما اختلفت حركتنا". وبعبارة أخرى، فإن المدة الزمنية بين حدثين، يمكن أن تختلف تبعاً لمدى سرعة حركتك في الفترة التي تفصل بينهما.

وأشار أينشتاين أن الزمان والمكان مرتبطان ارتباطاً لا ينفصم، فيما أسماه الزمكان (Spacetime)، وبالتالي أشار ان الجاذبية لا تؤثر في المكان فقط، بل وفي الزمان أيضاً. بحيث يمضي الفرد أبداً قليلاً في سرداب منزله، منه على السطح". وهذا "تأثير ضئيل، ولكن بالوسع قياسه، حتى على أزمته بهذا الصغر. ويمكن قياس ذلك بسهولة إذا تم التعرض لمجال جاذبية شيد كالثقوب السوداء.

وتعد اشكالية تعريف الزمان كبيرة وذلك لأنه جزء رئيسي تقاس على أساسه كثير من العناصر فهو كون ملئ بالعناصر الذي يصل عددها إلى اللانهاية. أي أن عدم التناظر الظاهر للزمن، إذن، هو في الواقع عدم تكافؤ في الفرصة. والأنظمة ذات العناصر الكثيرة - مثل كوب كامل من جزيئات الحليب والقهوة، أو وعاء مليء بجزيئات البيض - تتحول من النظام إلى الفوضى، ليس لأن عكس الاتجاه مستحيل، بل لأنه مستبعد جداً. هذا، باختصار، هو القانون الثاني للديناميكا الحرارية (-Second law of thermodynamics)، الذي ينص على أن الإنتروبي (Entropy) - وهو أحد مقاييس الفوضى - في نظام

فيزيائي مغلق لا يتناقص أبدا. إنه مبدأ إحصائي، وليس قانونٌ أساسيٌّ يصف سلوك ذرّة مفردة. وسهم الزمن الظاهري يبرز كخاصية للنظام. ولكنه غير موجود ضمن القوانين التي تحكم التفاعلات بين الجسيمات المفردة.

فلقد ”بدأ الكون باستواء كبير وأخذ يتوسّع بتجانس“، . لذا فإنّ الانفجار العظيم (Big Bang) كان حالة إنتروبي Entropy منخفض، ومنذ ذلك الحين يزداد الإنتروبي الخاص بالكون باضطراد، ومن هنا جاء سهم الزمن (Arrow of time). السؤال الآن هو، لماذا بدأ الكون على هذا النحو الذي بدأ به. ”إن سبب انفجار الكون وهو في مثل هذه الحالة المنظّمة، لا يزال لغزاً“، في رأي ديفيز. و”ليست هناك إجابة متفقٌ عليها حوله، ويعود بسبب ذلك، جزئياً، إلى عدم توافر نموذج توافقي لعلم الكونيات. فنحن جميعاً نعتقد أن الكون بدأ مع الانفجار العظيم، كما نعلم أنه يتمدد. ولكننا لا نعرف ما إذا كان الانفجار العظيم هو الأصل الأقصى للزمن، أو ما إذا كان هناك زمن قبل ذلك“.

وهذا ما يوجه الأنظار نحو معضلة أو إشكالية أخرى وهي سهم الزمن واتجاهه وما إذا كان قابل للانعكاس أم لا. فعندما يذكر الزمان فانه يأتي إلى الأذهان فوراً التفكير في الماضي والمستقبل. وهو ما يقود إلى مشكلة أخرى راوغت العلماء والفلاسفة، ألا وهي لماذا يجب أن يكون للزمن أي اتجاه على الإطلاق؟ فمن الواضح جداً، وفي الحياة اليومية، أن للزمن اتجاهها، وإذا شاهدت فيلماً يُعرض معكوساً، فستعرف ذلك فوراً، لأن معظم الأشياء لها اتجاه زمني مميز مرتبط بها، أي: سهم زمني. فعلى سبيل المثال، يمكن للبيض أن يتحول إلى عجة بسهولة، لكن ليس العكس، ويمكن للحليب والقهوة أن يمتزجا في كوبك، لكنهما لن يعودا للانفصال مجدداً أبداً. المثال الأكثر دراميّة، هو تاريخ الكون كله، الذي، كما يعتقد العلماء، بدأ مع الانفجار الكبير منذ حوالي 13 مليار سنة، وأخذ في التمدد باستمرار منذ ذلك الحين. وعندما يتم النظر في التاريخ، والذي يتضمن تاريخنا نحن، فسيبدو الاتجاه الذي يشير إليه سهم الزمن واضحاً. «لكن المعضلة هي أن قوانين الفيزياء لا تُظهر أي تفضيل للزمن المتقدّم إلى الأمام أو الزمن المتأخّر إلى الوراء».

وبالانتقال إلى مفاهيم الفضاء والمكان فيتضح أن قضية الفضاء (الكوني) أو الخلاء ما زالت تعد من المسائل الشائكة. وربما يميل الوجدان إلى إعتبار الفضاء غير متناهي الأبعاد، مع وجود المادة المتناهية. فمن الصعب على العقل أن يتصور محدودية الفضاء للإشكال الذي يرد عما بعده، إذ كيف يمكن تصور ما هو خارج عنه؟! في حين يسهل على العقل أن يتقبل فكرة عدم تناهي الأبعاد. لذا فالنظرية العلمية في تمدد الكون وأنه شبيه بالمنطاد الآخذ بالتوسع والإنفخاخ؛ ليست معقولة ما لم يجر ذلك ضمن فضاء غير متناه يسمح بعملية التوسع والتمدد.

فتعود المناقشات المتعلقة بطبيعة الفضاء وجوهره وطريقة وجوده إلى العصور القديمة؛ وبالتحديد، مثل أطروحات تيمويوس أفلاطون، أو سقراط في تأملاته حول ما أطلق عليه اليونانيون «الخورا» (أي «الفضاء»)، أو في فيزياء أرسطو (الكتاب الرابع، دلتا) في تعريف «topos» (أي مكان)، وأشار كانط أن مفاهيم المكان والزمان ليست مفاهيم تجريبية مستمدة من تجارب العالم الخارجي - إنها عناصر لإطار منهجي مُعطى بالفعل يمتلكه البشر ويستخدمونه في هيكلية جميع التجارب. وصولاً إلى مفهوم الفضاء العمومي، وهو ذلك «الفضاء الاجتماعي الذي يعرف تبادلات عقلانية ونقدية بين الذوات الفردية والجماعية التي تسعى إلى بلوغ حالة التوافق حول القضايا التي تتصل بالممارسة الديمقراطية. كما قدم هابرماس في كتابه الحق والديمقراطية تعريفاً جديداً للفضاء العمومي، بأنه ذلك الفضاء الذي لا يخلق إرادياً قبل أن يتم شغله من قبل فاعلين استراتيجيين

بينما يعرف قاموس أوكسفورد الإنجليزي الفضاء بشكل عام على أنه امتداد مستمر ينظر إليه مع أو بدون إشارة إلى وجود كائنات داخله، أو أنه الفاصل الزمني بين النقاط أو الأشياء التي ينظر إليها على أنها ذات بعد واحد أو اثنين أو ثلاثة. كما يعرف ميشيل فوكو الفضاء بأنه؛ «إن الفضاء الذي نعيش فيه، والذي يخرجنا من أنفسنا، والذي يحدث فيه تآكل حياتنا، ووقتنا وتاريخنا، والفضاء الذي يشبهنا ويخرقنا، هو في حد ذاته، مساحة غير متجانسة... نحن نعيش داخل مجموعة من العلاقات. كما يعرف نايجل ثريفت الفضاء بأنه؛ «نتائج سلسلة من التسويات المؤقتة شديدة الإشكالية التي تقسم وتربط الأشياء

بأنواع مختلفة من المجموعات التي تزود ببطء بالمعنى الذي يجعلها دائمة ومستدامة.»  
فباختصار، «الفضاء» هو الفضاء الاجتماعي الذي نعيش فيه ونخلق علاقات مع أشخاص ومجموعات ومحيط آخر. الفضاء هو نتيجة للعمل الشاق والمستمر لبناء والحفاظ على المجموعات من خلال الجمع بين أشياء مختلفة في المحاذاة. يمكن لجميع أنواع المساحات المختلفة، وبالتالي، وجود والتي قد تكون أو لا تكون مرتبطة ببعضها البعض. وبالتالي، من خلال الفضاء، يمكننا أن نفهم المزيد عن العمل الاجتماعي.

وتعرف العلوم الطبيعية الفضاء الخارجي بأنه هو الفراغ الموجود بين الأجرام السماوية، بما في ذلك الأرض. ولقد قام العلماء بتقسيم الفضاء الكوني إلى ثلاثة أقسام وهي: الفضاء الأرضي، والفضاء الكوكبي أُطلق عليه إسم الفضاء الكوكبي وهي المنطقة التي تُسيطر وتتحكّم بالجاذبية الشمسية وفي حركة الكواكب، والفضاء النجمي يسمى الفضاء النجمي أو الفضاء بين النجوم، وتكون في هذه المنطقة المسافات هائلة وكبيرة جداً، إذ يقيسونها علماء الفلك بالسنوات الضوئية وليس بالكيلومترات، وتكون النجوم أقرب إلى الشمس، ثم الفضاء المجري يُطلق عليه الفضاء بين المجري، وهو يُشكّل الفضاء بين المجرات المتواجدة، وهو عبارة عن الفراغ الذي يضم ويحتوي المادة المُظلمة، حيث تُقدّر المسافات بالملايين من السنوات الضوئية بين المجرات

وفي الوقت الذي ترتبط فيه فكرة الزمكان بشكل كبير بنظرية أينشتاين «النسبية الخاصة»، التي ظهرت في العام 1905، إلا أنّ الرياضي هيرمان مينكوفسكي هو من صاغ هذا التعبير بعد ثلاثة أعوام من ظهور نظرية أينشتاين، أي في العام 1908. فالزمان هو قياس للتغيّر الذي يحصل داخل ما نعرفه بالمكان. سلسلة التغيرات التي تكوّن حياتك تحصل خلال وقت ما وفي مكان ما. وكلمة «الزمكان» أو «الزمفضاء» عبارة عن دمج للمفهومين معاً ضمن استمرارية معينة: الأبعاد المكانية الثلاث، بالإضافة إلى البعد الرابع «الزمن».

وفلسفياً أشار إلى ذلك قديماً كلا من أفلاطون وأوغسطين عند تأكيدهم على ارتباط وجود الزمان بالمكان فالزمان يصاحب وجوده الأجسام المحسوسة ذات الحركات

المطرّدة بقياس الزمان يستدعي وجود الشمس والكواكب التي تدور حول العالم. وافترض أفلاطون أن للزمان بداية كما أشار أوغسطين أن معرفة الزمان تعتمد على المعرفة من حركة الأشياء، وبالتالي الوقت لا يمكن أن يكون حيث لا توجد مخلوقات لقياس مروره.

**المحور الثاني: الزمان والفضاء والمكان ((space - Place - time) في التربية المقارنة:**

يتفاوت تأثير كل من الزمان والفضاء والمكان على التربية وفقاً لعدة عوامل منها ما هو ثقافي، وما هو اقتصادي، وما هو سياسي، وما فرضته العولمة أيضاً من تعقيدات منحت مفاهيم الزمان والفضاء في التربية أبعاداً أخرى. فيهتم الزمان بمفهومه التقليدي بدراسة تاريخ الظواهر التربوية وتتبع نموها أو المراحل التي مرت بها، ويمثل الفضاء بمفهومه التقليدي الحيز الذي تتم الظواهر التربوية محل الدراسة فيه. فكان يمكن تصنيف أن الدراسات التاريخية تميل إلى عنصر الزمان عن المكان، ولكن كان ذلك في بدايات التربية المقارنة وقبل انتشار مفهوم العولمة.

**1. الزمان Time ومفهومه كتاريخ، والتحقيب Periodization في التربية المقارنة:**

**1 - أ - مفهوم الزمان في التربية المقارنة:**

فيعد الزمان عنصراً حاكماً لعملية التعليم؛ فكل ما يدور في عملية التعليم مرتبط بالزمان والمكان والفضاء. فيتفاعل كل منهم مع الآخر منتجاً نسيجاً واحداً يتفاعل مع السياسات التعليمية، بل في كثير من الأحيان يكون موجهاً لها وحاكماً لما يدور فيها. فهناك أحداث كبرى عبر الزمان قد أحدثت تغيرات مكانية أثرت على عملية التعليم وما يدور فيها. وليس ذلك فحسب، بل أن عامل المرور الزمان في حد ذاته يخلق أنواعاً جديدة من الأنسجة حيث تزداد العلاقات والأحداث داخل السياق الواحد ومع تزايد هذه العلاقات تزداد تعقيد الأمور مما يغير من موجهات الظواهر التربوية. وهذا ما تم الإشارة له فيما يخص مفهوم الانتروبي وزيادتها منذ بدء الزمان وحتى الآن فما دام هناك زمان يمر وأحداث تحدث من خلاله تزداد عناصر التعقيد منتجة عوامل موجهة أخرى لتغير بذلك السياق أو المكان التي تحدث فيه وكذلك الظواهر التعليمية التي تتم من خلاله.

ولكن بعد استعراض ما سبق عن إشكالية مفهوم الزمان في الفلسفة والعلم يجب قبل دراسة الزمان تحديد كيفية تناوله فيمكن النظر للزمان كما سبق الاشارة إلى أنه زمان بيولوجي، أو جيولوجي، أو فلكي، أو تاريخي، أو شخصي. ولكن ما تهتم به التربية المقارنة في هذه الإشكالية هو مفهوم الزمان كتاريخ، ومفهومه كزمان شخصي على مستوى الأفراد.

فتنظر الدراسات المقارنة إلى الزمان على أنه وحدة للدراسات المقارنة عبر مناهج البحث التاريخية في التربية المقارنة لذا فإن هذا النوع من الدراسات يتأثر بالخلفية الفلسفية للقائمين على هذه الدراسات لأن اعتبار الزمان وحدة للمقارنة - كما يتم في الدراسات التاريخية - يتطلب تفسيرات لظواهر لم يعاصرها الباحث أو كاتب الدراسة فتتأثر تفسيراته بالمنظورات الفكرية - الباراديم - الذي يتبناه كالماركسية والبنائية الوظيفية والوضعية والنسوية، ويبدو ذلك جلياً في تفسيراته.

لذا يبدو أن اتخاذ الزمان كوحدة لمقارنة أمراً معقداً حيث يعتمد على تبني الدارس لعدة أدوات وبنى معرفية ثقافية، وسياسية، واقتصادية، واجتماعية تمكنه من فهم التطور المعقد لظاهرة ما عبر الزمان حتى يستطيع تفسيرها في ضوء ما يتبناه من بنى ومعارف. وأن الدراسات التاريخية لا يجب أن تقف عند حد الوصف كما أشار أنتوني Anthony Sweeting في تقسيمه لأنواع التحليل الزمني للتاريخ للظواهر في التربية المقارنة حين أشار إلى النوع الأول وهو التحليل المزمّن diachronic analysis والذي يعرض الظاهرة محل الدراسة بمثابة فيلم قصير يعرض مجموعة من الأحداث والحقب الهامة التي أثرت في تطور هذه الظاهرة، وقد يتماشى هذا النوع مع طبيعة هذه الدراسة. وفي نفس الدراسة أشار أنتوني Anthony Sweeting إلى نوعين آخرين وهما التحليل المتزامن Synchronic analyses والذي يعرض الظاهرة بمقارنة الزمان نفسه قبل حدث هام وبعد هذا الحدث ويقارن فيما بينهما Before /After Analysis وقد يتماشى هذا النوع مع طبيعة هذه الدراسة. والنوع الثالث هو التحليل شبه المتزامن أو شبه المزمّن - quasi synchronic or quasi - diachronic والذي يمزج بين الطريقتين.

ولكن تظل هناك ثلاث مشاكل رئيسية تواجه أي باحث في دراسة الزمان كتاريخ للظواهر التربوية - وتواجه تحديداً هذه الدراسة - وهي مشكلة الحصول على المصادر الموثوقة خاصة ما اذا كانت الظواهر محل دراسة ترجع لفترات قديمة، ومشكلة التفسير لأن الدارس لم يكن أحد العناصر المعاصرة وقت حدوث الظاهرة، ومشكلة التفتير أو التحقيب للفترات الزمنية التي سيقسمها الدارس وفقاً للأحداث الكبرى التي تمكنه من دراسة وتتبع تطور هذه الظاهرة عبر الفترات أو الحقب المختلفة.

### 1- ب - الزمان ومفهومه كتاريخ والتحقيب Periodization في دراسات التربية المقارنة:

لقد دأب المؤرخون على تناول التاريخ بصفته جملة من الحوادث المتعاقبة في الزمان، وتقسيم الزمان الماضي بصفته زمنًا ماضي وول. ولكن الأسئلة التي تطرح نفسها هي: كيف ننظر إلى هذا الزمان؟ وكيف نتعامل معه؟ وكيف نموقع ذاتنا فيه؟ وقد أوكلت مسألة الإجابة عن هذه الأسئلة إلى المؤرخين المحترفين، ولكنهم لم يتفقوا انطلاقاً من عدّة عوامل، منها ما هو أيديولوجي ومنها ما هو معرفي. وليس بغريب أن يبقى المؤرخ العربي ملازماً لتقسيمات إما غربية أو محلية وطنية، قد لا تعطي تقسيم الزمن التاريخي قيمة تسمح بتواصل الناشئة مع زمنهم بالنظر إلى زمن أجدادهم. ولو تم النظر إلى مختلف الأمم، لوجد أن هناك تقسيمات مختلفة للزمان أي حقب زمنية مختلفة. وهي تقسيمات تخضع إلى نوع من المنطق الداخلي الذي تقوده إما الحوادث الكبرى، وإما الظواهر الاجتماعية أو الاقتصادية، وإما غيرها من الظواهر التي تطغى على نسق الحياة الاجتماعية. وهو ما يسمح بالقول إن هناك تحقيباً يعتمد الحوادث منطلقاً، ويمكن أن نسميه التحقيب بالحوادث؛ وآخر يعتمد الظواهر الاجتماعية والاقتصادية، ويمكن أن نسميه التحقيب بالظواهر؛ وثالثاً يعتمد الأجيال والسلالات، ويمكن أن نسميه التحقيب بالأجيال والسلالات. ويمكن عرض هذه المداخل بصورة مختصرة كما يلي:

#### 1. التحقيب بالأحداث الكبرى:

وهو تركيز جملة من العلامات على خط الزمن الطويل، وتقسيمه إلى محطات. ولقد تم تحقيب التاريخ وفقاً للأحداث الكبرى إلى مجموعة حقب تبدأ بفترة ما قبل التاريخ / الكتابة وهي فترة تبدأ مع الخليقة وتنتهي بظهور الكتابة) حوالي 3600 قبل الميلاد).

وتعدّ فترة منقوصة المصادر، لأنّه لا توجد مصادر مكتوبة تعود إلى هذه الفترة، كما أنّه لا توجد معالم مهمّة يمكن أن تسمح بكتابة التاريخ واستقراء التراث المادي الذي تركه القدامى، ويفهم التراث المادي من هذا المنظور على أنّه كلّ ما هو معالم بارزة كالمعابد والمسارح وأقواس النصر والأهرامات. ثم تأتي الفترة القديمة لتبدأ مع ظهور الكتابة وتنتهي بسقوط الإمبراطورية الرومانية عام 476م. وهي فترة تتميز بنبوغ الحضارات القديمة التي اعتمدت الكتابة، والحياة المدنية، وانتشار العمارة، وظهور التشريعات السماوية والوضعية على حد سواء. وينظر إليها على أنّها فترة ميلاد الحضارة البشرية، بمفهوم ضيق، لأنّ الحضارة في الأصل هي عبارة لها مدلول أوسع ممّا أريد لها في ظلّ هذا التقسيم. ثم فترة التاريخ الوسيط وتبدأ من سنة 476م إلى سنة 1453 أو 1492م) مع وجود اختلافات بين المؤرّخين في تحديد نهايات هذه الحقبة(. كما أنّ فترة العصر الوسيط اقترنت بذلك المدّ البشري الهائل الذي تدفق على أوروبا أو الجزء الغربي من الإمبراطورية الرومانية من كلّ الجهات، وغيّ وجه ذلك الجزء من الإمبراطورية الرومانية. ثم الفترة الحديثة وتبدأ من 1492م إلى 1789م. وسميت بالحديثة لعدة أسباب: فهي فترة نهضت فيها الحضارة الغربية من جديد وانتشرت فيها الطباعة والفكر الإنساني. فقد أصبح الإنسان مركز الحياة، بل إنّ رجال الكنيسة أصبحوا يعدّون الإنسان هو مركز الكون والكون خلق لأجله، كما أنّ هذه الفترة عرفت الفكر التحرري والعقلاني الذي ستعيش على وقعه أوروبا. ثم الفترة المعاصرة وتبدأ 1789م وتنتهي مع القرن العشرين. وهي فترة الثورات الفرنسية والإنكليزية والثورة الصناعية، والمدّ الاستعماري، وحركات التحرّر في العالم الثالث. ثم فترة التاريخ الآني أو التاريخ الحيني أو الراهن وهو التاريخ الذي يصنع اليوم، ويسمّى أيضاً تاريخ الزمن الحاضر. وهو تاريخ يصنع يومياً. ومن خلاله يمكن للمؤرّخ أن يدرس الحاضر ليستشرف المستقبل. إلّ أنّه تاريخ غير مكتمل النتائج، لذلك تظلّ الاستنتاجات المتعلقة بهذه الحقبة استنتاجات موقّفة.

## 2 . التحقيب بالظواهر:

لقد أدرجت المدرسة الماركسية عملية التحقيب بالظواهر الاجتماعية على خلفية ملكية وسائل الإنتاج وعلاقات الإنتاج والصراع الطبقي المتعلّق بكلّ فترة من الفترات



المقترحة. فأدى ذلك إلى استنباط جملة من الحقب التي يؤرّخ لها بنوعية العلاقة السائدة بين الإنسان ووسيلة الإنتاج ويمكن تقسيم التاريخ وفقا لهذا التوجه إلى الحقب التالية، وهي: المشاع البدائي ويتميّز بالصراع بين الإنسان والطبيعة، ومشاعية وسائل الإنتاج فهي ملك مشاع بين الناس. ولكن في إطار هذا الصراع بين الإنسان والطبيعة، سعى الإنسان إلى التغلّب على بعض أجزاء الطبيعة. وفي إطار الصراع مع الطبيعة، تمّ فرض سلطة الأعلى على الأسفل أو سلطة القوي على الضعيف، ليقضي في نهاية المطاف إلى استعباد الإنسان للإنسان. وهو ما أدى إلى نمط إنتاج جديد هو النمط العبودي حيث انتقل المجتمع من مرحلة الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج إلى مرحلة التحوّز بالأرض والتنظيم في عشائر وجماعات. وأصبحت فيها الحاجة إلى من يعمل، فاستعبد القوي الضعيف، وحوّله إلى ملك ودجّنه مثلما دجّنت الطبيعة. وربّما نظر الإنسان إلى الإنسان نظرة حيوانية، فأدمجه ضمن وسائل الإنتاج. وأدى هذا الوضع إلى بروز نوع من التطاحن المتمثّل بثورات العبيد في المجتمع الروماني، وفي المجتمع البيزنطي، وفي المجتمعات الإسلامية والأوروبية. وهو ما أفضى إلى تلطيف في وضع الاستعباد والانتقال إلى مرحلة النظام الفيودالي. وهو نظام مبني على تبعية الفرد للفرد، وعلى تحكّم مالك الأرض في مستغلاها، حتى انه يجعل منه ظلّ له، ويمنحه الحماية بمفهومها الشامل، كما يطلب منه خدمات أهمها العمل الفلاحي المجاني المعروف بالسخرة. كما يتميز النظام الفيودالي بغياب الدولة المركزية بل إنّ الملك هو سيد الاسياد والمملكة ليست سوى ضيعة خاصة. أمّا النظام الاقطاعي الذي نجده في كل من العالم الإسلامي والمجال البيزنطي، فهو نظام يعتمد وجود الدولة المركزية القوية، وهي التي تمنح الأرض مقابل خدمة وحيدة هي الخدمة العسكرية. كما أنّ المقطع لا يفقد حرّيته ولا يفقد هويته. على الرغم من ضيق هذه المساحة، فانه من الأجدر أن نشير هذه الفروق ولعلني أعود إليها في لاحق الزمن. ومع تطوّر الأنشطة الاقتصادية وازدهار النشاط الحرفي والتجاري واحتياج المدينة لليد العاملة، تمكّن الأقتان من التخلّص بطرق عدّة من سيطرة الأرض بالتدريج، واللجوء إلى المدن التي احتضنتهم، لأنّها في حاجة إليهم. وهو من العناصر التي ساهمت في

تطوّر الاقتصاد الرأسمالي. فظهر نمط الإنتاج الرأسمالي الذي يعد مرحلة من مراحل التطوّر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي. وهو نظام مبني على احتكار فئة قليلة وسائل الإنتاج، واعتمادها على عمال مأجورين مستغلين، ليس لخلق الثروة العامة وإنما لتنمية رأس المال الخاص. ومن غير شك، يرى ماركس أنّ الصراع بين مالكي وسائل الإنتاج والعمال سيؤدّي حتمًا إلى انقلاب الأوضاع وفرض نمط الإنتاج الاشتراكي. وهو نمط تكون فيه وسائل الإنتاج ملكًا مشتركًا بين الناس. ويصبح الجميع يأخذون من الإنتاج ما يكفي حاجياتهم. فالشعار الذي كان مرفوعًا هو «كلّ حسب طاقته ولكلّ حسب حاجته». ويرى ماركس أنّ هذا النمط ليس سوى بداية تطوّر، تتوّج بالشيوعية أو بنمط الإنتاج الشيوعي. وممّا لا شك فيه أنّ هذا التقسيم التاريخي قد أفرز أشكالًا أخرى من التحقيب، فقد نشأ نمط الإنتاج الآسيوي وهو نمط إنتاج رعوي بالأساس، يغيب فيه التملك الفردي للأرض، بل إنّ الدولة هي المالك للأرض، وما الفلاحون الذين يعملون على الأرض سوى عبيد للدولة. وتبدو العلاقة إذًا، علاقة استغلال اقتصادي وطغيان سياسي. ثم نمط الإنتاج الإتاوي أو الجبائي أو الخراجي أو الضرائبي ويتصدر ذلك فكر سمير أمين وجماعة مكسيكو كونتر فرانك [مؤرخ وعالم اجتماع أميركي ألماني عرف بنظرة التبعية وخاصة بفكرة الاقتصاد العالم. وهي الفكرة التي طبقتها ولرشتين على الإمبراطورية العثمانية] وسالزو فورتادو [وهو أستاذ جامعي في الاقتصاد، درّس في عديد الجامعات مثل يال والسربون، وشغل خطة وزير الثقافة من 1986 إلى 1988، ويعدّ من المؤثّرين في الرئيس السابق داسيلفا لولا] وسمير أمين [من لا يعرفه؟] فقد اشتعل هذا الثالوث لمدة عشر سنوات معًا في إطار مشاريع بحث احتضنتها جامعة مكسيكو، ليخرج كلّ منهم بمؤلفات لها تأثيرها محليًا ودوليًا. وانبتت على طرح نمط إنتاج آخر هو نمط الإنتاج الإتاوي أو الجبائي أو الخراجي أو الضرائبي وهو نمط يعتمد على جمع الضرائب، من دون الاهتمام بالبنى الاقتصادية المحلية، ومن دون السعي إلى تطويرها. وتخضع عملية التحقيب إلى تطوير مستمر وزحزحة متواصلة، نتيجة تواصل البحوث، وتعدد المناهج والمدارس. فالتاريخ لم يتوقف وتطويرة لم يتوقف مثله مثل الزمن.

### 3 . التحقيب بالسلالات والحكام:

لقد درج العرب بعد انتشار الإسلام على رصد الحقب الزمنية انطلاقاً من أصحاب السلطة. فتمّ تقسيم الزمن إلى فترات متصفة بحكامها: الفترة النبوية، وفترة الخلافة الراشدة، والفترة الأموية، والفترة العباسية. ثم تتفرع فيما يعدّ سلالات عديدة تزداد قيمة وتقلّ شأنًا بحسب الظروف). ويبدو هذا التحقيب من التحقيقات التي لا تراعي إلّا من كان على رأس السلطة، من دون النظر إلى التغيرات السياسية الكبرى، ولا تراعي ما يعتمل في المجتمع من حراك اجتماعي، وتطوّر اقتصادي أو فكري، أو غير ذلك من ضروب التغيرات التي تطرأ على المجتمع.

فيمكن النظر للزمان كما سبق الإشارة إلى أنه زمان بيولوجي، أو جيولوجي، أو فلكي، أو تاريخي، أو شخصي. ولكن ما تهتم به التربية المقارنة في هذه الإشكالية هو مفهوم الزمان كتاريخ، ومفهومه كزمان شخصي على مستوى الأفراد. وغالباً ما تعتمد الدراسات المقارنة على مفهوم الزمان كتاريخ كما تم الإشارة قبل ذلك من خلال استعراض أنواع التحليل الزماني التاريخي للظواهر في التربية المقارنة وهي التحليل المزمّن -diachronic analysis والذي يعرض الظاهرة محل الدراسة بمثابة فيلم قصير يعرض مجموعة من الأحداث والحقب الهامة التي أثرت في تطور هذه الظاهرة، والتحليل المتزامن -Syn-chronic analyses والذي يعرض الظاهرة بمقارنة الزمان نفسه قبل حدث هام وبعد هذا الحدث ويقارن فيما بينهما Before /After Analysis، والنوع الثالث هو التحليل شبه المتزامن أو شبه المزمّن quasi – synchronic or quasi – diachronic .

وتتغلغل من خلال هذه الأنواع مناهج تحليلية وتركيبية نقدية في الأركيولوجي والجيولوجي كمداخل ميشيل فوكو في التحليل والتركيب النقدي عبر التاريخ؛ مما يجعل من الضروري أن يتم هذا التحليل بصورة منظمة ومحكمة ومنطقية تتسم بطابع تكاملي، وهذا ما أشارت إليه كتابات ديفيد فيليبس Daivid Phillips بضرورة تقسيم التاريخ الخاص بمكان ما أو فضاء ما إلى حقل أو فترات مختلفة.

حيث يتمثل الغرض الرئيسي من التحقيب في فهم ما يدعوه مارويك -Mar wick "تدفقا غير متمايز من الوقت" ووضع السبل التي يمكن من خلالها تصنيف

السياسات والظواهر محل الدراسة وتحليلها في ضوء هذه الحقبة تحليلًا متماسكا من خلال التقارب الداخلي بين عناصر هذه الظاهرة لانتمائها لنفس الحقبة الزمنية؛ فيكون هناك نوع من الوحدة والثبات في تحليل الظواهر وإبراز الاختلافات في ضوء توجه زمني محدد.

ويؤكد David Phillips ديفيد فيليبس في ورقته الثانية عن التحقيق في أنه استشار مجموعة من المؤرخين في حتمية التحقيق وخلص إلى أن ترتيب التاريخ أمر حتمي إلى حد كبير، على الرغم من أنه سيتم الدفاع عنه غالبًا بعبارات شبه موضوعية، وأن الغرض الأساسي من التحقيق هو منطقية الحكمة ووحدها، وأن تحديد هذا التماسك بدوره يعتمد على تحديد الأحداث الهامة التي يمكن اتخاذها معيارًا للتحقيق. وتعتبر الحقبة الزمنية كما عرفها قاموس أكسفورد أنها جزء غير مسمى من الزمان تحديداً من التاريخ، أو بعض من العمليات المستمرة، مثل الحياة (عامة أو فردية)، تميزت بمجموعة من الخصائص المميزة لها عن غيرها من الفترات أو الحقب الأخرى. ويمكن التحقيق وفقا لثلاث عناصر أو محاور رئيسية وهي الأحداث الهامة، أو الاتحادات، أو التحقيق وفقا لذاتية الباحث.

## 2 . الفضاء والمكان في التربية المقارنة:

وكما تم الإشارة سابقا إلى الفضاء أنه ذلك الفضاء الاجتماعي الكبير الذي نعيش فيه ويحتوي على عديد من العلاقات التي تتم فيه، وأن الفضاء هو مفهوم واسع جدا لحيز شاسع يحتوي على العديد من الأماكن أو المواضيع التي تحدث عليها الظواهر التربوية متأثرة بالعوامل المتفاعلة داخل هذا المكان الذي يعد جزءا من فضاء أعم وأشمل.

فالدولة تعتبر مكان يتفاعل هو والعديد من الأماكن في فضاء عالمي وكوكبي واحد يتسع لجميع هذه الأماكن، وبداخل الدولة مجموعة من المقاطعات أو المديریات يقع ضمن دوائرها مجموعة من الأماكن الفرعية الأخرى أو المواضيع كالمدراس التي تتفاعل داخل حيز هذا المكان مؤثرة في الظاهرة محل الدراسة. لذا كما تم تقسيم الزمان وفقا لطبيعة مفهومه إلى أنواع وجب تقسيم مفهوم الفضاء والمكان أيضا.

ولقد تزامن مفهوم الفضاء عمومًا مع مفهوم المكان منذ البداية ولكن كانت كثافة التدفقات العالمية والترابطات منخفضة مقارنةً بالترابطات المحلية الأكثر في فترة ما قبل الحداثة. لتحدث بعد ذلك مجموعة من التحولات مع بداية فترة الحداثة أهمها انعزال الفضاء عن المكان نسبيًا وتطوره بصورة سريعة جدا وأن المكان أصبح من السهل اختراقه وتشكيله من قبل توجهات الفضاء العالمية. لذا فإن الدراسات التي تهتم بالعلومة وتؤيدها بشدة تهمل تأثير المكان بل إنها لا تعتبر له تأثيرا في دراسة الظواهر التربوية، ومع اندثار مفهوم المكان يندثر أيضاً مفهوم الدولة القومية Nation State .

ومع بداية هذا الانعزال بدأ التمييز يتضح فعليا بين مفهوم الفضاء الذي لا يرتبط بحدود جغرافية بل انه يكون مجردا غير ملموس يمثل الفضاء الذي يتم من خلاله تدفق المعلومات والأشخاص وسيادة مفاهيم على أخرى كما أنه غير متمركز ومسامي ويصعب تحديد مكانه. بينما يكون المكان له بعد وحدود جغرافية أصبح تدفق المعلومات فيه أقل من الفضاء الخارجي الذي يتواجد فيه في فترة ما بعد الحداثة، كما أنه مادي ملموس يمثل البيئة المادية التي تتم فيها مجمعة من الأحداث. لذا فإن كل ما هو كوكبي وعالمي مرتبط بالفضاء بما في ذلك التاريخ وكل ما هو محلي، ومادي كالقوى البشرية والعادات والتقاليد والثقافات مرتبط بالمكان

ولقد ظهر هذا التدرج في مفهوم الفضاء والمكان عند ماريا مانزون Maria Man-zon حين أخذت أبعاداً ومراحل متعددة متأثرة بكتابات مارك براي وتوماس الخاصة بمكعب لتحليل في التربية المقارنة؛ فتم تقسيم الفضاء والمكان وفقا إلى مستوياته بدءا من المستوى العالمي (مستوى القارات)، ثم على مستوى الدول، ثم على مستوى الولايات، ثم مستوى المقاطعات، ثم مستوى المدارس، ثم على مستوى الفصل الدراسي، ثم على مستوى الفرد

ويتضح هنا أن ماريا مانزون قد ارتكزت في دراساتها على أن المكان هو وحدة المقارنة على عكس ما سبق ذكره عن أنطوني سويتنجس مستعينة بمكعب التحليل الخاص بالأبعاد المكانية لتومس وبراي. ويتضح هنا أنها تهتم بالتحليل متعدد المستويات بدءا

من مستوى الفضاء العالمي الكوكبي المحيط بالظاهرة أي على مستوى الماكرو، وصولاً إلى المكان وهو الدولة أو المقاطعة التي تتفاعل مع هذا الفضاء ومعطياته، وموجهاته، وصولاً إلى الموضوع وهو المدرسة ثم الفرد باعتباره كتلة مكانية توجد في مكان محدد وتتفاعل معه فتؤثر فيه ويؤثر بها وهو أعلى مستويات التحليل على مستوى المايكرو.

ومن الجدير بالذكر أن دراستي كلا من أنطوني سويتنجس Antony Sweetings بعنوان Comparing Times ودراسة ماريا مانزون Maria Manzon بعنوان Com-paring places قد تم نشرهما في كتاب واحد وهو Comparative Education . Research Approaches and Methods في مجلة التربية المقارنة كما هو واضح من خلال توثيق الدراستين، وليس هذا هو الهدف من ذكر ذلك بل يكمن الهدف الرئيسي في أنهم عرضا في عدد واحد وكتاب واحد بالإضافة إلى دراسات أخرى تدرس مقارنة الأنظمة إيماناً من علماء وباحثين التربية المقارنة أنه لا يمكن اعتبار الزمان وحدة للمقارنة بمعزل عن المكان ولا المكان وحدة للمقارنة بمعزل عن الزمان. مما يستدعي دراسة كيف تفاعل الزمان والمكان في التربية المقارنة.

### 3. تفاعل الزمان مع الفضاء والمكان في التربية المقارنة:

ساهمت العمليات المرتبطة بالحدثة، بالإضافة إلى الارتفاع الملحوظ في الدراسات التاريخية في القرن التاسع عشر، والتطورات ذات الصلة بالرأسمالية الصناعية، والماركسية الغربية، والعلوم الاجتماعية، في تميز الوقت عبر الفضاء. فوفقاً لفوكو عام 1980م فانه عندما يكون الفضاء راكداً أي أن النظام التربوي محل الدراسة يكون منغلقاً على نفسه يكون الزمان خصباً وملئاً بالأحداث فيصبح الفضاء بذلك جزءاً من الزمان الذي كان محور الدراسات المقارنة التاريخية. وهذا ما اتضح من هيمنة المنهج التاريخي في الدراسات المقارنة منذ بادئ الأمر، ومع انتشار المنح والبعثات بدأت المفاهيم بالتعديل والتطور وأخذ مفهوم الفضاء بالتنامي، وبدأت الدراسات المقارنة تهتم بالفضاء بدلاً من الزمان، وكان ذلك متزامناً مع انتشار مفهوم العولمة التي سعت إلى نشر فكر الدول المسيطرة والتي أثبتت نجاحاً في العديد من المجالات. وأصبح الفضاء في التربية

كوكيبا لا يوجد فوارق بين الدول ولا حدود جغرافية على مستوى انتشار الفكر بين المجتمعات. وتميزت الدراسات ذلك الوقت بمستويات تحليل على مستوى المايكرو تدعو إلى الهيمنة وتوحيد الفكر. وانتشرت مفاهيم ونظريات الرأسمالية والتبعية وغيرها. كما انتشرت حركات نقل واستعارة السياسات التعليمية عبر الدول المختلفة فتنتقل من بيئة لأخرى ومن سياق لآخر.

وهذا ما أدى إلى ظهور تيارات واتجاهات أخرى تنادي بضرورة أن يكون هناك مفهوم آخر وهو المكان Place وهو ما يتفاعل مع الفضاء سعياً للحفاظ على هويته المحلية أو القومية فهو ليس تابع أو من المفترض أن يكون ليس تابِعاً بل أنه يتفاعل مع الفضاء فيتأثر به ويؤثر فيه.

ويؤكد ذلك العديد من الدراسات في التربية التي أشارت إلى التأثير السلبي للعولمة المتمثلة في الفضاء الخارجي للتربية على الأماكن المحلية Local places، ورفضت النظر إليها على أنها جوامد ثابتة تتأثر فقط بما يور حولها في الفضاء التربوي العالمي، فبزغت العديد من الدراسات والمناهج التحليلية والتي اهتمت بمستويات التحليل الصغرى Micro والتي تبرز علاقات الهيمنة والمقاومة بين الفضاء والمكان Space and place interactions والتي تتم في سياق زمني محدد ويتم تفسير كل ذلك من خلال معطيات السياق المحلي أي المكان

ورفض كل من ميشيل فوكو Michel Foucault وهنري Henri Lefebvre فكرة أن الزمان مسيطر على الفضاء، مؤكدين على أن الفضاء هو المركز الذي يمثل البنى والوظائف الخاصة بالرأسمالية الكوكبية فالفضاء هو المادة الخام أو الأساس بل ويتعدى ذلك ليمثل البنية الأيدولوجية والاجتماعية التي من خلالها يتم فهم الظواهر التربوية.

فأخذ الاهتمام بمفهوم الفضاء بالتنامي خاصة مع كثرة المنح والانتقالات بين الباحثين والطلاب عبر الدول المختلفة وبدأت المفاهيم وبالتطور والتعقد في نفس الوقت ولم يعد الفضاء خو ذلك المفهوم البدائي المتعارف عليه بل أنه مفهوم شامل يحتوي العديد من المفاهيم الفرعية وهذا ما اتضح من خلال ما قام به براي وتوماس حين صمما مكعب

التحليل في البحوث التربوية المقارنة والخاص بالأبعاد المكانية الذي يهتم بالتحليل متعدد المستويات بدءاً من مستوى الفضاء العالمي الكوكبي المحيط بالظاهرة وصولاً إلى الموضوع وهو المدرسة ثم الفصل ثم الفرد باعتباره كتلة مكانية توجد في مكان محدد وتتفاعل معه فتؤثر فيه ويؤثر بها.

وأشارت ماريان لارسين وجايسون Marianne A. Larsen and Jason Beech أن تصنيف الفضاء على أنه كل ما هو كوكبي وان المكان كل ما هو محلي قد يتم رفضه حيث أن التربية المقارنة في حاجة إلى تنظير أكثر تعقيداً حول هذه المفاهيم وتفاعلها عبر الزمان. فالفضاء هو مجموعة من العلاقات والبنى والتفاعلات التي تتشكل وفقاً لعوامل عالمية وتنامي مفاهيم على المستوى العالمي أساسها تبادل المعلومات والبعثات والمنح وتقلات العلماء والباحثين والتداول الضخم والسريع للمعلومات في هذا الفضاء فيظن البعض أن الفضاء هو يخص كل ما هو كوكبي ولكن هناك نقطة في غاية الأهمية وهو أن كل ما هو عالمي أو أصبح كوكبياً قد نشأ في الأصل في بيئة محلية كانت تعتبر بمثابة مكان داخل هذا الفضاء. أي أن هناك مجموعة من علاقات الهيمنة والمقاومة تدور باستمرار بين الفضاء والمكان وان هذه العلاقات تترسخ وتزايد بصورة مستمرة ولا يمكن تفسيرها إلا من خلال السياق والممارسات التي تتم من خلاله.

فعادة ما تبدأ دراسة أي ظاهرة في دولة ما بدراسة سياقها أو لا وتطوره اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وتعليمياً عبر الزمن؛ بل وهو الركيزة المنهجية في دراسة أي ظاهرة وشددت الدراسات على ذلك لأهمية تناوله ولكن الطريقة التي يعرض بها السياق من تتبع لنمو العوامل والقوى داخل مجتمع ما وتأثيرها على الظاهرة محل الدراسة ليست الطريقة المثلى خاصة بعد ما تم عرضه فيما سبق عن مفهومي الزمان والمكان. لذا سيتبع الباحث أسلوباً جديداً في هذه الدراسة وهي تتبع نشأة كل أصل أجنبي وكل منقول عنه في بيئته وتتبعه ثم تحليل العوامل والتفاعلات بين الزمان والمكان والفضاء التي أدت إلى تطوره أو استدامته أو اندثاره بعد فترة.

فيتضح مما سبق أن السياق هو المكان الذي تتم فيه الظاهرة بعوامله وظروفه وأن الزمان هو تطور هذا السياق؛ فيجب أن يتفاعلا وينتجا نسيجا مكانياً واحداً يتم غزل



الظاهرة التربوية محل الدراسة فيه وتفسيرها في ضوءه. اذن فالزمكان يتمخض عن سياق معين تدرس الظاهرة في ضوءه.

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه نوح Noah Sobe وجامي Jamie حين أشار إلى ضرورة غزل الظاهرة محل الدراسة بالسياق الزمكاني التي نشأت فيه وأن يتم الأخذ في الاعتبار أثناء غزل الظاهرة الربوية بالسياق تغير الزمان والمكان للتعليم معتبرا السياق أمر ضروري جدا لا بد منه في التربية المقارنة ولكنه لا يرقى إلى أن يكون حقيقة وعبر عن السياق بحرفين وهما Cc حيث أن C - Capital C - ترمز إلى السياق، و - c small c - ترمز إلى السياق كنوع من الاهتمامات matter of concerns متأثر بأراء الفيلسوف والعالم الاجتماعي برونو لاتور Bruno Latour أي أن الباحث في التربية المقارنة يجب أن يفكك الظاهرة التربوية ويفهم تأثير تغير الزمان والمكان على كل محور فيها ثم يعيد تجميعها أو غزلها في نسيج زمكاني تربوي واحد متكامل ومتشابه يتم في ضوءه تفسير هذه الظاهرة.

المحور الثالث: مفهوم ال **Chronotope** في الدراسات التربوية المقارنة كأحد المفاهيم التي يمتزج فيها الزمان والمكان:

ومن أجل فهم ما تنطوي عليه التحولات الحالية في الدراسات التربوية المقارنة، فهناك حاجة ملحة إلى أدوات مفاهيمية وتحليلية تسمح بفحص العلاقات بين الفضاء والفضاء التي تظهر في المواقع التجريبية للتحقيق. لذا يمكن استخدام مفهوم chrono- tope بشكل فعال للوصول إلى هذا الهدف. حيث ابتكر ميخائيل باختين (1981) هذا المصطلح والمصاغ من الكلمات اليونانية القديمة كرونوس Chronos وتوبوس To- pos، بمعنى الزمان والمكان / المكان، لدراسة أنماط الزمان والمكان التي تميز الأنواع الأدبية ووضع إطار للتحليل الثقافي للزمان والمكان. وفي الآونة الأخيرة، أظهرت البحوث التعليمية اهتماما متزايدا لهذا المفهوم بافتراض أن المكان والزمان عبارة عن بناءين اجتماعيين مترابطين أكثر من كونهما واقعين مستقلين فمصطلح Chronotope يعني كيف يتم تمثيل تكوينات الزمان والمكان في اللغة والخطاب

فلقد قدم باختين مفهوم *chronotope* كمفهوم للتحليل الثقافي للمكان والزمان (Holquist, 1981). هذا يعني النظر في جميع الأصوات المختلفة المشاركة في العمليات الاجتماعية، على عكس "الاحتكار الفلسفي" للخطاب العلمي، والذي يعتبر الفضاء والوقت واقعا معطيا خارج التجربة الإنسانية. لذلك، فإن المهمة التي تم تعيينها باستخدام مفهوم *chronotope* لا تقتصر فقط على قياس الفراغات المادية والفواصل الزمنية وفقاً للنموذج العلمي الموحد. فالفهم العلمي للفضاء هو مجرد أحد الأصوات المحتملة التي يجب مراعاتها لفهم العلاقات بين الزمان والمكان، والأصوات الأخرى - على سبيل المثال، أصوات المشاركين - يجب عدم إسكاتهما في التحليل. وبالتالي، هناك حاجة للنظر في الحوار في تحليل الزمكان. وبعبارة أخرى، فلقد تم تصميم مفهوم *chronotope* لدراسة الفضاء والوقت كما يتم التفاوض عليها اجتماعياً في الحوار. فتُعرّف *chronotope* بأنها وحدات "ناشئة اجتماعياً" من وحدات الزمكان، حيث يتم النظر في كل من الجوانب الاستطراذية والجوهرية لعلاقات الزمكان. تمشياً مع الأدبيات، فلا يتم إدراك تعلم الإنسان على أنهما يقعان داخل حدود العقل، لكنهما يوزعان في سياق المكان والزمان للنشاط. تظهر السياقات - بما في ذلك الزمكان - من عملية مستمرة للتفاوض الاجتماعي يشارك فيها المتعلمون

ويشير كل من جوسيب، وماريا، وكاي **Giuseppe Ritellala. Maria Beatrice Ligoriob & Kai Hakkarainen** الي أن هناك ثلاث ميزات لل *chronotope* تجعل استخدامها مثمراً لفحص العلاقات بين الفضاء والمكان، وهي:

أ) تركيزه التحليلي يشمل دراسة الترابط المحتمل بين المكان والزمان؛  
ب) يسمح بفحص المكان والزمان كإنشاءات اجتماعية، يتم التفاوض بشأنها في تفاعل حوارى؛  
ج) أنه ينطوي على تحليل كل من التنظيم المادي والتفاوض الاستطراذي للفضاء والوقت.

ويتضح أن مفهوم *chronotope* هو مفهوم مخصص لتحليل العلاقات بين الفضاء والمكان. فالهدف منه هو التحقيق فيما يلي: (1) كيفية إشراك أنماط تنظيم الزمكان -

أنشطة تعليمية مختلفة، وأنظمة مدارس مختلفة، ومناهج تربوية مختلفة؛ (2) كيف يفهم المشاركون أنماط الزمكان في التفاعل الحواري؛ (3) كيف ترتبط المفاوضات الخطية للمشاركين بشأن الزمكان بتنظيمهم المادي للفضاء والوقت.

**المحور الرابع: تفاعلات الأصل الأجنبي والهوية القومية والمنقول المعرفي التعليمي في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان:**

يتضح أن الاهتمام بعنصر واحد دون الآخر في الدراسات لا يعطي تفسيرات وتحليلات واضحة حول الظاهرة التربوية محل الدراسة كالدراسات التاريخية التي تهمل تأثير الفضاء على الزمان الذي تحدث فيه الظاهرة التربوية محل الدراسة، وكذلك الدراسات التي اهتمت بالفضاء التي أعطت لانتشار المفاهيم والسعي وراء المفاهيم والنظريات العالمية أو الكوكبية أولوية كبرى دون التمكن من أدوات البحث التي تظهر الهوية القومية. وهذا ما أكدته ما تم تناوله عن مفهومي الزمان والفضاء عبر الفلسفة والعلم حيث أنه تم التوصل إلى أنه لا يمكن دراسة المفهومين بمعزل عن بعضهما البعض بل أنه لا يمكن ادراك أحدهما الا في وجود الآخر.

ويجب الاشارة هنا بعد هذا العرض المختصر للتفاعل بين الزمان والفضاء والمكان في التربية إلى مقولة Massey عام 1993م بأن "الفضاء ليس ثابتا، ولا يكون الزمان الا في مكان ما؛ فهما مختلفان عن بعضهما البعض، ولكن لا يمكن فهم أحدهما في غياب الآخر" ووفقا لما تم تناوله مسبقا عن مفاهيم الزمان والفضاء والمكان في الفلسفة والعلم عموما ثم في التربية المقارنة خاصة فان عملية التحقيب هذه يجب أن تتم في ضوء النظرة الجديدة لمفاهيم الزمان والفضاء والمكان في التربية المقارنة والدولية.

وقد يتساءل البعض عن سبب اقتران الثلاث مفاهيم (الأصل الأجنبي - الهوية القومية -- الصورة المعرفية) في بداية التصور الخاص بالدراسة. ويرجع ذلك إلى أن الأصل الأجنبي ينشأ في بيئته التي لديها الهوية القومية الخاصة بها والتي تؤثر في محددات وملامح هذا الأصل الذي نشأ في بيئته الأصلية. وهذه الهوية تختلف من بلد إلى أخرى ومن مكان إلى آخر لذا عند انتقال هذا الأصل إلى سياق (مكان وزمان) آخر يربح ان لاقي

نجاحا في بيئته الأصلية فانه يتفاعل مع الهوية القومية والطابع القومي للبيئة والسياسات الجديدة الذي يحتضنه متأثر بهويته القومية وطابعه لينتج صورة معرفية انبثقت عن الأصل ولكنها تغيرت وتعادت لتفاعلها مع الهوية القومية الجديدة للسياق المنقولة إليه. لذا سيتم عرض التفاعل بين الثلاث مفاهيم حتى يتم توضيح الهدف من توظيفهم في هذه الدراسة والمقصود بكل مفهوم منهم.

وحتى يكون هناك هويات للأفراد أو الجماعات يجب ان تتواجد كيانات تاريخية تؤصل لوجودها ونشأتها وتفسر ملامحها ومظاهرها. ويتفق الباحث مع ما أكده كون (1965) أنه لا يجب النظر إلى الأمة الوطنية على أنها عشيرة أو قبيلة أو مجموعة من الأعراق التي كانت تعتمد على سلالة الدم المشتركة أو مناطق الإقامة المماثلة ولكن الأمة متقلبة وليست ثابتة، تتفاعل مع الأحداث التاريخية والبيئات المكانية والموارد والكوادر فتؤثر فيها وتتأثر بها. ومن وجهة النظر يظهر عنصر الإرادة المشتركة الحية والإيجابية كعنصر أساسي جنباً إلى جنب مع سلالة الدم المشتركة واللغة والأرض والكيان السياسي والعادات والتقاليد والدين كعناصر تؤلف الوحدة الوطنية. وأن ما يشكل ويشكل هذه الأمة الوطنية أو الوحدة الوطنية في العصر الحديث لم يكن سلالة دم ولكن قوة أيديولوجية.

لذا فانه يمكن تعريف مفهوم الهوية الوطنية كما هو موضح أعلاه من ثلاث وجهات نظر. أولاً، أنه تم تشكيل هذا المفهوم على خلفية العصر الحديث عندما تأسست الدول القومية. وبناءً على ذلك، أصبح الاهتمام بالهوية الوطنية كبيراً وواضحاً في العصر الحديث، وقد أثر الفكر الحديث على الوضع الذي يفهم فيه الأفراد أو الجماعات هذا المفهوم ويقبلونه. ثانياً، أن مفهوم الهوية الوطنية هو المفهوم المشترك للأمة والوطن منذ بداية العصر الحديث. بالمعنى الدقيق للكلمة، يتطلب ذلك فهم ودراسة هذا المفهوم قبل العصر الحديث وبعده. ثالثاً، تشير الهوية الوطنية إلى الشعور بالانتماء الذي يشعر به أعضاؤها تجاه المجموعة وفي نفس الوقت، الوعي الذاتي لتلك المجموعة بعينها

وفي الوقت الحالي تغيرت الرؤية تجاه مفهوم الهوية القومية إلى كونه وسيلة للتفاهم وليس وسيلة لإنشاء نسق وسياسات يحكم الممارسات السياسية. وهذا ما يستوجب السعي

لفهم هوية الآخرين بكثرة والتعرف على هوياتهم. وهذا يرقى إلى مستوى التعايش والوضع التكافلي. ويجب أن يلعب التعليم المقارن دورًا مهمًا في المساهمة في تعليم الهوية الوطنية بناءً على وجهة نظر التربية البيئية. ونظرًا لتدفق الاتصالات والشبكات البيئية، يرتبط التأثير المتزايد للدراسات المقارنة بمناخ عالمي من المنافسة الاقتصادية الشديدة والاعتقاد المتزايد بالدور الرئيسي للتعليم، مما جعل البحث المقارن يستلهم الحاجة إلى إنشاء أدوات دولية ومؤشرات مقارنة لقياس "الكفاءة" و"جودة" التعليم.

وتشهد الفترة الحالية اهتمامًا متزايدًا للنهج المقارنة. فمن ناحية، يسعى السياسيون إلى «مؤشرات تعليمية دولية»، من أجل بناء خطط تعليمية كنوع من «المشروعات العالمية المقارنة». من ناحية أخرى، يتبنى الباحثون «أساليب مقارنة» من أجل الحصول على موارد إضافية ومزايا رمزية. ويُستخدم مصطلح المقارنة بشكل رئيسي لجذب الاهتمام الدولي ويستتبع بالحاجة إلى تقييم السياسات الوطنية بالرجوع إلى المقاييس العالمية والتسلسلات الهرمية.

وليست المسألة هي مسألة المقارنات، بل التركيز على إنشاء وإعادة تجديد "الدلالات العالمية" القائمة على المنافسة والتقييمات الدولية. وهذا بدوره يعزز المنهجيات المقارنة المحددة والأطر النظرية المفيدة لهذا التحليل. بذلك فهي عملية لا تنتهي، تثار أسئلة تتعلق بوحدات التحليل وتأثير "الفئات الدولية". ماذا ستكون العواقب الثقافية والاجتماعية والسياسية لهذه المعايير العالمية؟ كيف يمكن أو ينبغي للبحث الأكاديمي في مجال التعليم، وخاصة مجال التعليم المقارن، أن يشجع هذه الممارسات؟ ما الذي سيجلبه كل هذا في نهاية المطاف في مجال التخطيط التربوي وممارساته؟ تثار كل هذه الأسئلة وتصبح مهمة بشكل خاص في التدفق الحالي للبحث والمعرفة. ولجعل هذه النقطة أكثر وضوحًا، يمكن عرض الموقف الأوروبي مثالاً لذلك. في الوثيقة الرسمية للاتحاد الأوروبي، جاء نص أهداف أنظمة التعليم والتدريب كما يلي:

«بينما يتعين علينا الحفاظ على الاختلافات في الهيكل والنظام، والتي تعكس هويات الدول والمناطق في أوروبا، يجب علينا أن ندرك أيضًا الأهداف الرئيسية والنتائج التي نسعى إليها جميعًا بأن تكون متشابهة بشكل لافت للنظر. يجب أن نبني تعليمنا على

أوجه التشابه، لمشاركة نجاحاتنا وإخفاقاتنا، واستخدام التعليم معاً لدفع المواطنين الأوروبيين والمجتمع الأوروبي إلى الألفية الجديدة.»

واتضح في السنوات الأخيرة، أن البرامج والمبادئ التوجيهية التي تم تنفيذها على المستوى الأوروبي تعكس اعتماد «لغة مشتركة» للتعليم. كما تم تحديد طرق جديدة للتفكير في التعليم، متشبيهاً مع المبادئ الحاكمة التي تميل إلى فرض «منظور واحد». بالطبع، لن تتخلى أية دولة عن خطابها الذي يؤكد «هويتها الوطنية». ومع ذلك، فإن جميع الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي ينتهي بها المطاف إلى تضمين مبادئ توجيهية وخطابات متطابقة، وكلها مقدمة كطريقة موحدة للتغلب على المشكلات التعليمية والاجتماعية. وتكمن قوة هذه المبادئ التوجيهية في قبولها من قبل مختلف الدول مع «شعور بالحتمية». هذا لا يناقض مع اعتبار التعليم هو المسؤولية الحصرية لكل دولة، حتى عندما يتبنون برامج وسياسات أوروبية مشتركة.

ومن ذلك يتضح أن الهوية القومية باتت تعتمد في أركانها على أساس أيديولوجي ينتج من تفاعلاتها مع الأزمنة والأماكن المختلفة متأثرة بها ومؤثرة فيها.

ومن ثم فإن المقصود في هذه الدراسة بالأصل الأجنبي السياسة التعليمية التي نشأت في بيئة ما وحققت نجاحا وتأثرت بها الدول الأخرى من خلال إلقاء الضوء على مثل هذه الأصول من خلال الدراسات والتدفقات الخاصة بأبحاث ودراسات التربية المقارنة مما جعل هذه الأصول تلاقي استحسانا من قبل مسئولى السياسات في الدول المستضيفة والتي وجدت في هذه الأصول إمكانية لتطبيقها في بيئتهم ودولهم التي تسعى إلى مواكبة التطور والتقدم في مجال التعليم بما يجعلها قادرة على مقابلة المؤثرات والمعايير التعليمية الدولية واثبات جداراتها لئتم نقل هذا الأصل من سياقه وهويته القومية ليتفاعل مع بيئة أخرى وهوية قومية أخرى وموارد وإمكانات وسياقات مختلفة بل حتى من الممكن أن يكون الزمن مختلف لأنه ينقل بعد فترة من نشأته ونجاحه في بيئته الأصلية فيصبح بذلك صورة معرفية تعليمية منقولة.

فأشار انتونيو نوفوا António Nóvoa وتالي مشعل Tali Yariv - Mashal على أنه يجب أن نتخلى عن رؤيتنا للدراسات التاريخية والتي تقع من ضمنها هذه الدراسة عن

المفهوم السطحي للتاريخ - أى الزمان - والمكان على أنها محسوسات مادية بل انها تتسع لمعاني أعم وأشمل من ذلك.

فبالنسبة للمنعطف - نقطة التحول - التاريخي لا يجب النظر إلى الدراسات المقارنة التاريخية على أنها ذات نمط خطي تسلسلي تتابع فيه الأحداث واحدا تلو الآخر؛ فتم دراسة الظواهر بصورة منفصلة باعتبارها حدثت في زمن محدد وفترة محددة بل يجب أن يتم دراسة تاريخ هذه الظواهر والمشكلات محل الدراسة، وأن واقع هذه اليوم يبدأ من تاريخ المشكلات فيما مضى. فتفاعل الايدولوجيات مع بعضها البعض عبر الحقب والأزمنة المختلفة هو ما أنتج الظواهر والهويات القومية التي يتم دراستها اليوم. فيتضح هنا تمزق المفهوم المطلق للزمان على أنه مفهوم خطي يحتوى على ماضي وحاضر ومستقبل انتقالا إلى مفهوم أكثر تفاعلية ونسبية بين الحقب المختلفة.

ولكن هذا التفاعل الزماني يتم في مكان الذي رفض أيضاً كل من انتونيو نوفوا António Nóvoa وتالي مشعل Tali Yariv - Mashal وصفه وصفا ماديا محسوسا ولكنه فضاء يشمل الثقافات والأيدولوجيات والتفاعلات المختلفة بين أطراف المجتمع عبر الأزمنة المختلفة والتي تختلف من بيئة لأخرى ومن سياق لآخر ليؤكدان بذلك نسبية تفاعل الزمان والأماكن عبر فضاءات أوسع.

ولكن النظر إلى هذه التفاعلات بصورة عشوائية او غير منظمة أو مقننة لن يجدي نفعا إلا اذا تبنى الباحث مجموعة من الركائز التي تحدد تفسيراته للتدفقات والتفاعلات المختلفة مستندا إلى ما أشار إليه أرجون أبادوراى عن الركائز العرقية والفكرية والاعلامية والفكرية وما إلى ذلك وهى ما أطلق عليها Ethnoscape. idescape and media- scape.....etc وذلك حتى يتم التمكن من تتبع مفهوم الأفكار وتشكيل المعرفة والظواهر التربوية عبر الزمان والمكان.

فهذه الدراسة تعتمد مفهوم مضاعفة الفضاءات وانفتاح الأزمنة فيعتبر انتقال الأصل الأجنبي من سياقه وبيئته إلى سياقات أخرى مضاعفة للفضاءات مع احتفاظ كل فضاء بتفاصيله المحلية التي تميزه عن غيره وانفتاح للأزمنة، ولكنها تطبق في فضاءات مختلفة وحقب مختلفة.

وبعد ما تم استعراضه من تأثير مفاهيم الزمان والفضاء والمكان على دراسة الظواهر التربوية وضرورة الاستناد إلى ما يعرف بمفهوم ال Chronotope في تحليل الظواهر التربوية فإنه يمكن توصيف موضوع دراسة الأصل الأجنبي والصورة المعرفية التعليمية المنقولة منه في مصر بأن هناك مكان واحد تصب فيه جميع الصور المعرفية المنقولة وهو مصر ولكن هذا المكان تأثر بهذه الصور في أزمنة مختلفة أي عبر الحقب التاريخية المختلفة؛ كما أن هناك فارق زمني بين نشأة الأصل الأجنبي في بيئته وبين نقله في صورة معرفية إلى بيئة أخرى كمصر. لذا هناك تباين زمني في أمرين الأول يتمثل في الفارق الزمني بين الأصل الأجنبي وانتشاره في بيئته وبين نقله فيما بعد في صورة منقول تعليمي إلى مصر، والثاني يتمثل في الحقبة الزمنية التي نقلت فيها هذه الصورة المعرفية.

وفيما يخص البعد المكاني والفضائي فهناك مكان واحد تنقل إليه جميع هذه الصور المعرفية، ولكن من أماكن أخرى متعددة كمدرسة النورمال حين انتقلت من بيئة فرنسا إلى بيئة مصر وكذلك معد التربية الذي نقل من بيئة سويسرية وهكذا، ولكن هذه الصور نقلت من أماكن محلية إلى أماكن أخرى عبر الفضاء الخارجي الذي يحيط بمصر في ذلك الوقت متمثلاً في البعثات واستيفاد الخبراء ونقل السياسات كما سيتضح فيما بعد. أي أن هناك فضاء يحتوي مجموعة من البنى الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتعليمية وهذا الفضاء كان ديناميكياً بما يكفي ليساهم في نقل هذه الصور المعرفية من بيئتها إلى مصر. ولكن قد يبدو الوضع هنا أكثر تعقيداً حيث يتوجب على الباحث دراسة التفاعل الزمكاني بين الأصل الأجنبي في بيئته المحلية - أي المكان - وبين الفضاء الخارجي الذي يحيط به. وكذلك دراسة التفاعل الزمكاني بين الصورة التي نقلت في بيئتها المحلية والفضاء الذي يحيط بها.

ثانياً: المنظور الفكري المتبع في دراسة الأصل الأجنبي والصورة المعرفية التعليمية المنقولة منه في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية:

ظهر بوضوح فيما تم عرضه من محاور سابقه أن للتفاعل بين الزمان والفضاء والمكان دوراً كبيراً في استمرارية ظواهر واندثار بعضها كما أن له العامل الأكبر في تفسير العديد من الظواهر والتي لا تتكون صورته كاملة عنها إلا اذا تعمق التحليل على مستوى المايكرو



وصولاً إلى تفاعلها مع السياق المحلي والكوكبي عبر الزمان وتأثير كلا من الهوية القومية والسياق المكاني والزمني وتفاعله مع الظاهرة محل الدراسة وهذا ما دفع الباحث إلى الاطلاع على الأدبيات المختلفة الخاصة بالدراسات العبر تاريخية والثقافية وكذلك الاطلاع على أدبيات متعلقة بتفاعلات الزمان والمكان واستحداث مفهوم ال- Chrono- tope لدراسة كيف يتفاعل نسيجي الزمان والمكان داخل سياق ما واثريهما على الظواهر التربوية لتكون خلفية للدراسة والتفسير ومنظورا استرشاديا فكريا في تفسيرها، ومن ثم تم ابتكار منهجية تعتمد على نموذج فين للدراسات التاريخية المقارنة ولكن بعد إضافة بعض التعديلات والمحاور التي تتناسب مع موضوع الدراسة.

فكما ورد في كتاب مناهج المقارنة التاريخية لماثيو لانج Matthew Lange، جاء نموذج فن Venn للمنهجية في الدراسات المقارنة التاريخية على النحو التالي

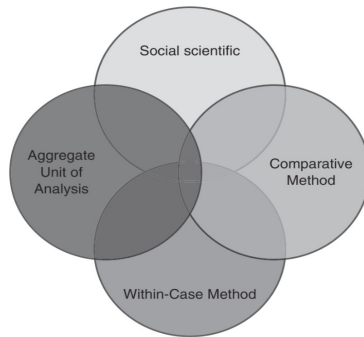


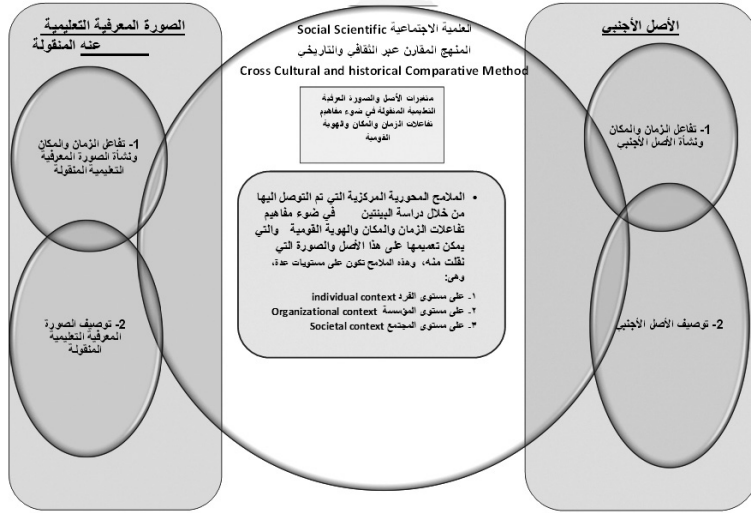
Figure 1.1 Venn diagram of comparative-historical analysis

فيعد المنهج المقارن **Comparative Method** هو تلك الأساليب المتنوعة المستخدمة في العلوم الاجتماعية التي توفر نظرة ثابتة من خلال المقارنة بين الحالات. لهذا، يقارنون خصائص الحالات المختلفة ويسلطون الضوء على أوجه التشابه والاختلاف بينهما. عادة ما تستخدم الطرق المقارنة لاستكشاف الأسباب الشائعة بين مجموعة من الحالات. تستخدم عادة في جميع التخصصات العلمية الاجتماعية، وتعد أساليب الحالة الداخلية **within Case Method** هي تلك الفئة من الأساليب المستخدمة في العلوم الاجتماعية التي توفر نظرة ثابتة لعوامل تحديد ظاهرة معينة لحالة معينة وسوف يتخذ الباحث فيها نموذج كل من ديفيد فيليبس

وأوخس David Philips and Ochs كنموذجاً استرشادياً بالإضافة إلى الأساليب المنهجية الأخرى في تتبع مراحل نقل الأصل الأجنبي من بيئته الأصلية ليصبح صورة معرفية تعليمية في البيئة المنقول إليها. بينما تمثل وحدة التحليل **Unit of Analysis** الأصل الأجنبي أو الصورة المنقولة والمنبثقة من هذا الأصل، وتحديد وسرد المحاور الخاصة بكل منهما. وتمثل العلمية الاجتماعية **Social Scientific ic** مجموعة النظريات والمناهج المستخدمة في تفسير الظواهر المختلفة التي يتم دراستها داخل وحدات التحليل.

ولقد قام الباحث بتعديل هذا المنظور ليتناسب مع طبيعة الدراسة التي تقارن بين ما كان عليه الأصل الأجنبي لو وحدة تحليل تربوية وما آلت إليه الصورة التعليمية المعرفية المنقولة منه عبر تفاعل كل منهما مع المكان والزمان والهوية القومية لبيئة كل منهما. فتم تعديل النموذج ليشمل شقاً تحليلياً للأصل الأجنبي، وأخراً للصورة المعرفية كوحدات تحليل منفصلة يتم فيهما دراسة التفاعلات المختلفة للظاهرة التربوية مع معطيات الزمان والمكان في سياق الأصل أو الصورة المعرفية مع الأخذ في الاعتبار تأثير كل منهما بالهوية القومية للسياق الذي نشأت فيه. وبناءً على ذلك يتم استخدام أساليب ومناهج خاصة لدراسة هذه التفاعلات، والوصول إلى نتائج خاصة بكل من تفاعلات الأصل الأجنبي في سياقه والصورة المعرفية التعليمية المنقولة منها في سياقها وزمانها، ليتم تفسير هذه النتائج ومقابلتها وتحليلها في ضوء مناهج العلمية الاجتماعية **Social Scientific** متمثلة في مجموعة النظريات والمناهج المستخدمة في تفسير الظواهر المختلفة التي يتم دراستها داخل وحدات التحليل.

ويتضح ما سبق ذكره في الشكل التالي وهو من تصميم الباحث:



فيتضح أن الخطوات المتبعة في هذا المنظور هي كالآتي:

1. دراسة تفاعل الزمان والمكان ونشأة الأصل الأجنبي في بيئته.
2. توصيف الأصل الأجنبي وفقا للعوامل والظروف والتفاعلات التي نشأ فيها.
3. دراسة تفاعل الزمان والمكان ونشأة الصورة المعرفية التي نقلت عن الأصل في بيئتها الجديدة
4. توصيف المنقول المعرفي وفقا للعوامل والظروف والتفاعلات والمبررات التي أدت إلى نقله.
5. الدراسة المقارنة لإيجاد علاقات بين متغيرات الأصل والصورة العرفية التعليمية المنقولة في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية.
6. تحديد الملامح المحورية المركزية التي تم التوصل إليها من خلال دراسة البيئتين في ضوء مفاهيم تفاعلات الزمان والمكان والهوية القومية والتي يمكن تعميمها على هذا الأصل والصورة التي نقلت منه، وهذه الملامح تكون على مستويات عدة، وهي:

- على مستوى الفرد individual context

- على مستوى المؤسسة Organizational context

- على مستوى المجتمع Societal context

## مراجع البحث

### (مرتبة وفقا للترقيم داخل البحث)

- حامد عمار. (2010): عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص 149
- Ali S. Ibrahim.(2010). The Politics of Educational Transfer and Policy Making in Egypt. Vol. 40 Issue 4. © Springer Nature p499 - 515.
- .Ibid.. P. P. 505 – 510
- أحمد إسماعيل حجي. (1991): نظام التعليم في مصر. ط 2، دار النهضة المصرية. القاهرة. ص 148.
- يمكن الرجوع إلى:
- أ - أحمد إسماعيل حجي. (2004). تطوير التعليم في زمن التحديات: الأزمة وتطلعات المستقبل، الطبعة الأولى. مكتبة النهضة العربية، ص 97 – 212.
- ب - منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي. (2010): مراجعات لسياسات التعليم العالي (التعليم العالي في مصر)، ص 208.
- ج - نبيل سعد خليل (2003). دراسة مقارنة للإدارة التعليمية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد 9، يونيو، القاهرة، ص 83.
- van Eijck. M.. & Roth. W. M. (2010). Towards a chronotopic theory of “place” in place - based education. Cultural Studies of Science Education. 5(4). Pp 870 - 871

- Bakhtin. M. M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M.. Translated by Caryl Emerson & Michael Holquist. University of Texas Press.p15
- M. A. Faksh. (1976). A Historical Survey of the Educational System in Egypt. International Review of Education. Vol. 22. No. 2. Published by: Springer. p.234
- Michael Richard Van Vleck.(1990). British educational policy in Egypt relative to British imperialism in Egypt. 1882 - 1922. published PhD Dissertation. University Wisconsin - Madison - Washington. © ProQuest
- Ali S. Ibrahim.(2010). The Politics of Educational Transfer and Policy Making in Egypt. Vol. 40 Issue 4. © Springer Nature p499 - 515.
- اليمنى طريف الخولي.(2014). الزمان في الفلسفة والعلم. مؤسسة هنداوى. القاهرة. مصر. ص.13.
- Adolf Grunbaum.(1973).Philosophical Problems of space and time. d. reidel publishing company.second edition.Holland/USA. p197 - 198.
- اليمنى طريف الخولي.مرجع سابق.ص.12.
- Adolf Grunbaum.(1973).Opcit.p198.
- A. J. Ayer.(1970). The Central Questions Of Philosophy. Pelican Books .London: pp. 15-21
- اليمنى طريف الخولي.مرجع سابق ص 29 - 30.
- اليمنى طريف الخولي.مرجع سابق. ص 44
- Jiří Šubr.(2001). The Problem of Time from the Perspective of the Social Sciences. Czech Sociological Review. IX. 2.Czech republic. p212.
- Ibid.p213.
- Jiří Šubr.(2001).Opcit.p.214.

- Ibid.P220.
- Lawrence Sklar.(1974).Space.Time and Spacetime.University of California Press. USA.P182.
- Lawrence Sklar.(1974).Opcit.p210 - 211.
- وكالة ناسا: مقال على الإنترنت مرجع سابق.
- وكالة ناسا: مقال على الإنترنت مرجع سابق
- نور الدين علوش.(2014). تحولات الفضاء العمومي في الفلسفة السياسية المعاصرة: من هابرماس إلى نانسي فرايزر. المجلة العربية لعلم الاجتماع. دار المنظومة.ص 77 - 78.
- Deza. Michel Marie; Deza. Elena (2012). Encyclopedia of Distances. Springer - Verlag. p. 64
- اليمنى طريف الخولي.مرجع سابق.ص12.
- Adolf Grunbaum.(1973).Opcit.p198.
- Anthony sweeting.(2014).Comparing Times. Comparative Education Research Approaches and Methods. Comparative Education Research Centre.The University of Hong Kong>Springer. P177
- Anthony sweeting.(2014).P181.
- محمد الطاهر المنصوري.(2016). منطق التحقيب التاريخي. التحقيب في التاريخ العربي الإسلامي. مجلة أسطور. العدد 3. ص 227
- Daivid phillips.(1994). Periodization in Historical Approaches to Comparative Education: Some Considerations from the Examples of Germany and England and Wales. British Journal of Educational Studies. Vol. 42. No. 3. p262.

- Daivid phillips.(1994). Comparative Historical Studies in Education: Problems of Periodisation Reconsidered. British Journal of Educational Studies. Vol. 50. No. 3 .Published by: Taylor & Francis.p364.
- Marianne A. Larsen and Jason Beech.(2014). Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. Comparative Education Review . Vol. 58. No. 2. The University of Chicago Press on behalf of the Comparative and International Education Society. p195
- Maria Manzon.(2014).Comparing Places. Comparative Education Research Approaches and Methods. Comparative Education Research Centre.The University of Hong Kong.Springer. P104.
- Marianne A. Larsen and Jason Beech.(2014).Opcit.p194.
- Marianne A. Larsen and Jason Beech.(2014).Opcit.P198
- Ibid p198
- Marianne A. Larsen and Jason Beech.(2014).Opcit.p200
- Noah Sobe& Jamie Kowalczyk.(2018). Context. Entanglement and assemblage as matters of concern in comparative education. World Year book of Education 2018: Uneven space - Times of Education: Historical sociologies of concepts. methods and practices. Routledge .London.p200.
- van Eijck. M.. & Roth. W. M. (2010). Towards a chronotopic theory of "place" in place - based education. Cultural Studies of Science Education. 5(4). Pp 870 - 871
- Bakhtin. M. M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M.. Translated by Caryl Emerson & Michael Holquist. University of Texas Press.p15
- Bakhtin. M. M. (1981). Opcit. p 25

- Giuseppe Ritellala. Maria Beatrice Ligoriob & Kai Hakkarainen. (2016). Theorizing space - time relations in education: The concept of chronotope. Frontline Learning Research.Vol.4 .No.4. University of Helsinki. Siltavuorenpenger.P50.
- Ibid.P52
- Massey.D.1993."PoliticsandSpace/Time."In Place and the Politics of Identity. ed.M. KeithandS.Pile.London:Routledge. P155
- LEE BYUNG - JIN.(2003). Education and National Identity. Policy Futures in Education. Volume 1. Number 2.Sage Publications. Pp335 - 336.
- locit.p340.
- António Nóvoa& Tali Yariv - Mashal.(2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?. Comparative Education Review 39(4):427 - 428.
- António Nóvoa& Tali Yariv - Mashal.(2003).Opcit. Pp 423 - 438
- Matthew Lange.(2013).Comparative Historical Methods. Sage. First edition. Singapore. P3
- Matthew Lange. (2013).Opcit.Pp20.21.