عملية نقل السياسات التعليمية في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية : إسهامات معرفية لمدارس الفكر التربوي المقارن المعاصر

إعداد

د. ولاء حسن عبد الرحمن

مدرس التربية المقارنة

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

المستخلص:

شهدت أدبيات التربية المقارنة المهتمة بدراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية في العقود الثلاثة الماضية تحولاً كبيراً في طبيعة الأسئلة البحثية الخاصة بدراسة الظاهرة؛ حيث بات ينظر لنقل، واستعارة، وإعارة السياسات ، والممارسات التعليمية كعملية، ومن ثم سعى عديد من المتخصصين لتقديم تفسيراً للظاهرة يتضمن كيفية حدوثها، ومراحلها، وتداعياتها على النظم التعليمية، ونتج عن ذلك الاهتمام المتعمق مجموعة كبيرة من المفاهيم الأساسية المفسرة للظاهرة، والتي أضحت محورية لفهم، وتفسير التأثيرات الخارجية في النظم التعليمية، ومن ثم لميدان التربية المقارنة. وحاولت الدراسة الحالية تحليل أغلب التفسيرات التي تناولت نقل السياسات، والممارسات التعليمية كعملية، وتحديد المفاهيم المفسرة للظاهرة كما تناولها أبرز متخصصي التربية المقارنة، ومن أبرز تلك المفاهيم: الانفتاح الخارجي Externalization ، والترجمةTranslation، والتحولاتTransformation، والتوطينInternalization، وإعادة التشكيل في السياق-Re contextualization، والتجميعات Assemblages فضلاً عن بعض محاولات التنظير لعمليات نقل السياسات من ميادين العلوم الاجتماعية، والسياسة العامة لإضافة مزيد من الفهم للظاهرة.

الكلمات الرئيسية:

عملية استعارة السياسات التعليمية – نقل السياسات التعليمية، والسياق - الانفتاح الخارجي – إعادة التشكيل في السياق- الترجمة – التوطين- عملية تعلم السياسات التعليمية – دوران خطاب التعليم العالمي

Abstract

In the past three decades, the comparative education literature interested in studying the phenomenon of educational policies and practices transfer has witnessed a major shift in the nature of the research questions related to the study of the phenomenon. Where it is seen to transfer, borrow, and lend educational policies and practices as a process, and then many specialists sought to provide an explanation of the phenomenon that includes how it occurs, its stages, and its repercussions on educational systems. The current study attempted to analyze most of the explanations that dealt with the transfer of educational policies and practices as a process and to define the concepts explaining the phenomenon as dealt with by the most prominent specialists in comparative education. Among the most prominent of these concepts are externalization, translation, transformations, internalization, re-contextualization, and assemblages, as well as some theorizing attempts to transfer policies from the fields of social sciences and public policy to add more understanding of the phenomenon.

Keywords :

The process of educational policy borrowing; Educational policy transfer and context; Externalization; Re-contextualization; Translation; Internalization; Educational policy learning process; Global education discourse circulation.

مقدمة:

تُعْتَبر قضية نقل الأفكار، والسياسات، والممارسات التعليمية؛ أحد أبرز الموضوعات التي تَحْظَى باهتمامٍ كبيرٍ في ميدان التربية المقارنة منذ نشأته حتى الآن، وهي تُمثِّل بُعْدًا مُهمًّا من أبعاد الجانب التطبيقي للبحوث التربوية المقارنة. وتُعَدّ دراسة النقل التربوي أحد المجالات الأساسية للتربية المقارنة، والتربية الدولية، وكذلك دراسات السياسة التعليمية. وتتنوَّع طبيعة دراسة النقل التربوي في مجال التربية المقارنة -باعتبارها الموضوع الرئيس للتحليل- تبعًا لتنوُّع فهم طبيعة عملية النقل التربوي، وعلاقته بالسياق، ونتائجها، وقد تنامى عدد الباحثين المهتمين بدراسة هذه الظاهرة باعتبارها عملية تتضمن مراحل متنوعة، وينجم عنها تغييرات مركبة في السياسات، والممارسات التعليمية على المستويات الوطنية؛ لذا تعتبر نظريات النقل أداةٍ تحليليةٍ تفيد في دراسة التغيُّرات في السياسة التعليمية، وصنع القرار في ظل تنامي النقل التربوي بشكلٍ كبيرٍ في ظل العولمة.

كان يُنظر للنقل في أدبيات التربية المقارنة حتى السبعينيات من القرن العشرين وفقاً لتوجهات نظرية مختلفة، إلا أن كل الإجابات عن سؤال: كيف تتشكل عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية؟ وكيف تتم؟ وما أبرز تداعياتها؟ تلخصت في الخطوات التالية: (1) مشكلة محلية يتم تحديدها، (2) البحث عن حلول في النظم الأجنبية للتعليم، (3) مؤسسات تجريبية، أو ممارسة تربوية من المتوقع أن تعمل بشكل جيد، يتم تبنيها في السياق الجديد، ثم تنفذ. وتبنت معظم الأبحاث هذه الخطوات بنفس تتابعها.[1] وفقاً لهذا التصور كان يُنظر لعملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية باعتبارها عملية ثابته الخطوات تبدأ من تحديد المشكلة المحلية، ثم البحث عن حلول ثم تنفيذها، إلا أن تلك العملية الآن أضحت أكثر تعقيداً، ولا تتسم بالالتزام الدقيق بهذا الترتيب على الرغم مما تبدو عليه تلك الخطوات من ترتيب منطقي، إلا أن البحوث، والدراسات المتعددة، والمتنوعة التي اهتمت بدراسة، وتفسير ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية في ظل تغيرات العولمة كشفت عن تشابك، وتعدد الجهات الفاعلة، وتباين واضح في ترتيب الخطوات.

وتعددت جهود التنظير لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية باعتبارها عملية، تتطلب تحليلاً لخطواتها، ومراحلها، وتداعياتها على السياقات التربوية الجديدة التي تنتقل إليها. وحرص العديد من المتخصصين في التربية المقارنة على تنمية تفسيرات توضح طبيعة عملية النقل، والحوافز المحركة لها، والجهات المشاركة فيها، وعمليات التحول، والتغيير، والمقاومة التي تواجهها في السياقات الجديدة. واعتمدوا على مجموعة

1 Jason Beech, "The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time," *Research in Comparative and International Education* 1, no. 1 (2006): 2–13, https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2.

متنوعة من المفاهيم المُفسِرة للظاهرة، والتي أضحت مركزية في البحوث التربوية المقارنة لقدرتها التفسيرية المتنامية نتيجة انتشار، وتشعب عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية في أغلب النظم التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إنَّ فَهْمَ ظاهرة النقل، وأنماطها المختلفة كعمليةٍ يُعَدّ مُتطلَّبًا أساسيًّا للإلمام الدقيق بطبيعة تلك الظاهرة، وتداعياتها على نُظُم التعليم القومية؛ لما تتضمَّنه من مراحل، وتفاعلات بين جهات مُتعدِّدة تُسهِم بطُرُق مُتنوِّعة في تشكيل سياسات التعليم في البلدان المختلفة؛ لذا تتضمَّن الدراسة الحالية تحليلًا لأبرز تفسيرات ظاهرة النقل، وأنماطها المختلفة كعمليات، والمفاهيم المفسرة للظاهرة، وإلقاء الضوء على ذلك من خلال أدبيات التربية المقارنة، وأدبيات السياسة العامة؛ لكونها تُقدِّم استبصارات مُكمِّلة للفجوات الموجودة في أدبيات التربية المقارنة في هذا الجانب. بذلك تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلة:كيف يحدث نقل السياسات، والممارسات التعليمية؟ وماهي مراحله كعملية؟ وما هي المفاهيم المُفسِرة لهذه الظاهرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى وصف، وتفسير كيف تتم عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، من خلال تحديد مراحلها المختلفة، فضلا عن استخلاص، وتحليل أبرز مفاهيم العلوم الاجتماعية المفسِّرة لها، من خلال التنظيرات المتنوِّعة للمدارس الفكر التربوي المقارن المعاصرة، والتي اهتمت بدراسة هذه العملية وتناولتها بالفحص، والتحليل.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تهتم بأحد أكثر الظواهر تنامياً، وانتشاراً، وتأثيراً في معظم النظم التعليمية حول العالم؛ حيث يتعذر تجاهل تأثيرات هذه الظاهرة في النظم التعليمية في ظل عالم تتزايد فيه أهمية التواجد على الساحة العالمية، وجذب التحويلات من الجهات المانحة؛ لذا فإن التعرف على التنظيرات المختلفة التي تسعى لتفسير كيف تحدث عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية؟، فضلا عن كيف يتم استقبالها في الدول التي تنقل إليها؟ وما هي العوامل التي تُشكل تأثيراتها على النظم التعليمية التي تنقل إليها؟، يُعد متطلب قبلي ضروري؛ ليتسنى الفهم الدقيق للنظم التعليمية، وتحليل محاولات الإصلاح المتنوعة المستندة في أغلب الحالات لعمليات نقل للسياسات، والممارسات التعليمية.

ونظراً للتنامي الكبير لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية فإن ذلك التنامي قد قوبل من متخصصي التربية المقارنة باهتمام مطرد، وجهود متنوعة، ومتعددة للتنظير

للظاهرة، ومحاولة تفسير ديناميكاتها وظهرت خمسة مدارس علمية شهيرة اعتبرت بحث، وتحليل نقل السياسات، والممارسات التعليمية كعملية تتطلب تحديد مراحلها المتلاحقة أحد الموضوعات المركزية للبحوث، والرسائل العلمية التي تنتجها تلك المدارس العلمية، لقد اهتمت جامعة هومبولت في ألمانيا ،وجامعات أكسفورد، ولندن، وكمبردج في انجلترا، وجامعة كولومبيا في الولايات المتحدة الأمريكية، بدراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات واعتبروها أحد الموضوعات المركزية في أجندتهم البحثية خلال الثلاث عقود الماضية، ومن ثم نتج عن هذا الاهتمام البحثي الضخم تفسيرات متنوعة لعملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، ومجموعة كبيرة من المفاهيم المفسرة للظاهرة، والتي سرعان ما نمت قدرتها التفسيرية لتصبح تلك المفاهيم من الدعائم الأساسية التي تعتمد عليها أغلب البحوث، والدراسات التربوية المقارنة في المرحلة الراهنة.

بذلك يُعد الإلمام بتلك المفاهيم المفسرة، وجذورها المعرفية ضرورة لكل باحث، ومتخصص في ميدان التربية المقارنة، كما إن التفسيرات المتعددة لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، والتي حددت مراحل تلك العملية، قد أنتجت مجموعة مهمة من الأدوات البحثية الضرورية لفهم، وتفسير عديد من السياسات التعليمية، وتحليل أغلب جهود إصلاح التعليم الوطنية في معظم دول العالم.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة منهج التحليل البعدي meta analysis في تحليل طبيعة، ومراحل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وتحليل المفاهيم التفسيرية الرئيسة التي استحدثت للتنظير للظاهرة، واتسعت دائرة إسهاماتها التفسيرية كأدوات مفيدة لدراسة التغيير في النظم التعليمية مع تنامي التأثيرات الخارجية وتنوعها.

خطوات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

1- تحديد مراحل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ من خلال أدبيات التربية المقارنة، والعلوم الاجتماعية، والسياسة العامة.

2- استخلاص المفاهيم المفسرة للظاهرة، والتي استُخْدِمت في التنظيرات المختلفة لتفسير عملية نقل السياسات، والأفكار، والممارسات التعليمية.

التنظيرات المتنوعة لعملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

تتعدد، وتتنوع الميادين المعرفية المهتمة بدراسة ظاهرة نقل السياسات، ومِن ثَمَّ؛ فإن التنظير لتلك الظاهرة، وتحليل طبيعتها كعمليةٍ؛ يكون متضمنًا في العديد من المجالات المعرفية؛ لذا فإن تحليل عملية النقل، والمفاهيم المفسرة للظاهرة سيتم بالرجوع إلى كلٍّ

من: 1- ميدان التربية المقارنة؛ حيث تُمثِّل الظاهرة اهتمامًا مركزيًّا للميدان منذ نشأته حتى الآن، وكذلك حظي باهتمام متعمق في ظل العولمة، 2- أدبيات العلوم الاجتماعية، والتي تتضمن أحد أبرز، وأقدم النظريات المتكاملة حول عملية نشر التجديد، وهي نظرية مفيدة جدًّا في فهم ديناميات عملية النقل من زاوية معيارية، وتشير إلى نقاط أساسية ينبغي مراعاتها لتحقيق نقل ناجح، 3- مجال السياسة العامة، وتُشكِّل ظاهرة نقل السياسات أحد الموضوعات المهمة في هذا الميدان، ومِن ثَمَّ؛ نتج عن ذلك الاهتمام تنظيرات تفيد في إلقاء الضوء على جوانب مهمة، وضرورية لفهم، وتفسير الظاهرة.

أولاً: تفسيرات طبيعة النقل؛ كعملية في ميدان التربية المقارنة:

مع بدايات التسعينيات من القرن العشرين؛ أُعِيدَ إحياء موضوع النقل التربوي في ميدان التربية المقارنة بتناول أكثر عُمقًا، وتحليلًا للعمليات التي يتم من خلالها نقل الأفكار، والسياسات، والممارسات التربوية، وتحديد الجهات المشاركة فيه، وكذلك المفاهيم المستخدمة في تفسير الظاهرة، فسادت الميدان جهودٌ تنظيرية متزامنة، ومتلاحقة، تسعى لتقديم تفسير للظاهرة. وعلى الرغم من عدم وجود إطار تنظيري موحد يجمع بين تلك التنظيرات المتعددة؛ إلا أن ذلك لا ينفي الاعتماد المتبادل بين المتخصصين، ومناقشة الأفكار، والافتراضات، مع اختلاف، وتعدد المدارس الفكرية، والأسس النظرية التي يمكن تصنيف أفكار كلٍّ منهم ضمنها، على أنَّ ذلك لا ينفي استفادتهم من بحوث، وتنظيرات بعضهم البعض في تحليل الظاهرة، فضلًا عن تعاونهم في تقديم أعمال علمية مشتركة، تضم أغلب المنظِّرين الحاليين المهتمين بقضية النقل التربوي في ميدان التربية المقارنة.

واتسمت جهود التنظير تلك، بتنوُّع المفردات المستخدمة في تحليل الظاهرة نتيجةً لاختلاف أنماطها، فقد ركز كل متخصص على تبنِّي مفهوم معين، هو محور اهتمام بحوثه، ودراسته، ومن ثَمَّ مدرسته العلمية، فنجد "ديفيد فيليبس" وتلاميذه في جامعة أكسفورد، الذين دأبوا على تحليل مراحل عملية استعارة السياسات، أما "روبرت كوون" في جامعة لندن فقد استخدم النقل باعتباره المفردة الأعم، والأشمل للظاهرة في تحليل مراحل تلك العملية. و"جيتا ستينر خامِسي" في جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية فقد آثرت استخدام مفردتي الاستعارة، والإعارة. على أنَّ ذلك التنوع في المفردات لا ينفي التعاون، والتضافر الفكري، والمعرفي بين متخصصي التربية المقارنة في تناول تلك الظاهرة. فضلًا عن ذلك تحليلات ركزت على مفهوم تعلم السياسات، ومن أبرزها تحليل "ديفيد رافي"، والتمييز بين عمليتي التعلم، والاستعارة للسياسات التعليمية.

كما أن بعض المتخصصين قد ركزوا على تحليل أحد المراحل الفرعية من العملية؛ مثل: "جيرمي رابيلي"، والذي قدَّم تحليلًا لمرحلة الجذب عبر القومي، و"ديفيد بريديج" الذي قدَّم تحليلًا لأحد المراحل المهمة جدًّا، وهي مرحلة الترجمة، وعلاقتها بمرحلة

التوطين. ومن جهة أخرى؛ تقدم التحليلات من مجال السياسة العامة إضافات مهمة لطبيعة عمليات نشر التجديد، وتحليل عمليات النقل الاختياري، والقسري؛ لتقديم تحليلٍ أكثر تعمُّقًا لموضوع نقل السياسات التعليمية. ويتضمن هذا البحث عرض تلك التحليلات للنقل، وأنماطه كعمليات، والمفاهيم التي تم صكها، وتبنِّيها مِن قِبَلِ المنظِّرين لتفسير ظاهرة النقل في إطار النمو المطرد، والمتسارع لهذه الظاهرة على مستوى العالم.

1- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة أكسفورد في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

أ- المراحل الأربعة لعملية استعارة السياسات، والممارسات التعليمية لدى "فيليبس"Phillips وتلاميذه:

يعتمد فكر "ديفيد فيليبس" David Phillips حول أهمية دراسة، وبحث النقل التربوي؛ على فكرةٍ مُؤدَّاها: أن تعلم الدروس من خلال الخبرات في الأماكن الأخرى هو أحد الأهداف الرئيسة للتربية المقارنة؛ حيث يُعد نقل الأفكار التربوية من سياق لآخر أحد أهم الظواهر التي تدخل ضمن اهتمامات المتخصصين في التربية المقارنة؛ لذا يحتاج الباحثون في التربية المقارنة إلى معرفة: ما هي الدروس المُتعلَّمة؟ وبأي الطرق تم تعلمها؟ وكيف أمكن تعلمها؟. وإذا كان واحدًا من الأهداف الأساسية للبحث المقارن في التربية هو تحديد الممارسات الجيدة في الأماكن الأخرى؛ فإن الخطوة التالية تتمثَّل في أن تلك الممارسات الجيدة ربما تكون قابلة مبدئيًّا للتبنِّي في السياق الخاص بالدولة المستعيرة، وإلى جانب إمكانية تعديلها.[٢]

ويهتم "فيليبس" في أبحاثه بصفة خاصة بالاستعارة التربوية كواحدةٍ من أطياف النقل، والتي تتضمن عمليات معقَّدة من التبنِّي، والتكيُّف. إن تحليل عملية نقل الأفكار من وضع معين لآخر هي عملية شديدة التعقيد، والتي تُمثِّل أحد أبرز اهتمامات المتخصصين في التربية المقارنة. إن تحديد الممارسة الناجحة، ثم تقديم الممارسة للسياق في الدولة المستعيرة، ثم استيعاب الممارسة في هذا السياق؛ يُعَدُّ عملية مُركَّبة. وقام "فيليبس" بتحليل عملية الاستعارة إلى أربعة مراحل في نموذج دائري. يبدأ من الأحداث، والشروط التي تفجر الحاجة إلى التغيير من خلال مجموعة الشروط الأوَّلية، والمبدئية لعملية "الافتتان عبر القومي" Cross-national Attraction ، حتى إجراءات اتخاذ القرار التي تقود إلى تبنِّي سياسة بعينها، وفي المرحلة الثالثة يتم تنفيذها، ثم يتم استيعابها في الداخل Internationalization، وتحويلها إلى سياسة محلية، أي توطينها

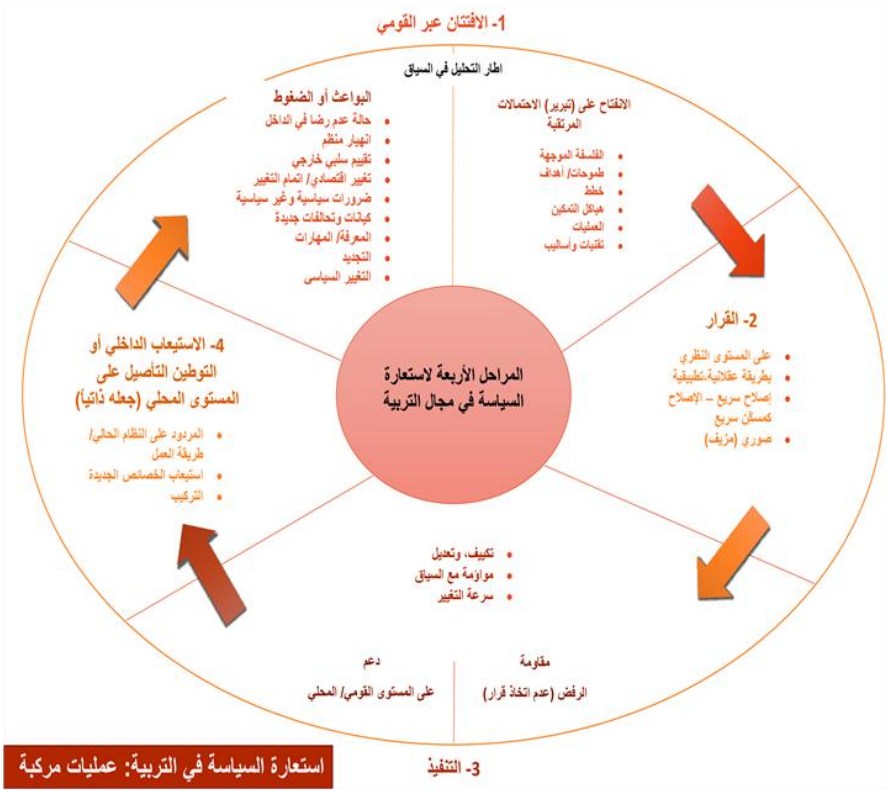
2 David Phillips and Michele Schweisfurth, Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice (London: Cotinuum Interational publishing Group, 2008), 17-19, 96-98.

Indigenization ضمن سياسات النظام التعليمي في الوطن،٣ حيث تمركز الاهتمام البحثي لدى "فيليبس" حول تحليل حالات استعارة السياسات التعليمية بين الدول القومية بصفة خاصة، واعتمد على المصادر المتعددة للوقوف على تعميمات يُحدد من خلالها المراحل التي تمر بها تلك العملية.

كان هذا النموذج فاتحةً لمساحة واعدة، وكاشفة؛ للبحث في طبيعة عملية الاستعارة، والتي ألقت الضوء على موضوعات بحثية تتسع لتشمل قضايا عمليات تدويل المعرفة، حتى تنمية الأساليب، والتقنيات التربوية الشائعة. إنها تُيسِّر فَهْم الآخر عن طريق توجيه الانتباه إلى دراسة السياق الذي وُجِدت فيه السياسات، والإجراءات الجاذبة للانتباه، وكذلك تركز على عمليات التغيير التربوي، والأَوْجُه المختلفة لعملية النقل التربوي ما بين الأمم، فَضْلًا عن الإشارة للمشكلات، والتحذيرات المنطمرة فيها؛ كواحدة من المجالات المهمة في الدراسات التربوية. إن النموذج لا يُمثِّل منهجًا للبحث، ولكن أداة للتحليل تصلح لاستخدام مداخل متنوعة للاستقصاء العلمي؛ بهدف: تقديم تتابُع واضح لمراحل التحليل، والتأكيد على أهمية السياق في البحوث المقارنة، وأن يقترح العوامل التي ينبغي بحثها ضمن كل مرحلة، والتأسيس لفكرة أن عملية الاستعارة دائرية وَفْقًا للتصور الهيجيلي من الأطروحة، أو الفرضية إلى نقيضها، ثم إلى مركب جدلي، يجمع خيرهما، أي: أن ما يتم نقله من أفكار، وسياسات، وممارسات؛ لا يبقى على شاكلته الأولى حتى تنفيذه في السياقات المُستقبلِة.٤

3 Ibid., 17-19, 96-98.

4 David Phillips and Michele Schweisfurth, Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice, 96-98.



الشكل (1): المراحل الأربعة لعملية الاستعارة لدى "ديفيد فيليبس"[5]

ولقد شكل نموذج "فيليبس" نقله نوعية في دراسة موضوعات نقل السياسات، والممارسات التعليمية في مجال التربية المقارنة؛ حيث أكد بادئ ذي بدء على إن تلك السياسات، أو الممارسات التعليمية المنقولة لا تبقى كما هي، بل لابد أن تتغير نتيجة لمراحل عملية النقل، وطبيعة سياق النقل، وأغراضه.

كذلك أكد "فيليبس" من خلال نموذجه للمراحل الأربعة للاستعارة على أهمية التذكير بالتعقيدات المصاحبة للظاهرة، والتي اعتاد صانعو السياسة تبسيطها. إنَّ العديد من السياسيين يقومون بزيارة سريعة لدول أخرى، ويرجعون بأفكار تسعى لاستعارة تلك السياسات في سياق مختلف. والملاحظ أن تلك المعاني عادةً ما تنخفض مع مرور الوقت على استخدامها مِن قِبَلِ والسياسيين في الدولة الأم. وحينما يكون السياسيون، والإداريون مقتنعين بالقَدْر الكافي باستجلاب سياسة من أماكن أخرى في العالم إلى وطنهم، من المهم للمتخصصين في التربية المقارنة أن يستفيدوا من خبراتهم في البحث لاختبار قابلية تنفيذ نقل الأفكار في شكل أسئلة، وكذلك تحليل ما سوف يحدث في مراحل التبنِّي، ودورة

5 Ibid., 97.

التنقيح، والتعديل.٦ وتُشكل تلك الاستفادة المسعى الرئيسي بحوث "فيليبس" التي ركزت على دراسة المحاولات المتكررة لنقل السياسات، والممارسات التعليمية من ألمانيا إلى بريطانيا.

حدد "فيليبس" كما هو موضح في الشكل (1) مراحل عملية استعارة السياسات التعليمية في الأربعة مراحل التالية:

المرحلة الأولى من التحليل لعملية الاستعارة والمعنونة الافتتان عبر القومي: وتتضمن جزئين؛ هما: الضغوط، أو الدوافع Impulses ، والإمكانات الخارجية Externalizing Potential. حيث يؤكد "فيليبس" على إن توجيه انتباه صانعو السياسة في دولة ما إلى النظام التعليمي في دولة أخرى لا يتحرك من فراغ، وإنما يحركه تضافر الدوافع الداخلية، والإمكانات الخارجية.

ويتضمن الجزء الأول من عملية الافتتان عبر القومي عددًا من الضغوط، تتمثَّل في: 1- تغييرات سياسية وظهور اتجاهات جديدة كنتيجة لتغيير الحكومة، بصفة خاصة بعد فترة طويلة للإدارة السابقة، 2- مطالب سياسية تتمثَّل في التحوُّل في السياسة نتيجة عدم رضا الناخبين، والمسؤولية أمام الجهات المانحة، أو بعد الصراعات المسلحة، 3- الانهيار المنظَّم بدرجات متنوعة لعدم الملاءمة الواضحة للظروف الراهنة، والحاجة لإعادة بناء النظام بعد الحروب، أو الكوارث الطبيعية، 4- حالة عدم رضا داخلية يتم التعبير عنها مِن قِبَلِ الآباء، والمعلمين، والطلاب، والموجهين، وغيرهم، كما يتم تشجيعها مِن قِبَلِ الرأي العام، 5– تقييم خارجي سلبي؛ من خلال دراسات PISA وتقارير OECD عن الدول، والتي ينجم عنها تشهير Scandalization بالنُّظُم القومية للتعليم، أو تقارير أكاديمية واسعة الانتشار، ومُؤثِّرة، 6– تغيرات اقتصادية/ تنافسية تتمثَّل في تغيرات اقتصادية مفاجئة، كما في دول جنوب شرق آسيا التي تضيف احتياجات تدريبية تنافسية إضافية، 7– ظهور كيانات، أو تحالفات جديدة، سواء كانت مخططة، ومنظمة؛ مثل: سياسة الاتحاد الأوروبي، على سبيل المثال، أو غير منظمة، وغير مخططة؛ مثل: قوى العولمة، 8– التجديدات في المعرفة، والمهارات (التقنيات الحديثة)، 9– تداعيات ثورة، أو انقلاب، أو حروب، أو كوارث طبيعية.[٧] وتشمل تلك القائمة مجموعة من الاحتمالات التي

6 David Phillips and Michele Schweisfurth, Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice, 96-98.

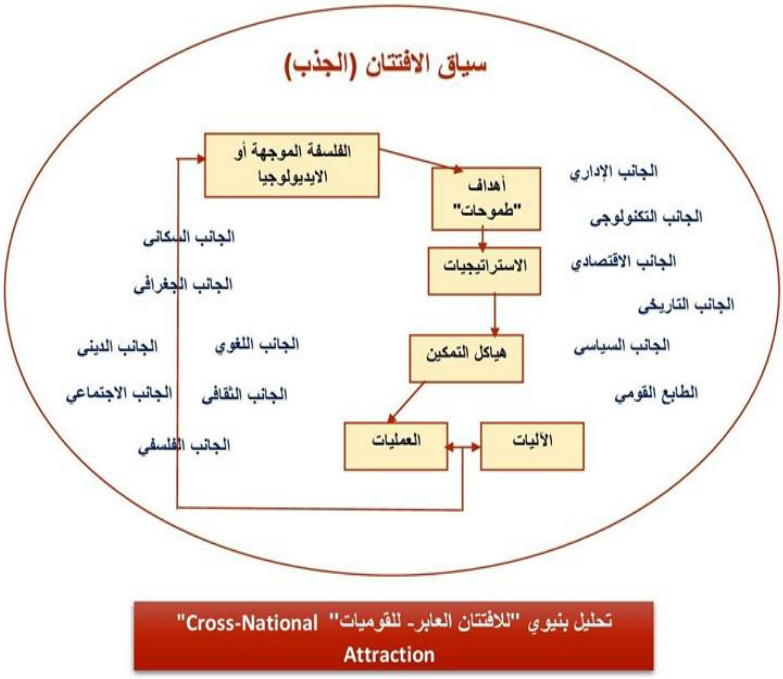
7 David Phillips, “Toward a Theory of Policy Attraction in Education,” in GLOBAL POLITICS of EDUCATIONAL BORROWING and LENDING, ed. Gita Steiner-Khamsi (New York and London: Published by Teachers College Press, 2004), 55–56; David Phillips, “Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis,” in Third International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research (Switzerland: Springer Nature Switzerland AG 2021, 2021), 146–147, https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_9.

تمثل الدوافع التي قد تتسبب واحدة منها، وتتضافر مجموعة منها لتحريك عملية الاستعارة، وهي تشمل جوانب داخلية، مؤشرات خارجية.

أما الجزء الثاني وهو الإمكانات الخارجية فهي تتمثَّل في ستة بُؤَر، أو مراكز للجذب، تتضمن: 1- الفلسفة، أو الأيديولجيا الموجِّهة للسياسة: جوهر أي سياسة، والمعتقدات الأساسية عن دور التربية الرسمي، وغير الرسمي، 2- طموحات/ أهداف السياسة: المخرجات المتوقَّعة للنظام باستخدام مفردات الوظيفة الاجتماعية، والقوى العاملة المؤهلة، والمدربة، 3- خطط، وإستراتيجيات تنفيذ السياسة: سياسات التعليم، أو التحقيق في الدوافع السياسية التي يتعين النظر إليها كأنماط من حوكمة التعليم، وبناء السياسة التعليمية، 4- هياكل التمكين: وهي نوعان: ما يدعم التعليم، وما يدعم النظام التعليمي. نركز هنا على بُنى التمدرس، مُتمثِّلة في التمويل، والإدارة، والموارد البشرية، 5- العمليات التربوية: أسلوب التدريس (الرسمي، غير الرسمي)، والعمليات المطلوبة بشكل معتاد في النظام التعليمي، والتي تتضمن عمليات مثل: التقييم، والقواعد الإرشادية للمنهج، وإعداد الصفوف الدراسية، 6- التقنيات، والأساليب التربوية: الطرق التي تتم بها عمليات التدريس. وتتضمن أساليب التعليم والتعلم، وأساليب التدريس. تلك العناصر تُمثِّل الاحتمالات الخارجية المتوقَّعة والمتاحة من خلال نظام تعليمي أجنبي، وهي قابلة نظريًّا للاستعارة، ولكي تكون قابلةً عمليًّا للنقل في سياق آخر لابد من توفُّر الشروط اللازمة لدمجها في هذا السياق الجديد، ويُطلق عليها "فيليبس" احتمالات الإدخال"، أو احتمالات التوطين "Internalizing Potential" ؛ حيث إن عملية النقل تعتمد على قابلية السياق للاستقبال في الدولة المستعيرة، والتي تعتمد على العوامل السياقية التي تؤثر في الجوانب التربوية الممثِّلة لبُؤَر الجذب من دولة أخرى.٨

يوضح الشكل (2) الإمكانات الخارجية في علاقتها بالسياق؛ حيث أكد "فيليبس" في هذا الجانب على أهمية السياق في شقين هما سياق الدولة المصدر لبؤرة الجذب التربوي، وهي التي تتمتع بتميز في أحد جوانب نظامها التعليمي والتي جعلتها محط انتباه من قبل الدول الأخرى، ولم يكتفي "فيليبس" بالتأكيد على فهم النظام التعليمي وعناصره موضوع الاستعارة، وإنما في علاقاته المتداخلة مع عوامل السياق المتنوعة، ومن الجانب الأخر أكد على طبيعة العلاقة بين سياق الدولة المُستقبِّلة للسياسة، وتداخل العوامل السياقية مع السياسات، والممارسات التعليمية.

8 David Phillips, "Toward a Theory of Policy Attraction in Education,", 57. David Phillips, "Policy Borrowing in Education : Frameworks for Analysis," , 143-144.



الشكل (2): الاحتمالات الخارجية في إطار علاقتها بعوامل السياق في الدولة المستعيرة، والدولة المستَهْدَفة بالنقل منها[9]

حدَّد "فيليبس" سلسلة من الشروط الواجب توافرها للاستعارة؛ هي: 1- الظروف في الدولة المستعيرة التي أَوْجَدت الحاجة إلى دراسة، واختبار خبرات في دول أخرى، والتي يمكن أن تتم استعارتها، تلك التي تُمثِّل المتطلبات، والشروط القَبْلية اللازمة لوجود الافتتان. 2- طبيعة الدراسات، أو الاستقصاءات التي تُحدِّد الخصائص المميزة للدولة المستَهْدَفة، والتي ربما تُنظِّم، أو تُشكِّل السياسة التعليمية في الدولة الأم. 3- السياقات في الدولة المستَهْدَفة، والتي أوجدت الخصائص المميزة للنظام التعليمي وجعلته جاذبًا للانتباه. 4- مدى التوافق بين السياقات في الدولتين. 5- المعاني التي من خلالها يتم تحويل المظاهر التعليمية الخارجية إلى أجزاء داخلية في النظام. 6- فعالية تلك المظاهر التي تم دمجها في النظام التعليمي.١٠ وتمتد تلك الشروط لتشمل كل مراحل عملية الاستعارة، وليس مرحلة الافتتان عبر القومي فحسب.

قاد تحليل "فيليبس" المتعمق طبيعة السياق إلى عناصره المختلفة إلى استخلاص مجموعة من الشروط الأساسية لنجاح عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وقدم

9 David Phillips, “Toward a Theory of Policy Attraction in Education,”, 56.
10 Ibid., 57.

"فيليبس" من خلال تلك الشروط أحد أهم اسهاماته في هذا التحليل الدائري لعملية النقل؛ حيث حدد من خلالها ما ينبغي القيام به لتحقيق نقل ناجح فيما يخص توافق السياقين المنقول منه، والمنقول إليه، ودور البحث العلمي، والدراسات المصاحبة لعملية النقل، ووجود قصور واضح عن كيفية تنفيذ السياسات، والممارسات المنقولة، وكيف ستتفاعل مع السياق الجديد، وتحليل مدى اندماجها بعد تنفيذها.

المرحلة الثانية اتخاذ القرار: وتشمل أنماطًا متنوعة من القرارات، ربما تكون القرارات نظرية فحسب، حينما تُقرِّر الحكومات تبنِّي سياسة منتشرة عالميًّا وتبقى غامضة ومن غير اليسير إثبات فعالية تنفيذها. أو أن تكون واقعيةً عمليةً؛ حيث يمكننا عزل بعض المقاييس التي أثبتت نجاحًا واضحًا في مواضع معينة، دونما تحليل للعوامل الأساسية المتنوعة للسياق التي قد تجعلها أقل عُرضةً للتبنِّي في أماكن أخرى، ويحدث التقييم الفوري بمجرد بداية عمليات التنفيذ. أو تقوم على تبنِّي بعض الأفكار التطبيقية المأخوذة عن أمثلة أجنبية، تُمثِّل مبدأً مُوجِّهًا للتغيير، وربما تكون زائفة Phony حيث تكون ناجمةً عن حيلة سياسية، تتضمن تأييدًا شفهيًّا دون فعلٍ مُوجَّهٍ ناحية السمات المميزة للنظام التعليمي الآخر، مع إدارة ضعيفة، أو مدى زمني محدد غير كافٍ لفترة عمل الحكومة الحالية؛ لكي يصبح التنفيذ واضحًا، ومرئيًّا. أو ربما يكون ما نطلق عليه واقعيًّا، أو تطبيقيًّا بطبيعته، حينما يكون التنفيذ يتسم بالحرص الاستباقي، ويتم بطريقة محكمة ليراعي أمرين أن يكون ممكنًا فعليًّا، وأن يكون مرغوبًا. أو ربما يكون، أو يؤسس ما نستطيع أن نطلق عليه حلول الإصلاح كمخدر سريع Quick-fix، وهو نوع خطير من اتخاذ القرار باستخدام مفردات السياسة الأجنبية، والذي يلجأ إليه صانعو السياسة للضرورات السياسية الآنية، حينما تبدو الفكرة المتبنَّاة ظاهريًّا مُرْضِية في إيقاف النقد الداخلي، بينما فعليًّا هي غير ملائمة للسياق في الدولة المُستعيرة.١١وقد حرص "فيليبس" على أن تتضمن مرحلة اتخاذ القرار أنماط متنوعة من القرارات لتشمل كل التحركات المتوقعة من قبل صانعي السياسة التعليمية، ومتخذي القرار التعليمي والتي تنعكس بالقطع على المرحلة التالية.

عرض "فيليبس" في مرحلة اتخاذ القرار الاحتماليات المختلفة لعملية اتخاذ القرار في الواقع الفعلي للنظم التعليمية، فقد يستند القرار لفهم واضح، ودقيق للسياقين، وقد يتعذر الحصول على البيانات الضرورية بالدقة المطلوبة، وقد يكون اتخاذ القرار مسألة خطابية فحسب، لم يسبقه الشروط اللازمة الضرورية للتعرف على مدى إمكانية نقل السياسة، أو الممارسة، وكذلك لم يستخدموا الخطوات اللازمة للتنفيذ، أو يتخذ القرار من باب تهدئة الرأي العام باستخدام حل غير مدروس من قبل متخذي القرار. وكشف ذلك التنوع في

11 David Phillips, "Toward a Theory of Policy Attraction in Education," 57-58; David Phillips, "Policy Borrowing in Education : Frameworks for Analysis,"147.

احتماليات اتخاذ القرار عن وعي بالظروف الواقعية المتنوعة، والمختلفة للنظم التعليمية، وعمليات بناء السياسات التعليمية فيها.

المرحلة الثالثة وهي التنفيذ: ويستلزم تعديل في السياسة، أو الفكرة، أو الممارسة المنقولة؛ قبل إدخالها في سياق النظام التعليمي الجديد. يحدث ذلك التغيير على درجات متفاوتة من السرعة، تعتمد على احتمالات التكيُّف، والمواءمة مع السياق الجديد. إن التنفيذ الناجح أيضًا يعتمد على مدى التشجيع، أو المقاومة للمقاييس الجديدة. كما يعتمد على الفاعلين المؤثرين في مواقع متنوعة ضمن الهيكل الإداري، ويتم، أو لا يتم التنفيذ في حالة ما إذا كان لديهم السلطة، والقدرة على تسهيل، أو عرقلة المبادرات الجديدة، باستخدام تكتيكات متنوعة؛ مثل: التراخي، أو التأجيل، أو ما يمكن أن نطلق عليه اللاقرار non-decision.١٢وأكد "فيليبس" على إن التغيير في السياسية، أو الفكرة، أو الممارسة المنقولة يحدث أثناء التنفيذ لا محالة، ولكن تختلف درجات هذا التغيير، وسرعة حدوثه من وجهه نظره، وفقاً لطبيعة السياق الجديد.

المرحلة الرابعة، والأخيرة وهي الإدخال Internalization، والتوطين Indigenization: وهي عملية جعل السياسة الجديدة جزءًا من النظام التعليمي للدولة المستعيرة. ومن الممكن تقييم التأثيرات في التنظيمات التربوية القَبْلية، وطريقة عملها من خلال الخطوات الأربعة التالية:

1- مردوده على النظام الراهن/ طريقة عمله؛ حيث يتم اختبار دوافع، وأهداف صانعي السياسة في اقتران تلك السياسات مع النظام الراهن. 2- استيعاب الخصائص المميزة الخارجية، حيث إن التقييم المدقق للسياق هو عملية أساسية لفهم كيف، وإلى أي مدى ستمتد الخصائص الجديدة عند تبنِّيها. 3- التركيب، والتوليف، ويتضمن العملية التي تصبح من خلالها السياسة، أو الممارسة التربوية الجديدة جزءًا من الإستراتيجية الشاملة للدولة المستعيرة، والتي يطلق عليها إعادة التشكيل في السياق، وتشمل الاعتراف بأن للسياق الجديد تأثيرًا في تفسير، وتنفيذ السياسات المستعارة. 4- التقييم، وأخيرًا الإدخال يتطلب تأملًا، وتقييمًا؛ للتحقق من مدى واقعية التوقعات السابقة على الاستعارة، أو عدمها. ربما تكون نتائج التقييم هي بداية من جديد للعملية ككلٍّ من خلال اختبار نماذج أجنبية مساعدة لتصحيح أَوْجُه القصور المتصورة.١٣

يعرف "فيليبس" الناتج عن عملية التوطين، أو الإدخال، والاستيعاب باعتباره مركب جدلي جديد وَفْقًا للمفردات الهيجلية، وهو ربما يكون موضوعًا يُمثِّل النقيضة لأحد

12 David Phillips, "Toward a Theory of Policy Attraction in Education,", 57-58.

13 David Phillips, "Policy Borrowing in Education : Frameworks for Analysis," , 148.

الضغوط، أو المحفِّزات؛ بتغيير النمط الذي تم التعبير عنه سابقًا. كذلك ربما تكون العملية جديدة ككلٍّ؛ بأن يكون المثال الأجنبي أساسيًّا للمعالجة (الحل الذي يتضمن مخرج، الإصلاح الذي يُشكِّل تصحيحًا) لأي عجز جديد.١٤

ويتبلور في هذه المرحلة الأخيرة قيمة السمة المميزة لمفهوم الاستعارة باعتباره عملية تستلزم وعي من قبل الفاعلين فعملية الإدخال، أو التوطين تتم في إطار تقييم قبلي لمتطلبات هذا التوطين، ومن ثم تنظيم تلك العملية بما يتناسب مع خصائص، وإمكانات السياق الجديد. ولا تحظى هذه المرحلة من عملية الاستعارة في كثير من الدول النامية بالاهتمام الكافي، والواعي بطبيعتها مما يتسبب في الصدام بين السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة من جهة، والسياقات التعليمية، والمجتمعية التي تنقل إليها.

يعتبر تصور "فيليبس" الدائري لمراحل عملية الاستعارة أحد أبرز الأدوات التحليلية التي استخدمت على نطاق واسع في ميدان التربية المقارنة منذ عرضها في أواخر القرن العشرين، والتي اشتملت على تصوراً للتحركات الممكنة في كل مرحلة من تلك المراحل فهي تتيح تحليل حالات متعددة ومتنوعة من عمليات الاستعارة للسياسات، والممارسات التعليمية؛ لأنه من المتعذر اعتبار كل ردود الأفعال والتحركات أثناء عمليات الاستعارة كخطوات حتمية، وإنما هي احتمالية إلى حد كبير وتشمل مدى واسع من ردود الأفعال المتوقعة من قبل الفاعلين في النظم التعليمية، والسياقات المحيطة بها. وهذا ما يوفره هذا النموذج بصورة واضحة.

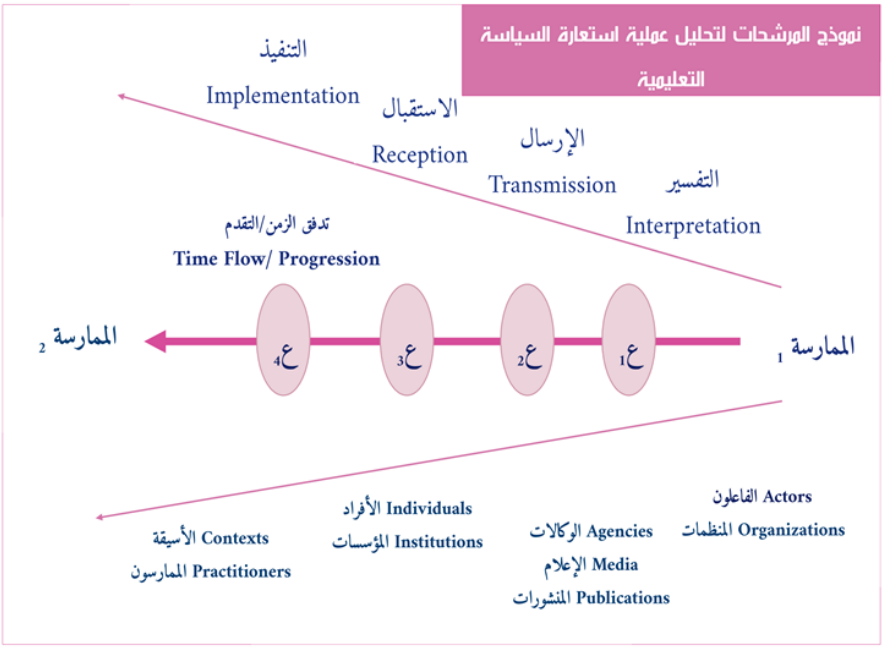
ب–نموذج المرشحات لتحليل عملية استعارة السياسة التعليمية المُقترح من" أوتشس" Ochs:

كان لاهتمام "فيليبس" بدراسة ظاهرة استعارة السياسات، والممارسات التعليمية كعملية تأثير كبير في زملاؤه، وطلابه في جامعة أكسفورد؛ حيث وجههم، واشترك معهم في عدد كبير من البحوث التي عملت على تطوير أدوات تحليلية تتناول الظاهرة بالفحص، والدراسة، ومن أبرز هؤلاء الباحثين الباحثة "كيمبرلي أوتشس" Kimberly Ochs.

أضافت "كيمبرلي أوتشس" تناولًا لبعض العوامل المكملة لما قدَّمته مع أستاذها "فيليبس" من أدوات لتحليل عملية الاستعارة لتوضيح التحولات التي تحدث للأفكار، والسياسات، والممارسات التربوية عندما تنتقل من سياق إلى آخر. تؤكد "أوتشس" على أنَّ الممارسة التعليمية حينما تنتقل ستكون مختلفة بشكل واضح إذا تم تبنِّيها، وإدخالها في الدولة المستعيرة؛ حيث تمر بمجموعة من المرشحات Filters التي يمر عبرها الممارسات التعليمية المنقولة، ومن ثم تتغير طبيعتها على حسب هذا المرشح، والذي يعمل كعدسة تعكس صورة الممارسات التعليمية المنقولة مع تغيرها وفقاً لخصائص

14 David Phillips, "Toward a Theory of Policy Attraction in Education,", 58-59.

العدسة ثم تنعكس تلك الصورة الجديدة على العدسة التالية، وهكذا حتى تصل إلى السياق الجديد بعد أن مرت بعمليات ترشيح متتالية، وانعكاسات متلاحقة للصورة يتم من خلالها فهم مسار تحوُّلات الممارسة. وتشرح "أوتشس" تلك التحولات من خلال الشكل (3).



الشكل (3): تحليل "أوتشس" للتحولات التي تحدث للممارسات التربوية عند انتقالها من سياق إلى سياق آخر [15]

طرح "فيليبس" و"أوتشس" سلسلة من المرشحات، أو العدسات التي يمر عبرها إدراك الممارسة، وتحوُّلاتها؛ مستفيدين من فكرة "إديموند كينج" Edmund King حول زوايا الإدراك، والتي تسبب ملاحظة ظاهرة ما بطرق مختلفة.١٦ في مقدمة تلك المرشحات: التفسير، ويتضمن الطرق المختلفة التي سيفهم بها الأفراد، والمنظمات الظاهرة التربوية. إن ذلك يعتمد على تنوع الخصائص المميزة نتيجة اختلاف المستقبلين، البعض يكون على وعي، ومتأنيًّا، والبعض سيتراوح رد فعله بين الانحياز، والتعصب، والنزاهة،

15 Kimberly Ochs, "Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenham Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenh," Oxford Review of Education 32, no. 5 (2006): 605, https://doi.org/10.1080/03054980600976304.

16 Kimberly Ochs, "Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenham", 610.

والاتساق مع الحالة السياسية، أو الأيدلوجية.... البعض سيعتمد على معرفة الخبراء في مجالات؛ مثل: القانون، والإدارة، والتمويل، والبعض سيعتمد على تحولات السياق من حيث المناخ السياسي، والاقتصادي، البعض يعتمد على أجندة خفية ستظهر على المدى الطويل. للأفراد دورٌ مهمٌّ في تفسير الممارسة التعليمية المنقولة، وكذلك شبكات الاتصال بين هؤلاء الأفراد، والتي تُسهِم في عمليات التفسير.١٧

إن فكرة التفسير كمُرشِح، أو كعدسة تنعكس عليها صورة السياسات، أو الممارسات التعليمية وفقاً لزاوية نظر المُشاهد مهمة جداً، وتُعد أحد الإضافات البارزة لعمل "فيليبس"، و"أوتشس"؛ حيث تتضح من خلاله مدى اتساع التصورات التي يكونها الفاعلون عن السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة، وتنوعها، وتعارضها في بعض الأحيان.

المرشح الثاني هو: الإرسال، يقوم وكلاء النقل بتفسير الظواهر التربوية في الأماكن الأخرى عبر عدسات تحمل أجندتهم، وتوقُّعاتهم، حيث سيترتب على تفسيرات العملاء للجوانب التربوية في أماكن أخرى إعطاء تشويه معين ينجم عنه عمليات إرسال تتضمن قوى معقَّدة: (الوزارات الرسمية، السلطات المحلية، التنظيمات المهنية)، والتي بدورها ستقوم بترشيح السياسة عبر منظوراتها الخاصة وَفْقًا لأجندتها، وتوقُّعاتها. الإرسال أيضًا سيتأثر بالأنماط الشائعة للتعليق، والتحليل؛ عبر وسائل الإعلام، وعبر المنشورات الأكاديمية، وعبر أنماط أخرى من المساهمة العلمية، والنقاش.١٨

يكشف ذلك المرشح، أو العدسة الثانية في نموذج "أوتشس" عن أحد العمليات ذات التأثير الكبير في نجاح، أو فشل عملية الاستعارة، والمتمثلة في فهم السياسة، أو الممارسة المنقولة من قبل صانعي السياسة على المستوى الوطني، والمعنيين بنقل ذلك الفهم للمُنفذين في مجال التعليم، والرأي العام، وعادة ما يشترك هؤلاء في وضع التشريعات، وخطط السياسة التي يتم من خلالها تنفيذ السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة، ويعتمد شكل تلك السياسات، ومضمونها على المصادر التي أطلع عليها صانعو السياسة هؤلاء، ومدى عمقها في تناول السياسة، أو الفكرة، أو الممارسة الجديدة.

المرشح الثالث: الاستقبال، فحينما تستكمل المراحل الأولى من التفسير، والإرسال تكون الممارسة موضوعَ فحصٍ دقيقٍ مِن قِبَلِ الممارسين في مرحلة الاستقبال. يتم الاستقبال من خلال المكلفين بالتنفيذ، وذلك مرشح آخر تمر عبره الأفكار موضوع

17 Kimberly Ochs, "Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenham", 610; David Phillips and Kimberly Ochs, "Processes of Education Borrowing in Historical Context.," , 16-17.

18 David Phillips and Kimberly Ochs, "Processes of Education Borrowing in Historical Context.," , 16-17 .

التساؤل سيتم النقل، حيث ستكون هناك دلالة لعامل الوضوح، ربما يكون الممارسون لديهم سوء فهم للأفكار المصاحبة لتجديد معين؛ ربما يكون التدريب غير كافٍ، أو ينجم عنه تشويه للأفكار المستعارة؛ ربما عدم كفاءة التنظيمات الإدارية الضرورية من أجل تنفيذ ناجح للسياسة/ الممارسة الجديدة.١٩

ويمثل الاستقبال حلقة مهمة من المرشحات، أو العدسات؛ حيث تفشل عديد من محاولات الإصلاح نتيجة قلة الاكتراث بدقة، ونجاعة التدريبات الموجهة للإداريين، والمعلمين، والفاعلين على مستوى الممارسة الفعلية في المدارس، فنجد في كثير من الأحيان الممارسين على مستوى المدرسة ليس لديهم فهم كافٍ عن طبيعة الممارسات الجديدة، مغزاها، وقيمتها التربوية، فضلا عن قدرتهم على تنفيذها.

عمليات التنفيذ للأفكار الجديدة ستتحوَّل إلى عملية ترشيح، وتصفية. التنفيذ سيتأثر بما هو ممكن، ومقبول لعالم الممارسة، العوامل هنا ستتضمن ما تم التعبير عنه في الشكل(3): درجات متنوعة من الحماس في جانب، وعلى الجانب الآخر المقاومة.٢٠ هنا تظهر ضرورة فهم الاختلافات المتوقعة بين بيئة التعليم، والتعلم قبل تنفيذ التجديد، وبعد التنفيذ؛ حيث تتضح قدرة البيئة على تقبُّل، واستيعاب السياسة، والممارسة المنقولة. ودمجها، أو رفضها في السياق الجديد.

جـ- تحليل "رابيلي"Rappleye لعملية نقل السياسات التعليمية بالتركيز على السياق:

قدم "جيرمي رابيلي" Jeremy Rappleye تحليلاً لعملية الاستعارة بالتركيز على تحليل السياق بشكل تفصيلي، والعلاقة بين النقل التربوي، والسياق، وشكل ذلك التحليل إضافةً للنماذج التي قدمها "فيليبس" وتلاميذه لتحليل الاستعارة كعملية، يمكن أن يستخدم تحليل "رابيلي" لتناول كل مرحلة من مراحل الاستعارة الأربعة لـ"فيليبس"، وخاصة المرحلة الأولى التي تتضمن الجذب عبر القومي من وُجْهَةٍ تراعي كلًّا من الجوانب البِنْيوية، والإنسانية في التحليل؛ حيث يشمل الدوافع المحركة للاستعارة، والعقبات التي تَحُول دون حدوثها، والجهات الإصلاحية الداعمة، والجهات المقاومة للاستعارة.

ينطلق "رابيلي" من التأكيد على أنَّ ظاهرة النقل التربوي تتسم بالتعقيد، ومِن ثَمَّ؛ هي ما زالت جاذبة للباحثين؛ لكونها تمثل تحديًا يتطلب استمرارية التأمل، والتعليق، والتنظير. وعلى الرغم من الأهمية البارزة لموضوع السياق في لغز النقل التربوي؛ إلا أنه لم يَحْظَ باهتمام كافٍ؛ حيث تركزت، وانحصرت الإشارات المتكررة لقضية السياق في ظل النقل

19 David Phillips and Kimberly Ochs, “Processes of Education Borrowing in Historical Context.,”, 16-17.

20 Ibid.,”16-17

التربوي على التأكيد الشائع على أهميته دون تحليل مفصل لعناصره، وكيف تعمل، وتؤثر في عملية النقل التربوي، مما دفع "رابيلي" لاعتبار السياق هو النقطة المركزية لمقترحه التحليلي.[٢١]

تنطلق فكرة "رابيلي" لتحديث النماذج، والأدوات المستخدمة في تحليل عملية الاستعارة التربوية إلى بحث التغيرات الناتجة عن العولمة، والتي أدت لوصول مستفيدين جدد، ووكلاء جدد للنقل التربوي.٢٢ واستند "رابيلي" في تطوير تلك النماذج للانتعاشه البحثية التي أصابت باحثي التربية المقارنة المهتمين بموضوع النقل التربوي، والنمو في الأطر التفسيرية للظاهرة، ووظف "رابيلي" المفاهيم، والأطر التنظيرية التي نتجت عن بحوثه، وبحوث الآخرين مُقدِّمًا تحليلًا متميزًا للسياق، ودوره في عمليات النقل التربوي.

لقد تغيرت بارومترات التعليم في عصر العولمة، كما تغيرت طبيعة النقل، والجذب العابر للقوميات. يُجمل "رابيلي" تلك التغيرات، وتأثيرها في السياق في ثلاثة نقاط شكلت العناصر الرئيسة لتصميم نموذجه الجديد: 1- إعطاء مزيد من الانتباه للوكلاء، 2-وضع في الاعتبار "تبرعم" فاعلين جدد، 3- تأمل تزايد التعقيد ودقة التأثير الأجنبي.٢٣

ففيما يخص الانتباه لوكلاء النقل التربوي؛ حيث استفاد "رابيلي" من أفكار "جيتا ستينر خامسي"، عن ضرورة الانتباه لوكلاء المقاومة، والتحويل، والتوطين للواردات التربوية، اعتبر الوكلاء الذين ركزت عليهم "خامسي" وكلاء ما بعد تنفيذ السياسة، في حين أضاف هو وكلاء من نوع مختلف هم وكلاء ما قبل النقل؛ حيث أكد على أن الإصلاحات التربوية محل تنازع دائم؛ لذلك فهناك مقاومة حتى في المراحل الأولى. بذلك أكد على أنَّ مرحلة الجذب عبر القومي تتضمن تدخل لوكلاء يشجعون الاستعارة، ووكلاء للمقاومة.٢٤

وفيما يخص "تبرعم" فاعلين جدد، اعتمد "رابيلي" على أفكار "بيتش" التي تؤكد على أنَّ النظريات الحالية عن التأثيرات الأجنبية في التعليم ينبغي أن تُبقي على الدولة كفاعل رئيس، مع ذلك تضع في اعتبارها الفاعلين فوق القوميين الآخرين في مجال التعليم مثل تلك المنظمات الدولية، والتكتلات الإقليمية، كذلك الفاعلين داخل الدولة الواحدة مثل السلطات المحلية، والمؤسسات. لقد تحدت العولمة الدور الحصري للدولة في التعليم، ولا

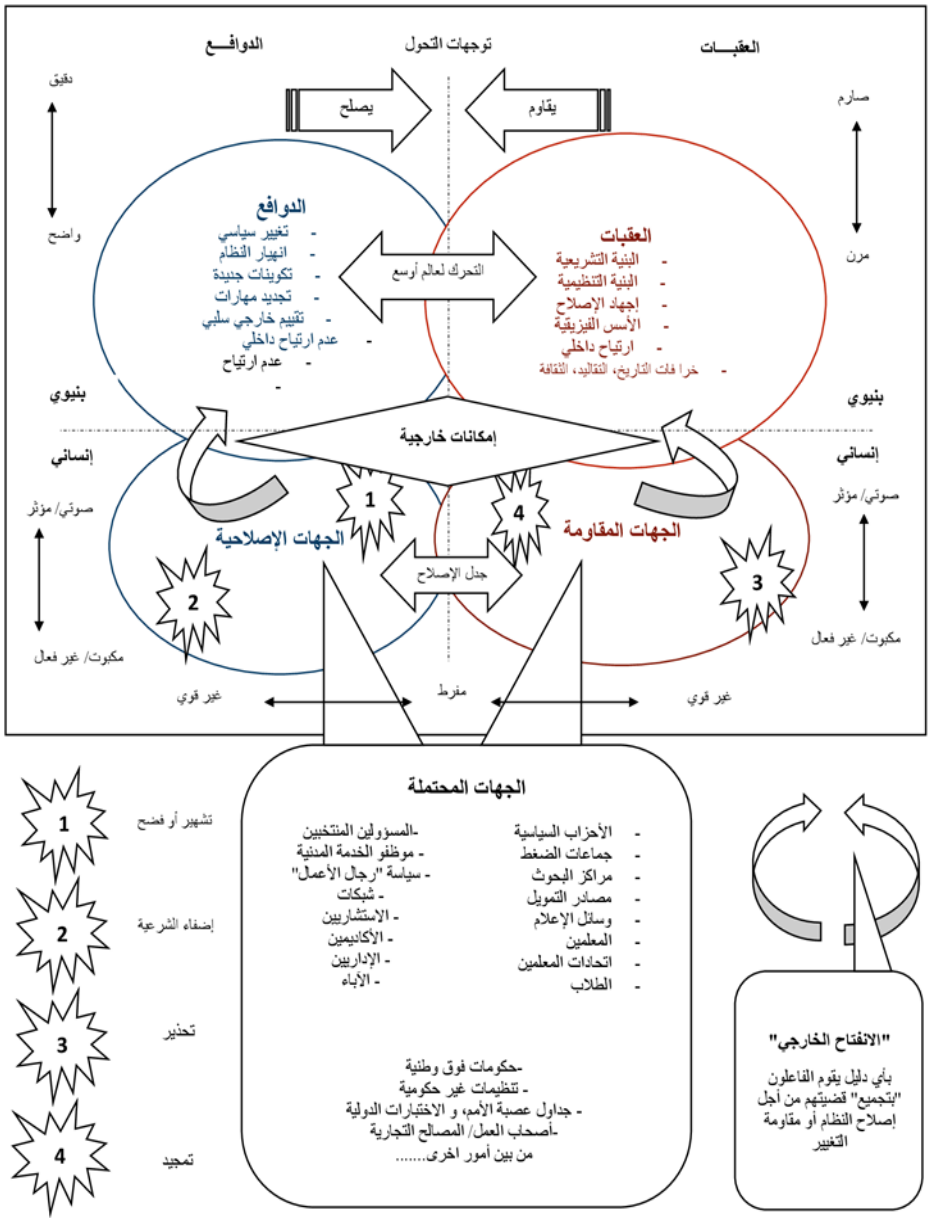
21 Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," Research in Comparative and International Education 1, no. 3 (2006): 224, https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.223.

22 Ibid., 223–240.

23 Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," 226–227.

24 Ibid., 226–227.

يعني ذلك اختفاء الدولة كوحدة للتحليل في دراسات النقل التربوي، وإنما لم تعد الدولة وحدها هي الفاعل في مجال نقل السياسات.



الشكل (4): خريطة مفاهيمية لسياق الانجذاب العابر للقوميات كما اقترحها "رابيلي"[٢٥]

25 Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," 224-225.

عبر "رابيلي" عن "تبرعم" الفاعلين الجدد مستفيدًا من أعمال "دولتيز، ومارش" عَالِمَيْ السياسة اللذين اقترحا قائمة من الفاعلين السياسيين المشاركين في عمليات النقل، والتي تتضمن المسؤولين المنتخبين، والأحزاب السياسية، والبيروقراطيين، وموظفي الخدمة المدنية، والجماعات الضاغطة، ورُوَّاد السياسة، والخبراء، والتحالفات عبر الوطنية، والمؤسسات فوق الحكومية، وغير الحكومية، والاستشاريين. كما استفاد "رابيلي" من أفكار "أوتشس"، والتي أشارت إلى الشبكات، وجداول التصنيف الدولية للنُّظُم التعليمية الوطنية، والإعلام، وتقنيات الاتصال، ومصادر التمويل كفاعلين جدد في مجال نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وأضاف نقابات، واتحادات المعلمين، والأكاديميين، والإداريين، والمعلمين، وأيضًا الآباء، والطلاب كفاعلين مؤثرين في عمليات النقل التربوي. قدم "رابيلي" تصورًا لكيفية تفاعل هؤلاء الفاعلين الجدد بطرق تثير شرارة الجذب، والنقل التربوي، أو تقاومه؛ حيث يمكن أن ينتمي أي عنصر من هؤلاء الفاعلين لجانب تشجيع، أو رفض النقل التربوي.

يعرض الشكل (4) للخريطة المفاهيمية لتحليل سياق الجذب عبر القومي وفقاً لأفكار "رابيلي"، وتشمل تلك المفاهيم: الدوافع، والعقبات،والجهات الإصلاحية، وجهات المقاومة، والإمكانات الخارجية فضلا عن الانفتاح الخارجي. وقد شرح "رابيلي" المعاني المقصودة من تلك المفاهيم.

المفاهيم الأساسية في نموذج "رابيلي":

من المفاهيم الأساسية في نموذج "رابيلي" لتحليل سياق الجذب العابر للقوميات الدوافع، وتنقسم إلى الأبعاد البِنْيوية، والإنسانية، وهي تمثل توجهات التحول للإصلاح، وتتضمن تلك الدوافع من العناصر التي اقترحها نموذج "فيليبس": انهيار النظام، وعدم الارتياح الداخلي، وتقييم خارجي سلبي، تغير اقتصادي/ منافسة، وتكوينات جديدة، وتجديدات معرفية/ مهارية، وتغيير سياسي، وتمثل في هذا النموذج الدوافع البِنْيوية، ويضاف إليها الدوافع الإنسانية والتي تتمثل في الوكلاء الذين يستخدمون النماذج الأجنبية، ويمهدون للتأثير الأجنبي. ففاعلو الإصلاح يصنعون حالتهم للتغيير من خلال الانفتاح الخارجي عبر بناء أدلة من الدوافع البِنْيوية؛ حيث يُبرم الفاعلون أمرهم بعمل حزمة Package للإصلاح .٢٦

وفي الجهة الأخرى من النموذج تظهر العقبات وتنقسم إلى الأبعاد البِنْيوية، والإنسانية، وهي تمثل توجهات المقاومة، وتتضمن العقبات البِنْيوية للإصلاح بنيات تشريعية، وتنظيمية، والأسس الفيزيقية، والإرهاق الناتج عن الإصلاح، والرضا الداخلي،

26 Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," 230.

وخرافات التعالي بتميز التاريخ، والتقاليد، والثقافة. ويشرح "رابيلي" تلك العقبات البنيوية: تمثل البنيات القانونية/ التنظيمية عقبة في وجه الإصلاح على سبيل المثال في ألمانيا؛ فإن تعقيدية اتخاذ القرار وما تتضمنه من إجراءات قانونية، وبيروقراطية متحجرة؛ فإن ذلك يساعد على تثبيت الوضع الراهن. أما الإرهاق الناتج عن الإصلاح فإن شعار "أيزنهاور" "لا تجارب" يشخص بشكل فعال عقدين من عدم الإصلاح فيما بعد الحرب في ألمانيا؛ حيث رُفع هذا الشعار للتأكيد على عدم وجود أي تغييرات مُقترحة، أو متوقعة في الفترة الراهنة نتيجة لتعدد محاولات الإصلاح السابقة، والتي تتسبب في حالة من الإرهاق للفاعليين على مستوى التنفيذ، ويُطلق على هذه الحالة "الإرهاق الناتج عن الإصلاح".كذلك الأسس الفيزيقية فإن عدم توفر البِنْية التحتية يعرقل تبنِّي الدول النامية لإصلاحات تعتمد على تقنيات متقدمة لعدم توفر التجهيزات الكافية في مدارسها. أما الرضا الداخلي فهو يدعم الحال الراهن للتعليم، ومِن ثَمَّ؛ يقاوم الإصلاح. وخرافات التعالي بتميز التاريخ، والتقاليد، والثقافة تتمثل في المقاومة الألمانية للإصلاحات وإثارة تساؤل استنكاري حول: ما إذا كان لدى الأمريكان أي شيء يمكن أن تتعلمه ألمانيا، في ظل الاستسلام لتمجيد تقاليد التعليم الألماني، كذلك يؤكد "رابيلي" على أنَّ بعض ما أطلق عليه خرافات الثقافة والتاريخ والتقاليد توظف لمقاومة التغيير، وأطلق عليه "بلاغة خطاب الركود" "Rhetoric of Stasis" حيث يتطلب التحليل المتعمق لعملية النقل التربوي الوقوف على إلى أي مدى تستخدم مفردات ناقدة لتعكس معوقات فعلية للإصلاح، أم أنها مجرد سدود لغوية تكونت مِن قِبَلِ فاعلين يشتتون الإصلاح.٢٧

وضع "رابيلي" فكرة "أوتشس" عن دوافع استعارة خطاب السياسة كجزء من نموذجه المقترح لتحليل عملية النقل، تلك الدوافع المتمثلة في التحذير من الإصلاح، وتمجيد التعليم الراهن في الوطن بالمقارنة للأمم الأخرى، وإضفاء الشرعية على تبنِّي إصلاح سياسات التعليم في الوطن، والتشهير بالسياسة، أو الممارسات في الوطن، لإثبات الحاجة للإصلاح. واعتبرهم أدوات مهمة في تحليل اتجاهات الفاعلين في مجال السياسة، وأداة جيدة لتحليل العوامل السياقية المؤثرة في النقل التربوي.

يُفسر "رابيلي" كيف يحدث النقل من خلال عمليات الجذب؟ إن واحدة من الطرق التي يُصبح بها الجذب استعارة حينما يحدث تركيب، أو تجميع لحلفاء غير متشابهين في استخدام المثال الأجنبي للدفع نحو الإصلاح، واستخدم مثال حول اعتبار التعليم الياباني نموذجًا جيدًا يمكن استعارته في الصين على الرغم من وجود اتجاهين متعارضين في الصين؛ هما: اتجاه المصلحين الذين يؤكدون على أنَّ تميز اليابان ناتج عن المزج بين الإصلاحات المطلوبة في التعليم الأوروبي، والمحافظة على النظام الكنفوشيسي، في

27 Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," 231-232.

مقابل المحافظين الذين أكدوا على أنَّ نجاح اليابان نتج عن تبنِّي النظام الكنفوشيوسي. وَفْقًا لمصطلحات الأنثروبولوجيين يُطلق على ذلك "رموز متعددة البؤر"، وفي مجال السوسيولوجيا "كلمات مفتاحية" تسمح لجماعات مختلفة بالموافقة على الإصلاح على الرغم من أن كلًّا منهم يمتلك فهمًا مختلفًا، ويدعم أجندة مختلفة.٢٨

على الرغم من اعتبار "رابيلي" تلك الحالة من الرؤى المزدوجة داعمة لبدء الاستعارة؛ إلا أنها تفتقد أحد أبرز عوامل نجاح الإصلاح المبني على النقل؛ لأن اختلاف الرؤى بين الجهات المشاركة في صنع القرار التعليمي سيستتبعه خلاف حول أهداف الإصلاح، وطبيعة الممارسات المقترحة لإتمامه، وذلك لن ينجم عنه إلا محاولة فاشلة للإصلاح نتيجة عدم الاتفاق على الفلسفة المُوجِّهة للإصلاح، ومِن ثَمَّ؛ الأهداف، والممارسات. لا يعني ذلك فشل الإصلاحات التعليمية في الصين، إنما استندت تلك الإصلاحات وبوضوح للمزج ما بين التقاليد الغربية والكنفوشوسية في مجال التعليم.

ولقد قدم "رابيلي" واحدة من التحليلات الأكثر تركيزاً، وتعمقاً في تحليل ديناميات السياق في مجال التربية المقارنة بالتركيز على تعدد الوكلاء، والفاعلين المشاركين في عمليات النقل، وتقسيم ردود فعلهم ما بين الدعم، والمقاومة للأفكار المنقولة مؤكداً على إن كل الفاعلين في كل المراحل يتعرضون لتأثيرات خارجية، ولكن دوافعهم تختلف.

كما أضاف "رابيلي" من خلال دراسته المقارنة لعمليات النقل التربوي في اليابان، ونيبال، استنتاجاً مهماً يوضح أن عملية نقل سياسة، أو ممارسة تعليمية، تتم في صورة حلقات متقطعة متعددة مراكز الإرسال في أوقات مختلفة، وعبر قنوات متعددة قد تكون غير مترابطة نسبيًّا. ويرجع ذلك نتيجة لتعدد وتنوع الفاعلين، والوكلاء ذوي العلاقة بنقل السياسات التعليمية. كما إن عملية النقل لا تتم دفعة واحدة، وإنما قد تتم على مراحل، ونتيجة لانتشار فكرة أفضل الممارسات العالمية فإن الجهات التي تتبنى تلك الممارسات تكون متعددة، ومن ثم تتعدد مراكز الإرسال، وكذلك نقاط الاستقبال تختلف نتيجة لزيادة فرص، وقنوات الاتصال المتعددة، والمتشابكة بين الجهات الفاعلة على المستوى الوطني للنظم التعليمية، وعلى المستوى العالمي.

2- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة لندن في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

أ- مراحل عملية النقل التربوي لدى "كوون" Cowen :

ينطلق "روبرت كوون" Robert Cowen من افتراض أساسي: أن الأفكار، والسياسات، والممارسات التعليمية عندما تتحرك تتحوَّل " As it moves, it

Jeremy Rappleye, "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction," 233-234. 28

morphs"،[٢٩] ويقدم مجموعة من المفاهيم التفسيرية الأساسية في تحليل ظاهرة النقل، وتبعاتها على النُّظُم التعليمية؛ يُلخص الشكل (5) المفاهيم المُفسِرة المقترحة من قبل "كوون" لتحليل ظاهرة نقل السياسات التعليمية، والعلاقات بينها، حيث يحدد ثلاث مراحل لتلك العملية؛ هي:

1-" النقل Transfer : هو حركة الأفكار، أو الممارسة التربوية في الفضاء فوق الوطني Super-national، أو المتخطي القومية Trans-national، أو البين قومي Inter-national، وتتمثَّل في لحظة انفتاح ممر للدخول في ظل سياسات الجذب."[٣٠] ويشير هنا "كوون" لأحد أهم شروط حدوث النقل، وهي تهيؤ الزمان المناسب، واللحظة المناسبة لاستقبال التغييرات الواردة من الخارج.

2-" الترجمة Translation: هو تحوُّل في الشكل للمؤسسات التربوية، أو إعادة تفسير للأفكار التربوية التي تحدث بشكل روتيني معتاد، مع النقل في فضاء جديد، وتتمثَّل في عملية التلوُّن كالحرباء."[٣١] بذلك يشبه "كوون" الترجمة باعتبارها عملية تلون كالحرباء بمعنى حدوث مواءمة مع السياق الجديد؛ حيث تتميز الحرباء بقدرة كبيرة على اتخاذ لون البيئة المحيطة بها بشكل يُصعب عملية تمييزها عن عناصر تلك البيئة. وذلك ما يحدث للسياسات، والممارسات التربوية المنقولة حينما تدخل السياق الجديد يتم وفقاً لفهم الفاعلين، ولطبيعة السياق الجديد تحول في شكلها لتتلاءم مع السياق الجديد، وقد تحمل تلك العملية جوانب سلبية، أو إيجابية على سواء.

3- "التحولات Transformations : هي التشوُّهات التي تُحدِثها قوة الضغوط الاجتماعية، والاقتصادية في التربية ضمن السياق الجديد، الذي تتم فيه الترجمة المبدئية، وهي تتضمن بذلك عمليات التوطين، والانطفاء للصيغة التي تمت ترجمتها."[٣٢] ولا يكتفي "كوون" بالتحول في الشكل الناتج عن الترجمة، وإنما يؤكد على الضغوط الأخرى حينما تواجه السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة ضغوط من السياق الجديد، ومحدداته، وطبيعته، فإنها تتحول إلى شئ أخر قد يحدث لها توطين، واستيعاب، واندماج في السياق الجديد، أو انطفاء في ظل ظروف سياق غير مواءمة.

29 Robert Cowen, "The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?," Comparative Education 45, no. 3 (2009): 315, https://doi.org/10.1080/03050060903184916.

30 Robert Cowen, "Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities," Oxford Review of Education 32, no. 5 (2006): 566, https://doi.org/10.1080/03054980600976155.

31 Ibid., 566.

32 Cowen,"Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities.", 566.

لشرح تلك المراحل الثلاث يقدم "كوون" مثالًا توضيحيًّا: إن لقاءات السوربون، وبولونيا، وبراغ، ولشبونة هي لحظات نقل مبدئي، هي لحظات انفتاح بوابة الدخول لعملية بولونيا، أما الترجمة فهي تغيُّر في شكل السلم التعليمي، أو نظام الشهادات الأوروبية التي تم تضمينها في مؤسسات التعليم العالي لدى كل سياق من الدول الأوروبية كلٍ على حسب خصائصه، أما عمليات التحولات فهي أنماط المقاومة التي تواجه عملية بولونيا، داخل، وخارج التعليم العالي في المنطقة الأوروبية، ما بين ضغوط محلية مِن قِبَلِ الأساتذة، وفي جوانب التحكم في الجودة، والتعريفات الثقافية للمعرفة الجيدة، كل تلك الأمور تتصارع مع عملية بولونيا.[٣٣]

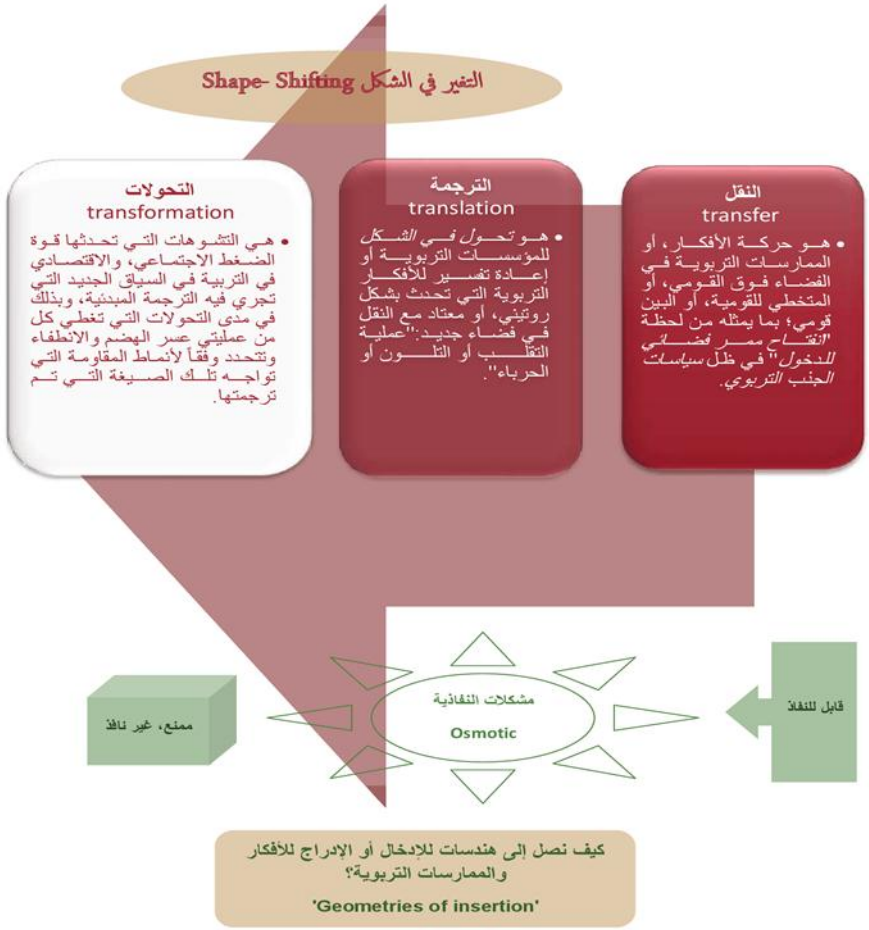
تتمتع مراحل عملية النقل المقترحة من "كوون" بقدرة تفسيرية عالية؛ حيث استخدمها العديد من الباحثين في تحليل حالات متعددة، ومتنوعة لنقل السياسات، والممارسات التعليمية، وتتضح القدرة التفسيرية لتحليل "كوون" لمراحل عمليات النقل؛ من خلال بحث Masako Shibata، والذي حدد فيه لحظة حرجة سياسيًّا للنقل، وهي لحظة انفتاح ممر للدخول، تتمثَّل في الاحتلال العسكري الذي صاحبه تأثير أمريكي على السياسات التعليمية لألمانيا ما بعد الحرب، ولليابان ما بعد 1945م. الترجمة المبدئية للأفكار والممارسات التربوية فيما يخص المناهج، والجامعة تأتي في سياق الانهيار السياسي للنظامين، لكن تأثير التلون، أو الحرباء، أي: لحظة الترجمة؛ لم يكن متطابقًا في السياقين الألماني، والياباني، ولم ينجم ذلك عن اختلاف في النقل الأمريكي بالحالتين، وإنما يرجع لاختلاف ترجمة الأفكار، والممارسات التربوية لدى الحالتين وفقاً لطبيعة، وخصائص كل سياق منهما. ومرحلة التحول التي تتضمن توطين للأفكار، والممارسات التربوية، والتي يحدث فيها تجمد، أو تشوُّه، أو انحراف، أو اختفاء للأفكار، والممارسات التربوية، وهي في كلتا الحالتين كانت ممتدة، ومعقدة.[٣٤]

يشير "كوون" إلى أننا كباحثين في التربية المقارنة ما زلنا على وشك القابلية لتعيين القواعد التي تحكم التحول في الشكل Shape-Shifting، الذي يحدث في اللحظات الثلاث للنقل، والترجمة، والتحول. التحول في الشكل هو التغير الذي يحدث للمؤسسات، والعمليات الاجتماعية، وهي قابلة للحركة، والتنقل، والتقلُّب.٣٥

33 Cowen,"Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities.", 566-567.

34 Ibid., 566-567.

35 Robert Cowen, "The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?," 323.



الشكل (5): تحليل "روبرت كوون" لعملية النقل، والمفاهيم التفسيرية

كما أشار "كوون" إلى أنَّ الأجيال المبكرة من التربويين المقارنين ناقشت بطريقة تحليلية موضوع نقل الأفكار، والمبادئ، والسياسات، والمؤسسات، والممارسات التربوية. وعلى الرغم من أنهم صنَّفوا أنفسهم من خلال الانتقاء من كتابات "سادلر"؛ إلا أن تشخيصهم كله قد اقتصر على جانب واحد فقط، وهو موضوع التشكيل في السياق الاجتماعي للنظام التعليمي، وكيف يكون ذلك منطمرًا في مجتمعاتهم.[٣٦] إن العلاقة بين النظام التعليمي، والسياق تتضمن ما هو أكثر من مجرد التشكُّل في السياق الاجتماعي؛

36 Robert Cowen, "Editorial Introduction: The National, The International, and the Global," in International Handbook of Comparative Education, ed. R. Cowen and A. Kazamias (Springer Science + Business Media B.V, 2009), 338–339, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_21.

لذلك ينبغي أن يرتقي تناولنا لتلك القضية من خلال مفاهيم جديدة، تتناول تلك العلاقة بطريقةٍ أكثر عُمقًا.

النقل، والسياق:

ينتقد "كوون" أفكار الأجيال السابقة متخصصي التربية المقارنة؛ لحصرهم مشكلة النقل كموضوع للتشكيل في السياق الاجتماعي للنظام التعليمي، وأكد على الطبيعة البَيْنِيّة لميدان التربية المقارنة، والتي تقتضي التناول المتعمِّق للعلاقة بين النقل، والسياق. وأهمية الحساسية القوية، والانسجام مع السياق في تناول ظاهرة نقل السياسات. كما أكد على ضرورة استخدام المفاهيم التفسيرية الثلاثة، وهي: النقل، والترجمة، والتحول. مشيرًا إلى أن القصور في الدراسات المقارنة السابقة نجم عن الاهتمام بأحد المفاهيم، وإغفال المفاهيم الأخرى.٣٧

يُقدِّم "كوون" تلك المشكلة الخاصة بالارتباط بين النقل التعليمي، والسياق تحت مسمَّى مشكلة النفاذية Osmotic problem، وهي عبارة عن العلاقات ما بين ما هو خارج النظام التعليمي، وما هو داخله، وكيف تعمل هذه العلاقة؟؛ حيث تتجلى تلك العلاقة بوضوح من وُجْهَة نظره في مرحلتي: الترجمة، والتحوُّل. ففي مرحلة الترجمة تتبدَّى مشكلة نفاذية مزدوجة للجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية...؛ المنطمرة في الأفكار، والمبادئ، والسياسات، والممارسات التعليمية في مكان معين، وإدخالها في موضع اجتماعي اقتصادي سياسي... آخر. أما في مرحلة التحول فيحدث تغيراً للظاهرة التربوية كشيء ينمو اجتماعيًّا، واقتصاديًّا، وسياسيًّا...، له نفاذية في المكان الجديد.[٣٨] ويؤكد "كوون" على أنَّ تناول مشكلة النفاذية يضفي حيوية معرفية، وفكرية على عمليات وصف النُّظُم التعليمية المتضمنة في البحوث التربوية المقارنة.[٣٩]

يؤكد "كوون" على إن الدراسات، والبحوث التربوية المقارنة المهتمة بعملية نقل السياسات التعليمية، ومراحلها ما زالت في بدايات الاقتراب من التوغل في عمق الظاهرة، موجهاً نحو ضرورة تنامي البحوث المهتمة بالظاهرة بدرجة تعمق كافية من البحث بالتركيز على كيف تحدث عمليات النقل، ثم الترجمة، ثم التحولات في ظل التفاعل مع السياق.

37 Ibid., 338-340.

38 Robert Cowen, “Editorial Introduction: The National, The International, and the Global,” 339.

39 Robert Cowen, “Editorial Introduction: New Thinking,” in International Handbook of Comparative Education, ed. R. Cowen and A. Kazamias (Springer Science + Business Media B.V, 2009), 963, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_61.

يشرح "كوون" مدى تعقُّد المشكلة في العلاقات الثلاثة للنقل، ومشكلة النفاذية المزدوجة الخاصة بهم؛ حيث يتضح انطمار أَوْجُه التربية في الثقافة الأصلية، وإدخالها في نمط نفاذية اجتماعية مختلف، وهي تحمل مناعة خاصة، أو قابلية للنفاذية؛ فنحن – كمتخصصين في التربية المقارنة– ما زلنا لا نعلم ما هي تلك الموانع، أو القابلية للنفاذية؟ بذلك ليس لدينا وضوح كافٍ في لحظة الترجمة كيف تتغير المؤسسات القديمة في سياقها الجديد، على سبيل المثال: كيف ستتغير الجامعة الألمانية في سياقها الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية، أو اليونان، أو السويد؟[٤٠] . بذلك قدم "كوون" مجموعة من الأسئلة البحثية التي يثيرها استخدام مفاهيميه التفسيرية، والتي ينبغي أن تمثل برنامج عمل لباحثي ميدان التربية المقارنة المهتمين بدراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية في معظم دول العالم.

هندسة "الإدراج" الإدخال:

وابتكر "كوون" مفهوم "هندسة الإدراج" Geometry of Insertion مُشجِّعًا الباحثين في مجال التربية المقارنة على التساؤل حول: إلى أين تتجه البحوث الخاصة بموضوع النقل في المجال، مفترضًا أنه إذا استطاع الباحثون إدراك عمليات النقل، والترجمة، والتحول؛ كصيغ نظرية مفيدة في فهم الممارسات الفعلية سيكون لدينا نظرية للاستنساخ الاجتماعي أي نظرية مقارنة تستطيع تدمير الممانعة التي حالت تاريخيًّا ودمرت محاولات النقل المقصودة الهادفة. ويتم ذلك من خلال معالجة مشكلة السياق في إطار فهم طبيعة عمليات النقل، والترجمة، والتحولات؛ كتغيير في الشكل حتى يكون لدينا هندسة تستهدف إدراج، أو إدخال الأفكار، والممارسات التي تم إنشاؤها في مكان آخر.[٤١]

ينقل "كوون" المناقشات من خلال مفهوم "هندسة الإدراج" إلى جانب هام جداً، وهو الناتج المتوقع، والمرجو من عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وكيف نستفيد من قدراتنا التفسيرية المتنامية في بحوث التربية المقارنة من أجل بناء هندسة للإدراج تشمل شروط، ومتطلبات النقل الناجح، وكيف يتعامل مع عمليات الترجمة، والتحولات المتوقعة لكي تصبح المناقشات أكثر إيجابية؛ بذلك قدم "كوون" توجهاً يجمع بين التناول المعياري، والتحليلي في للظاهرة، هو توجه ضروري لتحقيق الإفادة الممكنة من تنامي البحوث التربوية المقارنة في توجيه السياسات التعليمية، وتحقيق إصلاحات تعليمية ناجحة من خلال عمليات النقل التعليمي.

40 Robert Cowen, "Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education," in International Handbook of Comparative Education, ed. R. Cowen and A. Kazamias (Springer Science + Business Media B.V, 2009), 1286–1287, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_79.

41 Robert Cowen, "The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?," 324.

ب- تحليل "تاناكا" Tanaka لعمليات التوطينIndigenization:

يشير "يورجن شريور" كأحد أبرز المنظرين لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية إلى أن انتشار المعرفة عبر الثقافات، والنماذج التنظيمية، وأنماط حل المشكلات، أو السياسات؛ يُقابل من خلال الجماعات الثقافية، أو القومية المستَقْبِلة بإعادة تفسير، وتكييف للإجراءات، ونتيجة لذلك؛ فإن النماذج المعروضة عبر الثقافات تكون في بيئاتها الجديدة قد تم انتقاؤها وَفقًا للاهتمامات السائدة، كما أنها عُدلت من أجل مواقف، واحتياجات نوعية، وأُعيد تفسيرها من خلال خطوط ثقافية ممتدة، وبدرجات تاريخية متفاوتة في إطار تحويلها لإصلاحات بِنْيَوية في السياقات التي تبنَّتها. وتُعرف تلك العملية من التحوُّلات التكيُّفية بالتوطين Indigenization.٤٢

ركز "تاناكا" في بحوثه على تلك المرحلة التي أطلق عليها "شريور" التوطين؛ حيث اقترح "تاناكا" تفسيرًا لعملية التحوُّل التي تحدث للأفكار، والمفاهيم، والممارسات التربوية أثناء نقلها عبر الثقافات؛ من خلال تقسيم عملية التوطين لمرحلتين؛ المرحلة الأولى: "توطين الترجمة" Translational Indigenization، وهو سلسلة من الأفعال تحدث حينما يقوم الفاعلون الاجتماعيون بتحريك المفاهيم، والممارسات التربوية من ثقافة إلى أخرى، وهم مَن أطلق عليهم "المُرسِلين" Transmitters في محاولة لتوطينها. أما المرحلة الثانية هي " توطين تنفيذي" Implementational Indigenization، وهي سلسلة من التحركات يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون الذين وضعوا بالفعل المفاهيم، والممارسات التربوية موضع التطبيق الفعلي، وهم مَن أُطْلِق عليهم "المُستَقْبِلون" Receivers في محاولة لإعادة توطينها.٤٣

يميز "تاناكا" بين الفاعلين المختلفين، وفقاً لاختلاف أدوارهم أثناء عمليات التوطين، والتي تتضمن جانبين مُرسل، ومُستقبِل، وكذلك يميز بين السياسة على مستوى النص، وعلى مستوى التنفيذ؛ حيث ينتج عن عملية توطين الترجمة نص السياسة، بينما يمثل التوطين التنفيذي السياسة على مستوى التنفيذ الفعلي على أرض الواقع.

42 David Phillips and Kimberly Ochs, "Processes of Education Borrowing in Historical Context.,"17-19 .

43 Masahiro Tanaka, The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study (Monographs in International Education) (united kingdom: Symposium Books, 2005), 12 https://books.google.com.eg/books?id=gghyCQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Cross-cultural+Transfer+of+Educational+Concepts+and+Practices:+a+...&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=The Cross-cultural Transfer of Educational Concepts and Practices%3A a ...

وحدد "تاناكا" فئتين من المرسلين هما: "مرسلي الاستيراد" Importing Transmitters و"مرسلي التصدير" Exporting Transmitters ، فمرسلي الاستيراد هم على سبيل المثال السياسيون، أو التربويون الذين يحاولون استيراد مفاهيم، وممارسات تربوية من سياق ثقافي مختلف، بينما مرسلي التصدير هم مثل: المستعمرين، أو المحتلين، أو الخبراء التربويين، أو الوكالات متخطية القومية الذين يسعون لتصدير تلك المفاهيم، والممارسات إلى سياق ثقافي مختلف،٤٤ كما هو موضح في الشكل (6).

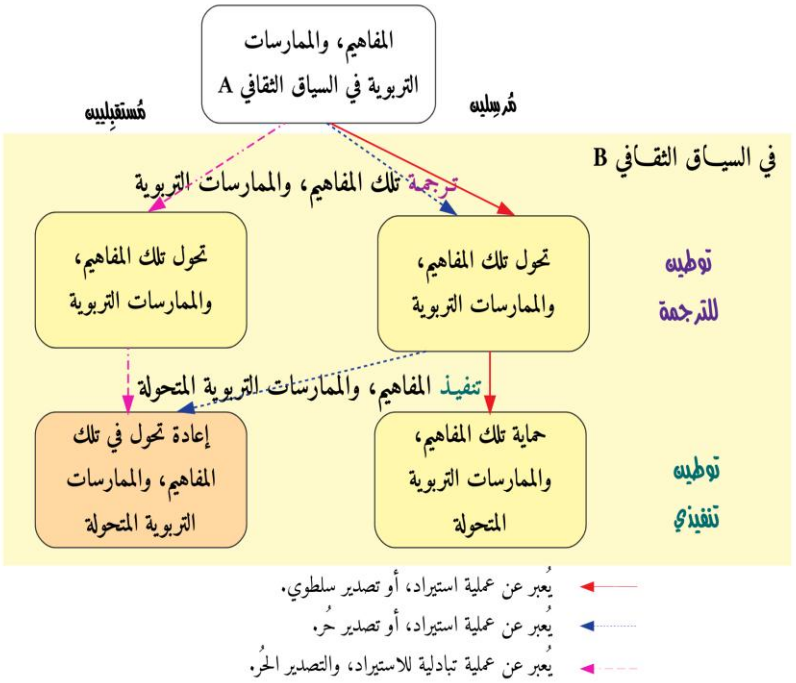
إنَّ مرسلي التصدير هم أولئك الذين يسعون لتصدير تلك المفاهيم، والممارسات التعليمية لسياق ثقافي مختلف، وتتضمن تلك الفئة مستعمرين، ومحتلين، وتربويين، ووكالات دولية. ويتم التصدير وَفْقَ أحد نمطين؛ النمط الأول: هو تصدير استبدادي، أما النمط الثاني: فهو التصدير الحُر حيث؛ يسمح للمحليين بالقيام بالتوطين التنفيذي للمفاهيم، والممارسات التربوية التي تم تصديرها مِن قِبَلِهم.٤٥

قدم "تاناكا" تمييزًا واضحًا ما بين المُرسلِين المشاركين فيما أطلق عليه "توطين الترجمة"، والمُستَقْبِلين المشاركين فيما أطلق عليه "التوطين التنفيذي". المُرسلون يحركون المفاهيم، والممارسات التربوية من إحدى الثقافات، في حين أن المُستقبلين يضعون تلك المفاهيم، والممارسات فعليًّا محل التطبيق. وقسم المُرسلين إلى فئات، تتضمن: "مُرسلي الاستيراد"، وهم الذين يحاولون استيراد المفاهيم، والممارسات التربوية من مختلف السياقات الثقافية، ويكونون من السياسيين، والتربويين. وتتم عملية الاستيراد تلك وَفْقَ أحد نمطين: إما نمط استبدادي، أو نمط حُر، في حالة الاستيراد الاستبدادي تمارس عملية توطين الترجمة للمفاهيم، والممارسات التربوية في ظل استعمال المرسلين سلطاتهم في منع المستقبلين من محاولة الشروع في ممارسة توطين تنفيذي، أما في حالة الاستيراد الُحر فتتم عملية توطين الترجمة للمفاهيم، والممارسات التربوية، لكن لا يسعى المرسلون لمنع ذلك، نظرًا لأنهم يفتقرون للسلطة الكافية لتفادي، أو منع المستقبلين من المضي قُدُمًا في التوطين التنفيذي لتلك المفاهيم، والممارسات.٤٦

44 Masahiro Tanaka, op. Cit., 12.

45 David Phillips and Kimberly Ochs, “Processes of Education Borrowing in Historical Context.,” 17-19 .

46 David Phillips and Kimberly Ochs, “Processes of Education Borrowing in Historical Context.,” ,17-19



الشكل (6): عمليات التوطين للأفكار، والممارسات التربوية المنقولة عبر السياقات[٤٧]

يُركز "تاناكا" على طبيعة الإرسال، والاستقبال من حيث كونهما عمليتين تتمان في بيئة ديمقراطية، لأنها تسمح بالتعديل، والتغيير للتواؤم مع السياق الجديد في الحالة الأولى وهي توطين الترجمة يمثل التعديل من قبل مرسلي الاستقبال، وهو أمر مطلوب نظراً لمعرفتهم بالسياق الجديد، وفهمه كصانعين للسياسة فيه؛ يستهدفون نجاح عملية الاستعارة في إصلاح نظمهم التعليمية. بينما في العملية الثانية المتمثلة في التوطين التنفيذي تظهر خطورة سوء الفهم لدى المنفذين الفعليين على أرض الواقع، فيلجأ صانعو القرار للحد من الإبداعية في التنفيذ تلافياً لفشل الإصلاح نتيجة لعدم قدرة المنفذين على فهمه بدقة، ويشير هذا النمط لحالات ضعف التنمية المهنية للمعلمين، والإداريين التي لا تكفل لهم القدر الكافي من الاستيعاب الدقيق للمستحدثات التربوية، ومن ثم تحد من قدرتهم على تنفيذ السياسات الجديدة.

أما في حالة التوطين التنفيذي الحر فإن أفكار "تاناكا" تشير إلى عدم قدرة صانعي القرار على إيقاف تلك العملية، وكأنها دائما شئ سلبي، لكنها ليست كذلك دائما؛ حيث

47 Masahiro Tanaka, op. Cit. ,19 .

إنه في ظل تمتع المعلمين، والإداريين التربويين بمستوى عالٍ من الوعي، والقدرات التربوية فإن وعيهم بالسياق الفعلي، ومشكلاته، ومحدداته، وقدراته، بالإضافة إلى فهمهم للمستحدثات التربوية سيفيد في تعديل، ومواءمة تلك السياسات، والممارسات المنقولة.

تناول "تاناكا" توطين المفاهيم، والممارسات التربوية أثناء نقلهم عبر الثقافات، ويمكن تبسيط ذلك التناول بتقسيمه إلى أربعة أنماط رئيسة. النمط الأول: استيراد سلطوي، وهي عملية يكون مرسلو الاستيراد خاصة أجهزة الدولة أنجزوا توطين الترجمة للمفاهيم، والممارسات التربوية، ومارسوا سلطاتهم لإيقاف محاولات المستقبلين لمباشرة، أو تولي التوطين التنفيذي لتلك المفاهيم، والممارسات. النمط الثاني: هو الاستيراد الحر، وهو العملية حيث مرسلو الاستيراد –بصفة خاصة الفاعلين الأفراد– يقومون بتوطين الترجمة للمفاهيم، والممارسات التربوية، لكن لا يسعون، أو لا يستطيعون استبعاد المستقبلين من المُضي قُدُمًا في التوطين التنفيذي لتلك المفاهيم، والممارسات. النمط الثالث: التصدير السلطوي، وهو مشابه للاستيراد السُلطوي، فيما عدا ذلك هو يعمل على تصدير المرسلين. النمط الأخير: التصدير الحر، وهو مشابه للاستيراد الحر، فيما عدا ذلك فإن مرسلي التصدير يسمحون للمحليين بالقيام بتوطين تنفيذي للمفاهيم، والممارسات التربوية المصدَّرة مِن قِبَلِهم، عادةً؛ مرسلو التصدير يطلبون من بعض المحليين مساعدتهم. على نفس المنوال، فإن مرسلي الاستيراد عادةً يطلبون بعض الأجانب لمساعدتهم. مثل هذا "الإرسال المتبادل" يُخَمَّن أنه يظهر ضمن الأربعة أنماط المخطَّطة سابقًا.[٤٨]

وقد تم شرح عملية الاستيراد في الفقرات السابقة أما عمليات التصدير، فإن التصدير السلطوي لا يتضمن تدخل كبير من قبل صانعي السياسة في الدولة، أو مسؤوليتها، وإنما يتقبلوا ما يُملى عليهم في الجهات المانحة التي تفرض أجندتها الإصلاحية في مجال التعليم بدون تعديل يُذكر من قبل صانعو السياسة في الدولة المُستقبلة، أما التصدير الحر فيتم عن طريق التعاون بين الخبراء، والمستشارين التابعين للجهات المانحة مع صانعو السياسة في الدولة المُستقبلة. ومن ثم يتم تعديل، مواءمة السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة وفقاً لطبيعة السياسات الجديدة.

اقترح "تاناكا" تلك الأدوات في تحليل عمليات النقل التربوي والتحوُّلات التي تحدث لتلك المفاهيم، والسياسات، والممارسات، خلال انتقالها من سياق لسياق آخر؛ بالتركيز على حالات الاعتراض، والانسداد أمام تلك المفاهيم في سياقاتها الجديدة أثناء محاولات نقلها، لكنه لم يؤكد على النقل الناجح لتلك المفاهيم، والسياسات، والممارسات التربوية. على الرغم من ذلك إلا إن "تاناكا" قدم تحليلاً مميزاً لأحد المراحل المهمة، والمركبة ضمن عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ حيث تضمنت أفكاره تصوراً دقيقاً يشرح

48 Masahiro Tanaka, op. Cit., 12 -13.

الطبيعة المعقدة للتفاعلات بين فئات الفاعلين المتنوعة، والمشاركين في عمليات نقل السياسات التعليمية أثناء مرحلة توطين السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة.

جـ- تحليل " بيتش" Beech لدوران خطاب التعليم العالمي :

قدم "چايسون بيتش" Jason Beech تنظيراً مهماً لظاهرة نقل السياسات التعليمية في ظل العولمة بالتركيز على أحد أبرز الفاعلين الجدد الأكثر تأثيراً في مجال نقل السياسات التعليمية، مؤكداً على إن العديد من المنظمات الدولية الحكومية، وغير الحكومية تشترك في تكوين ما يُطلق عليه الخطاب العالمي للتعليم؛ حيث ينطلق من التأكيد على إن هؤلاء الفاعلين الجدد تتزايد قوتهم، وتأثيراتهم في مجال التعليم، ومن ثم على ميدان التربية المقارنة أن يُطور نظريات جديدة تستطيع الإمساك بتلك العملية، وتحليلها.

كما يشجع على تطوير مفهوم المكان في ميدان التربية المقارنة في ظل العولمة، والذي يجب أن يتسع ليشمل فضاء مكاني أكثر من الدولة القومية؛ حيث يمثل كل من المنظمات، والوكالات الدولية، والمستشارين، والجامعات، والشركات، والتكتلات الإقليمية، والمنظمات الدولية غير الحكومية فاعلين جدد لهم تأثيرات كبيرة، ومتشعبة في مجال التعليم بصفة عامة، وفي نقل السياسات، والممارسات التعليمية بصفة خاصة.

ولقد أضحى نقل المعرفة التربوية واحدة من الأدوار الأساسية لكل من منظمة اليونيسكو، والبنك الدولي، ومنظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي، والاتحاد الأوروبي، ففي ظل العولمة، وتعاظم نشاط تلك المنظمات في مجال التعليم، وتنامي فرص الاتصال السريع بين تلك المنظمات، وكل الفاعلين في مجال التعليم. باتت تأثيراتها في تشكيل سياسات، وممارسات التعليم متشعبة، ومتنامية بصورة كبيرة.

وعلى الرغم من الاختلافات البادية بين طبيعة الأفكار، والإصلاحات التي تدعمها كل منظمة من تلك المنظمات وفقاً لأجندتها لقطاع التعليم، إلا إن تلك المنظمات في الإجمال تشجع مبادئ تربوية متشابهة، ولديها توجهات متقاربة نحو المستقبل، ونستطيع القول إن أعمال، وجهود تلك المنظمات تتكامل لتكون نموذجاً عالمياً واحداً للتعليم، ويُعرض كنموذج مثالي لمعظم الأسيقة التربوية، ويستخدم في الحكم على معظم نظم التعليم، ويتم في ضوءه تشخيص نقاط الضعف في النظم التعليمية، ومقترحات الإصلاح، بذلك تنتج تلك المنظمات الدولية الخطاب العالمي للتعليم ، ويُعد ذلك الخطاب عالمي نتيجة لدوره المتوقع، مدى تأثيره الفعلي؛ حيث يعتبر العالم كله موضوعه، ويعمل كخطة استراتيجية عالمية تستطيع أن تحل معظم مشكلات التعليم في معظم الأسيقة المحلية.٤٩

49 Jason Beech, "Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," in International Handbook of Comparative

ولقد استند "بيتش" في تفسيره لظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية لنظريات المواضع المختلفة، والشبكة الاجتماعية، وشبكات الفاعلين Actor-Network Theory، مؤكداً على ضرورة التخلص من الثنائيات في تناول الظاهرة في ميدان التربية المقارنة، ومن أبرزها ثنائية العالمي/ المحلي، وحدد خمسة مواضع أساسية للجهات المشاركة في العملية يتم عبرها إعادة تشكيل الخطاب التربوي العالمي في السياق، والتي تتضمن الفضاء الأكاديمي التربوي العالمي، والمنظمات الدولية، والدولة، والفضاء الأكاديمي المحلي، والمؤسسات التعليمية.

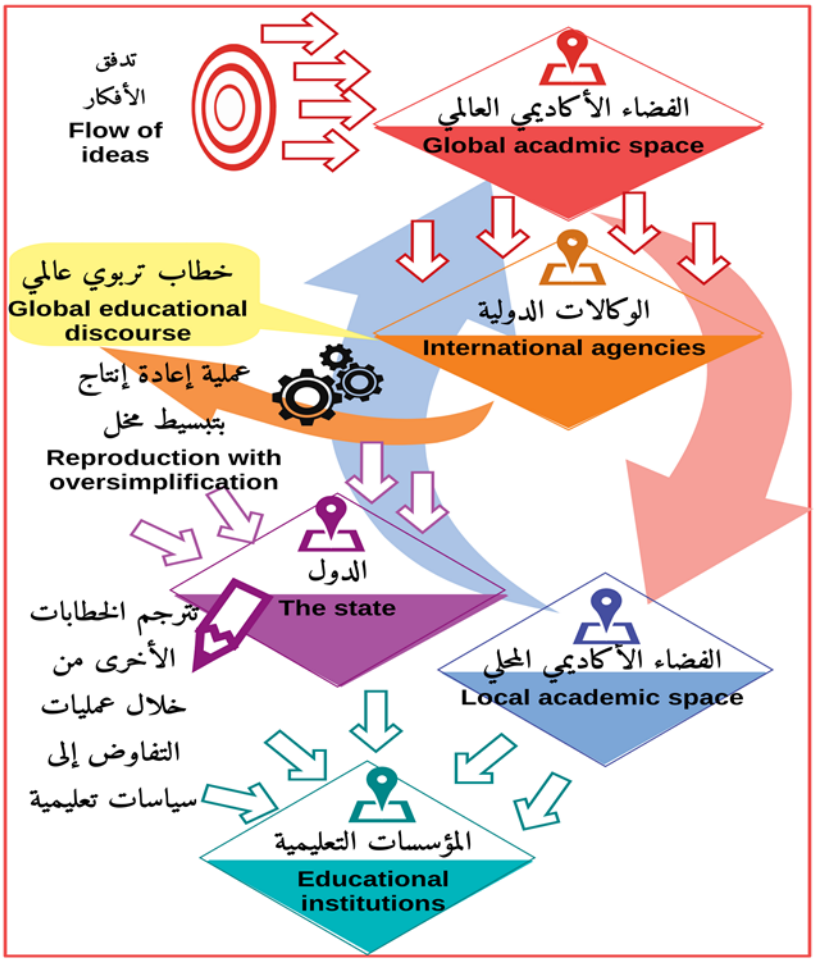
وينتقد "بيتش" التفسيرات المستندة للثنائية بين العالمي، والمحلي في مجال التربية المقارنة، مؤكداً على إن الميدان بحاجة إلى إعادة بناء تصور مفاهيمي للمكان، والفضاء عبر استخدام مفهوم العولمة، ويعترض على التصور المفاهيمي القائم على الثنائية المضللة القائمة بين العالمي، والمحلي، والذي نمى مفهوم فضفاض للعولمة، والذي اسهم في بناء العولمة كسردية كبرى لهيمنة العالمي، والمقاومة من قبل المحلي؛ حيث تبدو العولمة كقوة مجردة تفرض على السياقات القومية، وهي خارجة عن السيطرة، ومن ثم تؤثر بشكل عام بطريقة سلبية في الفضاءات المحلية التي تبدو كضحايا، وفي أفضل السيناريوهات قادرة على المقاومة بشكل بطولي، وتعتبر الفضاءات المحلية باعتبارها نقية قبل التفاعل مع القوى العالمية. ويؤكد "بيتش" على إن السياسات العالمية، وإن كانت مفروضة فإن دخولها السياقات الوطنية يستلزم تدخل قوى وطنية في تلك العملية، ومن جهه أخرى فإن النظم التعليمية الوطنية، والمحلية ليست نقية فهي في كل الأحوال لم، ولن تكون معزولة عن التأثيرات الخارجية عبر مراحل نشأتها، وتطورها تاريخياً.٥٠

تحليل دوران الخطاب التربوي العالمي:

ويشير "بيتش" إلى أن الفهم المتعمق لظاهرة العولمة، وتأثيراتها في مجال التربية يتعين أن يستند لتحليل دوران الخطاب، وعلاقات القوة على المستوى العالمي في مجال التعليم،وهو يفضل استخدام تعبير دوران الخطاب العالمي للتعليم كبديل لمفاهيم نقل السياسة، واستعارة السياسة التعليمية باعتباره أكثر اتساقاً مع التغيرات التي شكلت الظاهرة في ظل العولمة.

Education, ed. R. Cowen and A. M. Kazamias (© Springer Science + Business Media B.V, 2009), 344–348.

50 Jason Beech and Alejandro Artopoulos, "Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies," Globalisation, Societies and Education 14, no. 2 (2016): 255–257, https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713.



الشكل (7): تحليل"بيتش" لعملية دوران خطاب التعليم العالمي

ويشجع "بيتش" تبني أدوات منهجية جديدة، ومفردات تتضمن أنماطاً مختلفة من الفاعلين بغرض الإمساك بالتعقيدات المنطمرة في عمليات نشر الخطاب العالمي للتربية، وتحليل كيفية تحوله في الأسيقة المختلفة. وكيف يطرح هذا النموذج العالمي كل من المشكلة، والحلول المقترحة بشكل متزامن، وغير مرتبط بالظروف النوعية للسياقات التعليمية الوطنية، والمحلية.٥١

51 Jason Beech and Alejandro Artopoulos, “Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies,” 258-259, Jason

يشرح "بيتش" الطريقة التي تنتج بها المنظمات الدولية الخطاب العالمي للتعليم، وكيفية تأثيره في الإصلاحات التعليمية من خلال تطويعه لنظرية "برنشتاين" Bernstein للمواضع المختلفة؛ محدداً خمسة مواضع رئيسية تقوم بدور في عملية صنع الإصلاحات التعليمية من خلال عمليات إعادة التشكيل في السياق Re-contextualization، وتتضمن تلك المواضع: الفضاء الأكاديمي العالمي، والوكالات الدولية، والدولة، والفضاء الأكاديمي المحلي، والمؤسسات التعليمية، كما في الشكل(7). ويعتمد "بيتش" على تحليل أدوار ممثلي تلك المواضع، وتفسير التفاعلات بينهم لتشكيل الإصلاحات التعليمية. كما يستخدم منطق الشبكات، وروابطها في تحليل السمات البنيوية للفضاءات السياسات التعليمية العالمية، وتأثيراتها في إنتاج، وتحولات خطاب التعليم العالمي في السياقات التربوية المختلفة.

ويؤسس الفضاء الأكاديمي العالمي نتيجة لتدفق الأفكار عبر الشبكات الاجتماعية، والأكاديمية، والسياسية، وتسري تلك التدفقات من خلال أنواع متباينة من الدعم المادي مثل الكُتب، والدوريات الأكاديمية الدولية، والمؤتمرات الدولية، وحراك أساتذة الجامعات، والطلاب، والمشروعات البحثية الدولية، وهو يمثل الموضع الأول. أما الموضع الثاني فتشغله الوكالات الدولية والتي تتحرك للإجابة على أسئلة برجماتية عاجلة، وتحركات تحسينية؛ حيث تنصب الوكالات الدولية كخبير يمتلك التفسير المتاح "للخطاب الأكاديمي العالمي" ، والقادر على ترجمته عبر عمليات تبسيط مفرط مخل بالمعنىoversimplification إلى مخططات تربوية تطبيقية، وتتم عملية إعادة الإنتاج تلك من خلال مخططات تستند لمجموعة من الافتراضات التي لا يختبر مدى صحتها، في ظل السعي للوصول لإجابات على الأسئلة البرجماتية العاجلة.٥٢

وتكون تلك الوكالات الدولية ما يطلق عليه فضاء السياسة العالمي، والذي يعتمد على تكوين شبكات مع الفاعلين المختلفين تستهدف التعاون، والتنافس على حسب المشروعات التي يشتركوا فيها معاً، أو يتنافسوا على تصدير كل منهم تصوره حول الإصلاح التعليمي، وتعمل تلك الشبكات على تقديم تصورات إجرائية، وقابلة للقياس، كذلك يتعين على تلك التصورات أن تكون طيعة، وقابلة للتكيف في سياقات متنوع، كذلك تقدم في صورة مجردة من الخبرة التاريخية لتضمن قبولها في ظل الاختلافات

Beech, "Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 348-349.

52 Jason Beech,"Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 350-351.

الأيديولوجية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية بين الدول.٥٣ كذلك تتم عمليات التبسيط المفرط، وتقدم تلك النصائح، والتصورات منزوعة من سياقات التاريخية، وفي صورة إجرائية، وشديدة العمومية لكي تصبح طيعة قابلة للتكيف باختلاف الدولة المُستقبلة.

أما الموضع الثالث فتشغله الدولة، ولفهم طبيعة التغير في دور الدولة في ظل عملية دوران خطاب التعليم العالمي، والذي يعرف في الأدبيات بالتحول من الحكومة إلى الحوكمة، يؤكد "بيتش" إن ذلك التغير لا يستلزم بالضرورة ضعف الدولة، ولكن يتضمن تقسيم عمل حوكمة التعليم بين المنظمات فوق القومية، والدولة القومية، والولايات، والمؤسسات غير الحكومية على المستوى العالمي، والإقليمي، والقومي، والمحلي. بغرض استعادة الثقة، أو إعادة الحصول على الشرعية، فإن الدولة تعدل، وتحول نفسها إلى "دولة شبكة" صنعت من شبكة معقدة من القوى التشاركية، لوضع القرار التفاوضي بين المؤسسات السياسية الدولية، ومتعددة القوميات، والقومية، والإقليمية، والمحلية، و غير الحكومية. وتمثل الدولة موضع لإنتاج خطاب السياسة على المستوى الوطني؛ حيث تقوم بترجمة الخطابات الأخرى عبر عمليات تفاوضية إلى سياسات تعليمية. ٥٤

ويشغل الموضع الرابع الفضاء الأكاديمي المحلي، والذي يتكون من الجهات الفاعلة على المستوى المحلي في مجال التعليم، ويتبنيات الخطاب الأكاديمي المحلي الذي انتج جزئياً عبر عمليات تفسير، وترجمة للخطاب الأكاديمي العالمي، وخطاب السياسة التعليمية على المستوى الوطني، كما أن هذا الموضع من جهه أخرى يغذي الخطاب الأكاديمي العالمي بالخطاب المحلي في علاقة دائرية، إلا أن حجم الإسهامات التي يؤثر بها الخطاب الأكاديمي المحلي من الدول المختلفة في الخطاب الأكاديمي العالمي تختلف باختلاف الدول، وفقاً لعوامل عديدة.٥٥

وأخيراً الموضع الخامس والذي تشغله المؤسسات التعليمية وهي قد انتجت ممارساتها من خلال إعادة إنتاج كل، أو بعض المواضع الأخرى. من وجهه نظرية بحتة فإن معظم المجتمعات يتعين عليها أن تنتج خطاب السياسة التعليمية من خلال الدولة، كما أن بعض المجتمعات تتمتع بتأثيرات قوية للمجتمعات الأكاديمية المحلية في المؤسسات

53 Jason Beech, "Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities," Comparative Education 45, no. 3 (2009): 350–352, https://doi.org/10.1080/03050060903184932.

54 Jason Beech and Alejandro Artopoulos, "Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies," , 258, Jason Beech,"Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 350-351.

55 Jason Beech,"Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 351.

التعليمية، ففي المجتمعات التي تكون فيها الجامعات منخرطة في البحث العلمي المهتم بالمؤسسات التعليمية، وعمليات التدريس، فإنها تشارك بشكل مؤثر في إنتاج الخطاب الأكاديمي المحلي، ومن جهة أخرى فإن بعض الأكاديميين يشاركوا أيضاً في إنتاج الخطاب الأكاديمي العالمي.٥٦

ويؤكد "بيتش" على أمرين، الأمر الأول هو إمكانية تواجد الفرد في أكثر من موضع في نفس الوقت، بذلك فهو يشكل تأثير متبادل بين المواضع المختلفة التي يشارك فيها، والأمر الأخر هو انعكاس ذلك الازدواج في الموضع على العلاقة الفعلية بين المواضع المختلفة في عملية صنع السياسات، والإصلاحات التعليمية.٥٧ وتمثل تلك العلاقات نقطة مركزية في تحليل "بيتش"؛ حيث يعتمد في تفسيره للكيفية التي يتحرك بها خطاب التعليم العالمي على المواضع الخمسة المذكورة سابقاً، والعلاقات القائمة بينها.

ويشرح "بيتش" فكرته من خلال مثال يركز على دولتي الأرجنتين، والبرازيل، وتأثيرات الخطاب العالمي في كليهما في حقبتي الثمانينيات، والتسعينيات، مؤكداً على إن حركة الخطاب الأكاديمي العالمي إلى الوكالات الدولية ينتج عنها تحول ذلك الخطاب عبر عمليات تبسيط مفرطة، وتقوم بها الوكالات الدولية لتعرضها كحلول تربوية لمعظم الأسيقة. إن عملية التبسيط المفرط، والتعميم المفرط للأفكار التربوية الأصلية التي تقوم بها الوكالات الدولية جعلت تأثيرات خطاب التعليم العالمي في التطبيق محلياً لا يمكن التنبؤ بها؛ حيث إن النموذج العالمي للتعليم الذي يروج له لا يمكن أن يضع في اعتباره الظروف السياقية المحددة المؤثرة في طرق تفسير، ووضع السياسات محل التطبيق، وبالتالي فإن التأثيرات التطبيقية لملائمة خطاب التعليم العالمي في السياقات التربوية القومية، والمحلية لا يمكن فهمها ببساطة من خلال مطالعة مخططات الوكالات الدولية، ومقترحاتها، ولا حتى من خطاب السياسة على المستوى الوطني.٥٨

وعلى الرغم من عدم وضع ذلك النموذج التربوي العالمي للسياقات التربوية القومية، والمحلية، وخصائصها المميزة موضع الاعتبار في صياغة تلك المقترحات إلا أنها تؤثر بشكل كبير في تلك السياسات على مستوى التطبيق، وتكمن المشكلة الكبرى في التأثيرات غير المتوقعة الناتجة عن عمليات جعل الخطاب التربوي العالمي محلي. ولتوضيح تلك الفكرة استخدم "بيتش" استعارة "سادلر" الشهيرة حول إمكانية نقل السياسات، والممارسات التعليمية: إن الأجزاء المجمعة من نباتات مختلفة في حدائق متعددة حينما يتم تجميعها، وزراعتها في تربة جديدة لا يمكن أن تتحول إلى نبات حي، لكن من وجهة نظر "بيتش"

56 Ibid., 351.
57 Ibid., 351.
58 Jason Beech,"Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 352.

فإن جملة "سادلر" صحيحة، لكن ذلك لا يعني أنها لا تُشكل أي تأثير في السياق الجديد الذي انتقلت إليه، فحتى النبات الميت يحمل أجزاء عضوية صغيرة تمثل تغييراً في النظام البيئي.٥٩

أما فيما يخص العلاقة بين الخطاب الأكاديمي المحلي، وخطاب السياسة في الأرجنتين، والبرازيل فإن الأمر يبدو في البداية نتيجة عمومية خطاب التعليم العالمي في الدولة، وكونه لم يترك فضاء للخطاب الأكاديمي المحلي فيمكن وصف العلاقة بين الدولة، والفضاء الأكاديمي المحلي بأنها في حالة انسداد، ولكن الأمر أكبر من ذلك، لأن كل من الفضاء الأكاديمي المحلي في كل من الأرجنتين، والبرازيل يعاني من مشكلتين الأولى هي مدى التطور الذي وصل إليه هذا الفضاء الأكاديمي المحلي، والثانية هي مدى استقلاليته عن الدولة، وعن الوكالات الدولية.٦٠

ويفسر "بيتش" حالة البرازيل، والأرجنتين بعدم وجود تمييز واضح بين المواضع الثلاثة متمثلة في الوكالات الدولية، والدولة، والفضاء الأكاديمي المحلي؛ حيث إن معظم النخبة الأكاديمية في الأرجنتين، والبعض في البرازيل في أثناء عمليات صعودهم في التدرج الوظيفي قد وظفوا من قبل وكالات دولية، أو من قبل الدولة، كما إن الوكالات الدولية، والدولة كانتا المصدرين الرئيسين لتمويل البحوث في كلتا البلدين، ومن ثم قد حددوا أجندة البحوث حينما عرضوا ذلك التمويل. ويشير "بيتش" إلى إنه نتيجة شغل نفس الأفراد للثلاثة مواضع تم تنمية طبقة من "حراس البوابة" تكون فضاء خطابي مغلق يتحكم في علاقة النظام التعليمي بالفضاء الأكاديمي العالمي، وفي الفضاء الأكاديمي المحلي، وفي إنتاج المعرفة.٦١

ومن الناحية النظرية يتعين على المجتمع الأكاديمي المحلي أن ينتج بديل لخطاب التعليم العالمي، ويتنافس مع الوكالات الدولية محاولاً شغل فضاء الخطاب في الدولة، لكن ذلك لم يحدث. على الرغم من سيادة خطاب التعليم العالمي في كل من الأرجنتين، والبرازيل، إلا أن التحليلات كشفت عن انفصال ذي دلالة بين خطاب التعليم العالمي، وخطاب السياسة من جهة، والممارسة الفعلية في المؤسسات التعليمية.٦٢

كما يضيف "بيتش" إن الخطابات العالمية المجردة تتحرك ضمن الدولة، ومن ثم تتحول إلى خطاب أكثر نوعية يستجيب للخصائص المميزة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية المحددة لسياق الاستقبال، وبذلك ينتج خطاب للدولة يُترجم الخطابات

59 Ibid., 352.
60 Jason Beech,"Who is Strolling Thought The Global Garden? International Agencies and Educational Transfer," 352.
61 Ibid., 353.
62 Ibid., 354.

العالمية التي تتسم بالتبسيط المفرط، والتجريد، وقابليتها للتطويع، والتكيف مع السياقات، وهي مختلفة في كثير من الأحيان مع الاحتياجات المحلية، ومن ثم تدير الدولة تلك الخلافات عن طريق التفاوض، لذا ينتج خطاب غير محدد يسمح بالتأويل وفقاً لاحتياجات السياق، وغير متوافق يجمع بين التغيير ،والمحافظة ليسمح بالانتقائية لإرضاء المستقبلين، كشكل من أشكال إعادة التشكيل للخطاب في السياق. وينجم عن ذلك اختلافات واسعة بين السياسات الوطنية الناجمة، عن تبني نفس خطاب التعليم العالمي باختلاف الدول المُستقبِلة.

ويوضح "بيتش" هذه الفكرة بالرجوع إلى مثال دوران خطاب التعليم العالمي في كل من البرازيل، والأرجنتين، بالتركيز على إصلاحات المنهج في التسعينيات من القرن العشرين، والتي تضمن خطاب التعليم العالمي فيه التأكيد على تنمية الجدارات، ومن ثم تم تبني نصوص جديدة تنتقد بقوة الموسوعية المفرطة، وتضغط للتأكيد على التحول عن نقل المعلومات، والحقائق، إلى تعليم يهدف إلى تنمية الجدارات. وفقاً لذلك تم تنظيم منهج التعليم الثانوي في البرازيل حول الجدارات الأساسية، والقدرات التي يتعين أن تنمى لدى الطلاب مثل الإبداعية، والتكيف، وتعلم كيف تتعلم، وحل المشكلات، والتي تم توزيعها على ثلاث مجالات تشمل: "اللغات، وتقنياتها"، و"العلوم الطبيعية، والرياضيات وتقنياتها" و"العلوم الإنسانية، وتقنياتها"، مع نقد لنصوص المنهج السابقة وطبيعته المجزأة، واستناده لفكرة تراكم المعرفة، والتأكيد على أهمية اعتماد مناهج بينية التخصصات، إلا أن التعليم الثانوي البرازيلي لم يستطع التخلص تماما من ثقافة الموسوعية؛ حيث تم تقسيم المجالات الرئيسية إلى مقررات فرعية تضمنت 14 مادة دراسية مختلفة ينبغي أن يتعلمها الطالب، بذلك أضحى النظام يستند لمبدأي الموسوعية، والبينية معاً، وهما مبدأين متعارضين، ومتعايشين في المنهج البرازيلي.٦٣

ووفقاً لمجموعة من المقابلات التي أجراها "بيتش" مع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في كل من الأرجنتين، والبرازيل، اتضح مدى كبير من التعارض الموجود في النصوص التشريعية، ومن ثم التباين في التفسيرات الموجهة للممارسات التعليمية المتبناة بخصوص تدريب المعلمين على تدريس المناهج المستندة للجدارات.٦٤

التجميعاتAssemblage كمفهوم تفسيري مُقترح من "بيتش":

ويستند "بيتش" بجانب نظرية المواضع المختلفة إلى نظرية شبكات الفاعلين كأداة تحليلية للتنظير حول عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وكيفية تحركها بين

63 Jason Beech, "Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities," 356-357

64 Ibid., 358-360.

المواضع المختلفة، والتغييرات التي تحدث لها أثناء ذلك التحرك، باستخدام مفهوم التجميعات Assemblage كمفهوم تفسيري مركزي في تحليله لدوران خطاب التعليم العالمي، وإعادة تشكله في السياق.

كما يؤكد "بيتش" على إن ميدان التربية المقارنة يحتاج لمفاهيم تمكنه من تمديد نظرته الإمبريقية التي تستطيع فهم التأثيرات العالمية في تشكيل السياسات التعليمية الوطنية، مع الوعي بإمكانية بقاء سياسات الدولة، وأنماط البيروقراطية الحكومية، ففي عالم يتزايد في الترابط الشبكي، والمشكل من قوى، وترابطات عابرة للقوميات التي تتطلب مخيلة عالمية جديدة. وفقاً لذلك فإن ميدان التربية المقارنة بحاجة لتطوير أدوات منهجية جديدة، وأن يستخدم مفاهيم تصلح للإمساك بالتعقيدات في عمليات نشر خطاب التعليم، وفهم كيف يتحول في الأسيقة المختلفة، من خلال استيعاب الأنماط المختلفة من الفاعلين الذين يشاركون في الفضاء التربوي، مثل الوكالات الدولية، والجامعات، والشركات، والمستشارين، ووكالات التنمية، والكتل الإقليمية، والمنظمات الدولية الحكومية، وغير الحكومية.[٦٥]

يسعى تحليل "بيتش" إلى تحليل عمليات تكوين الشبكات التي تتم من خلال تجمع أنماط مختلفة من الفاعلين بطريقة تسمح بالترابط الشبكي، ومن أبرز المفاهيم التي تستخدم لتحليل الفضاءات بشكل ارتباطي هي نظرية شبكات الفاعلين ؛ حيث تتخطى المناظرة بين ثنائيات المستوى المكبر/المستوى المصغر، والفردية/ الشمولية، الموضوع/ الهدف، الاجتماعي/الطبيعي، والمادي/ الثقافي، والإنساني/ غير الإنساني، والتقني/ الاجتماعي، إلى تحليل الفعل الاجتماعي كتأثير للشبكات باستخدام تلك الثنائيات بشكل تكاملي كوجهين لعملة واحدة، وعدم النظر إليها كمتضادات.[٦٦]

واحدة من أهداف نظرية شبكات الفاعلين هي الإسهام في فتح الصندوق الأسود للتجديد، وجعل العمليات مرئية عبر حدوث التغيرات الاجتماعية كعمليات تجميع، وإعادة تجميع. وانطلاقاً من المبدأ الأساسي لنظرية شبكات الفاعلين، وهو التناظر بين ماهو إنساني، وغير إنساني؛ لأنه يفترض ضرورة التعامل مع هو غير إنساني باعتباره غير محايد في الموقف الاجتماعي، بل هو جزء من الشبكة، ويشترك في تشكيل عمليات التغيير.

ولقد وظف "بيتش" تلك المفاهيم في تفسير عمليات دوران خطاب التعليم العالمي باعتباره يتم في ظل تفاعل متبادل بين الفاعلين الاجتماعيين، والأشياء المادية كتكوين

65 Jason Beech and Alejandro Artopoulos, “Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies,” 251–259.

66 Jason Beech and Alejandro Artopoulos, “Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies,” 260-262.

يوفر دينامية للسياسات التعليمية على نطاق عالمي. وعلى سبيل المثال فيما يخص الكتب الدراسية كنقطة للتجمع التي تربط صانعو السياسة، والخبراء، والناشرين، والمعلمين، والطلاب، والآباء، والمحتوى، ونظريات التعلم، وطرائق التدريس المناسبة، وفي حالة استبدال تلك الكتب بغيرها يحدث تغيير في الفاعلين المشتركين في هذه الرابطة، والتجمع الناتج عنها.

ووفقاً لفكرة التجمعات يحدد "بيتش" عمليات الترجمة التي تحدث أثناء دوران خطاب التعليم العالمي باعتبارها شكلاً من أشكال التشارك بين الفاعلين في شبكة، وتجمعات قد انتجت معاً، ويتفاعل كل من البشر، وغير البشر في هذا التجمع ويغيرون بعضهم البعض، ويمكن أن تصبح الشبكة مستقرة، أو أن تكون منتجة لترابطات ضعيفة، وشبكات غير مستقرة ومن ثم تظهر مقاومة التغيير.

كما استنتج "بيتش" من دراسته لحالتي البرازيل، والأرجنتين إن اختلاف السياقات نتج عنه اختلاف في الممارسات التعليمية الناتجة عن دوران خطاب التعليم العالمي، على الرغم من سيادة خطاب التعليم العالمي في كلا البلدين، إلا أن التحليل كشف عن وجود مظاهر للمقاومة، وإعادة تفسير، وإعادة تشكيل في السياق، فضلا عن التأثيرات غير المتوقعة المتعددة.

على سبيل المثال: إن الوكالات الدولية تشجع سياسة تعتمد التطبيق العملي في المدارس كجزء مركزي في إعداد المعلمين، وتلك الفكرة قد تم تبنيها في كل من الأرجنتين، والبرازيل في إعداد المعلم باعتبارها جزء من خطاب التعليم العالمي، لكن اختلفت الممارسات الفعلية بين كلا الدولتين نتيجة لاختلاف التفسيرات وفقاً لطبيعة الأسيقة، ففي البرازيل تضمنت الأفكار السائدة عن إعداد المعلم إن المعلم المستقبلي ينبغي أن يُختبر ضمن فصول حقيقية، وأن يؤسس معرفته بأساليب التعليم، والتعلم، وبالتالي فإن التدريب يمثل الجزء الأكبر من الوقت المخصص للأنشطة المتمركزة حول التطبيق، إلا إن أساتذة التربية في البرازيل اعتبروا ذلك تمديداً للوقت المستغرق في تلك الأنشطة بدون داع، كما أنها ممارسة يصعب إدارتها. أما في الأرجنتين اختلفت نظرة أساتذة التربية مؤكدين على إن الوقت المخصص للتدريب بحاجة للزيادة. تظهر هنا عملية إعادة التشكيل في السياق، والتي تتضمن تحول التوصيات المجردة إلى ممارسات فعلية، ومستدامة داخل المؤسسات التعليمية.٦٧

ولقد قدم "بيتش" تفسيراً مهماً لنقل السياسات، والممارسات التعليمية في ظل العولمة، وباستخدام مفرداتها؛ حيث وظف مفهوم الشبكات في تقديم تصوره للكيفية التي يتم بها

67 Jason Beech, “Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities,”, 354-356.

دوران خطاب التعليم العالمي عبر عمليات إعادة التشكيل في السياق، وكيف يتغير، ويتحول هذا الخطاب؟ ويُقدم في شكل مبسط بطريقة مفرطة، وقابلة للتكيف، وطيعة، ومنزوعة من جذورها التاريخية، بما يسمح بأن يتم تطويعها لأي اختلافات سياقية متوقعة لذا ينتج عنه ممارسات مبتورة، ومتعارضة نتيجة عموميتها الشديدة، وللتأثيرات غير المتوقعة الناجمة عن نقلها.

3- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة هولموبت في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

نظرية الانفتاح الخارجي لدى " شريور" Schriewer:

تُعد نظرية الانفتاح الخارجي التي قدمها "يورجن شريور" Jürgen Schriewer من أبرز، وأكثر التفسيرات انتشاراً، وإلهاماً للمنظرين اللاحقين في ميدان التربية المقارنة؛ حيث قدمت تفسيراً متماسكاً للعولمة، والتقارب الدولي في مجال التعليم، فضلاً عن ابتكار "شريور" لمفهوم الانفتاح الخارجي، والذي يعد مفهوم محوري في النظرية، والذي أضحى مفهوم أساسي في كل التنظيرات التالية للظاهرة.

الانفتاح الخارجي Externalization

تقدم نظرية الانفتاح الخارجي تفسيرًا شاملًا متماسكًا للعولمة، والتقارب الدولي في مجال التربية. وتقدم تفسيرًا للملاحظات التالية التي أثارت انتباه العديد من الباحثين في مجال دراسات السياسة المقارنة:

1- إن الرجوع إلى نُظُم تعليم أخرى بما يعرف بالانفتاح يميل إلى الظهور في كثير من الأحيان من أجل الإصلاحات المحلية التي تتم مناقشاتها سياسيًّا. 2- على المستوى المحلي للتنفيذ، فإن نماذج الاستعارة نادرًا ما تشابه المصادر الأصلية، سواء لأنها قد تم تبنِّيها محليًّا، وإعادة بنائها في السياق؛ لأن الرجوع إلى الدروس في أماكن أخرى قد استخدم بشكل استثنائي لتبرير الإصلاحات التربوية التي تم تبنِّيها محليًّا. بذلك في أحيان كثيرة تم الرجوع إلى الإصلاحات التربوية في أماكن أخرى، لقد استخدمت أصلًا كنموذج، سيتم محوها، أو استئصالها، ما إنْ يتم تنفيذ إصلاحات محلية. 3- إن التربويين أصحاب المصلحة، وصانعي السياسة في بعض الأحيان يتبنون مرجعيات دولية، ويستعيروا إصلاحات تربوية قد نجح تنفيذها في بلدان أخرى، بالرغم من ذلك فإن نماذج الإصلاح المشابهة موجودة في فضائهم المحلي، والقومي.[٦٨]

68 Gita Steiner-Khamsi, "Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy," in Internationalisierung – Internationalisation, ed. Peter Lang, Francisco Ramirez, and John W Meyer (Frankfurt/M & New York: Peterlang, 2002), 67 – 69.

استخدم "شريور" اثنين من النظريات الاجتماعية؛ هما: نظرية المعاملات الخارجية لـ"مارجريت آرشر" Margaret Archer ، ونظرية نُظُم المرجعية الذاتية لـ"نيكولاس لوهمان" Niklas Luhmann؛ حيث يوظف "شريور" نظرية نُظُم المرجعية الذاتية في تفسير سياسة الاستعارة التربوية، ويعكس مبدأ المرجعية الذاتية نمط الاشتغال المميز للنُّظُم الاجتماعية عامة، والذي يتضمن بناء، ومراجعة نظريات النظام من داخله.[٦٩] أكد "لوهمان" أن النُّظُم التربوية تُخلد نفسها باستخدام المرجعيات الداخلية بالرجوع إلى: 1- العقلانية العلمية، 2- التقاليد، والقيم، 3- التنظيم، في زمن التغير السريع الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، مع فشل المرجعية الداخلية في تعديل النظم، أو استمرارية الإصلاحات. في تلك الحالات؛ فإن الانفتاح مفيد في التعامل بقطعية جذرية مع الماضي، واستجلاب، أو استعارة النماذج، أو الخطاب، أو الممارسات من النُّظُم التعليمية الأخرى.[٧٠]

وتعتبر النُّظُم التعليمية مواضع مثالية لدراسة فكرة المرجعية، لأن المرجع مصدر للسلطة الداخلية، أو الخارجية، الأهلية، أو الدولية. وهذا أمر متوطن في التربية؛ حيث إن مجال التربية يعمل تحت ضغط شعبي دائم يدفع نحو إضفاء شرعية على السياسات، والممارسات. في مجال التربية؛ كل مواطن يستشعر أنه مُخوَّل للتصرف كخبير، وكصاحب مصلحة، لقد أصبح الطعن الجماهيري سمة مميزة أساسية للإصلاح التربوي، بذلك فإن صانعي القرار التربوي باستمرار تحت ضغط شعبي لتعديل سياستهم وَجْهًا لوجه مع الجماهير،[٧١] وهذا الضغط أحد الشروط المبدئية لحدوث عملية الانفتاح الخارجي.

ولقد وظف "شريور" عمل "مارجريت آرشر" في المعالجات الخارجية في تأطير الاستعارة التربوية، بصفة خاصة، بالرجوع إلى الدروس من الأماكن الأخرى كفعل انفتاحي. حلل بزوغ المرجعية للنُّظُم التربوية الأخرى في الخطاب السياسي، والبحث التربوي، ووجد أن تلك اللحظات حينما تصبح السياسات، والممارسات التربوية متنازع عليها، فإن صانعي السياسة، والباحثين التربويين يلجؤون إلى تلك المرجعية العالمية التي تستخدم الخبرات في النُّظُم التعليمية الأخرى كمصدر للسلطة. إن المرجعيات الدولية بذلك تساعد على إضفاء الشرعية لتقديم تلك الإصلاحات في الوطن، والتي كانت موضع نزاع في ظل ظروف معينة؛ من خلال المرجعية الذاتية متمثلة في العقلانية العلمية، والتقاليد، والقيم، والتنظيم، والتي دافع عنها "لوهمان" كإستراتيجية افتراضية للمرجعية الذاتية للنظام،والتي فشلت في أن تكون سياسة فعَّالة. بذلك نستنتج أنه في ظل ظروف معينة

69 شريوير،ى، "إزدواجية التربية المقارنة: المقارنة عير الثقافية والانفتاح على العالم،" مستقبليات 19، العدد 3 (1989): 430 http://search.mandumah.com/Record/14641.

70 Gita Steiner-Khamsi, "Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy," , 68-69.

71 Ibid., 68-69.

تلك الثلاث إستراتيجيات للمرجعية الذاتية الأكثر شيوعًا ليست كافية لتبرير تنفيذ سياسات، وممارسات تربوية معينة، أو لاكتساب دعم جماهيري.٧٢ بذلك يصبح من الضروري البحث عن نموذج خارجي لتبنيه للتخلص من الضغوط السياسية، والجماهيرية الدائمة فيما يخص مجال التعليم.

ولقد قام بتعديل "شريور" في نظرية المرجعية، أو الانعكاسية الذاتية؛ من خلال تأكيده على أن الرجوع الخالص إلى الذات ينقض القدرة على الإدارة الذاتية للنُّظُم الفرعية المجتمعية؛ حيث إن كل دائرة مقفلة ذاتية المرجع تحتاج لقطع علاقات الترابط الدائري الخاصة بها، ويتجلى هذا الانقطاع عامة بانفتاح النظام على بيئته الخارجية.٧٣ لذلك تُعد عملية الانفتاح الخارجي جزء أصيل من كل عمليات المراجعة للسياسات، والممارسات التعليمية، وجزء من حيوية النظام التعليمي.

استخدم "شريور" مفهوم الانفتاح الخارجي الذي صكَّه عالم الاجتماع الألماني "نيكولاس لوهلمان" Nicolas Luhmann الذي قدَّمه بطريقة منطمرة في نظرية النُّظُم، أما "شريور" فقد طوَّر نظرية النُّظُم لدراسة السياق المحلي؛ بهدف فهم المنطق الاجتماعي لعملية الانفتاح.

وجد "شريور" أن المنطق الاجتماعي للانفتاح في النظام التعليمي يُستَخدم كمصدر خارجي للسلطة، وتحليل تلك المجتمعات المرجعية يخبر عن العلاقات الداخلية المتبادلة للفاعلين ضمن نُظُم العالم المتنوعة. واهتم "شريور" في بحوثه بدراسة الظروف التاريخية الخاصة بالانتشار العالمي للإصلاحات التعليمية، وتقبلها في النُّظُم التعليمية الوطنية.٧٤ فسَّر "يورجن شريور" كيف تكون الإشارة المرجعية للأمثلة التربوية من العالم، والتي تستخدم في التكتيكات السياسية لتبرير الحاجة من أجل إصلاحات محلية قد تم تحليلها في نظريته الانفتاح الخارجي Externalization. ناقش "شريور" الإشارات المرجعية للنُّظُم الخارجية التعليمية والتي من المتوقَّع أن تقترح مؤشرات، أو بدائل، أو أفكار محفزة، أو إيحاءات، أو استبصارات ملائمة، أو دروس تعليمية. وبذلك تخدم كأُطُر مرجعية يتم ضمنها تحديد سياسات الإصلاح الملائمة.٧٥ بذلك وظف "شريور" أفكار كل من "لوهمان"، و"مارجريت آرشر" لوضع نظريته عن الانفتاح الخارجي.

---

72 Gita Steiner-Khamsi, “Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy,” , 68-70.

73 شريوير،يورجن، “ازدواجية التربية المقارنة: المقارنة عبر الثقافية والانفتاح على العالم”، 433 .

74 Gita Steiner-Khamsi, “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation,” Asia Pacific Journal of Education (Taylor & Francis, 2014),155-156. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649.

75 Masahiro Tanaka, op. Cit.,11 .

إن السياسيين، وصانعي السياسة في أماكن مختلفة من العالم يتجهون للجوء بشكل متزايد للعولمة كحُجَّةٍ؛ من أجل تجديد التنظيم، وإعادة تنظيم السياسات المحلية، والقومية؛ من خلال المرجعية للإصلاحات العالمية عن طريق المقارنة بالتطورات في البلدان الأخرى، والتي استُقبلت وبَدَت ناجحة ليستخدمها السياسيون، وصانعو السياسة كأداة لإثبات الحاجة للتغير الدراماتيكي على المستوى المحلي، والقومي.٧٦

المرجعيات، وتوسيع دائرة البدائل المتاحة:

إذا كانت تحركات الانفتاح مستخدمة –كما يؤكد "شريور"– تخدم كأُطُر مرجعية للذين يقصدون إصلاح التعليم في وطنهم، فالهدف الرئيس لاستخدام تلك الأُطُر ليس اقتراح إعادة إنتاج النُّظُم الأجنبية نفسها. كما أضاف "شريور" أن تحركات الانفتاح ليست مهتمة بالاستعارة المباشرة، لكن باقتراح توجُّه، ومِن ثَمَّ؛ فإن تلك التحركات لا تؤكد ببساطة على قابلية النقل Transferability للمؤسسات، وللإستراتيجيات التربوية، لكن يحاولون تقييم التداعيات المحتملة لنتائجهم من أجل سياسة، أو ممارسة معينة خاصة بهم. إن وظيفتهم وَفقًا لذلك هي ليست تقديم نماذج للمحاكاة، بل بالأحرى تلك الوظيفة هي التأسيس على أرض أكثر صلابة لإعطاء عمق أكبر لزيادة الوعي بالمشكلة. فالمطلوب هو الإثراء وإضفاء معنى تكميلي كمشتق من نقاط مرجعية خارجية، والجدل في النظام داخليًّا عن السياسات المتبنَّاة نتيجة الحاجة للوقت.٧٧

وفقاً لذلك يؤكد "شريور" على إن وظيفة المرجعية الخارجية هي توسيع دائرة البدائل المتاحة، فضلاً عن تنمية القدرة على استشراف مستقبل السياسات، والممارسات الجديدة المقترحة أثناء عمليات تنفيذها في السياقات الجديدة، ولم يُسلم بفكرة أن يتم نقل السياسات، والممارسات التعليمية بصورة ألية بمنأى عن الوعي بطبيعة النظم التعليمية، وسياقاتها، ومشكلاتها الفعلية.

يشير "شريور" إلى أن وصف النُّظُم الأجنبية، وممارساتها من خلال نظام تربوي وطني معين، وبهدف إصلاحه يختلف عن مجرد تقديم بيانات واقعية موضوعية عن بلدان أخرى غير بلد الباحث؛ حيث ينتظر من وصف الأمثلة الأجنبية، وتحليل تجارب الغير، والاستقصاءات حول الوضع العالمي: أن تقدم مؤشرات، وخيارات، وأفكارًا مُحفِّزة، ومصادر ملهمة، ولمحات ملائمة، ودروسًا مفيدة؛ أي: مرجعيات لرسم سياسة إصلاحية مناسبة لنظام التعليم في الوطن. يؤكد "شريور" على أنَّ مسعى هذه الدراسات ليس الاستعارة، أو النقل؛ بقدر ما تتوخى اقتراح توجه ما، ولا تكتفي تلك الدراسات بالتأكيد

76 Gita Steiner-Khamsi, "Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy,", 81-82.

77 Masahiro Tanaka, op. Cit.,11-12 .

على أن المؤسسات، أو الإستراتيجيات التربوية قابلة للنقل، بل يحاولون قياس التداعيات الممكنة للنتائج التي استخلصوها ليتم تبنِّيها في سياساتهم، وممارساتهم. إن هدف الانفتاح الخارجي لدى "شريور" ليس تقديم نماذج تُحْتَذى، بل إرساء الجدل الداخلي الدائر حول ما ينبغي أن تكون عليه سياسة متكيِّفة مع احتياجات العصر .٧٨

امتدت تأثيرات نظرية "شريور" للانفتاح الخارجي لتشمل معظم منظري التربية المقارنة المهتمين بدراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ حتى أضحت مفاهيم الانفتاح الخارجي، والمرجعية الخارجية من أهم المفاهيم المفسرة للظاهرة، وأكثرها انتشاراً، واستخداماً في أدبيات التربية المقارنة الراهنة، كما إن كلا المفهومين قد تنامت قدرة كل منهما التفسيرية عبر عديد من البحوث الراهنة ليصبحا مفهومين أساسين في الدراسات التربوية المقارنة بصفة عامة في ظل اطراد، وتوغل التأثيرات الخارجية في النظم التعليمية الوطنية.

تمثل نظرية "شريور" أحد أعمدة البحث في ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية بما قدمته من تحليل للكيفية التي تتم بها عملية الانفتاح الخارجي، والمنطق الذي تقوم عليه تلك العملية من خلال عدم كفاية المرجعية الذاتية لحل المشكلات الراهنة متمثلة في المعارف العلمية التربوية المتاحة، والتقاليد، والقيم، والتنظيمات الراهنة، ومن ثم تظهر ضغوط توجه نحو الانفتاح الخارجي للبحث عن بدائل لإثراء المناقشات الوطنية، ويؤكد "شريور" على الاكتفاء بدور الإثراء للأفكار، وتوسيع القدرة على التنبؤ بمستقبل النظم التعليمية، وإصلاحاتها، وليس النقل الآلي للأفكار دون مواءمة، أو تعديل.

4- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة كولومبيا في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

تحليل عمليتي الاستعارة، والإعارة التربوية لدى "خامِسي" Khamsi:

يُنسب لأستاذة التربية المقارنة "جيتا ستينر خامسي" Gita Steiner-Khamsi الفضل في تكوين مدرسة علمية متميزة في دراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية في جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية، كما ساهمت بحوثها في تطوير تفسيراً متعمقاً للدوافع المُحركة لاستعارة، وإعارة السياسات، والممارسات التعليمية، في دراسة، وتحليل استجابة النظم التعليمية، والأسيقة المختلفة لتلك السياسات، والممارسات المنقولة، وقامت بتطوير مجموعة من المفاهيم المفسرة للظاهرة من أبرزها الاستقبال، والترجمة، والانفتاح الخارجي، و إعادة التشكيل في السياق، والسياسات التعليمية المنزوعة من جذورها.

78 شريوير،يورجن، "ازدواجية التربية المقارنة: المقارنة عبر الثقافية والانفتاح على العالم"، 434-435

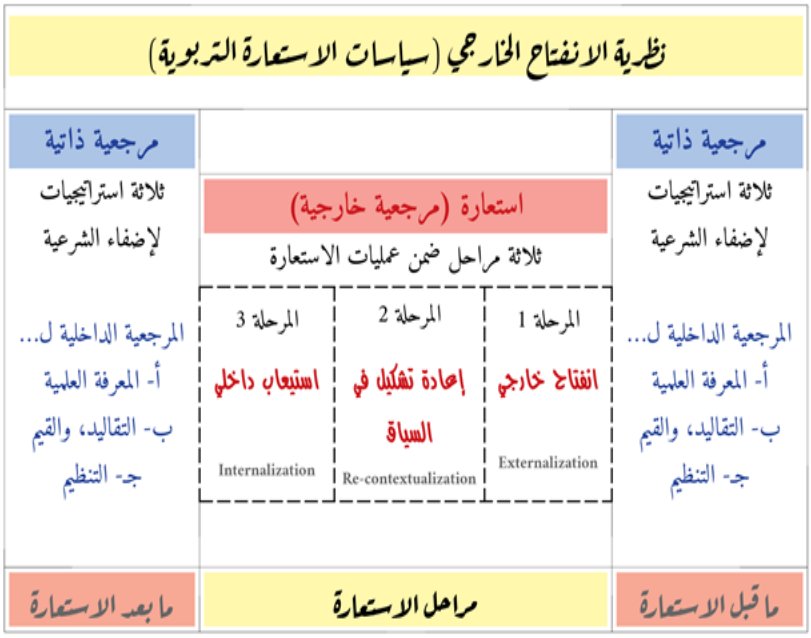
أكدت "جيتا ستينر خامِسي" Gita Steine-Khamsi أن نظرية الانفتاح لـ"يورجن شريور" تعتبر علامة على تحول جذري عن التقاليد البحثية المبكرة لبحث النقل التربوي في مجال التربية المقارنة، واستخدمت النظرية كإطار تفسيري لاختبار النقل التربوي عبر الثقافات.٧٩ تشير "خامسي" إلى أن البحث في مجال النقل التربوي بصفة عامة، ونظرية "شريور" بصفة خاصة يقدمان أدلة مهمة لفهم عمليات العولمة؛ حيث إن التدفُّق العابر للقوميات للاتصال، والنقل العالمي للأفكار؛ قد تزايد بشكل مكثَّف في ظل تعاظم دور المنظمات متعددة الأطراف، والمنظمات الدولية الحكومية، والغير حكومية؛ في الدعوة إلى مدخل جزئي لإصلاح التعليم، بالتالي يقومون بتمويله، ونشره في كل أرجاء العالم، إن إستراتيجيتهم في النقل التربوي كانت ناجحة جدًّا؛ مما يجعلنا نتساءل ما إذا كنا نشهد تخوم نشأة لنموذج عالمي للتربية. وقد أشارت العديد من الدراسات لدور المقرضين Lenders، فقامت بتحليل كيف تقوم المنظمات متعددة الأطراف، والجمعيات المهنية، والتنظيمات غير الحكومية؛ بتصميم، ونشر، ومراقبة النموذج الدولي للتعليم؛ للتحرك كمجتمع دولي متحضر، ترى تلك التنظيمات الدولية نفسها مسؤولة عن إصلاح التعليم عبر العالم، في حين أن الدول القومية خُصِّص لها المقاعد الخلفية كمستعيرين Borrowers ، وكمتبنِّين محليين Local Adaptors ، ومنفذين.٨٠

تؤكد "جيتا ستينر خامِسي" على أنَّ الاستقبال، والترجمة يمثلان مفهومين مفتاحيين في مجال بحث استعارة، وإعارة السياسات؛ حيث يُفسِّران: لماذا، وكيف تعبر الإصلاحات التربوية الحدود القومية؟، وتقسم "خامِسي" المراحل الأساسية للاستعارة التربوية إلى مرحلتي: الاستقبال، والترجمة؛ حيث تمثل عملية الاستقبال فحص، أو دراسة التواصل المبدئي ما بين السياسات التربوية العالمية، والمستوى المحلي؛ أثناء عمليات الاختيار، والانتقاء. بينما تهتم عملية الترجمة بالتبنِّي، والتعديل، وإعادة التأطير المحلي الذي يتم للسياسة التربوية العالمية. ويوضح الشكل (8) تطبيق "خامسي" لنظرية الانفتاح الخارجي لتحليل عملية النقل التربوي، والذي يتضمن تحولًا من المرجعية الذاتية إلى المرجعية الخارجية؛ من خلال الاستعارة، والتي تتضمن بدورها ثلاث مراحل؛ هي: الانفتاح الخارجي Externalization، وإعادة التشكيل في السياق Re contextualization، والاستيعاب الداخلي Internalization، وبذلك توضح أن الاستعارة هي سياسة قابلة للاعتراض المؤقت، وتمثل تأجيل للمرجعية الذاتية التي تعود للظهور بعد الاستيعاب الداخلي لنموذج إصلاح تربوي مستعار من مكان آخر، ويتم محو آثار المرجعية

79 Masahiro Tanaka, op. Cit. ,11-12 .

80 Gita Steiner-Khamsi, “Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy,” , 82-83.

الخارجية، بينما المرجعية الذاتية يتم إعادة ظهورها لتعديل السياسة، والممارسات التربوية. ٨١



الشكل (8): تحليل عمليات الاستعارة التربوية باستخدام نظرية الانفتاح الخارجي[٨٢]

قامت "خامسي" بتطوير أفكار "شريور" مؤكدة على إن عملية التبني للسياسات، والممارسات التعليمية الأجنبية تتم بالفعل، على العكس من أفكار "شريور"؛ حيث تلجأ بعض الدول لإزالة آثار عملية الاستعارة لإضفاء الصبغة الوطنية، والمحلية على الإصلاحات المنقولة. طورت "خامسي" مجموعة من الألغاز المعرفية باستخدام مفاهيمها التفسيرية المقترحة لتحليل ظاهرة استعارة، وإعارة السياسات؛ حيث حددتها، وصنفتها وفقاً لمرحلتي الاستقبال، والترجمة فيما يلي:

1- الاستقبال:

تتضمن الأسئلة البحثية الخاصة بمرحلة الاستقبال: لماذا اختار الفاعلون المحليون سياسة معينة؟ وأي المشكلات تحاول تلك السياسة المنقولة حلها؟ بمعنى: أنها تتضمن

81 Gita Steiner-Khamsi, "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation," , 155; Gita Steiner-Khamsi, "Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy," , 84.

82 Gita Steiner-Khamsi, "Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy," , 85.

البحث في: ما هي المميزات التي تبدو عليها تلك السياسة المستعارة حتى تبدو مقبولة لدى السياسيين المحليين؟. وتحلل "خامِسي" هذه المرحلة من خلال ثلاثة محاور أساسية: 1- التقبُّل: متى، وتحت أي الشروط، والظروف تميل النُّظُم التعليمية أن تكون مفتوحة، ومستقبلة لأفكار جديدة من أماكن أخرى؟، 2- استخدام المعايير الدولية: كيف يستخدم المستفيدون الإشارات المرجعية للمعايير الدولية في إصلاح نُظُمهم التعليمية؟ 3- الخصائص المميزة للسياسة التربوية العالمية: ما هي السمات المفتاحية المميزة للإصلاحات التي تنتشر عالميًّا؟٨٣

استخدمت "خامِسي" مفهوم الانفتاح الخارجي في تطوير مشروعها العلمي لتفسير عمليات استعارة، وإعارة السياسات التعليمية؛ حيث فسرت من خلاله كيف تكون القوى العالمية في بعض الأحيان ناجحة محليًّا؛ بغرض توليد الإصلاح في إطار التطورات الأهلية. لقد اتضح أنه في لحظة معينة يتزايد فيها النقد للسياسة يحدث الانفتاح الخارجي، والذي يحدث بالرجوع إلى نُظُم تعليمية أخرى، أو إلى معايير دولية في التعليم، والمعرفة عالميًّا. وتُشبِّه "خامِسي" السياسات، والممارسات التي تُشكِّل جاذبية عبر القوميات بالأخطبوط؛ حيث يقوم الفاعلون المحليون بالإمساك بذراع الأخطبوط القريبة لأجندة السياسات المحلية، ثم يضيفون، أو يلحقون المعنى المحلي بالسياسة العالمية. إن عملية التقبُّل تتضمن اختيارًا للسياسة المستعارة؛ حيث إن استعارة السياسة لا تكون أبدًا كالبيع بالجملة، وإنما هي دائمًا انتقائية، وتعكس المنطق الاجتماعي، أو الأسباب النوعية للسياق، والتي ترجع إليها عملية التقبُّل.٨٤

ويعتمد ذلك التصور على توجيه الانتباه للسياق الجديد فحسب، ولكن السياسات، والممارسات التعليمية العالمية تستدعي معها مجموعة من المتطلبات المعرفية، والمادية، والاستشارات التي تحتاجها تلك الدول، ويتعين عليها اللجوء للجهات الممولة لتوفير تلك المتطلبات، والاستشارات؛ لذا شبهتها بأذرع الأخطبوط؛ حيث إن الإمساك بأحد أذرع الأخطبوط يتبعه بالضرورة إمساك للفريسة بكل أذرعه الأخرى.

كما وظفت "خامِسي" مفهوم "نافذة السياسة" لـ"جون كينجدون" "John Kingdon" الذي يحدد من خلاله الشروط المناسبة للتغيير في السياسة. إن التقارب ما بين الثلاث تيارات الأساسية يساعد على إنتاج التغيير، وهم: تيار المشكلة، وإدراكها، تيار خطة العمل والقابلية للحل، وتيار السياسة والذي يشمل التطورات الجديدة في الواقع السياسي. وتشير "خامِسي" إلى أن "كينجدون" لم يضع في الاعتبار عملية استعارة السياسات عبر القومية، وتؤكد على أنَّ استعارة السياسات –سواء كانت على المستوى الخطابي، أو

83 Gita Steiner-Khamsi, "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation," , 155-156.

84 Ibid., 155-156.

الحقيقي– ستكون هي المعيار، وليست مستثناة من التحليل، وإنما تظهر من خلال تيار خطة العمل؛ حيث تتوافر فرص الاستعارة للسياسيين، وصانعي السياسة طوال الوقت في شكل أفضل الممارسات. إن الضغط من أجل الاستعارة كبير إلى الدرجة التي تجعل صانعي السياسة يقومون بتحديد المشكلات التعليمية المحلية بأثر رجعي؛ بحيث تتكيف لتناسب الحلول العالمية الراهنة، وحزمة الإصلاح المتاحة.٨٥ تؤكد "خامِسي" على أنَّ التغيير يحدث في حالة أن يتزامن تدفُّق تيار السياسة مع التيارين الآخرين؛ حيث تتحول الجماعات السياسية، والمهتمون إلى تشجيع التغيير، أو الإصلاح؛ نتيجة للعولمة والأجندات التربوية الناشئة في ظل الانفتاح الخارجي على تلك المرجعيات الخارجية كمصدر للإصلاح.٨٦

طورت " خامسي" فكرة التيارات الثلاثة لتفسير لحظة الانفتاح الخارجي على المرجعيات الخارجية، مؤكدة على إنه حينما تتزامن الحاجة للإصلاح مع وجودة أجندة عالمية، فإن ذلك يدفع نحو تشخيص المشكلات التعليمية الواقعية وفقاً لمفردات الأجندة التربوية العالمية. ومن ثم استعارة أفضل الممارسات.

2 – الترجمة:

كشفت " خامسي" من خلال تحليلها لعمليتي الاستعارة، والإعارة للسياسات، والممارسات التعليمية عن التغيرات الكبيرة التي تصيب الصيغ التربوية، والأفكار حينما يتم نقلها من سياق لآخر، فأضحى عديد من المفاهيم، والأفكار، والممارسات التعليمية الشهيرة، والمنتشرة عالمياً تحمل خصائص مغايرة لسماتها الأصلية؛ نظراً لاختلاف السياقات التي نقلت إليها؛ نتيجة لما أطلق عليه عملية الترجمة.

فعلى سبيل المثال تؤكد "خامِسي" على أن التعلم المتمركز حول الطالب، ومساءلة المعلمين، وتعليم البنات، والمشاركة المجتمعية، والتعليم متعدد اللغات، ومحو الأمية مبكرًا: هي موضوعات تحمل معاني مختلفة باختلاف السياق الذي توجد فيه، على الرغم من انتشارها في أغلب دول العالم،٨٧ بما يعني أنه قد حدث للمفاهيم المنقولة عمليات ترجمة، وتعتبر الترجمة أحد أبرز، وأهم المفاهيم التفسيرية المهمة لدراسة موضوع نقل السياسات. تقسم "خامِسي" عملية الترجمة إلى ثلاثة مجالات: 1– ترجمة من العالمي إلى المحلي، 2– ترجمة الأرقام إلى قصص، 3– ترجمة العلم إلى سياسة.

85 Gita Steiner-Khamsi, “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation,”, 155-156.

86 Gita Steiner-Khamsi, “Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy,”, 83-84.

87 Gita Steiner-Khamsi, “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation,” , 160-161.

فندت "خامِسي" التفسيرات التي تم تبنيها من قبل متخصصي التربية المقارنة للتغيرات التي تلحق بالسياسات، والممارسات التعليمية المنقولة لدول أخرى مقسمة إياهم لثلاث اتجاهات رئيسية هي؛ الجماعة الأولى: يفترضون أن تغير المفاهيم عبر السياقات المختلفة لا يرجع للتبنِّي، والتعديل المحلي، وإنما يرجع للاقتران الفضفاض ما بين السياسة كرؤيةٍ، وتنفيذها الفعلي، ومِن ثَمَّ؛ فإن الاختلاف ينتج عن الفرق بين ما تبدو عليه السياسة العالمية على الورق، والكيفية التي تُنفَّذ بها على أرض الواقع محليًّا. ويعرف أصحاب هذا الاتجاه الأول باتجاه المؤسساتية الجديدة The Neo-institutionalism؛ حيث هناك اقتران فضفاض بين السياسة، وتنفيذها. في الحقيقة؛ إن الاقتران الفضفاض هو مفهوم كثيرًا ما يُستَخدم مِن قِبَلِ الباحثين في النظرية المؤسساتية، وعلم الاجتماع التنظيمي، وهي ترمز للتناقضات بين المستويات المتنوعة، والأنشطة ضمن مجال تنظيمي معين. ويشبه التناقض ما بين الاتجاه، والسلوك، أوبين القصد، والفعل، أوبين خطة العمل، وتنفيذ الممارسة. ويلجأ مُتَبَنُّو هذا الاتجاه في التربية المقارنة للاقتران الفضفاض كتفسيرٍ، لكن كما تنقد "خامِسي" هذ الاتجاه مُشيرة إلى إن التفسير يتم بدون تحليل: لماذا، وكيف يحدث هذا الاقتران الفضفاض. وهي تؤكد أن تحليل العلاقة ما بين العالمي، والمحلي في استعارة السياسة يتطلب أن يُعترف بالاقتران الفضفاض، لكن أيضًا أن يتم فحصه، وتفسيره.٨٨

قدم أصحاب الاتجاه الأول تفسيراً لاختلافات السياسات التعليمية بين الدول بالرجوع إلى أنها تختلف على مستوى التنظير عنها على مستوى الواقع، ولا يخلو هذا التفسير من الصحة؛ حيث تتسم الممارسات الفعلية بفروق واضحة عن الموضوعة على مستوى التنظير، ولكنه ليس تفسيراً كافياً لتحديد ما يحدث للسياسات، والممارسات التعليمية حينما تنتقل من المستويات العالمية إلى المستويات المحلية.

أما الاتجاه الثاني فهو يعارض الاتجاه الأول، ويتشكَّل الاتجاه الثاني من الأنثروبولوجيين الثقافيين المعارضين للمؤسساتية الجديدة؛ حيث انتقدوا نظرية المؤسساتية الجديدة، ونظرية الثقافة العالمية من منظور أنثروبولوجي. يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أنَّ الظواهر التربوية تعتمد في المقام الأول على سياقها الثقافي، ومِن ثَمَّ؛ تختلف باختلاف تلك السياقات. يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى شجب التأثيرات العالمية، وينتقدون الاتجاه الأول في تناولهم لنموذج التمدرس العالمي بصورة ظاهرية، دون بحث في الأعماق، ودون اختبار للكيفية التي يبدو بها مختلفًا على المستوى المجتمعي؛ حيث يؤكد أصحاب الاتجاه الأنثروبولوجي على أنَّ المعاني المحلية تغلب على التسميات العالمية للإصلاحات المنقولة، لأن النماذج الموجودة سابقًا لم تُستبدل فعليًّا، ولا يطبق

88 Gita Steiner-Khamsi, "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation," 161.

المعلمين، والإداريين التربويين في المدارس المفاهيم المنقولة، بل يُضْفُون مسمَّياتها على ممارساتهم المحلية السابقة، بما يعني أن الأمر يشبه نسخ أسماء تجارية مسروقة.٨٩

من المتعذر رفض تفسير أصحاب ذلك الاتجاه الثاني بشكل مُطلق حيث إن ذلك التفسير ينطبق على بعض حالات نقل السياسات في بعض الدول النامية التي تتبنى شعارات عالمية، وتعمل من خلال نفس ممارساتها المحلية دون أي تغيير لكن من الصعب تعميم ذلك التفسير على كل حالات نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ حيث تظهر أشكال، ودرجات متنوعة، ومتعددة من التغير في الشكل، وطبيعة السياسات، والممارسات التعليمية حينما تنتقل من المستويات العالمية إلى المحلية.

بينما تنتمي "خامِسي" للمجموعة الثالثة التي تتبنَّى نظرية النُّظُم المرجعية الذاتية، التي تعتمد على مفهوم الانفتاح، ومنطق النظام لتكوين إطار تفسيري لدراسات السياسة المقارنة؛ لذلك تعتبر السياق المحلي مفتاحًا لفهم: لماذا تحدث الاستعارة (الانفتاح)، وكيف يتم التعديل، والتنفيذ محليًّا (إعادة التشكيل في السياق)، وما مردودها على البنيات، والسياسات، والممارسات الموجودة فعليًّا (الاستيعاب الداخلي)؟ حيث إنه هناك ثلاث مراحل لعملية الاستعارة؛ هي: الانفتاح، وإعادة التشكيل في السياق، والاستيعاب الداخلي.٩٠

إن فهم منطق النظام مهم لنظرية النُّظُم؛ بمعنى أن النظام يُعَد ذا أهمية محورية، وَفْقًا لمتبنِّي هذه النظرية، إن العولمة لا تمثل التدخل الذي قُدِّم من خلال قوى خارجية فحسب، لكن هناك مستفيدين داخل النظام استخدموا دلالات الألفاظ الخاصة بالعولمة، والمعايير الدولية. في زمن معين، وبطرق معينة، وتحت ظروف، وشروط معينة لفحص ديناميات القوة في نظام ما. إن استعارة السياسة هي أكثر من أن تحدث في ظل ظروف صراع سياسي ممتد، حينما تكون الجماعات المهتمة المختلفة تدفع في اتجاهات مختلفة، وتغلق كل فرص التغيير. هذا ما يحدث فعلًا في سياقات السياسة التي تشير إلى العولمة، أو المعايير الدولية التي تشير إلى أن لها تأثيرًا مفيدًا. إن وسطاء سياسة التربية العالمية من منظمات دولية كفاعلين يقومون بدور أساسي؛ كقوة ثالثة في عملية النقل.٩١

إن عملية الانفتاح هي البداية لعملية طويلة، حيث إن السياسة المستوردة تدرس بعد تقديمها لأول مرة بخمس، أو عشر سنوات. بينما ائتلافات دعم السياسات يكون عمرها قصيرًا، وغالبًا تتفكك نتيجة للاختلافات حول الكيفية التي ينبغي أن تنفذ بها السياسة فعليًّا، وفي مرحلة إعادة التشكيل في السياق؛ وينتقد الاستيراد التربوي في مظهره

89 Ibid., 161-162.

90 Gita Steiner-Khamsi, “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation,” 162-163.

91 Ibid., 162-163.

الخارجي؛ حيث إن الإنكار، والتكذيب في هذه الحالة هو رد الفعل الذي يردده صانعو السياسة في الدولة المستعيرة، فعلى سبيل المثال: حينما قامت جنوب أفريقيا باستيراد التعليم المتمركز حول المخرجات من أستراليا، وأمريكا الشمالية، قامت باستئصال كل آثار الاستعارة؛ حيث إن المعارضين للإصلاح قدَّموا الحجج بعدم القابلية للمقارنة بين نظامهم التعليمي، والدول الأصلية مصدر الاستعارة. وأصبح التعليم المتمركز حول المخرجات مثيرًا للجدل، كما أصر صانعو السياسة في جنوب أفريقيا على أنَّ السياسة التربوية العالمية هي نسيج محلي منذ البداية، وغير مستعارة من أماكن أخرى، وعلى الرغم من عملية التوطين بأثر رجعي ، وقد وضعت موضع العمل كشيء لاحق من أجل استرضاء النقد.٩٢

يتضح من خلال تلك الأمثلة القدرة التفسيرية الكبيرة للمصطلحات المقترحة من "خامسي"، وهي الانفتاح الخارجي، وإعادة التشكيل في السياق، والاستيعاب الداخلي من خلال تلك العمليات الثلاثة استطاعت تفسير التغيرات التي تحدث للممارسات التعليمية حينما تنتقل من المستويات العالمية إلى المحلية، والحالات المذكورة من قبل الاتجاهين الأول، والثاني الذين تضمنا الإشارة لوجود فروق تحت مسمى الاقتران الفضفاض، وتأثيرات السياق الجديد حينما يُضفي المسميات العالمية على الممارسات المحلية، ونجحت المفاهيم التفسيرية المقترحة من "خامسي" في تقديم تفسير أكثر عمقاً للحالتين حيث أوضحت إن الرفض، والإنكار المجتمعي للتدخلات الخارجية ينتج عنه إضفاء الصفة المحلية على الممارسات فضلاً عن قدرتها على تفسير تغيرات أخرى تحدث للسياسات، والممارسات التعليمية المنقولة من توطين بأثر رجعي، وإضفاء للسمات المحلية على الإصلاحات العالمية.

اعتمدت "خامسي" على مجموعة كبيرة من البحوث التي أجريت في عديد من دول العالم لدراسة، وتفسير عملية إعادة التشكيل في السياق، التي تحدث للممارسات التعليمية المنقولة، ومن خلال رصدها لردود فعل صانعو السياسة، والفاعلين الآخرين في مجال التعليم، وقد أشارت لواحد من المفاهيم المفسرة المبتكرة المهمة جداً، والتي أصبحت متداولة في الأدبيات، وهي عملية التوطين بأثر رجعي، والتي تتضمن إضفاء الصفة الوطنية، والمحلية المنقولة من نظم تعليمية أخرى، أو من نظم تعليمية أخرى، أو من الأجندة التربوية العالمية خشية لرفض تلك الإصلاحات نتيجة اعتبارها طموحة أكثر من اللازم، أو لا تتناسب مع إمكانات السياق الوطني المحلي.

3- الاستيعاب الداخلي:

92 Gita Steiner-Khamsi, "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation," 162-163.

تتضمن عملية الاستيعاب الداخلي إزاحة، أو تهجين، أو تعزيز البنيات الراهنة. وتعني الإزاحة استبدال السياسات، والممارسات القديمة بالسياسات، والممارسات المستعارة، والتهجين هو عبارة عن اختيار عناصر من السياسات القديمة، والجديدة. لاحظت "خامِسي" في دراستها للاستعارة التربوية في منغوليا: أن الإزاحة، والتهجين لا يقدمان النمطين الممكنين من الاستيعاب الداخلي، وإنما قد يحدث تعزيز للبنيات الراهنة ينبغي أن يوضع في الاعتبار، وبدا ذلك في دراسة "خامِسي" لاستيراد التعليم المتمركز حول المخرجات في منغوليا، والذي أضحى مجرد تعزيز لنظام مراقبة المعلمين الموجود منذ زمن بعيد في منغوليا.٩٣ وفقاً لذلك فإن عملية الاستعارة لم ينتج عنها سوى تقوية نظم مساءلة المعلمين القديمة، والبعيدة كل البُعد عن فكرة الإصلاح الجديد المنقول.

قدمت "خامسي" واحدة من أكثر التفسيرات ثراءً لظاهرة استعارة، وإعارة السياسات، والممارسات التعليمية في ميدان التربية المقارنة من خلال عدد ضخم من البحوث التي شارك فيها عدد كبير من المتخصصين في التربية المقارنة من كل دول العالم، وأبدت اهتماماً واضحاً بالكشف عن ديناميات الترجمة، وإعادة تشكيل السياسات، والممارسات التعليمية في السياق خاصة في الدول النامية. كما أكدت إن بحوث التربية المقارنة ينبغي أن تكون ثنائية البؤرة؛ حيث تهتم بدراسة العالمي في علاقته بكل من الوطني، والمحلي؛ ليتسنى فهم، وتفسير أسباب نجاح، أوفشل محاولات إصلاح التعليم؛ حيث إن الاكتفاء بالتركيز على ما هو عالمي يحجب ردود الفعل عن الفاعلين على المستويين الوطني، والمحلي، والتركيز على الدولة باعتبارها محور للتحليل منفصلاً عن السياقات، والتأثيرات العالمية يحجب التفاعلات بين الفاعلين على المستويات العالمية، والوطنية، وأسباب انتقاء السياسات، والممارسات التعليمية التي اتخذت صفة العالمية، وأضحت أفضل الممارسات بما ينعكس على سمات تلك الممارسات، والوثائق الرسمية التي تشرحها.

5- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة كمبردج في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

تحليل عملية الترجمة، وعلاقتها بالتوطين لدى "بريدجز" Bridges:

قدم "ديفيد بريدجز" David Bridges تحليلًا لعمليات نقل السياسات التعليمية مُركزًا على عمليتي الترجمة الدولية، والترجمة داخل الإطار الوطني للسياسات، والممارسات التربوية؛ من خلال دراسة ما الذي يحدث للسياسات، والممارسات، حينما تتحرك عبر الحدود الوطنية، كما ركز على ما يحدث للسياسات، والممارسات التعليمية، حينما تنتقل

93 Gita Steiner-Khamsi, "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation," 162-163.

من المركز إلى المحيط، مستشهدًا بمقولة "روبرت كوون": "حينما تتحرك تتحول"، وحاول "بريدجز" الإجابة عن سؤال: كيف نفسر، ونفهم، ونستجيب لهذا التحول؟

استخدم "بريدجز" تعبير النقل من المركز إلى المحيط، على الرغم من أن التعبير من المركز إلى المحيط يحمل مضامين مرتبطة بنظرية النُّظُم العالمية، والتبعية التي تعانيها الدول النامية (دول المحيط) نتيجة نقل السياسات، والممارسات التعليمية من الدول المتقدمة (دول المركز)، إلا أن "بريدجز" استهدف من خلال هذا التعبير معنى مختلفًا تمامًا في إشارة إلى انتقال السياسات، والممارسات التعليمية، من السلطة المركزية القومية المسؤولة عن صنع القرار التعليمي إلى المناطق المحلية ثم إلى المدارس.

ويشير "بريدجز" إلى أنه ينحو في اتجاه مغاير للأدبيات التربوية المقارنة التي تنظر لعملية النقل التربوي كتخريب، أو تآمر، واختطاف، وقرصنة على العلامات التجارية. يتألف هذا الاتجاه المغاير من خلال محاولته إعادة تأطير وتفسير عملية الترجمة بالاستفادة من خصائص عملية الترجمة الأدبية، واللغويات؛ حيث يؤكد على أنَّ التعاون في بناء المعنى Co-Construction من المصدر الأصلي، والإبداع في تفسير المعنى أمرين أساسين في عمليات ترجمة السياسات، والممارسات التعليمية. إن تحقيق، أو اكتشاف معنى جديد في نص أدبي، أو سياسة، أو ممارسة؛ يمكن النظر إليه كشيء إيجابي جدًّا، ينبغي توليده أكثر من الخوف منه. إن المعنى يمكن إيجاده، وكذلك يمكن فقده في الترجمة، فهو يعتبر عملية الترجمة مفتاح نجاح، وفشل الإصلاح؛ من خلال مشاركة المستفيدين في الاختبار الناقد، والتفسير المبدع، وتنمية السياسة، والممارسة المنقولة. [94]

وتناول "بريدجز" القضايا التي تمَّت خلال كل من الترجمة الدولية، والبين قومية للسياسة، والممارسة التربوية من خلال دراسته التغييرات الفعلية التي تحدث أثناء الترجمة لنقل السياسات في كازاخستان؛ حيث أجرى بحوثه التربوية المصاحبة لعمليات النقل، والتي ساعدته على رصد التغييرات، والتحولات، وطبيعة عملية الترجمة من خلال عمليات الاستقصاء التي ساعدت على توضيح لماذا تكون هذه التغيرات محتومة، بإيجاد مستويات من التفسير التي عبرها تتم تنقية تلك الممارسات.كذلك؛ فإن تحليلاته استندت إلى نظرية "بياچيه" عن التعلم، فضلاً عن الإطار التنظيري للترجمة في مجال الأدب لاقتراح استجابات أكثر إيجابيةً حول ما يمكن اعتباره المشاركة في تركيب المعنى. واقترح

94 David Bridges, "Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: A case of Opportunism, Serendipity, and Bricolage," in Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality, ed. David Bridges, vol. 2 (Springer International Publishing AG, 2017), 289, https://doi.org/10.1007/978-3-319-49212-4.

أن الغايات من تلك الترجمات يمكن أن تلعب دورًا إبداعيًّا في إعادة تشكيل السياسات، والممارسات بطرق أفضل مناسبة للظروف المحلية. هناك معاني يتم إيجادها، ومعاني جديدة يتم إبداعها؛ عبر أحداث الترجمة، بالمثل هناك معاني تُفقد، ويساعد ذلك على الاحتفاظ بمكان في التطوير التربوي لمثل تلك الإبداعية، والمبادرة المحلية.

يؤكد "بريدجز" على أنَّ كازاخستان كالعديد من أجزاء العالم –كما في مصر، ومنغوليا، وغيرهم_ ترسم قَدْرًا كبيرًا من الإصلاحات التعليمية؛ من خلال استعارة سياسات، وممارسات دولية، وأن عملية نقل تلك السياسات، والممارسات التعليمية تنتقل إلى المستوى القومي، ثم إلى المستوى المحلي؛ من خلال مجموعة من العمليات شديدة التعقيد؛ حيث إن السياسة التعليمية يتم التكليف بها مركزيًّا، وتُفسَر، وتُترجَم، وتُعدل، وتعمل بطرق مختلفة؛ من خلال فئات متنوعة من الفاعلين السياسيين، من خلال عمليات التشريع في سياقات معينة. في كازاخستان كما في أي مكان آخر يتنوع فيها الفاعلون ما بين مستشارين دوليين، و مستشارين وطنيين، ومسؤولي الوزارة، ومصممي المناهج، ومؤلفي الكتب الدراسية، ومُطوِّري الامتحانات، ومدربي المعلمين، والمكاتب الإقليمية، والمحلية، ومديري المدارس، ومعلمي الصفوف الدراسية.[٩٥]

يعتمد "بريدجز" على مجموعة من الأفكار الرئيسة يستند إليها في شرح تفسيره لعملية النقل التربوي: 1- التحول من تفسير عملية النقل كمخطط للتدفق إلى عملية تشبه مسارات تفسر طريق الحرير، 2- توظيف أفكار بياجيه عن التعلم لبناء نموذج معرفي للترجمة، 3- إدراك الموضع وتأثيره في المنظور نحو عمليات النقل، والترجمة، 4- فهم ترجمة السياسات من خلال عدسات نظرية الترجمة الأدبية. واعتمد "بريدجز" في استقرائه لتلك التعميمات التي تشرح خصائص عملية النقل على دراسته المتعمقة للإصلاح التعليمي في كازاخستان.

1- التحول من تفسير عملية النقل كمخطط للتدفق إلى عملية تشبه مسارات طريق الحرير[٩٦]*:

استخدم "بريدجز" استعارة مسارات طريق الحرير؛ لأنها جزء من ثقافة كازاخستان؛ حيث إنها إحدى البلدان التي تمر بها مسارات طريق الحرير. ويشير "بريدجز" إلى خطأ التسمية الدارجة لطريق الحرير، والتي تُبدي أنه طريق واحد في حين أنه في الحقيقة عبارة

95 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan"in Eductional Reform and Internationalisation The Case of School Reform in Kazakhstan, ed. David Bridges (United Kingdom :Cambridge University Press, 2014), 263.

96 يُطلق مصطلح طريق الحرير على مجموعة متشعبة متقاطعة من الطرق القديمة التي كانت تستخدمها القوافل لنقل البضائع، وتربط الصين بمناطق عديدة في جنوب آسيا حتى قارتي افريقيا، واوروبا.

عن شبكة واسعة من الطرق البرية، والتجارة البحرية، والتجار الذين يحملون إلى جانب البضائع أفكارًا جديدة، ومعتقدات دينية، ومعارف طبية، وتجديدات علمية، وتقنية تَعْبُر عَبْرَ الاتجاهين، وقد كان طريق الحرير شبكة مُعقَّدة الشرايين، والأوردة التي تحمل دماء جديدة، عبر القوميات التي كان يعرفها العالم القديم، إن طريق الحرير لم يكن له نقطة انطلاق، أو بداية واحدة، ولا ميناء وصول واحد، بل متعددين، بالأحرى يتم التداول في نقاط مختلفة، كما أن البضائع تخضع عبره للمعالجة، وإضافة قيمة، ومِن ثَمَّ؛ يتم تحويلها في نفس الوقت مع نقلها. هذه الشبكة من مسارات طريق الحرير تعبر بشكل أكثر دقةً عن تعقد، وثراء عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية من فكرة التدفق من نقطة لأخرى؛ لأسباب ليس أقلها أهمية الإشارة إلى التغيرات التي ربما تأخذ مكانها عبر سلاسل التبادل في هذه الرحلة من المنبع إلى المصب.٩٧

ويُعمق تصور "بريدجز" من فهم فكرة "رابيلي" عن مسارات نقل السياسات، والممارسات التعليمية، والتي أكد "رابيلي" من خلالها أن النقل يتم في صورة خطوط متداخلة متقاطعة لا يتحدد لها نقطة بداية واحدة، ولا توجد نقطة نهاية واحدة؛ حيث إن حركة المفاهيم، والممارسات التعليمية المنقولة تأخذ مسارات تشبه طريق الحرير في انتقالها من المستوى العالمي إلى المستويات الوطنية، والمحلية، والتي تتم عبرها تعديلات، وتنقيحات لتلك السياسات، والممارسات التعليمية.

ويشرح "بريدجز" كيف تتم عملية الترجمة مشيراً إلي إنه نظرًا للمتطلبات المختلفة لعمليات الاختيار، والتفسير لمختلف الوكلاء، والأفراد، حينما تتم ترجمة السياسات، والممارسات من مناطق قومية، ومن المناطق القومية إلى مؤسسات محلية، وأخيرًا إلى الصفوف الدراسية. فمِن ثَمَّ؛ لا ينبغي أن يتعجب أحد من أن رسائل السياسة، والممارسات التي بدأت حياتها خارج كازاخستان، وغالبًا تم تكوينها في أجزاء مركزية في الدولة؛ قد فُقدت أثناء الترجمة. يعترض "بريدجز" على معالجة مثل تلك التغيرات باعتبارها مشاعر إحباط، أو خيانة لأجندة الإصلاح الصحيحة، أو تخريب، واختطاف، وإنما ينظر إليها بطريقة أكثر تعاطفًا، واعترافًا بتعددية الأصوات، فضلًا عن ضرورة استخدام نظرية الترجمة الأدبية لإعادة تقييم دور المُترجِم، والمُستقبِل لنصوص السياسة، والممارسات في إعادة تكوين Reconstruction، والمشاركة في تشكيل المعنى Co-constructing؛ من خلال مفرداتهم.٩٨

97 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan" 265.

98 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan", 265-266.

ولمزيد من الفهم لعملية نقل السياسات، والممارسات التربوية كمسارات لطريق الحرير؛ لابد من الاعتراف بتعددية الوكالات التي تسعى إلى قيادة أو التأثير في الإصلاح. يشرح "بريدجز" تلك الفكرة من خلال تجربة كازاخستان؛ حيث إنها في أعقاب انهيار الاتحاد السوفيتي واستقلالها في عام 1991 مع وفرة الوكالات الدولية التي غمرت كازاخستان لملء فراغ السلطة، ففرضت تلك الجهات أيديولوجيتها. ومن الجهات الأكثر قوة: البنك الدولي، وبنك التنمية الآسيوي؛ اللذان جلبا معهما أجندتهما الاقتصادية الاجتماعية الليبرالية الجديدة، والتي تضمنت فتح مجال التعليم للقطاع الخاص، وتقليص مساحة القرارات الفردية في الوزارة، وعناصر اللامركزية (والتي شكلت تبعات مستمرة في تثبيط قدرات وزارة التعليم، والعلوم في إدارة التغيير)، وتقاسم التكاليف. بالتوازي جاءت منظمات غير حكومية NGOs مثل مؤسسة سوروس The Soros Foundation بأجندتها الخاصة للتغيير، وفي النهاية ظهر التوجه الكازخستاني للرفاهية، فظهرت بوضوح منظمات أكثر توجُّهًا للجانب التجاري فدخلت المجال لتواجه الطلب؛ مثل "مدرسة هاليبيري" Haileybury School، والتي قدمت تعليمًا للصفوة، ذلك النوع الذي ازدهر حديثًا في إطار من الوفرة لمدارس اللغات الإنجليزية، وخدمة الاختبارات التربوية الأمريكية، والخدمات التربوية التقنية لبيرسون Pearson، كل ذلك يُشكِّل دَفعًا للأجندة الدولية.٩٩

ويعترف "بريدجز" بأن تعددية الوكالات المتدخلة، أو المشتركة في الإصلاح التعليمي في كازاخستان، وتعدد الأصوات؛ قد يجلب مخاطر وهو ما عبرت عنه "جيتا ستينر خامِسي" في سياقات أخرى بعدم التطابق ما بين المعايير، وإطار عمل المنهج، وتعليم المعلمين، والكتب الدراسية، وتقويم الطلاب، والذي دفعها لاعتباره مأساة "تراجيديا" تعكس التأثيرات السلبية المدمرة للمساعدات الغير منسقة.١٠٠

2- توظيف أفكار بياجيه عن التعلم في بناء نموذج معرفي للترجمة:

ترتبط مشكلة تعددية مصادر السياسة المنقولة، وعدم التجانس في الأمثلة المتاحة كخبرات دولية، والطبيعة الغير مستقرة للعديد من السياسات، والممارسات المنقولة بمصادر نقل السياسات، لكن هناك فئة أخرى من المشكلات التي تحدث نتيجة لطبيعة أماكن نقل السياسة؛ حيث إن وضع أفكار، وممارسات جديدة يمكن أن يأخذ مكانه فحسب، وأن يتم دمجها في الممارسة لدى الفرد الذي لديه قابلية فكرية مفاهيمية لتقبل أن

99 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan" 270.

100 Ibid., 270.

يفهم ما الذي تعنيه هذه الممارسة الجديدة، وأن يكون لديه المرونة الفكرية اللازمة للتكيف مع الأفكار الجديدة.

إن نقل السياسة، والممارسة هو عمليات تعلم، وفي النظرية الكلاسيكية للتعلم يمكننا أن نجد بعض النقاط المفيدة لتحديد متطلباتها. لقد كتب عالم النفس السويسري "جون بياجيه" Jean Piaget عن التوازن المعرفي، والذي يتحقق عبر عمليتين:

- **الاستيعاب والدمج** لعناصر خارجية مع الحواس ذات العلاقة بالموضوع، أو الإطار المفاهيمي.
- **التكييف والتوفيق** الناتج عن ضرورة اعتبار الخصائص المميزة للعناصر التي سيتم استيعابها.[١٠١]

يشير "بياجيه" إلى أن هناك وجهين لعملة ضخ أفكار، أو ممارسات جديدة، الجانب الأول: أن تلك الأفكار نفسها يُعاد تشكيلها للمستقبلين لكي تكون قابلة للتكييف مع جهازهم المفاهيمي. في الحالات المتطرفة حينما يكونوا بعيدين جدًّا عمَّا يمكن أن يصنع الموضوع من حس، فإنه يكون من السهل عليهم رفضه كليًّا، على الجانب الآخر فإن الفهم، والتفكير، والجهاز المفاهيمي للمتعلم يتغير لدرجة أعلى، أو أقل؛ ليتكيَّف، أو يتوافق مع الأفكار الجديدة. أما الطريقة الجديدة للتوازن فهي درب بين المعتقدات السابقة، والطرق الجديدة في التفكير.١٠٢

إن عملية التعلم على مستوى الأفراد كما التعلم على مستوى المجتمعات، من هذا المنظور فإن توطين السياسات، والممارسات التربوية جزء أساسي من عمليات الاستيعاب تلك. إن فهم تلك العمليات عبر خطوط نظرية التعلم الأساسية يساعدنا في جعل التغيرات التي تحدث أثناء الترجمة طبيعية، بالأحرى بدلًا من النظر إليها كانحراف، لكن أيضًا لنرى كيف يمكن تكوين التعلم الفردي، والاجتماعي؛ لكي يحقق ربما نواتج التعلم القريبة منطقيًّا إلى ما نسعى إليه.١٠٣

3- إدراك موضع الباحث وتأثيره في تشكيل منظوره نحو عمليات النقل، والترجمة:

101 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev “Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan”, 270.

102 Ibid., 270, David Bridges, “Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: Acase of Opportunism, Serendipity, and Bricolage,”, 290 .

103 David Bridges, “Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: Acase of Opportunism, Serendipity, and Bricolage,” , 291 - 292.

اعتمد "بريدجز" على فريق بحثي أثناء عملية رصد نقل، وترجمة السياسات التربوية في كازاخستان، ومِن ثَمَّ؛ اتضح أن موضع الباحثين المشاركين يؤثر في منظورهم نحو الإصلاح. تضمن الفريق باحثين ما بعد الدكتوراه من جامعة كامبردج، أحدهما من أوكرانيا، والآخر من بيلاروسيا، وكلاهما كتب تعليقًا يؤكد اعتبارهم أنفسهم مستقبلين داخليين، على اعتبار أنهما سوفيتيين تاريخيًّا، ومستقبلين خارجيين لأنهم ليسوا من كازاخستان، كذلك اشترك في البحث مجموعة من المترجمين الكازخستانيين. الجانب المهم في قضية الموضع هو أن القيام ببحث تربوي تعاوني مع باحثين دوليين يُعد تجربة جيدة، لعدم أخذ كل شيء كأمر مُسَلَّم به؛ حيث إن تربية، وتنشئة شخص في سياق مدرسي معين؛ يجعله يتوقع أن كل المدارس على نفس الشاكلة، لكن بالنسبة للباحثين الأجانب المشاركين؛ فإن التوافق العالمي وعمليات العصف الذهني لجعل المألوف غريبًا يتطلب مساعدة شخص غريب عن العالم الخاص؛ حيث يستطيع أن ينظر للخبرات المُسَلَّم بها بعين ناقدة.١٠٤ تشير هذه الملحوظة للجوانب الإيجابية التي يمكن أن تجنيها الدول المستعيرة من خلال مشاركة باحثين عالميين ضمن متابعة عمليات النقل للسياسات التعليمية، وذلك يعد جزءًا أساسيًّا من عمليات تعلم السياسات.

4 – فهم ترجمة السياسات من خلال الخصائص المميزة للترجمة الأدبية:

يُقرُّ "بريدجز" أن مفردة الترجمة استخدمت في تحليل ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التربوية؛ بطريقة تختلف عن استخدامها في سياق اللغة، والأدب، لكنه يؤكد أيضاً أنَّ كثيرًا من القضايا التي واجهته، ومجموعته البحثية في ترجمة المفاهيم المنقولة إلى مناطق جديدة؛ قد واجهتهم في ترجمة الخطاب التربوي السائد باللغة الإنجليزية إلى الروسية، والكازخستانية. ويشرح ذلك من خلال مثالين للمشكلات البين لغوية لترجمة المفاهيم التربوية المسافرة إلى كازاخستان كتبعة لاستعارة السياسة. إن المعلمين يلعبون دورًا مركزيًّا في نجاح، أو فشل فهم المفاهيم المستعارة؛ حيث إنهم يلعبون دورًا مزدوجًا في استقبال، وترجمة الممارسات، والمفاهيم التربوية. إنهم يستقبلون المفاهيم التربوية أثناء خبرتهم التدريبية، ويصنعون المعنى بالاستناد إلى خبراتهم الثقافية، والتعليمية. ثم يتبعون هذا المفهوم الجديد عبر ممارساتهم التربوية، وفي كلماتهم مع زملائهم، وطلابهم. من خلال ذلك يقومون بدور المترجم للممارسات التربوية الجديدة.١٠٥

104 David Bridges, "Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: Acase of Opportunism, Serendipity, and Bricolage," 293-294.

105 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan", 278.

ويحدث في بعض الأحيان خطأ ناتج عن استبدال المفهوم المستعار بمفهوم آخر نتيجة اختلافات الإدراك للممارسات التربوية، فضلًا عن الاختلافات في اللغة، والثقافة، والتقاليد.١٠٦ ولا يحدث ذلك الخطأ في الترجمة على المستويات المحلية فحسب، وإنما قد يحدث على المستوى القومي مِن قِبَلِ الحكومات، أو الجهات الخارجية التي قدمت الممارسات، والسياسات من أماكن أخرى.

ولقد حدد "بريدجز" الطرق المهمة التي يتم من خلالها تطبيق بعض الخصائص المميزة للترجمة الأدبية في مجال ترجمة السياسات، والممارسات التربوية المنقولة:

- الدور الفاعل للمترجم في تفسير المادة الأصلية: إن الترجمة تعتمد على القراءة، والفهم الدينامي، والسياقي، وفي بعض الأحيان الاستقبال المبدع للنص الأصلي. في عمليات الترجمة يكون الفهم، أو سوء الفهم الخاص بالوسيط للنص الأصلي سيلحق بالنص المترجم.١٠٧
- أهمية فهم إمكانات، وحدود اللغة، والثقافة إذا كان معنى النص الأصلي قد تم نقله بنجاح؛ حيث تكمن مشكلة الأنثروبولوجيين في أن ترجمة الثقافات الأخرى دائمًا تعاني مخاطر التشويه التي تطرحها عملية تفسير المفاهيم المحلية في إطار مفاهيمي غريب عنها، هذه هي مشكلة ترجمة السياسات، والممارسات التربوية.١٠٨
- تهمة الاستعمارية الجديدة تحدث حينما تكون الترجمة كطريق مروري يعمل في اتجاه واحد: تُعد كازاخستان بمفردات السياسة التعليمية مُستَقْبِلًا كبيرًا أكثر من كونها مُرسِلًا للنصوص، كما أن المصادر متنوعة بشكل كبير.١٠٩
- للقارئ دور –ليس المؤلف، أو المترجم فحسب– في تركيب المعنى من خلال النص: إن المعلمين بحاجة لتعليم الطلاب أن يكونوا فاعلين، ومشاركين مع المعلم؛ بهدف المساهمة في تأليف المعنى؛ من خلال أعمال الترجمة داخل الصف الدراسي؛ لأن تلك العمليات هي التي تتضمن إعادة

106 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev "Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan", 279, 282.
107 Ibid., 282.
108 Ibid., 282.
109 Ibid., 282.

تركيب المعنى القابل للتطبيق محليًّا لما تم استقباله من سياسات، وممارسات تعليمية.[١١٠]

- نطاق الإبداعية، وإضفاء معاني جديدة من خلال الترجمة: عملية الترجمة أكثر من مجرد الطريقة الخام للتعبير عن الشيء، أو النص. إن عائدات الترجمة ليست كلها من الأصل، والتي نادرًا ما تترجم في العصر الذي أُنْتِجت فيه، لكن في "حيوات أخرى" ربما تتبع من تلك الترجمات التي تمد النص الأصلي بالاستمرارية. إن الترجمات أكثر من مجرد إرسال للرسائل التي تم إنتاجها؛ فإن حياة النص الأصلي تتجدد، وتتفتح من خلال انتشار تجديداتها المستمرة، والأحدث، والأكثر شمولًا بما يساهم في استمرارية حياتها، والتي لا يمكن أن نسميها كذلك إذا لم يكن فيها تحول، وتجديد لشيء حي، الأصل قد تغير، والكلمات الناشئة أيضًا وصلت لمرحلة النضج. كذلك السياسات، والممارسات التربوية تنزع إلى استقبال انتباه المترجم بعد تنميتها، وفي أنماط أصبحت جاهزة مع الوقت لتحقيق شهرة ربما تفوق مصدرها الأصلي. إن الخطر الحقيقي ليس فحسب فيما ربما يُفقد في الترجمة، ولكن ما يفشل المترجم في إبداعه، واكتشافه، وإيجاده.[١١١]

ويقدم "بريدجز" أيضًا نقاط اختلاف ما بين الترجمة الأدبية، وترجمة السياسات:

- من الالتزامات الأخلاقية للمترجم في النصوص الأدبية أن يكون مخلصًا مع نص العمل الأصلي، بينما المترجم للسياسة، أو الممارسة التربوية يتحمل مسؤولية تكييف، وأقلمه، وتعديل الممارسات الدولية مع المتطلبات المحلية، وللوظائف المتوقع أن تؤديها في السياق.[١١٢]
- المترجم للنص الأدبي لا يتحمل مسؤولية صدق، أو قيمة النص الأصلي، بينما على صعيد ترجمة السياسات، والممارسات التعليمية يتحمل القائم على تبنِّي، وترجمة السياسات، والممارسات التربوية المسؤولية عن مدى مصداقيتها، وقدرتها على تحقيق أهداف الإصلاح.

110 David Bridges, Assel Kambatyrova and Kairat Kurabayev “Lost and Found in Translation? Interpreting The Processes of The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan”, 283.

111 Ibid., 283.

112 David Bridges, “Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: Acase of Opportunism, Serendipity, and Bricolage,” 296.

- يشير "بريدجز" إلى ضرورة أن يتحلى الفاعلون في مجال التعليم بالإيجابية في التعامل مع الإصلاحات المنقولة، بثقلها من خلال فهمهم، وخبراتهم التربوية، ووعيهم بطبيعة سياقهم الوطني، والمحلي بما يساهم بشكل كبير في تنمية تلك السياسات، والممارسات المنقولة، ومن جهه أخرى أشار لضرورة الاستفادة من نظرة التربويين الأجانب في تحليل، وفهم أوجه قوة، وضعف النظام التعليمي.

قدم "بريدجز" تنظيراً متميزاً لنقل، وترجمة السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة من خلال تحليله لحالة كازاخستان كأحد الدول النامية، واستخلص من خلال بحوثه حول تلك التجربة مجموعة من السمات الأساسية لعمليتي النقل، والترجمة من أبرزها إن عملية النقل لا تتم في مسارات خطية، ولكنها أشبه بمسارات طريق الحرير في تشعبها، وتقاطعها، وتعدد نقاط الإرسال، والاستقبال، وعمله في الاتجاهين؛ حيث ركز على الدور الإيجابي المنوط بالفاعلين في الدولة المستقبلة في ترجمة السياسات، والممارسات التعليمية وفقاً لخبرتهم التربوية ووعيهم بخصائص سياقهم الثقافي، وإمكانية إضافاتهم لإبداعات، وتعديلات في تلك السياسات، والممارسات التعليمية لتتأقلم مع السياق الجديد، وأهدافه الإصلاحية، وإمكاناته تحت مسمى إعادة بناء المعنى، وهي عملية ضرورية لحدوث التعلم.

6- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة موردوخ الأسترالية في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

نموذج " بيري، وتور " Perry& Tor لعملية النقل التربوي في إطار الثقافة التربوية العالمية:

لعل من أبرز إسهامات "لورا بيري"Laura Perry ، و"جيوك تور" Geok hwa Tor في تحليل عمليات النقل التربوي شرحهما للدور الفاعل لشبكات العمل الاجتماعي؛ حيث تلعب تلك الشبكات دورًا كبيرًا في عملية النقل التربوي، وهي تنقسم وَفْقًا لبحثيهما إلى ثلاثة أجزاء: 1- المجتمعات المعرفية والمتضمنة للجامعات، والمركز البحثية، والتجمعات الفكرية، 2- شبكات التأييد، والدعم عبر القومية، وهي تتضمن المنظمات الدولية الحكومية، والمنظمات متعددة الجنسيات غير الحكومية، 3- شبكات صنع السياسة، والحكم التربوي على المستويين الوطني، والمحلي. وغالبًا يحدث تداخل بين تلك الشبكات من خلال بعض الأفراد الفاعلين الأعضاء في أكثر من نوع من تلك الشبكات، وتضم تلك الشبكات في أفرادًا من خلفيات متنوعة؛ مثل: الباحثين الأكاديميين، والسياسيين، والموظفين الحكوميين.١١٣

113 بيري، لورا ب. تور، جوك هيوا، مرجع سابق، 788.

تنطلق فكرة الباحثتين حول أهمية تحليل عمل شبكات العمل الاجتماعي في عملية النقل؛ من تأكيدهما على أنَّ المنظمات الدولية، وتجمعات الفكر الدولية لا يمكن تصنيفهم في كل الحالات كمعير، أو مستعير، فهم في أغلب الحالات يُشكِّلون ميسِّرين لعمليات النقل التربوي المتبادل بين الفاعلين؛ حيث إن المفهوم الخطي لعملية النقل التربوي باعتباره نقلًا فوريًّا أحادي الجانب غير مناسب في فهم الطبيعة المعقَّدة للعملية التي تحدث على مراحل، دون ضامن للتقدم من مرحلة إلى أخرى.١١٤

تتسم عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية بأنها لا خطية، وتُعد تلك السمة المميزة لطبيعة نقل السياسات في ظل العولمة؛ حيث تتعدد الجهات، والفاعلين المشاركين في عملية النقل وفقاً للنماذج المتنوعة التي تم استقراءها من قبل المتخصصين من خلال تحليلهم لحالات متعددة من نقل السياسات، والممارسات التعليمية عبر الدول المختلفة.

عرضت الباحثتان تفسيرًا لكيفية اشتراك شبكات العمل الاجتماعي في عملية النقل التربوي؛ حيث تبدأ العملية بظهور قضية تعليمية في بلد ما، ومِن ثَمَّ؛ يؤدي ذلك لتعزيز جمع، ومشاركة البيانات، والمناقشات، والخلاف، والإقناع، والبحث عن حلول، واستجابات سياسية مناسبة؛ من خلال اللقاءات المباشرة، مثل: المؤتمرات، أو المطبوعات مثل المجلات، وأوراق العمل، وتقارير السياسة. في البداية؛ يتم تبادل الأفكار، والقيم، والمبادئ التربوية، ثم يتحقق الإجماع المعرفي كنتاج للمناقشات، والمداولات، والأبحاث، وتؤثر تلك النتائج في المستويات الوطنية، والمحلية؛ بصور، وعبر قنوات، ومسارات متعددة، ومتنوعة.١١٥

كما أشارت الباحثتان للدور الذي تؤديه المجتمعات المعرفية على المستوى الوطني، وأيضا دورها في عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، والذي تم تناوله بشكل أكثر استفاضه وفقاً لأفكار "بيتش" Beech. تتضمن تلك الإشارة إليهم ضرورة اعتبارهم جهه فاعلة متمايزة في الأدوار المنوطة بها، عن غيرها من الجهات المشاركة في صنع السياسة التعليمية، أو نقلها.

114 المرجع السابق،781.
115 بييري، لورا ب. تور، جوك هيوا، مرجع سابق،789.

الشكل(9): دور شبكات العمل الاجتماعي في عملية نقل السياسة[١١٦]

ومن جهه أخرى تشرح الباحثتان الكيفية التي يشارك بها فاعلون آخرون على المستوى الوطني؛ حيث يستجيب صانعو السياسات الوطنية، وجهات الحكم المحلية للحراك العالمي للنقل التربوي بالاختيار، والتفسير، والتنقية، والتعديل؛ مما يشكل انكسارًا، أو انحرافًا بعض الشيء في شكل، واتجاه السياسات، والممارسات المنقولة، مع الأخذ في الاعتبار السياق الاقتصادي، والتاريخي، والثقافي الوطني، والمحلي؛ مما يُشكِّل انعكاسًا لتلك الخصائص المميزة للسياق على السياسات، والممارسات المنقولة؛ لذا فإن تأثيرات السياق العالمي في السياسات، والممارسات التعليمية الوطنية تتباين وفقاً لاختلاف الدول.[١١٧]

ومن أبرز الإضافات التي أسهم بها هذا التحليل هو توجيه الانتباه إلى أهمية استخدام مفهوم التعلم في تحديد عملية النقل التربوي؛ بما يتضمنه من تفسير للاختلاف

116 المرجع السابق، 790.
117 بييري، لورا ب. تور، جوك هيوا، مرجع سابق،789-790.

في شكل، ونواتج تلك العملية من سياق لآخر، فكلتاهما تُعرِّف النقل التربوي كعملية تعلم اجتماعي. وعلى الرغم من أهمية مفهوم تعلم السياسات ودوره في تطوير عمليات النقل التربوي، وضرورة الإشارة للنواتج، ومدى تحقُّقها، إلا أنه من المتعذر اعتبار كل عملية من عمليات النقل التربوي بمثابة تعلم فعلي؛ لأنه في ظل المدى الواسع من الأنماط المتعددة، والمتنوعة للنقل التربوي، والتي لا ينتج عنها أي تعلم، إلا أنه من المفيد جدًّا النظر للنقل التربوي كعملية يمكن تحويلها إلى عملية تعلم سياسي، وبالتركيز على الخصائص المميزة، والشروط الضرورية لتلك العملية، وفهم أدوار المجتمعات المختلفة المشاركة كميسِّرين لتلك العملية، والبحث، والتقييم من أجل قياس نواتج النقل التعليمي؛ تُمثِّل كل تلك الجوانب عناصر ضرورية للوصول لنقل تربوي ناجح.

7- إسهامات متخصصي التربية المقارنة بجامعة أدنبرة في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

تحليل "رافي"Raffe للتعلم كعملية متمايزة عن عملية استعارة أفضل الممارسات التعليمية:

اهتم "ديفيد رافي" David Raffe بالتمييز بين اثنين من أشهر أنماط نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وأكثرها استخداماً في الأدبيات، وهما تعلم، واستعارة السياسات التعليمية، وقد أدى الخلط بينهما لفشل الإصلاحات التعليمية في الكثير من الدول، وقد تضمن تحليله تحديداً لجوانب القصور في عمليات استعارة السياسات، والشروط الواجب توافرها في عملية تعلم السياسة في بناء الإصلاحات التعليمية المناسبة لحل مشكلات النظم التعليمية الوطنية مع الاستفادة من الخبرات الخارجية.

يؤكد "رافي" أن استعارة أفضل الممارسات معيبة، على العكس من مدخل تعلم السياسات الذي يمثل طريقًا واعدًا لاستخدام الخبرات الأجنبية في صنع السياسة التعليمية. قدم "رافي" تحديدًا للسمات المميزة لتعلم السياسات؛ من خلال إبراز أَوْجُه القصور في استعارة أفضل الممارسات باعتبارها ممارسات متفردة، وقابلة للنقل بغض النظر عن سياقاتها الأصلية، والسياقات الجديدة التي تنتقل إليها؛ مؤكدًا على اقتراح التقارير السياسية لمجموعة من السياسات التدخلية المتفردة المرتبة بطريقة محددة من الأداء الضعيف إلى الأداء المتميز، على العكس من مدخل تعلم السياسات الذي يدعم تنمية سياسات قومية تمَّت حياكتها خصيصًا للسياق، كذلك يشير إلى أن النظر للسياسات بمعزل عن سياقاتها الأصلية يجعلها منزوعة الوتد،[118] بمعنى إن كل سياسة تعليمية

118 David Raffe, "Policy Borrowing or Policy Learning ? How (Not) to Improve Education Systems," in Center for Educational Sociology: The University of Edinburgh.CES Briefing No. 57 (Sociology, Center for Educational : The University of Edinburgh., 2011), 1-4.

هـي نتـاج لبيئـة التعلـيم، والـتعلم التـي نشـأت فيهـا، ولسـياقها الاجتمـاعي، والثقـافي، والاقتصادي، وتمثل وشائج الارتباط بين الممارسة التعليمية، وبيئتها، وسياقها الوتد الذي تستند إليه تلك الممارسة.

ويشير "رافي" إلى أن استعارة أفضل الممارسات تمثل منهجية معيبة، تستند لنمط من الأعلى إلى الأسفل في صناعة السياسات، ومِن ثَمَّ؛ تعجز تلك الاستعارة عن مقارنة المدارس التي تُحسِّن أداءها بالمدارس التي لم يتحسن أداؤها فعليًّا، لأن الأمر فوقي قائم على تبنِّي شكل واحد من أشكال التطوير المستند لممارسة تم اعتبارها الممارسة الأفضل على الإطلاق، على العكس من تعلم السياسات الذي يستخدم الخبرات الدولية على نطاق واسع يتضمن تحديد خيارات السياسة، وفهم عمليات التغيير، وتوقع القضايا التي تنشأ عن تلك السياسات الممكنة، كما يتضمن تعلم السياسات التعلم من تاريخ الوطن نفسه، ويشمل تنمية أنماط من الحوكمة في ظل اتصال فعَّال بين السياسة، والممارسة.١١٩ فعلى الرغم من إن التعلم يوسع دائرة البدائل، بعكس الاستعارة تضيقها في حدود ما يُنظر إليه باعتباره الأفضل، كما تحجب الاستعارة تاريخ النظام التعليمي نفسه بينما التعلم يتضمن ضرورة الاستفادة من تاريخ النظم التعليمية كمصدر للبدائل في بعض الأحيان، وكأساس لفهم النظام التعليمي في كل الحالات.

يؤكد "رافي " إن التعلم يحدث من خلال المقارنات الدولية والتي يوظفها تعلم السياسات على مدى متسع، بما يتضمن فهم النظام في الدولة الأم بشكل أفضل، وفي تحديد الاتجاهات الشائعة، والضغوط التي تؤثر في النُّظُم، وتوضيح بدائل لإستراتيجيات السياسة، وتحديد القضايا التي تنشأ عن كل منها، كما يشمل تعلم السياسة الاستفادة من تاريخ السياسة التعليمية للدولة نفسها، أو من تدفقات المعلومات الأخرى ما بين سياقات السياسة، والتطبيق.١٢٠

الشروط الواجب توافرها في عملية تعلم السياسات التعليمية الناجحة:

ومن أبرز جوانب القوة في تحليل "رافي" تحديده لمجموعة من الشروط الواجب توافرها في عملية تعلم السياسات الناجحة التي استخلصها من خلال مقارنته عمليتي استعارة، وتعلم السياسات التعليمية؛ حيث حدد "رافي" ستة مبادئ تستند إليها عملية تعلم السياسات:

- استخدم الخبرة الدولية في إثراء تحليل السياسة، لكن لا تستخدمها في اختصارها: يتعين على صانعي السياسة ألا يستخدموا السياسات،

119 David Raffe, "Policy Borrowing or Policy Learning ? How (Not) to Improve Education Systems," 1-4.

120 Ibid., 2.

والممارسات الأجنبية كحلول للإصلاح السريع Quick fix لمواجهة التحديات السياسية، لكن بتبنِّي تعلم السياسات كمدخل والتوعية به، والذي يتضمن تطوير السياسات لتتلاءم الأهداف مع الحاجات، والظروف القومية. كما تعتبر السياسات، والممارسات الأجنبية مصدرًا للأسئلة، كما تستخدم كمصدر للإجابات لتحديد البدائل، والمتغيرات المختلفة للسياسة ليضعوا في اعتبارهم التداعيات الممكنة المتوقع حدوثها، والعمليات، والآليات النموذجية للتغيير، القضايا التطبيقية التي يمكن أن تنشأ عنها.١٢١

- ابحث عن الممارسات الجيدة، وليس أفضل الممارسات: ينبغي على الاستقصاءات المقارنة ألا تبحث عن الممارسة الأفضل كممارسة متفردة، بل تسعى إلى دراسة أمثلة للممارسات الجيدة، والتي تتنوع عبر الزمان، والمكان، والسياق، والظروف. إن الممارسات الجيدة ربما تكون قابلة للنقل، لكن الحكم حول ما إذا كانت الممارسة قابلة للنقل، أم لا ينبغي أن ما يتم استخلاصه يعتبر نقطة بداية فقط للبحث.١٢٢
- لا تدرس فقط الأنظمة الناجحة: إن دراسة النُّظُم الناجحة فقط لا تمثل الطريق الأفضل لاكتشاف مصادر نجاحها، ولا يكشف عن مدى المسائل، والعوامل التي توضع في الاعتبار، حينما نصمم، أو ننفذ السياسة، أو الأشياء التي قد تحدث خطأ.١٢٣ لذا يؤكد "رافي" على دراسة التجارب المتنوعة ما بين الناجحة، والفاشلة، ومتوسطة النجاح، وغيرها؛ ليتسنى فهم التفاعلات التي تحدث داخل النظم أثناء نقل السياسات، والممارسات التعليمية.
- استخدم الخبرة الدولية لفهم نظامك التعليمي: إن المقارنات الدولية يمكن "أن تجعل المألوف غريبًا"، وتساعدنا في فهم نظامنا، قد تكون مصدرًا لإضاءة نقاط القوة، أو لتوضيح نقاط الضعف. يتابع صانعو السياسة غالبًا جوانب القصور في نُظُمهم التعليمية، ولا يقل أهمية عن ذلك البناء على نقاط القوة الموجودة في النُّظُم التعليمية على المستويين القومي، والمحلي.١٢٤

121 David Raffe, "Policy Borrowing or Policy Learning ? How (Not) to Improve Education Systems," ,3.
122 Ibid. , 3-4.
123 Ibid., 4.
124 Ibid., 4.

- تعلم من التاريخ: يجمع مدخل تعلم السياسات بين التعلم عبر القوميات، وبين الإرادة للتعلم من الماضي، وينبغي ملاحظة ضرورة توفر الذاكرة المؤسساتية؛ للتغلب على ميل صانعي السياسات؛ لإبراز تجديداتهم بشكل منفصل عن ماضي النظام التعليمي.١٢٥
- ابتكر بِنًى مناسبة للحوكمة: ينبغي أن تنظم نُظُم المدارس لتعظيم الفرص، والفوائد من استمرارية تعلم السياسة. ويذكر "رافي" مثالًا من المملكة المتحدة؛ حيث تشير تقارير مؤسسة ماكنزي إلى أن طبيعة النظام ساعدت على تشجيع التعلم الأفقي بين المدارس، مع توسط تحقق تعلم رأسي بين المدارس، والمركز. إن الاتصالات الرأسية ينبغي أن تكون صاعدًا، وهابطًا؛ حتى تتم عملية تعلم السياسات فعليًّا، والرسائل التي تعبر عن انزعاج الجهات الأقل لا ينبغي أن تهمل. هذا يجعل عملية التعلم الفعَّال للسياسة، والممارسة أصعب بصفة عامة.١٢٦ ولكنها أنجح في تحقيق الإصلاحات المطلوبة.
- قدم "رافي" مقارنة كاشفة بين عمليتي تعلم، واستعارة السياسات، والممارسات التعليمية، حيث حدد من خلالها الفروق المميزة بينهما، واختتم بحثه بمجموعة من الشروط، والتوجيهات التي تساعد على تحقيق تعلم ناجح للسياسات التعليمية، وتكمن أهمية بحثه في هذا التمييز، وإمكانية تطوير أفكاره لتحقيق تعلم ناجح للسياسات التعليمية، والتي تضمنت التركيز على قيمة تاريخ النظام التعليمي، والمؤسسات التعليمية كمصدر لتعلم السياسات، والتأكيد على الخبرات الدولية كمصدر للتعلم، واقتراح البدائل، التي يتعين تكيفيها مع السياق، وأهمية الوعي بعدد كبير من النظم التعليمية، وممارستها المتنوعة، وأهمية دراسة التجارب الفاشلة لتلافي أوجه القصور فيها؛ لأنها تسهم بشكل كبير في فهم مزالق عملية استعارة السياسة.

8- إسهامات بعض الخبراء التربويين العاملين في المنظمات الدولية في تحليل عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية:

عملية تعلم السياسات من منظور مؤسسة التدريب الأوروبية:

نعرض هنا لنموذج آخر من نماذج تعلم السياسات، لأن عملية تعلم السياسات تمثل النمط الناجح في تحقيق الإصلاح متمثلاً في محاولة احدى المنظمات الدولية تقديم إسهام

125 Ibid., 4.

126 David Raffe, "Policy Borrowing or Policy Learning ? How (Not) to Improve Education Systems," 4.

علمي يوضح كيفية، وشروط حدوث عملية تعلم السياسات التعليمية، وهي مؤسسة التدريب الأوروبية European Training Foundation (ETF) ، وهي إحدى المؤسسات الدولية التي تقدم منحًا، وقروضًا، وهي مؤسسة تنشط في مجال تقديم نصائح، ومشورات تربوية للدول الأعضاء، وتتسع مساحة نشاطها لتتخطى حدود القارة الأوروبية. شاركت المؤسسة في العديد من المشروعات بالشراكة مع العديد من البلدان لتطوير ممارسات لتعلم السياسة، وقدمت في كتابها السنوي الصادر عام 2008 تناولًا مفصَّلًا لفكرة تعلم السياسات بالجمع بين التحليل النظري، واستخلاص نتائج من الممارسات التطبيقية التي شاركت فيها المؤسسة، وخبراؤها، والباحثون من الدول الشريكة. وقد ساهمت المؤسسة من خلال أعمالها، ونشاطها، وهذا المؤلف في إثراء الأدبيات التربوية حول عملية تعلم السياسات، والممارسات التعليمية.

إن الافتراض الأساسي للكتاب السنوي لمؤسسة التدريب الأوروبية لعام 2008 هو أن تعلم السياسة يعني قدرة الحكومات، والمستفيدين الآخرين على تشكيل تطوير السياسة عبر استخلاص الدروس من الدلائل المتاحة، والخبرات؛ من ماضيهم لقيادة تنمية السياسة بطريقة مستدامة في تلك البلدان الشريكة. ويتميز الكتاب بتناوله تعلم السياسات في بعض الدول الغربية، فضلًا عن بلدان أخرى؛ مثل: المغرب، وكازاخستان، وبلدان غرب البلقان، وتركيا، والتي تتضمن سياقات مختلفة، ونُظُم حوكمة مختلفة.[١٢٧]

إن تعلم السياسة على العكس من الاستعارة، والإعارة يؤكد بقوة على تنمية القدرات القومية؛ لقيادة عملية تصميم، وتنفيذ الإصلاحات، فهو عملية تدعم عمليات النظر للخارج، وبصفة خاصة التعلم من الأقران، في حين يُبقي التأكيد على السياق القومي. يعتبر تعلم السياسات طريقة أكثر فعالية للحكومات، أو نُظُم الحوكمة للإعلان عن تطوير السياسة من خلال استخلاص الدروس من الأدلة، والخبرات القومية، والدولية المتاحة.[١٢٨] بذلك يؤكد تعلم السياسة على المشاركة النشطة للمستفيدين على المستوى القومي في تنمية سياساتهم الخاصة، وتنفيذ الخطط. إنه يؤكد أيضًا المشاركة النشطة للمجتمع الدولي في مساعدة البلدان.[١٢٩]

ولقد استهدف هذا الكتاب وضع مدخل تعلم السياسات محل التنفيذ في البلدان التي تمر بحالة تحول، من خلال بحث، وفهم العلاقة بين حدود تعلم السياسة، وتغيير السياسة. وتتبنَّى مؤسسة التدريب الأوروبي فكرة عن تعلم السياسات في سياق البلدان

127 Borhene Chakroun and Pasi Sahlberg, eds., ETF YEARBOOK 2008 POLICY LEARNING IN ACTION (Italy: European Traning Foundation, 2008), 7-8.

128 Borhene Chakroun, “National Qualification Frameworks : From Policy,” European Journal of Education 45, no. 2 (2010): 204-205.

129 Borhene Chakroun and Pasi Sahlberg, eds., ETF Yearbook 2008 Policy Learning in Action The Europian Traning Foundation ,7.

الشريكة، والتي تُعنَى باختبار إلى أي مدى مداخل تعلم السياسة تساعد هذه البلدان في تشكيل السياسة، ويتضمن ذلك قدرة البلدان الشريكة على التعلم من خبراتهم، ومن خبرات البلدان الأخرى، وكيف يقود تعلم السياسة إلى تغيير السياسة، ويزيد فاعلية السياسة؟[١٣٠]

ويتناول الكتاب الأسباب وراء فشل بعض البلدان الشريكة في تغيير السياسة، ويرجع ذلك الفشل في استعارة سياسات من الخارج إلى رغبة صانعي السياسة في إيجاد حلول سريعة للمشكلات الملحة. ويوظف "برهان شكرون" Borhene Chakroun نظرية "جون ديوي" عن الخبرة في تفسير فشل النماذج المبكرة في دعم تطوير السياسة في البلدان الأقل تقدُّمًا عبر النقل المباشر للمعرفة، والخبرات. يشير "ديوي" إلى أن الخبرات المضللة mis-educative لها تأثير في تعطيل نمو الخبرات اللاحقة، ويوضح "ديوي" أن الخبرات القَبْلية قد تكون في بعض الأحيان ذات نتائج عكسية، حينما يتولد عنها قسوة، أو تتسبب في افتقار الحساسية، أو استجابة تجعل البشر أقل انفتاحًا على الخبرات الجديد، كذلك فإن بعض الخبرات تكون غير مترابطة بالقدر الكافي، على الرغم من أن كلًّا منها قد يكون مقبولًا على حدةٍ، لكن الانفصالية الشديدة لتلك الخبرات تؤدى لتولد عادات مشتتة مفككة. ينطبق ذلك التفسير على المساعدات الدولية للتنمية، حيث تبدو مجموعة المشروعات الممولة غير متصلة فيما بينها، ومع السياقات البيداغوجية، والثقافية التي تمَّت زراعتها فيها.[١٣١]

ويُرجع "شكرون" فشل نقل السياسة لنموذج الحوكمة المتبع في البلدان، كما يؤكد تقرير التنمية البشرية للبلدان العربية عام 2005 على أن عملية صنع السياسة بعيدة عن الشفافية، حيث تتم عملية صنع السياسة التعليمية في ظل تنسيق ضعيف، أو مصادر قليلة لتحليل السياسة، مع مستوى منخفض من المشاورات، والمشاركة من الشركاء الاجتماعيين، والمجتمع المدني. كما أن محدودية قواعد المعرفة، والبيانات وهي أحد الأسباب الرئيسة لفشل نقل السياسة؛ حيث إن تقليد تجميع، وتحليل البيانات بطريقة منتظمة، ودراسات، وبحوث تقييم السياسة، كذلك البُعد البحثي؛ يتم تجاهله في معظم البلدان؛ مما يُعجِّل بفشل نقل السياسات.[١٣٢]

مقترحات لتفادي فشل عمليات نقل السياسات، أو تعلم السياسات التعليمية:

130 Borhene Chakroun, “What Can We Learn From Policy Learning?” in Borhene Chakroun and Pasi Sahlberg, eds., ETF Yearbook 2008 Policy Learning in Action The Europian Traning Foundation (Italy: European Traning Foundation, 2008),12.

131 Ibid.,12-13.

132 Borhene Chakroun, “What Can We Learn From Policy Learning?”,14.

ولعلاج تلك المشكلات، والأسباب التي ينتج عنها فشل عمليات نقل السياسات، أو تعلم السياسات يقترح مؤلفي الكتاب مجموعة من التوصيات اللازمة لتفادي فشل عمليات نقل السياسات، والممارسات التعليمية، وهي:

1- الانخراط في تعلم نشط من الخبرات المحلية، والدولية:

يُقترح جعل صانعي السياسة والمستفيدين منخرطين في تعلم نشط من خلال الخبرات المحلية، والدولية، إن التعلم في المقام الأول هو نشاط اجتماعي، والتعلم عملية دينامية، وبالاستفادة من بعض الإضاءات من نظرية "ديوي"، والتي يؤكد من خلالها على أن الخبرة عملية مستمرة، وعالية التفاعل، تقوم على التبادلية بين الأفراد، وبيئاتهم، ويؤكد "ديوي" أن البشر يعينون معانيهم الخاصة للمعلومات بالاستناد إلى ما يعرفونه، ومِن ثَمَّ؛ يكونون أكثر نجاحًا حينما يكتسبون المعرفة، ويستخدمونها، وتتحسن مهاراتهم، واتجاهاتهم حينما يكونون مشتركين بفعالية في العمليات، كذلك فإن تلك المشاركة النشطة تساعد في زيادة دافعيتهم، وتحملهم مسئولية تعلمهم. ويؤكد "هال" على أنَّ الفاعلين مِن قِبَلِ الدولة، والمجتمع هم الفاعلون الأساسيون في تعلم السياسة، ومِن ثَمَّ؛ يتعين عليهم الانخراط في عملية تعلم نشط يتضمن المسؤولين الحكوميين، ومديري المدارس، والخبراء المحليين، والشركاء الاجتماعيين، والمنغمسين في عمليات تعلم السياسة.[١٣٣]

2- تنمية القدرات الوطنية من خلال تعلم الأقران:

وفي ظل العولمة اتسع دور المنظمات الدولية في مجال التعليم، ومن بينها مؤسسة التدريب الأوروبي، والتي انتهجت مدخل تعلم السياسة كمدخل لمساعدتها للدول النامية؛ من خلال **تمكينها من تنمية قدراتها الوطنية على قيادة** عملية الإصلاحات التعليمية كبديل عن مجرد تقديم نصائح السياسة. وتتبنَّى مؤسسة التدريب الأوروبي فكرة إتاحة فرصة **تعلم الأقران لصانعي السياسة** في مجموعة من الدول التي تواجه مشكلات تعليمية كمدخل مناسب يضمن تعلم نشط، وتعاوني، مرتبط بمشكلات واقعية؛ لضمان إثارة دافعية المشاركين، وضمانًا للتعاون الحقيقي؛ من خلال تقاسم المهام بين كل الجهات في الدولة الواحدة، كذلك إن استخدام مدى واسع من الاتصالات، وأدوات التعاون، كما يتضمن ذلك التعلم الاعتماد على الحوار المجتمعي، والتفاوض مع كل الفاعلين، وتحفيز المعلمين للمشاركة في بناء خطط الإصلاح. كما أن عمليات التأمل، والتفكر في المشكلات التعليمية بالتعاون مع صانعي السياسة في الدول الأخرى؛ تساعد للوصول لفهم أفضل للسمات النوعية للنظام التعليمي.[١٣٤]

133 Borhene Chakroun, “What Can We Learn From Policy Learning?”,13.

134 Ibid.,14-17.

ويوجه الكتاب لضرورة التغيير في دور المنظمات الدولية المهتمة بالتعليم في عملية تعلم السياسات، فإنها إذا أرادت أن تساعد في نجاح عملية تعلم السياسات التعليمية ينبغي أن توجه قدر كبير من أنشطتها لتنمية القدرات الوطنية على قيادة الإصلاح، ويتبدى هذا التغيير في بعض الممارسات المتبعة من قبل منظمة اليونسكو التي تقدم تدريبات لمخططي السياسات التعليمية على المستويات الوطنية لدى عدد كبير من دول العالم، وكذلك بعض الهيئات البحثية مثل الشبكة الدولية للسياسات، والتعاون في مجال التعليم Network for International Policies and Cooperation in Education (NORRAG) والتي تعمل على تنمية القدرات لدى المسؤولين، والباحثين في الدول المهمشة، والفقيرة.

3- التعاون المؤسسي بين الجهات المختلفة:

إن التشاور، والتعاون المؤسسي بين الجهات المختلفة؛ يمثل أبرز، وأهم سمات تعلم السياسة، كذلك يعتمد محرري الكتاب المصطلح اليوناني "أغورا" "The Agora"، وهو ساحة تجمع بين سمات السوق، ومسرحاً لمناقشة السياسات؛ ليندمجا معاً حينما تتقابل الأفكار الخاصة مع الاتفاقات السياسية العامة في نقاشات مفتوحة بين الطبقات المجتمعية المختلفة، يشبه المحررون **تعلم السياسات بكونه "أغورا" لاعتماده على تيسير مشاركة أقوى لكل المستفيدين، وصانعي السياسة**؛ من خلال تعلم شبكي أفقي يقود لعملية ديمقراطية في اتخاذ القرارات الخاصة بالإصلاح، ولما يتضمنه التشبيه من تأكيد على أهمية ألا تكون السياسات وحدها مركز الانتباه، وإنما يتوجه الانتباه أيضًا لأفعال، وتحركات الممارسين، وكذلك أنشطة البحث المصاحبة لعملية التنفيذ.

ويؤكد مدخل تعلم السياسة على مشاركة نشطة من كل المستفيدين، تتضمن خبرة تشاركية من الماضي، والخبرات الدولية؛ لتنمية المعرفة بالمستقبل، ومن خلال تنقيح المعرفة من البلدان الأخرى، والمعرفة التي أُنْتِجت محليًّا ضمن معرفة جديدة، ويسعى هذا المدخل لابتكار إصلاحات متماسكة على نطاق المنظومة التي تتناسب مع السياق المحلي، وتيسير إصلاحات على نطاق متعمق يتضمن نُظُمًا للتدريب، تساعد المستفيدين على تعلم أدوار جديدة، وتنمية روتين عمل جديد.[١٣٥]

ويتكون فريق تعلم الأقران من صانعي السياسة، ومجموعة المستفيدين من مجموعة من البلدان، وتنوع تجارب، ووجهات نظر الأعضاء حول القضية المختارة للمناقشة يكون مفيدًا في إثراء النتائج؛ حيث يتوقع صانعو السياسة أن يتم تنفيذ إصلاحات السياسة

135 Soren Nielsen, Outi Karkkainen, Recep Varcinand Arjen Vos, " Policy Learning – The Experince of Impact Analysis in Turkey" in Borhene Chakroun and Pasi Sahlberg, eds., ETF Yearbook 2008 Policy Learning in Action The Europian Traning Foundation (Italy: European Traning Foundation, 2008),27-28.

الجديدة بالطريقة التي خططوا لها، في حين يميل مديرو المدارس إلى تطبيق الإصلاحات وفق احتياجات مدارسهم، وتشكل اختلافات المنظور تلك دورًا مهمًّا في إثراء المناقشات السياسية.[١٣٦]

4- التقييم:

تتميز ممارسة تعلم الأقران بفكرة **التقييم** الراسخة في الممارسة؛ حيث يتعين على كل فريق عمل مشارك من دولة ما تقديم دراسته الذاتية، والتي تحتوي لمحة قصيرة عن التطورات الرئيسة فيما يتعلق بقضية السياسة موضوع المناقشة، وتتضمن تحليلًا للمشكلة، وتحليلات أصحاب المصلحة لها، وتحديد الأهداف، وقضايا التنفيذ الأكثر أهمية بالنسبة للبلد المشارك. ويُعد الالتزام مِن قِبَلِ الفريق الوطني بتقديم تلك الدراسة الذاتية مع التزام منهجي بتحديد المشكلات الرئيسة، والمؤشرات النوعية، والأولويات، وعوائق التنفيذ، وتأثيرات التنفيذ، وتبعاته، وتحديد أهم المهام، والقرارات التي لا تزال معلقة خطوة أساسية لجعل عملية تعلم الأقران مثمرة ومفيدة، وغير سطحية في تناولها للمشكلات التعليمية.[١٣٧]

وتهتم عملية تعلم الأقران بتحقيق فهم أعمق لكيفية سفر السياسات، صعودًا، وهبوطًا بين مختلف المستويات الوسيطة، والمركز: أي بين وزارة التعليم بصفتها مصمم السياسات الرئيس، والمدرسة وهي الوحدة الرئيسة لتنفيذ السياسات، ويسعى فريق تعلم الأقران للتعرف على كيف غيرت الإصلاحات المدارس؟ لتقييم السياسة على مستوى التنفيذ، وكيف غيرت المدارس الإصلاحات؟[١٣٨] للتعرف على طبيعة عمليات الترجمة للسياسات، وتوطينها، ونواتج التوطين.

ويؤكد الكتاب على أنَّ تنفيذ السياسة ليس عملية خطية عقلانية، ولكنه عادة ينطوي على وساطة معقدة بين المصالح المتنافسة، ولذلك يتعين إشراك أصحاب المصلحة مبكرًا؛ حيث يسهم ذلك في تطوير إستراتيجيات السياسة، ومِن ثَمَّ؛ سهولة التنفيذ.[١٣٩] وعلى الرغم من كل تلك الجوانب الإيجابية التي تنطوي عليها ممارسة تعلم الأقران كمدخل لتعلم السياسات؛ إلا أنها لا تخلو من بعض المزالق، أو الجوانب السلبية، التي يتعين معالجتها للاستفادة من مميزات الممارسة، وسيتم تناول تلك المقترحات كجزء من مقترح هندسة الإدراج في استخلاصات هذا البحث.

136 Margareta Nikolovska and Arjen Vos, "ETF Peer Learning: From Policy Learning To Policy Change In Partner Countries" in Borhene Chakroun and Pasi Sahlberg, eds., ETF Yearbook 2008 Policy Learning in Action The Europian Traning Foundation (Italy: European Traning Foundation, 2008),43.

137 Margareta Nikolovska and Arjen Vos, "ETF Peer Learning: From Policy Learning To Policy Change In Partner Countries" ,43-45.

138 Ibid.,44.

139 Ibid.,47.

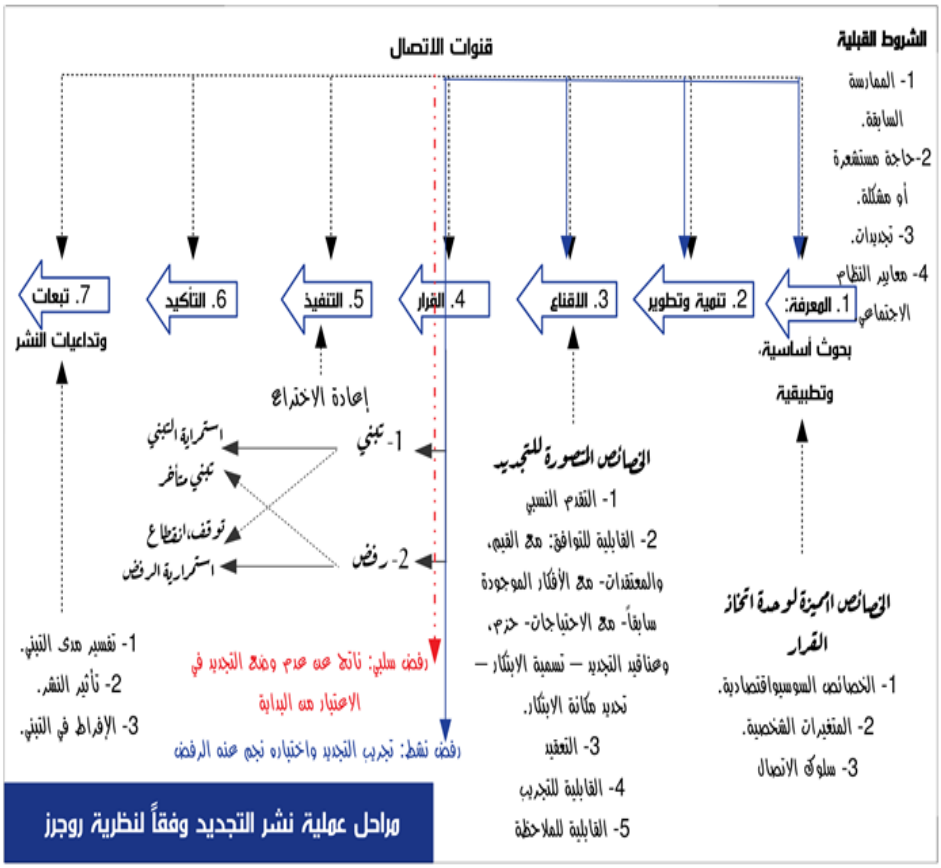
ومن بين مزالق، أو عيوب ممارسة تعلم الأقران في الواقع التي ذكرها الكتاب:

ثانياً: تحليلات النقل كعملية في أدبيات العلوم الاجتماعية

تناول البحث محاولات التنظير لعملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية بكل أنماطها، ومراحلها من خلال أدبيات ميدان التربية المقارنة، وسوف يتناول في الصفحات التالية بعض التنظيرات لعملية النقل منم خلال أدبيات العلوم الاجتماعية؛ حيث تقدم إضافات مهمة لتوضيح طبيعة العملية، ومراحلها، وتضيف بعض الشروط اللازمة لنجاحها في تحقيق إصلاحات حقيقية.

1- **نظرية "روجرز"**Rogers **لنشر التجديد:**

قدم "إيفريت روجرز" Everett M. Rogers واحدة من أقدم النظريات في العلوم الاجتماعية حول نشر التجديد، وتناول فيها بشكل تفصيلي طبيعة مراحل تلك العملية، وتتميز أفكار "روجرز" حول نشر التجديد بإشارته للعديد من النقاط المهمة، والضرورية لنجاح عمليات نشر أي تجديد في مجتمع ما، واستنادًا إلى أن النشر أحد الأنماط الفرعية من النقل، فيمكن الاستفادة من أفكار نظرية "روجرز" في تحليل عملية النشر للتجديدات، وعلى الرغم من أن أفكاره كانت تدور حول نشر التقنيات الحديثة كأحد أبرز، وأهم التجديدات السائدة أثناء بنائه لتصوراته النظرية عن طبيعة عملية نشر التجديد في الستينيات من القرن العشرين، إلا أن أفكاره مفيدة في تحليل العملية، ومراحلها، والشروط الواجب توافرها لنجاحها.



الشكل (10): مراحل نشر التجديد وفقًا لنظرية روجرز [١٤٠]

يشرح الشكل (10) الأفكار الرئيسة في نظرية "روجرز" عن نشر التجديد، مؤكدًا أن عملية اتخاذ القرار بتبنِّي تجديداً ليست عملية لحظية، وإنما عمليات تحدث عبر زمن، والتي تتطلب في البداية شروطًا قَبْلية، أبرزها **إدراك المشكلة، أو الحاجة**، وهي مرحلة أولية ضرورية، وهي المحك الرئيس لتقييم نجاح نشر التجديد؛ من خلال قدرته على حل المشكلة الأصلية التي كان يعاني منها المجتمع قبل تبنِّي التجديد.[١٤١] أما مراحل عملية نشر التجديد فهي:

1. المعرفة من خلال البحوث الأساسية، والتطبيقية:

140 Everett M. Rogers, *DIFFUSION OF Innovations*, Third Edit (The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1983), teddykw2.files.wordpress.com/.../everett-m-rogers-diffusion-of-innovati..

141 Everett M. Rogers, op. Cit., 135-137.

يشير "روجرز" إلى أن معظم التجديدات التقنية يتم إبداعها مِن قِبَلِ أنشطة علمية، كذلك تنتج عن التفاعل بين المنهج العلمي، والعمليات التطبيقية؛ على الرغم من أن مسعى البحوث الأساسية المباشر هو تطوير المعرفة العلمية التي قد لا تتضمن بشكل مباشر تحقيق أهداف تطبيقية معينة، إلا أنها تمثل الأساس الذي تستند إليه البحوث التطبيقية في مسعاها نحو حل مشكلات تطبيقية عملية. ومِن ثَمَّ؛ توضع المعرفة العلمية محل التطبيق.[١٤٢]

يمثل تحليل "روجرز" إضافة مهمة للأدبيات الخاصة بعمليات النقل؛ حيث يتميز عن غيره من الإسهامات الأخرى في تحليل عمليات النقل، وأنماطه من استعارة، أو نشر؛ بكونه تضمن مرحلة المعرفة كمرحلة أولى، كذلك الاستناد إلى بحوث أساسية، وتطبيقية كمرحلة مبكرة في عملية النشر، وهذه النقطة مهمة، ومفيدة جدًّا في المجال التربوي؛ حيث يتضح في كثير من الأحيان عدم توفر وعي كافٍ بالتجديد، أو الفكرة، أو الممارسة التربوية موضوع الاستعارة.

2. تنمية، وتطوير التجديد:

استنتج "روجرز" من خلال دراسته لعملية نشر التجديد أنه بعد القيام ببحوث تطبيقية تقدم مقترحات لحل المشكلات الواقعية؛ تتم عملية تنمية للتجديد، والتي تتضمن وضع الفكرة الجديدة في صورة من المتوقع أن تتلاقى مع احتياجات المتبنِّين المحتملين للتجديد؛ حيث يتم في هذه المرحلة تهيئة التجديد لمتبنِّين آخرين، وتستند تلك العملية لتفهم مشكلات الأفراد، والمؤسسات المختلفة المتنوعة، التي يتوقع أن يكونوا متبنِّين نهائيين للتجديد؛ لأن نجاح التجديد يتأثر بالمتبنِّين وما يشكلونه من مواقف -تجاه التجديد- تتبنَّى التجديد. كذلك يؤكد على **نظام تبادل المعلومات حول التجديد** التقني؛ حيث يُمثِّل عنصرًا حاسمًا، ويجب على القائمين على تبنِّي نشر التجديد تكريس جزء كبير من جهدهم للحصول على، المعرفة واستخدامها؛ من خلال التعرف على البيانات عن الأداء الخاص بالتجديد الذين يقصدون إبداعه. إن عملية تنمية، وتطوير التجديد في أغلبها مشتقة من تبادل المعلومات عن التجديد والسياق الذي سيتم تنفيذه فيه.[١٤٣]

ويتضمن ذلك عملية مواءمة مبدئية مع السياق من خلال دراسته التجديد قبل إدخاله إلى مرحلة التنفيذ في السياق الجديد ففي ضوء فهم الخصائص المميزة للتجديد، والمتطلبات اللازمة له، وفهم طبيعة السياق، وإمكاناته، يمكن تطوير التجديد، وتنميته ليتناسب مع مشكلات السياق، وإمكاناته، وظروفه.

3. الإقناع:

142 Ibid., 138.
143 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 139-140.

تتضمن مرحلة الإقناع تكوين اتجاهات بتفضيل، أو عدم تفضيل التجديد، ويتأثر هذا الحكم بالخصائص المتصورة للتجديد مِن قِبَلِ المتبنِّي، وتعد تلك النقطة من أبرز الإسهامات التي يتعين توظيفها لتحليل عمليات النقل التربوي، وأسباب نجاحها في بعض البلدان، وفشلها في البعض الآخر، وتتكون الخصائص المتصورة للتجديد من:

- **التميز النسبي:** هي الدرجة التي يُستقبل بها التجديد كشيء أفضل من الأفكار التي يحل محلها، وينبغي الانتباه إلى أن التميز هنا لا يقاس كتقدم بصفة موضوعية، وإنما كتقدم نسبي من وُجْهَة نظر المتبنِّين للتجديد.[١٤٤]
- **التوافق**: هي الدرجة التي يُقبل بها التجديد بشكل متماسك مع القيم الموجودة، والخبرات السابقة، واحتياجات المتبنِّين الفاعلين، إن تبنِّي تجديدات متوافقة مع قيم المجتمع سيكون تبنِّيها سريعًا، في حين أن تبنِّي تجديدات غير متوافقة مع المجتمع تتطلب تبنِّيًا قَبْليًا لنظام قيمي جديد.[١٤٥]
- **التعقيد:** هي الدرجة التي يُستقبل بها التجديد كشيء من الصعب أن يُفهم، ويُستخدم، بعض التجديدات قد تُفهم مِن قِبَلِ معظم الأعضاء في النظام الاجتماعي، ولكن بعضها الآخر يكون أكثر تعقيدًا، بصفة عامة الأفكار الأبسط يتم تبنِّيها أسرع من التجديدات التي تتطلب من المتبنِّي أن ينمي فهمًا، ومهارات جديدة.[١٤٦]
- **القابلية للمحاولة، والتجريب:** وهي الدرجة التي ربما يتم بها تجريب التجديد بأساسيات بسيطة، حينما يكون تطبيق الأفكار الجديدة قابلًا للتقسيم إلى مهام مخططة يمكن تجربتها؛ تكون تلك الأفكار عُرْضة للتبنِّي بشكل أوسع من الأفكار التي تبدو غير قابلة لتجريبها؛ حيث إنه في كثير من الأحيان يقبل الأفراد على تبنِّي التجديد الذي يمكن تعلمه من خلال الممارسة.[١٤٧]
- **القابلية للملاحظة:** هي الدرجة التي تكون بها نتائج التجديد قابلة للرؤية وتتسم بالوضوح.[١٤٨]
- تشكل مرحلة الإقناع إحدى الإضافات المهمة لأدبيات النقل التربوي؛ حيث تضمَّنت تلك المرحلة تحليلًا تفصيليًّا للعناصر الرئيسة المكونة لتلك العملية المهمة، والضرورية؛ لنشر أي فكرة، أو ممارسة تربوية، وهذه المرحلة غائبة

144 Ibid.,15.
145 Ibid.,15.
146 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 15.
147 Ibid., 15.
148 Ibid., 15.

تمامًا عن الأدبيات التربوية في هذا الموضوع، وتحتوي تلك العملية على عناصر تفصيلية مهمة جدًّا، يتعين وضعها في الاعتبار عند تبنِّي أي إصلاح أو تجديد. من بين تلك العناصر ضرورة دراسة الميزة النسبية التي يحققها هذا التجديد، أو الإصلاح، أو الفكرة، أو الممارسة؛ للتعرف على ما هو متوقع من إيجابيات يمكن تحقيقها من خلال الممارسات التربوية الجديدة إذا تم تبنِّيها بدلًا من الممارسات السابقة.

كما يعد تناوله التفصيلي لفكرة القابلية للتوافق مفيدًا جدًّا، يأخذنا نحو ضرورة الفهم التفصيلي الجيد للفكرة، أو الممارسة موضوع النقل، أو النشر، ومدى ارتباطها بالقيم، والمعتقدات، وعلاقتها بالأفكار السابقة، والتي تجعل التحول إلى تلك الفكرة يسيرًا، أو بعيدًا تمامًا؛ حيث إن اعتياد القائمين على النُّظُم التربوية ممارسات، وسلوكيات معينة يصعب استبداله بغيره بين عشية، وضحاها، كذلك القابلية للتوافق مع الاحتياجات المستشعرة من العاملين، والمستفيدين بالخدمة المقدمة، وهذا مهم للنُّظُم التربوية؛ حيث إن تبنِّي إصلاحات، وممارسات لا يستشعر القائمون على العمل التربوي، أو المستفيدون منه مدى أولوية تلك الإصلاحات، إن ذلك يقوض الإصلاح، ويقلل من إمكانية تحقيقه أهدافه. كذلك إدراك التجديدات بوصفها حزمة، أو عنقود من الأفكار، والممارسات التي يتطلب تبنِّي أحدها ضرورة تبنِّي باقي الحزمة التي ترتبط بها.

4. القرار:

تتضمن مرحلة القرار تحديد موقف الأفراد، أو المؤسسات بتبنِّي، أو رفض التجديد، وقد يكون الرفض سلبيًّا لعدم الاقتناع بقيمة التجديد وقدرته على حل المشكلات الراهنة، بدون تجربة للتجديد، أو رفض نشط ناتج عن تجريب فعلي للتجديد. ١٤٩

5. التنفيذ:

تتضمن مرحلة التنفيذ في نظرية "روجرز" عملية مهمة هي إعادة الاختراع Re-invention وهي عملية تغيير، أو تعديل للتجديد؛ من خلال مُستخدِم في عملية التنفيذ، إنه من التبسيط الشديد أن ينظر لعمليات تنمية التجديد، وكأنها تتكون من تقنية جديدة نشأت من بحث. ومِن ثَمَّ؛ يتم نشرها على المستخدمين، والمطبقين؛ حيث يتم تبنِّيها، واستخدامها بشكل ثابت، الصورة الأكثر واقعية تتضمن أن التجديدات التقنية تشبه النهر يعتمد نماؤه، وتطوره على روافده، والظروف التي تواجه طريقه. ويؤكد "روجرز" على أنَّ التغيير الناتج عن تدخل المنفذين لا يمثل تشوشًا على التجديد، كما ينظر إليه مِن قِبَلِ باعتبار المنفذين مستقبلين سلبيين للتجديد، في ظل مفهوم إعادة الاختراع بات ينظر للمنفذين كمعدلين نشطين، ومكيفين للأفكار مع النظام الاجتماعي. وتتحدد طبيعة عملية

149 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 163.

إعادة الاختراع كتدخل جيد، أو سيئ وَفقًا للموقف ذاته، ويعدد "روجرز" الحالات المختلفة لإعادة الاختراع:١٥٠

- في حالة التجديدات الأكثر تعقيدًا، والصعبة الفهم.١٥١
- في حالة نقص المعرفة لدى المتبنِّي للتجديد قد يحدث "إعادة الاختراع".١٥٢
- في حالة أن يمثل التجديد مفهومًا عامًّا، أو كونه أداة لها تطبيقات محتملة كثيرة. في حالة أن التجديد عبارة عن حزمة، هذه الحزمة مجمعة بطريقة محكمة، أو بطريقة فضفاضة. في حالة أن الحزمة مجمعة بطريقة محكمة من الصعب أن يتم تبنِّي عنصر واحد دون تبنِّي العناصر الأخرى؛ حيث إن العناصر بينها اعتماد متبادل، أما التجديد في شكل حزمة مجمعة بطريقة فضفاضة يتكون من عناصر ليس بينها ارتباط، مثل تلك التجديدات يمكن أن تكون مرنة بعض الشيء في تعامل مَن يتبنَّاها وَفقًا لظروفه.١٥٣ ويمكن اعتبار أغلب حالات الإصلاح التعليمي كحزم مجمعة تتطلب استعارة الإصلاحات المرتبطة وثيقة الصلة بالإصلاحات المتبناة.
- حينما يكون التجديد تم تنفيذه بغرض حل مشكلات مدى كبير من العملاء، فإن إعادة الاختراع تكون عُرضة للحدوث أكثر. السبب الأساسي لإعادة الاختراع يرجع إلى أن كل فرد، أو منظمة سوف تتعامل مع هذا التجديد من خلال مشكلة مختلفة عن الأخرى.١٥٤ ويقصد "روجرز" من خلال هذه الفكرة إن تنوع المؤسسات التي سوف تتبنى التجديد سيكون اختلافاً في طبيعة عملية إعادة الاختراع، ويمكن تطبيق تلك الفكرة أيضاً على قطاع التربية؛ حيث تتعدد أنواع المدارس ما بين الحكومية، والخاصة، والدولية، وغيرهم؛ من ثم ينتج عن ذلك تنوع في عمليات إعادة الاختراع وفقاً لطبيعة، وظروف كل مؤسسة تعليمية حتى، وإن كانت تتبنى جميعاً نفس السياسة، أو الممارسة المنقولة.

150 Ibid., 146,174.
151 Ibid., 174.
152 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 174.
153 Ibid., 174.
154 Ibid., 174.

- التفاخر بالملكية المحلية قد يكون هو السبب في إعادة الاختراع، هنا التجديد يتم تعديله لكي يبدو كمنتج محلي، المشكلة في هذا النوع من إعادة الاختراع المزيف هي أنه يحدث مجرد تغيير لاسم التجديد.١٥٥
- قد تحدث إعادة للاختراع لأن وكيل التغيير يؤثر على عملائه؛ لتعديل، أو لتبنِّي تجديد.١٥٦ وتتعدد أشكال إعادة بناء المعنى على حسب الدوافع المحركة للجهات الفاعلة، ومدى الجدية في عملية الإصلاح.
- هذا الوعي المتنامي بعملية "إعادة الاختراع" يقدم رؤية جديدة، ومختلفة لسلوك التبنِّي؛ ليتحول من مجرد القبول ببساطة، أو الرفض للتجديد، فإن المتبنيات الفعلي سيكون مشاركًا نشيطًا في عمليات التبنِّي، والنشر، يشارك في صناعة، وإعطاء معاني للمعلومات الجديدة حينما يطبق التجديد على مستوى السياق المحلي.١٥٧

تتفق أفكار "روجرز" حول إعادة الاختراع مع بعض أفكار "بريدجز" حول إيجابية المنفذين أثناء عمليات ترجمة السياسات، والممارسات التعليمية بشكل نشط يتضمن تعديلاً، وتنقيحاً وفق طبيعة السياق التعليمي، والثقافي. كما قدم "روجرز" بعض الحالات التفصيلية التي تتضمن "إعادة الاختراع".

6. التأكيد:

وتتضمن مرحلة التأكيد مواقف متنوعة من التبنِّي، والرفض؛ قد يتحول التبنِّي في المرحلة السابقة إلى توقف، وانقطاع، أو استمرارية في التبنِّي، وقد يتحول الرفض في المرحلة السابقة إلى تبنِّي متأخر، أو يستمر الرفض.١٥٨ بما يوضح أن موقف المستخدمين للتجديد لا يكون موقفًا موجهًا إما نحو الرفض، أو التبنِّي كموقف موحد عبر كل مراحل نشر التجديد، وإنما يمكن أن يتغير ذلك الاتجاه أثناء العملية. ويتم في هذه المرحلة تعزيز قرارات تبنِّي التجديد، وعمليات إعادة الاختراع الجيدة التي تسهم في نجاح التجديد في حل المشكلات الأساسية التي تم تبنِّيه لحلها.

7. تبعات النشر، وتداعياته:

تتضمن هذه المرحلة من عملية نشر التجديد دراسة تداعياته، وهل تم حل المشكلة الأصلية، أم لا؛ من خلال التجديد. ويتم في هذه المرحلة تفسير معدل التبنِّي للتجديد، وتأثير نشره في المجتمع، وحالات الإفراط في التبنِّي، وفي هذه المرحلة ربما تظهر

155 Ibid., 174.
156 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 174.
157 Ibid., 174.
158 Ibid., 184-186.

مشكلات، واحتياجات جديدة، ربما تعزى إلى التجديد؛ لذلك تبدأ دائرة أخرى من عمليات التنمية للتجديد.١٥٩ وتعد تلك المرحلة أحد المراحل الهامة جداً، والتي قدمها "روجرز" باعتبارها شئ بديهي في عمليات نشر التجديد، والتي تفيد في تحقيق عمليات نقل ناجح في مجال التعليم؛ لأن ظهور مشكلات ناجمة عن تطبيق التجديد، أو الإصلاح المنقول يمثل شئ بديهي، ومنطقي، ويتعين دراسة مثل هذه المشكلات لمواجهتها بإدخال تعديلات إما على السياسات، والممارسات التعليمية المنقولة بما يتناسب مع السياق، أوبإدخال تعديلات على السياق بما يتناسب مع احتياجات، ومتطلبات التطبيق في الواقع.

ثالثاً: تحليلات النقل، وأنماطه كعملية في مجال السياسة العامة

تم تناول أحد أبرز محاولات تحليل مراحل عملية النقل متمثلة في نشر التجديد في مجال العلوم الاجتماعية، سوف تتناول الصفحات التالية محاولات تحليل عملية النقل في مجال السياسة العامة باعتبارها تقدم إضافات مهمة لفهم طبيعة عملية نقل السياسات، والتي يمكن الاستفادة منها في فهم طبيعة عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية.

1- تحليل نقل السياسات كعملية تعلم اجتماعي لـ" هال" Hall:

يُصنف "بيتر هال" Peter Hall تغيير السياسة كتعلم اجتماعي إلى ثلاثة أنماط: 1- التعلم من الدرجة الأولى والذي يتضمن تغييرًا تدريجيًّا في السياسات نتيجة للتقدم الزمني، وتتأثر في السياسة، وتنفيذها في المرحلة الراهنة بالمرحلة السابقة. 2- التعلم من الدرجة الثانية هو تغيير في السياسة في صورة الأدوات المستخدمة في تحقيقها، ليس نتيجة التقدم الزمني فحسب، ولكن أيضًا نتيجة النقد الموجه للأساليب القديمة. 3- التعلم من الدرجة الثالثة والذي يعرفه "هال" باعتباره تغييرًا في النموذج الإرشادي للسياسة بالاستفادة من طبيعة التغيير في النماذج الإرشادية في فلسفة العلم، بذلك يتضمن تغييرًا ثوريًّا في الأهداف، والأولويات، والأدوات في مجال السياسة.

إن عمليات تغيير السياسة وفقاً لتصنيف "هال" كتعلم من الدرجة الأولى تميل إلى الاتسام بالتدرج، مع الشعور بالرضا، واتخاذ القرار بالطريقة الروتينية المصاحبة بشكل طبيعي لعمليات السياسة. تلك التغييرات تأخذ مكانها في عمل السياسة بمعدل كل عام، وتعتمد السياسة في العام الحالي على مفردات مخرجات السياسة في العام السابق، وإدخال بعض التعديلات عليها، ويشير "هال" إلى أن تلك التغييرات تعد تغييرات داخلية في النظام، ولا تتأثر كثيرًا بالسياقات الخارجية.□١٦٠

159 Everett M. Rogers, *op. Cit.*, 149.

160 Peter A Hall, "Policy Paradigms , Social Learning , and the State : The Case of Economic Policymaking in Britain New York Stable URL : Http://Www.Jstor.Org/Stable/422246 REFERENCES Linked References Are Available on

أما تغيير السياسة كتعلم من الدرجة الثانية فهو يتضمن تنمية أدوات جديدة للسياسة؛ لمواجهة عدم الرضى عن السياسة في الماضي يتم التغيير في أدوات السياسة، وليس استجابة لتغيرات جديدة في المجال، ولا يبدو للتأثيرات الخارجية دور في هذه التغيرات.١٦١ على الرغم من اعتبار "هال" تغييرات السياسة التي تعمل كعمليات تعلم اجتماعي من الدرجة الأولى، والثانية، لا تتأثر بالتغيرات الخارجية، ومِن ثَمَّ؛ فهي لا تتضمن نقلًا للسياسات، إلا أن تلك التغيرات يمكن أن تتضمن فعليًّا تأثُّرًا بالسياسات في الخارج في شكل إلهام، أو كمصدر للاستعارة وغيرهم من الأنماط المختلفة للنقل التربوي.

تغيير السياسة كتعلم اجتماعي من الدرجة الثالثة والذي يعرفه "هال" كتغير في النموذج الإرشادي باستخدام مفهوم التغيير في النماذج الإرشادية في مجال العلم؛ حيث تعتبر تغييرات السياسة في هذا النوع تغييرات دراماتيكية تتضمن تغييرًا للسياسة بشكل جذري بما يتضمن تغيرًا في الأهداف، وترتيب الأولويات، والأدوات التي توظف لتحقيق تلك الأهداف، وتلك التغيرات تتأثر بما هو خارجي.١٦٢ بذلك يؤكد "هال" على أن هذا النموذج هو الأقرب لتفسير حالة تغيير السياسة المستندة لنقل السياسات.

هناك ثلاثة تداعيات مهمة تحدث نتيجة التغيير من الدرجة الثالثة:

- إن عمليات استبدال نموذج إرشادي للسياسة بنموذج آخر تكون عملية اجتماعية أكثر من كونها عملية علمية؛ حيث إن نظرة الخبراء ربما تلعب دورًا، ورُؤَاهم ستكون متضادة، والاختيار بين النماذج الإرشادية نادرًا ما يعتمد على أرضية علمية. التحول يتضمن وضع أحكام سياسية في طبيعتها، والمخرج لا يعتمد على الحجج القائمة على التنافس، لكن على موقعهم المتميز ضمن الإطار المؤسسي، عن تبعية المصادر التي سيتم استدعاؤها في ظل هذا الصراع، والعوامل الخارجية التي تؤثر في زيادة القوة الموكلة لمجموعة من الفاعلين للدفع بالنموذج الإرشادي الخاص بهم على حساب البدائل الأخرى.١٦٣ إن إدراك تلك السمة المهمة يُعد أحد مفاتيح نجاح عملية تعلم السياسة التعليمية.
- قضايا السلطة تكون مركزية في عمليات تغيير النموذج الإرشادي للسياسة؛ لمواجهة الأفكار المتصارعة بين الخبراء، والسياسيين، يتم اتخاذ قرار أيهم سيعتبر أكثر سلطة، خاصة في الموضوعات الفنية المعقدة، ومجتمع

JSTOR for This Article : Policy Paradigms , Social Lea," Comparative Politics 25, no. 3 (1993): 280–281, https://www.jstor.org/stable/422246.

161 Ibid., 280-283.

162 Peter A Hall, op. Cit., 280-284.

163 Ibid., 280.

السياسة سيشارك في التسابق على السلطة من خلال القضايا التي في يده، بمعنى أن التغيير في النموذج الإرشادي للسياسة يُصاحبه تغيير في مواضع السلطة الخاصة بالسياسة.١٦٤ إن تحليل الموقف باعتباره موقفاً سياسياً يُعد أمر مهم، ويتعين أن يكون قائماً على فهم طبيعة الممارسة السياسية، والتفاعلات السياسية التي تساهم في صنع السياسية التعليمية، وتنفيذها.

- لحظات تجريب، واختبار السياسة، وفشلها؛ تؤدي دورًا في التحرك من نموذج إرشادي إلى آخر، مثل تلك النماذج الإرشادية العلمية، إن النماذج الإرشادية للسياسة يمكن أن تكون مهددة بظهور الشذوذ –بلغة فلسفة العلم– ، بمعنى عدم القدرة على فهم، وتحليل المشكلات الراهنة، ومِن ثَمَّ حلها، وهي تطورات لا يمكن فهمها بشكل تام باستخدام المفردات الخاصة بالنموذج الإرشادي القديم، وهي تمثل ألغازًا، وكلما تراكمت تلك الألغاز تظهر محاولات مخصصة لتوسيع المفردات الخاصة بالنموذج الإرشادي ليُغطي تلك الألغاز، لكن بالتدريج تفوض التماسك الفكري، والدقة للنموذج الأصلي. لكن إذا كان النموذج الإرشادي لا يستطيع التوافق مع التطورات الشاذة، تلك الاختبارات تخلص إلى فشل السياسة التي ستفقد السلطة تدريجيًّا لصالح نموذج السياسة الإرشادي الجديد؛ حيث إن تراكمية الشذوذ تدفع إلى تجريب أشكال أخرى للسياسة، وفشل السياسة القديمة ينتج عنه تغير في مواضع السلطة، وينشأ تنافس واسع بين النماذج الإرشادية المتنافسة. هذا التنافس ربما ينتقل من حدود الدولة إلى مجالات سياسية أوسع، وينتهي فقط حينما يتم الدعم من خلال نموذج إرشادي جديد، يحفظ مواضع السلطة لصانعي السياسة، ويكون قادرًا على إعادة التنظيم، وتوفير معايير إجرائية لعمليات السياسة لجعل النموذج الإرشادي الجديد مؤسساتي.١٦٥

يميل "هال" بشكل كبير لتفسير عمليات نقل السياسات باعتبارها عملية تغيير في النموذج الإرشادي للسياسة، يلجأ إليها صانعو السياسة بتوفير نموذج إرشادي جديد، يستطيع تفسير، وحل مشكلات النظام التعليمي التي عجز عن حلها نموذج السياسة القديم، وينطبق هذا التفسير على محاولات عديدة لنقل السياسات، فضلًا عن إشارته الدقيقة لفكرة الصراع بين النماذج الإرشادية للسياسة الناتجة عن صراع على السلطة لممثلي كل نموذج إرشادي، وهذه نقطة

164 Ibid., 280-284.
165 Peter A Hall, op. Cit., 280-284.

قيمة جدًّا في تحليل عملية نقل السياسات، إلا أنه من المتعذر اعتبار كل حالات نقل السياسات مع تنوع، واختلاف أنماطه كتغيير في النموذج الإرشادي للسياسة؛ حيث تشمل بعض عمليات نقل السياسات تغييرات أقل حجمًا، وعمقًا من التغيير في النموذج الإرشادي ككل، لذا نعتبر الثلاث درجات من درجات التغيير في السياسة من الممكن أن تكون متضمنة في عمليات نقل السياسة، مع الاستفادة من تحليلات " هال" في بناء هندسة الإدراج لنقل السياسات، والتي تتضمن عناصر تفصيلية لطبيعة الصراع بين السياسات القديمة، والجديدة أثناء عملية التغيير.

2- تحليل "إيفانز"، و"دافيز" Evans & Davies لعمليتي النقل الاختياري، والنقل القسري للسياسات:

تتبع أهمية تحليل "مارك إيفانز"Mark Evans، و "جوناثان دافيز" Jonathan Davies لعملية نقل السياسات من تقديمه إطارًا تفسيريًّا لعملية نقل السياسات في ظل العولمة، وما تتضمنه من تغير في طبيعة العلاقات الدولية، فضلًا عن العلاقات العابرة للحدود القومية، والتي تمتد تأثيراتها المتزايدة مِن قِبَلِ فاعلين عابرين للحدود القومية في صنع السياسة في كل مراحل حوكمتها؛ حيث يركز هذا الإطار التحليلي على البنيات، والعمليات التي تُشكل سلوك الفاعلين الدوليين، والحكوميين، وغير الحكوميين؛ في تقييد، أو تيسير عمليات نقل السياسة.[١٦٦]

وتتشكل أبرز إسهامات هذا التحليل في اقتراح مفهوم شبكة نقل السياسة ليعبر عن مجموعة الأفراد، والعلاقات القائمة بينهم أثناء نقل السياسة، بدلًا من الاكتفاء مفهومي المجتمع المعرفي، ومجتمع السياسة؛ حيث إن العضوية في المجتمع المعرفي أو السياسي، ومنظومة القيم في كل منهما تنزع للاتسام بالاستمرارية عبر الزمن، على العكس من شبكات نقل السياسة؛ لأنها تكون ظاهرة نوعية وضعت بقصد معين هو تغيير السياسة، لذا فإنها لا تتضمن عمليات واسعة من المساومة، أو بناء الائتلافات، على أنَّ ذلك لا يعني الاستفادة من خصائص مفهومي المجتمع المعرفي، أو مجتمع السياسة؛ في بناء مفهوم شبكة نقل السياسة.[١٦٧]

إن تطبيق تحليل شبكة السياسة من خلال دمج جوانب القوة في مدخل المجتمع المعرفي يسمح بالتركيز على دور الفاعلين في عملية نقل السياسة، كما أنَّ فكرة شبكة نقل السياسة تساعد في تقييم البعد المعرفي في صنع القرار؛ من خلال تحليل العلاقات

166 Mark Evans and Jonathan Davies, "Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective," Public Administration 77, no. 2 (1999): 361–370, https://doi.org/10.4324/9781315246574-2.

167 Mark Evans and Jonathan Davies, op. Cit., 374-376.

البِنْيوية المتمثلة في القواعد التنظيمية، والعلاقات بين الأشخاص، وتبادل المعلومات، والاتصالات ضمن شبكات مع وجود العوامل البِنْيوية الخارجية للشبكة، والتي تتضمن الأيدلوجي، والاقتصاد، والتقنية، وتبادل المصادر. بذلك تقدم منهجًا يسعى لفهم أنماط تغيير السياسة ضمن أوضاع تنظيمية تعددية، وتتضمن فكرة شبكات نقل السياسة تقييمًا للتفاعل المعقد بين الدولة، وأجندة السياسة الدولية؛ من خلال تحليل التفاعل بين الفاعلين على مستوى الدولة، وغيرهم من الفاعلين عبر الحدود القومية.١٦٨

وباستخدام مفهوم شبكة نقل السياسة يقدم هذا التحليل تصورًا لمراحل عملية النقل الاختياري للسياسة كما هو موضح بالشكل (11) ، ويقسم التحليل عملية النقل الاختياري للسياسة إلى:

1- الاعتراف، والإدراك: تبدأ عملية إنشاء شبكة للنقل مع إدراك صانعي القرار، والسياسيين، والبيروقراطيين؛ بوجود مشكلة تمثل اهتمامًا ضاغطًا بما يثير دافعية صانعي السياسة للمشاركة في نقل السياسة.١٦٩

2- البحث: إن غياب البدائل المقبولة لحل المشكلة يقود الفاعلين، أو وكلاء النقل إلى الانخراط في البحث عن أفكار للسياسة، ويُعد النشاط البحثي سمة أساسية لعمليات نقل السياسة.١٧٠

3- التواصل: أثناء عملية البحث يتكون لدى صانع السياسة معرفة بتجمع من وكلاء النقل ذوي معرفة تخصصية، ومن المتخصصين الممثلين للمنظمة المانحة؛ بهدف إنماء المعلومات، والبيانات بطريقة تبادلية.١٧١

4- إنشاء شبكة للتغذية بالمعلومات: إذا كان صانع السياسة قد زادت دافعيته؛ من خلال التواصل المبدئي مع وكلاء النقل سيتصرف الوكلاء كشبكة للتغذية بالمعلومات؛ لتأكيد جودة ارتباطهم بشبكات المعرفة، ويشرح فرص النقل.١٧٢

5- المعرفة، والاستقبال: يقيم صانعو السياسة المعلومات التي وصلت عبر شبكة التغذية بالمعلومات.١٧٣

6- نشأة شبكة النقل: يشارك الوكلاء بالاتفاق على نظام قيمي مشترك لتنمية السياسة من خلال المعلومات التي وفرها وكلاء النقل.١٧٤

---

168 Mark Evans and Jonathan Davies, op. Cit., 376.
169 Ibid., 377.
170 Ibid., 377.
171 Ibid., 377-378.
172 Ibid., 378.
173 Ibid., 378.

7- تعبئة الصفوة، والتعبئة المعرفية: توضع في هذه المرحلة جودة مصادر الوكلاء موضع الاختبار؛ حيث يتوقع توفر معلومات تفصيلية حول البرامج في الأماكن الأخرى التي واجهت مشكلات مشابهة.١٧٥

8- التفاعل: متوقع من وكلاء النقل تنظيم منتديات لتبادل الأفكار بين صانعي السياسة والصفوة المعرفية من وكلاء النقل، وغيرهم؛ بخصوص المعرفة المرتبطة بالسياسة المنقولة، ويأخذ ذلك شكل تقديم مجتمع معرفي له نفس المعتقدات المهنية، ومعايير الحكم، ويتشارك نفس الاهتمامات، ويكون سياق التفاعل ربما يأخذ مكانًا عبر تنظيم سيمنارات، ومهام علمية لدراسة الحقائق، ومؤتمرات، وتبادل وثائق النصائح لسياسات متخصصة.١٧٦

9- التقييم: بمجرد رضى صانعي السياسة عن المعلومات التي تم جمعها تبدأ عملية التقييم، وهي عملية حرجة في تحديد أهداف، وبِنْية، ومحتوى السياسة، وأدوات السياسة، وتقنيات الإدارة، والاتجاهات المتبنَّاة، والأيدلوجي، والمفاهيم، والدروس السلبية، ودرجة النقل التي قد تتضمن النسخ، أو التعديل، أو التركيب، أو الإلهام، أو الرمزية، والمتطلبات القَبْلية للنقل؛ مثل: مرونة السياسة، والشروط السياسية، والثقافية، والمؤسساتية الضرورية لنجاحها.١٧٧

10- القرار: إن عمليات نقل السياسة ليست مبادرات منعزلة، لكنها جزء متكامل ضمن عمليات السياسة؛ لذا ينظر إليها كواحدة من البدائل المتنوعة المتنافسة المطروحة في تدفق السياسة؛ حيث إن أفكار نقل السياسة تتنافس مع بدائل أخرى.١٧٨

11 – التنفيذ: دراسة نقل السياسة لا يكتمل بدون منظور للتنفيذ يحدد آلياته، ووسائله، ويتوقع عقباته أيضًا.١٧٩

12- المُخْرَج: لا تنتهي عملية النقل بمجرد التنفيذ، وإنما تستمر بتحليل، ودراسة المُخْرَجات، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف تغيير السياسة. ١٨٠

174 Mark Evans and Jonathan Davies, op. Cit., 378.
175 Ibid., 378.
176 Ibid., 379.
177 Ibid., 379.
178 Ibid., 379.
179 Mark Evans and Jonathan Davies, op. Cit., 379.
180 Ibid., 377-379.

الشكل (11): مراحل عملية نقل السياسة اختياريًّا بإنشاء شبكة للنقل[١٨١]

يستخدم الباحثون مفهوم شبكات نقل السياسة في تحديد مراحل عملية نقل السياسة بطريقة قسرية، كما في الشكل (12)، وهي تتضمن بعض الاختلافات عن مراحل عملية النقل الاختياري؛ حيث إن شبكة النقل القسري للسياسة هي غالبًا أكثر توجيهًا نحو التحرك من الشبكات الاختيارية. النقل القسري للسياسة يتضمن حكومة واحدة، أو مؤسسة فوق قومية، تضغط، وتدفع حكومة أخرى لتبنِّي برنامج معين، ومِن ثَمَّ؛ سيلعب وكلاء النقل دورًا كبيرًا في تسيير الأنشطة البحثية، كذلك فإن المدخلات ستكون مرصودة عن قرب،

181 Ibid., 377.

وسيتم التحكم فيها مِن قِبَلِ المؤسسة الضاغطة أو الحكومة التي ستتدخل في كل العمليات.[١٨٢]

الشكل (12): تحليل مراحل عملية النقل القسري باستخدام مفهوم شبكة النقل[١٨٣]

182 Mark Evans and Jonathan Davies, op. Cit., 380.

183 Ibid., 380.

قدم الباحثان تحليلاً تفصيلياً للمراحل المختلفة التي تمر بها عملية نقل السياسات، مما يجعل تحليلهم أحد الأدوات المهمة، والمفيدة في فهم عمليات نقل السياسات، فضلا عن ذلك قد شملت تلك المراحل تحليلاً لطبيعة العلاقات القائمة بين مجموعة الفاعلين المشتركين في عملية النقل، والدور المهم للمعلومات، وتدفقها عبر العملية منذ بدايتها حتى نهايتها، وتأثير السلطة المخولة للدولة المُستقبلة في نجاح، أو فشل عمليات نقل السياسات.

من أبرز إسهامات هذا التحليل: تناوله لمفهوم شبكة نقل السياسة كمفهوم تفسيري مهم، يتناول تحليلًا لطبيعة العلاقة بين الحكومات الوطنية، والمنظمات فوق القومية التي تلعب دورًا محوريًّا في ظل العولمة في عمليات نقل السياسات، كما تم توظيف هذا المفهوم في تحليل مراحل عملية النقل، والتي ميزت بين تلك المراحل في حالة النقل الاختياري للسياسة، وفي حالة النقل القسري. بما يسهم بشكل كبير في فهم أفضل لطبيعة عمليات النقل، حيت تميز هذا التناول ببعض الخطوات الغير متداولة في التحليلات الأخرى، مثل الإشارة إلى عمليات التواصل بين الوكلاء، والمجتمع المعرفي، وعمليات التعبئة من أجل النقل.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نستطيع تصنيف المحاولات المتنوعة السابق عرضها لتفسير طبيعة عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية وفقاً لكونها تنتمي لأحد تياري التنظير للظاهرة، وهما: 1- التيار التحليلي، والذي يهتم بتقديم صورة تحليلية مفسرة للظاهرة كما هي في الواقع، 2- التيار المعياري، والذي يُقدم صورة عقلانية مرغوبة للكيفية التي يجب أن تكون عليها عملية نقل السياسات لكي تحقق نقلاً ناجحاً.

فيما يخص تحليل "فيليبس" يمكن تصنيفه في المنتصف بين التيارين، لأنه يعطي بدائل متعددة في كل خطوة، ولا يفترض رد فعل واحد في كل مرحلة من مراحل عملية الاستعارة، فهو يحلل الواقع بسلبياته، وإيجابياته، ويضفي شئ من العقلانية على العملية ككل.وكذلك نموذج المُرشحات "لكيمبرلي أوتشس" يمكن تصنيفه في المنتصف بين التيارين؛ حيث افترضت الباحثة إن خطوة التفسير تكون في البداية قبل الإرسال، والاستقبال في حين أن ذلك قد لا يحدث عملياً، وقد يتم التفسير عدة مرات أثناء عمليات الترجمة، كما يفترض النموذج مشاركة كل الأطراف المعنية، والمستفيدة من السياسات، والممارسات التعليمية. وينتمي تناول "تاناكا" إلى التيار التحليلي؛ حيث تضمن فرص التوطين المتاحة فعلياً بما تحمله من سلبيات كما تحدث على أرض الواقع، بدون أي محاولة لعقلنتها، أو توجيهها نحو جعل عملية النقل أكثر إفادة للنظم التعليمية.

أما تحليل "كوون" يمكن اعتبار كل أفكاره بخصوص عملية النقل تناولاً تحليلاً يرصد الواقع الفعلي للعملية بما تتضمنه الأفكار من تحول، وتلون، وتوطين، وتشوه عبر انتقالها من مرحلة النقل إلى الترجمة إلى التحولات، وما يتضمنه ذلك من تغير في الشكل، وقابلية للنفاذية الموجودة لدى الممارسات التعليمية، لكن الفكرة الأخيرة في تحليله هي فكرة هندسة الإدخال، أو الإدراج تمثل العنصر المعياري العقلاني الوحيد في هذا التناول، وهي فكرة مفيدة جداً، وضرورية لاستكمال الوظيفة العلمية لأي نظرية تتناول موضوع نقل السياسات، والممارسات التعليمية؛ حيث ينبغي بعد فهم، وتفسير الظاهرة أن يتم توجيه، وتعديل، وضبط العملية في المراحل التالية،وتحقيق الهدف التطبيقي للدراسات المقارنة في خدمة النظم التعليمية، وتحقيق إصلاحات مفيدة، وناجحة.

كما تقدم نظرية "شريور" الانفتاح الخارجي اتجاه يتوسط المسافة بين التحليل الواقعي، والمعياري العقلاني في بناء السياسات التعليمية، ونقلها؛ حيث قدم هذا التحليل أحد أهم المفاهيم المفسرة للظاهرة، وهو الانفتاح الخارجي، والذي يكشف عن طبيعة عملية النقل، ولماذا تحدث؟ ولكن لا يخلو التناول من عقلانية تتضمن توصيف للعمليات السابقة، والتالية للنقل، والتي يطلق عليها المرجعية الذاتية، فضلا عن مفهومه القابلية للنقل، والذي تضمن إيجابية كبيرة من قبل صانعو السياسة التعليمية، والجهات الأكاديمية التي تقوم بدور إيجابي كبير جداً في توجيه عملية النقل، وهذا أمر لا يحدث في أغلب الأسيقة التعليمية التي تقوم بعمليات النقل، إنما هو متطلب ضروري للتوصل لنقل مفيد، وناجح، ومحقق للإصلاح التعليمي.

وبمراجعة تناول "خامسي" يتضح أن تناولها تحليلي واقعي صرف؛ حيث شجعت هذا الاتجاه بوضوح في دراسة ظاهرة نقل السياسات، والممارسات التعليمية، واعتبرت المهمة الرئيسية في بحث تلك الظاهرة هي وصف، وتفسير كيف تحدث؟ ولماذا تحدث عملية النقل؟، بدون إضفاء أي عقلانية معيارية تحدد من خلالها كيفية تحسين عملية النقل لتكون مفيدة. لقد ركزت "خامسي" كل انتباها نحو تطوير مفاهيم مفسرة للظاهرة في كل مراحلها، وتحولاتها من الانفتاح، إلى الاستقبال، إلى الترجمة، إلى التوطين مع إثراء كبير بفهم طبيعة كل تلك العمليات مع تأكيدها على ضرورة توسيع بؤرة النظر الخاصة ببحوث التربية المقارنة المهتمة بالنقل ليكون منظور ثنائي البؤرة يهتم بالبحث على المستويين العالمي، والمحلي معاً.

أما تحليل "رابيلي" لعملية النقل في إطار السياق تمثل تناول تحليلي واقعي، ولا يتضمن أي عنصر من عناصر التوجه نحو عقلنة عملية صنع السياسة التعليمية في إطار شكل السياسات؛ حيث تضمن عمله تحليل لردود الفعل المختلفة المؤيدة، والمعارضة لعمليات النقل في إطار السياق، ويمكن فعلياً في النظم التعليمية من

احتمالات تشهير، أو تجميد، أو إضفاء الشرعية على السياسات، والممارسات المنقولة، أو تحذير مع تناول للعوامل البنيوية، والعوامل الإنسانية.

وتضمن اقتراح "لورا بيري، وجيو توك" تناولاً تحليلياً يحدد طبيعة النقل في ظل فاعلين جدد، ولكن مع إضافة النتائج المحتملة من عملية النقل المتمثلة في عدم النقل، أو الدرس السلبي، أو الدرس الإيجابي لا يخلو ذلك من إشارة يمكن تطويرها لبناء نقل ناجح. أما "بريدجز" فيمزج بين عناصر التحليل الواقعي، والتناول العقلاني المستهدف تحقيق إيجابية من خلال نقل السياسات في كل عناصر تناوله لموضوع النقل؛ حيث يركز على إيجابية الفاعلين في ترجمة السياسات، والممارسات المنقولة، والدور الإيجابي المتوقع من المنفذين الفعليين في إطار تقدير اجتهاداتهم لتطوير الممارسة التعليمية الأصلية، وتوطينها لسياقهم التعليمي، وثقافته. كما لا يخلو تناوله من قدرة على تحليل طبيعة النقل في إشارته لطبيعة مساراته المتعددة، والمتنوعة كطريق الحرير، وتعدد نقاط بدايته، ونهايته، ومصادره، وتحولاته عبر تلك المسارات.

أما "بيتش" وتصوره للكيفية التي يتم بها دوران خطاب التعليم العالمي عبر عمليات إعادة التشكيل في السياق، فإن تصوره تحليلي يعتمد على وصف، وتفسير الواقع باستخدام مفاهيم، أدوات بحثية جديدة، ولكن بدون أي محاولة لتقديم شروط معيارية تسهم بصورة مباشرة في تحقيق نقل ناجح، إلا إن تحليله، وباقي النظيرات التي صنفت باعتبارها تحليلية لا تهتم بوضع شروط ومحددات لنجاح النقل فإن كل ما قُدم من تفسيرات للظاهرة يمثل الخطوة الأولى، والمبدئية التي ينبغي الاستناد إليها في تحديد تلك الشروط في بحوث، ودراسات تالية.

على النقيض من الاستغراق التحليلي البادي في دراسات، وبحوث التربية المقارنة، فإن نظرية "روجرز" من العلوم الاجتماعية لنشر التجديد تلك النظرية منتمية بشكل كامل للتوجه العقلاني المحدد للسمات، والخصائص المميزة لمراحل عملية نشر سياسة، أو ممارسة، أو تجديد، وهو يقدم إطار عمل تفصيلي لتلك المراحل، ومن ثم هي مفيدة جداً في تحويل النقل التعليمي لعمل يحقق إصلاح في النظم التعليمية من خلال مراحل دراسة مدى قابلية التجديد للتبني في السياق، ونطاقه القيمي، وإمكاناته.

وتحليل "هال" لنقل السياسات، والممارسات التعليمية كتعلم اجتماعي تمثل تناولاً أقرب لكونه عقلاني موجه نحو بناء نقل مفيد للسياقات التعليمية كأحد أجزاء النظام الاجتماعي. أما "ايفانز، ودافيز" فتناولهما تحليلي خطي لمراحل النقل القسري، والنقل الاختياري، والفرق بينهما، ويركز تحليلهما على الفاعلين الجدد في عملية نقل السياسات، والممارسات والمراحل المختلفة للعملية في ظل الأدوار الجديدة لهؤلاء الفاعلين.

قدمت التحليلات السابقة تناول مفصل دقيق لعملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية تضمنت أنماطها المتنوعة متمثلة في الاستعارة، والنشر، والإعارة، والتعلم، وتسهم تلك التحليلات في تقديم فهم، وتفسير متعمق لطبيعة ظاهرة النقل؛ حيث إن تحليل العملية يكشف عن تعدد الفاعلين، وأدوارهم المختلفة، والمتنامية في ظل ظاهرة العولمة، وتأثيرات تلك الجهات الفاعلة المتنوعة في عملية نقل السياسات التعليمية بصفة خاصة، وصنع السياسات التعليمية بصفة عامة.

كما شرحت تلك التحليلات أبرز المفاهيم المفُسّرة للظاهرة، والتي أوضحت عديد من أوجه الغموض في مراحل عملية النقل، وأسباب نجاحها، أو فشلها في حل مشكلات النظم التعليمية، وتتضمن تلك المفاهيم الانفتاح الخارجي، والترجمة، والتحولات، والنفاذية، والانسداد، وإعادة التشكيل في السياق، والممارسات المنزوعة من سياقها، والتوطين، والتجميعات. وهذه المفاهيم تتطلب المزيد من البحث، والاهتمام من قبل المتخصصين في ميدان التربية المقارنة لقدرتها التفسيرية المتزايدة نتيجة لانتشار الظاهرة عبر دول العالم أجمع في ظل متغيرات العولمة.

كذلك تضمنت التحليلات السابقة تحديداً للمراحل التي تمر بها عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية، كما كشفت عن تعدد، وتنوع الدوافع وراء النقل مع إضفاء الشرعية على الإصلاحات، أو لتمجيد النظم التعليمية الوطنية، أو للتشهير بالنظم التعليمية الوطنية للتوجيه نحو الإصلاح، إلى التحذير من إصلاحات معينة، كما يعتبر من أبرز المفاهيم المفسرة للظاهرة مفهوم الانفتاح الخارجي الذي يحدث نتيجة لأي من الدوافع السابقة.

نستخلص مما سبق إن عملية نقل السياسات، والممارسات التعليمية أضحت مثل مسارات "طريق الحرير" تتعدد مصادرها، وتتنوع مراكز إرسالها، واستقبالها، وتخضع لعمليات ترجمة متعددة، ومتباينة سابقة على استقبالها في الدول المستقبلة ثم تخضع لعمليات ترجمة من قبل الدول المستقبلة على مستوى صانعي السياسة، والأكاديميين المحليين، ثم على مستوى المنفذين الفعليين من المعلمين، والإداريين، والموجهين، قد ينتج عن عمليات الترجمة، والتوطين تلك تنفيذ ناجح، أو غير ناجح للسياسات، والممارسات المنقولة وفقاً لطبيعة تلك السياسات، والممارسات، ومدى اتساقها مع السياقات التي نقلت لها ومدى وضوحها في ذهن المستقبلين، والمنفذين، وقدرتها على حل مشكلات النظم التعليمية المنقولة إليها.

كما أكدت تلك التحليلات في مجملها على إن السياسة، أو الممارسة التعليمية المنقولة من سياق لأخر لم تعد نفسها السياسة، أو الممارسة الأصلية، وإنما حدث لها تعديل، وتغيير من خلال عمليات الترجمة المتكررة التي تحدث عبر انتقالها إلى سياقها

الجديد، وفي ظل توطينها داخل هذا السياق تتأثر بالعوامل التربوية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية لهذا السياق الجديد مما ينجم عنه نجاح، أو فشل تلك السياسات، أو الممارسات التعليمية.

فضلا عن ذلك فإن تلك السياسات، والممارسات التعليمية قد استقبلت من البداية من مصادر لا تقدمها بالصورة الكاملة المحددة لخصائصها المميزة متمثلة في جهات النقل الجديدة من منظمات دولية حكومية، أو غير حكومية؛ حيث تعتمد تلك المنظمات تقديم الإصلاحات التعليمية المرشحة للنقل في صورة أفضل الممارسات التعليمية العالمية، والمقترحة لحل عديد من المشكلات التعليمية، والمختلفة على مستوى نظم تعليمية متعددة، ومتنوعة، ومختلفة في طبيعتها، وخصائصها، ومتطلباتها. كما أن تلك المنظمات تقدم تلك السياسات، والممارسات التعليمية بصورة مبسطة بشكل مفرط يجعلها قابلة للتلون، والتغيير بشكل كبير عبر عمليات تبنيها من قبل الحكومات الوطنية، ومن ثم تصبح منزوعة من الجذور، وتفقد كثير من خصائصها المميزة، ومسببات نجاحها في النظم التعليمية الأصلية.

المراجع

المراجع العربية

شريوير،ى. "إزدواجية التربية المقارنة: المقارنة عير الثقافية والانفتاح على العالم." مستقبليات .العدد 3 :(1989): 425–444.

.http://search.mandumah.com/Record/14641

المراجع الأجنبية

Beech, Jason. "Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities." Comparative Education 45, no. 3 (2009): 347–64. https://doi.org/10.1080/03050060903184932.

"The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time." Research in Comparative and International Education 1, no. 1 (2006): 2–13. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2.

"WHO IS STROLLING THROUGH THE GLOBAL GARDEN? INTERNATIONAL AGENCIES AND EDUCATIONAL TRANSFER." In International Handbook of Comparative Education, edited by R. Cowen and A. M. Kazamias, 341–57. © Springer Science + Business Media B.V, 2009.

Beech, Jason, and Alejandro Artopoulos. "Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies." Globalisation, Societies and Education 14, no. 2 (2016): 251–71. https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713.

Bridges, David, ed. Eductional Reform and InternationalisationThe Case of School Reform in Kazakhstan. Cambridge University Press, 2014.

"Interpreting The International and Intranational Translation of Educational Policy and Practice: Acase of Opportunism,

Serendipity, and Bricolage." In Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality, edited by David Bridges, 2:285–98. Springer International Publishing AG, 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49212-4.

Chakroun, Borhene, and Pasi Sahlberg, eds. ETF YEARBOOK 2008 POLICY LEARNING IN ACTION THE EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (ETF) HELPS TRANSITION AND DEVELOPING COUNTRIES TO HARNESS THE POTENTIAL OF THEIR HUMAN RESOURCES THROUGH THE REFORM OF EDUCATION , TRAINING AND LABOUR MARKET SYSTEMS IN THE CO. Italy: European Traning Foundation, 2008.

Cowen, Robert. "Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities." Oxford Review of Education 32, no. 5 (2006): 561–73. https://doi.org/10.1080/03054980600976155.

"Editorial Introduction: New Thinking." In International Handbook of Comparative Education, edited by R. Cowen and A. Kazamias, 961–64. Springer Science + Business Media B.V, 2009. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_61.

"Editorial Introduction: The National, The International, and the Global." In International Handbook of Comparative Education, edited by R. Cowen and A. Kazamias, 337–40. Springer Science + Business Media B.V, 2009. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_21.

"The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?" Comparative Education 45, no. 3 (2009): 315–27. https://doi.org/10.1080/03050060903184916.

"Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education." In International Handbook of Comparative Education, edited by R. Cowen and A. Kazamias, 1277–94. Springer Science + Business Media B.V, 2009. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_79.

Evans, Mark, and Jonathan Davies. "Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective." Public Administration 77, no. 2 (1999): 361–85. https://doi.org/10.4324/9781315246574-2.

Hall, Peter A. "Policy Paradigms , Social Learning , and the State : The Case of Economic Policymaking in Britain New York Stable URL : Http://Www.Jstor.Org/Stable/422246 REFERENCES Linked References Are Available on JSTOR for This Article : Policy Paradigms , Social Lea." Comparative Politics 25, no. 3 (1993): 275–96. https://www.jstor.org/stable/422246.

Ochs, Kimberly. "Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenham Cross-National Policy Borrowing and Educational Innovation : Improving Achievement in the London Borough of Barking and Dagenh." Oxford Review of Education 32, no. 5 (2006): 599–618. https://doi.org/10.1080/03054980600976304.

Phillips, David. "Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis." In Third International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research, 139–50. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG 2021, 2021. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_9.

"Toward a Theory of Policy Attraction in Education." In GLOBAL POLITICS of EDUCATIONAL BORROWING and LENDING, edited by Gita Steiner-Khamsi, 54–68. New

York and London: Published by Teachers College Press, 2004.

Phillips, David, and Michele Schweisfurth. Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice. London: Cotinuum Interational publishing Group, 2008.

Raffe, David. "Policy Borrowing or Policy Learning ? How (Not) to Improve Education Systems." In Center for Educational Sociology: The University of Edinburgh.CES Briefing No. 57. Sociology, Center for Educational : The University of Edinburgh., 2011.

Rappleye, Jeremy. "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-National Attraction." Research in Comparative and International Education 1, no. 3 (2006): 223–40. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.223.

Rogers, Everett M. DIFFUSION OF Innovations. Third Edit. The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1983. teddykw2.files.wordpress.com/.../everett-m-rogers-diffusion-of-innovati..

Steiner-Khamsi, Gita. "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation." Asia Pacific Journal of Education. Taylor & Francis, 2014. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649.

"Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy." In Internationalisierung – Internationalisation, edited by Peter Lang, Francisco Ramirez, and John W Meyer, 57 – 89. Frankfurt/M & New York: Peterlang, 2002.

Tanaka, Masahiro. The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study (Monographs

in International Education). united kingdom: Symposium Books, 2005. https://books.google.com.eg/books?id=gghyCQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+Cross-cultural+Transfer+of+Educational+Concepts+and+Practices:+a+...&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=The Cross-cultural Transfer of Educational Concepts and Practices%3A a ...