التعليم والتنمية الشاملة فى المجتمع اليابانى

(دراسة حالة) *

دكتور/ محمود عباس محمود عابدين

كلية التربية بالاسماعيلية

جامعة قناة السويس

---

* نشرت هذه الدراسة - بعد اختصار حوالى ست صفحات منها - فى مجلة : دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء (١٢) ، مايو ١٩٨٨ ص ص ٩٤ - ١٤٧ .

أختصر الباحث - وفقا لطلب الاستاذ الدكتور رئيس التحرير - حوالى ست صفحات من هذه الدراسة بعد تحكيمها وذلك نظرا لتجاوز حجمها العدد المسموح به .

مرفق طيه أيضا خمس نسخ من المجلة .

6

" بسم الله الرحمن الرحيم "

التعليم والتنمية الشامله فى المجتمع اليابانى

(دراسة حالـــــه)

دكتور / محمود عباس عابديـــــــــن

كلية التربيه بالاسماعيلية ، جامعة قناةالسويس

مقدمـــة :

تشير العديد من الدراسات بصفة عامة الى الدور الهام الذى يمكن أن يلعبه التعليم فى التنمية الشاملة ، والى الدور الذى قد لعبه التعليم بالفعل فـــــى إحداث هذه التنمية (١). ولقد جاءت اليابان من أبرز الامثلة فى هذا المجال، حيث تشير العديد من الدراسات اليابانية وغير اليابانية الى أن اليابان قد لجأت أساسا الى الاستثمار البشرى من خلال نظام تربوى جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية المنشوده (٢) . وتؤكد غالبية هذه الدراسات أيضا أن اليابان قد نجحت بالفعل فى استخدام التعليـــم كوسيلة للتنمية ، حتى ان " داين شيلر D.Schiller " ، و " هربارت والبرج H. Walberg " ، قد أشارا فى دراسة لهما الى أن الانجازات اليابانية تعد نتيجة لنظام تربوى جيد يؤكد على جودة التعليم ، ويعطى أولوية لتعليم الاطفـــــال ، ويكافىء العمل الجاد (٣). وقريب من هذا المعنى أيضا يشير ادوين ريستشـــــــور E.Reischauer السفير الامريكى السابق لدى اليابان واستاذ التاريخ بجامعـــــة هارفارد حين علق قائلا " انه ليس هناك شىء أكثر أهمية وأدعى الى الاعتراف مـــن أنه خلف نجاح المجتمع اليابانى نظامه التربوى " (٤) .

واذا كانت العديد من الدراسات قد أشارت الى أهمية التعليم فى احداث التنميـة فى اليابان ، فان الدراسة الحالية سوف تركز على كيفية اسهام التعليم فى احـــداث هذه التنمية ، وكيفية الاستفادة من هذه التجربة فى مجتمعنا المصرى خاصة وأن مصر قد سبقت اليابان تاريخيا فى نهضتها التعليمية الجادة فى عصر محمد على .

واذا كانت الدراسة الحالية تركز على بعض عوامل التنمية فى المجتمع اليابانـى فانها بداية تعترف أنها متعددة ومتفاعلة ومن الصعب حصرها ودراستها جميعـــا . ومن هنا ، فرغم أن الدراسة الحالية سوف لاتركز على عامل " الاسرة " ، الا أن الباحث يؤكد بداية أهمية دورها فى ارساء الدعائم التى تقوم عليها المدرسة اليابانية ،وفى تنميتها بصفة عامة . ومن ناحية أخرى فعادة ماتشكل التضحيات الكبيرة التى تقدمها الاسرة لأبنائها فى مسيرتهم التعليمية مثار اهتمام العديد من الدارسين وغـــــير الدارسين (٥).

والباحث فى دعوته لاستخلاص بعض الدروس التى ربما تكون مفيدة فى مسيرتنـــــا التعليمية ، لايدعو لطمس معالم التراث المصرى ، ولايغفل العوامل الثقافية المؤثـــرة فى النظام التعليمى المصرى ، انما هى دعوة لانتقاء ماينا سبنا دون تضحية بتراثنا. ولعل اليابان أحد الامثلة الجيدة فى المقدرة على الاستفادة من تجارب الاخريـــــن

بما يتفق مع التراث الياباني[٦]. ومن ناحية أخرى ، فان اليابان لاسيما نظامه التعليمى قد أصبح الان محط أنظار العالم المتقدم لاسيما الولايات المتحدة ،بريطانيا ، والصين وغيرهم[٧]، حتى أن " تشابى " G.Chapy الامريكى فى مقال له بعنوان " هل نستطيع أن نتعلم درساً من اليابان ؟ " يوضح العوامل الادارية المختلفة التى أدت الى تفاقم أزمة التعليم فى الولايات المتحدة ، ثم يقرر أنه قد آن الآوان الذى يجب النظر فيه لليابان[٨]. واذا كان " ازرا فوجل "E.Vogel قد وضع كتابا بعنوان " اليابان ... الدرس الاول لامريكا " أفلا يجب أن يكون الامر كذلك بالنسبه لنا ؟ .

مشكلة البحث :

لما كانت التنمية فى اليابان تتقدم بمدلات أذهلت العالم أجمع لاسيما المتقدم منه ، ولما كانت اليابان قد استطاعت فى فترة وجيزة لاتزيد عن قرن من الزمان أن تصبح واحدة من أكثر دول العالم تقدما ، ولما كان للتعليم - وفقا للعديد من الدراسات - اسهامات فى التنمية ، فان الامر يتطلب دراسة علاقات التفاعل بين التعليم والتنمية الشاملة فى المجتمع اليابانى .

وانطلاقا من صعوبة الاقتباس وخطورته لاسيما فى مجال التعليم ،نظر للتباينات الثقافية بين الامم ، فان الأمر يتطلب الدراسة العلمية لتحديد أهم الدروس التى يمكن أن نستفيدها من التجربة التربوية اليابانية .

تساؤلات البحث :

يحاول البحث الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ - مامظاهر التنمية الشاملة فى اليابان ، ولماذا أذهلت العالم ؟

٢ - ماعلاقة التفاعل (التأثير والتأثر) بين كل من العوامل التالية :

أ - الاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم منذ القدم ،

ب - المشاركة فى ادارة التعليم وتخطيطه ،

ج - شمولية اعداد الطالب فى التعليم العالى ، وفيما بعد فى مجالات العمل ، وبين التنمية الشاملة فى اليابان ؟

٣ - ماالذى يمكن أن نستفيده من التجربة التربوية اليابانية ؟

منهج البحث :

سوف يستخدم الباحث المنهج الوصفى لاسيما أسلوب دراسة الحالة لتحديد مظاهر التنمية فى اليابان ، وفى ربطها - تفاعليا - بالعوامل الثلاثة موضع الدراسة . ويفيد هذا المنهج أيضا فى استخلاص أهم الدروس المستفادة من هذه التجربة . ويأتى المنهج التاريخى مكملا للمنهج الوصفى ، وذلك فى تتبع الجذور القديمة للتنمية اليابانية والمرتبطة أيضا بالعوامل الثلاثة السابقة .

أهداف الدراسة وأهميتها :

ربما تسهم الدراسة الحالية فى النواحى التالية :

١ - توضيح مدى اسهام التعليم - اذا ما أحسن استغلاله - فى التنمية الشاملة .

٢ - اظهاركيفية التكامل بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل كما ظهرت فى السياق اليابانى .

٣ - استخلاص بعض الدروس المستفادة من التجربة التربوية اليابانية لمسيرتنا الحالية والمستقبلية ، مع توضيح كيفية الاستفادة منها فى السياق المصرى .

٤ - قيام دراسات أخرى أكثر تفصيلا تتم فيها المقارنة بين اليابان ومصر لاظهار أوجه التشابه والاختلاف بين التجربتين مع تفسير ذلك فى ضوء القوى والعوامل الكامنه وراء التجربتين . وربما يفيد ذلك فى تقديم بدائل مقترحة توضع أمام صانع السياسة التعليمية للاستفادة منها فى تطوير التعليم .

حدود الدراسة :

١ - سوف لايخوض الباحث فى محاولاته لتحديد علاقات التفاعل بين التعليم والتنمية فى قضايا جدلية مثل تلك التى تتعلق بما اذا كان التعليم مجرد نتيجة أى متغير تابع للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أم أنه سبب لهذه التنمية ، أى هو متغير مستقل . ويفترض الباحث أن للتعليم تأثيرات متعددة على التنمية وأن الاخيرة يمكن أيضا أن تؤثر فى طبيعة التعليم فى مجتمع ما . وعليه فان التعليم فى هذا البحث سوف ينظر اليه على أنه سبب ونتيجة فى نفس الوقت بغض النظر عن أيهما يأتى أولا .

٢ - سوف تقتصر الدراسة على ثلاثة من العوامل المتداخلة وهى :

* الاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم منذ القدم .
* المشاركة فى ادارة التعليم وتخطيطه .
* شمولية اعداد الطالب فى التعليم العالى وفيما بعد فى مجالات العمل .

ويرجع الاقتصار على هذه العوامل الى أسباب متعددة لعل من أهمها طبيعة تخصص الباحث ، ومدى توافر المراجع . وسوف يشير الباحث اشارات سريعة لبعض العوامل الهامة الاخرى مثل نمط ادارة مؤسسات العمل فى المجتمع وعلاقة ذلك بنمط ادارة التعليم ، وكذا عامل " الاسرة اليابانية " وغير ذلك من العوامل .

مصطلحات الدراسة :

لعل من أهم المصطلحات التى تحتاج لتحديد المعنى هو مصطلح التنمية Development . وبغض النظر عن التباين بين الدارسين فيما يتعلق بهذا المصطلح، فان الباحث سوف يتبنى وجهة النظر التى ترى التنمية على أنها : " انبثاق ونمو كل الامكانيات والطاقات الكامنه فى كيان ما بشكل كامل وشامل ومتوازن سواء أكان هذا الكيان هو فرد أم جماعة أم مجتمع "(٩). ويرجع تفضيل هذا المفهوم الى أنه والعناصر

المصاحبة له يؤكدا على أن عملية التنمية تتسم بأنها :

١ - عملية داخلية ذاتية ، بمعنى أن كل بذورها ومقوماتها موجودة فى داخل الكيان نفسه ، وأن أى عوامل أو قوى خارج هذا الكيان لاتعدو أن تكون عوامل مساعدة .

٢ - عملية ديناميكية مستمرة ، أى أنها ليست حالة ثابتة ، وكذا هى عملية شاملة متكاملة وليست جزئية .

٣ - ليست ذات طريق واحد أو اتجاه محدد مسبقا ، وانما تتعدد طرقها واتجاهاتها باختلاف الكيانات وباختلاف وتنوع الامكانيات الكامنة فى داخل كل كيان .

خطة الدراسة :

سوف تسير الدراسة وفقا لخطة تحددها تساؤلات البحث المطروحة آنفا ، ومن ثم تصبح الخطة سائرة وفق الخطوات التالية :

أولا : مظاهر التنمية الشاملة فى اليابان .

ثانيا : عوامل التنمية فى اليابان .

ثالثا : أهم الدروس المستفادة من التجربة التربوية اليابانية .

رابعا : خاتمة

أولا : مظاهر التنمية الشاملة فى اليابان :

وانطلاقا من النظرة الشمولية للتنمية والتى غالبا مايصعب معها تقسيم جوانبها ، فان الباحث يفضل عرض هذه الجوانب دون التقيد بما هو شائع من تقسيمها الى تنمية اجتماعية وأخرى اقتصادية . فعادة ماتسهم العادات الصحية السليمة ، على سبيل المثال ، فى تكوين انسان ذى صحة طيبة الامر الذى ربما يساعد فى زيادة قدرة الانسان على العمل والانتاج وزيادة معدلات دخله ، وهذا الاخير عادة مايساعد الانسان فى مزيد الاهتمام بصحته من خلال التغذية السليمة والرعاية الصحية المتكاملة . وهكذا يمثل ، المثال السابق ، أحد الامثلة العديدة للتفاعل بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية للتنمية بغض النظر عن أيهما يحدث أولا. ولايتسع مجال البحث لذكر العديد من الامثلة الاخرى لهذا التفاعل ، الا أن هذا يؤيد وجهة نظر الباحث فى عرض مظاهر التنمية هذه دون التقيد بكونها اجتماعية ، أو تربوية ، أو اقتصادية ، أو غيرها . ومن ناحية أهم فان هذه المظاهر سوف تعالج على أنها جوانب أو مظاهر للتنمية ، وفى نفس الوقت عوامل لمزيد من التنمية ، أى أن كل منها سبب ونتيجة فى الوقت نفسه . وفيما يلى أبرز هذه الجوانب :

١ - باستخدام مقياس (الانتاج/ساعة عمل) - كواحد من أفضل المقاييس العامة لقدرة بلد ما على خلق مستوى معيشى مرتفع ، ويرتفع باستمرار لكل مواطن من مواطنيه - جاءت اليابان فى المرتبة الخامسة

بعد ألمانيا ، وفرنسا ، والولايات المتحدة ، وايطاليا ، وذلك فى انتاجية السلع لعام ١٩٨٣ . ورغم أن الفروق لاتعد كبيرة ، الا أن الامر الجدير بالملاحظة ، وربما الاكثر أهمية ، هو أن معدل النمو السنوى فى انتاجية السلع من عام ١٩٧٧ وحتى عام ١٩٨٣ فى اليابان وصل ٩ر٣٪ وهذا يضعها فى المرتبة الاولى بين دول العالم ، فى مقابل ٢ر١٪ فقط للولايات المتحدة (١٠). وهذا يشير بوضوح الى معدلات التقدم السريع فى التنمية اليابانية والتى من المتوقع أن تقلب موازين الانتاجية والتقدم فى العالم .

٢ - وبمقارنة معدل النمو فى الناتج القومى الاجمالى G.N.P. فى عام ١٩٨١ فى اليابان بمثيله فى عدد من الدول المتقدمة نجد أن اليابان قد حققت أعلى المعدلات العالمية ، وتلتها فى ذلك الولايات المتحدة الامريكية (١١). والجدير بالذكر أن الناتج القومى الاجمالى لكل فرد GNP Per Captia قد زاد بمقدار أربعة أضعاف بين عامى ١٩٦٠ ، ١٩٧٠ (١٢)، مما يؤكد سرعة القفزات اليابانية فى التنمية .

٣ - وعلى مستوى الجودة ، والتى تعد مكملة للابعاد الكمية السابقة ، فتشير الدلائل العلمية الى النهضة الكبيرة فى مستوى جودة البضائع والمنتجات اليابانية . فحتى أوائل الستينات كانت توصف البضائع والمنتجات اليابانية بضعف الجودة (١٣)، فى حين تحتل جودة البضائع والمنتجات اليابانية اليوم القمة على مستوى العالم (١٤). وتدلنا الخبرة العادية على صحة النتيجة السابقة .

٤ - لدى اليابان ٦ر٥ مليون هكتار فقط من الاراضى الزراعية وهى كل ما لدى اليابان من أرض زراعية قابلة للزراعة بما فى ذلك الجبال التى صنعوا عليها المدرجات وتمت زراعتها . الجدير بالذكر أن كل ماهو قابل للزراعة قد زرع بالفعل ، وهى - بهذه المساحة الصغيرة نسبيا - وصلت الى درجة الاكتفاء الذاتى بنسبة ٧٢٪ من احتياجات سكانها الذين وصل عددهم الى حوالى ١٢٠ مليون نسمة عام ١٩٨٤ . وتعد هذه المساحة من أجود الاراضى الزراعية وأكثرها انتاجية فى العالم ، وذلك بفضل التحسينات الدائمة والاساليب الزراعية المتقدمة (١٥).

٥ - يقع ترتيب اليابان فى مقدمة العديد من دول العالم المتقدم فى أمور كثيرة لعل من أهمها عدد الاختراعات المقدمة كل عام ، وعدد القصص التى تنشر سنويا ، ومعدل اكمال التعليم الثانوى ، واجادة طلبة المدارس الثانوية والكليات للغات الاجنبية ، ودرجات الاختبارات فى العلوم والرياضيات بين تلاميذ مدارس العالم (على نقيض الولايات المتحدة والتى يقع ترتيبها الخامس عشر) ، وجودة البضائع والخدمات وغير ذلك (١٦).

٦ - النجاح اليابانى الكبير والمبكر جدا (أوائل الخمسينات)فى توفير تعليم الزامى لمدة تسع سنوات (٦ - ١٥) ، هذا فضلا عن التوسع فيما بعد فى التعليم الالزامى بشكل تفوقت فيه اليابان على العديد من دول العالم المتقدم ليس على المستوى الكمى فقط وانما على مستوى الجودة أيضا . وسوف تعالج هذه الناحية بالتفصيل فى العامل الاول من هذه الدراسة .

٧ - يعد الانفاق الحكومى على التعليم والبحث العلمى فى اليابان من الكبر لدرجة تجعلها تحتل مكانة متقدمة جدا بين دول العالم فى الانفاق على التعليم . وليس الامر مجرد انفاق ، انما هو استثمار أفضل لهذه الاموال الامر الذى ساهم بشكل فعال فى رفع مستوى التعليم اليابانى ، والذى ساهم بدوره فى تعظيم عوائد هذا التعليم. وسوف نفصل أيضا هذه الناحية فيما بعد .

٨ - ولعل من أبرز وأهم هذه التنمية هى الانسان اليابانى سواء أكان طالباً أم كان غير ذلك . فهذا الانسان اليابانى بصفاته النادرة قد شد انتباه العالم نحوه (١٧). فالشعب اليابانى بصفة عامة شعب يهتم بأصوله القومية ، ويفخر بمنجزاته الاخلاقية والعقلية والجمالية والاقتصادية . واليابانيون يصرون على تفادى أخطاء الماضى وأن يصبحوا أعضاء مقبولين فى العالم . ويوضح تطور التعليم فى اليابان مدى مواجهه المسئولون عنه من مشكلات كانت شائعة بالنسبه لبلاد كثيرة ، ولكن جاء حل هذه المشكلات فى الاطار اليابانى حلا له نكهة يابانية . ويبدو أن اليابانيين غير قادرين على التوقف عن محاولات تطوير بلادهم . والاغرب من ذلك أن الاجماع غير القانونى عند اليابانيين يعد أقوى من قوة القانون نفسه . فاليابانيون يحكموا المعايير الاجتماعية والتنظيم الاجتماعى والذى يهدف الى مصلحة بلادهم . ويعد حسن الاستهلاك والاقتصاد عند هذا الشعب من الامور الملفتة للنظر .

ولقد جاءت صفات الطلاب اليابانيين أيضا غريبة وملفتة للنظر فى نظامهم ومثابرتهم ، واجتهادهم ، واحترامهم وقبولهم للسلطه ، وقدرتهم على العمل كفريق . وبالنسبه للبعد المقارن فقد كشفت الدراسات عن أن التلاميذ اليابانيين يستشعرون المسئولية أكبر بكثير من أقرانهم الامريكيين فيما يتعلق بالبيئة المدرسية الخاصة بهم . ولقد كشفت دراسات مقارنة أخرى عن تفوق كبير للطالب اليابانى فى كثير من الامور العلمية والاجتماعية والتى سوف يشار اليها فيمابعد.

ولايدعى الباحث أنه قد استوفى عرض مظاهر التنمية الشاملة فى هذا المجتمع ، وذلك لان أمورا أخرى سوف تفصل أثناء مناقشة عوامل التنمية ، وهذا بالاضافة الى التفصيل العلمى لبعض الامور التى سبق ذكرها لاسيما

الامور التربوية . ومن ناحية أخرى فان العرض العلمى الدقيق لمظاهر التنمية فى هذا المجتمع تخرج من نطاق هذه الدراسة ، بل ربما تفوق امكانات الباحث نفسه . وهذا يقود الباحث لمحاولة تفسير سبب أو بعض أسباب الاعجاز فى هذه القفزات .

ولعل قصر المدة تأتى فى مقدمة الامور الجديرة بالدراسة . فعلى الرغم من أن جذور التنمية اليابانية قديمة وربما ترجع الى العهد الاقطاعى ابان حكم أسرة " طوكو جاوا" Tokugawa (١٦٠٣ - ١٨٦٨) والذى قد تميز بصفات افتقدتها معظم المجتمعات الاقطاعية الاخرى(١٨) ، الا أن نهضة اليابان قد تمت فى فترة أقل من قرن من الزمان ، بما فى ذلك تدمير اليابان تدميرا كاملا فى نهاية الحرب العالمية الثانية ، وخوض اليابان قبل ذلك عدة حروب منها حربها ضد روسيا (١٩٠٤-١٩٠٥) . ومن ناحية أخرى، فان انتقال اليابان من الحياة الريفية الى المجتمع الحديث فى قرن من الزمان يعد غريباً ، لاسيما وأن هذه النقلة قد استغرقت من الحضارة الغربية مئات من السنين لكى تتحقق(١٩) ، ثم تأتى اليابان لتتفوق على معظم هذه الدول والتى عادة ماتتميز وتتفوق على اليابان بثروات طبيعية طائلة ومتعددة .

ونهضة اليابان بعد تدميرها فى نهاية الحرب العالمية الثانية يعد أمرا أكثر غرابة بالنسبة لكل دول العالم . فلم تحصل اليابان على استقلالها الا فى عام ١٩٥٢ ، ثم تصبح - فى أقل من ثلاثة عقود زمنية - من أسرع دول العالم تنمية بعد خراب كامل وضعف فى الثروات الطبيعية !! كل ذلك وغيره يضيف علامات استفهام حول هذا المجتمع ، ومن هنا تحاول هذه الدراسة جزئيا تفسير هذه القفزات .

ثانيا : عوامل التنمية فى اليابان :

تجدر الاشارة الى أن مجال التفسير وادراك العلاقات فى العلوم الاجتماعية يعد أمرا صعبا ، فالعوامل متعددة ومتفاعلة ومتداخلة لدرجة يصعب فصل واحد منها عن المجموعة ، ويصعب بالتالى تحديد الأثر النسبى لكل عامل . ومن ناحية أخرى ، فالعامل المستقل قد يكون تابعا فى موقف آخر ، وربما يكون مستقلا وتابعا فى الوقت نفسه ، وهنا يزداد الامر صعوبة . فالاموال الطائلة التى تنفقها اليابان على التعليم والبحث العلمى - كما سوف يتضح فيما بعد - ربما تساعد التربية فى أداء وظائفها المتعددة لاسيما اذا ما استثمرت هذه الاموال جيدا ، ومن هنا تسهم فى أن يخرج النظام التعليمى أفرادا مؤهلين لخدمة المجتمع فى كافة مجالات الانتاج والخدمات ، الامر الذى يساهم بشكل فعال فى زيادة الانتاجية والدخل القومى ، وبالتالى زيادة مقدار الاموال المخصصة للتعليم . وهكذا ظهرت ميزانية التعليم على أنها متغير مستقل فى موقف ، وتابع فى موقف آخر . وهكذا بالنسبة لمعظم العوامل التى سوف تتناولها الدراسة .

وانطلاقا من الايمان بتعدد العوامل المسهمة فى احداث التنمية وتشابكها ، وانطلاقا من تأثير التنمية نفسها فى هذه العوامل ، وانطلاقا من صعوبة حصر كل العوامل وبحثها ، وانطلاقا من أن الدراسة الحالية سوف تضطر لترك بعض العوامل الهامة وعلى رأسها الاسرة كما سبقت الاشارة ، فان الدراسة الحالية سوف تقتصر على ثلاثة عوامل متشابكة كمحاولة لاظهار وتفسير علاقات التفاعل بين التعليم والتنمية . وسوف لاتلجأ الدراسة لتكنيكات احصائية انحدارية ربما تطغى على المعنى المنشود . والعوامل الثلاثة هى :

١ - الاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم منذ القدم .
٢ - المشاركة فى ادارة التعليم وتخطيطه .
٣ - شمولية اعداد الطالب فى التعليم العالى ، وفيمابعد فى مجالات العمل.

العامل الاول : الاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم منذ القدم :

لايعد النظام التعليمى فى اليابان وليد الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية فقط ، وانما هو ناتج عن تطور كبير خلال عدد من القرون ، وخاصة منذ الفترة المعروفة باسم عهد " طوكو جاوا " Tokugawa والتى قد امتدت من ١٦٠٣ حتى ١٨٦٨. ولقد أثبتت بعض الدراسات الغربية الحديثة الاسهامات الهامة للتربية فى هذه الفترة فى تطور اليابان الحديث ونموها (٢٠). ولعل من الادلة على ذلك أن " هارولد بيركن " H. Perkin، على سبيل المثال ، يقرر أن هذا المجتمع الاقطاعى لم يكن مجتمعا عاديا ، ولكنه قد ملك العديد من أسباب التنمية الصناعية ، والتى يفتقدها أغلب المجتمعات الاقطاعية الأخرى . فقد كان واحدا من أكثر المجتمعات تمدينا فى العالم يسوسه بكفاءة طبقة متعلمة تعليما عاليا ، وبه عدد كبير من الحرفيين المهرة ، والتجار المتطورين ، وجماهير متعلمة بشكل أكثر آنذاك من العديد من الدول الاخرى بما فيها الغرب(٢١).

ولقد ساد اليابان فى فترة حكم طوكو جاوا النظام الكنفوشى Confucian System وهو عبارة عن فلسفة اجتماعية وسياسية تشكل دستورا للنواميس الاخلاقية أكثر منه ديانة . والجدير بالذكر أن هذا النظام قد اهتم بالتعليم وجعله له أفضلية كبرى ، ومنحه أولوية عالية .

ويعد نظام طوكو جاوا التربوى قائما على أساس طبقى ، وفيه نجد أن طبقة السامورای Samurai أو المحاربين قد وضع لهم نظاما تربويا يعدهم كى يكونوا رجالا للعلم وللحرب فى الوقت نفسه .

ولقد كان محتوى النظام التعليمى لاعداد " السامورای " عبارة عن مزيج من التربية الاخلاقية والتربية المهنية . وبالطبع جاءت التربية الاخلاقية فى اطارالفلسفة الكنفوشية والتى تركز - بالاضافة الى الاهتمام بالتعليم - على أمور هامة أخرى مثل : حب الخير ، العدل ، حسن المعاملة أو اللطف ، تكامل الشخصية ، الطاعة والولاء. ولقد ركزت التربية المهنية على اكتساب المهارات التى يحتاجها الشخص للتمكن من خدمة الحكومة (٢٢).

ورغم طبقية التعليم فى ذلك العهد ، فان تعليم العامة من الشعب اليابانى قد تلقى مزيدا من الاهتمام والتشجيع بما فى ذلك الدعم المالى من جانب الحكومة والتى كانت تعتقد أن الافراد المنتمين للكنفوشية بأخلاقياتها المعروفة انما يزيدون من تآلف المجتمع وتناسقه (٢٣). مجمل القول أن تعليم العامة كان يتم فى أماكن أطلق عليها اسم مدارس المعبد . ولقد اشتمل المحتوى فى هذه المدارس على الادب والمهارات الاساسية فى الحساب . ولقد انتشرت هذه المدارس منذ القرن الثامن عشر ليس فقط فى المدن وانما فى القرى الزراعية أيضا . ويعود لها الفضل فى تعليم مايقرب من ٢٠٪من الشعب اليابانى حتى نهاية فترة " الطوكوجاوا "(٢٤). وربما يعد ذلك أحد أسباب رفع مستوى تعليم العامه فى ذلك العهد والعهود التى تلته على نحو قد تفوقت فيه اليابان مبكرا على نظرائها من الدول بما فى ذلك المتقدمة ، لدرجة أن نسبة المتعلمين فى اليابان قد تفوقت منذ القرن العشرين على مثيلتها فى دول مثل انجلترا وفرنسا وغيرهما من الدول المتقدمة (٢٥).

وبحلول حكم الامبراطور ميجى Meiji فى ١٨٦٨ - والذى استمر حتى ١٩١٢ - كان الشعب اليابانى قد تعلم كيف يتعلم ، كما أنهم كانوا معدين ومستعدين نفسيا للتقدم الى الامام وبسرعة حينما سنحت الفرصة ، وفتحت اليابان أبوابها للافكار الغربية والخبرات الجديدة فى عهد الميجى(٢٦).

ولقد تبين للامبراطور ميجى ومعاونيه أهمية التعليم ، فعملوا على انشاء نظام عام للتعليم الالزامى الشامل الذى يقال أنه أحد العوامل فى نهضة اليابان المعاصرة ورفاهيتها . وتنفيذا لاوامر الامبراطور المتعلقة بتقصى المعرفة فى كل أنحاء العالم، فقد ركزت اليابان على جانبين : تعلق أولهما بارسال البعثات من أبنائها للدول المتقدمة ، وذلك بهدف تعلم " أسرار " تكنولوجيا الغرب وانتاجه ، فى حين تعلق الجانب الثانى باستقدام الخبراء من كافة دول العالم المتقدم آنذاك (انجلترا ، فرنسا ، الولايات المتحدة ، ....) وفى كافة التخصصات للمساعدة فى التنمية اليابانية الشاملة .

وانطلاقا من سياسة الانفتاح على الغرب ، فلقد جاء تركيب النظام التعليمى على النسق الاوروبى غالبا . ففى عام ١٨٧٢ أصدرت الحكومة أمرا بتنظيم السلم التعليمى فى ثلاث مراحل متتابعة . ولقد كانت المدارس الاولية لمدة ثلاث سنوات ، والمتوسطة Middle لمدة ثلاث سنوات أيضا ، ثم ينتقل بعدها الاطفال المستمرين فى الدراسة الى أحد المؤسسات التى تشكل التعليم الثانوى والجامعى . وكما فى معظم البلاد فلقد تم اطالة مدة التعليم الالزامى (الأولي) واتسعت المؤسسات التعليمية التى تلت تلك المرحلة وأصبحت أكثر تمايزا . وبحلول عام ١٩٠٠ كان هناك رياض أطفال،ثم مدرسة أولية عادية مدتها أربع سنوات ، تتبعها مدرسة أولية عليا مدتها عامين لنسبة كبيرة من التلاميذ ولكنها ليست لجميع تلاميذ المدرسة الاولية العادية . ولقد وجد أيضا فى هذه الآونة أنواع ومراحل متعددة من التعليم مثل المدارس المتوسطة ، والمدارس الثانوية للبنات ، والمدارس المهنية ، والكليات ، وبالطبع جاءت جامعة طوكيو على قمة هذا الهرم . ولقد أطيلت فترة الدراسة بالمدارس الاولية لتصبح ست سنوات بحلول عام ١٩٤١ ، واستوعبت بالفعل كل الاطفال فى هذا السن . ولقد ابتكرت تقسيمات أعلى بعد المدرسة الاولية . ولقد اعتمدت التربية التالية للمستوى الاولي

على الاختيار والذى يلعب فيه الجنس ، وأصل الطبقة الاجتماعية ، والتحصيل أدوارا هامة (٢٧).

وجدير بالذكر أن نظام التعليم اليابانى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية كان يتميز بأنه نظام متعدد المسارات (خمس مسارات) بعد مرحلة التعليم الالزامى ذات السنوات الست(٢٨). ولقد كان المسار الاكاديمى من أهمها ،اذ انه كان يحظى بمكانة كبيرة لأنه كان يؤدى الى الجامعة ، ومن ثم الى المناصب الرفيعة فى الحكومة والمهن . جملة القول أن هذا النظام ذى المسارات المتعددة كان يعد الاعداد الغفيرة من الشباب الصغار ليخدموا فى قطاعات العمل المنتج ، بينما يعمل على تدريب أعداد محدودة لتحمل المراكز القيادية المميزة فى المجتمع .

وفيما يتعلق بأهداف التربية فى اليابان فى فترة ماقبل الحرب العالمية الثانية ، فانه يمكن القول بأن التربية كانت تحرص على أن تنمى فى الفرد سمات شخصية متعددة مثل روح البنوة والصداقة ، والتواضع ، والاعتدال والحب ، بالاضافة الى أهداف أخرى كتربية الفنون ، وتنمية العقل ، واتقان الاخلاقيات . وباختصار فان المدارس كانت تعمل على التربية العقلية والاخلاقية والجمالية للافراد . وكان أول مايركز عليه هو الولاء للكبار ممن هم فى الاسرة ، ثم الدولة وعلى رأسها الامبراطور. ولقد أدى الايمان ، والطاعة للدستور ، والعمل على رخاء الامة الى اثراء المجتمع اليابانى ورفاهيته (٢٩).

والاهداف التربوية السابقة وغيرها يمكن ملاحظتها بالتفصيل فى المرسوم الامبراطورى الخاص بالتعليم Imperial Rescript on Education والذى صدر عام ١٨٩٠ (٣٠). والذى يشكل دستورا أخلاقيا للتربية اليابانية والذى عملت التربية بشكل جاد على تنفيذ بنوده ومحتوياته . ومن الاهداف الأخرى التى يجب التنويه اليها فى هذا المرسوم - بالاضافة الى ماسبق - الحث على مواصلة التعليم ، والاهتمام بالمصلحة العامة ، ومصلحة الغير ، والتضحية من أجل الوطن . ويرى الباحث أن هذه الصفات مازالت موجودة وبقوة فى الشعب اليابانى ، وهى التى قد ساهمت - مع عوامل أخرى - فى هذه النهضة اليابانية الكبيرة ، بل أن هذه الصفات قد تعمقت وتشعبت كما قد اتضح جزئيا من خلال عرض صفات الشعب اليابانى والذى قد عمل النظام التعليمى على غرس هذه المبادىء فيه وتقويتها .

ومع هزيمة اليابان الساحقة فى الحرب العالمية الثانية ، واحتلالها من قبل القوات الامريكية وقوات الحلفاء ، اختلف الامر كثيرا بالنسبة للنظام الاجتماعى ككل وبالتالى بالنسبة للنظام التربوى . ولعل ذلك يتضح جزئيا من عرض أهداف قائد قوات الحلفاء ماك آرثر الامريكى والتى قد تركزت فى ثلاث نقاط أساسية تتعلق بمسيرة الحياة فى مجتمع مابعد الحرب فى اليابان وهذه الاهداف هى : تحرير اليابان من النزعة العسكرية ، ووضع اليابان على طريق الديمقراطية ، وفك المركزية فى السلطة اليابانية (٣١).

وربما أثرت هذه التوجهات فى توصيات اللجنة التربوية الامريكية التى زارت اليابان فى مارس ١٩٤٦ وكانت تضم سبعا وعشرين عضوا من كبار التربويين الامريكيين بقيادة " جورج استودارد G.Stoddard " . وكان ضمن هذه اللجنة أستاذ التربية المقارنة الشهير " اسحاق كاندل I.L.Kandel " . ولقد درست هذه اللجنة بالتفصيل

الاوضاع التعليمية فى اليابان وقدمت توصياتها التى لاقت الترحيب والتأييد والتنفيذ من ماك آرثر(٣٢). ولقد كان من بين التوصيات الرئيسية فك المركزية الشديدة التى اشتهرت بها التربية فى اليابان . وقدم لليابان النموذج الامريكى للسلم التعليمى (٦ - ٣ - ٣) وهو ذو مسار واحد ، على أن تكون السنوات التسع الاولى الزامية ومجانية. كما أقترح واضعوا التقرير أن تدرس العلوم أو الدراسات الاجتماعية مكان التربية الأخلاقية والتى ركزت بشدة على تنمية الروح القومية والعسكرية لدى التلاميذ والطلاب . واقترحوا أيضا ضرورة التأكيد على التربية البدنية والمهنية فى المستويات كلها . وعلى أية حال فلقد وضعت البعثة مقترحات تفصيلية خاصة بادارة التعليم ، والمناهج الدراسية ، والتوسع فى تعليم الكبار والتعليم الجامعى ، وغير ذلك من الامور الاخرى .

وعلى المستوى التشريعى ، فقد تم تحديد هدف التربية فى اليابان الجديدة فى المادة رقم (١) من القانون الاساسى للتعليم عام ١٩٤٧ فى الاتى(٣٣): " ستهدف التربية الى التنمية الكاملة للشخصية ، والعمل الجاد من أجل تنشئة الافراد تنشئة سليمة عقليا وجسمانيا ، وجعلهم يحبون الحقيقة والعدالة ، ويقدرون القيم الفردية ، ويحترمون العمل ، ويكون عندهم احساس عميق بالمسئولية وتمسك بروح الاستقلال كبناء لدولة ومجتمع سلميين " .

وهكذا بدأت أهداف الفردية ، والاستقلالية تظهر فى مجال التربية اليابانية ، كأحد أنماط التأثير الامريكى فى التربية اليابانية . ولقد تم أيضا النص على مبدأ المساواة فى الفرص التعليمية تبعا للقدرات وذلك فى المادة الثالثة ، وبالتالى ألغيت التمايزات على أساس الجنس أو المذهب ، أو العنصر ، أو الوضع الاجتماعى الاقتصادى وغير ذلك من المعايير .

وفى أعقاب اتفاقية السلام عام ١٩٥٢ ، وبعد أن استعادت اليابان سيادتها عقب انهاء الاحتلال ، بدأت حكومتها فى تخفيف أوجه الاصلاح التربوى التى فرضت عليها ، بل انها فى بعض الاحيان رفضت تلك الاصلاحات التى لم تكن تملك حق معارضتها خلال سنوات الاحتلال . وحاول اليابانيون فى العقدين التاليين للمعاهدة أن يحدوا أو يلغوا من تلك الاصلاحات " الكريهة " ، أما تلك الطيبة - مثل التربية المشتركة ، والغاء التمايزات - فلقد حاولوا أن يجعلوها تضرب بجذورها فى التربية اليابانية ، وتلك سمة يتميز بها اليابان ، وسوف يتم توضيحها - جزئيا - بمثال الاهتمام بتعليم المرأة أثناء الحديث عن الكليات المتوسطة .

خلاصة القول أنه بمرور الوقت بدأت حركة البندول تتجه الى الخلف أى الى نظام تربوى أكثر يابانية ومحافظة . فلقد استعادت وزارة التربية الكثير من سلطاتها كما سوف يتضح فيما بعد ، وأعيد فى الوقت نفسه تدريس المقررات فى الاخلاقيات بعدما أدخلت عليها بعض التعديلات وفقا لنتائج بعض الابحاث التى سوف يشار اليها فيما بعد . والجدير بالذكر أن الوضع لم يرجع الى نفس درجته التى كانت عليها قبل الحرب وانما ظهر نوع من الاتزان بين القديم والجديد .واستفادت اليابان ، بالتالى ، من الكثير من أخطاء الماضى التى سوف يشار اليها فى العامل الثانى . وسوف يلاحظ القارئ هذا المزج والاتزان بين القديم والجديد فى مواضع متعددة منها شكل السلم التعليمى الحالى ، ووضع الادارة التعليمية ، وتخطيط التعليم وغير ذلك من الامور التى سوف تتناولها الدراسة .

ويعد النظام التربوى فى الوقت الحاضر مزيجا من كل الظروف التاريخية لليابان ، فلقد كان النظام التعليمى ذو المسارات المتعددة Multi Track بعد سنوات الدراسة الست الاولى هو السائد حتى نهاية الحرب العالمية الثانية ، ثم جاء الاحتلال وقدم النظام (٦ - ٣ - ٣) كنظام مسار وحيد . أما النظام الحالى فيتشعب بعد سنى الالزام التسع . والتى تغطى المدرسة الابتدائية ذات السنوات الست ، والمدرسة الثانوية المتوسطة Junior High School ذات السنوات الثلاث(٣٤).

ويمكن للتلاميذ الذين أنهوا برامجهم الدراسية بنجاح فى المدرسة الثانوية المتوسطة أن يلتحقوا بالمدارس الثانوية العليا High School على أساس تنافسى (أى على أساس اختبارات للصلاحية والقدرات فى ضوء عدد الاماكن المتاحة) . وهناك ثلاثة أنواع من البرامج الدراسية على مستوى المدرسة الثانوية العليا : برامج الدراسة ذات الوقت الكامل Full Time ، وبرامج الدراسة ذات الوقت الجزئى ، وبرامج الدراسة بالمراسلة . ويستغرق البرنامج الاول ثلاث سنوات ، بينما يستغرق البرنامجان الآخران حوالى أربع سنوات أو أكثر . وتعد غالبية برامج دراسة " الوقت الجزئى " مسائية .

والغالبية العظمى (٩٥٪ تقريبا عام ١٩٨٠) من طلبة المدارس الثانوية العليا يفضلون برامج الدراسة ذات الوقت الكامل . وبالنسبة لمحتوى التعليم الذى يقدم على هذا المستوى ، فان برامج الدراسة للثانوية العليا يمكن أن تصنف فى نوعين : الدراسات العامة ، والدراسات التخصصية . وتقدم الدراسات العامة تعليما عاما موجها نحو تلبية حاجات من يرغب من الطلبة فى استكمال تعليمه العالى وكذلك من يرغب منهم فى الخروج الى العمل ولكنه لم يقرر بعد اختياره النهائى للمهنة التى يريدها ، وهذا اتجاه شائع فى نظام التعليم اليابانى بصفة عامة .

وتهدف الدراسات التخصصية الى تقديم تعليم مهنى للطلبة الذين يختارون مجالا مهنيا معينا لحياتهم العملية فى المستقبل . وفى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩ كان مايقرب من ٣٠٪ من المدارس الثانوية العليا تقدم دراسات عامة ودراسات تخصصية فى نفس الوقت ، وحوالى ٤٦٪ من هذه المدارس تقدم دراسات عامة ، وحوالى ٢٤٪ تقدم دراسات تخصصية (٣٥). وتشير النسب السابقة بصفة عامة الى تفضيل الاعداد العام على التقييد المبكر بتخصص مهنى معين . وسوف تعالج هذه الناحية بالتفصيل فى العامل الثالث .

وجملة القول أن اليابان قد نجحت مبكرا فى توفير تعليم الزامى مجانى لمدة تسع سنوات (٦ - ١٥) لكل الاطفال فى هذه الفترة العمرية ، حيث وصلت نسبة الاستيعاب بالفعل الى ١٠٠٪ تقريبا خلال الخمسينات من هذا القرن . ولقد زادت نسبة الطلبة فى سن الخامسة عشرة المتجهين الى المدارس الثانوية High Schools من ٥٨٪ عام ١٩٦٠ الى ٨٢٪ عام ١٩٧٥ (٣٦). وتشير الدراسات الى أن قفزات كبيرة قد حدثت فى اعداد المسجلين وذلك منذ بداية النهضة اليابانية ، ففى عام ١٨٧٥ كانت نسبة التسجيل بالتعليم الثانوى ٠ر٧٪ ارتفعت الى ٧ر٣٩٪ عام ١٩٣٥ ، ووصلت تدريجيا الى ٢ر٩٦٪ عام ١٩٧٨ (٣٧). وتشير الاحصاءات التتبعية الرسمية وشبه الرسمية الاكثر حداثة الى استمرارية تحسن وتفوق نسب الاستيعاب فى اليابان فى مختلف الاعمار ، لدرجة أنه فى عام ١٩٨٠ كان هناك ٤ر٦٤٪ من الاطفال فى سن الخامسة ملتحقين بالفعل فى رياض الاطفال (٣٨).

وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالى فى اليابان-والتى تشمل عادة الجامعات ، الكليات المتوسطة ، والكليات الفنية العالية - خطت اليابان خطوات كبيرة نحو التوسع فى هذا التعليم كماً وكيفاً . فالملاحظ أن نسب الاستيعاب قد تزايدت بشكل مستمر من ٠ر٥٪ عام ١٨٨٥ الى حوالى ١٪ عام ١٩٠٠ ، ثم ٤٪ عام ١٩٤٠ ، ثم تدريجيا حتى وصلت الى ٩ر٣٣٪ عام ١٩٧٧ (٣٩). وتشير أيضا البيانات الرسمية عن التعليم العالى فى اليابان الى أن هذه النسبة قد وصلت الى ٤ر٣٧٪ عام ١٩٨٠ (٤٠).

واليابان بهذه النسب المتزايدة تتفوق على العديد من دول العالم المتقدم . فعلى سبيل المثال وصلت نسبة الملتحقين بالتعليم العالى البريطانى الى ٩ر١٣٪ فقط عام ١٩٧٩ (٤١).

وباستعراض السياسات اليابانية للنصف الاول من الثمانينات يتضح أنه تم تحديد الحد الاقصى لدخول التعليم العالى فى هذه الفترة بنسبة ٣٧٪ من الذين يبلغون سن الخامسة عشرة . ولاتشتمل هذه النسبة على أعداد الكبار والتى من المحتمل أن تزداد (٤٢).

ولقد عمدت اليابان الى تبنى سياسة التنوع الكبير فى مؤسسات التعليم العالى ، وذلك لمقابلة الحاجات المتعددة للافراد فى مختلف الاعمار ، ولمقابلة متطلبات التنمية ، وللتخفيف من الآثار السلبية لامتحانات القبول بالجامعات والتى أصبحت مثار اهتمام العديد من الباحثين (٤٣). وحتى مايو ١٩٨٠ كان يوجد فى اليابان ٤٤٦ جامعة ، ٥١٧ كلية متوسطة ، ٦٢ كلية فنية أو متخصصة (٤٤).

وتقدم الكليات المتوسطة Junior Colleges برامج تستغرق عامين أو ثلاثة (بعد اتمام الدراسة الثانوية العليا) وذلك فى ميادين متنوعة مثل الزراعة ، والانسانيات ، وتربية الطفل فى رياض الاطفال ، وميكانيكا السيارات ، والادب ،وحفظ الطعام ، وتجميل الشعر والبشرة وغيرهما ، والتصوير ، والالكترونيات ، وغيرذلك كثيرا جدا (٤٥). فى حين تقدم الكليات الفنية دورات مدتها خمس سنوات (بعد اتمام الدراسة الالزامية) تتضمن جزءا من تعليم عام (انسانيات ، وعلوم طبيعية ، وعلوم اجتماعية ، ولغات أجنبية ، وصحة وتربية بدنية) والجزء الآخر تعليم مهنى يضم موضوعات تستغرق أكثر من نصف الساعات الكلية المطلوبة . وتلعب هذه المعاهد دورا هاما فى إعداد الافراد المهرة ، ولكن هناك رأيا شائعا فى اليابان فحواه أن المستوى العالى من التعليم عامة والذى يكتسبه نسبة عالية جدا من اليابانيين أصبح مهما للتطور الاقتصادى للبلاد (٤٦). ويحق للطلبة الذين أنهوا الدراسة فى احدى الكليات الفنية أن يتقدموا بطلب للالتحاق بالكليات الجامعية ذات الاربع أو الخمس سنوات .

ومن الملفت للنظر أن حوالى ٨٥ - ٩٠٪ من الاعداد فى الكليات المتوسطة من الفتيات أو النساء وعادة مايخترن تخصصات تساعدهم على جعلهن فى المستقبل القريب زوجات وأمهات ناجحات (٤٧)، وعادة مايجد الفتيات والنساء فى الكليات المتوسطة راحة من جحيم امتحانات القبول للجامعة ، هذا فضلا عن الاعتقاد القوى فى اليابان بأن البنت يجب أن تعد نفسها للزواج ورعاية الابناء . وهكذا فعندما تأثرت اليابان ايجابا بالفكر الامريكى أيام الاحتلال والخاص بالمساواة بين الذكور والاناث فى حق التعليم ، قد طوعت هذا الاتجاه بما يتناسب وأفكارها الراسخة المتعلقة بوجوب أن

تكون المرأة ربة بيت مدربة من الدرجة الاولى ، وتسهم بدور رائع فى تربية الابناء ومساعدة الزوج . وربما يتطلب هذا الموضوع دراسة خاصة ، الا أنه تجدر الاشارة الى أن اليابان نجحت الى حد كبير فى المساواه بين البنين والبنات فى حق التعليم . فتشير احصائيات التوزيع النسبى للملتحقين بالتعليم حسب الجنس فى مايو ١٩٨٠ الى أن الفتيات يشكلن حوالى نصف العدد الكلى (٤٩ر٦٪) للملتحقين بالمدارس الثانوية العليا . ورغم تفوق نسب الذكور فى الجامعات ، الا أن العكس يحدث فى الكليات المتوسطة ، مما يشير الى توازن نسبى بين الذكور والاناث . جملة القول أنه قد تساوت فى التعليم نسب الذكور والاناث من سن ٣ - ٢١ سنه بما يتناسب وتوزيعهم النسبى فى المجتمع (٤٨) . وذلك - بالطبع - مع الاختلاف فى التخصصات وفقا لطبيعة كل جنس كما سبقت الاشارة .

ورغبة فى مزيد من التوسع والتنويع للتعليم العالى ، وجعله متاحا لأى فرد تجاوز الثمانية عشرة ودون اختبار قبول ، فقد طبقت اليابان بعد اعداد متأنى ودقيق نظام جامعة الهواء University of the Air فى أبريل ١٩٨٥ . ولقد تحددت أهداف هذه الجامعة فى الآتى(٤٩) :

* امداد العاملين وربات البيوت بفرص للحصول على تعليم فى مستوى التعليم الجامعى بصرف النظر عن أعمارهم .
* توفير نظام ابداعى ومرن من التعليم الجامعى المفتوح للمتعلمين الذين أتموا دراساتهم الثانوية .
* التعاون مع الجامعات الموجودة والاستخدام الجيد لأحدث ماتوصل اليه العلم والتكنولوجيا التعليمية الجديدة من أجل تقديم نظام من التعليم يتلاءم مع احتياجات العصر .

وتستخدم هذه الجامعة الراديو والتليفزيون من أجل توفير نوعية واسعة من فرص التعليم العالى . ورغم اشتراطها اتمام الدراسة الثانوية ، الا انها تقبل أيضا الطلاب الذين لم يحصلوا على شهادة اتمام الدراسة الثانوية كطلاب دراسات خاصة . ويمكن أن يحول هؤلاء الطلاب للدراسة لدرجة جامعية بعد حصولهم على ستة عشرة ساعة دراسية معتمدة Credit Hours .

ومن التخصصات التى ظهرت فى أول فصل دراسى فى هذه الجامعة نمو وتربية الطفل، دراسات اجتماعية واقتصادية ، صناعة وتكنولوجيا ، دراسات انسانية وثقافية وغير ذلك . وتشير نتائج التقويم الاولية لهذه الجامعة الى أنها قد قوبلت بالرضا من الطلاب بعد تجربة الفصل الاول وأنه يمكن تطويرها فى المستقبل بشكل يكفل التوسع فى تعليم الجماهير على نحو أفضل .

ويوحى العرض السابق بالاهتمام اليابانى الواضح بالتعليم فى كافة مراحله منذ العهد الاقطاعى ، الا أن هذا الاهتمام قد تضاعف بشكل كبير بعد هذا العهد، الامر الذى ساهم فى تكوين أمة متعلمة مدربة تفوقت فى نسب هذا التعليم على العديد من الدول المتقدمة وذلك بداية من هذا القرن .

بعض ملامح الجودة فى التعليم اليابانى :

واذا كان العرض السابق لم يتعرض كثيرا لمظاهر جودة هذا التعليم والذى انتشر انتشارا كبيرا على مستوى كافة مراحل التعليم ، فان معالجة الجودة فى التعليم اليابانى تتطلب أبحاثا متعددة : الاهداف ، والمعلم ، والتمويل ، والمحتوى، ... ، الا أن الباحث هنا سوف يقتصر على بعض الاشارات المختصرة فى النقاط التالية :

١ - رغم تشابه مقررات الدراسة ومستوياتها فى مؤسسات اعداد المعلم فى اليابان بصفة عامة مع تلك الموجودة فى العديد من الدول المتقدمة (٥٠)، الا أن الامر الملفت للنظر فى التجربة اليابانية هو أن وضع المعلم اليابانى كان ومازال مرتفعا اجتماعيا واقتصاديا حتى أنه فى الفترة مابين ١٨٧٨ ، ١٨٨٧ كان حوالى ٨٠٪ من الطلاب الذين يلتحقون بمدارس أو معاهد تدريب المعلمين من طبقة الصفوة (الساموراى) .وبنهاية فترة الميجى فى ١٩١٢ كان معظم الطلاب الذين يلتحقون بمدارس النورمال Normal Schools لاعداد المعلمين من عائلات غير الساموراى ، ومع ذلك فقد اتصفت مهنة التعليم دائما بالقداسة والاحترام فى اليابان(٥١).

ويرى الباحث - فى حدود ماتوفر له من دراسات - أنه مازالت مهنة التعليم تحظى باهتمام بالغ فى اليابان . فتشير احدى الدراسات الحديثة (٥٢) الى ارتفاع الضغط الطلابى على مؤسسات اعداد المعلم ، وكذا ارتفاع مستوى جودة الطلاب الذين يتقدمون للعمل فى مهنة التعليم ، حتى أنه فى عام ١٩٨٣ كانت نسبة التنافس Competition Ratio على مهنة التعليم ٦ر٣٪ وهى نسبة كبيرة على حد تعبير " تشنج " Chung . وتعنى النسبة السابقة أن لكل مكان واحد فى مؤسسات اعداد المعلم يوجد ٦ر٣ طالب يريدون أن يحتلوا هذا المكان .ولقد انخفضت هذه النسبة قليلا عام ١٩٨٤ حيث وصلت الى ٢ر٣ وهى أيضا نسبة مرتفعة .

ويشير " تشنج " Chung الى أنه رغم تساوى مرتبات المعلمين تقريبا مع المتوسط القومى للعاملين اليابانيين ، الا أن مهنة التعليم فى كافة مراحلها على السواء تعد مهنة مرغوب فيها من قبل أوائل الخريجين نظرا لارتفاع مكانتها فى المجتمع اليابانى .

وتكشف احدى الدراسات الحديثة الاخرى(٥٣) عن نتائج هامة فيما يتعلق بالمرتبات أو المكاسب النسبية للمعلمين وبعض الوظائف الاخرى فى اليابان مقارنة بالولايات المتحدة . وتشير النتائج الى تحسن أوضاع المعلمين فى اليابان بالنسبة الى الولايات المتحدة . وتشير أيضا الى تحسن الاوضاع المادية للمعلمين اليابانين فى كافة المراحل التعليمية بالنسبة للكثير من الوظائف الاخرى فى اليابان .

وهكذا يتضح تفوق نوعية الطالب الذى يدخل مؤسسات اعداد المعلم فى اليابان الامر الذى يسهم فى تخريج نوعية ممتازة لاسيما وان نظم الاعداد طيبة . ويحظى هذا المعلم بعد التخرج بمكانة اجتماعية ومكاسب مادية طيبة الامر الذى يسهم ايجابا فى انجاز عمله لاسيما وأن برامج التدريب أثناء الخدمة تحظى باهتمام كبير فى المجتمع اليابانى سواء للمعلم أو غيره من القوى العاملة . وعلى ذلك فليس من الغريب أن تكشف احدى الدراسات المقارنة

الحديثة عن أن المعلميين اليابانيين يحاولون العمل على تركيز انتباه الطلبة أثناء الساعات الدراسية مما يجعل الاطفال منشغلين بشكل بناء فى دراستهم بدرجة تصل الى ٨٥٪ من وقت العمل فى مقابل ٢٥٪ لنظرائهم الامريكيين(٥٤) . وعلى أية حال فعادة مايهتم المعلمون اليابانيون بأن يكون عمل طلابهم متقنا ومعتنى به الى حد كبير ، وعلى أن تنمو بينهم أنماط السلوك التعاونى دائما . وهذا التأكيد والتشدد على تعاون المجموعة أكثر من الاهتمام بالنواحى الفردية يعكس القيم الاجتماعية اليابانية ، كما أنه يرسى الاساس للاتجاهات ولانماط السلوك المتوقعة فى المسئوليات العليا من الدراسة والتى تنمى وتتطور ،هى الاخرى ، الى حد كبير .

٢ - تعد الاموال الطائلة التى ترصدها اليابان وتنفقها باتقان - مركزيا ولامركزيا - على التعليم أحد مظاهر الجودة أو بمعنى أصح أحد أسبابها وذلك نظرا لأن الارتفاع بجودة التعليم عادة يتطلب المزيد من الدعم المالى . وعلى الرغم من تباين المصادر التى أمكن الحصول عليها والمتعلقة بحجم الانفاق الحكومى على التعليم ، الا أنها جملة تشيرالى كبرحجم هذا الانفاق رغبة فى المزيد من الاستثمار البشرى منذ عهد الميجى . فيشير أحد المصادر الى أن اليابان تنفق كل عام ١٠٪ من الناتج القومى الاجمالى GNP على التعليم ، أى حوالى ١٢٠ بليون دولار أمريكى كل سنة ، وبذلك تكون اليابان واحدة من أكبر دول العالم انفاقا على التعليم(٥٥). ويشير أحد المصادر شبه الرسمية الى أنه خلال السنة المالية ١٩٧٩/٧٨ فى اليابان بلغت نسبة الانفاق العام على التعليم ٧ر١٪ من الدخل القومى (الناتج القومى الاجمالى) ، ٢٠ر٧٪ من المجموع الكلى للانفاق العام الحكومى والمحلى(٥٦). وبغض النظر عن التباين بين المصادر غير الرسمية نظرا لاختلاف أسس حساب كمية الانفاق ، فانه تجدر الاشاره الى أن المصادر الرسمية الصادرة عن اليونسكو تشير الى أن الانفاق الكلى (النفقات الجارية والرأسمالية) على التعليم وصلت نسبته الى ٩ر٥٪ من الناتج القومى الاجمالى عام ١٩٨٠ ، وانخفض قليلا الى ٧ر٥٪ عام ١٩٨٢ . أما اذا نسب الانفاق الكلى على التعليم بالنسبة للنفقات الحكومية فتصل النسب الى ٦ر١٩٪ عام ١٩٨٠، ١ر١٩٪ عام ١٩٨٢(٥٧). وتعد النسب السابقة نسبا مرضية لاسيما بالنسبة لمقاييس اليونسكو والتى تشير الى أن ميزانية التعليم السنوية يجب أن تتراوح من ١٤ الى ١٧٪ من الميزانية العامة ، وحوالى ٤ الى ٥٪ من الدخل القومى(٥٨)، فى حين تراوحت النسب فى اليابان من ٩ر٥٪ عام ١٩٨٢ الى ٧ر٥٪ عام ١٩٨٠ .

ومن ناحية أخرى فان حجم النفقات التعليمية عادة مايكون ضخما - حتى وفقا للنسب السابقة - وذلك نظرا لكبر حجم الدخل القومى اليابانى كما سبقت الاشارة الى ذلك ، الامر الذى انعكس بشكل واضح على حجم الميزانية السنوية لكل طالب والتى بدت مرتفعة جدا حتى على الوضع المقارن . ففى احدى الدراسات التى قارنت التمويل السنوى فى الدراسات الهندسية فى ثلاث جامعات يابانية فى مقابل كلية الهندسة فى جامعة جنوب ويلز الجديدة باستراليا University of New South Wales وذلك للعام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ ، جاءت النتائج لصالح الجامعات اليابانية بشكل كبير . ومع الاخذ فى الاعتبار الفروق بين الجامعات فى بنود الانفاق فان الميزانية السنوية لكل طالب فى جامعة أوساكا Osaka

وصلت الى ١٦ر٤٠٠ دولارا فى مقابل ٦ر٤٠٠ دولارا فى كلية الهندسة بجامعة جنوب ويلز . ولقد اتضح أن جامعة طوكيو تتمتع بأعلى نسبة فى الميزانية السنوية لكل طالب حيث وصلت الى ١٧ر٢٠٠ دولارا ، فى حين كانت فى معهد طوكيو للتكنولاجيا ١٦ر٠٠٠ دولارا أى متقاربة مع نظيرتها فى جامعة أوساكا (٥٩).

وتحدر الاشارة الى وجود ميزانية منفصلة للبحث والتنمية فى اليابان ، وتخطط الحكومة فى الآونة الاخيرة لزيادة النسبة الحالية وهى ٢ر٤٪ من الناتج القومى الاجمالى الى ٣٪ فى السنين القادمة (٦٠). وهى فى كلتا الحالتين مرضية لاسيما اذا ماأخذ فى الاعتبار كبر حجم الدخل القومى اليابانى ، الامر الذى أثر بالتالى فى كبر حجم الاموال التى تحصل عليها الجامعات للابحاث حتى من المنظور المقارن (٦١).

ومما لاشك فيه أن اليابان ، شأنها شأن معظم أو كل دول العالم ، أصبحت تتأثر بالازمات الاقتصادية وان اختلفت الدرجة ، ومن هنا فان سياساتها فى الثمانينات قامت على أساس التوزيع الكفء للموارد المحدودة أكثر من مجرد التوسع فى التمويل (٦٢)، ولعل ذلك يستند الى فكرة أن الاستثمار الناجح يعتمد ليس فقط على كيفية زيادة الموارد المالية ولكن أيضا على حسن توزيعها واستغلالها وهذ - فى حدود علم الباحث - يعد اتجاها عالميا آخذا فى التزايد. فالمؤسسات التعليمية فى أغلب دول العالم وعلى رأسه العالم المتقدم أصبحت تخطط الآن لمواجهة ظروف تناقص الموارد . وكل مؤسسة تحاول ، وفقا لظروفها الخاصة ، ابتداع الوسائل التى تكفل لها الاستمرار والتقدم فى ظل قيود التمويل الحالية وربما التى سوف تتزايد فى المستقبل . ولعل أحد الادلة على ذلك هو أن مجلة " التعليم العالى " Higher Education وهى احدى المجلات العالمية المتخصصة فى التخطيط التربوى ، قد خصصت أحد الاعداد الاخيرة منها لعرض بعض التجارب الامريكية والكندية فى معالجة أزمات التمويل فى التعليم العالى (٦٧). وهذا موضوع يستحق دراسات متعددة لاسيما من الدول النامية .

ولقد نجحت اليابان فى ايجاد تركيبة متجانسة تكفل التعاون الايجابى بين الحكومة والمحليات (الاقاليم ، والبلديات) فى تمويل التعليم لدرجة أن حوالى نصف النفقات الكلية على التعليم تأتى من التمويل القومى ، وتتحمل المحليات النصف الآخر . ومن ناحية أخرى ، يلاحظ الوضوح الشديد فى مسئوليات الانفاق وبنوده بين الحكومة والمحليات حيث تتحدد بدقة المجالات التعليمية التى على كل منها أن يسهم فيها ، وعادة ماتتدخل الحكومة بالدعم المالى للمحليات من وقت لآخر لتحقيق مزيد من المساواه بين المحليات (٦٤). ولهذا النجاح اليابانى فى تمويل التعليم مركزيا ولامركزيا تمكنت اليابان من مضاعفة الاموال المرصودة للتعليم ، فضلا عن حسن استثمارها . ولعل فى ذلك درسا للعديد من الدول النامية والتى تحاول أغلبها تمويل التعليم مركزيا ، وعادة ماتعجز عن ذلك ، الامر الذى يؤثر سلبا على جودة وكفاءة التعليم فيها .

مجمل القول أن هذا الاستثمار الكبير للتعليم فى اليابان ،كما يتضح من الاموال الطائلة المرصودة له - مركزيا ولامركزيا - والمقرونه بحسن الاستخدام والتوزيع قد مكن اليابان - على حد تعبير " هولمز " Holmes -

من تخريج أشخاص ذوى مهارات عالية استطاعوا بسرعة اعادة بناء الصناعات المتناثرة عندما تحررت اليابان من الامريكيين.وتبعا لذلك ، فقد ساعد المستوى التعليمى المرتفع عند اليابانيين ككل على أن تتحدى اليابان هيمنة الامم الصناعية الغربية ، وأن تتفوق عليها فى العديد من النواحى الاقتصادية . ولاشك أن هذا الاستثمار الكبير قد ساعد على رفع نسبة التعليم فى اليابان لدرجة كبيرة حتى أن نسبة الرجال والنساء فى الفئةالعمرية (١٥ - ٦٤) عام ١٩٧٠ والذين قد تلقوا تعليما ثانويا أو عاليا قد وصلت ٥٠٪ . ولقد نجح التعليم العالى - بنموه الكبير - فى تكوين قوة عاملة جيدة الإعداد والتكوين بما فى ذلك الناحية التكنولوجية (٦٥)، الامر الذى ساهم فى مزيد من التنمية والانتاج وزيادة الدخل القومى ، وبالتالى زيادة الاموال المرصودة للتعليم . وهكذا تستمر دائرة التفاعل .

٣ - وانطلاقا من أن نسبة عدد التلاميذ لكل معلم تعد أحد المؤشرات الهامة لجودة النظام التعليمى حتى وان بدت فى شكل رقمى كمى ، فان الباحث سوف يعرض هذه النسب فى التعليم اليابانى . وهى تدل جملة على ارتفاع جودة هذا التعليم . فتشير البيانات الرسمية الى أن عدد التلاميذ لكل معلم فى التعليم الالزامى (٦ - ١٥) كانت ٢٥ عامى ١٩٨٠ ، ١٩٨٢ ، وانخفضت الى ٢٤ فى عام ١٩٨٤(٦٦). وتؤكد البيانات التفصيلية عن التعليم اليابانى فى مايو ١٩٨٠ أيضا تحسن نسب التلاميذ لكل معلم فى كافة مراحل وأنواع التعليم قبل الجامعى . فلقد كانت النسب الاجمالية فى رياض الاطفال ٢٤ ، وفى التعليم الابتدائى ٢٥ ، وفى المدارس الثانوية المتوسطة ٢٠ ، وفى الثانوية العليا ١٩ . هذا مع وجود بعض الفروق الطفيفة بين المدارس الخاصة ، والمدارس الوطنية ، والمدارس الرسمية المحلية(٦٧).

وتعد نسب عدد الطلاب بما فيهم طلبة الدراسات العليا لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس من الامور الملفتة للنظر فى الجامعات اليابانية . فلقد كشفت احدى الدراسات عن أن هذه النسب وصلت الى ٩ر٩ لكل عضو فى كلية العلوم الهندسية جامعة أوسكا ، وانخفضت الى ٥ر٧ لكل عضو فى معهد طوكيو للتكنولوجيا ، ووصلت الى ٤ر٨ فى كلية الهندسة بجامعة طوكيو . ورغم هذا التحسن الكبير، الا أن الدراسة تشير الى أن هذه النسب ترتفع فى المعاهد العليا الخاصة لتصل فى المتوسط الى ٣٠ لكل عضو(٦٨). وتشير الدراسة أيضا الى أن كليات الهندسة فى الجامعات اليابانية الاخرى ، عادة ماتسير على نهج هذه الجامعات فهى مشابهة لها ، وبالتالى عادة ماتتقارب الى حد ما مستويات الجودة بينها .

واذا كانت المعدلات الممتازة السابقة خاصة بكليات الهندسة أو ماينظرها، فان البيانات الاجمالية عن التعليم العالى اليابانى فى مايو عام ١٩٨٠ تؤكد أيضا مناسبة هذه المعدلات بشكل طيب ، *وان زادت النسبة أيضا فى الجامعات الخاصة . فلقد جاءت النسبة الاجمالية للجامعات ١٨ (٨ للجامعات الوطنية ، ٩ للجامعات الرسمية المحلية ، ٢٨ للجامعات الخاصة) ، فى حين كانت فى الكليات المتوسطة ٢٣ (١٧ للوطنية ، ١١ للرسمية المحلية ، ٢٤ للخاصة). وانخفضت النسبة الاجمالية فى الكليات الفنية الى ١٢(١٢ للوطنية ،١٢ للرسمية

* ليس شرطا هنا أن يكون المتوسط الحسابى لتفريعات النسبة الاجمالية مساويا لقيمة النسبة الاجمالية نفسها .

المحلية ، ١٦ للخاصة)[٦٩].

٤ - يذهب الطلبة اليابانيون الى المدرسة ستة أيام فى الاسبوع ، منها خمسة أيام من ٨ ١/٢ صباحا الى ٣ ١/٤ مساءا ، واليوم السادس (السبت) حتى الظهر. ورغم أن متوسط أيام الدراسة ٢١٠ يوما فان معظم المدارس تعمل مابين ٢٤٠ - ٢٥٠ يوما فى السنة . ولعل ذلك اشارة واضحة الى طول اليوم الدراسى والعام الدراسى بشكل واضح حتى بالمقارنة بالعديد من الدول المتقدمة . ففى الولايات المتحدة - على سبيل المثال - يكون طول العام الدراسى ١٨٠ يوما فقط . والقضية فى اليابان ليست يوما دراسيا ممتدا ، انما هى فى تركيز العمل فى هذا اليوم . فالاطفال اليابانيون منشغلون بشكل بناء فى دراستهم تحت رعاية المعلم لحوالى ٨٥٪ من الوقت فى مقابل ٢٥٪ فقط للتلميذ الامريكى[٧٠].

ويؤمن اليابانيون بأن الدراسة المنتظمة الجادة المتأنية أهم من القدرة الفطرية Innate Ability ، ومن هنا كان حرصهم على اتباع طريقة التعلم للاتقان Mastery Learning[٧١]،وهو مصطلح يشير الى تقسيم كبير ومتنوع لطرق التدريس ، الا أن السمة الرئيسية المميزة لطرق التعلم للاتقان هى تحديد مستوى معيارى للأداء ليمثل اتقانا لمهارة أو مفهوم معين ، ثم يجرى تقييم يحدد مدى تقدم الطلاب نحو معيار الاتقان ، ثم تقدم الارشادات التصحيحية لتمكن الطلاب الذين لم يصلوا لحد الاتقان فى المرة الاولى من الوصول اليه فى المرات التالية[٧٢]. وتشير العديد من الدراسات الى فعالية هذا الاسلوب[٧٣]. ويركز التربويون اليابانيون على تعظيم قدرات التلاميذوامكاناتهم واتباع الطرق التى تكفل الوصول بقدراتهم الى أقصى درجة من الاتقان ، ومن هنا حرصهم على التأكيد على المشاركة ، والتعزيز Reinforsement والتغذية الراجعة لترقية الاتقان . وربما يكون ذلك أحدالأسباب فى تفسير نتائج الدراسة الدولية الخاصة بالتحصيل الدراسى والتى كشفت عن ارتفاع متوسط التحصيل المعرفى لطلبة المدارس اليابانية بالمقارنة بغيرهم ، مع صغر التباين فى درجات التلاميذ اليابانيين مما يوضح تقارب مستواهم . ولقد كشفت الدراسة أيضا عن مستوى عال من الحافز نحو مزيد من التعلم عند الطلاب اليابانيين[٧٤].

ولقد كشفت الدراسات المقارنة أيضا أن التربويين اليابانيين يحرصون على تأكيد معانى الحياة المستقيمة والمشاعر والعدالة لدى طلابهم . هذا ويتدرب التلميذ منذ الصغر على تبنى السياسات طويلة المدى ، مع ادراك أن الاخلاص الجاد والتدريب المستمر عبر السنين يضمن نجاحهم ، وأن الوقفات القصيرة أو الانجازات القصيرة ربما تكون ضارة ، وأن أعلى درجات الانجاز والتفوق تأتى فقط بعد دراسة طويلة جادة . وتؤكد الثقافة والاعلام اليابانى أيضا على الدافعية المستمرة والجهد المنظم التنافسى . وتقدم الجرائد اليابانية جوائز للكتابات الخلاقة والعلوم والفنون والموسيقى المتميزة ، وكذا التحدث باللغة الانجليزية[٧٥].

وتؤكد حصص التربية الخلقية على أهمية الروح الرياضية ، والكياسة ، والاقتصاد ، وأهمية الدراسة والتعليم ، واحترام آراء الغير . ورغبة فى تنمية المزيد من العادات الحسنة ، فان الاطفال يتناولون غذائهم مع مدرسيهم ،

ويتبادلون خدمة بعضهم البعض . ويدرس الطلبة المهارات التنظيمية المتعلقة بتحمل كل أعمال المنزل فى المدرسة . وتبدأ حكومة الاطفال من الصف الرابع ، فينظمون الاجتماعات وأيام الحقول والنزهات بالاضافة الى واجبات الفصل(٧٦) . وعادة ماتتخذ معظم هذه الاجراءات فى تقوية روح الجماعة والتى تظهر بشدة فى المجتمع اليابانى ، وان كانت الاسرة تضع اللبنات الاولى لهذا المفهوم .

والارجح أن التعليم اليابانى بهذا الكم وتلك الجودة المرتفعة كفيل بأن يسهم فى تكوين انسان قادر - من خلال اعداده مهنيا واجتماعيا - على خدمة مجتمعه ونفسه ، وأن يجد نفسه فى خدمة جماعته . ولعل ذلك يفسر - ولو جزئيا - الصفات الطيبة التى يتسم بها الشعب والطالب اليابانى ، والذى يعد - من ناحية أخرى - أحد الاسباب الجوهرية فى تقدم اليابان .

ورغم ذلك فهناك بعض أوجه النقد التى توجه للتربية اليابانية منها زيادة سلطة المعلم الى حد كبير ، وقلة المناقشات بين المعلم وتلاميذه ، والتمركز حول المنهج المقرر ، وجمود بعض الانشطة التربوية وتوحدها بين الكثير من المدارس ، والاهتمام الزائد بالاعداد لامتحانات القبول لمراحل التعليم بعد الالزامى وخاصة القبول بالجامعات ، وارتفاع مصاريف الجامعات الخاصة ، والمبالغة فى تنمية الروح القومية . وان كانت الناحية الاخيرة قد بذلت مزيد من الجهود للتخفف منها وبذر بذور العالمية الى جانب القومية ، هذا فضلا عن مزيد من الجهود لحل أو التخفف من أوجه النقد الاخرى التى سبقت الاشارة اليها وربما لغيرها كثير (٧٧) .

ولعل الملفت للنظر هنا هو الصراحة الشديدة للتقارير الحكومية (الرسمية) عن التعليم فى نقدها لهذا التعليم من كافة النواحى الداخلية والخارجية . ولعل استعراض التقرير اليابانى عن التعليم فى عام ١٩٨٦ يوحى بالصراحة والعلمية فى نقد أغلب الامور والقضايا التربوية فى المجتمع اليابانى ، بل لامانع من أن يصارح التقرير الشعب بأن المدرسة قد فشلت فى انجاز بعض الاهداف التربوية ، محدداً مظاهر وأسباب ذلك ، ثم طرق العلاج فى المستقبل . فالكمال المطلق غير موجود ، ولكن العبرة بالتحديد المبكر للمشكلات بهدف حلها حلا علميا وسريعا (٧٨) .

العامل الثانى : المشاركة فى الادارة والتخطيط :

ربما يعد هذا العامل من أهم عوامل التنمية فى المجتمع اليابانى لدرجة أن " تشابى " G.Chapey يرى أن نظرة فاحصة للارتفاع المثير فى الانتاجية اليابانية خلال السبعينات والثمانينات بالنسبة لبداية الستينات ، تكشف عن أن ممارسات الادارة الحسنة هى التى تفسر هذا الفرق(٧٩) . وجدير بالذكر أن ادارة مؤسسات العمل اليابانية بصفة عامة بما فيها الادارة التعليمية أصبحت الان محط أنظار العالم المتقدم ، ولعل مما يؤكد ذلك المظاهر التالية :

١ - لجوء العديد من الشركات العالمية لاسيما فى الولايات المتحدة الى اقتباس النمط الادارى اليابانى لهذه الشركات ، الامر الذى ساهم بشكل فعال فى زيادة انتاجية هذه الشركات ، بل تحويل الخاسر منها الى رابح(٨٠) .

٢ - انعكس الاتجاه السابق على التعليم ، وأصبحت بعض المدارس الامريكية تقتبس النموذج اليابانى فى الادارة المدرسية والتعليمية . ولقد حقق استخدام هذا النمط

الادارى فى التعليم نتائج طيبة (٨١)، وذلك فى مقابل ماكشفت عنه بعض الدراسات الامريكية (٨٢) من أن سوء الادارة التعليمية فى الولايات المتحدة - والتى وصفت بأنها لاتشرك فى ادارة وتخطيط التعليم أغلب الاطراف لاسيما المعلمين - كان أحد الأسباب الجوهرية لتفاقم أزمات التعليم فى الولايات المتحدة .

٣ - ويبدوا أن هذا التفوق اليابانى فى الادارة كان أحد الاسباب التى دفعت الصين - بعد طول انغلاق - الى التبادل العلمى والثقافى مع اليابان ، وذلك لاستكشاف الصلات بين الادارة والعلوم الاساسية والعلوم الهندسية ، كما قد نمت وتطورت هذه الميادين فى الاطار اليابانى . ورغم وجود بعض الشك المتعلق بامكان التغلغل الاقتصادى اليابانى فى الصين ، الا أن هناك آمالاً فى امكانية التبادل الخلاق بين البلدين (٨٣).

وربما يكون من المفيد الآن توضيح معالم المشاركة فى ادارة مؤسسات العمل فى اليابان فى النقاط التالية (٨٤):

١ - النظرة طويلة المدى للنجاح ، حيث تسمح النوعية والانتاجية بالمغامرة وتتسامح مع الخسائر قصيرة المدى والتى تحدث أحيانا . ولقد سبقت الاشارة الى أن المدرسة والاعلام والثقافة اليابانية عامة تدعم وجهة النظر السابقة هذه .

٢ - يعبر تكامل الناس داخل المنظمة عن الاهتمام بحياة العمل والاحتياجات الاجتماعية .

٣ - المشاركة الحقيقية من قبل العمال فى حل مشكلات الشركة وصناعة القرارات من خلال عمل الفريق (٨٥) والتى تسمى أحيانا الدوائر النوعية Quality Circles .والهدف هنا هو التغيير من خلال المجموعة على أساس أن المجموعة واتجاهاتها ومعاييرها تشكل السلوك الفردى .

٤ - يعد التدريب المستمر أساسيا وضروريا للمستويات العليا فى الادارة كما هو كذلك بالنسبة للمستخدمين Employees .

٥ - توجه سياسة الترقية البطيئة العامل خلال مساره المهنى والذى يظهر فيه على أنه " لا اختصاصى " Generalist ، وتكون زيادة معرفته بالاعمال التنظيمية فى النهاية عامل بارز فى تقليل الصراعات داخل المنظمة (٨٦).

٦ - تعد الحوافز أمرا أساسيا للعاملين ، وهى تتم بشكل مخطط ، وعلى نطاق واسع .

٧ - تكامل البحث العلمى والتنمية داخل الشركة ، وذلك للبحث المستمر عن انتاجية أفضل .

ولقد حظت فكرة الدوائر النوعية - والتى تعتمد عليها اليابان فى الادارة اعتمادا كبيرا - بقبول كبير فى الشركات الامريكية حيث تشير النتائج الاولية الى فعالية استخدامها . وتعرف الدوائر النوعية على أنها مجموعة من الافراد يتقابلون بانتظام لتحديد موضوعات وتحليل مشكلات واقتراح أفعال . ومن الاهداف الرئيسية للدوائر النوعية اشراك الافراد ليكون لهم دور بارز فى تخطيط وتنفيذ البرامج ، هذا فضلا عن فتح وتقوية الاتصالات بين كافة المستويات وخاصة العليا (٨٧).

ولايجب أن تؤخذ هذه الدوائر على أنها مجموعة من الافراد تجتمع بطريقة

غير بناءه لمجرد الهدم . كما أن التدريب التخصصى مطلوب للقادة والاعضاء قبل الانخراط الشخصى فى مدخل الدوائر النوعية الفعالة . وحسب قول أحد المتخصصين فى مجال العمل فى الولايات المتحدة فان " التدريب للمشاركة فى الدوائر النوعية يزود بالامل الحقيقى فى النمو المستمر والكبير . فالأفراد يتعلمون لكى يعملوا سويا بشكل أكثر فعالية ، ومن هنا يزداد الرضا الوظيفى "(٨٨). وبالنسبة للموظفين (المستخدمين) Employees فانهم عادة مايكسبون :

* الرؤية الواضحة والاعتراف بهم داخل المؤسسة .
* الشعور بالاهمية والقيمة وذلك من خلال تأثيرهم فى البرامج والقرارات .
* تقليل الضغط والصراع داخل بيئة العمل .
* وجود روح الالتزام وعدم الاعتراف بالمستحيل .
* الحماس لمسئوليات العمل .

ادارة التعليم اليابانى :

وانطلاقا من الصلة الوثيقة بين النظام الادارى فى المجتمع وبين الادارة التعليمية والمدرسية فى نفس المجتمع ، فقد جاءت ادارة التعليم فى اليابان متجانسة مع النظام الادارى فى هذا المجتمع ، الامر الذى أضفى على ادارة التعليم سمة المشاركة بشكل بارز ، ولقد ساعد ذلك على تحقيق مزايا تفتقدها العديد من المجتمعات لاسيما النامية .

والغريب أيضا أن ادارة التعليم فى مجتمع ماقبل الحرب كانت مركزية لدرجة كبيرة تمشيا مع النمط الادارى العام فى المجتمع . ومع بداية الاحتلال الامريكى ظهرت معالم اللامركزية واشتد عودها . ومع الاستقلال فى عام ١٩٥٢ بدأت قوة المركزية فى العودة تدريجيا مرة أخرى ، ولكن ليست لنفس قوتها التى كانت عليها قبل الحرب . وهنا ظهرت العبقرية اليابانية فى تكوين مزيج فريد من المركزية واللامركزية مما أكسب اليابان سمة فريدة كانت أحد العوامل الهامة فى تقدمها . وفى السطور القادمة سوف يوضح الباحث هذا التطور ، ثم يركز - بالطبع - على تفصيل لمعالم التكامل الفريد للمركزية واللامركزية فى ادارة التعليم وتخطيطه .

فقد كانت ادارة التعليم اليابانى فى فترة ماقبل الحرب تشابه ، أو ربما تتطابق ، مع الادارة الفرنسية فى مظاهر كثيرة.فقد أرادت حكومة الميجى أن توجه الامه فى ظل فلسفة الشنتو* Shinto ، ومن هنا جُعل نظام التعليم مركزيا ليحقق هذا الهدف ، واختارت اليابان النظام التعليمى الفرنسى كمثال لها . وتحوى نصوص دستور التعليم لعام ١٨٧٢ تجسيدا للقوانين المتعلقة بكل تفصيلات التنظيم والتمويل، والادارة . وأهم مايظهر فى هذا الدستور هى السلطات الواسعة الممنوحة للهيئة القومية للتربية والتى سميت فيما بعد بوزارة التربية وقد تكونت هذه الهيئة عام ١٨٧١ ، وتم تعديلها عام ١٨٧٦(٨٩).

وعقب نهاية الحرب العاملية الثانية واحتلال اليابان من قبل القوات الامريكية ، جاءت فى مارس ١٩٤٦ البعثة التربوية الامريكية التى سبقت الاشارة اليها وأوصت

* تقوم هذه الفلسفة على عبادة وطاعة الامبراطور .

باتباع " اللامركزية " فى التعليم اليابانى . ولقد وجدت هذه الفكرة استحسانا خاصا عند القائد الاعلى لقوات الحلفاء الجنرال " ماك آرثر " ، وذلك لانه كان يؤمن بالفكرة الشائعة آنذاك والتى مؤداها أن المركزية الشديدة فى التعليم اليابانى كانت وراء تلقين الشباب روح الحرب أثناء القتال ، وقبله بطبيعة الحال(٩٠).

ولقد أكدت اللجنه فى توصياتها على ضرورة الحد من سلطة الوزارة ، لاسيما فى الاشراف على الكتب الدراسية ، وطرق التدريس ، ونادت اللجنه أيضا بهيمنة مجالس البلديات والمحليات على التعليم العام الابتدائى والثانوى من خلال مجالس منتخبة وليست معينة ، وذلك رغبة فى مزيد من الديمقراطية . ولقد تم العديد من الاجراءات التنفيذية بعد ذلك لتنفيذ هذه المقترحات وغيرها . ولعل البداية الفعلية كانت قانون الحكم الذاتى المحلى الصادر فى ١٩٤٧ والذى هدف الى انهاء مركزية الادارة(٩١).

وفى أعقاب اتفاقية السلام عام ١٩٥٢ وحصول اليابان على استقلالها ، بدأت الحكومة بالتدريج فى استرجاع سلطتها والاتجاه مرة أخرى نحو المركزية . وفى كل مرة كانت تصطدم مع اتحاد معلمى اليابان الذى كان قد تأسس أيام الاحتلال،واكتسب قوة كبيرة فى فترة اللامركزية . ففى عام ١٩٥٢ تم منح وزارة التربية مسئولية الامور التربوية ، ولكنها لم تستطع أن تفرض على مجالس التعليم أن تطيع رغباتها ، ثم ظهر رأى يرى وجوب تعيين أعضاء مجالس التعليم بدلا من انتخابهم ، وأن المجالس يجب أن تطيع تعليمات الوزارة (٩٢). وفى عام ١٩٥٦ شعر الحزب الحاكم الجديد- والناتج من ائتلاف حزبين محافظين صغيرين - بثقة كافية لأخذ خطوات جادة . لذا قام بمراجعة الوضع التعليمى . وتعد هذه الدراسة الاكثر جدية منذ الاحتلال الامريكى . ثم قدمت الحكومة قانون الاصلاح الادارى للتعليم وتخلصت من الآلاف من المنتخبين فى المجالس المحلية . ومنذ ذلك الحين وأعضاء مجالس التعليم يعينون من المحافظ أورئيس البلدية ، وزادت سلطة الوزارات الى حد واضح فى الاشراف على التعليم وموظفيه على المستوى المحلى(٩٣).

وعادة ماكانت الحكومة تحاول أن توضح وجهة نظرها بخصوص هذه التغيرات . ففى تقرير عام ١٩٧١ - والذى لقب بأكبر ثالث اصلاح فى التعليم اليابانى الجديد - أكدت الحكومة أنه من أجل أن تستطيع أن تحافظ وتطور من مستوى التربية ومحتواها ، ومن أجل ضمان مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ومن أجل العمل على نشر التعليم وتطوير نوعيته فى المدارس التى يحتاجها الشعب ، ومن أجل الوفاء بتلك المسئوليات وغيرها كان على الحكومة أن تأخذ خطوات مناسبة ومبنية على نظرة طويلة المدى للتنمية التربوية ، مستفيدة من فهم الشعب وتأييده (٩٤).

ومن الممكن القول بأن الوزارة استعادت جزءا كبيرا من سلطتها التى كانت لها قبل الاحتلال ، الا أن الامر الاكثر أهمية هو أنه قد أمكن الوصول الى توازن أكثر فى المسئوليات التربوية . وأصبحت الادارة اليوم - على حد تعبير " هولمز " B. Holmes - مشاركة بين السلطات القومية والسلطات المحلية على مستوى الاقاليم والبلديات(٩٥). فوزارة التربية والعلوم والثقافة هى السلطة المركزية المسئولة عن التعليم فى اليابان . ويحدد القانون مسئوليتها فى نشر التعليم والعلوم والثقافة وتطويرها ، والوزارة تتمتع بسلطات معينة كثيرة فى شتى الميادين التربوية والعلمية والثقافية .

وفى مجال التعليم فان الوزارة مسئولة عن التخطيط المتكامل والتنسيق لعمليات تطوير البرامج التعليمية على مستويات متعددة وفى المناطق المختلفة . وبالاضافة الى ذلك ، فان الوزارة تدير عددا من المؤسسات التربوية تشمل الجامعات والكليات المتوسطة ،والكليات الفنية ، ومنازل الشباب ، والمتاحف ، ولها صلاحيات واسعة فى ادارة هذه المؤسسات . كما أن الوزارة تقدم الارشادات والنصائح والمعونة المالية لسلطات التعليم المحلية . ويتمتع وزير التربية والعلوم والثقافة بسلطة اقرار انشاء مؤسسات التعليم العالى الحكومية والاهلية ، وتقديم التوجيه اللازم للقيام بعملها .

ويوجد فى اليابان ٤٧ اقليما ينقسم كل منها الى عدد من البلديات المحلية . ولكل اقليم مجلس للتعليم يعتبر السلطة التعليمية المركزية فى هذا الاقليم . ويعتبر مجلس التعليم مسئولا عن ادارة العمل التربوى والعلمى والثقافى وتنفيذه فى الاقليم . ويتألف مجلس التعليم من خمسة أعضاء يعينهم الحاكم بموافقة مجلس الحكم الاقليمى (وينتخب الحاكم والمجلس الاقليمى من قبل سكان الاقليم) ويجرى تعيين أعضاء مجلس التعليم عادة لمدة أربع سنوات .

ويعين مجلس التعليم الاقليمى مفتشا عاما للتعليم يعتبرالمسئول التنفيذى الرئيسى ويكون مسئولا أمام المجلس عن تنفيذ السياسات والاجراءات التى يقترحها أو يقرها المجلس . ويخضع هذا التعيين لموافقة وزير التربية والعلوم والثقافة .

وتتلخص مهمات مجلس التعليم الاقليمى فى الآتى(٩٦) :

١ - الاشراف على مؤسسات التعليم الاقليمية باستثناء الجامعات والكليات المتوسطة .

٢ - تطوير برامج تعليم الكبار ونشاطات اليونسكو ، وحماية الممتلكات الثقافية .

٣ - تقديم النصح والمشورة الفنية والمعونه المالية لمجالس التعليم البلدية المحلية التابعة للاقليم .

٤ - الطلب من مجالس التعليم البلدية تقديم تقارير عن أعمالها وتوجيه الأوامر لها - عند الضرورة - لتصحيح أوضاعها أو تحسين الخدمة التربوية التى تقدمها .

٥ - ادارة شئون العاملين بما فيها تعيين وانهاء خدمة معلمى المدارس الابتدائية البلدية والمدارس الثانوية المتوسطة ، ومدرسى المدارس الثانوية العليا الذين يعملون بوقت جزئى . وتدفع مرتبات ومكافآت المعلمين فى هذه البلدية من قبل حكومة الاقليم .

٦ - منح شهادات الممارسة للمعلمين .

ولقد بلغ عدد البلديات فى اليابان ٣٢٥٥ فى سبتمبر عام ١٩٨٢ . ولكل بلدية مجلس للتعليم مسئول عن ادارة شئون التعليم والعلوم والثقافة . ويتكون مجلس التعليم من خمسة أعضاء يعينهم الحاكم بموافقة مجلس الحكم المحلى (وينتخب المحافظ وأعضاء مجلس الحكم المحلى من قبل السكان) . ويكون تعيين أعضاء التعليم لمدة أربع سنوات عادة كما هى الحال بالنسبة لمجالس التعليم الاقليمى . وينتخب المجلس البلدى للتعليم مفتشا عاما للتعليم يكون مسئولا تنفيذيا وذلك بموافقة المجلس الاقليمى للتعليم . ويتحمل المفتش العام مسئولية تنفيذ السياسات التعليمية والاجراءات التى يقترحها أو يقرها المجلس . وتتلخص مهمات المجلس البلدى

للتعليم فى الآتى(٩٧) :

١ - ادارة المؤسسات التعليمية البلدية (وبصفة خاصة المدارس الابتدائية والثانوية المتوسطة ، وقاعات المواطنين العامة ، ومنازل الشباب والمكتبات) .

٢ - تطوير نشاطات تعليم الكبار ، ونشاطات اليونسكو ، وحماية الممتلكات الثقافية .

٣ - ادارة شئون العاملين بما فيها تعيين وانهاء خدمة معلمى المدارس البلدية (معلمى الرياض والمدرسين بوقت كامل فى المدارس الثانوية العليا) باستثناء المعلمين فى المدارس الابتدائية والثانوية المتوسطة والمدرسين بوقت جزئى فى المدارس الثانوية العليا والكليات المتوسطة والجامعات (يتم تعيين مدرسى الكليات المتوسطة والجامعات التابعة للبلديات من قبل المحافظ) .

٤ - اعتماد الكتب الدراسية اللازمة للمدارس البلدية الابتدائية والثانوية .

وبالاضافة الى ذلك فان لكل من حاكم الاقليم ، ومحافظ البلدية بعض السلطات التعليمية كل فى مجاله ، منها الاشراف على ادارة وتسيير شئون الجامعات والكليات المتوسطة ، ومنها أيضا تنسيق اعداد مشاريع الميزانيات للقطاعات المختلفة بما فيها قطاع التعليم ، والاشراف على تنفيذ الميزانيات المعتمدة من مجالس الحكم الاقليمى فى حالة حاكم الاقليم ، أو من الحكم المحلى فى حالة محافظ البلدية .

وبالاضافة الى هذه المشاركة فى الادارة بين السلطات المركزية والمحلية ، هناك شبكات الاتصال القوية والمتنوعة بين الوزارة والسلطات الاقليمية والمحلية والتى منها مسئولوا التعليم على المستوى الاقليمى والمحلى ، ومؤسسات البحث المختلفة ،وتزويد الرأى العام بالمعرفة الخاصة بالتعليم ، وعقد المؤتمرات القومية والاقليمية والمحلية ، وعرض نتائج الابحاث المختلفة . ولايقف الامر عند هذا الحد ، بل يتعداه الى اتصالات قوية بين وزارة التربية وكافة المؤسسات والوزارات الاخرى ، بل وأولياء الامور ضمانا لمزيد من التعاون فى الامور التربوية المختلفة (٩٨) . وربما تزداد هذه الناحية تفصيلا أثناء الحديث عن المشاركة فى تخطيط التعليم .

معالم المشاركة فى تخطيط التعليم فى اليابان :

وانطلاقا من الصلة الوثيقة أيضا بين الادارة التعليمية والتخطيط التعليمى ، فقد جاء الاخير هو أيضا تشاركياً بشكل يكاد يكون فريدا من نوعه ، وتزايد الادراك فى اليابان على كافة المستويات الحكومية والشعبية لأهمية التخطيط التشاركى Participatory Planning والذى يعنى اجرائيا " تنظيم لعملية اجتماعية متأنية مدروسة تتميز باندماج متزايد فى السياسة والحكم الذاتى فى العمل للافراد الذين يقعون أسفل الهيكل التنظيمى . ويقصد بهؤلاء الافراد فى مجال التربية التلاميذ ، والطلاب ، ويليهم المعلمون ، والكبار الآخرون الذين يتعاملون معهم بشكل مباشر" (٩٩) .

ولتوضيح الشكل الذى طبقت به اليابان المفهوم الاجرائى السابق ، يعرض الباحث لما قد اتبع فى تشكيل وتنفيذ مشروع " المقاييس والسياسات الاساسية للتنمية والتوسع الشامل فى التربية المدرسية فى اليابان " المقدم لوزارة التربية من قبل المجلس المركزى للتعليم فى يونيه ١٩٧١ (١٠٠) .

فلقد طلب وزير التربية من المجلس فى يونيه ١٩٦٧ أن يدرس " خطوط الارشاد

الرئيسية لتنمية نظام تربوى متكامل ومناسب للمجتمع الحديث " . ولقد قدم التقرير الاخير فى يونيه ١٩٧١ ، أى بعد أربعة أعوام من العمل التعاونى المدروس .

ولقد مرت سنوات الدراسة فى ثلاث خطوات . تم فى المرحلة الاولى تحليل وتقويم التطورات التربوية فى اليابان منذ العهد الميجى وذلك لتحديد المشكلات التى ظهرت . وقدمت نتائج الدراسة كتقرير مبدئى فى يونيه ١٩٦٩ . ولقد خدم هذا التقرير كأساس لتحديد المشكلات الرئيسية للتربية فى الآونه الاخيرة . ولقد تم فى المرحلة الثانية التفصيل العلمى لصور حل المشكلات التى ظهرت فى المرحلة الاولى . ولقد قدمت النتائج كتقارير مبدئية أيضا فى مايو ، ونوفمبر ١٩٧٠ . ودرست المرحلة الثالثة السياسات التمويلية والادارية والمقاييس التى يجب أن تتبعهاالحكومة لتنفيذ الاصلاحات المقترحة ولتسهيل التوسع المخطط وتحسين نظام التربية عامة . ولقد درست هذه المرحلة من منظور واسع الدور الذى يجب أن تلعبه التربية فى مستقبل المجتمع .

وأثناء السنوات الاربع عقدت سبع لجان لهذا الغرض ١٥٩ اجتماعا ، بالاضافة الى ٧٢ اجتماعا عقدتها لجان فرعية . وتم تنظيم خمس جلسات عامة . وطلبت آراء أكثر من ٧٠ منظمة متخصصة ، ومن مجالس ووكالات حكومية . وبالاضافة الى كل ذلك ، نظم اقتراع للآراء ، ولقاءات عامة أخرى كثيرة أثناء فترة اعداد التقرير .

ولعل ذلك يؤيد رأى الباحث فى أن تشكيل السياسة التعليمية تتم عادة فى اليابان من أسفل الى أعلى أو على الاقل من أسفل ومن أعلى تبادليا . ولعل ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام الادارى العام فى المجتمع اليابانى .

واذا كانت المشاركة السابقة فى أثناء مرحلة تشكيل التوصيات التى من شأنها النهوض بالمجتمع اليابانى ، فان هناك مشاركات أخرى قبل التنفيذ . فعادة ماتعبر دوائر متعددة بما فى ذلك مؤسسات أكاديمية عن آرائها بخصوص الجهد الذى يجب أن تبذله الحكومة من أجل سماع الرأى العام والوصول الى اجماع قومى قبل التنفيذ . وبالطبع يجب أن تكون العينة كبيرة جدا وممثلة .

ولقد عبرت وزارة التربية مرارا عن ضرورة الاجماع القومى لتنفيذ التوصيات . ورغم استحالة أن يوافق الجميع على التوصيات ، فانه لابد أن تبذل الجهود للحصول على موافقة أكبر عدد ممكن من الافراد . وعليه فعادة مايسمع آراء الامهات فى المناطق المحلية ، وآراء اتحاد معلمى اليابان ، وأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات وغيرهم كثير . وعادة مايكون من الضرورى تعديل التوصيات ، ولاتمانع الحكومة فى ذلك . والملفت للنظر أن اتحاد معلمى اليابان ، وجمعية البحثالاقتصادى، ومعهد البحث الصناعى ، وغيرهم يقدمون تقاريرهم الفردية الخاصة بالاصلاح التربوى ، وعادة ماتؤخذ وجهات نظرهم فى الاعتبار .

ورغم أن المجلس المركزى للتعليم عكف أربعة أعوام كاملة لتقديم مشروعه فى يونيه ١٩٧١ بعد المشاركة التى سبق وصفها ،فان الوزارة بدورها عقدت فى النصف الثانى من العام نفسه سلسلة من اللقاءات المحلية والقومية لتسمع الآراء من الجماعات المتعددة والمهتمة بالتربية وذلك فيما يتعلق بكيفية تنفيذ توصيات المجلس(١٠١) .

ولما كان من الصعب ادخال كل الآراء المتنوعة فى هيكل الخطة ،لزم بحث جدية كل رأى ومنطقيته ، ومن هنا ـ ولأجل أن تكون المساهمة فعالة ـ فعادة مايقوم

جهاز بحث علمى كفء بدراسة هذه الآراء . ومن الملفت للنظر شمولية مفهوم البحث العلمى فى اليابان ، فأى استقصاء علمى بشكل منظم لأى مشكلة تربوية يمكن اعتباره بحثا تربويا ، ولذا فان هدف البحث يعد واسعا جدا .

وعادة مايسهم البحث العلمى فى اليابان فى اعادة تشكيل السياسة التعليمية أو أى جزء منها . ورغم أن هذا المجال يتطلب دراسة خاصة ، الا أنه يكتفى هنا بمثالين . يتعلق الاول بالمسح العلمى الذى نشرته الوزارة عام ١٩٥٧ مشيرا الى زيادة عدد الخريجين فى القانون والفنون الحرة فى مقابل نقص الاعداد فى قطاعات الهندسة والعلوم الطبيعية . ولقد أسهمت هذه الدراسة - بالاضافة الى تقارير أخرى عن التعليم وأهمية استثماره من أجل التنمية - فى اعطاء الاولوية لتدريب العلماء والفنيين . وكان لهذه السياسة آثارها الواضحة على ارتفاع مستوى التعليم العالى ، ووصلت نسبة طلاب الجامعات الذين يدرسون مقررات غير الآداب والعلوم الاجتماعية حوالى ٤٠٪ عام ١٩٧٨ (١٠٢).

ويتعلق المثال الثانى بمقرر التربية الخلقية والذى يلقى تركيزاكبيرا فى النظام التعليمى اليابانى سواء أكان قبل الحرب أم بعدها . ففى نهاية الخمسينات قام " هيراتسوكا " M.Hiratsuka ومعه فريق من زملائه من جامعة كيوشو Kyushu اليابانية باجراء بحث تربوى مقارن تعلق بمقارنة نظم التربية الخلقية فى أربعة بلاد : اليابان ، وألمانيا ، وانجلترا ، وفرنسا . وكان الهدف من ذلك هو تحسين نظام التربية الخلقية فى اليابان لاسيما وانه عبر التاريخ - وخاصة أثناء الاحتلال - قد انتقد بشكل كبير بدعوى أنه ينمى الناحية العسكرية والقومية لدى التلاميذ .

ولقد تم بناء مقاييس اتجاهات ، ومقابلات علمية مع المدرسين فى البلاد الاربع . وتوصلت الدراسة الى نتائج مؤداها أن نظام التربية الخلقية فى فترة ماقبل الحرب فى اليابان اهتم أكثر من اللازم بغرس الايمان بوضع أو مكانة الاشخاص والسلوك وفقا لهذه المكانة ، ولم يهتم بشكل كاف بقوة المبادىء والتى يمكن أن تكون ذاتية .

وقد كان لهذا البحث بدون شك تأثير فى قيام المجلس الاستشارى للتعليم عام ١٩٦٦ بايجاد شكل أخلاقى جديد للتربية الخلقية . ورغم وجود بعض النقاط المشتركة بين النظامين ، الا أن درجات التركيز والاولويات قد اختلفت بين النظامين . وأصبح النظام الجديد اجباريا فى المدارس الابتدائية والثانوية المتوسطة (١٠٣).

ويولى اليابانيون أهمية كبيرة لاعداد رجال الادارة والتخطيط للقيام بمهامهم على وجه أفضل ، وتمكينهم من تأصيل المساهمة التعاونية لكل الاطراف . ورغم هذا التعاون العلمى السابق وصف جزء منه ، الا أنه عادة مايتبادل اتحاد معلمى اليابان والوزارة اتهامات بخصوص ادعاءات الاول بتزايد قوة الوزارة . وعادة مايقدم كل فريق الأدلة التى يراها مناسبة (١٠٤). ورغم أن البحث الحالى سوف لايتعمق فى هذا الجدال ، الا أن الباحث يرى أن ذلك يعد ظاهرة صحية تدفع كل طرف لتطوير نفسه ، الامر الذى يؤدى الى الخير للجميع .

ولقد نجحت حكومة اليابان أيضا فى ايجاد شكل متوازن فى العلاقات بينها وبين الجامعات اليابانية . ولقد تمثل ذلك أيضا فى نظام المشاركة فى التخطيط .

فتقوم الحكومة بعمل التخطيط الشامل ، وتنسق بين جهود الجامعات الفردية وتساعدها ، بينما تشارك هذه الجامعات فى التخطيط الحكومى اما بطريقة جماعية أو على أساس فردى . ونتيجة المشاركة فى التخطيط بين الحكومة والجامعات ، فقد تواجدت جامعات جديدة فى السبعينات فى هذا القرن . هذا وعادة مايتم تخطيط الجامعة داخل اطار التخطيط العام للتعليم القومى الامر الذى من شأنه زيادة التوافق بين التعليم العالى وماقبله من مراحل ، وبينهم وبين التنمية الصناعية (١٠٥). وعلى أية حال ورغم أن هناك أساليب متعددة اتبعت للمزج بين حرية الجامعة وبين الحكومة لاسيما من خلال المشاركة فى التخطيط ، الا أن هناك مظاهر متعددة لمشكلة حرية الجامعة تظل فى حاجة الى حل ، الامر الذى يخرج عن نطاق هذه الدراسة .

ولعله يتضح من العرض السابق أن اليابان نجحت الى حد ما فى المزج الصحيح بين المركزية واللامركزية . وحتى ان بدى أن للسلطات المركزية دورا أكبر نسبيا ، فان المشاركة العلمية السابق وصفها تجعل هذا الدور يتحدد أساسا بالآراء العلمية للشعب اليابانى على اختلاف تخصصاته وطبقاته . ولعل ذلك يجعل الباحث يتفق مع باحث متخصص مثل " ليونز R. Loyons " عندمايصنف اليابان من الدول التى تتعايش وتتكامل فيها المركزية واللامركزية الى حد كبير (١٠٦).

ويرى الباحث أن فى هذه المشاركة وهذا التعاون درسا لمعظم دول العالم المتقدم والنامى . والغريب أن المتقدم منه الآن هو الذى يسارع لأخذ الدروس . وعادة ماتشكل اللجان العلمية من قبل هذه الدول للاستفادة من التجارب اليابانية فى ادارة التعليم وتخطيطه .

واذا كانت الدراسات الحديثة (١٠٧) فى بلدان العالم المختلفة قد كشفت عن الهوه بين الخطط التربوية التى توضع وبين التربية الفعلية التى تمارس ، وذلك بسبب ضعف الارتباط بين أولئك الذين يخططون للتربية ، وأولئك الذين يرسمون سياساتها وينفذونها ، واذا كانت هذه الدراسات أيضا قد كشفت عن أن الخطط التربوية التى يشارك فى صنعها فعلا سائر أولئك المعنيين بالتربية هى الخطط التى تجد طريقها للتنفيذ وتحقق النجاح ، واذا كان الامر كذلك فان ذلك يفسر - ولو جزئيا - نجاح النظام التعليمى اليابانى فى تحقيق أهدافه ، الامر الذى يسهم بشكل فعال فى التنمية الشاملة فى هذا المجتمع . ومن ناحية أخرى ، فان كل هذا يجب أن يدفع الدول النامية الى اعادة النظر فى التخطيط المركزى الذى عادة مايسود هذه البلاد .

وربما يعترض البعض على هذا الاتجاه التعاونى بحجة أنه يأخذ وقتا طويلا ويضيف بعض الصعوبات المتعلقة بتباين الآراء وتعددها . ورغم صحة هذا الاعتراض فى ظاهره ، الا أن التجربة اليابانية قد كشفت عن أن ذلك يضمن للخطة حسن التنفيذ فى النهاية ، حيث يشعر الجميع بذواتهم ، وأنه لاتوجد أية ضغوط عليهم ،ممايكفل سرعة الانجاز ودقته على المدى البعيد . ولقد سبقت الاشارة الى أن الاتجاه اليابانى عامة يحبذ التأنى المدروس ثم الانطلاق السريع ، وهذا درس آخر مفيد .

وتجدر الاشاره لناحية أخرى تتعلق بضرورة الاستفادة من أخطاء الماضى وتجاربة فى رسم السياسات التعليمية المستقبلية . فلقد سبقت الاشارة الى أن اليابان لكى تضع خطتها التربوية الشاملة لبدايات السبعينات ، أخذ المتخصصون فى

عامين كاملين يحللون السياسات التربوية منذ بداية عهد الميجى ١٨٦٨ ويقومونها ، وذلك استفادة من أخطاء الماضى وتجنبا لها فى المستقبل ، بل ورسم المستقبل - جزئيا - وفقا لهذا التاريخ العلمى الحافل بسلبياته وايجابياته . وبالطبع تكررت العملية عندما وضعت اليابان تصوراتها وخططها التربوية للثمانينات ،حيث لم تهمل الماضى البعيد ، الا أن المتخصصين حللوا بشكل أكثر تفصيلا السياسات التربوية فى الماضى القريب وقوموها لاسيما فى الستينات وبخاصة فى السبعينات . ثم وضعت تصورات الثمانينات بناءا على ايجابيات الماضى القريب وسلبياته . ولعل نظرة فاحصة للمشكلات والآمال التى حددتها الورقة اليابانية للعقد الحالى يوحى بعلمية الاستفادة من الماضى ، وان كان مجال البحث يحول دون الاسهاب فى هذه الناحية(١٠٨).

وتعد الناحية الاخيرة هذه فى غاية الاهمية ، وذلك لانها توضح بجلاء أحد الفروق الجوهرية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية . فلا ضرر فى الاخيرة من تكرار بعض التجارب فى المعمل ليراها كل الدارسين . أما معملنا فى العلوم الاجتماعية لاسيما التربية فهو تاريخنا التعليمى والتربوى ، يقتبس منه الخبرات والدروس التى توجهنا فى المستقبل ولايتحمل المستقبل البشرى الاخطاء المتعددة أو المتكررة ، ولذا فلا يصح له أن يهمل الماضى .

العامل الثالث : شمولية اعداد الطالب فى التعليم العالى ، وفيما بعدفى مجالات العمل:

سبقت الاشارة فى العامل الاول الى تفضيل اليابانيين لسياسة الاعداد العام فى مرحلة التعليم الثانوى العليا عن التقيد بتخصص ضيق معين . ويركز الباحث هنا على التعليم العالى اليابانى الذى لعب دورا هاما ومستمرا فى خدمة التنمية لاسيما التصنيع والتكنولوجيا ، وذلك منذ نشأة هذا التعليم ، وان اختلفت الدرجة فى العصر الحديث . ولقد تم التركيز على دراسة جوانب المعرفة الغربية بهدف الاستفادة منها فى السياق اليابانى ، وذلك منذ انشاء جامعة طوكيو ١٨٧٧م والتى حلت محل المدارس المتخصصة فى الدراسات الغربية ابان فترة حكم " طوكو جاوا ". ورغم أن هذه الجامعة التى بدأت بكلية واحدة قد اعتمدت بداية على هيئة تدريس غربية (من بريطانيا ،وألمانيا ، وفرنسا ، والولايات المتحدة) الا أنه تم التخطيط - من خلال نظام البعثات - لاحلال اليابانيين محل الاجانب ، وتم أيضا صبغ العلوم الغربية بالصبغة اليابانية(١٠٩).

ومع اعلان اليابان لنظام الجامعات الامبراطورية فى أواخر القرن التاسع عشر أحكمت الصلة بين الجامعة والدولة من خلال هيمنة الدولة على الجامعات والتى استخدمتها بشكل جدى لخدمة العلوم والتكنولوجيا . ولقد تأكد هذا الاتجاه بانشاء جامعتين امبراطوريتين هما جامعة توهوكو Tohoku عام ١٩٠٧ ، وجامعة كيوشو عام ١٩١٠ ، ولقد ركزت كلتا الجامعتين على العلوم والتكنولوجيا(١١٠).

جملة القول أنه قد توافق فترة انشاء الجامعات الامبراطورية فى اليابان مع الثورة الصناعية اليابانية الاولى والتى ركزت على صناعة المنسوجات وبعض الصناعات الاخرى الخفيفة والتى مكنت اليابان من أن تخطو خطواتها الاولى تجاه عملية التصنيع الكاملة التى تلت ذلك والتى لعبت فيها الجامعة أيضا دورا بارزا جدا . فلكى تواكب الجامعات هذا التقدم الصناعى ، خرجت العلماء والمهندسين الذين تم

تعيينهم جنبا الى جنب مع خريجى التخصصات الاخرى فى الحكومة والمجالات الاخرى . وبالطبع كان أحد الاهداف الاساسية للجامعة - بالاضافة لما سبق - هو تدريب الباحثين ، وان بدا الامر بسيطا فى البداية (١١١).

ولقد لفت أنظار العديد من الباحثين لاسيما فى الدراسات التربوية المقارنة ظاهرة احكام الصلة بين الجامعات وقضايا التنمية فى اليابان . " هارولد بيركن " H. Perkin على سبيل المثال يصل الى نتيجة فحواها أن اليابان قد سبقت بريطانيا فى مجال خدمة الجامعة للتصنيع ، بل أن الثورة الصناعية اليابانية الاولى تعد الوحيدة بين دول العالم المتقدم والتى كان روادها بشكل أساسى من طبقة الصفوة الذين تخرجوا من الجامعات اليابانية الامر الذى اختلف بشكل جوهرى عن الوضع فى بريطانيا (١١٢).

وبمرور الوقت بدأ اليابانيون فى التخفف من التخصص الضيق والذى يحصر المتعلم فى مجال محدود جدا ويحول بينه وبين المعرفة الشاملة ، وامكانية التغير لاسيما فى المجالات الصناعية . ومن ناحية أخرى ، بدأ اليابانيون فى توسيع نظراتهم للتعليم بوصفه حقا انسانيا ، وادراك أهميته فى تطوير القدرة الانسانية العامة أكثر من مجرد خدمة الاقتصاد ، ودون اهمال خدمة الاقتصاد نفسه . ومن هنا تفخر الجامعات اليابانية بقدرتها على تقديم مزيج من التربية العامة والتدريب المهنى فى مقررات الدرجة الجامعية الاولى . ويؤمن اليابانيون بأن الثقافة وتدريب العقول على نفس درجة وأهمية التعليم المهنى(١١٣) ،ولهذا ظهر واشتد فى اليابان اتجاه التخصص العريض ، الذى يعطى المتعلم خلفية علمية شاملة تتناسب مع النظرة الشمولية التكاملية للانسان اليابانى الجديد .

ويرى الباحث أن هناك أسبابا متعددة دعمت الاتجاه السابق ، ربما يأتى فى مقدمتها الناحية التشريعية ، والتغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة . أمابخصوص الناحية التشريعية ، فربما يستوحيها الباحث من فكرة أن التعليم العالى اليابانى منوط به تطوير تعليم الطلاب ، وتعزيز قدراتهم على دراسة النظرية والتطبيق من منظور واسع ، واعدادهم ليتكيفوا مع مجتمع متعدد التباينات . وهذه الاهداف بدورها تعد مرتبطة الى حد كبير بقانون التعليم المدرسى
الصادر عام ١٩٤٧ والذى حدد الوظائف الاساسية للجامعة فى ثلاثة محاور وهى : (١) البحث ، (٢) التربية العامة ، (٣) التدريب المهنى المتخصص(١١٤). والجدير بالذكر أن هذا القانون مازال يؤثر بشكل قوى فى التعليم اليابانى حاليا وعلى الارجح فى المستقبل أيضا (١١٥).

أما فيما يتعلق بالتغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة التى يخشى معها التقيد الدقيق بتخصص معين ، فهذه تؤكدها احدى الدراسات اليابانية التى أشارت الى أنه فى مدة تتراوح مابين عامين الى ثلاث أعوام من بداية عمل المهندسين ، فان أكثر من ٤٠٪ منهم يتبعون تخصصات فنية مختلفة الى حد كبير عن تلك التى درسوها فى الجامعة (١١٦).

مجمل القول أن الباحث - فى حدود ماتوفر له من دراسات - يؤكد أن النزعة غير التخصصية Nonspecialized Bent وغير المهنية Nonvocational فى اليابان قد أثبتت أنها مناط قوة وليست مناط ضعف سواء من الناحية الانسانية .

أو العملية .

وهذا التفضيل للاعداد العريض الشامل قد أثر حتى فى وجهة النظر للكليات الفنية Technical Colleges والتى قد تم تمهينها بشكل أكثر تحديدا لتواجه الحاجة العاجلة من القوى العاملة خلال الستينات . وبهذا فقد تحددت أوجه الاصلاح المطلوب لهذه الكليات فى الثمانينات فى زيادة قدرتها على التكيف مع الحاجات المتغيرة للصناعة ، وفى الانتقال بها من البرامج الفنية الاحادية الى البرامج البولتكنيكية ، أو الى تركيز أكثر على تربية أكاديمية ذات صبغة فنية ليس فقط للاغراض العاجلة ، ولكن لنظرة واسعة المدى(١١٧).

ولقد انعكست الاتجاهات السابقة أيضا على مناهج العديد من الكليات الجامعية لاسيما التطبيقية . فعلى سبيل المثال ، يؤكد منهج الهندسة الكهربائية فى الجامعات اليابانية تأكيدا قويا على تزويد الطالب فى مرحلة الدرجة الجامعية الاولى بتربية عامة عريضة مع تجهيزهم بالمعرفة الفنية الاساسية فى كل الاقسام المتخصصة . ويوجد بصفة عامة فى اليابان مخططان لطلبة الهندسة الكهربائية(١١٨). يقوم الأول على دمج مقررات التربية العامة فى نفس الوقت مع برامج التدريب المهنى وذلك على مدى سنوات الدراسة الاربع . ويدرس الطالب فى المخطط الثانى العامين الاولين (أربع فصول دراسية) تربية عامة عريضة فى كلية التربية العامة Faculty of General Education . ويقرر الطالب فى بداية الفصل الدراسى الرابع الكلية والقسم الذى فيهما يرغب فى تلقى التدريبات المهنية المكثفة فى العامين التاليين . ومن ثم يحضر الطالب فى الفصل الدراسى الرابع - وفقا للمجالات التى يرغب التخصص فيها - تلكم المحاضرات التى تعد مرتبطة بتخصصات مهنية معينة .

وتغطى التربية العامة موضوعات فى الانسانيات ، والعلوم الاجتماعية ،والعلوم الطبيعية ، واللغات الاجنبية . ويحتوى كل من المخططين على نفس الحد الادنى من وحدات التربية العامة ولكنه فى الاول توزع على مدى الاربع سنوات ، بينما - فى الثانى - تتمركز فى العامين الاولين .

وتقوم فلسفة المخطط الثانى على أساس أن الجامعة تشك فى أن الطالب الذى قد تخرج لتوه من المدرسة الثانوية عنده المعرفة الكافية والخلفية المناسبة لكى يختار مجالات تخصص معينة والتى تعد الافضل له . وفى نهاية السنة الثانية فان على الطالب أن يدخل امتحانات معينة اذا اراد الالتحاق بأحد الاقسام المتخصصة فى كلية الهندسة . وتتبنى جامعة طوكيو هذا النظام .

واذا كان العرض السابق قد تعلق بمجال معين يكثر فيه عادة التخصص الضيق فى العديد من دول العالم ، فانه يوحى بشكل واضح بأن التربية العامة والاعداد المهنى العام يعد سمة واضحة فى التعليم العالى اليابانى عامة . ولعل نظرة فاحصة لتفصيلات أعداد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج من معاهد التعليم العالى على اختلاف أنواعها والواردة فى المصادر اليابانية شبه الرسمية تؤكد الاستنتاجات السابقة (١١٩).

والجدير بالذكر أن سياسة الاعداد العام هذه تدمج فى سياق يابانى مميز حيث تعد الشركات اليابانية نفسها لاستقبال هذا الخريج بهذا الإعداد العام . ثم يتم

التدريب الاكثر عمقا داخل الشركات . وتؤمن العديد من الشركات اليابانية بأن التدريب الحقيقى هو الذى يتم فى نطاق الشركات وتحت اشرافها بشكل مبنى عادة على ماقد اكتسبه الخريج داخل الجامعة . وعادة مايتخذ هذا الإعداد داخل الشركات وسيلة هامة جدا لاكتساب الخريج روح الولاء لشركة معينة ، الامر الذى يدفعه لمزيد الاخلاص والعمل ضمن جماعة هذه الشركة ولمدى الحياة . ولعل ذلك قد دفع بعض الباحثين الى تشبيه العلاقة القوية التى تنشأ بين الخريج والشركة التى اختارته ودعمت مهاراته وتدريباته بعلاقة الابن بالأب . فهو أولا يرى على أنه واجب من الشركة نحو أبنائها ، وهو ثانيا ينمى مزيد من الحب والوفاء والانتماء والجد من الابن للأب أى للشركة (١٢٠).

وانطلاقا من الإعداد العام للخريج الجامعى دون تضحية بالمجال أو التخصص المهنى ، فان الشركات اليابانية تحاول - بعد اختيار الخريج - تدريبه على أعمال متعددة بالتناوب(١٢١). فربما يوضع فى بداية الامر فى أعمال أقل من مستواه ،وليس الغرض من ذلك جعله متخصصا دقيقا فى هذا العمل ، ولكن لاعطائه الفرصة للصعود من أدنى درجات السلم ، الى مستوى أعلى وبالتدريج . ومن أجل مساعدة الخريج على اكتساب معرفة بتنظيم الشركة فعاده ماتحدد له أعمال مختلفة فى مواقع مختلفة ،وكلما أثبت كفاءة اتيحت له الفرص ليباشر أعمالا أكثر تحدياً .

ولقد استطاعت الشركات اليابانية أن تحقق مزايا متعددة من نظام التناوب الوظيفى Job Rotation ، والذى يتم التخطيط له بعناية فائقة ويكون شاملا لكل العاملين فى المنظمة .فهذا النظام يجعل كل فرد على علم بمجريات الامور فى مختلف الوظائف ، وطبيعة العلاقات فيما بينها ، ومشاكل العمل فى مختلف الوحدات ، كما يساعد على تنمية شبكة الاتصالات غير الرسمية ، مما يسهل مهمة التنسيق ومرونة نقل الفرد من وظيفة لأخرى داخل المنظمة . ومن ناحية أخرى ، فعادة مايفيد هذا النظام فى تطبيق سياسة التوظف مدى الحياة (لسن التقاعد) وهو النظام الشائع فى اليابان غالبا ، فالفرد الذى أختير بعناية ، وتدرب جيدا داخل الشركة فى تخصصات متعددة يسهل عادة الاستفادة منه طوال مدة حياته الوظيفية فى الشركة حتى فى حالة انكماش حجم العمل .

ولعل المثال السابق (الإعداد العام) يوضح قدرة اليابان على التعامل مع أى ظاهرة تعاملا يكاد يكون فريدا وفقا لظروفها ، ووفقا لنظام شمولى تكاملى ، الامر الذى يعود عليها بالعديد من الفوائد السابق الاشارة الى بعضها .

وهناك أمثلة أخرى تناولتها دراسات أخرى تتعلق - مثلا - بنظام التوظف مدى الحياة والاجور حسب الاقدمية مع أخذ الكفاءة فى الاعتبار . ورغم مافى النظام السابق من بعض العيوب الشائعة ، الا أن اليابان قد أدخلته فى منظومة شاملة من العلاقات والسياسات التى أدت الى تخفيف عيوبه ، وتعظيم حسناته الى حد كبير . وتكتفى الدراسة الحالية بالاشارة الى ذلك فقط نظرا لتغطيته بدراسات أخرى(١٢٢).

ثالثا : أبرز الدروس المستفادة من التجربة التربوية اليابانية :

غنى عن الذكر أن مصر قد سبقت اليابان فى نهضتها التعليمية الجادة أثناء حكم محمد على ، بل ان اليابان نفسها قد أرسلت وفودها العلمية للاستفادة من

التجربة المصرية (١٢٣). وقد اختلف الحال بعد ذلك ، فتقدمت اليابان ، وتأخرت مصر، أو على الاقل لم تتقدم بالمعدلات المطلوبة ، الا أن الحياة لم تنته بعد ، وسباق التقدم مازال قائما ، وربما تفيدنا الدروس التالية فى هذه المسيرة . والباحث بداية يقرر أن الكثير منها دروس مألوفة فى الحقل التربوى ، ولكن العبرة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم . ولايتسع المجال لتفنيد كل هذه الدروس لاسيما وأن معظمها مألوف مثل الاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم بما فى ذلك الاهتمام المادى والاجتماعى والعلمى بالمعلم ، وتقليل معدلات التلاميذ والطلاب لكل معلم ، وغير ذلك من العوامل الهامة والتى طالما ظهرت فى توصيات أبحاث ومؤتمرات على النطاق العربى والمصرى . وسوف تقتصر الدراسة على الاشارة الى بعض الدروس والتى ربما تحتاج لمزيد من التأكيد، ولايشير الترتيب التالى للاهمية النسبية :

١ - نجحت اليابان من خلال التكامل بين المركزية واللامركزية فى توفير ميزانيات مضاعفة للنهوض بالتعليم ، حتى أن السلطات المحلية تساهم تقريبا بنصف نفقات التعليم ،وذلك على الرغم من الحجم الكبير للانفاق الحكومى على التعليم اليابانى بالنسبة للدخل القومى . وعادة ماتستغل هذه الاموال جيدا فى خدمة العملية التعليمية . وربما تفيدنا هذه الناحية فى مصر لاسيما وأن الدولة تتحمل الغالبية العظمى من نفقات التعليم ، وهى عادة ماتعجز عن توفير المعدلات المناسبة والمطلوبة .ويمكن للمحليات أن تساهم فى هذه الناحية بطرق متعددة منها تحمل نفقات أبنية بعض المراحل التعليمية ومعداتها من خلال نظام التبرعات ، أومن خلال فرض ضريبة محلية باسم التعليم ، أو بأى طرق أخرى مناسبة لظروف المحليات ، مع وضع الضوابط التى تكفل حسن السير فى هذا النظام .

٢ - تمثل المشاركة فى التخطيط معلما من معالم التربية فى اليابان كما اتضح من قبل . ولما كان لهذا الاتجاه ثمرات متعددة سبقت الاشارة اليها ، فاننا بحاجة للتفكير فى تبنى هذا الاسلوب على نحو يشمل كل من يهمهم أمر التربية أو أغلبهم لاسيما المعلمين والنظار وأولياء الامور وغيرهم ، وبشكل يسهم فى التآلف بين المركزية واللامركزية فى ادارة التعليم وتخطيطه ، وكذا بين النظرية والتطبيق . فلا يصح أن نهمل حاجات المحليات أثناء التخطيط للتعليم . وليس من المعقول اهمال خبرات الآلاف من المعلمين والنظار وغيرهم فى المشاركة - بشكل أو بآخر - فى ادارة التعليم وتخطيطه من خلال الندوات والمؤتمرات الاقليمية والمحلية المتعددة والمتصلة ، ومن خلال الابحاث ، ووسائل الاعلام ، وغير ذلك من الوسائل التى تقوى الصلات العلمية بين كافة المعنيين بشئون التربية . وعندذلك سوف يشعر الجميع بأن ماقد تم تخطيطه هو نابع منهم ، ويكونون هم أول من يجتهد فى تنفيذه . ويرتبط هذا الاتجاه باتجاه أعم وأشمل وهو التكامل بين المركزية واللامركزية فى ادارة التعليم وتخطيطه وهو - فى رأى الباحث - يتطلب بحثاً منفصلاً .

٣ - اتسم تخطيط التعليم اليابانى بالتأنى الشديد قبل التنفيذ . فعادة ماكان وضع الخطة يأخذ سنوات طوال كما سبقت الاشارة ، حتى ان التخطيط لجامعة الهواء التى بدأت عملها فى ابريل ١٩٨٥ أخذ قرابة سبع سنوات ، فضلا عن دراسات علمية واستعدادات بدأت فى ١٩٦٧ (١٢٤). وفى خلال سنوات الدراسة والتخطيط كانت تدرس كل الامور بعلمية وتأنى وشمول ، الامر الذى ساعد فى نجاح التنفيذ الى

حد كبير . ويعد هذا درسا جيدا ، لاسيما وأننا عادة مانتعجل الامور . والتعليم كظاهرة لاتتطلب ولاتتحمل ذلك ، فسرعان ما اتخذت قرارات ، وسرعان ماعدلت أو توقفت لانها لم تدرس جيدا . ولعل القبول بالجامعات على أساس المواد المؤهلة هو أحد الامثلة الحديثة جدا على ذلك . ولطالما تعجلناحتى فى التخطيط لبنية التعليم الاساسية . ففترة التخطيط للتعليم الاساسى كانت قصيرة ، ونفس الشىء بالنسبة لفترة التجريب والتى لم تمكث الا أربع أعوام فقط . ولقد كشفت الدراسات التقويميةللتجربة عن عيوب كثيرة . وكان من المتوقع أن تعالج العيوب أولا ، ثم نفكر ونخطط للتعميم ، ولكن الوزارة تسرعت وعممت التجربة ، فتفاقمت العيوب وازدادت على نحو كبير(١٢٥). جملة القول أن التريث فى التخطيط والتجريب قبل التعميم يعد غاية فى الاهمية لاسيما فى الامورالتعليمية. وهذا اتجاه معمول به فى العديد من دول العالم .

٤ - سبقت الاشارة بالتفصيل الى أن اليابان قد نجحت - ولو الى حد ما - فىالاستفادة من أخطاء الماضى فى مجال التعليم . وهى بذلك قد نظرت لتاريخ التعليم فيها على أنه المعملالذى يساعدها فى عدم تكرار هذه الاخطاء فى المستقبل ، لاسيما وأن المستقبل البشرى لايتحمل تكرار الاخطاء . وتعد هذه الناحية غاية فى الاهمية فى مسيرتنا التعليمية ، لأننا كثيرا ماأهملنا تاريخ التعليم عندنا . فمحاولات تطبيق التعليم الاساسى قديمة فى مصر وربما منذ الثلاثينات من هذا القرن . وظهرت ثغرات كثيرة تعلق بعضها بإعداد المعلم ، وتعلق الآخر بالامكانيات وغير ذلك كثير . ويرى الباحث أنه لم تتم الاستفادة من هذه التجارب فى التجربة الحالية بدليل تكرار نفس المشكلات والاخطاء ، مع الفارق فى درجة الاتساع التى صاحبت التعميم . مجمل القول أننا فى حاجة ماسة لأخذ الدروس من تاريخنا التعليمى والعمل على تجنبها حاضرا ومستقبلا .

٥ - يلعب البحث العلمى دورا هاما فى صناعة السياسة التعليمية ، وتطبيقها فى اليابان كما سبقت الاشارة الى ذلك بالامثلة . وتدلنا الخبرة العادية على انفصال كبير بين البحث العلمى والسياسة التعليمية فى مصر . فمئات الابحاث والرسائل حبيسة الادراج رغم اتصال الكثير منها بالواقع . ورغم أن هذه مشكلة عالمية(١٢٦)، الا أن الباحث يؤكد على ضرورة الربط القوى بين البحث العلمى وصناعة السياسة التعليمية ، وذلك من خلال طرق متعددة لعل من أهمها هيئة مركزية ولتكن المركز القومى للبحوث التربوية حيث تشكل لجنة لدراسة كافة الابحاث التربوية فى المجالات التربوية المتعددة ، واستخلاص مؤشرات علمية تفيدنا دوما فى صياغة سياساتنا التعليمية وتنفيذها وتقويمها . ويمكن أيضاتنظيم العديد من المؤتمرات العلمية لتدعيم الصلة بين البحث التربوى وصناعة السياسة التعليمية .

٦ - استطاعت اليابان من خلال نظام الاعداد الاكاديمى والمهنى العام فى الجامعة وماقبلها أن تتغلب على مشكلات التغيرات المهنية والتكنولوجية السريعة والتى تعد من أهم العيوب الجوهرية لمدخل تخطيط التعليم وفقا للاحتياجات من القوى العاملة والتى أدت الى التخلى عنه كثيرا فى بعض البلاد . ويفيد هذا الاعداد العام أيضا فى تأكيد النزعة الانسانية للتعليم . وهذا اتجاه ربما يكون مفيدا فى مصر شريطة أن يستكمل ببرامج تدريبية قبل الخدمة وأثنائها ،

بما فى ذلك الانشطة التحويلية . ويتطلب هذا الاتجاه أيضا تقوية الصلات بين المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات وبين مؤسسات العمل المختلفة .

٧ - لعبت الجامعات اليابانية منذ انشائها دورا هاما فى اقتباس العلوم والتكنولوجيا من الدول المتقدمة ، وتطويرها فى السياق اليابانى . وبهذا استفادت اليابان من تراكمية العلم ولم تبدأ من الصفر ، الامر الذى دفع عجلة التنمية الى الامام بسرعة . ويرى الباحث أن الجامعات المصرية يمكن أن تلعب دورا مماثلا من خلال نظام البعثات ، والقنوات العلمية المشتركة ، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس والباحثين ،وغير ذلك من الطرق . ولا يعنى ذلك الغاء الابتكار ، انما يعنى أن ذلك أحد طرق التنمية ، فضلا عن أن الابتكار يمكن أن يظهر من خلال التطوير الذى يصاحب الاقتباس .

رابعا : خاتمة :

عرضت هذه الدراسة مظاهر التنمية الشاملة فى المجتمع اليابانى مع محاولة تفسيرها فى ضوء ثلاثة من العوامل الرئيسية المرتبطة بالتعليم والتدريب . ولعله من نافلة القول تكرار وجود عوامل أخرى هامة شاركت وتشارك فى هذه التنمية . ومن ناحية أخرى فان معدلات التنمية السريعة التى قد انجزت شاركت أيضا فى تدعيم بعض أو كل عوامل التنمية كما سبقت الاشارة فى مواقع متعددة . وهكذا تستمر دائرة التفاعل : فالاهتمام الكمى والكيفى بالتعليم - على سبيل المثال - يشارك فى تحقيق النظام التعليمى لأهدافه وهى أقرب ماتكون لمفهوم التنمية الشاملة . وهذة الاخيرة ينتج عنها عادة معدلات عالية من الدخل القومى والتى تشارك أيضا فى المحافظة على استمرار مسيرة التعليم الكمية والكيفية ، بل وفى تطويرها كذلك . وهكذا بالنسبة لباقى العوامل .

ولقد توصلت الدراسة لبعض الدروس المستفادة من التجربة التربوية اليابانية . ويرى الباحث أن كل درس من هذه الدروس وغيرها يتطلب دراسة خاصة للتخطيط لتطبيقه علميا فى مصر . ولايزعم الباحث أن كل هذه الدروس جديدة بالكامل عن تراثنا العلمى فى مصر ، انما يؤكد أن اليابان - من خلال حسن استغلالها لهذه الجوانب وغيرها - قد استطاعت أن تتقدم بشكل مذهل ، الامر الذى يدعونا للتفكير فى هذه الدروس ، وكيفية الاستفادة منها فى تطوير التعليم فى مصر .

هوامش الدراسة ومراجعهـــــــا

١ - يرجى - على سبيل المثال لالحصر - مراجعة :

a) George Psacharopouls & Maureen Woodhall,Education for Development , Washington : The World Bank,1985 , pp. 14 - 28 .

b) Elchanan Cohn, The Economics of Education ,Cambridge , Mass. : Ballinger Publishing Company,1979 , pp. 13 - 161 .

٢ - يرجى مراجعة الدراسات التالية على سبيل المثال :

a) Brian Holmes, " Education in Japan : Competition in a Mass System ", in Brian Holmes (Ed.). Equality and Freedom in Education : A Comparative Study. London : George Allen & Unwin,1985,pp. 221 - 231.

b) Harold Perkin, " Britain and Japan : Two Roads to Higher Education ", Higher Education Review, V. 13,N. 3 , Summer 1981 , pp. 12 - 13 .

c) Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg, " Japan : The Learning Society " , Educational Leadership ,V. 39,N. 6, March 1982, pp. 411 - 412 .

d) Tetsuya Kobayoshi, " Into the 1980s: The Japanese Case ", Comparative Education Review ,V. 16,N. 3, Oct. 1980 , p. 237 .

e) Maurice Kogan, Educational Policies in Perspective: An Appraisal of OECD Country Educational Policy Reviews , Paris : OECD, 1979 , p. 31 .

ح) ادوارد ر. بوشامب ، التربية فى اليابان المعاصرة ، طم ، ترجمة محمد عبدالعليم مرسى ، القاهرة : دار الهداية ، ١٩٨٦ ،ص ص ١٧ - ٢١ .

3. Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg, op. cit. , pp. 411 - 412 .

٤ - ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ٢١ .

٥ - لمزيدالتفاصيل بخصوص الدورالتربوى للاسرةاليابانية يرجى مراجعة :

أ) المرجع السابق ، ص ص ٥٤ - ٥٦ .

ب) ج.سنجلتون ، المدرسة اليابانية ، ترجمة محمدقدرى لطفى وآخرين ،القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ص ٢٥ - ٩٤ .

c) Harold Perkin, op. cit. , pp. 14 - 15 .

d) Brian Holmes , op. cit., pp. 213 - 227 .

e) Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg , op. cit., p. 412 .

٦ - يرجى لمزيد التفاصيل مراجعة :

أ) عبدالغفار رشاد ، التقليدية والحداثة فى التجربة اليابانية . بيروت : مؤسسة الابحاث العربية ،١٩٨٤ .

b) Tetsuya Kobayashi, " The University and The Technical Revolution in Japan : A Model for Developing Countries " , Higher Education,V. 9,N. 6 , Nov. 1980 , pp. 681 - 692 .

٧ - يرجى - على سبيل المثال - مراجعةالدراسات التالية :

أ) رفاعى محمدرفاعى، " فلسفة الادارةاليابانيةفى ادارةالموادرالانسانية : مالذى يمكن أن تتعلمه الادارة العربيةمنها ؟ " ، مجلة العلـــــوم الاجتماعية ،مجلد ١٢ ،العدد ٤ ،شتاء ١٩٨٤ ، ص ص ٨٢ - ١٠٨ .

b) Ruth Hayhoe , " Penetration or Mutuality ?: China's Educational Cooperation with Europe,Japan , and North America ", Comparative Education Review , V. 30, N. 4 , Nov. 1986 , pp. 532 - 559 .

c) Earl H. Kinmonth , " Engineering Education and its Rewards in the U.S. and Japan " , Comparative Education Review,V. 30,N. 3, August 1986 , pp. 396 - 416 .

d) Po S. Chung, " Engineering Education Systems in Japanese Universities " , Comparative Education Review ,V. 30,N. 3, August 1986,pp. 417 - 430 .
e) Geraldine Chapey, " Can We Learn a Lesson From Japan" , The Clearing House ,V. 56,N. 9, May 1983 , pp. 394 - 396 .
f) Garry Phillips & Bill McColly , " The Japanese Model of Management : Will It Work For High Schools", NASSP Bulletin,V. 66,N. 457,Nov. 1982,pp. 83-86 .

8. See , Geraldine Chapey, op. cit., pp. 494 - 496 .

٩ - سعيد اسماعيل علي ، زينب حسن حسن ، دراسات فى اجتماعيات التربيـــة ، ط ٣ ،القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٢ ، ص ٢٢٥ .

١٠- ليستر ثرو ،" أمريكا، وأوروبا ، واليابان : آن الأوان لحل الاقتصـــاد العالمى " ، ترجمة على حسين حجاج ،الثقافة العالمية ،ع٢٨ ،السنه الخامسة ، مايو ١٩٨٦ ، ص ص ٤٠ - ٤٢ .

١١- يرجى مراجعة ، رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٠ - ١١١ .

12. Tetsuya Kobayashi," Into the 1980s : The Japanese Case ", op. cit. , p. 237 .
13. Geraldine Chapey , op. cit. , p. 394 .

١٤- يرجى مراجعـــة :
رفاعى محمد رفاعي ، مرجع سابق ، ص ص ٧٩ - ١١٢ .

١٥- محمدعبدالعليم مرسى ،" مقدمة ترجمة كتاب (التربية فى اليابان المعاصر)" ، مرجع سابق ، ص ص ١١ - ١٢ .

16. Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg,op. cit.,p. 411.

١٧- اعتمد الباحث فى رصده لهذه الصفات على المراجع التالية :
أ) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣ .
ب) ليستر ثرو ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧ - ٤٨ .
ج) عبدالغفار رشاد ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٤ - ١٦٥ .

d) Brian Holmes , op. cit., p. 240 .
e) Harold Perkin, op. cit., p. 8 .
f) Po S. Chung, op. cit. p. 430 .
g) Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg,op. cit. , pp. 411 - 12 .

١٨- لمزيدالتفاصيل بخصوص صفـــات هذا المجتمع الاقطاعى ،يرجى مراجعة :
Harold Perkin , op. cit., pp. 7 - 8 .

19. Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg, op. cit. ,p. 411 .

٢٠- ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .

21. Harold Perkin , op. cit., p. 8 .

٢٢- ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣ - ٢٤ .
٢٣- المرجع السابق ، ص ٢٤ .
٢٤- عبدالرحمن أحمدالاحمد ، وحسن جميل طه ، التعليم فى اليابان : تطـــوره التاريخى ونظامه الحالى . الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٤ .
٢٥- عبدالغفار رشاد ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .
٢٦- راجع ، ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤ - ٢٥ .
ولمزيد التفاصيل بخصوص هذا الانفتاح ، يرجى أيضا مراجعة الاتـــى على ســـبيل المثال :
أ) محمدمنيرمرسى ،المرجع فى التربية المقارنة ،القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨١ ،ص ٤٢٩.
b) Tetsuya Kobayashi, " The University and The Technical Revolution in Japan ",op. cit., pp. 682 - 684 .

27. Brian Holmes, op. cit. , pp. 224 - 225 .

٢٨- لمزيد التفاصيل بخصوص هذه المسارات يرجى مراجعة :
محمدمنير مرسى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣٥ - ٤٣٦ .

29. Brian Holmes , op. cit. , p. 210

٣٠- يرجى مراجعة نص هذا المرسوم الهام فى :
أ) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٢٨ - ٢٩ .

b) Brian Holmes , op. cit., pp. 209 - 210 .

٣١ - ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠ - ٣١ .
٣٢ - يرجى لمزيد التفاصيل بخصوص هذه المقترحات والتعديلات مراجعة :
أ) المرجع السابق ، ص ص ٣٢ - ٣٧ .
b) Brian Holmes , op. cit., p. 211 .
c) Benjamin C. Duke, " Educational Administration and Supervision in Japan ",International Review of Education ,V. 22,N.4 ,1976,pp. 483 - 484 .
33. Brian Holmes , op. cit., p. 211 .
٣٤ - يرجى مراجعة :
أ) المعهدالوطنى للبحث التربوى(طوكيو)،" حقائق وأرقام حول النظام التعليمى فى اليابان "،ترجمة عبدالرحمن أحمد الاحمد،وحسن جميل طه ،الجزء الثانى من كتاب عبدالرحمن أحمد،حسن جميل طه ،مرجع سابق، ص ص ٤٧ - ١٠٤ .
ب) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٣٧ - ٥٠ .
٣٥ - المعهدالوطنى للبحث التربوى(طوكيو)،مرجع سابق ، ص ص ٤٧ - ٤٨ .
36. Tetsuya Kabyashi," Into the 1980 s: The Japanese Case " , op. cit., p. 239 .
37. Brian Holmes , op. cit., p. 224 .
٣٨ - يرجى مراجعة :
أ) المعهدالوطنى للبحث التربوى(طوكيو) ، مرجع سابق ، ص ٥٨ .
ب) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ، ١٩٨٤ ، القاهرة : مؤسسة الاهرام ، ١٩٨٤ ، ص ٣٠٥ .
ج) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ، ١٩٨٥ ، القاهرة : مؤسسة الاهرام ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤٩ .
٣٩ - يرجى مراجعة :
أ) المعهدالوطنى للبحث التربوى(طوكيو) ، مرجع سابق ، ص ٥٨ .
b) Harold Perkin , op. cit., p. 9 .
٤٠ - المعهدالوطنى للبحث التربوى (طوكيو) ، مرجع سابق ، ص ٥٨ .
41. Harold Perkin, op. cit., p. 9 .
ولمزيدالتفاصيل أيضا بخصوص المقارنات العالمية ، يرجى مراجعة :
أ) البنك الدولى (١٩٨٤) ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠٤ - ٣٠٥ .
ب) البنك الدولى (١٩٨٥) ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩ .
42. Tetsuya Kobayashi," Into the 1980 s",op. cit.,p. 244.
٤٣ - لمزيد التفاصيل بخصوص هذه الامتحانات ومشكلاتها ، يرجى مراجعة :
أ) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٥٣ - ٦٧ .
b) B. Holmes , op. cit., pp. 227 - 228 .
٤٤ - المعهدالوطنى للبحث التربوى(طوكيو) ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٠ - ١٠١ -
راجع أيضاالدراسة التالية والتى تعطى أرقاما قريبة من السابقةولكن حتى عام ١٩٧٩:
Tetsuya Kobayashi," The Unicersity and The Technical Revolution in Japan ", op. cit., p. 688 .
٤٥ - ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ٤٩ .
46. Brian Holmes , op. cit. , p. 238 .
٤٧ - يرجى ، على سبيل المثال ، مراجعة :
أ) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٤٩ - ٥٠ .
b) Brian Holmes , op. cit., pp. 224 - 239 .
٤٨ - يرجى مراجعة :أ) المعهدالوطنى التربوى،مرجع سابق، ص ص ٥٩ - ٦٠ .
b) Brian Holmes , op. cit., p. 225 .
49. See, Takashi Sakamoto," Take-Off of The Japanese University of the Air ",International Review of Education,V. 32,N. 3,1986,pp. 346 - 349 .
50. See, Brian Holmes , op. cit., pp. 236 - 237 .
٥١ - لمزيد التفاصيل بخصوص مكانة المعلم فى اليابان ، يرجى مراجعة :
أ) محمدمنيرمرسى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٤٤ - ٤٤٥ .
b) Brian Holmes , op. cit., pp. 235 - 236 .
52. See, Po S. Chung, op. cit., pp. 227 - 230 .
53. See, Earl H. Kinmonth,op. cit.,pp. 403 - 404 .
54. See, Diane P. Schiller &H.J.Walberg, op. cit.,p. 412.
55. Po S. Chung, op. cit., p. 417 .
٥٦ - المعهد الوطنى للبحث التربوى(طوكيو) ، مرجع سابق ، ص ٩١ .

57. Unesco, Statistical Yearbook, op. cit., Table 4.1.
٥٨ - محمد منير مرسى ، الادارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، القاهره: عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص ٣١٥ .
59. Po S. Chung, op. cit., pp. 418 - 419 .
60. Ibid. , p. 426 .
61. See, Ibid., pp. 418 - 419 .
62. Tetsuya Kobayashi, " Into The 1980 s",op. cit.,p. 241.
٦٣ - يرجى مراجعة الدراسات الخمس المعروضة فى :
Higher Education,V. 16,N. 2,1987,pp. 123 - 197 .
٦٤ - يرجى ، لمزيد التفاصيل ، مرجعة :
أ) المعهدالوطنى للبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٨ - ٩٢ .
b) Brian Holmes , op. cit., pp. 222 - 223 .
65. Ibid. , pp. 221 - 222 .
66. Unesco, Statistical Yearbook,op. cit., Table 3.4.
٦٧ - يرجى مراجعـــة :
المعهد الوطنى للبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩ - ١٠٠ .
68. Po S. Chung, op. cit., pp. 420 - 421 .
٦٩ - يرجى مراجعـــة :
المعهد الوطنى للبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٠ - ١٠١ .
70. See, Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg,op. cit., p. 412 .
71. See, Ibid., p. 411 .
72. Robert E. Slavin," Mastery Learning Reconsidered" , Review of Educational Research, V. 57 ,N. 2 , Summer 1987 , p. 175 .
73. See, a) Ibid., pp. 175 - 213 .
b) Thomas R. Guskey, " Rethinking Mastery Learning Reconsidered " p. 225 - 229 .
74. See, Diane P. Schiller & Herbert J. Walberg,op. cit., p. 411 .
75. See, Ibid., pp. 411 - 412 .
76. See, Ibid., p. 412 .
٧٧ - لمزيد التفاصيل بخصوص أوجه النقدهذه وغيرها ، وبعض محاولات حلهـــا ، يرجى مراجعة الدراسات التالية ،على سبيل المثال :
أ) ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٤٤ - ٦٧ .
b) B. Holmes , op. cit., pp. 226 - 228 .
c) Tetsuya Kobayashi, " The University and The Technical Revolution in Japan ",op. cit., pp. 688 - 692 .
d) ----------, " Into The 1980 s",op. cit.,pp. 228 - 244 .
e) National Council on Educational Reform (NCER),Summary of Second Report on Educational Reform, NCER , Government of Japan , April 1986, pp. 4 - 48 .
78. See, Ibid.
79. Geraldine Chapey , op. cit., p. 494 .
٨٠ - لمزيد التفاصيل بخصوص هذه الناحية ،يرجى مراجعة الاتى،على سبيل المثال:
أ) رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٢ - ١١٠ .
b) Geraldine Chapey, op. cit., pp. 494 - 496 .
81. See, Gary Phillips & Bill Mc Colly, op. cit., pp. 81 - 86 .
82. See, Geraldine Chapey, op. cit., pp. 494 - 496 .
83. See, Ruth Hayhoe , op. cit., pp. 532 - 55 .
84. See, Geraldine Chapey, op. cit., p. 395 .
٨٥ - لمزيد التفاصيل المتعلقة بكيفية مشاركة الجميع فى صناعة القرارات داخل الشركات اليابانية ، يرجى مراجعة الدراسة التالية لنائب المدير التنفيذى لشركة سونى اليابانية .
Akio Morita," The Situation of Management Education in Japan", in OECD, Management Education , Paris : OECD, 1971 , p. 86 .

٨٦ - لمزيد التفاصيل بخصوص فلسفة وطبيعة وطرق ومشكلات هذه السياسة البطيئة في الترقية ، يرجى مراجعة - على سبيل المثال - الاتى :
أ) رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ٩٣ .
b) Akio Morita, op. cit., pp. 83 - 84 .

87. See, Geraldine Chapey, op. cit., p. 395 .
88. Ibid.

٨٩ - لمزيد التفاصيل بخصوص هذه السلطات الواسعة لوزارة التربية ،يرجى مراجعة :
Brian Holmes , op. cit., p. 215 .

٩٠ - ادوارد ر. بوشامب ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

٩١ - لمزيد التفاصيل بخصوص التحرر من مركزية قبل الحرب ،يرجى - على سبيل المثال - مراجعة الآتى :
أ) المرجع السابق ، ص ٣٤ .
ب) ج.سنجلتون ، مرجع سابق ، ص ١٦٢ .

c) Brian Holmes , op. cit., pp. 216 - 217 .
d) Benjamin C. Duke , op. cit., pp. 481 - 484 .

92. Brian Holmes, op. cit., p. 218 .
93. Benjamin C. Duke, op. cit., p. 485 .
94. See, Ibid., p. 487 .
95. Brian Holmes , op. cit., p. 218 .

٩٦ - المعهد الوطنى للبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٥ - ٨٧ .
٩٧ - المرجع السابق ، ص ص ٨٧ - ٨٨ .

98. See, Ikuo Arai," Participatory Arpects in Educational Planning in Japan", in OECD, Participatory Planning in Education, Paris : OECD, 1974, pp. 111 - 116 .
99. Beresford Hayward , " The Participatory Planning Process for Education ", in OECD,Participatory Planning in Education , op. cit., p. 18 .
100. See, Ikuo Arai, op. cit., pp. 113 - 119 .
101. See, Ibid., p. 114 .
102. See, a) Brian Holmes , op. cit., pp. 230 - 231 .
b) Tetsuya Kobayashi, " The University and The Technical Revolution in Japan ", op. cit.,p. 687 .
103. See, Brian Holmes , op. cit., pp. 230 - 232 .

١٠٤- لمزيد التفاصيل بخصوص هذا الصراع ، وحجم كل فريق ، يرجى مراجعة :
Benjamin C. Duke,op. cit., pp. 477 - 490 .

105. See, Tetsuya Kobayashi, " The University and The Technical Revolution in Japan ", op. cit., pp. 689 - 691 .
106. Raymond Lyons, " Decentrolized Educational Planning: Is it a contraduction ? " , in Jon Lauglo and Martin McLean (Eds.),The Control of Education , London , Institute of Education,1985,p. 90 .

١٠٧- يرجى مراجعة :
عبدالله عبدالدايم " الاتجاهات الجديدة فى التخطيط التربوى " التربية الجديدة ، ع ٣٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٣٥ - ٣٨ .

١٠٨- يرجى مراجعة الدراسة التالية لمزيد التفاصيل :
Tetsuya Kobayashi," Into The 1980 s",op. cit., pp. 237 - 244 .

109. See, Tetsuya Kobayashi,"The University and The Technical Revolution in Japan ",op. cit., pp. 681 - 84 .
110. Ibid., p. 684 .
111. Ibid.
112. See, Harold Perkin, op. cit., pp. 7 - 16 .
113. See, a) Po S. Chung, op. cit., p. 430 .
b) Brian Holmes , op. cit., p. 228 .
114. Po S. Chung, op. cit. , p. 421.

115. See, National Council on Educational Reform , op. cit., pp. 9 - 10 .
116. See, Earl H. Kinmonth,op. cit., p. 411 .
117. Tetsuya Kobayashi, " Into The 1980 s",op. cit., p. 234 .
118. See, Po S. Chung, op. cit., pp. 421 - 423 .

١١٩- يرجى مراجعة :
المعهد الوطنى للبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٧٣ .

١٢٠- لمزيد التفاصيل يرجى مراجعة :
أ) رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ص ٩١ - ٩٢ .

b) Po S. Chung, op. cit., pp. 421 - 429 .

١٢١- يرجى مراجعة :
أ) رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ٩٢ .

b) Akio Morita, op. cit., p. 85 .

١٢٢- يرجى - لمزيد التفاصيل بخصوص هذا النظام - مراجعة :
رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ص ٨٧ - ٩٤ .

١٢٣- محمد عبدالعليم مرسى ، مرجع سابق ، ص ٩ .

124. See, Takashi Sakamoto, op. cit., p. 346 .

١٢٥- يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :
أ) شاكر محمد فتحى أحمد ، " التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق : دراسة تحليلية " ، بحث مقدم للمؤتمر الدولى الثانى عشر للاحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية . مجلد رقم (٢) (شعبة العلوم الاجتماعية) . القاهرة : مركز الحساب العلمى بجامعة عين شمس ، ١٩٨٧ ،ص ص ١٧٧-٢٠٢ .
ب) .....،" مشكلات التعليم الابتدائى فى مصر " ، نبيل أحمد عامر وآخرون ، التعليم الابتدائى : مشكلاته واتجاهات تطويره . القاهرة : وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، ١٩٨٧/٨٦ ،ص ص ١٦٤ - ١٦٥ .

١٢٦- يرجى مراجعة :
سيف الاسلام مطر ،" العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية " ،دراسات تربوية ، ج ٢ ، مارس ١٩٨٦ ، ص ص ١٨٧ - ٢٢٩ .