دراسات

نحو تربية دولية ومقارنة
ما بعد الحكم الاستعماري

كيتا تاكاياما، آراثي سربراكاش

وروين كونل

هذه المقالة، التي تفي بمهمة تقديم العدد الخاص عن «التنافس الاستعماري: **إعادة التفكير في إنتاج المعرفة وتداول التربية الدولية والمقارنة**»، تعيد إلى الصدارة التشابكات الاستعمارية التي نادراً ما يعترف بها في مجال التربية الدولية والمقارنة(CIE) . ونبدأ بإظهار كيف عزز المنطق الاستعماري علم أحد الشخصيات المؤسسة للمجال، إسحاق ل. كاندل. واكتسبت هذه الأمور المنطقية شرعية من خلال السياقات الجيوسياسية في الحرب الباردة، التي تم فيها إنشاء المجال، وشكلت المقاربات اللاحقة بما في ذلك مقاربة الثقافة العالمية التي كثر فيها الجدل عن العولمة في التعليم. ثم تستعرض المقالة علم التحرر من الحكم الاستعماري وما بعد الحكم الاستعماري والنظرية الجنوبية كرافد فكري، يمكن للباحثين والممارسين للتربية الدولية والمقارنة من عقد مقارنات لمعالجة هذه الموروثات الاستعمارية النشطة.

(*)

ونحن نضع مساهمة هذا العدد الخاص ضمن هذه الحركة الفكرية الكبرى، وندعو إلى إعادة تفكير جمعي كبير في الطريقة التي يتم بها إنتاج معرفة التربية الدولية والمقارنة وتعميمها على نطاق عالمي.

لحظة تأمل عميقة

لقد جمعنا هذا العدد الخاص لنبدأ حوار حول الإرث الاستعماري النشط في مجال التربية الدولية والمقارنة، ولإظهار طرق العمل خارجه[1]. وقد يتساءل القراء كيف يمكن للتربية الدولية والمقارنة التي تعلن وتحاول فهم تنوع التربية في جميع أنحاء العالم، أن تستمر في التأثر بالأحداث الماضية الاستعمارية والارتباط بأوروبا. ونوضح في هذه المقدمة الموسعة لماذا ظل الاستعمار تحدياً كبيراً لهذا المجال، وكيف شاركت المقالات في هذه المجموعة في هذا التحدي. ونأمل في مشاركة القراء في إعادة تفكير كبير في القواعد والمعرفة حول الاختلاف والمقارنة والبحث الذي كان موروثاً من تاريخ المجال.

يود المؤلفون أن يتوجهوا بالشكر إلى جون وميناكو ياماشيتا في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، لمساعدتهم السخية في الوصول إلى كتابات كاندل القديمة، وجيريمي رابلي لمساعدته وتشجيعه.

تم الاستلام في 28 نوفمبر / تشرين الثاني 2016؛ وروجعت في 28 نوفمبر / تشرين الثاني 2016؛ وتم نشرها إلكترونياً في 27 ديسمبر / كانون الأول 2016.

مجلة **التربية المقارنة**، المجلد 61، العدد 2.

حق النشر والتأليف 2016 لجمعية التربية الدولية والمقارنة. كل الحقوق محفوظة.

.61S2-0001 $ 10.00 /2017 /4086-0010

تاكاياما وآخرون

(1) يركز نقاشنا على التربية الدولي والمقارن CIE باللغة الإنجليزية، مع الإقرار بأن انتقادات المجال التي تم تطويرها في هذه المقالة قد لا يمكن تطبيقها على جمعيات التربية الدولي والمقارن غير الناطقة باللغة الإنجليزية والجمعيات غير الغربية حول العالم.

كان يلقى احترام الآخرين واهتمامهم، ليس لكونه مرتبطاً بأوروبا، وكان مدعاة فخر التربية الدولية والمقارنة منذ إنشائها. وأبدى أحد مؤسسي هذا المجال رأيه، إسحاق ل. كاندل (1881-1965) في عام 1933: «من أجل أن نفهم، ونقدر ونقيم المعنى الحقيقي للنظام التعليمي لأمة، من الضروري أن نعرف شيئاً عن تاريخها وتقاليدها، والقوى والمواقف التي تحكم تنظيمها الاجتماعي، والظروف السياسية والاقتصادية التي تحدد تطورها» (1933، xix). وقد اعتبر المقارنون (Comparativists) إحدى مسؤولياتهم، تقديم المعرفة السياقية بالكامل للممارسات التعليمية في البلدان الأخرى، خاصة وأنه بسبب رواياتهم السطحية عنها، فغالباً ما يتم تعبئتهم لتبرير خيارات السياسة في أوطانهم. والكتاب المدرسي المستخدم على نطاق واسع في هذا المجال، يدعي أنه في برامج التعليم المعلم ودورات التنمية المهنية، «تعمل التربية الدولية والمقارنة على مكافحة الإقليمية والإثنية والعنصرية» (فيليبس وشويزفرث، 2008، 25).

وكان يُعتقد أيضاً أن المقارنة هي المدخل لفهم أحد المجتمعات. وقد قال مؤسس آخر للتربية الدولية والمقارنة، جورج بيرداي (1920-1983) في عام 1964: «إنها المعرفة الذاتية التي تولد من وعي الآخرين، هي أرقى درس تربية مقارنة يمكن إعطائه» (6، 1964). وقال بيرداي كذلك أن: «تأمل التربية المقارنة كهدف نهائي، تهدئة الكبرياء الوطنية لكي تسمح للأحداث والأصوات من الخارج أن تدخل في الحساب استمرار إعادة التقييم وإعادة النظر في المدارس»(7).

وقد أشار آبتشين (1988) وآبتشين وكارول ((2005 إلى أن هؤلاء المؤسسون العلماء احتضنوا نظرية معرفة نسبية - وجهة النظر بأن المعرفة، أو الحقيقة، دائماً نسبية بالنسبة للظروف الخاصة للمعرفة. وفي سياق التربية الدولية والمقارنة، يعبر عنها بأنها اعتقاد أنه «لا يمكن للمرء فهم التعليم (المؤسسة الاجتماعية: نمط منظم من سلوك الجماعة راسخ الجذور ومعدود جزءاً أساسياً من حضارة أو ثقافة) بشكلٍ كافٍ بعيداً عن بيئته الاجتماعية والثقافية» (آبشتين وكارول 2005، 25). والأمر البارز البادي للعيان هو احتضان العلماء المؤسسون لمفهوم «الشخصية القومية». وعلى سبيل المثال، تظهر نسبية كاندل المعتدلة في تأكيده على أنه «ينبغي أن يكون اتجاه التعليم في الدول الديمقراطية» مستعاراً ومكيفاً «داخل البيئة الثقافية لكل دولة» (آبشتين

وكارول 2005، 68). وكما سيتم مناقشته في موضع آخر، تركز الكثير من مناقشة كاندل للنسبية المنهجية على فهم الطبائع الفريدة قومياً في نظم التعليم، على الرغم من أنه لا يرى الطابع الوطني ملزماً على هذا النحو، كما فعل بقوة كثيرون من علماء نسبية آخرون (آبشتاين وكارول 2005، 66). وقد تم تبني نظرية معرفة نسبية مشابهة على يد علماء مقارنين كثيرين (انظر آبشتاين 1988؛ براي 2003). تميز التربية الدولية والمقارنة نفسها في إطار المؤسسة التي تقدم العلم للطلاب من خلال نهج شموليتها الدولية تجاه القضايا التعليمية واحترامها للقيم الوطنية والممارسات والأحداث الماضية والنظم المختلفة.

وعلاوة على ذلك، تنعكس هذه الشمولية في عمل المؤتمر الدولي لجمعيات التربية المقارنة (WCCES)، وهي هيئة جامعة تضم هيئات أخرى صغيرة أنشئت في عام 1970 للاعتراف «بالمصالح المشتركة والأهداف غير المألوفة» لحوالي 40 جمعية تربوية دولية حول العالم (ماسمان وآخرون 2007). وهؤلاء الذين يلعبون دوراً نشطاً في عمل المؤتمر العالمي لجمعيات التربية الدولية والمقارنة، يؤكدون ويمجدون الأحداث الماضية للمؤسسات المختلفة والتقاليد الفكرية الممثلة على المستوى اللغوي والإقليمي والوطني في جمعيات التربية الدولية والمقارنة في العالم (براي 2002، 2003؛ مانزون وبراي 2006؛ براي ومانزون 2014).

وفي حين أننا نعترف بأهمية الاختلاف، فإننا نقول إن جهد التربية الدولية والمقارنة في الوصف والإعلان مقيد بقوة في طريقة فهمه للاختلاف ذاته. ونتفق هنا مع نينيس وبورنيت (2004)، اللذان صرحا منذ أكثر من عقد مضى: «التربية المقارنة باعتبارها مجال لديها... دائماً ما يتعلق بأمر المشاركة مع شخص آخر. «وطوال المائة والخمسين سنة الماضية، لم تكن هذه المشاركة موضع إشكال» (196). ونحن نعتزم دفع هذا النقد إلى مدى أبعد ونجادل هذا المجال بأنه قد أعطي القليل من الاهتمام لسياسة مفاهيمه الخاصة حول الاختلاف، الدور الحاسم الذي تلعبه علاقات القوة غير المتساوية في دستور معرفتها المقارنة. وعدم المساواة التنظيمية بين الباحث والمبحوث، وبين بلد منشأ الباحثين والبلدان المستهدفة، تعتبر مكونة للاختلاف ذاته الذي لم يكشف الباحثون عنه النقاب في التربية الدولية والمقارنة. وفكرة الاختلاف الثقافي

والاجتماعي ذاتها، لها جذور في التقسيم الاستعماري للعالم، والذي لعب دوراً تقويمياً في العلوم التربوية والاجتماعية التي تم إنشاؤها في عواصم دول العالم. وقد قدم هذا المنظور الانتقادي علماء التربية والمقارنون الذين يعتمدون على نظرية ما بعد الحكم الاستعماري[2]، ومع ذلك فقد كان تأثيره محدوداً إلى حد كبير داخل دائرة صغيرة من العلماء.

وعلاوة على ذلك، فقد أولى المقارنون، بما فيهم أولئك الذين يعتمدون على علم ما بعد الحكم الاستعماري اهتماماً قليلاً للمعرفة الجيوسياسية في التخصصات التي استمدوا منها نظرياتهم ومفاهيمهم. وهناك علاقة حميمة بين خلق العلم الحديث والتقدم الإمبريالي للدول الأوروبية. وكما أوضح الفيلسوف بولين هونتوندجي ([1994] 1997) أنشأ التوسع الاستعماري الأوروبي تقسيماً فكرياً للعمل فضلاً عن الاقتصاد المادي، والأطراف العالمية التي عملت كمناجم بيانات لتراكم المعرفة وتطوير النظرية في الشمال العالمي. وقد حدث هذا على نطاق عالمي، وعلى الصعيد الاجتماعي فضلاً عن العلوم الطبيعية. وقد كان العلم الحديث معنياً بنتائج هذا التاريخ، وأشكال المعرفة المهمشة أو المستبعدة بواسطة اقتصاد المعرفة السائد (العطاس 2006، 2014؛ كونيل 2007، 2014؛ تشن 2010).

هذا الإرث المعرفي للاستعمار (الذى يشمل العمل الفكري للمركز الإمبريالي وكذلك الأطراف) واضح في الكثير من الطرق. وأحد الأمثلة البارزة هو طريقة العالم المستعمر أو شبه المستعمر، يفسره المفكرون الأوروبيون البارزون على أنه أرض الغياب (تيرنر 1992). وعلى سبيل المثال، وصف كارل ماركس الصين والهند والمجتمعات الإسلامية من خلال ما أسماه الأسلوب الآسيوي للإنتاج، الذي يغيب فيه صراع الطبقة. وبالنظر إلى أن الصراع الطبقي هو مصدر التقدم الاجتماعي والدينامية في نظريته، فقد كان مصير المجتمعات الآسيوية مقدراً بالركود. وقد كان ماكس ويبر على نفس القدر من الثنائية في مناقشته للمجتمعات الإسلامية. وقد عرّف أشكال الزهد من الدين، وأشكال عقلانية من القانون، والعمل الحر، ونمو المدن كشروط أساسية للانتقال إلى الرأسمالية

(2) ولينسكي (1998)؛ هوفمان (1999)؛ تيكلي (1999،2004)؛ وبورنيت(2004)؛ تاكاياما (2011)؛ بيكر (2012).

والحداثة. كل هذه الخصائص مفقودة في المجتمعات الإسلامية، وفقاً لوبير (ترنر 1992). وكما يؤكد باهمبرا (Bhambra) (2007، 52) كان مشروع ويبر النظري مدفوعاً برغبته في «تحديد طبيعة العقلانية الغربية والواضحة» التي ميزت الغرب الحديث و»شرح عدم وجود هذه الخصائص في الحضارات الأخرى». ومن ثم بالنسبة لفيبر، «تمثل أوروبا مهد الحضارة والثقافة»، وأنه من أوروبا أن «علامات التقدم التطوري وصلاحية عالمية» تم إنشاؤها (جوتيريز رودريغز وآخرون، 2010، 55). بامبرا (2007، 2014) وجو (2013) خلصا إلى أن النظرية الاجتماعية الحديثة بشكل عام قد تجاهلت الجانب السفلي من الحداثة الغربية – الاستعمار – وعلاقاتها المعقدة بالحداثة الغربية. والتطبيق غير المتفق مع قواعد النقد النزيه للنظريات الاجتماعية للمجتمعات غير الغربية قد ولد تاريخياً فهماً غير دقيق وغير راغب في السياسة للـ «البقية» (تشن 2010).

هذه المناقشة الهامة تخص التربية الدولية والمقارنة، لأن المجال قد تلقى الكثير من أدواته المنهجية والنظرية من علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية ذات الطبيعة المتشابهة. عندما تكون شخصيات مؤثرة مثل ماركس ودوركهايم وويبر، والكثير من العلماء المعاصرين أمثال لاهمان، فوكو، بورديو، جيدنز (Giddens)، وبيك (Beck)، ظهر أنهم افتقروا إلى فهم الاستعمار وبالتالي كان لديهم فهم معيب وضيق للحداثة[3]، العلم في التربية الدولية والمقارنة الذي استخدم نظرياتهم كان أيضاً موضع شك. وعندما ينظر إلى النماذج الاجتماعية – العلمية للعولمة على أنها مرتبطة بأوروبا، وعندما كان من المعترف به أن التفاهمات المعيبة والضيقة للحداثة كانت تسلط على بقية العالم، يبدو أن لحظة تأمل عميقة مبررة لمجالنا.

ربما كانت تتعلق القضية الأكثر شهرة بمنهج «الثقافة العالمية» للعولمة، والتي أصبحت «واحدة من أكثر النظريات استخداماً على نطاق واسع في التربية المقارنة» (أو على الأقل الأكثر إشادة وتنويهاً) (والدو 2012، 423). هذا الجزء الأساسي من العلم، مع أفكار مستمدة من علم الاجتماع المؤسسي الجديد، يرتكز على قراءة مقتضبة لعمل ويبر

(3) بهمبرا (2007، 2014)؛ كونيل (2007)؛ جوتيرز رودجيوز وآخرون (2010)؛ تشين (2010).

(كارني وآخرون 2012). وكما أشار تاكاياما (2015)، يقبل نهج الثقافة العالمي بشكل لا يتفق مع قواعد النقد النزيه للمقدمات المنطقية المفترضة في علم الاجتماع الويبيري المرتبط بأوروبا – بما في ذلك فكرة الغرب ككيان متماسك ومحدود أدى إلى ظهور مناسبات خاصة ومفاهيم ونماذج تنتشر الآن في جميع أنحاء العالم. ونتيجة لذلك، تعتمد الاختلافات التي تم التعرف عليها في الكثير من علم التربية الدولية والمقارنة على نهج الثقافة العالمية، وتم التعامل معها على أنها مظهر من مظاهر الغياب، أو كتنوع أو انعكاس للثقافة المفترضة المنتشرة من الغرب. ومن خلال التنازل عن تصورات وطنية ودولية للثقافة العالمية، يبقي هذا النهج التصور للحداثة المرتبط بأوروبا – والتعليم الحديث سليماً (كارني وآخرون 2012؛ تاكاياما 2015). ويصبح المفهوم المرتبط بأوروبا «نقطة مراقبة وتصنيف لبقية العالم» (بيكر 2012، 7)، والذي يجادل فيه والتر مايجنو (2007) بأنه المنطق الأساس لنظرية المعرفة الغربية.

ومن الممكن أن يكون وجود حوالي 40 جمعية تربية دولية ومقارنة تنتمي إلى عمل المؤتمر الدولي لجمعيات التربية المقارنة WWCES مورداً قيماً للنهج غير المرتبط بأوروبا في بحث التربية المقارنة. ويوحي علم الاجتماع كيف يكون هذا هو الحال: الرابطة الدولية لعلم الاجتماع، المنظمة المكافئة، قد استخدمت التقاليد الفكرية المختلفة لأعضائها لبدء إعادة تكوين المعرفة الانضباطية (انظر باتيل 2010؛ بهامبرا 2014). وفي أدبيات التربية الدولية والمقارنة هناك احتفال كبير بالتواريخ والأهداف المتنوعة لأعضاء المؤتمر الدولي لجمعيات التربية المقارنة (براي 2002،2003 ؛ ماسمان وآخرون 2007؛ براي ومانزون 2014). لكن هذا الاحتفال غالباً ما يكون عرضاً موازياً لأحداثهم الماضية المؤسسية المتنوعة وتقاليدهم الفكرية. أنه يحجب علاقات السلطة غير المتكافئة بين أعضاء المؤتمر الدولي لجمعيات التربية المقارنة ويترك بطريقة غير مفهومة، الطريقة التي تشكل بها هذه العلاقات إنتاج وتوزيع المعرفة التربية المقارنة.

لقد كان بعض المقارنين البارزين مدركين بهذه المشكلة، وعلى وجه الخصوص أولئك الذين قدموا مقاربة نقدية للتربية المقارنة. وقبل نحو 40 عاماً، أعلن كيلي وآخرون (1982، 506): «أن المجال لا يزال يهيمن عليه العالم الناطق باللغة الإنجليزية، والعلماء في الولايات المتحدة، وبريطانيا وكندا وأستراليا. المجلات الرئيسية في هذا المجال باللغة

الإنجليزية مثل معظم الدراسات البحثية». وبعد عشر سنوات، أثار ألتباخ (Altbach) (1991,494)) نفس الموضوع في خطابه الرئاسي لجمعيات التربية الدولية والمقارنة: «قاعدة معرفة المجال غير متكافئة إلى حد كبير»؛ ونقطة انطلاق جميع المجلات الرائدة في هذا المجال في الولايات المتحدة وبريطانيا، لذا فإن «بوابات المعرفة في معظم الدول الرئيسة الناطقة بالإنجليزية». وقد أعرب عن نفس المخاوف أرنوف (Arnove) (2001) بعد عقد من الزمان في خطابه الرئاسي أمام جمعيات التربية الدولية والمقارنة.

تعرف مانزون (2011) (Manzon) في التحليل الأخير للمجال المشكلة بشكل واضح، عندما تشير إلى وجود «هيكل هرمي في مجال إنتاج المعرفة، حيث تحتل فيه بعض الدول موقفاً «نموذجياً» بالنسبة للبلدان الأخرى الواقعة في المحيط»(45). فبعض جمعيات التربية الدولية والمقارنة في أميركا الشمالية، وبريطانيا، وأوروبا الغربية، والتي تحتكر بالفعل فرق التحرير والمراجعين للمجلات الأكثر تأثيراً في المجال - بما في ذلك مجلة التربية المقارنة - تحدد الأجندة النظرية والمنهجية. والباحثون في الجمعيات الطرفية عادة ما يتوقعوا تقليدهم، على الرغم من هيمنة الخطاب الأنجلو - أوروبي للتربية المقارنة يفند من وقت لآخر في الطرف (تاكاياما 2015).

وبنظرة سريعة على الكتب المدرسية باللغة الإنجليزية على التربية الدولية والمقارنة تكشف أين تبدأ هذه المشكلة. فالكتب الأربعة الرئيسة في المجال هي التربية المقارنة: الجدل المحلي والعالمي آرنوف وتوريس (Arnove and Torres [1999] 2013)، التربية المقارنة: قضايا استكشافية في السياق الدولي كابو وفوسم (Kubow Fossum 2003 and)، التربية الدولي والمقارنة: قضايا للمعلمين (موندي وآخرون)، والتربية الدولي والمقارنة: مقدمة إلى النظرية والطريقة والممارسة، فيليبس وشوزفورث (فيليبس وشوزفورث2008)[4]. تقدم هذه النصوص الأربعة قصة أساس مشابه بشكل ملحوظ للمجال، بدءاً من مارك أنطوان جوليان كأب مؤسس، يليه أسماء مألوفة من الشمال العالمي - مايكل سادلر، إسحاق كاندل، نيكولاس هانز، فريدريش شنايدر، إدموند كينج، براين هولمز، جورج بيرداي، هارولد نوح، وماكس اكشتاين.

(4) وفقاً لوايزمان وماثرلي (2016)، فإن أرنوف [1999]2013) وفيليبس ووشفايفورث (2008) اثنان من القراءات الثلاث الأكثر تخصيصاً في برامج التربية الدولية والمقارنة في الولايات المتحدة.

موندي وآخرون (2008) هو الوحيد من بين الأربعة الذي شكك في صحة التاريخ التأسيسي للارتباط الأوروبي بالمجال، وأقر بوجود علم تربية مقارنة بلغة غير الإنجليزية. وفي هذا النص، أضيفت مناقشة التربية المقارنة الصيني إلى سرد الأساس المعتاد[5]. ومع ذلك، يعامل العلم الصيني على أنه تطور منفصل؛ إنه لا يتحد أو يعقد النسب المرتبط أوروبياً بالمجال، ولا يستكشف الكتاب التفاعلات الممكنة بين علم اللغة الصينية وعلم اللغة الإنجليزية.

في هذه الكتب المدرسية، بالإضافة إلى عدد لا يحصى من المجلات النقدية وتمارين رسم الخرائط، يفترض أن يكون المجال قابل للتبادل بشكل كامل مع علم التربية الدولي والمقارنة لأميركا الشمالية واختيار البلدان الأوروبية[6]. حتى الروايات التي تعترف بتعددية التربية المقارنة (آبشتاين 1988؛ كوين 2000) انظر التنوع المنهجي والمعرفي في المقام الأول داخل التربية المقارنة باللغة الإنجليزية، لا يولي أهمية كبيرة للتنوع في المجتمع العالمي للتربية الدولية والمقارنة. ولم يهتز المفهوم السائد لمجال التربية الدولية والمقارنة من خلال اعترافات عرضية من مختلف علوم التربية المقارنة غير المتحدثة بالإنجليزية (ألتباخ (Altbach 1991)؛ نينز وبورنيت) Ninnes) and Burnett 2004؛ مانزون 2011) أو الاعتراف بأن تركيزاً حصرياً على المنشورات باللغة الإنجليزية يعتبر قيداً (نوردتفيت (Nordtveit 2015)).

وقبل أكثر من عقد من الزمان توقع آرنوف (Arnove 2001) الذي كان في ذلك الوقت رئيس جمعيات التربية الدولية والمقارنة في أميركا الشمالية: «أن الأدبيات المتزايدة من النصوص المطبوعة من مختلف مناطق العالم، سواء كانت باللغة الإنجليزية أم بغيرها ستستمر في توسيع الإطار النظري والمفاهيمي للتربية الدولية والمقارنة، وتحول

(5) يشهد النمط نفسه في العديد من الكتب المدرسية في علم التربية المقارن في بلدان أخرى. على سبيل المثال ، في العديد من الكتب المدرسية المقارن في اليابان ، والتاريخية متطابقة يتم تقديم المجال مع مناقشة منفصلة ومكثفة للتاريخ علم التربية المقارنة اليابانية (تاكاياما 2015).

(6) نحن ندرك أن التقاليد العلمية والتوجهات في التربية المقارنة في الشمال أميركا وأوروبا ليست متطابقة. البعض يميل إلى التركيز على العمل التاريخي والفلسفي ، بينما يتأثر البعض الآخر بقوة أكبر بتخصصات العلوم الاجتماعية الجديدة ، بما في ذلك علم الاجتماع ، الاقتصاد ، وعلم النفس (انظر كيلي وآخرون 1982، 515؛ ألتباخ1991 ، 495).

في نهاية المطاف حدود المجال ذاته» (493) وسوف «يساعد ذلك في توازن هيمنة العلم الأوروبي وأميركا الشمالية» (494). وقد طالب بالفعل بـ «تدفق متعدد الاتجاهات للعلم والأفكار» من جميع أنحاء العالم (494). لماذا لم تتحقق هذه الأفكار النبيلة على الرغم من مرور عقدين على عولمة البحث وهمي للمجال؟

المؤلفات الموجودة حول تعددية التربية الدولية والمقارنة، عرضت للخطر حينذاك بتخليد ما أسماه شارون شتاين في هذا المجلد بـ «الإدماج الرقيق»، أو التعددية الثقافية التجميلية – دمج التعددية دون الاعتراض على شروط إدماج التعددية الثقافية ذاتها. إذا افترضنا أن المقدمات المنطقية المنهجية، والمعرفية والوجودية لبحوث التربية المقارنة متجانسة عالمياً، فسوف نفقد احتمالا مهما للغاية: أن نستخدم الاختلافات المعرفية والوجودية كنقطة انطلاق لطرق جديدة لتصور موضوع المعرفة. كما تظهر بعض الأبحاث الحديثة، فإن كل الطرق، ونظرية المعرفة، وعلم الوجود تشكك من نقاط انطلاق ما بعد الاستعمار (بيكر 2012، رابيلي وكوماتسو 2015؛ تاكاياما2015 ، 2016). ونحن لا نحتاج فقط إلى الاعتراف بالتعددية العالمية لمشروعات معرفة التربية المقارنة، بل أيضاً نشرها لبحث التوترات والتناقضات داخل المجال المعولم من التربية المقارنة.

تشابكات منسية

كيف تم بناء السرد المرتبط بأوروبا للتربية الدولية والمقارنة؟ تركز القصة التقليدية على أوجه التقدم المنهجي المقارن الذي صنعه العلماء المؤسسون، بينما تزيلها من سياقات تاريخية وجيوسياسية معينة. وعلى وجه التحديد، فإنها تمسح التشابكات العميقة للمجال مع الاستعمار في مطلع القرن العشرين، ومع الاستعمار الجديد خلال الحرب الباردة.

وكما أظهرت الأبحاث التاريخية، كانت التربية لها أهمية وتأثير كبير للإدارة الاستعمارية في السيطرة البريطانية والفرنسية على أفريقيا وجنوب آسيا، وكذلك عمل القوى الاستعمارية الصغيرة مثل بلجيكا (ألتباخ وكيلي (Altbach and Kelly 1978)، وكيلي 1979، 1984؛ ومورديمبي 1994). ومن أواخر القرن التاسع عشر فصاعداً على

وجه الخصوص، فإن علماء التربية، بما فيهم أولئك من ذوي الخبرة في تحويلات السياسة التعليمية والتعليم الأجنبي، أي المقارنون، لعبوا دوراً في تأسيس أنظمة التعليم في العالم المستعمر. وكانت التقنيات المختلفة للسيطرة الاجتماعية من خلال التعليم قد تم اختبارها ميدانياً في محيط الدوائر الاستعمارية، ثم أعيدت إلى المراكز الإمبريالية، أو العكس بالعكس (كولوما2004 ؛ ديل مورال2013). وفي حالة الولايات المتحدة في مطلع القرن العشرين، فإن «الدروس المستفادة في الأراضي الاستعمارية السابقة، مثل مشروعات أمركة هاواي، قدمت الكثير من المعرفة والمعلومات لمشروعات المدرسة الوطنية للمجتمعات الأفرو - الأميركية والمجتمعات السكانية الأميركية (ديل مورال2013 ، 45). وهذا ما يسميه هايهو وموندي، 2008، 5) بـ «الجانب المظلم من التربية المقارنة»، الذي يتميز «بالاستخدام المتزايد للأبحاث المقارنة في تصميم وإصلاح التعليم الاستعماري». ونحن نعتقد أن هذا التشابك، ما قبل التاريخ مع الاستعمار والاستعمار الجديد يبرر تحقيق دقيق،لأنه كان له تأثير على المعرفة التأسيسية للمجال.

وهنا، نلقي الضوء على أحد الآباء المؤسسين الأكثر شهرة، إسحاق ل. كاندل. كاندل، أستاذ بكلية المعلمين، بجامعة كولومبيا، وباحث رئيس في المعهد الدولي بالجامعة (الذي تأسس في عام 1923 وخصص له روكفلر اعتماداً مالياً)، هو الشخصية الرئيسة في عرف التربية الدولية والمقارنة للوظيفية التاريخية. وفي كلمات إبشتين (2016، 199): «لم يقدم أحداً شكلاً للعلم في أوائل القرن العشرين في التربية المقارنة أكثر من كاندل». فقد كان كتابه **التربية المقارنة** (1933) «حجر الأساس في أوروبا وأميركا الشمالية للتطور العلمي في هذا المجال في السنوات والعقود التي تلت ذلك» (إبشتين 2016، 199). وقد أشيد به على أنه مارس الأممية والنسبية الثقافية، وهو العالم الذي «رأى كل أمة تشكلت بطريقة فريدة بطريقتها الخاصة» في مقابل «رؤية النظام التعليمي للدولة على أنه أرفع منزلة من نظام آخر» (بولاك 1991؛ انظر أيضاً بليك [1982]، ابشتين [2016]، وكازاماس [2009] لمزيد من المراجعة الموسعة لإرث كاندل).

وما تم تجاهله إلى حد كبير في هذه الروايات الاحتفالية لكاندل، هو السياق الجيوسياسي الخاص الذي تم بموجبه إنتاج عمله، وخاصة كتاباته حول التربية في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية. كانت الولايات المتحدة قوة إمبريالية منذ

تأسيسها، وقامت بغزو الأراضي الأصلية من خلال «التوسع المثير نحو الغرب» خلال القرن التاسع عشر. وفي النصف الثاني من القرن، انضمت الولايات المتحدة إلى السباق الاستحواذي الاستعماري والاستغلالي في أعالي البحار، وفي غضون 40 سنة استحوذت أميركا على ألاسكا، وهاواي، وكوبا وبورتوريكو والفلبين. وقد قوّى الكساد العظيم من شدة التنافس بين القوى الإمبريالية، والذي أصبحت خلاله حوكمة نظم التعليم في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية قضية بين القوى (كولوما (Coloma 2004)؛ كوماجوم(Komagome 2008)).

والمعهد الدولي لكلية المعلمين[7] الذي أداره بول مونرو، ولاحقاً أداره كاندل بنفسه كان مشاركاً في الإدارة وتقييم نظم التعليم الاستعماري التي قدمتها حكومة الولايات المتحدة. ونشر المعهد تقارير عن التعليم في جزر الفلبين وبورتوريكو (كاندل 1936، 411)، مع الدور الحاسم الذي لعبه مونرو في إعداد بعض هذه التقارير. أعد كاندل (1924) كتابة خمس وعشرون سنة من التعليم الأميركي احتفالا بالذكرى الخامسة والعشرون لخدمات مونرو التي قدمها لكلية المعلمين. وقد اشتملت على مقدمة كتبها مونرو وكذلك القسم الأخير بعنوان «التعليم في ممتلكات الولايات المتحدة»، وفصلين - كتبهما طلاب سابقون في كلية المعلمين- اللذان شرحا بالتفصيل التعليم في جزر الفلبين (ماسو 1924) وبورتوريكو (أوسونا 1924). وقد قبل هذين الفصلين المنطق الإمبريالي الأميركي؛ الدور الخيري للولايات المتحدة الذي استبدل الدور الإسباني المهمل في تقديم تعليم مجاني، وعالمي، وحديث لمساعدة السكان الأصليين غير المتحضرين لتغيير المستوى التطوري نحو الأفضل (ديل مورال 2013)، على الرغم من اعتراف كلا المؤلفين بأنه يجب القيام بعمل أكثر من أجل تحقيق المثالية الأميركية.

كان خروجاً عن هذا السياق لمشاركة كلية المعلمين في التعليم الاستعماري أن أعد كاندل (1932) إصدار الحولية التعليمية لعام 1931، التي نشرها المعهد عن التعليم في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية. وكما أوضح في افتتاحية

(7) وفقا لما ذكره كاندل (1936، 411) ، أنشئ المعهد من أجل: **(أ)** إجراء التحقيقات في الظروف التعليمية والحركات والاتجاهات في البلدان الأجنبية ، و**(ب)** لجعل نتائج هذه التحقيقات متاحة لطلاب التعليم في الولايات المتحدة وأماكن أخرى في نأمل أن يساعد تجميع المعلومات هذا على تعزيز قضية التعليم وتعزيزها.

الإصدار، كان هذا الوقت عندما «بدأ تعليم السكان الأصليون أو المتخلفون من البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية بتلقي اهتمام إلى درجة لم يشهدها من قبل» (خامساً). وكان فصله التمهيدي مسترشداً بمفهوم ارتباط التقدم والحضارة بأوروبا: «يوسع العالم المتحضر تدريجياً حدوده وأهمية تعليم أعداد كبيرة من ملايين الناس الذين كانوا منعزلين حتى الآن عن إقامة علاقات مع الدول الأخرى وراضين بعاداتهم وتقاليدهم ومهنهم بدأ يتحقق» (كاندل 1932، ثالث عشر). بسبب «الفجوة الحضارية» الكبيرة، حذر كاندل (1932) حول ما أسماه «سياسة الاستيعاب»، وهي محاولة نقل نظم تعليم حديثة إلى «الحياة الأصلية حتى الآن في ظل ظروف بدائية» (تاسعاً). وبدلاً من ذلك، طالب بتكييف وتعديل النظريات والممارسات والسياسات مستوردة من أوطان الدول (الاستعمارية) إلى «احتياجات الشعوب المعنية» (مستنسخة أيضاً من كاندل 1961). وفي رأيه، إن الاختلاف في المستويات الثقافية أوضح فشل تقديم نظم التعليم الأميركية – التي اعتبرها كاندل (1932) «التجربة الأكثر تقدماً في التعليم الديمقراطي» (حادي عشر) – في الفلبين وبورتو ريكو. وفي منشور لاحق، كرر كاندل (1936) نفس النقطة، موضحاً أن التعليم الحديث الذي قدم إلى «الشعوب المتخلفة الشرق الأدنى وفي البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية» يجب أن يتكيف مع ثقافاتهم وطرق تفكيرهم وسلوكهم واحتياجاتهم بحيث يعاد تشكيل «جسد ثقافتهم الخصب» لكي يفي بمتطلبات الظروف الحديثة (404). هذه الدعوة للتكيف، التي ناقشها كاندل (1936) ترتبط سابقاً بالقول المأثور بمعلمه الخاص مايكل سادلر حول الطبيعة الوطنية الفريدة لنظم التعليم: «[نظام تعليم وطني] يوجد به بعض طريقة العمل السرية للحياة الوطنية» (405). وقد شكّل عمل سادلر الأساس لنظرية المعرفة النسبية، التي طور منها كاندل مناقشة «الشخصيات الوطنية».

ويمكن تفسير دعوة كاندل للتكيف بأنها علامة على احترامه للاختلافات القومية، ولكن عند النظر إليها فيما يتعلق بقبوله السرد المرتبط بأوروبا للمراحل الحضارية، يمكن رؤية دلالة مختلفة نوعاً ما. إنها تتلاءم مع المخطط العنصري لمراحل النضج أو الحضارة، الذي وضعت فيه رعايا الدول الاستعمارية في الجزء السفلي من التقدم التطوري (ديل مورال 2013). وخلت النظرية النسبية لكاندل، من أي

تحليل سياق جيوسياسي أكبر، مكمل المنطق الاستعماري للاختلاف. وقد ساعدت على تقوية التسلسل الهرمي للثقافة، العرق، والحضارة التي ارتكزت عليها فكرة خيرية الإمبراطورية الأميركية.

وعلاوة على ذلك، على الرغم من الفجوة الحضارية الكبيرة، اعترف كاندل (1932) بالقيمة العلمية لدراسة سياسة مستعارة في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية. فقد كانت بمثابة «المختبرات التي يمكن فيها اختبار فلسفة التعليم الجديدة، ربما أفضل من الظروف المعقدة في أوروبا والولايات المتحدة حيث أصبحت تتأسس بعض التقاليد منذ فترة طويلة» (الرابع عشر). وبهذا المنطق، كانت الأطراف المستعمرة، الأماكن التي تستخرج منها البيانات للتصدير إلى المعامل النظرية للمؤسسات الشمالية. وكانت التربية المقارنة إحدى المستفيدين.

كانت مثل هذه الآراء حول المتحضرين والبدائيين شائعة بين المثقفين الشماليين في ثلاثينيات وأربعينيات القرن العشرين. ومن الملاحظ أن كاندل حافظ على نفس وجهات النظر حتى ستينيات القرن العشرين. وفي منشوره الأخير في مجلة التربية المقارنة، ناقش سياسة الاقتراض في العالم الثالث كوسيلة لرفع الدول المستقلة حديثاً من «مستواها البدائي تقريباً لحضارة القرن العشرين» (كاندل 1961، 134). وتطلبت المقدمة في نظام التعليم الحديث في هذا السياق تغييراً كاملاً في روح التعليم، الخروج عن الشرائع والممارسات التقليدية، «قفزة من الثقافات البدائية إلى الثقافات الحديثة» (131). ومن ثم، على الرغم من اعترافه الشهير من الشخصيات الوطنية في التعليم[8] ظل كاندل ملتزماً بما يسميه بيكر (2012، 12) «الإرادة العالمية للتحضر» أو- لنقولها بصراحة - «نظرة عالمية استعمارية، حيث كانت نظم التعليم الحديث وسيلة لمساعدة المواطنين الذين لا يستطيعون أن ينضجوا عقلياً بأنفسهم».

واتضح التشابك الاستعماري لدى كاندل بدرجة أكبر من خلال الأبحاث الحديثة حول أحد أهل النخبة التايوانيين، بو سينغ ليم (Bo-Seng Lim) (1887–1947). تلقى ليم منحة حكومية يابانية لمتابعة درجة الماجستير والدكتوراه مع مونرو وكاندل

(8) انظر بليك (1982)؛ بولاك (1991)؛ كازامياس (2009)؛ آبشتاين (2016).

في كلية المعلمين في أواخر العشرينيات من القرن الماضي (كوماجوم 2008). وبعد عودته من دراسته إلى تايوان، شارك ليم في تطوير سياسة التعليم في ظل النظام الاستعماري الياباني (1895-1945). وفي البداية نظر إلى إدخال التعليم الحديث من قبل السلطة الاستعمارية اليابانية كوسيلة لإدخال ثقافة جديدة، حضارة غربية حديثة. وبما أنه شهد بوجود تمييز ضد التايوانيين وكان متأثراً بالقومية التايوانية الصاعدة، من ناحية ثانية، فقد أصبح منتقداً للقضاء على الثقافة واللغة المحلية في المناهج الدراسية[9]. واقتراحه باستخدام التايوانية كلغة تعليمية مكملة تم تجاهله؛ فقد أزيلت اللغة المحلية من المناهج الدراسية في منتصف ثلاثينيات القرن الماضي.

خلال هذا الصراع، حاول ليم استخدام أعمال كاندل عن التعليم الاستعماري، ولكن دون جدوى. كان هذا بسبب، كما شرح كوماجوم (2008، 157)، ناقش كاندل التعليم الاستعماري من وجهة نظر القوة الإمبريالية. وكان تأثيره واضحاً في فصل ماسو حول التعليم في الفلبين، الذي تم أدراجه في مجلد كاندل لعام 1924 الذي ذكر سابقاً. وفي تبريره اعتماد اللغة الإنجليزية كـ «قوة دمج رئيسة»، ذكر ماسو (1924، 450): «أن لغات السكان الأصليين عديدة ومتنوعة، ولا يوجد أي إنتاج أدبي جدير بالاهتمام في أي منها». وهذا لا يقدم أي دعم لنضال ليم لجعل اللغة المحلية جزءاً من المناهج الدراسية في ظل الحكم الاستعماري الياباني. وقد تضمن المجلد عن لتعليم في البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية الذي أعده كاندل (1932) بعد ثماني سنوات «التعليم في فورموزا» وكوريا» الذي كتبه شيجتاكا آبي (1932)، الذي كان مكلفاً من قبل وزارة التعليم اليابانية للتحقيق في حالة التعليم في مستعمرات اليابان. وشدد أبي على الطبيعة المساواتية للتعليم الاستعماري لليابان في فورموزا (تايوان) وكوريا، وهي وجهة نظر رفضها ليم تماماً (كوماجومي 2008). ومن غير الواضح الدور الذي لعبه كاندل في اختيار هذه المخطوطة، لكنه من المؤكد أنه لم يقدم أي نقد.

والغائب عن مناقشة كاندل للتعليم في البلدان الخاضعة لسلطان الدول

(9) يشير كوماجومي (2008 ، 149) إلى الفكرة الغامضة عن اللغة والثقافة التايوانية الأصلية المستخدمة بواسطة ليم. يقترح كوماجوم أن مفهوم «ثقافة الفوروزان القديمة» في نقاش ليم يشير إلى الثقافة الصينية واللهجات الفوكينية والكانتونية للغة الصينية ، وتجاهل السكان الأصليين السكان في فورموزا.

الاستعمارية هو فهم السياق الاقتصادي والجيوسياسي الأكبر للعصر الحاضر: كيف دعمت نظم التعليم الحديثة التي وضعتها الحكومة الاستعمارية الأميركية في الفلبين وبورتوريكو دمج الأطراف في نظام رأسمالي عالمي وحافظت على علاقات تابعة مع الولايات المتحدة (كولوما (Coloma 2004)؛ ديل مورال 2013). وبناء تعليم عام في الأطراف المستعمرة للولايات المتحدة كان في غاية الأهمية لشرعية الدولة الأميركية باعتبارها الوكالة الخيرية التي تساعد مسار رعايا البلدان الخاضعة لسلطان الدول الاستعمارية إلى الحضارة. ونحن نتفق مع كازامياس (2009) على أن تفاصيل إرث كاندل تم نسيانه في المجال (انظر أيضاً آبشتاين وكارول 2005). لكن نوع مختلف من الإرث، وليس الليبرالية الإنسانية ولكنه التشابك الاستعماري، الذي لا بد من تذكره.

ظل التشابك الاستعماري للتربية الدولية والمقارنة، على الرغم من أنه أخذ أشكال جديدة، خلال الحرب الباردة. ففي ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، أصبحت الدول النامية ساحة معركة القوة العظمى للإيديولوجية وكذلك التأثير الاقتصادي والعسكري. وقد أدى هذا إلى توسع كبير في بعض المجالات الأكاديمية في الولايات المتحدة، بما في ذلك مجالات الدراسات والعلوم السياسية وعلم الاجتماع. وقد استفادت أيضاً التربية الدولية والمقارنة، لأن «التربية كان «رافعة رابعة» للسياسة الخارجية الأميركية» في ذلك الوقت (كيلي والتباخ 1981، 21). وجد المقارنون في الولايات المتحدة في هذه الفترة أن أعمالهم تلقى اهتمام من الحكومة، وأصبحت صناديق الأمن القومي متاحة لدعمها (شتاينر خمسي 2016، 223). وقدمت مؤسسة فورد ومؤسسة كارنيجي التمويل لإنشاء مراكز الدراسات العليا للتعليم الدولي والمقارن في العديد من الجامعات الرئيسة في الولايات المتحدة. وكما يشرح كيلي والتباخ (1981، 21) «كان الكثير من التمويل المقدم إلى المجال، بشكل مباشر أو غير مباشر، يتعلق بمصلحة السياسة الخارجية للولايات المتحدة ونماذج التنمية السائدة في ذلك الوقت».

كان النموذج السائد الذي أرشد أبحاث المقارنين في ذلك الوقت هو نظرية التحديث. ومثل المنطق الاستعماري للأجيال السابقة، فقد استند إلى ازدواجية تقليد ضمنية (غير المتحضر) والحداثة (المتحضر). لقد افترض أن المجتمعات التقليدية كيانات «راكدة ومستقرة لا تتغير، التي تتطلب التدخل لتمكينها من القيام بانتقال فعال إلى الحداثة» (بهامبرا2014 ، 25).

وفي إطار الاستراتيجية الجيوسياسية الأميركية للحرب الباردة، كان يُنظر إلى رجال التربية المقارنة على أنهم خبراء يمكن إرسالهم إلى نظم التعليم الإصلاحية فى الدول النامية. ويقدم رولاند جي. بولستون الذاكرة السردية التالية عن دوره كاستشاري مع وزارة التربية والتعليم في بيرو:

انضممت أنا [بولستون ورئيس سابق آخر من جمعيات التربية الدولية والمقارنة جوزيف، ب. فاريل] وذهبنا إلى بيرو لنكون جزءاً من فريق كلية المعلمين في وزارة التعليم. ولم نكن نعرف الكثير عن بيرو. وكان علينا الذهاب إلى المكتبة ونقرأ كتب عن بيرو. ولكن حتى ذلك الحين تم إرسالنا كخبراء فوريين لإصلاح النظام التعليمي في بيرو. وكان الافتراض أننا نستخدم نموذج النظام التعليمي الأميركي. وفي الواقع، أنت تأخذ المثالي، وليس فقط النموذج، ولكن المثالي وبعد ذلك تطرح الممارسات المتبعة في بيرو. والفرق حينئذ هو «مشروع المساعدات». أتعرف، يمكننا أن نلعب هذه اللعبة أيضاً (تم الاستشهاد بها في شتانير خامسي 2016، 224).

مناقشة بولستون للنموذج، والمثالي والطرح لا يمكن تمييزها منطقياً عن دعوة كاندل للتكيف مع الثقافة المحلية، والظروف والاحتياجات. وقد لعب العديد من المقارنين نفس اللعبة خلال هذه الفترة، دون إدراك للإرث الاستعماري في اللعبة ذاتها.

وفقا لرابيلي (الراغب في تقديم معلومات عن شيء ما) بدأ تشابك جمعيات التربية الدولية والمقارنة مع الجغرافيا السياسية للحرب الباردة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية مباشرة. ففي خمسينيات القرن العشرين، تعاقدت وزارة الخارجية الأميركية مع 53 جامعة للعمل في 33 جامعة في الدول المتخلفة في جميع أنحاء العالم. وفي مجال التعليم، عملت كلية المعلمين في أفغانستان، وجامعة بريجهام يونج في إيران، وجامعة إنديانا في تايلاند، وجامعة فاندربيلت في كوريا، وجامعة أوريجون في نيبال، وستانفورد في الفلبين. يصف رابيلي (الراغب في تقديم معلومات عن شيء ما) بالتفصيل عمل أستاذ جامعة أوريجون هوج وود، خريج كلية المعلمين (حصل على الدكتوراه في التربية عام 1937)، الذي لعب دوراً أعظم في إنشاء نظم التعليم الحديثة في نيبال في أعوام خمسينيات القرن الماضي. والاعتقاد الحقيقي لــ وود في سيادة نظام التعليم الأميركي ونظريته التربوية والممارسة، كان يشكل جزءاً كبيراً من أساس عمل تطوير

التعليم الذي قام به هناك. وفي جميع هذه الحالات، عمل المقارنون كالخبراء الذين «شرعوا ونشروا على حد سواء» - من خلال آلية الاقتراض التربوي المعيارية - قيم التنوير الغربي باسم «التقدم» (سيلوفا 2012،235).

مع انتهاء الحرب الباردة، انتهى هذا النوع من المشاركة الإيديولوجية. لكن التربية المقارنة كمجال فكري احتفظ بعمق أكبر باتصال بالقوة العالمية. يقول هايهو (2000، 426) إن «التربية المقارنة كانت جزءاً لا يتجزأ من مشروع الحداثة في الغرب» (راجع سيلوفا 2012). وإذا اعترفنا بالتشابك التاريخي للمجال مع الحداثة، ثم الاستعمار - فيعترف به الآن في علم ما بعد الحكم الاستعماري والتحرر من الاستعمار بأنه مكوّن أساسي للحداثة - يجب الاعتراف به أيضاً على أنه أساسي لتكوين المعرفة في المجال.

وجهات النظر لما بعد الحكم الاستعماري في العلوم الاجتماعية

إنها نقطة مألوفة أن التربية المقارنة كانت دائماً متأثرة بالاتجاهات الفكرية في التخصصات الأخرى من العلوم الاجتماعية. وقد تعلم المجال من إعادة التقييم النقدي الحالية لتشابك تخصصات العلوم الاجتماعية الأخرى مع التوسع الاستعماري الغربي، والاقتصاد العالمي للمعرفة الذي أنشأته الإمبراطورية العالمية (رويتر وفيلا 2010؛ دانيل وآخرون 2013؛ شتاينمتز2013).

والنظرية الجنوبية لـ روين كونيل (2007) هي إحدى الأعمال المؤثرة التي تشكك في أساس العلوم الاجتماعية، وتوثق العلاقة بين الإمبريالية الأوروبية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وتشكيل علم الاجتماع كمجال للمعرفة. كما تقول: «تشكل علم الاجتماع في الثقافة الإمبريالية، وتجسّد فكرياً استجابة للعالم المستعمر» (كونيل 2007، 9). وشكلت هذه التاريخية الخلفية «محتوى وطريقة علم الاجتماع، فضلاً عن الأهمية الثقافية الأوسع لذلك العلم». وتقول كونيل إن استمرار هيمنة الشمال العالمي قد أفقرت بشدة علم الاجتماع، عن طريق تجاهل المفكرين الأقوياء والمناقشات العميقة في العالم المستعمر وعالم ما بعد الاستعمار، وأدت إلى نقاط ضعف مميزة في النظرية الاجتماعية الشمالية ذاتها.

هذه ليست حالة منعزلة. فانعطاف علوم اجتماعية أخرى في حقبة التحرر من

الاستعمار وفي عهد الاستقلال تعود إلى صراعات معادية للاستعمار والعمل الفكري الذي تولد منها (مثلاً، فانون [1961] 1968). ويتضمن علم المثقفين غير المهمين في الشمال (مثلاً، دو بوا 1945؛ كولينز 1991)، العلماء المغتربون الذين يعملون في الشمال (على سبيل المثال، سعيد 1978؛ موهانتي 1991)، ومجموعة كبيرة من العلماء العاملين في جنوب العالم (على سبيل المثال، ألتاس العطاس1974 ؛ ناندي 2004). من هذه المصادر جاءت العديد من التحديات لأماكن التخصصات التي تجعله عالمياً مثل: التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا (شاكربارتي2000).

امتدت هذه المحاولات لتحدي وجهات النظر التقليدية، وحتى إعادة تشكيل المعرفة التأسيسية للتخصصات في مناقشات جارية. اقترح علماء معاصرون معرفة المشاريع التي تبتعد عن مركز الشمال العالمي في إنتاج المعرفة، وتقوض علاقات القوى المتفاوتة التي تجنس التقسيم الفكري للعمل، وتجعل علم الوجود العالمي ونظرية المعرفة التي تدعم المعرفة الرسمية محلية، وتعيد تقييم المعرفة التي خضعت للهيمنة العالمية.

لقد اتخذ هذا العمل اتجاهات عديدة، حيث توجد مشروعات معرفية متعددة ذات صلة ببناء علوم اجتماعية شاملة حقاً. وتقدم معرفة أهل البلاد البديل الأكثر وضوحاً لاقتصاد المعرفة السائد. إلا في حالات الإبادة الجماعية المطلقة، بقيت عناصر تكوينات معرفة ماقبل الاستعمار بعد الغزو الاستعماري. وكانت مجموعات السكان الأصليين المعاصرين يبنون مشاريع المعرفة والبرامج التعليمية من نقاط البداية هذه. فمشروع كوبابا ماوري في أوتيروا في نيوزيلندا يعتبر مثال بارز. لقد أنتج نصاً مؤثراً عن البحث في العلوم الاجتماعية، ومنهجيات التحرر من الاستعمار لليندا توهيواي سميث ([1999] 2012)، التي توضح كيف يمكن لشعب مُستعمر أن يصبح موضوعات لمشاريعهم المعرفية والممارسات التعليمية الخاصة بهم.

وقد تم اعتماد نهج معرفة أهل البلاد بقوة في أفريقيا، حيث يعود إلى احتفال أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين بـ «الفلسفة الأفريقية». كما تم تفنيد الفكرة بقوة (هونتونجي ([1976] 1983)؛ أودورا هوبرز2002). وقد برز مفهوم «المعرفة المتمحورة حول أفريقيا» مؤخراً (كوبر وموريل 2014). وقد كانت معرفة أهل البلاد

مهمة لمدرسة التحرر من الاستعمار، التي تركز على أميركا اللاتينية، وقد وضعت نقداً مهماً للحداثة الأوروبية وأساسها في الاستعمار (ميجنولو2007). وبالنسبة لمدرسة إنهاء الاستعمار، تقدم ثقافة المستعمر نقطة شراء لنقد استعمار المعرفة.

تفترض مشاريع معرفة أهل البلاد ما يمكن أن يسمى فسيفساء نظرية المعرفة – أقرب إلى نظرية المعرفة النسبية التي نوقشت في وقت سابق – والتي توضع فيها نظم معرفة منفصلة بجانب بعضها البعض مثل بلاط الفسيفساء. يستند كل واحد فيها إلى ثقافة معينة أو خبرة تاريخية، وكل منها له ادعاءات الصحة الخاصة به. ومع ذلك، يواجه نهج الفسيفساء صعوبات كبيرة، وأشارت إليها بيبي باكار يوسف (2003) في نقدها الدقيق للنص المشهور المرتبط بأفريقيا حول الجنس (من حيث الذكورة والأنوثة). والثقافات والمجتمعات ديناميكية، وليست ثابتة في وضعية واحدة. لم تكن مجتمعات ما قبل الاستعمار صوامع، لكنها تفاعلت مع بعضها البعض فترات طويلة من الزمن، وامتصت التأثيرات الخارجية، وكان لها التنوع الداخلي.

يتم تعزيز هذه الحجج، عندما ندرك الاضطراب الهائل للمجتمعات الموجودة بواسطة الاستعمار وقوة ما بعد الاستعمار. وقد تم إجراء الكثير من البحوث المعاصرة في عالم ما بعد الحكم الاستعماري في الظروف التي كانت فيها «الفوضى النسبية، الفوارق الاقتصادية الضخمة، النزوح، عدم اليقين والمفاجأة» هي القاعدة، وليس الاستثناء (بينيت 2008، 7). وهونتوندجي هو ذلك الذي ينتقد نهج الصومعة في معرفة السكان الأصليين. ويؤكد مفهومه «المعرفة الداخلية» على العمليات النشطة لإنتاج المعرفة التي تنشأ في المجتمعات الأصلية ولديها القدرة على الكلام إلى غيرها: التركيز هو التواصل وليس الفصل (هونتوندجي [[1994 1997، 2002).

ويعد الأمل في وجود روابط جديدة بين مشاريع المعرفة في عالم ما بعد الحكم الاستعماري محور المناقشات حول ما يسميه جورمندر بهامبرا (2014) «علوم الاجتماع المتصلة». إنه بالطبع، مهم للإثبات أن هناك علوم اجتماع مختلفة للاتصال! وخطوة مهمة هنا هي توثيق تقاليد متعددة في العلوم الاجتماعية، قدمتها سوجاتا باتل في كتيبها الحاصل على جائزة المدرسة الدولية: التقاليد الاجتماعية المتنوعة (2010). ويوضح فريد العطاس بالتفصيل في كتاباته البديلة في العلوم الاجتماعية الآسيوية

(2006) ثراء موارد العلوم الاجتماعية من العالم الإسلامي، ومن ثقافات المستعمر في شبه القارة الهندية وجنوب شرق آسيا. كما يظهر جاو مايا (2011) في حالة البرازيل، مفكرين من السكان المستوطنين/ الكرييوليين ينتجون أيضاً معرفة اجتماعية لديها مواضيع وحساسيات مختلفة عن تلك العلوم الاجتماعية الأوروبية.

يقدم هذا البحث دلالة مهمة على عدم تجانس مشروعات المعرفة الاجتماعية حول عالم ما بعد الحكم الاستعماري. فهي ليست فقط نظم معرفة محلية، على سبيل المثال، يظهر العطاس كيف أدت عالمية الفكر الإسلامي إلى نظريات اجتماعية قوية - ومثاله الرئيس: مقدمة ابن خلدون (العطاس 2014) - التي لها تطبيقات أبعد بكثير من مكان ميلادها.

وعلاوة على ذلك، فتأطير العدد من حيث التنوع أو البدائل يدعنا أمام مشكلة: السلطة القاهرة (في ظل الليبرالية الجديدة) والمتنامية لبديل الشمال العالمي، والتي تعتبر أكثر بكثير من مجرد مختلف آخر. وهنا مساهمات المنظرين الاستعماريين مهمة، لأن عملهم قد اشتمل على نقد تكوين الحداثة الأوروبية داخل الإمبريالية. عالم الاجتماع البيروي أنيبال كويجانو ((2000 أنتج المفهوم المهم لاستعمار السلطة، والذي أسماه طريقة الاعتماد على العواصم العالمية لا تزال قائمة في عصور ما بعد الاستعمار. إنها خطوة قصيرة لمفهوم استعمارية المعرفة. توصيل علم الاجتماع من مختلف أنحاء العالم يتطلب نقداً عميقاً لاقتصاد المعرفة العالمي المتمركز حول الشمال، كما ناقشنا في مجال التربية الدولية والمقارنة. ومساهمات كوان شين-شين (2010) آسيا كطريقة، ونظريات المعرفة في الجنوب لــ بوفينتورا دي سوسا سانتوس (2014) مساهمات مهمة في هذا العمل.

يبدأ استكشاف نظرية الجنوب بنقد تشكيل المعرفة المهيمنة (كونيل2007 ، 2014؛ إبشتين وموريل 2012). وتنشئ فئات العلوم الاجتماعية الشمالية الرئيسة (الطبقة، الدولة القومية، الحداثة، ما بعد الحداثة، وما إلى ذلك) من تجربة مجتمعات العواصم العالمية وموقفها في تاريخ الإمبريالية. وكذلك فعلت تحركات مميزة في النظرية الاجتماعية الشمالية، مثل المطالبة العالمية، قراءة الخبرة الاجتماعية من المركز العالمي، والمحو الكبير للتجربة الاستعمارية. هذه التحركات يمكن أن توجد حتى في المجالات

المتخصصة من العلوم الاجتماعية، مثل دراسة الإعاقة (ميكوشا2011). وتبدو الأسئلة حول الإعاقة مختلفة جداً عند رؤيتها على مستوى عالمي، مع إعطاء الأولوية للتجربة مع المستعمر.

بالطبع، سعت الشعوب المستعمرة إلى أن تفهم ما كان يحدث لها، عندما غزاها المستعمر وأصبحت تابعة له. وقد كان لديهم التقاليد الثقافية والفكرية الخاصة بهم للبناء عليها، فضلاً عن أفكار المستعمرين. وقد نفى نهج النظرية الجنوبية بشكل علني الافتراض السائد في اقتصاد المعرفة بأن النظرية القوية تنتج فقط في عاصمة المستعمرة. وغالباً ما تُكتب النظرية الجنوبية بأنواع مختلفة من المنشورات الأكاديمية الشمالية. ولم تكن ظروف بحوث الجامعات الشمالية تستنسخ في العالم الاستعماري، ونادراً في عالم ما بعد التحرر من الاستعمار. ومع ذلك، فإن مجرد رؤية ضعيفة للغاية للمعرفة سوف تنكر قوة وأصالة هيليس سافيوتي، وآسيس ناندي، بولين هونتوندجي، وسمير أمين، وعلي شارياتي، بولو فرير سيلسو فورتادو، أو بينا آجاروال، على سبيل المثال لا الحصر عدد قليل من المفكرين في القرن العشرين في عالم ما بعد الاستعمار. ويوجد مورد هائل هنا للباحثين المعاصرين للبناء عليهم.

التربية المقارنة من منظور ما بعد الحكم الاستعماري

تستعرض المقالات في هذا العدد الخاص آراءهم النظرية من بعض عمل المعرفة في عالم ما بعد الحكم الاستعماري/ التحرر من الاستعمار المراجع أعلاه. وهي تتناول بطرق مختلفة، المخاوف التي أثرناها حول استعمار المعرفة في التربية الدولية والمقارنة. وتحشد الأدبيات النظرية التي تسمح لنا أن نفهم الحداثة والتعليم من خارج إطار التفسير الأوروبي – الأميركي الحديث. ونحن نرى هذه المقالات على أنها استمرار حوار أطول حول السياسة والأخلاق في مجالنا، وندعو القراء للمشاركة بالنظريات والأدوات والقصص المختلفة التي أبلغها توسع الاستقلال السياسي، والتحرر من الاستعمار، وعلم النظرية الجنوبية الذي يقدمونه. وهذا العدد الخاص أقل ما يطالب بحق صريح في سرد تأسيسي جديد للتربية الدولية والمقارنة من أن يكون حول إقرار وتحدي ثبات الاستعمار في المجال، وتخيل علمنا وممارستنا على أنها يمكن أن تكون بدون هيمنة معرفية من الشمال العالمي.

هذا المشروع للتنظيم الجديد مأخوذ في المقال الافتتاحي لشارون شتاين على تاريخ وسياسة تدويل المناهج الدراسية في التعليم العالي. وتحديد المؤسسات الأكاديمية على أنها موقع رئيس لإنتاج معرفة التربية المقارنة، وأنها المكان الذي تتجسد فيه الهيمنة الغربية المعرفية في الفهم الحالي لـ «التدويل»، ويعتبر شتاين كيف يمكن تصور إنهاء الاستعمار في المناهج الدراسية. والتحدي هو الابتعاد عن «التضمين الرقيق» أو دمج الانتقائي لـ «تنوع» العلماء والنصوص. مثل هذه النماذج المضافة لا تفعل الكثير لتحدي الهيمنة السائدة. و«التضمين السميك» للنظريات الجنوبية، وفي حقبة الاستقلال السياسي، والعلماء في التعليم العالي، من ناحية أخرى، يقترب أكثر نحو الانعكاسية المعرفية، تركيز على كيف يمكن معرفة الأشياء. والتحدي الذي ينبهنا إليه شتاين هو الضغط القوي للعودة إلى المركز: استنساخ التدويل كهيمنة معرفية غربية.

وفي الواقع، يطرح شتاين سؤالاً يتناوله المقال الثاني في هذا العدد: مدى إمكانية معرفة وتصور وتكون «خلاف ذلك» عند العمل في مؤسسات منظمة بشدة حول الأشكال الاستعمارية للمعرفة والوجود. عرض رياض شاجاهان، جيراردو بلانكو راميريز، وفانيسا أندريوتي رؤى حول كيفية إنشاء موقع لإنتاج المعرفة أي مؤسسات التعليم العالي، يمكن تصورها بشكل مختلف. إنهم يركزون على التصنيف العالمي للجامعات، مثال على العقلانية الخالية من السياق في التعليم العالي. ويعتمد الكتّاب على تعاليم داغارا للتفكير من جديد حول مبررات وتأثيرات هذه التصنيفات، ويوضحون كيف أن البدء من نقطة الاختلافات الجذرية يمكن أن يجعلنا نفكر بشكل مختلف في العقلانيات التعليمية. دراسة حالة لتصنيف الجامعات العالمي لديها دروس لمجال التربية الدولية والمقارنة، الذي يعتمد بشكل كبير على المقاييس، وغالباً ما يفترض وجود عقلانية خالية من السياق. ويتحدانا هذا المقال أن ننهي استعمار أدوات عملنا المقارن.

ويستمر الاحتمال المعوق في هذا النوع من التفكير في مقال إيفيتا سيلوفا وزوسوزا ميلي ونيللي بياتوفا على الأحداث التاريخية ما بعد المنادية بالاشتراكية وأهميتها بالنسبة للتسلسل الهرمي لمعرفة التربية المقارنة. والمساهمة الرئيسة في هذه المقالة هو إعادة التنظيم التاريخي لمنطق الاستعمار في المناطق (بعد) الحقبة الاشتراكية في جنوب شرق

ووسط أوروبا والاتحاد السوفيتي السابق. ولتجاوب الصدى مع نهج «علم الاجتماع المتصل» لـ بهامبرا 2014)، يوضح المؤلفون كيف أن الماضي والحاضر التاريخي المختلف متشابكان بشكل وثيق. وهم يعتمدون على «التفكير الحدودي» لجعل العلاقات المتعددة للسلطة واضحة (على سبيل المثال، الدستور العنصري للخبرة) في مجال التربية الدولية والمقارنة. ويعتمد المؤلفون على الأصوات الأخرى عن الصوت لأكاديمي للتحدث من مواقف مختلفة، وتخيل خلاف ذلك تاريخ إنتاج المعرفة لما بعد الاشتراكي.

إن أمة (بوصفها وحدة سياسية خاضعة للحكومة) المعرفة الملمح إليها في هذه المقالة قد اختارها بشكل كامل روبرت أمان موضوعاً للدراسة في دراسته للترابط بين الثقافات في جبال الأنديز. ويطلب أمان منا النظر في كل من الجوانب الجيوسياسية وجوانب الأمة لإنتاج المعرفة - أين ومن الذي ينتج المعرفة. وقد أخذ هذا إلى تحليله لمفهوم الإيداد بين الثقافات (Interculturalidad)، الذي تستخدمه حركات أهل البلاد في منطقة الأنديز بأميركا اللاتينية، على أنه مفهوم مختلف عن المفاهيم الغربية والمفاهيم العالمية للحوار بين الثقافات. ويظهر تحليل أمان كيف يجب أن تكون الخطابات العالمية للحوار بين الثقافات مسؤولة عن الاستعمار الخاص بهم (على سبيل المثال، عندما يتم عقد هذا الحوار باللغات الإمبريالية). ويكشف بحثه كيف أن مفهوم الإيداد بين الثقافات ليس مبنيا على مفهوم التعددية الثقافية والتبادل في المساعدة في التماسك الاجتماعي (كما هو مفترض في الحوار بين الثقافات)، ولكن على مفهوم الحقوق المعرفية. وكما قال أحد المشاركين في الحوار: «إنه ليس مفهوماً يحل مشكلة البشرية ولكنه يسمح بالتحاور حول ماهو الإنسان». وفي قلب نظريته ومناقشة طرحها أمان، هناك إمكانية لأن تتحول المعايير بواسطة الاختلاف. وهذا يواصل جدول أعمال الحوار بين الثقافات وهذا يكون بعد الإيداد بين الثقافات بين معرفي وليس بين ثقافي. هذا المشروع بين المعرفي هو اهتمام أساسي في بناء تربية دولية ومقارنة ما بعد الحكم الاستعماري.

تم تناول الاحتمالات التربوية لتصفية استعمار المعرفة في المقالتين الأخيرتين من هذا العدد الخاص. وفي مقالتهم عن «علم تربية الغياب، الصراع والظهور» استكشفت ميا ناديا توم، وجوليا سواريز-كرابه، وترينيداد كاباليرو كاسترو الممارسات التعليمية

غير الرسمية التي تخرج من المجتمعات المهمشة خلال الاستعمار. وبالتركيز على المجتمعات من أصل أميركي الأصلية في الولايات المتحدة ومجتمعات الروما (Romani Communities) في إسبانيا، وثقافات الهيب هوب في البرتغال، ينظر المؤلفون إلى ماذا يعنى التعلم من الجنوب العالمي في الشمال العالمي. وقد أظهر تحليلهم كيف أن تعامل المشاريع التربوية مع «الاختلاف»، من حيث الناس والمعرفة، والتاريخ، تنتج عمليات تحرر من الاستعمار محتملة. والتحليل بمثابة رسالة تذكير للمجال، لذا غالباً ما يركز على مواقع التعلم الرسمية، للنظر في الطرق «غير الرسمية» واليومية التي يمكن أن تحدث بها طرق تدريس إنهاء الاستعمار.

كما تناولت شينلا خوجا مولجي أيضاً مسألة التطبيق العملي الاستعماري في مقالها التأملي عن خطة التطوير المهني للمدرس في باكستان. فقد درست إمكانيات وقيود إنهاء استعمار المعرفة عن طريق تحديد «الانبساط» الداخلي، والتعامل معها القصص والأنفس، و»تحريف» النماذج المتاحة داخل المؤسسات الحديثة الاستعمارية. وفي قيامها بذلك، فإنها تلفت الانتباه إلى عمليات التخريب التي تبدو أساسية في دعوتنا للمقارنين للتفكير بشكل مختلف في الاختلاف.

وتقدم هذه المقالات مجتمعة طريقة مختلفة للمقارنين لروايتها إلى بقية العالم. وهي تظهر كيف يمكن تصور «البقية» كمصدر للاختلاف الجذري وأساس لمواجهة الإرث النشط للاستعمار، الذي يقيد تصورنا حول علم التربية، والسياسة، والبحث. وعلى وجه الخصوص، قدم أدب أميركا الجنوبية على معرفة التحرر من الحكم الاستعماري مورداً فكرياً أساسياً لتقييمها النقدي للمعرفة التعليمية، والسياسة والممارسة. وفي القيام بذلك، فإن التقسيم المعتاد للعمل في اقتصاد المعرفة العالمي، حيث تعالج البيانات الجنوبية بنظرية شمالية، معطلة؛ فالجنوب يتم الذهاب إليه بنشاط كمصدر للإلهام الفكري. والرؤى التي تولدت في أطراف الشمال والجنوب العالميان تغذي بعضها البعض، من أجل إضفاء الطابع الإقليمي بدلا من العالمي لخطاب السياسة التعليمية الشمالية والممارسة.

لكن مهمة معرفة التحرر من الاستعمار، كما يشير إليها المساهمون لدينا ليست مباشرة أيضاً، فالرابطة الاستعمارية الحديثة متأصلة بعمق في البيئة التي نعيش فيها

كباحثين جامعيين. ومحاولة الخروج منها يمكن أن تسبب مشاكل، من كلا وجهتي النظر العلمية والمهنية. وتحقيق هذا جعل العديد من المساهمين يتأملون بشكل كبير تناقضات وقيود مشاريعهم الاستعمارية. وقد عبّروا ومارسوا اختلافهم المعرفي من خلال الممارسات النصية البديلة والمناقشة المرتدة للطبيعة التي تقع فيها معرفتهم وسياساتهم الخاصة لمعرفة أنهم يختارون التقدم. وفي قيامهم بذلك حاولوا أن يفصلوا بشكل واضح مشاريعهم المعرفية من الطموح العالمي، ومواقف الموضوع المعروفة للجميع، والعنف المعرفي المرتبط بها الذي ميز مشروع المعرفة الأورو- أميركي الحديث.

ونحن نأمل أن يشجع هذا العدد الخاص مشروعات معرفة ما بعد الحكم الاستعماري/ التحرر من الاستعمار في مجال التربية المقارنة والدولية. والمجال بحاجة ماسة إلى أن يفهم علمه العلاقات بين معرفة التربية الدولية والمقارنة والاستعمار، واستخلاص الروابط المعرفية والتمييز في الأطراف العالمية. وقد أكد هذا العدد الخاص عمل معرفة التحرر الناشئ من أميركا الجنوبية، ولكن توجد مشروعات عقب الحكم الاستعماري مهمة في الأطراف الأخرى من العالم (انظر العطاس2006 ، 2014؛ هونتوندجي [1994] 1997، 2002؛ تشين2010). وكلما تابع أكثر الباحثين المقارنين خط البحوث المقترحة هنا، فسوف تظهر التربية المقارنة باللغة الإنجليزية الحالية ذات الطابع المحلي واللامركزي ومجموعة أدواته النظرية. والاعتراف بأن التعددية العالمية للتربية الدولية والمقارنة يمكن أن تخدم هذه الغاية، عندما يتم إعادة صياغة الاختلاف باعتباره استعماري وليس مجرد ثقافي (انظر مقالة أمان). حينئذ يمكن للمؤتمر الدولي لجمعيات التربية المقارنة أن تسهل عملية معرفة التحرر من الحكم الاستعماري للتربية الدولية والمقارنة والعلاقات.

وتربية دولية ومقارنة عقب الحكم الاستعماري هي عن إعادة تفكير جمعي في المجال، وليس عن تقسيم المقارنين الأنجلو - أوروبيين النموذجيين وغيرهم من المقارنين في أطراف العالم. وكما أظهرت هذه المقدمة، وكذلك العديد من المساهمين، فحتى العلماء الذين لم يسبق لهم أن يجربوا معارف نظرية أخرى بسبب افتقارهم لمهارات اللغة الأجنبية، يمكنهم المساهمة في ذلك التفكير العميق من خلال التنقيح الانتقادي لأساس المجال. وكما اقترح كوان هسينغ تشن (2010، 200)، فقد نشأت

معظم معرفة وممارسات التحرر من الحكم الاستعماري في المستعمرات السابقة، ولكن هذا المشروع لا يمكن أن يكتمل دون جهد مماثل وتغيير في المركز الإمبريالي.

والأفكار المقترحة هنا، ووجهات نظرها التي تنمو، لها آثار بعيدة المدى على الطريقة التي يعمل بها الباحثون المقارنون. ويتطلب منظور ما بعد الحكم الاستعماري من الباحثين المقارنين في الجامعات في جميع أنحاء العالم أن يعيدوا التفكير فيما يدرسونه للطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا - بما في ذلك مكان تدريب اللغة الأجنبية داخل دورات الدراسات العليا، واختيار «آثار المؤلف الموثوق بصحتها» في هذا المجال - وكيف ترتبط بالبلد ومنطقة تخصصهم والباحثين من هذه المجالات. وبطريقة مماثلة، يجذب منظور ما بعد الاستعمار الباحثين غير الجامعيين وناشطو السياسة والممارسين لاستجواب علاقات الجغرافيا السياسية المعاصرة والتاريخية مع الدول التي تعتمد على المساعدات الخارجية والتي على الرغم من ذلك لم يحدد هيكلها - أعمال التطوير الخاصة بها (انظر مساهمة خوجة-مولجي). وفي نهاية المطاف، يدفعنا منظور ما بعد الحكم الاستعماري إلى التفكير بعمق ليس فقط حول مسألة المعرفية بل مسألة طبيعة الوجود لما يعني أن نكون مقارنون (رابيلي وكوماتسو2015). إنه يواجهنا بالأسئلة حول ما نعرفه وكذلك ما لا نعرفه، كيف نقرر أن نعرف وكذلك كيف نقرر ألا نعرف، وكيف نرتبط ببعضنا البعض في إنتاج معرفة مقارنة على نطاق عالمي. وللإجابة على هذه الأسئلة يجب أن نتوصل إلى تفاهم مع الإرث النشط للماضي الاستعماري للمجال. ونأمل مخلصين أن يقدم هذا العدد الخاص الإلهام والأدوات التي نتناول بها الظلم المعرفي في مجال التربية الدولية والمقارنة.

المراجع

Abe, Shigetaka. "Education in Formosa and Korea." In: *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. ed. I. L. Kandel. New York: International Institute of Teachers College, 1932.

Alatas, Syed Farid. *Alternative Discourses in Asian Social Science: Responses to Eurocentrism*. New Delhi: Sage, 2006.

Alatas, Syed Farid. *Applying Ibn Khaldun: The Recovery of a Lost*

Tradition in Sociology. New York: Routledge, 2014.

Alatas, Syed Hussein. "The Captive Mind and Creative Development." *International Social Science Journal*: vol. 36, no. 4, 1974.

Altbach, Philip G. 1991. "Trends in Comparative Education." *Comparative Education Review* 35, 1991.

Altbach, Philip G., and Gail P. Kelly. 1978. *Education and Colonialism*. New York: Longman.

Altbach, Philip G., and Gail P. Kelly. *Education and Colonialism*. New York: Longman, 1978.

Arnove, Robert. F. "Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local." In: *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. ed. R. Arnove and C. A. Torres. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2013.

Arnove, Robert. F. "Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty-first Century: Challenges and Contributions." *Comparative Education Review:* vol. 45, 2001.

Arnove, Robert F., and Carlos A. Torres, eds. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, (1999) 2013.

Bakare-Yusuf, Bibi. "'Yorubas Don'tDo Gender': A Critical Review of Oyeronke Oyewumi's The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses." *African Identities*: vol. 1, 2003.

Baker, Michael. "Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a Postoccidental Self-Understanding of the Present." *Policy Futures in Education*: vol. 10, no.1, 2012.

Bennett, Jane."Editorial: Researching for Life: Paradigms and Power." *Feminist Africa*: vol. 11, 2008.

Bereday, George. *Comparative Method in Education*. New York: Rinehart & Winston, 1964.

Bhambra, Gurminder K. *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*. New York: Palgrave, 2007.

Bhambra, Gurminder K. *Connected Sociologies*. New York: Bloomsbury, 2014.

Blake, David W. "The Purposes and Nature of Comparative Education: The Contribution of I. L. Kandel." *Comparative Education*: vol. 18, no. 1, 1982.

Bray, Mark. "Comparative Education in East Asia." *Current Issues in Comparative Education*: vol. 1, no. 2, 2002.

Bray, Mark. "Tradition, Change, and the Role of the World Council of Comparative Education Societies." *International Review of Education*: vol. 49, no. 1-2, 2003.

Bray, Mark, and Maria Manzon. "The Institutionalization of Comparative Education in Asia and the Pacific: Roles and Contributions of Comparative Education Societies and the WCCES." *Asia Pacific Journal of Education*: vol. 34, no. 2, 2014.

Carney, Stephen, Jeremy Rappleye, and Iveta Silova. "Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education." *Comparative Education Review*: vol. 56, no. 3, 2012.

Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

Chen, Kuan-Hsing. *Asia as Method: Toward De-Imperialization*. Durham, NC: Duke University Press, 2010.

Collins, Patricia Hill. *Black Feminist Thought*. New York: Routledge, 1991.

Coloma, Roland, S. "Empire and Education: Filipino Schooling under United States Rule 1900–1910." PhD diss., The Ohio State University, 2004.

Connell, Raewyn. *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowl-*

edge in Social Science. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2007.

Connell, Raewyn. 2014. "Rethinking Gender from the South." *Feminist Studies*, vol. 40, no. 3, 2014.

Cooper, Brenda, and Robert Morrell, eds. *Africa-Centred Knowledges: Crossing Fields and Worlds*. Woodbridge: James Currey, 2014.

Cowen, Robert. "Comparing Futures or Comparing Pasts?" *Comparative Education*: vol. 36, no. 3, 2000.

Danell, Rickard, Anna Larsson, and Per Wisselgren, eds. *Social Science in Context: Historical, Sociological and Global Perspectives*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.

del Moral, Solsiree. *Negotiating Empire: The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898–1952*. Madison: University of Wisconsin Press, 2013.

Du Bois, W. E. B. *Color and Democracy: Colonies and Peace*. New York: Harcourt Brace, 1945.

Epstein, Debbie, and Robert Morrell. "Approaching Southern Theory: Explorations of Gender in South African Education." *Gender and Education*: vol. 24, no. 5, 2012.

Epstein, Erwin H. "The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education." in: *Theories and Methods in Comparative Education*, ed. J. Schriewer and B. Holmes. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1988.

Epstein, Erwin H. "Early Leaders: Isaac Kandel, William W. Brickman, and C. Arnold Anderson." In: *Crafting a Global Field: Six Decades of the Comparative and International Education Society*, ed. E. H. Epstein. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), University of Hong Kong; Dordrecht: Springer, 2016.

Epstein, Erwin H., and Katherine T. Carroll. "Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education." *Comparative Education Review*: vol. 49, no. 1, 2005.

Fanon, Frantz. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, (1961) 1968.

Go, Julian. "For a Postcolonial Sociology." *Theory and Society*: vol. 42, no. 1, 2013.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Manuela Boatcă, and Sérgio Costa, eds. *Decolonizing European Sociology: Transdisciplinary Approaches*. Farnham, Surrey: Ashgate, 2010.

Hayhoe, Ruth. "Redeeming Modernity." *Comparative Education Review*: vol. 44, no. 4, 2000.

Hayhoe, Ruth, and Karen Mundy. "Introduction to Comparative and International Education: Why Study Comparative Education?" in: *Comparative and International Education: Issues for Teachers*, ed. K.Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M.Madden, and K. Madjidi. Toronto: Canadian Scholars' Press; New York: Teachers College Press, 2008.

Hoffman, Diane M. "Culture and Comparative Education: Toward Decentering and Recentering the Discourse." *Comparative Education Review*: vol. 43, no. 4, 1999.

Hountondji, Paulin J. *African Philosophy: Myth and Reality*. Trans. H. Evans and J. Rée. London: Hutchinson, (1976) 1983.

Hountondji, Paulin J. *The Struggle for Meaning: Reflections on Philosophy, Culture, and Democracy in Africa*. Athens: Ohio University Press, 2002.

Hountondji, Paulin J., ed. *Endogenous Knowledge: Research Trails*. Dakar: Codesria, (1994) 1997.

Kandel, Isaac L. "Introduction." In: *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University*, 1931, ed. I. L. Kandel. New York: Columbia University, 1932.

Kandel, Isaac L. *Studies in Comparative Education*. London: Harrap, 1933.

Kandel, Isaac L. "Chapter III Comparative Education." *Review of*

Educational Research: vol. 6, no. 4, 1936.

Kandel, Isaac L. "Comparative Education and Underdeveloped Countries:

A New Dimension." *Comparative Education Review*: vol. 4, no. 3, 1961.

Kandel, Isaac L., ed. *Twenty-Five Years of American Education*. New York: Mac- Millan, 1924.

Kazamias, Andreas M. "Forgotten Men, Forgotten Themes, the Historical- Philosophical-Cultural and Liberal Humanist Motif." In: *International Handbook of Comparative Education*, ed. R. Cowen and A. M. Kazamias. Heidelberg: Springer, 2009.

Kelly, Gail P. "The Relation between Colonial and Metropolitan Schools:

A Structural Analysis." *Comparative Education*: vol. 15, no. 2, 1979.

Kelly, Gail P. "The Presentation of Indigenous Society in the Schools of

French West Africa and Indochina, 1918 to 1938." *Comparative Studies in Society and History*: vol. 26, no. 3, 1984.

Kelly, Gail P., and Philip G. Altbach. "Comparative Education: A Field in Transition." in: *International Bibliography of Comparative Education*, ed. P. G. Altbach, G. P. Kelly, and D. H. Kelly. New York: Praeger, 1981.

Kelly, Gail P., Philip G. Altbach, and Robert F. Arnove. "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis." In: *Comparative Education*, ed. P. G. Altbach, R. F. Arnove, and G. P. Kelly. New York: Macmillan, 1982 .

Komagome, Takeshi. "Colonial Modernity for an Elite Taiwanese, Lim Bo- Seng." In: *Taiwan under Japanese Colonial Rule, 1895–1945: History, Culture, Memory*. ed. P. Liao and D. D. Wang. New York: Columbia University Press, 2008.

Kubow, Patricia K., and Paul R. Fossum. *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.

Maia, João Marcelo Ehlert. "Space, Social Theory and Peripheral Imagination: Brazilian Intellectual History and De-Colonial Debates." *International Sociology*: vol. 26, no. 3, 2011.

Manzon, Maria. *Comparative Education: The Construction of a Field.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2011.

Manzon, Maria, and Mark Bray. "The Comparative and International Education Society (CIES) and the World Council of Comparative Education Societies (WCCES)." *Current Issues in Comparative Education*: vol. 8, no. 2, 2006.

Masemann, Vandra, Mark Bray, and Maria Manzon, eds. *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Springer, 2007.

Masso, Gildo. "Education in the United States Possessions. Part II: Education in the Philippines Islands." in: *Twenty-Five Years of American Education*, ed. I. Kandel. New York: Macmillan, 1924.

Meekosha, Helen. "Decolonizing Disability: Thinking and Acting Globally." *Disability and Society*: vol. 26, no. 6, 2011.

Mignolo, Walter D. "Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of

Coloniality and the Grammar of De-Coloniality." *Cultural Studies*: vol. 21, 2007.

Mohanty, Chandra Talpade. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses." In: *Third World Women and the Politics of Feminism*. ed. Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo, and Lourdes Torres. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

Mudimbe, V. Y. *The Idea of Africa*. Bloomington: Indiana Universi-

ty Press, 1994.

Mundy, Karen [et al.], eds. *Comparative and International Education*: *Issues for Teachers*. New York: Teachers College Press, 2008.

Nandy, Ashis. *Bonfire of Creeds: The Essential Ashis Nandy*. New Delhi: Oxford University Press, 2004.

Ninnes, Peter, and Greg Burnett. "Postcolonial Theory in and for Comparative Education." in: *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. ed. P. Ninnes and S. Mehta. New York: Routledge Falmer, 2004.

Nordtveit, Bjorn H. "Knowledge Production in a Constructed Field: Reflections on Comparative and International Education." *Asia Pacific Education Review*: vol. 16, 2015.

Odora Hoppers, Catherine A., ed. *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont: New Africa Books, 2002.

Osuna, Juan J. 1924. "Education in the United States Possessions. Part I: Education in Port Rico." in: *Twenty-Five Years of American Education*, ed. I. L. Kandel. New York: MacMillan, 1924.

Patel, Sujata, ed. *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions*. Los Angeles: Sage, 2010.

Phillips, David, and Michele Schweisfurth. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum, 2008.

Pollack, Erwin. "Isaac Leon Kandel (1881–1965)." *Prospects: The Quarterly Review oF Comparative Education*: vol. 23, no. 3/4, 1991.

Quijano, Aníbal. 2000. "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America." *International Sociology*: vol. 15, no. 2, 2000.

Rappleye, Jeremy. Forthcoming. "Origins of the Faith: The Untold

Story of Hugh Wood, American Development Assistance in the 1950s, and Nepal's Modern Ed ucation System." In: *Long 1950s*, Vol. 2: The World in Nepal, ed. Onta, P., M. Liechty and R. Parajuli. New York: Routledge.

Rappleye, Jeremy, and Komatsu Hikaru. "Living on Borrowed Time: Rethinking Temporality, Self, Nihilism, and Schooling." *Comparative Education*: vol. 52, no. 2, 2015.

Reuter, Julia, and Paula-Irene Villa, eds. *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, Theoretische Anschlüsse, Politische Intervention*. Bielefeld: Transcript, 2010.

Said, Edward W. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder, CO: Paradigm, 2014.

Silova, Iveta. "Contested Meanings of Educational Borrowing." In: *Policy Borrowing and Lending in Education*. ed. G. Steiner-Khamsi and F. Waldow. New York: Routledge, 2012.

Smith, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed, 1999.

Steiner-Khamsi, Gita. "The Oral History Project: Comparatively Speaking I and II." in: *Crafting a Global Field: Six Decades of the Comparative and International Education Society*. ed. E. H. Epstein. Dordrecht: Springer, 2016.

Steinmetz, George. ed. *Sociology and Empire: The Imperial Entanglements of a Discipline*. Durham, NC: Duke University Press, 2013.

Takayama, Keita. "Other Japanese Educations and Japanese Education Otherwise." *Asia Pacific Journal of Education*: vol. 31, 2011.

Takayama, Keita. "Provincializing and Globalizing the World Culture Theory Debate: Critical Insights from a Margin." *Globalisation, Societies and Education*: vol. 13, no. 1, 2015.

Takayama, Keita. 2016. “Deploying the Post-Colonial Predicaments of Researching on/with ‘Asia’ in Education: A Standpoint from a Rich Peripheral Country.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*: vol. 37, no. 1, 2016.

Tikly, Leon. “Postcolonialism and Comparative Education.” *International Review of Education*: vol. 45, no. 5/6, 1999.

Tikly, Leon. 2004. “Education and theNew Imperialism.” *Comparative Education*, vol. 40, no. 2, 2004.

Turner, Bryan S. *Max Weber: From History to Modernity*. London: Routledge, 1992.

Waldow, Florian. “Standardisation and Legitimacy: Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending.” in: *Policy Borrowing and Lending in Education*. ed. G. Steiner-Khamsi and F. Waldow. New York: Routledge, 2012.

Willinsky, John. *Learning to Divide the World: Education at Empire’s End*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

Wiseman, Alexander, and Cheryl Matherly. “Professionalizing the Field.” In: *Crafting a Global Field: Six Decades of the Comparative and International Education Society*. ed. E. H. Epstein. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), University of Hong Kong; Dordrecht: Springer, 2016.