الأصول التاريخية لسياسة التعليم في اليابان

د. يحيى بن سليمان بولحية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الأول
المغرب

الملخص

يتناول البحث الأصول التاريخية لنظام التربية والتعليم باليابان، ويثير إشكالية تخص العلاقة بين المدرسة ونجاح النموذج التنموي الياباني في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين خلال عهد الميجي ١٨٦٨-١٩١٢م.

تمتد تقاليد المدرسة بعمق في تاريخ اليابان وتعود أصولها إلى فترة حكم التوكوجاوا حيث تعددت أشكالها وتنوعت وظائفها واختصاصاتها في زمن العزلة الطوعية، من جانب آخر مثلت حملة الكومودور بيري (١٨٥٣-١٨٥٤م) حدثاً استراتيجياً في تاريخ اليابان المعاصر حيث أُرغم على الانفتاح وتوقيع معاهدات توافقية مع الولايات المتحدة ومع عدد من الدول الغربية، فانعكس ذلك على سياسة التعليم التي اعتبرت محركاً أساسياً للتنمية ووسيلة مثلى للحاق بالدول الغربية.

احتاج اليابان إلى سرعة قياسية لتحقيق أهدافه التنموية والعسكرية؛ وضمن هذا السياق رسمت حكومة الميجي سياسة تعليمية محكمة وأوفدت العديد من البعثات التعليمية إلى الخارج (بريطانيا وفرنسا وألمانيا والولايات المتحدة..) وتعاقدت مع أطر غربية امتلكت الكفاءة والعلم.

ولم تمض سوى فترة يسيرة حتى حقق اليابانيون في عهدي تايشو وشوا الاكتفاء الذاتي من الأطر المحلية التي احتلت المناصب الاستراتيجية في الإدارة اليابانية الجديدة المتحفزة لصناعة التغيير والتنمية.

المقدمة

ورد في تقرير لمنظمة اليونسكو، بمناسبة السنة الدولية للتربية، سنة ١٩٧٠م، ما يلي: «أصبح التعليم، إحدى الوسائل الأساسية التي غيرت من طبيعة المجتمع الياباني، وشكلت الإجراءات التي اتخذها عهد الميجي سنة

١٨٦٨م، بخصوص التعليم، محاولة رئيسية، وضعت اليابان في طريق التقدم العلمي والتقني" (Malcolm, 1970: 2).

ضمن هذا السياق أدت المدرسة، كمؤسسة تربوية وتنموية، دورها في دعم تجربة التحديث اليابانية بعد مرحلة ١٨٥٣م، وخاصة أثناء عهد الميجي (١٨٦٨-١٩١٢)، ومنحتها الوقودَ اللازم لمواصلة الكدح نحو الغاية الكبرى التي رسمها المجتمع لنفسه، وكافح من أجل تحقيقها على مستوى الواقع والممارسة اليومية.

غير أنه لا يستقيم تناول دور التعليم في تحديث اليابان بفصله عن دوائر ودعامات التحديث الأخرى المرافقة، السياسية والاجتماعية والأسطورية والاقتصادية؛ ومع ذلك يمكن القول أن مطلب التعليم كان المحور الأساس الذي مد مفردات المجتمع الياباني بإمكانية الانطلاق الإيجابي والفعال في سيرورة التنمية على المستويين الداخلي والخارجي؛ وشكل الوقود المحوري في سير العجلة التنموية اليابانية.

إشكالية البحث وأسئلته

ضمن هذا السياق نتساءل عن العمق التاريخي للمدرسة والتربية في اليابان، وهل تسمح لنا المقدمات التاريخية بتفسير نجاح النموذج التنموي الياباني. وما الدور الذي أداه الخبراء الأجانب في ذلك، وما علاقة البعثات التعليمية بمجمل التحولات التي شهدها اليابان في نهضته الحديثة؟ ونحن إذ نثير هذه الأسئلة نود استنتاج أهم العوامل التي أسهمت في صناعة التغيير باليابان، كما نتوخى لفت الانتباه إلى أن مشاريع النهوض في دول العالم النامي ومنها دول العالم العربي لا يمكن أن تتم بدون مقاربات تربوية تتسم بالجِدة والابتكار.

فما هي الأصول التاريخية للمدرسة في اليابان؟ وكيف نجح اليابانيون في إدارة المرحلة الانتقالية التي أعقبت حملة بيري الأمريكية سنة ١٨٥٣؟ وما الإجراءات التي اتخذها العهد الجديد لمواجهة التحديات الغربية بمنطقة الشرق

الأقصى؟ وكيف نجحت المدرسة اليابانية في مد الدولة بالأطر اللازمة لعملية التحديث؟ وكيف يمكن الاستفادة من التجربة التربوية اليابانية على مستوى العالم العربي ودول العالم النامي؟

أهمية البحث

تكتسي تجربة اليابان في ميدان التربية والتعليم أهمية بالغة، لما لها من آثار بالغة على مسيرة التحديث التي مر بها بلد النيبون إلى حدود الفترة المعاصرة؛ وقد صدرت دراسات مقارنة شتى تبحث في الآليات التي اعتمدها اليابان لتطوير قدراته المعرفية والعلمية. وحريّ بنا في العالم العربي مقاربةُ المسألة من زاوية الاستقراء التاريخي للاستفادة قدر الإمكان من عناصر القوة الكامنة فيها وتوظيفها في مشاريع النهوض التربوية.

منهج البحث

يعتمد البحث منهجَ الاستقراء التاريخي للنصوص والأرقام والإحصائيات والكشف عن الخيط الناظم الذي يؤطرها ويفسر تماثلها. ويعقب على ذلك بمناقشة مضامينها وبإثارة الإشكالات التي رافقتها والبحث عن لحظات القوة التي اكتنفتها لاستنتاج ما يمكن أن نصفه بالقواعد المشتركة لأي نهضة تربوية وعلمية.

تقسيم البحث

ينقسم البحث إلى محورين كبيرين، يتناول في عنصره الأول بدايات تشكّل المدرسة في اليابان وتحولاتها منذ العصر الوسيط وفترة العزلة الطوعية وبداية الانفتاح وآثار ذلك على سياسة التعليم.

أما الجزء الثاني فخصصته للبعثات التعليمية اليابانية نحو أوربا والولايات المتحدة ودورها في مد الإدارة بمختلف تخصصاتها بالأطر السياسية والعسكرية والقانونية والفنية التي صنعت التغيير العميق في الفترة المعاصرة.

أولاً - التعليم في اليابان، البدايات والتحولات

١ - البدايات الأولى للمدرسة في اليابان:

نشأت خلال فترة كاماكورا Kamakura, (1333-1185) معالمُ نسق تربوي مزج بين التعاليم البوذية والكونفوشيوسية؛ و ركز التعليم من خلاله على واجب التضحية في سبيل خدمة السيد، وعلى تنمية معاني الشهامة والاحترام (Sabouret, 1984). وامتدت فترة التعليم خلال هذه الحقبة من سن السابعة إلى السنة الرابعة عشر، وتم التركيز، خلالها، على معرفة القراءة والكتابة انطلاقاً من نصوص بوذية. وشهد هذا العهد ميلاد أربعة أنواع من المدارس (Kenichi, 2006):

- مدارس الباكوفو Bakufu schools، التي اهتمت بتدريس التعاليم الكونفوشيوسية القائمة على احترام التراتبية الاجتماعية، وكان الطلبة مكلفين بحفظ الكتب الصينية القديمة وشرحها، كما اهتم بعضها بتدريس اللغات وخاصة الهولندية والتكنولوجيا كالطب وعلوم البحرية والتكنولوجيا العسكرية.
- مدارس الهان، وخُصصت لأبناء الساموراي، واهتمت كسابقتها بالتعليم الصيني. وفي نهاية عصر الإيدو، بدأت تهتم بالتعليم العسكري وبتعليم اللغات كما فتحت أبوابَها بشكل نسبي لغير أبناء الساموراي.
- المدارس المهنية الخاصة: ويعود أصلها إلى فترة ميروماشي Muromachi ١٣٣٦-١٥٧٣م وتبوأت مكانة متميزة داخل الحقل التعليمي الياباني؛ واهتمت، إضافة إلى التعليم الكونفوشيوسي، باللغات الأجنبية، كالهولندية ثم الإنجليزية، وكانت أبوابها مفتوحة أمام الساموراي وغيرهم، وساهمت في تكوين نماذج يابانية أثّرت لعملية التحديث.
- التيراكويا Terakoya المدارس الخاصة الأولية، وخُصصت لأبناء التجار وغيرهم من سكان المدن والقرى، (كانجي، ١٩٩٩) واهتمت بتعليم القراءة

والكتابة وعلوم الحساب؛ وكان التلميذ يلتحق بها في سن السابعة أو الثامنة، وامتدت الدراسة بها إلى سن ١٢ أو ١٣سنة؛ وتولى مهمة التدريس بها مجموعةٌ من الأساتذة البارزين أو بعض رجال الدين البوذيين والشنتويين (Oba, 2005).

يرجع أصل التيراكويا إلى نهاية فترة العصر الوسيط، وشهدت تطوراً متزايداً ابتداء من منتصف عهد الإيدو، وأضحت حالة لافتة للنظر في نهاية هذه الفترة، حيث عم هذا النوعُ من المدارس مختلفَ المدن الكبرى كإيدو، وأوزاكا، وأيضاً العديد من المدن الصغرى والقرى النائية، مما دل على أهمية تعليم الأطفال وتنشئتهم اجتماعيا وثقافيا قصد تهيئتهم لتبوأ مكانة متميزة داخل مجتمع التوكوجاوا.

ضمن هذا الإطار يقول أحد الباحثين أن تطور التعليم في نهاية القرن السابع عشر ارتبط بضرورات اقتصادية، حيث احتاج التجار والحرفيون، في تحرير العقود، وفي عمليات البيع والشراء إلى معرفة القراءة والكتابة والحساب.. كما اقتنع الحكم الشوجوني بأهمية إدارة شؤون أمة تتوفر على الحد الأدنى من التعليم (Sabouret, 1984) وفي نهاية عهد الإيدو وصل عدد مؤسسات التيراكويا إلى ٢٠٢٦٢، وكان يدرس بها حوالي ٥٩٢,٧٥٤ طفلاً و١٤٨,١٣٨ فتاة (Sabouret, 1984).

اهتمت مدارس التيراكويا بعلوم الحساب بسبب احتضانها أبناء التجار.. وأصبح ٥٠٪ من الرجال و٢٠٪ من النساء مكونين وذوي مؤهلات أساسية في علوم الحساب (Wikipedia, 2013).

عرفت المدرسة اليابانية تنوعاً في أنماطها وتعدداً في الأدوار التي أصبحت تقوم بها، مما جعل التنافس محتدماً فيما بينها، لإعادة إنتاج النخب المحظوظة من داخل فئة الساموراي؛ ويذكرنا ذلك بشدة التنافس الذي عرفته المدارس والجامعات الإيطالية قبيل نهضتها الفكرية والثقافية المعروفة، والدور المحوري الذي أسهمت به في انطلاق ما يسمى بالحركة الإنسية.

من جهته دعا الفيلسوف الكونفوشيوسي ناكاي توجو Nakae Toju (١٦٠٨-١٦٤٨م) إلى تشكيل حكومة قائمة على الكفاءات والقيم. وبالرغم من عدم تطبيق فلسفته في عهد الأيدو Edo، إلا أن فكرة الارتقاء العلمي انتشرت بسرعة حتى أن أعداداً هائلة من اليابانيين بدأت تؤمن، وقبل نهاية عهد الإيدو، بأن التغيير الاجتماعي ما هو حصيلة رغبة وشجاعة كل فرد في المجتمع؛ (كانجي، ١٩٩٩).

من جانب آخر تم توظيف المدرسة كآلية لتمرير الفكر الكونفوشيوسي القائم على مبدأ التراتب الاجتماعي وضرورة احترام قواعده مما قدم خدمة إيديولوجية لتبرير الواقع وحمل الناس على الانسجام مع مقولاته ومبادئه؛ وخاصة إذا علمنا أن حكام التوكوجاوا اغتصبوا السلطة السياسية من الإمبراطور؛ واحتاجوا إلى غطاء إيديولوجي، يسوغ شرعية حكمهم السياسي، فكانت المدرسةُ القناةَ المثلى لتمرير خطاب الطاعة والامتثال للأوامر العليا.

ما ميز هذا العهد حرص كل إقطاعية على أن تكون لها مدارسُها الخاصة التي يتعلم فيها شبابُها من الساموراي (رايشاور، ١٩٨٩) مما دل على أن قضية التعليم احتلت مكانة متميزة داخل مجتمع التوكوجاوا ومنحته أهمية خاصة كوسيلة للحفاظ على الامتيازات المتوارث؛ لكن هل يمكن للمجتمع أن يكتفي بثقافته المحلية لتطوير معارفه وعلومه؟ ألا يعد الانفتاح على الآخر قيمة مضافة تمنحه الإشعاع والامتداد؟ كيف حضر الآخر/ الغربي في التصورات التربوية اليابانية أثناء فترة العزلة الطوعية؟

٢ - الترجمة وبداية الانفتاح على العلوم الغربية:

أثارت سياسة العزلة أسئلة حرجة أمام حكام الباكوفو، ومن ذلك كيفية تطوير التعليم الياباني في ظل سياسة الانغلاق المفروضة، ضمن هذا الإطار قام الشوجون الثامن يوشيمون Yoshimon (١٦٨٤-١٧٥١) برفع المنع الذي طال الكتب الأجنبية، مما سمح بدخول كتب علوم الفلك، والعلوم العسكرية وعلوم الطب، والفيزياء والكيمياء.

ضمن هذا السياق، كان الطلبة في نهاية القرن الثامن عشر يدرسون علوم التشريح والفلك، وأصدروا أول قاموس ياباني هولندي، كما امتدت الدراسات إلى فيزياء نيوتن وعلوم النبات الغربية، والجيولوجيا والفن والرياضيات... وخاصة في المقاطعات الغربية لليابان البعيدة عن الحكم المركزي (Kassel,1996). وكانت اللغة الهولندية المعبر الأساس الذي دُرست به المؤلفات الأجنبية بمؤسسات اليابان المختلفة. وأدت مدينة ناكازاكي دوراً أساسياً في احتضان مدارس الترجمة؛ ومثلت هذه الوسيلة إحدى العناصر التي بدأت تشكك في قيمة نظام التعليم الياباني- القائم والمقلد للتعليم الصيني القديم-مقارنة مع ما وفد من تراجم كتب أوربية في مجالات العلم المختلفة. وفي هذا الإطار اعتُبِرت مقالات الفيلسوف والتربوي الياباني فوكوزاوا يوكيتشي دعوة صريحة تحث اليابان على الانفتاح التام على ثقافات الغرب واكتساب العلوم والتكنولوجيا العصرية منه.

انتقد فوكوزاوا يوكيتشي نظام التعليم الصيني باليابان، ودعا، بدل ذلك، إلى الأخذ بالنموذج التطبيقي والعملي الذي سارت عليه المدرسة الغربية؛ وظل يقول إن الوعي المجتمعي مقدمة أساسية لتحقيق الاستقلال الوطني (Shanssaku, 1993)، ولم يكن هذا الاستقلال يعني لديه سوى التخلي عن الوصاية الصينية الثقافية والرمزية، والتحلي بالأنماط التعليمية الغربية الوافدة.

وإثر حملة بيري على سواحل اليابان وما أعقبها من فرض شروط تجارية وقضائية، أقدم الشوجون، سنة ١٨٥٧م، على تدشين مؤسسة لترجمة الكتب الأجنبية، أضحتْ أولَ معهد للغات الأجنبية ومكوناً أساساً لما سمي حديثاً "بجامعة طوكيو الإمبراطورية" (Foster, 1912)، وسماها نظام الباكوفو معهد دراسة كتب البرابرة The Bansho Shirabesho.

وفي محاضرة ألقاها فوكوزاوا أثناء افتتاح جامعة كيو الجديدة في ٢٧ يناير ١٨٩٠م، خاطب الطلبة قائلاً: «..إنني اعتبر الدراسة عملاً إبداعياً، فبمجرد

خروجكم احتفظوا داخل عقولكم بما تعلمتموه، واتجهوا إلى ممارسة أعمالكم في المجتمع. انضموا إلى حشود الناس واختلطوا بهم، فإن ذلك سوف يغير من أفكارهم وبذلك تتاح لكم فرصة توسيع نطاق التعليم»؛ (عباس، ٢٠٠١: ١٥١).

احتاج اليابانيون، في اعتقاد يوكيتشي، إلى تعديل الأفكار والمقدمات، وإلى أن يتحول المجتمع إلى مدرسة كبيرة، تحتضن الأفكار الجديدة وتبحث لها عن أنساق للتداول والتواصل وعن قنوات للتفعيل داخل نسيج اجتماعي واسع وممتد.

من جانب آخر سجل فوكوزاوا يوكيتشي، قائلاً: «كان هناك طلب مستمر على المعرفة الأجنبية من المكاتب الحكومية ومن النبلاء الإقطاعيين المقيمين هناك. وبناء على كل هذا فكل من هو قادر على قراءة الكتب الأجنبية أو إنجاز أي ترجمة استطاع تأمين مكافأة...، بل إنه كانت هناك إمكانية لجعل طالب لغة متواضع ساموراي يتلقى راتباً عالياً.. بين عشية وضحاها»، (يوكيتشي، ٢٠٠١: ١٢٤).

ضمن هذا السياق انتشرت موجة العداء للثقافة الصينية، وانتشر مبدأ «اترك آسيا وادخل أوروبا»، بسبب إدراك النخب المحلية حجم الجمود الذي كان مُقدرا لليابان أن تعيش فيه لو اعتمد هذا النمط الثقافي الوافد، الذي يؤمن بالتراتبية الاجتماعية، ويغتال الإبداعات والمواهب والطاقات المتحفزة للتغيير وصناعة التنمية.

وُضع اليابانيون أمام اختيار مبدأين استراتيجيين متكاملين في بناء المدرسة الوطنية: مبدأ التخلي عن مضامين التعليم الكونفوشيوسي القديم، والتحلي بالأنماط العلمية والدراسية الوافدة من الغرب.

فكيف نجح اليابانيون في التوفيق بين التقاليد القديمة والثقافة الغربية الوافدة؟

٣ - نهاية فترة العزلة وأثره على سياسة االتعليم في اليابان:

خرجت اليابان من عزلتها التاريخية الطوعية، واكتشفت الجديد في الحضارة الغربية، مما سمح للمدرسة اليابانية بمواصلة وظيفتها التربوية، بأدوات جديدة، وبروح وتراكمات قديمة.

تؤكد اليابان، إذن، على تقاليد مؤسساتية في ميدان التعليم، من خلال ما أوردناه سالفا من أنواع المدارس الرسمية والخاصة التي كانت تحتضن فئات المجتمع الياباني، وخاصة فئة الساموراي. كما شكل مطلب التعليم عنصراً أساسياً للحفاظ على الرتبة الاجتماعية المتميزة وإعادة إنتاج الدواليب وقطع الغيار الثقافية للسلطة الحاكمة.

من جانب آخر فتح عهد الميجي إمكانات واسعة لمراجعة مضامين السياسة التعليمية اليابانية، وجعلها مواكبة لسيرورة التحديث؛ ضمن هذا الإطار تأسست وزارة التعليم سنة ١٨٧١م، وفي السنة الموالية ١٨٧٢م، تم إصدار «نظام التعليم»، باعتماد النموذج الأمريكي، وقُسم إلى ثلاث مستويات: الأولي، والثانوي، والعالي، (Saito, 2005).

استهدفت فلسفة التعليم الجديدة تحقيق مستويات عليا من الثقافة والمعرفة، شبيهة بما تحقق في الغرب من انتشار المعارف التطبيقية وأصناف العلوم والتقنيات؛ وركزت في عناصرها العامة على: تطوير الموارد البشرية وتعميق حس الانتماء للدولة واعتماد معيار الاستحقاق والكفاءة، عوض النسب والمولد (Oba, 2005) بيد أنه لم يكن تنفيذ هذه الخطة الطموحة بالأمر السهل، بسبب افتقار اليابانيين إلى العدد اللازم من المدرسين، والمباني المدرسية، والأموال أيضاً، لذلك تغيرت خطط التعليم مراراً (رايشاور، ١٩٨٩). وموازاة مع توحيد المدرسة اليابانية، تم إغلاق المدارس التي أقيمت في كل إقطاعية زراعية، ومدارس التيراكويا داخل المعابد (رايشاور، ١٩٨٩). وانسجم هذا الإجراء مع قيام الحكم الجديد بإلغاء نظام المقاطعات الفيودالي سنة ١٨٧١م، والتوجه نحو تركيز القرار السياسي والإداري. وفي هذا الإطار صدر قرار، يلزم مدارس المقاطعات، بالخضوع للإشراف المباشر لمصلحة التعليم المركزية (JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM,2013).

ضمن هذا الإطار يمكن رصد معالم نهضة تعليمية يابانية، من خلال ما سجله الرحالة المصري الجرجاوي سنة ١٩٠٦م، قائلاً: «فقد كانت اليابان قبل

هذا القرن، كباقي أمم الشرق، من حيث الجهل السائد فيها، ولم تكن تعرف من المدنية شيئا يذكر، لكنها حين شعرت بهذا التأخر وعرفت مزية العلوم ونشرها في البلاد وتعميمها بين الأفراد، اندفعت اندفاع الشره الجوعان إلى لذيذ الطعام وفتحت المدارس على اختلاف أنواعها. وفي قليل من الزمن خطت خطوات كثيرة في سبيل التقدم والمدنية لم تكن لتخطوها أمة غيرها في أضعاف هذا الزمن القصير»؛ (الجرجاوي، ١٩٩٩: ١٧٣). وإذا كان الجرجاوي قد أصاب حين وصف تطور مطلب التعليم وفتح المدارس، وتعميم ولوج المدارس على الرعايا اليابانيين، فإن حكمَه على «الجهل السائد» بها في العصور السالفة لا يستقيم مع ما أشرت إليه بخصوص العمق التاريخي الذي تميزت به المدرسة اليابانية، وخاصة في عهد حكم التوكوجاوا، وانخراط المجتمع في تلقي المعارف وإنتاجها بمعالمها الكونفوشيوسية.

تشوفت النخب اليابانية إلى التنقيب عن السبل الكفيلة بتطوير التعليم، واهتم موري أرينوري Mori Arinori، أثناء مهمته كدبلوماسي بالولايات المتحدة، باستفسار بعض الوجوه السياسية والتربوية الأمريكية حول الوجهة التعليمية الواجب اتباعها في اليابان...، وتلقى أجوبة ١٣ شخصية أمريكية أكاديمية، نشرها في مجلة نيويورك، تحت عنوان: النظام التربوي الحديث في اليابان (JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM). وتأتي أهمية الدور التربوي لموري من إتقانه للغة الإنجليزية، مما جعل منه نموذجا للتمثيل الدبلوماسي الياباني بالولايات المتحدة الأمريكية، كما تم تكليفه بإنجاز دراسة حول إصلاح التعليم باليابان (Jansen, 2000). وعند عودته، كان قد اكتسب الخبرة بالميدان التربوي، فلم يتردد الوزير الأول إيتو هيروبومي في تعيينه وزيرا للتعليم، في ٢٢ دجنبر ١٨٨٥م. وأطلق عليه صفة الغربي المولود في اليابان (سميث، ٢٠٠١).

تميزت بداية هذا العهد بحركة الترجمة الكثيفة لمضامين التعليم الغربية، وخاصة في المرحلة الممتدة من ١٨٧٣م إلى ١٨٨٠م؛ "فقد تُرجمت واستعملت

مضامين التعليم الغربية بشكل حرفي، مما تسبب في صدمة شعورية لدى مجتمع لم يجد القيم التي استوعبها طيلة الفترة الطويلة لعهد الإيدو؛ (Sabouret, 1984). وقد دفعت هذه الصدمة موري أرينوري، إلى مراجعة هذه المضامين، وحاولت سياسته التوفيق بين إدخال التقنية والعلوم الغربية من جهة، والحفاظ على الأخلاق والقيم الكونفوشيوسية.

مثلت سياسة أرينوري التعليمية نموذجا للمراحل التعليمية اللاحقة، وقد امتلك نظرة عميقة حول الدور الذي يجب أن يؤديه التعليم في تطوير الأمة اليابانية" (Saito, 2005) وأعطى لتكوين الأطر المحلية أهمية خاصة، مركزاً على مبادئ ثلاثة وهي الطاعة والاهتمام والصرامة. وتعني هذه الركائز الثلاثة طاعة الرؤساء، وإبداء الاهتمام العاطفي بالزملاء، والمراقبة الصارمة لهيئة التلاميذ الصغار وإنجازاتهم الدراسية (Saito, 2005). أراد موري أن تنتج المدرسة اليابانية الرعايا الصالحين للدولة؛ وعبر، هو نفسه، عن مواصفات الصلاح، قائلا: "يجب أن يكونوا رعايا للإمبراطور، ينهضوا بواجباتهم على أكمل وجه، ومعنى هذا أن يكونوا على استعداد لتلبية النداء والتضحية بحياتهم من أجل الدولة"؛ (Ken, 1985). شكلت هذه المقدمات التعليمية ذات المنحى المؤسساتي عمقاً تربوياً أساساً لانطلاق موجة الإصلاح التعليمي الشامل الذي عرفه عهد الميجي؛ وبرزت أثناءه أهمية التنشئة السياسية باعتبارها الوظيفة الأساسية للتعليم العام (قنديل، ٢٠٠٠).

تمكن اليابانيون من جني ثمار المقدمات القانونية والتقنية والبشرية المتخذة، وتمثل ذلك في المعدلات المرتفعة لنسب التمدرس في مختلف مراحل التعليم، بما فيها مؤسسات التعليم الصناعي، التي شهدت تطورات مهمة، كما يتضح من الجدول رقم (١) (Inove, 1985):

الجدول رقم (١)

تطور عدد مدارس التعليم الصناعي والأساتذة وعدد التلاميذ ما بين ١٨٩٤-١٩٣٥م

السنوات	عدد المدارس	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ
١٨٩٤	١٩	٢٦	١١١٧
١٨٩٥	٥٥	٧١	٣٣٢٧
١٩٠٥	٢٧٤٦	١٢٧٢	١٢١٥٠٢
١٩١٥	٨٩٠٨	٢٨١٥	٤٩٨١٧٨
١٩٢٥	١٥٣١٦	٩٨٢١	١٠٥١٤٣٧
١٩٣٥	١٦٦٧٨	٦٨١٧٩	١٩٠٢١٥٧

من خلال المعطيات الإحصائية، يتضح لنا التحول الكبير الذي عرفته مؤسسات التعليم الصناعي بعد مرحلة ١٨٩٥م، حيث بلغ معدل تطور المدارس الصناعية ٤٨٩٢٪ وعدد الأساتذة بـ ١٦٩١٪ وعدد التلاميذ بـ ٣٥٥١٪ ما بين ١٨٩٥م و١٩٠٥م، وهي مرحلة شهدت طفرة كبيرة في سلسلة المغامرات العسكرية الإمبريالية، واجه، من خلالها، اليابانُ كلا من كوريا والصين وروسيا، وانخرط في سياسة التسابق نحو التسلح قبيل اندلاع الحرب العالمية الثانية.

٤ - التعليم في خدمة التوسع الإمبريالي الياباني:

عرفت سياسة التعليم اليابانية العديد من التحولات والمراجعات، بشكل جعلها تتناسب مع تحولات المشهد الإقليمي بشرق آسيا، وحدة الصراع الإمبريالي الدولي في المنطقة؛ فشكل التعليم الصناعي مطلباً أساسياً، مد العسكرتاريا اليابانية بالوقود البشري المؤهل والمدرب لإنجاز المشروع التوسعي الياباني في المنطقة وضمان سبل نجاحه. ضمن هذا الإطار تزايدت أعداد المؤسسات التربوية في مختلف الأسلاك التعليمية، وخاصة تعليم الصغار ((JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM).

الجدول رقم (٢)

نسبة حضور التلاميذ المدرسين بالنسبة للتعليم الإجباري مابين ١٨٩٠-١٩١٧م

السنة	الذكور ٪	الإناث ٪	المجموع ٪
١٨٩٠	١,٦٦	١,٣١	٩,٤٨
١٨٩١	٧,٦٦	٢,٣٢	٣,٥٠
١٨٩٢	٧,٧١	٥,٣٦	١,٥٥
١٨٩٣	٨,٧٤	٦,٤٠	٧,٥٨
١٨٩٤	١,٧٧	١,٤٤	٧,٦١
١٨٩٥	٧,٧٦	٩,٤٣	٢,٦١
١٨٩٦	٠,٧٩	٥,٤٧	٢,٦٤
١٨٩٧	٧,٨٠	٩,٥٠	٧,٦٦
١٨٩٨	٤,٨٢	٧,٥٣	٩,٦٨
١٨٩٩	١,٨٥	٠,٥٩	٨,٧٢
١٩٠٠	٤,٩٠	٧,٧١	٥,٨١
١٩٠١	٨,٩٣	٨,٨١	١,٨٨
١٩٠٢	٨,٩٥	٠,٨٧	٦,٩١
١٩٠٣	٦,٩٦	٦,٨٩	٢,٩٣
١٩٠٤	٢,٩٧	٥,٩١	٤,٩٤
١٩٠٥	٧,٩٧	٣,٩٣	٦,٩٥
١٩٠٦	٢,٩٨	٨,٩٤	٦,٩٦
١٩٠٧	٥,٩٨	١,٩٦	٤,٩٧
١٩٠٨	٧,٩٨	٩,٩٦	٨,٩٧
١٩٠٩	٩,٩٨	٣,٩٧	١,٩٨
١٩١٠	٨,٩٨	٤,٩٧	١,٩٨
١٩١١	٨,٩٨	٥,٩٧	٢,٩٨
١٩١٢	٨,٩٨	٦,٩٧	٢,٩٨
١٩١٣	٧,٩٨	٥,٩٧	٢,٩٨
١٩١٤	٨,٩٨	٧,٩٧	٣,٩٨

تابع/ الجدول رقم (٢)

نسبة حضور التلاميذ المدرسين بالنسبة للتعليم الإجباري مابين ١٨٩٠-١٩١٧م

السنة	الذكور ٪	الإناث ٪	المجموع ٪
١٩١٥	٩,٩٨	٠,٩٨	٥,٩٨
١٩١٦	٠,٩٩	٢,٩٨	٦,٩٨
١٩١٧	١,٩٩	٤,٩٨	٧,٩٨

بالموازاة مع ذلك يمكن توضيح عناصر الترابط بين حجم التلاميذ المدرسين وعدد البنايات، والأساتذة المشرفين على العمليات التربوية المختلفة في:

الجدول رقم (٣)

معطيات حول التعليم الابتدائي (١٨٨٠-١٨٨٥م)

(JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM)

السنوات	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
١٨٨٠م	٢٨٤١٠	٢٣٤٨٨٥٩	٧٢٥٦٢
١٨٨١	٢٨٧٤٢	٢٦٠٧١٧٧	٧٦٦١٨
١٨٨٢	٢٩٠٨١	٣٠٠٤١٣٧	٨٤٧٦٥
١٨٨٣	٣٠١٥٦	٣٢٣٧٥٠٧	٩١٦٣٦
١٨٨٤	٢٩٢٣٣	٣٢٣٣٢٢٦	٩٧٣١٦
١٨٨٥	٢٨٢٨٣	٣٠٩٧٢٣٥	٩٩٥١٠

وهكذا، نجح اليابانيون في تحقيق معدلات كبيرة في التمدرس الإجباري، وأصبح الانتظام داخل المؤسسات التربوية شكلا من أشكال الانخراط داخل ثكنات عسكرية، يتأهب أفرادها للحرب والمواجهة. ويمكن تفسير السرعة في تحقيق هذه النتائج بالتحديات الكبرى التي واجهت مجتمع النيبون، خلال تزايد أخطار الهجمة الغربية على منطقة آسيا الشرقية، وتحفز العسكرتاريا، في مقابل ذلك، لتأسيس إمبراطورية يابانية توسعية. ومن هنا شكلت المدرسة والتعليم إطارين مناسبين لتكوين الأفواج المناسبة لأداء هذا الدور الحيوي؛ كما

يمكن رصد الانتظام المؤسساتي من خلال الوصف الدقيق للدور المنوط بالمؤسسات التعليمية وبسياسة التعليم؛ فقد حُددت للتعليم الأولي أهداف واضحة وجلية، تمثلت في منح الأطفال تربية خلقية ووطنية، وتعليمهم المعارف العامة، التي تفيدهم في الحياة، والاعتناء بنموهم الجسماني. واجهت السياسة التعليمية اليابانية العديد من التحديات؛ فقد انتقل اليابان، بعد أحداث منشوريا، إلى فترة من الزخم القومي، ورافق ذلك ازدهار الصناعي اتجهت، أثناءه، الفئاتُ المتعلمة نحو المهن الصناعية؛ وفي مقابل ذلك انخفضت أعداد المرشحين لمناصب التدريس بشكل كبير بسبب ضعف المنح المقدمة لهم، مما دفع وزارة التعليم، بالتنسيق مع عمال الأقاليم، إلى الرفع من عدد المنح المخصصة للمدارس العليا، والبحث عن وسائل جذب المتعلمين المتفوقين وهو ما أدى إلى عودة الانتعاش إلى مدارس التكوين كما يتضح من الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

تطور مؤسسات التكوين باليابان ما بين ١٨٩٦-١٩١٣

(JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM)

السنوات	عدد مدارس تكوين الأساتذة	عدد مدارس تكوين الفتيات	عدد المتخرجين	
			الإناث	الذكور
١٨٩٦	٤٧	٠	٣٨٧٩	٢٩٨
١٨٩٧	٤٧	٠	٥١١٦	٦٠٢
١٨٩٨	٤٧	٠	٤٥٢٠	٣٩٦
١٨٩٩	٤٩	٠	٥٠٠٥	٤٤٩
١٩٠٠	٥٢	٣	٦١٠٠	١٢٢٥
١٩٠١	٥٤	٤	٧٧٤٣	١٤٧٥
١٩٠٢	٥٧	٧	٧٢٥٨	١٨٠٠
١٩٠٣	٦١	١١	٦٦٦٢	١٨٨١
١٩٠٤	٦٤	١٤	٥٩٧١	٢١٨٧
١٩٠٥	٦٦	١٦	٣٠٩٣	١٠٨٢

تابع/ جدول رقم (٤)

تطور مؤسسات التكوين باليابان ما بين ١٨٩٦-١٩١٣

(JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM)

السنوات	عدد مدارس تكوين الأساتذة	عدد مدارس تكوين الفتيات	عدد المتخرجين	
			الإناث	الذكور
١٩٠٦	٦٧	١٧	٣٠١٥	١١٨٢
١٩٠٧	٦٩	١٩	٢٨٦٤	١٢٩٨
١٩٠٨	٧٥	٢٣	٤٠٨٥	١٢٢٢
١٩٠٩	٧٨	٢٥	٤٢٥٠	١٥٨٥
١٩١٠	٨٠	٢٧	٤٤٤٩	١٠٩٥
١٩١١	٨٥	٣٠	٤٩٥٢	٢٠١٣
١٩١٢	٨٦	٣٢	٥١٢٤	٢٢١٧
١٩١٣	٨٦	٣٣	٥١٥٨	٢٢٢٥

ومن خلال تحليل أولي للمعطيات الإحصائية الواردة، يبدو مؤشر التراجع واضحاً، ابتداء من ١٩٠٣م؛ ففي الوقت الذي حافظت فيه مؤسسات التكوين على سمة التطور من ٧٢ إلى ٨٨ مؤسسة، تراجعت أعداد المنتسبين إليها بنسب مهمة من ٨٥٤٣ إلى ٤١٦٢، مما دفع الإدارة اليابانية إلى معالجة المشكل، بالرفع من قيمة التحفيزات المادية المقدمة، مما تسبب في عودة الحيوية لمدارس تكوين الأطر التربوية ابتداء من ١٩٠٧م. احتاجت الجهود اليابانية في ميدان التعليم إلى إمكانات مادية، أسهم في توفيرها كل من الدولة والمقاطعات، والبلديات. ويوضح الجدول رقم (٥)، تطور حجم هذه النفقات، حيث تزايد إسهام الدولة انسجاما مع الدور الذي أضحت تؤديه في عسكرة المجتمع وفي المراهنة على تكوين الأطر التعليمية التي ستتقلد مناصب الإدارة السياسية والعسكرية إلى حدود بداية التوترات الدولية في الشرق الأقصى باحتلال اليابان لإقليم منشوريا الصيني.

جدول رقم (٥)

تطور نفقات التعليم العمومي في اليابان (بمليون ين)

السنوات - ميلادية	الدولة	Préfectoral المقاطعات	البلدية
١٨٨٥	١٠٣٦	١٢٢٢	٨٦٤٣
١٨٩٠	٩٣١	١١٨٨	٧٤٨٧
١٨٩٥	١٥٩٨	١٨٧٤	١٠٧٧٢
١٩٠٠	٥٨٣٤	٨٨٤٥	٢٦٣٤٧
١٩٠٥	٥٦٦٦	٩٠١٢	٢٨١٤٣
١٩١٠	٩٠١٠	١٥٨٣٥	٦٠٤٧٢
١٩١٥	١٠٥٦٦	١٧١٥٨	٦٢٤٣٧
١٩٢٠	٤٤٠٦٦	٥٥٧٨٣	٢٠٠٥٥٨
١٩٢٥	١٠٠٣٨٨	٩٢٥٨٢	٢٤٩٤٥٨
١٩٣٠	١٤٣٣٢٠	١٠٥٦١٢	٢٠٤٠١٠
١٩٣٥	١٥١١٠٠	١٠٣١٠٢	٢٤٢٨٧٨
١٩٤٠	٢٧٠٦٧٣	١٩٩٦٩٧	٢٠١٥٤٠

٥ - انتقادات النخبة التربوية لسياسة التعليم باليابان أثناء المرحلة الإمبريالية:

لم تسلم سياسة التعليم اليابانية من انتقادات نخبة مثقفة يابانية دعت إلى الأخذ، في ميدان التربية، بطرق جديدة. وفي هذا الإطار حمل هيجوشي شواشي Higuchi Choichi على سمة الإجبارية التربوية التي طبعت عهد الميجي، وأولى أهمية للتعلم العصامي والذاتي (Sabouret,1984).

كما برزت نخب تربوية أخرى، مثل واكاوا إيجي Wikawa Eij، وتوزوكا كيشيي Tezuka Keichie، وأوبارا كينيوشي Obara Kuniyoshi، وكاتاياما شين Katayama shin، وكانو كيومارو Kano Kiyomaru، واهتمت بنهج سياسة ليبرالية واسعة في ميدان التعليم لتطوير شخصية الطفل (Sabouret, 1984). إلا أن هذه التنظيرات لم تجد لها فسحة واسعة للتطبيق بسبب تركيز الأوليغارشيا

الحاكمة على مبدأ الطاعة والامتثال للقرارات الإمبراطورية، في مرحلة تاريخية، احتاج فيها اليابان الإمبريالي، إلى تنمية مطلب الحس الوطني بنسب تفوق تطوير قدرات النمو العقلي (Sabouret, 1984). ومع ذلك لا يمكننا أن نعدم تأثير هؤلاء في السياسة التربوية التي نهجها اليابان طيلة النصف الأول من القرن العشرين. فخلال "عهد تايشو Taisho (١٩١٢ -١٩٢٥م) نشأت موجة من البحوث التربوية، بمعزل عن المخططات الحكومية؛ وبموت الإمبراطور تايشو وبداية عهد شوا Showa 1921-1989، وبالضبط في سنة ١٩٣٠، قامت الحكومة والإدارة المركزية بمراجعة المقررات الدراسية (Isoda). ولا شك أن بعض معالم الإنتاجات النظرية السالفة وجدت طريقها إلى التنفيذ والاندماج في المنظومة التربوية ليابان ما قبل الحرب العالمية الثانية.

وبموت الإمبراطور تايشو وبداية عهد شوا Showa1921-1989، وبالضبط في سنة ١٩٣٠، قامت الحكومة والإدارة المركزيتان بمراجعة المقررات الدراسية. ولا شك أن بعض معالم الإنتاجات النظرية السالفة وجدت طريقها إلى التنفيذ والاندماج في المنظومة التربوية ليابان ما قبل الحرب العالمية الثانية.

مثل أوبارا كينيوشي Obara Kuniyoshi، ونظريته التربوية نموذجاً يستدعي الوقوف والتأمل؛ فقد اشتهر الرجل بنظريته التربوية zenjin، التي تعني «الشخصية الكاملة» أو «تعليم الرجل التام» من خلال قيمتين متكاملتين: القيم المطلقة، والقيم المساعدة.

قابل أوبارا بين ست قيم أساسية مثالية وما يرتبط بها من أنشطة إنسانية كالآتي (Kobayashi, 2004):

الصدق ← الدراسة

الطيبوبة ← الأخلاق

الجمال ← الفن

المقدس ← الدين

الصحة ← الجسد

الغنى ← العمل

قال أوبارا أن الدين محور أساس لكافة الأنشطة الثقافية والتربوية، وهذا شيء طبيعي في مجتمع لم يعرف تاريخه الطويل والممتد صراعاً بين العلم والمعتقدات الأسطورية؛ فقد تبوأت هذه الأخيرة مكانة متميزة داخل الثقافة اليابانية، حيث مثلت مجموع النصوص الأسطورية والقيم الثقافية الكونفوشيوسية والبوذية والشنتوية الجانبَ المقدس في حياة اليابانيين الفردية والجماعية.

لم يجد اليابانيون حرجاً في استلهام الرموز والمعاني الدينية/الأسطورية، لشحن المنظومة التربوية بعوامل البقاء والاستمرار. وفي هذا الإطار لا نجد لدى "أوبارا" أي تعارض بين الدين من جهة، والعلم والأخلاق والفن من جهة أخرى، بل إن القدسية تمثل، بالنسبة إليه، القيمة القصوى للتعليم (Kobayashi, 2004). حمل أوبارا بشدة على التعليم اللائكي، واعتبره خطرا على تنشئة الشخصية الإنسانية. وعد القيم الإنسانية وتنميتها، محورين رئيسيين لقطاع التربية والتعليم؛ (Kobayashi, 2004).

ركز أوبارا، في بناء نظريته، على خصوصيات المجتمع الياباني وهويته من النواحي الاعتقادية والرمزية، كما انفتح على مجموعة من الأفكار التربوية والفلسفية، بدءاً من مثالية أفلاطون وصولاً إلى أفكار البيداغوجي السويسري بيستالوزي Pestalozziمروراً بإيرازم ولوثر وكالفن.. (Kobayashi, 2004).

ونكتشف، من خلال فلسفة أوبارا التربوية، سمات التسامح واحترام الخصوصيات الثقافية؛ فقد وقف ضد التوجهات القومية التي تخدش التفاهم الدولي حول مبدأ الاحترام المتبادل بين الشعوب والأمم. ومن هذه الزاوية أحس بالمرارة بعد اندلاع الحرب العالمية الثانية. واهتم، بعد نهايتها، بتشجيع مجهودات السلام التي بذلتها هيئة الأمم المتحدة، ومنظمة اليونسكو

(Kobayashi, 2004) ويمكن القول إن أفكاره وأخلاقه العلمية أسست، داخل اليابان، مقدمات حقيقية لفلسفة حوار حضاري بين الثقافات الإنسانية المختلفة والمتعددة. ومن هنا فإن ما ميز أوبارا عن غيره من التربويين اليابانيين، بناءَه لرؤية تعليمية بعيدة عن أي تنظير إيديولوجي (Kobayashi, 2004).

لم تلتفت العسكرتاريا اليابانية للقيم الإنسانية التي تضمنتها اجتهادات أوبارا التربوية، بل وظفت عناصر القوة فيها وفي غيرها لتدعيم التلاحم الاجتماعي ولتعميق الاعتقاد في قوة الرموز الدينية والأسطورية، بالشكل الذي جعل من مشاركة اليابان في عمليات التوسع الإمبريالي والتحالف مع الفاشية والنازية، شكلا من أشكال تجسيد مبادئ التفوق العرقي والقومي. وما يلفت نظرنا في المسيرة التربوية لأوبارا وغيره، انخراطهم العملي والفعلي في إنتاج ممارسة تعليمية، محاولين تطبيق المقدمات النظرية داخل المؤسسات التعليمية الخاصة؛ وهو مايشير إلى مكابدة حقيقية في سبيل اختبارها وتنزيلها على أرض الواقع. وفي هذا الإطار لم تكتف النخب الفكرية والتربوية بإنتاج المعارف والتنظيرات، لكنها انخرطت في تأسيس منابر ومؤسسات تعليمية خاصة، تنافس الدولة وتزاحمها في صناعة عقلية الابتكار والنبوغ.

أسس اليابانيون نظاما تعليميا جديدا انسجم مع التحديات الجديدة التي واجهت النخب المحلية في عملية البناء وتوفير الأطر القادرة على إنجاح المشروع التحديثي لبلد النيبون؛ لكن ما الدور الذي أداه الخارج/الغرب في مجمل التحولات العامة والخاصة التي شهدتها المدرسة اليابانية من خلال استقبال الخبراء الأجانب وإرسال البعثات التعليمية إلى ارقى المؤسسات والمعاهد الغربية؟

ثانياً - اليابان بين استقبال الخبراء الأجانب وإرسال البعثات التعليمية إلى الخارج

تؤكد الأدبيات التربوية الرسمية اليابانية على أن دخول الحضارة الغربية

إلى اليابان، تم عبر استقدام الأساتذة الأجانب، للتعليم بالمؤسسات اليابانية، وإرسال الطلبة اليابانيين إلى الخارج للدراسة والبحث JAPAN'S MODERN (EDUCATIONAL SYSTEM) ويؤكد نوبورو كوياما أنه ليس من قبيل المبالغة القول إن تحديث اليابان بدأ مع الدراسة بالخارج (Koyama, 1999). وهو ما يفرض علينا ضرورة تتبع الآلية الأخيرة وتحليلها، لاستنتاج الخيط الناظم الذي أطر عملية التحديث داخل مجتمع النيبون.

١ -التأثيرات الصينية:

ارتبط التواصل التعليمي الياباني، في أزمنته القديمة، بالثقافة الصينية؛ فمع بداية القرن السابع للميلاد، نهج الأمير شوتوكو Shotoku سياسة إيفاد البعثات التعليمية إلى الصين (Yamaguchi) واستقدم منها البوذية والثقافة الصينية (Coelho, 2001) وكان معظم الطلبة الذين أرسلوا إليها من الكهان البوذيين (Lombard, 1913).

واعتُبِرت الصين قبلة ثقافية لتكوين أفراد البيروقراطية الإدارية وتهيئتهم للأدوار الإدارية والثقافية، وأرسلَ إليها اليابان العديدَ من البعثات الرسمية، بلغ عددها ما بين القرنين ١٢-١٤م "عشرَ بعثات نحو مدينة شوان - إحدى أبرز المدن العالمية المتطورة - بهدف الحصول على العلوم المتقدمة وعناصر الذكاء (Coelho, 2001).

استمر التأثير الصيني في تشكيل ثقافة المجتمع الياباني في العديد من التفاصيل؛ وتم ذلك عن طريق إيفاد مبعوثين دبلوماسيين ذوي خبرة إلى الصين وبواسطة الطلبة الذين عادوا إلى اليابان بعد سنوات من التدريب وأسهموا في إنشاء المدارس وفي الاضطلاع بالمهام التربوية؛ (Lombard, 1913).

أما في عهد "الشوجون أشيكاجا يوشيميتسو Yoshimitsu Ashikaga (١٣٥٨-١٤٠٨م)، فتم إيفاد ست بعثات، ما بين (١٤٠٤-١٤١٠م)" (Perkins, 1994؛ وهو ما يدل على أولوية القبلة الصينية في تكوين الأطر اليابانية.

٢ - نظام التوكوجاوا وبداية التحول عن النموذج الصيني:

مع بداية عهد التوكوجاوا، بدأت العلاقات اليابانية الصينية في الانحسار. ويذهب بعض الباحثين إلى القول بانعدام الروابط بين نظامي الحكم في الصين واليابان (Norihito, 2003) وانعكست سياسة العزلة اليابانية على حجم التدفق البشري نحو الصين، حيث منع الشوجون اليابانيين من مغادرة أرض الميكادو؛ إلا أن ذلك لم يلغ الروابط العميقة بين المجتمعين من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فاستمرت الصلات، خاصة عبر ميناء ناكازاكي الذي سمح للتجار الصينيين والهولنديين بالتعامل داخل مرافئه.

٣ - المحاولات الأولى للاتصال بالعالم الغربي:

كان السفر إلى الخارج، في عهد العزلة الطوعية، يعني الإعدام بالنسبة لليابانيين، ووُجدت قلة قليلة من الفئات المتعلمة التي تحدت إرادةَ الباكوفو، ومنهم أحد الفزيائيين ويدعى ناكاجيما شوجيرو Nakajima Chojiro، فقد تمكن، مع بداية ١٦٩٠م، من الفرار على متن سفينة هولندية، والتحق بجامعة لايدن Leiden، حيث درس الطب لمدة سنتين، وتمكن من الرجوع، دون أن تكتشف أمرَه سلطاتُ الباكوفو، واستمر في ممارسة حياته العادية باليابان (Norihito, 2003).

٤ - سياسة العزلة وآثارها التعليمية:

مع بداية ١٦٣٠م، دخل اليابان تجربة تاريخية فريدة، اتسمت بإصدار قرار إداري وسياسي، يقضي بنهج سياسة العزلة، تمثلت أبرز معالمها في منع اليابانيين من السفر للخارج. وهو مايعني، إيقاف البعثات التعليمية نحو الصين، القبلة المفضلة للنخب الثقافية اليابانية في فترة ما قبل الميجي. وإذا كانت السوكوكو - سياسة العزلة -، مرتبطة بمحاولات ضبط إيقاع التوازن الداخلي ليابان التوكوجاوا، فإن الإشارات الفكرية والفلسفية لهذا العهد لم تكن لتتقيد بالكوابح السياسية. وفي هذا الإطار يمكن القول إن البعثات التعليمية لم تنطلق إلى دول الغرب الرأسمالي مع عهد الميجي، بل وُجدت مقدماتها الأولى في عهد توكوجاوا.

جدول رقم (٦)

البعثات السبع التي تمت في نهاية عهد الباكوفو

السنة	الوجهة
١٨٦٠م	الولايات المتحدة الأمريكية
١٨٦٢	أوربا
١٨٦٤	فرنسا
١٨٦٥	فرنسا وبريطانيا
١٨٦٦	روسيا
١٨٦٧	فرنسا
١٨٦٧	الولايات المتحدة الأمريكية.

تأكد اليابانيون من قصورهم العلمي والتحديثي أثناء مقارنتهم بين ما كان عليه بلدهم من تأخر وما كانت تشهده الدول الغربية من قوة متنامية على مختلف المستويات؛ واعتبروا بأن السيطرة على الداخل وهندسة الفضاء الداخلي لا يمكن أن يتما بدون أطر بشرية متعلمة وقادرة على تنفيذ سياسة الإصلاحات وعلى وضع اليابان في مصاف الدول المتقدمة.

٥ - عهد الميجي ودور البعثات التعليمية في إنجاح عملية التحديث:

استفاد المتعلمون اليابانيون من المناخ السياسي والإداري الجديد الذي أحدثه عهد الميجي؛ فقد أُلغي النظام الطبقي وتم حل طبقة الساموراي، واعتُبرت الكفاءة العلمية مقياساً أساساً للترقي المجتمعي.

كان التعلم بالخارج يعني تقلد الوظائف السامية والاستراتيجية مما تسبب في انتشار حالة من التنافس المحموم في إيفاد الأبناء نحو البلدان الغربية، كما خصصت مختلف الوزارات ومنها وزارة التربية منحا خاصة للطلبة وخاصة من صفوف طبقة الساموراي المنحلة ومن الفئات التي أسهمت في إحياء النظام الإمبراطوري.انضبطت الوفود التعليمية اليابانية لتعاليم الإدارة الوطنية، وأسهم نمط التعليم في تكوين كفاءات تؤمن بالقيم التي رسمها عهد الميجي،

وشكلوا وقوداً بشرياً لمشروع التحديث ولمرحلة التوسع المجالي على حساب دول الجوار.

انبهر العقل الياباني بالنموذج البروسي (الألماني) ورأى فيه ضالته ونموذجه المثالي، وانعكس ذلك على تعدد الوفود التعليمية إلى ألمانيا. ويأتي هذا الاختيار لاعتبارات موضوعية تتعلق بالانتصار الألماني الساحق على فرنسا في حرب ١٨٧١م، وأخذ بروسيا بالنظام الإمبراطوري الذي شكل في الحالتين الألمانية واليابانية ملاذا للوحدة وتجنب الصراعات الداخلية.

ورغما عن ذلك لم يلغ اليابانيون الاستفادة من العلوم التي كانت تمنحها الجامعات الأمريكية والإنجليزية والفرنسية.

حدد اليابان أهدافاً واضحة من إيفاد البعثات التعليمية إلى الخارج، وفي مقدمتها الاستغناء عن الخبراء الأجانب الذين استعان بهم عهد الميجي وكلفوا الدولة مبالغ مالية طائلة؛ وبناء يابان جديد بسواعد وطنية وبرؤية تمزج بين التحديث الغربي والخصوصيات الثقافية والمجتمعية المحلية.

يقول أحد الدارسين أن اليابان لم يجرِ وراء نماذج يطبقها، ولم يستورد خبراء من الخارج ليقوموا بالعمل عوضاً عن أبنائها، ولكنه توسع في الابتعاث للخارج ليتفاعل أبناؤه مع الحضارة الغربية، ولينهلوا من العلوم الحديثة (شقر، ١٩٨٩)، والحقيقة التاريخية تؤكد على أن اليابان انفتح على الكفاءات الغربية بالموازاة مع إيفاد البعثات التعليمية نحو دول الغرب الرأسمالي؛ فإذا كان الهدفُ من إصلاح التعليم وجلب الخبراء الأجانب توفيرَ التكوين العلمي المناسب والفاعل، فإن الغرض من إيفاد البعثات التعليمية تجلى في الانتساب لأشهر الجامعات الغربية في أمريكا وبريطانيا وألمانيا وفرنسا والاطلاع من خلالها على أسرار التقانة وألغازها التطبيقية. لم تستطع الإدارة اليابانية توفير المنح لكافة الطلبة الراغبين في الدراسة بالخارج؛ وعوضا عن ذلك قامت باستقدام الخبراء الأجانب من مختلف الجنسيات وخصصت لهم اعتمادات مالية كبيرة وهو ما مكن من تحقيق نوع من التكافؤ في الاستفادة من التعليم الحديث.

"لم يكن منتظراً من الخبراء الأجانب نقل منهجي للتقنية الغربية، بل كلفوا بإقامة بنيات تحتية شبيهة بمثيلتها الغربية" (Chushichi, 2000). ذاك ما قاله أحد الباحثين اليابانيين؛ وهو قول لا يستقيم بإطلاق مع حقائق التاريخ؛ فلم يكن الخبراء الغربيون مجرد عمال يقومون بإنجاز البنيات التحتية من طرق ومواصلات ومقاولات ومصانع...، بل انخرطوا في صياغة المدونات القانونية ومشاريع الإصلاح التربوي ووضع قواعد المؤسسات الصناعية والمالية. كما لا يمكن فهم النبوغ الياباني في مؤسسات ومعاهد الغرب دون المساعدة الغربية وتوجيه الأطر العلمية والتربوية في أوربا وأمريكا.

تنبه اليابانيون إلى أن التقانة منتوج ثقافي يحمل بصمات وهوية وحاجات الإطار المجالي والثقافي الذي أنتجها ووفر لها عوامل الظهور والتطور والامتداد. ومن هنا كانت مَلَكة الاستيعاب التقني وفك شفرات العلم التطبيقي الغربي من مسؤولية الطلبة الموفدين إلى البلدان الغربية؛ ومن هذا الجانب خططت الإدارة اليابانية لاستبدال الخبراء بهؤلاء المتعلمين؛ وقد انبنى الأمر على براغماتية واضحة، تعترف بالواقع، وتؤسس لاختيارات المستقبل.

لم يكن إذا في مخطط حكومة الميجي الإبقاءُ على هؤلاء الخبراء، إلى أمد طويل، إذ سرعان ما بدأت البعثات اليابانية تحقق أهدافها فمنذ ١٨٨٠ مثلا، غادر اليابان الخبراء المكلفون بتنظيم الصناعة، كما أن الفريق الفرنسي الذي أدار مدرسة filalture لم يبق سوى ثلاث سنوات. وبعد أن كان عدد الخبراء الأجانب في ميدان القضاء، والمالية، والأساتذة والمهندسين، ٥٠٠ ما بين ١٨٧٢-١٨٧٥ لم يعودوا يمثلون سوى ٢٠٠ في سنة ١٨٩٠ (Renouvin, 1946).

لم يقتف اليابان نموذجاً تحديثياً معيناً، وإنما بحث عن المعرفة أنى وجدت، وتمكن بإتقان من إعطائها روحاً محلية خاصة. انفتح اليابانيون على أغلب دول العالم الرأسمالي، صغيرة كانت أم كبيرة، ولم تتقيد بالنموذج البريطاني أو الأمريكي أو غيرهما وإن كانت البصمات الألمانية جلية في تقعيد أول دستور ياباني وفي تكوين الطلبة اليابانيين في أشهر الجامعات الألمانية.

فضل اليابانيون اقتباس ما هو مفيد... وطرح ما يقود إلى التغريب... نتيجة ذلك استطاع اليابان الانتقال من مرحلة نقل التكنولوجيا والعلوم الغربية إلى مرحلة تطويرها والمشاركة في تصنيعها عالميا، فانتقل اليابانيون من دائرة الاقتباس والتقليد إلى مرحلة الإبداع والتجديد (Renouvin, 1946).

لم يتأثر اليابان، بسبب هذه الرؤية التنموية، جراء الاستغناء عن الخبراء الأجانب، فقد أصبح ممتلكا لمفاتيح التقانة العصرية، وخاصة بعد رجوع البعثات اليابانية التي تمكن أفرادها بسرعة من تعويض نظرائهم الغربيين (Renouvin, 1946).

لا يمكن المراء في القول بنجاح أفراد البعثات اليابانية في خدمة المشروع التحديثي الياباني أثناء عهد الميجي. ولم يكن هذا النجاح والاندماج إلا نتيجة للمقدمات السياسية والاقتصادية، التي حملت في منطقها الداخلي عوامل الفعل الإيجابي، فهيروبومي إيتو الذي قضى سنة ونصف من الدراسة في الغرب (١٨٨٢-١٨٨٣م) أضحى رئيساً للوزراء، في سنوات (١٨٩٢-١٨٩٦م) (١٨٩٨-١٨٩٩م) و(١٩٠٠-١٩٠١م) وأرسله الإمبراطور إلى ألمانيا بغية الاطلاع على التجربة البروسية ووضع مشروع دستور ياباني، وتوجهت جهوده بإعلان الإمبراطور عن النص الدستوري في ١١ فبراير ١٨٨٩م.

ويعد موري أرينوري من أوائل الساموراي الذين زاولوا تعليمهم بإنجلترا في ستينات القرن التاسع عشر... وكان إلى جانب تشبعه بالمناهج التربوية الحديثة شغوفاً بالنظام الجامعي الألماني الذي يخضع إلى سلطة الدولة ورقابتها (المحجوبي، ١٩٩٩)، وكان موري أول وزير للتعليم في اليابان، وأسس المدرسة اليابانية الحديثة، وتحققت في عهده مكاسب مهمة، منها تزايد نسبة المتعلمين وإضفاء الطابع القومي على مبادئ التعليم الياباني.

أما ياماكاطا أريطومو Yamagata Aritomo (١٨٣٨-١٩٢٢م) فقد أرسل إلى أوربا بعد الإطاحة بحكومة الشوجون عام ١٨٦٨م لدراسة الأنظمة العسكرية الغربية وتأثر تأثراً بالغاً بالنموذج العسكري لبروسيا، فاهتم بأسلوبها

الحربي، ووضع الحرس الإمبراطوري سنة ١٨٧٠ كما أضحى وزيراً للحرب سنة ١٨٧٣، وأدخل إصلاحات عميقة على الجيش وفرض التجنيد الإجباري، كما احتل منصب الوزارة الأولى في أواخر القرن التاسع عشر (Encarta, 2005).

وانتمى ناكاي شومين Nakae Chomin (١٨٤٧-١٩٠١م) إلى فئة الساموراي، أوفدته حكومة الميجي في بعثة علمية إلى فرنسا من ١٨٧٠ إلى ١٨٧٤م، وكرس جهده وحياته لنشر النظريات السياسية التي استقاها من فلاسفة التنوير، ومن اطلاعه على نظم أوربا الغربية. وأصبح في عهد الميجي منظر حركة المطالبة بحرية الشعب وحقوقه بدون منازع (المحجوبي، ١٩٩٩).

واعتُبر أوكيبو توشيميشي Okubo Toshimichi (١٨٣٠-١٨٧٨م) من أبرز مهندسي سياسة عهد الميجي، زار في، مهمة تعليمية، مجموعة من دول الغرب الرأسمالي والتقى المستشار الألماني أوتو فون بسمارك Von Bismark ودرس التقانة الغربية والمبادئ السياسية الغربية (Encarta, 2005) كما نهج سياسة وطنية وشكل حكومة ١٨٧٣، وكان هدفها تصنيع وتحديث اليابان والقضاء على أية معارضة محتملة.

من جانب آخر تشكلت الوزارات الأولى خلال عهد الميجي من المتعلمين اليابانيين الذين درسوا بالولايات المتحدة وأوربا. وإذا أخذنا مؤسسة الجنرو التي أدت دوراً سياسياً وعسكرياً بارزاً طيلة عهد الميجي؛ فقد ضمت تسع شخصيات بارزة كما يتبين من :

الجدول رقم (٧)

أعضاء الجنرو

الاسم	مسيرته الدراسية بالخارج
Ito Hirobumi (١٨٤١-١٩٠٩م) إيتو هيروبومي	التحق للدراسة بإنجلترا سنة ١٨٦٣ موفداً من قبل المقاطعة التي ينتمي إليها (شوتشو)، وشارك في بعثة إيواكارا سنة ١٨٧١م، قام بزيارة إلى ألمانيا للاطلاع على نموذج الدستور البروسي، تقلد الوزارة الأولى عدة مرات.

تابع/ الجدول رقم (٧)
أعضاء الجنرو

الاسم	مسيرته الدراسية بالخارج
Kuroda Kiyotaka (١٨٤٠-١٩٠٠م) كورودا كيوتاكا	سافر، سنة ١٨٧١م، لاستكمال دراسته بأوربا والولايات المتحدة الأمريكية.
Yama Iwao (١٨٤٢-١٩١٩م) أوياما إيواو	أرسل سنة ١٨٧٠م للدراسة بفرنسا، بالمدرسة العسكرية الخاصة بسان سير، لاحظ من كثب مجريات الحرب الفرنسية البروسية سنة ١٨٧١م، وقضى ثلاث سنوات لدراسة اللغات الأجنبية بجنيف في سويسرا (١٨٧٠-١٨٧٣م).
Inoue Kaoru ١٨٣٦-١٩١٥ إينو كارو	كان من ضمن الطلبة الخمسة الذين أوفدتهم مقاطعة شوتشو للدراسة بإنجلترا صحبة إيتو هيروبومى...
Saigo Tsugumichi (١٨٤٣-١٩٠٢م) صايغو تسوجيميشى	سافر في صحبة الجنرال ياماغاتا أريتومو، سنة ١٨٦٩م، نحو عدد من البلدان الأوربية لدراسة نظمها وأدواتها العسكرية
Matsukata Masayoshi (١٨٣٥-١٩٢٤م) ماتسوكا مازايوشى	بالرغم من عدم دراسته بالخارج فقد استفاد من التعليم الغربي بناكازاكي التي التحق بها سنة ١٨٦٦م ودرس بها العلوم الغربية والرياضيات...، ربطته علاقات متينة بصايغو تاكاموري وأكيبو طوشيميشي.
Yamagata Aritomo (١٨٣٨-١٩٢٢م) ياماغاتا أريتومو	تم اختياره من قبل حكومة الميجي سنة ١٨٦٩م صحبة صايغو تسوجيميشي لدراسة النظم العسكرية الأوربية، وتأثر تأثراً بالغاً بالنموذج البروسى.
Katsura Taro (١٨٤٨-١٩١٣م) كاتسورا تارو	أرسلته حكومة الميجي إلى ألمانيا لدراسة العلوم العسكرية، واشتغل ملحقاً عسكرياً بالسفارة اليابانية بألمانيا من (١٨٧٥-١٨٧٨م) و(١٨٨٤-١٨٨٥م).
Saionji Kinmochi (١٨٤٩-١٩٤٠م)	غادر اليابان في صحبة ثلاثين متعلما يابانيا نحو الولايات المتحدة الأمريكية. والتحق سنة ١٨٧١م بفرنسا لدراسة القانون بباريس، وفي سنة ١٨٨٢ طلب منه إيتو هيروبومي مرافقته إلى ألمانيا للاطلاع على تجربتها الدستورية.

مثل الجنرو قطباً استراتيجياً في إدارة الشؤون السياسية والعسكرية الخاصة باليابان خاصة خلال عهدي الميجي وتايشو. وتشكل معظم رموزه من

متعلمين يابانيين درسوا بالولايات المتحدة وأوربا الغربية. وعند أوبتهم إلى اليابان اشتغلوا في نسق جماعي متكامل الأدوار، كما أسهموا في معظم التحولات والتطورات السياسية والعسكرية التي شهدتها منطقة الشرق الأقصى إلى حدود اندلاع الحرب العالمية الثانية. وهم الذين كانوا يقدمون لائحة الوزراء إلى الإمبراطور ليصادق عليهم.

من جانب آخر تقلد أعضاء الجنرو مناصب وزارية سامية كرئاسة الوزراء ووزارة الدفاع والمالية...، مستفيدين من الإصلاحات الجذرية التي عرفتها الإدارة اليابانية بعد الإطاحة بنظام التوكوجاوا. وتعاقب على مناصب الوزارة الأولى منذ إحداثها في اليابان سنة ١٨٨٥م وإلى حدود إلقاء القنبلتين النوويتين على ناكازاكي وهيروشيما، ٤٢ وزيراً، تشكل معظمهم، خلال عهد الميجي (١٨٦٨-١٩١٢م)، من أعضاء الجنرو؛ وتبوأ أفراد البعثات التعليمية اليابانية قمة الهرم السياسي، وهم الذين سبق لهم أن تلقوا تكوينهم الأكاديمي المتخصص بالجامعات الغربية الأمريكية والأوربية خلال نهاية عهد الإيدو وبداية الميجي؛ ويمكن القول أن ولادة الدولة الحديثة في اليابان، وبروز تجربة التنمية الأولى (١٨٥٣-١٩٤٤م) تمت كلتاهما من خلال نخبة متعلمة، درست بأرقى الجامعات والمعاهد الأمريكية والأوربية، واستفادت من مقدمات التغيير التي ألغت النظام الفيودالي وملحقاته السياسية والإدارية والمجتمعية.

خاتمة

ارتبط تطور المدرسة في يابان ما قبل الحرب العالمية الثانية بتوجهات الدولة الفكرية والتوسعية، وتم توظيف التعليم كوقود للتعبئة، ولتوجيه تفاصيل السياسة الاجتماعية نحو خدمة النزعة الإمبريالية بالقارة الآسيوية.

استندت المنظومة التعليمية على تراث وتراكم تاريخي قديم أوجد حالة من الاستمرارية في النسق التربوي العام الذي قطعه اليابان منذ أزمنة التوكوجاوا وسياسة العزلة؛ إلا أنها، وبسبب تشبعها بالمبادئ القومية المتطرفة،

وانحيازها المطلق إلى خيارات الدولة التوسعية، أوقعها في حرج شديد، عندما سقطت التجربة التنموية اليابانية الأولى ١٨٦٨-١٩٤٥م، وهو ماكان يعني أيضا سقوط التجربة التربوية المتبعة.

أسس اليابان نموذجاً تنموياً فريداً في تجارب النهوض العالمية؛ وساهم التعليم بقسط وافر في صناعة التغيير وخاصة مع بداية عهد الميجي الذي أحدث قطيعة واضحة مع الرؤى التربوية السالفة منذ عهد التوكوجاوا.

نجحت سياسة التعليم اليابانية في مد الدولة بالأطر والكفاءات المدنية والعسكرية التي هندست لمجمل التحولات التي شهدها اليابان في تاريخه الحديث والمعاصر؛ ويبدو ذلك جلياً من البعثات التعليمية التي تمكن معظم منتسبيها من تعويض الأطر والخبراء الأجانب، كما أن مؤسسة الجنرو التي وجهت السياسة الداخلية والخارجية لليابان ضمت أبرز النخب التي أنتجتها المدرسة اليابانية خلال عهد الميجي. لقد أبان المتعلمون اليابانيون عن قدرة فائقة حينما انتقلوا بالمجتمع الياباني نحو آفاق التنمية الواعدة ووضعوه خلال زمن قياسي ضمن صفوة القوى الكبرى والمهيمنة.

ومثلما كان التعليم مقدمة أساسية لصناعة التنمية باليابان خلال مرحلة (١٨٦٨-١٩٤٥م) فإن المرحلة الثانية (ما بعد ١٩٤٥ إلى الآن) لم تشذ عن هذه القاعدة حيث استمرت المدرسة في أداء أدوارها ومكنت البلد من ولوج فضاء التقانة العالمي وأهلته لاحتلال مراتب عالمية متقدمة.

أثرت التجربة التعليمية اليابانية في العديد من تجارب النهوض العالمية حيث سارت الصين وكوريا في نفس النسق التربوي وأوفدتا بعثاتهما التعليمية إلى اليابان منذ أواخر عهد الميجي، بعد أن تبين لهما بالملموس حجم التقدم الذي حققته المدرسة اليابانية في صناعة التغيير وهندسة الوضع الجديد سياسياً وعسكرياً حيث لقن اليابان درساً عسكرياً بليغاً لكل الصين وكوريا وروسيا القيصرية.

تفيدنا تجربة التحديث الياباني في اعتبار التربية والتعليم الوسيلة الأساسية التي مدت وتمد أي مشروع إصلاحي بالعنصر البشري النوعي الذي يسهم في تلقين المعارف وتطويرها.

ولا يمكن للمدرسة كمؤسسة تربوية أن تؤدي دورها في غياب رؤية تنموية للدولة تتسم بالوضوح والجدية وتسهم في تعبئة جميع الطاقات البشرية لخدمة المشاريع التنموية الكبرى.

من جانب آخر يعد الانفتاح على التجارب الرائدة ودراستها ونقدها وتكييفها مع الواقع المحلي اختياراً لا محيد عنه لمنح التعليم إشعاعا محليا ودوليا.

تعلمنا التجربة اليابانية أهمية الرجوع للموروث الثقافي للحفاظ على الخصوصية وعلى هوية المشاريع التنموية، ذلك أن في التراث العربي الإسلامي ملامح قوة تربوية تحتاج إلى من ينقب عنها ويوظفها بذكاء في ثقافة عصرية منفتحة.

The Historical Foundations of the Japanese Education Policy

Dr. Yahya S. Bo Lhya
College of Arts and Humanities - Mohamed the First University
Moroco

Abstract

This research deals with the historical foundations of education system in Japan. The research is also raising the problematic issue of the relationship between education and the success of the country, since Japan has become a model of sustainable development lately and during the Meiji era 1868-1912.

The school traditionl extends deeply in Japan history and its origins date back to the reign of Tokogawa where there were many forms and varied functions and terms of reference at the time of voluntary isolation, On the other hand Commodore Perry campaign (1853-1854) was a strategic event in the Japan history. Tokugawa was forced to open up and signing treaties with the United States and other western countries.

Japan needed a great speed to achieve its goals of development. Within this context, Meiji government sent many of the educational missions abroad (Britain, France, Germany and the United States...) and signed contracts with Western experts who acquired competence and knowledge.

Few years after, Japan's students returned with success to replace the western experts. They occupied strategic positions in the new Japanese administration which was ready for change and development.

المراجع

١ - الجرجاوي، علي أحمد (١٩٩٩). **الرحلة اليابانية**. القاهرة، دار ميريت.

٢ - رايشاور، أدوين (١٩٨٩). **اليابانيون**، ترجمة ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد ١٣٦.

٣ - سميث، باتريك (٢٠٠١). **اليابان**، رؤية جديدة. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد ٢٦٨.

٤ - شقر، حمود محمد (١٩٨٩). **دراسة في البناء الحضاري**، محنة المسلم مع حضارة عصره. كتاب الأمة، مطابع مؤسسة الخليج للنشر والطباعة، الطبعة الأولى.

٥ - عباس، رءوف (٢٠٠١). **التنوير بين مصر واليابان: دراسة مقارنة في فكر رفاعة الطهطاوي وفوكوزاوا يوكيتشي**. القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات.

٦ - قنديل، أحمد بهي الدين (فبراير ٢٠٠٠). الثقافة السياسية اليابانية. **مجلة أوراق آسيوية**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر. العدد ٣٠.

٧ - كانجي نشيو (١٩٩٩). **خفايا المعجزة اليابانية**، ترجمة: عبد الله مكي. بيروت، الدار العربية للعلوم.

٨ - المحجوبي، علي (١٩٩٩). **النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر، لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان**. تونس: سراس للنشر.

٩ - يوكيتشي فوكوزاوا (٢٠٠١). **سيرة فوكوزاوا يوكيشي**، ترجمة كامل يوسف حسين. أبو ظبي، المجمع الثقافي.

10 - Chushichi, T. (2000). **The pursuit of power in modern Japan, 1825-1995**. Japan, Oxford University Press.

11 - Coelho, G. M. (2001). **La société de la connaissance et les systèmes dinformation stratégique comme appui à la prise de decision**, Université

de droit,déconomie et des sciences dAix-Marseille, Faculté des sciences et techniques de ST. Jérôme.

12 - Foster, B. (1912). The imperial universities of Japan. **Popular Science,** 80(15), 246-256.

13 - Masami, Isoda et Toshio, Murata (n.d). **le programme scolaire**. Dans, L'expérience du Japon en matière d'éducation, institut de coopération internationale, agence Japonaise de coopération internationale, op.cit, page 139 - 152. available online.
JAPAN'S MODERN EDUCATION http://www.mext.go.jp

14 - Jansen (2000). **The Making of Modern Japan**. Harvard University Press.

15 - Kassel, M. (1996). **Tokugawa Confucian Education**. SUNY Press.

16 - Ken, Inove (1985). **Education and Training of Industrial Manpower in Japan**. The world bank.Washington.U.S.A. first printing.

17 - Kenichi, O. (2006). **The Economic Development of Japan**. grips development forum, national graduate institute for policy studies, Tokyo. Japan.

18 - Kobayashi, Makoto (2004). Kuniyoshi Obara 1887-1977. **PROSPECTS- UNESCO**, VOL 34(2), Paris - UNESCO JOURNALS: 223-239.

19 - Koyama, N. (1999). **Japanese Students at Cambridge University in the Meiji Era, 1868-1912: Pioneers for the Modernization of Japan**, Traduit par Ian C. Ruxton, Publié par Lulu.com.

20 - Lombard, F. A. (1913). **Pre-Meiji education in Japan: a study of Japanese education previous to the restoration of 1868**, Tokyo, Japan: Kyo Bun Kwan (Methodist Pub. House).

21 - Malcolm, A. (1970). Unesco archives..DDG/70/7.site. http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000007/000769fo.pdf

22 - Norihito, M. (2003). China in Tokugawa Foreign Relations: The Tokugawa Bakufus Perception of and Attitudes toward Ming-Qing China. **Sino-Japanese Studies**, 15: 108-144.

23 - Oba, J. (2005). **Le système éducatif au Japon**. Institut de recherche pour l'enseignement supérieur, université de Hiroshima, Japon.

24 - Perkins, D. (1994). **Five hundred fun facts about Japan**. Diane Publishing Company.

25 - Renouvin, P. (1946). **La Question de l'extrême orient (1840-1949)**. Paris,Librairie Hachette.

26 - Sabouret, J. F. (1984). **L'éducation nippone: passé, présent. La société du diplôme**. Dans: Japon Le consensus, Mythe et réalité, Paris, Economica.

27 - Saito, Yasuo (2005). Modernisation du Japon et progrès de l'éducation, dans L'éxperience du Japon en matière d'éducation, Institut de Co-opération Internationale, Agence Japonaise de Coopération Intrnationale.

28 - Shunsaku, N. (1993). Fukuzawa, Yukichi 1835-1901. **Revue Perspectives**, 13(3-4), Paris, Unesco. Bureau International d'éducation. Pages: 493-506.