الفصل الرابع

دور التعليم المستمر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية

- مدخل
- التعليم المستمر : معناه
- التعليم المستمر : دواعيه
  - الفجوة بين التوقعات والفرص
  - التغير وساطة المعرفة
- التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية
- التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية
- التعليم المستمر والقوى العاملة
- خلاصة

دور التعليم المستمر
في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (*)

● **مدخـــل :**

لقد كرم الله العلم والعلماء وفرض النبى ﷺ العلم على كل مسلم وحث على طلبه من المهد الى اللحد ، وفى دانى الأرض وأقاصى البلاد ، حتى ولو فى الصين • تلك هى دعوة طيبة لما نسميه اليوم بالتعليم المستمر • والحق يقال ان المجتمع الاسلامى الأول قد وضع اللبنة الأولى لهذا الاتجاه (١) حتى اذا جاء العصر العباسى — عصر الحضارة الاسلامية المنفتحة على العالم الخارجى فى ذلك الوقت — كانت الدعوة قد وجدت طريقها للتنفيذ على نطاق كبير ، فالمجالس الأدبية ودور العلم والحكمة وحوانيت الوراقين بالاضافة الى المساجد ودور القضاء ومجالس الحكام ، كانت تمارس بالفعل مفهوم التعليم المستمر دون تخطيط علمى دقيق ، وانما بموجب عضد سياسى حكيم ووازع دينى متمثل فى آيات القرآن الكريم وأحاديث النبى الشريفة •

ولقد كان للعالم الاسلامى أيضا قصب السبق فى ظهور المدارس النظامية أو التعليم النظامى المدعوم من قبل الدولة والحكام ، الا أن هذا النوع من التعليم لم يتأصل فى المجتمع أو يستمر كثيرا نسبة لدخول العالم الاسلامى فى فترة طويلة من الضمور والاضمحلال بدءاً بنشوء الدويلات ثم سيطرة الأتراك العثمانية ثم دخول الاستعمار الغربى وفرضه للتجزئة والتبعية والتخلف • ومع الاستعمار عاد التعليم النظامى لهذا العالم ولكن فى وشاح جديد ونمذجة غربية ، وفى أعقاب

(*) بحث قدم الى الندوة العلمية العربية حول التعليم المستمر والتنمية المنعقدة بجامعة الكويت فى الفترة ما بين ٧ — ١٣ أبريل ١٩٨١ .

(١) انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، منشورات منظمة الدول العربية ، نوفمبر ١٩٧٦ . ص ٣٩١ .

حالة من التخلف والوهم والضياع بعد أن كان ثمرة نمو طبيعى لقـوة الايمان بالعلم والعلماء وفضلهما فى تكوين المجتمع المسلم المتعلم .

وقد أخذ التعليم النظامى فى النمو والازدهار فى العالم الغربى ، فانتشرت المدارس والكليات والجامعات ، وتطورت المناهج والوسائل والطرق ، وتعددت النظريات والفلسفات والسياسات والاستراتيجيات التربوية ، وتقدم التخطيط ليدخل فى خدمة العمليات التربوية وعلاقتهما بالاقتصاد والمجتمع والتنمية الشاملة .

أما فى الدول النامية فان التعليم النظامى لا يزال فى أطـواره الأولى التى كان عليها فى دول المنشأ الغربية ، فهو لا يزال يتحسس الخطى فى كل أو معظم الاتجاهات الحديثة .

وبالرغم من كل الجهود المبذلة فى ترشيد التعليم النظامى فى دول الغرب والدول النامية على السواء الا أن بعض الأصوات قد ارتفعت مؤخرا تجأر بالاستغاثة من ويلات هذا النظام التعليمى العتيق وأجهزته التقليدية والنمطية المتمثلة فى المدارس والمعاهد والكليات والجامعات وما تتضمنه من ثالوث قديم — المعلم ، التلميذ ، حجرة الدراسة — يحبس التعليم فى حـذاء صينى ضـيق يمنعـه من الانطلاق والانتشـار والشمول (٢) .

وقد ظهرت اتجاهات تنادى بالابعاد التام لمثل هذا النظام وابداله بنظام آخر يقوم على الحرية والمساواة وعدم التحيز أو الفرقة المبنيـة على الحصيلة العلمية السابقة للأفراد ، أو بسبب المنشأ الاجتماعى والاقتصادى . فقد نادى « رايمر » بموت المؤسسة المدرسية(٣) وطالب

---

(٢) عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٤ ص ١٣٣ .

(٣) انظر : Everett Reimer, **School is Dead : Alternatives to Education,** New York, Doubleday, Anch or Books Edition, 1972.

« ايليش » بذوبانها فى المجتمع الكبير[٤] لأنها أصبحت حجرا على المبادرة والابداع ، ولأنها خلطت بين التعليم والتعلم وبين المهارات من جهة والشهادات والعلامات المدرسية من جهة أخرى وقد أكد ذلك « دور » فى دراسته « مرض الشهادات » [٥] حيث أوضح أن التعليم النظامى يركز على عملية منح الاجازات الورقية أكثر من تركيزه على اكتساب المهارات وتحقيق الذات .

فالتعليم المدرسى بالنسبة لـ « ايليش » أصبح سلعة فاسدة رائجة (Commodity Fetishism) فى مجتمع استهلاكى كبير ، وان المخرج الوحيد من هذه الميتولوجيا المدرسية السائدة هو عن طريق ايجاد ترتيبات ديمقراطية جديدة تسمح للفرد أن يتحكم فى مصادر التعليم فيختار النوع والمصدر الذى يريده سواء أكان ذلك المصدر مجموعة الرفاق[٦] أو العمال المهرة أو غيرهم من الأفراد والمجموعات ، وبحيث لا تمارس على الفرد أى تحيزات فى محيط العمل على أساس المعرفة المدرسية السابقة .

أما « فريرى » فقد نظر الى المؤسسة المدرسية على أنها بنك ودائعى فى طرقها ومناهجها ووسيلة للسيطرة والاضطهاد[٧] فى مضمونها

---

(٤) انظر : Ivan Illich, **Deschooling Society,** New York Harper and Row, 1970.

(٥) انظر : Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education Qualification and Development,** Los Angeles : George Allen & Unwin, 1975.

(٦) لقد لاحظ « بولز » و « جنتر » أن المعارف غير العقلية التى تكتسب فى محيط المدرسة عن طريق مجموعة الرفاق قد تكون أكثر أهمية من المعارف العقلية التى تكتسب داخل حجرات الدراسة وذلك فى تحديد السلوك الاقتصادى للفرد فى المستقبل .

Samuel Bowles & Herbert' Grintis « IQ in the U. S. Class Sturture » **Social Policy Jan/Feb.** 1973 pp 11-27.

(٧) انظر : Paulo Freire, **Pedagogy of the Oppressed,** New York The Seabury Press, 1970.

وفلسفتها ، فالجماهير لابد أن تتحرر من اضطهاد واستغلال هذا التعليم المدرسى وذلك عن طريق تفتق الوعى السياسى (Political Consciousness) والوعى الناقد (Critical Awareness) لدى الأفراد حتى يصبحوا مدركين لواقعهم وبالتالى تتولد لديهم الرغبة والعزم على تغيير هذا الواقع المرير • هذا الواقع الذى نادى « كارنوى »[٨] بأن التعليم النظامى يميل الى اظهاره وتدعيمه بتصوراته وتحيزاته الموجودة خارج المحيط المدرسى بدلا من أن يحاربه أو يقلل من أثره • ولكنه على العكس يحاول أن يحافظ على استمرار اللامساواة الموجودة فى النظام الاجتماعى العام •

وجملة القول فى هذا الاتجاه انه ينظر الى النظام المدرسى كجهاز اصطفائى تصفوى (Screening Device) يهدف الى عكس البنى الاجتماعية والاقتصادية وتعميقها والمحافظة عليها داخل المؤسسة المدرسية نفسها • فالنظام المدرسى ما هو الا لعبة كسائر اللعب الأخرى ، لها شروطها وخفاياها فهو نظام له مناهجه الظاهر والمستتر ، وهذا الأخير هو الذى يجعل معظم التلاميذ يتركون المدارس فى السنوات الأولى ويتساقط البعض الآخر تدريجيا كلما ارتقوا فى سلم التعليم بحيث لا يبقى فى نهاية هذا السلم التعليمى الا أبناء الميسورين ومتوسطى الحال والذين أنشئت المدارس فى الأساس لخدمتهم لأنها تستعمل لغتهم وتعكس تصوراتهم وقيمهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية •

لذا فقد حكم هذا الاتجاه — فى صورته المتطرفة — بالموت على هذه المؤسسة المدرسية لتكريسها لواقع اقتصادى اجتماعى بغيض • فهى لم تخدم الا فئات اجتماعية معينة ولكنها تركت الغالبية العظمى من أبناء الشعب فى حلقة مفرغة من التعليم البسيط الى الأعمال المنبوذة القليلة الأجر ، الى الفقر المدقع الأليم ، فالمرض المحير المشل فالجهل

---

(٨) انظر : Martin Carnoy & Henry Levin (edss.) **The Limits of Educational Reform**, New York : David Mckay Company, Inc., 1976.

الفاضح المقيت ، ثم التركيب النفسى الاغترابى الذى يحكم العزلة بين هذه الفئة والفئات الأخرى ويجعلها تدور فى دوامة من الجهل والفقر والمرض[٩] .

وهناك اتجاهات أخرى حفظت للمؤسسة المدرسية أهميتها ودورها فى بناء المجتمع ولكنها ارتأت فى نفس الوقت ضرورة تكملة هذا الدور ببنيات هيكلية أخرى اتخذت أسماء مختلفة من تعليم لا نظامى (Non-Formal) وتعليم غير نظامى (In-Formal) وتعليم مستديم (Permanent) وتعليم على مدى الحياة (Long-Life) وقد حاولت هذه الاتجاهات تبيان الممارسات الموجودة لهذه الأنواع وهياكلها التعليمية وبذلت الجهود لنمذجة وتخطيط البعض منها منطلقة فى معظمها من التعليم الأساسى ومحو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع . ونحن نرى أن جميع هذه الأنواع اما متطابقة مع التعليم المستمر أو متكاملة معه فى بعض وجوهه كما سنرى فيما بعد .

* * *

● **التعليم المستمر ــ معناه :**

لقد نادى « هوايتهد » بأن التربية هى عملية الحصول على فن استخدام المعرفة[١٠] وأن لها مادة واحدة هى الحياة فى كل أوجهها ومظاهرها[١١] فهو بذلك يضع اطارا عاما للتعليم المستمر خصوصا فى دعوته لازالة الحواجز بين المواد التعليمية ومناداته بوحدة المنهج والحياة ولكن هذا التكامل الأفقى ــ الوحدة ــ لابد أن يكون ميسورا على مدى الحياة . وكما قال « توفلر » فان التعليم فى مجتمع « ما بعد

---

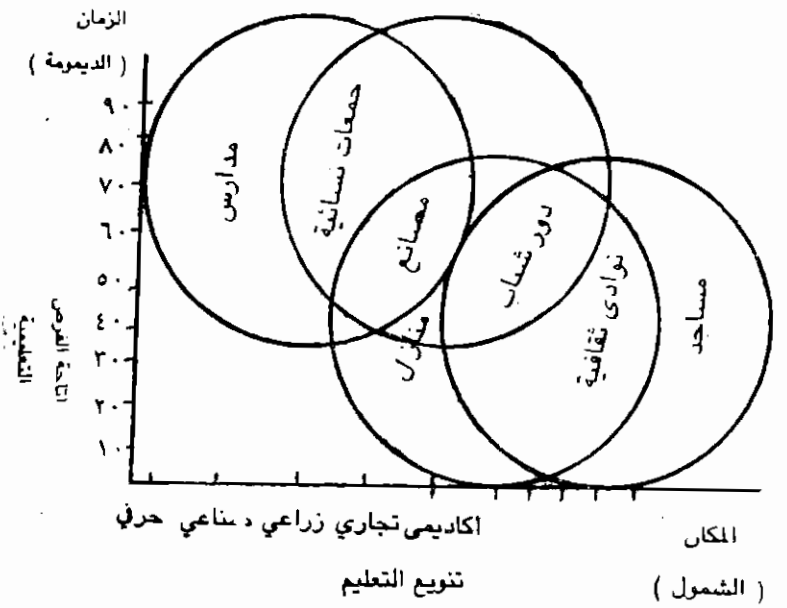
(٩) انظر : William Rayan, **Blaming the Victim**, New York Vintage Books, 1976 pp. 163 - 164.

(١٠) انظر :

Alfred North Whilehead, **The Aims of Education**, New York : The New American Library, 9 th Printing 1958 p. 16.

(١١) نفس المرجع ص ١٨ .

الصناعى » لابد أن يكون منظماً بطريقة تسمح للفرد أن ينتمى اليه أو يخرج منه أو يعود اليه مرة ثانية فى أى وقت شاء (basis' Plyg-in plug-out) فالتعليم المستمر ما هو فى الواقع الا تمديد للنظام التربوى فى الزمان والمكان وتنظيم للخبرات والنشاطات التربوية وجعلها متاحة لكل من يرغب فيها على مدى الحياة فهو له بعدان : أفقى ورأسى ، ففى بعده الأفقى يعنى بتنوع التعليم فى الأماكن المختلفة ، وفى بعده الرأسى يعنى باتاحة الفرص للدخول فى أى نوع من أنواع التعليم فى الأزمنة المختلفة • (انظر الرسم أدناه)



والتعليم المستمر ينادى فى جوهره بالتحول والتغيير الكيفى والنوعى للنظام التعليمى الحالى ، فهو ليس مجرد زيادات كمية طفيفة ولا سلسلة من الاصلاحات الجزئية فى هذا النظام وانما هو نظرة فلسفية شاملة لمعنى التغيير ومتضمناته على صعيد التربية والتعليم والسياسة والمجتمع والاقتصاد • فهو بالتالى يهدف أساسا الى تحقيق الذات بالنسبة للفرد وعن طريق اختيار حر من بين كل متكامل مرن من المعارف والخبرات

التنظيمية وهذا التنوع ضمن الوحدة للمعارف والخبرات هو الذى يزود ليس الأفراد أو نخبة معينة فحسب ، بل المجتمع ككل باحتياجاته المعرفية فى كل مجالات الحياة ويخلق بذلك المجتمع المعلم والمتعلم(١٢) .

* * *

● **التعليم المستمر ــ دواعيه :**

١ ــ الفجوة بين التوقعات والفرص :

لقد وصف « جيمس » البرجماسية بأنها خمر عتيق فى مواعين جديدة (Old Wine in new bottles) وكذلك هو الحال بالنسبة للتعليم المستمر ، فهو مفهوم قديم فى ثوب عصرى جديد ، ورد فى تراثنا الاسلامى كما ذكرنا من قبل ، وركز عليه الفلاسفة والمربون وخاصة فى أفكارهم ونظرياتهم عن الأهداف التربوية فالمناداة بأن التربية مرادفة لعملية النمو وأن التربية عملية حياتية متكاملة تمثل الاطار الفكرى والنظرى للتعليم المستمر اليوم ، ولكن بروز هذا المفهوم فى النصف الثانى من هذا القرن لم يكن نتيجة لتطور ذلك المفهوم بقدر ما كان نتيجة للثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة والشعور بالاحباط من جراء الفجوة الكبيرة بين التوقعات من ناحية والفرص المتاحة على صعيد التعليم من ناحية أخرى(١٣) فقد رأينا كيف ثارت بعض التيارات الحديثة على التعليم المدرسى متمثلة فى آراء بعض المفكرين أمثال « رايمر » « وايليش » « والاخريرى » « وكارنوى » .

---

(١٢) انظر : Alvin Toffler, **Future Shock**, New York Bantam Books, Inc., 24th Printing, 1974 p. 407.

(١٣) يمكن اعتبار دراسة كومبز « أزمة التعليم فى العالم » وتقرير لجنة اجار فور « تعلم لتكون » بعض صور الاحباط والثورة على النظام التعليمى على المستوى العالمى .. انظر :

(a) Philip Coombs, **The World Educational Crisis : Asystems Analysis**, New York : Oxford University Press, 1968.

(b) Edgar Faure, et... al **Learning to BE**, Unesco, 1972.

فمنذ بداية الستينات فى هذا القرن بدأت الأوساط القومية والعالمية فى شن هجمات كبيرة على المؤسسة المدرسية الصفية وخاصة فى نموذجها الأكاديمى المحض ، بل وفى بعض نماذجها العملية المنتجة كالتعليم اللانظامى مثلا(١٤) • وقد أوضحت تلك الانتقادات أنه بالرغم من الأموال الكثيرة والجهود الكبيرة التى بذلت فى اصلاح النظم التعليمية وخاصة فى الدول النامية الا أن هذه الجهود لم تصل الى الغالبية العظمى من المواطنين وخاصة فى الأرياف كما أن أثرها لم يكن كبيرا بالنسبة للفئات التى استطاعت الوصول اليها •

وقد أتت معظم هذه الانتقادات من العاملين والمختصين بأوضاع التعليم لدى الأقليات فى الدول النامية ، وخاصة أمريكا اللاتينية ، وكان منطلق هذا النقد هو موضوع توظيف التربية فى عملية التنمية الشاملة والتى كانت تتبع نماذج غربية معينة استمدت أساسا من المجتمع الصناعى الغربى المستند الى الرأسمالية فى نظريتها السياسية • وهذا بدوره فتح الباب على مصراعيه أمام النظريات الماركسية والاشتراكية المعاكسة والتى تناولت الاصلاح والتغيير من مفهوم السيطرة على وسائل الانتاج وعلاقة التعليم بالعمل فقد سادت هذه الأفكار الأخيرة فى ميدان التربية والتعليم وخاصة فى دول أمريكا اللاتينية والتى اشتهرت برواج نظرية التحرر من التبعية .. (Dependency-Liberation Theory)

* * *

---

(١٤) يعتقد « بولستن » ان بعض أنواع التعليم اللانظامى لا تساعد على الحراك الاجتماعى والاقتصادى بل تحاول ان تترك الفئات الاجتماعية كما كانت عليها .

Rolland Paulston & Gregory Le Roy, **New Strategies in Non-Formal** Education, Pittslovrgh : IDEP, 1974.

٢ ــ التغير وسلطة المعرفة :

وهــذه الثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة تستند فى الواقع الى مقولة التغيير التى أصبحت سنة الحياة فى هــذا العصر المتفجر بالمعارف والعلوم • وهــذا التغير السريع المستمر والمتمثل فى جميع مظاهر الحياة وخاصــة فى ميادين العلم والتكنولوجيا يمثل فى الواقع تهديدات مســتمرة لحيــاة الانســان من النواحى النفســية والاجتماعية ، فهو يهدد الأبنية الاجتماعية التى يتفاعل ضمنها الأفراد بالتفكك والزوال ، وبالتالى تفقد هــذه الأبنية والعلاقات الاجتماعية التى تنضوى تحتها كثيرا من معانيها ، فينعكس ذلك على نفوس الأفراد ويفقدهم الثقة بالنفس والقدرة على فهم تلك العلاقات الاجتماعية •

لقد صارت المعلومات اليوم تتصف بصفات الانســان وتمر بأطوار مشابهة لأطوار حياته من ولادة وطفولة وشباب وشيخوخة • فهى قد تولد بطريقة طبيعية أو بعملية قيصرية وتأخــذ دورتها قبل تجهيزها للاستخدام ، وقد تخزن لاسترجاعها وقت الحاجة وقد تهمل أو يساء استخدامها فتصاب بالتآكل والصدأ والتقادم المعرفى • والمعلومات فى هذا العصر أصبحت مصدرا للقوة والسلطة ، وبالتالى نشأت مؤسسات جديدة تتعامل فى هذه الصناعة من حيث التطوير والانتاج والحفظ والاستخدام والنشر ، فتضاءلت بذلك أهمية المؤسسة المدرسية التى كانت فى الماضى أكبر مؤسسة تتعامل مع هذه الصناعة ، فلم تعد قــادرة حتى على انتقاء وتنظيم بعض هذه المعلومات ناهيك من تدويرها وانتاجها وحفظها أو استخدامها •

وازاء هذا الموقف الجديد بدأ الكثير من الأفراد والمؤسسات فى المطالبة بحقهم فى التعامل مباشرة مع هذه الصناعة وفى أى جانب من جوانبها المتعددة ، خصوصا وأنها تمثل القوة والسلطة فى هذا العصر ، كما أن الديمقراطية ــ وهى سمة أخرى من سمات هذا العصر ــ تنــادى بالمشاركة فى السلطة لأن السلطة الحقيقية هى للشعب ممثلا فى أفراده

ومؤسساته الاجتماعية ، كما ان الضبط الاجتماعى (lortno Claicos) يقضى بوجوب امتلاك المؤسسات والمجموعات لجزء من أجزاء هـذه الصناعة على الأقل ، وفى الحقيقة هناك مئات الألوف من الأفراد الذين يتعاملون مع هـذه الصناعة كمعلمين ليس فى المؤسسة المدرسية الصفية فحسب وانما فى عالم الصناعة والتجارة والأعمال والنقابات والمساجد والمؤسسات الاجتماعية والأحزاب السياسية ووسائل الاتصال[١٥] وكل هؤلاء لهم الحق فى وضع السياسات التربوية المتعلقة بهذه الصناعة لأن وضع هـذه السياسات وصياغتها لم يعد مقصورا على وزارات التربية والتعليم أو الوزارات الحكومية الأخرى[١٦] بل لابد من مشاركة الأسرة والأندية الاجتماعية ومؤسسات العمل ووسائل الاعلام الجماهيرية وغيرها سواء أكان فى أوجه تخطيطها أو تمويلها أو تنفيذها ومتابعتهـا وتقويمها .

* * *

● التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية :

لقد أجمع الكثير من النقاد ليس على عجز المؤسسة المدرسية فى تلبية حاجات التعلم المتزايدة فحسب ، وانما أيضا على عجز هـذا النظام وافلاسه فى الشكل والمحتوى والمضمون . فالتفجر السكانى وازدياد الأفراد ممن هم فى سن التعليم وبالتالى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم وتدافع أعداد هائلة من التلاميذ نحو المدارس ، جعل هـذه المدارس تزدحم بأكثر من طاقتها من التلاميذ مما أثر على نوعية التعليم

---

(١٥) محيى الدين توق « دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية فى التربية المستمرة » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى السنة الأولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ٢٠ .

(١٦) عبد الله هنداوى « التربية المستمرة مفهومها ، اهدافهـا ، مجالاتها » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى ، السنة الاولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ١٢ .

وطرق التدريس ، فجعله تعليما أكاديميا نظريا تلقينيا متمثلا في ثالوث قديم يشمل المعلم والفصل والتلميذ .

وازاء هـذه البنية الهيكلية للتعليم تعددت الدراسات التربوية النفسية والاجتماعية الاقتصادية ، مركزة على جزئيات هـذا النظام بغرض تغييره واصلاحه وزيادة فعاليته الداخلية ، ولكن مؤخرا اتجهت الأبصار الى علاقة هـذا النظام بالنظم الاجتماعية الأخرى ومدى أثره وفعاليته الخارجية على تلك النظم . وقد جاءت نتائج الدراسات في هذا الاتجاه الأخير في مقولتين اثنتين هما : ان التربيـة تخلق عـلاقات اجتماعية جـديدة وان التربيـة تعيد أو تعكس العلاقات الاجتماعية القائمة[١٧] ، وبمعنى آخر فان نتائج الدراسات انقسمت بين التركيز على الوظائف الحفاظية والتركيز على الوظائف التجديدية للتربية . ومما لا شك فيه أن التربية وسـيلة من وسائل تشكيل الوعي الفردي والجماعي في الثقافة ، ولكن الخلاف يدور حول كيفية تشكيل هـذا الوعي : هل بطريقة جديدة ؟ أم فقط اعادة للتشكيل السابق ؟ ومما لا شك فيه أيضا أن النظام المدرسي قد ركز كثيرا على الوظائف الحفاظية أو اعادة التشكيل السابق للعلاقات الاجتماعية وخاصـة العلاقات السائدة في أوساط الفئات الميسرة والمتوسطة الحال[١٨] .

من بين هذه العلاقات السائدة — مثلا — أن الأبنـاء يبعدون عن مزاولة النشاط الاقتصادي لفترة طويلة من الزمن في بداية العمر كيما يتفرغوا تفرغا تاما للتعليم ، في حين أن العلاقات الاجتماعية السائدة في معظم الأوساط الأخرى وخاصة في مجتمعات البدو والريف تجعل من الأبناء مشاركين في عملية الانتاج في وقت مبكر من بداية العمر ، وتبع ذلك الدخول في علاقات زوجية مبكرة وبناء أسر تعتبر امتدادا طبيعيا للأسر أو العائلات الكبيرة فبينما يتم الترشيد لدور الرجولة أو

---

(١٧) أحمد صيداوي وآخرون : الانماء التربوي ، بيروت ، معهد الانماء العربي ١٩٧٨ ، ص ٦٤ .

(١٨) نفس المرجع ص ٨٨ — ٩٦ .

الأمومة فى المجتمع الريفى فى وقت قصير من مقتبل العمر وبطريقة عملية موقفية ، تجد أن الترشيد لنفس الدور فى المجتمع الحضرى يتم فى وقت طويل من بداية العمر وبطريقة نظرية وفى مواقف مدرسية مجردة .

فالمؤسسة المدرسية حسب هيكلها وبنائها لا تشجع أبناء الريف للانضمام اليها أو الاستمرار فيها لأن ظروف المجتمع وعاداته وتقاليده هناك لا تسمح بالاستغناء عن الأبناء لمدة طويلة من الزمان لمتابعة العلم والتحصيل ، كما ان الأبناء لا يجدون تشجيعا من الأسر والأفراد لأن هؤلاء لا يستطيعون أو لا يرغبون فى توفير مطالب التعليم العارضة (Incidental)من كتب وقرطاسية وخلافه ناهيك عن مساعدتهم لأبنائهم فى متابعة دروسهم بالبيت أو حتى توفير الجو الملائم للمذاكرة والاطلاع . ويأتى كل ذلك نتيجة للحلقة المفرغة التى تحكمها الاتجاهات النفسية الاغترابية عند أهل الريف ، والتى تؤثر بدورها فى نفس الوقت على الاتجاهات السائدة فى توزيع الموارد التعليمية من قبل الساسة والحكام والمسئولين عن التعليم بحيث يكون نصيب الريف من هذه الموارد دائما ضئيلا ولا تتوفر لديه الموارد المالية والتكنولوجية والكوادر البشرية المدربة الا بقدر ما تمثل بعض الأجزاء الريفية قوة اجتماعية أو سياسية ضاغطة .

لقد جعلت المؤسسة المدرسية اطارا زمنيا للتعليم[١٩] بحيث تنتهى عملية الحصول على العلم والمعرفة فى عمر زمنى محدد من حياة الفرد ، وتنتهى هذه الفترة بشهادة ورقية هى عنوان النجاح لاجتياز تلك المرحلة ، بل هى عنوان للمركز والطبقة الاجتماعية الاقتصادية ، والنجاح فى المستقبل ، فمن حصل على تلك الشهادة اتسمت حياته القادمة بالنجاح ومن لم يحصل عليها دمغت فرصته المقبلة بالفشل ، وبالتالى تقسم المؤسسة المدرسية المجتمع الى قسمين ، فئة عاثرة الحظ

---

(١٩) حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية فى بناء المناهج ، القاهرة دار المعارف (الطبعة الرابعة) ١٩٧٥ ، ص ٣٢٢ .

وفئة أوتيت بيمينها كتاب النجاح • فهى تعمل على تباعد الشقة وازدياد عوامل الكراهية والتنافر بين هاتين الفئتين حتى تصبحان طبقتين متميزتين من حيث القيم والمفاهيم والأفكار ومن حيث التطلعات والأهداف والعمل والسلوك •

أما التعليم المستمر فلا يضع حدا فاصلا لزمن التعليم ولا حدا فاصلا للنجاح والفشل فهو بمناداته للعودة للتعليم فى أى وقت دون تضحية شخصية كبيرة يجعل من الفشل والنجاح أشياء نسبية كما يجعل المركز والدور الاجتماعى عملية بنائية تراكمية دائمة التغيير لأن الفرد يواجه بفرص غير محدودة يختبر فيها قدراته فينجح فى بعضها ويفشل فى البعض الآخر ، فهو دائما لا ينقطع عن التعامل مع الجديد فيصبح التعليم بذلك عبارة عن تعرف على مصادر المعرفة وينابيعها وتحكم فى كيفية التعامل معها والحصول عليها • وبالتالى تكون وظيفة دور المعلم وخاصة المدرسة هى تزويد المتعلم بكيفية التعرف على المصادر وكيفية الحصول على المعرفة وليس تزويده بمعارف محددة تنقطع بانقطاع مصدرها أو تتآكل بتقادم الزمن وعوامل التغيير فمنهج التعليم المستمر اذن يهدف الى تعليم الفرد كيفية التفكير العلمى السليم أو أن يتعلم كيف يتعلم وكيفية مواجهة حاجاته الضرورية المتغيرة على مدى الحياة •

وحتى يستطيع الفرد أن يتابع تعليمه فى أى وقت من أوقات حياته وفى أى جانب من جوانب المعرفة ، فلابد له أن يزود بأساسيات هذه المعارف التى تمكنه من الانتماء مستقبلا الى تلك الأنواع من التعليم • ولذلك ينادى التعليم المستمر ببناء قاعدة عريضة من التعليم الأساسى المدرسى وغير المدرسى ، يمكن للفرد من الحصول على حد أدنى من القيم والمعارف الضرورية للمواطنة الواعية بحقوقها وواجباتها ، وعلى حد أدنى من المهارات والخبرات اللازمة للمواطنة المنتجة ، كما تزوده بالدوافع والقيم والاتجاهات المناسبة التى تجعل لديه القابلية للتعليم فى المستقبل •

وهذا يعنى تعديل بنية ومحتوى التعليم المدرسى الابتدائى وتحويله الى تعليم اساسى يتسم بالمرونه والانفتاح ويجمع بين النظر والعمل ويزود المتعلم بأساسيات القراءة والكتابة والحساب والمهارات اليدوية والحسية والعقلية بالاضافة الى الاتجاهات والمفاهيم الأساسية التى تساعد المتعلم فى تحقيق قدر كبير من الحياه الفضلى من حيث القـــدرة على الاعتماد على النفس وتنمية الشخصية وتحقيق الذات ومن حيث العمل المنتج والتوافق الأسرى والاجتماعى العـــام •

ولا شك أن التعليم المستمر لن يتأتى له الوجود والنجاح الا عن طريق توسيع التعليم اللانظامى أو اللامدرسى والعمل على التنسيق بينه وبين التعليم النظامى الحالى ، وهذا يقتضى بالضرورة تعديلا كبيرا فى بنية هذا التعليم من حيث منهجه ومحتواه ومن حيث نظم القبول فيه ومدة دراســته ونظم الامتحانات واعداد المعلمين والادارة التعليمية وخلافه • بل ان نجاح التعليم المستمر يقتضى الذهاب الى أبعد من ذلك من حيث علاقته ببنيه العمل والوظائف وسياسات الأجور والحوافز •

ان توفر الفرص التعليمية لا يعنى فى حد ذاته تنويع التعليم فحسب وانما يعنى أيضا ايجاد القدرة لمواصلة التعليم فى النوع الذى يميل اليه الفرد حتى يصبح هنـــاك معنى لاعطاء الفرد فرصة ثانية على الأقل للتعليم • فالكبار الذين يريدون أن يعوضـــوا ما فاتهم من تعليم فى سنواتهم الباكرة ولا يستطيعون لذلك سبيلا ، أو الشباب الذين تركـــوا التعليم وولجوا ميادين العمل ويريدون العودة مرة أخرى الى التعليم ولا يستطيعون ذلك أيضا بالرغم من وجود المؤسسات التعليمية التى تقـــدم ما يحتاجون اليه من تعليم ، كل هؤلاء قد سدت أمامهم الفرص التعليمية ليس من ناحية ندرة أنـــواع التعليم التى يرغبـــون فيها ولكن من حيث انتفاء القدرة أو عدم تزويدهم بالمهارات والخبرات الأساسية فى مرحلة التعليم المشتركة « التعليم الأســـاسى » والتـــى تمكنهم من مواصلة تلك الأنواع التعليمية فى المستقبل •

وللتعليم المستمر بتأكيده على ضرورة التعليم المشترك وما يقدمه من أساسيات للمعرفة وأصول للعلوم أو نقاط الارتكاز الأساسية فى كل علم وفن ، وفى توزيعه لهذه المهام على جميع المؤسسات الاجتماعية وليس قصرها فقط على المؤسسة المدرسية ، انما يساعد بذلك على ايجاد حل لمشكلة التدافع فى اعداد الطلاب وعجز المؤسسات المدرسية الحالية فى استيعابهم • فهو يضع بين قوسين — كما تقول الفلسفة الظاهراتية — تجربة هذا النظام المدرسى — ويتساءل عن جدوى شكل ومحتوى هذا النظام من حيث سنين الدراسة فيه وساعات الدراسة ومحتواها وطريقتها ؟ ، بل من المستفيد منها ومن الذى يتحمل أعباءها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ؟ • ان التعليم المستمر هو فى الواقع دعوة لاعادة توزيع الموارد التعليمية لاحداث عدالة أكبر فى جانبى التكلفة والعائد فى التعليم •

* * *

● **التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية :**

لقد أخفقت نظريات التنمية فى العقدين الماضيين فى توجيه الجهود التنموية فى الدول النامية حيث ركزت على المفهوم الاقتصادى المحض وبخاصة فيما يتعلق بزيادة الناتج القومى بهذه الدول • فبالرغم من أن هذه النظريات ساعدت بعض الدول فى زيادة دخلها الوطنى وفى ايجاد بعض الجيوب الصناعية فيها ، الا أنها وقفت حجر عثرة فى طريق التنمية الزراعية فيها وفى موضوع عدالة توزيع الدخل بين الأفراد وبين المناطق المختلفة داخل هذه الدول • وظهرت من جراء ذلك مشكلة استنزاف الموارد وخاصة الموارد البشرية — على حساب بعض الأجزاء الداخلية ، فكانت هجرات القوى العاملة من الأرياف الى المدن وكان تفاقم البطالة ونشوء الأحياء الفقيرة فى قلب المدن وأطرافها والتى صارت فى معظم الأحيان أوكارا للرذيلة والجريمة ومقرا لمعظم المشاكل الاجتماعية من خدمات تعليمية وصحية واقتصادية ، وكانت نتيجة كل

ذلك ما أسماه « شوميكر »[٢٠] بالتسمم المتبادل بين الريف والحضر •

لقد جاءت النتائج العشرية الأولى والعشرية الثانية للتنمية الدولية قاتمة فى بعض وجوهها وسلبية على العموم ، فلا يزال ٤٠٪ على الأقل من سكان هذا العالم يعيشون فى فقر مدقع للغاية [٢١] الشىء الذى دفع بعض الأوساط الدولية الى التفكير فى تنويع أو تغيير الاستراتيجيات التنموية حتى تتجه الجهود الى قيام المشاريع والبرامج التى تخدم الفئات المحرومة من الشعب وخاصة فى الريف • فقد نادى ماكنمارا — مثلا — بضرورة تعديل السياسات التنموية من أجل توزيع الدخل والعوائد التنموية بدلا من التركيز على النتائج التنموية المحض [٢٢] •

لقد سيطرت على مجال التنمية الكثير من النظريات الفوقية التى افترضت الجهل والحرمان النسبى (Relative Deprivation) لدى عامة الناس ، فأتت متضمناتها على صعيد التربية والتعليم المناداة بادارة المؤسسات والبرامج التعليمية وتخطيطها وتنظيمها وتنسيقها من قبل السلطات العليا المتمثلة فى وزارات التربية أو الشئون الاجتماعية وخلافها ، كما جاءت عمليات التنفيذ والاشراف والمتابعة والتنظيم من قبل السلطات التى تلى الوزارات فى المستوى متمثلة فى النظار والموجهين والمعلمين ، فصارت بذلك كل النشاطات والمناهج التربوية وطرق التدريس والوسائل كلها عمليات فوقية تقوم بها قلة مختصة فى مجال التعليم دون مشاركة من التلاميذ أو الآباء أو أفراد المجتمع المحلى والمنظمات

---

(٢٠) E.F. Schumacher, **Small is Beautiful,** London : Harper and Row Publishers, 1973, p. 167.

(٢١) Grerald Meier, **Problems of Cooperation for Development,** London : Oxford University Press, 1974.

Mahub Ul Hag , **The Poverty Cartain, New York : Columbia University Press, 1976, p. 10.**

World Bank, Education (Sector Working Paper) Washinton, D. C., December 1974.

(٢٢) AID, **Implementation of the « New Directions » in Development** Assistance, Washington, D.C., July 1975.

المحلية الأخرى • وبذلك أتت الصورة فى مجال التعليم نسخة كاملة لصورة التنمية الدولية والقومية والتى اعتمدت على مفهوم وكيل التغيير (Change agent) الذى يحمل بيمينه كتاب النجاح والسعادة لعامة الأفراد والشعوب الجاهلة والمحرومة فهو القدوة ، وهو المثل الأعلى الذى يمتلك بالقوة وبالفعل النتاج والاتجاهات التنموية الصحيحة ، فما عليه الا أن يتخذ القرار وما على الآخرين الا اتباعه وتنفيذ ذلك القرار •

ان المؤسسة المدرسية — كما ذكرنا من قبل — تميل الى خدمة أولئك الأفراد الذين يمسكون بأيديهم زمام القوة الاقتصادية ، وهم بدورهم يستعملون التعليم نفسه ، لخدمة أغراضهم النفسية والاقتصادية والاجتماعية ، وبالتالى تكتمل الحلقة المفرغة — كما يقول مردال (Myrdal) [٢٣] — التى تجعل الأغنياء يزدادون غنى والفقراء يزدادون فقرا — ولكن انفراط هذه الحلقة وكسرها لن يتم الا عن طريق الهجوم المباشر وتوجيه الضربات الى مركزها ومحورها وذلك بترك الاستراتيجية التنموية الفوقية ومسلماتها فى الحرمان النسبى لعامة الشعب وفى الدور الأساسى لوكيل التغيير — ترك تلك الاستراتيجية وانتهاج استراتيجية جديدة فى التحرر من الاعتماد على الغير يكون مركزها الأساسى الاعتماد على النفس (Self relaince) [٢٤] وتحقيق الذات •

لقد بدأ مفهوم التنمية يتحول بعيدا عن الأشياء والسلع الى الأشخاص والأفراد وضرورة تحسين أوضاعهم الحياتية ، كما بدأ ينتقل من المفهوم الاقتصادى المحض الى المفهوم الثقافى العام الذى يهدف الى الحياة المعيشية الكريمة ، وفى محيط التعليم بدأت الأنظار تتجه الى ضرورة الحد من سيطرة التعليم النظامى وتكملة دوره بنظم تعليمية بديلة

---

(٢٣) Juliuis Nyerere, « Education for Self Reliance », Convergence Vol 11 No. 1, 1969.

(٢٤) **Gunnar, Myrdal, Economic Theory and under developed Regions** London : Gerald Duckworth and Co., Ltd, 1957.

مساوية له فى القوة والأهمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية • وبدأت المؤسسات التنموية الدولية فى تبنى برامج تساعد فى تدعيم هذا الاتجاه الجديد مركزة على مدارس الريف والمؤسسات الحرفية والتدريبية بالاضافة الى أجهزة تعليم الكبار ومحو الأمية والتعليم الأساسى وغيره ، وذلك بعد أن كانت كل جهودها منصبة نحو تدعيم التعليم النظامى فى مراحله المختلفة وفى أنواعه الأكاديمية والمهنية •

لقد بدأ الاهتمام يزداد بالمدارس البديلة (Alternative Schools) ومدارس وكليات المجتمع وغيرها من الهياكل النظامية وشبه النظامية ، والتى تهدف فى الأساس الى الجمع بين التعليم والعمل ، أو على الأقل بين التعليم وحاجات البيئة المحلية • وهناك بعض المشاريع والبرامج والمدارس التى لاقت حظا من النجاح فى الماضى وتعتبر معالم للطريق فى هذا الاتجاه الجديد مثل مشروع كاميلا (Projct Comilla) فى شرق باكستان — بنجلاديش حاليا — ، ومشروع جنوب شرق الابلاشيا (Appalacia) فى الولايات المتحدة الأمريكية والحملات الثقافية فى أمريكا اللاتينية ومراكز المجتمع فى انجلترا ومدارس القرى فى كينيا وتنزانيا والصين وكوبا كل هذه تعتبر صيغا جديدة لمشكلة التنمية فى اطار التعليم والعمل ، فهى تمثل وحدة متكاملة تنبع من المجتمع المحلى فى احتياجاته وأهدافه وترتد اليه فى نتاجه وخدماته •

اذن فالتعليم المستمر يمكن أن يعتبر كاحدى أدوات السياسة الاقصادية فهو أحد عوامل التوزيع الاقتصادى لكلفة التنمية وعائدها ، وهو دعوة لازالة الفوارق بين عالم المدرسة وعالم العمل وذلك بجعل التعليم مختلط الهوية يتم خلال الدراسة النظامية كما يتم فى المصانع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى • وبذلك يصبح دعوة الى ألا يتمتع بالعائد الاقتصادى للتنمية فقط أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات المدرسية النظامية وانما يشارك أيضا أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات شبه النظامية ، فالتعليم النظرى أو الشهادة المدرسية ليست هى المعيار

الوحيد لانتقاء الأفراد ووضعهم فى المراكز الاقتصادية وانما للتدريب والخبرات العملية الماضية دوراً مساوياً فى تحديد هذه المراكز وتحديد الأجور النسبية لمهام وواجبات الوظائف الاقتصادية •

ان ميزانيات التعليم فى الكثير من البلدان قد بلغت حدا من التشبع (Saturation) جعل الكثير من الباحثين يجزمون بعدم استطاعة الدول حتى الغنية منها من تجاوز ذلك الحد من الانفاق على التعليم •

فقد بلغت مخصصات التعليم فى الكثير من الدول حوالى ٢٥٪ من ميزانيتها العامة وحوالى ٥٪ من الناتج الوطنى ، وقد عزا البعض وقوف الانفاق على التعليم فى هذا الحد الى ضرورة الانفاق على احتياجات أخرى لا تقل أهمية عن الاحتياجات التعليمية كاحتياجات الطعام والشراب والصحة والسكن والملبس وغيرها • وبالرغم من أن ايجاد المؤسسات التعليمية غير النظامية قد لا يخفف من الارتفاع المتسارع لتكلفة التعليم النظامى الا أنه يساعد كثيرا فى توزيع هذه النفقات على الأفراد والجماعات فى المجتمع • فبدلا من أن تتحمل الخزينة العامة للدولة متمثلة فى وزارات التربية فانه يمكن توزيع النفقات على معظم المؤسسات الاجتماعية فى القطاعين العام والخاص بحيث يمكن لمؤسسات العمل أن تتحمل نفقات التدريب ويمكن للمنظمات الاجتماعية الأخرى كدور الشباب وجمعيات المرأة والأندية الثقافية والرياضية أن تقدم برامج تعليمية معتمدة على مواردها الذاتية الخاصة ومن ناحية أخرى فان التعليم المستمر يمكن أن يخفض من كلفة التعليم بطريق غير مباشر اذا كانت برامجه تخاطب أكثر من حاجة من احتياجات الأفراد الاجتماعية والاقتصادية أو فى حالة الاستخدام الأمثل للمبانى المدرسية التى تبقى مقفلة معظم ساعات اليوم ، وذلك اذا ما قامت المدارس النظامية بتقديم برامج تعليمية اضافية أو تقديم خدمات اجتماعية أخرى فى مجال الصحة أو الارشاد الزراعى أو التعاونى وغيره •

* * *

● **التعليم المستمر والقوة العاملة :**

ان العجز أو الفائض فى القوى العاملة يشكل عبئا اقتصاديا على الدولة أو المجتمع ولذا فان الخلل بجهة النقصان أو الزيادة فى موضوع القوى العاملة يعتبر أمرا غير مرغوب فيه ليس من جانب المجتمع فحسب وانما من جانب الأفراد أيضا لأنهم يتأثرون به من ناحية دخولهم والتى بدورها تؤثر على نفوسهم ومراكزهم الاجتماعية وثرائهم العام ، لذا فان الهدف من تخطيط القوى العاملة هو المساهمة فى رفاهية الأفراد والمجتمع على السواء •

فحدوث عجز أو فائض فى عنصر من عناصر القوى العاملة يدعو الى اعادة توزيعها أو زيادة ذوى المهارات وتقليل الأعداد غير المهرة وهـذا غالبا ما يحدث عن طريق تغيير الهياكل التعليمية والتدريبية فى المجتمع •

ولتفادى العجز أو الفائض فى موضوع القوى العاملة تلجـأ الدراسات الاقتصادية الى عمل تقديرات مستقبلية للاحتياجات من القوى العاملة بالرجوع الى النموذج الأساسى المستند الى مبدأى العرض والطلب اللذين يحكمان تحليل كل نشاط اقتصادى وخاصة على مستوى الاقتصاد الجزئى (Micro Economics) ولكيما يتم التقدير المستقبلى للطلب على القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار التغيرات المستقبليـة فى مستوى ومكونات السلع والخدمات والتكنولوجيا والسياسات الاقتصادية العامة وأثرها فى عوامل الانتاج والأسعار • ولكيما يتم التقدير المستقبلى للعرض من القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار تعداد السكان وتغيرات المرتبات والأجور وتكاليف التعليم والتدريب وخلافه • ولا شك أن مثل هذا النموذج الذى يتضمن كل هذه العامل هو أمر فى غاية من الصعوبة ان لم يكن مستحيلا • ولكن فى الواقع يتم التقدير المستقبلى للطلب على القوى العاملة دائما على أساس افتراضات معينة قد لا تكون سليمة فى هذا العصر مثل ثبات الأسعار النسبة والمرتبات والأجور أو استعمال أسـعار افتراضية كالأسـعار الظليـة (Shadow Prices) أو المحاسبية (Accounting Prices) •

ان كثيرا من الباحثين فى العلوم الاجتماعية وخاصة فى مجال تخطيط القوى العاملة يقسمون حياة الفرد الى أربعة مراحل أساسية هى :

١ ــ مرحلة الطفولة •
٢ ــ مرحلة الدراســة •
٣ ــ مرحلة العمــل •
٤ ــ مرحلة ما بعد العمل [٢٥] •

وهذا التقسيم بالرغم من فوائده العلمية الأكاديمية الا أنه لا يمثل كل الحقيقة فى هذا العصر •

فالجهود التى تبذل من أجل التنبؤ بحاجات القوى العاملة وربطها بما تقدمه المؤسسة المدرسية من مواد ومناهج تلقى الكثير من الصعاب رغم التقدم الكبير الذى يطرأ على أساليب الاحصاء والاسقاطات ، فالنشاطات الاقتصادية بشكل عام والحاجات الفعلية من القوى العاملة بشكل خاص تتغير بسرعة كبيرة نسبة لتغير المعارف والتكنولوجيــا ووسائل الانتاج • وبالتالى أصبح من الصعوبة بمكان التنبؤ اليوم بحاجات سوق العمل من النواحى الكمية والنوعية ناهيك من ربط هــذه الحاجات بمتطلبات التعليم أو الاعداد والأنواع التى تخرجها المدارس النظامية فى شتى التخصصات •

فسرعة التغيير اليوم تجعل ما تقدمه المدارس من مفاهيم ومهارات فى مراحل الدراسة لا تمثل الا جزءا يسيرا من الاحتياجات العملية للقوى العاملة ساعة استخدامها •

لقد ذكرنا أن أبرز العلاقات الاجتمــاعية التى يعكسها النظــام المدرسى هو موضوع ابعاد الأبناء عن النشاط الاقتصادى لفترة طويلة من الزمان فهو نظام يقوم على افتراض أن حياة الفرد تنقسم الى فترتين : فترة التعليم وفترة العمل • وبالتالى فهو يفترض أن الأدوار

---

(٢٥) انظر : منصور احمد منصور ، المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة ، الكويت : وكالة المطبوعات ١٩٧٣ .

المختلفة تصبح ثابتة فى كل فترة أو مرحلة من مراحل العمر فدور الفرد كمتعلم لا يتداخل أبدا فى دوره كعامل أو مكتسب ، مع أن عكس الأدوار (Reversal Roles) أو تبادلهـا يعتبر فى عالم اليوم من أهم الركائز الأساسية فى التفاعل الاجتماعى والاقتصادى الجيد وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والعمل والتدريب والعمل • لذا فان التعليم المستمر ينـادى بضرورة التركيز على أساسيات المعرفة وأصول العلوم والفنون فى مرحلة الاعداد الأولى للقوى العاملة على أن يتم التطوير والتنمية لهذه القـوى من خلال التدريب واعادة التدريب سواء قبل العمل أو أثناء العمـل (In-Service) أو على رأس العمل (On the Job) وبهذه الطريقة يكون اعداد القوى العاملة عملية مستمرة مرنة تتم خلال مراحل العمر المختلفة وحسب مقتضى الحال والمواقف التى يمر بها أفراد القوى العاملة • فعصر التغيير اليوم يقتضى اعداد هذه القوى فى وقت وجيز وبمعدلات مرتفعة لمواجهة النمو الاقتصادى السريع • وهذا أيضا لا يجعل من عملية الاستثمار فى القوى العاملة عملية ضخمة من حيث الزمن والأموال، أو حتى عملية مفردة تتم فى وقت معين من العمر ، وانما يكون الاستثمار فى القوى العاملة عملية تتبعية تراكميـة لا يتحمل أعباءها الأفراد أو الخزينة العامة للدولة وانما تكون مشـاركة بين الأفـراد والهيئـات والمؤسسات الاجتماعية والتى تستفيد استفادة سريعة ومباشرة بعد اجتياز أفراد القوى العاملة للفترة التدريبية المعينة •

* * *

● خلاصـة :

فى هذا البحث تناولنا التعليم المستمر كمفهوم حديث فى مبناه قديم فى معناه اقتضته ظـروف التغير السريع فى هـذا العصر كما اقتضاه الشعور بالاحباط • من جراء الهوة السحيقة بين الفرص من ناحيـة والآمال والتوقعات من ناحية أخرى فهو يعتبر بحكم ردود الفعل التى تبلور منها وليد الجهود التنموية الاقتصادية الاجتماعية أكثر منه وليدا للمؤسسات التعليمية والتربوية السائدة وبالرغم من استجابة بعض

المؤسسات التعليمية لبعض مفاهيمه ومتطلباته وبالتالى احداث تغييرات فى هياكلها وتنظيماتها الا أن هذه التغيرات الجزئية لا تكفى لاستقرار هذا المفهوم الجديد وابراز فاعليته ونتاجه ما لم تسبقه أو ترافقه تغييرات بنيوية أخرى فى الهياكل الاقتصادية والاجتماعية العامة كنظم الحوافز والأجور ومعايير الأداء والتقييم • فالتعليم المستمر فى الواقع هو احدى الاستجابات الحديثة للمعضلة التنموية وخاصة فيما يتعلق بموضوع عدالة توزيع الدخل أو العائد التنموى وموضوع اعداد وتطوير وتنمية القوى البشرية وخاصة القوى العاملة وكيفية الاستخدام الأمثل لهـا وتقليل البطالة بين صفوفها • وهو فى الحقيقة تحسس على صـعيد الواقع لنظرة فلسفية جديدة لمعنى وجود الانسان فى منظومة اجتماعية اقتصادية متغيرة ، فهو لا يكتفى بطرح الأسئلة التقليدية التى تسود النظام التعليمى من بناء للمناهج واعداد للمعلمين وتطوير لطرق التدريس والاستيعاب والاختيار والنقل والتمويل فحسب ، وانما يطرح أيضـا أسئلة أخرى من الدرجة الأولى حول من يتحمل نفقات التعليم ومن المستفيد ومتى وكيف ولمـاذا ؟

* * *

مراجع الفصل الرابع

(أ) اللغة العربية :

١ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، القاهرة : منشورات منظمة الدول العربية نوفمبر ١٩٧٦ .

٢ — عبد الله عبد الدائم ، **الثورة التكنولوجية فى التربية العربية** ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .

٣ — أحمد صيداوى وآخرون ، **الانماء التربوى** ، بيروت منشورات معهد الانماء العربى ، ١٩٧٨ .

٤ — فيليب كومبز ، **ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر** (ترجمة احمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر) القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧١ .

٥ — حسين سليمان قورة ، **الأصول التربوية فى بناء المناهج** ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٥ (الطبعة الرابعة) .

٦ — قسطنطين زريق ، **نحن والمستقبل** ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .

٧ — حسن صعب ، **المقارنة المستقبلية للانماء الغربى** ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٩ .

٨ — أحمد الخطيب ، « **التربية المستمرة : سياستها ، برامجها واساليب تنفيذها** » مجلة العلوم الاجتماعية ١٩٨٠ .

٩ — عبد الله هنداوى «**التربية المستمرة : مفهومها ، أهدافها ومجالاتها**» مجلة التربية المستمرة السنة الأولى العدد الثانى يوليو ١٩٨٠ .

١٠ — محيى الدين توق ، « **دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية فى التربية المستمرة** » مجلة التربية المستمرة السنة الأولى العدد الثانى يوليو ١٩٨٠ .

١١ — منصور أحمد منصور **المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة** ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ .

(ب) اللغة الانجليزية :

1 — Martin Carnoy & Henry Levin (eds) The Limits of Educational Reform , New York : David Mckay Company, Inc., 1976.

2 — Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education, Qualification and Development,** Los Angeles : Greorge Allen & Unwin, 1976.

3 — Charles Silberman, **Crisis in the Classroom; The Remaking of American Education,** New York : Vintage Vooks, 1971.

4 — Don Adams & Robert Bjork, **Education in Developing Areas,** New York : David Mckay Company, Inc., 1972.

5 — Rolland Paulston (ed) **Non-Formal Education : An Annotated International Bibliography,** New York : Praeger Publishers, 1972 .

6 — John Holt, **Instead of Education : Ways to Help People Do things Better,** New York : Dell Publishing Co., Inc., 1976.

7 — Paulo Friere , **Pedagogy of the Oppressed,** New York : The Seabury Press, 1970.

8 — Paulo Friere, **Pedagogy in Process** : The Letters to **Guinea Bissau,** New York : The Seabury Press, 1978.

9 — Ivan Illich, **De-Schooling Society,** New York : Harper & Row Publishers, 1970.

10 — Everett Reimer, **School is Dead : Alternative to eEducation,** New York : Doubleday, Anchor Books Edition, 1972.

11 — William Ryan, **Blaming the Victim,** New York : Vintage Books, 1976.

12 — A.N. Whitehead, **The Aims of Education,** New York : The New American Library, Inc., (gth Printing) 1958.

13 — Champion Ward (ed) **Education and Development Reconsidered, New** York : Praeger Publishers, 1974.

14 — Gerald Haier, **Problems of Co-operation** for Development, London : Oxford University Press, 1974.

15 — Phillip Coombs & Ahmed Manzour, **Attacking Rural** Poverty, Baltimore : John Hopkins Press, 1974.

* * *