

الفصل الأول

مقدمة

إن تأمل مساهمة التعليم في أحداث التنمية القومية تكتشفه مجموعة من العقبات ، ليس أقلها غموض فكرة التنمية ومستوى جهلنا بما يؤديه النظام التعليمي من عمل .

ولما كانت ستضح في سياق الفصول التالية مناقشة المضامين الاجتماعية والاقتصادية فلا ضرورة هنا لمناقشة الفروق الدقيقة في مفهوم التنمية ، ومع ذلك فهناك بعض الاعتبارات التي يمكن أن تكون مفيدة بالنسبة للعملية المعقدة إلى درجة مضللة ، التي يطلق عليها التربية والتعليم .

مثال ذلك أن معظم المناقشات التي تدور حول التربية^(١) تبدو كأنها توحى بأن :

(١) النظم التربوية يمكن أن تتأثر بسهولة و (٢) إن التربية عملية متجانسة خصائصها معروفة جيداً . وفي حين أن النظم التربوية تصاغ حقيقة في قوالب وبصورة شاملة بواسطة المجتمع الكبير والثقافة ، فينبغي أن يكون من الواضح كذلك أن النظم التربوية إما أن تقاوم ، أو تؤثر في الجهود الخارجية التي تهدف إلى التغيير التنظيمي أو المنهجي ؛ ومن ثمة فإنه لا يمكن دراسة التغيير التربوي بوصفه مجرد مجموعة استجابات للضغوط السكانية والاجتماعية والاقتصادية . لأن ضغوطاً كهذه لا تملأ بالضرورة ترتيبات تنظيمية معينة أو مناهج تربوية خاسرة . وأمثال هذه العوامل الخارجية تقدم في أحسن الاحتمالات أهدافاً محددة للمخرجات التعليمية (أي عدد الأشخاص المهرة الذين تحتاج إليهم صناعات معينة) وتقدم أيضاً مشيرات موجهة للدخلات التعليمية مثل التلاميذ الذين يلتحقون بالسنة الأولى أو الصف

الأول . وفي أسوأ الاحتمالات تكون تلك العوامل مجرد تعبيرات عن الأهداف المقصودة ولكنها لا تعطى بيانات محددة للتخطيط التربوى .

إن نواحى العجز فى النظام التربوى التى تحول دون تحقيق أغراض الخطط التربوية وأهدافها وسياساتها ليست موثقة على الوجه الأكمل . وعلى الرغم من هذا فهى معروفة جيدا . فالقوة البشرية أو غيرها من أهداف التخطيط تحتاج إلى مهارات ومعرفة خاصة من جانب النظام التعليمى . وهذه المخرجات بدورها تحتاج إلى طاقات وكفاءات نوعية فى داخل النظام نفسه ويجب أن تتغير البرامج والتسهيلات التعليمية وعملية التعليم نفسها لتحقيق مثل هذه الأهداف ؛ ومع أن هذا بالغ الواضح ، فإن الذى لم يقدر بعد كاملا هو تعقد القيود الخارجية التى تؤثر على أداء النظام التعليمى لوظيفته ، والصعوبات التى تحيط بالتخطيط ، ووضع السياسة وهى صعوبات ناتجة عن الخصائص الأساسية للنظام ، وهناك أيضا مدى التهيئة الاجتماعية فى نطاق النظام التربوى ، ومدى تقبل النظام للتجديد والتغيير .

السمات المميزة للتربية

قد يكون من المجدى إذن ، قبل مواصلة التحليلات المعروضة فى الفصول التالية أن نتعرف على بعض السمات المميزة للنظام التعليمى الرسمى ، وحتى فى نطاق التنوع الثقافى الواسع فهناك بعض التعميمات المبدئية .

(١) أن التربية من الناحية التاريخية ، مؤسسة أقيمت لأهداف محددة أصيلة محافظة وفى حدود دورها فى أحداث التجانس الثقافى فإنها تفعل ذلك لصالح الأعضاء الجدد من الصفوة القليلة الممتازة ، وعلى النقيض من هذا ، نجد أن النظم التربوية الحديثة تحاول أحداث تغييرات اجتماعية ثقافية واسعة النطاق ، وتمتد نطاق التجانس الثقافى ليشمل للجماهير .

(٢) وتتميز التربية بتشابك المستويات والبرامج مما يعوق التحليل

والتعميم . وتتميز النظم التربوية فى المجتمعات الصناعية بدرجة متزايدة من التنوع والتخصص ، ويزعم أن هناك مدى زمنياً طويلاً بين بدء العمل فى أية مراحل تعليمية تقليدية ، وبين إتمامه . ومن ثمة يؤدى هذا إلى تعقيد التخطيط الذى يركز دائماً على المستقبل . ويمكن مضاعفة فهمنا للتربية إلى حد ما بواسطة : (١) التعرف على النظم الفرعية ذات الاستقلال النسبى ، و (ب) فهم أفضل للتغيير والتجديد التربوى .

(٣) تعكس النظم القومية للتعليم إنتشاراً واسعاً وتنوعاً كبيراً فيما يتعلق بالعمر والجنس والمجموعات الاجتماعية والثقافية ، وأنماط الشخصيات ، والامتداد الجغرافى . يضاف إلى ذلك أن المقارنات القومية والدولية تكشف بالمثل عن تغير كبير فى أعداد التلاميذ المقبولين وهيئات التدريس والمدارس ومدى المعونة المالية .

(٤) والتربية تركيبة من المهارات والطرق الفنية وضروب التعلم المعرفى وغير المعرفى ، ذات نتائج بعيدة المدى ، أكثر منها نتائج مباشرة . وكثير من أنشطة النظم التعليمية تعمل أساساً لاستمرار النظام نفسه والتربية فوق هذا تنمى ثقافة ، خاصة بها ، ربما تدعم الأغراض التربوية الرسمية أو تدخل فيها .

(٥) والطريقة التى تعمل بها النظم القومية مركزة على العمل أكثر منها على رأس المال ، أى أن التكنولوجيا لم تستخدم بعد إلى الحد الذى يخفض الأعداد المطلوبة من المدرسين والمديرين ، وقد عمل ذلك على الحد من قدرة التربية على زيادة الإنتاجية .

(٦) ومع أن كثيراً من عمليات التهيئة الاجتماعية والتطبيع الثقافى تحدث خارج النظام المدرسى ، فإنه من الصحيح أيضاً أن التعلم بوصفه وظيفة للأنشطة التعليمية المحددة ، يعد وجهة نظر ضيقة لما يحدث فى المدارس . ومع ذلك فإن تأثير القوى الخارجة عن المدرسية ، وعدم ملائمة وسائل

القياس يجعلان قياس الحصيلة التربوية أو تحديد العائد من استثمار مال معين في التربية أمراً صعباً إلى أقصى حد .

(٧) وقلما تتأثر السياسة التعليمية الكبرى مباشرة بالعملاء (الأشخاص الذين يتلقون ، التربية أو أولئك الذين يدفعون نفقات التعليم) ؛ ولا يؤثر المدرسون كذلك ، باستثناء عدد قليل منهم تأثيراً كبيراً في السياسة القومية ، سواء كأفراد أو من خلال تنظيماتهم المهنية ، ولقد انتقص التعليم الجماهيري من منزلة مدرس المراحل الأولى من التعليم ، وجعلته بلا أهمية نسبياً في التحكم في التعليم أو السيطرة عليه .

(٨) وتتجلى وجهات النظر المتعارضة حول وظائف التربية بين مختلف المجموعات الاجتماعية والمهنية المتصلة بها ؛ ويعيل المحدثون من المدرسين والمربين المهنيين إلى اعتبار التعليم المدرسي على أنه إعداد للتعليم مدى الحياة ، وكثيراً ما ينظر إليه التلاميذ والآباء على أنه محافظة على الوضع الاجتماعي أو تعزيز له .

* هذه السمات تمس كلا من تحليل التربية في التغير الاقتصادي أو الاجتماعي وتخطيط التربية لصالح أهداف التنمية .

خصائص أوصاف التربية في المجتمعات النامية

إن عجزنا عن تحليل عملية التنمية بطريقة مصقولة ، وممارستها في معالجة التربية في مظهرها السطحي قد أدى ، إلى ظهور خاصيتين سيئتين في كثير من الكتابات التي تتناول التربية والتنمية ، الأولى وجود تلك الأدوات والكتب والمقارير وطرق الإجراءات التي كثيراً ما تكون إنطباعية ، ولا تهتم إلا قليلاً باستخدام نظام تصوري لتركيز التحليل ، بل إنها لا تهتم إلا قليلاً بالتفسيرات الوصفية أو التوصيات ، فهذه مواد خطيرة بأيدي

السذج ، إذ ليست هناك طريقة سهلة لتحقيق التبسيطات والتعميمات فائقة الحد ، ومع ذلك فإن القارئ الحصيف قد يجد في هذه المواد بعضاً من عمق التأملات وأقرب الاقتراحات إلى الناحية العملية .

من ناحية أخرى توجد كمية متزايدة من الكتابات يتولد معظمها من العلوم الاجتماعية التي تصف التربية والتنمية بعبارات تجميعية عالية أو غامضة^(٢) ، وتقاس هنا مستويات التنمية القومية وتقارن برموز كمية ، فردية أو مركبة ، تعتبر عادة مجرد خصائص تركيبية شديدة التحديد للمجتمع ، أو لعدد قليل من عادات الاستهلاك في قطاعات من السكان ؛ فمثل هذه المقاييس إذن بمثابة وضع شيء إزاء الآخر ، أو تتعلق من الناحية الإحصائية بمؤشرات سهلة المثال للتقدم التربوي ؛ وفائدة هذه الجهود محدودة ، سواء فيما يتعلق ببناء نظرية أو بمجرد التوسع في تفسير الظواهر التربوية .

ولم تكن محاولات التصور غير الكمي والبناء النموذجي للعلوم الاجتماعية بذات فائدة كبيرة للمحللين والمخططين التربويين في الأمم النامية ، وكانت المقابلة المثالية بين :

- (١) المجتمعات القديمة ، في مقابل المجتمعات العصرية .
- (٢) والمجتمعات الشعبية في مقابل مجتمعات المدن .
- (٣) والسكان الذين ينتسبون إلى نموذج معين ، في مقابل السكان الذين ينتسبون إلى نموذج عام .
- (٤) والتكوينات الاجتماعية البسيطة ؛ في مقابل التكوينات المعقدة ، وكل ما يشبه هذا ، يمثل مفاهيم عامة في كتابات العلوم الاجتماعية المستخدمة حديثاً لوصف التنمية ، فالنماذج العقلانية والصور الجديدة للجدل الأخلاقي البروتستنتي والتفسيرات التاريخية — السيكولوجية «للشخصيات المبكرة» ، وغيرها ، تكثر أيضاً بوصفها توضيحات للتنمية حين تمتد يد العلماء السلوكيين

إلى جعبة معارفهم ويحاولون فرض الدعاوى المتاحة على العملية المختبرة حديثاً . والجهود العدوانية ، وإن كانت غير فعالة في هذا النوع من الاهتمامات ، توحى تقريباً بأن علماء الغرب قد لا يغفرون مطلقاً لكل المجتمعات النامية عدم استجابتها بسهولة ، لأفكارهم المتصورة سلفاً .

أما أولئك الذين يندشون نوعاً من التبصر الإجرائي بعملية التنمية ، فإن نتائج هذه المحاولات كانت محوطة بالشك لأن :

(١) المفاهيم التي قد تنطوى على قوة تفسيرية لتاريخ الاجتماع الغربي ، قد تصبح غير مرضية في تفسير التغيرات الاجتماعية في المجتمعات النامية .

(٢) التباين في العالم الأقل نمواً يربك التعميم والتوصيف .

وفي حين أن كثيراً من الأوصاف الانطباعية قد تركزت على التربية مباشرة ، فإن طرق الفهم الأكاديمي الأكثر تجريداً قد عمدت إلى معالجة التربية عن طريق الاستنتاج أو القياس . ويحتمل أن يبالغ النوع الأول من الكتابات في تأكيد بعض جوانب العملية التربوية ، كالمنهج وطرق التدريس على أنها عوامل حاسمة في التربية من حيث توثيق اتصالها بمطالب التنمية . وينظر إلى الإصلاح التربوي كإصلاح لعلم التربية ، وتتمركز التوجيهات حول تحسين إعداد المعلم وتعديل المنهج واستخدام تكنولوجيا التربية وما إلى ذلك .

وعلى عكس ذلك نجد أن النماذج التي يقدمها لنا علماء الاجتماع ، لا تمنحنا غير قدر ضئيل من الاهتمام بالناحية العملية والأساليب الفنية في التربية ، بل تميل بؤرة الاهتمام إلى التركيز على التربية بوصفها عملية إنتاج للمهارات ، وبوصفها تطويع وانتقاء للصفوة المختارة ، أو كمؤسسة تضاف إلى جانب الأسرة في عمليات التهيئة الاجتماعية والتثقيفية .

بعض الاعتبارات الأولية

بالرغم من عدم كفاية المعلومات المتراكمة بصورة قاسية ، فإن التجربة والبحث قد علما لنا شيئاً من مشكلات التربية واحتمالاتها في المجتمعات النامية ؛ وربما ينظر إلى عدد كبير من هذه الاعتبارات المكتسبة على أنها تعلم سلبي لأن عدداً من الأساليب الفنية والأفكار والبرامج قد فشلت في أن تحتفظ بوجودها على مستوى الآمال والتطلعات . وعلى سبيل المثال هناك قليل من المساندة التي تعطي حالياً لعدد من الافتراضات والتعميمات التي هي أقرب إلى الابتذال في الكتابات القديمة ، والأمثلة التالية ليست إلا عدداً قليلاً من أمثلة كثيرة ممكنة :

١ - سياسات التوسع في التعليم بصفة عامة لا تقوم على أساس انتقاء يساند الأهداف الاقتصادية والاجتماعية بدرجة كافية .

أثبتت هذه السياسات أنها غير مرضية ، إما للوفاء بحاجات القوة البشرية أو لتسوية معدلات الالتحاق بالمدارس بالنسبة لمختلف المجموعات الاجتماعية . وفي حين أن الخلط بين المهارات الوظيفية المطلوبة لتنمية الاقتصاد أمر موضع جدل ، فإن تزايد التسليم بصحة مختلف المهارات المطلوبة يوحي بأسبقيات واضحة لأنواع معينة من التعليم ؛ وتزايد قبول التلاميذ لم يفد بوجه عام كافة التطبيقات الاجتماعية على قدم المساواة ، ولم تكن المدارس دائماً منفذاً للمجتمع الأكبر^(٣) .

٢ - نجم عن المناقشات البيداغوجية سياسات ناجحة لخفض الفاقد والتسرب في التعليم . ومع أن الفاقد يعتبر في نظر المديرين التربويين في كثير من الشعوب الأقل نمواً أكثر المشكلات إلحاحاً ، فإن المناقشات التي تساند حلول هذه المشكلات قد أثبتت إلى حد كبير أنها مناقشات جوفاء . وقد

بين عدد كبير من علماء الاجتماع أن الفاقد سمة ملازمة للتوسع في القبول وفترات التغير الاجتماعي السريع ، والواقع أن نسبة عالية من التسرب تبين أن نظام الأسرة والجماعة ، ونظام الاقتصاد والقيم لا تتطور تطوراً متناسقاً مع النظام التربوي .

قد تكون النتيجة الطبيعية اللازمة لهذه المغالطة ، وجهة النظر التي كثيراً ما يعبر عنها بأن التعليم الأكاديمي ينمى الاتجاهات نحو دوى الياقات (البنيقات) البيضاء ، ، فالفروض البيداغوجية الخاصة بالفاقد شبيهة بهذه النتيجة من حيث أنها موضع شك لأسباب مماثلة ، ومثال ذلك أن الدراسة التي أجراها دمارك بلوج ، Mark Blaug وأصحابه عن أسباب البطالة بين المتعلمين في الهند (من المحتمل أن تكون حالة نموذجية من الكتابات) توحى : (١) بوجود أعداد كثيرة من المتعلمين العاطلين ، ولكنهم إذا قورنوا بمعدلات الفائدة التجارية ، يكون جميع التعليم العالي استثماراً فريداً طيباً .

(٢) وأن كثيرين من الطلبة الجامعيين يرغبون في الالتحاق بالمهن الفنية والهندسية ، ولكن المقررات الدراسية الفنية لا تتسع كل الاتساع لأعداد كبيرة من التلاميذ ، وذلك للحاجة إلى التسهيلات أو بسبب قيود أخرى^(٤) .

٣ - نقص المهارات الصناعية والتجارية والزراعية يحتاج إلى تعليم مهني في مرحلتى التعليم الابتدائي والثانوى .

لا يزال دور المدارس المهنية في الشعوب انامية موضع خلاف وبلا حل ؛ وفي حين أن تقديم تعليم مهني رسمي من الناحيتين العملية والتطبيقية ، يعتمد بلا شك على عدد من التكاليف ، والحوافز والمكانة الاجتماعية ، فإن الحكم القائم على التجربة يوحي بأن تحويل المصانع إلى مدارس ، أفضل من تحويل المدارس إلى مصانع ، ، وتوحي أمثلة النجاح في التعليم المهني في الأمم

الأقل نمواً مثل مثال « سناتي » (National Apprenticeship Service)
for Industrial Work = مركز التلمذة القومى للعمل الصناعى) بأمريكا
اللاتينية ، بأن :

(١) يجب أن يسبق التدريب المهنى اختبار دقيق للعرض والطلب
فيما يتعلق بمهارات معينة .

(٢) حيث يوجد الجانب العملى ، يجب على صاحب العمل أن يودى
معوثة مالية وفنية ذات شأن للبرامج التدريبية .

(٣) وخلق مكافآت تشجيعية أمر ضرورى لمن يرقى منهم .

ولا يودى النقاش على هذه الصورة إلى الاستسلام بالضرورة إلى نموذج
التعليم التقليدى المتدرج ، ثم العمل ؛ ولربما تتعاقب هذه الأنشطة أحياناً :
وربما تكون النتيجة أيضاً وبدون حق ، أن تحصل الدول الأقل نمواً ، على
المجموعة المتنوعة الواسعة من المهارات التى تحتاج إليها ، على نحو نموذجى ،
كما حدث فى تاريخ الولايات المتحدة .

٤ - إن التخطيط التربوى ، وبخاصة أسلوب القوة البشرية لتحديد
الأهداف التربوية يزودنا بدليل دقيق يضاعف إلى أقصى حد إسهام التربية
فى الاقتصاد النامى .

أخذت الهالة التى تحيط بالتنبؤات عن القوة البشرية تفقد بريقها قليلاً ،
وربما اهتز الاعتقاد فى تنبؤات الاقتصاديين والقائمين على تخطيط التربية
بوجه عام ، إذ أن عدم دقة البيانات ، والعجز عن توقع التحولات التى
تحدث فى تركيب العمالة . والعلاقة بين التربية والمهن ، كل ذلك أحبط تطابق
مطالب القوة البشرية تطابقاً دقيقاً . والواقع أن صياغة الخطط التربوية
كانت فى بعض الأحيان مهرباً من الحقيقة ، أما التخطيط بمعنى تخصص
الموارد التربوية لترضى الاحتياجات القومية ، فإنه يكشف الجمل المطبق

بالحد الذى يمكن من استغلال النظام المدرسى ، وبالعقبات التى تبدو مستغلقة لتحسين قياس المخرجات التعليمية ، ويبدو أن استطاعة بعض الشعوب تطوير نظامها التعليمى تطويراً فعالاً نسبياً بلا ترتيبات تخطيطية مدروسة ، قد أغفل من جانب أشد المتحمسين للتخطيط التربوى (ويمكن أن يستنتج المرء أنهم غير راضين عن ذلك) .

ومع ذلك فإن التخطيط بتركيزه على المستقبل واهتمامه الأساسى بالتربية كنظام من النظم الاجتماعية الكثيرة المتفاعلة ، وتداخل عناصرها وتحليلاتها تجعل بيئة التخطيط مفيدة فى دراسة التربية وتطوير التغيير التربوى . وإلى جانب هذا ، فإن لو اعود السابقة بالوسائل الفنية الخاصة بالتخطيط التربوى لم تنجح ، ومن ثم يمكن تبرير تقييد التفاؤل بالمستقبل . وهناك مستويات جديدة من ضروب البراعة يكشف عنها فى تحليلات القوى البشرية . وتبرهن نماذج المماثلة على أنها ذات قيمة فى التنبؤ بتدفق التلاميذ فى داخل النظام التربوى ، والجهود الأولية فى التخطيط التربوى المحدود تبشر من خلال استخدام النفقات بصورة فعالة والنماذج الأخرى بمستقبل مرموق ، وربما تثبت فى المستقبل أنها أدوات قوية فى تقويم السياسات والبرامج التربوية .

مراكز الاهتمام فى الفصول التالية ومداها

تبذل فى هذا الكتاب محاولة لمتابعة التقدم بين ضروب التربية الانطباعية فى المجتمعات النامية ، والنعميات المفروضة التى تلعب من تجريدات علم الاجتماع ؛ وربما يمكن النظر إلى المسائل التى يهتم بها المؤلفون على أنها من طراز أرقى أو أشمل من تلك التى يناقشها الانطباعيون عادة ، ولكنها تمثل طراز أدنى أو أكثر تحديداً من تلك الطراز التى كثيراً ما كان يفكر فيها علماء الاجتماع . ويستند معظم المؤلفين ، تبعاً لتدريهم ، إلى لغة العلوم الاجتماعية وأدواتها ، ومع ذلك فجميعهم متمرسون ومهتمون بالأمور العملية

والشئون السياسية ؛ ولكي نكون أكثر وضوحاً ، فإن الأسئلة التالية تمثل بعضاً من الأسئلة الأكثر أهمية ، والتي تحظى باهتمام الفصول التالية :

ما العلاقة بين التوسع في التعليم وتساوى الفرص التعليمية ؟
ما هي الشروط التي تقيد الحصول على المساواة أو إتاحة الفرصة وبخاصة على أساس ، فرص الالتحاق بالمدرسة والنجاح المدرسي ؟
ما هو الدور المحتمل الذي يقوم به التعليم فيما يتعلق بالتكامل القومي في المجتمعات ذات التباين العرقي أو الديني الحاد ؟

إلى أي مدى تعمل التعديلات في المنهج وفي التنظيم وغيرهما ، في داخل النظام التعليمي على تقليل عدم التكافؤ في فرص الالتحاق بالمدرسة والنجاح فيها وهو ما يرجع الاعتبار السياسية والثقافية ؟

ما هي الافتراضات الكامنة وراء تمثيل التربية بأنها عملية إنتاج ؟
ما الذي يمكن اعتباره دلالات على النجاح التربوي إلى جانب عدد المقيد وغير ذلك من المؤشرات الكمية المشتركة ؟

ما هي بعض « التفويضات » أو البدائل التي تحل محل الأنماط التربوية التقليدية من أجل مختلف الأهداف الاقتصادية والاجتماعية ؟

ما هي مضامين البناء التعليمي وبرنامج لندرة وجود المهارات الصناعية والتجارية والزراعية في المجتمع ؟

ما هي الحوافز أو السياسات التي يمكن أن تحول دون « استنزاف العقول » من الدول الأقل نمواً إلى الدول الأكثر نمواً ؟

ما هو حجم الخسائر في الموارد البشرية الناجمة من عدم عودة الطلبة المغتربين ؟

ما هي الحالات التي يبدو فيها أن معدلات الخصوبة ، والمواقف إزاء تنظيم الأسرة تتأثر بالمستوى التعليمي ؟

وقصارى القول أن الاهتمامات الأولى للفصول التالية ستتعلق بمسائل التكافؤ والكفاية والفعالية ، وفي الفصل التالى يوجه د فيليب فوستر Philip Foster ، حديثه أساساً إلى السؤال الرئيسى وهو « من الذى يذهب إلى المدرسة ؟ » . ويذهب الأستاذ د فوستر ، بعيداً إلى ما وراء الواقع التاريخى للشاهد الدولى المألوف الممل ، وهو أن « الأطفال الأغنياء يحصلون على تعليم مدرسى أكثر من الفقراء » . وهو يحلل الاختلافات فى الطموح والقيود والصراعات فى سبيل الحصول على التعليم ، ويقترح عدداً من المضامين للسياسة التعليمية .

ويركز د جون فيظى John Vaizey ، ودانيل روجرز Daniel Rogers ، فى الفصلين الثالث والرابع على المفاهيم المطاطة إلى حد ما للإنتاجية والكفاءة ؛ ويؤكد الأستاذ فيظى وجود مشكلات فى إعطاء معنى إجرائى لفكرة الإنتاجية . وهو بالإضافة إلى هذا يحدد مخاطر تطبيق مفهوم على العملية التربوية . والواقع أن الأستاذ روجرز يواصل مسيرته حيث يتوقف الأستاذ فيظى ، وذلك بتركيزه على القرارات والسياسات التى يمكن أن تزيد تحت ظروف معينة من فعالية النظم التعليمية .

ويعالج الفصل الخامس تكنولوجيا التربية ، بقلم روبرت كوكس Robert Cox ، وهو موضوع يحظى حالياً بقدر وافر من العناية من جانب الشعوب الأقل تقدماً ومختلف الوكالات « المانحة » ، ومع ذلك فإن الأستاذ كوكس لا يهتم فقط بالإمكانيات فى استخدام الوسائل الحديثة فى التعليم ، بل بالمعايير التى يجب أن تطبق لتقرير صلاحية نتائج أية تطبيقات لتكنولوجيا التربية أو تقييمها .

ويوجه د إفريت ريمر Eerett Reimer ، حديثه فى الفصل السادس إلى كل من مسائل الكفاءة والفعالية ، ويعبر الأستاذ ريمر ، عن استيائه من النماذج التربوية القائمة التى يرى أنها لا تقترب من تهيئة نوع معقول من

التربية لجمهرة السكان في الشعوب الأقل تقدماً . ثم يقدم خطة جزئية لتقييم أفضل ، لموقف التربية الراهن كأساس لفهم البدائل الممكنة .

وفي الفصلين السابع والثامن ، بقلم « مانويل زيملمان Manuel zymelman » و « روبرت بجورك R. Bjork » ، وكذلك إلى حد ما في الفصل التاسع بقلم ربرت ميرز R. Myers يزداد الاهتمام بالخرجات التعليمية . ويفحص الأستاذ « زيملمان » طبيعة الأحوال المتغيرة في الضغوط والتوترات بين كل من النظم التعليمية والقوى العاملة ، والإنتاجية في عملية التنمية الاقتصادية ، ويهتم الأستاذ « بجورك » أساساً بالمشكلة الملحة ، وهي مشكلة النمو السكاني السريع ، وبالتربية بنوع أخص ، بوصفها مؤثراً في التغير السكاني .

وبجمل الأستاذ « ميرز Myers » مشكلة تتعلق بمسائل المدخلات والكفاءة والإنتاج — مع التركيز على الأخيرة . أما مسألة « استنزاف العقول ، أو عدم عودة الطلبة الذين ينتمون إلى شعوب أقل تقدماً ممن يدرسون في الخارج » ، فهي خطيرة بالنسبة لكثير من الشعوب المتخلفة والمتقدمة على السواء . أما المشكلات المرتبطة بهذه الظاهرة فقد انتشرت على نطاق واسع ، ولكنها قد حلت بطريقة جادة ؛ ويحاول « ميرز » أن يقدم مثل هذا التحليل .

أما الفصلان العاشر والحادي عشر ، فلا يهتمان مباشرة بالتحليل الإجرائي أو التوصيف ، ويقترح « لورنس توماس Lawrence Thomas » و « هكتور كوريا Hectork coorrez » في هذين الفصلين الأخيرين طرقاً مختلفة لفهم وتفسير مشكلات التطور التعليمي . ويفترض الأستاذ توماس وجود أساليب تربوية يمكن التعرف عليها في المجتمعات النامية ؛ ويمكن من خلال فحص هذه الأساليب ، فهم الاختلافات النوعية في التعليم ، ومن ثم يمكن الحصول على أساس للسياسات التعليمية الجديدة . ويرسم الأستاذ توماس ، علاوة

على ذلك تخطيطاً لطبيعة البحث اللازم لتوكيد صحة « أنماطه التعليمية » ،
ولربط هذه الأنماط بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية للتنمية .

ويهتم الأستاذ كوريا ، مثل الأستاذ توماس ، بالأمور المتعلقة بالمفاهيم ،
بيد أنه لا يركز على الفروق النوعية في الدراسة ، ولكنه يركز مباشرة على
عملية اتخاذ القرارات ، وهو يقدم بعض التطبيقات للنماذج الرياضية وغير
الرياضية لاتخاذ القرارات ويستخدم كوسائل توضيحية الاختيارات المشتركة
التي تواجه المديرين والمخططين في الشعوب النامية ؛ ومع ذلك فإن الغرض
الأساسي الذي يتوخاه الأستاذ كوريا ، ليس تقديم دروس في بناء نماذج
مجردة ، بل بالأحرى ، حمل الذين يتخذون القرارات على صقل أسئلتهم
كوسيلة لتبصر أعمق في المشكلات المستعصية للتنمية .

ملاحظات :

١ — بالنسبة لقوائم الكتب المفيدة ، التي تغطي المراجع الخاصة بما
كتب عن التربية والتنمية ، وكذلك عن التخطيط التربوي يرجع إلى :

(1) Webster, Maureen, at al, Educational
Planning and Policy : An International Bibliography'
Syracuse, New york : Educational Policy Research Center, June
1969, Mineo,

(2) Blaug Mark, Economics of Education : A Selectel Bibliog-
raphy, London : Pergamon Press 1966, and.

(3) Reuiew of Educational Research, xxx. iii, June 1968

٢ — وفيما يتعلق بمجموعة الكتب الخاصة بالجوانب الاجتماعية الثقافية
للتنمية ، ارجع إلى :

Brode, John, The process of Modernization, Cambridge :
Harvard University Press, 1969.

٣ — يقترح ليفان ، إيليش 1. Illich ، لتعزيز التكافؤ في التعليم ،

ضرورة التخلص من النظم المدرسية كما نراها الآن : « هذا هو وقت الازمة للمدرسة كمؤسسة ، وهي أزمة يمكن أن تحدد نهاية « عهد التعليم المدرسى » فى العالم الغربى . وناقش « الليتش » ، بالإضافة إلى هذا ، فى حديثه يوم التخرج فى الجامعة ، فى يورتريكو ، أن المدرسة تتوحد الآن مع التربية مثل توحد الكنيسة مع الدين فى وقت ما ، وأنه « سوف يتضح بسرعة أن المدرسة ذات قيمة هامشية بالنسبة للتربية كما هو موقف الطبيب الساحر من الصحة العامة .

New york Review of Books, 9 October, 1966 A Whitney Ellsworth, 12 - 15

Blaug, N, Layard, P. R, E. and Woodhali, M., The (٤)
Causes of Educated Unemployment : The Indian Case, London :
Allen Lane, The Penguin Press, 1969 .