

التربية والتنمية الاقتصادية

د. جمال لعبيدي،

أستاذ بقسم علم الاجتماع

جامعة الجزائر 2.

عندما نتساءل هل تساهم التربية في التنمية الاقتصادية، يبدو الجواب بديهيا وهو نعم، - لأننا نعرف أن التربية تتيح إمكانية التأثير على القوة الإنتاجية الرئيسية - العمل - بتحسين نوعيتها وتأهيلها وتكييفها مع المتطلبات التكنولوجية؛ - ولأننا نلاحظ بالخبرة أيضا أنه كلما زاد بلد ما تقدما على الصعيد الاقتصادي، زاد المستوى الثقافي فيه ارتفاعا.

ومع ذلك، المشكل ليس بسيطا على النحو الذي يبدو عليه. في غمرة حماس الاستقلال السائد أثناء الخمسينات والستينات، برز اعتقاد مفاده أنه «ما دام الإنسان هو أئمن رأسمال» يكفي بذل جهد ضخم في مجال التربية والتكوين كي تتبع التنمية الاقتصادية بصفة آلية تقريبا. كان هذا الاعتقاد المترجما لوجهة نظر متفائلة، منتشرا بين أوساط عديدة، بما فيها أوساط المنظمات الدولية. هكذا قامت اليونسكو، مثلا، بتنظيم ندوات ولقاءات متوالية حول موضوع «التربية والتنمية الاقتصادية» إلى غاية السبعينات. غير أنه تبين أن المشكل كان أعقد مما يتصور. في الجزائر، مثلا، وكذلك في جل البلدان السائرة في طريق النمو، لم تؤد الجهود العظيمة المبذولة في ميدان التربية إلى حدوث الآثار المرتقبة في ميدان التنمية الاقتصادية. بل سرعان ما لوحظ أيضا أنه بالإمكان تغيير وجهة تلك الجهود لفائدة تنمية البلدان الأكثر تطورا أصلا وذلك عن طريق جلب الكفاءات، وهو ما يشكل مفارقة.

لقد أظهر الإحصاء الجزائري للمهاجرين لسنة 1979 وجود 28.000 «تقنيا وإطار اوصاحب مهنة حرة» في فرنسا⁽¹⁾. ما يعني أن هجرة الأدمغة ليست أمرا جديدا ولا هي ناجمة عن الأحداث السياسية التي عرفتها الجزائر في التسعينات، كما يزعم البعض، وإنما هي ظاهرة عميقة الجذور ودائمة، فضلا عن أنها تميز جنوب الكرة الأرضية بأكملها. إن المجموعات الإحصائية الدقيقة والمتابعة قليلة في هذا الشأن وهو أمر قد يعود لأسباب سياسية خاصة بدول المصدر ودول الاستقبال معا، إلا أنه من الممكن تقديم بعض التقديرات.

فبناء على تقرير عرض على أرباب المؤسسات الجزائرية، في أكتوبر 2006، كان 7.000 طبيبا من مجموع الأطباء الأجانب المقيمين بفرنسا (وعددهم 10.000) هم جزائريين، وكان 3.000 «باحثا وعلميا جزائريا من أرقى المستويات» يعملون في الولايات المتحدة الأمريكية. وقدرت قيمة هذه الهجرة بـ40 مليار دولار بالنسبة لسنوات 1992-1996 وحدها. ومن جهة أخرى، ذكر نفس التقرير، نقلا عن دراسة أجراها مركز أبحاث مصرية ومركز البحوث الإستراتيجية بدبي، أنه ” في كل سنة يفقد العالم العربي 50% من الأطباء الذين يكوّنهم 23% من المهندسين و15% من العلميين“⁽²⁾. وحسبما أوردته جريدة “الوطن” الجزائرية، يكون 71.500 خريجا جزائريا، من بينهم 40.000 باحثا، قد غادروا بلادهم في فترة 1996 - 2006⁽³⁾.

كل هذا يدل على عدم وجود سببية مباشرة بين التنمية الاقتصادية وتطور النسق التربوي، على الأقل داخل حدود البلد والمجتمع الواحد، وأن وجودها يتطلب توفر شروط معينة.

1- Ministère de la Planification et de l'Aménagement du territoire (MPAT), Synthèse du bilan économique et social de la décennie 1967-1978, Alger, Mai 1980, p 143.

2 - Forum des Chefs d'Entreprises (FCE), Lettre du Forum, n°62, Octobre 2006.

3 - M. Mamart, «Fuite des cerveaux algériens, l'effroyable saignée est-elle évitable», El Watan, 3 Octobre 2006.

1- الشروط العامة لمساهمة التربية في التنمية الاقتصادية.

يعد العمل البشري، قوة العمل، القوة الإنتاجية الأساسية التي تحرك القوى الإنتاجية المادية. فالإنسان يتدخل في سيرورة الإنتاج بواسطة قوته الجسدية ولكن أيضا، وبصورة متزايدة، بواسطة قوته الثقافية، الفكرية، ومعرفته العلمية والتقنية.

تتوسط قوة العمل نظام التربية والتعليم والتكوين، من جهة، والنظام الاقتصادي، من جهة أخرى. فهي التي تربط بينهما، الأمر الذي يفسر تفاعلتهما. فنظام التربية يقوم بتكوين وتحضير الإنسان للعمل، أي أنه "ينتج" هذه القوة للعمل، فيعطي للاقتصاد الموارد البشرية. ويقوم النظام الاقتصادي من جهته باستخدام هذه الموارد مقابل منح نظام التربية الموارد المادية (المنشآت المدرسية، التجهيزات، الخ) والمالية اللازمة لنشاطه.

ولكي تتمكن التربية من التأثير على التنمية الاقتصادية بفعالية، يجب أن يتوفر شرطان متداخلان في آن واحد، وهما:

- أن تستجيب وظائف التربية لمتطلبات التنمية الاقتصادية العصرية ولا تعرقلها؛
- أن يستخدم النظام الاقتصادي «منتوج» نظام التربية والتكوين ويمنح هذا الأخير الموارد اللازمة.

2- وظائف التربية والتنمية الاقتصادية.

يعتبر التكوين المهني الوظيفة الاقتصادية المباشرة للتربية والتي بفضلها تتم فصل مباشرة مع القطاع الاقتصادي.

ولكن للتربية وظيفتين أخريين فضلا عن ذلك: الوظيفة الثقافية والوظيفة الاجتماعية اللتان تؤثران بطريقة غير مباشرة وإن كانت عميقة على التنمية الاقتصادية. إن وجود هاتين الوظيفتين هو الذي يفسر تلك العلاقة المركبة وانعدام السببية المباشرة بين الجهود المبذولة لتطوير النظام التربوي وبين النتائج الاقتصادية الناجمة عنها.

لنتفحص إذن الوظائف الثلاث المذكورة، واحدة فواحدة.

1-2 الوظيفة الثقافية.

إن دور التربية، حسب مدلولها الأولي، هو التنشئة الاجتماعية للفرد، أي دمجها في مجموعة/مجموعات انتمائه الاجتماعي. فهيتنقل له ثقافة معينة بالمعنى الواسع للكلمة، أي تراثا ثقافيا وحضاريا، منظومة من القيم والمعتقدات، وباختصار علاقة معينة بين الوعي والواقع، أي طريقة لرؤية العالم والتأثير فيه. هذه التنشئة الاجتماعية تقوم بتوحيد المجموعة الاجتماعية (مجتمع، أمة، طبقة الاجتماعية، عائلة، الخ) عن طريق تلقين نفس التراث الثقافي لكافة أعضائها، وبإحداث تمايز بداخلها عن طريق إعطاء كل عضو ثقافة حسب مكانته أو المترلة التي يجب أن يحتلها في المجتمع (المهنة، الانتماء الاجتماعي).

تؤثر العوامل الاجتماعية الثقافية بدرجة مهمة على التطور، لأن الوسط الذي يعيش فيه الفرد يؤثر على سلوكه، وبالتالي على مواقفه تجاه النشاط الاقتصادي المعاصر أو متطلباته، مثل:

- السلوك حيال الوقت وحيال متطلبات العصرنة بصفة عامة: يتطلب التصنيع والحياة العصرية الانضباط الاجتماعي والدقة.

إن المحافظة على الوقت تعتبر المقياس الأساسي للفعالية الاجتماعية والإنتاجية. وما التقدم التكنولوجي في نهاية المطاف إلا التقدم في استغلال الوقت، هذا في حين تعاني المجتمعات السائرة في طريق النمو من خسارة في الإنتاجية بسبب التبذير للوقت.

- السلوك حيال اكتساب الموارد المادية: إن التصرف في المجتمع الأبوي القائم على اقتصاد الكفاف ليس مماثلا للتصرف في المجتمع الاستهلاكي.

- السلوك حيال التكنولوجيا العصرية: إن الانفتاح عليها قد يختلف باختلاف درجة التنمية وتأثير العوامل الاجتماعية-الإيديولوجية. فالتقدم التكنولوجي كانفي كل زمان ومكاناالعنصر المحرك للتحويلات الاجتماعية، وهو بالتالي يحطم العلاقات الاجتماعية القائمة ويعيد تركيبها. بصفته هذهدقد يلد، على غرار آلات النسيج الأولى في فجر الثورة

الصناعية، شعور بالخطر كأداة لسيطرة الأمم الأكثر نمواً على الأمم الأخرى. بهذا الصدد لتذكر الجدل الذي ثار في الجزائر مطلع الثمانينات، والذي لم يعد قائماً الآن، حول انتشار «البرابول» (المواثبات التي تسمح بالتقاط القنوات التلفزيونية الأجنبية عبر الأقمار الصناعية) بينما اعتبروه تفتحا على العالم ومناعتبروه «غزوا ثقافياً».

ينبغي التحدث إذن عن أهمية العوامل الدينية، السياسية والإيديولوجية بين العوامل الاجتماعية الثقافية.

فقد سبق لآدم سميث أن أكد في القرن 18 على تلك الأهمية، إذ رأى في الوظيفة التربوية للتعليم أداة للسلم الاجتماعي "في البلدان الحرة التي تخضع فيها راحة الحكام لرضا الشعب عن سلوكهم إلى أقصى درجة" واعتبرها بالتالي شرطاً للتقدم الاقتصادي⁽¹⁾.

وهناك الدراسة المتميزة والشهيرة التي وضعها ماكس فيبر عن العلاقة بين البروتستانتية وقيمها وبروز الرأسمالية في بلد واحد - بريطانيا - قبل انتشارها في أوروبا. وفي القرن الـ19، لعبت القومية الألمانية محتواها التحرري المتصدي للسيطرة الفرنسية على الخصوص، دوراً مهماً في توحيد البلاد وإزالة الحواجز الجمركية بين الولايات ودمجها في سوق ألمانية موحدة.

وشكلت القومية اليابانية عنصراً أساسياً في ثورة الميجي وانتقال اليابان إلى الحداثة. وكان للعامل السياسي، ولاسيما للوعي القومي، قسطاً مهماً في العزم الاقتصادي الذي أبدته بضعة بلدان كـالجزائر وفيتنام خلال السنوات الأولى من الاستقلال. هذا على سبيل المثال وليس الحصر.

1 - Adam SMITH, Recherches sur la nature et la cause des richesses des nations, (1776), traduction française de Germain Garnier, 1881, livre IV, Chapitre 1, article 2, « Université du Québec, Chicoutim, Québec, UQAC, «Les classiques des sciences sociales», Edition électronique, 26 Avril 2002. (ترجمة بتصرف).

تقوم التربية كذلك بتوصيل ثقافة بمعناها التعليمي. وقد يقوم ميل كل نظام للجمود -هنا النظام التعليمي بمختلف درجاته- بعرقلة تماشي هذه الوظيفة مع متطلبات التنمية الاقتصادية. فالنظام التربوي ليس متصلا بالنظام الاقتصادي فقط وإنما هو متفاعل مع كافة الأنظمة الاجتماعية الأخرى.

يمكن إذن أن تبرز المحافظة من خلال وزن النظام الثقافي القائم وإعادة إنتاج ثقافة بالية عبر التعليم، بمعنى ثقافة سابقة أو جوانب منها استنفدت قدراتها على التقدم. كما يمكن أيضا أن تبرز من خلال وزن النظام الاجتماعي وإعادة إنتاج ثقافة وقيم الطبقات المسيطرة عبر النظام التعليمي.

ويمكن للمحافظة أن تبرز على الصعيد التقني عبر انعدام التطابق بينالتحول السريع لبنية المعرفة العلمية والتقنية في عصرنا(الفروع العلمية والتكنولوجية الجديدة، استحداث علوم مقابل الفروع التقليدية مثل البيوكيمياء، البيوفيزياء، الخ.) وبين تنظيم التعليم، سواء في المحتوى أو الطرق كتعميم الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية.

وقديتخذ جمود النظام التربوي شكلا آخر، يتمثل فيغياب أو ضعف علاقاته بعالم الشغل أو في أنظمة التقييم ومراقبة المعارف المستخدمة. على ذكر هذه النقطة، من المفيد أن نلاحظ أنه يجري الآن الكشف بأن الأنظمة التربوية الأكثر كفاءة، كما في فنلندا، هي أيضا الأنظمة التي تتمثل غاية التقييم فيها في نجاح كل تلميذ وليس في إقصاءالأقل «كفاءة» ضمن النظام القائم. هذا الاكتشاف ليس من قبيل الصدف.

في الجزائر، كان «المركز الوطني لدراسة وتحليل السكان» قد لفت الانتباه في عام 2006 إلى هذا النوع من المحافظة قائلا: ”إن تطور النظام التربوي في مختلف مراحلها(الأساسي، الثانوي، التكوين المهني والتعليم العالي) قد أظهر وجود عنصر المحافظة

وتطوير أشكال من المقاومة للتقدم التكنولوجي والاجتماعي وأيضا للمناهج البيداغوجية الحديثة⁽¹⁾.

توجد حالة يكون فيها تأثير المحافظة مدمرا للغاية، وهي حالة البلدان المستعمرة سابقا التي يتخفيفها ذلك التأثير شكل إعادة إنتاج النظام التربوي والثقافي الموروث عن الاستعمار. بهذا المعنى تعتبر الجزائر مثالا دالا. لقد ترجمت إزالة الاستعمار فيها بإدخال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي ثم في الثانوي والجامعي بالنسبة للعلوم الاجتماعية. وقد توقفت سياسة "التعريب"، كما تسمى خطأ⁽²⁾، في الثمانينات من القرن الـ20، لاسيما عند أبواب النشاط الاقتصادي والتكنولوجي، أي بالضبط حيث تكشفت اللغة عن وظيفتها الاقتصادية كأداة للمبادلات التجارية وكوسيلة للشغل. لقد واصلت الإدارة العليا للبلاد تعاملاته باللغة الفرنسية فيما عدا بعض القطاعات التي تتعامل مباشرة مع السكان مثل التعليم، القضاء، الشرطة، الحالة المدنية وجزء من الإعلام.

وهكذا انبثق نظام ذو رأسين ومدرستين (إذ استعادت اللغة الفرنسية مكانتها عن طريق المدارس الخاصة) وجامعتين، وبالتالي مجتمعين. يتعلق الأمر بمجتمعين بالمعنى السوسيولوجي، واحد فرنكوفوني، وهو أقلبي ويتمركز في المدن الكبرى التي تأثرت بالاستعمار (الجزائر العاصمة، وهران، الخ) وآخر تجسده "الجزائر العميقة" التي تتكلم باللغة العربية، ولكل منهما جرائده الخاصة، نخبه، أحزاب تمثله وشبكته من العلاقات الداخلية والخارجية. ومن المفيد أن نلاحظ حصول محاولة لحل مشكل الاتصال الاقتصادي والاجتماعي بين هذين المجتمعين

1 - Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Population (CNEAP), Eléments de réflexion pour une politique nationale de la jeunesse, 2006, p.12

2 - لا يمكن في الحقيقة تعريب ما هو عربي. غير أن زلة اللسان الفرنكوفونية هذه تصبح لفظا صحيحا عندما يتعين تعريب القطاعات أو الأشخاص الذين يستعملون اللغة الفرنسية.

عبر تطوير هجين أو "خلطة"، أي لهجة مكونة من خليط بين اللغتين الفرنسية والعربية أكبر حجم مما كانت عليه خلال الفترة الاستعمارية. وهذه الخلطة تؤثر على التعليم، سواء باللغة العربية أو الفرنسية، وتقلل من كفاءته.

إن النظام التربوي أعاد هنا في شكل آخر، وقد نقول بصورة موسعة، إنتاج الازدواجية المستمرة منذ العهد الاستعماري: أقلية فرنكوفونية جزائرية تغطي على إدارة الدولة وتل محل الأقلية الفرنسية الاستعمارية، وقطاعين اقتصاديين، واحد حديث وآخر تقليدي. ويمكن أن نلاحظ فعلاً أن تقسيم العمل في القطاع الاقتصادي والخدمات يتبع التقسيم اللغوي: فالنشاطات الاقتصادية الحديثة والتي لها صلة بالتكنولوجيا المتقدمة تتم باللغة الفرنسية (الإعلام الآلي، الاتصالات، الصناعة البترولية، المصارف، الخ)، فيما تستخدم النشاطات التقليدية (الزراعة، التجارة الصغرى، الحرف، الخ) اللغة العربية.

وينتج عن هذا توليد متكتم، لأنه مقنع بخطاب إيديولوجي⁽¹⁾، ولكنه توليد حقيقي لقيم من الماضي الاستعماري ولاسيما منها تراتيبته الثقافية في المجتمع وبالتالي في النظام التربوي. إن المحافظة كتزوع نحو ثقافة ماضية تعبر عن نفسها هنا كتزوع نحو الثقافة الاستعمارية، مغذية استمرارها بواسطة إبقاء وظائف الاتصال الاجتماعي الداخلي للغة الفرنسية. فاللغة التي تحظى بسمعة ضمناً أو صراحة هي اللغة الفرنسية، ما دامت هي التي تتيح أحسن الفرص للشغل والترقية الاجتماعية. عندئذ تصبح المسألة الوطنية مسألة اجتماعية. إن التوترات، التي تنجم باستمرار عن وجود هذين المجتمعين وتناقضهما، تفسر بدرجة كبيرة التزاعات التي يعيشها المجتمع الجزائري، سواء خضعت هذه التزاعات للاستيعاب والتسيير السياسي أو انفجرت في مواجهات مفتوحة.

1 - هذا الخطاب يأخذ أحيانا نبرة قومية: كان الكاتب الجزائري ياسين كاتب يقول: "الفرنسية غنيمة حرب". إلا أنه يجب تحديد البلد المستفيد، الجزائر أم فرنسا.

في مثل هذه الظروف، من الصعب أن تؤثر التربية على التنمية الاقتصادية بطريقة فعالة. إن حملة الشهادات باللغة العربية لا يجدون إلا نادرا مناصب شغل في القطاعات القليلة التي تستخدم العربية كلغة عمل. كما يصعب على النخبة العلمية والتقنية أن تؤدي دورها كنخبة، أبلوساطة لزرع التقدم التكنولوجي بعمق في المجتمع، بل هناك حتى خطرانعزالها عن المجتمع. كذلك نرى ظاهرة هجرة الكفاءات تتضخم نتيجة الدور الذي يؤديه هذا العامل الثقافي، بما أن هذه النخبة تترح إلى بلدان اللغة الفرنسية، مثل فرنسا وكندا، لاسيما بالنسبة للطب الحساس جدا لعامل اللغة.

إن التنمية الحديثة للبلدان الصاعدة مثل الصين، كوريا الجنوبية، فيتنام، الخ، قد أظهرت الأهمية الاقتصادية لهذا العامل الثقافي، إذ يتمفيها النشاط الاقتصادي ونشر التكنولوجيا باللغة القومية، ولا يوجد مثال عن بلد، سواء بأوروبا أو خارجها، حققتنمية دائمة خارج لغته وثقافته القومية. أما تنمية الولايات المتحدة الأمريكية، استراليا، زيلندا الجديدة وكندا وزرع الثورة الصناعية في هذه المستوطنات الانجليزية السابقة، فمن الممكن أن نعتبرهما في واقع الأمر تصدير او زرعاً للثقافة الصناعية الأنجلو سكسونية.

2-2 الوظيفة الاجتماعية

لكل الأنظمة التربوية المعاصرة مهمة اجتماعية، أو على الأقل مهمة معن عنها كتكافؤ الفرص في التعليم، أي ديمقراطية التعليم، والتي جاءت نتيجة للنضال الاجتماعي. ومع ذلك فإنها لم تأت لأسباب أخلاقية وحدها وإنما أيضا لمسايرة متطلبات التنمية الاقتصادية، وعلى الخصوص الحاجة إلى العمل المؤهلبعد التطور الحاصل منذ الثورة الصناعية.

في هذا الإطار كان آدم سميث، وكذلك خبراء الاقتصاد الكلاسيكي، ينادون خلال المرحلة الأولى من الثورة الصناعية بضرورة تعميم النظام التعليمي البلدي، الإلجاري والمجاني، في كل أرجاء المملكة المتحدة على غرار نظام اسكتلندا الذي كان آدم سميث معجبا به.

وعندما بلغت الثورة الصناعية مستوى معيناً، أصبح التعليم الابتدائي إجبارياً (انجلترا في 1870، فرنسا في 1882، اليابان في 1914) ثم جرى تعميمه.

وأما الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد تزامنت في القرن الـ20 في البلدان المتقدمة مع تعميم التعليم الثانوي وبداية تكثيف التعليم العالي.

إن الثورة العلمية والتكنولوجية دفعت ضرورة التأهيل إلى مدى أبعد من السابق. وأصبح العلم والمهارة قوتين إنتاجيتين مباشرتين. و"تثقت" القوة العاملة، وتقلصت حصة الأشغال اليدوية أكثر فأكثر. وباتت هذه الحقيقة الآن أكثر انتشاراً في ظل الانتقال الجاري حالياً باتجاه "اقتصاد المعرفة": هنا يكمن تفسير الاتجاه الراجح في الدول المتقدمة نحو تعميم التعليم العالي على كل أعضاء الفئة العمرية المعنية. إن الشهادة الجامعية في طريقها إلى أن تصبح بمثابة الحد الأدنى وأن تحل محل مستوى الشهادة الابتدائية في بداية القرن 20.

في سنة 1988، كانت نسبة التسجيل العالي في الولايات المتحدة الأمريكية %63⁽¹⁾، ثم انتقلت في سنة 2004 إلى حوالي %82 بينما بلغت في نفس السنة %93 بـفنلندا و %88 بكوبا و %79 بالسويد و %72 بروسيا و %56 بفرنسا وما بين 50 و %70 في معظم الدول الغربية⁽²⁾.

واتبعت البلدان السائرة في طريق النمو هذه المراحل بفارق تاريخي بالطبع، فتحقق في معظمها تعميم التعليم الابتدائي، التربية الابتدائية الكونية، في نهاية عقد 1980، ثم انطلق تعميم التعليم الثانوي بحيث بلغت نسبته المتوسط %39 في سنة 1988⁽³⁾ و %48,7 في سنة 2003⁽⁴⁾.

1 - PNUD, Rapport mondial sur le Développement humain, 1990, p. 165.

2 - Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU), Education, Indicateurs de l'Enseignement supérieur, tableau n°14.

3 - PNUD, op. cit., annexes statistiques.

4 - UNESCO, Rapport mondial sur le suivi de l'Education pour tous, 2006. Annexe statistique, tableau 9A.

في الجزائر تحديداً، كان تعميم التعليم الثانوي متقدماً نسبياً إذ قدر معدل التسجيل فيه سنة 2004 بـ 66%⁽¹⁾. ولكن تعميم التعليم العالي ظل بعيداً عن الانطلاقي الجزائري، مسجلاً في نفس السنة نسبة 22%، في حين أنها قاربت 35% بمصر، 31% بتونس و48% بلبنان⁽²⁾.

وخلافاً للدول المتقدمة يلاحظ أن المتطلبات الاجتماعية سبقت في الدول السائرة في طريق النمو المتطلبات الاقتصادية. بمعنى آخر، كانت الوظيفة الاجتماعية للتعليم قد أخذت فيها الأولوية مقارنة بالوظيفة الاقتصادية. كما يلاحظ أن تعميم التعليم لم يتم في الدول المتقدمة أثناء مدة زمنية معينة وإنما بالتدريج لیسایر الحجم المتزايد لمتطلبات الكفاءة، كالاتقال من الثورة الصناعية إلى الثورة العلمية والتكنولوجية الذي حدث في الدول الغربية. أما الدول السائرة في طريق النمو، فقد اضطرت إلى تعميم التعليم في وقت قصير بعد خروج الاستعمار والتخلص من أشكال أخرى من السيطرة ومواجهة ضرورة محو الأمية والتطلع إلى التعليم الواسع الانتشار. فكل ذلك أفرز طلباً سياسياً قوياً.

نعرف أيضاً، بفضل الأبحاث التي قام بها علم اجتماعيون فيما بين 1960 و1980، مثل بيير بورديو⁽³⁾، أن هناك جملة من العقبات التي تقف أمام الوظيفة الاجتماعية للتعليم، مثل التضيد والتمييز الاجتماعيين.

وهناك عائق آخر أقل ظهوراً ويخص البلدان السائرة في طريق النمو ولاسيماً أكثرها فقراً، وهو العائق المتمثل في ثقل مصاريف التربية الذي يتطلبه استيعاب تأخرها وهرمها العمري الذي يجعل من الشباب أكبر قسم من الساكنة.

1 - ISU, Education. Taux de scolarisation par niveaux de 1991 à 2007, tableau n°5.

2 - Ibid., Education, Indicateurs de l'Enseignement supérieur, op. cit.

3 - Pierre BOURDIEU, Les Héritiers, Les étudiants et la culture, Editions de Minuit, 1964. La Reproduction Editions de minuit, 1970.

في بداية الثمانينات، وقع حدث في غاية الأهمية التاريخية على هذا الصعيد: للمرة الأولى، تجاوز عدد سكان الجنوب الذين يقرؤون ويكتبون عدد نظرائهم بالشمال، إذ بلغ سنة 1985 ما يقارب 1,4 مليار مقابل مليار⁽¹⁾. وفي سنة 2003، تجاوز عدد الأطفال المسجلين في الابتدائي والثانوي في الجنوب وهو 1,276 مليار بـ12 ضعفا عدد زملائهم في البلدان المتقدمة (151,964 مليون)⁽²⁾. وبينما كانت الولايات المتحدة الأمريكية خلال مدة طويلة تكون أكبر عدد من حاملي الشهادات الجامعية في العالم، "أنتجت" الصين 5.622.795 صاحب شهادة جامعية في 2006 وهو ضعف عددهم بالولايات المتحدة الأمريكية (2.639.006)⁽³⁾.

فالثورة في المجال التعليمي تعتبر من أهم أحداث القرن 20. وقد امتزجت مع ثورة التحرير الوطني والثورة العلمية والتكنولوجية، ولها نتائج اجتماعية، ثقافية وسياسية قابلة للكثير من التطور إلى حد لا يمكن تصور مدى عمق تأثيرها على حياة الإنسانية. فهي حقا نزعة تاريخية عميقة توحى بحدوث تطور حتمي في ميزان علاقات القوة بين شمال الكوكب وجنوبه. في انتظار تبلور كل ذلك، نسجل الآن أنالثورة التعليمية في الدول السائرة في طريق النمو لم يصاحبها، بصورة عامة، توفير كفاءات اقتصادية متساوية في مجال التوظيف. وقد نتج عن هذا القصور تزايد تدفق الهجرة وتسارعها في مطلع القرن 21 على المستوى الدولي. من هذه الزاوية، يبدو استحلاب اليد العاملة المؤهلة والمهارات شكلا جديدا لتقسيم العمل يقوم فيه الجنوب بصورة متزايدة بدور «مصنع» تكوين لصالح الشمال.

1 - Source PNUD, Rapport mondial sur le Développement humain, 1990

2 - UNESCO, Rapport mondial pour le suivi de l'Education pour tous, 2006, p 336 et 360, tableaux 5 et 8.

3 - Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU), Statistiques Education, Tableau 16, Diplômés par domaine d'étude de l'Enseignement supérieur, 1991 à 2007.

وعلى الصعيد الاجتماعي والسياسي، ظهرت نتيجته الرئيسية متجسدة ميدانيا في جمهور عظيم من الشبان المثقفين نسبيا، مقارنة مع الأجيال السابقة، والذين يمكن أن نقول عنهم إنهم متمردون بقدر ما هم متعلمون. فيستحيل أن ندرك طبيعة الحركات السياسية، السياسية-الدينية، الحضارية، الثقافية والهوياتية، التي تمز حاليا الكرة الأرضية، دون مراعاة التأثير العميق لهذه الثورة التعليمية، وهو موضوع لا يمكن التطرق إلى تفاصيله في هذا المقام.

2-3 الوظيفة الاقتصادية

برزت الوظيفة الاقتصادية للتربية بقوة متعاظمة بموازاة تزايد ضخامة مصاريف التعليم والتكوين.

لقد تسارع نمو حجم هذه المصاريف بفعلا لانفجار السكان و«الانفجار المدرسي» المصاحب له، إلى جانب متطلبات التأهيل المتزايدة. فالتعليم الثانوي والعالي مكلف ماديا وماليا أكثر من التعليم الابتدائي، لأنه يتطلب نسبة أعلى من التأطير ولأن التدريس يتم فيه حسب الاختصاصات والشعب.

لقد أصبح التعليم «صناعة ضخمة». فعلاوة على نفقات التعليم في القطاعين الخاص والعام، تضاف نفقات التربية والتكوين في كافة القطاعات الأخرى الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، العائلية، وفي المؤسسات الدينية، الجيش، النقابات والجمعيات، الإعلام، الخ. كان الاقتصادي النمساوي الأمريكي، فريتز ماشلوب، قد تحدث سنة 1958 عن كتلة جديدة متمثلة في «صناعة إنتاج وتوزيع المعارف» أو «صناعة المعلومات» (المتكونة من التربية، الإعلام، البحث العلمي والوسائط) وقد حرصت هذه الصناعة بـ 29% من الناتج الإجمالي للولايات المتحدة الأمريكية للسنة المذكورة⁽¹⁾. وهاهو تصوره قد تحقق بالفعل عبر تعميم الإعلام الآلي وتطور الصناعة الرقمية واقتصاد المعرفة.

1 - Fritz Machlup, The Production and Distribution of Knowledge in the United States, Princeton University Press, 1962, p. 362.

تكمن الوظيفة الاقتصادية للتعليم في كون النظام التربوي والتكويني مطالباً بأن يؤدي ليس دوراً تربوياً فقط وإنما دوراً تحضيرياً للعمل أيضاً، أي في كونه نظاماً للتكوين المهني كذلك. وهو بالتالي يهيئ لمهنة معينة ويلبي الحاجيات الاقتصادية في مجال اليد العاملة كمّاً وكيفاً.

وهناك جانب آخر لوظيفته الاقتصادية يتمثلي في ضرورة التسيير الاقتصادي لهذا المورد النادر، ألا وهو التربية، نظراً للنفقات الكبيرة التي يتطلبها.

إن لفظ الاستثمار في مجال التربية والتكوين قد أنجب في أوائل الستينات من القرن الـ20 مصطلح «الرأسمال البشري» الذي امتد استعماله بعد ذلك إلى قطاعات أخرى كالصحة والبحث العلمي، الخ.

إن هذه المقاربة الاقتصادية لمشكل التربية قد ظهرت في الجزائر أول مرة بمناسبة إصلاح التعليم العالي سنة 1971، ويمكن تلخيصها في تحقيق الهدف الذي كان يصبو إليه: "تكوين الحد الأقصى من الإطارات بأقل ما يمكن من التكلفة"⁽¹⁾. وقد تم توجيه عدة انتقادات لها لأنها ضحت بالغايات الأخرى للتعليم العالبياسم هذا الهدف "النفعي".

بصفة عامة تصدت لذلك التشديد على الوظيفة الاقتصادية كتلة مقاومة مكونة من المعلمين الملتزمين بالوظائف التقليدية التربوية والثقافية.

يقوم النظام التربوي بوظيفة الإعداد للشغل بدرجة تناسب درجة تطور نظام التكوين المهني، سواء كان عاماً أو خاصاً ومهما كان هيكله (مؤسسات، جمعيات، الخ). أما التكوين العالي والجامعي فهو من حيث المبدأ لا يعاني من هذا المشكل، بما أنه يعطي تأهيلاً وشهادة تخرج، وبالتالي تكون الفئة الضعيفة في المجتمع والتي تعاني هي تلك التي تخلت عن الدراسة في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة.

1 - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, La Refonte de l'Enseignement Supérieur, brochure, Imprimerie officielle,

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، (د. م. د. ت.)، ص 17. 12. 1971، p. 12.

لقد بلغت نسبة المتوقفين عن الدراسة بالجزائر في سنة 2005، حسب الأرقام الرسمية، 31,8% من السكان، تتراوح أعمارهم ما بين 6 و24 سنة ومجموعهم 6.360.000 طفل وشاب. وقد عددهم الإجمالي السنوي بـ 500.000⁽¹⁾، حسب تقرير "المجلس الوطني لدراسة وتحليل السكان"، وبلغ في سنة 2005 حوالي 572.415، من بينهم 463.110 من طوري المتوسط والثانوي⁽²⁾. وفي نفس السنة، استقبل نظام التكوين المهني العمومي 467.000 متربص⁽³⁾، أي أنه استطاع أن يمتص ما يمثل سنة واحدة من المفقودين. وهكذا تسجل الوظيفة الاقتصادية لنظام التربية والتكوين عجزا واضحا وإن كان من الصعب رصد حجمه نظرا لغياب إحصائيات أدق، خاصة فيما يخص مشاركة القطاع الخاص في التكوين المهني التي بدأت تتطور. وحسب نفس التقرير، كان 30,6% من الشبان الذين يتراوح سنهم بين 15 و29 سنة قد تقدموا سنة 2002 بطلب تكويني، علما أن "المطرودين من النظام المدرسي الذين ينهون الطور الأساسي أو الثانوي، يحصلون على تعليم عام يفتقر إلى المؤهلات الأساسية التي تسمح بإدراجهم في الحياة العملية"⁽⁴⁾.

في الجزائر دائما وفي سنة 2005 أيضا، بلغت نسبة البطالة بين الشبان الذين لا يفوق سنهم 20 سنة 34,30% وبين الخريجين الجامعيين 12%⁽⁵⁾. وبالتالي، فإن قيام التربية بوظيفتها الاقتصادية إن حدث لا يعني بالضرورة ضمان مشاركتها في التنمية الاقتصادية.

1 - Conseil National Economique et Social (CNES) algérien et PNUD, Rapport algérien sur le développement humain, 2005, p. 35 et 58.

2 - Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Population (CNEAP), op. cit., p. 15.

3 - CNES, op. cit., p. 27.

4- CNEAP, op. cit., p. 11.

5 - CNES, op. cit., p. 58.

إن العلاقة بين التربية والاقتصاد، كما نرى إذن، أكثر تركيبا مما نتصوره. فهي لا تضع في الحسبان الوظيفة الاقتصادية للتربية وحدها وإنما أيضا من خلالها محتوى التربية والتكوين وقدرة المجتمع على الديمقراطية للحقة للتربية عبر تأمين لا التحاق الجميع بما فقط وإنما أيضا إزالة المفقودات. بعبارة أخرى تتبع فعالية التربية فعالية الأنظمة الأخرى، أي النظام الثقافي، النظام الاجتماعي، النظام السياسي والنظام الاقتصادي بصورة خاصة. فهذا الأخير هو الذي ينشط ويصون وينمي فعالية النظام التربوي ليس حسب قدرته على تقديم الوسائل المادية والمالية الضرورية له فقط ولكن أيضا حسب قدرته على استعمال الطاقة التي يكونها النظام التربوي. هذا هو شرط تجاوب النظامين.

3- الشروط الاقتصادية لفعالية التربية.

بصفة عامة المشكل هو كالتالي:

- من جهة، يجب أن تكون الموارد المخصصة لقطاع التربية والتكوين كافية دون أن تكون على حساب تطور القطاعات الاجتماعية الاقتصادية؛
- ومن جهة أخرى، يجب توفير إمكانية استغلال «منتوج» نظام التربية والتكوين في الاقتصاد.

3-1 نفقات التربية والقيود الاقتصادية.

إن نفقات التربية ذات طبيعة مزدوجة من وجهة النظر الاقتصادية، فهي نفقات استهلاك واستثمار في نفس الوقت.

التعليم سيروا استهلاكية لأنه يسمح للمتعلم تلبية حاجاته في مجال الثقافة والمعرفة، وكذلك في مجال التأقلم مع المجتمع ومتطلباته الثقافية، الاجتماعية والتقنية، وتمكينه من

تخصيص مكانة ومستقبل له. يمكننا أن نقول في هذا الصدد إن المدرسة تقدم "منتوجا ثقافيا" يستهلكه المتعلم، وأن عائلة المتعلم تنخرط في هذه السيرة الاستهلاكية التي تلبى حاجات طفلها التربوية⁽¹⁾.

والتعليم سيرة استثمارية أيضا بالمعنى الاقتصادي ذاته. وتعد نفقات التربية على المستوى الفردي والاجتماعي، رأسمالات يتم تحويله إلى وسائل للعمل، هيئتنا المعرفة والمهارة بغية التوصل إلى مزيد من الإنتاجية. إنما إذن عملية اقتصادية تفرق بين الاستهلاك والنفقات من أجل الحصول على أرباح في المستقبل، سواء على شكل رواتب فردية أو على شكل ازدياد الثروة الاجتماعية. وهو رأسمالات متكامل مع الفرد، إذ يعطيه مزيدا من القيمة والفعالية. من هنا جاء مصطلح الرأسمالات البشري.

من الوجهة الاقتصادية، المشكل هو كالتالي:

- باعتبارها نفقات استهلاكية، يجب على نفقات التربية أن تلبى متطلبات الجمهور في لحظة تاريخية معينة في مجال التعليم، الثقافة والتكوين.
- وباعتبارها نفقات استثمار، يجب عليها أن تراعي المتطلبات الاقتصادية في مجال اليد العاملة المؤهلة.

نجد هنا في شكل آخر الوظائف الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية للتربية. إن القيد الأول المذكور ناتج عن واجب إيجاد توازن بين نفقات التربية كاستهلاك اجتماعي وبين نفقات الاستهلاك الاجتماعي الأخرى (الصحة، السكن والإسكان، الخ...)، بالضبط كما يحدد الفرد ميزانيتها الخاصة بالثقافة والتربية أو ميزانية عائلته على ضوء الاحتياجات الأخرى.

1- أنطون حبيب رحمة، اقتصاد التعليم، جامعة دمشق، 1994، ص 118.

والقيد الثاني ناتج عن الطبيعة الاقتصادية المزروجة، الاستهلاكية والاستثمارية، للتربية. حقا يمكن اعتبار رفع المستوى الثقافي شيئا جيدا للفرد أو للمجتمع وأنه سيعود آجلا أو عاجلا بالفائدة على التقدم الاقتصادي، ولكن لا شيء يؤكد، كما رأينا، وجود علاقة مباشرة بين هذا وذاك. والأمثلة كثيرة في الوقت الراهن لبلدان تتمتع بمستوى ثقافي عالي جدا (كوبا، روسيا...) دون مقابله الاقتصادي. بالعكس، كل المشكل بالنسبة لكل سياسة تربوية يكمن في التحكم المستمر في التناقض النسبي بين سمتي التربية، الاستهلاك والاستثمار، وإيجاد التوازنات اللازمة: الذهاب بإجبارية التعليم إلى سن 14، 16 أو 18 سنة؟ ما هي حصة التعليم العام من جهة والتعليم التقني والمهني من جهة أخرى؟ ما هي نسب الميزانية التي ينبغي منحها لكل من تعميم التعليم والتكوين المهني والتقني والعالي؟ الخ.

هناك إذا حد لنفقات التربية يؤدي عدم التقيد به إلى حدوث خلل في القطاعات الأخرى، بل و فيقطاع التربية نفسه كذلك.

وإن كان هذا الأمر يبدو بديهيا إلا أنه لم يؤخذ دائما بعين الاعتبار، خاصة أثناء عقود الاستقلال الأولى في البلدان السائرة في طريق النمو. وقد سبقت الإشارة إلى أسباب ذلك: الوضع المتسم بالتأخر المعترف في ميدان التربية عند الانطلاق، والفكرة القائلة بأن الجهد المبذول من أجل التربية يعطي عائدا اقتصاديا مباشرا وهو بالتالي أفضل استثمار. بصفة عامة، تزايدت نفقات التعليم في البلدان السائرة في طريق النمو طيلة مرحلة كاملة وبسرعة أكبر من العائد الوطني⁽¹⁾

وفي حين تم الإنفاق بسخاء في مجال التربية، تم تجاهل متطلبات قطاعات أخرى مثل الصحة، السكن، الماء. وفي الوقت الذي ارتفع فيه عدد المعلمين بسرعة لم يتم توفير مسكنهم وتبقى ظروف الحياة الخاصة بمصعب في معظم البلدان السائرة في طريق النمو.

1- ارتفعت نفقات التربية في البلدان السائرة في طريق النمو بين 1950 و1960 خمسة أضعاف ناتجها القومي. أنظر. Annuaire statistique de l'UNESCO, Paris, 1964, p 93.

وفوق ذلك، استخدم الخطاب السياسي حولالمجهود المبذول في التربية ولا يزال يستخدم للتمويه أو للتعطية على أوجه الضعف في القطاعات الأخرى، والتي لا تعود أسبابها في أحيان كثيرة إلى حصة التربية من النفقات العامة. إن الموارد المسخرة للتربية لا تحدد بحد ذاتها الفعالية الاقتصادية للتربية، التي تعتمد على فعالية القطاع الاقتصادي،والذي يعتمد بدوره على مستوى التطور الاقتصادي للبلاد.

3-2 قدرة الاقتصاد على استخدام الموارد البشرية المكونة فيقطاع التربية.

يقوم نظام التربية والتكوين ”بصنع منتج“ يتمثل في القدرة الثقافية والتقنية التي يكتسبها الرجال والنساء المكونون من قبل ذلك النظام.

هذا ”المنتج“ هو منتج استهلاكي بالنسبة للنظام الاقتصادي. هنا يطرح السؤال المتعلق بقدرة الاقتصاد على ”استهلاكه“، ابتلاعه و”هضمه“. وطرحه يعني التساؤل حول درجة تكامل هذين النظامين. فإذا كانا قاصدا نجد أنفسنا أمام منتج لن يتم استعماله أو بعبارة أخرى، لن يجد مشتر في سوق الشغل، وبالتالي أمام أشكال مختلفة من التبذير، سواء كان كليا من خلال البطالة، أو جزئيا من خلال التشغيل الدوني. وتكون فعالية النظام التربوي عندئذ غير كافية أو ضعيفة بحسب درجة هذا التبذير، ولكن لأسباب اقتصادية هذه المرة. وتضيع الاستثمارات المحققة في النظام التربوي أو يضيع جزء منها على الأقل، بالنسبة للمجتمع الذي وفرها، لكنها قد تستفيد منها المجتمعات الجاذبة لهذه الكفاءات.

لننظر في مشكل التكامل بين التربية والاقتصاد.

تؤثر التربية، كما رأينا، على أحد العناصر الاقتصادية وهو عنصر العمل، وذلك عبر التأهيل. هذا العامل لا يؤثر بصفة معزولة، وإنما يصبح فعالا عندما يشغل القوى الإنتاجية الأخرى، وسائل الإنتاج، ووسائل العمل (الآلات، التجهيزات، الخ) أي عندما يحرك رأسمالا محددًا. هنا كإذن علاقة مباشرة بين مستوى التأهيل الضروري ومستوى التكنولوجيا، في

لحظة تاريخية ما على مستوى بلد واقتصاد معينين. صحيح أن إمكانية الاستبدال رأسمال-عمل واردة وهذا في الاتجاهين. فهناك بلدان تمتلك وفرة من اليد العاملة الرخيصة وتستخدم تكنولوجيا أقل تطورا ولكنها تستهلك يدا عاملة كثيرة لأسباب تتعلق بمستواها التكنولوجي وبسياستها الاجتماعية: هذا ما جرى في الصين حتى سنوات 1990 بصورة عامة، وحتى الآن، بصورة جزئية. كما هناك بلدان أخرى، وهي الأكثر نموا في العادة، تلجأ إلى التكنولوجيات المتطورة والتي تستهلك الكثير من الرأسمال والقليل من اليد العاملة. ومع ذلك كان هذا الخيار هو الذي أخذت به الجزائر خلال العقود الأولى من تطورها، رغم امتلاكها للكثير من اليد العاملة ذات المستوى التكنولوجي المتدني.

ولكن لهذا التبادل بين الرأسمال والعمل حدود بالطبع لأن قوانين المنافسة العالمية تفرض أجلا أو عاجلا استواء الاقتصاد مع التقدم التكنولوجي من أجل البقاء في السباق. هذا ما أثبتته التطورات الراهنة للبلدان الناشئة.

يجب أن نعرف أن التنمية الاقتصادية، باعتبارها ظاهرة جديدة في التاريخ الإنساني أطلقتها الثورة الصناعية، لم تكن ممكنة في القرنين الـ 18 والـ 19 رغم انتشار الأمية وتواضع مستوى التربية، سوى لأن تكنولوجية الانطلاق كانت بسيطة نسبيا.

ولكن اليوم مع بروز الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة، أصبح العلم والتكنولوجيا والمعرفة العلمية عوامل تؤدي دورا مباشرا في الإنتاج. بمعنى آخر اقتحمت الدول السائرة في طريق النمو مرحلة الثورة الصناعية في سياق تاريخي مختلف، وهو سياق الثورة العلمية والتكنولوجيا التي تفرض مستوى مرتفعا في التربية والتكوين.

وفقا لذلك، ندرك بشكل أحسن نهجها ومنطقها إزاء مشاكل التنمية: «لسنا بحاجة للانتقال عبر كل المراحل التي مرت بها البلدان الصناعية، هناك إمكانية اختصار بعض المراحل والانتقال مباشرة إلى التنمية الاقتصادية المعاصرة بفضل التطور السريع لنظام التربية».

ومع ذلك كشفت التجربة وجود خطرين عند غياب التكامل بين نظام التربية والتكوين وبين النظام الاقتصادي:

1-الأول يظهر في حال تقدم نظام التعليم، خاصة التعليم العالي، على البنية الاقتصادية وبالتالي على بنية الصناعة وخدماتها. فيقوم النظام بالتكوين في تخصصات تناسب مع التكنولوجيا الأكثر تقدما ولكنها لا تلقي تقديرا في النشاط الاقتصادي. وقدمت الجزائر بهذه التجربة إذ كونت في السبعينات على أرض الوطن واستثمرت أيضا في مجال التكوين بالخارج في تخصصات دقيقة (مثل الإعلام الآلي، البيوكيمياء... وحتى الذكاء الاصطناعي) ولكن الاقتصاد لم يكن في تلك الفترة في مستوى يتيح تشغيل تلك القدرات. هذا ما حدث في مجال الإعلام الآلي مثلا-الذي أصبحت فيها الجزائر متقدمة بالمقارنة مع الدول السائرة في طريق النمو- حيث انتهى الأمر إلى هجرة جماعية لخريجيها إلى انتكاسه عكس البلدان التي بدأت أولا بتطوير خدمات الإعلام الآلي في بعض القطاعات (البنوك، الخ).

2- الخطر الثاني يظهر في حال تقدم النظام الاقتصادي على النظام التربوي، كأن يستعين بالتكنولوجيا المتقدمة ويصطدم بعامل "المحافظية" داخل نظام التكوين، خاصة على مستوى التكوين الجامعي أين تقيمن تخصصات مثل الحقوق والطب لأسباب اجتماعية. هنا نسجل فقدان التربية للكفاءة الاقتصادية والذي يترجم على شكل بطالة أو تشغيل دوني. هكذا إذن نلاحظ أن الفكرة القائلة بأن تطور التربية يؤدي بالضرورة إلى التنمية الاقتصادية فكرة غير صحيحة نسبيا، لأن هذه العلاقة تتغير حسب البلد المعني بالأمر وحسب تطوره في وقت محدد.

نقول "نسبيا" لنكرر مرة أخرى أن استجلا بالمهارات يشهد للأسف بصفة مؤلمة للبلدان التي تعاني منه على وجود علاقة دائمة بين التربية وبين التنمية الاقتصادية. إن جلب المهارات يصبح عندئذ مؤشرا على درجة الفعالية هذه العلاقة، بمعنى ضعفها في البلدان التي تخسر جراه وقوتها في البلدان التي تستفيد منه.

هنا يصبح التساؤل : ما هو الاقتصاد القادر على تجسيد فعالية المجهود التربوي كله؟ ما يلاحظ بشأن الحالة الجزائرية ويبدو صالحا للتعميم هو أن الخريجين الجامعيين، الذين يهاجرون بحثا عن العمل في الخارج، يجدون فيه مكانة وتقدير العملهم. هذه الحقيقة تناقض الخطاب السياسي الذي يحاول تفسير بطالة الشباب، خاصة أولئك الخريجين، بعدم كفاية النظام التربوي وعدم قدرته على تكوين يد عاملة "قادرة على الاستجابة للمتطلبات الاقتصادية". هذا الخطاب ذو وظيفة محددة: السعي إلى إخفاء نقائص السياسة الاجتماعية والاقتصادية. وباستطاعتنا أن نسجل بروز نفس الخطاب ولنفس السبب في البلدان المتطورة التي توجد فيها بطالة للشباب المتعلم بينما ينعدم في تلك التي تتمتع بحيوية اقتصادية تفضي إلى توفير مناصب شغل. ذلك ربما لأن الاقتصاد يملك مرونة معينة تمكنه من مطابقة "منتوج" النظام التربوي لحاجياته بواسطة التكوين المكمل عبر العمول لأنه صاحب الدور الحاسم في العلاقة تربية - اقتصاد.

Adam Smith, 1776, "Recherches sur la nature et la cause des richesses des nations", traduction française de **Germain Garnier, 1881, Université du Québec, Chicoutim, Québec, UQAC, "Les classiques des sciences sociales", Edition électronique, 26 Avril 2002, livre IV, Chapitre 1, article 2.**

- **Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Population (CNEAP), 2006, "Eléments de réflexion pour une politique nationale de la jeunesse", document, Alger, p11, 12 et 15.**

- **Forum des chefs d'Entreprise (FCE), Octobre 2006, « la fuite des compétences, valorisation des élites nationales», Lettre du Forum, bulletin mensuel du FCE, Alger, n°62, p 11**

- **Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU), 2007, "Rapports publics, Education, statistiques 1991-2007", Montréal, Canada, tableaux n°5, 14, 16**

- **Machlup Fritz, 1962, "The Production and Distribution of Knowledge in the United States", Princeton University Press, USA, p362.**

- **Mamart. M, 3 Octobre 2006. «Fuite des cerveaux algériens, l'effroyable saignée est-elle évitable», Journal quotidien algérien El Watan, n°4832, p 1 et 7.**

- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, «La Refonte de l'enseignement supérieur», brochure, Imprimerie officielle, Alger, 1971, p12
- Ministère de la Planification et de l'Aménagement du territoire (MPAT), Mai 1980, «Synthèse du bilan économique et social de la décennie 1967-1978», Alger, p 143
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), 1990, «Rapport mondial sur le Développement humain», 1990, p165 et annexes statistiques.
- أنطون حبيب رحمة - اقتصاد التعليم - جامعة دمشق - 1994 - ص 118
- République Algérienne Démocratique et Populaire (RADP), Conseil National Economique et Social (CNES), 2007, «Rapport national sur le développement humain Algérie 2006», Alger, , p 27, 35 et 58
- UNESCO, 1964, «Annuaire statistique», Paris, p 93
- UNESCO, 2006, «Rapport mondial sur le suivi de l'Education pour tous», Paris, Annexe statistique, p 336 et 360 (tableau 5 et 8), p 362 (tableau 9A)