التعلم مدى الحياة

برامجه وآلياته تنفيذه

ترجمة

بلقيس عبد الوهاب عبد الله

مترجم أقدم/مركز البحوث والدراسات التربوية

مقدمة

يناقش هذا البحث موضوع التعلم مدى الحياة برامجه والآليات والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه برامج تحقيقاً لهدف التعليم للجميع. فقد استعرض البحث بإيجاز ما توصلت إليه البلدان في هذا المجال مثل جنوب أفريقيا وكوريا والعراق إلا أن التركيز كان على استعراض الأنموذجات الخمس التي تتسم بها بعض البلدان مثل البلدان الأسكندنافية وفرنسا وألمانيا ومقارنة هذه الأنموذجات من حيث وجودها وآليات تطبيقها في هذه البلدان .

إن أغراض التعلم مدى الحياة تغيرت وفقاً للبلدان من كونها مطلباً إنسانياً على اعتبار أن التعليم حق تسلم به جميع الأديان والأعراف كونها منهجاً اقتصادياً لما له دور كبير في توسيع النمو الاقتصادي والتطور الصناعي لهذه البلدان.ومنذ بدء برامج التعلم مدى الحياة خلال ثمانينيات القرن الماضي أدرك المخططون التربويون صانعو السياسات التربوية ضرورة تناول هذا الموضوع بالتحليل والنقاش بوصفه أداة مهمة لمواكبة تحيات العولمة

هدف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة برامج التعلم مدى الحياة والآليات المستخدمة في تحقيق هدف هذه البرامج. والإطلاع على تجارب البلدان في هذا المجال وتعريف الباحثين والمخططين التربويين وحتى الاقتصاديين على هذه البرامج وسبل تطويرها والإفادة منها في مواجهة تحديات النمو الاقتصادي السريع في إرجاء المعمورة .

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في مدى تناوله لواقع برامج التعلم مدى الحياة وما لهذه البرامج من أهمية في تلبية حاجة البلدان لأفراد متعلمين وتهيئة الموارد البشرية التي تغطي حاجة سوق العمل. إن تطرق البحث إلى مدن التعلم مدى الحياة في بعض البلدان لاسيما، في كوريا، يتيح للباحثين فرصة التعرف على آليات إدارة مثل هكذا مدن وأهميتها في التقدم والنمو الاقتصادي في هذه البلدان وكذلك تطرقها إلى أنموذجات التعلم مدى الحياة ومقارنة هذه الانموذجات بعضها البعض وكذلك تحليل العلاقات فيما بينها وتأثير هذه العلاقات في تطوير الموارد البشرية وعلى رفد سوق العمل بالعمالة الماهرة والمتعلمة، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث .

حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على تناوله تجارب بلدان مثل كوريا الجنوبية و جنوب أفريقيا والعراق في مجال برامج التعلم مدى الحياة وكذلك أنموذجات التعلم مدى الحياة في البلدان الاسكندنافية ضمن إطار نظري من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات في هذا المجال.

إجراءات البحث :

مناقشة وتحليل الأدبيات في هذا الإطار وعلى النحو التالي:

- الإطلاع على الانموذجات المختلفة للتعلم مدى الحياة وهي:دولة الرفاهية ودولة التنمية، وشبكة العمل العنكبوتية أنموذج العلاقات الاجتماعية،وأنموذج السوق .
- تحليل هذه الانموذجات والتعرف على العلاقات فيما بينها وتأثيرها في النمو الاقتصادي والتقدم الصناعي في البلدان التي تبنت هذه الانموذجات.
- دراسة مشاريع مدن التعلم في بعض البلدان لاسيما في كوريا الجنوبية وجنوب أفريقيا والتعرف على أهداف وآليات تنفيذ هذه المشاريع .
- التعرف بإيجاز على جهود وزارة التربية في العراق في مجال تعليم اليافعين والتعليم غير الرسمي في العراق.

استمرارية تعليم الكبار ضمن برامج التعليم مدى الحياة:

خلال المداولات التي حصلت في أروقة مؤتمر CONFINTEA V المؤتمر الدولي في هامبورغ حول تعليم الكبار ١٩٩٧، برز إلى السطح وبقوة موضوع عدم الخلط بالفهم بين مفهوم تعليم الكبار والتعليم مدى.

يغطي مفهوم التعليم مدى الحياة التعليم من المهد إلى اللحد وكما جاء على لسان سيد الخلق أجمعين محمد 6 "أطلب العلم من المهد إلى اللحد". بينما مفردة "بالغ" فتشير إلى طول الفترة العمرية بعد مرحلة الشباب. بلا شك أنها أطول فترة عمرية من حياة الإنسان وليس هناك من تفسير مقنع لسبب توقف التعلم أو يجب أن يقف التعلم في فترة محددة من العمر. يصف مصطلح التعليم الأساسي (العائلة، والمؤسسات الأخرى) نقطة

البداية، والأساس المتين الذي يقوم عليها البناء. وهنا يؤكد إعلان هامبورغ حول "حق التعليم" "CONFINTEA V" ،١٩٩٧ أن تعليم الكبار يشمل كلا من التعليم الرسمي والتعليم المستمر والتعليم غير الرسمي وتنوعات التعليم غير الرسمي التعليم المتوافر بالصدفة في مجتمع تعلم متعدد الثقافات. حيث يمكن تمييز الأساليب التي تبنى على النظرية والتطبيق بصورة واضحة.

من الضروري الاعتراف بان حق التعليم مدى الحياة لابد أن يصاحبه إجراءات توفير الظروف المناسبة والمطلوبة لممارسة هذا الحقِ.(Adult Education, ٢٠٠٦)

أنموذجات مختلفة للتعلم مدى الحياة:من وجهة نظر مقارنة دولية

هنا مقارنة لخمسة أنموذجات دولية مختلفة للتعلم مدى الحياة –دولة رفاهية والشراكة المجتمعية وشبكة عمل العنكبوتية والسوق ودولة التنمية– ولغرض المقارنة، هناك أنموذجان قدما للمقارنة– أنموذج التنظيم والغرض . وفقاً لأنموذج التنظيم اقترحت مقارنة السلسلة بين الأنموذجات: الدولة والشراكة المجتمعية وشبكة العمل العنكبوتية والسوق. أما فيما يتعلق بأنموذج الغرض، فقد تم التمييز بين المجتمع والنظم الاقتصادية وبناء أمة. عُدّ أنموذجي التنمية وبناء أمة– بوجه خاص– ذي أهمية كبيرة في ضوء شرعية الدولة. وبهذا التصنيف أقترح أنموذج شبكة العمل العنكبوتية لتأكيد تحول منظمة العمل (التنظيم) من أنموذج فردست Fordist الى ما بعد أنموذج فوردست. اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات. أستخدم أنموذج التنمية بوجه رئيس لتوضيح المميزات تكوينية والمهارات لدى سكان شرق أسيا بالمقارنة مع أنموذج دولة الرفاهية في ضوء العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني.

إن أغراض واستراتيجيات وإطار التعليم مدى الحياة تختلف بصورة كبيرة من بلد إلى آخر.لأن الوسائل المختلفة لتنظيم وتمويل التعليم مدى الحياة – إلى حد كبير– تطورت من نظم التعليم والتدريب الموروثة و يرتبط كل نظام أيضاً بعلاقة محددة مع سوق العمل، (Hodgson, ٢٠٠٠, p ٥). لذلك ومن أجل فهم الأنماط المختلفة لأطر التعلم مدى الحياة، فمن الضروري دراسة نظم التعليم والتدريب في كل بلد على حدا واستجابتها لتغييرات سوق العمل المرتبطة بالعولمة ومجتمع المعلومات.

أجري بحثاً بشأن أنموذجات مختلفة لتكوين مهارات التعلم مدى الحياة لغرض التحليل من وجهة نظر المقارنة الدولية (Ashton&Green,١٩٩٦,Crouch,Finegold,& Sako, ١٩٩٩: Brown, Green & Lauder, ٢٠٠١; Green, ٢٠٠٠, ٢٠٠٦; Choi, ٢٠٠٣). ويمكن تصنيف نظم التعليم مدى الحياة وفقاً للهيكل المؤسساتي أو أنموذج التنظيم. فيما يتعلق بأنموذج التنظيم، أن الاتصال المستمر بين أنموذجات الدولة والعلاقة الاجتماعية وشبكة العمل والسوق يحل محل العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني(Green,٢٠٠٠, ٢٠٠٦; Choi, ٢٠٠٣). وفي ضوء غرض التعليم مدى الحياة، تميزت ثلاثة جوانب – اجتماعية ، واقتصادية وبناء أمة. وبهذا الصدد قورن أنموذج الرفاهية مع أنموذج التنمية.

من خلال التحليل التوثيقي المُقارن لأنظمة التعليم مدى الحياة في بلدان مختلفة، صنفت نظم التعليم مدى الحياة إلى خمسة أنموذجات– الرفاهية والتنمية والعلاقة الاجتماعية وشبكة العمل والسوق.استخدم أنموذج التنمية – بوجه الخصوص– لتوضيح السمات التكوينية للمهارات لدى

السكان في شرق آسيا بالمقارنة مع أنموذج حكومة الرفاهية على أساس العلاقة بين الدولة والمجتمع المحلي.

التحليل:

يمكن أن تكون بعض الأنموذجات مثالية بطبيعتها عند استخدامها في تحليل الأنموذجات المختلفة للتعلم مدى الحياة (Green, ٢٠٠٠). وفقاً لوجهة نظر Green يمكن تصنيف الأنموذجات المختلفة للتعلم مدى الحياة في أوربا ، بلدان شمال أوربا والعلاقات الاجتماعية (السوق الاجتماعي) أنموذجات التي تقود السوق Anglo-Saxon. وتمثل المواقع على طول سلسلة متواصلة على أساس المبادئ التنظيمية (Green, ٢٠٠٠-٢٠٠٦). يؤكد أنموذج قيادة الدولة دور الحكومة بوصفها اللاعب الرئيس في وضع المعايير وتوفير الأموال لبرامج التعلم مدى الحياة. من ناحية أخرى ينظم أنموذج العلاقة الاجتماعية مشاركة مختلف المعنيين بهذا الموضوع ويختلف عن الأنموذج الذي يقوده السوق بتأكيده محدودية السوق وأهمية التنظيم (Green, ٢٠٠٠).

إضافة إلى ذلك، أُكتشف أنموذج الشبكة العنكبوتية حديثاً من أجل تأكيد انتقال منظمة العمل من أنموذج فردست الى ما بعد أنموذج فوردست اعتماداً على المعلومات التكنولوجية (Crouch, et al., pp.١٩٨-٢٠٦, ١٩٩٩). وبينما كان أنموذج فوردست مميزاً للصناعة الغربية وارتبط بإنتاج الجمهور واستهلاك الجمهور اعتماداً على أتمتت الإنتاج المقنن خلال أربعينيات القرن الماضي وبداية السبعينيات، ويمكن أن يتميز أنموذج ما بعد الفوردست بالإنتاج المرن والخدمات الاستهلاكية اعتماداً على تقنيات المعلومات والتصنيع الفقير (Piore & Sabel,

١٩٨٤;Reschenthaler& Thompson,١٩٩٦). ويعمل الإنتاج المرن تلقائياً عل خفض الطلب على العمالة غير الماهرة ويزيد من الطلب على العمالة الماهرة التي تمتلك مهارات فريق العمل والتوجيه الذاتي. زيادة على ذلك، تميل المؤسسات ذات الناتج الواحد إلى أن تدخل ضمن شبكة عمل عنكبوتيه فعلية بينما تشكل المؤسسات ذات الإنتاج المتعدد التحالفات تضم شبكات عمل استجابة لتحديات العولمة واقتصاد المعرفة. لذلك تعرف الشبكة كونها البديل لأنموذج العلاقات الاجتماعية بمعنى أنها تكون أكثر مرونة واستجابة لحاجات المتعلمين (الشركات) دون أن تفقد شيء من سمات أنموذج التعاون بتفعيل التعاون الطوعي والثقة فضلاً عن مبدأ السوق. وبالنتيجة ارتباطاً بأنموذج التنظيم يفترض بالسلسلة المتواصلة بين أنموذجات الدولة والعلاقة الاجتماعية وشبكة العمل العنكبوتية والسوق أن تحل محل العلاقة بين الدولة والمجتمع المحلي.

أيضاً أن مفهوم الدولة التنموية ساهم في توسيع الفهم لدور الدولة في تشجيع النمو الاقتصادي السريع في بلدان شرق آسيا (World Bank,١٩٩٣)، ومنذ نهوض اقتصاديات بلدان شرق آسيا انسجاماً مع خط أسلوب الدولة التنموية. ونفذت الكثير من البحوث لفهم العلاقة بين التعليم والتدريب والنمو الاقتصادي السريع في كل من اليابان وكورية الجنوبية وتايوان وسنغافورة وهنكونك (Johnson.١٩٨٢; Amsden, ١٩٨٩; Wade, ١٩٩٠; Castells, ١٩٩٢, Ashton &Green,١٩٩٦,Ashon ,green, ١٩٩٩,٢٠٠١. Green, A., ;James,& Sung,١٩٩٩,٢٠٠٢) وتؤكد نظرية الدولة التنموية دور الدولة التنموية فيما يتعلق ببناء البلد وكذلك التنمية الاقتصادية. وبوصفه أحد المؤيدين الرائدين لهذه النظرية يؤكد كاسلس (Castlls) دور الدولة التنموية بوصفها الوسيلة لتحقيق "المشروع الوطني لتأكيد الشخصية الثقافية والهوية السياسية في النظام العالمي"

(Castells, ١٩٩٢, P. ٥٨) ومن هنا بدأ أنموذج الدولة التنموية يصاغ ضمن إطار مفاهيمي واسع حيث تتفاعل الدولة التنموية مع المجتمع والاقتصاد في إطار مفهوم بناء الأمة. وقد ساهم هذا المفهوم في توسيع فهم أنموذج الدولة التنموية في محيط شرق آسيا. وفي هذا الإطار يمكن أن يسهم أنموذج الدولة التنموية في فهم الأسلوب الذي تطور ضمنه التعلم مدى الحياة في بلدان شرق آسيا بالارتباط بأنموذج التنظيم. وبالنتيجة، فيما يتعلق بالتحليل النظري لمختلف نظم التعلم مدى الحياة سوف ترتبط النقاشات بخمسة أنموذجات تستخدم طرائق "القالب الشبكي". يمكن تصنيف نظم التعلم مدى الحياة عن طريق التنظيم والغرض وكما موضح في الشكل (١). والتنظيم وفقاً لهذه الدراسة تعرف بوصفها "إدارة النشاط أو التقدم وعادة ما يكون عن طريق القوانين" (Ashton & Green, ١٩٩٦, p.٤٣). وفقاً لمدى أنموذج التنظيم تميز بعدين : السلسلة المتواصلة بين الدولة والعلاقات الاجتماعية، وأنموذج الشبكة العنكبوتية وأنموذج السوق التي يمكن فرضها وفقاً للعلاقة بين الدولة والمجتمع المدني من ناحية. أما من الناحية الثانية تفرض السلسلة بين المركزية واللامركزية مع أخذ بنظر الاعتبار سلطة الدولة.

الأغراض			
	اجتماعي	اقتصادي	بناء أمة
التنظيم	دولة مركزية لامركزية	اليونسكو اليابان دول الشمال	سنغافورا ماليزيا تايوان كوريا الجنوبية
	الشراكة	فرنسا ألمانيا	
	الشبكة العنكبوتية	منظمة التعاون والإنماء الاقتصادي المملكة المتحدة (عمالة جديدة)	
	السوق (سوق مصغر)	المملكة المتحدة	شيلي

في الشكل الحالي مقارنة دولية لسياسات التعلم مدى الحياة

ففي البعد الثالث يمكن تمييز ثلاثة جوانب رئيسة وفقاً للغرض و على أساس فرضية أن بناء الأمة، تعد من القضايا المهمة لاسيما، في الدولة التنموية في تحديد شرعية الحكومة فيما يتعلق باستقلالها وسيادتها

وفي ضوء ذلك، يمكن تقسيم الأسلوب الدولاني إلى أنموذجين: أنموذج دولة رفاهية والذي يعتمد على تنظيم عال تصاحبه مشاركة واسعة لمنظمات المجتمع المحلي مثل نقابات العمال وأنموذج دولة التنمية التي تعتمد على تنظيم عال تصاحبه مشاركة منخفضة. السلسلة بين المركزية ولامركزية تُفترض وفقاً لسلطة الدولة (Martinussen,١٩٩٧; Karlsen,٢٠٠٠ ; Lundahl,٢٠٠٢).

بني أنموذج الشراكة الاجتماعية على دور الشركاء في المجتمع على الصعيدين الإقليمي والقطاعي مع الأخذ بنظر الاعتبار وضع المعايير والتمويل الجمعي. ومن خلال المقارنة والمماثلة يؤكد أنموذج الشبكة العنكبوتية على الإدارة المحكمة على المستوى المؤسساتي. بينما يبنى أنموذج الشراكة الاجتماعية وفقاً لنظام تحكمه القوانين المؤسساتية ويجسد بقانون. إن أنموذج الشبكة العنكبوتية يعتمد على "علاقة خاسر" طوعية بين الدولة والمنظمات المجتمعية وكذلك المنظمات المجتمعية فيما بينها. مع ذلك يختلف أنموذج الشبكة عن أنموذج السوق ، إذ أن علاقات أنموذج الشبكة مبنية على الثقة ما بين في كل مؤسسة من مؤسساتها والمؤسسات الأخرى. "لذلك، ليس من الضروري أن تأخذ علاقاتها شكل الصفقات التجارية في السوق والتبادل التجاري والانتشار وطول الأمد والتي من الممكن أن لاتكون محسوبة" (Crouch et al., ١٩٩٩, p. ١٦٤)

فيما يأتي وصف موجز لهذه الأنموذجات:

أنموذج دولة الرفاهية في بلدان الشمال

عُدّت بلدان الشمال(الأسكندنافية) من البلدان التي تمتلك أحد أكثر أشكال تعليم الكبار مثالية في العالم فقد سميت السويد كونها تمتلك أفضل نظام تعليم كبار في العالم وفقاً لمجلة Newsweek في ١٩٩١. حيث تميز أنموذج دولة الرفاهية في بلدان الشمال بأخذ الدولة على عاتقها مسؤولية توفير الخدمات ، سياسات التوظيف وأدنى الفروقات في المداخيل (Andersen, ١٩٩٠, ١٩٩٩). إن هذا الأنموذج الذي يمكن تعريفه بالأنموذج السويدي، بسبب التأثير الواضح للسياسة التربوية للسويد في بقية بلدان الشمال وحيث لديها ملامح مميزة فيما يتعلق ببرامج التعلم مدى الحياة. إن أول ما يميز أنموذج دولة الرفاهية في بلدان الشمال إذا ما قورن ببقية الأنموذجات، هو أنه يعتمد على التنظيم الذي تقوده الدولة والذي من المحتمل جداً أن يؤمن المساواة في فرص التعليم والتدريب (Green, hodgson, Sakamoto, & Spours, ١٩٩٩, p.٢٠). إضافة إلى ذلك يؤدي هذا الأنموذج دوراً مهماً في تعزيز العدالة الاجتماعية المبنية على مشاركة المواطنين عموماً.

أنموذج الشراكة الاجتماعية

إن هذا الأنموذج الذي يظهر بوضوح في كل من ألمانيا وفرنسا، بني على أسس إطار منظم يشارك الأفراد ضمنه بدعم التعليم والتدريب عبر نظم مؤسساتية جيدة. من الجدير بالذكر إن هذا الأنموذج ربما يتداخل مع أنموذج دولة الرفاهية طالما ان مشاركة الأفراد تعد جزءاً من الأنموذج الأخير.

يعد النظام الألماني مثالاً جيداً لأنموذج المشاركة الاجتماعية لأن المشاركين في مجال الخدمة الاجتماعية يؤدون دوراً بارزاً في بناء المهارات الفردية التي تكون مطلوبة في التفاعل في العلاقات الصناعية والسياسات الاقتصادية. وتتضمن منظمات المجتمع المحلي نقابات مجالس العمل المنتخبة في مواقع العمل لتمثيل العمال واتحادات رجال الأعمال وغيرها. ومن مميزات النظام الألماني التي تنطبق على "التمهن":

أولاً: يحاجج Streeck,١٩٨٧ أنه يمكن وصف نظام التدريب الصناعي في ألمانيا بأنه شكل من أشكال "الاتحادية الحديثة " لاسيما أن نظام التمهن يتميز باجتماع مجموعة ممن يشتركون في صلاحية صنع القرارات. ومنذ الحرب العالمية الثانية طورت ألمانيا صيغة " السوق الاجتماعية" حيث وضعت الدولة قوانين لتنظيم السوق لتأمين مصالح مجموعات المجتمع المحلي. وهكذا أصبحت الاتحادية الحديثة والتي اعتمدت على "آليات بناء الإجماع"(Streeck,١٩٨٧) وبنيت على أساس متين من الثقة (Fukuyama, ١٩٩٩) ، متجذرة بعمق في المجتمع المدني،

ثانياً: إن "النظام المزدوج" الألماني بوصفه جوهر" الاتحادية الحديثة"في تطوير الموارد البشرية يمثل التدريب المهني ضمن القرارات المؤسساتية الرصينة والذي يستند إلى المبادرات الخاصة(السوق) والاحتياطات العامة (الدولة) (Streeck,١٩٨٧). ويكون التمهن من ضمن اهتمامات المدارس المهنية الحكومية التي تدرس موضوعات عامة إلى جانب موضوعات مهنية ليوم أو يومين في الأسبوع. أما بقية الأسبوع فيتعلم الطلبة مهارات عملية في مواقع عمل حقيقية.

ثالثاً:وتتمثل السمة الثالثة لنظام ألمانيا بـ(IVT) التدريب المهني الصناعي الذي يعامل بوصفه نشاطاً تربوياً ويرتبط بوثاقة بالنظام المدرسي (منظمة التعاون والإنماء الاقتصادي، ١٩٩٥، ص١٢). لذلك يحقق النظام ارتباط وثيق بين التدريب المهني والصناعة ، فإن التدريب المهني سيتوافر ضمن هيكل تنظيمي مبني بأمان ولا يتأثر بالمتطلبات والمصالح الاقتصادية قصيرة الأمد. على سبيل المثال – لم تول نقابات العمال وجمعيات أصحاب العمل– كل على انفراد– اهتماما كبيراً بالعلاقات الاقتصادية وقضايا التدريب المهني كونهما يريان التدريب جزءا مهماً من البنية التحتية لنظام اقتصادي ناجح(المصدر نفسه ص١٠).

رابعاً : يسهم نظام المؤهلات العلمية والذي يرتبط بوثاقة بالنظام المزدوج آنف الذكر بشكل كبير في تعزيز التدريب المهني.وطالما يطالب القانون الاتحادي بالمؤهلات العلمية لممارسة الوظائف على نطاق واسع، فمن المحتمل أن يشارك معظم الشباب بالتدريب المهني الذي يعد أهم عنصر لاستقطاب سوق العمالة.

خامساً: إن وضع المعايير أيضاً ينفذه مشاركون من المجتمع. يقوم المعهد الاتحادي للتدريب المهني الذي يضم جمعيات ونقابات واتحادات مختلفة بوضع القوانين التي تنظم البرامج والمناهج والمعايير المتعلقة بالتدريب (Gill & Dar,٢٠٠٠.pp.٤٩٢-٤٩٦).

وتعد فرنسا أيضاً أنموذج آخراً للشراكة الاجتماعية لاسيما في مجال التدريب المهني. فنظام التعليم والتدريب المهني في فرنسا يتخذ اتجاهين: التعليم والتدريب المهني ضمن نظام التعليم الرسمي الذي توفره الدولة. والتعليم والتدريب المهني عبر المشاركة الاجتماعية بين الحكومة والمنظمات

المجتمع المحلي كنقابات العمال والاتحادات التجارية (Crouch, et al., ١٩٩٩, pp.١١٢-١١٧).

مقارنة بأنموذج الاتحادية الحديثة في ألمانيا، يتميز التعليم والتدريب المهني في فرنسا بالميزات التالية:

أولا: يعد هذا الأنموذج كونه أنموذج مشاركة تقوده الدولة. فهي تعد الممول الرئيس لبرامج التدريب المهني حيث تكون المؤسسات الثابتة الجزء الرئيس في توفير برامج التعليم والتدريب المهني.

ثانياً: إن التدريب المهني الأولي في النظام الفرنسي يقدم بشكل رئيس في المدارس. ويسمح للذين يتلقون تدريباً مهنياً بعد مرحلة التعليم الإلزامي بمتابعة التعليم المهني في مراكز تكون ضمن نوع خاص من عقود العمل. من جهة أخرى، ومنذ صدور قانون التوجيه لعام ١٩٨٩، أصبح تدريب الكبار جزءاً مكملاً لوظائف المدرسة (منظمة التعاون والإنماء الاقتصادي، ١٩٩٥، ص٢٧٣).

ثالثاً: تشرف الحكومة على توزيع الأموال المستحلة من جباية الأموال ووضع المعايير لمنح الشهادات الوطنية. ففي سبيل المثال، إن الحصول على شهادة بكالوريا مهنية، التي تهيأ للتعليم المهني المجال نفسه الذي يكون للتعليم العام، تفتح الأفاق أمام الطالب للترقية الاجتماعية والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي (Prost,٢٠٠٠,p.٢٩). وكما ظهر آنفاً أن هذا الأنموذج تطور بالتوازي مع الديمقراطيات التي اعتمدت مشاركة نقابات العمال. إضافة إلى ذلك يتميز هذان النظامان عن بعضهما وفقاً للخلفية التاريخية لكل منهما. فالأنموذج الألماني يستند إلى موروث الروابط المجتمعية والتنظيم الاتحادي بين أصحاب العمل ونقابات العمال

(Streeck١٩٨٧) أما في فرنسا التي تعتبر أنموذجاً للدولة التربوية" تتدخل الحكومة مباشرة في التعليم وتعتمد قوانينها على الشركاء من المجتمع(Lelivre, ٢٠٠٠).

أنموذج شبكة العمل العنكبوتية:

يؤكد هذا الأنموذج على أهمية الشبكات العنكبوتية في تعزيز برامج التعلم مدى الحياة. عموماً تحسب الشبكات العنكبوتية لبرامج التعلم مدى الحياة على التعليم غير الرسمي فهي تعمل من خلال "معايير توصيل وتبادل مجتمعي" (Crouch, et al., ١٩٩٩, p.١٦٤). باختصار تعمل الشبكات العنكبوتية على أساس "الثقة" و"التعاون غير الرسمي "لاسيما على المستوى المحلي (المصدر نفسه ص١٦٤). وهنا يمكن تعريف أنموذج الشبكة العنكبوتية بوصفه طريقة تنظيم برامج التعلم مدى الحياة على أساس التعاون غير الرسمي والثقة بين مجهزي برامج التعليم والتدريب وكذلك بين الشركات الصغيرة والمنظمات الأخرى ذات الصلة بما في ذلك الحكومات المحلية، نقابات العمال المحلية والمنظمات غير الحكومية والطوعية وكذلك الأحزاب السياسية.

أنموذج الدولة التنموية:

يمكن تطبيق هذا الأنموذج في البلدان ذات الحكومات الحديثة حيث يكون بناء الأمة أو البلد الغرض الأولي لسياسات التعليم والتدريب ويكون النمو الاقتصادي الوسيلة الرئيسة لبناء الأمة. إن بناء المهارات التنموية تحتاج إلى فهم تصورات تكوين الدولة.

لم ينظر إلى النمو الاقتصادي بوصفه الهدف الوطني ولكن بوصفه الأداة الرئيسة لتحقيق الأمن الوطني.

وكما يجادل (Castells) أن ظهور دولة التنمية في بلدان شرق آسيا يرتبط بقوة "بالمشروع الوطني" لبقاء الدولة وسيادتها.

التعليم غير الرسمي

تهدف مشاريع وبرامج قطاع التعليم غير الرسمي أساسا إلى توفير فرص تعليم للأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس مع التأكيد خصوصاً على الفتيات ومجاميع السكان المحرومين من الدراسة والشباب والكبار الأميين ، للمساهمة في مساعدتهم بالتأكيد على احتياجاتهم الخاصة والمتنوعة للتعليم

(أ) تعلم القراءة والكتابة والحساب وحل المسائل ومهارات الإنتاج لتعزيز قدرات العمل وللاستجابة بشكل مبدع لفرص كسب العيش .

(ب) المعلومات والمهارات المطلوبة للعيش الصحي واستخدام التقنيات الجديدة للإنتاج والبراعة والاستخدام المستمر للموارد الطبيعية والبيئية

(ج) الوعي بإدارة حقوقهم الفردية

لابد من الإدراك أن حق التعليم مدى الحياة يتطلب جملة من الإجراءات التي لابد منها لتوفير الشروط اللازمة لممارسة هذا الحق.

في السنوات الأخيرة أصبح الحديث لإظهار أنموذج التعليم الذي يؤدي إلى التحول من برامج تعليم إلى برامج تعلم ، شاملاً إلى حد ما .

يمثل الإطار (١) أنموذجاً مثيراً واستثنائياً. للتحول من تعليم إلى تعلم مدى الحياة. هناك العديد من الملامح الأساسية لهذا الأنموذج الجديد، بما في ذلك، انتقال التعليم من غرف الصف لمتعلمين صغاراً كانوا أم كباراً ليدخل مواقع العمل. ومجتمعات تعلم أخرى دون الحاجة إلى معلم. يعد اختيار التعليم في الأنموذج المطروح هنا حول جنوب أفريقيا التحدي الأمثل الذي يجبرنا أن نعترف (نقبل) أن التعليم لم يعد يقتصر على وزارة التربية أو لم تعد وزارة التربية تحتكر تقديم هذه الخدمة أي مهنة التعليم.أو حتى

نعترف أن تحقيق أهداف التعليم للجميع، لاسيما الهدف الرابع[١] الذي لا يمكن تحقيقه إلا مع وجود تعاوناً منظم بين دوائر ومؤسسات حكومية ومنظمات مختلف تهتم بالتعليم والتدريب خارج نظام المدرسة.

تعريف التعليم مدى الحياة- من وجهة نظر جنوب أفريقيا:

إن التعليم مدى الحياة مفهوماً واسعاً ويتضمن التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي خلال فترة الحياة الشخص لتحقيق أكمل تطور ممكن في الحياة الاجتماعية والمهنية والوظيفية. فهذا المفهوم يشتمل التعليم بكل جوانبه ويتضمن التعليم في المدرسة وفي مكان العمل وعبر وسائل الإعلام كافة الوسائل والمواقف لاكتساب وتعزيز المعارف والمهارات والمواقف.

ولم يحقق أي بلد هدف نظام التعلم مدى الحياة وبقى دعوة خيالية لمجتمع تعلم مفتوح يعمل من خلال تعدد شبكات عمل تربوية. يتمثل الغرض الأساسي للتعلم مدى الحياة بالمواطنة الديمقراطية، وارتباط الأفراد والمجموعات ببنى النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي على المستويين المحلي والدولي.

يعتمد التعليم مدى الحياة على ويؤثر في الوقت نفسه في جميع الأشخاص والمؤسسات المسؤولة عن توفير التعليم وأنشطة التعلم.

يعنى التعليم مدى الحياة بتمكين الأشخاص من التعلم في مختلف الأوقات ولمختلف الأغراض والمراحل والأعمال. يعنى التعليم مدى الحياة بتوفير فرص تعلم طوال حياة الفرد (وبذا يولي اهتمام خاص بجميع أنواع التعليم المستمر وتعليم الكبار) بينما يطور المتعلمين. ولابد هنا من التوجه

[١] مجلة التعليم للجميع، مؤتمر داكار، السنيغال، ٢٠٠٠ إصدارات اليونسكو.

بالخطاب للمؤسسات المعنية بالشباب الذين يتلقون تعليماً غير رسمي للولوج في التعلم مدى الحياة.

استجابة للتغيير المستمر في ظروف الحياة المعاصرة لابد أن يقود التعليم مدى الحياة إلى اكتساب وتجديد وتصنيف المعرفة والمهارات كما تتطلبه التغييرات. وفي بيئات حيث يكون عدد البالغين من المتعلمين الذين ينقصهم التعليم الأساسي كبيراً ربما تركز أنشطة التعليم مدى الحياة بصورة كبيرة في توفير مؤسسات تعنى ببرامج التعلم مدى الحياة لتشمل القطاعات المحرومة من المجتمع.

جمعية تطوير جنوب أفريقيا (SADC) اللجنة الفنية للتعليم والتدريب مدى الحياة Aitchison,٢٠٠٣,p.١٦١.(Adult Education, ٢٠٠٦)

التعلم مدى الحياة في كوريا:

تحتضن كوريا حالياً مشروع ما يعرف بمدينة التعلم مدى الحياة (LLC). إن مفهوم (مدن التعلم وهو مفهوم يكون قريب في معناه لمجتمعات التعلم التي تشتمل على المدن والبلدات والمناطق) يعد أحد أهم التطورات باتجاه الوعي "مجتمع تعلم" (Longworth, ٢٠٠١) ، لكونها تشتمل على سياسة أو إستراتيجية للمعرفة على الصعيد المحلي. تسعى هذه الحركة إلى تجديد ما هو محلي في مدينة مثيرة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً من خلال رفع الوعي الجماعي. بعبارة أخرى، يعد مشروع مدينة التعلم اتحاد التعلم مدى الحياة وحركة بناء مجتمع محلي تسعى نحو تحقيق أهداف السياسة المحلية. وتكمن هذه الحركة في قواعد مدن التعلم في البلدان الأوربية كبريطانيا واليابان.

في عام ١٩٧٩ في كانيجاوا أعلنت اليابان كونها أول مدينة تعلم مدى الحياة (LLC)ونفذ المشروع من قبل الحكومة المحلية. ويكمن نجاح

ذلك بالوعي العام بالأهمية السياسية للتعليم وبأهمية أن تنفذ اليابان مشروع مدينة التعلم مدى الحياة.

وفي أواخر تسعينيات القرن الماضي، أصبحت مدن التعلم من ناحية أخرى، جزءاً من الاهتمام السياسي في أوربا. ويحصل هذا بسبب تأسيس الجمعية الدولية لمدن التعليم (IAEC)في برشلونا (١٩٩٠) ومؤتمر منظمة الإنماء والتعاون الاقتصادي(OECD) حول مدن التعلم في غوثنبيرغ (١٩٩٢). وساعد هذا المؤتمر على وجه الخصوص عدد من البلدان في الاهتمام بمدن التعلم، وبالنتيجة، شاركت (١٠٠) مدينة تعلم في مشروع " نحو مجتمع تعلم أوربي " في (٢٠٠٠) تحت أشراف اللجنة الأوربية. وأكدت معظم مدن التعلم الأوربية على المشاركة وعادت من خلال التعاون في أدنى مستويات.

منذ انعقاد مؤتمر منظمة الإنماء والتعاون الاقتصادي في ١٩٩٢، قامت بريطانيا ببناء الشبكة العنكبوتية لمدن التعلم والتي شملت (٥٠) مدينة تقريباً والتي لا تزال فاعلة حتى هذا الحين.

في عام ١٩٩٨، ساعدت هذه الشبكة على إجراء دراسة حول هذه المدن لإجراء تحليلاً نظرياً تحت إشراف قسم التربية والتنمية(DFEE). وفي العام نفسه، صدر دليل لتطوير مدن التعلم اعتماداً على خبرات الشبكة وتحت عنوان (شبكة مدن التعلم، ١٩٩٨). وبمساعدة مثل هكذا إصدارات ظهرت حركة مدن التعلم بصورة أكثر تنظيماً.(KEDI, ٢٠٠٧)

حاول البعض جعل التعليم أكثر فاعلية وأكثر دافعية وذات صلة قضايا المجتمع من خلال جعله متطلباً للأوضاع الحياتية المختلفة وباستخدام طرائق جديدة في إيصاله للجمهور. بينما يعكس البعض الأخر إدراكه بان التعلم هو ملكية مشتركة وهو عملية اجتماعية في كل الأصعدة

ويكون فوق الإرادات الفردية. ومن هنا بدأت ظاهرة البحث عن مجتمعات تعلم ومدن تعلم وأقاليم تعلم وبلدان تعلم ومنظمات تعلم و حتى مهرجانات تعلم. وهكذا نرى إن الحاجة للتعلم ابتعدت عن الفردية والمحلية والمناطيقية لتتحول إلى منظمات لا بل حتى مهرجانات ترعى هذه العملية الضرورية للفرد والمجتمع معاً في زمن التكنولوجيا والمعرفة. حيث لابد للفرد أن يكون متعلماً كي يواكب التقدم الحاصل في العالم اليوم. إذا ما تذكرنا أن الإسلام حث وقبل ألف عام ونيف على طلب العلم كما جاء في القرآن الكريم "قل ربي زدني علما" وهنا يخاطب الجليل الأعظم رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وآله وسلم ويحثه على طلب العلم تأكيداً منه جلة جلاله على أهمية العلم وهذا الخطاب لا يقف عند الرسول الكريم بل يتعداه إلى كل مسلم ومسلمة ليبين أهمية طلب العلم وماله من ضرورة بالغة في معرفة آلاء الخالق ونعمه في خلقه وما يكشفه العلم اليوم من المعجزات القرآنية إلا جزءاً من نعمة الخالق في أن علمنا البيان وكما جاء في القرآن الكريم وعلم الإنسان ما لم يعلم وقال أيضاً "خلق الإنسان وعلمه البيان" وإن تطور الشعوب لا يمكن أن يحصل لولا تفاني الإنسان في البحث والاستكشاف واستنباط النظريات والفرضيات سعياً وراء معرفة الكون وما يدور في الأفلاك. أن معظم الاستكشافات العلمية التي سعى لها الإنسان اليوم جاءت نتيجة القراءة والدرس والحساب مع ما ينطوي عليه دماغ الإنسان من معرفة فطرية وضعها الخالق في عقل الإنسان والتي تتحفز بمجرد أن يخرج الإنسان لهذه الدنيا ليبدأ رحلة البحث عن المعرفة بدءً من الصرخة الأولى بحثاً عن صدر أمه ليجد به ملاذاً مما أحاط به من هذا الكون العظيم الذي لا يعرف له حداً غير الله عز جلاله. وكما لا حضنا أن التعلم لا يحصل

فقط في نطاق المؤسسات التربوية وحسب، بل يتعداه إلى المجتمع بأكمله ليكون حاضنة جيدة للبحث عن المعرفة.

هناك فجوة كبيرة بين هذه المفاهيم الجديدة والتي نشأت وطبقت في البلدان المتقدمة أكثر من البلدان النامية وتكون أكثر دافعية نحو تحقيق هدف محو الأمية عن عبر الأساليب المتبعة في مجال التعليم للجميع. مع ذلك لم يتضمن هدف المؤتمر الرابع للتعليم للجميع المفاهيم التي تحتاج ترجمتها إلى سياسة وتطبيق في البلدان النامية بالقدر نفسه في بلدان الشمال.هناك فروقات فلسفية مهمة تكون أساساً لهذه القضايا التي تعيق الفهم وتجعلها واضحة قدر الإمكان. (Adult Education, ٢٠٠٦)

إن تقرير منظمة الإنماء والتعاون الاقتصادي حول التعلم للجميع مدي الحياة الصادر عام ١٩٩٦ أثر بصورة كبيرة في صناعة القرار حول العالم. فقد أكد آثار العولمة والنمو الاقتصاد المبني على المعرفة في الواقع الاقتصادي والاجتماعي التي يحصل فيها إعداد وتمرير سياسات التعليم والتدريب. ومنذ ثمانينيات القرن الماضي تسارعت العولمة بسبب التفاعلات المتبادلة لعدم انتظام السوق والتطور السريع لتكنولوجيا الاتصال.

تعليم الكبار في العراق (قطاع مدارس اليافعين)

يقدم نظام مدارس اليافعين في العراق تعليما غير رسميا بصورة رئيسة للشباب الذين ولأسباب مختلفة فقدوا فرصة التعليم الرسمي في مراحل الدراسة الابتدائية أو الثانوية .

ليس بالضرورة ان تتبع مدارس اليافعين المنهج الوطني لكنها ومثل معظم الأنظمة تركز في تعلم القراءة والحساب . في البلدان المتقدمة فان قطاع التعليم غير الرسمي قد لاقى في السنوات الأخيرة اهتمام متزايد وزيد من اعتمادات المالية لها يقدمه من وسائل عالية الكفاءة لتحسن التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية للنسب الصافية والنسب الإجمالية الابتدائية ونسب الإخفاقات الابتدائية العالية للانتاج مؤخراً، قامت العديد من البلدان بربط واضح لقطاعاتها الرسمية وغير الرسمية لكي تستوعب مثلاً ،الطلبة الذين أخفقوا في المرحلة الابتدائية في السنوات الأولى أو الذين لم يسجلوا نهائياً في الابتدائية ليتمكنوا من أن يكملوا مناهج التعليم الابتدائي المختصر في نظام غير رسمي ومن ثم يلتحقون بالمرحلة الثانوية الرسمية. هنا أنموذج ممتاز لتطور القطاع غير الرسمي وارتباطه مع القطاع العام يظهر في الفلبين حيث اشتراك المجتمع في التأسيس والإدارة لهذا القطاع ويساهم بشكل ملحوظ في نجاحه ، وفي العراق ، حيث يعمل نظام اليافعين فقط في عدد محدود من المديريات العامة للتربية . وهناك ١١٤ مدرسة لليافعين في هذه المديريات العامة تقدم هذه المدارس التعليم لـ ١١,١٧٢ طالباً .سيكون من الواجب أن نذكر بان تحليل التسجيل في المدارس الابتدائية ونسب الرسوب تشير إلى وجود مليوني طالب تقريباً في عمر المرحلة الابتدائية وهؤلاء أما لم يسجلوا في المرحلة الابتدائية أو إنهم فشلوا فيها ويجب أن

يقارن هذا الرقم يجب أن يقارن مع التسجيل الحالي والذي يمثل فقط ١١,١٧٢ طالبا في مدارس اليافعين .

من الواضح أن مدارس اليافعين وأنواع أخرى من النظام غير الرسمي من المحتمل جداً أن توفر فرصة ثانية لعدد كبير من الشباب . وهناك ٥٦٢ مدرسة من مدارس اليافعين في إقليم كردستان ، منها ٣٤٦ للذكور و ٢١٦ للإناث وتقع مدارس إقليم كردستان تقع في ٤٣ بناية والتي تتضمن ١٩٨ صفا .

اتجاهات السياسة التربوية في العراق:

تمثل الأهداف الآتية استجابة النظام التربوي في مجال التصدي للتحديات والمشكلات التي تواجهه:

الإتاحة: إتاحة فرص التعليم للجميع والقضاء على تسرب المتعلمين من المراحل الدراسية كافة وإشاعة التعليم مدى الحياة.

المساواة: القضاء على التباين في التحاق المتعلمين بين البنين والبنات والمناطق الريفية والحضرية وبين الأصول العرقية المتعددة والأوضاع الاقتصادية المختلفة.

النوعية: تحسين نوعية التعليم من أجل استجابة أفضل لاحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية المستدامة واللحاق بمستوى البلدان ذات الأداء العالي في الميدان التربوي والارتقاء بقدرات وكفايات ومواقف الهيئة التعليمية والتدريسية.

المواطنة: اعتماد استقلالية التعليم وفصله عن السياسة ونشر حقوق الإنسان واحترام حرية الفكر والتعبير وتعزيز التسامح والتلاحم الاجتماعي.

المشـاركة: تعزيـز مشـاركة المجتمـع فـي تخطـيط وتقـويم النظـام التعليمـي وتقويـة التنسـيق مـع التعلـيم العـالي والقطاعـات الأخـرى وتنميـة مساهمة القطاع الخاص وتشجيعه.

الإدارة الجيـدة: التوجـه نحـو التخطـيط المسـتند إلـى المعطيـات الموثوقـة والبــراهين وتقــويم الأداء واللامركزيــة ومكافحــة الفســاد الإداري والمالي.

المصادر:

- مجلـة السياسـة التربويـة، معهـد التطـوير التربـوي، سـيؤول ، كوريـا، ٢٠٠٨.
- مجلة تعليم وتطوير الكبار معهد التعاون الدولي لمنظمة تعليم الكبار، ألمانيا، ٢٠٠٦.
- مجلة تعليم وتطوير الكبار معهد التعاون الدولي لمنظمة تعليم الكبار، ألمانيا، ١٩٩٧.
- سلسلة مطبوعات معهد التطوير التربوي، فهم التعليم في كوريا: التعليم العالي والتعلم مدى الحياة، الجزء الرابع، سيؤول ، كوريا، ٢٠٠٧.
- خطة عمل اليونسكو لتطوير قطاع التربية في العراق.
- وزارة التربية مركز البحوث والدراسات التربوية ، تطور التربية: التقرير الوطني لجمهورية العراق،٢٠٠٤.