الفصل الأول

وظائف التعليم العالي بين التنمية الفردية وخدمة المجتمع

سوزان عبد الرضا أبو رجيلي* وكمال أبو شديد**

ملخص: يتناول هذا الفصل تطور وظائف التعليم العالي الاجتماعية والأكاديمية منذ نشأته حتى عصرنا الحالي، ثم ينتقل إلى تحليل الهدفين الأساسيين الموكلين اليوم إلى التعليم العالي، وهما: إكساب الطلاب عدداً من المعارف والمهارات الشخصية والتعامل مع حاجات المجتمع. ثم يرتكز الفصل على هذا الإطار المرجعي ليقارب العلاقات القائمة بين التعليم العالي وسوق العمل في بلدان مختلفة: الاتحاد السوفياتي قبل سقوط الاشتراكية، فرنسا، الولايات المتحدة الأميركية، الدول العربية وجمهورية كوريا. وتهتم الفقرات التالية من هذا الفصل بمراجعة الأبحاث الأجنبية واللبنانية التي درست بعض أوجه التفاعل بين التعليم العالي وسوق العمل عالمياً ومحلياً، تمهيداً لعرض نتائج العمل الميداني محور الفصول اللاحقة. ويخلص تحليل الدراسات السابقة إلى توافق الباحثين حول ضرورة توطيد العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل من خلال تكييف آليات الإعداد مع المهارات المطلوبة في سوق العمل من جهة، وتأمين عدالة مهنية أكبر بين الخريجين أياً كانت خلفياتهم الاجتماعية وجنسهم من جهة أخرى. أما الدراسات اللبنانية في هذا الإطار فإنها تبقى معدودة، وترتكز على تحليل محتوى المناهج الجامعية

---

* دكتوراه نظام جديد–جامعة ليون الثانية. أستاذة متفرغة في جامعة الروح القدس–الكسليك.

** دكتوراه في دراسات اثنية في التربية–جامعة مانشستر. أستاذ في جامعة سيدة اللويزة.

أو على رصد اتجاهات أو آراء المعنيين حول هذا الموضوع، بينما يسجل غياب تام للأبحاث الميدانية حول أوضاع الخريجين الجامعيين المهنية بعد بضع سنوات من تخرجهم، الأمر الذي قامت به دراستنا هذه.

أولاً: تنوع المقاربات حول التعليم العالي

يثير موضوع التعليم العالي في الحقبة المعاصرة إشكاليات وهموماً بحثية عالمية ومحلية كثيرة التشعب والتعقيد. ففي حين يتفق صانعو القرار في مختلف الدول على أن هذا القطاع التربوي ذو مساهمة ضرورية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، تتنوع تصوراتهم وتوقعاتهم إزاء أهداف عمله وتركيبته وآلياته. وفي حين يجمع الباحثون والتربويون على ضرورة تطوير هذا التعليم، تتباين مقارباتهم لهذا القطاع التعليمي وأنواع البدائل التي يقترحونها. فكيف ظهرت وتشابكت المقاربات المرتبطة بالتعليم العالي تدريجياً مع مرور الزمن مؤديةً إلى هذا الوضع المركّب؟

١. المراحل الأولى لنمو التعليم الجامعي: الجامعة كوسيلة لنقل المعرفة

بدأت الجامعات بالظهور منذ القرون الوسطى في مناطق عربية وأوروبية، وكان من أهم أهدافها نقل المعارف الدينية والدنيوية ذات الطابع الكوني *Universal* وإعداد رجال الدين. وجاء عصر النهضة في أوروبا ليعيد النظر في هذه الأسس، إذ أدّى انتشار التيار الإنساني والعلوم الجديدة والتقنيات الحديثة في نقل المعارف إلى تغيير

جذري في نوع المعرفة الجامعية ووظائفها. وشهدت هذه الفترة توجهاً جديداً لدى المسؤولين السياسيين نحو الاستعانة بالمعاهد العليا من أجل إعداد الموظفين.

٢. عصر النهضة: الجامعة بين تياري العلم للعمل والعلم للعلم

شهدت فرنسا وألمانيا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر أهم التغيرات في البنى الجامعية وأسرعها. ففي فرنسا، أنشئ ما سمي بالنموذج الجامعي النابليوني الذي تخلى عن الطموحات المعرفية الكونية، وحدّ من استقلالية التعليم الجامعي، واضعاً هذا الأخير تحت الإشراف الإداري المباشر للدولة. وقد أوكلت إلى الجامعة مهمة إعداد الكادرات البشرية الضرورية لإعادة التوازن إلى البلاد انسجاما مع النظام الاجتماعي الجديد. من هنا ابتكر مفهوم الشهادة الجامعية التي تعد لوظيفة اجتماعية ولمهنة محددة، وأدخلت للمرة الأولى في التعليم الجامعي المناهج الوطنية الموحّدة، واحتلت المباريات والتصنيفات أهمية خاصة في الهيكلية الجامعية. وقد اتسم هذا النموذج بالمركزية الشديدة لموارده البشرية والمادية ضمن العاصمة باريس.

أما في ألمانيا، فقد انتشر النموذج الهمبلدتي على اسم مؤسسه Wilhelm von Humboldt، والذي ناقض بوضوح النموذج الفرنسي. وبحسب هذا التنظيم الجديد، احتلت كلية الفلسفة، والتي كانت تدرّس العلوم والآداب أيضاً، مرتبة مميزة نسبة إلى سواها من الكليات، إذ اعتبرت الكلية الوحيدة التي توكل إليها المهمات الأساسية للجامعة: تدريب العقل من خلال المعرفة العلمية والعالمية، وإتاحة المجال في

اختيار الدراسة بحرية؛ بينما لا تضطلع بقية الكليات إلا بدور الإعداد لمهنة معينة. وقد ساهمت اللامركزية التي طبعت هذه التركيبة في تشجيع المبادرات الجامعية من جهة، وحث الجامعات على التنافس والتطوير الذاتي المستمر (ويندرج في هذا الإطار انتشار البحث العلمي في الأوساط الجامعية) من جهة أخرى. وقد رفض هذا النموذج بشكل واضح مبدأ إنشاء المعاهد المهنية والمتخصصة، الأمر الذي يتناقض مع الأهداف الحقيقية للجامعة. وتمثلت جامعتا أوكسفورد وكمبريدج الإنكليزيتان بالنظام الألماني لجهة إهمال المنحى المهني وتثمين الطابع النظري، فكانتا الأكثر نخبوية بين الجامعات الأوروبية، وقد اهتم القطاع الخاص بتمويلهما وإدارتهما. كما أثّر هذا النموذج على مختلف الجامعات الأوروبية التقليدية في: أوروبا الشمالية، إيطاليا، سويسرا، النمسا، إسبانيا، روسيا، ووصلت مفاعيله إلى أميركا وآسيا (Le Monde de l'Education, octobre 1997).

٣. النصف الأول من القرن العشرين: الجامعة كحقل مؤاتٍ للتوظيف التربوي المحلي

"لا يرغب الناس بالمعرفة إلا بقدر ما تعلّمهم التجربة أنه لا يمكنهم الاستغناء عن هذه المعرفة. وقد حان هذا الوقت عندما بلغت الحياة الاجتماعية، بأشكالها المختلفة، درجة من التعقيد تجعل حسن سيرها غير ممكن من دون الاستعانة بالفكر المستنير بالعلم" (Durkheim, 1995).

بالفعل، فقد وعى العلماء وصانعو القرار، مع قيام الثورة الصناعية وتسارع التطور العلمي، توظيف الموارد المتاحة في القطاع

التربوي عموماً، وفي التعليم الجامعي خصوصاً، بهدف تحسين ظروف العيش. ذلك أن المنظّرين الاجتماعيين والاقتصاديين- ومن أبرزهم: منظرو التكنووظيفية *Technofonctionnalism* والبنيوية الوظيفية *Functionnal structuralism* واقتصاديو التربية- قد قاربوا في تلك الفترة التعليم العالي على أنه جزء أساسي من الكيان الاجتماعي، معتبرين أنه يتألف من مجموعة عناصر منظمة ومترابطة في ما بينها، ويؤدي وظيفة تأمين الكفاءات البشرية اللازمة لتشغيل الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية الجديدة. من هنا، نما الارتباط بين المؤسسات الجامعية والسلطات الحكومية المحلية، وأنشئت المعاهد التقنية العليا المتخصصة. وقد شكّلت هذه الحقبة، التي امتدت حتى أواخر الخمسينيات، مرحلة انتقالية في وظائف التعليم العالي، غير أنها شهدت استمرارية طغيان النخبوية والاصطفاء الاجتماعي ضمن هذا الأخير.

٤. بدءً من أواسط القرن العشرين: الجامعة كبيئة تفاعلية تساهم في التنمية الفردية والاجتماعية

بدأ واقع الحياة الجامعية يتغير فعليًا منذ انفتاح التعليم العالي على مختلف الطبقات الاجتماعية، أي ابتداءً من الخمسينيات. فقد راحت تؤم الجامعات نوعيات جديدة من الشبيبة، ومن ضمنها الفتيات والطبقات الاجتماعية غير الميسورة اقتصاديا وثقافياً، تدفعهم رغبة واضحة في تثمير إعدادهم على جميع الأصعدة. وقد راحت المؤسسات الجامعية، سعياً إلى تحقيق أهداف طلابها الاجتماعية والاقتصادية المستحدثة، تنمي علاقاتها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي لتستقطب الموارد البشرية والمادية الضرورية لاستمراريتها، وتعيد

النظر في برامجها التعليمية وخططها التدريبية كي تنمي لدى الطالب مهارات تجريدية ومهنية معينة تتلاءم مع المتطلبات العصرية، كما ركزت على تفعيل البحث العلمي ذي الأبعاد التنموية.

يعني ذلك أن التعليم العالي تخطى مرحلة التساؤل حول ضرورة تفاعله مع بيئته إلى مرحلة أكثر تعقيداً تعالج كيفية هذا التفاعل ونوعيته. وقد قدّم النموذج الجامعي الأميركي، القائم على الاعتماد *Accreditation*، للعالم بعض البدائل الآيلة إلى المزيد من التفاعل بين الجامعة ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي. وفي حين أدى وعي الجامعات إلى ضرورة تقوية توجهاتها المهنية والعملية وتثبيتها من خلال التفريع والتخصص وتطعيم برامجها بالتدريبات الميدانية، إلى إشراك الحكومات تدريجيًا في هذه الاستراتيجيات المستحدثة؛ تولّد عن تضخم الأفواج الطلابية العديد من المشاكل التي تحد من التطور النوعي لمحتويات التدريس وآليات التشغيل، والتي تعيق تكيف المؤسسات الجامعية مع محيطها.

أثارت هذه الظواهر اهتمام الباحثين الاجتماعيين الذين انكفأوا يدرسون التعليم العالي بصفته بيئة قائمة على تفاعلات داخلية وخارجية – وهي موضوع بحث التيار التفاعلي *Interactionnist*– تسيّرها أهداف وتوقعات واتجاهات الإداريين والأساتذة والطلاب، وهي ما يعنى به التوجه البحثي المعروف في علم الاجتماع بالفردية المنهجية *Methodological Individualism*. ويهتم التيار المعروف بالاثنومنهجية *Ethnomethodology*، والذي تعتمده أوساط بحثية عدة حالياً، بالتعرف إلى العوامل والحيثيات غير الشكلية ضمن الحياة

اليومية في المؤسسة، والتي تؤثر على تشغيل التعليم العالي من أجل اقتراح استراتيجيات أكثر ملاءمة لإدارة الموارد البشرية ضمن المؤسسات المعنية.

إن واقع التغييرات المتسارعة الطارئة حاليًا على المفاهيم والسياسات الاجتماعية في العالم بأسره، يستدعي أكثر من أي وقت مضى وضع غايات وخطط عمل حكيمة ومرنة تنسجم مع التقدم المحلي والعالمي وتتفاعل معه. وفي الوقت الذي تتضاعف فيه الجهود المحلية والدولية للإجابة على الإشكاليات المعاصرة المطروحة ضمن التعليم العالي، تتفرد كل دولة بإيجاد البدائل المنسجمة مع وضعها الداخلي من جهة، وتتعاون الدول للاستفادة من نتائج الأبحاث المقارنة لتطوير أنظمتها وللمساهمة في تعميم بعض الاتجاهات العالمية من جهة أخرى. وعليه، يمكن الحديث اليوم عن تقارب ما في الأهداف التربوية والاجتماعية الموضوعة للتعليم العالي عموماً، وللتعليم الجامعي خصوصاً في مختلف بلدان العالم، والتي يمكن رصدها من خلال الدراسات والمؤتمرات التي تنظمها المنظمات الدولية كاليونسكو، والجمعيات العلمية المعنية بالتعليم الجامعي مثل "الجمعية العالمية للجامعات" International Association of Universities (IAU) .

إن المقاربات المعاصرة للتعليم العالي تولّدت إذاً عن تفاعل المفاهيم المتبلورة عبر الزمن في ما بينها، بحيث اتسع مفهوم الجامعة كوسيلة لنقل المعرفة ليشمل مختلف أنواع المعارف والمهارات الشخصية والاجتماعية، ولم تعد الجامعة الوسيلة الأساسية أو الوحيدة لاكتساب هذه المعرفة، وبات مبدآ العلم للعمل والعلم للعلم مترابطين

متلازمين بهدف تنمية الفرد لذاته من جهة، وتوظيف طاقاته في خدمة البيئة المحلية والعالمية من جهة أخرى. فما هي بالتفصيل الأهداف المرجوة من التعليم العالي على هذين الصعيدين: الفرد والبيئة؟

ثانياً: الأهداف الموكلة إلى التعليم العالي في عصرنا الحالي

يمكن اختصار الأهداف الإنسانية والاجتماعية العامة الموضوعة عالميًا للتعليم العالي ضمن المجتمعات المعاصرة بغايتين أساسيتين: إكساب الطلاب عددًا من المعارف والمهارات الشخصية، والتعامل مع حاجات المجتمع (UNESCO, 1995).

١. إكساب الطلاب عددًا من المعارف والمهارات الشخصية

في إطار وثيقة مرجعية صادرة عن مكتب اليونسكو الإقليمي خلال المؤتمر العربي حول التعليم العالي (آذار ١٩٩٨)، يستعرض الكتّاب (انظر الجدول ١-١) أهم الكفايات المتوقع تنميتها عند طلبة التعليم العالي باعتبارها ركائز أساسية للتكيف ضمن عالم العمل والتفاعل معه ولخدمة الإنماء الشامل من جهة، ومعايير لتقييم نوعية مؤسسات التعليم وبرامجها من جهة أخرى. وقد أدخلنا بعض الإضافات إلى لائحة الكفايات على ضوء توصيات "تقرير دولور" الذي نشرته منظمة اليونسكو (دولور، ١٩٩٦).

يوكل إذًا إلى التعليم العالي عموماً، ومن ضمنه التعليم الجامعي، مهمة نشر نوعين من المعرفة وتثبيتهما: المعرفة للمعرفة كقيمة وضرورة بحد ذاتها لتنمية الشخصية، والمعرفة للعمل كوسيلة

تدريبية للتخصص في مجال تطبيقي. لذا، فإن تنمية الموارد البشرية التي يفترض أن تؤديها المؤسسات الجامعية لا يجوز أن تقتصر على إكساب الطلاب كمًا من الكفاءات المهنية بل عليها أن تشمل تحسيسهم بمسائل ثقافية، اجتماعية، وبيئية ترتبط بمحيطهم، وأن تعزّز القيم الأخلاقية والوعي المدني والرغبة الناشطة في المشاركة. ويعمل التعليم الجامعي على نشر هذين النوعين من المعرفة عبر خلقه توازنًا داخليًا في برامجه ومقرراته وطرائق تدريسه.

جدول ١-١: أهم الكفايات المتوقعة من خريجي التعليم العالي لتحقيق المواءمة مع عالم العمل واحتياجات التنمية الشاملة

الكفايات الأكاديمية	الكفايات الشخصية	كفايات لعالم العمل والعيش المشترك
- المعارف العامة والمتخصصة. - القدرة على تطبيق المعارف. - التفكير المنطقي. - التحليل النقدي. - مهارات حل المشاكل. - مهارات الاتصال (الشفاهي والكتابي). - القدرة على استخدام الأرقام والبيانات. - مهارات استخدام الحاسوب. - إتقان اللغات الأجنبية. - مهارات البحث والتطوير.	- الثقة بالنفس. - الانضباط. - إدراك مكامن القوة والضعف في الشخصية. - مهارة الحكم على الأمور. - الإبداع. - الاعتماد على النفس. - المرونة والمثابرة. - المبادرة والالتزام. - الرغبة في التعلم المستمر. - القدرة على التواصل. - التمتع بالحس الجمالي. - تثمين القدرات البدنية.	- التوجه الإيجابي نحو الفرص والمخاطر. - القدرة على جدولة الأولويات. - مهارات التعامل مع الآخرين وتسوية النزاعات. - مهارات العرض والإقناع. - التحلي بالأخلاقيات المهنية. - مهارات القيادة وتحمل المسؤولية. - مهارات العمل ضمن فريق. - الإلمام بالأمور الدولية والمحلية. - الالتزام بالقيم الدولية (السلام، التعددية، التكافل...).

المصدر: اليونيسكو، ١٩٩٨.

٢. التعامل مع حاجات المجتمع

تبرز من بين مهمات التعليم الجامعي تلك المتعلقة بالتعامل مع حاجات المجتمع، بمعنى أن يحدد تلك الحاجات ويحللها، ويكيف تراكيبه وآلياته للاستجابة لها من جهة، وأن يساهم في إثارة حاجات جديدة ونشرها يقتضيها التطور المعرفي من جهة أخرى. وهو بذلك يكون قد خدم محيطه بصفة أداة نوعية لإشباع المتطلبات الثقافية والاقتصادية، وبصفة عامل تغيير وتطوير في البنى الماكرو-اجتماعية القائمة. وتختصر اليوم أهم المحاور التي يطلب من التعليم الجامعي التعامل من خلالها مع المجتمع بأربعة: تأمين الفرص الدراسية، نشر المعرفة المتخصصة وتطويرها، تكوين النخب، والتنسيق مع سوق العمل.

أ. تأمين الفرص الدراسية

يعود اليوم إلى التعليم الجامعي المساهمة في صون العدالة الاجتماعية، وفي حماية حقوق الإنسان من خلال قبول أكبر عدد ممكن من الطلاب، وتقديم فرص تعلم نوعية لهم تقودهم إلى التخرج وإلى الانخراط الاجتماعي. ولأن الدراسة الجامعية لم تعد تقتصر على الطلاب الذين هم في العمر التقليدي، لذا على الجامعة في مختلف الأقطار أن تفتح أبوابها للجميع فتؤدّي دوراً فاعلاً في التربية المستدامة.

ب. نشر المعرفة المتخصصة وتطويرها

يفرض التقدم التكنولوجي العالمي على كل فرد يسعى لإيجاد موقع أو للمحافظة عليه في المنظومة الاجتماعية-الاقتصادية أن يحصل على إعداد أساسي ومستمر ضمن ميدان تخصصي دقيق، وأن

يكتسب كمًا أساسياً من المهارات النظرية والتطبيقية في هذا المجال. ويوكل إلى التعليم الجامعي تعزيز هذا التوجه ببعديه الثقافي والوظيفي.

ج. تكوين النخب

إن تولّي التعليم الجامعي لمهمة تأمين الفرص الدراسية لا ينفي عنه ميزة التركيز على نوعيات علمية نخبوية وإعدادها لتشكل أُطراً قيادية مستقبلية في المجتمع. وهناك متفوقون معيّنون يبرزون في كل نظام تعليمي في مختلف الاختصاصات، ومن واجب التعليم العالي رعايتهم وتهيئتهم لتطوير معارفهم وإنماء محيطهم عبر الوظائف العلمية والإدارية العالية. ويجوز هذا التمييز ما دامت تحكمه معايير موضوعية علمية مجرّدة من المصالح الفئوية للجماعات أو للطبقات الاجتماعية أيًا كانت.

د. التنسيق مع سوق العمل

إن التقلبات السريعة التي يعيشها عصرنا على مختلف الأصعدة تفرض على المنظومات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية الالتزام بمبدأ التكيف مع عدم الديمومة، والعمل المتيقظ المرن من أجل مواكبة هذه الحركية الحيوية. من هنا، فإن القطاعات الاجتماعية-التربوية مدعوة إلى التعامل مع التغيير كمحرك فاعل وليس فقط كمتلقٍ مجرد. واستطرادًا، يعود لمؤسسات التعليم الجامعي أن تسعى لإقامة انسجام معين بين تركيبة النظام الاجتماعي-الاقتصادي من جهة، وبين غاياتها وممارساتها التنظيمية والتربوية من جهة أخرى، ضمن إطار وظائفها المعروفة والمرتكزة على إسداء خدمات تربوية نوعية

وهادفة. ويمكن حصر التوجهات العالمية في مجال تحقيق التعليم الجامعي للملاءمة المنشودة مع سوق العمل ضمن محاور أربعة: التفاعل مع تطور حاجات سوق العمل، الانفتاح على نموذج التعليم المستمر، إقامة شراكة بنيوية مع المؤسسات الاقتصادية، إكساب آلية الإعداد الجامعي أبعادًا عالمية شاملة. وسوف يهتم الفصل الثاني بتحليل هذه المحاور وصولاً إلى استخراج مبيّنات لاعتمادها في بناء الاستمارة أداة البحث.

بعد عرض الخطوط العريضة للأهداف المنشودة من التعليم العالي اليوم، سنتطرق لبعض أشكال التفاعلات بين التعليم العالي وسوق العمل، كما تتجسد فعلياً في بعض بلدان العالم، ونعالج خصوصياتها وقواسمها المشتركة.

ثالثاً: مقاربة تحليلية للتفاعلات بين التعليم العالي وسوق العمل من خلال تجارب عالمية

ابتداءً من الخمسينيات، تنامى التعليم العالي في العالم بسرعة نظراً لعوامل متعددة، من أبرزها العامل الاقتصادي. إذ إن توظيف الجهود والأموال في تنمية البشر اعتُبِر في هذه الفترة وسيلة أساسية لتأمين التقدم الاقتصادي. وقد بينت نسب العائدات في السوق الاقتصادي الغربي في تلك الآونة أن عائدات التوظيفات التربوية تعادل على الأقل التوظيفات في الميادين الأخرى. وبهدف تعزيز الطاقات البشرية الكفؤة، ارتأى المخططون نشر التعليم العالي على نطاق واسع. وقد تم التركيز على النمو الصناعي أكثر منه على النمو

الزراعي، انطلاقاً من مقولة أنه يمكن للسوق الصناعي أن يستوعب الجزء قليل الاستخدام من اليد العاملة *Underemployed* في القطاع الزراعي؛ من هنا، سعت السلطات إلى تطوير التعليم العالي كي تتلاقى مخرجاته مع الحاجات الاقتصادية في البلاد. أما الأسباب الأخرى التي دعت إلى هذا التحسين فكانت اجتماعية ثقافية تحدوها القناعة بأن التربية هي حق إنساني أساسي. هذا بالإضافة إلى حوافز سياسية دفعت ببعض الزعماء إلى فتح الجامعات كسباً للتأييد الشعبي.

وقد تحققت تدريجياً تنمية التعليم العالي عبر تأمين رؤوس الأموال اللازمة، وتحفيز التنمية المحلية، والاستعانة بأشكال غير تقليدية من التعليم. وقد ساهم هذا الواقع العالمي الجديد في استحداث تجارب تربوية، وفي تعديل نظرة الأجيال المتخرجة إلى الحياة والثقافة، كما أوجد ديناميكية تنموية على الصعيدين الاجتماعي والثقافي.

غير أن التطور الحاصل على صعيد التعليم الجامعي ساهم في إثارة إشكاليات اجتماعية واقتصادية من نوع آخر، أبرزها:

- عجز سوق العمل عن استيعاب كل الطاقات البشرية المؤهّلة، خصوصاً إبان الأزمة الاقتصادية العالمية في السبعينيات.
- انتشار المكننة وتغيير أنماط الإنتاج وأساليب العمل، ما أدى إلى تعزيز البطالة لدى الأميين الوظيفيين.
- سوء الاستخدام الذي طال بعض الفئات كالنساء وخريجي مستويات واختصاصات معينة.

وعليه، فقد تكاثرت الأبحاث والتساؤلات العلمية حول نوعية

الروابط القائمة بين التعليم الجامعي وسوق العمل، معتمدة بذلك على فرضية من اثنتين:

اعتبر البعض أن حاجات سوق العمل يمكن الاستجابة لها وضبطها عبر التخطيط لليد العاملة وسياسات القبول في التعليم العالي. وفي طرف آخر، برزت نظرية تعتبر أن التربية عامل غير محدد للإنتاجية بشكل كبير، وأن معايير التوظيف ترتبط بشكل سطحي فقط بالتعليم الذي تلقاه الخريج.

كيف تناولت بعض الأنظمة التربوية هذه الإشكالية، وكيف عالجتها، وكيف اتضحت التفاعلات بين التعليم الجامعي وسوق العمل في بعض البلدان؟ هذا ما ستتم مقاربته خلال هذا الفصل، على أن تتم الاستعانة بالنتائج لتحليل الواقع اللبناني في ما بعد.

أما أنظمة التعليم العالي المختارة، فقد شئنا أن تأتي متنوعة من حيث البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي ترعاها من جهة، ومن حيث مواقعها الجغرافية من جهة أخرى، فوقع الاختيار على البلدان ومجموعات البلدان التالية: الاتحاد السوفياتي سابقاً، فرنسا، الولايات المتحدة الأميركية، الدول العربية، كوريا.

١. الاتحاد السوفياتي قبل سقوط الاشتراكية

إن العلاقة التي ربطت التعليم العالي وسوق العمل في الاتحاد السوفياتي السابق ما زالت تعتبر نموذجاً فريداً في العالم حتى تاريخه، كما أنها ما انفكت تثير النقاش في الأوساط التربوية والاقتصادية حول فعاليتها وجدواها، لذلك سنتوقف عند هذه الحالة.

ابتداءً من الستينيات، وسّع الاتحاد السوفياتي نطاق الإعداد في تعليمه الثانوي، بحيث لم يعد يقتصر هذا الأخير على تحضير الشباب للدخول إلى معاهد VUZ بل تعدّى هذه المهمة إلى تثمين العمل اليدوي جنباً إلى جنب مع النشاطات الفكرية. ومن جهة أخرى، عمدت السلطات إلى تطوير التعليم العالي من خلال المراجعة الدورية للاختصاصات وتطعيمها بما يتلاءم مع التطور العلمي والتكنولوجي، مع توصيف المهارات الواجب اكتسابها ضمن كل اختصاص. وقد قسمت هذه الاختصاصات إلى نوعين: تلك التي تستجيب كلياً للحاجات الاقتصادية في المرحلة المعنية، وتلك التي يتوجب استحداثها على ضوء التطور.

وكانت إحدى الغايات الأساسية للتعليم العالي السوفياتي الربط بين التعليم النظري والتطبيقي. فمن جهة كان الطالب يكتسب المعارف النظرية في الجامعة، ومن جهة أخرى كان يخضع لتدريب في المؤسسات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، التربوية، أو في الإدارات العامة، فضلاً عن أن مواضيع الأبحاث الجامعية النهائية كان يتم اختيارها لتلبي الحاجات القائمة في البلاد في مجالات: الصناعة، النقل، البناء، الاتصال...

ثم إن مؤسسات التعليم العالي كانت تنسق مع مؤسسات الإنتاج من خلال عقود رسمية توزع فيها المهام على كلا الطرفين:

– تستقبل المؤسسة الاقتصادية الخريج قبل ثلاث سنوات من تخرجه كي يتعرف هذا الأخير إلى الظروف المهنية، وإلى أهداف المؤسسة وواقعها، فينمي مهاراته العملية من جهة، ويتسنّى للمؤسسة

التعرف إليه عن كثب قبل توظيفه (إذ إنها تلتزم بذلك تجاه الدولة) وإسداء توجيهات في تطوير المناهج التعليمية من حيث نوعيتها ومحتواها، من جهة أخرى.

– يقدم معهد التعليم العالي الاستشارات العلمية للمؤسسة، ويساهم في نشر المعرفة التكنولوجية الحديثة وتدريب العاملين فيها، كما أنه يتولى إجراء الأبحاث بناءً لحاجات المؤسسة الاقتصادية.

من أبرز حسنات هذا التنظيم أنه ضَمِنَ التعاون بين التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية بحيث كان كلا الطرفين مطلعاً بدقة على أهداف الآخر واستراتيجياته. وهكذا، كان الأستاذ الجامعي يبقى على اتصال مستمر بالعالم المهني، الأمر الذي يساعده على تطوير تعليمه ومهاراته وفقاً للحاجات المستجدة. كما أن إسهام الكادرات الجامعية في تطوير المؤسسات الاقتصادية كان يدر على التعليم العالي رؤوس أموال تؤمن استمرارية البحث العلمي وتطوير التعليم ووسائله. وبالنسبة للعمل، فإن هذا التنظيم يحد من البطالة ويؤمن تهيئة عملية للطالب تتلاءم مع واقع سوق العمل.

أما لناحية السيئات، فإن هذا النوع من الروابط كان يضع التعليم العالي في وضع تبعية نسبية لمصالح المؤسسات ومتطلباتها الاقتصادية، فكان البحث العلمي محكوماً ببعض المسائل التطبيقية المحدودة والمرتبطة بحالات خاصة، وكانت مهارات الباحثين لا تنسجم بالضرورة مع هذه التوجهات. ثم إن مقولة أن الحاجات الاقتصادية يمكن توقعها والتحضير للاستجابة الدقيقة لها قبل بضع سنوات، وإن كانت صالحة في تلك الفترة، لم تعد صالحة لعصرنا

الحالي الذي تتسارع فيه التبدلات الاقتصادية بحيث يكاد التعليم العالي ألا يتمكن من ضبطها ضمن أهدافه وبرامجه. أضف إلى ذلك أن هذا التدخل المباشر للسلطات الحكومية في تنظيم العلاقات بين معاهد التعليم ومراكز الإنتاج لم يعد أمراً ترضى به لا هذه ولا تلك في زمن الخصخصة وتبدل الآفاق العالمية (Sanyal & Avakou, 1984).

٢. فرنسا

منذ القرن التاسع عشر، تميز نظام التعليم الفرنسي بانتظامه حول شهادة تقع في موضع عالٍ ضمن التراتبية الاجتماعية، أي أن المدرسة والجامعة، على حد سواء، كانتا تؤديان دوراً أساسياً في الاصطفاء الاجتماعي، وذلك من خلال وضع شروط صارمة للقبول، والتركيز على المعرفة النظرية التي أعطت للنخبة الفرنسية طابعها الأصيل في تلك الحقبة.

أما اليوم، فيسود اعتقاد في فرنسا أن الجامعات لها دور خاص في التنمية الاقتصادية، الوطنية والإقليمية. من هذا المنطلق، أدركت السلطات الحكومية ضرورة تقييم نوعية التعليم الجامعي وضبطها بهدف استجابة أكثر فعالية للحاجات العصرية، ومن ضمنها خفض مستوى البطالة وإضفاء صبغة عملانية على محتويات التدريب ما يسمح بالحد من هيمنة النزعة الفكرية على طبيعة العمل الجامعي. وتشكلت عام ١٩٨٥ هيئة حكومية سميت "لجنة التقييم الوطنية" Comité National d'Evaluation مهمتها تقييم المؤسسات الجامعية، ومراجعة البرامج، وأساليب التدريس، والنشاطات البحثية، ونظم الإدارة بشكل دوري.

ومن ضمن المحاور التي يتم تقييمها "مساهمة الجامعة في تحضير الاندماج المهني للطالب"، حيث ينظر إلى كيفية أداء الجامعة لهذه المهمة من خلال دعم الطالب في بناء مشروعه المهني وتنفيذه، وتشجيع التدريب الميداني، وإيجاد مشاغل للتمرن على البحث عن عمل، ومراقبة المسارات المهنية للخريجين، واستحداث خلايا تنسيق بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية... غير أن هذه اللجنة لديها موقف معتدل تجاه المواءمة المطلوبة بين الجامعة وسوق العمل، حيث يرد ضمن تقريرها للعام ١٩٩٧ ما يلي: "إن الصعوبات الحالية المتواجدة في سوق العمل ليست ناجمة، إلا في حالات استثنائية، عن نقص في التكيف بين آليات العرض والطلب. صحيح أن نوعية التدريب وارتفاع مستوى المعارف من شأنهما مضاعفة الاحتمالات الإحصائية للتوظيف، إلا أن جهاز التدريب يبقى عاجزاً عن تعديل حجم العرض بحد ذاته" (Comité National d'Evaluation, 1997).

من جهة أخرى، يميل النظام التربوي الفرنسي إلى التخفيف من حدة المركزية التي طالما ميزته، وإلى منح المزيد من الاستقلالية للجامعات ما يؤدي إلى خلق ديناميكية جديدة من التنسيق بين الجامعة والبيئة المحلية في ميادين شتى أهمها: دعم البحث العلمي وتطوير العلاقات المتبادلة بين المؤسسات الاقتصادية والأوساط الجامعية.

٣. الولايات المتحدة الأميركية

تتمتع الجامعات الأميركية باستقلالية كبيرة حيث تسوسها مجالس إدارة لا تتأثر إلا بشكل محدود بالسلطة الحكومية. من هنا، تقع

على كل جامعة المسؤولية في تنظيم نفسها وإدارة مواردها البشرية والمادية لتحقيق أهدافها وتطوير نوعية تشغيلها.

ومنذ نهاية القرن التاسع عشر، عملت هذه الجامعات بنظام الاعتماد الذي يقضي بوجوب اعتماد المؤسسة الجامعية *Institutional accreditation* أو اعتماد البرنامج الدراسي *Specialized accreditation* من قبل مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها، وجمعيات مهنية وهيئات مستقلة. وتنطوي هذه العملية على إجراءات تقييم ذاتي يقوم بها الراغبون بالاعتماد، يليها زيارة من قبل فريق تقييم خارجي، ثم مناقشة نهائية، لاتخاذ قرار الاعتماد أو حجبه، يقوم بها مجلس أكاديمي في ضوء معايير للاعتماد محددة مسبقاً. ومن شأن هذه الإجراءات تعديل آليات التدريب ومحتوياته وفقاً للمستجدات العلمية والمهنية من جهة، والتجاوب مع طلبات الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية من جهة ثانية.

كما تراجع الجامعات دورياً نوعية برامجها الدراسية بهدف تحسين عمليات صناعة القرار على مستوى المؤسسة، وكأساس لإعادة توزيع الموارد ضمن المؤسسة في بعض الحالات. وفي حين يطبع هذا النظام النموذج الأميركي بطابع براغماتي يسهّل في ما بعد انخراط الطالب في سوق العمل، وينمّي قدرة الأستاذ على المنافسة العلمية والتطور الأكاديمي والوظيفي؛ فإنه بالمقابل يضع أفراد الهيئة التعليمية تحت ضغط متطلبات اقتصادية دقيقة وجزئية إلى حد ما، وتحت ضغط التهديد بالطرد (أنشر أو تهلك Publish or Perish) (اليونيسكو، ١٩٩٨).

٤. الدول العربية

لا يمكن تصنيف الدول العربية ضمن البلدان التي تتخذ إجراءات ذاتية طوعية نابعة من النظام التعليمي نفسه بهدف تقييم البنى المؤسسية للجامعات، ومراقبة نوعية عمليات التعليم العالي ومخرجاته وتحسينها بصورة مستديمة، وتطوير تفاعلاتها مع سوق العمل. جلّ ما تقوم به بعض البلدان، المتأثرة بالنظام الأنكلوسكوني، هو تشكيل لجان أو مجالس للاعتماد تقوم بزيارات ميدانية للجامعات الخاصة في أغلب الأحيان، وذلك تمهيداً لمنح تراخيص أو لمعادلة شهادات. غير أن هذه التدابير لم تتدرج بعد ضمن تخطيط تربوي وثقافي شامل، ولم تَطُل جوهر العمل الجامعي والتفاعلات بين هذا الأخير والحاجات الاجتماعية–الاقتصادية، ولم تشرك الهيئات الاجتماعية والاقتصادية التي ما تزال مستبعدة عن آلية التقييم الجامعي (المجلة العربية للتعليم العالي، كانون الأول ١٩٩٦).

بالإجمال، يعود إلى الفاعلين في التعليم العالي في هذه البلدان أخذ المبادرات تجاه المؤسسات الاقتصادية التي لم تعتد بعد على التواصل الفعلي مع الأوساط العلمية. ويعزى هذا التباعد إلى عدة عوامل ترتبط بمفهوم المجتمعات العربية للعلم وأهله (وجود نوع من عقدة نقص تجاههم)، ولدور الجامعة في المجتمع والذي ما يزال يقتصر، بنظر الرأي العام السائد، بشكل رئيسي على إعطاء الشهادة وتحفيز الحركية الاجتماعية أكثر مما يعتبر تلبية لحاجات محلية متنوعة وخدمة المجتمع.

وفي الواقع، لم تؤدِ الجامعات العربية هذه المهمة التواصلية التفاعلية مع بيئتها الاجتماعية والاقتصادية بشكل وافٍ، إذ إنه يتبين في بحث أجراه عدنان الأمين حول **التعليم العالي في الدول العربية، مسائل ومشاغل**، أن اتصال الجامعة مع محيطها ما يزال يتم رئيسياً ضمن قنوات إدارية في مجال تصريف يومي للأعمال، وضمن مهام تعليمية، دون أن يطال قنوات تعاون بشكل عقود بحثية إنتاجية أو خدمات تأهيلية تتدرج ضمن سياسة الجامعات على المدى المتوسط والطويل (الأمين، ١٩٩٨).

وقد وعى المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي هذه المشاكل وأدرج توصيات في هذا الصدد ضمن **مشروع الإعلان حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الواحد والعشرين**: "تبرز حاجة ماسة إلى وضع خطة عمل وخطوط توجيهية لتطوير التعليم العالي في المنطقة، خصوصاً في ما يتعلق بالمسائل الأساسية الخاصة بالمواءمة، والنوعية، والتسيير والتمويل، والتعاون، والتي يمكن تحديدها كالتالي:

المواءمة: تعني المواءمة المطابقة بين ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي وما يتوقعه المجتمع منها. ويفرض هذا المبدأ تعزيز مساهمة التعليم العالي في تنمية المجتمع ككل، بما في ذلك تنمية النظام التربوي. كما تفرض المواءمة انسجاماً متبادلاً مع عالم العمل ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة، ومساهمة التعليم العالي في المحافظة على المعرفة وتوسيعها وتعميقها ونشرها بشكل يتيح للإنسان حل مشكلاته. كما تقتضي المواءمة المحافظة على التنوع الثقافي، والسعي إلى السلام العادل، واحترام حقوق الإنسان.

النوعية: تشير النوعية إلى مقاييس مدخلات، وعمليات، ومخرجات نظام أو مؤسسة أو برنامج ما، ولا معنى لها من دون تأمين المواءمة. فالنوعية مفهوم متعدد الأبعاد يشمل كل وظائف التعليم العالي وأنشطته، أي البرامج الأكاديمية، والبحث العلمي، وخدمات المجتمع بكل أشكال هذه الوظائف ومكوناتها. ومن أبرز هذه المكونات: البنية التحتية والتجهيزات والجهاز البشري والطلبة وأهداف البرامج وطبيعتها ومضمونها وطرائق التنفيذ وعمليات التطبيق والبيئة الأكاديمية والاجتماعية والثقافية... ويجري تطبيق آليات النوعية بواسطة عمليات تقييم مستمرة تقارن بين العمليات والنتائج الملحوظة والمتوقعة، والسعي الدؤوب لاكتشاف مواطن الخلل وتصحيحها.

الإدارة والتمويل: تشمل الإدارة والتمويل: الإدارة الداخلية للمؤسسات والتمويل والموارد من جهة، وعلاقات مؤسسات التعليم العالي مع الدولة والتنسيق والتخطيط الوطني فيها، وسائر الفعاليات من جهة أخرى. فعلى السلطات المعنية بالتعليم العالي ومؤسساته أن تعتمد استراتيجيات بعيدة المدى تهدف إلى المشاركة الفاعلة للمؤسسات في بيئة المجتمع الذي تخدمه، أي السلطات الحكومية، والمهن، وقطاع التربية، والقطاع الإنتاجي وقطاع الخدمات، والبيئة الاجتماعية والثقافية. أما بالنسبة إلى التمويل، فبالرغم من الميل العام نحو تنويع مصادر التمويل، فإن الدعم الحكومي للتعليم العالي والبحث العلمي يبقى أساسياً لتحقيق المهام التربوية والاجتماعية للمؤسسات التربوية. ومقابل توسع الاستثمار الخاص في التعليم العالي، ينبغي تطوير آليات

وضوابط ملائمة للاعتماد والمراقبة لعدم المس بفرص الالتحاق والإنصاف والنوعية وحقوق الطلبة.

التعاون: يعتبر التعاون على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي عبر آليات وأساليب متطورة تناسب القرن الحادي والعشرين، أساسياً لمؤسسات التعليم العالي كي تؤدي المهام المناطة بها بشكل ملائم.

٥. جمهورية كوريا

تعتبر كوريا من البلدان الأكثر تطوراً في العالم لجهة الانتساب الجامعي، بحيث بلغ عدد الطلاب الجامعيين في العام ١٩٩٥ ما نسبته ٤٩٥٥ طالباً لكل ١٠٠ ألف من السكان. في الوقع، ساهمت المدارس التقنية بشكّل أساسي، حتى السبعينيات، في تحديث المجتمع الكوري وشكلت وسيلة اصطفاء وإعداد للنخبة. وقد شكل قسم منها نواة للجامعات التي انتشرت ابتداء من تلك الحقبة التي ازدادت أعداد الطلاب فيها بشكل ملحوظ بين ١٩٧٠ و١٩٩٥ (تضاعفت حوالي ثماني مرات).

إلا أن مشاكل البطالة، وعدم الاستقرار المهني، ونقص المهارات المهنية لدى الخريجين الجامعيين... دفعت الحكومة الكورية إلى إحداث تغيير بنيوي في نظام التعليم ككل ابتداء من العام ١٩٩٦، إذ النظام التربوي الكوري يتميز قبل هذا الإصلاح بأن الجامعات يكمن دورها في إمداد الطالب بالمهارات الثقافية العامة من جهة، وبالمهارات النفسية التي تخوله أن يخدم بتفانٍ المؤسسة التي سيعمل فيها طوال حياته، وأن ينفذ أي نوع من المهام التي يمكن أن توكل إليه، من جهة أخرى. في المقابل، كانت المؤسسات الاقتصادية الكبرى

توظف الخريجين وفقاً لمعيار مستوى ثقافتهم العام وسمعة الجامعة التي يتخرجون منها، ثم كانت تقوم بإعدادهم المهني خلال الخدمة على ضوء حاجاتها، وعليه، كانت البرامج الجامعية تفتقد إلى محتويات مرتبطة بالإعداد المهني المتخصص. وكانت المؤسسات الاقتصادية المتوسطة والصغرى تعاني من نقص الخريجين الأكفاء ذوي المهارات المهنية الدقيقة، علماً بأن إمكاناتها لا تسمح لها بتنمية الموارد البشرية.

وبعد وضع خطة التغيير موضع التنفيذ، اتجهت معاهد التعليم على اختلافها إلى التنسيق في ما بينها لإيجاد حلول مشتركة لمشاكل طرائق الإعداد ونوعيته، كما أنها اكتسبت المزيد من حرية المبادرة خروجاً على ما كان سائداً من مركزية حكومية صارمة. وتنحو الجامعات حالياً إلى تشجيع المؤسسات الخاصة على تقييم المهارات المهنية التي تهدف إلى تزويد طلابها بها، وعلى المشاركة المستمرة في تصويبها. والحال أن تنامي العمل الديمقراطي في هذا البلد يضاعف من إمكانية إقامة شراكة اجتماعية لتقوية الروابط بين التعليم الجامعي والحياة الاقتصادية (www.unesco.org).

خلاصة القول، أن المقاربات المرتبطة بالتعليم العالي قد تبلورت عبر التاريخ بحيث خفّت حدة التباين في ما بينها من جهة، وتزايدت وتنوعت وفقاً للتطورات الاجتماعية والعلمية المستجدة من جهة أخرى. وتشهد مشارف القرن الواحد والعشرين بروز اتجاهات واضحة لتكثيف أهداف التعليم العالي عموماً، والجامعي خصوصاً، بحيث يضطلع بمهام متعددة الأبعاد تفوق مجرد التنسيق مع سوق العمل. كما تسعى دول العالم في هذه المرحلة إلى إيجاد المزيد من

الانسجام بين غاياتها الجامعية العامة، كي تستجيب بشكل أفضل لمقتضيات التنمية الاجتماعية والإنسانية على الصعيدين العالمي والمحلي. وعليه، فإن مسألة التفاعل بين الجامعة وسوق العمل تتدرج بين هموم وقضايا التعليم الجامعي الكثيرة، ويتحتم على كل بحث يهتم بها أن يؤطرها في مرجعيتها العامة، وأن يعتمد على محكات ومؤشرات دقيقة للتمكن من دراستها.

كما يتبين، من خلال استعراض نماذج التفاعلات هذه بين التعليم العالي وسوق العمل، أن الجامعات والبيئات الاجتماعية والاقتصادية في العالم تنحو منحى التنسيق المتزايد بين بعضها البعض، ولو بدرجات متفاوتة، وفقاً لتطور الأنظمة التربوية في الدول المختلفة. وتتجسد آليات التنسيق هذه بأشكال متنوعة:

- تطالب الأنظمة السياسية التعليم الجامعي بإلحاح ملاقاة تحديات التدريب المستمر للمهنيين، وتسعى الدول المتقدمة بشكل خاص إلى تكليف الجامعة بدور أساسي في آليات التعلم مدى الحياة.

- يتطور مفهوم تقييم الفعالية وضمان النوعية في التعليم الجامعي، بحيث يتوق هذا الأخير إلى إتاحة المجال للمجتمع المحلي وللفرقاء المعنيين في التعاون من أجل تطوير تشغيله الداخلي وفقاً للمتطلبات العصرية.

- تكتسب الجامعات حول العالم قدراً متزايداً من الاستقلالية يساهم في إشراك العاملين فيها في إدارة مواردها وتحسين فعاليتها على صعيدي المردود التربوي، والمردود الاجتماعي-الاقتصادي.

وبالإضافة إلى سعيها لتحقيق أهدافها التنموية المحلية، تحاول الجامعات في مختلف بلدان العالم العمل على تجسيد الأهداف الكلية *Universals* الموضوعة للتعليم الجامعي (انظر الفصل الأول)، وذلك من خلال تبادل الكفاءات البشرية (أساتذة، طلاب، باحثين) والموارد المادية (توثيق، تجهيزات، وسائل تربوية)، ومن خلال القيام بمشاريع علمية مشتركة.

أما الثغرات الأساسية في التفاعل بين الجامعة وسوق العمل، فتتلخص في النقاط التالية:

– تؤدّي المؤسسات الاقتصادية مهام تدريب مستمر لموظفيها تعجز الجامعات في بعض المناطق عن تأمينها بسبب نقص الموارد البشرية وعدم مرونة بناها الإدارية.

– ما تزال دول عدة تفتقر إلى لجان تنسيق دائمة بين التعليم الجامعي وسوق العمل، تهتم بتعزيز التواصل والملاءمة بين هذين القطاعين.

– إن التنسيق القائم بين المؤسسات الاقتصادية والجامعات في بعض البلدان، يتسم بطابع اقتصادي غالب وتسوسه مصالح سوق العمل بحيث تغيب أوضاع الجامعات ومعطياتها الأكاديمية والعلمية والاجتماعية. وفي إطار هذا التنسيق، تبرز ميول نحو إهمال دور الجامعات في التدريب لمصلحة دورها في الإنتاج والبحث.

بعد استطلاع بعض نماذج العلاقات بين التعليم العالي وسوق العمل، نرى أنه من الضروري الالتفات إلى أبرز الأبحاث التي درست

موضوع التعليم العالي وسوق العمل، وصولاً إلى رسم ملامح البحث التربوي-الاقتصادي في هذا المجال.

رابعاً: التعليم العالي وسوق العمل من خلال أبحاث أجنبية

إن إقرار قانون "الفرص من المدرسة إلى العمل" STWOA عام ١٩٩٤ في الولايات المتحدة، رسّخ الثقة بأن للتربية دوراً أساسياً في تزويد الشباب بمفاتيح تسهّل انخراطهم ضمن سوق العمل. ثم إن دعاة الرأسمال الإنساني (Becker, 1964; Schultz, 1967) لطالما اعتبروا أن عملية تدريب الرأسمال الإنساني في الجامعات والمعاهد الفنية تعود بمردود فردي واجتماعي، غير أن قناعات مدرسة الرأسمال الإنساني لم يكن متوافقاً عليها عالمياً. وبالفعل، فإن برغ (Berg, 1970)، وبوولز وجنتيس (Bowles & Gentis, 1976) كانوا من بين المشككين بهذه المقولة، إذ لاحظوا وجود ثغرات بين المهارات المكتسبة من التعليم العالي، وتلك المطلوبة في سوق العمل، وبيّنوا أن الجامعة ليست المكان الوحيد الذي يعدّ الخريجين لسوق العمل وللمراتب العليا. وأضاف بايلي (Bailey, 1991) أن نقص المهارات التي يطلبها سوق العمل لدى الخريجين لا ينبغي إرجاعه إلى تقصير من قبل الجامعات، بل إن لسوق العمل مسؤولية ما في هذا الإطار، بالإضافة إلى المسؤولية الملقاة على عاتق السياسات الرسمية في إدارة الموارد البشرية، والتي تفشل في استيعاب المهارات التي تهتم الجامعات بتنميتها.

في المقابل، ورغم تحفظات قسم من الباحثين، تبقى مقولة ارتباط التعليم بالتنمية الاقتصادية والإنسانية بمثابة قناعة شائعة (Boli, Ramirez & Meyer, 1985). وتعطي هذه القناعة دفعاً مستمراً للأنظمة التربوية كي تعمل على ربط المهارات التي تُكسبها للشباب بحاجات سوق العمل، كما أن سوق العمل ينظر باستياء إلى من لم يكتسبوا بشكل كافٍ المهارات التي درّبتهم عليها معاهدهم. وعليه، أصبح التعليم العالي في العالم بأسره موضع اهتمام الرأي العام وصانعي السياسات الاجتماعية، خصوصاً لجهة دوره في تزويد الطلاب بالمهارات المرغوبة من قبل أرباب العمل.

من هذا المنطلق، بيّن مؤلفو تقرير "أمة في خطر" A Nation at Risk الحاجة الملحة إلى تعويض النواقص ضمن إعداد الخريجين من خلال إدراج مقررات جديدة مثل: الكمبيوتر والرياضيات والعلوم واللغات (Barker, 1993; Westbury, 1992)، وبهذه الطريقة يمكن المساهمة في خلق سوق عمل منافس ومنسجم مع العولمة. وفي الإطار نفسه، ركّز بارنيل (Parnell, 1985) على مفهوم الإعداد الفني *Tech-pre*، والذي يعير أهمية خاصة لدور الجامعة في التحضير لمسار مهني، ويخرجها من توجهها الفلسفي التقليدي، وصولاً إلى إعداد مواطنين مؤهلين للاستجابة إلى حاجات سوق العمل الفعلية. وكما يؤكد تورنر (Turner, 2002) فإن هذه التحولات في الرؤى تهدف إلى جني المزيد من الفوائد عبر قوى عاملة أكثر مهارة تعدّها مؤسسات التعليم العالي.

إن التعامل المنظم من قبل التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل يستدعي وضع برامج تعليم عالٍ تهيء خريجين "أقل عزلةً عن سوق العمل"، وتخفف من حدّة البطالة مع المحافظة على المردود المادي العالي، وتحفّز بالنتيجة التنمية العامة. غير أن مفهوم الإعداد الجامعي المرتبط بسوق العمل يبقى موضوعاً قابلاً للنقاش، خصوصاً إزاء واقع بلدان العالم الثالث حيث تطغى التصرفات الاجتماعية الجماعية على الإطار الإيديولوجي المبشّر بالفردية، والسائد في الدول الصناعية. وفي الحقيقة، تشير معطيات مقارنة من البرازيل والولايات المتحدة (Lam & Shoeni, 1994; 1993) إلى أن الإعداد الجامعي هو الذي يحدد فرص توظيف الخريج في الولايات المتحدة، بينما تتفوق في البرازيل العلاقات العائلية والمساندة العصبية والعلاقات الفردية، على المهارات المكتسبة من قبل الخريج في تأثيرها على آلية التوظيف. وتتلاقى هذه النتائج مع دراسة شتراوس وتوماس (Strauss & Thomas, 1992) في البرازيل، التي أظهرت أثر المستوى الدراسي للأهل والخلفية العائلية والعلاقات العائلية، على فرص عمل الخريجين ورواتبهم. كما أن جنس الخريج فرض نفسه كمتغير بارز في تحديد نوعية العمل والراتب، بحيث يحصل الرجال على عمل قبل زميلاتهم وبرواتب أفضل.

يبقى أن نهتم بمراجعة الأبحاث التي تناولت واقع التعليم العالي وسوق العمل في لبنان، تمهيداً لإضافة مساهمتنا في هذا المجال من خلال الدراسة الميدانية محور بحثنا الحالي.

خامساً: التعليم العالي وسوق العمل في لبنان- مراجعة بحثية

لم ينل موضوع التعليم العالي وسوق العمل في لبنان قسطاً وافياً من البحث والتمحيص حتى الآن، إذ أن الدراسات التي تناولته تبقى محدودة جداً، وقلّما تقوم على استقصاءات ميدانية.

وقد أجرى المركز التربوي للبحوث والإنماء في الثمانينيات دراسة حول **العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان- قطاع التجارة والخدمات** (الحوري وغيره، ١٩٨٠) بهدف تحليل التداخل والتأثر المتبادل بين بنية العرض من جهة، وبنية الطلب من جهة أخرى. وقد نفّذ فريق البحث تحقيقاً مع عيّنات من: العاملين ومؤسسات العمل والطلاب والأساتذة في مؤسسات التعليم المهني المرتبطة بقطاع التجارة والخدمات. وقد برز عدم تواصل بين نمطي: الشغل وحاجات سوق العمل، وتقديمات النظام التربوي، ففي حين تسعى سوق العمل إلى التمهين المستمر لآليات تشغيلها ولإنتاجيتها من خلال تحسين تنظيمات العمل ومكننة الإنتاج (رغم أن القنوات العائلية والشخصية ما تزال معتمدة في التوظيف)، يبقى التعليم المهني هامشياً بالمقارنة مع التعليم العام، ويتكيف بمردودية ضعيفة إجمالاً مع سوق العمل نظراً للثغرات القائمة في برامجه ومؤهلاته الفعلية، خصوصاً في القطاع الرسمي. كما أن سوق عمل الخريجين مجزأ وفقاً للجنس مع مرونة أكبر في مهن الرجال. ثم إن الخلل القائم في العلاقة المتبادلة ينجم فعلياً عن بنية الوظائف والمهام ضمن سوق العمل، وعن ضعف استجابة النظام التربوي بمحدداته ومكوناته المختلفة لها.

في العام ١٩٩٦، أجرت مؤسسة ريتش-ماس استطلاعا للرأي حول "الجامعة والعلم والعمل" (وقائع المؤتمر الحادي عشر في جامعة سيدة اللويزة، ١٩٩٨) على عينة احتمالية من الناس شملت ١١٠٠ شخص من جميع المناطق اللبنانية. ويعطي هذا الاستطلاع صورة عن موقف الرأي العام اللبناني في تلك الحقبة من دور الجامعة الاجتماعي والاقتصادي، بحيث اتسمت الآراء إجمالاً بنظرة تقليدية للجامعة كمكان لبناء كفاءات غير مرتبطة بواقع معين. وقد اعتبر أفراد العينة أن الاختصاصات التي سوف يكون لها فرص عمل وافرة في المستقبل هي في المقام الأول الاختصاصات في مجالات الصحة، والاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية والحقوقية، وبدرجة أقل الاختصاصات الإدارية العالية. غير أن هذه المعطيات لا تتسم بصفة بحثية موضوعية وتبقى ضمن حدود استطلاع الرأي.

ومن أبرز المهتمين بهذا الميدان في العقد الأخير الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والتي أصدرت منذ ١٩٩٧ ثلاث دراسات حول **التعليم العالي في لبنان** (الأمين وآخرون، ١٩٩٧)، و**الطلاب الجامعيون في لبنان واتجاهاتهم** (الأمين وفاعور، ١٩٩٨)، **وقضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها** (الأمين وآخرون، ١٩٩٩). وعالجت هذه الأبحاث بعض قضايا التعليم الجامعي في لبنان، ومن ضمنها التفاعلات بين الإعداد الجامعي وسوق العمل.

وقد اهتم الكتاب الأول بتحليل المناهج الجامعية عموماً، ومناهج اختصاصات التربية والزراعة والصيدلة خصوصاً، وصولاً إلى بعض الاستنتاجات حول ملاءمة بنية الإعداد مع المتطلبات المهنية

في السوق اللبنانية، والتي من أهمها تنوع أهداف التدريس وأنظمته وفقاً لنمط الجامعة، ما ينعكس تفاوتاً في كفاءات الخريجين وفي نوعية فرص العمل المتاحة لهم. كما عرض قسم آخر من الكتاب حجم الخريجين وتوزيعهم وفقاً للجنس وللاختصاصات، حيث ظهر أن حقل إدارة الأعمال والاقتصاد هو الذي كان يضخ بين ١٩٩٢ و١٩٩٦ أعلى نسب من الخريجين، يليه الحقوق والعلوم السياسية، فالهندسة، فاللغات وآدابها، وأخيراً الحقول الأخرى، ما ينبئ بتزايد سريع لحجم العرض لا يوازيه تزايد مقابل لحجم الطلب. لكن هذا القسم لم يتابع الخريجين داخل سوق العمل.

وقد خلص المشرف من خلال تحليله لشتى معطيات الدراسة إلى وجود نوعين بارزين من آليات التواصل بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل: اللاتفاعل الكلي نظراً لغياب أي تنسيق أو تبادل معلومات أو مشاريع أو بحث مشترك بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية، أو التواصل بين توائم عبر علاقات احتكارية أو علاقات عضوية. وتقوم الصيغة الاحتكارية على تخريج جامعات معينة لطلاب يتم توظيفهم حصرياً ضمن مؤسسات مهنية تابعة للقيّمين نفسهم على مؤسسات الإعداد، أما الصيغة الثانية فتعني إجراء التدريب قبل التخرج ضمن مؤسسات محدّدة مرتبطة بالجامعات، دون أن يؤدي ذلك بالضرورة إلى توظيف الخريجين ضمن هذه المؤسسات. كما تبيّنت نتيجة أخرى ملفتة ألا وهي تجزئة الخريجين وفقاً لمصدر شهادتهم إلى "أسواق عمل" منفصلة بعضها عن بعض.

تقوم هذه الدراسة إذاً بشكل رئيسي على التحليل النظري للمناهج والإحصاءات المتوافرة؛ فتبقى، رغم أهميتها، بعيدة عن واقع الخريجين المهني، علماً بأنها تلفت النظر إلى ضرورة إجراء دراسات ميدانية في هذا المجال.

أما الدراسة الثانية فقد اختارت ٢٤٣٦ طالباً وطالبة في السنة الجامعية الثالثة، من مختلف الجامعات اللبنانية، وضمن شتى الاختصاصات عام ١٩٩٧، ونفّذت تحقيقاً ميدانياً بواسطة الاستمارة للتعرف إلى اتجاهات الطلاب إزاء مواضيع متنوعة، ومنها: توقعاتهم حول التوافق بين اختصاصاتهم ومهنهم المستقبلية، والفرص المهنية المتوافرة في لبنان، والوقت اللازم لإيجاد عمل بعد التخرج، ورأيهم في ما يحتاجونه لممارسة المهنة المرجوة، وتقديرهم لمدى ما توفره لهم جامعتهم من كفاءة، ولمدى ما توفره لهم جامعتهم من كفاءة. وقد أتت حصيلة الإجابات على الشكل التالي:

- اعتبر ٦٠% من الطلاب- وخصوصاً في ميادين العلوم الصحية والطبية والتربية- أن التوافق بين الاختصاص ومهنة المستقبل تام أو غالب، وحوالي ربع الطلاب أنه جزئي، و١٣% في ميادين علم الاجتماع والعلوم السياسية والتاريخ والفلسفة والفيزياء والإدارة الدولية والإلكتروتكنيك، أنه ضعيف.

- تظهر أعلى توقعات توافر الفرص المهنية في ميدان العلوم الصحية والطبية والتربية، وأدناها في الآثار وعلم الاجتماع.

- افترض ٤٥% من الطلاب أنهم سيجدون عملاً فور تخرجهم، و٢٤,٢% بعد أقل من سنة، والثلث الباقي أجاب بـــ"سنتين

أو أكثر" وبـــ"لا أعلم". وتسجل أقرب التوقعات في حقول العلوم الصحية والتربية، تليها الفنون والهندسة المدنية والمعمارية، أما أبعدها ففي حقول العلوم الدينية والاجتماعية والسياسية والحقوق.

– إن الكفاءة هي الشرط الأكثر شيوعاً لدى الطلاب لممارسة المهنة (٧٠,٢%)، مقابل ٥٢,٢% للواسطة، خصوصاً في حقول الآداب والدين والعلوم الاجتماعية والسياسية والإعلام والتوثيق، و٣٨,٨% للرأسمال الاقتصادي، وبخاصة في حقول الفنون وإدارة الأعمال والعلوم الطبية والهندسة.

– برأي الطلاب، أن الرأسمال الثقافي المكتسب (الكفاءة) هو الذي يتوافر لهم أكثر من سواه بين العوامل المذكورة أعلاه، إلا أن الفروقات بين طلاب القطاعين الرسمي والخاص تبرز في مختلف العوامل، وبشكل خاص للرأسمال الاقتصادي، لصالح القطاع الخاص.

– تنخفض بوضوح تقديرات طلاب الجامعة اللبنانية حول الكفاءة المكتسبـــة (٢٨,٢% من الطلاب) مقارنةً مع الجامعات الخاصة (٥٠,٢%)، وفي داخل الجامعة اللبنانية تبدو فروع المناطق أقل مساهمة في تمكين الطلاب بالكفاءات من فرعي بيروت، والفرع الثاني أكثر تمكيناً من الفرع الأول. أما في الجامعات الخاصة، فتفوق تقديرات طلاب: الجامعة الأميركية، واليسوعية، واللبنانية–الأميركية، والحكمة، وهايكازيان، والبلمند، توقعات طلاب الجامعة العربية واللويزة والأوزاعي، وتأتي الكسليك في أدنى المراتب. ويعبّر طلاب التربية والصحة عن أفضل التقديرات، وطلاب الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية والسياسية عن أسوأها.

إن هذه الدراسة الرائدة في شموليتها ودقة تحليلها للملاءمة بين الإعداد وسوق العمل برأي الطلاب تحتاج لما يكملها من دراسات تتبعية للخريجين أنفسهم، أو لسواهم، وذلك بعد تخرجهم بسنة وأكثر، كي يتم تشخيص الظروف المهنية الفعلية والرضى المهني والتعرف إلى التاريخ المهني للخريج وحيثياته، كما فعلت دراستنا الحالية، ودراسة المواءمة الفعلية بين الكفاءات المكتسبة والمتطلبات الفعلية للمؤسسات الاقتصادية، وهذا ما ينبغي القيام به لاحقاً.

بالنسبة للدراسة الثالثة، اقتصر المؤلفون على المعالجة النظرية للمعطيات المتوافرة حول الأوضاع التربوية والعلمية في الجامعة اللبنانية، وبيّنوا ما للثغرات في الإعداد وفي بنية الجامعة من أثر سلبي على نوعية خريجيها، لكن المحاججة بقيت من دون إثباتات ميدانية مستقاة من سوق العمل.

وقد قامت إدارات رسمية لبنانية مثل: مديرية الإحصاء المركزي (مديرية الإحصاء المركزي، ١٩٩٨) ووزارة الشؤون الاجتماعية (وزارة الشؤون الاجتماعية، ١٩٩٧) بمسوحات إحصائية حول أوضاع السكان الثقافية والاقتصادية وحول بنية القوى العاملة، استعان بها طبارة في دراسته حول **العمالة والبطالة في لبنان** (طبارة، ٢٠٠٠)، إذ قام بمسوحات شهرية على عينة من ٢٥٠٠ شخص من القوى العاملة.

يبيّن طبارة أن البطالة في لبنان لم تشكل مشكلة كبيرة حتى سنة ١٩٩٨، وأن معدلاتها ارتفعت بشكل سريع منذ ١٩٩٩، حيث بلغت وفقاً لتقديرات دراسته ١٥% في النصف الأول من العام ٢٠٠٠. ثم إن

معدلات البطالة في الفئة العمرية ١٥-٢٤ سنة قد زادت مرة ونصف المرة بين ١٩٧٠ و٢٠٠٠ حيث بلغت حوالي ٢١،٣%، وفي الفئة العمرية ٢٥ سنة وما فوق (٥،٢%)، نظراً لازدياد حركة الصرف من العمل وتوقف بعض أصحاب العمل عن توظيف العمّال الشباب الجدد. من هنا، بلغت نسبة البطالة بين القوى العاملة ذات المستوى الجامعي ٢٥،٤% عام ٢٠٠٠، بزيادة أربعة أضعاف عن العام ١٩٧٠، علماً بأن هذه الأرقام ما تزال دون مستوى البطالة لدى القوى العاملة ذات المستوى الثانوي والفني، والتي تجاوزت ٤٩%. أما المدة اللازمة لإيجاد عمل للمرة الأولى، فقد قدّرت للعام ١٩٩٧ بـــ ١٦ شهراً كحد وسط، مقابل ١٤ شهراً للشخص العاطل عن العمل ذي الخبرة السابقة. ولم تتوسع هذه الدراسة في طبيعة البطالة لدى الخريجين الجامعيين وفي توزعها وفقاً لمتغيرات الاختصاص والجامعة، وهذا ما سيظهر خلال دراستنا الحالية.

أما الدراسة الوحيدة الشاملة، حتى تاريخه، التي تطال العلاقات بين التعليم العالي وسوق العمل في لبنان، فهي التي تحمل هذا العنوان، وقد أنجزها نجيب عيسى عام ٢٠٠٠ بطلب من: المؤسسة الوطنية للاستخدام، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة العمل الدولية، واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (عيسى، ٢٠٠٠). وتناولت هذه الدراسة ثلاث قضايا رئيسية: تحديد طبيعة الأزمة التي تعاني منها العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل في لبنان، تحليل الأسباب الفعلية لهذه الأزمة، ثم بلورة إطار استراتيجي عام لمعالجتها. وقد اعتمدت الدراسة على نتائج مسوحات أجريت في أواسط التسعينيات حول المعطيات السكانية والقوى العاملة والمؤسسات الاقتصادية،

وعلى تحقيق أجري على ١٣ مؤسسة تعليم عالٍ (لم تستجب له الجامعة اللبنانية وجامعة القديس يوسف)، و٦١ كلية أو معهداً أو قسماً تعمل داخل مؤسسات تعليم عالٍ، وعلى ١٠٠ مؤسسة عمل من مختلف القطاعات، وعلى ١٦ نقابة وتجمّعاً.

وتوصلت الدراسة إلى استنتاجات أساسية عدة:

- استجابة التعليم العالي لحاجات سوق العمل المحلية والعربية لجهة الاختصاصات والمهارات المطلوبة، بالرغم من الطابع التقليدي الغالب للبرامج والمناهج والخدمات التي تقدمها مؤسساته.

- تفوق كمية العرض من الخريجين بشدة على حجم الطلب من سوق العمل.

- إن أزمة تكيّف التعليم العالي مع سوق العمل هي أزمة مزدوجة: أزمة تكيّف مع سوق عمل محلية واقتصاد وطني، وأزمة تكيّف هذين الأخيرين مع المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية العالمية.

- إن التوسع في حركة انتشار التعليم العالي ليس سبباً لوجود فائض من الخريجين، بل إنه مجرد نتيجة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا القطاع.

- إن مؤسسات التعليم العالي تتحمل نسبياً مسؤولية نوعية الإعداد المهني المتاح للطلاب، علماً بأن للسلطات الرسمية دوراً في هذا المجال من خلال مراقبة التعليم والتحكم بحركة الخريجين.

- إن تقلّص حجم فرص العمل في البلدان العربية وتشبّع القطاعات المهنية الأكثر رواجاً، قد ساهما في استفحال البطالة في صفوف الخريجين اللبنانيين.

– إن تصلّب هيكلية الاقتصاد اللبناني بعد الحرب ضمن النمط التقليدي، وعدم مواكبته للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي طرأت خلال الحرب، بحثاً عن دور جديد للبنان في المنطقة، أدّيا إلى جعل حاجات سوق العمل اللبنانية محدودة كماً ونوعاً، وإلى الحد من قدرات مؤسسات الإنتاج على إقامة علاقات فعّالة وتنموية مع مؤسسات التعليم العالي.

من ناحية أخرى، أصدرت جامعة القديس يوسف في حزيران ٢٠٠٢ النتائج الأولية لتحقيق ميداني أجرته عام ٢٠٠١ على عينة مؤلفة من ١٨٢٤٣ أسرة (من أصل ٨٦٠٠٠٠ في المجتمع الأصلي)، جمعت من خلالها معطيات ديمغرافية، اجتماعية ومهنية حول ٨٣٠٠٠ شخص. أظهرت الدراسة أن القوى العاملة تشكل ٣٥% من الشعب اللبناني، و٥٠% من مجموع السكان في عمر ١٥–٦٤ سنة، مع تزايد ٤% في نسبة النساء العاملات بين ١٩٩٧ و٢٠٠١. وبلغت نسبة البطالة ١١,٩% في الفئة العمرية ٢٥–٣٤ سنة (وهي الفئة التي ينتمي إليها قسم كبير من أفراد عينة دراستنا الحالية)، بمعدل ٨,٩% للرجال و١٨,٧% للنساء. وفي ما يخص الفئة العمرية ١٨–٣٥ سنة، فإنها تشكّل ٧١,٣% من مجموع العاطلين عن العمل، نصفهم يبحثون عن عمل للمرة الأولى. وهناك ١٥% من العاطلين عن العمل هم من مستوى جامعي. ويصرح ١٨,٩% ممن فقدوا عملهم بأن السبب الرئيسي لذلك هو إقفال المؤسسة، و١٥% بأن الأجر زهيد، و١١% بأنه يعود إلى انتهاء عقد عملهم، و٨,٩% بأنه الصرف الجماعي.

ويعتبر أكثر من الثلث أن عدم رضاهم عن الظروف العامة للعمل قد ساهم بشكل أساسي في استغنائهم عنه.

ويستعين العاطلون عن العمل بأكثر من وسيلة في بحثهم عن عمل: ٩١,٨% يعتمدون على العلاقات العائلية والاجتماعية، حوالي ٦٦% يقرأون إعلانات الصحف، ٢٥% قدّموا طلباً في المؤسسات، و١٥% نشروا إعلاناً في الصحف، حوالي ١١% يبحثون على الإنترنت، ١٠% يتوجهون إلى المؤسسة الوطنية للاستخدام، و١١% استعلموا في مؤسستهم التعليمية حول فرص العمل.

وفي الفئة نفسها، يتابع ٥،٢% من العاملين دراستهم (١٠,٤% من المجموع هم من النساء مقابل ٣،٨% من الرجال)، ٦٠،٨% منهم متفرغون (٧٢,٨% من المجموع هم من النساء مقابل ٥٦,٢% من الرجال)، و١٠,٣% يعملون بدوام جزئي. وتتشابه طبيعة مهنهم مع مهن مجموع العاملين، وتتباين بين النساء والرجال، فنلاحظ أن: ٤٠% من الرجال يقومون بإنتاج السلع والخدمات، مقابل ١٢,٧% من النساء، بينما تكثر النساء في المهن الحرة والفنية، والمهن الوسطى والإدارية (معلمون، موظفون في المكاتب، مهن صحية) حيث تبلغ نسبتهن ٦٣,٦% مقابل ١٧,٩% للرجال. تدخل الفتاة إلى سوق العمل بعمر وسطي يفوق عمر الشاب، علماً بأن هذا العمر يصبح متقارباً لدى الخريجين الجامعيين.

ويصرح أكثر من ثلث الفئة العمرية ١٨-٣٥ سنة عن نيتهم مغادرة البلاد نهائياً أو بشكل مؤقت، بنسب أعلى لدى الرجال (٤٣,٣%)

منها لدى النساء (٢٣%). وتظهر الصعوبة في إيجاد عمل أو في تحسين ظروف العمل كسبب رئيسي لهذا القرار لدى ٨٠% من المعنيين.

إن معطيات هذا البحث ستشكل خلفية أساسية لدراستنا، غير أنها تتخذ الفئات العمرية كمدخل وليس المستوى التعليمي، ولا تركّز على الخريجين الجامعيين وأوضاعهم المهنية بشكل مفصّل، الأمر الذي سنقوم به.

بعد الاطلاع على أوجه التفاعلات بين التعليم العالي وسوق العمل، وعلى البنى الاجتماعية والاقتصادية التي تحكم هذه العلاقات في بعض دول العالم من جهة، وعلى أحوال البحث اللبناني في هذا المجال من جهة أخرى، ننتقل إلى التعرف إلى واقع هذه التفاعلات في لبنان من خلال تحليل معطيات ميدانية حول أوضاع عينة من الخريجين على الصعيدين الجامعي والمهني.

المراجع العربية

الأمين، عدنان وآخرون (١٩٩٧). **التعليم العالي في لبنان**. بيروت.

الأمين، عدنان وآخرون (١٩٩٩). **الجامعة اللبنانية وإصلاحها**. بيروت.

الأمين، عدنان وفاعور، محمد (١٩٩٨). **الطلاب الجامعيون في لبنان واتجاهاتهم- إرث الانقسامات**. بيروت.

جامعة سيدة اللويزة (١٩٩٨). **الجامعة والعلم والعمل–وقائع المؤتمر الحادي عشر**، سلسلة الشأن العام في قضايا الناس. منشورات جامعة سيدة اللويزة.

دولور، جاك (١٩٩٦). **التعلم: ذلك الكنز المكنون**. اليونسكو، باريس.

طبارة، رياض (٢٠٠٠). **العمالة والبطالة في لبنان**، مركز الدراسات والمشاريع الإنمائية والشرق الأوسط للأبحاث والدراسات. بيروت.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، منظمة العمل الدولية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المؤسسة الوطنية للاستخدام (أيلول ٢٠٠٠). **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان**. إعداد نجيب عيسى، غير منشورة.

مديرية الإحصاء المركزي (١٩٩٨). **الأوضاع المعيشية للأسر**. بيروت.

المركز التربوي للبحوث والإنماء (١٩٨٠). **العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان– قطاع التجارة والخدمات**، الكتاب التربوي الرابع، إعداد مروان الحوري، شفيقة أبو خالد حداد، يعقوب قبنجي، عدنان الأمين. بيروت، ٢٥٦ صفحة.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (٢–٥ آذار ١٩٩٨). **التعليم العالي في الدول العربية، مسائل ومشاغل**، إعداد عدنان الأمين، وثيقة عمل قدمت في إطار المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي. بيروت.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (٢–٥ آذار ١٩٩٨). **ضمان النوعية في التعليم العالي: المفهوم والدواعي والآليات**، إعداد رمزي سلامة وتيسير النهار، وثيقة مرجعية وُزعت خلال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي. بيروت.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (كانون الأول ١٩٩٦). **المجلة العربية للتعليم العالي**، عدد ٢.

المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي (٥ آذار ١٩٩٨). **مشروع الإعلان حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الواحد والعشرين**. بيروت.

وزارة الشؤون الاجتماعية (١٩٩٧). **المعطيات الإحصائية للسكان والمساكن**. بيروت.

المراجع الأجنبية

Bailey, T. (1991). Jobs of the future and the education they require. Evidence from occupational forecasts. **Educational Research, 22(3),** 18-20.

Barker, T.P. (1993). Compared to Japan, the U.S. is a low achiever... really: New evidence and comment on Westbury. **Educational Research, 22(2),** 11-20.

Becker, G. (1964). **Human capital**. New York: Columbia University Press.

Berg, L. (1970). **Education and jobs. The great training robbery**. New York: Praeger.

Boli, J., Ramirez, F.O., & Meyer, J.W. (1985). Explaining the origins and expansions of mass education. **Comparative Education Review, 29 (2),** 145-170.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books.

Comité National d'Evaluation (juin 1997). **Les missions de l'enseignement supérieur- Rapport au Président de la République**. Paris.

Durkheim, E. (1995). **Education et sociologie**, (5ème édition), Coll. Quadrige, PUF.

Lam, D. & Schoeni, R. (1993). Effects of family background on earnings and returns to schooling: Results from Brazil. **Journal of Political Economy, 101(4),** 710-740.

Lam, D. & Schoeni, R. (1994). Family ties and labor markets in the United States and Brazil. **Journal of Human Resources, 29 (4),** 1235 (24).

Le Monde de l'Education (1997). **Dossier Université**, Octobre, 252.

Parnell, D. (1985). **The neglected majority**. Washington, DC: Community College Press.

Sanyal B. C., Avakou R., & others (1984). **Higher education and employment in the USSR and in the Federal Republic of Germany.** IIEP, Paris.

Schultz, T. P. (1967). Education investments and returns. In Hollis Chenery & T.N Srinivasan (Eds.), **Handbook of Development Economics**, (Vol.1, Chapter 13, pp. 543-630). New York: North Holland Publishers.

Strauss, J. & Thomas, D. (1992). **Wages, schooling and background: Investments in men and women in Urban Brazil**. USA: Mimeo.

Turner, S.E. (2002). Connecting higher education and the labor market: comparisons across states. **Change, 34 (4),** 32-38.

UNESCO (1995). **Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation.** Paris.

Université Saint Joseph, Faculté des lettres et des sciences humaines (2002). **L'entrée des jeunes Libanais dans la vie active et l'émigration.** Brochure distribuée en juin 2002, USJ.

Westbury, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever. **Educational Research, 2 (5),** 18-24.

www.unesco.org.