مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 41 العدد 4 (2025): 263- 286

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences Vo. 41 No. 4 (2025): 263 -286

دور التعليم في بناء رأس المال البشري وتأثيره في النمو الاقتصادي للمجتمع

علي أسعد وطفة[1]

[1] أستاذ، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الكويت.

watfaali@hotmail.com

الملخص:

تبحث الدراسة في إشكالية العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وتستكشف أبعاد العلاقة بين التعليم ورأس المال البشري، ومن أجل هذه الغاية تضمنت الدراسة تعريفا برأس المال البشري وركزن على دور التعليم في بنائه، ومن ثم بحثت في قضية الاستثمار التربوي في المجال الاقتصادي، واستجلت هذا الجانب في التجارب العالمية التنموية، وتمّ التركيز على المحددات الإمبيريقية لتأثير التعليم في العائد الاقتصادي، ولاسيما تأثير راس المال في الدخول المادية للأفراد والخريجين. ومن ثم تناولت تأثير التعليم في النمو الاقتصادي للمجتمعات الإنسانية. وقد بينت الدراسة في النهاية أن التعليم يؤدي دورا كبيرا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن الاستثمار في رأس المال البشري يشكل أفضل استثمار اقتصادي على وجه الاطلاق ويتضح هذا التأثير واضحاً في التجارب العالمية كالتجربة اليابانية والتجارب النمور الآسيوية في المجال الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الاقتصاد، التربية، التنمية، راس المال البشري.

تاريخ الإيداع: 2025/7/23
تاريخ القبول: 2025/9/7

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The Role of Education in the Development of Human Capital and his Effect of Education on Societal Economic Growth

Ali Asaad Watfa[1]

[1] Professor, College of Education, Department of Foundations of Education, Kuwait University. (watfaali@hotmail.com)

Received: 23/7/2025
Accepted: **7/9/2025**

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

Abstract:

This study investigates the problematic relationship between education and economic development, and explores the various dimensions linking education to human capital. To this end, the study provides a definition of human capital and emphasizes the role of education in its formation. It then examines the issue of educational investment in the economic field, drawing insights from global developmental experiences. The study focuses particularly on the empirical determinants of education's impact on economic returns, especially the influence of human capital on individuals' and graduates' material income. Furthermore, it discusses the broader impact of education on the economic growth of human societies. The study ultimately concludes that education plays a significant role in both economic and social development, and that investment in human capital constitutes the most effective and valuable form of economic investment. This effect is clearly reflected in global development models such as the Japanese experience and the economic progress of the Asian Tigers.

Key Words: Education, Economy, Pedagogy, Development, Human Capital.

1- مقدمة:

شكّلت المضامين الاقتصادية للتربية ودورها في عملية التنمية محور البحوث الاقتصادية الواسعة منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويأتي هذا الاهتمام تعبيراً عن العلاقة الجوهرية المتنامية بين التربية والاقتصاد التي تأخذ صورة معقدة من التفاعلات يتشابك فيها المعرفي بالاقتصادي والسياسي بالتربوي دون انقطاع. ومما لا شك فيه أن هذه العلاقة بين التعليم وسوق العمل قديمة قدم التاريخ، ولكن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية دفعت بهذه المسألة إلى مرتبة الصّدارة، وذلك عندما بدأت المؤسسات التعليمية والتربوية تتحول إلى مؤسسات إنتاجية بالمعنى الدقيق للكلمة، وعندما صارت معنية بإنتاج القوى الاجتماعية المؤهلة علمياً وفنياً لممارسة مختلف الوظائف والمهن في الحياة الاجتماعية .

كانت التّربية في مراحل تاريخيّة قديمة تُعنَى بالجوانب الأخلاقية والإنسانية بالدرجة الأولى، وكانت اهتمامات المربين والمفكرين تتمحور حول الجوانب الدينية والثقافية والسياسية في التعليم. ومن هذا المنطلق ركز مؤسسو المدارس الحديثة في العهود الماضية على بناء روح المواطنة والقيم الأخلاقية وترسيخ القيم والثقافة في مختلف البلدان الغربية المتقدمة. ولكن البعد الاقتصادي للتربية فرض نفسه بقوة في مجال التربية الحديثة في القرنين التاسع عشر والعشرين بتأثير التطور الرأسمالي الكبير، حيث بدأت مسألة العلاقة بين التعليم والمداخيل الاقتصادية والبطالة والنمو الاقتصادي واللامساواة الاجتماعية تطرح نفسها بقوة كقضايا اجتماعية وسياسية. ودخلت هذه المسألة إلى عمق الجدل الدائر في المستويات الوطنية والأممية. ويتجلى هذا الأمر في الجهود التي بذلتها الأمم المتحدة ومنظماتها الفرعية في مجال التربية والتعليم، والتعهدات التي تبنتها في مجال تعميم التعليم وتعزيز مساراته، وذلك من أجل خفض مستوى الفقر في العالم.

إن حضور البعد الاقتصادي المكثف للتربية في القرنين التاسع عشر والعشرين لم يكن مجرد طفرة تربوية، بل كان نتاجا للتطور الاقتصادي والسياسي في بنية النظام الرأسمالي الجديد نفسه في إطار علاقته بالأنساق التربوية والمدرسية.

وقد أدّت التحولات التكنولوجية وانخفاض مستوى الفائدة (منذ الستينيات في القرن العشرين) إلى تغير في متطلبات أرباب العمل، حيث بدأت القوى الرأسمالية الجديدة تطلب قوة عاملة مرنة قادرة على التكيف في مختلف الظروف، وعلى تلبية احتياجات الرأسمالية الجديدة. ووفقاً لهذا التصور الجديد لم تعد الأولوية كامنة في عملية تحويل المعرفة ونقلها بل في عملية بناء المرونة الوظيفية عن طريق التأهيل التربوي للقوى العاملة لاكتساب هذه المرونة، وتلك القدرة على التكيف الوظيفي.

فالتحولات التي شهدتها الحياة الاقتصادية في مستوى القوى المنتجة وعلاقات الإنتاج أدت إلى تطور النظام التربوي وفقاً لمتطلبات الحياة الاقتصادية الجديدة التي تشبعت بمعطيات تكنولوجيا المعلوماتية والاتصال والثورة الرقمية والطفرات المتجددة في مختلف ميادين العلم والمعرفة والتقانة. وأصبح النّظام التّربويّ في غمرة هذه التّحوّلات مدعوّا إلى إحداث ثورة داخلية في مختلف مستويات التعليم والتربية، وذلك من أجل تعزيز قدرة الفرد في المجتمع على مواكبة التغيير، وتعزيز قدراته على التكيف والاتصال.

فالنظام الصناعي القديم القائم على التقسيم التايلوري للعمل – نسبة إلى فريدريك تايلور (Tylor, 1911) كان يتوافق في المراحل الماضية مع الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في ذلك العهد، ولكنه فقد اليوم مبررات وجوده، وأصبح عاجزا تماماً عن مواكبة التحولات الجديدة؛ فالعامل في منظومة الإنتاج الجديدة لم يعد مجرد حلقة جوفاء ثابتة في عملية الإنتاج في المصنع، بل أصبح دورة دينامية متكيفة مع مختلف الأوضاع الجديدة لعملية الإنتاج، حيث يؤدي أدوارا ووظائف مختلفة متكيفة مع كل وضع جديد تفرضه تقانات جديدة وتطورات متعاقبة، وهذا يعني أنّه انتقل من دوره الساكن المحدد إلى طاقة دينامية متحركة ومتكيفة في دورة

التحولات التي لا تتوقف في ميدان التطور الصناعي. وتأسيساً على هذا التصور الدينامي لحركة الإنتاج، فرض النظام الرأسمالي الجديد على النظام التربوي أن يحدث في ذاته منظومة من التحولات الجديدة تتوافق مع متطلبات الرأسمال الجديد بطبيعته الحداثية المتجددة. ووفقاً لهذه الضرورة الرأسمالية الجديدة يجري الحديث عن ضرورة إعداد اليد العاملة المرنة القادرة على التكيف مع مختلف الظروف والتحولات. وهذه العملية ليست سوى جزئية من نظام التغيرات الجديدة التي تؤديها المدرسة وفقاً للوضعيات الرأسمالية الجديدة .

وتجدر الإشارة في هذا المستوى إلى أن النظام الرأسمالي الجديد يعمل على تحقيق التوازن بين الوظائف المطلوبة في سوق العمل وبين مستوى التأهيل التربوي للأفراد، وهو يرفض تأهيلاً تربوياً يتجاوز حدود الوظائف المطلوبة في ميدان العمل والحياة الرأسمالية. ولا يأتي هذا الرفض لأن التأهيل العالي مكلف اقتصادياً، بل لأن ذلك يؤدي إلى ضجر العمال ونفورهم وعدم ارتياحهم وتمردهم، وهذا الأمر يرتبط بوضعية قوة العمل وطموحاتها وفاعليتها في ميدان العمل والإنتاج. وهذا الأمر يمكن ملاحظته عبر عملية تعميم التعليم في بعض المراحل، ومن ثم العمل على تحديده في بعض المستويات لمنع ما يسمى بالتأهيل الزائد. وبعبارة أخرى، يفرض النظام الرأسمالي الجديد على النظام التربوي أن يوائم بين حاجات سوق العمل من خبرات وكفاءات، وبين عدد الخريجين ومستوياتهم وتأهيلهم العلمي، ويريد أن يحافظ في الوقت نفسه على معادلة التوازن بين مخرجات النظام التعليمي وحاجات سوق العمل، وتقليص الهامش بين النظامين في سوق العمل. وإذا زدنا إيضاحا وتبسيطا قلنا إنّ النّظام الرّأسماليّ يريد تفصيل المدرسة على مقاس العمل بدقة متناهية، فليس مطلوباً من المدرسة أن تنتج في مستوى النوع أو الكم أكثر أو أقل من حاجة الصناعة المتنامية، ويجب عليها أن تطور إنتاجها على إيقاع تطور الصناعة وقطاعات الإنتاج بمقاييس دقيقة .

لقد أدت التحولات الراديكالية، التي فرضها الرأسماليون على المدرسة ورسالتها التربوية، إلى نتائج تتعلق باستقلالها وعلاقتها بالسياق التربوي الذي يحتضنها. وتكمن المسألة في إخراج المدرسة عن حدودها (التّقليديّة) لتأهيلها ومن ثَمّ تكييفها لمتطلبات الرأسمال ومقتضياته وحاجاته. ويمثّل هذا المعطى جوهر الإصلاحات التربوية المُنجزة خلال السنوات الأخيرة، حيث يتجه الإصلاح الرأسمالي إلى تحقيق استقلال المدرسة عن السلطة السياسية المركزية وذلك من أجل إفساح المجال للمنطق الرأسمالي للحضور والتقدم. وقد أثمر هذا الإصلاح توليد فروع دراسية جديدة متعددة الاتجاهات ومتوافقة مع الحاجات الجديدة للمجتمع الصناعي.

وبناء على ما تقدم، نستنتج أن المدرسة ربما تحولت إلى مؤسسة رأسمالية في خدمة الرأسمال والنظام الرأسمالي، وأصبحت معنية بإنتاج رأسمال بشري في خدمة الحاجات المتنامية للصناعة الرأسمالية. وتصحّ تسميتها – من هذا المنطلق – مؤسسة تربوية رأسمالية تهتدي بقوانين السوق بما يقتضيه من قوانين العرض والطلب والربح والعوائد والاستثمارات والتوظيفات. ومن أجل هذه الغاية وليحافظ النّظام الرّأسماليّ على قوّته واستمراره، فإنّه يضع برامج واستراتيجيات للإصلاح التربوي الذي يحقق التوازن المطلوب من هذا النّظام.

لقد تحولت المدرسة إلى تصميم برجوازي رأسمالي، وبدأت تخضع لسلسلة من الإصلاحات والتعديلات التي تواكب متطلبات الحياة الرأسمالية، حيث لا يراد لها أن تكون لا أكثر ولا أقل من المقياس الرأسمالي، لأن النقصان والزيادة في المعايير والمقاييس يؤديان إلى مخاطر كبيرة في مسار تطور المجتمعات الرأسمالية.

وأدت هذه التطورات الاقتصادية الجديدة في ميدان التربية إلى ولادة علم اقتصاد التربية، تعبيراً عن الحاجة إلى تفهم علمي للوضعيات الاقتصادية الجديدة ودراسة أوجه التفاعل بين العوامل الاقتصادية وبين العوامل التربوية في مسار الحياة الاجتماعية. وفي هذا المسار يمكن القول: إنَّ علم اقتصاد التربية – في ظل رأسملة المدرسة – بدأ يمارس تأثيره الكبير في توجيه الأنظمة التعليمية والتربوية وتحديد غاياتها وأهدافها البعيدة، واستطاع هذا العلم الجديد أن يشكّل منطلقاً لعمليات الإصلاح التربوي التي تمحورت جوهرياً حول مسألة تكييف التربية لمتطلبات التنمية، وتحقيق التوازن بين متطلبات التعليم ومتطلبات سوق العمل في ضوء الرأسمالية الجديدة.

ومن أجل تقديم صورة واضحة عن التحولات الرأسمالية التي أثرت في ظهور اقتصاديات التربية كعلم جديد، يمكن التمييز بين ثلاث مراحل من مستويات التطور التربوي في علاقته بالنظام الاقتصادي للرأسمالية الجديدة:

في المرحلة الأولى، تم تأسيس المدرسة من قبل البرجوازية كمؤسسة تربوية منفصلة عن وظيفة الإنتاج الرأسمالي لأداء أدوار أيديولوجية ضد الإقطاع والبروليتاريا في آن واحد. وهنا، قامت بتحويل المدرسة إلى أداة أيديولوجية لفرض هيمنة الثقافة البرجوازية في مجال العمل والحياة والإنتاج. وكانت المدرسة في تلك المرحلة مطالبة – إضافة إلى نشر المعرفة العلمية– بالعمل على بناء "مواطنين صالحين "يتمثلون الأخلاق البرجوازية، ويقاومون احتمال وجود ثقافة عمالية مستقلة.

وفي المرحلة الثانية، عُهد إلى المدرسة وظيفة تزويد النظام الرأسمالي باليد العاملة المؤهلة والكفاءات والخبرات العلمية الضرورية من أجل تنمية المؤسسات الرأسمالية. ولم تعد وظيفة المدرسة آنذاك قاصرة على نشر القيم البرجوازية فحسب، بل أصبحت معنية بتحويل معارف علمية ضرورية من أجل الإنتاج والعملية الإنتاجية، فبدأت في الاضطلاع بدور اقتصاديّ واضح يتمثل بعملية التأهيل العلمي لليد العاملة، وتلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات والخبرات والمهارات.

وفي المرحلة الثالثة، بدأت عملية دمج المدرسة في العملية الإنتاجية، وتحويلها إلى مؤسسة رأسمالية ترتبط جوهرياً بعجلة الإنتاج الرأسمالي والصناعي، وبدأت المؤسسات الرأسمالية نشاطاً واسعاً لدمج المدرسة كلياً في نسق الحياة الوظيفية للمجتمع الرأسمالي الصناعي، وتلبية احتياجاته التربوية والاستهلاكية، كما بدأت المدرسة تتحول فعلياً إلى مدرسة رأسمالية بوظائفها وبنيتها وأدوارها التربوية. وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه رأسملة المدرسة. ويمكننا في هذا السّياق أن نقول باختصار إن النظام الاقتصادي الرأسمالي الجديد نجح في تحويل المدرسة إلى مؤسسة فعلية لإنتاج أناس قادرين على أداء أدوار رأسمالية تسويقية في خدمة النظام الرأسمالي، وإنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات النظام الرأسمالي، وإعداد طبقة من الخبراء والفنيين والعلماء الذين يعززون مسار التطور الاقتصادي للرأسمالية ذاتها. وفي كل الأحوال فإنّ الرأسمالية الجديدة تعمل بصورة مستمرة على إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال وقوانينه الاقتصادية، وفي دائرة هذا التوجه يتم العمل على تكييف التعليم لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان، وتحويله إلى مؤسسة لإنتاج طبقة عمالية مزودة بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها في دورة الحياة الرأسمالية المعاصرة .

ويمكن التأكيد في هذا الاتّجاه على أنّ هذه التطورات الجديدة التي وضعت المدرسة في خدمة الصناعة والعملية الإنتاجية مهدت لولادة ما يسمى باقتصاديات التربية، التي تتناول المدرسة بوصفها مجرد مؤسسة إنتاجية صناعية تخضع لكل القوانين والمعايير الاقتصادية السائدة في النظام الرأسمالي الجديد في عصر العولمة والإعلام.

وتأسيساً على هذه الصورة الرأسمالية الجديدة للمدرسة بدأت الدراسات والبحوث تتناول المدرسة بوصفها منتجا لرأس المال البشري، وبينت معظم هذه الدراسات أن تراكم رأس المال البشري (Human Capital) يسهم – على قدم المساواة مع رأس المال الفيزيائي – في عملية النمو الاقتصادي بالمعنى الواسع والدقيق للكلمة. ومن هذا المنطلق بدأت البلدان المتقدمة تركز في سياساتها الاقتصادية على أهمية رأس المال البشري، وتعطيه أولويّة كبرى في البرامج التنموية الاقتصادية البعيدة والقصيرة المدى.

فالعلاقة بين التربية والاقتصاد تأخذ صورة من التفاعلات المعقّدة التي تربط بينهما تأثّرا وتأثيرا، وترتسم هذه العلاقة عبر شبكة من المتغيرات الاقتصادية والقوانين الاقتصادية كالاستثمار، والتوظيف، والعوائد، والإنتاج، وإعادة الإنتاج، والكفاءة والمهارة، وقوانين السوق ورأس المال. ونظراً لتعدد تلك المتغيرات تتقاطع الدراسات الجارية في هذا الميدان أحياناً، وتتناقض نتائجها أحياناً أخرى، في مسار استكشاف البعد الاقتصادي للتعليم والبعد التربوي للاقتصاد.

فأصحاب النزعة الاقتصادية يختزلون التعليم إلى صورته الاقتصادية، ويعممون تصوراتهم الاقتصادية هذه إلى الحدّ الذي أصبحت فيه هذه الصورة مشروعة في الحقل التربوي بين عدد كبير من المربين والمثقفين والسياسيين، الذين جنحوا بقوة للنظر إلى المدرسة من زاوية جدواها الاقتصادية وتأثيرها في الشروط المادية لحياة الأفراد والمجتمعات الإنسانية.

وتأسيساً على هذه الرؤية الاقتصادية للتربية بدأت المؤسسات المدرسية تتنمذج في وظيفتها وفعاليتها على منوال المؤسسات الاقتصادية، وتفعل فعلها في عملية الإنتاج، وتحذو حذوها في إنتاج رأس مال بشري يتجسد في الأفراد الذين يرتادونها. وهي، من أجل بناء رأس المال البشري وأداء وظيفتها التربوية، تحتاج إلى نفقات وتوظيفات مالية كبيرة على مستوى الأفراد والمجتمع، وستتحول هذه التوظيفات المالية المطلوبة لإعداد رأس المال البشري بالضرورة إلى عوائد اقتصادية تعم فائدتها الأفراد والمجتمع مهما قصر الزمن أو طال.

2- إشكالية الدراسة:

تتمثل إشكالية الدراسة في العمل على استكشاف مختلف أوجه العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وتتجلى في استجلاء دور التعليم في بناء رأس المال البشري ودور رأس المال البشري في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وتأسيسا على هذه التوجهات تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: ما أبعاد العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية؟

ثانياً: تعريف رأس المال البشري وتحديد أبعاده التربوية والاقتصادية؟

ثالثاً: ما دور التعليم في تشكيل رأس المال الاقتصادي؟

رابعاً: ما هي الأسس الاقتصادية لرأس المال البشري؟

خامساً: ما المحددات الأمبيريقية لتأثير التعليم في العائد الاقتصادي.

سادساً: ما تأثير رأس المال البشري في الدخول المادية للأفراد؟

سابعاً: كيف يؤثر التعليم في النمو الاقتصادي للمجتمع؟

3- ما بين التعليم والاقتصاد:

في دائرة الاهتمام العلمي المتنامي بمسألة الدور الاقتصادي للتربية، تكثّفت الدراسات العلمية والأبحاث الاقتصادية في مجال اقتصاديات التربية، وشكّلت أنساق البحوث والاهتمامات والسياسات التربوية المناخ الفعال لولادة علم جديد يبحث في مختلف التجليات الاقتصادية للتربية، كما يبحث في مختلف التجليات التربوية في الحياة الاقتصادية. ويمكن تعريف اقتصاديات التربية (Economies de l'education) بأنها العلم الذي يبحث في ديالكتيك العلاقة بين التربية والاقتصاد، فيتناول المكونات التربوية للظاهرة الاقتصادية، كما يتناول أبعادها، ويسعى عملياً إلى قياس الأبعاد التربوية في الاقتصاد، كما يعمل في المقابل على قياس الأبعاد الاقتصادية للتربية والتعليم. وفي سياق هذا التقصي العلمي لاقتصاديات التربية بدأ هذا العلم بتناول التربية كمؤسسة اقتصادية منتجة لليد العاملة المؤهلة، وانطلق في معالجة المسألة التربوية برمتها وفقاً للقوانين الاقتصادية التي تتعلق بالعرض والطلب والاستثمار والتوظيف والعوائد، ودراسة القوانين الاقتصادية السائدة في مجال الحياة التربوية برمتها.

ويمكن تعريف اقتصاديات التعليم بأنها "العلم الذي يبحث في مختلف أوجه الفعاليات الاقتصادية للتربية، وفي كيفية استخدام الموارد التعليمية، وتوظيفها من أجل الاستثمار في البشر بالتعليم والتدريب والإعداد المهني". وقد عرفها كوهن Cohn "بأنها دراسة كيفية اختيار المجتمع وأفراده استخدام الموارد الإنتاجية (Productive resources) لإنتاج مختلف أنواع التدريب، وتنمية الشخصية من خلال المعرفة والمهارات وغيرها اعتماداً على التعليم الشكلي خلال فترة زمنية محددة، وكيفية توزيعها بين الأفراد والمجموعات في الحاضر والمستقبل".وغني عن البيان أن الاهتمام بدراسة الظواهر الاقتصادية للتربية انطلق بمبادرة من علماء الاقتصاد في بداية الأمر، ومن ثم، وفي مرحلة لاحقة بدأ عدد كبير من المتخصصين في العلوم التربوية يهتمون بدراسة الجوانب الاقتصادية للتربية، وتحول علم اقتصاديات التربية إلى علم تربوي محض يُدرّس في كليات التربية تحديداً، وأصبح مع دورة الزمن تخصصاً راسخا في مختلف الجامعات في شتى أنحاء العالم (رحمة 1982، 5).

4- في مفهوم رأس المال البشري:

وجب أن نعلن منذ البداية أن الأفكار الأساسية لاقتصاديات التربية ليست جديدة كل الجدة، بل هي قديمة تعود إلى أربعة قرون خلت عندما ظهر مفهوم رأس المال البشري في القرن السابع عشر، فاقترن استخدامه بمفهوم رأس المال الفيزيائي ومستوى الدخل ومستوى التطور الاقتصادي. وتعود البدايات الأولى لاقتصاد التربية إلى كتابات آدم سميث (Adam Smith) مؤسس الاقتصاد السياسي الكلاسيكي (Smith, 1991) في مؤلفه الشهير ثروة الأمم The Wealth of Nations الذي نشر سنة 1776 (Smith, 1776)، إذ بين فيه أهمية التعليم كعنصر فعال وحيوي لتحقيق استقرار المجتمع اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً. ويقدم سميث في ذلك الكتاب موازنة دقيقة لحساب العلاقة بين رأس المال الفيزيائي، ورأس المال البشري، وتأثير كل منهما في تقدم الأمم وازدهارها، وفي هذه الموازنة ينظر إلى التربية بوصفها استثماراً في رأس المال البشري، ويبيّن الإمكانات الهائلة للتعليم في إثراء اقتصاد الأمم وتقدّمه. وتنطوي نظرية سميث هذه على فكرتين أساسيتين: تتمثل الأولى في دور التعليم وأهمّيته في تحديد مستوى دخل الفرد وإنتاجيته، وتتمثل الثانية في تأثير النظام التعليمي في النظام الاقتصادي للدولة (Diatkine,1999). وغالباً ما كان آدم سميث يوازن بين الإنسان المتعلم والآلة الثمينة المتطورة، فيقول "**يمكن مقارنة الإنسان المتعلم الذي يشغل وظيفة تتطلب مهارة وبراعة هائلة بآلة باهظة الثمن**، وذلك نظراً لما بذله من جهود كبيرة مكثفة عبر الزمن في التعلم والاكتساب، ومن هذا المنطلق فإنّ مردودية العمل الذي يؤديه الرجل المتعلم – مقارنة بالمردود المادي للعامل العادي – ستعوضه عن تكلفة تعليمه" (الشرع ، 2000، 112).

ويوجد شبه إجماع على أن سميث سبق معاصريه في الإشارة إلى أهمية رأس المال البشري ودوره الكبير في الدخل الاقتصادي القومي (Watfa,1988,51).

وفي القرن التاسع عشر يطالعنا كارل ماركس في كتابه "رأس المال" (Marx, 1990) بمنظومة من التصورات الجديدة حول رأس المال بتجلياته الاقتصادية والبشرية، ويميز في نظريته الاقتصادية بين العمل البسيط (غير المؤهل) والعمل المعقد الذي يرتبط بالخبرة والتأهيل، ليؤكد الفوارق الكبيرة في إنتاجية كل منهما وفاعليته. ويبين ماركس في هذا السياق أن العمل المعقد يتشكل وفق عوامل عديدة، منها: التأهيل، والوقت الذي يقضيه الأفراد في التعليم والتعلم أيضاً. وتأسيساً على هذه المساهمة يعد ماركس أول من تناول العمليات التي يتم بموجبها إنتاج رأس المال البشري ودوره في عملية الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي.

وتبدو أفكار ماركس حول العلاقة بين الاقتصاد والتربية صريحة عندما تعرّض في كتابه «نقد برنامج غوته " (Critique du programme de Gotha) (Marx, 1970) إلى تأثير الأوضاع الاقتصادية للأسرة في عملية الالتحاق بالمدرسة والتحصيل فيها، مشيراً إلى الأوضاع الصعبة للطبقة العاملة ومدى انعكاسها السلبي على العملية التربوية للأطفال. ونجد مثل هذه الإشارات في كتابه (رأس المال– Le Capital)، حيث يتناول العلاقات القائمة بين الكفاءات العلمية والتكنولوجيا للعمال المأجورين، ومدى تأثير ذلك كله في إنتاج فضل القيمة (Cherkaoui, 1970, 4).

ويعد ماركس صاحب الطرح الكلاسيكي لمفهوم "رأس المال"، وهو الذي لفت الأنظار إلى الكيفية التاريخية التي أحاطت بنشأة رأس المال من خلال العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطبقتين البورجوازية والبروليتاريا في سياق عمليات إنتاج السلع واستهلاكها، معتبراً رأس المال جزءاً من فائض القيمة (Surplus Value) الذي يتشكّل خلال عمليات إنتاج السلع وتبادلها.

وفي هذا المسار يؤكد ألفريد مارشال (Alfred Marshall -1842-1924) تلك الصورة، وذلك عندما يتحدث عن رأس المال البشري وعلاقته بعملية الإنتاج الاقتصادي. ومن هذا المنطلق يعلن ضرورة تعزيز التعليم ودعم مساراته لضمان فعالية اقتصادية أكبر في المجتمع. وهو في هذا الخصوص يرى أن الاستثمار في التربية يؤدي إلى تعاظم عملية الإنتاج في المجتمع حيث تعم الفائدة مختلف تجليات الحياة الاجتماعية. ويميز بين العوائد المباشرة للتعليم وبين العوائد غير المباشرة أو غير المنظورة التي تنعكس – بصورة أو بأخرى– على المجتمع في كليته وشموله. ويعد مارشال من أوائل الاقتصاديين الذين أشاروا إلى القيمة الاقتصادية للتعليم؛ إذ يؤكد "أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة تلك التي تستثمر في البشر". وهو في هذا السياق يبين أهمية الفروق بين الاستثمار في الآلة وبين الاستثمار في البشر حين يقول: "**العامل يبيع عمله، ولكنه يبقى هو نفسه ملكا لنفسه، أما أولئك الذين يتحملون نفقات تنشئته وتعليمه فلا يستردون إلا القليل من الأجرة التي تدفع له مقابل خدماته في السنوات اللاحقة**" (الشرع ،2000، 112) .

وفي عام 1914 قام فيليب هنري ويكستيد(Wicksteed, 1910) بتشكيل فرضية جديدة تفيد بأن الخيارات التربوية تتحدد بمستويات مداخيل الأسر والعائلات، وهي ليست مجرد استثمارات محضة في التربية. وتأتي فرضيته هذه بتأثير الظروف التاريخية والاجتماعية لهذه المرحلة التي تميزت بظهور أنماط متعددة للتباين المدرسي بين الفئات الاجتماعية المختلفة. ومن اللافت للنظر أن الظروف السياسية والاجتماعية التي سادت في تلك المرحلة (الحربان العالميتان: الأولى والثانية، والأزمة الاقتصادية العالمية في عام 1929) أعاقت إجراء الدراسات والبحوث الاقتصادية في الميدان التربوي. ومع ذلك فإنّ الأزمة الاقتصادية الكبرى التي

شهدتها المجتمعات الإنسانية في عام 1929 (الكساد العظيم) شكّلت حافزاً و منطلقاً حيوياً لدراسة الأوضاع الاقتصادية للبلدان والأمم والاهتمام بالجوانب الاقتصادية للتربية على وجه التحديد (Meulemeester,2007) .

وفي الخمسينات وبداية الستينيات من القرن الماضي شهدت الساحة العالمية تطوراً كبيراً في نظريات النمو الاقتصادي والاستثمار في رأس المال البشري. واستطاعت روسيا السوفيتية في تلك المرحلة أن تطلق أول قمر صناعي "سبوتنيك "إلى الفضاء الخارجي وكان ذلك في عام 1957، وأن تحقق بذلك سبقاً علمياً وحضاريا مذهلاً. وقد أرجع هذا التطور التقني إلى خصائص النظام التعليمي في حينه، وشكّل هذا التقدم مركز اهتمام الغرب وأدّى إلى نشأة علم التربية المقارنة الذي يبحث في خصائص النظام التربوي في البلدان الأجنبية للاستفادة منها في تطوير الأنظمة التربوية الوطنية المحلية. وفي تلك المرحلة أيضاً ظهرت الدول النامية كنموذج تاريخي لتطور المجتمعات الإنسانية، وهي الدول التي وجدت نفسها أمام خيارات تنموية متعددة أتاحتها فرصة التوازن الاستراتيجي بين المعسكر الاشتراكي والمعسكر الرأسمالي في حينه(De Meulemeester,2007). وقد أثّرت تلك العوامل في تطوير النظريات الاقتصادية في مجال التربية والتنمية، وبدأت العلاقة بين التربية والعمل والإنتاج تأخذ مكانها تدريجياً في سلم الاهتمامات الاقتصادية للدول في تلك المرحلة.

5- الأسس الاقتصادية لرأس المال البشري:

انطلق علم اقتصاديات التعليم في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وهي المرحلة التي شكّلت بدايته الحقيقيّة، ولا سيّما في نهاية الخمسينات وأوائل الستينيات من القرن العشرين. وقد تضافرت جهود عدد كبير من المفكرين في تأسيس هذا العلم وترسيخ معالمه، ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى روبرت سولو R. Solow 1957، وثيودور شولتز (T.W. Schultz 1963)، وغاري بيكر (G.S. Becker 1964) ، ودينيسون (E. Dension 1962)، وهاربيسون (Haribson 1964) ، وجاكوب مانسر (Jacob Mincer)، وهم نخبة من المفكرين الذين وضعوا نظرية رأس المال البشري Capital humain ورسخوا معالمها (Mincer, 1958).

وتفيد هذه النظرية جوهرياً بأن الخبرات والمعارف المكتسبة في المؤسسات التربوية والتعليمية تعمل على زيادة إنتاجية الأفراد، وتمكنهم من زيادة مداخيلهم الاقتصادية، وهذا يعني أن الخبرات والكفاءات تشكّل رأسمال غير مجسد، ولكنه مكتنز في الأفراد الذين يمتلكون هذه الخبرات والمعارف. وقد أطلق على هذه الصيغة من الرأسمال مفهوم "رأس المال البشري". وتقوم فكرة رأس المال البشري على الافتراض بأن الاستثمار في تعليم الأفراد يزيد في فعالية إنتاجهم الاقتصادي، ويشكّل منطلقاً لعملية النمو الاقتصادي للدولة، مثله مثل المصادر الطبيعية: كالمناجم، والمصانع، والموارد، المعدنية. ومن هذا المنطلق فإنّ القرارات التي تتخذ في مجال الاستثمار في التعليم والبشر لا تعدو أن تكون قرارات اقتصادية مؤسسة على مفهوم العائد الاقتصادي، أو (Rate of return) الذي يستخدم لقياس الاستثمار الاقتصادي وعوائده في تجليات علمية وبشرية.

وبدأ المفكّرون بسيادة هذا التّصوّر الجديد لرأس المال البشريّ ينظرون إلى التربية بوصفها استثماراً في البشر؛ فالأفراد يحددون الفترة الزمنية لدراستهم ونوع الدراسة التي يتبعونها وفقاً لإمكاناتهم الاقتصادية، وفي ضوء النفقات والفوائد المحتملة. وبناء على هذه التصورات الاقتصادية يتحدد الطلب على التربية؛ ويخضع النّظام التّعليميّ وفقا لهذه المعادلة لمنطق العرض والطلب الاقتصاديين، حيث تمثل الإمكانات التربوية للمؤسسات المدرسية المتاحة "العرض" وتستجيب في الآن الواحد للطلب التربوي على التعليم. وعلى هذا الأساس، بدأ ينظر إلى التعليم بوصفه عملية إنتاج لرأس المال البشري الذي يمتثل لمعايير السوق الاقتصادية نفسها بما

ينطوي عليه من قوانين العرض والطلب والاستثمار والتوظيف والعوائد. وتأسيساً على هذه الرؤية فإنّ عوائد النفقات التربوية تجد ترجمتها في النتائج المدرسية كتعبير عن الجدوى الاقتصادية للتوظيف المالي في العملية التربوية.

وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن نظرية "رأس المال البشري" كانت تمثل رؤية مبتكرة في القرن الماضي، ولا سيّما في المرحلة الزمنية التي ظهرت فيها، وقد حظيت بتأثيرها الكبير في النظم التعليمية في مختلف مسارات الحياة التربوية منذ ستينات القرن الماضي.

وفي هذه المرحلة برزت الأعمال المهمة التي قدمها مانسر (Mincer 1958) ووظّفها في بناء نماذج اقتصادية لقياس المردود الاقتصادي للتربية والتعليم، كما ظهرت إسهامات شولتز Schultz في استكشاف العلاقة بين التربية والتنمية على وجه العموم. وركّز شولتز في هذا المجال على نوعية الأيدي الماهرة العاملة ودورها في عملية التنمية الاقتصادية، وأرسى فرضية قوامها أن التعليم يؤدي دوراً كبيراً في عملية التنمية عندما يكون المجتمع نفسه في وضعية تبدل وتغير، وكذلك عندما يكون التعليم في طور التجديد من حيث قدرته على بث أفكار جديدة ومهارات متطورة، ولاسيما في مجال إعداد اليد العاملة في القطاع الزراعي تحديداً. وبيّن شولتز من خلال بحوثه التي أجراها أن زيادة الإنتاج القومي تعود إلى التعليم بصورة كبيرة، ويفترض في هذا الخصوص أنه كلما تمّ الارتقاء بالقوى العاملة في سوق العمل تعليمياً زاد الإنتاج القومي العام، وازداد دخل الفرد، وتحققت الرفاهية الاجتماعية في المجتمع.

وفي عام 1964 عمل غاري بيكر (Becker, 1964) على تأكيد نظرية آدم سميث من حيث المساواة بين الاستثمار في رأس المال البشري والاستثمار في مجال رأس المال الفيزيائي. وهو يعّرف في هذا السّياق رأس المال البشري على أنه مجموع المواهب والخبرات والكفاءات والمهارات التي يمتلكها الفرد، والتي اكتسبها سواء كان ذلك من خلال التّعليم في المدرسة، أو عن طريق الممارسة في ميدان العمل.

ويفترض بيكر أن الاستثمار في رأس المال البشري يؤدي إلى تنمية الإنتاجية الفردية في صورة رواتب ومداخيل وظيفية مادية، ومن ثمّ فإنّ هذا الاستثمار يؤدي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية بطريقة التراكم. ويرى أنه يمكن توظيف رأس المال البشري كأداة لتحليل نسق من الظواهر النموذجية في اقتصاد العمل (تحديد الرواتب والأجور، وتحديد الهرم الوظيفي وفقاً لمستوى التعليم). وتأسيساً على هذا التصور عمل بيكر على بناء عدد من النماذج المنهجية لقياس سلوك الأفراد الاقتصادي فيما يتعلق بتراكم رأس المال البشري، وقياس تأثير مختلف الضغوط والمتغيرات المؤثرة في قرارات الأفراد، مثل: الاستعدادات العقلية، والزمن المتاح، والعمر.

وفي عام 1967 قدّم بن بوراث (Ben-Porath) نموذجاً حدد فيه طبيعة تشكّل رأس المال البشري ومراحل توظيفاته المختلفة، وقد بين – عبر هذا النموذج– أن الفرد عندما يكون في مرحلة الشباب يستثمر في رأسماله البشري كلياً في مجال التعليم المدرسي، ولاحقا يعمل على الاستثمار في مجال العمل والدراسة في آن واحد، وأخيراً، أي في مرحلة التقاعد، يتوقف عن توظيف رأسماله البشري كلياً. وقد وظف هذا النموذج لدراسة العلاقة بين الأجور والعمر ودورة الحياة الاقتصادية لرأس المال البشري بصورة موضوعية (Ben-Porath, 1967).

وشهدت الساحة الفكرية في طور مُوال نمواً كبيراً في الدراسات التي تتناول العلاقة بين التربية والنمو الاقتصادي. وأجريت هذه الدراسات تجاوباً مع المتطلبات السياسية والتنموية على نحو متواتر في مختلف البلدان المتقدمة والنامية، وأثرت في رسم السياسات التربوية والتوسع في بناء أنظمة التعليم وتطويرها، انطلاقاً من أهميتها في عملية النمو الاقتصادي وتأثيرها الكبير في عملية التنمية الشاملة والمستدامة.

لكن ظهرت مع بداية الثّمانينيات موجة فكرية من التشكيك بالتصورات المتعلقة بعوائد الاستثمار التربوي في العنصر البشري، وبيّنت هذه التوجهات الجديدة أن وتائر الالتحاق بالمدرسة في الستينيات لم تُجدِ نفعاً في رفع مستوى النمو الاقتصادي الذي انخفض إلى النصف، وذلك على أثر الصدمة البترولية في عام 1973 أثناء الحرب بين إسرائيل والدول العربية. وإثر ذلك كانت هذه الشكوك الكبيرة في جدوى التوظيف والاستثمار في التعليم ورأس المال البشري، وأدى ذلك إلى تراجع النظريات الخاصة بالنمو الاقتصادي، وتركت مكانها للتصورات التي تعطي التقلبات الاقتصادية مركز الأهمية.

وقد تميزت مرحلة الثمانينيات من القرن العشرين بتجديد الثقة بقدرة الدولة على تحسين الأوضاع التربوية، وتعزيز العملية التنموية الاقتصادية، وتمّ التركيز في هذه المرحلة على أهمية تحقيق ديمقراطية التعليم بالنسبة للجميع، وذلك من أجل استثمار أفضل في العنصر البشري، كما شهدت هذه المرحلة تطورات فكرية جديدة في مجال الاستثمار في العنصر البشري.

6- دور التعليم في بناء رأس المال البشري:

استطاع علم اقتصاديات التربية أن يطور مناهج فعالة وأدوات متميزة لقياس مختلف جوانب الحياة الاقتصادية في مجال التعليم والإنتاج والعوائد. وتتميز المناهج المستخدمة في هذا الميدان بالتنوع، وفقاً للكيفيات التي يتم فيها تحديد العوامل والمتغيرات المؤثرة في الظاهرة الاقتصادية للتربية مثل: التسرب المدرسي، والاختيار المهني، وديناميات الرواتب، وتباين الدخول الاقتصادية...إلخ، أو وفقاً للطريقة التي يتم فيها تفهم السلوك الاقتصادي تبعا لمختلف الخطط أو السياسات. وفي الحالة الأولى – أي عندما يتعلق الأمر بتحديد متغيرات التأثير في الظاهرة الاقتصادية – فإنه يمكن اللجوء إلى عدد كبير من أدوات القياس الاقتصادي، وبعضها قد يكون معقداً بل بالغ التعقيد.

ويمكن الإشارة إلى ثلاث منهجيات أساسية لقياس العوائد الاقتصادية للتربية، وهي: طريقة الترابط البسيط، وطريقة البواقي، وطريقة القياس المباشر (جمعة، 1987، 129).

وتتمثل طريقة الترابط البسيط (Simple Correlation Approaches) في قياس الترابط القائم بين النشاط التعليمي وبين النشاط الاقتصادي، أو بين الدخل وبين مستوى التحصيل المدرسي والعلمي. ويتضمن هذا المنهج طريقة فرعية هي طريقة الترابط عبر الزمن (Inter-temporal correlation)، حيث قام شولتز Schultz باعتماد هذه الطريقة في قياس الترابط بين الدخل القومي والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي 1900 و 1956 (جمعة، 1987، 129).

وتتجه طريقة القياس المباشر لعوائد التربية (The returne to educationa- Approache) إلى دراسة تأثير المراحل التعليمية (كالمرحلة الجامعية أو المرحلة الثانوية) في العملية الاقتصادية. وتقوم هذه الطريقة على حساب النفقات التعليمية والعوائد الاقتصادية لكل مرحلة، وتقارن هذه المعطيات بغيرها من المراحل الدراسية على مدى الحياة المهنية للفرد. وغالباً ما تستخدم هذه الطريقة في قياس العوائد الاقتصادية للأفراد والخريجين. ومن أبرز المناهج المستخدمة في قياس العوائد الاقتصادية للتربية طريقة حساب العائد من الاستثمار في التعليم على أساس دخل الفرد، وتعود هذه الطريقة إلى ليون والراس (Walras, 1954) الذي استخدمها في دراسة عوائد التعليم العالي الأمريكي. وبيّن ولسن وفقاً لهذه الطريقة أن العائد الاقتصادي في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية يفوق العائد الاقتصادي للتعليم في المراحل الدراسية الأولى، وبين أيضاً أن عوائد التعليم العالي أكبر بكثير من النفقات والتوظيفات المستثمرة فيه. ومن النتائج المهمة التي توصّل إليها وفقاً لهذه المنهجية أن التعليم العالي الأمريكي

الذي تزيد كلفته 12.5% عن التعليم في المرحلة الثانوية يحقق زيادة في مداخيل الفرد تقدر بنحو 100.000 دولار مقارنة بالفرد الحاصل على التعليم الثانوي (حمادة ، 2007، 207).

ومن أهم المناهج المستخدمة لقياس عوائد التعليم في الدخل القومي "طريقة البواقي Residuals Factors". وتعتمد هذه الطريقة في قياس مستوى الدخل القومي بحساب نصيب مختلف المتغيرات المتعلقة برأس المال الثابت من نفقات واستثمارات (أي: المتغيرات القابلة للقياس) في الدخل القومي، ثم يعزى باقي التأثير إلى التعليم أو رأس المال البشري، وهو ما يعني أنّ طريقة البواقي تقوم على تحديد إسهام كل من عوامل الإنتاج الأساسية في الناتج القومي، ثم تضاف البواقي إلى تأثير أو تحسب البواقي ضمن تأثير التعليم والتأهيل البشري.

وقد أبدع روبرت سولو (Robert Solow)هذه الطريقة في عام 1960 بإدخال بعض التعديلات إلى معادلة دوغلاس الكلاسيكية الشهيرة لحساب الدخل القومي التي تأخذ الصورة الآتية: (Y=A+L)، حيث ترمز (Y) إلى الناتج القومي العام، وهي حاصل رأس المال الثابت والعمل، كما هي ممثلة في الشطر الثاني من المعادلة (A+L)، واكتشف سولو أن (Y) التي تمثل كفة الناتج القومي العام أكبر من حاصل "رأس المال + العمل"، التي يمثلها الشق الثاني من المعادلة(A+L)، فقام بتحوير هذه المعادلة إلى الصورة الآتية: (Y=A+L+E) بحيث يرمز "E" في هذه المعادلة الجديدة إلى العامل المتبقي، ويعني به "رأس المال البشري" غير المنظور. ويعد هذا الاكتشاف بمثابة الميلاد الحقيقي لنظرية رأس المال البشري، حيث اعتمده الباحثون لتفسير زيادة الإنتاج وفقاً لمعيار رأس المال البشري.

وقد اتبع **دينسون (Denson)** هذه الطريقة في قياس الدخل القومي الأمريكي، وبين في دراساته حول هذه المسألة أن العمل يسهم في 72% من الدخل القومي، ويسهم رأس المال الثابت بنسبة 22.5%، في حسن تسهم الأرض بنسبة 4.5% (حمادة، 2007، 207) . وبينت نتائج دينسون أن الدخل القومي الأمريكي كان ينمو بمعدل سنوي قدره 2.93%، ووجد أن نسبة 0.59 من هذه الزيادة لا يمكن إرجاعها إلى أيّ من العوامل المعروفة، فأرجعها إلى "العامل المتبقي" Final Residuel الذي أطلق عليه المعرفة العلمية المتطورة (Advanced of Knowlege)، وهي تسمية جديدة لرأس المال البشري(المسيليم، 2002، 148).

7- الاستثمار في رأس المال البشري:

يوظف الباحثون –كما أسلفنا– نسقاً من المفاهيم الاقتصادية في عملية تقصيهم العلاقة بين الاقتصاد والتربية، ويتّضح لنا أنّهم نهجوا نهجاً اقتصادياً في دراسة المؤسسات التربوية فأخضعوها لمفاهيم العرض والطلب والتوظيف والاستثمار والإنتاج والهدر والتكلفة والفعالية الاقتصادية والعوائد والمردود الاقتصادي.

وتُظهر الدراسات المُنجزة في هذا الميدان أن المستوى التعليمي للأفراد يشكّل عاملاً أساسياً في تحديد مستوى نجاحهم الاقتصادي والاجتماعي في مختلف البلدان، وأن المعرفة تؤدي هذا الدور في مستوى الدول والمجتمعات الإنسانية ويبدو واضحاً اليوم أن البلدان المتقدمة تتفوق بامتلاكها القسط الأكبر من رأس المال البشري الذي تتفوق به على ما عداها من الدول النامية أو الآخذة بالنمو.

ولكن هذه الأبحاث تبين لنا في كثير من التقاطعات أن التعليم ليس مثمراً فيما يتعلق بمردوده الوظيفي بدرجة واحدة بالنسبة لجميع الأفراد والدول أيضاً، بل أوضحت هذه الدراسات أيضاً أن الاستثمار في التعليم قد يشكّل مخاطرة ومجازفة بالمعنى الاقتصادي للكلمة في كثير من الأحيان؛ إذ لا يمكن استبصار المردود الوظيفي للتعليم أثناء اختيار نوع التعليم ومدته؛ لأن هذا الاستبصار

يجب أن يأخذ بعين الاعتبار وضعية سوق العمل بمتغيراته التي تتصف بدرجة كبيرة من الدينامية والتغير وفقاً لقوانين العرض والطلب في السوق الاقتصادية للتربية.

وأظهرت الدراسات المُجراة أن قياس التوقعات المادية يمكن أن يكون أكثر وضوحاً في مستوى التعليم المنخفض كالتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي، وفي المقابل فإنّ مثل هذه التوقعات قد تكون ضبابية تنفلت من دائرة الضبط المنهجي في المستويات العليا من التعليم العالي والجامعي.

لقد تناول الباحثون بالدراسة والتحليل أنماط المجازفة في الاستثمار في رأس المال البشري، وبينوا في سياق ذلك صعوبة التنبؤ بالرّهانات الاقتصادية في اختيار نوع الدراسة ومدتها وطبيعتها، وأوضحوا أيضاً أن مستوى النفقات المدرسية والصعوبات المالية التي يواجهها الأفراد قد تؤثر بصورة واضحة في عملية الاستثمار في هذا الميدان.

ويحذر الباحثون اليوم من المبالغة في تقدير مردود الاستثمار في التعليم اقتصادياً، ويذهب بعضهم إلى أن هذه المبالغة قد تصل إلى عشرة أضعاف التأثير الحقيقي الممكن للتعليم في الاقتصاد كما يعتقد هيكمان وكارنيرو (Heckman, 2003). وهذه النتيجة مستندة إلى التأثير السلبي للنمو الكبير في كفاءة اليد العاملة في أجور العاملين في سوق العمل. وفي هذا المقام يذهب كل من بيشينسكي Buchinsky وليزلي Leslie إلى الاعتقاد بأنّ نفقات المدرسة والضغوط المالية تؤثر سلباً في مستويات الاستثمار في رأس المال البشري.

وتبين دراسات كثيرة أن عوائد التربية تخضع لعوامل متعددة مثل: واقع العرض والطلب في سوق العمل، ومستويات التأهيل، ودرجة المنافسة، والظروف الاقتصادية المختلفة. وهذه العوامل قد تجعل من متابعة الدراسة والتحصيل أمراً غير مُجد لبعض الأفراد دون الآخرين. وتلك هي النتيجة التي توصل إليها كل من كارنيرو Carneiro وهيكمان Heckman وهانسن Hansen، إذ أظهرت بحوثهم أن كثيراً من الأفراد يعتقدون أن التعليم لن يكون ذا جدوى اقتصادية في سوق العمل فيما يتعلق بمداخيلهم ورواتبهم إذا أخذنا متغيرات سوق العمل بعين الاعتبار. ويرى هؤلاء الباحثون أنه لا يوجد مردود اقتصادي محدد وواضح كما تفترض الدراسات الإمبيريقية الأولى التي أجريت حول عوائد التعليم، ويترتب على ذلك أيضاً أن هذه العوائد تتعلق بطبيعة الأفراد والمتغيرات الاجتماعية والشخصية التي تحيط بهم. وقد غيّرت مثل النّتائج كثيراً من طبيعة النظرة إلى متغيرات التعليم المدرسي، مثل: العمل أثناء الدراسة، الانقطاع المدرسي، والإخفاق المدرسي، والتسرب، وغير ذلك من المتغيرات. وفي سياق آخر تبين الدراسات الجارية أن تأثير هذه العوامل قد يتباين بتباين الفئات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال، وليس الحصر، قد يكون العمل الجزئي أثناء الدراسة مشجعاً على النجاح والمواظبة لدى بعض الأفراد في حين يكون محبطاً لدى الآخرين. وقد شكّل التأثير المتفاوت لهذه العوامل المدرسية والاقتصادية مركز اهتمام بيلزل Belzil وهانسن Hansen، إذ يعتقدان أن هذه التأثيرات المتباينة بتباين الأفراد تؤسس لمصداقية الفرضية التي ترى أنّ متابعة التعليم قد تكون مجازفة، وربما لا تؤدي إلى عوائد مقبولة في المستقبل بالنسبة لجميع الأفراد على حد سواء، وهذا يعني أن تأثير التعليم ومستوى التأهيل في مداخيل الأفراد يختلف اختلافاً كبيراً باختلاف أوضاعهم وانتماءاتهم الاجتماعية: فالحصول على شهادة الحقوق ثمّ ممارسة مهنة المحاماة لا تعطي النتيجة نفسها لشخصين: أحدهما من الطبقة العاملة، والآخر من الطبقة الارستقراطية؛ فأبناء الأغنياء يمكنهم تأسيس مؤسسة حقوقية كبيرة تدرّ أرباحا كبيرة في حين قد يعمل الآخر محامياً مغموراً لسنوات عديدة بأجور زهيدة.

ويرى كاري بيكر **(Carey Baker)** في نظريّته الاقتصاديّة الّتي تنضوي إلى هذا السّياق أن الأفراد يحددون مسارهم المدرسي والجامعي بطريقة عقلانية في ضوء تصوراتهم عن وضعية الاستثمار والعوائد الاقتصادية لرأس المال البشري الذي يمثلونه؛ إذ يقومون بحساب المردود الاقتصادي لنفقات تعليمهم في ميدان العمل والإنتاج للعمل. وتأخذ النفقات التربوية في هذا المجال صيغتين أساسيتين: فهناك النفقات المباشرة التي تتمثل في نفقات التعليم مباشرة، وهناك النفقات الافتراضية التي تتمثل في الفرص الضائعة (Opportunity Cost)، أي في مردود طاقة العمل التي يمكن للدارس أن يوظفها في الإنتاج مباشرة بدلاً من التعليم (على سبيل المثال الطالب الذي يقضي في الجامعة أربع سنوات دراسية كان يمكنه أن يعمل خلالها، وأن يكون منتجاً بدلاً من أن يكون مستهلكاً). ويلاحظ في هذا السياق أنه كلما ازدادت مدة الدراسة ازدادت النفقات الدراسية، وارتفعت تكاليفها وزادت نسبة الفرص الضائعة (رشدان، 1985).

8-المحددات الأمبيريقية لتأثير التعليم في العائد الاقتصادي:

يحقّق بعض الأفراد في مستوى تعليميّ معيّن عوائد اقتصادية مقارنة بآخرين يمتلكون تأهيلاً علمياً ومدرسياً مجانساً مكافئاً، وقد يكون هذا الأمر عائداً إلى مواهبهم الخاصة (مفهوم يوظفه بعض الاقتصاديين)، أو قد يكون تحت تأثير الانتماء الاجتماعي والعائلي، وقد يتعلق الأمر بأوضاع سوق العمل نفسه. ويجب أن نلاحظ في المستوى الاقتصادي المحض أن الأسرة مطالبة بأن تكون قادرة على تغطية النفقات التربوية لأبنائها، ولا سيّما عندما يتعلق الأمر بالتعليم الطويل الأمد. وينبني على ذلك أن الأسر التي لا تستطيع تغطية تكاليف التعليم ربما تلجأ إلى سحب قروض مالية لضمان تعليم أبنائها، ويجد بعضها صعوبة في الحصول على مثل هذه القروض اللاّزمة لتمويل تعليم أبنائها.

لقد بينت دراسات عديدة أن المال وحده لا يُحدث التّباين بين مستويات التعليم. فهناك بالإضافة إلى هذا العامل الأنماط الثقافية للعائلة، ونوع المدارس التي يرتادها الأبناء، ومدى الالتحاق بالمدرسة في دور الحضانة ورياض الأطفال، وكذلك المستوى التعليمي للأبوين. وبالنتيجة يمكن القول بوجود عوامل متعددة للتباين في مستوى النجاح المدرسي والتحصيل العلمي، وبناء رأس المال البشري لدى الأفراد والجماعات.

وتلك هي الحقيقة السوسيولوجية التي يؤكدها بيير بورديو في كتابه "إعادة الإنتاج La reproduction"؛ إذ يذهب إلى تفسير التّباين أو التفاوت الاقتصادي الاجتماعي بين الأفراد بالتّباين (أو التّفاوت) في رأس المال البشريّ للفئات الّتي ينتسب إليها هؤلاء الأفراد، ويرى أن رأس المال البشري ينتج، ويعيد إنتاج نفسه، ويتراكم وفقاً للمعايير ذاتها التي يخضع لها رأس المال الاقتصادي. وهو – في إطار هذه الرؤية– يؤكد أن الرأسمال الثقافي الكبير لأبناء الطبقات البرجوازية سيمكنهم من تحقيق عوائد **تربوية مضاعفة في مستوى النجاح والتفوق المدرسيين** (Bourdieu, 1971).

وتجد رؤية بورديو صداها المميز في دراسة جيمس كولمان(James Samuel Coleman) حول "تكافؤ الفرص التعليمية" في عام 1966، وهي الدراسة التي اشتُهرت بتسمية تقرير كولمان(Coleman, 1966). حيث حلل كولمان ومساعدوه بيانات 600.000 طالب و60.000 معلم في أكثر من 4.000 مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة قوامها: أن حوالي 10% فقط من التفاوت في تحصيل الطلبة يعزى إلى جودة التعليم المدرسي الذي يتلقاه الطالب. وتَرجع نسبة 90% من مستوى تحصيل الطلبة إلى عوامل اجتماعية اقتصادية، مثل: استعدادات الطلبة، وأوضاعهم الاقتصادية، ومستواهم الاجتماعي، والأوضاع الأسرية.

وقد أثرت دراسة كولمان تلك بقوة في عدد كبير من البحوث المهمة مثل: دراسات كرستوفر جانكس (Christopher Jencks) حول تأثير العائلة والمدرسة في أمريكا (1972)، حيث قام جانكس وزملاؤه بإعادة تحليل معطيات تقرير كولمان، ووصل إلى النتيجة نفسها وهي: أنَّ الأثر الذي تحدثه المدارس محدود جداً في مستوى تحصيل الطلبة، وأن التفاوت والتباين في مستوى تحصيلهم يعودان إلى عوامل خارج سيطرة المدرسة وفعالياتها الداخلية (Jencks *et al*., 1972).

ولكن دراسات أخرى أكدت – على خلاف كولمان – التأثير الكبير الذي يمكن للمدرسة أن تحدثه في مستوى تحصيل الطلبة، مثل دراسة روبرت روزنتال Robert Rosenthal حول تأثير معادلة بيغاميليون Pygmalion في التحصيل المدرسي، حيث تعطي هذه المعادلة أهمية كبيرة لتأثير التوقعات التي تتعلق بالمستقبل التربوي للتلاميذ في مستوى تحصيلهم. ووفقاً لهذه الرؤية فإنّ التوقعات المدرسية تتحول إلى حقائق تفرض نفسها في مسار الحياة المدرسية للطالب لا سيّما في مستوى تحصيله ونجاحه المدرسيين. فأحكام المعلم ونواهيه حول المتعلم تمتلك قدرة سحرية مؤثرة في شخصية التلميذ وقد تدفعه إلى تحقيق النجاح المظفر أو الإخفاق المأساوي إذا كانت مجحفة وقاسية. وما تأثير "بيغاميليون" إلا صورة لهذه العلاقة التربوية المتشبعة بالأحكام التي يطلقها المعلم على تلامذته في داخل الفصل وفي خارجه (Ambroise, 2008).

وفي البلدان النامية لا يستطيع الأطفال والشباب اختيار مدارسهم وتحديد المجال الذي يرغبون فيه، أو مدة الدراسة ونوعها، فالآباء في الغالب هم الذين يقررون ويختارون لأبنائهم كل ما يتّصل بأمور حياتهم المدرسية. وتتّخذ هذه القرارات في ظلّ الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. ففي بلدان آسيا الجنوبية تبين الدراسات المُجراة أن الفروق في مستوى التعليم بين الذكور والإناث عائدة إلى ما يقرّره الآباء لصالح الذّكور؛ لأنّهم يستفيدون من تعليم الأبناء الذكور بدرجة أكبر من عوائد تعليمهم لبناتهم. فالبنات يغادرن الأسرة عند الزواج، وبذلك تكون عوائد التعليم لصالح الحماة (أم الزوج) في معظم الأحيان، وتأسيساً على هذا التصور للعوائد يتخذ الآباء قراراتهم التربوية آخذين بعين الاعتبار عملية الإنفاق المحتمل وما يعود به من نفع.

وتبين بعض الدراسات المُجراة في البلدان النامية أن نسبة الالتحاق المدرسي ومتابعة التحصيل ترتبط بواقع النفقات المحتملة التي يجب على الأسرة أن تضمنها من أجل ضمان التعليم واستمراره. ومن هذا المنطلق فإنّ بعض الدول التي تريد رفع مستويات الالتحاق بالتعليم تقدم تعليما مجانيا وتدعم مدارسها بوجبات مجانية، وتلغي نفقات التعليم التي يُفترض أنّ الآباء يتحمّلونها.

9-العلاقة بين النفقات المدرسية والنتائج المدرسية:

غالباً ما يتجانس التحليل الاقتصادي للمؤسسات التربوية مع التحليل الاقتصادي لعملية الإنتاج في المؤسسات الاقتصادية المنتجة. فالمدارس، وفقاً لهذا المستوى من التحليل الاقتصادي، تُعامل كوحدات اقتصادية، حيث يقوم الموظفون (المعلمون في المدرسة) بتحويل المعطيات التربوية (نفقات التربية، التأهيل، رواتب المعلمين، مواد التعليم، الأساس التعليمي، البناء... إلخ) إلى رأسمال بشري (نتائج الطلبة المدرسية). وليست هذه المماثلة مستخلصة من نظرية حول سلوك المعلمين أو الطلبة، بل تقوم على أساس علاقة تقنية بين مصادر المدرسة والنتائج المدرسية لطلبتها. ويطلق على هذه العلاقة مفهوم "وظيفة الإنتاج التربوي ". وفي هذا المستوى من التحليل يعمل الاقتصاديون على قياس أبعاد الوظيفة الاقتصادية للمؤسسات المدرسية، إذ يتم العمل على قياس تأثير كل مصدر من المصادر المدرسية في عملية التحصيل النهائي للطلبة في المدرسة، وهذا يساعد على توجيه السياسة التربوية من خلال فعاليات تربوية مهمة مثل: تحسين مستوى الطلبة عبر تحسين مستوى تأهيل المعلمين، تقليص عدد الطلبة في الفصل أو الصف من خلال توظيف معلمين جدد، أو تزويد الطلبة بعدد أكبر من الكتب الدراسية.

وقد أجريت دراسات اقتصادية تربوية عديدة في هذا المستوى منذ السبعينات – من القرن الماضي – في الدول المتقدمة، ولا سيّما في الولايات المتحدة الأمريكية (بدءا بتقرير كولمان "Rapport Coleman» المنشور في عام 1966) (Coleman, et Al., 1966). وشهدت هذه الدراسات حضورها المكثف في البلدان النامية لاحقاً، وأثارت نتائج تلك الدراسات جدلاً فكرياً كبيراً في مختلف الأوساط العلمية والاجتماعية. ومن بين أكثر الملاحظات النقدية التي سجلت على هذه الدراسات أن العلاقة المباشرة بين الإنفاق التربوي والنتائج ليست واضحة، ولا يمكن تحديدها بدقة. وقد بينت الدراسات النقدية المُجراة في هذا المستوى أن كلفة الطالب والإنفاق عليه في المرحلة الثانوية ارتفعت كثيراً في بلدان السوق الأوروبية المشتركة ما بين السبعينات وعام 2000، وذلك من غير أن يكون لذلك نتائج واضحة في مستوى تأهيل الطلبة في تلك المرحلة. وقد بدا أيضاً أنّه من الصعوبة بمكان تحديد أنماط الإنفاق في التعليم وتحديد تأثيرها الواضح على النتائج المدرسية. فعلى سبيل المثال: لم تستطع تلك الدراسات تحديد أيهما أكثر تأثيراً في النتائج التربوية عندما نقارن بين الإنفاق على زيادة تأهيل المعلمين وبين تقليص حجم الصف؛ إذ بينت الملاحظات أن تقليص حجم الصف الدراسي قد يكون مؤثراً في بعض المؤسسات التعليمية وفي بعض البلدان، وعلى خلاف ذلك فإنّه يفقد قدرته على التأثير وجدواه الاقتصادية في بعض المؤسسات التعليمية الأخرى، وهذا ينسحب على تنوع البلدان والأنظمة التربوية.

وتشير الملاحظات النقدية حول نتائج هذه الدراسات إلى أنه يصعب الاتفاق على النتائج المحتملة لسياسة تربوية محددة في داخل البلد الواحد، فهناك جدل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية حول عدد الطلبة الأمثل في الفصل المدرسي: بعض الاقتصاديين يرون أن تأثير هذا العامل في النتائج المدرسية محدود جداً في الوقت الذي تكون فيه كلفته عالية جداً؛ لأن تقليص عدد الطلبة في الفصل يتطلب زيادة كبيرة في أعداد المعلمين؛ ولكن متخصّصين آخرين يرون، على خلاف ذلك، أن نسبة الطلبة في الفصل لها تأثير كبير في النتائج المدرسية، ولا سيّما بالنسبة إلى الأطفال الذي ينتمون إلى أوساط اجتماعية فقيرة. وهم يعتقدون في هذا السياق أن تقليص عدد الطلبة في الفصل يساعد كثيراً على خفض اللامساواة المدرسية بين الأطفال. والمفارقة في هذا الأمر أن الفريقين يعتمدان نتائج الدراسات نفسها، سواء كانت دراسات علمية أو سياسية (Hanushek, 1992).

ويركز بعض الباحثين في سياق آخر على أهمية الإدارة المدرسية وقوة تأثيرها في النتائج المدرسية للطلبة. وفي دائرة هذا التركيز تعطى أهمية كبيرة للعلاقات القائمة بين المعلمين وبين الإدارة وبين أولياء الطلبة. وتقوم الدراسات المُجراة في هذا المستوى بدراسة سلوك المعلمين بوصفهم موظفين في مؤسسة اقتصادية. ويتمّ في إطار ذلك تحليل دوافع المعلمين وحوافز العمل لديهم. وضمن هذا المجال من البحوث يكون التركيز على عاملين أساسيين هما: لامركزية الإدارة المدرسية، وإنشاء المدارس الخاصة.

وتبين الدراسات المنجزة في البلدان النامية أن الأنظمة المدرسية تدار بطريقة مركزية، حيث لا يُترك لأولياء الأمور والمعلمين أيّ هامش من الحرية أو أيّ فرصة للتأثير في مسار العملية التربوية. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى فعاليات مجتمعية اتجهت إلى تأسيس الطابع اللامركزي للتعليم، وذلك باللجوء إلى تعيين معلمين من قبل الجماعات المحلية أو المشاركة في الإدارة المدرسية عن طريق الأولياء. وغالبا ما تكون هذه الأنشطة مشمولة بالدعم المالي للبرامج الدولية الممولة من قبل الوكالات الدولية والمؤسسات المحلية، ولا سيّما المساعدات والبرامج التي يقدمها البنك الدولي بالاستناد إلى معطيات الدراسات في ميدان اقتصاديات التربية. وغني عن البيان أن هذه الجهود والإجراءات تهدف إلى دعم المعلمين والأولياء والجماعات المحلية من أجل إدارة مدرسية ديمقراطية وغير مركزية.

ومنذ عهد ميلتون فريدمان Milton Friedman كانت عملية الخصخصة المدرسية تعبيراً عن رغبة عدد من الاقتصاديين من أصحاب النزعة الليبرالية الجديدة. وينطلق هؤلاء الاقتصاديون من فرضية قوامها أن المدارس الخاصة محكومة مباشرة بالدعم المالي للأولياء الذين ينفقون مباشرة على تعليم أطفالهم، ولأن هذه المدارس لن يكون في مقدورها الاستمرار ما لم تكن فعالة وناجحة في تعليم الأطفال.

وقد برهنت بعض الدراسات على مصداقية هذه الفرضية ولا سيّما في بعض البلدان، ولكن هذه النتيجة لا يمكن تعميمها؛ وذلك لما ينطوي عليه القطاع التعلمي الخاص من تنوع وتباين. ومع ذلك فإنّ فكرة إنشاء المدارس الخاصة والأهلية إلى جانب المدارس الحكومية قد تشكّل منطلقاً لإحياء التنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، كما يسمح للآباء باختيار المدارس المناسبة لأطفالهم. وقد شكّلت هذه المسألة موضوعاً للمناقشة والجدل والبحث والتقصي في مختلف البلدان المعنية بالتّعليمين الخاص والأهلي (HOXBY, 2003).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بعض الدراسات شككت في جدوى المدارس الخاصة، وبينت أن هذه المدارس قد تشكّل منطلقاً للتمييز المدرسي والتربوي بين أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة في مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية. وتتضح هذه الرؤية في التجربة التربوية في تشيلي، حيث بينت الدراسات أن القطاع التعليمي الخاص شهد انحداراً كبيراً في مستويات التعليم مقارنة بالتعليم العام، وأنّ التعليم الخاص لم يؤثر في رفع المستويات العلمية والمعرفية للطلبة. يضاف إلى ذلك أن المواقف التي يتخذها اقتصاديو التربية تتحدد في أحيان كثيرة بأفكارهم السياسية، وليس بالمنطلقات الفكرية للمعرفة العلمية المجرّدة.

ويمكن التحفظ على هذه الدراسات الاقتصادية التي تناولت العرض التربوي والطلب؛ لأن معظمها عالجت سلوك المعلمين كموظفين، وليس كمعلمين، ولم تأخذ بعين الاعتبار سلوك الطلبة والتلاميذ في المؤسسات المدرسية المدروسة. ولكن بعض الدراسات الجارية حديثاً تحاول الاستفادة من المفاهيم السوسيولوجية لعلم الاجتماع التربوي، وذلك من أجل تحليل سلوك المعلمين والطلبة في آن واحد.

10–تأثير رأس المال البشري في الدخول المادية للأفراد:

حاول أصحاب نظرية رأس المال البشري البرهنة على مصداقية فرضيتهم التي تقول: إن العمال الأكثر تأهيلاً وتعليماً يحصلون على دخول مالية أكبر كنتيجة طبيعية لما يمتلكونه من رأس مال بشري مكتنز في خبراتهم وكفاءاتهم ومستوى تعليمهم. وفي هذا المقام تشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن «إنتاجية العامل الأمي ترتفع بنسبة 30 % بعد عام واحد من الدراسة الابتدائية، وحوالي 320 % بعد دراسة 13 عاماً، وتصل إلى 600% بعد الدراسة الجامعية" (الحبيب، 1981).

ومنذ ستينات القرن الماضي حاول جاكوب مانسر Jacob Mincer أن يبرهن عبر نموذج نظري على وجود علاقة إيجابية بين الدخل الاقتصادي للفرد وعدد سنوات الدراسة وتحصيله المدرسي، أي: بين الدخل ورأس المال البشري المتراكم. وأعلن بوضوح أن مداخيل الفرد الاقتصادية في ميدان العمل مرهونة بعدد السنوات التي قضاها في التعليم، وبعدد سنوات الخبرة التي اكتسبها في ميدان العمل. وفي هذه المعادلة التي يطلق عليها "عوائد رأس المال البشري" يحاول جاكوب أن يفسر الكيفية التي تتم فيها ترجمة رأس المال البشري – الذي يحسب غالباً بعدد سنوات التمدرس – إلى رأس مال محض أو إلى عوائد مالية.

وقد ظهرت مئات المقالات والدراسات التي تنطلق من هذه المعادلة في دراسة عوائد رأس المال البشري في ميدان العمل والإنتاج (Heckman, 2003).

ففي البلدان المتقدمة، التي تقرّ إلزامية التعليم الابتدائي، تتمحور البحوث الاقتصادية حول عوائد التعليم الجامعي والعالي. وقد بيّنت أن مردود الدراسات العليا يمكن احتسابه في مجال فترات زمنية متباعدة، وأنه يصعب قياسه في فترات قصيرة ومحدودة نسبياً. وأوضحت تلك البحوث أن قياس المردودية الاقتصادية للتعليم العالي مرهون بمنظومة من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تتميز بطابع التّغير وعدم الاستقرار. فعلى سبيل المثال، إذا كان التعليم الجامعي ديمقراطياً يسمح لجميع الراغبين بالانتساب إليه، وإذا كانت الوظائف المناسبة لهذا التعليم غير متاحة لكلّ الخريجين، بمعنى أن سوق العمل غير مفتوحة للجميع بحيث يكون العرض أكبر من الطلب، فإنّ ذلك سيؤدي بالضرورة إلى انخفاض المداخيل المالية والمردود الاقتصادي لرأس المال البشري. ويلاحظ الباحثون في هذا السياق أن المردودية الاقتصادية للتعليم الجامعي غالباً ما تكون ضعيفة ومحدودة بالنسبة للأقليات العرقية، وهذا الأمر ينسحب على أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة الجناح التي توجد في قاعدة الهرم الاجتماعي. وتتضح هذه النتيجة في اختلاف مردودية التعليم الاقتصادية بين الذكور والإناث، حيث تكون الجدوى الاقتصادية للتعليم لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث. وهذا كله يعبر عن حضور عنصر التمييز الاجتماعي في سوق العمل بصورة عامة.

وعلى خلاف هذه الصورة في البلدان النامية، حيث لا يكون التعليم الابتدائي إلزامياً أو مجانياً، فإنّ مردودية رأس المال البشري تبدو واضحة ومرتفعة. وهذه النتيجة أسست منطلقاً للسياسات التربوية في هذه البلدان التي اتجهت إلى تعزيز التعليم الابتدائي والأساسي. وقد استفادت هذه البلدان من المساعدات الدولية والأممية في دعم مسارات التعليم الأساسي والابتدائي وتعزيزيها.

ويمكن القول باختصار إنّه وفقاً للمعطيات الميدانية ونتائج الدراسات والبحوث فإنّ فهم تأثير رأس المال البشري أو تعليم الفرد في مدخوله الماليّ يجب أن يأخذ بعين الاعتبار متغيرات وعوامل عديدة مثل: مستوى الالتحاق بالمدارس، أي: نسبة الالتحاق بالمدارس، ومعدل سنوات الدراسة، والأصل الاجتماعي، وقوانين العرض والطلب على الوظائف. وهذا ينسحب أيضاً على تأثير التعليم العام في العملية التنموية في المجتمع.

11-تأثير التعليم في النمو الاقتصادي للمجتمع:

تفيد معظم الدراسات الجارية بأنه عندما يرتفع مستوى التحصيل العلمي في المجتمع فإنّ دخل المجتمع وإنتاجيته يرتفعان أيضاً. وتشير نتائج بعض الأبحاث إلى وجود علاقة قوية وجدلية متبادلة بين المستوى العلمي للعمل والدخل القومي، إذ يتضح أن إنتاجية المجتمع ترتفع كلما تم تدرج القوى العاملة في السلم التعليمي، وفي المقابل فإنّ المستوى التعليمي لأفراد المجتمع يرتفع أيضاً طرداً مع نسبة ارتفاع الدخل القومي في المجتمع.

ولقد تكثّفت الدّراسات الماكرو- اقتصاديّة الّتي تعمل على تحليل العلاقة بين التّعليم والنّاتج القوميّ، وكذلك بين التّعليم والتّنمية في المجتمع بصفة عامّة. وأكدت تلك الدراسات على أهمية التعليم ودوره الكبير في التنمية وزيادة معدلات الدخل القومي. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى دراسة دريكر Druker التي تناولت أوجه العلاقة بين معدلات التقدم الذي حققه الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأمريكية في مجال التكنولوجيا والتقانة وبين التقدم في مجال التعليم وتنمية رأس المال البشري في كلتا الدولتين. و يرى دريكر، في إشارة منه إلى التقدم الهائل الذي حققه الاتحاد السوفييتي في تقانة الفضاء وعلومه، أن هذا التقدم الكبير ليس نتاجاً لديكتاتورية البروليتاريا أو للكومونات الزراعية الجماعية أو للتخطيط القومي، بل هو نتاج للاستثمار المكثف في رأس المال البشري، أي في التعليم وفي الموارد البشرية تحديداً (Druker,1961).

وتبين إحدى الدراسات العالمية المقارنة، للعلاقة بين تكلفة التعليم بالتقدم الاقتصادي، أن اليابان تنفق نسبة عالية من الناتج القومي الإجمالي تقدر بـ 12.5% في مجال التعليم (وهي أعلى نسبة في العالم). ولذلك فهي تتمتع بتقدم تكنولوجي واقتصادي لا نظير له في العالم (Adelman, 1973). وقد ازدهرت الدراسات التي أكدت العلاقة الإيجابية بين الإنفاق على التعليم وبين التقدم والتنمية. وقد بني على ذلك أن كثيراً من البلدان المتطلعة للنمو – كما يقول أحد الكتاب العرب – "قد علقت آمالها على التعليم كوسيلة لتحقيق التقدم، حتى شاعت النظرة إليه على أنه (عصا موسى)، يكفي أن نضرب بها بحر التخلف لينشق مفسحاً طريق التقدم أمام البلاد المتطلعة إليه، ويكفي أن نلقيها على حياة الفقر والجهل والبطالة والمرض ليلتهمها واحدة بعد أخرى" (نوفل ، 5،1979).

وعلى خلاف النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات المؤكدة لأهمية التعليم في الناتج القومي، ظهرت اتجاهات بحثية مضادة ترفض أن يكون للتعليم هذا الأثر الكبير في عملية التنمية وزيادة الناتج القومي، وترفض الفكرة التي ترى أنّ التعليم يعد عامل كفاية لتحقيق النمو الاقتصادي. ويتبنى هذا التصور النقدي كل من فيزي Vaizey وديبيوفيز Debeauvais، حيث يقدمان نماذج حضارية ليس للتعليم فيها هذه الأهمية التي تُنسب إليه، وهذه هي حال بريطانيا التي حققت تقدماً اقتصادياً هائلاً وتنموياً كبيراً بكل المقاييس مع أن المستوى التعليمي لديها أدنى بكثير من بعض الدول الأوروبية. وهناك دول أخرى عديدة استطاعت أن تحقق نمواً اقتصادياً دون أن تحقق نهضة تعليمية موازية لذلك(Vaizey, 1961).

ومهما يكن من أمر الدراسات المتّصلة بهذا الميدان، فمن الثابت والمستدلّ عليه بالضرورة العلمية أن الاستثمار في التعليم يزيد من إنتاج القوى العاملة عن طريق زيادة معارف تلك القوى ومهاراتها؛ لذا فإنّ زيادة مستوى التعليم ستؤدي بالضرورة إلى زيادة الدخل وتحسين المستوى المعيشي للسكان والمجتمع، وتنمّي دخله القومي.

وتؤكّد معظم الدّراسات والبحوث على أهمية التربية في عملية التجديد والتقدم التقني والتنمية الشاملة للبلدان، ومع ذلك يصعب قياس هذا التأثير التنموي للتعليم نظراً لصعوبة توفير المعطيات الأساسية والإحصائية المتعلّقة به في مختلف البلدان. ويعتقد الباحثون أن هذه الصعوبة ناجمة عن صعوبات منهجية في البحث العلمي تعود في مُجملها إلى غياب المعطيات الإحصائية الكافية. وعلى الرغم من ذلك تبين بعض الدراسات أن تطور مستويات الالتحاق بالتعليم لم يفلح في عملية النهوض بالتنمية، وقد يكون هذا نتيجة ممارسات سياسية واقتصادية غير مواتية للعملية التنموية، كما قد يكون ناجماً عن تدني نوعية المدارس والمؤسسات المدرسية.

لقد عمل الباحثون بصورة ودون انقطاع على تطوير أدواتهم لقياس العوائد الاقتصادية للتعليم، وفي ضوء هذه الجهود شهدت اقتصاديات التربية نوعاً من التجديد في طرائقها وأدواتها مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي. ومن اللافت للنظر أن هذا التطوير شمل أبعاداً أخرى تتجاوز حدود المداخيل الفردية والتنمية. فقد استخدم الاقتصاديون في الستينيات والسبعينيات أدواتهم الإحصائية لقياس تأثير التعليم في عمليات توظيف الآباء لأموالهم واستثمارها في تعليم أبنائهم، ومن ثم دراسة هذا التأثير في السلوك الاجتماعي، مثل الزواج والخصوبة والانحراف والمشاركة في الانتخابات والممارسات الدينية (Baudelot, 2005). وقد بينت هذه الدراسات أهمية رأس المال البشري ودوره في الدخل والتنمية، مُوظّفة معادلة مانسر Mincer الكمية (عدد سنوات الدراسة، عدد سنوات الخبرة) في عملية قياس تأثير التربية في الدخل والتنمية. ويمكن القول في النهاية إنّ بعض الاقتصاديين المعاصرين في مجال اقتصاديات التربية يقترحون تطوير مفهوم رأس المال البشري، ليشمل مختلف الجوانب السيكولوجية والنفسية والسلوكية التي قد تكون نتاجاً لعملية التمدرس الطويلة (الالتحاق بالمدرسة). وقد ركز هذا التوجه على أهمية العناصر السيكولوجية

والعقلية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مستوى الفرد كما في مستوى المجتمع. ويتضح في هذا السياق أن هذه العناصر تتعلق بقيم الفرد ومواقفه واتّجاهاته وعوائده كما تتعلق بنسق من المشاعر السيكولوجية مثل: الثقة بالنفس، واحترام الذات، والعلاقة مع السلطة، والقدرة على التكيف مع التغيرات الاجتماعية.

ويعدّ رايمون بودون Raymond Boudon أحد كبار المهتمين بالجوانب الاقتصادية للتربية؛ إذ قام بدراسة المسألة التربوية في الأوضاع الاقتصادية للأسر والعائلات، وبيّن أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعوائد، وبدؤوا ينظرون إلى المدرسة من خلال مفاهيم العرض والطلب والتوظيف والعوائد (Boudon, 1974).

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى الدراسة المهمة التي أجراها دونيزون Denison حول مصادر النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي نشرت في عام 1962. واستطاعت هذه الدراسة أن تقدم نتائج إحصائية مهمة حول تأثير التعليم في الدخل القومي. ومن النتائج التي قدمتها أن 23% من نسبة النمو الاقتصادي تعود إلى تأثير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا يعني أن التعليم يعد من أهم العوامل في هذه الزيادة باستثناء قوة العمل نفسها(*Cherkaoui,38*).

لقد استخدم دونيزون مفهوم وظيفة الإنتاج لقياس العلاقة بين التربية والتنمية، وهو المفهوم الأكثر انتشاراً في النظرية الاقتصادية العائدة لكوب دوغلاس Cobb Douglas، والذي يرى أن إنتاج رأس المال والعمل يتم على أساس عوامل عديدة أهمها التقدم التكنولوجي، وتحسن مستوى اليد العاملة (*Denison, 1962*). وتبين تفاصيل هذه الدراسة أن 10% من النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين سنتي 1929– 1957 يرجع إلى تحسن مستوى التعليم سواء في زيادة عدد سنوات الدراسة أو زيادة أيام الدراسة، وأن نحو 21% من النمو الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 يرجع إلى تأثير التعليم أيضاً. كما قام دونيزون بدراسة دور التعليم في زيادة النمو في أوروبا في السنوات 1950 – 1962، وتوصّل إلى إرجاع 5% إلى 15% من النمو إلى تأثير التعليم. وفي سياق مثل هذه البحوث أرجعت دراسة أجراها شولتز نسبة 20% من النمو الاقتصادي الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحسن مستوى التعليم. وهناك دراسات متعددة توصلت إلى نتائج مشابهة.

وقد بينت دراسات أخرى أن دور التعليم في النمو الاقتصادي كان ثانوياً. بل اتّجهت بعض الكتابات والدراسات إلى نفي أيّ دور للتعليم في التنمية الاقتصادية، وذهبت إلى أنّ الإنفاق الكثيف على التعليم ربما لا يجدي في العملية التنموية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والتربوية التي تحيط بعملية التنمية ذاتها، فبعض السياسات التربوية قد تنعكس سلباً على معطيات التنمية، ومثال ذلك السياسات التي توسعت في التعليم الثانوي والعالي على حساب التعليم الأساسي والابتدائي، وأدّى ذلك إلى إغراق أسواق العمل بفائض من القوى العاملة والخبرات المؤهلة التي تزيد عن حاجة هذه الأسواق من اختصاصات محددة أو من الاختصاصات التي لا تتلاءم مع حاجات الاقتصاد أصلاً.

وعلى الرغم من التصور السلبي الذي توحي به تلك الدراسات للعلاقة بين التربية والتنمية فإنّ قناعات الاقتصاديين وعلماء التربية المهتمين بهذا الموضوع بقيت راسخة بأن التعليم يسهم في النمو الاقتصادي، وبأنّ تأثيره يزداد بزيادة مواءمته لحاجات الاقتصاد ومدى قدرته على تزويد سوق العمل بالأطر والكفايات والخبرات العلمية. وظلّ من الرّاسخ أيضا الدّور العظيم الّذي يمارسه التعليم في التنمية الاقتصادية والثقافية ولا سيّما في المجالات الصحية والثقافية. ويلحّ الخبراء في هذا السياق على ضرورة الأخذ بنظم الأولويات في تخطيط التعليم والتركيز على أولوية التعليم الابتدائي والأساسي نظرا لإسهامهما الكبير في زيادة العوائد الاقتصادية والاجتماعية.

12- خاتمة:

تسجل اقتصاديات التربية اليوم نفسها بين العلوم الاجتماعية التي اكتسبت مكانة وخصوصية كُبريَيْن، ومأتى ذلك تناولها لأكثر قضايا الحياة المعاصرة أهمية وخطورة. فالعلاقة بين التعليم والحياة الاقتصادية تفرض نفسها في حياة الأفراد والمجتمع على حدّ سواء.

لقد استكشفت اقتصاديات التربية المعالم المجهولة للعلاقة بين التربية والاقتصاد، وبين رأس المال البشري والتنمية الإنسانية، كما بدّدت كثيراً من الغموض الذي يحيط بطبيعة العلاقة الجدلية المعقدة بين المادي والمعنوي في العملية التنموية بصورة عامة. ومهما يكن الأمر فإنّ الدراسات المُنجزة في هذا الباب رسخت رؤى وتصورات علمية شاملة حول طبيعة العلاقة بين الاقتصاد والتربية، وأكدت أهمية الوظيفة الاقتصادية للتربية.

وقد مكنت نتائج الدراسات الجارية في مجال اقتصاديات التربية الحكومات والدول والأفراد من توجيه سياساتها التربوية والاقتصادية في المسارات المأمولة، واستفادت هذه الحكومات بدرجة كبيرة من معطيات البحث العلمي في ميدان التفاعل المعقد بين التعليم والاقتصاد وبين رأس المال البشري والتنمية. وشكّلت نتائج هذه الدراسات منطلقاً للاستراتيجيات والسياسات التربوية في مختلف أنحاء العالم لمواجهة كثير من المعضلات السياسية والاقتصادية. وعلى هذا الأساس دأبت كثير من الدول على تطوير التعليم والتأهيل لمواجهة تحديات التخلف وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

ويُسلمنا ما تقدّم إلى القول إن اقتصاديات التربية تكتسب اليوم أهمية استراتيجية سياسية واقتصادية واجتماعية، وتشكّل مدخلاً رئيسياً من مداخل التخطيط الاجتماعي والتربوي للتنمية والتّحديث والتطوير في المجتمع.

وقد استعرضنا في هذا البحث مختلف المداخل الأساسية لاقتصاديات التربية في مسارات التوظيف والتمويل والاستثمار والعوائد. وقدمنا تصوراً شاملاً لمختلف المفاهيم والمقولات والدراسات المتّصلة بهذا الميدان. وراعينا في تناولنا لهذه المسألة التّأكيد على التأثير الذي يحققه التعليم في نمو المجتمع وتطوره الاقتصادي على نحو شامل.

وتوخّينا في تناولنا لقضايا رأس المال البشريّ منهجا سعينا إلى أن يكون واضحا؛ إذ حاولنا النّظر في عملية التوظيف والاستثمار الاقتصادي في رأس المال البشري عبر العملية التربوية في مستوى الأفراد وفي مستوى المجتمع، كما اهتممنا بالدراسة والتحليل لتأثير رأس المال المتشكّل في مداخيل الأفراد وفي النمو الاقتصادي للمجتمع. وقد جرى هذا التناول وفقاً للمنهج المجهري "المايكرو اقتصادي "من جهة والمنهج الشمولي "الميكرو الاقتصادي" من جهة أخرى. وقمنا بعرض عدد كبير وواف من الدراسات الاقتصادية التربوية الّتي عُنيت بمختلف المسائل المتعلّقة بالتربية والاقتصاد ورأس المال البشري.

ولا بد لنا في خاتمة هذا البحث من أن نسجل بعض الملاحظات النقدية التي مهّدنا لها بإجمال في مقدمته. وتتمثل إحدى هذه الملاحظات في أن بعض الدراسات الاقتصادية حول المدرسة اختزلت المسألة التربوية في بعدها الاقتصادي. وهذا يعني أن المدرسة تحت التأثير المتواتر لهذه الدراسات بدأت تفقد بريقها الثقافي والإنساني، وبدأت تفقد وظيفتها الأخلاقية والإنسانية والثقافية التي كانت تمثل رسالتها الحيوية عبر التاريخ الإنساني. لقد رسّخت مثل هذه المقاربات القيمة الاقتصادية للتربية وتجاهلت ما عداها، وأخضعت المسألة التربوية لمعايير السوق وقوانينه التي تتعلق بالعرض والطلب والعوائد والاستثمارات فحسب. ومما يؤسف له اليوم أن تأثير هذه النظريات والرؤى بدأ ينساب في عقول الأفراد والمربين وأصحاب القرار، وبدأت النظرة الاختزالية إلى المدرسة تتشكّل وفقاً لمعايير السوق من عرض وطلب، حتى إنَّ مُعدي البرامج المدرسية بدؤوا يبرمجون كل ما يتعلق بالمدرسة وفقاً لمعايير النظرة الاقتصادية الجامدة الصّمّاء إلى المدرسة، وقد يؤدي هذا التّيّار الجارف من الدراسات والأبحاث والنظريات ذات الطابع الاقتصادي إلى اختزال المدرسة في بعدها الاقتصادي وتجريدها من بعدها الفكري والرّوحيّ والأخلاقي والإنساني.

المراجع:

1. الحبيب، مصدق .(1981) .التعليم والتنمية الاقتصادية .بغداد: دار الرشيد.
2. الرشيدي العنود . (2024) . الأمان الثقافي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الأقليات الثقافية في جامعة الكويت: دراسة أنثروبولوجية–تربوية .مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية .40(3) . 21–42 –
3. الشرع، منذر . (2000). الاستثمار في رأس المال البشري: مدخل التكاليف والأرباح. في مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (تحرير)، التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة (ص ص 111–127). أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات.
4. الصويلان ، زهاء . (2025) . واقع سياسة التعليم العام في دولة الكويت: دراسة تحليلية نقدية في ضوء نظرية الفوضى ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ، (1) 41 . 113–
5. المسيليم، محمد يوسف .(2002) .اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري (الطبعة الأولى). الكويت: جامعة الكويت.
6. المطوع، حسين محمد جمعة .(1987) .اقتصاديات التربية (الطبعة الأولى). دبي: الإمارات العربية للنشر والتوزيع.
7. حمادة، عبد المحسن .(2007) .مدخل إلى أصول التربية (الطبعة الثانية). الكويت: جامعة الكويت.
8. رحمة، أنطون .(1982) .اقتصاديات التعليم .دمشق: مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق.
9. رشدان، عبد الله. (1985). الأثر الاقتصادي للتعليم العام في الأردن .المجلة التربوية، 2(5)، 11.31–
10. نوفل، محمد نبيل .(1979) .التعليم والتنمية الاقتصادية .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
11. وطفة، علي. (2009). المدرسة المدججة بالتكنولوجيا: أين هو الجانب الإنساني؟ مجلة الطفولة العربية، 10(39)، 109– 123.
12. وطفة، علي. (2011). الأسس النقدية للاستثمار التربوي في رأس المال البشري .مجلة المعرفة السورية، 49(568)، 20.37–
13. Al-Rasheedi, Al-Anoud. (2024). Cultural Security and Its Relationship to Some Variables Among Students of Cultural Minorities at Kuwait University: An Anthropological-Educational Study. Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 40(3), 21–42. (in Arabic).
14. Al-Suwailan, Zuhaa. (2025). The Reality of Public Education Policy in the State of Kuwait: A Critical Analytical Study in Light of Chaos Theory. Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 41(1), 113–(in Aravic).
15. Adelman, Irma, & Morris, Cynthia T. (1973). Economic growth and social equity in developing countries. Stanford: Stanford University Press.
16. Ambroise, Gérard. (2003). Aux sources de l’effet Pygmalion. Recherches & Éducations, (5). Retrieved October 15, 2008, from http://rechercheseducations.revues.org/index218.html
17. Baudelot, Bernard, & Leclercq, François. (2005). Les effets de l’éducation. Paris: La Documentation Française.
18. Ben-Porath, Yoram. (1967). The production of human capital and the life cycle of earnings. Journal of Political Economy, 75(4), 352–365. https://doi.org/10.1086/259291.
19. Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. University of Chicago Press.

20. Boudon, Raymond. (1974). L'inégalité des chances. Paris: Armand Colin.
21. Bourdieu, Pierre. (1971). La reproduction. Paris: Presses Universitaires de France.
22. Cherkaoui, Mohamed. (1970). Sociologie de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
23. Cherkaoui, Mohamed. (1970). Sociologie de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
24. Coleman, James S., Campbell, Ernest Q., Hobson, Carol J., McPartland, James, Mood, Alexander M., Weinfeld, Fred D., & York, Robert L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
25. De Meulemeester, Jean-Luc. (2007). L'économie de l'éducation fait-elle des progrès? Une perspective d'histoire de la pensée économique. Brussels Economic Review, 50(1), Spring.
26. Denison, Edward F. (1962). Education, economic growth and gaps in information. Journal of Political Economy, 70(5), 124–128.
27. Diatkine, Daniel. (1999). Introduction à la richesse des nations. Paris: Flammarion.
28. Drucker, Peter F. (1961). The educational revolution. In A. H. Halsey, J. Floud, & C. Anderson (Eds.), Education, economy and society. New York: Free Press.
29. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. Basic Books.
30. Hanushek, Eric A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. Journal of Political Economy, 100(11), 84–117.
31. Heckman, James J., & Krueger, Alan B. (2003). Inequality in America: What role for human capital? Cambridge, MA: MIT Press.
32. Heckman, James J., Lochner, Lance J., & Todd, Petra E. (2003). Fifty years of Mincer earnings regressions. NBER Working Paper, No. 9732.
33. Hoxby, Caroline M. (2003). The economics of school choice. Chicago: University of Chicago Press.
34. Marx, K. (1970). Critique of the Gotha Programme (J. Ryazanov, Ed.; A. Wunsch, Trans.). Progress Publishers. (Original work written 1875).
35. Marx, K. (1990). Capital: A critique of political economy (B. Fowkes, Trans.; Vol. 1). Penguin Books. (Original work published 1867).
36. Mincer, Jacob. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. Journal of Political Economy, 66(4), 281–302.
37. Smith, Adam. (1991). Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations (Germain Garnier, Trans.; 2 vols.). Paris: GF-Flammarion. (Original work published 1776).
38. Smith, A. (1776). An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations. W. Strahan and T. Cadell.
39. Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. Harper & Brothers.
40. Vaizey, John, & Debeauvais, Michel. (1961). Economic aspects of educational development. In A. H. Halsey et al. (Eds.), Education, economy and society. New York: Free Press.
41. Watfa, Ali. (1988). L'interallié sociale dans l'enseignement supérieur français: Université de Caen comparée aux universités françaises (Doctoral dissertation). Université de Caen.
42. Walras, L. (1954). Elements of pure economics (W. Jaffé, Trans.). Allen & Unwin. (Original work published 1874).
43. Wicksteed, P. H. (1910). The common sense of political economy: Including a study of the human basis of economic law (Vols. 1–2). Macmillan.