الفصل الرابع

البعد السياسـي

هناك كثير من المفاهيم المغلوطة حول تعليم الكبار خاصة ما يتعلق بمفهومه وأبعاده وعوائده. ويعد هذا الخلط من الأمور التي أدت إلى ضبابية الرؤية حول هذا الميدان وإلى تهميش أدواره ووضعيته في السياقات التنموية ليس في الدول النامية فحسب، ولكن حتى في الدول المتقدمة وإن كان التهميش أمرا نسبيا. وتعد مسالة عدم وضوح الغايات والأجندا الحقيقية لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، من بين أهم الموضوعات التي يعتريها كثير من الغموض في هذا الصدد.

فهناك من يتصور أن مسألة تعليم الكبار هي جهد تقني صرف يرتبط بالأبعاد القرائية والتعليمية متناسين الأبعاد الإيديولوجية والسياسية التي تقف إن ظاهرا أو باطنا خلف حركة تعليم الكبار. فقراءة تحليلية متأنية لكثير من الحركات التربوية على الساحة الدولية تنبئ بكل وضوح عن هذه العلاقة بين متغيري السياسة ومجهودات تعليم الكبار بمفهومه الحضاري الشمولي الواسع.

ففي أوائل السبعينات، قدم " باولو فريري " وهو أحد مربي الكبار من أمريكا اللاتينية، فلسفة ثورية إلى رجال تعليم الكبار في العالم. وتقوم نظريته على مفاهيم إثارة الوعي (Conscientization) أو بث السياسة والمبادرة إلى الفعل. ولقد شرح فريري نظريته هذه في كتابه الشهير " تعليم المقهورين " (١٩٧٠). وبرغم ارتباط هذه الفلسفة ارتباطا وثيقا قائما على القهر السياسي والاجتماعي والاقتصادي في أجزاء من أمريكا اللاتينية، فقد قام رجال تعليم الكبار في بلدان كثيرة بدراستها ومحاولة الاستفادة من قوة الدفع الثورية لها في جهودهم التربوية داخل أوضاع ثقافية أخرى (إيلياس، ١٩٩٥، ١٧٠). إن توظيف نظرية " فريري " الراديكالية في البرازيل أدت إلى نفيه لاستخدامه لمنهجية قرائية تقوم على تفكيك وتشريح المشهد الاجتماعي السياسي بغية إثارة الوعي المؤدي إلى الثورة والتمرد والتغيير.

وعلى نفس المنوال سار " إيفان إيليتش " في كتابه " مجتمع بلا مدارس " حيث دعى إلى إلغاء المدرسة من المجتمع كشرط أساسي لتخليص الناس من إدمانهم لمؤسسات مستبدة وخادعة. ولم يكن السبب الرئيسي لرفض " إيليتش " للمؤسسة المدرسية عائدا إلى فشلها أو اخفاقاتها بقدر سخطه على دورها في ترسيخ قيم الماضوية والاستهلاك والقمع والقولبة الاجتماعية. ودعا " إيليتش " إلى قيام

تعليم حديث يبنى على قيم المساواة والإبداع والحرية والاختيارية والتلقائية الحياتية. واقترح " إيليتش " بدائل للمدرسة الحديثة قائمة على أنظمة الشبكات التعليمية المتعددة لإلغاء مؤسسة التعليم، ولجعل التعليم أكثر حرية وإبداعا (Illich, 1970). فكل من " إيليتش " و" فريري " قد عبر عن موقف سياسي صريح وواضح رفض فيه رفضا مطلقا للفكر وللمؤسسات التربوية في السياق الاجتماعي الذي عاش فيه معتبرا إن هيمنة الفكر والممارسة المتخلفتين هما اللتان أديتا إلى ترسيخ وتكريس ثقافة القهر والتسلط وإعاقة فرص الخلق والإبداع والتميز في تحقيق نهضة مجتمعية منشودة. ولقد اصطبغت حركة تعليم الكبار عالميا بتأثيرات هذه الصيغ الراديكالية بما يصاحبها دائما من مناشدات تقدمية تدعو إلى تكريس قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمساواة.

صحيح أن "فريري" و"إيليتش" انطلقا في تصوراتهما وآرائهما من فكر يساري ماركسي انتشر في بعض أجزاء المعمورة ومن بينها دول أمريكا اللاتينية، ولكن البعد السياسي أو الإيديولوجي الموجه لحركات تعليم الكبار، تعبر عن نفسها حتى في حركات تعليم الكبار ذات الطابع الإنساني والديني والليبرالي. فالزعيم الهندي " غاندي "استخدم تعليم الكبار لإذكاء روح المقاومة السلمية لدى اتباعه بعد الحرب العالمية الثانية، ووظفه "بنيامين فرانكلن" كأداة رئيسة لبث القيم والثقافة العلمية في الوطن الأمريكي الجديد الذي طغت عليه القيم البروتستانتية، ووظفته اليونسكو كأداة لتحقيق التقارب بين الشعوب ولتحقيق السلم والسلام العالميين.

والمتتبع لمسيرة المؤتمرات الدولية الرئيسة التي انتظمت خلال العقد الماضي خاصة المؤتمر الدولي للسكان، ومؤتمر قمة الأرض بالبرازيل، والمؤتمر الدولي للمرأة ببكين، ومؤتمر التنمية الاجتماعية بكوبنهاجن، والمؤتمر الدولي الثاني لحقوق الإنسان بجنيف، والكثير غيرها، يلاحظ أن مسألة تعليم الكبار بمفهومها التقدمي الشمولي، قد فرضت نفسها بشدة على الأجندا الرئيسية لهذه

المؤتمرات المسيسة، ولعبت منظمات المجتمع المدني دورا رئيسا في ترسيخ هذا التوجه الذي يتناغم مع التوجه التقدمي الذي تتبناه وتدعو إليه كثير من مؤسسات المجتمع المدني الدولية. هذه التحركات الدولية مكنت تعليم الكبار من أن يتبوأ مكانة ذات بال على الساحة الدولية، وصعدت به إلى مستوى الملفات السياسية بعد أن كان جهدا هامشيا تطوعيا لا يلتفت إليه إلا قلة من البشر.

إن مما لا جدال فيه، أن التربية سواء الموجهة للكبار أو للصغار هي عمل سياسي مؤدلج، ورؤية أبعاد هذا الجهد وغاياته واضحة كل الوضوح بالنسبة لصانع القرار أو المحرك العقائدي لهذا الجهد. ورغم كل الوضوح لهذه الرؤية، إلا أنها قد لا تكون واضحة كذلك بالنسبة للمستفيدين من البرامج أو العاملين فيها خاصة أولئك الذين لا يتمتعون بحس سياسي يمكنهم من اشتمام دلالات وأبعاد ما يقومون به من عمل ربما يتجاوز حدود ما يتصورون. إن كل من يتصور حيادية التربية يغالط الحقيقة أو لا يود أن يقر بها، إما لجهل أو سذاجة أو كلاهما معا، فالتربية شئنا أم أبينا، عمل سياسي مشروع له تصوراته وأفكاره ورؤاه التي يود أن يمررها ويكرسها صانع القرار أو المؤدلج لخدمة عقيدته أو إيديولوجيته وتوجهاته.

ولئلا نطيل النقاش حول هذه الموضوعات في إطار المقدمة، فإن الباحث يسعى في دراسته هذه إلى تعزيز أطروحته التي يسوقها بشأن البعد السياسي لتعليم الكبار... هذا المجال التربوي المشبع بالأبعاد والدلالات والتداعيات السياسية التي نادرا ما نتوقف عندها.

إشكالية الدراسة

علاقة التأثير والتأثر بين التربية والسياسة علاقة جدلية فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر. وتؤثر ظروف الزمان والمكان والقوى الثقافية والسياسية السائدة في تحديد طبيعة هذه العلاقة ولكن تظل التربية في كافة الأحوال ممارسة غير محايدة من المنظور السياسي. فهناك بعد عقائدي أو سياسي أو إيديولوجي إن شئت يقف خلف كل تربية بغض النظر عن طبيعتها وخصوصيتها وغاياتها، إن راديكالية أو معتدلة أو دينية أو غير ذلك. وتتمحور إشكالية الدراسة الحالية حول تلمس وتقصي الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار من منظور عالمي.

أهداف الدراسة

تكمن أهداف الدراسة في النقاط التالية:

١. العمل على وضع تفسيرات مستندة على الشواهد والأحداث لتفهم التطور التاريخي لتعليم الكبار على الساحة الدولية.

٢. إثارة الوعي حول القوى السياسية الفاعلة في ميدان تعليم الكبار على الساحة الدولية.

٣. تصحيح بعض المفاهيم والتصورات الخاطئة حول طبيعة تعليم الكبار خاصة ما يتعلق بالأبعاد الفنية والسياسية لتعليم الكبار.

٤. سد ثغرة في المكتبة العربية التي تفتقر إلى الدراسات الخاصة بالبعد السياسي لتعليم الكبار والتي تستند على الخبرة والمعايشة والمراجعات الأدبية.

أسئلة الدراسة

يتمحور السؤال الرئيسي في هذه الدراسة حول البحث في القوى والمؤثرات السياسية التي وقفت خلف تشكل حركة تعليم الكبار في الساحة الدولية، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس **عدة تساؤلات فرعية وهي على النحو التالي:**

١. كيف أثرت القوى السياسية على تشكيل المشهد التربوي في الحضارات الإنسانية السابقة وفي الحضارة الإسلامية وفي العالم العربي؟

٢. ما المضامين التربوية ذات البعد السياسي التي ينادي بها العاملون في مجال تعليم الكبار؟

٣. ما العلاقة بين تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة (الديمقراطية، حقوق الإنسان، التفاهم والتعايش، السلام)؟

٤. ما الأبعاد السياسية التي أضفتها مؤتمرات اليونسكو لحركة تعليم الكبار؟

٥. ما الإضافات السياسية التي قدمتها دول العالم الثالث لحركة تعليم الكبار؟

٦. ما الإضافات السياسية التي قدمها الغرب لحركة تعليم الكبار؟

٧. ما هي الأدوار السياسية التي قام بها المجلس العالمي لتعليم الكبار؟

منهجية الدراسة

سعت الدراسة الحالية لأن تأصل البعد السياسي لتعليم لكبار الذي تندر الدراسات العلمية حوله. وسوف تعتمد الدراسة في شواهدها وتحليلاتها على مراجعة متعمقة للأدبيات المتخصصة وعلى الشواهد والمعلومات المستمدة من تجربة الباحث في مجال العمل القيادي العالي في مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي وخارجه. هذه الخلفية التي أتاحت له فرصة معايشة أحداث ووقائع وقضايا امتدت لعقد ونيف من الزمن، وكثير منها لم يدوّن حتى يومنا هذا، وستوظف هذه الخبرات المتراكمة حسب أهميتها ومناسبتها في بعض من أجزاء الدراسة.

واعتمدت الدراسة على عدد من مناهج البحث المتداخلة التي اقتضتها مستلزمات الدراسة، من أبرزها منهجية البحث الوصفي، والمنهج الجدلي الذي يدرس العلاقة بين متغيرين نوعيين أو كميين ولا يقف عند حد الوصف بل يتعمق في دراسة العلاقة التبادلية بين المتغيرين وفق تفسيرات وشواهد جدلية ومنطقية. والمتغيران النوعيان اللذان تناولهما المنهج الجدلي هما متغير السياسة وتعليم الكبار.

ففي إطار توظيف المنهج الجدلي في هذه الدراسة، ضمن الباحث كل مبحث من مباحث الدراسة أدلة وشواهد تدلل وتبرهن على

البعد السياسي لمجهودات تعليم الكبار سواء تلك الأبعاد السياسية المعلنة أم غير المعلنة، والتي تتطلب نوعا من التفكيك والقراءة التحليلية. وبنيت منهجية الدراسة بأجزائها الأربعة على منطق جدلي، يهدف توظيف كل جزء من أجزائها إلى دفع الدراسة خطوة إلى الأمام في برهنتها على الوشائج السياسية المتينة التي تقف خلف تطور تعليم الكبار على الساحة العالمية.

كما وظف الباحث المنهج التاريخي (التطوري) والذي يتضح من خلال استعراضه لتطور تعليم الكبار من خلال المؤتمرات التي نظمتها اليونسكو، والتغييرات السياسية للحركة في ضوء توجهات هذه المؤتمرات. واستخدم الباحث أسلوب التحليل الثقافي القائم على مفهوم العلاقة الارتباطية بين التعليم وبين القوى الثقافية والاجتماعية التي أنتجته، إذ أن تعليم الكبار وإن كان ذا نزعة عالمية، إلا أنه يرتبط اشد الارتباط بخصوصية الثقافة الاجتماعية السائدة. وتبرز هذه المنهجية في الأجزاء المتعلقة بالإضافات التي قدمتها الحضارة الإسلامية لتعليم الكبار والإضافات التي قدمتها دول العالم الثالث والغربي لحركة تعليم الكبار.

إجراءات الدراسة

تنتظم الدراسة الحالية في أربعة أجزاء رئيسة وهي: المقدمة، والإطار النظري، والشواهد التفسيرية لعلاقة تعليم الكبار بالسياسة، والخاتمة والاستنتاجات والتوصيات. وتشتمل المقدمة على شرح للمفاهيم وتحديد لأسئلة الدراسة وأهميتها ومنهجيتها، ويتضمن الإطار النظري عرضا للعلاقة بين التربية والمجتمع من منظور تاريخي، وشرحا للمذاهب التفسيرية لعلاقة المجتمع بالتربية، وشرحا لنظريات الضبط الاجتماعي والتغيير، وشرحا لنظريتي الوفاق والصراع وعلاقة كل ذلك ببعدي تعليم الكبار والسياسة. ويشمل الجزء الثالث شواهد وأدلة تبرهن على العلاقة بين تعليم الكبار والسياسة. أما الجزء الأخير فقد اشتمل على أهم الاستنتاجات والتوصيات.

مفاهيم الدراسة:

١) **تعليم الكبار:**

يستخدم الباحث في هذه الدراسة تعليم الكبار بمفهومه الواسع وكمرادف للمصطلحات الشائعة في الميدان، مثل التعليم المستمر،

التعليم المتجدد، التعليم مدى الحياة، التعليم الأساسي للكبار، والتعليم غير النظامي. وبطبيعة الحال، فإن برامج محو الأمية الأبجدية والوظيفية والحضارية تندرج جميعها تحت مظلة تعليم الكبار. فتعليم الكبار من هذا المنظور، هو مفهوم واسع تنشغل فيه وتقدمه مؤسسات متعددة. ومهما يكن من اختلاف في طبيعة المؤسسات التي تقدم تعليم الكبار، فإنها باستثناء حالات محددة، تتميز بكونها طوعية بالنسبة للدارس الكبير، وتعطى على أساس التفرغ الجزئي، وتخضع للإشراف المدني أو الحكومي، وتقدم للأفراد الذين تجاوزوا سن التعليم الإلزامي.

وتتعدد التصورات والاتجاهات التي يتبناها الباحثون لتحديد معنى محدد لمفهوم تعليم الكبار نظرا لتشعب مؤسساته وطبيعة الدارسين فيه، وأهدافه وغاياته، وأساليبه. ومن منظور الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار والتي اقرها وزراء التربية والتعليم العرب، فإن تعليم الكبار يشمل " مجمل العمليات التعليمية التي تجرى بطريقة نظامية أو غير نظامية، التي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع، قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلا جديدا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم. ويشمل تعليم الكبار، التعليم النظامي والتعليم المستمر، كما يشمل التعليم غير النظامي وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي المتاحة في مجتمع يتعلم ويتسم بتعدد الثقافات، حيث يتم الاعتراف بالنهوج النظرية وبالنهوج التي ترتكز على التطبيق العملي (المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ٣٠).

ووفق منظور الاستراتيجية العربية، فإن مفهوم تعليم الكبار يتضمن كافة البرامج الموجهة لمحو الأمية بأشكالها وأنواعها المختلفة وبرامج تنمية المجتمع وتعليم اللغات والثقافة العامة والعمالية والتعليم الموازي والتعليم عن بعد والدراسات الحرة والتدريب المهني والتثقيف الصحي والغذائي والاجتماعي، وثقافة الاستهلاك والتربية السياسية والمدنية، والتربية الدينية والاقتصادية، واستثمار أوقات الفراغ والترفيه.

ويتناول لندمان (Lindeman) تعليم الكبار من منظور سياسي، فيؤكد على أنه يمثل عملية بناء للديمقراطية سواء في مكان العمل أو المجتمع من أجل أن يصبح لدى الفرد معرفة ويصير صانعا للقرارات

الحاسمة في الأمور التي تؤثر في حياته اليومية، حيث إن تعليم الكبار يسعى إلى خلق القدرات البشرية بطريقة ديمقراطية باستخدام الوسائل الاجتماعية من أجل الحرية، سواء في الأماكن المفتوحة في التعليم المدرسي أو التدريب أو في إطار الحركة الاجتماعية من أجل أهداف التغيير الاجتماعي (Lindeman, 1961, 9).

وبشكل عام، تقدم برامج تعليم الكبار مؤسسات لا حصر لها من بينها المدارس الليلية، والمدارس الشعبية، ومراكز خدمة المجتمع في الجامعات، والمساجد ودور العبادة، ونقابات العمال، والغرف التجارية، وكليات المجتمع، والأحزاب السياسية، والمكتبات والصالونات الأدبية، ووسائل الإعلام، ومراكز الإرشاد الزراعي والتوعية، والمؤسسات الثقافية والصحية والاجتماعية، وغيرها الكثير. وتختلف وتتعدد غايات وأهداف هذه المؤسسات بتغير الأجندا التي تعمل في ضوئها، ولكن يمكن تحديد أهم هذه الغايات في الجوانب المرتبطة بضمان انتشار مفاهيم الوحدة والأمن الوطني، وتحقيق فرص المساواة في التعليم، وتهيئة الظروف المواتية للإبداع وتجويد العمل وحماية أو إحياء تراث الماضي وتوعية الجماهير وحماية البيئة، واستثمار أوقات الفراغ ومحاربة العنف والعدوان والسيطرة، وتحقيق الأدلجة للأحزاب، ودعم العمل من أجل السلام الدولي والتفاهم بين الشعوب (أبو زيد، ١٩٩٩، ٣٢٤).

إن تعليم الكبار بوجه خاص، شأن إيديولوجي إلى حد بعيد وثيق الصلة بالأفكار والعقائد العالمية والقومية السائدة. وهذه الإيديولوجيا التي توجه تعليم الكبار، خليط من النزعات والعقائد العالمية والإنسانية والبراجماتية العملية. وهكذا جرى المعنيون بتعليم الكبار على أن يضمّنوا برامجهم موضوعات كالسلم ونزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الإناث والذكور، وحماية الضعفاء والمضطهدين في الأرض. كما حرصوا من جانب آخر في تعليم الكبار والشباب رجالا ونساء على تكوينهم تكوينا يجعل منهم أناسا أكفاء في مهنهم وأعمالهم وحياتهم اليومية (عبد الدائم، ١٩٩٣، ١٣).

٢) **السياسة :**

السياسة كما يعرفها الاختصاصيون هي فن الممكن أي فن القدرة على فرض ما هو ممكن في ميدان من ميادين الحياة الواسعة. وفن الممكن ليكون ممكنا يستوجب رؤية متماسكة، وإرادة متينة، وسلطة (Power) ونفوذا لفرض أو تبني ما هو ممكن من فكر أو توجه أو نمط حياة. ونقصد بالسياسة في هذه الدراسة كل استخدام منظم للسلطة والنفوذ أو وسائل إقناع من قبل نخبة حاكمة، أو مجموعة متنفذة، أو فرد متزعم بقصد تأسيس أو فرض أو اعتماد فكر أو إجراء توجه أو نموذج أو تجربة ذات بعد إيديولوجي أو ديني أو دنيوي أو غير ذلك، بغية تطبيقها في مكان وزمان محدد، وباستخدام مؤسسة تعليمية للكبار بغية إحداث التغيير الاجتماعي أو الفكري المنشود.

فتوظيف المهاتما غاندي للتربية وتعليم الكبار من أجل التحرر والقضاء على الاستعمار كان ضربا من ضروب السياسة. ونجاح حزب العمال البريطاني في تأسيس الجامعة البريطانية المفتوحة رغم معارضة حزب المحافظين كان ضربا من السياسة. ودعم الاتحاد الأوروبي حاليا لكثير من الأنشطة المرتبطة بمحو الأمية والتعليم عن بعد في كثير من دول حوض البحر الأبيض المتوسط بما فيها بعض الدول العربية تمثل ممارسة سياسية.

وإطلاق الولايات المتحدة لمشروع الأمركة (Americanization Program) في أوائل القرن العشرين، لاستيعاب المهاجرين الجدد وإدماجهم وتثقيفهم بثقافة المجتمع الجديد وقيمه ولغته كان ضربا من ضروب السياسة، ارتبطت بالعقيدة البراجماتية والنزوع الإنتاجي للثقافة الرأسمالية الأمريكية. فكل هذه الضروب كانت في إطار فن الممكن وتوفرت لها الرؤية والإرادة والقوة، وأصبحت واقعا معاشا لتحقيق الأفكار والتوجهات والقيم التي أريد لها من قبل الأشخاص أو الجهات التي صاغت وبلورت رؤيتها الأساسية. وتتضمن التدخلات السياسية في التربية كافة أشكال الممارسات الرامية إلى الضبط الاجتماعي أو القولبة، والتنميط وتصحيح المفاهيم وفرض الإيديولوجيات وإثارة الوعي والدعوة إلى التعبئة الاجتماعية وإلى التحرر الوطني.

ويقصد بالسياسة في هذه الدراسة، القوى والأفكار والعقائد الإيديولوجية المعلنة أو غير المعلنة الواقفة خلف المشروعات الموجهة لتعليم الكبار والتي يمكن من خلال المعايشة أو البحث استنطاقها وإبرازها.

٣) **حركة تعليم الكبار :**

يقصد بحركة تعليم الكبار في هذه الدراسة حصاد التجربة الإنسانية في مجال توعية الراشدين وتعليمهم وتدريسهم عبر الحضارات القديمة حتى يومنا هذا. وهذه الحركة فسيفسائية في زمانها ومكانها وفلسفاتها وغاياتها ومضامينها وأدوارها ومؤسساتها. وتتضمن حركة تعليم الكبار كافة أنماط وأشكال تعليم الكبار بصيغها الكلاسيكية أو المستحدثة مثل برامج محو الأمية الأبجدية، والتعليم الفني، والتدريب أثناء الخدمة، والتعليم الترفيهي، والتربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتوعية البيئية والأسرية، والتربية من أجل التعبئة الاجتماعية، والتعلم عن بعد..

الإطار النظري للدراسة:

يركز الباحث في الإطار النظري على محاور وأبعاد ذات صلة وثيقة بعلاقة السياسة بالمسألة التربوية. وهذه الأبعاد هي: علاقة التربية بالسياسة، والمذاهب التفسيرية لدور التربية في تغيير المجتمع، ونظريات الضبط الاجتماعي، وأدوار تعليم الكبار من منظور نظريتي الصراع والإجماع. وسوف نستشف من هذه المباحث بصورة ضمنية أو صريحة، العلاقة الوثيقة بين التربية والسياسة إن في ميدان تعليم الكبار أو غيره من مجالات التربية مع العلم بأن السياسة أكثر ارتباطا بتعليم الكبار من غيره من المجالات التربوية. وسوف نسلط الضوء فيما يلي على المحاور الأربعة للإطار النظري.

أولاً: التربية السياسية في دول العالم النامي:

خضعت معظم الدول النامية إلى الاستعمار البغيض الذي نهب خيراتها وغادرها بعد أن خلف فيها من الإشكاليات التي ربما تفوق أحيانا الأخطار التي ولدها وجوده آنذاك. فلقد وجدت هذه الدول وهي دول حديثة العهد بالاستقلال وجدت نفسها غداة استقلالها أمام تركه صعبة من التخلف وكافة الأمراض الاجتماعية. وهي آفات خلفها الاستعمار لتكون بمثابة العائق الذي يحول دون تقدم هذه الدول من

ناحية ولتظل مرتبطة به، وفي حاجة إلى علومه وخبراته من ناحية أخرى.

وكان من أكبر الصعوبات التي واجهت هذه الدول-إن لم تكن أكبرها على الإطلاق-هي مسألة الهوية التي تنتمي إليها. فهل تعتمد هذه الدول في بناء شخصيتها ومجتمعاتها على نفسها وعلى ثقافتها الاجتماعية؟ أم أنها تعتمد على أي من النسقين الرأسمالي أم الاشتراكي (ناصف، ١٩٨٩، ٣٨). وتباينت دول العالم في موقفها المؤيد إلى هذا الشق أو ذاك لاعتبارات عدة، ولكن يبدو أن النسق الاقتصادي الاشتراكي لاقى قبولا لدى كثير من الدول الفقيرة، وعدد من الدول الأخرى وظفت النسق الاشتراكي وحافظت على أصولها وهويتها التراثية الثقافية.

ورأت هذه الدول النامية في النظرية الاشتراكية مفتاح الأمل يساعدها في الخروج من كثير من مآزقها، ورأت في معارضة الاشتراكية للرأسمالية الاستعمارية خيارا مناسبا لها لأنه يحارب الاستعمار. أضف إلى ذلك، "فإن نجاح الثورات الاشتراكية في العالم وبطريقة مستمرة شجع كثيرا من النظم على اتخاذ الاشتراكية" بديلا للنظام الرأسمالي (اليحيى، ١٩٩٠، ٢٦٩). كما أن الرأسمالية تبدو أمام هذه الدول طريقا مسدودا، حيث لا سبيل للقضاء على الفقر والجهل وتوفير حياة إنسانية كريمة لملايين الفقراء إلا باختيار الاشتراكية، بل إن التنمية - كما يقولون، إما أن تكون اشتراكية أو لا تكون على الإطلاق وإن وجدت في بعض الدول حالات طارئة مؤقتة من الثراء (نوفل، ١٩٧٩، ٦٩).

وكانت التربية السياسية من أهم الدعامات التي اعتمدت عليها هذه الدول عند إجراء تكوين جيل من المواطنين متشبعين بالقيم والأفكار الاشتراكية ومتحمسين للدفاع عنها والإيمان بدورها في تطور المجتمع وتحقيق المساواة بين جميع الطبقات. وانعكس هذا التوجه على أنظمة التربية بشكل ملحوظ في كافة المراحل التعليمية وبشكل خاص في مجال محو الأمية وتعليم الكبار التي سيست تسيسا منقطع النظير حيث أخذت التربية السياسية مساحة كبيرة من مساحات المنهاج التربوي. فالتوجه الاشتراكي انتشر في القارة اللاتينية، وأوروبا الشرقية ومناطق كثيرة من آسيا وإفريقيا والعالم العربي... ونظرة

متأملة للأصوات التي نادى بها جوليوس نيريري وماوتسيتونغ، وباولو فريري، وكاسترو، تؤكد هذا التوجه المناشد بتوظيف تعليم الكبار لتحقيق المشاركة في البناء الاشتراكي وتقوية مستقبل العالم الثوري.

ورغم كل هذا الاهتمام الذي أولته بعض الدول لمسألة الاشتراكية، إلا أن دولا أخرى اتبعت سياسات دول اقتصاد السوق الحر وتبنت التوجه الرأسمالي لتطوير نفسها. وظلت فلسفة تعليم الكبار في هذه البلدان فلسفة عملية براجماتية، والنزعة الإيديولوجية لتلك الدول التي تسير في ركب الولايات المتحدة كانت بالضرورة وظيفية وتحسينية لظروف الحياة. فهناك التأكيد على التدريب المهني وإعادة التدريب، وتعليم الناس كيفية البحث عن وظيفة والحفاظ عليها، وكيف يصبحون أكثر إنتاجا (الصافي، ٢٠٠٢، ٢٨).

وارتبطت حركات تعليم الكبار في كثير من دول العالم بحركات المقاومة الرامية إلى تصفية الاستعمار مثلما حدث في الهند في عهد المهاتما غاندي، وفي فلسطين، والجزائر، وجنوب إفريقيا، ودول أمريكا الجنوبية، حيث وظف تعليم الكبار لتحقيق التعبئة الاجتماعية لترسيخ الهوية الوطنية ولمكافحة المستعمر، ولبناء ثقافة الاقتدار والتطور. وفي ظل عدم وجود حكومات شرعية رسمية آنذاك، فلقد لعبت منظمات المجتمع المدني دورا رئيسا في تحريك الشارع من خلال ما تقدم من برامج تثقيفية وتعليمية للجماهير. وهذه الوضعية خلقت من تعليم الكبار شأنا مؤدلجا إلى درجة عالية.

ومنذ انهيار الاتحاد السوفييتي وسقوط حائط برلين، وما صاحبه من تغيرات جذرية في المفاهيم وممارسة السلطة خاصة في دول أوروبا الشرقية، وتنامي هيمنة النماذج الرأسمالية وسيطرتها بقيادة الولايات المتحدة، تزايدت الأصوات المنادية بضرورة الأخذ بالقيم والأفكار المرتبطة بالنموذج الغربي الأمريكي خاصة في بعث الديمقراطية وحقوق الإنسان والإصلاحات السياسية الكبرى (السنبل، ٢٠٠٢، ٣٠).

وهكذا رأينا كيف اصطبغت حركة تعليم الكبار في العالم بهذه التوجهات التي بدأت تركز على قضايا محورية كبرى مثل قضية السلم والسلام، ومكافحة العنصرية، والعناية بالبيئة، وتفعيل دور المرأة،

وتحقيق الديمقراطية وحقوق الإنسان، وجميعها قضايا ومسائل تمثل الانشغالات الكبرى للنموذج الرأسمالي. وهذه الصيغ المستحدثة لبرامج تعليم الكبار فرضت نفسها وبشدة على الساحة الدولية ملغية بذلك عهد الاشتراكية وما صاحبها من رؤى وأفكار تجاوزها التاريخ إلى مدى بعيد.

ويتضح من هذا العرض السريع أن تطورات الأحداث السياسية على الساحة الدولية أدت إلى إحداث انعكاسات واضحة على ممارسة وفكر تعليم الكبار عالميا. و" معنى هذا كله أن تعليم الكبار شأن سياسي في جوهره لسياسات الدول، وللسياسة العالمية دور أساسي في توجيهه ورسم أولوياته وتحديد مضمونه " (عبد الدائم، ١٩٩٨، ١١٢).

ثانيا : رؤى وفلسفات حول علاقة التربية بالمجتمع والسياسة

التربية، وفي معظم أحوالها عقيدة وإيديولوجيا، مما سيس التربية من قديم في توجهاتها بل وفي صياغاتها وممارساتها. فالتربية المسيحية في عصور الديانة التي عرفتها العصور الوسطى كانت متشربة بالدين في كل عناصرها: المحتوى ديني، والمعلم قس أو رجل دين، والمدرسة قائمة في داخل الكنيسة أو ملحقة بها، والأهداف دينية. ولما نشأت البروتستانتية في القرن السادس عشر الميلادي وعرفت لها انتشارا في أوروبا وأمريكا بعد حروب وصراعات مع الكاثوليكية، أصبحت التربية تصطبغ بصبغة مذهبية خاصة: كاثوليكية في فرنسا وإيطاليا وإسبانيا، وبروتستانتية في ألمانيا وإنجلترا وأمريكا، وأرثوذكسية في روسيا وصربيا واليونان. ولما قامت الثورة الفرنسية في ١٧٨٩ وصبغت التعليم بسياسة قومية تستهدف تشكيل أجيال جديدة لا تعرف غير الولاء الأكبر للجمهورية الناشئة، بادرت بإنشاء أول مدرسة نورمال في ١٧٩٥ ثم رقتها في ١٨١٠ كنموذج لمدارس النورمال الجديدة التي تعد معلمين في المدارس الابتدائية يعملون

كجنود مخلصين يبشرون في تدريسهم لمبادئ الثورة ورموز التحرير. ولهذا، عندما قامت حكومة فيشي في عهد الاحتلال النازي لفرنسا في الحرب العالمية الثانية، ألغت هذه المدارس التي اشتهرت بسمعتها كمعاقل للإيديولوجيا السياسية التي تنتصر للجمهورية وللاشتراكية. ولكنها مع تحرير فرنسا، عادت للظهور من جديد في ١٩٤٤ لتعاود مسيرتها في تخريج المعلمين المؤدلجين (قمبر، ٢٠٠١، ٢٠).

وكذلك كانت التربية الإسلامية تتمذهب في تعليمها؛ فحلقات العلم في المساجد مذهبية، المدارس عندما قامت كانت مدارس فقهية (أحادية أو ثنائية أو ثلاثية أو رباعية) وشيوخ التعليم وطلابه من اتباع المذهب. وعندما انتصرت الشيوعية وتكوَّن معها الاتحاد السوفيتي، ظهرت الإيديولوجيا الماركسية/اللينينية كبديل للديانة المسيحية، وتشربت بها التربية الشيوعية، وانتقلت هذه الإيديولوجيا بقيام ثورات اشتراكية مع ماوتسيتونغ في الصين، وهوشي منه في فيتنام، وفيديل كاسترو في كوبا. وقابلتها الإيديولوجيا الليبرالية في الدول الغربية الرأسمالية (قمبر، ٢٠٠١، ٢٠).

فالتربية إذن، أيا كانت عقدية أو مذهبا إيديولوجيا، يستحيل أن تكون محايدة. حتى التربية العلمانية هي تربية غير محايدة في مضامينها وتوجهاتها وأساليبها، إذ أن لها موقفا ورؤية من الكون والخالق والوجود والأحداث المعاصرة. "فالكتاب الأحمر لماوتسيتونغ، والميثاق القومي لعبد الناصر، والكتاب الأخضر لمعمر القذافي، هي كتب الإيديولوجيا التي درست في المدارس ولقنها المدرسون للصغار والشباب، ورفعوا لها شعارات، ووضعوا لها أناشيد وأقاموا لها معسكرات، وربوا لها دعاة، وخرجت عنها شروحات وتفسيرات " (قمبر، ٢٠٠١، ٢٠٢).

فالحديث حول العلاقة بين التربية والمجتمع هو في جوهره حديث، حول العلاقات التبادلية بين المجتمع والتربية والسياسة وتأثير وتأثر كل منهم بالآخر. "فمنذ اقدم العصور، هناك من يرى أن التربية عملية سياسية في المقام الأول من حيث أنها تهدف إلى تثبيت واقع ما، أو تغيير هذا الواقع. وكثير من الفلاسفة والمفكرين ورجال السياسية لا يقتنعون بعرض نظرياتهم الفلسفية أو السياسية إلا إذا اختتموها بتصور عما يجب أن يكون عليه نظام التعليم في ضوء ما تقوم عليه نظريتهم من أسس، وما ترنو إلى تحقيقه من أهداف" (سليمان، ١٩٩٢، ٣٣).

فالمدرسة تعد الوسط الثاني الذي يتعرض له الفرد خلال مسيرته الحياتية... وتتميز التربية المدرسية عن بقية التجارب التي يتعرض لها الفرد في حياته بأنها تجربة مقننة ومقصودة وهادفة تبتغي تحقيق أهداف معينة. وتلعب المدرسة في مجال التنشئة السياسية دورا لا يقل أهمية عن دورها في التنشئة الاجتماعية، وترجع أهمية المدرسة إلى أنها تأتي في أهم سنوات تكوين الاتجاهات والقناعات السياسية، بل تطور أيضا المعارف والمفاهيم السياسية، كما تعمل على تعريف الناشئين بالعالم السياسي وبالتنظيمات والمؤسسات السياسية وتعرفه على موقعه في هذا العالم السياسي وعلى دوره وموقعه في هذه المنظمات والمؤسسات وتنقل إليه القيم والمثل السائدة في المجتمع، وتعمق شعور الانتماء للمجتمع، وتساهم في بناء شخصيته وتثقيفه عن طريق فهم العادات والتقاليد وتجعله عضوا مشاركا في المجتمع. كما تساهم بشكل فعال في تعميق شعور الولاء الوطني للأطفال من خلال تعلمهم الأناشيد الوطنية ورفع علم الدولة والوقوف له، وذكر أسماء الأبطال، والتذكير بقصصهم من أجل تعميق أواصرهم مع الوطن (جويحان، ٢٠٠١، ٧٧). والشيء نفسه يتم مع عوالم الكبار وأن اختلفت المضامين والتوجهات التي يراد تأصيلها وتثبيتها في عقولهم ووجدانهم وضمائرهم.

وهناك شواهد أغلبها متولدة من دراسات ارتباطية تبين أن المعلمين يستطيعون تشكيل مواقف سياسية وإحداث تغييرات في الاتجاهات تماثل اتجاهاتهم الشخصية، وأن المعلمين أكثر من الآباء والأمهات ورجال الدين ووسائل الإعلام والأصدقاء قدرة في تعليم المواطنة الصالحة، وأن الطلبة في كثير من الأحيان يشيرون إلى المعلمين كمصدر جيد لتعليم المواطنة. ويعتبر المنهاج الدراسي أداة للتربية السياسية لتحقيق أهدافها. وهو ينظر إلى القيادات التربوية والقيادات السياسية كوسيلة أساسية لنقل المعارف السياسية الرئيسة وتشكيل المفاهيم والقناعات والاتجاهات السياسية التي تجعل من الإنسان مواطنا صالحا (Ehman, 1980, 99).

فعبر التاريخ، وظف فلاسفة ومربون كبار ذوو ارتباطات لصيقة بالنخب الحاكمة التربية لخدمة أغراض وأهداف سياسية تنسجم مع رؤية النظام الحاكم وتوجهاته. فلقد عمد أفلاطون ألي تأسيس نظام

تربوي يهدف إلى تثبيت الأوضاع الطبقية في مجتمعه عن طريق التنشئة السياسية المبكرة وذلك بتعليم المواطنين حسب طبقاتهم، وأن يتقبلوا أدوارهم المناسبة في المجتمع، وأن يعملوا وفق اختلافاتهم الفطرية التي تتلاءم مع مختلف الوظائف. وكان ذلك في رأيه معبرا عن عدالة الدولة حيث يقول : "إن ما يجعل الدولة عادلة هو التزام كل من أقسامها الثلاثة... الفلاسفة الحكماء، والجند، والعبيد بعمله الخاص" (أفلاطون، ١٩٢٩، ١١٦).

ورأى أرسطو أن الأصل في التربية أن تهيئ المواطن للمشاركة في الجمعية الشعبية والجلوس في مقاعد المحلفين أي من يتولى السلطة والقضاء ... ورأى أن الدولة التي تهمل تعليم مواطنيها تضر ضررا بالغا بسياستها. وتبدأ التربية عنده بالتربية البدنية ثم التربية الخلقية وأخيرا التربية الفكرية وتنتهي عند سن الحادية والعشرين (أرسطو، ١٩٥٧، ١١٦ – ١١٨).

ورأى روسو (١٨١٢ – ١٨٦٧)، أن التربية والتربية وحدها هي التي تتيح قيام عصر جديد، وأن أي إصلاح في المؤسسات الاجتماعية والتقاليد ينبغي أن ينطلق من إصلاح التربية، وأن العالم الجديد الذي يود بناءه يحتاج إلى إنسان جديد. ويلخص أوبير في فكرته هذه من كتابه (عن تاريخ التربية) بقوله "لا ثورة في الدولة إن لم تسبقها ثورة في التربية". وقد ذهب مثل هذا المذهب المربي السويسري الشهيد "بستالوتزي" (١٧٤٦ – ١٨٢٨)، الذي يقيم تواصلا بين المسألة الاجتماعية والمسألة التربوية والمسألة السياسية، والذي يعبر عن ذلك بقوله: "كونوا أولا أناسا لتكونوا من جديد مواطنين ولتكونوا دولة من جديد" (عبد الدائم، ١٩٩١، ٢٤).

وكان المفكر الفرنسي روسو يهدف إلى تغيير واقع المجتمع الفرنسي الذي تحالفت فيه الكنيسة مع الإقطاع وسيطر هذا التحالف على الجماهير العاملة المسحوقة، فجاءت صيحته بالعودة إلى الطبيعة. وبعد أن وضع روسو نظاما سياسيا يحقق المساواة والحرية... شرع يبين المبادئ التي يجب أن نربي عليها الأطفال الذين يمثلون طهارة الفطرة حتى يشبوا على محبة العدل والحرية والمساواة (روسو، ١٩٥٤، ٧٠).

وفي العصر الحديث، توجد كتابات عديدة لكتاب بارزين ينتمون إلى مدارس فكرية متعددة تؤكد رؤاهم وأطروحاتهم العلاقة الوثيقة بين التربية والسياسة. فجون ديوي الفيلسوف الأمريكي وصاحب الفلسفة البراجماتية يرى أن هدف التربية هو إيجاد العقل المميز وخلقه... العقل الذي لا يقبل أن يخدع نفسه أو يخدعه الآخرون. فإذا ما حدث ذلك... ستصبح المدارس الحصون الخارجية التي تدفع الخطر عن المدنية الإنسانية. وستصبح في غاية من الأهمية إذ بذلك تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا. لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ، ويصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها الآن، وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حصيفة (ديوي، ١٩٤٩، ٦٥).

ويمثل باولو فريري، وإيفان إيليتش رأي مدرسة الصراع والثورة في الفكر التربوي الحديث، إذ ينظران إلى أن رسالة المدرسة تتمثل في إثارة الوعي والتحريض والتجهيز والثورة لإعادة تشكيل الأنساق الاجتماعية وإحداث التغيير من خلال تغيير الدارسين واتجاهاتهم وأفكارهم.

ثالثا : المذاهب التفسيرية لعلاقة التربية بالمجتمع ووظيفتها الأساسية

البحث التفسيري للعلاقة القائمة بين التربية والمجتمع يسفر عن طرح مفاهيم ورؤى ذات بعد سياسي واضح إذ يقف خلف هذه التفاسير والرؤى فكر سياسي يطرح على استحياء أحيانا وبصورة واضحة أحيانا أخرى، وبصورة مغلفة بأغلفة بيداغوجية في أحايين أخرى. ونتحدث في هذا البحث عن أربعة مذاهب تفسيرية جميعها يعنى بصورة جلية بالبعد السياسي للمسألة التربوية.

١) المذهب الأول: التربية تصنع التغيير:

يرى أصحاب هذا المذهب أن التربية متمثلة بمضامينها ورؤاها وتوجهاتها قادرة على إعادة صياغة المجتمع. وإن التربية والتربية وحدها هي التي تمكن من قيام عصر جديد. ومن كبار الفلاسفة الذين تبنوا مثل هذا الموقف الفيلسوف الألماني "كانط" الذي يتوقع أن يؤدي الإعداد التربوي إلي مساعدة الإنسانية على التقدم عن طريق الاقتراب رويدا من طراز الوجود الذي تتيحه الفكرة السلمية

عن الإنسان، والذي يفترض أن نعقد الآمال عليه (عبد الدائم، ١٩٩١، ٢٤).

فلاسفة مربون كبار أمثال: أفلاطون، ورسو، وبستالوتزي، وأوري، والمربي السويسري فيريير، وروجرز، ولوبرو يؤيدون بشدة قدرة المؤسسة التربوية على صنع التغيير المجتمعي وتوجيهه، ويرون أن إصلاح المؤسسات الاجتماعية ينبغي أن يمر من خلال إصلاح التربية. وهؤلاء جميعا في تحليل كتاباتهم يربطون بين المسألة التربوية والاجتماعية والسياسية.

ويعد لوبرو (Lobrot) من أبرز وجوه التربية المؤسسية القائلة بالصلة بين التربية وتغيير المجتمع. يقول هذا المربي: "إن مجتمع الغد إما أن تصنعه المدرسة وإما لا يكون". ذلك أن الثورة التربوية في عصرنا فيما يرى، شرط لازم لكل ثورة مهما يكن شأنها، وأي ثورة حقيقية طريقها هو تغيير الإنسان وليس مجرد القضاء على أعداء المدرسة. وهو يرفض العنف سبيلا إلى الثورة ويهزأ بتلك الفكرة الساذجة التي ترى أننا إذا أمسكنا بزمام السلطة، وصلنا لا محالة إلى تطوير المجتمع. ويصفها بأنها ضرب من الوهم البيروقراطي المحض. وما هو أهم وأبقى في نظره، أن نقبل على العكس، الفكرة القائلة بأن تغيير الإنسان أهم من تغيير المجتمع أو بتعبير أدق أننا لا نستطيع أن نغير المجتمع إلا إذا غيرنا الإنسان. ومن هنا كانت إقامة شكل جديد من التربية أي شكل جديد من المدرسة أهم من تغيير النظام السياسي (عبد الدائم، ١٩٩١، ٢٦).

٢) المذهب الثاني: التربية تابعة للمجتمع ودورها تحقيق الوفاق الاجتماعي:

ينظر أصحاب هذا المذهب إلى التربية بوصفها أداة المجتمع في تحقيق الوفاق الاجتماعي. وقد صاغ إميل دوركايم (E. Durkheim) هذه النظرية في كتابه "التربية وعلم الاجتماع" (Educational & Sociology, 1922). والتربية عنده مؤسسة اجتماعي عاملة من أجل تحقيق الاتفاق الاجتماعي (Social Consensus) ومن أجل التكامل الاجتماعي (Social Integration)، وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها، وذلك أن المجتمع

لا يستطيع البقاء إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر والتجانس (Homogeneity). والتربية هي التي تخلد هذا التجانس وتعززه عن طريق التشابهات الجوهرية التي تتطلبها الحياة الجماعية، من الأطفال منذ البداية.

إن تأكيد دوركايم على قضية الاتفاق أو الوفاق الاجتماعي يومئ إلى نظرية العقد الاجتماعي كأساس للرابطة الاجتماعية وإلى تسليم دوركايم بكون القانون تعبير عن الإرادة العامة وأن مسؤولية التربية هي توطيد هذين المبدأين كقاعديتين عامتين من قواعد المجتمع الديمقراطي الحر (رضا، ١٩٩٣، ٢٦ – ٢٧).

ووفق تصور دوركايم، فإن المدرسة مؤسسة محافظة دورها تابع للمجتمع ووظيفتها الأساسية تكييف الجيل الناشئ وفق التصورات المتفق بشأنها أو حتى المفروضة سلطويا. ويقر دوركايم بضرورة أن تتوافق التربية تماما مع تقسيمات المجتمع إلى طبقات، والإقرار بهذا الأمر كواقع ينبغي التعايش معه، وأن تتجاوب التربية لطبيعته. وبما أن المربي هو ممثل المجتمع وأنه يعمل باسم الدولة، فإنه يأخذ بصورة مشروعة في رأس دوركايم وضعا سلطويا تجاه الدارسين (بوستيك، ١٩٨٦، ٢٠). ويذهب دوركايم بعيدا في تصوراته حيث يرى أن العلاقة بين المعلمين والدارسين لا تختلف عن العلاقة التي يقيمها المستعمرون مع المستعمَرين. ويرى كثير من النقاد لهذه النظرية بأنه يقف خلفها أهداف سياسية رامية إلى ديمومة الوضع الراهن، ومجاراة النخب الحاكمة.

٣) المذهب الثالث: التربية هيمنة اجتماعية:

يرى أنصار هذا المذهب أن التربية وسيلة من وسائل تثبيت الهيمنة الاجتماعية، وينظر إلى التنشئة السياسية المدرسية باعتبارها عملية مقصودة تستهدف ديمومة الوضع الراهن والحفاظ عليه وتثبيت قيم ودعائم الاستقرار والنظام الحاكم من خلال تنشئة الأفراد تنشئة متطابقة مع المجتمع.

وقد كان ماكس فيبر (Max Weber) قد بلور هذا الموقف في أخريات العقد الخامس من القرن "الحاضر" في كتابه "مقالات في علم الاجتماع" (Essays in Sociology) حيث توصل إلى بناء نمطية أخرى في توزيع القوى الاجتماعية وتوازيها أطلق عليها اسم البناء

الاجتماعي من أجل الهيمنة (Social Structure of Domination). يمكن إعادة صياغة نظرية وبير هذه، بالقول إن التربية هي أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية التي يملكها المجتمع إن لم تكن أداته الرئيسية. وبهذا يمكن مقارنتها حتى بأدوات القسر المباشر التي توجد في حوزة أي مجتمع. وكل الاختلاف بين التربية وبين هذه الأدوات الأخرى، هو أن التربية تستعمل بهدف كبت الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها اجتماعيا، ومنع وقوعها على حين أن أجهزة القسر الأخرى تتولى قمع تلك الظواهر بعد استفحالها.

وطبيعي أن ندخل في حسابنا هنا أن استخدام التربية لتحقيق الهيمنة الاجتماعية ليس مهما في ذاته أهمية الجهة التي يوجه إليها... فقد تكون الهيمنة من أجل التقدم والحركية، وقد تكون من أجل المحافظة والركود (رضا، ١٩٩٣، ٢٦).

٤) المذهب الرابع: المدرسة الراديكالية:

ينتمي أصحاب هذا المذهب إلى الفكر الماركسي الراديكالي المتمحور حول نظريات الصراع الطبقي. فهي ترى بوجه عام أن بالمجتمع صراعا بين طبقات حول أهداف كل طبقة والنظرة الإجمالية للحياة. فالإنسان لا يتعاون مع أخيه، بل الطبقة المسيطرة تستغل كل الطبقات، والدولة أداة قهر لطبقة وتدعيم لأخرى (زاهر، ١٩٨٥، ٢٠٦). والطبقة الحاكمة تستعين بالمؤسسات لتحقيق الاستغلال.

والتعليم مثله مثل بقية الأمور في الحياة الاجتماعية، وفق أنصار هذه المدرسة، يعد عملية سياسية حيث يقول لينين "إن التربية التي لا تتصل بالسياسة تعد أكذوبة ونفاقا" (سمعان، ١٩٧٢). فالمدرسة من هذا المنظور، مجرد جهاز إيديولوجي للدولة تدير من خلاله الصراع لخدمة البرجوازية، والمدرسة بهذا المفهوم تعد المرآة لقمع فئات لصالح فئات أخرى (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ١٦).

وينتقد أصحاب هذا المذهب المدارس التربوية الحديثة بوصفها مؤسسات مسؤولة عن إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية عن طريق العنف الثقافي المؤسس على معايير ثقافية خاصة بالطبقة المسيطرة، رغم محاولات إبراز هذه المعايير بأنها معايير فنية محضة. وينتقدون التعليم في اهتمامه بإنتاج أنماط من الوعي والقيم والسلوك تتراوح بين الاغتراب والمسايرة والنمطية، حتى يسهل استغلال مخرجاته

وإخضاعهم للقيم الهرمية الموجودة في سوق العمل الرأسمالي مع تزويدهم بقدر من المهارات الفنية والقيم التي تجعلهم في واقع يتقبلون به استغلالهم وحرمانهم، وإلا تعرضوا لشبح البطالة (هلال وفايق، ٢٠٠٢، ١٧ – ١٩).

فالمؤسسة التعليمية من منظور هذه النظرية ينبغي في ظل هذه الظروف أن تكون أداة للتلقين السياسي والثورة ضد القهر الاجتماعي، والظلم، والتبعية، والفقر، وغلبة قيم الاستغلال، والمعرفة الميتة المنفصلة عن الواقع. فالتربية من هذا المنظور تعد أداة للتغيير المجتمعي وفق التصور الماركسي وثورة على ثقافة الصمت والقهر.

ويعد باولو فريري وإيفان إيليتش من أبرز الأصوات الناطقة باسم هذه المدرسة الراديكالية. فالتعليم الحالي من منظور هذين المفكرين تعليم صفوة وليس تعليما ديمقراطيا، يقوم على أساس الفرض والإرغام وليس على التفاعل والمشاركة. يلقن التكيف مع المجتمع والاستسلام لحضارة عصر الصناعة وينفر من الاستقلال والاعتماد على النفس والتحدي والثورة. والتعليم ليس وسيلة للحراك الاجتماعي وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة على الفروق الطبقية الموجودة (نوفل، ١٩٨٥، ٢١٣).

ولهذه الأسباب، دعى باولو فريري وإيفان إيلتش إلى رفض التعليم البنكي الذي يتحول فيه الدارسون إلى بنوك تودع في أذهانهم المعلومات الميتة وتستعاد أثناء فترة الاختبارات بصورة ميكانيكية عديمة الجدوى، ودعيا إلى إحداث تغييرات جذرية في التعليم تقوم على منهجيات الحوار، وإثارة الوعي، والتحرر، ورفض القهر والصمت، والثورة على النظم القائمة. فالتربية في نظرهم إما أن تكون للثورة ولإحداث التغيير السياسي المنشود، وإلا لا تكون.

رابعاً: نظريات الضبط الاجتماعي وتعليم الكبار

تستمد الدراسة الحالية جذورها نسبيا من الفكر المرتبط بالضبط الاجتماعي الذي تمارسه المؤسسات التربوية من منطلقات إيديولوجية أو ثقافية أو عقائدية أو سياسية نخبوية، أو حتى فكر علماني ذي موقف. وبما أن الأمر كذلك، فيستدعي الأمر في الإطار النظري أن نلقي بعض الضوء على المفاهيم المرتبطة بنظريات

الضبط الاجتماعي، حتى يتسنى لنا فهم آلية توظيف المؤسسة كآلية لتثبيت ميكانزمات الضبط الاجتماعي من دين وإيديولوجيا وعرف وثقافة.

ورغم تعدد الزوايا التي يمكن أن يعرف بها مفهوم الضبط الاجتماعي، إلا أنه يتضمن كل مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوك الناس لتجعلهم متكيفين مع ما اصطلحت عليه الجماعة من قواعد وقوالب للتفكير والعمل، ويتضمن هذا المعنى توجيها مقصودا معينا يرتكز على عمليات بحث واستقصاء ودراسة موضوعية وتحليلية وعلمية للأمور والظروف والملابسات التي لها مساس مباشر بالوضع الاجتماعي القائم، كذلك يتضمن فكرة العمل ووضع التصميم الاجتماعي اللازم لتكييف جوانب معينة من النظام متى حدثت في بعض أجزائه تطورات أو تغيرات غير مألوفة لديه، سواء كانت في شكل انقلابات اجتماعية أو أزمات اقتصادية (بدوي، ١٩٨٢، ٣٨١).

ويمكن تناول أساليب الضبط الاجتماعي باعتبارها الأدوات التي تستميل بها مجموعة ما أعضاءها أو غيرها من المجموعات أو تجبرهم بواسطتها على اتباع معاييرها وأساليبها السلوكية، وتستخدم تلك الأساليب لتحقيق أهداف معينة للضبط الاجتماعي تتفق مع مصالح الجماعة أو الطبقة المسيطرة. ويشتق من هذه الأهداف مجموعة من الأساليب وأنماط من الوسائط تحقق في النهاية أهداف هذا الضبط (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ١٨). ويستهدف هذا الضبط تحقيق الامتثال أو المسايرة وبالتالي حفظ النظام والاستقرار. ونظرة فاحصة على الإجراءات المتبعة في مجالات الرقابة والإشراف والتوجيه والتحكم والسيطرة والقهر والإلزام إن في المؤسسة التعليمية أو غيرها، تبين لنا طبيعة الضبط الاجتماعي المراد.

وبشكل عام، تنقسم أساليب الضبط الاجتماعي إلى نوعين أساسيين هما الأساليب المادية والأساليب المعنوية. فالضرب الجسدي والقهر الفيزيقي المشروع وغير المشروع، والقهر الاقتصادي المشروع وغير المشروع، تعد أشكالا من أشكال الضبط الاجتماعي المادي. أما الأساليب المعنوية للضبط الاجتماعي، فتشمل أساليب مثل الإيديولوجيا والدعاية والتجاهل والتشهير والوصمة والسخرية.

والمدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تستثمر دائما كآلية فاعلة من آليات الضبط الاجتماعي لتحقيق الاستقرار المنشود، ولتشكيل رأي منتسبيها وفق تصورات النخب أو الطبقات الحاكمة. ولعل التوجيه الإيديولوجي، والتنشئة الاجتماعية المقصودة، وتشكيل أنماط الرأي العام المقبول، وتكريس القيم والأفكار والمعتقدات المطلوبة، من أهم الأساليب التي استخدمتها المؤسسات التعليمية عبر التاريخ لتحقيق الضبط الاجتماعي. ويمثل الدين والعادات والتقاليد والقوانين، أهم الضوابط التي يسترشد بها لتحقيق الضبط الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية.

وتختلف وجهات النظر في دراستها لموضوع الضبط الاجتماعي تبعا لاختلافها في النظرة لفكرة الضبط ذاتها. ويمكن أن تجمل هذه الاختلافات في اتجاهين رئيسيين: أولهما اتجاه التوازن الذي تنصب بعض دراساته على أن الضبط وسيلة اجتماعية أو ثقافية تفرض عن طريقها قيود منظمة ومنسقة نسبيا على السلوك الفردي بهدف مسايرته للتقاليد وأنماط السلوك السائد في المجتمع. وقد تضمن الصورة الأساسية للضبط الاجتماعي على موافقته الفرد أو تأييده لمستويات السلوك التي حددتها معايير وتوقعات الدور. وبناء على ذلك، فإن عملية التنشئة الاجتماعية واستدماج المعايير الاجتماعية والقيم توفر المصدر اللازم للضبط الاجتماعي الإيجابي الذي يعتمد على دافعية الفرد الإيجابية نحو الامتثال أو المسايرة. ووفق هذا الاتجاه، فإن هدف الضبط ينصب على حفظ النظام الاجتماعي واستقراره من خلال القيم الاجتماعية الناشئة (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ١٥).

وثاني هذه الاتجاهات هو اتجاه الصراع، حيث أن محور الاهتمام ليس اصطناع أو تشديد أساليب الضبط الاجتماعي بهدف المحافظة على اتزان النسق، بل إن البنية التحتية بما تشمله من قوى وعلاقات الإنتاج هي التي تفرض ضبطا اجتماعيا يعكس نمط الإنتاج وعلاقاته في لحظة تاريخية معينة. ومن هنا، فإن أساليبه-إن كانت متسقة مع هذا النمط-تعكس معايير الطبقة المسيطرة ومصالحها عكس أصحاب اتجاه التوازن الذين يتصورون أن هذه المعايير تمثل مجمل المصالح الاجتماعية. ويمكن القول أنه إذا كان هدف أصحاب التوازن

هو الاستقرار، فإن هدف أصحاب اتجاه الصراع هو التغيير (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ١٥)، وربما يكون هذا التوجه هو التوجه الغالب في منظومة تعليم الكبار.

ورغم كل ما يقال عن دور المؤسسات الحتمي في الضبط الاجتماعي وتحقيق الاستقرار وحماية الأخلاق، إلا أن بعض علماء النفس أمثال فرويد الذي يرى أن مسألة الضبط الاجتماعي لدى الأفراد تتم داخليا باعتبار أن البنى النفسية التي تتشكل في سن مبكرة وبتأثير نفسي وأسري، هي المسؤولة عن نظرة الفرد إلى نفسه وعلاقته بمجتمعه وبالتالي فإن أي تدخل مدرسي لضبط هذه العلاقة لن تكون ذات بال في تحديد هذه العلاقة. ويشارك الوجوديون أنصار المدرسة الفرويدية فيما ذهبوا إليه حيث يرون أن الخصائص الأساسية للإنسان تتحقق تلقائيا بالتربية الذاتية، وإن أي تدخلات خارجية لتشكيل الوعي والضبط الاجتماعي ستكون غير ذات جدوى أو ربما تكون ذات ضرر. والبديل لديهم أن تكون التربية عملية إبداعية استكشافية وليست تحكمية (نوفل، ١٩٨٥، ٢٨ – ٣٠).

وفي إطار التغيرات المعولمة المتسارعة، فلقد بدأت نظريات الضبط الاجتماعي تفقد بريقها، إذ أن الدول أو النخب الحاكمة لم تعد الوحيدة المؤثرة في تشكيل الوعي والرأي العام خاصة بعد أن ألغت الشركات الدولية دورا كبيرا من أدوار الدول إن في الاقتصاد أو السياسة أو الثقافة أو حتى التعليم. وتشير أدبيات الضبط الاجتماعي إلى وجود نظريات متعددة كلاسيكية وحديثة لا يتسع المقام هنا للحديث حولها، ولكن نورد تلخيصا لأهم النظريات الحديثة للضبط الاجتماعي تم اقتباسه من دراسة علمية (العتيبي، ١٩٩٥، ٢٣٧-٢٤١). **وأهم هذه النظريات ما يلي:**

١. **نظرية فالكوت بارسونز:** لا يمكن فهم نظرية بارسونز في الضبط الاجتماعي دون الرجوع إلى نظرية الفعل الاجتماعي التي ترى أن الفعل الذي يقوم به الفاعل محكوم بأفكاره ومشاعره وانطباعاته ومعاييره وقيمه وغاياته. أي أن الفعل يستند إلى توقع الشخص ما يجب أن يفعله وما يفعله الآخرون. وتعد العلاقة المزدوجة بين الأنا والآخر أساسا لتكامل التوقعات، وأطلق بارسونز على تلك العلاقة "نسق التفاعل الثابت" الذي يحتاج إلى تكوين وتدعيم مستمرين

يتمان من خلال ميكانيزمات معينة أبرزها التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي. ويعمل الميكانيزم الأول على تكوين الدافعية نحو تحقيق توقعات الدور، ويعمل الثاني على تدعيم الدافعية لاستمرار نسق التفاعل.

٢. **نظرية جورج هومانز:** استخدم هومانز في نظريته للضبط الاجتماعي مدخلا كليا ينظر إلى النسق في حالة توازن ويسوده الاستقرار النسبي. وفي أحيان أخرى، عندما يصاب النسق بتغيرات سريعة ومستمرة، يكون في حالة من انعدام التوازن. ولا يركز هومانز في نظريته على البناء الاجتماعي ذاته، وإنما على مجموعة القوى التي تنتج هذا البناء وتحقق توازنه. وتوصل هومانز إلى أن علاقات الاعتماد المتبادل (Mutual Dependence) والتفاعلات بين مكونات النسق هي التي توجد الضبط في المجتمع. فالضبط الاجتماعي ليس جزء منفصلا عن النسق الاجتماعي، وإنما يكون منبثقا عنه أو مفروضا عليه. وذهب هومانز إلى أن المعايير والقيم وحدها لا تفسر الفعل الاجتماعي، وإنما يضاف إليه التفاعلات التي تؤدي إلى السلوك الاجتماعي.

٣. **نظرية كارل مانهايم:** تستند هذه النظرية إلى أن النظم الاجتماعية لا تسعى فقط إلى تحقيق هدف محدد لها وجدت من أجله، وإنما تعتبر عناصر دائمة في التنظيم السياسي للمجتمع، وهي جميعا تستهدف إعادة توازن القوى في المجتمع. وترى هذه النظرية أن الضبط الاجتماعي نوع من التخطيط الرشيد، وأن الحرية المخططة لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تناول وسائل الضبط بطريقة ماهرة، وأن صورة الضبط الاجتماعي تتوقف على طبيعة النظام الاجتماعي في المجتمع ذاته وعلى الأساليب الفنية الاجتماعية (SocialTechniques) التي يستخدمها المجتمع.

٤. **نظرية جورج جيرفتش:** انطلقت هذه النظرية من انتقادات للنظريات التي تركز على دراسة وسائل الضبط الاجتماعي، وأكدت أن الضبط الاجتماعي ليس سندا للنظام ولا أداة للتقدم، وأن المجتمعات والجماعات والزمر الاجتماعية هي التي تنتج الأنساق الشاملة للضبط الاجتماعي وفي نفس الوقت تنضبط عن طريقها. ويميز جيرفتش بين أنواع الضبط، وهيئاته، وصوره. فالدين والأخلاق والتربية والقانون أنواع للضبط الاجتماعي، والأسرة

والزمرة الاجتماعية والنادي والمدرسة هيئات للضبط الاجتماعي، أما الضبط المنظم والضبط المعتمد على الممارسات الثقافية والضبط التلقائي، فهي صور للضبط الاجتماعي. ويرى جيرفتش أن العلاقة الوظيفية بين الهيئات والأنواع والصور تمثل المحور الرئيس في الدراسة الاجتماعية المتكاملة للضبط الاجتماعي.

٥. **نظرية هولنج شيد:** تتخذ هذه النظرية من التنظيم الاجتماعي نقطة انطلاق لدراسة الضبط الاجتماعي، وتنظر للتنظيم باعتباره نسقا يشتمل على مجموعة القيم والممارسات التي توجد في ثقافة معينة وتزود أعضاء المجتمع بالاتجاهات المشتركة وأساليب السلوك المتشابهة. وتستند هذه النظرية إلى عدة مسلمات منها: أن السلوك الإنساني هو التعبير الموضوعي عن التجربة المنظمة التي يكتسبها الشخص عن طريق المشاركة، وأن السلوك ينضبط عن طريق القواعد والتعليمات التنظيمية التي تعمل على دفع وتوجيه السلوك، وأن الضوابط التي يمارسها المجتمع تمكن الفرد من التوافق مع توقعات هذا المجتمع وقواعده ولوائحه، وأن هذه الضوابط لا تكون فعالة إلا من خلال الإطار التنظيمي الذي يحدد مختلف صور الحياة بأي وحدة اجتماعية.

ويستنتج من فهمنا للنظريات الكلاسيكية والحديثة للضبط الاجتماعي عدد من المغازي أهمها أن المجتمعات الإنسانية استخدمت أشكالا وأنواعا مختلفة لتحقيق مسألة الضبط وتحقيق الوفاق الاجتماعي وفق منظور كل مجتمع وإيديولوجيته. ويستنتج أيضا أن هذه النظريات اختلفت في رؤيتها لآلية وميكانيزمات تحقيق الضبط

وبالتالي لرؤيتها في مدى نجاعة الدولة أو المؤسسة المدرسية في تحقيق الضبط.

فهناك من يرى أن للثقافة والتنظيم الاجتماعي دور أساسي في تشكيل اتجاهات وعواطف واستجابات الفرد وبالتالي فإن جزء من رسالة المؤسسة هو ضبط هذه المسألة للتحكم في مواقف واتجاهات منسوبيها وتشكيلهم وفق ما تراه الدولة والمجتمع أو النخبة الحاكمة، في حين هناك من يرى أن التحكم في الضبط الاجتماعي هي مسألة داخلية نفسية يشكلها الفرد ذاته من خلال تعامله مع القيم والأفكار والثقافة التي يتعامل معها، وأي تدخل متشدد لفرض قيم أو أفكار أو قوالب سلوك، ليس بالضرورة أن يتبنى من قبل الفرد إن لم يتواءم مع إيقاعاته وقناعاته الداخلية.

خامساً : أدوار برامج تعليم الكبار في ضوء نظريات التغيير الاجتماعي

كل جهد بشري يرمي في غاياته النهائية إلى تغيير شيء ما أو تطويره أو تحديثه أو فهمه من أجل توظيفه لاحقا، والأمر كذلك بالنسبة لتعليم الكبار. فالأصل المرجو في برامج تعليم الكبار هو التغيير والتطوير لإحداث النتائج المرجوة، وهذان المتغيران، أقصد تعليم الكبار وحركة التغيير، أمران مرتبطان بعوالم السياسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة شئنا أم أبينا. ونحاول في هذا الجزء إلقاء الضوء على التفسيرات المختلفة لنشوء التغيير في المجتمعات تمهيدا لمعرفة المكانة التي يمكن لتعليم الكبار أن يحتلها في إطار العمليات المرتبطة بالتغيير.

وليس الهدف من هذا المبحث الدخول في تفصيلات وشروحات مستفيضة حول طبيعة التغيير الاجتماعي وتفسيراته، بقدر ما يعنينا الاستدلال بصورة صريحة أو ضمنية حول إذا ما كان لتعليم الكبار ثمة دور أو أدوار في إحداث التغيير الاجتماعي من منظور هذه التفسيرات وربط كل ذلك بالهدف الأعلى للدراسة، وهو البحث في العلاقة بين تعليم الكبار والسياسة.

ففي الواقع، يزخر الفكر الإنساني بالعديد من النظريات التقليدية والحديثة المفسرة لطبيعة التغيير الاجتماعي الذي غالبا ما يتصوره البعض بأنه نتيجة حتمية لما تقوم به المؤسسة التعليمية. وتمت صياغة هذه النظريات في ضوء ما يعتنقه أصحابها من فلسفات وما عاشوه من أحوال مجتمعية صاغت وشكلت فكرهم ونظرياتهم. وتتضمن النظريات التقليدية المحفزة للتغير الاجتماعي، النظريات الاجتماعية الكلاسيكية (الفلسفية)، والنظريات الحتمية (Determinism) والنظريات التطورية، والنظريات الوظيفية، والنظريات المادية التاريخية، والنظريات السيكو اجتماعية.

ولقد تطورت النظريات الفلسفية من مجرد نظريات خيالية إلى نظريات تعتقد بانعزال الثقافات انعزالا كليا رغم وجود بعض العموميات كاللغة والدين والقرابة، ثم إلى نظريات يعتمد أنصارها على التأمل والخيال في تفسيراتهم للتغير الاجتماعي مستهدفين البحث عن أفضل وسيلة لتحقيق السعادة الإنسانية. ومن ثم فقد تركوا أفكارا أرائكية أو طوبائية تتمثل في برامج أو مشروعات المدن أو جمهوريات مثالية يأملون من خلالها إحداث تغييرات اجتماعية تحقق العدالة بين أعضاء المجتمع الإنساني (فوكوياما، ١٩٩٣، ٤١٤). وتركز هذه النظرية في فهم التغيير الاجتماعي على أسس وفرضيات فلسفية تأتي في هيئة أفكار وتصورات عامة.

وفي ضوء هذه الرؤية، شدد أفلاطون على الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها التربية الموجهة للكبار وما يتناسب مع طبقاتهم الاجتماعية بحيث مجدت التغيير دون مساس بالطبقية الاجتماعية. وتنقسم نظريات التقدم الاجتماعي إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: التقدم الاجتماعي، ونظريات التطور الاجتماعي، ونظريات الدورة الاجتماعية. ويمثل نظريات التقدم الاجتماعي كل من فرانسيس بيكون، ورينيه ديكارت، وكوندرسيه الذي أكد الحتمية في التقدم الإنساني نتيجة لتقدم العقل البشري. وبشر سان سيمون بالعصر الذهبي في التغيير الاجتماعي لأسباب كثيرة أهمها العامل الاقتصادي. وقدم أوجست كونت تحليلا للتغير الاجتماعي مبني على قانون التقدم الذي بمقتضاه تتحول المجتمعات من المرحلة الدينية إلى المرحلة الفلسفية ثم المرحلة الوضعية (زايد وعلام، ١٩٩٢).

ووفق التصور الشمولي لهذه النظريات مجتمعة، يتأتى الدور الاجتماعي لتعليم الكبار في مسألة التنمية الذهنية لأفراد المجتمع وفي الوفاق الاجتماعي الذي يمكنه أن يسهم في إحداثه. وتشير نظرية الحتمية في فهم التغيير الاجتماعي إلى وجود شروط سببية موضوعية تؤدي إلى إحداث التغيير. فالأفراد في ظل تصور نظرية الحتمية قادرون على صنع تاريخهم، ولكنهم لا يصنعونه على هواهم أو لأنهم أرادوا ذلك، ولكن لأن الظروف الموضوعية لحياتهم ذاتها هي التي أملت عليهم ذلك. وهذه النظرية لا تقيم أي تعارض بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، وإنما ترى فيهما وجهان لحقيقة واحدة حيث تتجلى هذه الوحدة في دور كل منهما في عملية التغيير الاجتماعي (الزعبي، ١٩٩١، ٩٨).

وأرجعت منظومة النظريات الحتمية، التغيير المجتمعي إلى سيطرة عامل واحد هو الاقتصاد أو المناخ أو الخصائص البيولوجية أو الثقافية أو التكنولوجية كعامل مسيطر ومحرك للعوامل الأخرى في حالة وجودها. ووفق هذه النظرية، فإن تعليم الكبار يعد قوة دفع اجتماعية تسهم مع غيرها من القوى في إحداث التغيير . وهذه القوة تأخذ أشكالا مختلفة حسب طبيعة المرحلة التنموية لكل مجتمع.

ويرى أصحاب النظريات التطورية أن التاريخ يميل إلى تكرار نفسه بصورة تبدأ فيها المجتمعات بصورة طفولية وتتجه إلى أوج عنفوانها وشبابها إلى الهرم والشيخوخة، أي كما هو الحال عليه بالنسبة لمراحل النمو والتطور الإنساني. ويميل إلى هذا الرأي شبنجلر وتوينبي (Steven, 1992, 77). ولعل المفكر ابن خلدون قد سبقهم إلى هذا التصور والقول عند حديثه عن نشأة وسقوط الأمم.

ويرى أنصار نظرية التوازن الدينامي المنبثقة عن منظومة النظريات الوظيفية لتفسير التغيير الاجتماعي بأن التنظيم الاجتماعي يمثل نسقا وظيفيا متوازنا من النظم، وأن التنظيم الاجتماعي يضع من القوانين والضوابط والأحكام ما يحقق للمجتمع استقراره، وأن العقل يعد مرجعا لتفسير التغيير الاجتماعي.

وتستند نظرية المادية التاريخية في فهمها للتغيير الاجتماعي على مفهوم الصراع والتنافر والتغيير على حساب الوفاق. وهذه النظرية تعزي التغيير الاجتماعي إلى التناقض أو التنافر الموجود بين

البناء التحتي المتمثل في علاقات الإنتاج وأدواته ووسائله وبين البناء الفوقي المتمثل في مجموعة الأفكار والنظريات الاجتماعية والعديد من العلاقات الإيديولوجية والسياسية والقانونية والأشكال الثقافية ونظم الحكم.

وتؤسس نظرية الصراع تفسيرها للتغير الاجتماعي على فروض عدة أهمها أن الحياة الاجتماعية تشبه إلى حد كبير المادة في حركتها، ومن ثم فهي تحتوي داخلها على دوافع تغييرها. إن الاقتصاد يمثل الركيزة الفوقية للمجتمع وحياته وفكره فهو إذن مصدر التنافر بين قوى المجتمع وشرائحه، وإن التغيير الاجتماعي هو نتيجة حتمية لاستغلال الطبقة الكادحة في المجتمع الرأسمالي للفرص المتاحة لهم بطريقة ثورية وآلية رشيدة من أجل تغيير الأنساق الاقتصادية والاجتماعية (الفوال، ١٩٩٦). ولعل هذه النظرية في تفسير التغيير من أهم النظريات التي أحدثت أثرا واضحا في الفكر المرتبط بتعليم الكبار عالميا... ومن منطلقات هذه النظرية بنى باولو فر يري وإيفان إيليتش نظريتهما.

وتعزى النظريات السيكو اجتماعية التغيير الاجتماعي إلى دور العناصر الثقافية في إشباع الحاجات البيولوجية للإنسان، ومن ثم فإن الإنسان في سعيه لإشباع حاجاته يغير من مجتمعه ونفسه، أي أن النظريات السيكو اجتماعية تفترض أن الحاجات والدوافع والقدرات تدفع الأفراد إلى الإبداع والسعي لإشباع حاجاتهم وتنمية قدراتهم ودوافعهم. فإذا نجحوا في ذلك، أضافوا جديدا يدفع المجتمع إلى الحركة والتغيير (الجولاني، ١٩٩٧، ٢٩). ومن منطلقات هذه النظرية، ربطت كثير من المجتمعات حركة تعليم الكبار بالجهد الثقافي، إذ رأت أن الثقافة وتثقيف المجتمع يؤديان إلى الإبداع الإنساني الذي يعد محركا من محركات التغيير. وتجد حركة الثقافة الشعبية (Popular Culture) المنتشرة في كثير من أرجاء العالم جذورها في إطار هذا التفسير لحركة التغيير.

لقد حاول الباحث في الصفحات السابقة إلقاء الضوء على أهم النظريات المفسرة للتغيير الاجتماعي، وسوف نتوقف في الصفحات القليلة القادمة عند نظريتين أساسيتين من نظريات التغيير الاجتماعي ونحاول إدراك ما للسياسة من علاقة عند تفاعل هذين المتغيرين (تعليم الكبار والتغير الاجتماعي).

ففي الواقع، لا يمكن الحديث عن تعليم الكبار والتغيير الاجتماعي دون الإشارة إلى موقف نظريتي الصراع (Conflict) والإجماع (Consensus) اللتان تتمحوران أساسا حول المصلحة الاجتماعية وتتباينان في رؤيتيهما حيال التغيير الاجتماعي وطبيعة السلطة الحاكمة، والتربية المرجوة لإحداث التغييرات المجتمعية الكبرى.

ويعالج أصحاب نظرية الصراع مسألة التغيير الاجتماعي من زاوية مصالح مختلف الأفراد والمجموعات داخل المجتمع، ذلك أن حاجات ورغبات هذه الفئات هي التي تحفز وتبعث اتجاهاتهم من تقسيم السلطة والامتيازات. ويرى هؤلاء أن الظلم الاجتماعي ناشئ عن صراع داخل المجتمع على السلع والخدمات ذات القيمة التي يوجد نقص في المعروض منها. ويركزون على آثار السيطرة والاستغلال والإكراه ويخلصون من هذا إلى ضرورة أن يصبح الهدف الرئيسي لتعليم الكبار هو إحداث تغييرات في المظهر الأساسي للأهداف الرئيسية للمجتمع (توماس وجينكنز، ١٩٧٩، ١٦٧ – ١٦٨).

فمن وجهة نظر أنصار نظرية الصراع، فإن السلطة الحاكمة سلطة قاهرة، وإن التعليم لابد أن يكون موجها للتغيير الذي يخدم مصالح جميع الطبقات المجتمعية. وتعليم الكبار يعد وسيلة جوهرية من وسائل تحقيق التغيير، وإن أي برنامج للتعليم لا يكون مشروعا ولا صالحا إلا ذا سعى إلى تحدي الافتراضات الأساسية للبنى الاجتماعية الاقتصادية، ونظم القيم والمعايير الثقافية والجمالية. وهنا يوجد رفض تام لأي تفسير لأهداف تعليم الكبار ينادي بالإبقاء على النظام الاجتماعي القائم (توماس وجينكنز، ١٩٧٩، ١٦٨). ويجسد إيفان إيليتش وباولو فريري وجهة النظر المنطلقة من توجهات نظرية الصراع ورؤيتهما لما ينبغي أن يكون عليه تعليم الكبار.

وعلى العكس من منظور أصحاب نظرية الصراع، فإن أنصار نظرية الإجماع يرون أن الوفاق الاجتماعي والحفاظ على الاستقرار، وحماية المصالح المشتركة لجميع الطبقات والأفراد هي المسألة الأساسية. وينظرون إلى المشكلة من زاوية المجتمع ككل، وأن العلاقة بين الفرد والمجتمع هي علاقة تبادلية، ومصالح الفرد والمجتمع مصالح مشتركة لا تصادمية. ويميل مؤيدو هذا النموذج إلى

الاعتماد بأنه لا يوجد أي دور لتعليم الكبار كمحفز على التغيير أو كمساند له، فالمجتمع بالشكل الذي توجد عليه بنياه القائمة ونظم قيمه ومعاييره، مسلم به ومعقول كإطار يمكن تنفيذ أنشطة تعليم الكبار بداخله.

ومن هذه الزاوية، فإن المهمة الأساسية لتعليم الكبار ليست تحدي شرعية وصحة هذا الإطار برغم احتمال ظهور مثل هذا التحدي كعنصر مصاحب لعملية نقل المعرفة والثقافة. وإذا لم يظهر هذا التحدي، فإن هذا لا يخفض من القيمة الجوهرية لأي برنامج تعليمي موضوع، لأن المسألة الأساسية هي: هل كانت المعرفة المنقولة جديرة من الناحية التعليمية أم لا (توماس وجينكنز، ١٩٧٩، ١٦٩). ويتفق مع وجهة النظر هذه ممارسات تعليم الكبار في الدول الرأسمالية التي تركز على جانب تنمية مهارات الفرد للاستفادة منها اقتصاديا دون ربط هذه البرامج بالضرورة بسياقاتها السياسية والثقافية. وربما يصدق على هذا التوجه الممارسات المعمول بها في بعض الدول النامية التي تفرغ عن قصد أو غير قصد برامج تعليم الكبار من مضامينها السياسية.

وبين هذين الموقفين (الصراع - الإجماع)، يوجد عدد من الآراء الأقل تطرفا تدرك على أنه على حين قد توجد عوامل اجتماعية وسياسية لا يمكن تفاديها مصاحبة لكل مناشط التعليم، فإن هناك نطاقا متعددا تعدد ألوان الطبيعة من الأهداف التعليمية المشروعة بعضها أقرب ما يكون إلى الإفضاء إلى التغيير الاجتماعي على حين أن البعض الآخر أقرب إلى المحافظة على التقاليد الثقافية المتوازنة (توماس وجينكنز، ١٩٧٩، ١٧١).

وعند تحليلها للعلاقة بين تعليم الكبار والتغيير الاجتماعي، ميز توماس وجينكنز بين أربعة اتجاهات يمكن أن تبرز في إطار هذه العلاقة. وهذه الاتجاهات على النحو التالي:

١. **اتجاه تعليم الكبار والثورة:** وينطلق هذا الاتجاه من موجهات نظرية الصراع، ويمكن استخدام تعليم الكبار كأداة لتشجيع أو تأييد ثورة فاشية من خلال التلاعب المعتمد بالرأي العام حتى يمكن خلق قبول واضح لمعتقدات إيديولوجية مطروحة كما حدث في ألمانيا

في الثلاثينات من هذا القرن. واستندت مقولات إيفان إيليتش وباولو فريري إلى معطيات هذا التوجه في إحداث التغيير الاجتماعي.

٢. **اتجاه تعليم الكبار والإصلاح:** هذا المفهوم للإصلاح مفهوم بالغ الشيوع في دوائر تعليم الكبار وهو جذاب لدى ذوي الاتجاهات الليبرالية الذين يرفضون صحة نموذج مجتمع الإجماع، ولكنهم في نفس الوقت ليسوا على استعداد للموافقة على دعوة ثورية لتحقيق الانحلال التام للمجتمع. فمن منظور مؤيدي هذا التوجه يمكن النظر إلى تعليم الكبار على أنه تعليم لديه هدف. فهو كقوة اجتماعية يستطيع الضغط لتحقيق إصلاح في بنية المجموعات المجتمعية (الأحزاب السياسية، النقابات، الحكومة، مجموعات الضغط)، وفي نفس الوقت لا يتحدى الفرضيات التي تضفي على هذه المجموعات شرعيتها.

٣. **اتجاه تعليم الكبار والصيانة *(Maintenance)***: الفرق الأساسي بين نموذج تعليم الكبار والإصلاح ونموذج تعليم الكبار والصيانة يكمن في أن منطلقات الأول مستمدة من نموذج الصراع، في حين أن منطلقات الثاني مستمدة من منطلقات نظرية الإجماع. ومفهوم الصيانة يقوم على فكرة التكامل الاجتماعي والتضامن والتماسك، وهي جميعا من المميزات الخاصة بنموذج الإجماع. وجدير بالذكر أن هناك تداخل وتقارب في بعض النقاط غير الإيديولوجية لدى كل من نظرية الإصلاح والصيانة.

٤. **اتجاه تعليم الكبار والمحافظة:** في حالة هذا النموذج، هناك رفض كامل للتغير. ففي حين يسلم في نموذج الصيانة بأن التغيير المخطط قد يصبح نتيجة طبيعية لازمة للاستقرار، فإن دعاة نموذج المحافظة يتبنون موقفا متطرفا يعارض أي ربط بين تعليم الكبار والتغيير داخل المجتمع. وهذا يعني رفض قطعي لأي مناهج ترتبط

بالإصلاح أو الثورة. وهكذا نجد أن مؤيدي هذا النموذج يرفضون الحاجة إلى التغيير الاجتماعي ويؤكدون بإصرار على أهمية تعليم الكبار باعتباره الحارس على المعايير والقواعد السلوكية والقيمة للمجتمع (توماس وجينكنز، ١٩٧٩، ١٧١ - ١٧٨).

والمحلل الحصيف لواقع برامج تعليم الكبار على الساحة الدولية اليوم يرى بوضوح أثر هذه التوجهات على طبيعة البرامج المقدمة هنا وهناك في كثير من أرجاء العالم. ولا جدال بأن صانع القرار السياسي التربوي قد أسس لتشكيل هذه التوجهات على هذا النحو.

سادساً: فلسفة تعليم الكبار وارتباطاتها بالسياسة

فلسفة التربية وسياستها وجهان لعملة واحدة لا يمكن بأية حال من الأحوال تفهم أي منهما بمنأى عن الآخر. فالفلسفة بأبعادها الفكرية والعقدية والثقافية تقف دائما خلف السياسات التربوية ... تؤثر فيها، تصوغها وتوجهها نحو الغايات التي تراها وتعمل من أجلها. وتشتق الفلسفة أو تنبثق من تصورات كل أمة للألوهية والكون والإنسان في ضوء العقيدة السماوية أو العلمانية (Secular) التي تؤمن بها هذه المجموعة أو تلك، أو هذا النظام أو ذاك.

والواقع أن الفلسفة مزيج من العقيدة والإرث الحضاري وأنماط التفكير والمضامين القيمية السائدة، وربما القناعات الشخصية المتأصلة. وتتأثر فلسفة تعليم الكبار مثلها مثل الفلسفات التربوية الأخرى إلى حد بعيد بالعقيدة والأفكار المجتمعية السائدة في أفكارها، ولكن ذلك لا يمنع أن تتشكل فلسفة لتعليم الكبار من منظور نشاز مبني على تصورات خاصة لمفكر أو مجموعة من المفكرين.

وتعد الفلسفة، بصفتها رؤية متماسكة الأبعاد، المحرك الأساسي لكل عمل تربوي. فهي التي تشكل سياسته وغاياته ومضامينه وعملياته التفاعلية (Interactive Process). ويزخر ميدان تعليم الكبار بالعديد من الفلسفات من بينها التربية الحرة للكبار، والفلسفة التقدمية، والفلسفة الإنسانية، والفلسفة الراديكالية (إيلياس وميريام، ١٩٩٥). ووفق هذا التسلسل، تستمد هذه الفلسفات جذورها من فكر الفلاسفة الإغريق (سقراط، أرسطو، أفلاطون)، والأفكار التقدمية في السياسة والاجتماع والتربية من (لندمان، بيرجفين، وبليكلي) والفكر الوجودي من (سارتر، كامو، هيدجر)، وأفكار "باولو فريري" و"إيفان إيليتش" (عجاوي، ١٩٩١، ٥١ ـ ٦٦).

وطرحت هذه الفلسفات رؤى واضحة ومحددة لسياسات تعليم الكبار وتوجهاته في السياقات الاجتماعية التي نشأت فيها. فالفلسفة الحرة للكبار ترى أن التربية الحقة يجب أن تتمحور حول ما هو ثابت وغير متحول أي حول المطلق أو الروح (Butter, 1966, 97). وتؤكد هذه الفلسفة على التنمية العقلية من خلال الحوار وتوظيف منهج الكتب العظيمة (Great Books) وتضع التدريب المهني في مرتبة متدنية. وتركز الفلسفة التقدمية على بعض المفاهيم مثل العلاقة بين التربية والمجتمع والتعليم عن طريق الخبرة والتربية المهنية، كما تنادي بديمقراطية التعليم. وتؤكد الفلسفة الإنسانية على بناء تعليم الكبار حول حاجات واهتمامات الدارسين (إيلياس وميريام، ١٩٩٤، وعجاوي ١٩٩١). وتستمد الفلسفة الراديكالية التي نادى بها باولو فريري وإيفان إيليتش جذورها من الفكر اليساري الاشتراكي. وترى وظيفة التربية الأساسية هي تحرير الإنسان من القهر المفروض عليه مجتمعيا من خلال عمليات إثارة الوعي. ولكل فلسفة من هذه الفلسفات رؤى واضحة بالنسبة لرسالة التربية، ودور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وطرائق التدريس، وآليات تقويم العملية التعليمية.

ورغم أهمية كافة هذه الفلسفات التربوية كتصورات إنسانية، أثرت الحضارة البشرية خاصة في سياقاتها الزمانية والمكانية، إلا أن مما لا شك فيه أن الفلسفة الراديكالية لتعليم الكبار التي أسس دعائمها " باولو فريري " ارتبطت بحركة تعليم الكبار ارتباطا وثيقا جعلت من البعض يربط بين حركات تعليم الكبار والفكر الفلسفي الراديكالي الذي

انتشر في كثير من أرجاء المعمورة خاصة في دول أمريكا اللاتينية التي عانت كثيرا من الاستعمار والفقر والجهل والقهر.

والواقع أن الفكر الفلسفي لحركات تعليم الكبار لا يمكن النظر إليه من زوايا هذه الفلسفات فقط، وإنما هناك أنماط أخرى من التفكير الفلسفي ارتبطت بأنظمة سياسية أو عقدية متعددة عبر التاريخ. فقدماء المصريين والإغريق والرومان والفرس، أسسوا لرؤى وفلسفات ذات قيمة إنسانية اعتبارية مهمة لتعليم الكبار. إذ أن الكبار هم المستهدفون الأساسيون للتعليم والتنوير. وارتبطت هذه الفلسفات بالرؤى والنخب الحاكمة والأنظمة السياسية السائدة آنذاك.

إن هذه الفلسفات المدعمة سياسيا، وما يقف خلفها من قيم ورؤى وتصورات هي التي شكلت المشهد التربوي في حضارات وأمم متعاقبة. فلقد تكون المجتمع المصري القديم (الفراعنة) من طبقتين بينهما فرق واضح، طبقة عليا وهي الحاكمة، وطبقة دنيا وهي العاملة الكادحة. ثم ظهرت طبقة ثالثة هي الطبقة الوسطى قوامها صغار الموظفين والتجار وأصحاب الحرف. وكانت الطبقية واضحة حتى في مسألة نوع التعليم الذي يقدم لهذه الفئة أو تلك وفق أوامر رسمية تنظم هذه الأمور. وانحصرت رؤية الدولة للتعليم في ثلاثة أبعاد دينية، هي التعلم من أجل الانضمام إلى الهيئة الحاكمة، والتعلم من أجل خدمة المطالب الدينية، والتعلم من أجل بناء صرح المجتمع.

وتأثرت الحياة الثقافية والاجتماعية في المجتمع الفارسي القديم بالأفكار المتضمنة في الديانات الزرادشتية والمانوية والمزدكية. وبشكل عام، فلقد تأثرت التربية الفارسية بتعاليم زرادشت وأفكاره في محاربة الشر لينتصر الخير في النهاية. وقد انتشرت هذه الأفكار في المجتمع الفارسي بسرعة تفوق الوصف. واستهدفت التربية الفارسية القديمة تحقيق أربعة أمور رئيسية هي إعداد القادة الدينيين (الكهنوت)، وتكوين المحارب القوي الشجاع لبناء القوة العسكرية لمواجهة الإغريق، وتحقيق التقديم في المجال المهني، واكتساب الأخلاق الفاضلة من خلال تعلم العدل والحق والاستقامة والامتثال للخير العام. وبصفة عامة، نجد أن التربية الفارسية كانت ذات صبغة عسكرية أخلاقية ليس بها متسع للثقافة العقلية، كما أنها كانت ذات نزعة

أرستقراطية موجهة إلى كبار القوم دون جماهير الشعب (متولي، ١٩٩٢، ٥٥ ـ ٥٧).

ولقد تناول الإغريق التربية من زاوية فلسفية، حيث كانت الفلسفة محو التربية خاصة في أثينا ولم يتحمس الإغريق وعلى رأسهم أفلاطون لفكرة الديمقراطية السياسية، فهي لم تكن كافية في نظرهم لبناء المواطن الصالح. ولا غرابة في ذلك، فقد كان التعليم مقصورا على الأحرار فقط كما كان للذكور فقط دون الإناث، وحق المواطنة قاصرا على الذكور فقط. فقد كان تقسيم فئات المجتمع إلى أحرار وعبيد صفة مشتركة عامة بين الولايات اليونانية (مدكور، ١٩٩٨، ١٦). وسار الرومان في خط مغاير للإغريق حيث انتهجوا نهجا براجماتيا للتعليم ركزوا فيه على التدريب المهني والحرفي وإتقان المهارات، والتربية الأسرية. واستهدفت التربية الرومانية في الفترة المبكرة من تاريخ روما (٧٥٣م ـ ٢٥٠ ق م) تكوين المواطن الصالح وهو في نظرهم الجندي الشجاع المتحلي بالفضائل التي تساعده على معرفة ماله من حقوق وما عليه من واجبات. واستهدفت في العهد الجمهوري المتأخر(٢٥٠ ـ ٥٥ ق م)، تكوين المواطن البليغ في خطاباته والفصيح في بيانه وإقناعه، وعندما تطلبت شؤون الإمبراطورية (٥٥ ق م ـ ٥٢٩ م) عددا كبيرا من الوظائف الكتابية، ظهرت الحاجة إلى شغلها من أبناء الطبقة الشعبية لترك المناصب القيادية لأبناء الطبقة الراقية (متولي، ١٩٩٢، ٧٥).

ولا يمكن في هذا الصدد أن نتغافل عن الدور الذي لعبته الفلسفة أو الرؤية الإسلامية في صياغة أهداف وتوجهات التربية في هذا الجزء من العالم. فالإسلام أتى بمثابة ثورة أخلاقية أعادت تنظيم الحياة الإنسانية في جميع أبعادها. فللإسلام إذن رؤيته الواضحة والمحددة لغايات التربية ووظائفها، بما في ذلك تربية وتعليم الكبار، وليس الغرض هاهنا أن نتوسع في الحديث عن الرؤية الإسلامية للتربية بقدر ما سنحرص على إعطاء أمثلة محددة توضح العلاقة بين السياسة وتعليم الكبار. وسوف نسوق هاهنا مثالين قلَّما يشار إليهما في الأدب التربوي، وهما الحركة الإصلاحية، للشيخ محمد بن عبد الوهاب في نجد، والحركة الصوفية وهما تمثلان رؤيتان لكل منهما خصوصيته ومنطلقاته.

فحركة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية في نجد ما كان لها لتنجح لولا الله ثم ارتباطها السياسي مع الإمام محمد بن سعود بن مقرن مؤسس الدولة السعودية الأولى. فتآزر الديني والسياسي مهد لقيام الدولة السعودية ومهد أيضا لنمو وترعرع حركة الإصلاح الديني في نجد التي استهدفت أساسا عوالم الكبار. فاستهدفت الحركة الإصلاحية في نجد تنقيه عقيدة التوحيد لدى الكبار من كل ما لحق بها من شوائب وأدران وشرك. وركزت الحركة على محاربة البدع والخرافات والأساطير التي سادت نجد والجزيرة العربية لقرون طويلة. فنهت الحركةُ الكبارَ من التقرب إلى غير الله من الأولياء والصالحين وبناء القبور وتزيينها. وزيارتها لغير الرجال، والتبرك بالحجر والشجر، والاستعانة بالجن ومحاربة الاحتفالات والأعياد التي لم ترد عن السلف وغير ذلك مما كان شائعا في كثير من أجزاء الجزيرة. وتحولت المساجد إلى مدارس لنشر الأفكار الإصلاحية التي يدعو إليها الشيخ محمد بن عبد الوهاب بغية تحويل الأوضاع الدينية إلى ما كانت عليه الأحوال إبان حياة السلف رضوان الله عليهم. ولا يزال التعليم النظامي وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية متأثرا إلى حد بعيد بهذه التوجهات التي انطلقت منذ بداية تكوين الدولة السعودية الأولى.

وعلى جانب آخر، تأتي الحركات الصوفية المنتشرة في أجزاء متعددة من الوطن العربي والتي لها رؤيتها وخصوصيتها فيما يتعلق بالإنسان والكون والخلق وعلاقة الخالق بالمخلوقين. فللصوفية شيوخها ورؤاهم وأفكارهم التي يسعون جاهدين لتأصيلها في وجدان وعقلية مريديهم من الكبار. فكثير من التعاليم التي تنهى عنها حركة الإصلاح الديني سالفة الذكر، لا يعتد بها رجال الصوفية ولهم فيها تفسيراتهم ورؤاهم التي يتشبثون بها ويدافعون عنها، ولا تخلو هذه التصورات من تجليات فلسفية وسياسية وثقافية تؤسس للفكر الصوفي.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، نجد أن بعض الحركات الإسلامية المتشددة اليوم وجهت برامجها التعليمية الموجهة بالأساس إلى الراشدين والكبار نحو العنف ومقاومة الآخر، وتكفير الأنظمة القائمة. وربما لعبت رواسب الاستعمار والسياسات الدولية غير العادلة، والفقر الاجتماعي والقهر السياسي دورا في تشكل مثل هذه الجماعات المتطرفة.

وعندما ننتقل إلى النظر في العصور الوسطى الأوروبية، نلاحظ أن التعليم الموجه للكبار تعليما دينيا وفلسفيا. وبعد الاحتكاك بالحضارة الإسلامية، تأثر التعليم بالرؤية الإسلامية والفلسفة الإسلامية الداعية إلى الاهتمام بموضوعات العلوم العقلية والنقلية. ومن هنا انطلقت اهتمامات أوروبا بعلوم الرياضيات والجبر والهندسة والكيمياء والطب والزراعة، مما مهد لاحقا لقيام نهضة أوروبية أحدثت تغييرا نوعيا في حياة البشرية.

ويمكن عند استعراض الرؤى والتصورات التي بنيت عليها فلسفات تعليم الكبار في دول العالم النامي إدراك التداخل الكبير بين العقائد والفلسفات والسياسة. ففي كوريا الشعبية ينظر إلى تعليم الكبار على أنه أداة هامة في الثورة الثقافية الشاملة التي تجمع بين التربية العقائدية والتعليم العلمي والتقني. ودعا الرئيس الكوري "كيم ايل سونغ" إلى إعادة البناء الاشتراكي في ظل المفهوم الكوري التقليدي المعروف باسم "جوتشي" (Juche) أي "فكرة أن الإنسان هو سيد كل شيء وهو الذي يقرر كل شيء". فالمطلوب من تعليم الكبار أن يقوم بدوره في تقوية الإنسان من أجل عقيدة "الجوتشي" (بولا، ١٩٩٣، ٣٦).

وفي القارة الإفريقية، كان أهم بيان عقائدي يصدر خلال السنوات الأربعين الماضية، هو إعلان "أروشا" الذي اقترح تطوير عقيدة "البوجاما" (جماعة العشيرة)، وعقيدة الاعتماد على الذات التربوية... وانطلاقا من هذه العقيدة وتصورات أخرى، قرر "جوليوس نيريري" أول رئيس لجمهورية تنزانيا، تبني ثورة لتعليم الكبار لأنهم الأساس في التنمية الاقتصادية. وفي الهند، وظف "غاندي" فلسفة ثورية سلمية لنيل الاستقلال والتحرر. وربما نادى غاندي بكثير من الآراء التي نادى بها "فريري"، ولكن أفكاره لم تنتشر بالقدر الذي انتشرت به أفكار وآراء "فريري" (بولا، ١٩٩٣، ٣٩).

وفي أوروبا أيضا توجد مشروعات تتعلق بتطبيق السلم ونزع السلاح. والاهتمام بالثقافة العمالية وثقافة أوقات الفراغ وتعليم الكبار للمسنين "(بولا، ١٩٩٣، ٤١). وبشكل عام، تؤكد الرؤية الفلسفية لتعليم الكبار في أوروبا على الجوانب النفعية الذاتية للإنسانية. ولعل أهم الأبعاد السياسية لتعليم الكبار في أوروبا وأمريكا تتضح عند

قراءتنا للانتشار الواسع لمفاهيم التطوعية (Volunteerism) والتضامن والتي تعد بمثابة الوقود المحرك لانطلاقة أي مجتمع مدني واعد.

شواهد على العلاقة الوثيقة بين السياسة وتعليم الكبار :

أولاً: ارتباط نشأة وتطور تعليم الكبار على الساحة الدولية بالجوانب السياسية

تعليم الكبار ممارسة إنسانية قديمة قدم الإنسان نفسه. وارتبطت هذه الممارسة بالأوساط السياسية والنخب الحاكمة. "ففي مصر القديمة كان تعليم الكبار تقوم به قصور الفراعنة لأمرائها ولفيض من أبناء الخاصة والمتصلين بالبلاط. كما كانت هناك مؤسسات مهتمة بالثقافة العالية لبعض المهتمين خلال العصور المختلفة... وكانت هناك أيضا ثقافات خاصة ومعارف متميزة كانت تقدمها المدن الكبرى والمعابد الشهيرة للمهتمين بها والقائمين عليها (مدكور، ١٩٩٨،٩).

واهتمت النخب الحاكمة في الحضارات الإغريقية والرومانية والفارسية والهندية والصينية القديمة بشؤون تعليم الكبار، وشكلت مناهجه ووظفته بما يخدم مصالحها وتوجهاتها. وللحضارة الإسلامية كما أشرنا سالفا أدوارها المهمة في حركة تعليم الكبار. ولا تخلو الممارسة الإسلامية أيضا من توظيف تعليم الكبار لأغراض سياسية واضحة.

ومنذ عصر النهضة الأوروبية وبروز كثير من دعوات الإصلاح من أمثال "مارتن لوثر"، و"كالفن"، و"كومينوس" وغيرهم، والداعين إلى تحسين تسيير التعليم بالمجان وتحقيق الديمقراطية وتحسين الأوضاع المعيشية والعمالية، نشأت حركة موازية لتعليم الكبار خاصة بمحو أميتهم، لم تنشأ بشكل منهجي ومنظم إلا في عصر متأخر وبالتحديد في القرن التاسع عشر، حيث نشطت التنظيمات والهيئات المختلفة في مجال محو الأمية، ولم يكد ينتهي النصف الأول من القرن العشرين حتى أصبحت الأمية الأبجدية في الدول الصناعية الغربية شبه منتهية (صبيح، ١٩٩٨، ٢٤).

ومنذ القرن الثامن عشر، حدثت تغييرات جذرية في بنية المؤسسات المجتمعية الأوروبية أدت إلى استحداث أنماط جديدة لتعليم

الكبار لم تكن مألوفة من قبل. فنشأت لتعليم الكبار مؤسساته الخاصة التي وجدت جذورها التاريخية في الحركات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي واكبت نهاية القرن السابق، فكانت تعبيرا صادقا لحاجات المجتمع المختلفة لتلك المؤسسات، واستكمالا لعملية بناء الإنسان والمجتمع. فشهدت بريطانيا مثلا في القرن التاسع عشر ميلاد العديد من مؤسسات وجمعيات تعليم الكبار مثل (Mechanics Institutes) أي المعاهد الميكانيكية التي أسسها "جورج بيرك" في لندن و"جلاسكو" عام ١٨٢٤، وحركة الإرشاد الجامعي (University Extension) التي اجتاحت الجامعات البريطانية بهدف ربط الجامعات بالمجتمع وتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بالجامعات لخدمته (صبيح، ١٩٩٨، ٢٦).

وانتقلت هذه الحركة فيما بعد إلى الولايات المتحدة التي أصبحت رائدة في هذا المجال بعدما استطاع عدد من السياسيين الأمريكيين تمرير قرار " Land Grant Act " الذي خَوَّلَ للحكومة الفيدرالية منح أراض حكومية للجهات الراغبة في إنشاء جامعات تولي أولوية لمسألة الزراعة والإرشاد الزراعي الموجهة للفلاحين والمستثمرين الزراعيين. وترتبط حركة الإرشاد الزراعي في الولايات المتحدة بأسماء متعددة من أهمها : " Seeman Khaff " و" Charles Hiss " و" Lewis Rebber " من جامعة شيكاغو الذين اسهموا إسهاما بارزا في دفع حركة التشريعات اللازمة لتحريك هذا المشروع القومي (Knowles, 1977).

وارتبطت نشأة حركة تعليم الكبار في الولايات المتحدة بجانبين أساسيين هما الجانب الديني الذي تقوده الكنيسة، والجانب الإرشادي الزراعي الذي تقوده الجامعات ومزيج بين هذا وذاك ونوع من الترفيه الاجتماعي الموجه الذي نلحظه في حركات الـ "الشوتاكوا" (Chautaqua) والـ "لايسيم" (Lycuum) و"مدارس الأحد" (Sunday Schools)، والتي تعد جميعا مؤسسات تعليمية لا تخلو من الأجندا السياسية، وأقل مستوياتها الحصول على المؤيدين والتابعين. ويجير الفضل لبنيامين فرانكلين الأب الروحي لتعليم الكبار في الولايات المتحدة إعطاء الصيغة العلمية والدنيوية لبرامج تعليم الكبار وأبعادها عن الجوانب الدينية المحضة (Knowles, 1977).

ولهذا الغرض، قام بمساعدة أحد عشر من أصدقائه، بتأمين مؤسسة لتعليم الكبار في منطقة فلادلفيا في الولايات المتحدة الأمريكية وبالتحديد فيم يعرف اليوم بجامعة بنسلفانيا، وأسس أيضا مكتبة عامة في ذلك الوقت. وقد أثرت أفكاره في الشعب الأمريكي تأثيرا عميقا وتأصلت في كتاباتهم (الرواف، ٢٠٠٢، ٥٧).

ولعل أهم إنجازات فرانكلين تتمثل في إنشاء مؤسسة "الجونتو" (Junto) والتي تعد بمثابة ناد فكري سياسي مفتوح للجميع يتناظر فيه المشاركون من الكبار حول القضايا التي تهم المجتمع من سياسة واقتصاد ودين وغير ذلك. ولعبت هذه المؤسسة دورا بارزا في تشكيل الحياة السياسية الأمريكية، مما أكسب فيلادلفيا مكانة خاصة في التفكير والسياسة الأمريكية من هذا النوع. وتعادل مؤسسة "الجونتو" ما سمي اليوم بـ "المؤسسة الصيفية الراقية (Taft Institute) لتكوين العاملين في المجالات السياسية والعلاقات الخارجية.

وتأثرت حركة تعليم الكبار في البلدان الأوروبية بالنموذج البريطاني، وكان ذلك نتاجا طبيعيا لتقارب العوامل الاقتصادية والروحية والثقافية التي صاحبت التطور التاريخي والسياسي لتلك البلدان. ففي الدانمارك تعتبر بداية حركة تعليم الكبار بتأسيس أول مدرسة شعبية (Folk High School) سنة ١٨٤٤ م أسسها رجل الكنيسة "قرندنق" وكان هدفه من ذلك تحقيق ديمقراطية التعليم وربطه ربطا وثيقا بالتوعية السياسية والاجتماعية للكبار، وإيجاد المواطن الصالح والالتزام بالواقع الاسكندنافي. وقد ركزت المدارس الشعبية في الدانمارك على تعليم التاريخ الاسكندنافي الدانمركي (الرواف، ٢٠٠٢، ٦٢).

وفي السويد، ركزت حركة تعليم الكبار على الجانب السياسي والاجتماعي من ناحية المضمون والمنهج. وتعتبر حركة المدارس الشعبية أقوى حركة اجتماعية وتربوية لتعليم الكبار في السويد، وكان الهدف منها إعطاء الراشدين من الشباب تعليما عاما ووطنيا يركز على تطوير القدرة على التفكير الذاتي ودعم القوى الروحية لدور الفرد، وتعريفه بتقاليد البلاد وظروفها الاجتماعية وإمكاناتها الروحية والمادية (الرواف، ٢٠٠٢، ٦٠). وترجع حركة تعليم الكبار في فنلندا إلى إنشاء أول معهد للثقافة العمالية في مدينة تمرفوز في سنة ١٨٩٩ التي

جاءت بعد إنشاء أول مدرسة شعبية بعشر سنوات، وقد هدفت هذه المعاهد إلى المساهمة في إيجاد طبقة عمالية مستنيرة واعية بدورها الإيجابي في حركة التحديث والتغيير الاجتماعي في المجتمع الفنلندي (الرواف، ٢٠٠٢، ٦١). ولعبت اتحادات العمال النقابية دورا بارزا في إنجاح حركة المدارس الشعبية في كثير من الدول الأوربية التي تبنت هذا النموذج خاصة الدانمارك وألمانيا والسويد وفنلندا.

ونستشف مما سبق أن برامج ومؤسسات تعليم الكبار أمثال المعاهد الميكانيكية، ومدارس الأحد، والمدارس الشعبية، والدراسة بالانتساب وغيرها ارتبطت بشكل أو بآخر بالإصلاح السياسي. فدعاة الإصلاح كانوا شديدي الحماس لاكتشاف واقتباس الأنماط والنماذج التعليمية التي تساعدهم على تحقيق رغبتهم في الإصلاح. وتبعا لذلك، فإن أشكال التعليم التي برزت هنا وهناك في أرجاء مختلفة من أوروبا وأمريكا،لم تكن برامج أو صيغ بريئة بما تعنيه الكلمة من معان، وإنما ارتبطت هذه الصيغ بتوجهات ورؤى وأفكار إصلاحية وسياسية واضحة في ذهن من أنشئوها ودافعوا عنها واستقطبوا لها المال وبذلوا لها الجهد والوقت لإخراجها إلى حيز الوجود.

ومع بداية القرن العشرين، ابتدأت حركة تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية تفرز مؤسسات جديدة لاعتبارات سياسية واضحة. فلقد ظهرت حركة الأمركة (Amercanization) وانتشرت في كافة الولايات لاستيعاب المهاجرين الجدد وتثقيفهم بثقافة عالمهم الجديد ليكونوا مواطنين صالحين ومنتجين يساهمون في بناء المجتمع الرأسمالي الأمريكي. كما انتشرت حركة الكليات المجتمعية الفنية (Community Technical Colleges) للتدريب وإعادة التدريب للشباب والكبار دون وضع أي قيود عمرية أو غير ذلك لمن يود أن ينتسب إليها. وبضغوط من مجموعات "الخضر" التي بدأت تلعب أدوارا سياسية قوية، انتشرت حركة واسعة لبرامج التوعية البيئية حتى شملت كل المنظومات التربوية الأمريكية. وعند تحليل خطابات كثير من الرؤساء الأمريكيين أمثال "بوش الأب"، و"كلينتون" و"ريغان"، نجد أنهم ضمَّنوا حملاتهم الانتخابية وخطبهم السياسية إشارات واضحة إلى ما ينبغي أن يتم في ميدان محو الأمية، وينسحب هذا الأمر على كثير من رؤساء الدول في بلدان العالم.

وفي الجانب البريطاني، يعتبر إنشاء الجامعة البريطانية المفتوحة ١٩٧٠ أهم حدث تربوي في مجال تعليم الكبار، ربما ليس في بريطانيا لوحدها بل في العالم أجمع إذ أن هذا الحدث مهد لبروز منظومة تربوية انتشرت في أجزاء كثيرة من أرجاء العالم. ويعد إنشاء هذه الجامعة انتصارا لحزب العمال برئاسة "Sir Wilson" الذي ناضل كثيرا للحصول على الموافقة الحكومية لبدء هذه الجامعة التي هدفت أساسا إلى توفير فرص الدراسة العليا لطبقة العمال والكادحين. ولولا وقفة حزب العمال، لما أمكن لهذه الجامعة أن ترى النور. وربما ينطبق هذا القول أيضا على الجامعة العربية المفتوحة التي طرح مبادرتها الأمير طلال بن عبد العزيز، الذي لولا وقوفه خلف المبادرة ومؤازرة جامعة الدول العربية لهذه الفكرة، لما أمكن لها الانطلاق والبدء. فعوالم السياسة والقوة تمكن من ترجمة كثير من الطموحات والأحلام إلى واقع معاش وملموس.

وفي أوروبا الشرقية، انتظمت بلدان المعسكر الاشتراكي سابقا حركة فريدة من مؤسسات تعليم الكبار اتسمت بالتركيز على الوعي الإيديولوجي للعمال والفلاحين، بالإضافة إلى المؤسسات المتخصصة مثل أكاديميات الفلاحين في ألمانيا الشرقية سابقا وفصول الدراسة المسائية للعمال في هنغاريا، وحلقات الدراسة المشتركة للكبار في تشيكوسلوفاكيا والجامعات الشعبية في يوغسلافيا (صبيح، ١٩٩٨، ٢٧). وجميع هذه الأنشطة والبرامج مؤدلجة لتعميق الإيمان بالفكر الشيوعي والاشتراكي الذي ساد المعسكر الشرقي لعقود طويلة.

ومن جهود يوغسلافيا الرائدة في مجال التجديد في تعليم الكبار، إنشاء الجامعات العمالية. وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة لقرار أصدرته الحكومة بلا مركزية السلطة السياسية وإقامة إدارة العمال للمصانع. وقد تم التوسع فيها بين عامي ١٩٥٢ و١٩٥٤ حتى وصلت إلى ما يقارب ٥٠٠ جامعة عمالية. وقد تقرر إقامة هذه الجامعات كمراكز لتعليم الكبار حيثما أمكن ذلك داخل المصانع أو في المناطق الصناعية التي يشرف عليها العمال أنفسهم، لتقوم بتنظيم مجموعة من الدورات الدراسية الموجهة للتدريب المهني والتثقيف (جون لو، ١٩٧٦، ١٢٢).

ومع ظهور ظاهرة التحولات الديمغرافية الهامة الأخيرة في الغرب، قام رجال تعليم الكبار بتجريب جامعات العمر الثالث (Third

Age Universities) أي جامعات المسنين. كما ظهرت حركات للتعليم والعمل لصالح أفقر الفقراء على يد منظمات مثل الحركة الدولية للمسحوقين من العالم الرابع في فرنسا. وبرزت إسهامات من أجل مساعدة الضعفاء على استعادة سلطتهم ومساعدة المقهورين والمستغلين استغلالا سيئا كالنساء المظلومات والأطفال المشردين والمغتصبات والمطلقات والأقليات والمسنين. وفتح الماركسيون الجامعات الشعبية في المزارع والمصانع كما استخدموا الجهاز الحزبي في تدريب قيادات وكوادر تعليم الكبار (بولا، ١٩٩٣، ٧٧).

وفي أرجاء مختلفة من المعمورة، برزت أمثلة واضحة تدلل على الارتباط الوثيق بين حركة تعليم الكبار وعوالم السياسة. ولعل أوضح الأمثلة على ذلك ما دعا إليه ومارسه المفكر البرازيلي "باولو فريري"، حيث صارع إلى أن يكون العمل السياسي بجانب المقهورين عملا تربويا بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة، وأن يكون هدف التربية ورسالتها الحقيقة إثارة الوعي لدى الجماهير تمهيدا للتمرد والثورة على الأوضاع القهرية اللاإنسانية. وفي هذا الصدد، يرى فريري: "أن تربية المقهورين هي تربية أناس يكافحون من أجل حريتهم، يصوغها من يدركون أنهم مقهورون، ولا تستطيع أي تربية تعمل على تحرير الإنسان أن تبقى بعيدة عن المقهورين بأن تعاملهم كبؤساء سيئي الحظ، أو تقدم لهم نماذج تربوية منقولة عن القاهرين. بل يجب أن تكون هذه النماذج مشتقة من أوضاع المقهورين وهم يكافحون من أجل الخلاص "(نوفل، ١٩٩٠، ٣٤).

هذه الرؤية الثورية لدور التربية ورسالتها وما صاحبها من منهجيات قائمة على الحوار والشفافية والحرية أدت إلى صراع سياسي بين فريري والسلطة القائمة، أدت في نهاية المطاف إلى نفيه خارج البلاد. ولم يمنع كل هذا من تبني رؤيته من قبل كثير من المفكرين والممارسين التربويين في أمريكا اللاتينية والشمالية وآسيا وإفريقيا.

وتتقاطع أفكار فريري مع ما ذهب إليه "إيفان إيليتش" الذي رفض هيمنة المؤسسة الحكومية الرسمية، ودعا إلى إحداث مجتمع بلا مدارس يتعلم فيه الأفراد ما يشاءون وقت ما يشاءون وبالطريقة التي يرونها وبالاستعانة بالمصادر المقبولة لديهم.

ولعل التجربة التي قام بها الرئيس الكوبي "فيديل كاسترو" عام ١٩٦٠، تأثرت بالأفكار المنهجية، وليس بالضرورة المضامينية، التي نادى بها باولو فريري. ففي هذه التجربة حول الرئيس الكوبي المجتمع إلى مدرسة كبيرة انشغلت فيه جميع المؤسسات العامة والخاصة والإنتاجية والخدمية بمحاربة الأمية طيلة عام كامل. واستثمر هذا العام بطبيعة الحال للتعبئة الاجتماعية بشأن الثورة والمحافظة على مكاسبها، وتنظيم أموال الدولة، وإضفاء شرعية على الحكم العسكري الذي يترأسه الرئيس "كاسترو".

إن الجنوح الثوري وتوظيفه في مجال محو الأمية وتعليم الكبار لم يكن حصرا على كوبا فحسب، بل ربما انسحب هذا الأمر عن معظم دول القارة اللاتينية. ولعل مرحلة القهر التي عاشتها القارة إبان حكم الاستعمار وما صاحبها من عنف وصراع دموي مرير حتى مرحلة الاستقلال، وما صاحب كل ذلك من بروز فلسفات راديكالية ثورية، هي الأسباب التي أدت إلى بروز هذا النزوع الثوري في هذه القارة. ويترجم هذا النزوع الثوري في كثير من منظمات تعليم الكبار اللاتينية إلى اهتمام بالغ بمسائل محورية ذات ارتباط وثيق بإعادة بناء المجتمعات مثل الاهتمام بنشر الديمقراطية وحقوق الإنسان، وتفعيل دور المرأة، ومكافحة الجريمة، والانغماس في موضوعات من هذا النوع هو انغماس مباشر في الشأن السياسي الصرف.

وفي القارة اللاتينية أيضا، خَطَت حكومة فنزويلا خطوة جريئة، بل وضربت المثل بما يمكن أن يقدمه القرار السياسي من أجل التعليم وتحديات المستقبل في عالم متغير ويحتاج إلى أساليب جديدة في مواجهة التعليم خاصة عند الكبار، مما يحفز حكومات دول العالم أن تفعل مثله لإثارة الوعي والاهتمام بين عدد أكبر من سكان الأرض حول معضلة التعليم، وأن تجد السبيل إلى حلها. فقد قررت حكومة فنزويلا عام ١٩٧٩ أن تعيِّن في الحكومة وزير دولة لاتحاد الذكاء البشري. وهذا الدكتور "لويس ألبرتو شادو" الذي ألف كتابا بعنوان

"ثورة الذكاء" أو حق الفرد في أن يكون ذكيا (من خلال فرص التعليم وخاصة تعليم الكبار بالطبع). وبهذه المبادرة خطت فنزويلا خطوة كبيرة في سبيل تطبيق المبادئ التي جاءت في تقرير نادي روما الدولي عن التعليم وتحديات المستقبل (جيمس وبوتكن، ١٩٨١، ٢١٤).

ونقتبس في حديثنا حول علاقة تعليم الكبار بالسياسة مثالين طريفين من القارتين الإفريقية والآسيوية. فجمهورية تنزانيا الاتحادية قامت بأهم مبادرة سياسية فيما يتصل بتعليم الكبار عندما خصص الرئيس "جوليوس نيريري" ١٠ % من الميزانية القومية للتعليم أي تعليم الكبار. وكان لذلك أعظم الأثر حيث لم يهمل تعليم الكبار حتى خلال أمس فترات المصاعب الاقتصادية التي مر بها هذا البلد. وفي الهند طفت على السطح في مطلع ١٩٨٦ فكرة مفادها أن تسدد جميع المصالح والإدارات الإنمائية ٥ % من موازنتها لتعليم الكبار من أجل الحصول على دعم تعليمي... كما جرى الحديث عن فرض ضريبة لمحو الأمية (بولا، ١٩٩٣، ٨٨). وانتظمت في الهند تجربة فريدة من نوعها تمثلت في إطلاق مؤسسة لتعليم الكبار ترأسها الناشطة لاليتا راموس (الرئيسة السابقة للمجلس العالمي لتعليم الكبار) مبادرة رامية إلى مكافحة كل الجهود الموجهة للاستخدامات غير السليمة للطاقة النووية، وللحد من العسكرة التي تأتي في كثير من الأحيان على حساب مجهودات بناء الإنسان والتنمية.

أما في العالم العربي، فلقد جرت تجربة سياسة فريدة من نوعها في مجال محو الأمية تمثلت في إنشاء كتابة دولة (وزارة) لمحو الأمية في موريتانيا استهدفت الارتقاء بمستوى ملف محو الأمية إلى مستوى الملفات السياسية الساخنة. وفي مرحلة لاحقة، أنشئت المملكة المغربية كتابة دولة لمحو الأمية على غرار ما أقدمت عليه موريتانيا، ولأسباب سياسية تختلف في مراميها وغاياتها.

ولعله من البديهي أن نذكر بأنه عندما خضعت كثير من دول العالم إلى الاستعمار البغيض، استخدمت برامج محو الأمية وتعليم الكبار كأداة لمقاومة المستعمر في فلسطين والجزائر وجنوب إفريقيا وفيتنام مما يدلل بوضوح على المدى الذي وصلت إليه مسألة توظيف برامج محو الأمية وتوظيفها سياسيا لمحاربة المستعمر والمحتل. "

ولقد كان تعليم غاندي الأساسي تعليميا موجها لنيل الاستقلال وهو ما يعنى بلغة العصر : التحرر وتصفية الاستعمار " (بولا، ١٩٩٣، ٣٩).

إن الشيء الذي ينبغي أن نؤكد عليه في هذا الصدد، أن كل هذه التطورات لحركة تعليم الكبار على الساحة الدولية ما كانت لتتم لولا الزخم والدعم السياسي الذي حظيت به هذه الأنشطة لاعتبارات شتى. هذا الدعم السياسي تمثل في إصدار عدد لا يحصى من التشريعات والقوانين السياسة في كافة أرجاء المعمورة. ولكن تظل هناك قوانين وقرارات سياسية تعد بمثابة المنارات على طريق تعليم الكبار، ولا يتسع المجال للحديث حول كل هذه القوانين، ولكن سنكتفي بذكر أهمها.

ففي عام ١٩١٧ شكلت الحكومة البريطانية لجنة برئاسة "سميث" (A.B. Smith) للنظر في المسائل المرتبطة بتعليم الكبار. وصدر تقرير هذه اللجنة في عام ١٩١٩ باسم تقرير سميث. وتعد توصيات هذا التقرير علامة بارزة في تاريخ تعليم الكبار وتنظيماته في المملكة المتحدة وغيرها من الدول الغربية. ويشير التقرير إلى أن تعليم الكبار "حاجة وطنية مستمرة ولا يمكن فصله عن غيره من أنماط التعليم، وأنه وجه من أوجه المواطنة" (عبد الجواد، ١٩٩٣، ٢٦). ولقد مهد هذا التقرير لتعليم الكبار كي يصبح نمطا رابعا من التعليم معترفا به في الهيكلية التربوية لكثير من دول العالم.

وعندما قررت اليونسكو أن يكون عام ١٩٧٩ عاما دوليا للتربية، فإنما ركزت الاهتمام نحو موضوع تعليم الكبار والتربية المستمرة. واستثمرت في أطروحاتها ورؤاها ما تمخض عن تقرير اللجنة الدولية للنهوض بالتربية والمشهور بتقرير "إيدجار فور" والذي نص على أن تعليم الكبار والتعليم المستمر سوف يكون المبدأ الذي يوجه حركة التجديد التربوي في المستقبل في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وأن القرارات التي تتخذ بشأن التربية المستمرة تعد من القرارات الفاصلة (عبد الجواد، ١٩٩٣، ٢٧).

ومنذ ظهور هذا التقرير الصادر عن مؤسسة سياسية كبرى لها وزنها الفكري والأدبي أصبحت مفاهيم وتطبيقات تعليم الكبار والتعليم المستمر واسعة الانتشار. وهكذا انتقل تعليم الكبار من كونه جهدا

وممارسة هامشية إلى عمل أساسي ذي ارتباط بالتنمية والتطور وبناء الإنسان، وبالمسألة السياسية أيضا.

وفي الواقع، إنه لا يمكن لأي باحث فهم ديناميكية تطور تعليم الكبار على الساحة الدولية بمنأى عن تفهم الدور الذي لعبته اليونسكو، والمجلس العالمي لتعليم الكبار بكل تنظيماته المدنية (Civic Society) والقاعدية (Grassroots)، وما يقف خلفها من قوى ورؤى وأفكار وأجندا سياسية تقدمية تؤكد فيها على قيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسانية، وتفعيل دور المرأة والتعايش والشفافية والمناصرة، ومكافحة كل أشكال الميز الإنساني وغيرها من القيم الإنسانية المستحدثة. وسوف نوضح في الأجزاء اللاحقة الأدوار التي قامت بها اليونسكو والمجلس العالمي لتعليم الكبار، وما يقف خلف هذه الأدوار وما تمخض عنها من رؤى وتوجهات سياسية.

ثانياً: الرؤية السياسية لحركة تعليم الكبار من منظور مؤتمرات اليونسكو الدولية لتعليم الكبار

إن اليونسكو منذ إنشائها عام ١٩٤٦ قد أصبحت في الواقع مؤسسة لتعليم الكبار مسرحها العالم كله. وعلى حد تعبير المدير العام لليونسكو، فإن "برنامج اليونسكو بأكمله يتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة بتعليم الكبار، ولربما كانت منظمة اليونسكو قد أثرت في تعليم الكبار بقدر أكبر من تأثيرها في أي مجال آخر من مجالات التربية بوضعه ضمن برامج كافة دول العالم الثالث" (صبيح، ١٩٩٦، ٢٣٧).

فمنذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وهيئة اليونسكو تنظم مؤتمرا كل عشر سنوات تقريبا. وتخصص هذه المؤتمرات لتقويم الإنجازات والحاجات والمشكلات ورسم الرؤية التي ينبغي للحركة أن تسير في ضوئها خلال كل عقد من الزمن. وتعتبر المؤتمرات الدولية الخمسة حول تعليم الكبار التي عقدتها اليونسكو في السينور (١٩٤٩)، ومونتريال (١٩٦٠)، وطوكيو (١٩٧٢)، وباريس (١٩٨٥)، وهامبورغ (١٩٩٧) علامات بارزة على طريق صبغ تعليم الكبار بالصبغة العقائدية.

لقد عقد أول مؤتمر دولي لتعليم الكبار ترعاه اليونسكو في مدينة السينور بالدانمرك عام ١٩٤٩ بحضور أغلبية ساحقة من دول غرب أوروبا. وقد اختيرت الدانمرك بصفتها واحدة من مؤسسات تعليم الكبار المنظمة بأشكاله الحديثة. وانعقد المؤتمر وكانت أوروبا قد خرجت لتوها من ويلات الحرب العالمية الثانية وكثير من دول آسيا وإفريقيا قد حصلت على استقلالها.

وحيث كانت ذكريات الحرب العالمية الثانية لا تزال حية في أذهان المؤتمرين الأوروبيين وكان كابوس النازية لا يزال جزء من تجربتهم القريبة فقد أبدى المؤتمر تخوفه من دور الدولة في تعليم الكبار. واعترفت الوفود جميعا بالأهمية الأساسية للمبادرات الخاصة في تعليم الكبار. ويقول التقرير "إن الحركات التطوعية الحرة هي وحدها التي تستطيع بكفاءة القدرة على تمثيل التنوع في المصالح بصورة مناسبة... وتستطيع بطبيعتها مقاومة الدعاية المفروضة بأكبر قدر من السهولة. كما أنه يمكن فقط من خلال الاتحادات التطوعية التي تعمل نيابة عن الناس الهامشيين أن يستطيع هؤلاء أن يستعيدوا الشعور بالأهمية الشخصية والاجتماعية. وتستطيع الاتحادات التطوعية في الواقع توفير التعليم من أجل المسؤولية الاجتماعية عن طريق ممارسة المسؤولية" (بولا، ١٩٩٣، ٩٥).

وفي السينور دعا المؤتمر رجال تعليم الكبار بأن يغرسوا في نفوس الجماهير شعورا مستنيرا بالانتماء إلى مجتمع عالمي. وتحدث المؤتمر عن روح التسامح الرامية للتوفيق بين الشرق والغرب من خلال نهج موضوعي لمعالجة المشكلات العالمية، والأهم من كل ذلك أن نتحدث عن التفاهم بين الشعوب وليس مجرد التفاهم بين الحكومات. وأبدى المؤتمر استياء عميقا تجاه الحكومات في كثير من توصياته. فقد طالب رجال تعليم الكبار بإثارة روح الديمقراطية الحقيقية وتشجيع الحركات التي تستهدف إقامة ثقافة مشتركة غايتها وضع حد للتناسق بين ما يسمى بالجماهير وما يسمى بالصفوة. وفي الغالب تحول هذا الاتجاه الديمقراطي والمعادي للصفوة إلى عقيدة مضادة للدولانية (تركيز السلطة الاقتصادية والتخطيط الاقتصادي في يد الدولة) (الصافي، ٢٠٠٢، ٢٦).

وبعد مؤتمر السينور بأحد عشر عاما، عقد مؤتمر دولي لتعليم الكبار بمونتريال بكندا قام ببحث موضوع " تعليم الكبار في عالم متغير ". وقد حضر هذا المؤتمر وفودا من واحد وخمسين (٥١) بلدا في مقابل تسع وعشرين (٢٩) بلدا حضر مؤتمر السينور. وجرت في هذا المؤتمر دراسة أهداف ووظائف تعليم الكبار في إطار عالمي واتفق أعضاء الوفود على أن تعليم الكبار يتجاوز كلا من التعليم الليبرالي والتعليم المهني، ويشمل كل محاولة منظمة لتعليم الكبار بصرف النظر عن مستواها أو الغرض منها. وكان هذا أول تجمع دولي يحدد في تقريره النهائي اعتبار التعليم مدى الحياة أحد أهداف السياسات المقبلة للحكومات (صبيح، ١٩٩٨، ٦٢).

وانتقل مؤتمر مونتريال من مسألة التفاهم بين البشر إلى مسألة توطيد دعائم السلم في العالم. وأدخل المؤتمر إلى ميدان تربية الكبار مسالة هامة كانت وما تزال وستبقى على رأس القيم الإنسانية التي ينبغي أن يعنى بها العالم وأن يؤكدها تعليم الكبار، نعني مسألة المساواة. وأكد دون جمجمة أن مبدأ المساواة ينبغي أن يكون الشغل الشاغل للثقافة بوجه عام، وللتربية سواء كانت للصغار أو للكبار. وأشار إلى ضرورة زوال الفروق بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية.

وتطرق المؤتمر إلى مشكلة وضعية المرأة وأوصى المعنيين بتعليم الكبار بأن يسهموا في تحقيق المساواة المطلقة في الحقوق بين النساء والرجال في شتى قطاعات الحياة الاجتماعية. ولأول مرة في مجال تعليم الكبار يطالب المؤتمر بافتتاح مجال واسع للتفكير في القيم المتصلة بوضع الإنسان ومصيره وخلاص الإنسانية. وقد لخص المؤتمرون في مونتريال جوهر ما أتوا به من منازع جديدة حين أعلنوا أن تعليم الكبار ضروري أنى كان بوصفه عاملا حيويا في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسة لأي بلد، وبوصفه عملية جوهرية من أجل تطبيق مبادئ "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" بوصفه الشرط المسبق لتمتين السلم بين دول العالم (عبد الدائم، ١٩٩٣، ١٠).

وفي إطار هذا التوجه، أوصى مؤتمر مونتريال بما يمكن أن نسميه حق العمال في تعليم الكبار حين أوصى بتفريغ الكبار من كافة المجموعات المهنية لبعض الوقت أو بصفة تفرغية مؤقتة كي يشتركوا

في تعليم الكبار. كما أوصى بألاَّ تكون هناك حدود جامدة وصارمة بين تعليم الشباب وتعليم الكبار، وأن يتم ربط الشباب بأنشطة تعليم الكبار ما أمكن ذلك (بولا، ١٩٩٣، ٧٠).

وتعتبر طوكيو أول دولة آسيوية تحتضن أعمال مؤتمر اليونسكو لتعليم الكبار حيث استضافته في دورته الثالثة عام ١٩٧٢. وجاء تقرير مؤتمر طوكيو مليئا بالإشارات المرجعية لدور وأهمية الوسائل والمواد لتعليم الكبار بشكل عام. وانشغل المؤتمر كثيرا بوسائل التقانة مثل الراديو والتلفزيون والأشرطة السينمائية. وعلى الرغم من إدراك وفهم المؤتمرين للدور التربوي الذي يمكن أن تقوم بهذه التقانة، إلا أنه ساد قلق وحتى خوف من انتشار قيم هدامة كالعنف والإباحية الجنسية من خلال وسائل التقانة خاصة التلفزيون الذي يستطيع أن يضر بشراسة بتلك المجتمعات غير القادرة على مقاومة هذا النوع من التحدي الثقافي (صبيح، ١٩٩٦، ٢٤٣). ولعل ابتعاد دول العالم عن شبح وويلات الحروب مكن المؤتمرين من الالتفات شيئا فشيئا إلى الاعتبارات الفنية والتقنية لتعليم الكبار بعيدا عن المناحي السياسية.

وفي الجانب السياسي، ركز مؤتمر طوكيو على مسألة التوزيع العادل والمتكافئ للخدمات التعليمية في سياسات التربية المتصلة بالكبار، كما عبر عن حماس نادر في الدفاع عن ضرورة الاهتمام بالمستضعفين والمنسيين من العمال والزراع والنساء (عبد الدائم، ١٩٩٣، ١١).

وربما كان مؤتمر طوكيو هو أول مؤتمر يولي اهتمامه لتمويل تعليم الكبار، فقد أعلن أن تعليم الكبار ليس مجرد خدمة اجتماعية ولكنه استثمار. وقال إن الاستثمارات في تعليم الكبار تغلُّ معدلا مرتفعا من العائد ومضى إلى التوجيه بأن تقوم الدول الأعضاء ومنظمة اليونسكو والمنظمات الأخرى في منظومة الأمم المتحدة كالفاو، ومنظمة الصحة العالمية وكذا منظمات مثل البنك الدولي بتخصيص مستويات أعلى من الموارد لتعليم الكبار. ودعا الهيئة المركزية المسؤولة عن تنسيق أنشطة تعليم الكبار إلى توعية كافة الوزارات والمصالح الحكومية وكذا المشروعات التجارية بحقيقة أنها يمكن أن تشارك جميعا بشكل ما في تعليم الكبار، وأن نحصل على فوائد كبيرة من تعليم الكبار.

وأوصى المؤتمر الدول بوضع خطط عشرينية أو عشرية، وخمسية طويلة المدى للتنمية يكون لتعليم الكبار دور أساسي فيها (بولا، ١٩٩٣، ٧١).

وفي سنة ١٩٨٢، عقد مؤتمر تعليم الكبار الرابع لليونسكو في باريس وحضره ستمائة من المهتمين بتعليم الكبار. وقد حضره ممثلون لـ ١١٢ دولة وحضره رئيس فرنسا "فرانسوا ميتران"وخمسة من وزرائه مما أعطى هذا المؤتمر أهمية. كما حضره الدكتور "أحمد مختار أمبو "المدير العام لليونسكو و" لويس تشفيل" الرئيس الفخري للبحث العلمي لتعليم الكبار ورئيس دولة المكسيك سابقا، وكذلك الدكتور "محي الدين صابر "المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ذلك الوقت (الرواف، ٢٠٠٢، ٦٩)، ووزراء للتربية والتعليم من كافة أرجاء المعمورة.

وتزامن انعقاد مؤتمر باريس (١٩٨٥) مع انسحاب الولايات المتحدة وبريطانيا وسنغافورة من اليونسكو بحجة تسيس اليونسكو لرسالتها وتحيزها لدول الجنوب على حساب دول الغرب والدول الرأسمالية، ولكن المؤتمر لم ينشغل بهذا الخلاف العقائدي. وبشكل عام، أكد المؤتمر من جديد على البيانات العقائدية التي سبق مناقشتها مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومكافحة التميز في التعليم الذي أقرته اليونسكو، والتربية من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلم، والتربية من أجل مناخ من الرأي العام المؤيد لتعزيز الأمن ونبذ قيم العسكرة والدعوة إلى التسامح. وطرح المؤتمر مفهوم الأمن الثقافي ودور التربية وتعليم الكبار في تحقيقه من خلال ربط الفرد بتاريخه وحضارته وتراثه مع حتمية الانفتاح على الآخر.

وطالب المؤتمرون الدول بعمل إيجابي وتحيز فعال لمن ظلوا يعانون زمنا طويلا من النساء والفتيات وفقراء الريف والشباب الحضري المهمش والعاطلين عن العمل، والمهاجرين والشعوب التي تعاني من العنصرية والفصل العنصري البغيض (الصافي، ٢٠٠٢، ٢٨). وهكذا جعل المؤتمر على راس مهمات تربية الكبار الإسهام الفعال في حل مشكلات العالم الكبرى ومنها البحث عن سلم دائم، والتفاهم الدولي، وحقوق الإنسان، والتنمية الاجتماعية، ورعاية

المستوى النوعي للبيئة، وتحقيق الديمقراطية في التربية والمجتمع بشكل عام (عبد الدائم، ١٩٩٣، ١١).

وكان من أهم جوانب التوجه السياسي لمؤتمر باريس، تركيزه على محو الأمية. فأعلن موقفه بضرورة أن يحتل محو الأمية الموقع الرئيسي في عمليات تعليم الكبار في معظم الدول النامية، بمعنى أنه يجب أن يصبح مبدأ تعليم الكبار مصحوبا بمحو الأمية هو المبدأ المعمول به. واعتبر المؤتمر محو الأمية حقا من الحقوق الأساسية للفرد وواجبا أساسيا على الدولة، وقضية تتطلب التضامن الاجتماعي الوطني والدولي. ولقد طرح المؤتمر لأول مرة مفهوم محو الأمية الحضاري الذي ذاع صيته في أرجاء المعمورة وبنيت عليه الاستراتيجية العربية لمحو الأمية واستراتيجية تعليم الكبار. وأكد المؤتمر على أهمية العناية بتعليم الكبار كعلم له أسسه ومنطلقاته ليسهم في تخريج الكوادر التي تستطيع أن ترعى الحركة وتطورها وتوجهها وجهة علمية منضبطة.

وفي الفترة من ١٤ – ١٨ يوليو ١٩٩٧، عقد المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار بهامبورغ باستضافة من الجمهورية الألمانية، وذلك تحت شعار "تعليم الكبار مفتاح القرن الحادي والعشرين". وتولت مسألة تنظيمه ثلاث عشرة منظمة ومنها اليونسكو، والبنك الدولي، واليونسيف، والاتحاد الأوروبي، ومنظمة التغذية العالمية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وبلغ عدد المشتركين في المؤتمر حوالي ١٥٠٧ مشاركا من ١٣٠ منظمة دولية، و١٤ مندوبا من الأمم المتحدة، و٢١٢ مندوبا من المنظمات غير الحكومية، و٢٣٧ من المؤسسات والمعاهد المختلفة، و٨ من الخبراء في المجال، واختير ٧ نواب لرئيس المؤتمر من بينهم وزير التعليم العراقي السابق (UNESCO, 1979). والتئم المؤتمر بعد عدة سنوات من التحضير والمؤتمرات القارية في كل من آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي وأوروبا، والمنطقة العربية باستثناء أمريكا المنسحبة من المنظمة الدولية لأسباب سبق الحديث عنها. وصدر عن المؤتمر وثيقتان أساسيتان، أولهما إعلان هامبورغ وثانيهما خطة العمل. وتمثل هاتان الوثيقتان رؤية اليونسكو والمنظمات غير

الحكومية والدول بشأن الاتجاهات التي ينبغي لحركة تعليم الكبار أن تسير في ضوئها خلال العقد القادم ابتداء من عام ١٩٩٧.

وتركزت المناقشات في المؤتمر على تأكيد أهمية تعليم الكبار وتشجيع الحصول على دعم من مختلف أنحاء العالم لصالح تعليم الكبار، وذلك من أجل تيسير مساهمة الجميع في إنجاز تنمية عادلة ودائمة، ولتدعيم وتطوير ثقافة السلام القائم على الحرية والعدل والاحترام المتبادل، وتمكين النساء والرجال كل على حدة من إثبات ذاته وقدرته على العطاء لصالح المجتمع.

ومن الموضوعات التي تمت مناقشتها أيضا، ارتباط تعليم الكبار بالديمقراطية، حيث رأى المشاركون أن التربية بشكلها التقليدي غير قادرة على تحمل أعباء التغييرات. والأمر مرتبط بمحاولة إيجاد أنماط جديدة تربوية يمكنها استيعاب التغييرات وتلبية الاحتياجات الخاصة بالأفراد. وهنا يلعب تعليم الكبار دورا مهما في الوصول إلى كل الفئات من خلال برامج متنوعة مستعينا في ذلك بوسائل غير تقليدية للوصول إلى المعلمين ومحققا الأهداف والغايات التربوية المحددة، ومحددا المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي نشهدها الآن (محمد وفايق، ٢٠٠٢).

وأكد المؤتمر على أهمية المجالات المرتبطة بالمواطنة والديمقراطية والبيئة وتعليم المهاجرين والمواطنين الأصليين (Indigenous)، والأقليات والتربية من أجل السلام كمجالات حيوية ينبغي إعطائها عناية ورعاية لا تقل عن العناية بالجوانب التقليدية المرتبطة بمحو الأمية والتدريب المهني والإرشاد الزراعي، والتعليم المسائي وتعليم المسنين، ومحو الأمية الثقافية والصحية.

كما ناشد بقوة بتفعيل دور المرأة وإدماجها في النسيج الإنتاجي للمجتمع. وأظهر المؤتمر عناية بالجماعات ذات الاحتياجات الخاصة أو الفئات المحرومة والمسنين، واهتم بدمج العمال المهاجرين وأسرهم. وأقر المؤتمر حق الأقليات في اختيار لغاتهم وتنمية ثقافاتهم والتعبير عن آرائهم من خلال تعليم الكبار. واحتلت مسألة اقتصاديات تعليم الكبار في ظل التحولات الكوكبية موقفا مهما في مداولات المؤتمر حيث ناقش المؤتمرون مسألة الجات، وتعاظم دور الشركات متعددة الجنسيات والتكتلات الاقتصادية والتحول إلى الخصخصة وانعكاس كل

ذلك على تعليم الكبار، وناقش أيضا التعاون والتضامن الدولي المأمول بين المؤسسات والحكومات مع التشديد على حتمية عدم تخلي الدول عن مسؤولياتها في تقديم خدمات وبرامج تعليم الكبار تحت أية تغطية أوتعلة اقتصادية أو غيرها، لأن ذلك واجب محتوم عليها تقره المواثيق والالتزامات الأدبية والسياسية.

إضافة إلى هذه الموضوعات المشبعة سياسيا، ناقش المؤتمرون عددا من الموضوعات ذات الصبغة الفنية كتحسين أوضاع تعليم الكبار، وأساليب ووسائل تدريب المعلمين، ومضامين العولمة لتعليم الكبار، والتعليم الصحي الموجه للكبار، ودور الجامعات والمؤسسات التثقيفية في تعليم الكبار، وزيادة فرص التحاق الكبار والمسنين ببرامج التعلم والقراءة، وفتح المسارات بين التعليم النظامي وغير النظامي، والتعاون الدولي وغيرها من الموضوعات. وفي ضوء هذه المناقشات، أقر المؤتمر مشروعان دوليين هما مشروع "أسبوع تعليم الكبار" (Adult learners week)، ومشروع "ساعة للقراءة اليومية" (One hour for learning)، الذي يعد من مشروعات القراءة للجميع.

وانطلق المشروعان من تصور مقترح تقدم به المجلس العالمي لتعليم الكبار الذي كان حاضرا بشكل ملفت للنظر في هذا المؤتمر مع العلم أن حضور الجمعيات غير الحكومية (N.G.O.S) كان مكثفا وفاعلا في كافة أنشطة المؤتمر. والجدير بالذكر أن النواة الأولى والانطلاقة الأولى للشبكة العربية لتعليم الكبار اللسان الناطق بحركة تعليم الكبار غير الحكومية في الوطن العربي، قد انطلقت على هامش انعقاد هذا المؤتمر عندما نظمت الألكسو اجتماعا خاصا للمنظمات العربية غير الحكومية المشاركة في المؤتمر لمناقشة مسألة إنشاء شبكة عربية غير حكومية تتولى تنسيق جهود تعليم الكبار غير الرسمية في الوطن العربي التي أصبحت حقيقة واقعة في مرحلة لاحقة.

وهكذا يتضح لنا من السرد السابق، الدور الكبير الذي لعبته اليونسكو في تطور تعليم الكبار على الساحة الدولية خاصة فيما يتعلق بتصوراته وأدواره ورسالته. ولعل أهم ما يمكن أن يقال عن دور اليونسكو في دفع حركة تعليم الكبار في العالم، أنها، ورغم الصيغ التوفيقية التي تتبناها في صياغة بياناتها وتوجهاتها، نقلت تعليم الكبار

من وضعيته الهامشية فحولته إلى جهد محوري، وأولية من أولويات عمل الحكومات، ونقلته من مستوى الملفات المهملة إلى مستوى الملفات السياسية الساخنة التي توضع أمام أنظار حكومات ورؤساء الدول والوزراء. وفوق كل ذلك، جعلته شأنا إيديولوجيا مرتبطا بالسياسية، وعولت عليه كثيرا في مواجهة التحديات الكبرى التي تواجه العالم خاصة ما يتعلق منها بحقوق الإنسان والديمقراطية، والسلم والسلام، والتعايش ونبذ كل أشكال الميز والعنصرية، ومحاربة الفقر، وتفعيل دور المرأة، والعناية بالمجموعات ذات الأوضاع الإنسانية الخاصة.

وبعبارة أخرى، يمكننا القول أن تدخلات اليونسكو ومساهماتها غلبت البعد السياسي في مؤتمراتها ومنتدياتها لتعليم الكبار على كل ما هو فني وإجرائي بدليل أن السياسة فرضت نفسها وألقت بظلالها على جميع مداولات مؤتمرات اليونسكو الخمسة. وحتى المؤتمرات الأخرى التي عقدتها اليونسكو في نيروبي (١٩٧٦)، ودار السلام (١٩٧٦)، وجمتين (١٩٩٠)، وداكار (٢٠٠٠)، لمناقشة موضوعات محو الأمية وتعليم الكبار، كان البعد السياسي والسياساتي فيها هو البعد الأكثر وضوحا وطرحا وأهمية، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الأزمات والتحولات الكبرى التي تزامنت مع كل مؤتمر من هذه المؤتمرات، ولطبيعة المشاركين في هذه المؤتمرات، ولطبيعة رسالة اليونسكو ودورها في المساهمة في تكوين أجندا عالمية لحركة تعليم الكبار تمكن من صناعة قلاع السلام في عقول البشر ووجدانهم وضمائرهم قبل أن تشكلها على أرض الواقع.

ونؤكد في نهاية هذا الحديث على حقيقة أساسية مفادها أن كل هذه الأهداف والغايات السياسية التي ارتبطت بحركة تعليم الكبار إنما

هي انعكاس لما كانت عليه حركة تعليم الكبار في كثير من أصقاع العالم خاصة في أوروبا وأمريكا، وأمريكا اللاتينية وآسيا وإفريقيا، حيث إن الحركة مسيسة من أصلها. فلا غرابة إذن أن تضاف إلى الحركة أنشطة وممارسات من أصل جوهرها وطبيعتها التي ربما لا تكون مألوفة كثيرا خاصة في الأقطار العربية.

فالحديث عن تعليم الكبار قد لا يكون مسيسا في الوطن العربي بقدر تسيسه في القارات والأقاليم العالمية الأخرى. إذن نستطيع أن نقول في نهاية المطاف أن كل الرؤى والتصورات السياسية التي طرحت في مؤتمرات اليونسكو، والتي أقرتها الوفود المشاركة واعتبرتها تعبيرا عن إرادتها، هي التي شكلت مشهد تعليم الكبار المسيس في بعده الرسمي والمدني والقاعدي (Grassroots).

ثالثا : علاقة المجلس العالمي لتعليم الكبار بالجوانب السياسية

تعد نشأة المجلس العالمي لتعليم الكبار (١٩٧٠) ثمرة من ثمار التعاون الدولي التي نشأت نتيجة للدعوات المتكررة من قبل اليونسكو والمؤكدة على ضرورة إيلاء عناية خاصة بمؤسسات تعليم الكبار غير الحكومية لتقوم بالأدوار المأمولة والمطلوبة منها في تجسيد آمال وتطلعات حكومات وشعوب العالم. وعبرت عن هذه الإرادة بكل صراحة التقارير الصادرة عن مؤتمرات اليونسكو الدولية لتعليم الكبار والتي انطلقت كما أشرنا سابقا في السينور عام ١٩٤٩، والتي وضعت المسألة السياسية في صلب اهتمامات وأجندا تعليم الكبار، حيث طالبت بأن يكون لتعليم الكبار دورا أساسيا في تهيئة المناخ الدولي القائم على السلم والسلام والانفتاح والتعايش والحرية والديمقراطية.

والمجلس عبارة عن اتحاد دولي غير حكومي يشارك في عضويته ١٩٠ منظمة قاعدية يمثلون ائتلافا دوليا متعدد الاهتمامات والأغراض. ومن الناحية الهيكلية يمكن تصنيف المجلس ككونفدرالية دولية تضم الاتحادات الرئيسية العاملة في ميدان تعليم الكبار في كل القارات. ولقد أنشأ المجلس مجموعة من الناشطين السياسيين ذوي الاهتمامات التربوية. وتجسد في هذا الائتلاف كافة أشكال الطيف

السياسي عبر أرجاء المعمورة من راديكاليين، ومعتدلين، وخضر، ودينين، وليبراليين، ومناصرين للديمقراطية وحقوق الإنسان. ومن بين من ساهموا في تأسيس هذا المجلس نذكر "جوليوس نيريري" (أول رئيس لتنزانيا)، ومدام "داما نيتا بارو" (رئيسة الوزراء السابقة في باربيدوس)، و"باولو فريري" ، و"بول بلانجر"، ومحي الدين صابر، و"إيدموند جليزر"، و"روبي كيد" ، ويوسف قاسم، و"إيدموند رامزار"، و"لاليتا رامداس"، و"بدِ هول"، و"ديفد هورن". وجميع هؤلاء المؤسسين كانت لهم توجهاتهم وآرائهم السياسية الواضحة التي بلورت فلسفة ورؤية المجلس وخلقت أجندته السياسية.

ونظرة فاحصة لوظائف المجلس وأنشطته تبين الدور السياسي الصارخ لهذه المؤسسة. فمن حيث الوظائف يقوم المجلس بوظيفتين أساسيتين أولهما: أدوار المناصرة (Advocacy) والتضامن (Solidarity) للمجموعات التي تصارع ضد العنف والقهر وتبحث عن حقوقها وحريتها، ومؤازرة مجموعات الضغط الشعبية في أماكن مختلفة من العالم. والدور الآخر يتمثل بالتوعية والإعلام والتعريف بحقوق الناس وواجباتهم في القضايا المصيرية كقضايا حقوق الإنسان والديمقراطية والسلام. وتنعكس هذه الأدوار على البرامج الأساسية التي ينشغل بها المجلس، حيث نجد أن برامج المجلس تتمحور في قضايا أساسية أهمها برامج السلام، وتفعيل دور المرأة، وبرامج البيئة، ومكافحة الجريمة والمخدرات، والديمقراطية وحقوق الإنسان، والبرامج الدولية المساندة لمحو الأمية بمفهومها الحضاري الواسع.

وتتضح رؤية المجلس لرسالة تعليم الكبار في ظل الكوكبية من خلال ورقة عمل قدمها إلى حلقة دراسية عقدت في جوتبرج بالسويد في الفترة من ٤ إلى ٥ أبريل ١٩٩١. ودعت هذه الرؤية الناس إلى العيش في عالم متكافل وديمقراطي تسوده المساواة واحترام حقوق الإنسان والسلام وإشراك الناس في اتخاذ القرارات الحياتية، واحترام التنوع الثقافي الذي يعتمد فيه الناس على أنفسهم وعلى مواردهم المحلية. وهذا يتطلب كما تقول الورقة أن نفكر عالميا ونطبق محليا والعكس، وأن نقلل من الاعتماد على التعلم النظامي وأن نطور نوعا جديدا من التربية للجميع تتعزز من خلاله قيم المشاركة والتعاون

والروح الإنسانية والتضامن (المجلس العالمي لتعليم الكبار، ١٩٩٣، ١٩٤-١٩٩).

ومنذ نشأة المجلس، اهتمت به الحكومة الكندية وأولته عناية خاصة، ومولت الجزء الأكبر من أنشطته من خلال الوكالة الكندية للتنمية الدولية (CIDA). هذا الاهتمام الكندي بهذه المؤسسة الدولية، جعل كثيرا من العاملين في مجال تعليم الكبار يظنون أن المجلس عبارة عن مؤسسة كندية أكثر من كونه مؤسسة دولية. هذا الاهتمام الكندي بالمجلس لم ينشأ من فراغ، بل حدث نتيجة لتلاقي اهتمامات المجلس مع السياسة الخارجية لكندا التي تحاول من خلالها تشجيع المبادرات والمجموعات المعارضة والمضطهدة. فوفق هذا التصور، وفر المجلس غطاءا جيدا تستطيع من خلاله كندا الوصول إلى مجموعات ومناطق لا تستطيع أن تصلها وتمد لها يد العون إلا بكثير من الحرج السياسي غير المقبول، بل والمرفوض.

هذا الاهتمام والرعاية الكندية للمجلس جعل كندا ترفض بإصرار أية محاولة لنقل مقر المجلس من كندا إلى أية بقعة أخرى في العالم خاصة عندما واجهت المجلس صعوبات مالية في منتصف التسعينات، واقترحت بعض مجموعات الضغط من آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية تحويل مقر المجلس إلى نيودلهي أو إفريقيا لتخفيض كلفة التسيير والخدمات والرواتب. هذه الدعاوى المالية لم ترق للمسؤولين في الحكومة الكندية وحتى للأوروبيين والذين بادروا بمد يد العون للمجلس للمحافظة على استمراريته في كندا حفاظا على ما يرونه من أهمية سياسية لهذا المجلس تخدم الأهداف الرسمية للحكومة الكندية، والأوروبية

ولقد اهتمت مؤسسات ودول أخرى بتمويل أنشطة المجلس لاعتبارات لا تختلف كثيرا عن الاعتبارات الكندية. ومن بين أهم هذه المؤسسات، المجلس العالمي للكنائس، والاتحاد الأوروبي، واليونسكو، ومنظمة (Finida)، والكارنجي، والحكومة الفنلندية، والنرويج. ويلاحظ عدم اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بشأن هذا المجلس وأنشطته لأن المجلس يعبر عن رؤية وأجندا تتناقض مع الرؤية الرأسمالية والإمبريالية الأمريكية.

وقام المجلس العالمي لتعليم الكبار (ICAE) بوصفه منظمة تطوعية في مجال تعليم الكبار، بأعمال جبارة في تطوير وتعزيز التعاون والمساعدة فيما بين المنظمات التطوعية غير الحكومية (بولا، ١٩٩٣، ٢١٠). وبرز هذا الدور واضحا في اهتمامه ومؤازرته لمبادرة إنشاء الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار التي أطلقتها الألكسو بغية إنشاء شبكة أو اتحاد عربي يعبر عن صوت المنظمات غير الحكومية والقاعدية (Grassroots)، ويوفر منبرا لاجتماع هذه المنظمات من أجل التنسيق والتعاون والتكامل. وينبع اهتمام المجلس بمسالة إنشاء الشبكة العربية لتعليم الكبار من قناعته بأهمية توسيع قاعدة مؤسسات المجتمع المدني لتؤدي أدوارها كشريكة أساسية مع القطاع العام والخاص، وبحيث لا تصبح مسألة محاربة الأمية أو غيرها من الموضوعات حكرا على الأنظمة الرسمية والحكومات.

والمجلس العالمي لتعليم الكبار عضو فاعل ونشط سبق وأن كان له دوره وبصماته في تشكيل الأجندا السياسية الدولية. فأدواره كانت جد واضحة في التحضير والتنفيذ للمؤتمرات الدولية حول السكان، والبيئة، ومحو الأمية، والمرأة، والتنمية الاجتماعية، وحقوق الإنسان. وكان صوت ممثليه بارزا في الكواليس والجلسات العامة لهذه المؤتمرات مما منح هذه المؤسسة مصداقية عالية لدى دوائر صناعة القرار في كثير من أصقاع العالم.

والمجلس ككونفدرالية مؤسساتية يرتبط مع عدد من الشركاء الرئيسيين وهم: المنظمة الإفريقية لتعليم الكبار (ALLAE)، ومنظمة أمريكا اللاتينية لتعليم الكبار (CEAL)، ومنظمة تعليم الكبار بالكاريبي (CARCAE)، ومنظمة تعليم الكبار في آسيا والباسفيك (ASPAE)، والمكتب الأوروبي لتعليم الكبار (EAEA)، ومنظمة تعليم الكبار الشعبي بالولايات المتحدة الأمريكية (NAPAE)، والشبكة العربية لتعليم الكبار. ولكل منظمة من هذه المنظمات أجندتها السياسية الخاصة بها والتي قد تقترب أو تبتعد كثيرا عن الأجندا الخاصة بالمجلس نفسه.

ورغم أن للمجلس حضور في كثير من المناطق العالمية خاصة في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، إلا أن هناك أسباب متعددة حالت دون وجوده بشكل متواصل أو مؤثر في الساحة العربية لاعتبارات تتعلق بحساسية الموضوعات التي يطرقها أو الأماكن التي يود أن يتواجد فيها. ورغم كل ذلك، فإن للمجلس أدوار محدودة لدعم

بعض الجهات الناشطة في فلسطين والعاملة في مجلس السلام. ويتعاون المجلس في هذا الصدد مع مجمعة كندا للسلام (Peace Corp Canada) وبعض المنظمات الفلسطينية غير الحكومية لتنفيذ هذه الأنشطة.

ولعل أهم نشاط نفذه المجلس في الوطن العربي منذ إنشائه هو عقد الجمعية العمومية للمجلس في القاهرة عام ١٩٩٤ تحت شعار "المرأة... محو الأمية... والتنمية"، وهو شعار لا يخلو من الطرح المباشر لقضايا تلامس البعد السياسي لمحو الأمية. وصاحب تحضير وانعقاد هذه الجمعية أحداث متعددة ذات انعكاسات سياسية واضحة ومعمقة سبق وأن أشرنا إليها في جزء آخر من الدراسة.

ويتضح البعد السياسي لدور المجلس العالمي لتعليم الكبار في "بيان جامايكا" الذي صدر بمناسبة إنشاء الجمعية العمومية للمجلس المنعقدة في أوكوريوس (Ochorios) بجامايكا في الفترة من ٩ – ١٢ أغسطس ٢٠٠١، حيث يقول البيان: "لقد جئنا إلى أوكوريوس من كل أرجاء العالم، نحلم بمجتمع دولي جديد، مجتمع العدالة والديمقراطية واحترام الاختلاف إلا أننا ما زلنا نجد العولمة الاقتصادية تزيد الشقة اتساعا بين من يملكون ومن لا يملكون، إذ توجد حاجات لا تلبى بين الأعداد المتزايدة من النساء والرجال المستعبدين، وتدمير البيئة أيضا، وتشتت تركيز التعليم من الجماعي إلى الفردي. إن هذا السياق يفاقم الأشكال المختلفة للتمييز القائم على النوع والعرق وعدم القدرة والطبقية الاجتماعية والدين والعمر والاختلافات اللغوية أو الإثنية، والتمييز ضد السكان الأصليين واللاجئين والمهاجرين والنازحين" (أبو زيد، ٢٠٠٢، ٤١). ويشكل هذا البيان بوضوح أجندا عمل المجلس،

ولرؤيته حيال ما ينبغي أن يلتفت إليه العاملون في ميدان تعليم الكبار حول العالم.

رابعاً: البعد السياسي لدور تعليم الكبار في بناء الدولة الإسلامية

الإسلام كرسالة ربانية لم يأت بنظرية أو فلسفة تربوية للصغار أو للكبار بالمعنى الأكاديمي لهذين المفهومين، وإنما يمكن استجلاء وبلورة أفكار يمكن أن تشكل ملامح لرؤية وفلسفة عامة مستمدة من الشريعة الإسلامية ومقاصدها. فالدين الإسلامي الحنيف ليس مجرد دين وعبادة فحسب، إنما هو طريقة للحياة والتفكير والتعامل تجمع بين الدين والدنيا، والعلم والعمل، والمحافظة والانفتاح في إطار تعاليم ربانية محددة.

فالإسلام نظام شامل للحياة بأبعادها الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية. فمنذ انطلاقة الدعوة الإسلامية، أكد المعلم الأول الرسول (ﷺ) على أولوية القيم الإنسانية الحضارية العليا الداعية إلى الوحدة والمساواة والتضامن... فوحدة الخالق تنتج عنها وحدة إنسانية تنتفي معها كل ألوان التفرقة، لأن الخالق واحد ومحمد صلى الله عليه وسلم رسوله لكل الناس (الرواف، ٢٠٠٢، ٤٣). وهذه المبادئ مثلت الرؤية السياسية الحضارية التي مهدت لقيام الدولة الإسلامية في المدينة المنورة ومن ثم قيام الحضارة الإسلامية التي أنارت دروب الإنسانية علما وحضارة وثقافة، فما كان لهذه الحضارة أن تسود لولا وجود رؤية سياسية صائبة ومتماسكة تتحرك وفق موجهات ربانية وقيم إنسانية راقية.

إن ظهور الإسلام في جزيرة العرب كان يعني حدوث حركة شاملة لإنسان المجتمع المتحضر الإسلامي... المجتمع المدني، وليس المجتمع الديني بالمفهوم الكنسي القديم. وحركة الإنشاء الحضارية تحدث أولا في حياة الكبار وفي تنظيماتهم، ومن هنا كانت العناية بالكبار. فقد توجه إليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم بالدعوة أولا لأنهم هم المكلفون، ولأنهم هم القادرون على الفهم والتطبيق الفوري، ولأنهم في النهاية هم القادرون على إرشاد أهلهم وذويهم من الرجال والنساء والأطفال (مدكور، ١٩٩٣، ٢٣ – ٢٤). ولقد وضع الإسلام طلب العلم والتعلم في مرتبة لم تسبقه إليه أمة أو حضارة حيث جعله

فرضا على كل مسلم ومسلمة ومن المهد إلى اللحد. وفضَّل العالِم على العابِد، وفرض على كل أسير متعلم من أسرى بدر أن يعلم عشرة من أبناء المسلمين عوضا عن دفع الفدية. وهذه الاستشهادات تدلل على حضارية الرؤية الإسلامية منذ إرهاصاتها الأولى وإدراكها لأهمية البعد التعلمي في حياة الشعوب ومستقبلها.

وإذا كان الإسلام قد بدأ في مكة وبدأ بالكبار، فقد كان الهدف مزدوجا أن يتعلم الكبار "التصور الاعتقادي الإسلامي" ويستقر في قلوبهم وعقولهم أولا، ثم يتعلمون بعد ذلك التصور الاجتماعي المنبثق عن التصور الاعتقادي. وعلى هذا وتلك، يبنون المجتمع المتحضر الإسلامي (المنظمة العربية، ١٩٩٦، ١٠٧). ويمكن القول أن هذه الجوانب مثلت الرؤية السياسية لتعليم الكبار عند انطلاقة الدعوة الإسلامية في مكة المكرمة.

وكما أوجب الإسلام على المسلم أن يطلب العلم وأن يتعلم، فقد أوجب على العالم ألا يكتم العلم، وأن يعلم، هذه الروح الدينية حركت الناس جميعا إلى التعليم والتعلم، فلم يكونوا مسوقين بقرارات حكومية، وسلطات إدارية، ولكن بالتزام أدبي أقوى من كل التزام، وأصبحت الدراسة صلاة كما يقول ابن مسعود الصحابي الجليل (صبيح، ١٩٨٠، ١١).

لقد كان المسجد في عهد الرسول (ﷺ) المؤسسة الأولى لتعليم الكبار. ففي هذه المدرسة تعلم الصحابة رضوان الله عليهم كل أنواع المعرفة الدينية والدنيوية اللازمة لبناء الشخصية السوية المتكاملة. ويقول الإمام ابن تيمية متحدثا عن المساجد موضحا ما كانت عليه في عهد (ﷺ) "كانت مواضع الأئمة ومجامع الأمة هي المساجد" فإن النبي (ﷺ) أسس مسجده المبارك على التقوى، ففيه الصلاة والقراءة والذكر وتعليم العلم والخطب، وفيه السياسة وعقد الأولوية والرايات وتأمير الأمراء وتعريف العرفاء، وفيه يجتمع المسلمون عنده لما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم. والتزم الخلفاء الراشدون ومن تلاهم أن يؤموا الناس في الصلوات وأن يلقوا فيهم الخطب سواء كانت تتعلق بشؤون العبادات أم بشؤون السياسة العامة للدولة، وإذا حدث أمر هام أعلنوا أن الصلاة جامعة فيجتمع المسلمون بالمسجد لأداء الصلاة ثم يستشير الخليفة ذوي الرأي والتجربة فيهم فيما جد من أحداث، ثم يعلن رأيه

للجميع فيلتزمون به. وبهذا كان المسجد الإسلامي يؤدي دور المجالس النيابية في الوقت الحاضر... (صبيح، ٢٢، ١٩٨٨).

ففي الواقع، إن التعليم المستمر بمفهومه الواسع المتكامل ومضامينه الحديثة، ليس غريبا على الحضارة العربية الإسلامية. فالتراث العربي الإسلامي يزخر بالشواهد والحركات التربوية المختلفة التي تعكس الجذور التاريخية للتربية المستديمة للكبار في كل مراحل تطور الفكر العربي الإسلامي ابتداء من مجالس العلم والعلماء وفي المساجد والأروقة إلى المدارس الفكرية والتربوية التي شهدتها الزيتونة والأزهر الشريف والمدرسة المستنصرية. إذ كان ولا يزال لكل من هذه المؤسسات العربية الأصيلة فلسفته الخاصة وتراثه الخالد وإبداعاته المشرقة ومرتكزاته العلمية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف وأصالة الحضارة العربية وثوريتها (صبيح، ١٩٨٨، ٧).

إن الفلسفات التي تتبناها هذه المؤسسات المتعددة تقف دون أدنى شك خلفها رؤى وأفكارا سياسية تتلون حسب طبيعة القيمين عليها وطبيعة الظرف التاريخي، وطبيعة العلاقة بين هذه المؤسسات والسلطة الحاكمة. فالجدل يحتدم دائما بين المثقفين والجماهير وهذه المؤسسات خاصة حول أدوارها ومواقفها خاصة إبان الأزمات السياسية أو الفكرية أو التحديثية الهيكلية.

إن المحلل لغايات ومقاصد تعليم الكبار منذ صدر الدولة الإسلامية، يرى أن هذا النوع من التعليم قصد بناء المجتمع الإسلامي المتحضر، وكانت النتيجة تلك النخبة الممتازة من العلماء والمحدثين والمجددين في شتى مجالات العلوم الكونية ابتداء من الفلسفة والطب والفلك إلى الجغرافيا والهندسة والجبر والكيمياء والعلوم الطبيعية... (مدكور، ١٩٩٨، ١٤). هذه الحركة العلمية نشأت في الغالب ضمن تقاليد شجعتها النخب الحاكمة ووفرت لها مسببات الاستمرارية والحرية والمرونة والتساوي بين الجنسين في التكليف بالمعرفة.

فمن تقاليد التربية الإسلامية في عوالم الكبار التي تدل على سعة الأفق والديمقراطية والحرية، حرية المناقشة والجدل والفكر حيث جرت العادة أن يجتمع في المساجد علماء وفلاسفة يتحاورون ويتجادلون في مسائل علمية وفلسفية بكل حرية دون تدخل أو قمع من

الدولة وسلطاتها، خاصة إبان العصر الذهبي للدولة الإسلامية في العصر العباسي. وبرحيل حرية الفكر هذه، انهارت الحضارة الإسلامية وساد التخلف. والجدير بالذكر، أن كل هذه الحرية الفكرية والديمقراطية كانت تتم في ظرف تاريخي ، كانت تعيش أوروبا خلاله في ظلام وجهل سائدين، وكانت التعاليم المغلوطة للكنيسة تحكم دون منازع واستمر الوضع حتى عصر النهضة.

ومهما يكن من أمر، فإن تشجيع الخلفاء والحكام للبحث والتفكير والمناظرات والخطب، وإن كان أمرا حميدا، إلا أنه لم يكن توجها بريئا البتة. فالهدف السياسي والعقائدي كان أيضا واضحا. فمنذ أن تدخلت الدولة الإسلامية في شؤون التعليم واهتمت بتنظيمه ورعايته رعاية رسمت تحول من كونه تعليما شعبيا، إلى تعليم ذي مغزى سياسي. فمعاوية بن أبي سفيان (في بداية عصر بني أمية) يعين القصاص و"الرواة" في المساجد ليحدثوا الناس بأخبار المغازي (ويدعوا لقضية بني أمية). والفاطميون يستغلون التعلم ويؤسسون المؤسسات العلمية والتعليمية (الجامع الأزهر الشريف) لنشر مبادئهم السياسية، والعباسيون ينشئون المدارس (مدرسة نظام الملك في بغداد) لمناهضة المذهب الشيعي ونشر المذهب السني والدفاع عن الخلافة العباسية (صبيح، ١٩٨٨، ١٤).

إضافة إلى الدور الذي قامت به المساجد في العهد العباسي، فلقد قامت مؤسسات أخرى بأدوار عديدة في مجال تعليم الكبار، نذكر من بينها مجالس الخلفاء، ودور الترجمة، وسوق المربد، ومكتبات الوراقين، وبيوت الموسرين. وبلغت ذروة أهمية هذه المؤسسات الأدبية والعلمية والثقافية اوجها في عهد الخليفة العباسي المأمون. وإن كانت الأهداف الأساسية لهذه المؤسسات علمية وثقافية، إلا أنها تسيست لأغراض ترتبط بتوطيد دعائم حكم الخلافة العباسية وإضفاء شرعية علمية وثقافية على وجودها واستمراريتها، والمدافعة عن الأفكار العقائدية التي ينادي بها بعض خلفاء بني العباس خاصة المأمون في خلافه العقائدي مع الإمام أحمد بن حنبل حول مسألة خلق القرآن. وقد بلغت الخلافة العباسية شأنا هاما يستدعي التوقف عنده، مثيرا للتفكير حول واقع تعليم الكبار وعلاقته بالشأن السياسي.

وبشكل خاص، فلقد تميز العصر العباسي بازدهار الفرق الإسلامية التي تعود في جذورها وأصولها إلى مذاهب الشيعة والخوارج والمرجئة والمعتزلة. وكان لكل فرقة رجالها الذين يناصرونها ومفاهيمها التي يدافعون عنها، وكتبها التي يروجون لها وطرقها في نشر دعوتها وتعليم الكبار من أتباعها على مذهبها (حلمي، ١٩٩٣، ١٣). ويتم بذلك توظيف تعليم الكبار توظيفا مذهبيا سياسيا، إذ مثلت هذه المذاهب ما يشبه الأحزاب السياسية في يومنا هذا.

وفي العهد المملوكي صار مسموحا للنساء أن يتلقين العلم بالأزهر الشريف مع الرجال، وكانت النساء تطلب العلم لذات العلم، فلم يكنَّ يسعين إلى التخرج والاشتغال بالتدريس كما يفعل الرجال. واستمر الأمر على ذلك حتى صار تقليدا بالنسبة للمترددات على حلقات الدراسة بالأزهر الشريف من النساء حتى أول العقد من القرن العشرين. كانت حلقات الدراسة مفتوحة للذكور والإناث ولكن يظهر أن الإناث كن متواضعات في طموحهن، فكن عادة يحضرن للتحصيل والتثقيف دون أن تتصل مناشطهم بالتقدم للامتحان والتخرج. وصار هذا تقليدا أزهريا، ففتاة الأزهر الشريف تطلب العلم لذاته لا لشيء خارجي حتى ولو كان هذا الشيء الخارجي مجرد الحصول على لقب علمي أو شهادة (صبيح، ١٩٨٨، ٨٠). هذه الرؤية لدور المرأة ووضعيتها، مثلت رؤية سياسية تعكس ثقافة متحجرة انبثقت من عصور التخلف وأسهمت في تكريس الدور الهامشي للمرأة في حياة وتفكير المجتمع الإسلامي. وفي عهد الدولة الأيوبية، استثمرت المساجد ووظفت توظيفا سياسيا بالدعوة للجهاد ضد الصليبيين الغزاة الذين رغبوا في الاستيلاء على الأماكن المقدسة للمسلمين، ونهب خيرات الأمة.

وقد اضمحل سلطان العرب بعد سقوط بغداد في أيدي المغول (٦٦ هـ – ١٢٥٨ م) والقضاء على الخلافة العباسية، وأصيبت الحضارة العربية بضربة قوية وسط الدمار الذي أشاعه المغول وقضى على كثير من أماكن العلم الإسلامي الذي ظل يترنح على الرغم من محاولات المماليك لإحياء الخلافة العباسية، حتى جاء العثمانيون في أوائل القرن العاشر الهجري (السادس عشر ميلادي) ليضموا العالم الإسلامي ويفرضوا عليه "العزلة" التي دفع العالم الإسلامي ثمنها من حضاراته ومن استقلاله مئات السنين.

وقد أدى ذلك كله إلى اضمحلال شأن اللغة العربية والثقافة العربية، ووضح العقم في البحث والتأليف حيث كانت كل الكتب إما شرحا لما سبقها أو جمعا لما تناثر منها، أو تعليقا على آراء أصحابها. أما التأليف الجديد، فلم يوجد فيه أي اثر للابتكار. كذلك أهملت المدارس وأماكن العلم، واضطربت الحياة التعليمية وانخفض مستواها، واختفى العديد من مؤسسات التعليم (حلمي، ١٩٩٣، ١٤)، وبالذات المؤسسات الموجهة لتعليم الكبار الذين هم عماد المجتمع وأداته في التطور والتغيير.

إن هذه العزلة السياسية التي فرضت على العالم الإسلامي إبان الحكم العثماني، أثرت إلى حد كبير على تراجع الحضارة والثقافة الإسلامية، وانتشار الجهل والأمية، وانتشار البدع والخرافات والفكر الصوفي الذي لا يزال حتى يومنا هذه يوجه كثيرا من الأنشطة التعليمية الشعبية الموجهة للكبار في السودان والصومال وبلدان المغرب العربي، وإلى حد ما في مصر والعراق والأردن وسوريا.

وبشكل عام، اصطبغت حركة تعليم الكبار في العالمين العربي والإسلامي في العصر الحديث، بالقوى والمؤتمرات الثقافية والسياسية التي شكلت مؤسسات تعليم الكبار في العهود المتلاحقة للخلافة الإسلامية، حيث تعود جذور تعليم الكبار الحاضر إلى المنابع الإسلامية القديمة، فتعايش الدور الثقافي والسياسي لهذه الحركات يتضح في المحاضر الموريتانية، والخلاوي السودانية، والكتاتيب المصرية، وغيرها من الأنماط السائدة لتعليم الكبار الديني.

وعند الحديث عن العلاقة بين السياسة والتربية، تفرض مسألة التمويل وأبعاده السياسية نفسها كنقطة ينبغي أن نتوقف عندها. ففي هذا الصدد، وفي إطار تتبع هذا المثال في العالم الإسلامي، يمكن القول أن المساجد والكتاتيب والمدارس الوقفية لعبت دورا أساسيا في بناء النهضة العلمية في العالم الإسلامي. ووفرت لها الحرية وبعدها عن التأثير الحكومي الرسمي وهيأت لها مناخات واعدة للعطاء والإنجاز. "فلما تحولت عملية التعليم والتعلم للكبار والصغار إلى التمويل الحكومي، فرضت الدولة على الناس كثيرا من الأدعياء والدخلاء، وحولت العلم لغير مقاصده الأصلية في إعمار الحياة. وقعد العلماء للتدريس في مؤسسات بنتها لهم الدولة، وتقاضوا أرزاقهم منها،

وأصبح الكثيرون منهم في عداد خدامها وحواشيها (علي، ١٩٩٣، ١٤٠).

خامساً: الأبعاد السياسية لتعليم الكبار من منظور تطوره التاريخي في الوطن العربي

يستمد تعليم الكبار في الوطن العربي بصورة أو بأخرى جذوره من منابع الحضارة الإسلامية والعربية كما وضحنا ذلك في الأجزاء السابقة في الدراسة. والمتتبع للتجربة العربية في مجال تعليم الكبار، يمكنه تمييز ثلاث فترات واضحة المعالم: فترة البدايات الأولى لتبني تعليم الكبار المنظم وقد ارتبطت بالاستعمار وبجهد التحرر منه، والفترة الثانية فترة انطلاقة العمل العربي المشترك، والثالثة فترة التهيؤ لدخول الألفية الثالثة (الصافي، ٢٠٠٢، ٣١). فلقد بدأ تعليم الكبار كجهد شعبي تطوعي، وبعد حصول معظم الدول العربية على استقلالها، تحول إلى جهد مؤسسي تتولى جهده الدولة بمؤسساتها وتوجهه حسب سياساتها. واندثر إلى حد كبير دور المؤسسات الأهلية والشعبية وربما تكون هذه السمة من أضعف سمات مجهودات تعليم الكبار في الوطن العربي وهي أحد المعوقات الرئيسية للحركة بشكل عام. ولعل دعوة " طه حسين " لإنشاء جامعة شعبية على غرار الجامعة الشعبية في فرنسا انطلاقا من دعوته بأن التعليم حق من حقوق الإنسان وحاجة من حاجاته الأساسية كالماء والهواء، تعد من الأفكار الريادية في العالم العربي التي سبقت من دعوا إليها في مرحلة نمو العمل العربي المشترك.

ولقد اصطبغت حركة تعليم الكبار وتأثرت كثيرا بالمفاهيم والتوجه العروبي القومي حيث يرى كثير من رواد تعليم الكبار في الوطن العربي أمثال محي الدين صابر ومسارع الراوي وهاشم أبو زيد، وأحمد الزين صغيرون، وعبد الفتاح جلال، وسعيد إسماعيل علي، وغيرهم الكثير، بأن محو الأمية والوحدة العربية هدفان نمائيان قوميان يتصدران العمل العربي وكلاهما وسيلة عضوية لتحقيق الآخر. والصلة بين الأبجدة والوحدة العربية صلة لاحمة ومتفاعلة. فالأمية تحول بين الفرد العربي وبين الاتصال المباشر بتراثه والاستمتاع به، وتقبر كفايات، وتقضي على قدرات لو أتيحت لها المعرفة بالقراءة والكتابة لأصبحت إضافة كبيرة للثقافة العربية، فضلا عن أن الأبجدة

تعصمه من كثير مما يتعرض له من تأثيرات تعمق فيه النزعات الإقليمية والانعزالية. فالأمي يعيش أبد الدهر مستمعا سلبيا ومتلقيا غير رشيد. فالعزلة التي تفرضها عليه الأمية في حياته الاجتماعية والخاصة، تمتد لا محالة إلى العزلة القومية. فالقومية لديه، أساس فكري تنتابه عشرات العوامل غير المواتية، وليكون وعيه القومي كاملا وإيمانه بالوحدة فكرا موضوعا، ومؤسسا تاريخيا أو مشروعا مسئولا أمام المصير العربي الواحد، فلا خيار في أن يتخطى حاجز الأمية (صابر، ١٩٨٣، ١٣-١٤).

وفي دراسة تأصيلية متعمقة، حدد حامد عمار أهم توجهات تعليم الكبار الرامية إلى تأسيس ثقافة قومية متجددة. وتتجسد هذه التوجهات في دعم علاقات الثقة بين السلطة والشعب وإكساب المواطنين التوجهات الوحدوية بمختلف مستوياتها وأبعادها، وتنمية القيم الدينية والروحية المستمدة من رسالات السماء ومن الإسلام خاتم الديانات، وتعميق التفاعل والتلاقح مع الثقافات والحضارات خارج نطاق الوطن العربي، وتمكين المواطنين بالقدرة على حل إشكالياته وإبداع الأدوات والنظم اللازمة للتطور من خلال تنمية المنهج العلمي في التفكير، وبناء القدرات الفكرية الرامية للتأمل المستقبلي (عمار، ١٩٨٩، ١٩ ـ ٢٦).

وهذه الموجهات، ينبغي حسب رأي حامد عمار، أن توجه أي جهد قومي لتطوير الإنسان العربي وتطوره إن في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، أم في غيره من المجالات. وفي ضوء هذه التوجهات والرؤى، بنيت الاستراتيجيات العربية لمحو الأمية ونظيرتها الخاصة بتعليم الكبار، واللتان شكلتا الإطار الفكري لعمل تعليم الكبار في الوطن العربي كما سيتضح ذلك لاحقا في هذا الجزء من الدراسة.

ويلاحظ المتتبع لحركة تعليم الكبار في الوطن العربي أنها انتقلت نقلة نوعية منذ عام ١٩٦٤ وذلك نتيجة لقرار سياسي اتخذته القمة العربية إدراكا منها بخطورة إشكالية الأمية وانعكاساتها على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتنموية. ونص هذا القرار على إنشاء جهاز إقليمي لمحو الأمية وتعليم الكبار في إطار الجامعة العربية، ليتولى مسؤولية رسم خطة عربية مشتركة للقضاء على الأمية. وعندما أنشئت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام ١٩٧٠، ضم

هذا الجهاز إلى المنظمة بصفته جهازا مستقلا له صفته الاعتبارية. وتنقل هذا الجهاز بين القاهرة وبغداد وتونس، ولاعتبارات سياسية كذلك، لا يتسع المجال للدخول في تفاصيلها. ولقد غلب على عمل الجهاز الطابع العروبي القومي دون استثناء لبعض اللمسات الإسلامية المحدودة كتبني الجهاز لتطوير برنامج تعليمي لمحو الأمية يستمد جذوره من السور القرآنية القصيرة أطلق عليه اسم منهج "اقرأ باسم ربك..." ومحاولات أخرى لتأصيل البعد الإسلامي لتعليم الكبار.

وأنجز الجهاز عبر رحلته التاريخية إنجازات كمية ونوعية فائقة أهمها إصداره للاستراتيجية العربية لمحو الأمية ١٩٧٦. "وكان الاتجاه الغالب عليها قوميا عربيا" (مدكور، ١٩٩٨، ٥١). وبنيت هذه الاستراتيجية على عدد من المبادئ الاستراتيجية أهمها المفهوم الحضاري للامية، والمواجهة الشاملة، وقومية العمل العربي، وأهمية القرار السياسي والإرادة الشعبية، وتوجيه الجهود الشعبية والجماهيرية وتوظيفها في حركة عون ذاتي في المعركة. وأنشأت المنظمة في إطار عمل الجهاز، صندوقا عربيا يتقبل التبرعات والهبات لدعم مجهودات محو الأمية على مستوى الوطن العربي. وارتبط الجهاز بعدد من مراكز التدريب لتعليم الكبار في كل من البحرين وطرابلس، وتم إلغاؤهما في إطار إعادة هيكلية العمل العربي المشترك التي تمت في عام ١٩٨٨ بتوجه من جامعة الدول العربية.

إن تشكل عمل الجهاز وفق هذه الرؤية العربية الشمولية، مكن الجهاز في السبعينات والثمانينات من تنفيذ مناشط عديدة خاصة ما يتعلق بدعم جهود الحملات الشاملة التي تبنتها بعض الدول العربية، وفي توفير الدعم الفني للدول، وعقد المؤتمرات الفكرية والمنتديات ودعم حركة البحث العلمي، وساعد الدول الراغبة في تطوير قدراتها الفنية خاصة في بناء الكفاءات وتطوير المناهج والتشريعات والهياكل الإدارية.

ويرى كثير بأن حركة تعليم الكبار برمتها مدينة للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي يعد مرجعية فكرية وقومية للعمل في ميدان محو الأمية. ولولا القرار السياسي الذي اتخذته القمة العربية لما توفر لها هذه الهيكلية شبه السياسية (Quasi Political) التي غيرت مسيرة الأحداث في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. ورغم المجهودات الحثيثة التي بذلت، إلا أن جميع تلك

المجهودات ارتبطت بدعم العمل الكلاسيكي التقليدي لتعليم الكبار الذي تقوم به الدول في مجال محو الأمية مع استثناءات محدودة في بعض الدول، عملت إلى إجراء محاولات لربط محو الأمية بالتعليم المهني أو التنمية الريفية للفتيات.

وفي الواقع لا يمكن فهم تطور تعليم الكبار في الوطن العربي بمنأى عن تفهم الدور الذي لعبته مؤتمرات الإسكندرية لتعليم الكبار التي تعقدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي كانت بمثابة منتدى فكري ينعقد كل أربعة سنوات للقيادات السياسية العليا المسؤولة عن رسم سياسات وتوجهات تعليم الكبار في الوطن العربي. فهذه المؤتمرات إذن كانت خزانات للتفكير ورسم الرؤى للاجندا التي ينبغي أن تضطلع بها مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي. ويمكن أن يقال أن مؤتمرات الإسكندرية لتعليم الكبار كانت تقليدا وممارسة عربية تتلاقى في أهدافها وأدوارها مع مؤتمرات اليونسكو الدولية لتعليم الكبار التي ابتدأت كما أشرنا سالفا منذ عام ١٩٤٩ في السينور.

وفي تحليل لتوجهات النقاش والحوار والموضوعات المطروحة في مؤتمرات الإسكندرية بدءا من مؤتمر الإسكندرية الأول في عام ١٩٦٤ وحتى مؤتمر الإسكندرية السابع المنعقد في أبو ظبي في الفترة من ٣٠ سبتمبر حتى ٣ أكتوبر ٢٠٠٠، يتضح أن مؤتمرات الإسكندرية اصطبغت بصبغة توفيقية تمازج بين السياسي والفني لاعتبارات تقتضيها حساسية الطرح السياسي في العالم العربي. ويمكن أن يستدل على ذلك من خلال تحليل الوثيقة التمهيدية لمؤتمر الإسكندرية السادس المنعقد في الإسكندرية عام ١٩٩٩، والتي نصت على أن أهداف المؤتمر تتمثل في تنمية القدرة لدى المتحررين الجدد من الأمية، وتمكين الكبار من التفاعل مع الثورة العلمية والتقنية الحديثة، ومواجهة الغزو الثقافي والتحديات التي تهدد المجتمعات العربية، وتدعيم مبادئ الحرية والديمقراطية والسلام وحقوق الإنسان (المنظمة العربية، ٢٠٠٢، ١٠٢-١٠٣).

وفي التسعينات، بدأت الرؤية العربية لتعليم الكبار تتسع لتتناغم مع سياقات التحول الكوني الذي أعطى أبعادا جديدة لتعليم الكبار. فتضمنت برامج وأنشطة الجهاز اهتماما مستجدا بالمسائل المرتبطة بالبيئة ومكافحة الجريمة والمخدرات والعناية بنزلاء السجون

وإن كانت هذه الاهتمامات متقطعة ومحدودة. ويعزى الاهتمام بهذه المسائل إلى التطور الواقع في تعاون المنظمة مع المجلس العالمي لتعليم الكبار، إلا انه ولاعتبارات سياسية محضة، لم تتمكن المنظمة من استيعاب كثير من الصيغ التي يطرحها المجلس العالمي لتعليم الكبار مثل التعليم من أجل الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان وذلك لحساسية هذه الموضوعات بالنسبة للدول العربية (السنبل، ١٩٩٣).

وبدأت المنظمة مبادرات واضحة لدعم مجهودات التعليم عن بعد والتي توجت بدعم المنظمة لمبادرة الأمير طلال بن عبد العزيز الرامية إلى إنشاء جامعة عربية مفتوحة والتي انطلقت أعمالها في شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٢. وعكست الاستراتيجية الجديدة لتعليم الكبار اهتمامات جديدة لعمل المنظمة في مجال تعليم الكبار تشمل ميادين التعلم الفني، والثقافة العامة، والتدريب المستمر، والتنمية الريفية، والتعليم عن بعد، والتربية العالمية وغير ذلك من موضوعات.

إن هذه التغييرات النظرية في مضامين وتوجهات عمل الجهاز لم تنبع من فراغ إنما هي انعكاسات لإرادة وسياسات الدول. فالجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقر برامجه وأنشطته واستراتيجياته من قبل المؤتمر العام للمنظمة الذي يشارك فيه وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب... فالأنشطة والاستراتيجيات للجهاز إذن تعبر عن إرادة الحكومات المؤسسة للجهاز ولا تعبر عن إرادة الأفراد العاملين فيه.

ورغم كل الإنجازات التي حققها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، إلا أنه في إطار إعادة هيكلة المنظمة، أُتخذ قرار بضم اختصاصاته في إدارة برامج التربية مما أفقده هويته ومكانته وثقله كمرجعية للعمل العربي المشترك في ظروف كانت الحاجة ماسة للمحافظة عليه وتطويره. وصادق المؤتمر العام للمنظمة على هذا التوجه رغم تحفظات عدد من الدول العربية على هذا القرار. وحقيقة الأمر أن أسباب إلغاء الجهاز إن شئت، عائدة لاعتبارات شخصانية وسياسية وأبعد ما تكون عن الاعتبارات الهيكلية المطروحة في النقاش دائما (السنبل، ٢٠٠٣). فمن زاوية رأي البعض أن إلغاء الجهاز إنما كان أمرا سياسيا هدف منه إلى تقليص المنظمة وتقزيم حجمها، ويؤكدون حجتهم بدعوى أن هذه المسألة تزامنت مع طرح آخر ونقاش آخر استهدف إلغاء المراكز الخارجية للمنظمة، وكان البحث في هذه

المسألة جادا. ورأى آخرون أن السبب في تحوير هيكلة الجهاز إلى الرغبة في التخلص من بعض القيادات الفاعلة التي ربما يؤدي وجودها على رأس الجهاز للمنافسة على مناصب قيادية أعلى في صلب عمل المنظمة وهيكليتها. وفي كلا الحالتين، شكلت هذه الاعتبارات، أجندا رسمية ومحددة وأخرى شخصانية ساهمتا في تغيير وظيفة الجهاز وقللتا من دوره على الساحة العربية.

ومهما يكن من أمر، فلتعويض هذه الخسارة التي منيت بها ساحة تعليم الكبار من جراء تحجيم دور الجهاز وضمه إلى إدارة التربية، فكر عدد من الناشطين التربويين وذوي الإيمان العميق برسالة تعليم الكبار بإنشاء اتحاد أو شبكة عربية لتعليم الكبار، اتفق فيما بعد على تسميتها بالشبكة العربية لتعليم الكبار تفاديا لاستخدام مصطلح "اتحاد" نظرا لحساسية هذا المصطلح لدى كثير من الدول العربية. وارتأى أن تؤسس هذه الشبكة كمظلة للجمعيات والمنظمات العربية غير الحكومية العاملة في تعليم الكبار. إن وضعيتها كمنظمة غير حكومية ستتيح لها قدرا كبيرا من الحرية والمرونة في التحرك وبناء البرامج، الأمر الذي ما كان متوفرا للجهاز بحكم وضعيته الحكومية. ومن المفارقات أن إنشاء الشبكة أتى بدعم سخي من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي ألغت جهازها العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ويفسر ذلك بوجود أفراد ومجموعة ضاغطة في المنظمة أسهمت في تكوين توجه يدعو إلى دعم إقامة هذا النوع من الشبكات التي تتلاقى أهدافها وغاياتها مع أهداف المنظمة ورسالتها. ولقد حظيت هذه الشبكة بدعم ومؤازرة معنوية من المجلس العالمي لتعليم الكبار، ولكن ولادة الشبكة في ظل ظروف اقتصادية صعبة للمجلس العالمي لتعليم الكبار حالت دون مؤازرته للشبكة ماليا.

وفي إطار الحديث عن المجلس العالمي لتعليم الكبار وارتباطه بالدول العربية من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يمكن القول أن انعقاد الجمعية العمومية الخامسة في القاهرة في عام ١٩٩٤ تعتبر أكبر حدث سياسي في تاريخ حركة تعليم الكبار في الوطن العربي. فلقد حضر هذه الجمعية ما يربو على المائتين شخصية دولية من كافة أنحاء العالم باستضافة كريمة من جمهورية مصر العربية للتحاور حول موضوع المرأة ومحو الأمية والتنمية. هذا

الموضـــوع الـــذي لا يخلـــو مـــن التـــداعيات والمضـــامين السياســـية (I.C.A.E, 1984).

وسـبق انعقـاد هـذه الجمعيـة وتلاهـا عـدد مـن الأحـداث ذات الصبغة السياسية نذكر من بينها محاولة رئيس المجلس العالي لتعليم الكبار الأسبق، "فرانسيسكو فيو جروسي" تحويل مكان انعقاد الجمعية العمومية إلى غزة في محاولة يائسة لاستثمار الحدث في مسألة التطبيع بـين الـدول العربيـة وإسـرائيل، الأمـر الـذي رفضـته المنظمـة جملـة وتفصيلا. وتم في هذه الجمعية تنسيق عربي-إفريقي-آسيوي أدى إلى عدم إعادة تجديد الثقة في الأمين العام للمجلس، السيدة "آنا ماريا كيروز" لاعتبارات متعددة، الأمر الذي أدى بالوكالة الدولية الكندية للتنمية (CIDA) إلى التهديد بصورة مباشرة بتجميد تمويلاتها للمجلس إذ لم يتم التجديد للسيدة "كيروز". بيد أن المجلس أصر على موقفه رغم كل الضغوطات، وترتب على ذلك حدوث تداعيات كبرى أثرت على مسيرة المجلس العالمي لتعليم الكبار وجعلته يعاني من صعوبات مالية لا زالت مستمرة حتى هذا اليوم.

ولعب المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في سرس الليان دورا هائلا في تفعيل حركة تعليم الكبار في الوطن العربي خاصة في ميدان التدريب الميداني ورعاية البرامج الرائدة التي تعدها اليونسكو. ويكاد معظم العاملين في تعليم الكبار في الوطن العربية قد تلقوا تدريبا من نوع ما في إطار هذا المركز العتيد. ويمكن القول أن التمويل السخي الذي وفرته اليونسكو لهذا المركز مكنه من أداء رسالته التي ضمرت نتيجة لانسحاب اليونسكو من دعم هذا المركز في بداية الثمانينات ولاعتبارات سياسية أهمها : ضمور موازنة اليونسكو لانسحاب أمريكا وبريطانيا احتجاجا على ما اعتبراه تحيزا من اليونسكو لدول وتصورات الجنوب. ولعبت الجامعات وبالذات كليات التربية في كافة أرجاء الوطن العربي، أدوارا متعددة في مجال دفع حركة تعليم الكبار إلا أنه غلب على أدوار الكليات الجانب الكلاسيكي الأكاديمي المفرغ من المضمون الاجتماعي أو السياسي. وربما يعزى ذلك للطبيعة المهنية لهذه المؤسسات ولخلوِّ القائمين عليها من الأجندا السياسية، ولوقوعها تحت وزارات للتربية والتعليم العالي، لا تجيز تسييس المسألة التربوية أو الزج بالجامعات في عوالم السياسة ومتاهاتها.

والمحلل لسياسات محو الأمية المعلنة أو غير المعلنة في الوطن العربي يدرك أن هناك أجندا وسياسة واضحة لمجهودات تعليم الكبار في الوطن العربي. فعلى سبيل المثال نذكر أن هدف محو الأمية في الجمهورية اليمنية هو تكريس الوحدة اليمنية خاصة بعد الأحداث التي شهدتها الساحة اليمنية من جراء الصراع بين الشمال والجنوب سابقا.

وفي المملكة المغربية استحدثت الحكومة نظاما يشجع فيه الجمعيات غير الحكومية للعمل في مجال محو الأمية وذلك من خلال إبرام اتفاقيات تعاون تقوم بموجبها الجمعيات غير الحكومية بتقديم برامج محو الأمية نيابة عن الدولة. والهدف من هذه الاتفاقيات هو ضبط تأثير التيار الديني المتشدد والحد من تغلغله في المستويات القاعدية الشعبية خاصة بين الأميين، وذلك عن طريق توكيل هذه المهمة إلى جمعيات معربة عن حسن نواياها، وبعيدة عن الأجندا السياسية الدينية. بمعنى آخر هدف من هذا الاتفاق تهميش التيار الإسلامي المسيس، والحد من فاعليته في صفوف الأميين (الملحوني، ٢٠٠٢، ٦٢).

وفي موريتانيا، يقصد من برامج محو الأمية خاصة بين الموريتانيين من أصول غير عربية لإدماجهم في النسيج العربي أي تعريب لسانهم وثقافتهم، تخفيفا لحدة المعارضة الإفريقية الموريتانية والتي تعارض الدولة وتدعو إلى الحفاظ على الهوية الإفريقية خاصة في المناطق المتاخمة للسنغال ... والجدير بالذكر أن هذه المسألة ذات بعد سياسي كبير في موريتانيا إذ أن الموريتانيين من أصول إفريقية يطالبون بمقاعد أكبر على مستوى التمثيل الحكومي وفي الوزارة (الصافي،١٩٨٧، ٣٨).

وتنظر مصر إلى محو الأمية من منظور أنه جزء لا يتجزأ من الأمن القومي... وفي إحالة ملف محو الأمية إلى رجالات سبق أن عملوا في القطاعات العسكرية والأمنية، دلالات وإشارات سياسية إلى أن محو الأمية مسألة أمنية تحتاج إلى عقل الخبير والمفكر الأمني، أكثر من احتياجها إلى الخبير التربوي غير المسيس.

وفي فلسطين كما ذكرنا سابقا، تستهدف مسألة محو الأمية التعبئة الشعبية وتجذر الإنسان في أرضه والحفاظ على هويته ومواجهة التحدي الإسرائيلي ...(القاضي، ١٩٩٣، ١٥٨) وتعد برامج

محو الأمية في السعودية مسألة ملحة لأمرين أهمهما: تعزيز مكاسب الوحدة الوطنية التي حققها الملك الموحد عبد العزيز بن عبد الرحمن، وتنمية العقيدة الإسلامية في قلوب الراشدين، وتزويدهم بالمعارف ليقوموا بواجبهم المطلوب في مجتمع يتغير يوميا. وفي تونس، يتم الاهتمام حاليا بقضية محو الأمية من أجل تعميق سياسة الانفتاح والشراكة المتوسطية فمن غير الممكن أن تتم تلك الشراكة مع دول يرتفع فيها مؤشر الأمية.

وفي عدد من الدول العربية، أنشأت منظمات واتحادات غير حكومية تنشط في ميدان تعليم الكبار خاصة في الجزائر وتونس ومصر والأردن والسودان... ولهذه الجمعيات الأجندا الخاصة في مجالات تفعيل دور المرأة، والدفاع عن حقوق الإنسان، والحريات الشخصية، ومعظمها إن لم يكن جميعها تدور في فلك الدولة ولو بصورة خفية. كما أن كثيرا من الدول وظفت أحزابها ونقاباتها واتحاداتها النسائية للعمل في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، بقصد التثقيف والتوعية والتعبئة الحزبية من خلال استقطاب أعضاء جدد للأحزاب بغية إضفاء شرعية جماهيرية لهذا الحزب أو ذاك (سليمان ونجيب، ١٩٩٦، ١٧٦).

إضافة إلى الاهتمام بإنشاء الهياكل والأجهزة العاملة بميدان محو الأمية وتعليم الكبار، فلقد أدركت الدول العربية أهمية القرار السياسي والتشريعات لإنجاح برامج تعليم الكبار. وبرز ذلك واضحا في كثير من المؤتمرات والندوات واللقاءات العربية، بغية توفير الغطاء السياسي والقانوني لهذه المجهودات. فنذكر على سبيل المثال، ما أوصى به مؤتمر وزراء التربية العرب الذي عقد بالكويت عام ١٩٦٧ بأن تتضمن تشريعات محو الأمية ضوابط قانونية تدفع بالعمال للسعي لمحو أميتهم في مدى معين بعد أن تتوافر لهم الفصول اللازمة، وأن تتضمن تشريعات محو الأمية وتشريعات العمل أحكاما خاصة بإلزام مختلف القطاعات التي يشتغل فيها عمال أميون بالعمل على تهيئة جميع الوسائل لمحو أميتهم في أسرع وقت ممكن. كما أوصى المؤتمر الثقافي العربي السابع الذي عقد بالقاهرة عام ١٩٦٧، ووافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذي عقد في الكويت عام ١٩٦٨ بأن تبذل البلاد العربية جهودها في وضع أو استكمال التشريعات اللازمة لتنفيذ مخططات محو الأمية حتى يصبح التشريع

سندا وحافزا في تحقيق النتائج المنشودة في هذا المجال. كما أوصى المؤتمر الإقليمي الثالث لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية الذي عقد في مراكش عام ١٩٧٠، بإصدار تشريع يجعل التحرر من الأمية إلزاميا لمن تقل أعمارهم عن خمسة وأربعين سنة من الجنسين، على أن تضع الدول خطة طويلة الأمد لهذا الهدف (فهمي، ١٩٨١، ٢١٩).

وتواصلت ندوات ومؤتمرات تعليم الكبار التي انتظمت بالدول العربية خاصة مؤتمرات الإسكندرية والاستراتيجيات التي أصدرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لإيلاء عناية خاصة بمسألة التشريعات وجوانبها القانونية والسياسية، ولضبط الجوانب الإجرائية والقانونية لتسيير برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

ورغم كل المجهودات التي بذلت في الأطوار المتعددة لتعليم الكبار في الوطن العربي إلا أن وضعية تعليم الكبار لا زالت تتصف بالهامشية وتفتقد إلى أساليب المناصرة (Advocacy) والتضامن (Solidarity) العربية العربية أو العربية الدولية... ويتم كل ذلك وأعداد الأميين العرب تقدر بـ ٦٨ مليون أمّي عربي، كما تتراوح نسبة القوى العاملة من الأميين ما بين ٤٠ إلى ٦٠ % من مجموع القوى العاملة، وهي نسبة عالية في الحالتين. كما تبلغ نسبة النساء من القوى العاملة ١٠ % فقط من المجموع الكلي (المنظمة العربية، ٢٠٠١، ١٧).

سادساً: تعليم الكبار وحركات التحرر والدفاع عن الحقوق المشروعة

خضعت كثير من دول العالم لويلات الاستعمار الذي استلب خيراتها وعمد جاهدا قدر ما استطاع على تكريس الجهل والتخلف وكبت الحريات وطمس هويتها وبالذات لغتها وعاداتها. ونتيجة لهذا الاستعمار البغيض، أصبح الفقر والمرض والجهل والجريمة والبطالة سمة من سمات الدول المستعمرة. وفي مطالع الخمسينات والستينات، حصلت كثير من دول العالم على استقلالها نتيجة لتغيرات في موازين القوى العالمية ولتغير التفكير السياسي العالمي، وبطبيعة الحال نتيجة للحركات الشعبية المناضلة والمناوئة للاستعمار ؛ كما هو الحال في الجزائر وفيتنام وغيرها.

ونظرة فاحصة على عينة من حركات التحرر الوطنية تبين أن القيادات الشعبية المسؤولة عن حركات التحرر الوطني أحسنت توظيف تعليم الكبار كضرورة من ضرورات الصمود والتعبئة الشعبية. لقد كان تعليم غاندي الأساسي تعليما موجها لنيل الاستقلال وهو ما يعني بلغة العصر: التحرر وتصفية الاستعمار. لقد كان تعليما مرتبطا بمهنة قائمة بالفعل في المجتمع وقصد به جعلها مرتبطة ارتباطا عضويا بالثقافة المعاشة للمجتمع المحلي (Naik, 1980, 223).

ولعل "باولو فريري" كما ذكرنا سابقا، يمثل أشد الأصوات التي نادت وعمدت على توظيف تعليم الكبار في مجال إثارة الوعي وتحرير المقهورين من كافة أنواع الظلم والغبن الواقع عليهم، إما من المستعمر الخارجي أو من النخب الحاكمة التي درجت على توظيف التعليم لخدمة مآربها ومصالحها دون الالتفات للآثار السالبة على المجتمع جراء هذا النوع من التعلم. إن خصائص بلدان العالم الثالث المتمثلة في الفقر والجهل والتبعية والصمت وغياب الوعي، إضافة إلى تكوين "فريري" الشخصي وخلفيته الاجتماعية هي الأسباب التي أدت إلى بلورة هذه الرؤية المستندة على تكريس قيم الحوار، وتعميق الوعي من اجل الانعتاق والتحرر من القهر.

لقد انتشرت أفكار وتجارب "باولو فريري" في البرازيل وخارجها. ثم حدث انقلاب سنة ١٩٦٤ الذي دبرته المخابرات الأمريكية، وقام على تحالف الاحتكارات الأمريكية والبرجوازية والإقطاع والكنيسة الكاثوليكية والقادة العسكريين ضد القوى الوطنية والشعبية. وترتب على الدكتاتورية العسكرية التي جاءت بعد الانقلاب حل الأحزاب السياسية، واعتقال كثير من الزعماء السياسيين والمثقفين، وإلغاء كثير من الإصلاحات التي حصلت عليها القوى التقدمية نتيجة كفاحها الطويل وزيادة التبعية للولايات المتحدة والقهر لجماهير الشعب. وكان من الطبيعي أن تعتبر هذه الأفكار خطرا على النظام، فسجن "باولو فريري" ثم طرد خارج البرازيل (نوفل، ١٩٩٠، ٢).

ويعد الناشط التشيلي (Fransisco VioGrossi) "فرانسيسكو فيو جروسي" الذي أصبح فيما بعد رئيسا للمجلس العالمي لتعليم الكبار، من الأصوات اللاتينية البارزة المنادية بالديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان. ووظف التعليم الشعبي للكبار توظيفا مؤسسيا لهذا الغرض من

خلال المركز الذي أنشأه لهذا الغرض. وبتحليل الخطاب الفكري "لجروسي"، يمكن القول أن خطابه يتضمن أبعادا رئيسية تتمحور حول محورية تعليم الكبار الشعبي في النمو الديمقراطي، ورفضه للعسكرة وديمقراطية النخبة الشعاراتية، وحتمية احترام ثقافة الكبار في أية عملية اجتماعية تستهدف تطويرهم (جروسي، ١٩٩٤، ٢٦٤). ويلاحظ أن "جروسي" قد تأثر كثيرا بآراء التي دعا إليها "فريري وإليتش" وتكاد تكون هذه الملاحظة عامة على العاملين بميدان تعليم الكبار في أمريكا اللاتينية بشكل عام.

وفي إفريقيا بشكل عام، وجنوب إفريقيا بشكل خاص، قامت التنظيمات الشعبية ومؤسسات المجتمع المدني بأدوار متعددة لمكافحة الميز العنصري والتحرر من استعمار الأقلية البيضاء (Apartheid). ومن بين المؤسسات التي لعبت دورا في هذا المجال، جامعة غرب الكاب (The University of Western Cap) والتي أنشأت عام ١٩٦١ لتقدم مساقات وبرامج تعليمية للطلبة الملونين. فمنذ عام ١٩١٠ اتخذت الجامعة موقفا تاريخيا في كفاحها ضد نظام الميز العنصري. ولعل أهم التحركات التي قامت بها الجامعة في ميدان تعليمي الكبار من أجل التحرر، إنشاء حركة تعليم الشعب (People Education Movement). وأتت هذه الحركة كردة فعل للازمة التعليمية التي عاشتها البلاد نتيجة للأوضاع السياسة والاقتصادية. وهدفت الحركة إلى توفير كافة الموارد والوسائل المتوفرة لقطاع التربية والتعليم، وتوظيفها في الكفاح ضد نظام "الأبرتايد" والشروع في بناء القواعد اللازمة للنظام التربوية المستقبلي الديمقراطي (Walters & Loza, 2000, 44 - 46). هذا الدور الذي قامت به جامعة غرب الكاب، كان نمطا سائدا في كثير من الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني التي أدت جهودها إلى حصول جنوب إفريقيا على الاستقلال بقيادة الزعيم "نيلسون ماندلا".

لقد تعرضت إفريقيا لوباء العنف العسكري على مدى ٥٠٠ عام وارتبط ذلك العنف بالنظم القهرية والاستغلالية للاستعمار الاستعبادي، والاستعمار الجديد. كما أن هذه النظم جلبت الاضطهاد والاستغلال ومشكلات أخرى خطيرة. وتتضمن هذه المشكلات القاتلة المرض ونقص المأكل والملبس والرعاية الصحية، فضلا عن البطالة والجوع والموت. وما كان يمكن أن يكون هناك معنى للتعليم في إفريقيا في مرحلة الاستعمار إلا أن يكون كما وصفه "ديكاسترا"

"تعليما من أجل التحرر" (كيسمبو، ١٩٩٤، ٢٧٩). ويعد بول وانجولا (Paul Wangoola) الناشط السياسي والأمين العام لمنظمة تعليم الكبار الإفريقية (ALLAE) المنحلة، من الأصوات المؤثرة في ميدان تعليم الكبار على الساحتين الإفريقية والدولية. لقد انتقد وانجولا سياسات المؤسسات الأوروبية في دعمها لأنشطة تعليم الكبار، وعبر عن آرائه بصراحة في كتاب أصدره بهذا الغرض. وأثار هذا الكتاب حفيظة الممولين وغضبهم، الأمر الذي جعلهم يجمدون تمويلاتهم للمؤسسة التي يعمل فيها (ALLAE) وفي خطوة لاحقة، وبتنسيق مع بعض المنشقين عنه، تم إلغاء مؤسسة (ALLAE) وأسست مؤسسة أخرى بديلا عنها لتقود العمل الإفريقي الشعبي ولتصبح الناطق الرسمي باسم مؤسسات تعليم الكبار الإفريقية في المحافل الدولية.

وفي الوطن العربي، كان الاستعمار والتسلط الأجنبي أكبر تحد دفع المخلصين من أبناء الأمة العربية للنضال في كل الميادين وعلى كافة الجبهات. فبالإضافة إلي النضال السياسي والمطالبة بالديمقراطية والتحرر من الاستعمار والتبعية، اتجه النضال أيضا إلى مجال التربية والتعليم ومحو الأمية، ففتحت المدارس بأموال المواطنين الغيورين تطوعا، وأنشئت مراكز محو الأمية كمحاولة للتخلص من خطر الأمية المتفشية بين المواطنين الكبار.

لقد تم فعلا، نتيجة لنضال الشعب العربي ضد السيطرة الأجنبية، تحرر بعض الأقطار العربية من الاستعمار وحصولها على الاستقلال السياسي، إلا أن هذا التحرر كان من منطلق التجزئة وليس من منطلق الوحدة. وابتدأت هذه الدول المتحررة تتمثل بالدول الغربية الاستعمارية التي تحررت منها، فأخذت تقلدها في تطبيق أنظمتها السياسية والاقتصادية وتتبعها في سياساتها الخارجية. فخطت خطاها واهتدت بهديها، فحلت السلطة الوطنية محل السلطات الأجنبية في إدارة المؤسسات التعليمية وتمويلها والإشراف عليها. وقد أدى هذا التحول في الإدارة إلى أن تضمحل الجهود الشعبية ويفتر العمل التطوعي، وتنقل المبادرات التلقائية ليحل محلها العمل الرسمي الحكومي بحيث أخذ المواطنون ينظرون إلى المؤسسات التعليمية على أنها ملك للسلطة الحاكمة تتحكم بها هذه السلطة وتوجهها لمصلحة أركانها (الراوي،١٩٨١، ١١).

ورغم أن الاستعمار بأشكاله السابقة قد تمت تصفيته من الوطن العربي، إلا أن الصراع العربي الإسرائيلي لم يزل مستمرا ويعد اكبر التحديات التي تواجه الأمة العربية. وعبر تاريخ هذا الصراع، برز بوضوح الدور الأساسي للعمل الشعبي التطوعي خاصة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار لتحقيق متطلبات الصمود والتهيئة الاجتماعية والحفاظ على الهوية.

فقد برزت قبل عام ١٩٦٥، عام انطلاق الثورة الفلسطينية، حركة فلسطينية شعبية واسعة النطاق لمحو الأمية وتعليم الكبار. وفي غياب سلطة وطنية واحدة للشعب الفلسطيني، كان من الطبيعي أن تنطلق هذه الحركة من إطار شعبي ذاتي خالص، مستندة إلى ميراثها الحضاري التاريخي ومرتبطة بالواقع السياسي والطموحات المستقبلية. وقد شاركت في هذه الحركة الواسعة مختلف المؤسسات الفلسطينية الشعبية ومن بينها الجمعيات والنوادي والمدارس. وبعد قيام منظمة التحرير الفلسطينية واضطلاعها بمسؤولياتها الوطنية تجاه شعبها الفلسطيني، تلقت تلك الحركة الشعبية لمحو الأمية دفعا قويا جديدا، وأدى تواصلها الجديد مع المؤسسة الوطنية السياسية الموحدة إلى زيادة فاعليتها في إطار أكثر تنظيما وتنسيقا، مع الحفاظ على أبعادها الشعبية. كذلك، مع قيام الثورة الفلسطينية وبروز دور منظمة التحرير الفلسطينية، بدأ التعليم الفلسطيني بصفة عامة يكتسب دورا نضاليا وطنيا واضحا، وأبعادا شعبية أكثر عمقا، أخذت الأهداف الذاتية من تحصيل التعليم بين الأفراد تزداد التحاما بالأهداف الوطنية العامة (اليحيى، ١٩٩٠، ٥٤).

ولقد قاد حركة محو الأمية وتعليم الكبار من أجل التحرر في فلسطين، مؤسسات عدة من بينها اللجنة العليا لمكافحة الأمية والهلال الأحمر، وجامعة بيرزيت التي أنشأت مكتبا لمحو الأمية منذ عام ١٩٧٦. ولعل إنشاء جامعة القدس المفتوحة يعد من أهم المشروعات التربوية التي قامت بها السلطات الفلسطينية في ميدان تعليم الكبار. وتواجه هذه الجامعة مثل غيرها من المؤسسات العاملة في حقل التعليم مشكلات عدة مع سلطات الاحتلال الإسرائيلي، أهمها تعرضها المستمر للإجراءات القمعية ضد المعلمين والمتعلمين والمناهج في

محاولات بائسة لإضعاف الصمود الفلسطيني وتجريد التعليم الفلسطيني من محتواه ومضمونه الحضاري والثقافي.

سابعاً: تعليم الكبار والديمقراطية وحقوق الإنسان

نشأ تعليم الكبار في طوره المؤسساتي الحديث في رحم الجهود المبذولة بعيد الحرب العالمية الثانية والرامية لتحقيق السلم والسلام العالميين وترسيخ قيم التفاهم العالمي بعد أن عانت أوروبا والعالم أجمع من ويلات الحروب وشرورها. ومنذ ذلك الحين وتعليم الكبار بمفهومه الحضاري التقدمي يوظف كمنبر ومدخل لإدماج كثير من المفاهيم والقيم الإنسانية المستجدة في النسيج المجتمعي النامي والمتنامي على حد سواء.

فمنذ الخمسينات من القرن المنصرم، تزايد الحديث بشكل منقطع النظير عن كثير من القيم الإنسانية المستحدثة مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان والتفاهم الدولي والمساواة. وفرضت هذه الموضوعات نفسها بإلحاح على المؤتمرات الدولية خاصة مؤتمرات اليونسكو لتعليم الكبار ومؤتمرات الأمم المتحدة الخاصة بالمرأة والسكان والبيئة وحقوق الإنسان والقمة الاجتماعية (مهنا، ١٩٩٧، ٥ – ٢٠)، وشاركت التنظيمات العالمية المعنية بتعليم الكبار خاصة المجلس العالمي لتعليم الكبار (تورنتو) بأدوار بارزة في التهيئة لهذه المؤتمرات وصياغة بياناتها الختامية وبلورة الرؤى المنبثقة عنها.

ولعل صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٨ والذي أكد على أن التعلم حق من حقوق الإنسان، وفر الغطاء السياسي للمطالبة المتزايدة بحق الكبار في التعلم ومواصلة التعلم مدى الحياة، باعتبار أن غياب هذا الحق يمثل انكسارا لحق سياسي من حقوق الإنسان وما يتضمنه ذلك من تهديد للأمن القومي ونهضة المجتمع وتنميته (السنبل، ٢٠٠٣، ٤٢٧).

وكان من الطبيعي أن يؤدي سقوط جدار برلين وانهيار كل من المعسكر الاشتراكي والاتحاد السوفيتي إلى تزايد الاهتمام بقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان وحرية الفكر وبناء المجتمع المدني. ولكي تحتل مرتبة متقدمة على جدول أعمال النظام العالمي الجديد، فقد اعتبر سقوط هذه الأنظمة سقوطا لنظم الحكم الشمولية ككل والحكم عليها بالإفلاس والفشل الكامل في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه

المجتمعات التي تحكمها سواء كانت مشكلات سياسية أو أمنية أو مشكلات اقتصادية واجتماعية (المنظمة العربية للتربية، ١٩٩٦، ص٢٠).

وأدت إفرازات العولمة وتجلياتها إلى طرح إشكاليات متعددة ذات مغاز سياسية واجتماعية ينبغي معالجتها في إطار رؤية مجتمعية موسعة تلعب مؤسسات التربية والتعليم دورا سياسيا في معالجتها والتصدي لها. ومن بين هذه الإشكاليات، المسائل المرتبطة بتقنية المعلومات، والتنوع الثقافي، واقتصاديات السوق الحر، والخصخصة، والتعاون الدولي. إن هذه التغييرات العالمية المتسارعة حدثت والعالم النامي في آسيا وإفريقيا، وأمريكا اللاتينية، وما زال يعاني وإن بشكل نسبي من ويلات الفقر والجهل والأمية والمرض والبطالة والتخلف والتبعية وعدم الاستقرار، التي تحد من فرص نموها وتطورها.

ولم تكن مؤسسات تعليم الكبار بمفهومها الموسع في الشمال والجنوب بمنأى عن هذه المتغيرات، إذ فتحت هذه المتغيرات والمستجدات أبوابا واسعة لها للتحرك والعطاء خاصة في ميادين التوعية والتثقيف والمناصرة (Advocacy) لقضايا الحرية وحقوق الإنسان والديمقراطية والتفاهم الدولي، ومكافحة الفقر والأمية، والميز العنصري. فمؤسسات تعليم الكبار بصيغها المختلفة من مدارس ونقابات وجمعيات مهنية، وأحزاب، وجمعيات المجتمع المدني، اهتمت بهذه القضايا وارتبطت بها خاصة عندما توفر لها تمويل كاف لممارسة هذه الأنشطة أو تلك.

ويبدو عند استعراض الاتجاهات التي أخذها تطور تعليم الكبار في بنيته ومضامينه، أنه أصبح شأنا إيديولوجيا إلى حد بعيد، وثيق الصلة بالأفكار والعقائد العالمية والقومية السائدة. وهذه الإيديولوجيات التي توجه تعليم الكبار، خليط من النزعات العالمية والإنسانية والبراجماتية العلمية. وهكذا جرى المعنيون بتعليم الكبار على أن يضمنوا برامجهم موضوعات كالعلم ونزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الأجناس وبين الإناث والذكور، وحماية الضعفاء والمضطهدين في الأرض. كما حرصوا من جانب آخر، على تعليم الكبار والشبان رجالا ونساء وعلى تكوينهم تكوينا يجعل منهم أناسا أكفاء في مهنهم وأعمالهم وحياتهم العملية، سواء تم ذلك في إدارتهم لدخولهم، أو في تنظيم إنجابهم للأولاد أو في تربية الدواجن، أو في

حل مشكلات حياتهم الاجتماعية، ومسائل التواصل فيما بينهم... على أنهم لا ينسون أيضا أن يعلموهم القراءة والكتابة إن كانوا في حاجة إلى ذلك (عبد الدائم، ١٩٩٨، ١١٢).

وتزخر أدبيات تعليم الكبار بشواهد واضحة تدلل على اندماج قضايا وانشغالات تعليم الكبار في الخطاب الانتخابي لرؤساء الدول ولكثير من الناشطين السياسيين والمترشحين للعمل البرلماني في كثير من دول العالم، من بينها الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، واليابان، واستراليا (Owiti 1993, Yamaguchi 1993, Proulx 1993, Glazer 1993). ففي هذه الأخيرة (أستراليا)، على سبيل المثال، شهد المجتمع المدني في استراليا منذ عام ١٩٧٠ تقاربا بين الإدارات السياسية والعاملين الميدانيين، وأصبح هذا التقارب ميزة للحياة العامة في استراليا لسببين أساسيين: **أولهما**: عودة حزب العمال إلى الحكم بعد عقود من تسلط حزب المحافظين، مما حمس كثيرا من العاملين الميدانيين لاستثمار هذا التغيير في تحقيق مكاسب سياسية تعود بالنفع على الحياة الثقافية والتربوية للكبار، حيث عرف عن حزب العمال اهتمامه بالمجموعات ذات الاهتمامات الخاصة (Special Interest Group). **والسبب الثاني**: يكمن في أن الحكومة أدركت أن كثيرا من اهتماماتها وأولوياتها يمكن أن تتحقق من خلال توظيف مؤسسات تعليم الكبار (Mason & Randell, 1995, 25 - 26).

إن حمَّى اهتمام رجالات السياسة بشؤون تعليم الكبار، انتقلت إلى كافة أرجاء المعمورة بما في ذلك البلاد العربية. ففي جمهورية مصر العربية على سبيل المثال، بدأ ينظر إلى تعليم الكبار كقضية أمنية لا تنفصل عن الأمن القومي للبلاد (المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ١٥٨). وفي موريتانيا، أنشئت كتابة دولة لمحو الأمية بمرتبة وزارة (الصافي، ١٩٨٧، ٣٩). وضمنت المملكة العربية السعودية فقرة خاصة في نظام الحكم نصت فيها على أن مكافحة الأمية مسألة الدولة تهتم بها وترعاها (المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ١٠٥). وهذه دلالات واضحة على أن برامج تعليم الكبار يقف خلفها كثير من النظرات والرؤى السياسية التي تتطلب قراءة فاحصة للتعرف على غاياتها ومغازيها.

إن هذا الاهتمام السياسي المتزايد بتعليم الكبار وشؤونه على الساحة الدولية، وفر بيئة خصبة لانتشار صيغ حديثة للتعاون الدولي

في مجال تعليم الكبار تهدف لنشر قيم وثقافات تقدمية في الغالب. وسيطرت الولايات المتحدة وكندا (الوكالة الكندية للتنمية العالمية C.I.D.A) وفرنسا، وألمانيا (الوكالة الألمانية للتعاون الفني D.V.V) وفنلندا، وبريطانيا على الساحة الميدانية في حقل تمويل أنشطة تعليم الكبار لغايات لا تخلو من الاعتبارات السياسية لهذه الدول. فما تقدمه هذه الدول لم يكن هبات أو صدقات للآخر بقدر ما هي مصروفات تخدم غاياتها وأهدافها... وأشرفت على هذا الدعم وكالات فنية حملت مسميات مختلفة حظيت بنوع من الاستقلالية ولكنها مرتبطة بصورة أو بأخرى بوزارات الخارجية.

وفي الواقع، ما كان لمؤسسات عالمية كبرى مثل المجلس العالمي لتعليم الكبار (I.C.A.E) والمنظمة الإفريقية لتعليم الكبار (A.L.L.A.E) ومنظمة أمريكا اللاتينية لتعليم الكبار (C.E.A.L) ومنظمة تعليم الكبار بالكاريبي (C.A.R.C.A.E) ومنظمة تعليم الكبار في آسيا والباسفيكي (ASPAE)، والمكتب الأوروبي لتعليم الكبار (E.A.E.A)، ومنظمة تعليم الكبار الشعبي بالولايات المتحدة (NAPAE)، أن تنهض وتتحرك لولا الدعم الذي حصلت عليه من صناديق ومؤسسات التمويل الحكومية وغير الحكومية.

أما فيما يتعلق بمؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي، فلأسباب ربما سياسة أو عقائدية أو لتصورات مغلوطة حول الوضع الاقتصادي في العالم العربي، أو لضعف تحركات القائمين على مؤسسات تعليم الكبار في العالم العربي لم تحظ بتمويلات ذات بال من قبل المؤسسات الدولية المانحة وإن كانت هذه المسألة تمثل أولوية اليوم بسبب الوضع العالمي العام والتحديات الاقتصادية التي تواجه الوطن العربي.

ولعله من الإنصاف أن نذكر في صدد الحديث عن التأثيرات السياسية على مسيرة وحركة تعليم الكبار بمواقف ورؤى بعض السياسيين الذين أثروا حركة تعليم الكبار وناصروها. ففي هذا المجال، كان "جوليوس نيريري" أول رئيس لجمهورية تنزانيا المتحدة هو أول من قال ما لا يخطر على البال: "علينا أولا أن نعلم الكبار، إن أطفالنا لن يكون لهم تأثير على التنمية الاقتصادية خلال خمس أو عشر أو

حتى عشرين سنة". ومن ناحية أخرى فإن اتجاهات الكبار هي التي لها تأثيرها الآن (بولا، ١٩٩٣، ٣٩).

وأكد "جاك ديلور" في تقريره الشهير: "إن مفهوم التعلم مدى الحياة هو أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، وهو يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولى والتربية المستمرة، ويستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغيير وأنه ينبغي أن يحتل التعليم مدى الحياة مكانة القلب في المجتمع (اليونسكو، ١٩٩٥). أما رئيس المؤتمر العالمي الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورغ عام ١٩٩٧، فلقد عبر عن أهمية التعليم المستمر بالنسبة للمستقبل بقوله: "التعليم المستمر أعظم استثمار لولوج المستقبل" (Unesco, 1997, 2). وكان لهذه الأصوات الواعدة ولأفكار "بول كيسمبو" حول التعليم من أجل السلام (كيسمبو، ١٩٩٤، ٢٧٩) ولأفكار "فرانسيسكو فيوجروسي" الناشط التشيلي في كتاباته حول تعليم الكبار والديمقراطية (جروس، ١٩٩٤، ٢٦٤). و"راجيش تاندون" الناشط السياسي الهندي في كتاباته وانتقاداته لبعض المبادرات الدولية التي طرحها البنك الدولي واليونسكو واليونيسيف (تاندون، ١٩٩٣، ٢٠٠). وبطبيعة الحال الكثير غيرهم، أثر واضح في بلورة حركة عالمية لتعليم الكبار تسعى إلى تحقيق التقارب والتفاهم بين الشعوب في إطار التعددية الثقافية واحترام القيم الإنسانية المستحدثة في عالم معولم يتعايش فيه الأفراد كأنهم في قرية إليكترونية صغيرة.

إن كل هذه الاهتمامات التي أعطت لمسألة الديمقراطية وما تتضمنه من تداعيات ترتبط بحقوق الإنسان وحرية الرأي والتعبير لم تنبع من فراغ، وإنما انطلقت من إيمان عميق بأن الديمقراطية تقتضي مشاركة جميع القوى والشرائح الاجتماعية في أنشطة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وحركة التنمية الشاملة من خلال المؤسسات المختلفة. وإن حرمان قطاعات واسعة في المجتمع من التعلم، يعني بالضرورة حرمانهم الفرص المتكافئة ومن المشاركة الفاعلة في أنشطة المجتمع ومؤسساته، ومن بينها المؤسسة السياسية والديمقراطية. وفي هذه الحالة تصبح العملية الديمقراطية ـ في مجمل صورها ـ محصورة في نشاط النخبة، وتبقى من ثم عملية

ناقصة، أو إطارا شكليا يفتقر إلى الجوهر والمحتوى الفعلي (اليحيى، ١٩٩٠، ٥١).

ثامناً: الملامح السياسية المستوحاة من بعض نماذج وأنماط التعاون الدولي في ميدان تعليم الكبار

يمكن القول إن التعاون الدولي كقيمة عصرية اكتسبت قبولا عالميا، بيد أنه لم يخل من الشكوك حول دوافعه وبواعثه وحقيقته. فقد حذرت بعض الأصوات من أن التعاون بين الأمم أشبه ما يكون بالتعاون بين الحصان وراكبه. وعلى الرغم من وجود احتمالية لحدوث كل من النمو المتبادل والاستغلال غير المطلق، إلا أنه من الواضح أن التعاون الدولي يقدم آمالا عظيمة باتجاه الخير أكثر منه باتجاه الشر. ومما لا شك فيه أن التعاون الدولي قد أثمر في إيجاد أنماط وأشكال متعددة من المشروعات التعاونية الدولية في مجال تعليم الكبار والتي سنحاول أخذ نماذج منها للاستدلال على الصلة المتينة للسياسة في برامج تعليم الكبار.

ولعل أكبر مبادرة دولية أطلقت في ميدان تعليم الكبار هي مبادرة التعليم للجميع (Education for All) التي تبنتها اليونسكو، والبنك الدولي، وصندوق الأمم المتحدة للإنماء، واليونسيف. ففي جومتين/تايلاند، انطلقت في عام ١٩٩٠ أعمال المؤتمر الدولي الذي رعته هذه المؤسسات بالتعاون مع الحكومة التايلاندية. ولقد هدف المؤتمر كما هو واضح من مسماه إلى حشد كافة الموارد اللازمة لتحقيق اهتمام دولي ملموس في مجالات التربية الأساسية ومحو الأمية وتعليم الكبار.

وصدر في إطار المبادرة وثيقتان أساسيتان هما: الإعلان العالمي حول التربية للجميع، وهيكلة العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية. ووثيقة مرجعية بعنوان "تأمين حاجات التعلم الأساسية: رؤية جديدة للتسعينات. وأشرف على إعداد هذه الوثائق لجنة مشتركة من الوكالات الأساسية التي تشاركت في الإعداد والتحضير للمؤتمر. ويبدأ إعلان جومتين حول التربية للجميع بمقدمة جاء فيها: "إن العالم أصبح الآن على مشارف قرن جديد حافل بالبشائر والإمكانات، فهناك اليوم تقدم حقيقي نحو وفاق سلمي وتعاون أكبر بين الأمم، وأصبح هناك كذلك اعتراف بالحقوق الأساسية للمرأة وقدراتها، كما أن هناك

اليوم تطورات علمية وثقافية نافعة بل إن حجم المعلومات المتاحة اليوم في العالم والتي يتعلق الكثير منها ببقاء الإنسان وبأساسيات رفاهيته، هو أكبر بأضعاف مما كان متاحا منذ سنوات ..." (اليونسكو، ١٩٩٠، ٩).

ورغم كل العناية التي حظيت بها المبادرة من قبل الدوائر الإعلامية والعلمية والسياسية والتمويلية، إلا أنها واجهت انتقادات حادة من قبل كثير من المهتمين بالشأن التربوي بشكل عام وبتعليم الكبار بشكل خاص. حيث نظروا إليها كمبادرة ذات أجندا سياسية تلبي أغراضا وأهدافا استعمارية تخص دول الشمال. ففي دراسة متعمقة بعنوان "التربية للجميع كما تقرها القلة"، وجه راجيش تاندون من الهند **انتقادات حادة لمبادرة التعليم للجميع تتلخص في الجوانب التالية:**

١. تقلل وثائق المبادرة من شأن الجانب السياسي للتربية، وتهمل المبادرة قدرة التربية على تكوين القدرة على التغيير والتحرر وتعزيز القوى الديمقراطية.

٢. تربط المبادرة الجهل بالأمية متجاهلة أن قدرا كبيرا من الدمار البيئي والتهميش الاقتصادي والاجتماعي إنما نزل على أيدي أولئك الذين نطلق عليهم اسم " المتعلمين ". فالمسألة ليست مسألة مجرد تعليم، ولكن الأهم هو نوع التعليم والقيم التي يتضمنها هذا التعليم.

٣. تعزو المبادرة عدم توفير التربية للجميع في كثير من البلدان إلى وجود ضعف في الجوانب التقنية الإدارية، والصحيح أن السبب يعود إلى عدم وجود مساندة سياسية تخلق الظروف والإمكانات الملائمة لتوفير التربية للجميع في كثير من البلدان.

٤. تعطي المبادرة انطباعا بأن تحقُّق أهداف التربية للجميع يؤدي إلى زوال المظالم والفروق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في البلدان. والواقع أن هذا غير صحيح لأن التربية لوحدها لا تستطيع مواجهة هذه التحديات بدون تدخلات هيكلية لإعادة تسوية وتصحيح التفاوت الراهن في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية.

٥. أوردت المبادرة إشارات عابرة وسطحية إلى الحاجة إلى إيلاء اهتمام التربية للجميع بالنساء والفتيات، ولم تضع المسألة في إطارها الأكبر وهو قضية عدم المساواة والعدالة بين الجنسين.

٦. تجاهلت المبادرة الأقسام المظلومة والمهمشة في المجتمع والاستراتيجيات الواجب اتباعها للإفادة من هذه المبادرة.

٧. تقلل المبادرة من أهمية محو الأمية في التربية للجميع، وهناك اتجاه إلى إيلاء التركيز على الحاجات التعليمية الأوسع نطاقا مع عدم إعطاء الأولوية إلى محو الأمية. وهذه مسألة هامة بالنسبة لدول الجنوب.

٨. أعدت وثائق المبادرة بتخطيط مركزي قامت به المؤسسات الغربية الممولة، وتصب توجهات المبادرة وآليات عملها في مصلحة رعاة المبادرة أنفسهم، حيث إنها لا تعبر عن المجتمع المدني الدولي أو الأقاليم الدولية التي كان ينبغي أن يكون لها رأيها في الإعداد والتحضير للوثائق الأساسية لهذه المبادرة (تاندون، ٢٠٥،١٩٩٣).

وتأسيسا على كل هذه الاعتبارات، يرى (Tandoon) تاندون أن العملية كلها والطريقة التي صيغت بها الوثائق، واللغة المستخدمة في إعداد الإعلان وهيكلة العمل، تلمِّح على ما يبدو إلى إمكانية وجود شكل جديد من الاستعمار لدول الجنوب، إذ أن واحدة من النتائج التي أعلنها رعاة المبادرة هي زيادة وتنسيق الدعم المالي لدول الجنوب القائمة بتنفيذ التربية للجميع. وهذه قضية خطيرة لأن ضخ كميات كبيرة من التمويل الدولي المنسق، ووضع شروط تمس البرنامج التعليمي والعملية التربوية والمواد التعليمية، وتدريب المعلمين والعاملين في توفير التربية للجميع كما تقررها الهيئات الدولية المانحة (كتعيين خبراء لمعاونة الدول بواسطتهم) تجعل الأمر يبدو كما لو كان الجالسون في الشمال لديهم إجابات على كل مشكلات دول الجنوب في مجال التربية للجميع. لذلك فإن من الأهمية بمكان دراسة هذه القضية بعناية حتى لا يصبح الإعلان العالمي إعلانا للإخضاع والهيمنة على المحتوى التعليمي، وطرق التدريب للأطفال والكبار في الجنوب من قبل الخبراء في مؤسسات الشمال (تاندون، ١٩٩٣، ٢٠٥). ويتفق كثير من رجالات التربية في دول العالم الثالث مع تاندون فيما ذهب إليه من مرئيات بخصوص مبادرة التربية للجميع، وطرحت هذه الأصوات في مؤتمر جومتين نفسه. وأدبيات تعليم الكبار تزخر بمواقف مشابهة لما طرحه تاندون.

فعلى سبيل المثال لا الحصر، يقول د. طلعت عبد الحميد فائق في انتقاده لمبادرة التعليم للجميع: "إن المبادرة جعلت مبدأ التعليم للجميع منصبا بصورة أساسية على التعليم الأساسي بالنسبة إلى الدول النامية، ولم يلتفت إلى التعليم الجامعي كمادة أساسية من احتياجات التعليم للجميع. بينما ينطبق هذا المبدأ على التعليم العالي أيضا في دول الشمال. والحجة غير المقبولة في هذا الإطار أن التعليم الأساسي يمثل الحد الأدنى الضروري لمكافحة الفقر في الدول النامية متناسين أن الأمم لا تستطيع التحول في حلبة الكوكبية من خلال حد أدنى ضروري. فبالتالي كان يمكن للمبادرة أن تتبنى صيغا تتيح التعليم الأساسي والعالي للجميع مثلما يحدث في الدول الصناعية المتقدمة من خلال ما يقال عن العيش المشترك ووحدة المصير على الكوكب" (فائق، ٢٠٠٢، ١٢٢).

ومهما يكن من أمر، فإن مبادرة التعليم للجميع ابتدأت كمبادرة عالمية موجهة لجميع دول العالم خاصة دول الجنوب. إلا أنها قلصت في مرحلة لاحقة إلى الدول العشر الأكثر أمية والأكثر كثافة سكانية في العالم. وكان من المفترض أن تضم هذه المجموعة كلا من مصر والسودان، إلا أن السودان أبعدت لاحقا لأسباب سياسية تتعلق بمزاعم أمريكية تفترض أن للسودان علاقة بالإرهاب الدولي. ورغم كل ما قيل عن هذه المبادرة، إلا أن التقييم الذي تم للمبادرة والنتائج التي حصلت في الدول، بينت أن نتائج المبادرة بعد عقد من الزمن لم تثمر بشيء يتوازى مع الضجة التي أثارتها المبادرة.

ووثائق ومرجعيات مؤتمر داكار المنعقد في عام ٢٠٠٠ لمراجعة الإنجازات العالمية التي تمت في ضوء مؤتمر جومتين، تبين مدى محدودية الإنجاز العالمي المتحقق في ميدان التعليم للجميع (اليونسكو، ٢٠٠٠). والجدير بالذكر أن منتدى داكار ركز على التغييرات المتلاحقة وغير المتوقعة في العالم خاصة انهيار الشيوعية، ونهاية الحرب الباردة، وإعادة تشكل خريطة العالم، وظهور النزاعات العرقية، وإعداد اللاجئين، والفقر والبطالة والأمراض المستحدثة، ومضامين كل ذلك لحركة تعليم الكبار التي أصبحت وظيفتها وأجندتها مثقلة بكثير من الهموم والمسؤوليات رغم محدودية ما تخصص لها من موارد وأموال.

وفي مثال آخر من أمثلة التعاون الدولي، طرحت اليونسكو برنامجا تجريبيا عالميا لمحو الأمية لمدة خمس سنوات تمهد الطريق أمام حملة عالمية في هذا الميدان. وابتدأت منذ عام ١٩٦٦ بتنفيذه في عدد من الدول من بينها الهند ومصر وأثيوبيا وسوريا وغينيا والسودان ومدغشقر ومالي والإكوادور وتنزانيا وإيران. وتبنت هذه التجارب مفهوم محو الأمية الوظيفي (Functional Literacy) الذي يستهدف الربط بين عوالم القراءة والثقافة والإنتاج ومواطن الشغل.

ولكن النتائج التي توصلت إليها تلك التجربة لم تكن مشجعة للاستمرار ولفقدان الجانب السياسي التوعوي التحرري في صلب هذه التجربة. فتقويم اليونسكو للبرنامج يشير في خلاصته إلى أهمية توسيع مفهوم محو الأمية الوظيفي "ليشمل كل الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية". فالتنمية ليست نموا اقتصاديا فقط. كذلك فإن محو الأمية والتعليم بصورة أعم، يجب أن يكون هدفه أولا وقبل كل شيء هو إثارة الوعي الناقد بالواقع الاجتماعي في الفرد ومساعدته على فهم مصيره والسيطرة عليه وتغييره. إن قصر محو الأمية على تحقيق أهداف اقتصادية فقط، يعني المخاطرة بالحط إلى حد كبير من أهمية هذه المهمة، والحيلولة دون تعبئة الأفئدة والعقول التي بدونها يستحيل تحقيق تنمية وطيدة الأقدام (الرشيدي، بدون تاريخ، ٢٩).

وفي القارة الأوروبية، يقوم الاتحاد الأوروبي بمبادرات متعددة في مجالي محو الأمية والتعليم عن بعد. ويمكن تلمس أبعادا سياسية خلف هذه المبادرات حيث تستهدف هذه المبادرات إضافة إلى الدول الأوروبية، بعض الدول العربية المطلة على حوض البحر الأبيض المتوسط والتي ترى فيها المجموعة الأوربية حليفا ينبغي تمتين العلاقة معه لاعتبارات استراتيجية. ففي هذا الإطار، يقوم الاتحاد الأوروبي بتمويل مشروع جامعة ابن سينا المفتوحة المفترض أن تشارك فيها المغرب وتونس والأردن إضافة إلى عدد من الدول الأوروبية. ويهدف المشروع إلى توفير فرص جديدة للالتحاق ببرامج التعليم عن بعد لأبناء هذه الدول ضمانا للارتباط الثقافي بين هذه الدول وأوروبا خاصة بعد أن أقبل كثير من أبناء هذه الدول على الالتحاق بجامعات أمريكية تستخدم التعليم العالي عن بعد.

إذن فهذه الجامعة بالنسبة للأوروبيين تسد ثغرة تحاول أمريكا أن تطل من خلالها ثقافيا على دول حوض البحر الأبيض المتوسط والدول العربية فيها بشكل خاص. كما يقوم الاتحاد الأوروبي بتمويل عدد من الدراسات الاستراتيجية الكبرى للبحث في قضايا تعليم الكبار والتعليم المهني، وأوضاع المرأة في حوض البحر الأبيض المتوسط إذ أن هذه المنطقة من المنظورين السياسي والاقتصادي ذات أهمية استراتيجية قصوى بالنسبة للاتحاد ومستقبله (السنبل، ٢٠٠٢، ٢٢٧).

وفي مبادرة فريدة هدفت إلى تعزيز مسألة محو الأمية بعد أن طغت على أجندا كثير من مؤسسات تعليم الكبار الصيغ التقدمية ذات الطابع السياسي، قام المجلس العالمي لتعليم الكبار بتطوير هيكلية جديدة أسماها " الخدمات الدولية المساندة لمحو الأمية " (International Literacy support services). انطلقت أعمالها من سكرتارية المجلس في تورنتو، وفي مرحلة لاحقة انتقلت إلى (St. Lucia) في جزر الكاريبي ليديرها د. ديداكس جولز(Didacus Jules)، الذي يشغل الآن منصب وكيل وزارة التربية والتعليم في جمهورية "سينت لوسيا".

وهدفت مبادرة (I.L.S.S) إلى توفير خدمات ومساعدات مالية وفنية للمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال محو الأمية، وخاصة في دول الجنوب. ولاعتبارات مالية ترتبط بعدم رغبة مؤسسات وصناديق التمويل الدولية صب أموالها في هذا المشروع غير المدرج في أجندتها السياسية. ولصراعات بين الأقاليم المشكلة للمجلس حول الرغبة في استضافة هذه الهيكلية المستحدثة، لم توفق هذه الهيكلية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وانتقلت لاحقا إلى الهند لتدار من قبل (ASBAE) الوكالة الآسيوية الباسفيكية لتعليم الكبار والتي تعد شريكا قويا من الشركاء الأساسيين في كونفدرالية المجلس العالمي لتعليم الكبار. فربما استفادت القارة الآسيوية من هذا المشروع لتوافقه مع طبيعتها وخصوصيتها، ولكن من جانب آخر يرى أن هذا التحول أفقد المبادرة الطابع والمذاق العالمي بحيث تحولت تدريجيا إلى هيكلية تخدم القارة الآسيوية فحسب.

وفي إطار تحركات اليونسكو لتحقيق مصالحة نهائية مع الولايات المتحدة الأمريكية المنسحبة من اليونسكو منذ عام ١٩٨٤ لاعتبارات إيديولوجية سبق ذكرها، قام المدير العام الأسبق لليونسكو

"فيديريكو مايور" بإصدار أوامره بإنشاء المعهد الدولي للقرائية (International Literacy Institute) في إطار اتفاقية أبرمها بهذا الخصوص مع جامعة فيلادلفيا... وكان إنشاء هذا المعهد حدثا أمريكيا هاما شاركت فيه حضوريا وبالربط الشبكي التلفزي المباشر عن بعد من الجامعات الأمريكية. وتعد هذه الاتفاقية نقطة البداية التي مهدت لعودة أمريكا ومن بعدها بريطانيا إلى المجموعة الدولية في اليونسكو. وهكذا تكون اليونسكو نجحت في توظيف مشروع لمحو الأمية وتعليم الكبار في مسألة سياسية ترتبط بعلاقتها الخارجية مع دولة كبرى في العالم أدى انسحابها من المنظمة في الثمانينات إلى إحداث صعوبات جمة أعاقت مجهودات اليونسكو ولو بصورة نسبية.

وتبين الشواهد والأمثلة التي سبقت في هذا الجزء أن التعاون الدولي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار يحمل في طياته الكثير من الأبعاد والجوانب السياسية التي قد تكون ظاهرة أحيانا، وباطنة أحيانا أخرى يستدعي استكشافها، البحث والتأمل وربما استنطاق العارفين بخبايا الأمور وما يُرَتَّب خلف الكواليس.

تاسعاً: موقف رجالات تعليم الكبار من العولمة : نظرة سياسية

لم ينشغل العالم بقضية فكرية مثلما انشغل بقضية العولمة وتجلياتها خاصة مع تقارب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة. فما انعقد مؤتمر هنا أو هناك لمناقشة مسألة تمس الحياة على كوكب الأرض، إلا وطرحت مسألة العولمة إن في السياسة أو الاقتصاد أو الثقافة أو التربية أو غيرها من ميادين الحياة. ولقد أدى تسارع الأحداث السياسية والتطورات العلمية والتقانية والاتصالية على الصعيد العالمي في السنوات القليلة الماضية إلى جعل هذا المصطلح ـ مصطلح العولمة- كلمة مفتاحية لا غنى عنها في مقاربة أي ظاهرة من الظواهر التي تسود العالم.

ونظرا لأهمية العولمة ولانشغال رجالات تعليم الكبار بمدلولاتها وانعكاساتها، فقد يكون من الطبيعي أن نخصص جزءا من هذه الدراسة للبحث في هذه المسألة لتوضيح الكيفية التي انشغل بها رجالات تعليم الكبار بالعولمة كظاهرة ذات أسباب سياسية، وانعكاسات هذا العمل على الحركة بأكملها.

وإذا كانت العولمة في مدلولها اللغوي تعني "تعميم الشيء وتوسيعه ليشمل العالم كله" فإن تعريفها الاصطلاحي ليس بالأمر

اليسير الهين، وذلك لأن اللفظة تسمي مفهوما لم تكتمل ملامحه، ولم يتحدد بعد تحديدا نهائيا، بل إنه من المتوقع أن يتواصل الخلاف حوله بسبب تعدد الرؤى والمنطلقات واختلاف المصالح والغايات، إضافة إلى أن العولمة نفسها عملية مستمرة تكشف كل يوم عن وجه جديد من وجوهها المتعددة. ومع ذلك، فإنه من الممكن أن نشير إلى أن هذا المصطلح يدل عموما على ما يسود العالم من اتجاه نحو تحرير وتيسير حركة الأشخاص والمعلومات والأفكار والسلع بين الدول على النطاق العالمي، وتقوية الترابط والاعتماد المتبادل، بل التجانس والتوحد بين تلك الدول بما قد يفضي إلى نشأة ما يسمى "المجتمع الدولي" المتشابك الذي تزول فيه الحدود، وتنهار الحواجز بمختلف أنواعها، ويكون فيه التفوق والغلبة (وربما البقاء) للأقوى (الألفي، ١٩٩٨، ٥).

والعولمة هي أساسا مفهوم اقتصادي قبل أن تكون مفهوما علميا أو سياسيا أو ثقافيا. كما أن أكثر ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن العولمة هو العملية الاقتصادية، ويعزى ذلك إلى أن النظام الاقتصادي العالمي خلال التسعينات شهد بروز مجموعة من الاتجاهات الاقتصادية الجديدة قبل الاتجاه نحو تداخل الاقتصاد العالمي، واندفاع الدول نحو نظام الاقتصاد الحر والخصخصة والاندماج الرأسمالي كوسيلة لتحقيق النمو،وتحول المعرفة والمعلومة إلى سلع استراتيجية والى مصدر جديد للربح، وتحول اقتصادات الدول المتقدمة من التركيز على الصناعة إلى التركيز على الخدمات،وبروز ثلاثة تكتلات تجارية رئيسية يتركز حولها الاقتصاد العالمي، وبروز دول منطقة شرق آسيا كطرف مهم في الاقتصاد العالمي، واحتمال انتقال مركز الثقل الاقتصادي العالمي من المحيط الأطلسي إلى المحيط الهادي، بالإضافة إلى بروز منظمة التجارة العالمية والشركات دولية النشاط وتزايد دورها في النشاط التجاري والاستثمار العلمي. هذه الاتجاهات الاقتصادية الجديدة وغيرها من التطورات، تشكل في مجملها العولمة الاقتصادية التي تفترض أن العالم قد أصبح وحدة اقتصادية واحدة تحركه قوى السوق التي لم تعد محكومة بحدود الدولة الوطنية، إنما ترتبط بمجموعة من المؤسسات العالمية والتجارية والصناعية متعددة الجنسيات (عبد الله، ١٩٩٩، ٦٩).

إن التغييرات في الهياكل الاقتصادية والمالية التي أفرزتها العولمة الاقتصادية، أصبحت كثيفة التأثير على الدولة الوطنية، فلم تعد للأسواق المحلية قوة حمائية لشعوبها، ولم يعد للانتماء استقلالية بل إن البنوك باتت تشكل جزءا من نظام أكبر تتأثر به صعودا وهبوطا أكثر من تأثرها بالأوضاع المحلية، كما أن العولمة تعني غياب الصفة الوطنية عن هذه الشركات، الأمر الذي لا يجعلها ملك البشرية جمعاء، بل ملك الأغنياء في دول الشمال بشكل عام. كما تعني العولمة في حياة الشعوب الأكثر فقرا التعبير الصارخ عن الهوة السحيقة المتزايدة عمقا والتي تفصل بين قدرات الشعوب على تحقيق مطامحها، وبين القرارات الكبرى التي تحدد مصيرها وتأخذها بمعزل عنها خارج الحدود (حجازي، ١٩٩٩، ١٢٨).

وتحمل العولمة في طياتها نوعا آخر من الغزو الثقافي أي قهر الثقافة الأقوى للثقافات الأضعف منها لأن العولمة الثقافية لا تعني مجرد صراع أو حوار الحضارات أو ترابط الثقافات، بل إنها توحي أيضا باحتمال نشر الثقافة والقيم السائدة في المجتمعات المهيمنة والمتفوقة (أمين، ١٩٩٨، ٦٠) حيث إن القوى المهيمنة على التقنية والإنتاج الإعلامي على المستوى العالمي تسعى نحو تشكيل نمط محدد من الوعي الثقافي وفرض نماذج وفلسفات غربية من خلال إنتاج المواد الإعلامية والاتصالية وتوزيعها واستهلاكها. فقد لعبت الشركات عابرة الجنسية والمسيطرة على أدوات التقنية الحديثة دورا بارزا في تغيير اتجاهات الأفراد سواء داخل المجتمع الغربي ذاته أو خارجه وكان التأثير الأكبر على الفئات الشعبية في المجتمعات التقليدية التي تتغلغل فيها التقانات الغربية الموجهة (حجازي، ١٩٩٩، ١٣٢).

وارتبطت العولمة السياسية بتدويل لكافة القضايا التي تجاوزت طورها المحلي إلى الطور العالمي، وأخذت تبحث عن الحلول العالمية، مثل قضايا البيئة، والفقر، والانفجار السكني، ومحو الأمية، وانتشار أسلحة الدمار الشامل، والعنف والإرهاب والحروب الداخلية، وحقوق الإنسان، ومساعدة الأميين وغيرها من الموضوعات التي تزايد الحديث عنها بعد سقوط وانهيار النظام الدولي القديم المستند على القطبية الثنائية، وبروز ملامح نظام عالمي جديد يستند على الأحادية. وتعززت في سياقات العولمة أهمية كثير من القيم الإنسانية المستحدثة خاصة المرتبطة بحقوق الإنسانية والسلم والسلام الدوليين. وانتشرت

كثير من مؤسسات المجتمع المدني التي تعمل في هذا الميدان بدعم محلي أو عالمي.

وفي ميدان الاتصالات، قادت التقنيات الجديدة إلى زج الإنسانية في عصر الاتصالات الشاملة، عصر الطرق المسحية (Highways Autoroutes) التي تسلكها المعلومات. هكذا هدمت هذه الطرق المسافات، وأسهمت بالتالي إسهاما كبيرا في محاولة صياغة مجتمعات الغد وثقافاتها وفق نمط يكون واحدا وحيدا لا يحاول التكيف مع أي نمط من أنماط الماضي، بل لا يبقى من هذه الأنماط إلا الزماء. وغني عن البيان أن هذا التداول العالمي للصور والكلام عامل هام من عوامل العولمة الشاملة. غير أنه ما يزال وقد يظل إلى سنوات بعيدة في أيدي القوى العالمية الكبرى لأسباب كثيرة، منها الغلاء النسبي لأجهزة الاتصال وعجز العديد من الدول على الوصول إليها، ومنها احتكار الصناعات في العالم كله الأمر الذي يكون عاملا هاما من عوامل اثتكال الخصوصيات الثقافية. وهذا كله يمنح تلك القوى العالمية الكبرى سلطة ثقافية وسياسية واسعة على سواها (عبد الدائم، ١٩٩٨، ٣٨).

إن هذه التغييرات المصاحبة للعولمة أحدثت تحولا هائلا على الساحة الدولية، وجعلت من هذه الظاهرة، أي العولمة، شأنا سياسيا يتحتم الوقوف عنده، واتخاذ موقف بشأنه. وتراوحت المواقف بهذا الشأن بين مؤيد ومعارض للعولمة وتجلياتها. ولعل المعارضات المناهضة للعولمة (سياتل، كيبك، بورتوالغيري) والتي تزامنت مع انعقاد مؤتمرات اقتصادية دولية مهمة توضح الفرق بين هذين التيارين. فيرى الرأسماليون أن العولمة تحمل في طياتها خيرا للبشرية جمعاء، ويرون سياسيا أن في مناهضتها نكوص وتقهقر وحمائية، معتبرين أن العولمة عملية تاريخية طبيعية غير قابلة للارتداد، ونسق القيم الذي يحكمها هو الذي ينبغي أن يقود العالم اليوم وفي المستقبل.

فقد أوردت مجلة "النيوزويك" مايو ٢٠٠١ في افتتاحيتها نظرة على العالم مقالا بعنوان "الوجه الجديد لليسار... لماذا يثير المحتجون في كيبك الحنين إلى الراديكاليين قديمي الطراز ؟". ويشير المقال إلى "أن نجاحات هؤلاء المحتجين من سياتل وبورتواليغيري بالبرازيل إلى مدينة كيبك، بدأت بإقناع سياسي يسار الوسط في الغرب بالبدء باستخدام اللغة الجديدة المناهضة للعولمة والديمقراطية". ويشير المقال إلى مواقف اليسار التي تؤيد الإيديولوجيات الدولية "يا عمال العالم

اتحدوا". وإن اليسار منذ الثورة الفرنسية يدافع عن حقوق جميع أبناء البشر، إشارة إلى تمسك اليسار بالعالمية، وهو الآن ضد العولمة. ويرى كاتب المقال في الحركة المناهضة للعولمة نكوصا وتقهقرا وحمائية (مذهب حماية الاتساع الوطني).

وعلى النقيض من هذا الموقف، يرى البعض أن العولمة تمثل إعادة إنتاج لنظام الهيمنة البغيض على مقدرات شعوب العالم الثالث. ومن هذه الزاوية، يرى محاضر محمد رئيس وزراء ماليزيا أن العولمة ظاهرة استعمارية جديدة، وأن جنوب شرق آسيا يخاطر بإعادة استعمارها مرة أخرى ما لم يتم وضع الضوابط لقوى العولمة مذكرا بأن القارة لم تتماثل للتحرر من الاستعمار القديم لكي تحظى بشرف الخضوع للاستعمار الجديد (الأهرام، ٢٠٠٠). وعند افتتاح الدورة الرابعة والخمسين للأمم المتحدة، تحدث وزير خارجية ناميبيا بوصفه رئيسا للدورة قائلا: "أخشى أن تؤدي العولمة إلى فتح الباب على مصراعيه أمام المنافسة غير العادلة لتؤدي في نهاية المطاف إلى شطب بعض الدول النامية من الخريطة (الأمم المتحدة، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من أن الصراع الأقوى المناهض والمؤيد للعولمة تم في المستويات السياسية والثقافية العليا، إلا أن حركة تعليم الكبار والعاملين فيها كانت لهم تصوراتهم حول هذه المسألة. فإذا كان الحال على مستوى السياسة يقبل هذا التباين في وجهات النظر، فإن حركة تعليم الكبار المنحازة إلى من "لا يملكون" يغلب على مواجهتها للعولمة جانب المناهضة والرفض حتى في مستوى التنظيمات القائمة في الدول المتقدمة. فقد صدر مجلد حول "العولمة... تعليم الكبار... آثار وقضايا" ساهمت فيه ثلاث منظمات كبرى معظمها قائم في الدول المتقدمة وهي مؤسسة التعاون الدولي للاتحاد الألماني لتعليم الكبار، (DVV) والمجلس العالمي لتعليم الكبار (ICAE)، ومعهد اليونسكو للتربية (UIE). وتضمن الإصدار نقدا جريئا للنظام الاقتصادي الرأسمالي وللعولمة مؤكدين على أن العولمة في تجلياتها تغلب خطاب المنافسة على خطاب التضامن، وتحل التجمعات الاقتصادية محل الدولة، وتدهور دور المجتمع المدني، وتزيد من وطأة الضغط النفسي على المواطنين، وتحطم الثنائيات (الأسرة، العمل/العمالة، البطالة/ المكتب،المنزل) وتبعد مواقع القوة في اتخاذ القرارات في اتجاه العالمي

على حساب المحلي. واعتبرت أن لكل هذه الإشكاليات انعكاسات جمة على حركة تعليم الكبار ومسيرته في بلدان العالم (Watters, 1997).

وتنسجم هذه الأفكار المناهضة للعولمة من قبل رجالات تعليم الكبار مع ما عبروا عنه من آراء حول العولمة في البيان الختامي للجمعية العمومية للمجلس العالمي لتعليم الكبار، المنعقد في أكوريوس/ جامايكا ٢٠٠١، حيث قالوا "لقد جئنا إلى أكوريوس من كل أرجاء العالم نحلم بمجتمع دولي جديد، مجتمع العدالة والديمقراطية واحترام الاختلاف، إلا أننا ما زلنا نجد العولمة الاقتصادية تزيد الشّقة اتساعا بين من يملكون ومن لا يملكون، إذ توجد حاجات لا تلبي بين الأعداد المتزايدة من النساء والرجال المستعبدين، وتدمير البيئة أيضا، وتشتت تركيز التعليم من الجماعي إلى الفرد. إن هذا السياق يفاقم الأشكال المختلفة للتميز القائم على النوع والوقت وعدم القدرة والطبيعة الاجتماعية والدين والعمر والاختلافات اللغوية والاثنية، والتمييز ضد السكان الأصليين واللاجئين والمهاجرين والنازحين (International Council for Adult Education 2001,).

ويبدو حسب رأي بعض الباحثين أن هناك اتفاقا بين الاتجاهات الأصولية والاتجاهات الراديكالية والماركسية-بصفة خاصة-على مقاومة الكوكبية على الرغم من الاختلاف الابستمولوجي فيما بينها. فالأصولية تخشى العلمانية والماركسية ترفض سيادة النمط الرأسمالي الذي يدعمه منطق وآليات الكوكبية وبالتالي يسود الخطاب الإعلامي العربي دعوات تنادي بالحفاظ على (الهوية الخصوصية، اللغة، التراث...)، بدلا من الخطاب الذي كان يدعوا إلى الانفتاح على الآخر في لحظات القوة من تاريخ المنطقة العربية، وينعكس هذا الوقوف على المضامين التربوية والبرامج التعليمية الموضعية للكبار (فايق، ٢٠٠٢، ١٠٦).

ورغم المعارضات التي تبديها حركة تعليم الكبار لتجليات العولمة وآثارها، إلا أن هذه التغييرات قد أفرزت كثيرا من الأفكار والقيم والاتجاهات التي تضع تعليم الكبار في موقع عالمي لم يتبوأه من قبل. فمن أهم إفرازات العولمة، تنامي دور المجتمع المدني في كافة أرجاء المعمورة، وتنامي الاهتمام بحركة حقوق الإنسان والفئات المهمشة والمرأة والأسرة، والبيئة، وتزايد الدعم المالي الذي توفره الدول والمؤسسات المانحة لمؤسسات المجتمع المدني، وتنامي دور

تعليم الكبار في الخطط التربوية الرامية إلى تحقيق مبدأ التربية المستمرة للجميع في كافة أنحاء المعمورة. وكل هذه الاعتبارات، ساهمت في نشوء مناخ دولي يساهم في دفع حركة تعليم الكبار على الساحة الدولية، ناهيك عن أن هذه التغييرات ذات الارتباط بالعولمة ساهمت إلى حد كبير في تنامي الوعي بأهمية تعليم الكبار كشأن سياسي يتم من خلاله بث القيم الإنسانية والمبادئ الحضارية، وتوعية الجماهير ليتم إدماجهم دمجا فاعلا في صلب مجتمعاتهم وليشاركوا مشاركة فاعلة في صياغة حياتهم وبناء مستقبلهم ومستقبل مجتمعهم في إطارات توازن بين الأصالة والمعاصرة، والمحافظة والانفتاح، بما يمكن من قيام مجتمعات إنسانية يسودها الحب والحق والعدل والخير والجمال والسلام.

ولعل أهم تجلي من تجليات العولمة في مجال تعليم الكبار يتمثل في مبادرة "التعليم للجميع" الرامية إلى تدويل إشكالية الأمية وتحويلها إلى شأن عالمي بعدما كانت لقرون من الزمن مسالة محلية هامشية. ويوضح دخول مؤسسات مالية كبرى مثل البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء في مثل هذه المبادرة، البعد السياسي لهذه المسالة حيث إن هذه المؤسسات ترى أن الاقتصاد والسياسة هما وجهان لعملة واحدة، وعلاقة التأثير والتأثر بينهما متساوية. هذا من جانب، ومن جانب آخر يستشف البعد السياسي لهذه المبادرة من خلال معرفة أن المرجعيات الدستورية العليا لهاتين المؤسستين الدوليتين هي مرجعيات سياسية تمثل بلدانها وتشرف على صناعة القرار في هاتين المؤسستين.

ولا شك أن إدراك البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء ومرجعياتهما الدستورية، بخطورة إشكالية الأمية على المستوى الدولي وانعكاساتها على الشأن الاقتصادي هي من الأمور التي حفزت هاتين الجهتين إلى الدخول في مبادرة التعليم للجميع، وبالتالي ضخ أموال متعددة لتخفيض نسبة الأمية إلى أدنى مستويات ممكنة وذلك في إطار من الشراكة مع اليونسكو واليونسيف اللتان تمثلان الجانب الفني وشبه السياسي في هذه المبادرة التي انطلقت من جومتين/تايلاند ١٩٩٠ وحققت نتائج متعددة.

ومن منظور بيداغوجي، يعد الاهتمام المتزايد بتوظيف الوسائط الثقافية في التعليم والتدريب عن بعد، من أهم التوظيفات العملية لتقنيات العولمة في مجال تعليم الكبار مما مهد لانتشار الجامعات المفتوحة، وأساليب التعليم الإليكتروني بشكل واسع وسريع رغم كل المعارضات التي واجهت هذا التغيير التربوي في كثير من البلدان لأسباب سياسية وغير سياسية. ولعل نجاح حزب العمال البريطاني في تمرير مشروع الجامعة البريطانية المفتوحة رغم معارضة حزب المحافظين يعد الانطلاقة الحقيقية لبداية مشروعات التعليم عن بعد بمفهومها المتعارف عليه.

ولم تهمل استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي الصادرة في عام ٢٠٠٠، البعد العولمي والسياسي المطروح على الساحة الدولية فجاءت هذه الاستراتيجية متسقة مع الطرح العالمي حيث اصطبغت هذه الاستراتيجية بصبغة كوكبية دون إهمال للجذور أو الهوية العربية الإسلامية. وتناولت الإستراتيجية قضايا مرتبطة بالعولمة مثل العنف والتلوث وتداعيات ثورة الاتصالات والتقنية متجاوزة بذلك الصبغة المحلية. وجاءت منطلقات الاستراتيجية لتؤكد على البعد المستقبلي والتوجه الإنساني وتحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي، وجعل محو الأمية ذات أولوية باعتبارها جزءا أساسيا في تعليم الكبار. وهذه المنطلقات تتيح التكامل الفاعل مع مشكلات الكوكب دون إهمال للجذور أو ضياع للهوية (المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ٣٤).

ولعل من المفيد أن نذكر في خاتمة هذا الجزء بأن المؤتمرات الدولية للسكان والتنمية الاجتماعية والمرأة وحقوق الإنسان والتي عقدتها الأمم المتحدة في إطار التحضير لولوج الألفية الثالثة وذلك بالتعاون مع شركاء علميين وماليين، ازدحمت أجندتها بكثير من المسائل السياسية الحساسة والتي أثارت في كثير من الأحيان تحفظات بعض الدول خاصة وأن أجندا هذه المؤتمرات تحمل في الغالب رؤية الجانب الغربي الأقوى في المعادلة السياسية الدولي. ويجوز لنا أن نقول أن هذه المؤتمرات الدولية التي عقدت في العقد الأخير من القرن المنصرم أتت لترتب أوضاع النظام الدولي الجديد، وتهيأ للأخذ بمعطياته وتوجهاته ولتبشر بالقيم والمنظومات الثقافية التي ينبغي أن تسود هذا الكوكب ولتكون وسيلة ضغط أدبي وأممي تلزم الدول

بصـــورة أو بـأخرى للتحـرك وفـق هـذه الـرؤى الثقافيـة. ولقـد خصصـت هـذه المؤتمرات فضاءات واسعة لمسألة تعليم الكبار.

ولعبت المنظمات الدولية والإقليمية والعربية العاملة في مجال تعليم الكبار دورا أساسيا في التحضير والتنفيذ لوقائع هذه المؤتمرات السياسية التي ارتأت في مؤسسات المجتمع المدني شريكا حقيقيا لها. ليس هذا فحسب، بل إن كثيرا من المتابعين نظروا إلى هذه المؤتمرات الدولية كمؤتمرات خاصة بتعليم الكبار لأن ما يطرح فيها شديد الالتصاق بمؤسسات تعليم الكبار وبالقضايا التي يشتغل بها رجاله. فالقضايا التي تناولتها هذه المؤتمرات مثل البطالة، والفقر، وتحسين البيئة، وتفعيل دور المرأة، والعدل والمساواة، ورفع الحرمان عن المجموعات المهمشة، ومناصرة الفئات المقهورة، وتنظيم الأسرة، واحترام حقوق الإنسان، هي قضايا أساسية من صلب عمل مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات تعليم الكبار على وجه الخصوص.

وإن تكن هذه المؤتمرات قد نجحت في شيء، فإنها قد نجحت في إطلاق صيحة مدوية حول أهمية القضايا التي انشغلت بها ونجحت كذلك في تدويل هذه القضايا، الأمر الذي مهد إلى وضعها على الأجندا الساخنة لدول العالم المشاركة في هذه المؤتمرات، والتي تلتزم أدبيا بما توصلت إليه من رؤى وتوصيات. هذا من جانب، ومن جانب آخر سهلت هذه المؤتمرات مسألة التوسع في إصدار التشريعات اللازمة للعمل في هذه الميادين الحيوية، كما مكنت هذه المؤتمرات الميدانيين من ممارسة ضغوط أقوى على الدول لتخصيص موازنات أعلى لعمل المجتمع المدني في مجالات المرأة والبيئة والتنمية الاجتماعية وحقوق الإنسان.

وإن كانت المؤتمرات سالفة الذكر ذات ارتباط بتعليم الكبار بشكل أو بآخر، إلا أن المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورغ سنة ١٩٩٧ قد أولى جل عنايته بمسألة تعليم الكبار في إطار العولمة، وغلبت عليه التوجهات السياسية، واتضح ذلك من خلال الأوراق الأساسية التي قدمت من المجموعات الآسيوية واللاتينية والأوروبية والإفريقية والعربية. وناقش الحضور في المؤتمر مسائل هامة للغاية سبق وأن نادت بها المؤتمرات الدولية التي انعقدت في إطار الأمم المتحدة (مؤتمر المرأة والسكان والبيئة وحقوق الإنسان).

ومن بين هذه المسائل، التحديات الاقتصادية المترتبة على التحولات العالمية، وتعاظم دور الشركات متعددة الجنسية وتطوير دور المرأة، ودور تعليم الكبار في رعاية المواطنين ذوي الحاجات الخاصة وقاطنين في المناطق النائية، وأساليب النهوض بالتعاون الدولي وتحديات العصر والمستقبل (العولمة، الثورة التكنولوجية، التغييرات الاجتماعية، ومعضلة الأمية، وانتشار الديمقراطية). وشكلت هذه القضايا ذات الصبغة السياسية المباشرة الأجندا التي ينبغي أن ينشغل بها رجالات تعليم الكبار خلال عقد من الزمن. وأتت هذه التوجهات لتعزز ما سبق أن أوكل إلى تعليم الكبار من مهام نادت بها مؤتمرات اليونسكو المتتابعة بدءا من السينور في عام ١٩٤٩. ولعل المتابعة الجادة لهذه المؤتمرات وما انبثق عنها من رؤى وتوجهات تعمل على تفعيل دور مؤسسات تعليم الكبار في تحقيق الرؤى والأفكار التي يطمح إليها المجتمع الدولي، كما يعبر عن ذلك روح وجوهر التوجهات المتبناة في المؤتمرات الدولية سالفة الذكر.

الخاتمة والاستنتاجات والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار من منظور عالمي، واستخدمت الدراسة المنهج الجدلي الذي تناول علاقات التأثير والتأثر بين متغيرين كميين أو نوعيين لا بقصد الوصف، بل بهدف دراسة العلاقة التبادلية بينهما.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قسم الباحث دراسته إلى ثلاثة أجزاء رئيسية هي : المدخل العام للدراسة والإطار النظري والشواهد على العلاقة الوثيقة بين السياسة وتعليم الكبار. ففي الإطار النظري، وظف الباحث عددا من الجوانب النظرية التي تؤيد نظريته في أن تعليم الكبار مجالا مشبعا بالرؤى والتصورات والأبعاد السياسية. وهنا أتى الحديث عن نظريات الضبط الاجتماعي ونظريات التغير الاجتماعي والنظريات المفسرة للعلاقة بين التربية والمجتمع والسياسة. وأبرزت هذه النظريات مدى الترابط الوثيق بين تعليم الكبار والسياسة من منظور نظري وفلسفي.

وفي الجزء الثالث من الدراسة، قدم الباحث أمثلة وشواهد حية على عمق العلاقة بين تعليم الكبار والسياسية، وركز على الملامح السياسية المستوحاة من مؤتمرات اليونسكو، والمجلس العالمي لتعليم

الكبار، ودور تعليم الكبار في بناء الدولة الإسلامية، ودوره في حركات التحرر والدفاع عن الحقوق المشروعة وعن الديمقراطية وحقوق الإنسان، إضافة إلى توضيحه لموقف رجالات تعليم الكبار من العولمة.

وبنيت الدراسة بمحاورها الأربعة على منطق أن كل محور يهدف إلى دفع الدراسة خطوة إلى الأمام في برهنتها على العلاقة السياسية المتينة التي تقف خلف تطور تعليم الكبار على الساحة الدولية. وفي ضوء ما تم رصده من نظريات ذات صلة بالموضوع، وما تم رصده من شواهد توضح العلاقة بين تعليم الكبار وعوالم السياسة، **أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:**

١. إن التربية أيا كانت عقدية أو مذهبا إيديولوجيا، يستحيل أن تكون محايدة. حتى التربية العلمانية هي تربية غير محايدة في مضامينها وتوجهاتها وأساليبها، إذ أن لها موقف ورؤية من الكون والخالق والوجود والأحداث المعاصرة.

٢. إن تعليم الكبار ليس جهدا فنيا بل عملا سياسيا من حيث بواعثه وجوهره وتصوراته الأولية، وأن الأهداف الحقيقية خلف هذه البرامج ليست بالضرورة معلنة.

٣. إن مردودية برامج تعليم الكبار في كثير من الحالات تفوق بكثير الأهداف الفنية المعلنة لها. فالمعلمون والإداريون بصورة مباشرة أو غير مباشرة ينقلون كثيرا من قناعاتهم وتصوراتهم ورؤاهم السياسية وغير السياسية إلى الكبار الذين يعلمونهم. وحتى التفسيرات والشروحات المرتبطة بالمناهج المستخدمة قد تؤدي إلى إحداث وعي أو فهم سياسي خاص بصورة غير ملحوظة.

٤. إن تعليم الكبار أصبح اليوم أكثر من أي وقت مضى شأنا مؤدلجا يرتبط بالقيم الإنسانية المستحدثة كالديمقراطية وحقوق الإنسان والسلم ونبذ العنف، ومكافحة الميز والعنصرية، وتفعيل دور المرأة، والتنمية الشاملة. وتتمحور إنشغالات جل المنظمات الدولية العاملة في الميدان حول هذه الموضوعات.

٥. ارتبط تعليم الكبار عبر التاريخ بموجهات سياسية معلنة أو غير معلنة. وبينت القراءة الفاحصة لواقع تربية الكبار وتعليمهم في الحضارات الرومانية والفارسية والصينية والإسلامية على الارتباط الوثيق بين ممارسة تعليم الكبار والشأن السياسي للدولة،

إذ أن الطبقات الحاكمة والنخب السياسية هي التي تشكل طبيعة البرامج المقدمة للكبار وتوجهاتها.

٦. ارتبطت حركات تعليم الكبار في كثير من دول العالم بحركات المقاومة الرامية إلى تصفية الاستعمار مثلما حدث في الهند في عهد غاندي وفي فلسطين والجزائر وجنوب إفريقيا وفي دول أمريكا الجنوبية حيث وُظِّف تعليم الكبار لتحقيق التعبئة الاجتماعية ولترسيخ الهوية، ولمكافحة المستعمر.

٧. أوضحت الدراسة أن الأزمات المجتمعية الكبرى توفر مناخا واعدا لترعرع أنماط مختلفة من أنماط تعليم الكبار يوظفها الناشطون المجتمعيون أو السياسيون كأحد الخيارات لتخطي الأزمات المعاشة. فأحداث الحرب العالمية الثانية وويلاتها أشعلت لهيب المنظمات الدولية والدول المعنية بضرورة بناء برامج تعليمية للكبار هادفة الى تحقيق السلم والسلام وبناء قلاع السلام في عقول ووجدان البشر.

٨. القرار السياسي والتشريعات القانونية تعد ضمانات أساسية لإنجاح أي عمل يرتبط بالكبار وتعليمهم. وأوضحت الدراسة أن كثيرا من القرارات السياسية والتشريعات استلزمت كثيرا من الجهد والمشاورة لتمريرها. فلولا وقفة حزب العمال لما قامت الجامعة البريطانية المفتوحة، ولولا الأمير طلال بن عبد العزيز، لما تم اعتماد الجامعة العربية المفتوحة التي ظلت الدول العربية تنتظرها منذ ما يربو على العقدين من الزمن.

٩. فرضت مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الشعبية نفسها في كثير من دول العالم النامي والمتنامي نفسها كشريك أساسي في معالجة الشأن التربوي خاصة ما يتصل ببرامج تعليم الكبار فارضة بذلك في بعض الأحيان أجندا سياسية واجتماعية قد لا تكون بالضرورة مقبولة لدى الدول. ولا يمكن فهم تطور تعليم الكبار على الساحة الدولية بمنأى عن فهم الدور الذي لعبته مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الشعبية. وتوضح التجربة العالمية أن رجالات السياسة في كثير من الأحيان يحاولون جهدهم لتحييد هذه المنظمات أو عزلها أو حتى إغلاقها إن أمكن الأمر، لئلا توظف توظيفا سياسيا يتعارض مع مصالحهم. ويعزى

قصور مجهودات تعليم الكبار في الوطن العربي إلى ضعف الأدوار التي تقوم بها هذه المؤسسات التي يفترض أن تكون شريكة مع الدولة في أداء الوظائف الاجتماعية.

١٠. حرصت كثير من الدول النامية على إنشاء اتحادات عمالية ونقابية وجمعيات خيرية واتحادات نسائية صورية، تعمل تحت إمرتها وتنفذ سياستها وتخضع لها بالولاء التام، وتفرغها من أي مضمون سياسي لا تقره الدولة. وحرصت هذه الدول في إطار هذه المؤسسات أن تطور برامج لمحو الأمية وتعليم الكبار،الهدف الأساسي منها تحقيق الولاء للنظام الحاكم، وبث عقيدته ومبادئه، والدفاع عنه.

١١. وفر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام ١٩٤٨ الفضاء السياسي للمطالبة المتزايدة بحق الكبار في التعلم ومواصلة التعلم مدى الحياة باعتبار أن غياب هذا الحق يمثل انكسارا لحق سياسي من حقوق الإنسان وما يتضمنه ذلك من تهديد للأمن القومي ولنهضة المجتمع وتنميته.

١٢. إن تدويل مسألة تعليم الكبار وطرحها في كافة المؤتمرات الدولية الخاصة بالمرأة، والسكان والبيئة، والتنمية الاجتماعية، ليست مسألة بريئة أو فنية كما قد تبدو، ولكنها مسألة مرتبطة بموجهات النظام العالمي الجديد ومتطلبات العولمة كما تراها الدول العظمى خاصة الولايات المتحدة وحلفاؤها، إذ أن هذه الدول تود استثمار مؤسسات تعليم الكبار لفرض قيمها الجديدة الداعية إلى الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وتفعيل دور المرأة، والأخذ بالقيم الغربية.

١٣. تنظر كثير من دول العالم إلى تعليم الكبار كجزء لا يتجزأ من أمنها القومي وحق من حقوق المواطنة، الأمر الذي ينزِّل تعليم الكبار منزلة سياسية توجهها الدولة كيفما شاءت.

١٤. اعتمدت الاشتراكية على التربية السياسة كدعامة أساسية لتكوين جيل من المواطنين مشبع بالقيم والأفكار الاشتراكية، ومدافع عنها. ويتضح ذلك من آراء جولييس نيريري، وماوتسيتونغ، وكاسترو، وفريري. واعتمدت سياسات دول اقتصاد السوق الحر (الرأسمالية) نظرة برجماتية لمسألة طبيعة برامج تعليم الكبار وربطتها باحتياجات المجتمع، وتحسين ظروف الحياة والإنتاج

والتدريب المهني في أثناء الخدمة، واستثمار أوقات الفراغ، ورعاية المسنين. وهذا يدل على التأثير المباشر للتوجه السياسي على المضامين والتوجهات التي تنتهجها مسيرة تعليم الكبار في هذا البلد أو ذاك.

١٥. لقد أضفت مؤتمرات اليونسكو الدورية أبعادا سياسية واضحة على مجال تعليم الكبار، وارتقت به إلى مستوى الملفات الدولية الساخنة بعد ان كان جهدا هامشيا. وأدركت اليونسكو الدور الكبير الذي يمكن لهذا الميدان الحيوي أن يقوم به في تحقيق السلم والسلام العالميين. ويمكن القول أن تدخلات اليونسكو ومساهماتها غلبت البعد السياسي في مؤتمراتها ومنتدياتها لتعليم الكبار على كل ما هو فني أو إجرائي، فألقت السياسة بظلالها على كل مؤتمرات اليونسكو. وربما يعود ذلك إلى طبيعة الأزمات والتحولات الكبرى التي تزامنت مع تلك المؤتمرات، أو لطبيعة المشاركين فيها من وزراء وقياديين من مستويات عليا، في صناعة القرار التربوي.

١٦. تعد الفلسفة الراديكالية التي أتى بها باولو فريري وإيفان إيليتش وغيرهم، من أكثر الفلسفات التربوية ثورية، وأكثرها ارتباطا بتعليم الكبار إلى درجة أن كثيرا من رجالات التربية يربط بين تعليم الكبار والبعد الثوري. وربما يكون هذا الجانب أحد الأسباب التي تجعل الدول تحد من تدخلاتها ببرامج تعليم الكبار بشكل معمق.

١٧. إن الثراء أو الإضافات السياسية لحركة تعليم الكبار لم تكن حكرا على حضارة دون غيرها أو على قارة دون غيرها، بل إن جميع الحضارات والقارات والأقاليم في العالم أسهمت بشكل مباشر في إثراء الرؤية السياسة لتعليم الكبار من خلال ما استنبتته من نماذج وبرامج تعليمية موجهة إلى الكبار، أو من خلال ما طرحه مفكروها من رؤى وتصورات أصبحت جزءا لا يتجزأ من الرصيد الحضاري الإنساني. وأوضحت التجربة الإنسانية أن الحضارات والقارات تستعير وتعاود إنتاج ما يناسبها من الصيغ والنماذج والبرامج إن رأت فيها تقاربا مع احتياجاتها وإشكالياتها. فنموذج توظيف تعليم الكبار في المقاومة السلمية في الهند وظف

مع بعض المواءمة في أصقاع أخرى من العالم، وكذلك الحال بالنسبة لنماذج تعليم الكبار المسيسة انتقلت إلى أقطار أخرى آخذا بمبدأ الاستعارة الحضارية.

١٨. أنشأ المجلسَ العالمي لتعليم الكبار مجموعةٌ من الناشطين السياسيين الذين يمثلون كافة أشكال الطيف السياسي من راديكاليين ودينيين وليبراليين وخضر ومعتدلين. ووضع مؤسسو المجلس المسألة السياسية في صلب أجندا اهتماماتهم المرتبطة بالديمقراطية والسلام، واحترام حقوق الإنسان، ومحاربة العنف، والميز العنصري. ونظرة متعمقة لأدوار المجلس ووظائفه توضح بعده الكبير عن القضايا الفنية أو الأكاديمية الصرفة التي يرى المجلس أن ثمة مؤسسات غيره ربما تنشغل بها.

١٩. يلاحظ المتتبع التاريخي لبناء الدولة الإسلامية في مراحلها المختلفة أن تعليم الكبار قد وظف توظيفا سياسيا لخدمة المصلحة العليا للدولة والتابعين لها. فالمسجد الإسلامي أدى دور المجالس النيابية في الوقت الحاضر وفيه يتم التشاور حول أمور الحرب والسلم والدين، والشؤون السياسية العامة للدولة. وفي الدولة العباسية والأموية تحول التعليم إلى شأن سياسي ومذهبي، ووظف تعليم الكبار توظيفا مذهبيا وسياسيا. ومشى على ذلك في العهد المملوكي وعهد الدولة الأيوبية وعند سقوط بغداد.

٢٠. لا يمكن فهم تطور تعليم الكبار في الوطن العربي بمنأى عن تفهم التدخلات السياسة المباشرة التي أدت إلى إنشاء الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي اصطبغ عمله بالمفاهيم والتوجه العروبي القومي إدراكا بأن الأمية تحول بين الفرد العربي وبين اتصاله مباشرة بتراثه، ولغته، وتعزيز وتعميق إنتاجيته. هذه الأوضاع تعمق فيه النزعات الضيقة وتعزز من انعزاليته قوميا وعالميا... من هذه التصورات تنبع أهمية مسألة محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي.

٢١. إن تحليل السياسات المعمول بها في عدد من الدول العربية مثل المملكة المغربية، وموريتانيا، ومصر، وفلسطين، والمملكة العربية السعودية، واليمن، والجزائر، وتونس، والأردن، وسوريا، أوضح أن هناك أبعادا سياسية واضحة لبرامج محو

الأمية المطبقة في هذه البلدان، وجميعها توجهات ترتبط بالمصالح الكبرى لهذه البلدان ومستقبلها.

٢٢. تبين الشواهد والأمثلة التي سبقت في متن هذه الدراسة أن التعاون الدولي والنزوع إلى تمويل برامج تعليم الكبار يحمل في طياته الكثير من الأبعاد والجوانب السياسية التي ترتبط بمصالح هذه الدولة أو تلك. ويرى بعض المحللين أن الكثير من المبادرات الدولية في مجال تعليم الكبار، تعد مبادرات ذات أجندا سياسية تلبي أغراضا وأهدافا استعمارية تخص دول الشمال.

٢٣. اتخذت المؤسسات العالمية العاملة في ميدان تعليم الكبار والمنحازة إلى "من لا يملكون" موقفا سياسيا مناهضا للعولمة وتجلياتها على اعتبار أن العولمة في تجلياتها تغلب خطاب المنافسة على خطاب التضامن، وتحل التجمعات الاقتصادية محل الدولة وتدهور دور المجتمع المدني. ولعل البيان الختامي للجمعية العمومية للمجلس العالمي لتعليم الكبار المنعقد في أكوريوس بجامايكا يعبر أحسن تعبير عن مناهضة مجتمع تعليم الكبار للعولمة.

٢٤. لقد أفرزت العولمة إفرازات متعددة ذات ارتباط بحماية البيئة والعناية بالأسرة، ومكافحة الفقر، ونشر ثقافة المعلوماتية... وساهمت هذه التغييرات إلى حد كبير في تنامي الوعي بأهمية تعليم الكبار كشأن سياسي تبنته كثير من الأحزاب والقوى السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، يتم من خلاله بث القيم المرتبطة بهذه المتغيرات وتوعية الجماهير بها ليتم إدماجهم دمجا عضويا فاعلا في النسيج المجتمعي. وكثيرا ما تستخدم هذه البرامج كأوراق سياسية رابحة تستثمر في الانتخابات، والحصول على الدعم المالي أو المعنوي المطلوب لتسيير هذه المؤسسات.

٢٥. استحوذت مسألة تعليم الكبار على اهتمام كثير من القيادات السياسية العالمية وأولوها عناية خاصة في سياساتهم وتشريعاتهم، وأعطوها أولوية مجتمعية. ولعل المهاتما غاندي وجوليوس نيريري، وماوتسيتونغ، يعدون من أبرز القيادات السياسية العالمية التي بلورت رؤى ومواقف سياسية واضحة تجاه تعليم الكبار، وعولت عليه الشيء الكثير في إحداث التغييرات المطلوبة في مجتمعاتهم.

٢٦. وضحت الدراسة أن هناك شواهد واضحة تدلل على اندماج قضايا واشغالات تعليم الكبار في الخطاب الانتخابي لرؤساء الدول ولكثير من المترشحين للعمل البرلماني في كثير من دول العالم من بينها الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، واليابان، وأستراليا.

٢٧. أدى سقوط برلين وانهيار المعسكر الاشتراكي والاتحاد السوفييتي إلى بزوغ اهتمامات وتوجهات مستحدثة لمؤسسات تعليم الكبار في المعسكر الشرقي تركز على بناء الحياة الديمقراطية، وتوسع الحريات، وترسيخ قيم السوق الحر... وتحظى مؤسسات تعليم الكبار في أوروبا الشرقية بدعم واسع من نظيراتها في أوروبا وأمريكا للتوسع في هذه الجوانب، وذلك لاعتبارات سياسية واضحة.

٢٨. يبدو أن التعليم في المستقبل سيصبح أمرا سياسيا أمنيا في المقام الأول ولن تكون قضية المستقبل أمرا تربويا يقتصر الاهتمام به على المتخصصين التربويين، بل سوف يكون ذا صبغة وتأثير سياسي وأمني بالدرجة الأولى. ولقد شهدت السنوات الأخيرة حرص رؤساء الدول على أن يضعوا قضية التعليم والمستقبل على رأس جدول أعمالهم.

٢٩. فلسفات تعليم الكبار مزيج من العقيدة والإرث الحضاري وأنماط التفكير والمضامين القيمة السائدة. وتعبر هذه الفلسفات بشكل أو بآخر وفي الغالب عن رؤى النخب الحاكمة والأنظمة السائدة. إن هذه الفلسفات المدعمة سياسيا وما يقف خلفها من قيم ورؤى وتصورات، هي التي شكلت المشهد التربوي في الحضارات المتعاقبة منذ قدماء المصريين والإغريق والرومان والفرس، وصدر الدولة الإسلامية حتى يومنا هذا.

٣٠. المذاهب التفسيرية لعلاقة التربية بالمجتمع والتي نوقشت في ثنايا هذه الدراسة، أوضحت أن هذه العلاقة تنبئ عن وجود علاقة سياسية جدلية بين التربية والمجتمع. فلاسفة كبار أمثال كانط، وروسو، ودوركايم، وماكس فيبر، وفريري، أوضحوا هذه العلاقة الوطيدة بين التربية والشأن السياسي.

٣١. أوضحت نظريات الضبط الاجتماعي أن الاختيار المقصود لآليات الضبط الاجتماعي وتشكيل الرأي والسلوك العام في المؤسسة التعليمية سواء للكبار أم للصغار، يعبر عن موقف إيديولوجي أو ثقافي أو عقائدي أو سياسي نخبوي. ويختلف اتجاه التوازن والصراع في رأيهما حيال الضبط الاجتماعي تبعا لاختلافهما في النظرة لفكرة الضبط ذاتها، ولكن كلا الاتجاهين يعبر بصورة أو بأخرى عن نظرة سياسية للمسألة تنسجم مع مواقفه وتصوراته.

٣٢. أوضحت نظريات التغيير الاجتماعي الدور الكبير الذي يلعبه تاريخ الفرد، والثقافة، والعقل، والتربية، في إحداث التغيير المجتمعي. والنظريات في هذا الشأن متشعبة وجميعها ينطلق من تصورات ومبررات يستند إليها، ووفق التصور الشمولي لهذه النظريات مجتمعة، يتنزل الدور الاجتماعي لتعليم الكبار في مسألة التنمية الذهنية لأفراد المجتمع وفي تحقيق الوفاق الاجتماعي الذي يمكن أن يسهم في إحداث التغييرات المطلوبة. وعلى عكس وجهة نظر الداعين إلى الوفاق الاجتماعي يرى المؤيدون لنظرية الصراع أن أي برنامج لتعليم الكبار لا يكون مشروعا ولا صالحا إلا إذا سعى إلى تحدي الافتراضات الأساسية للبنى الاجتماعية والاقتصادية ونظم القيم والمعايير الثقافية والجمالية، وهذا رفض لأي تفسير ينادي بالابتعاد عن النظام الاجتماعي القائم. هذه العلاقة الجدلية بين نظريتي الإجماع والتوازي، تؤسس لقيام أربع اتجاهات لتعليم الكبار وأدواره هي تعليم الكبار والثورة، وتعليم الكبار والإصلاح، وتعليم الكبار والصيانة (maintenance)، وتعليم الكبار والمحافظة. وهذه الأدوار الأربعة تطرح البعد السياسي لتعليم الكبار بشكل واضح وصريح.

٣٣. تريد الطبقات المسيطرة أحيانا ان يكون تعليم الكبار عملية محايدة تقتصر على مجرد تعليم القراءة والكتابة دون النظر إلى المضمون الاجتماعي لها أو إطارها الاجتماعي، ولكن العكس أقرب إلى الصحة. أي أن المهم هو إثارة الوعي وتبصير الجماهير بقدرتها على صنع التاريخ وإعادة صفة، وليس مجرد

قراءة أو معرفة نصوص غريبة عنها، تزيدها بعدا عن واقعها ولا تساعدها على فهمه وتغييره (نوفل، ١٩٩٠، ٦٠).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها يوصي الباحث بما يلي:

أولاً: دعوة الباحثين في مجال تعليم الكبار إلى إجراء دراسات مقارنة بين عدد من الأنظمة التعليمية العربية ونظيراتها في العالم النامي والمتقدم، للتعرف على الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار في هذه البلدان وتلك.

ثانياً: دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إجراء دراسة تحليلية لاستراتيجية تعليم الكبار بغية التعرف على المضامين السياسية التي تحملها التوجهات المطروحة في هذه الاستراتيجية.

ثالثاً: دعوة كليات التربية في الوطن العربي إلى إجراء دراسات تحليلية لسياسات تعليم الكبار في كل قطر من أقطار الوطن العربي، والتعرف على المضامين السياسية في هذه السياسات.

رابعاً: دعوة كليات التربية في الوطن العربي ومراكز الأبحاث في الوطن العربي إلى بذل مزيد من الجهد في مجال تأصيل علم تعليم الكبار والعناية بالدراسات التأصيلية المتعمقة.

خامساً: دعوة مكتب التربية العربي لدول الخليج إلى إجراء دراسة تحليلية متعمقة للتعرف على الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار في منطقة الخليج العربي.

سادساً: دعوة المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم إلى إجراء دراسة مقارنة بخصوص الأبعاد السياسية لتعليم الكبار في كل من آسيا وإفريقيا والوطن العربي.

سابعاً: دعوة الباحثين في الدول العربية إلى إجراء عدد من الدراسات التحليلية لمضامين المناهج المعمول بها في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بغية التعرف على الأبعاد السياسية التي تركز عليها هذه المناهج.

ثامناً: دعوة المنظمات العربية الإسلامية والدولية إلى التعاون في تطوير وحدات تعليمية ذات مضامين سياسية تسترشد بها إدارات تعليم الكبار في الوطن العربي عن تطوير مناهجها وبرامجها الدراسية.

تاسعاً: دعوة كليات التربية إلى إيلاء عناية خاصة ببرامج تعليم الكبار خاصة في مجال الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه.

عاشراً: دعوة الجامعات العربية إلى إيلاء عناية خاصة بتكوين الأطر البشرية العاملة في ميدان تعليم الكبار من خلال الابتعاد الداخلي والخارجي حتى يتسنى لهؤلاء الإسهام في دعم مسيرة البحث العلمي لحركة تعليم الكبار في الوطن العربي.

حادي عشر: الدعوة إلى إجراء دراسة تقويمية لمناهج وأنشطة برامج تعليم الكبار المعمول بها في الوطن العربي في ضوء موجهات إعلان وخطة عمل مؤتمر هامبورغ.

ثاني عشر: الدعوة إلى إجراء دراسة تقويمية لمناهج وأنشطة برامج تعليم الكبار في الوطن العربي في ضوء موجهات إعلان وخطة عمل مؤتمر داكار.

ثالث عشر: الدعوة إلى إعداد دراسة متعمقة لتقصي مسألة تأثر حركة تعليم بالأفكار والإيديولوجيات المتعددة التي اجتاحت الوطن العربي منذ أوائل القرن العشرين.

ملخص الدراسة

هناك كثير من المفاهيم المغلوطة حول تعليم الكبار خاصة ما يتعلق بمفهومه وغاياته وعوائده. فهناك من يتصور أن تعليم الكبار هو جهد فني صرف متناسين الأبعاد الإيديولوجية والسياسية التي تقف إن ظاهرا أو باطنا خلف حركة تعليم الكبار بمفهومها الشامل. وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار من منظور عالمي، استنادا على شواهد نظرية وتأريخية تدلل على تجذر البعد السياسي في حركة تعليم الكبار.

واستخدمت الدراسة المنهج الجدلي الذي يتناول العلاقة بين متغيرين نوعيين أو كميين لا بقصد الوصف فحسب، بل لدراسة العلاقة التبادلية بين البنى التحتية (Infrastructure) والبنى الفوقية (Ultrastructure) من أجل فهم أكثر للواقع، الأمر الذي يساعد في تطوير أو تغيير حركة تعليم الكبار.

وبينت الشواهد النظرية التفسيرية المستمدة من نظريات التغير والضبط الاجتماعي، ونظريات التربية السياسية، ونظريات علاقة التربية بالمجتمع، أن الأبعاد السياسية هي أبعاد جلية في جدلية العلاقة بين متغير تعليم الكبار وعوالم السياسة. وبينت الشواهد التأريخية المستمدة من تطور تعليم الكبار على الساحة الدولية والعربية، ومن تجربة المجلس العالمي لتعليم الكبار، ومن تجارب الشعوب في مجال توظيف تعليم الكبار في حركات التحرر والدفاع عن الحقوق المشروعة، وفي مجال ترسيخ قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، أن هناك صلة وثيقة متجذرة بين هذين البعدين. واستقر الرأي في هذه الدراسة على أن تعليم الكبار أصبح اليوم شأنا سياسيا مؤدلجا يوظف في أشد القضايا العالمية حساسية كمسالة الديمقراطية وحقوق الإنسان ومكافحة العنف والتسلح، والعنصرية وتدهور البيئة، ومكافحة الجريمة والإيدز، والفقر، والأمية، وتفعيل دور المرأة، وغيرها من موضوعات.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات ذات الصلة بأسئلة الدراسة وأهدافها وقدمت العديد من التوصيات الموجهة إلى الباحثين وإلى كليات التربية والمنظمات الدولية.