

الفصل الثالث

من أحلام القَد

نحو مشروع قومي للتعليم المستمر للمرأة العراقية(*)

مقدمة:

تؤكد استراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي على أن التنمية عملية إرادية لصياغة بناء حضارى متكامل، يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وإبداعه، ومن ثم فإن التنمية الراسخة تتضمن عمليات الإبداع والتجديد كشرط لازم من شروطها^(١).

ولما كان الإنسان يعتبر العنصر الأساسى فى التنمية، وأن التنمية هى بشكل أساسى حصيلة للاستثمار من القوى البشرية ما تكون عليه من مستوى علمى وتدريبى وأن زيادة معدلات التنمية تتطلب توجيه جهود كبيرة نحو تنمية العنصر البشرى، فإن التخطيط للتعليم من أجل التنمية يعد أمراً ذا أهمية متميزة، وذلك للأسباب التالية^(٢):

١ - لا تقتصر احتياجات التنمية على العناصر العادية للمشروعات، ولكنها تشمل كذلك الكوادر البشرية المطلوبة لهذه المشروعات، بل إن القوة البشرية هى القاعدة الأساسية لجميع عناصر الإنتاج الأخرى، فالبشر هم الذين يديرون الآلات، وهم الذين يقومون بأمر الإدارة، والعاملون على تحسين طرق العمل. وهكذا تتوقف مشروعات التنمية إلى حد بعيد على توفير احتياجاتها من الأفراد وفق مستويات المهارة المطلوبة.

(*) تمت هذه الدراسة بتكليف من مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، ومن خلال زيارة ميدانية وكانت الدراسة مطلوبة للاتحاد العام لنساء العراق مارس ١٩٨٩.

(١) جامعة الدول العربية: استراتيجية العمل الاجتماعي فى الوطن العربى، تونس، الأمانة العامة، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية، ١٩٨٠، ص ٢٦.

(٢) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: نحو الأمية وخطط التنمية الشاملة، بغداد، ١٩٨١، ص ٦٢.

٢ - أن ما يشهده عالمنا المعاصر الذى يقوم على العلم والتكنولوجيا من تغيرات متلاحقة قد أدى إلى:

- ظهور مهن جديدة لها أهمية كبرى مثل الإلكترونيات.

- التناقص المستمر للطلب على مهن تقليدية قائمة (الصناعات اليدوية).

- التحول فى مستويات المهارة اللازمة لكثير من المهن القائمة بفعل ما حدث من تطوير فى وسائل وأساليب العمل.

وإذا كانت عملية النهوض الحضارى للأمة العربية تتخذ معيار الفاعلية والمواءمة، وتعبئة القدرات الذاتية فى حل المشكلات ووضع السياسات ونشر الفكر العلمى ودعم الإنتاج الثقافى وغرس التفكير المستقبلى، فإن ذلك يتطلب "مقومات أساسية فى العلاقات الاجتماعية وفى مدى ما يتاح للمواطنين من تفاعل وتواصل وتأثير وتأثر"^(٣)، وذلك كله يتطلب المشاركة فى صنع التقدم، مشاركة تؤسس على الشورى والتفاعل الديمقراطى بين مختلف الشرائح والفئات والمستويات. ويتجه هذا الجهد المشترك إلى واقع الحياة بعملياته وتحدياته، من أجل دفعه فى إطار تنمية تستند بالدرجة الأولى على تعبئة الطاقات الذاتية، وعلى نتاج العمل الإنسانى فى مجالاته المختلفة ما دام يمثل قوة دفع و طاقة تفاعل مع مقومات النهوض الحضارى^(٤).

الحاجة إلى النهوض الحضارى للمرأة العربية وبها:

يصعب جدا، إن لم نقل يستحيل، تحرير المرأة فى المجتمعات الطبقية، سواء أكانت رأسمالية أم شبه رأسمالية، أم إقطاعية أو شبه إقطاعية، فتوزيع العمل فى العائلة هو جزء من نظام توزيع العمل فى المجتمع ككل. إن علاقات الاستغلال والسيطرة هى ذاتها فى المجتمع ومؤسساته ومنظّماته، وتتصف بها علاقات طبقة بطبقة، والرجل بالمرأة، والحاكم بالمحكوم، والرئيس بالمرؤوس، ورب العمل بالعامل، والمالك بالفلاح، والمستخدمة بالخادمة. والأب بالأبناء والبنات،

(٣) حامد عمار: فى بناء الإنسان العربى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨، ص ٣٣٤.

(٤) المرجع السابق ص ٣٣٥.

والضابط بالعسكري، والمدير بالموظف، والمعلم بالتلميذ، والكبير بالصغير، والقوى بالضعيف، والضعيف بالأضعف، والأمة القوية بالأمة الضعيفة.. الخ. ليست هذه العلاقات أشكالا منعزلة، بل إنها على العكس، متداخلة يرسخ بعضها البعض، وتشكل نظاما هرميا لا إنسانيا ينمى في الإنسان البشاعة لا الجمال، والظلم لا العدالة، والشراسة لا المحبة^(٥).

ان هذا الوضع القائم على التمييز ضد المرأة، والموجود حاليا في كثير من المجتمعات البشرية، هو ثمرة ظروف تاريخية صحيحة. وإذا ما انتقلنا إلى مرحلة حديثة نسبيا، وهي مرحلة السيطرة الاستعمارية على أراضي وشعوب الدول النامية خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين فسوف نجد أن التقسيم الجنسي للأعمال الزراعية قد تفاوت، بين مناطق العالم المختلفة وفقا للكثافة السكانية^(٦)، إلا أن تحديث الزراعة وتقدم العلاقات الرأسمالية قد نتج عنه تحول الإنتاج إلى إنتاج نقدي وظهور التعاونيات وبنوك التسليف الزراعي. وقد دعم هذا التطور الحديث دور الرجل في عمليات البيع والاقتراض، بينما دفع المرأة إلى دور هامشي في الإنتاج حيث تفرغت للأعمال المنزلية اليومية ولرعاية الأطفال.

ثم جاء تطور الصناعة وتقدمها لينافس الصناعات المنزلية الريفية، فأدى إلى تدهورها وبالتالي إلى إحداث تحول سلبي في حياة النساء اللواتي يعملن فيها، فبدأت الأرياف تشهد هجرة شبانها إلى المدن. رجالا ونساء، وذلك نتيجة للتحول الذي شهدته معظم البلدان المتقدمة بدخولها في عصر الصناعة. وقد أدى تشييد المصانع والمعامل والمساكن والأبنية، وزيادة الامتداد السريع للمناطق الصناعية إلى استخدام النساء اللواتي لم يحصلن على تأهيل مسبق كعاملات يدويات^(٧).

(٥) حليم بركات: النظام الاجتماعي وعلاقته بمشكلة المرأة العربية، في (على شلق وآخرون: المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢، ص ٦٠.

(٦) عبد الله بوطانة ومي سراقي: الاتجاهات والتجارب المعاصرة في مجال التقني الملائم لاحتياجات المرأة، عمان مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، يوليو ١٩٨٧، على الآلة الكاتبة، ص ٤.

(٧) المرجع السابق ص ٥.

وتتعرض المرأة العربية، شأنها في ذلك شأن المرأة في كثير من بلدان العالم الثالث، وشأنها في ذلك شأن الرجل في هذه البلدان في الشرائح التي تتعرض للقهر والاستغلال، إلى عدة أنماط من اختزال كيانها، إنما تشترك كل هذه الأنماط في أنها تحولها إلى مجرد أسطورة، يلفها غموض وتجاذب انفعالي في الموقف منها، والتعامل معها، وكلما ازدادت درجة الغموض والتجاذب الانفعالي تضخمت الأسطورة التي تلف المرأة وتأسرها، وهو ما يؤدي إلى تغييب كيانها الإنساني الطبيعي والمشروع، ويجعل الهوية كبيرة بينها وبين المتسلط، وكلما كبرت هذه الهوية، ازدادت معها الغربة التي تبيح كل أنواع القهر والاستغلال. على أن أنماط الاختزال المتعددة هذه يمكن أن ترد عموماً إلى نوعين: اختزال سلبي (وهو الأعم الأغلب)، واختزال إيجابي أقل تعدداً من الأول، يوازن الصورة السلبية حتى تظل وضعية المرأة قابلة للاحتمال على أية حال، ويتم الاختزال في كل الحالات إلى اختصار كيان المرأة إلى إحدى صفاته أو خصائصه، أو وظائفه، والتعامل مع هذه الخاصية أو تلك الوظيفة في حالة تجاهل تام للكيان الكلي، متنوع الوجوه ومتعدد المستويات. وهكذا لا نعود نرى من المرأة إلا ما نريد أو نحتاج، لخدمة رغباتنا وأغراضنا وأهوائنا التي تختلف من حالة إلى أخرى^(٨).

ومما لا شك فيه أن تبدل طبيعة علاقات الإنتاج من وضع يقوم على الاستغلال إلى وضع يقوم على العدل الاجتماعي، لا بد وأن يغير من طبيعة العلاقات الاجتماعية وبالتالي في موقع المرأة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً، لأن هذا التبدل تتغير فيه الكثير من القوانين والإجراءات والقيود التي تكبل المجتمع وخاصة قوى الإنتاج الرئيسية: العمال والفلاحين والمرأة بشكل خاص، كما أن نهجاً تحريراً وعلمياً ومتقدماً لا بد أن يسود بسبب هذا التبدل حيث ستهتز العلاقات في المجتمع ويتخلخل الواقع الطبقي وتبدأ القوى الطبقيّة الصاعدة تحتل مواقع جديدة وتبادل الأدوار في إدارة مؤسسات الاقتصاد والمجتمع والدول، وهذه الحالة، قمة التغير باتجاه الإنسان، لأن كل طموح

(٨) مصطفى حجازي: واقع المرأة العربية وقضية التنمية. كيف تعيد المرأة إنتاج استسلامها، باريس، مجلة (الوحدة) العدد (٩) يونية ١٩٨٥، ص ١٦.

الكادحين والقوى المستغلة يتركز في تغيير الطبيعة والطبقية المستغلة للسلطة وبناء اقتصاد جديد قائم على التعاون وقائم على أسس هادفة أتاحت الفرص الواسعة للطبقات المنتجة لاحتلال مكانتها وإعادة إنسانيتها وتحرير المستغلين (بفتح الغين) من اضطهاد وقهر المستغلين (بكسر الغين)، والمرأة في مقدمة القوى التي اضطهدت في المجتمع الطبقي القائم على الاستغلال سواء أكانت عاملة أم ربة بيت وسواء أكانت ابنة أسرة كادحة أم أرستقراطية لأنها تتعرض للاستغلال والتمييز كامرأة وتتعرض للتمييز في المجتمع، ولذلك ففي حالة تبدل الأنظمة القائمة على الاستغلال والقوانين التي تخدم قوى التسلط والاستغلال لابد أن يتغير جوهر المجتمع وبالتالي تصبح مهمة إتاحة الفرص وتحقيق العدالة غاية النظام الجديد لأنه سوف يفتح الأبواب أمام الابتكار والإبداع للجماهير ويحررها من القيود والخوف الذي تعرضت له من قبل^(٩).

وقد خلقت حالة الصحو التي تفجرت مع مطلع القرن العشرين شكلا من أشكال التحرر المقترن بالوعي بضرورة إطلاق المرأة من عقاها والسعي إلى إشراكها مع الرجال جنباً إلى جنب في البناء الاقتصادي والاجتماعي للأمة العربية، ولاقت هذه الاتجاهات تأييداً واسعاً لاسيما في صفوف القوى السياسية التي كانت تناضل من أجل الحرية والسيادة، وتدافع في سبيل تحقيق مبادئ الأمة العربية ومطامحها القومية، حيث عملت هذه القوى على تنشيط مساعي المرأة ودعم أطروحاتها في التحرر والمساواة مع الرجل، وحققت في هذا المجال قدراً من النجاح، ولكنه كان نجاحاً محدوداً وغير مشخص على مستوى النتائج مما حال دون تحقيق الأهداف المطلوبة منه^(١٠).

ولقد زاد الاهتمام في العقد الحالي وعلى الصعيد العالمي بكيفية تغيير أدوار المرأة وتحسين مكانتها من أجل الإدماج الكامل في عمليات التنمية. وقد عقدت الأمم المتحدة مؤتمرها عن المرأة عام ١٩٧٥ وكذلك عام ١٩٨٠، كما اهتمت جامعة

(٩) الاتحاد العام لنساء العراق: واقع المرأة العراقية والإعلان العالمي لللائحة حقوق الإنسان، على الآلة الكاتبة، دت، ص ١١.

(١٠) الاتحاد العام لنساء العراق آفاق تطوير المرأة العراقية، بغداد ١٩٨١، ص ٢٥٥.

الدول العربية وغيرها من المؤسسات الاقليمية والقطرية بهذا الموضوع وعقد حوله العديد من الحلقات الدراسية والمؤتمرات^(١١).

والحق أننا حين نشير إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية، فإن هذا يعني تحقيق حركة مستقلة للقرار والمسار، وتنمية ذاتية تعبئ بكفاءة طاقاتها المادية وفائضها الاقتصادي الممكن، فضلا عما تملكه من طاقات، وذلك وفاء بالحاجات الأساسية للمواطنين، ومؤدى هذا أن المطلوب هو مشاركة المرأة في تنمية يتم فيها تكامل زيادة الإنتاج مع عدالة التوزيع، كما تصبح عندها تنمية الطاقات البشرية - إعدادا وتوظيفا وإنتاجية - هدفاً أساسيا لا يتحقق ذلك كله إلا من خلال إطارات المشاركة الشعبية الإيجابية. وهكذا فإن المقصود من مشاركة المرأة في التنمية أن تتم من خلال تصور نهوض حضارى شامل في أركانه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. يستند هذا التطوير إلى عدد من الاستراتيجيات التي تكفل له التقدم مهتديا بأهدافه واحتياجاته، معتمدا على تحديد لحقوق المواطن وواجباته، والوعى بمكاسبه وخسائره ومن خلال العمل الاجتماعى للإناث والذكور^(١٢).

تعليم المرأة العربية من أجل النهوض الحضارى:

التنمية العربية المأمولة، كما سلف البيان، وترتكز في منطلقاتها على تنمية الطاقات الذاتية من خلال حشد الموارد المادية والمالية والعينية، ومن خلال تنمية الموارد اليدوية دون تمييز بين النساء والرجال، ومنهج إبداعى تجديدى يكون فعالا في النهوض الحضارى الشامل، وهذا هو الإطار الإنمائى الحضارى الذى يجب أن يتبناه الوعى الجديد لكل من المرأة والرجل، والدلالة الرئيسية من هذا التصور لإطار التنمية العربية، يلقى مسؤوليات مختلفة من الأفكار والممارسات السائدة للمرأة^(١٣).

والحق أن نضال المرأة العربية قديم وطويل ممتد في كل العصور، يزيد أو يضعف

(١١) حسن حمود: مشكلات المرأة العربية في التعليم والعمل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٢، ص ٧.

(١٢) حامد عمار: في بناء الإنسان العربى، ص ٢٨٦.

(١٣) المرجع السابق، ص ٣٣٥.

حسب ازدهار الشعب العربي أو خموله، ولم يقتصر صراع ونضال المرأة العربية على الصراع الجنسي والنضال ضد سيطرة الرجل، لكنه كان يشمل دائما الصراع ضد أنواع القهر الأخرى، القومية أو الطبقية، واشتركت المرأة العربية في النضال السياسى وفى الحرب وفى الاقتصاد وفى العلم والأدب، وحملت المرأة سيفها، وحاربت مع العبيد والأجراء من أجل التحرير ومن أجل كسر شوكة المستغلين فى الداخل، أو طرد الغزاة الأجانب، وكان للمرأة العربية أيضا فترات ركود وخمول فى ظل ألوان أشد من القهر.

إن المرأة العربية الحديثة لن تملك شخصيتها الإنسانية العربية الأصيلة المستقلة والداعية الإبانسجام حركتها اليوم مع تاريخ نضال المرأة العربية وتاريخ نضال الفئات المقهورة من الشعب العربى كله. وعلى هذا النحو تصبح الحركة النسائية حركة مستمرة فى الماضى والمستقبل، وتصبح إضافة للنضال الاجتماعى والسياسى والثقافى العربى على مر العصور. وتضيف إلى الفكر الإنسانى والفكر العربى من فكرها وعقلها وتحليلها ونقدها، ذلك النقد الذى يجعل لها دوراً إيجابياً فى التاريخ، فهى لا تتلقى التاريخ على نحو سلبى ولكنها تفعل التاريخ أو تشارك فى فعله^(١٤).

والمرأة إذ تتطلع إلى هذا الأفق، تستطيع أن تستند إلى أصول العقيدة الإسلامية وإلى التراث العربى والإسلامى، إذ يقول الله عز وجل، "فاستجاب لهم ربهم أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض"^(١٥)، ويقول أيضا: "ومن عمل صالحا من ذكر أو أنثى فأولئك يدخلون الجنة"^(١٦)، وقال الرسول الكريم: "إنما النساء شقائق الرجال".

بهذه الكلمات المعجزات تظهر صورة المرأة فى أصولنا، وحينئذ نجدها متساوية مع الرجل متكاملة معه، تشاركه بناء المجتمع، وتقوم معه بالواجبات والتكاليف وتأخذ

(١٤) نوال السعداوى: نحو حركة استراتيجية لإدماج المرأة العربية وتعبئتها فى الحركة القومية العربية، فى: المرأة ودورها فى حركة الوحدة، ص ٤٧٩.

(١٥) آل عمران/ ١٩٥.

(١٦) غافر/ ٤٠.

حقوقها كاملة دون تمييز بينها وبين الرجل، "ولهن مثل الذى عليهن بالمعروف". ولم يختلف التطبيق في المجتمع الإسلامى في الصدر الأول عن النظرية وبرزت المرأة عالمة متعلمة أو متعلمة عالمة، تعد للمسئولية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية وتقوم بها^(١٧).

ولم يعد خافيا أن تعليم المرأة بات أمراً أساسيا في كل فحضة حضارية، بل إن كل خطة - كما أسلفنا - لا يمكن تحقيقها ما لم تهيأ لها الطاقة البشرية المتعلمة والمتدربة لسد احتياجاتها المتعددة، وما لم يكن للمرأة نصيب كبير من هذا التعليم وذلك التدريب، فستبقى الخطة محملها ناقصة أو معطلة في بعض جوانبها.

والمرأة تحتاج إلى التعليم والتدريب في شتى الميادين شأنها شأن شقيقها الرجل. وسواء أكانت تعد للبيت أم للعمل أم للحياة، فهي تحتاج إلى تعليم من نوع أو آخر، إذ لم تعد الخبرة المباشرة التي كانت تتعلمها المرأة عن طريق محاكاة وتقليد أمها فيما تقوم به من أعمال يومية كافية لإعدادها لعصر تعددت مطالبه وتعددت مشكلات الحياة فيه مما يتطلب تدريباً واستعداداً لمجابهة التحديات التي تواجه كل إنسان يريد العيش على هذا الكوكب ويوفر لنفسه ضرورات الحياة سواء كان رجلاً أو امرأة^(١٨).

ومن هنا تأتي أهمية إعطاء المرأة دوراً متميزاً في الشؤون التربوية والاجتماعية، والتأكيد على العناية بها من النواحي الجسمية والنفسية والخلقية وتوفير سبل العيش الرغيد لها لأن في ذلك مردوداً مباشراً وإيجابياً يعود على أبنائها وبيتها وبالتالي على مجتمعتها.

ومع وجود قدر من التفاوت بين البلدان العربية في فهمها لمضمون حق المرأة في التعليم وحدوده وكيفية ممارستها له وجهة الولاية عليها (وذلك بسبب قدر من

(١٧) عبد الفتاح جلال: تعليم المرأة العربية والتنمية، في مجلة (آراء)، سرس الليان، مصر، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، أكتوبر ١٩٧٥، ص ١٣.

(١٨) عبد المحيد الصوفى وعائف حبيب: دور المؤسسات الرسمية في تطوير المرحلة في المرحلة اللاحقة للمدارس الشعبية. في: آفاق تطوير المرأة العراقية، ص ٢٧.

الاختلاف في التصورات بشأن طبيعة المرأة وفطرتها ومهمتها في الحياة وبسبب قدر من الاختلاف في العادات والتقاليد الاجتماعية)، فإن الاتجاه السائد اليوم هو تمتع الفتاة في كل البلدان العربية بحقوقها في التعليم في كل مراحله وفي جملة أنواعه، داخل المدرسة وخارجها^(١٩). وقد أجمعت القيادات التربوية العربية على هذا الاتجاه الذي أعربت عنه ودعت إلى تقريره في مناسبات عديدة تذكر منها د. سعاد خليل على سبيل المثال ما ورد في ميثاق الوحدة الثقافية^(٢٠) الذي تنص مادته التاسعة على ما يلي: "توافق الدول العربية الأعضاء على النهوض بتعليم البنات وفقا للمبادئ الدينية والقيم العربية والتقدم العلمي الحديث، مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بأن تكون أما ومواطنة صالحة في المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما يتمشى مع مسؤولياتها في المجتمع. وما أقره مؤتمر طرابلس^(٢١) من ضرورة بذل المزيد من الجهد من أجل النهوض بتعليم الفتيات في مراحل التعليم المختلفة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ورفعاً للمستوى الاجتماعي في البلاد، وكذلك ما أكدته مؤتمر مراكش بشأن الحاجة الملحة إلى النهوض بتعليم المرأة"^(٢٢).

وقد بينت لنا دراسة ميدانية حول (التخطيط العائلي في مدينة بغداد) أثر نحو الأمية والتعليم المستمر والتأهيل التربوي في سن الزواج لدى المرأة وتنظيم النسل حيث خلصت الدراسة إلى أن سن زواج الأمية أدنى من سن زواج المرأة المتعلمة وعدد الأبناء عند النساء الأميات أكثر من عند الأبناء عدد النساء المتعلّمات حيث إن نحو الأمية والتعليم مكنهن من تأخير سن الزواج ريثما يكملن دراستهن وتعليمهن كما مكنهن من تحديد النسل وتنظيم إنجاب الأبناء أيضاً^(٢٣).

(١٩) سعاد خليل إسماعيل: تعليم المرأة في الوطن العربي، مجلة التربية الجديدة، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، إبريل ١٩٧٥، ص ١١.

(٢٠) أقر المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم الذي انعقد في بغداد عام ١٩٦٤ هذا الميثاق.

(٢١) مؤتمر وزراء التربية العرب ومعاونيه الذي انعقد بطرابلس - ليبيا في المدة من ٩ إلى ١٤ نيسان/أبريل ١٩٤٤ بدعوة من اليونسكو.

(٢٢) المؤتمر الإقليمي الثالث لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية المنعقد في مراكش من ١٢ إلى ٢٠ يناير/كانون الثاني ١٩٧٠ والذي نظّمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم بمعاونة جامعة الدول العربية. التقرير الختامي للمؤتمر ص ص ١٩ و ٢٨.

(٢٣) علاء الدين حاسم محمد: نحو الأمية والتغيير الاجتماعي للمرأة، في: آفاق تطوير المرأة العراقية، ص ٢٤١.

ومحو الأمية والتعليم لا يغير الاتجاهات فحسب، بل يزيد أيضا درجة الحركة الاجتماعية العمودية والأفقية لأفراد المجتمع عامة والمرأة منهم، فالنساء اللواتي كن في المرتبة الدنيا والمترلة الاجتماعية المنخفضة يصعدون عموديا بصورة تدريجية تتناسب مع درجة تعليم كل منهن في سلم التدرج الاجتماعي إلى المرتبة والمترلة الوسطى أو العليا، وبذلك تحتل كل منهن مكانة جديدة ومستوى اقتصاديا واجتماعيا غير المستوى الذي كن فيه قبل محو أميتهن وتعليمهن، وكذلك الحال في الحركة الأفقية إذ تزداد درجة إنتاج الجماعات القرابية والمحلية والإقليمية والعشائرية والريفية والحضرية والزراعية والصناعية ذات المستويات والمرتبة الواحدة أفقيا فترتفع كثافة التفاعل والتواصل والاحتكاك بينها وتأخذ الحواجز الجغرافية والحدود الحضارية والفواصل الاجتماعية والثقافية والجنسية بالضعف والذوبان والتلاشي بصورة تدريجية بحيث تصبح المسافة الحضارية والاجتماعية والجنسية بينها قليلة أو معدومة، وبذلك تتغير اتجاهات الرجال نحو النساء واتجاهات النساء نحو الرجال واتجاهات الرجال والنساء نحو بعضهم بعضا وتبدل التقييمات والمواقف المتخلفة لمكانة المرأة ومترلتها في المجتمع فتأخذ نتيجة لذلك بالارتفاع والصعود والتقدم^(٢٤).

أوضاع المرأة العراقية:

المجتمع العراقي هو جزء من المجتمع العربي يشترك معه في مجمل التراث الحضاري والثقافي العربي الإسلامي الذي يمثل الأساس التاريخي لتطور الأفكار والقيم الاجتماعية السائدة، كما يشترك المجتمع العراقي معه في المعاناة التاريخية التي شملت المنطقة خلال قرون الانحطاط السياسي والحضاري التي تمثل التخلف في المنطقة العربية. وقد تعرض أيضا للاستعمار الغربي كباقي المنطقة العربية مما يحمله ذلك من عوامل تشويه الهياكل الاقتصادية والقيم الاجتماعية وفرض ثقافات وقيم غريبة على المجتمع، إضافة إلى تعميق عوامل التجزئة والتمايز الطبقي وعوامل الانقسام المختلفة في المجتمع. ويمكن القول بأن التراث الحضاري الإسلامي بما يحمله من أفكار تقدمية وقيم إنسانية

(٢٤) المرجع السابق، ص ٢٤٢.

رفيعة، قد استطاع أن يشكل حاجزاً دفاعياً أساسياً للحفاظ قدر الإمكان على قيم وتوجهات فكرية وسلوكية متقدمة تمثل عراقة وأصالة المجتمع العربي، ذلك رغم كل ما تعرض له من عناصر التشويه والقبولية والجهود خلال قرون التخلف والاستعمار، كما انعكس هذا الواقع على المرأة في المجتمع أيضاً^(٢٥).

ولعل أبرز العوامل التي أدت إلى عدم تمكن المرأة من أداء دورها في الحياة العامة هو أميتها، فعلى الرغم من تفشي الأمية بين طبقات المجتمع بجنسيه إلا أن المرأة بحكم وضعها الاجتماعي كانت الأكثر تأثراً بالأمية ونتائجها الحتمية على طبيعة وحجم الدور الذي كان ينبغي أن تقوم به المرأة في المجتمع. وعلى الرغم من وجود الكتابات التي شاركت المرأة بالانخراط فيها إلا أن نسبة مشاركتها كانت ضئيلة جداً، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى جهل الأسرة وتعصبها الاجتماعي إذ بقيت نظرة الآباء إلى بناتهم لا تتعدى إعدادهن لأدوار الحياة الزوجية وملحقاتها الدائرة في فلك البيت، هذا إلى جانب غياب المدارس الابتدائية المخصصة للبنات. وحتى عندما بدأت حركة تعليم المرأة في العشرينيات، واجهتها زواجر عارمة من المعارضة الاجتماعية، مما جعل عدد الطالبات في عموم القطر وحتى بداية العقد الثالث لا يتعدى بضع مئات^(٢٦).

ومن هنا نستطيع أن نفهم ونقدر الجهود الكبيرة التي بذلتها العراق على طريق النهوض الحضاري بالمرأة العراقية، فقد حدد برنامج عمل الدولة مجموعة من الأولويات التي اعتبرت أساساً لانطلاق المرأة العراقية نحو التحرر والمساواة، من هذه الأولويات^(٢٧):

١ - المساواة في فرص التعليم.

(٢٥) الجمهورية العراقية: التقرير العام المقدم إلى مؤتمر نيروبي العالمي، بغداد، الاتحاد العام لنساء العراق، تموز ١٩٨٥، ص ١٣.

(٢٦) المرجع السابق، ص ١٨.

(٢٧) الاتحاد العام لنساء العراق: أمانة الدراسات والبحوث، برنامج عمل الجمهورية العراقية لتحسين واقع المرأة. أوراق وطنية مقدمة إلى المؤتمر العالمي لعقد المرأة للأمم المتحدة المنعقد في كوبنهاجن للفترة ١٤ - ٣٠ تموز ١٩٨٠.

٢ - رفع معدلات مساهمات المرأة في العمل وتوفير فرص التدريب المهني.

٣ - تحقيق المساواة القانونية.

وبطبيعة الحال، فإن السعي لتحرير المرأة العراقية كان لا بد وأن يسير في خط متوازن مع العمل على تحرير المجتمع ككل لأن تحرر المجتمع يوفر الشرط الموضوعي لتحرير المرأة وتخلصها من قيود التخلف والتأخير.

وقد نص الدستور المؤقت للجمهورية العراقية الصادر في ١٦ تموز (يوليو) من عام ١٩٧٠ في مادته التاسعة عشرة على ما يلي^(٢٨):

أ - المواطنون سواسية أمام القانون، دون تفریق بسبب الجنس أو العرق أو اللغة أو المنشأ أو الدين.

ب - تكافؤ الفرص لجميع المواطنين مضمون في حدود القانون.

كما سعى قانون إصلاح النظام القانوني رقم ٣٥ لسنة ١٩٧٧ إلى إقرار المساواة بين الرجل والمرأة من خلال التشريعات الجديدة الصادرة والتي تمثل تطوراً تشريعياً لتبديل القوانين والتشريعات المعمول بها بما ينسجم مع أهداف العراق في إيجاد مجتمع جديد قائم على المساواة.

وقد صادق العراق على اتفاقية إلغاء جميع أشكال التمييز ضد المرأة بالقانون رقم ٦٦ لسنة ١٩٨٦.

وتولى الاتحاد العام لنساء العراق كمنظمة جماهيرية تعتبر الممثل الوحيد للمرأة العراقية دوره كمستشار لمؤسسات الدولة المعنية في كل ما له علاقة بالقوانين الصادرة المتعلقة بالمرأة خاصة في الأحوال الشخصية، كما يعمل كجهة رقابية لاستقصاء المشكلات المتعلقة بالعلاقة بين القانون ودور المرأة كما ورد في فقرة (٦٣) من استراتيجيات نيروبي لعام ٢٠٠٠.

(٢٨) الاتحاد العام لنساء العراق: تطور موقع المرأة العراقية في المجتمع ودور الاتحاد العام لنساء العراق في تحقيق هذا الموقع، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الاقليمي الخاص للمرأة في الخليج والجزيرة العربية، البحرين للفترة من ١٨ - ٢١ آذار (مارس) ١٩٨٩.

.ومن الضروري التأكيد هنا على أن قانون العمل العراقي رقم (٧١) لسنة ١٩٨٧ ساوى بين المرأة والرجل في العمل تماماً، إضافة إلى ما وفره من امتيازات للمرأة العاملة مثل عدم جواز تشغيلها في الأعمال الشاقة أو الضارة بالصحة (نص المادة ٨١) أو بأعمال إضافية ضارة بصحتها أو حملها (مادة ٨٢)، وأوجب منح النساء العاملات استراحة يومية لا تقل عن (١١) ساعة متوالية، ومنح المرأة إجازة خاصة بالحمل والولادة بأجر تام (٧٢) يوماً وتمتد في حالات الولادة الصعبة إلى (٩) أشهر.

وللمرأة العاملة بعد الولادة إضافة لذلك حق التمتع بإجازة أمومة لمدة (سنة)، الـ ٦ أشهر الأولى منها براتب تام والثانية بنصف راتب^(٢٩).

والمستقرى للإحصاءات الخاصة بقوة العمل العراقية يستطيع أن يلمس بكل وضوح أن المرأة قد أصبحت تحتل موقعاً طيباً إذا قيس بما كانت عليه في سنوات سابقة، وهي تتقدم على هذا الطريق عاماً بعد عام، فعلى سبيل المثال إن مشاركة الإناث في القطاع الاشتراكي والمختلط تطورت نسبتها من ١٧,٢٪ سنة ١٩٧٩ إلى ٢٧٪ سنة ١٩٨٦^(٣٠).

فإذا ما حاولنا أن نتتبع نسب الفئات النسوية العاملة في هذا القطاع وفقاً للمرحلة العلمية حتى ١/١/١٩٨٧، فسوف نجده كما يلي^(٣١).

بدون شهادة	٧ ٪
ابتدائية	١٨ ٪
متوسطة	٢٧ ٪
إعدادية	٥١ ٪

(٢٩) الاتحاد العام لنساء العراق: تقرير حول مراجعة وتقييم تنفيذ استراتيجيات نيروبي على الصعيد الوطني، بغداد، ١٩٨٨، ص ٤.

(٣٠) التقرير الاجتماعي العربي الموحد: قطاع المرأة في العراق، تقرير أعده الاتحاد العام لنساء العراق يطلب من الأمانة العامة للجامعة الدول العربية، بغداد، ١٩٨٨، ص ٣٩.

(٣١) المرجع السابق، ص ٤٠.

دبلوم (معهد)	٤٢ ٪
بكالوريوس	٤٣ ٪
دبلوم على	٢٥ ٪
ماجستير	٢١ ٪
دكتوراه	٩ ٪
أخرى	١٢ ٪

وينبغي أن نشير إلى أن الإحصائيات المتاحة وقت الدراسة لم تعط بيانات كافية حول مشاركة المرأة في القطاع الخاص كربة بيت أو عاملة حيث إن هناك العديد من النساء اللواتي يعملن في هذا القطاع ويوفر التعداد العام للسكان الذي أجري عام ١٩٨٧ في القطر بيانات إحصائية وافية كافية في هذا الصدد، ويتوقع أن ترتفع مساهمة المرأة فيه نظرا للتوجه العام نحو زيادة الاهتمام بهذا القطاع وحيوية دوره إلى جانب القطاع الاشتراكي والمختلط الذي كان إلى فترة قريبة المشغل الرئيسي للمرأة^(٣٢).

ووفقاً لإحصاءات عام ١٩٨٧، وصل سكان العراق إلى ١٦٦٥٩ (بالألف) من هذا العدد / ٨٠٩٦٠٠٠ من الإناث، وكان هذان الرقمان عام ١٩٧٧ كالآتي / ١٢٠٠٠٠٠ نسمة، والإناث / ٥٨١٧٠٠٠. وبلغ عدد إناث الحضر عام ١٩٨٧ / ٥٧٨٥٥٣٤، والريف / ٢٣١٠٥٤٩^(٣٣).

أما الإحصاءات التعليمية، فتدلنا الأرقام على أن نسبة الإناث هي^(٣٤):
رياض الأطفال: المجموع = ٧٦٥٥٨، الإناث = ٣٦٩٧٨ بنسبة ٤٨ ٪.

(٣٢) المرجع السابق، ص ٤١.

(٣٣) الجمهورية العراقية، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء: المجموعة الإحصائية السنوية، ١٩٨٧.

(٣٤) المرجع السابق.

التعليم الابتدائي: المجموع = ٢٩٩٦٩٥٣، الإناث = ١٣٥٢٥٨٠ بنسبة ٤٥,١٪

التعليم الثانوى: المجموع = ٩٨٥١٢٣، الإناث = ٣٧٦١٢٣ بنسبة ٣٨,٢٪
وتمثل هذه الأرقام الوضع التعليمى عام ١٩٨٧ / ١٩٨٨.

ولكى ندرك مدى التطور، فلنعلم أن هذه النسب كانت على التوالى عام ٧٨ / ١٩٧٩ : ٤٧٪ ٤٣٪ ٢٩,٦٪

أما بالنسبة للتعليم الفنى عام ١٩٨٨ / ٨٧ فقد بلغ المجموع الكلى للطلبة والطالبات ١٠٣٩٩٠، منهم ٤٠٣١٣ من الإناث، أى بنسبة ٢٨٪ تقريباً.

وبلغ عدد الإناث فى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات / ٣٠٣٦٣، منهم ١٨٤٢٥ إناث، أى بنسبة ٦٦٪ على وجه التقريب.

وفى الوقت الذى بلغ فيه المجموع الكلى لطلبة التعليم العالى سنة ١٩٧٩ / ٧٨ ٨٩١٩٧ منهم ٢٧٨٠٠ من الإناث بنسبة ٣١٪، بلغت هذه الأرقام عام ٨٧ / ١٩٨٨ على التوالى: ١٥٣٢٤٥، ٥٤٢٤٠، أى بنسبة ٣٥٪ تقريباً.

ولا نستطيع بطبيعة الحال أن نؤكد أنه بوجود التشريعات والقوانين لابد بالضرورة أن يكون الوضع الفعلى للمرأة قد تطور نحو الأفضل، ولا نستطيع أن نؤكد أن هذه الزيادات الكمية تضمن بالضرورة تحسناً مستمرا تحقيقاً للأهداف المنشودة، ذلك أن رواسب قرون عدة من التخلف لا يمكن أن تزول بالتشريعات وحدها ولا بمجرد أعداد تزيد عاماً بعد عام من المتعلمات، إذ تظل التساؤلات قائمة عما يتصل بالأفكار الكامنة والقيم المحركة والاتجاهات الراسخة فى النفوس، مما يقتضى جهداً مضاعفاً فى العملية التربوية بأساليب غير تقليدية، وفى ظل نظم مبتكرة وعن طريق مسالك جديدة تنفذ إلى ما يختبئ تحت السطح، فتضمن إلى حد كبير سلامة الاتجاه واستمرارية الحركة التطورية.

ومن طريف ما يذكر بيانا لهذا الذى نقول، نتائج دراسة أجريت عن صورة المرأة

والرجل في بعض الكتب التربوية والنفسية المقررة على كليات التربية العراقية، حيث أكدت الباحثة أن عينة الكتب التربوية والنفسية المقررة للطلبة في كليات التربية في جامعات العراق لا تعطي دوراً رائداً في تعزيز المكانة الجديدة المتطورة للمرأة من خلال تناولها العلمى لأدوار الجنسين وصفات سلوكهما، وكما هو مرسوم لها في الصورة التي يعكسها التقرير المركزى للمؤتمر القطرى التاسع حيث أنها ماضية في تقديم صورة نمطية تقليدية لمكانتها ودورها وصفاتها صورة تخدم التنمية التربوية المتفاعلة مع أوجه التنمية الأخرى خدمة جزئية^(٣٥).

وإذا كان هذا هو الإطار العام لفلسفة التقدم المجتمعى وموقع تعليم المرأة العربية بصفة عامة، والعراقية بصفة خاصة منه، وإذا كانت هذه هى بعض ملامح واقعها بصفة عامة، فإن قراءة فاحصة لعدد من أهداف الاتحاد العام لنساء العراق يبين لنا تضمنها لهذه الفلسفة، وأخذها بعين الاعتبار الوضعية القائمة للمرأة العراقية، فمن هذه الأهداف^(٣٦):

- إعداد وتعبئة نساء العراق للقيام بدورهن الفعال في معركة الأمة العربية ضد الإمبريالية والصهيونية والرجعية والتخلف ومن أجل التقدم الحضارى وبناء المجتمع الديمقراطى الاشتراكى الموحد.
- رفع مستوى المرأة في القطر العراقى بجميع الوسائل الممكنة وتأمين تمتعها بحقوق مساوية لحقوق الرجال في جميع المجالات السياسية والمدنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتوفير فرص متكافئة للعمل وتطويرها للوصول إلى الوظائف العليا في الدولة والدفاع عن حقوقها ومصالحها والمساهمة في إلغاء القوانين والأعراف والأنظمة والعادات والممارسات القائمة على أى تمييز ضد المرأة.
- حماية الوحدة الوطنية من خلال نشر الوعى الوطنى التقدمى بين صفوف النساء

(٣٥) منى بحرى: صورة المرأة والرجل في الكتب المنهجية الجامعية في العراق، مجلة المرأة العربية، الاتحاد النسائى العربى العام، العدد/ ٤، ١٩٨٦ ص ٦٦.

(٣٦) التقرير العام المقدم إلى مؤتمر نيروى، ص ٩٩ وما بعدها.

والجماهير وتعزيز علاقات التضامن والنضال مع المنظمات الجماهيرية والمهنية في تقديم الخدمات والعمل الشعبي والدفاع المدنى والمشاركة في مشاريع التنمية القومية من أجل بناء العراق.

- دعم الأسرة ورعاية الأمومة والطفولة..

ويتجلى (البعد التربوى) في "الوسائل" التى يسعى الاتحاد عن طريقها لتحقيق أهدافه، فمن تلك الوسائل:

* التعاون مع المؤسسات الرسمية والمنظمات الجماهيرية والمهنية.

* إنشاء وإدارة المؤسسات التى تعنى بشئون المرأة ورفع مستواها الاجتماعى والثقافى والصحى.

* عقد الندوات والمناظرات وإلقاء المحاضرات وعرض الأفلام السينمائية والإفادة من وسائل الإعلام الأخرى لتوعية الرأى العام بقضية المرأة من جانب ولنشر الوعى الثقافى والإجتماعى والاقتصادى بين النساء من جانب آخر.

* تنظيم الدورات لإعداد وتدريب المرأة على أداء مهامها فى مختلف المجالات.

* تنمية المواهب الثقافية والرياضية والفنية فى صفوف النساء.

* تطوير المرأة الريفية والعمل على إلغاء الفروق القائمة بين حياة النساء فى الريف والمدينة.

* المساهمة فى البحوث والدراسات المعنية برفع مستوى المرأة ورعاية الأسرة والأمومة، ووضع ونشر وتقديم الدراسات التى تساعد على تطوير القوانين والأنظمة التى تستهدف تأمين مساواة المرأة والرجل فى الحقوق والواجبات وحماية الأسرة.

الحاجة إلى مؤسسة شعبية لتعليم المرأة العراقية تعليماً مستمراً:

المعروف أن تجويد التعليم وتجديده وإحكام الصلة بينه وبين التنمية كان الشغل الشاغل للمؤتمرات الإقليمية التى نظمتها اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤتمرات القطرية التى نظمتها الجمهورية العراقية خلال السنوات العشر

الماضية(*)، وأنها أصبحت معلماً رئيسياً في استراتيجيات التنمية التربوية التي دعت تلك المؤتمرات الدول العربية إلى تبنيها، بل إنها أصبحت موضوع اهتمام فعلى للعراق في حركته بالتعليم نحو المستقبل، ومع هذا فإن المستقبل ينتظر جهوداً مضاعفة على هذا الطريق ما دامت الجماهير العراقية بصفة عامة والنساء العراقيات بصفة خاصة تصر على أن يصير التعليم قوة فعالة في التغيير الاجتماعي الاقتصادي السياسى الذى تنشده.

وجدير بالملاحظة أن الاختبار الحقيقى لجودة التعليم ليس هو مجرد تحسين معدلات التدفق وتخفيف الإهدار فيه، أو إعادة النظر في نظم القبول والتوجيه والامتحانات، أو خفض حجم الصفوف أو تقليل نسبة الطلاب إلى المعلمين، أو مراعاة بعض المواصفات الهندسية والصحية في الأبنية المدرسية، أو إدخال بعض المواد الدراسية والأنظمة أو حذفها من برامج التعليم.. (وكلها أمور لا يمكن إغفالها في المرحلة القادمة)، إنما الاختبار الحقيقى لهذه الجودة - قبل هذا وبعد هذا - هو قدرة التعليم، بما يتوافر له من مداخلات مناسبة، على الإسهام في حل مشكلات التنمية وقضاياها، من منظور الموارد البشرية^(٣٧).

وواضح من استقراء أوضاع المرأة العراقية وتعليمها أن الجمهورية العراقية في المرحلة القادمة لم يكن لها من خيار إلا مواصلة تطوير نظمها التعليمية، وظيفة وشكلاً ومحتوى وإدارة: وفي مقدمة هذه النظم، نظام التعليم الخاص بالمرأة، إذا أرادت بالفعل أن تواصل مسيرتها إلى مستوى التقدم، وهذا يعنى عدداً من الاتجاهات أو التوجهات التى يمكن إجمالها فيما يلى^(٣٨):

- النظر إلى تعليم المرأة العراقية وتطوره ضمن إطار خطة شاملة طويلة المدى للتنمية الاقتصادية، وتنسيق أنشطته وتكاملها مع الأنشطة التنموية الأخرى، وعمل مؤسساته في تعاون وانسجام مع مؤسسات الخدمات والإنتاج في المجتمع.

(*) على وقت إجراء الدراسة.

(٣٧) مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية في الدول العربية: تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠، التربية الجديدة، العدد (٢١) ١٩٨٠، ص ٥٠.

(٣٨) المرجع السابق، ص ٥١.

وإذا كان هذا المبدأ أو الاتجاه معترفاً به منذ سنوات، فإن المتوقع خلال السنوات القادمة وضع التنظيمات والقواعد وتبني التقنيات التي تضمن سلامة تطبيقه من القاعدة إلى القمة.

- مرونة التعليم النظامي، تنظيماً ومحتوى، وانفتاحه على المجتمع والحياة وبخاصة مواقع العمل المتقدمة.

- النظر إلى تعليم المرأة العراقية نظرة أوسع من مجرد التعليم النظامي، وتوجيه قدر كاف من الاهتمام إلى ألوان التعليم اللا نظامي والعمل على رفع مستواها والتفاعل والتكامل بينها وبين مراحل التعليم النظامي وأنواعه من أجل مصلحة كل منهما.

- التأكيد على ديمقراطية التعليم، ليس فقط من حيث توفيره للمرأة مثلما يتم توفيره للرجل، وإنما كذلك وأهم من ذلك من حيث إسهامه الفعال بتنظيماته ومحتواه في بناء الشخصية النسائية العراقية الديمقراطية، والتزام إدارته بمبدأ المشاركة الشعبية.

- تنمية وتعزيز البنى القاعدية لتعليم المرأة العراقية، من هياكل إدارية ومراكز للمعلومات والبحوث التربوية، ووحدات للتخطيط وتصميم المناهج والمتابعة، ومعاهد لإعداد العاملين في هذا التعليم وتدريبهم، ومؤسسات وشبكات للتجديد التربوي، ومصانع للتكنولوجيا التربوية الجديدة والأدوات التعليمية، وهندسة للبناء والتجهيزات التعليمية وما يتصل بها من صناعات وتنظيمات شعبية تشارك في توجيه التعليم وإدارته.

إننا لا نستطيع أن ننكر الدور النضالي الذي قامت به المؤسسات التربوية النظامية التي كانت قائمة، ولكننا من ناحية أخرى لا نستطيع أن نغض الطرف عن عدد من السلبات وأوجه القصور التي واجهت مثل هذه المؤسسات رغماً عن الجهد المبذول والنوايا الحسنة، وذلك بفعل نوعية هذه النظم التقليدية وطبيعة حركتها، فمن ذلك على سبيل المثال:

- فالنظام التربوي، ما يزال التوسع الحاصل فيه من جانبه الكمي قاصراً عن استيعاب الطلب الاجتماعي من مختلف فئات المرأة وخاصة في مرحلته العالية.

- وإذا كانت الحملة الوطنية الشاملة قد استطاعت أن تهاجم الأمية بكفاءة واقتدار، إلا أن عدم استمرار التعليم قد أدى ببعض النساء بصفة خاصة إلى الارتداد إلى الأمية مرة أخرى.

- كذلك فإن طموحات المجتمع العراقي تقتضي السعي الحثيث لتجنيبه ما لوحظ في مجتمعات أخرى من حيث قصور التعليم النظامي عن أن يستوعب الفئات المحرومة كافة، تلك الفئات التي تتركز بصفة خاصة في الإناث من الصغار والكبار، وفئات سكان الريف، وفئات المعوقين وفئات العمال المهاجرين، فقد أدى حرمان هذه الفئات في مجتمعات أخرى كثيرة إلى صور من عدم المساواة واختلال التوازن الاجتماعي، وجانب مثل هذا كان يشكل خطراً كبيراً على مستقبل أى مجتمع يسعى إلى التقدم.

- ويتعرض التعليم النظامي عادة إلى ضعف كفايته الداخلية، في قصوره عن النهوض بوظائفه، ويتمثل خاصة في الإهدار الذي يتجلى في تسرب التلاميذ منه وخاصة الإناث بفعل عدد من الظروف الاجتماعية المعوقة، وفي تعرض عدد من التلميذات إلى الرسوب وإلى إعادة الدراسة، كما يتمثل في ضعف الترابط والتكامل بين عملياته، وفي غلبة إتجاهات المحافظة والجمود عليه واعتماده على الخبرات الشخصية المحدودة دون استيعاب المعرفة العلمية في مناهجه وطرائقه ووسائله وأساليب الامتحانات والتقييم فيه^(٣٩).

- ويتجلى ضعف الكفاية الخارجية للتعليم النظامي في ضعف الملاءمة بين المتخرجين وبين النشاط المجتمعي، ويعكس هذا الضعف الفجوة بين المدرسة وبين المجتمع. وعانى سوق العمل في العراق من نقص أنواع من الكفايات وبخاصة في المستويات

(٣٩) الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٥، ص ٢٤.

في المستويات المتوسطة من التقنيات، ومن فيض في بعض التخصصات وبخاصة ذات الصفة النظرية والفكرية المحضة^(٤٠).

- وعلى الرغم مما أنفقته الدولة من أموال طائلة على التعليم بمختلف مراحله وأنواعه ومستوياته، إلا أن الإنفاق لم يمكنه تلبية كافة الآمال المتصاعدة لمختلف الفئات الاجتماعية سعياً وراء استمرار التعليم، بحكم الالتزام بأن يكون التعليم النظامي مجانياً.

- وأما عن نمطية التعليم النظامي، فإنه كان في بدء نشأته، تعليمًا يمارس في أنماط مؤسسية تحكمها لوائح وقوانين تعمل للثبات والالتزام أى للتجديد والتقليد الآلى، والعمل الروتيني، والسلبية التي تتجنب كل مغامرة تعرضها للجزء.. وكانت نمطية التعليم متوافقة مع نمطية البورجوازية، فالبورجوازية طبقة، والطبقة ثقافة. وكانت الثقافة البورجوازية متجانسة، محافظة، تعمل للوضع القائم لأنه في صالحها، وهكذا سارت فلسفة التعليم الذي حارب كل بدعة تجديدية، وكل ثقافة شعبية، وكل حركة لا تمجد اللفظية ولا تتمشى مع الأكاديمية، وعندما اضطرت البورجوازية إلى مواجهة الحاجات الشعبية الجديدة في مجتمع العصر المفتوح، أوجدت مؤسسات تعليمية لأبناء الشعب تقدم لها فيها أنشطة عملية وحرفية وفنية، بينما أبقى على مؤسساتها القديمة تواصل تعليمها الأكاديمي البورجوازي^(٤١).

ولعل مثل هذه السلبيات - وغيرها كثير - قد جعلت المفكرين التربويين يهاجمون النمط التقليدي من التعليم ويطالبون باستحداث صيغ وأشكال أخرى تتسع باتساع حركة الآمال المتزايدة والحاجات المتجددة، وأشهر هؤلاء المفكرين الناقدين للأنماط والصيغ التقليدية (إيفان ايلتش) Ivan Illich و (باولو فريير) p. Frieres، فقد هاجم

(٤٠) المرجع السابق ص ٢٥.

(٤١) محمود قمبر: التعليم المستمر، إدارته وتنظيمه وتدريب العاملين فيه، في: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار: الأسس والمفاهيم والاستراتيجية) بغداد، ١٩٨٦، ص ١٠٤.

كل منهما هذه الأنماط من زوايا مختلفة، إلا أن كلا منهما قد بدأ من زاوية الاهتمام بقيمة الإنسان وعزته وتحرير الفرد من مجتمع قاهر أو مستغل^(٤٢).

ومن هنا تجيء قيمة ما أوصت به الندوة العربية لمناقشة برامج التعليم المستمر للمرأة العراقية التي انعقدت في بغداد في الفترة من ١٦ - ١٩ كانون الثاني سنة ١٩٨٢، حيث ركزت على^(٤٣):

- التكامل بين التعليم النظامي وتعليم الكبار بفتح القنوات للمتخريجات في المدارس الشعبية وتيسير الالتحاق بالمدارس النظامية مع مراعاة أحكام العمر وفق الأنظمة المرعية في الوزارات المتخصصة.

- تمكين المرأة من النهوض بمهامها في تحقيق التنمية الشاملة في العراق، يسهم الاتحاد العام لنساء العراق بإعداد المتخريجات في المدارس الشعبية ومثيلاتهن في المستوى التعليمي إعداداً مهنياً وتقنياً على مستوى الأطر المتوسطة وذلك بدعم الجهود المتوجهة نحو مدارس شعبية متوسطة بإعدادية ذات صبغ متميزة ملائمة للمرأة مهنياً وصولاً إلى جامعة شعبية بالتعاون مع الجهات المعنية.

- بما أن التعليم في المدارس الشعبية المهنية المقترحة يختلف عن التعليم النظامي من حيث الأهداف والمنهج والزمن وإعداد المعلم، فإن اللجنة رأت في إطار البدائل المطروحة في الندوة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال لتوفير المستلزمات البشرية والمادية والفنية ويشمل ذلك إعداد المناهج والأطر ووسائل التعليم والعوامل التي تحقق أهداف المدارس الشعبية.

- الاهتمام بالبرامج الموجهة للمرأة الريفية بصفة خاصة وضرورة تنويعها بما يزيد مشاركة المرأة الريفية في تطوير مجتمعاتها وربطها ببحثها، وتحقيق الاستقرار والتطوير

(٤٢) ليراسر سربيفاسن: التعليم غير النظامي، ترجمة محمد عزت عبد الموجود وزملائه، بغداد، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٤، ص ١٧.

(٤٣) الاتحاد العام لنساء العراق بالتعاون مع الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: الندوة العربية لمناقشة برامج التعليم المستمر للمرأة العراقية. للفترة من ١٦ - ١٩ كانون الثاني ١٩٨٣، بغداد، التقرير النهائي.

لهذا القطاع المهم من قطاعات المجتمع وأن يكون ذلك في إطار السياسة الرامية إلى التصنيع الزراعى فى الريف.

- العمل على الاستفادة من الجهود التى يمكن أن تقدمها كافة المؤسسات والمنظمات المعنية بالتدريب فى الوزارات والمؤسسات التى لها مراكز تدريبية قائمة أو التى ستنشئها مستقبلا وأن يراعى فى الاستفادة من هذه المؤسسات إعادة تنظيم برامجها وتوزيعها وتحديد مهامها فى ضوء السياسة التى تحددها الجهات المختصة.

أهداف المؤسسة التربوية المقترحة:

ولو أعدنا قراءة المنطلقات والأطر التى استندنا إليها حتى الآن فى المناقشة، فسوف نجد أننا، لكى نحدد بدقة (طبيعة) المؤسسة المقترحة، فلا بد لنا بداية أن نضع أمام الأنظار جملة الأهداف المرادة من هذه المؤسسة تحقيقها:

١ - استحداث أنماط ومجالات من التعليم الموازى والتعليم غير النظامى الذى يتلاءم مع قدرات وميول المرأة وظروفها كما يتيح للمرأة الريفية مواصلة تعليمها.

٢ - توفير الفرص للتعليم المستمر للنساء فى مختلف المجالات (ثقافية وعلمية واقتصادية وأدبية وفنية) تلبية للحاجة إلى التطوير الذاتى.

٣ - توفير الفرص لتطوير ورفع المستوى العلمى والمهنى للنساء فى أدائهن الوظيفى فى مختلف الاختصاصات.

٤ - ترسيخ العلم منهجًا ومحتوى وفكرًا وتطبيقًا وجعله جانبًا من الثقافة العامة وأساسًا للحياة والتنمية الشاملة فى القطر والسعى لإذكاء روح البحث العلمى وضمان مشاركة المرأة الفاعلة فى الثورة العلمية والتقنية واستيعاب منجزاتها والإسهام فى إغنائها.

٥ - ترسيخ المواقف الإيجابية فى تربية وتعليم المرأة نحو العمل بأشكاله ومجالاته الجماعى والشعبى والحرفى واليدوى واحترامه وممارسته باعتباره مزية حضارية إنسانية عالمية ورفيعة، والاهتمام بتنظيمه والتعاون فيه وتحقيق الكفاية الانتاجية له والاستمتاع به.

٦ - توفير الفرص للتعليم باتجاه إعادة التأهيل أو تغيير الاختصاص وفقاً لمتطلبات خطط التنمية ومسايرة للتطور العلمى والتقنى، وذلك للنساء العاملات والراغبات فى دخول سوق العمل.

٧ - زيادة مساهمة المرأة فى الهيئات التعليمية فى مجالات التعليم المهنى المختلفة وبخاصة فى التعليم الصناعى والزراعى مع التوسع فى فروع مهنية جديدة تتيح للمرأة استثمار طاقاتها أو زيادة مساهمتها فى دعم خطة التنمية القومية فى توفير الأطر الفنية الوسطى.

٨ - إتاحة الفرصة أمام الراغبات فى الحصول على شهادات فى التعليم العالى الأولى (دبلوم أو بكالوريوس).

٩ - توفير فرص التزاوج بين عالمى العمل والتعليم بما يحقق للعمل التطور والنمو وفقاً لما تكشف عنه الدراسات والبحوث والاختراعات العلمية، ويحقق للتعليم فرص الاختبار والتجريب والقدرة على تحريك الواقع وتغييره نحو الأفضل.

١٠ - إيجاد روابط أكاديمية ومهنية بين مختلف الفئات العاملة فى مجال تعليم المرأة والسعى لتحقيق وحدة فكرية لتوجيه الممارسات فى هذا المجال.

١١ - تغذية العمل الرسمى فى مجال تعليم المرأة برافد جماهيرى قوى معبر عن الإرادة الشعبية فى بناء الإنسان وتطوير الأمة.

١٢ - توسيع نطاق العمل فى مجال تعليم المرأة يتبنى أنشطة واسعة، وباجتذاب عناصر جديدة للعمل فى المواجهة الشاملة للتخلف.

الأسس والمبادئ التى تحكم العمل فى المؤسسة المقترحة :

ان مثل هذا المشروع، ومثل تلك الأهداف، من العسير الاطمئنان إلى سلامة حركتها وفعاليتها، إن لم تقم على عدد المبادئ والأسس التى تحكم الأنشطة والأعمال المنفذة لها وتوجه مسارها، نذكر من هذه المبادئ:

* التنوع: فغنى عن البيان أن الناس مختلفون فى الظروف والأحوال والاستعدادات

والميول، والتعليم التقليدي يمثل بنمطيته قميصاً حديدياً لا بد لكل متعلم أن يقد نفسه على قده، مهما كانت الظروف والأحوال، والجسور بين أنواعه مقطوعة ونظمه جامدة، بينما يقوم المشروع الحالى على فلسفة التعليم المستمر ذات البنى التعليمية المتنوعة والمفتوحة التى تتجاوب وتقابل مختلف الظروف والأحوال الخاصة بالتعلم.

* التطويع: وهو نتيجة حتمية ترتبط بالمبدأ السابق فتستطيع المرأة التى تحاصرهما ظروف اضطرارية تمنعها عن مواصلة التعليم التقليدى الذى يتطلب انتظاماً، أن تلتحق بالمؤسسة المقترحة فيصلها ما تريد تعلمه حيث هى فى موقعها، وتستطيع أن تختار من ساعات الدراسة والمقررات ما يتناسب مع الوقت المتاح لها، بل وتستطيع أن تقدم أو تؤخر بعض المقررات وفقاً لظروفها الخاصة.

* الشمول: فالتعليم فى المؤسسة المقترحة لا يقتصر على نوع بذاته من أنواع التعليم كالتعليم الزراعى أو الصناعى أو التجارى أو العام، وإنما تمتد مظلته لتشمل كل ذلك وغيره، مثل التدريب المهني والتعليم الحرفي والتثقيف العام والنمو الوظيفي، والتربية السياسية القومية.. إلخ، وهو لا يقتصر على مرحلة بعينها وإنما يمتد ليشمل كل المراحل التعليمية، فضلاً عن امتداد خدماته إلى تلك الأنواع الأخرى التى قد تقصر وقد تطول وفقاً للهدف مما يندرج تحت مظلة التعليم غير النظامي.

* القومية: والقومية المقصودة هنا أن هذا التعليم يستهدف كافة النساء العراقيات بغض النظر عن أية اعتبارات بيئية أو ثقافية أو مذهبية أو عقيدية أو عرقية، فضلاً عن التوجه العروبي لأهدافه ومضامينه وفلسفته وأساليبه وبرامجه، بل إنه يضع فى الاعتبار أماكن امتداده ليشمل أقطاراً عربية أخرى بعد أن يستوى على عوده ويثبت فاعليته وجدواه.

* التقديمية، فالعمل التعليمي بطبيعته إذا كان يستغرق فى فعله الزمن الحاضر، إلا أنه فى هدفه يرنو إلى المستقبل، ولن يكون لهذا المستقبل جدوى إن لم يحمل مؤشرات تجعل منه أفضل من الحاضر، وهذا يفرض على المشروع المقترح أن يكون، تقديمياً

بالضرورة، ولن يكون كذلك إلا إذا اتسم بالحياة ونحنا نحو النمو المرغوب فيه، واتجه إلى التطور المبدع والعمل المنتج.

* العلمية: ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أن كل عمل إنساني في أى مجال من مجالات الحياة المعاصرة لا يمكن أن يحقق ما نرجوه له من التقدمية والفاعلية إن لم يبن على منهج علمي سليم وتفكير يجعل من هذا المنهج ضابطاً لأحكامه وخطواته، ذلك أن سنوات التخلف الطويلة التي فرضت على مجتمعاتنا العربي لا تتحمل هدراً آخر يجيء نتيجة خيال جامح، أو أعمال تسيرها الانفعالات الوقتية التي قد تدوى وتسمع صوتاً لكنها لا تحرك الواقع نحو غد أفضل.

* التنمية: فلقد ذهب زمن الفردية المغلقة على نفسها والتي حكمت التعليم طوال كثير من العهود التاريخية القديمة في كثير من المجتمعات عندما جعلت أولاً من المعرفة غاية في حد ذاتها، فلما تبين سخف الاقتصر على هذا، اتجهت بعض النظريات إلى أن تدير العملية التربوية حول الفرد بميله هو ورغباته هو، لكن مشروعنا إذ يؤكد على أهمية الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلمات وظروفهن الخاصة، يضع في الاعتبار كذلك أن التعليم نظام فرعي من بنية مجتمعية أكبر هي المجتمع العراقي، ومن هنا فهو يربط كل عملياته وأنشطته بهدف التنمية بشقيها الاقتصادي والاجتماعي.

* الواقعية: وهذا المبدأ قرين "العلمية" ولازم من لوازمها، بل من لوازم "التقنية" كذلك و "التنمية" مما يقتضى أن تجيء الأهداف العامة للمشروع وكذلك الأهداف الخاصة بكل نشاط متسقة مع ظروف العراق وظروف المستهدفات من المشروع، متفقة مع الإمكانيات والموارد المتاحة، إذ من المعروف أن بعض المشروعات لم يكتب لها النجاح المرجو نتيجة تجاوز طموحاته إمكانيات الواقع المتاحة وظروفه.

* الشعبية: فمهما كانت السلطات الرسمية نابعة وممثلة للإرادة الشعبية، إلا أن هذا لا يعنى بأى حال من الأحوال أن يلقي عبء العمل على الجهد الرسمي وحده، فساحة العمل الوطني واسعة، والأهداف متعددة، والأمانى كثيرة، ولا بد من تضافر الجهد الأهلى مع الجهد الرسمي خاصة وأن الجهد الأهلى يمكن أن يكون متحرراً من بعض

قيود البيروقراطية مما قد يتيح له فرصة أكبر للحركة والفاعلية والنشاط، شريطة أن يكون هناك اتساق بين الجهادين لأن المصعب واحد، وهو خدمة المرأة العراقية.

* الاستمرارية: فكم من مشروعات تربوية وغير تربوية تبدأ بهمة ونشاط وحماس، وتكون على درجة عالية من الروعة، ثم إذا مرور السنوات يصيبها الفتور فتقل فاعليتها بالتدريج، وإذا كان المشروع المقترح بحكم فلسفته يقوم على "التعليم المستمر"، إلا أنه هو نفسه في بنيته ومحتواه يكون بحاجة إلى التجديد من حين لآخر، والمتابعة، والتقييم، وتصحيح ما قد ينشأ من أخطاء وتعزيز ما ينتج من إيجابيات ومن ثم تستمر دفعة الحماس، وتستمر دفعة التأييد والنشاط.

طبيعة المؤسسة التربوية:

مما يؤخذ على أنظمتنا التربوية، انخيازها نحو الصغار وإغفالها تعليم الكبار، وذلك اختلال في توازنها، وبخاصة حين يتم تطوير أساليب ملائمة لتعليم الكبار كقيلة بأن ترسي أسس التربية المستمرة مدى الحياة، وهذا ما أخذت به بعض الأنظمة التربوية في البلاد الصناعية وفي بعض البلاد المتنامية، وتطوير هذه الأساليب كفيل بتنوع أساليب التعلم مما قد تقتبس منه المعاهد التعليمية نفسها، فيخلصها من شكليتها وعزلتها.

وقد يظن أن هناك بواعث نفسية وتربوية تتطلبان الاقتصار على تعليم الصغار، كأن التعليم لا يكون إلا في الصغر، وتلك نظرة تقليدية، فللكبار بواعثهم على التعلم وكفاياتهم فيه، بل إن اعتماد الأساليب الحديثة في تعليمهم كقيلة بتقصير فترة التعليم لهم وكقيلة بتعجيل مردوده في ميادين العمل والإنتاج وفي الأنشطة المجتمعية الأخرى^(٤٤).

ومن هنا فقد وجدت المجتمعات الحديثة نفسها أمام مطلبين ملحين: أولهما هذا الطلب المتزايد من الكبار ممن فاتهم قطار التعليم على المقاعد الدراسية، ثانيهما، الحاجة لمواكبة التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا، مما فرض عليها التفتيش

(٤٤) الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص ٤٦.

عن أنظمة (رديفة) للأنظمة التعليمية القائمة تكون قادرة على تعليم أكبر عدد ممكن من الناس بنفقات أقل من نفقات الأنظمة التقليدية، وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى استيعابه في برامجها التعليمية والتدريبية^(٤٥).

وقد شملت هذه البدائل أساليب مختلفة في توصيل العلم والمعرفة امتدت من مخاطبة جماهير الناس بالراديو والتلفزيون في ما ينبغي أن يتنبهوا إليه ويعرفوه لتحسين نوعية حياتهم، إلى إنشاء مؤسسات جامعية تؤدي إلى الحصول على شهادات جامعية للراغبين في تحصيل العلم والمعرفة وفي اكتساب المهارات التكنولوجية الحديثة دون أن يتركوا أعمالهم أو مكان إقامتهم من الكبار العاملين بنظام ما صار يسمى "بالتعليم المفتوح"^(٤٦).

وشئ مثل هذا، تحتاجه المرأة العراقية في الآونة الحاضرة.

إن (الهدر البشري) لا يقاس فقط بتحديد نسب المعلمين من غير المعلمين في المجتمع ولكنه يقاس أيضاً في كل إنسان وبقدر ما تعطل في ذلك الإنسان من طاقات في التعلم ومن طاقات في اكتساب المهارات اللازمة له على مدى العمر. وهذا الهدر في الأفراد هو في النهاية العامل الحاسم في تخلف المجتمع أو تقدمه. ونظام التعليم التقليدي إذ يقوم على تصفية الناجحين من الفاشلين في التعليم، وعلى مواصلة العناية بالناجحين فقط وإهمال الآخرين ليس نظاماً متخلفاً فقط، ولكنه نظام يحتقر الإنسان، ولا يتنبه إلى أهمية ما يحمله كل إنسان من طاقات في تحسين حياته كفرد، ولا إلى أهمية ما يحمله دوره في تقدم المجتمع ومصيره. وكان أحد الدوافع في إنشاء وتطوير نظام "التعليم المفتوح" تصحيح ما خلقه النظام التعليمي التقليدي من أضرار في حياة الأفراد وفي تقدم المجتمع^(٤٧).

(٤٥) على عيسى عثمان: نظام التعليم المفتوح والوطن العربي، في: منتدى الفكر العربي: التعلم عن بعد،

عمان، ١٩٨٧، ص ٢٥.

(٤٦) المرجع السابق، ص ٢٦.

(٤٧) المرجع السابق، ص ٣٠.

ولقد تنبّهت دول عربية كثيرة إلى هذا، فقدم - على سبيل المثال - وزير التربية والتعليم في البحرين مذكرة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج أكد فيها أنه قد "آن الأوان لكي تبدأ دول الخليج العربية اقتحام هذا الطريق، ويزيد من حاجة هذه الدول - بوجه خاص - إلى تطوير تعليم الكبار من خلال إنشاء جامعة مفتوحة عدد من الاعتبارات، وفي مقدمتها خطط التنمية الطموحة الجارية والمستهدفة في هذه الدول وما يحتاجه العاملون والمتصلون بها من تعليم مستمر من أجل تحقيق أهدافها على أفضل وجه، والنقص الشديد في القوى العاملة المحلية في بعض المجالات مما يحتاج إلى نظم مرنة في التعليم والتدريب وإعادة التدريب، وذلك فضلاً عن تطلع قطاعات كبيرة نسبياً من المواطنين في دول الخليج العربي إلى مواصلة تعليمهم والعمل على تحسين ظروف حياتهم حيث لم تتح لهم الفرص المناسبة لذلك من قبل في إطار الظروف والإمكانات المحدودة التي سادت المنطقة بوجه عام لمدة طويلة^(٤٨).

وما يهمنا أن نذكره ونحن نتحدث عن جامعة مفتوحة لتعليم المرأة، هو إمكاناتها الكبيرة في فتح آفاق جديدة وواسعة لهذا النوع من التعليم وعلى كافة المستويات وخاصة:

"توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مرحلة الأمية الأبجدية وتوفير فرص التعليم المستمر للمرأة العربية بما فيها فرص التدريب والتخصص، وكذلك توفير نفس الفرص للمحرومين منه ولمن يعوقه عائق اجتماعي أو مادي أو جسدي أو تؤخره ظروف عمله أو مركز إقامته"^(٤٩)...

وفي تقديرنا أن المرأة في الوطن العربي تحتاج إلى هذا النوع من التعليم لأن العادات الصارمة والتقاليد البالية التي تغلفها تحول دون إمكانية حصول المرأة على التعليم في المراكز المعدة لهذا الغرض، وبذلك يكون باستطاعتها التعلم وهي في المنزل. هذا

(٤٨) محمد الأحمد الرشيد: ملف التعليم الجامعي المفتوح أو التعليم العالي عن بعد، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الثاني والعشرون، ١٩٨٧، ص ٢٠٠.

(٤٩) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: ندوة خبراء لدراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة، التقرير النهائي والتوصيات، عمان، الأردن ٢٥ - ٢٩/١١/١٩٧٩، ص ٥.

بالإضافة إلى أن نسبة الأمية بين النساء في الدول النامية، ومنها الدول العربية، عالية جداً.

وإذا ما تناولنا العراق باعتباره نموذجاً للدول النامية والعربية التي خاضت حملة شاملة على الأمية، نجد أن الفرصة مواتية جداً للتعليم المستمر، حيث إن المدارس الشعبية التي فتحت أبوابها لمن أكمل مرحلتى الأساس والتكميل تعتبر صيغة متقدمة من صيغ التعليم المستمر مدى الحياة، ويمكن لمن يرغب في إكمال دراسته بعد هذه المرحلة أن يستفيد مما تقدمه له الجامعة النسائية المفتوحة المقترحة من آفاق التعلم المطلوبة، بحيث تلائم مستواه، وتشبع حاجاته وتفتح أبواب جديدة أمامه^(٥٠).

إن أسلوب التعليم من بعد الذى تعتمد عليه الجامعة المفتوحة يوفر للدارسات مزايا عدة لعل أبرزها أنه يستطيع الوصول إلى بيوت ومجتمعات الدارسات على هيئة برامج إذاعية أو كراسات للدراسة الذاتية أو دورات للتعليم بالمراسلة، إذ يمكن لهذه المواد الوصول إلى الريفيات لتعليمهن الأمور المتعلقة بالزراعة وإلى الأمهات لتعليمهن ما يتعلق بصحة الطفل وإلى عضوات الجمعيات التعاونية لمساعدتهن على فهم واجباتهن^(٥١).

كذلك فإن هذا النوع من التعليم يستخدم تقنيات تزيد إلى أقصى حد قدرات الطالبات وفرصهن لربط ما يتعلمنه بالحياة التي يحيونها، فمن الواجب تمكين الطالبات من ممارسة المزيد من السيطرة على ما يدرسونه وعلى الطريقة التي يتعلمن بها، وأن يشتركن مع زملائهن الطالبات الأخريات ومدرسيهن في اتخاذ القرارات الخاصة بالاستفادة بما سبق أن تعلمنه.

وإذا كان التوسع والتطوير يكلفان أموالاً، فإن الصيغة المقترحة تزيد من الفرص

(٥٠) آفاق تطوير المرأة العراقية، ص ١٦٧.

(٥١) تونى دودز: دليل إدارة مؤسسات التعليم عن بُعد، ترجمة خليل إبراهيم حماش، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٧، ص ٢٢.

التربوية دون أن تكون هناك زيادة موازية لها في الكلفة، وتعتمد هذه القضية على الافتراضات الآتية^(٥٢):

- يمكن التعليم من بعد عدداً قليلاً من المدرسين من الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلبة.

- لا يتطلب التعليم من بعد بناء معاهد جديدة من أجل تحقيق التوسع إذ أنه يمكن الاعتماد على الاستفادة من الوقت المتوافر في استخدام الأبنية والأجهزة الموجودة فعلاً.

- يساعد التعليم من بعد الطلبة على التعلم بينما يواصلون كسب عيشهم ولا يحتاجون إلى أن ينتقلوا إلى أماكن غير التي يعملون فيها وينتجون أثناء فترة الدراسة.

- وأخيراً وليس آخراً يستطيع التعليم من بعد أن يحقق وفراً كبيراً فعند إعداد المواد التعليمية ولدى استقرار النظام يمكن للمزيد من الطلبة أن يلتحقوا بالدراسة وبكلفة طفيفة، فكلما زاد عدد الطلبة، نقصت كلفة الطالب الواحد.

وإذا كان من الضروري أن يكون هذا المشروع قائماً على الجهد الخاص، والمشاركة الشعبية، فإن هناك من العوامل المشجعة في الحالة العراقية ما يجعلنا نتق في حسن الاعتماد على هذه المشاركة، من هذه العوامل^(٥٣):

* القرار السياسي الذي يضمن التنظيم والإثارة والذي يقترن بالإرادة الشعبية ويمثل مصالحها في مداها القريب أو البعيد، ذلك لأن تحريك المشاركة الشعبية لا يتم تلقائياً لعمق التخلف الاجتماعي الذي استمر سنوات طويلة سابقة.

* تعميق التغييرات الاجتماعية والحضارية ورفع معدلات التنمية بما يضمن الاسهام بشكل فاعل في إضعاف عوامل التخلف من ناحية وفي زيادة فاعلية الحركة الجماهيرية من ناحية أخرى.

(٥٢) المرجع السابق، ص ٢٣.

(٥٣) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: ندوة القيادات النقابية حول تبني جهود فعالة في محو الأمية وتعليم الكبار، بغداد ١٩٨١، ص ٣٢.

* اعتماد المنظمات الجماهيرية والشعبية وفي مقدمتها الاتحاد العام لنساء العراق على مبدأ جماعية العمل والتوجه المنظم في حملات محو الأمية وفقاً لخطط مركزية تتسم بالشمول والمرونة في مستويات التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

* إشعار الجماهير الشعبية ومنظماتها بأن المشاركة الشعبية في التعليم حق وواجب ومطلب اجتماعي للتخلص من التخلف الاجتماعي والاقتصادي.

* الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة والمجتمع وتربية المواطنين على المشاركة والعمل الطوعي وتوعيدهم على الممارسات الديمقراطية.

مهام ووظائف المؤسسة المقترحة:

هكذا نستطيع أن نقترح قيام ما يمكن تسميته "المؤسسة العربية للتعليم المستمر للمرأة"، وتكون مهمتها تنظيم وإدارة برامج تعليم النساء في ثلاثة أبعاد متميزة هي:

١ - إقامة الدورات التدريبية.

٢ - تقديم الخدمات الاجتماعية.

٣ - الدراسات العلمية الأكاديمية.

فنتناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل:

١ - الدورات التدريبية^(٥٤):

أصبحت الدورات التدريبية ضرورة من ضرورات العصر الحديث وظروفه المتغيرة لنقل المعلومات والأفكار الجديدة بل إن الدورات التدريبية تعد وسيلة من الوسائل الفعالة لرفع مستوى الأداء وتحسين الكفاية الإنتاجية، فمن خلال التدريب تنمو قدرات الفرد فيكتسب مهارات جديدة تعدل اتجاهاته وتوسع مفاهيمه وترسخ فيه المقدرة على الابتكار والتجديد والإبداع كما تعمل الدورات التدريبية على تخليص الفرد مما اعتاد عليه من أساليب واتجاهات روح العصر.

(٥٤) اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص ١٩٩، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

ولقد أصبح التدريب المهني ضرورة ملازمة كذلك لخطط التنمية وهذا يفرض ضبط برامج التدريب المهني للقطاع النسوي في القطر وإحكام تخطيطها، ويمكن أن يتم هذا بمراعاة عدد من المبادئ مثل^(٥٥):

- مراعاة الدقة في اختيار فئات المدربين والمدربات واشتراط توافر مواصفات معينة وافية ودقيقة ومؤشرات ومعايير موضوعية من حيث المؤهلات المهنية والتعليمية.
- ارتباط برامج التدريب المهني بالمستويات المختلفة للنساء لكي يكون التدريب استثماراً واستكمالاً لهذه المستويات وتحديداً للخبرة الميدانية وإعداداً لتحمل الأعباء الجديدة بحيث تقسم النساء المستفيدات من هذه البرامج إلى مجموعات متجانسة حسب نوع التدريب الذي تحتاج إليه كل مجموعة.
- العمل على الاستفادة من فرص التدريب المهني التي تتيحها الأجهزة المختلفة داخل العراق، وكذلك المنظمات العربية والدولية ومواصلة تنسيق العمل معها لعمل نماذج تدريبية وتطوير مشروعات التدريب المهني في القطاع النسوي.
- تأكيد تنوع أساليب التدريب دون الاقتصار على أسلوب تدريبي معين، مع الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة وبخاصة أساليب التعلم الذاتي، ومع إعطاء أهمية لتطبيق المشروعات التجريبية في التدريب المهني والتأكيد على الاستعانة بالكوادر النسوية النشطة لتشكيل فرق تدريب متنقلة، وكذلك تنظيم حلقات لدراسة المشكلات التي تواجه التدريب المهني وتبادل الخبرات من الفروع والشعب والمراكز لجعل برامج التدريب وثيقة الصلة بالبيئة المحلية وقائمة على الممارسات الميدانية.

ويلاحظ أن النساء يرغبن بصفة عامة في ممارسة المهن التي أصلها المنزل أو المزرعة أو المهن الخدمية والبيع أو مهن الصناعات التحويلية الخفيفة: المهن التي أصلها المنزل كالخياطة والتطريز والحياكة ومهن الصناعات الغذائية، والتي أصلها المزرعة كمهن

(٥٥) الاتحاد العام لنساء العراق بالتعاون مع الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: الندوة العربية لمناقشة برامج التعليم المستمر للمرأة العراقية للفترة من ١٦ - ١٩ كانون الثاني ١٩٨٢، برامج التدريب المهني، إعداد بديع محمود القاسم وآخرين، ص ٦٢.

زراعة المحاصيل الحقلية والخضروات ومهن البستنة ومهن تربية الحيوانات وإنتاج الألبان، والمهن الخدمية والبيع كمهن الخدمات المتزلية والإطعام ومهن التنظيف والعناية ومهن غسل وتنظيف وكوى الملابس ومهن تصفيف الشعر والتجميل، ومهن الصناعات التحويلية الخفيفة كمهن صناعات المنسوجات والمواد الغذائية والتبغ وصناعة الملابس الجاهزة^(٥٦).

ولاشك أن عملية تحديد المهن الاقتصادية التي تليق بالمرأة (أى التي تتفق مع تكوينها الفسيولوجى) لا يمكن أن تستند كلياً إلى رغبات النساء وحسب، خاصة في قطر يعتمد التخطيط المركزى الشامل للتنمية كالقطر العراقى. بل يجب أن يستند أيضاً إلى "الطلب" على القوى العاملة حسب الخطة المركزية للقوى العاملة، والذي أصله المؤسسات الإنتاجية والخدمية ضمن القطاع الاشتراكى والمختلط والخاص. وهنا يأتى الدور الحيوى الذى باستطاعة المؤسسة المقترحة أن تقوم به في زيادة إسهام المرأة في التنمية، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالتخطيط المركزى الشامل للقوى العاملة، وبالموازنة بين المهن التي ترغب النساء في ممارستها، والمهن التي تناسب المرأة والمطلوبة حسب خطة القوى العاملة.

ويمكن أن نورد فيما يلى أنواع التدريب المهني ومستوياتها التي تستطيع المؤسسة أن تضعها مستفيدة في ذلك بالهياكل القائمة^(٥٧).

أ - التلمذة المهنية: تدريب مهني مدته ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة تمنح المتخرجة فيه شهادة مهنية معادلة لشهادة الإعدادية المهنية التابعة لوزارة التربية. ويخضع القبول في هذا المستوى لانسائية الطلبة، كما أن التدريب فيه يخصص لتلبية الاحتياجات النوعية من الأيدي العاملة الخاصة بالجهة المعنية.

ب - التدريب المهني السريع: تدريب مهني قصير المدى لا تتجاوز مدته سنة دراسية

(٥٦) الاتحاد العام لنساء العراق: دليل المهن التي تليق بالمرأة العراقية بمستوى عامل (شبه ماهر)، بغداد، ١٩٨٤، ص ٢١.

(٥٧) أحمد التل: كليات المجتمع الأردنية، في: الجهاز العربى لمحو الأمية، التعليم المستمر، ص ٢٧٧.

واحدة مخصص لمخرجات الدراسة الابتدائية أو ما يعادلها على الأقل، تمنح المتخرجة فيه شهادة تأهيل مهنية (غير معادلة لمستوى دراسي محدد).

ولا يختص هذا التدريب بخدمة قطاع اقتصادي معين وإنما يعمل لتوفير الأيدي العاملة المدربة لسوق العمل ولكافة القطاعات (الاشتراكي، المختلط، ودوائر الدولة) والقطاع الخاص على وجه الخصوص، ولا يلزم المتدربة في هذا المستوى بالعمل بعد إكمالها التدريب لدى جهة معينة، وتتراوح حدود العمر للدخول إلى هذه المراكز من ١٥ - ٤٥ سنة.

ج - تدريب رفع الكفاءة: تدريب نوعي (تخصصي) متقدم قصير المدى (لا يتجاوز ٣ أشهر) يختص بالعاملات الفعليات بهدف تطوير المهارات وزيادة المعارف وتحديثها لمواجهة التغيرات في أساليب العمل ومعداته وظروفه.

وفي دراسة رسمية عن سياسات تدريب النساء لاحظت ما يلي^(٥٨):

أولاً - أن نسبة مساهمة العنصر النسوي في مراكز التدريب المهني منخفضة عموماً قياساً إلى الطاقات الاستيعابية المخططة للقبول، فقد بلغت هذه النسبة (٤٤، ٦٪) من مجمل الطاقة الاستيعابية للمهن (التخصصات) التي يتم التدريب عليها في هذه المراكز.

ثانياً - لم يتم قبول العنصر النسوي للمهن (التخصصات) التي يتم التدريب عليها في مراكز التدريب المهني بما يتفق مع طبيعة عمل المرأة.

ثالثاً - لم يؤخذ بنظر الاعتبار توجيه العنصر النسوي نحو بعض المجالات التدريبية التي يتدرب عليها الرجال.

رابعاً - عدم توسيع مراكز التدريب المهني في التخصصات التي تلائم عمل المرأة.

خامساً - الافتقار إلى التوعية الاعلامية والجاهورية لتوجيه الإناث نحو التدريب المهني.

سادساً - قلة الكوادر التدريبية في بعض التخصصات في نشاط التدريب المهني

(٥٨) وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، دائرة العمل والتدريب المهني: دراسة حول تحديد سياسة تدريبية خاصة بالإناث، بغداد، ج. ت، ص ٤ وما بعدها.

في القطر مما أدى إلى انخفاض عدد المتدربين فيها وتدنّى نسبة استثمار الطاقات الاستيعابية وخاصة للتخصصات الملائمة للمرأة.

وباستقراء التوصيات التي رأتها اللجنة الى قامت بالدراسة المذكورة، نستطيع ندرك حيوية الجهد المطلوب من المؤسسة المقترحة في هذا المجال، من هذه التوصيات:

أولاً - زيادة معدل النمو السنوي للإناث في النشاط الاقتصادي لمخرجات التدريب المهني خلال الفترة ١٩٨٦ - ١٩٩٠ وكما يلي:

- المرحلة الابتدائية من ١٦,٤٪ - ٢١٪

- المرحلة المتوسطة من ١٤,٩٪ - ٢٤٪

- المرحلة الإعدادية من ١٧,٥٪ - ٢٢٪

وبصورة إجمالية زيادة معدل النمو السنوي المركب للإناث من هذه المخرجات من ١٦,٢٪ إلى ٢٣٪.

ثانياً - ضرورة استحداث مهن مضافة ملائمة لطبيعة عمل المرأة في برامج التدريب المقترحة.

ثالثاً - ربط منح اجازة ممارسة المهنة، والعمل في القطاع الخاص والمختلط والاشتراكي ودوائر الدولة بالحصول على الشهادة المهنية التي تمنح نتيجة الحصول على التدريب المهني وفي المجالات المقابلة للمهن التي يتم التدريب عليها.

رابعاً -- إعطاء أفضلية لأطفال المتدربات في القبول في دور الحضانة التابعة لدوائر الدولة والاتحاد العام لنساء العراق، وإعفائهن من كافة الأجور في هذا المجال خلال فترة التدريب.

٢ - تقدير الخدمات الاجتماعية:

فلم تعد تلك الخدمة قاصرة على تقديم خدمات محصورة في مؤسسات ايوائية أو تقديم إعانات للمحتاجين، بل تجاوزت في الفكر الاجتماعي المعاصر أطرها التقليدية

التي تركز على أعمال البر والاحسان إلى احتوائها لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من أجل الارتقاء بالانسان وقدراته الذاتية والنهوض ببيئته الاجتماعية.

وانطلاقاً من النظرة الإنسانية للتحويلات الاجتماعية ومن الأساس القائم على أن الإنسان هو الهدف الأسمى وهو الغاية والوسيلة في التنمية، فقد أصبح تحقيق (الأمن الاجتماعي) يركز على ركيزتين أساسيتين، أولاهما استقرار اجتماعي وسياسي يمكن أن يساهم في توفيره قيام مؤسسات تؤدي وظائفها الاجتماعية بدقة وفاعلية متجاوبة مع متطلبات التطور والنمو، ثانيهما، طمأنينة الفرد على حاضره ومستقبله وعلى مناعته ومناعة مجتمعه من الانحراف.

ومن هنا فإن الأمن الاجتماعي لم يعد مسئولية "بوليسية" فحسب، بل مسئولية تضامية تقع أيضاً على أبناء المجتمع من خلال السعي العملي الجاد في بناء الأفراد بناء ذاتياً تتوافر فيه شروط القوة والسلامة والصحة الاجتماعية والاقتصادية.

وحيث إن الأمن الاجتماعي هو العمود الفقري للأمن الوطني، وبالنظر لما يحتويه من جوانب عديدة تتعلق بالأمور الاجتماعية الاقتصادية والسياسية، فقد أصبح واجباً أساسياً على المؤسسات العلمية والتربوية أن تتحمل تبعاتها في هذا المجال، وهنا لا بد من التنويه بما كان يقوم به الاتحاد العام لنساء العراق بالتركيز حول أهمية دور المرأة في تحقيق الأمن الاجتماعي من خلال برامجها الإعلامية والثقافية، كما في مجال تربية الأبناء والتعامل الصحيح مع الزوج، ومحاربة البؤر المنحرفة^(٥٩).

لكن مثل هذه الجهود على جديتها وفعاليتها، كانت بحاجة إلى الانتقال إلى مرحلة جديدة تصبح فيها مقننة ومخططاً لها ومستمرة ومبنية على أسس علمية من خلال جهد تربوي تعليمي يتم عن طريق مؤسسة تربوية، بدلاً من تركه للنشاط التطوعي العفوي الذي يخضع للظروف الطارئة. ومثل هذه النشاط المطلوب وبهذا المفهوم الجديد يستطيع أن يجد له سنداً قوياً في تلك الأهداف التي حددها قانون الرعاية الاجتماعية رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨٠، والتي تصلح أهدافاً لهذا المجال

(٥٩) المرجع السابق، ص ٢١ - ٢٢.

في المؤسسة التربوية المقترحة يمكن أن تنطلق منها في رسم برامجه وخططه، هذه الأهداف هي:

١ - التضامن الاجتماعي هو الأساس الأول ومضمونه أن يؤدي كل مواطن واجبه كاملاً تجاه المجتمع وأن يكفل المجتمع للمواطن كامل حقوقه.

٢ - أن تسعى الدولة إلى تأمين الرعاية الاجتماعية لجميع المواطنين خلال حياتهم، ولأسرتهم بعد وفاتهم.

٣ - العمل حق تكفل الدولة توفيره لكل مواطن، وهو واجب على كل قادر عليه، تستلزمه ضرورة المشاركة في بناء المجتمع وحمايته وتطويره وازدهاره وتهدف الدولة إلى تأمين الضمانات الاجتماعية للمواطنين كافة في حالتى العجز والشيخوخة.

٤ - دعم الدولة للأسر ذات الدخل المنخفض ومعدومة الدخل واجب مرحلي يتحقق كلما تقدم القطر على طريق البناء الاشتراكي، وتضمن الحاجة إليه عندما يتحقق مجتمتع التقدم والرفاه الذى يوفر العمل لجميع القادرين عليه، ويحقق الضمان الاجتماعي لكل أفراد الشعب.

٥ - الهدف الأساسى هو ضمان الأسرة وصيانة كرامة الإنسان وتفادى الآثار السلبية على الأسرة وأولادها فى الحاضر والمستقبل، وجعلها فى وضع تستطيع فيه الإسهام فى بناء المجتمع الجديد بوعى وإخلاص.

٦ - تهدف الرعاية الاجتماعية للمعوقين بدنيا وعقلياً إلى تحقيق واجب المجتمع والدولة تجاه المواطنين القادرين على العمل جزئياً وغير القادرين عليه كلياً عن طريق تأهيلهم وتقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية والتعليمية والمهنية والتثقيفية لتمكينهم من التغلب على الآثار التى نجمت عن عجزهم.

إن الخدمات الاجتماعية التى لا مناص للمؤسسة المقترحة من تسييرها تتمثل فى إنشاء أنشطة متنوعة تناسب وحجم الاحتياجات المطلوبة فى المجالات الفكرية والاجتماعية والبدنية، ومن ثم يصبح مطلوباً من المؤسسة^(٦٠):

(٦٠) التقرير الاجتماعى الموحد، ص ٥٢، ٤، ٢٣، ٣٤.

أ - التعرف على احتياجات المجتمع ومساعدته على تحقيقها عن طريق مؤسسات المجتمع المختلفة وخصوصاً مؤسسات التعليم العالى.

ب - ترجمة هذه الاحتياجات إلى برامج عملية.

ج - تدريب العاملين فى القطاعات الاجتماعية المختلفة.

وقد تتمثل هذه البرامج أو الخدمات المطلوبة فى شكل محاضرات تعالج قضايا اجتماعية متنوعة أو فى صورة دراسات للمسائل القائمة الاجتماعية أو الاقتصادية أو النفسية، وقد تتمثل فى شكل برامج قصيرة المدى محددة الهدف.

ولما كان القطاع الريفى هو الغالب، كان من الضرورى الوعى بظروف هذا القطاع حتى لا تتحطم الجهود التربوية المطلوبة بما فيه من عقبات ومظاهر تخلف، نسوق منها على سبيل المثال^(٦١):

- أن القيم والعلاقات الاجتماعية فى الريف، والنظرة المتخلفة لتعليم المرأة الريفية والتي تنظر لتعلمها على أنه إفساد لأخلاقها، وأن التزامها بالبيت هو السلوك السوى، يحمل فى طياته نظرة متخلفة إلى التعليم بشكل عام ويقلل من أهميته، مما خلق وضعاً متخلفاً، وغرس فى نفس المرأة شعوراً بعدم قدرتها على تطوير ذاتها، الأمر الذى سبب تخلفاً فى الجيل الذى تكون المرأة مسؤولة عن تنشئته من موقعها المتخلف.

- طبيعة تكوين الأسرة الريفية: أن الأسرة الريفية العربية غالباً ما تكون أسرة ممتدة وكبيرة، ومن هذه الأسر نلاحظ التمايز الواضح حيث يحتل أكبر الذكور سناً موقعاً متقدماً على الأنثى إذ يجد الاهتمام به والاستئثار منذ يوم ولادته، وتجد الأنثى عكس ذلك ويستمر هذا التمايز مدعماً بممارستها يغذيها هذا الشعور بحيث يصبح الذكر فعلاً أكثر كفاءة وقدرة وذكاء من الأنثى التى ينمى فيها عدم الثقة بالنفس وبأنها إنسان أقل قدرة من الذكر.

- اتخاذ القرارات فى الأسرة: فمن أهم الممارسات الخاطئة فى المجتمع الريفى، حصر المسؤوليات فى الأب، ورب الأسرة، وتحجب أى فرصة لتحمل المسؤولية من قبل

(٦١) اللقاء العربى من أجل السعى لإنشاء الاتحاد العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص ٢٠٢.

أفراد الأسرة الآخرين، والمرأة أحد أفراد الأسرة التي تحرم من حرية اتخاذ القرارات حتى في الأمور الخاصة بها.

- ثقافة الفرد في المجتمع الريفي محدودة وحيدة الجانب تركز على غرس التقاليد الاجتماعية المتخلفة السائدة وتحمل الثقافة العامة، أما التوجيهات والمعلومات حول شخصه وأهميته ومستقبله وإمكاناته وحقوقه والعالم الذي يعيش فيه، فنادرة.

وسواء كانت المرأة في الريف أو في الحضر، فإن دورها "كأم" لابد أن يكون أحد المهام الأساسية في وظيفة المؤسسة المقترحة، ولا يحتاج الإنسان إلى كثير عناء لإثبات الأثر الكبير الذي تتركه الأم في طبيعة نمو الأطفال ومسارات حياتهم، ومن ثم إثبات أثر ثقافتها وتعلمها في التفاعل الاجتماعي والنفسي داخل إطار الأسرة.

فمن البديهي أن المرأة الجاهلة ينحسر دورها في تربية الأطفال وتوفير مستلزمات الإطعام والإلباس والمنام لهم بشكل صريح دون أن ترتفع إلى مستوى توجيههم. بما يناسب نموهم الجسمي والعقلي والنفسي ومتابعتهم في دراستهم وتعليمهم، بعكس المرأة المتعلمة التي توفر مستلزمات الحياة الضرورية من طعام وملابس ومنام، وتضفي على العائلة جوا من الراحة النفسية والشعور بالأطمئنان، فضلا عن كونها تعمل جاهدة لتطوير الأسرة وتوفير إمكانيات الترفيه عنها ومتابعتها تحصيل أبنائها والتعاون مع زوجها في تحمل أعباء الحياة، فهي بذلك أقدر على أن تكون مشاركة مع الزوج في مسيرة الحياة وتكون مشاركة إيجابية في الوقت الذي تكون مشاركة المرأة الجاهلة، غالبا، مشاركة سلبية^(٦٢).

٢ - الدراسات العلمية (الأكاديمية) :

وتقوم بها كلية يقترح أن تسمى (كلية المجتمع) أو (كلية التعليم المستمر)، يرمى

(٦٢) ندوة القيادات النقابية، ص ١٢٦.

التعليم فيها إلى استكمال إعداد الطاقات البشرية في النساء التي يحتاج إليها المجتمع العراقي في تطويره، إعداداً يهيئ للمجتمع أفراداً على مستويين من التخصص: الأول، متوسط بين الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية، الثاني: عال، قادرين على القيام بأعمالهم بمهارة ودربة في ميادين التعليم والصناعة والزراعة والتجارة والفنون النسوية والخدمة الاجتماعية وغيرها.

وتقدم هذه الكلية نوعين من البرامج:

- أ - برامج دراسية لمدة أربع سنوات تتخرج بعدها الطالبة في تخصص معين بعد أن تدرس ثمانية فصول دراسية تتراوح ساعاتها المعتمدة ما بين ١٤٤ - ١٦٠ ساعة.
- ب - برامج دراسية لمدة سنتين تتراوح ساعاتها المعتمدة ما بين ٧٢ - ٨٠ ساعة.

وهذا يعني أن هذه الكلية تسير حسب نظام الفصول الدراسية، والساعات المعتمدة، وأن السنة الدراسية تقسم إلى فصلين دراسيين وفصل صيفي، وأن العبء الدراسي للطالبة لا ينبغي أن يتجاوز العشرين ساعة معتمدة في الفصل الدراسي العادي، وعشر ساعات معتمدة في الفصول الصيفي.

ومن المفترض أن تتضمن الخطة برنامجاً دراسياً يتشكل على النحو التالي:

١ - متطلبات كلية، ويهدف إلى تكوين ثقافة عامة مشتركة عند جميع الطالبات لتحقيق العمق الأكاديمي والقدرة على مواصلة التعلم الذاتي المستمر، ويتكون متطلب الكلية من مقررات لا تزيد ساعاتها المعتمدة عن ٣٥٪ من مجموع الساعات المقررة.

٢ - متطلب برنامج، ويهدف إلى تكوين ثقافة مهنية مشتركة عند جميع طالبات البرنامج، ويتكون من مقررات لا يزيد عدد ساعاتها المعتمدة عن ٢٥٪ من مجموع الساعات المقررة لهذا البرنامج.

٣ - متطلب التخصص، ويهدف إلى إكساب الطالبة معلومات ومهارات واتجاهات

في الموضوع الذي تخصص فيه، ويتكون هذا المتطلب من مقررات لا تقل نسبة ساعاتها المعتمدة عن ٥٠٪ من مجموع الساعات المعتمدة المقررة لذلك البرنامج^(٦٣).

وإذا كانت الكلية المقترحة من المفروض أن تقدم فرصاً لمن لم يستطع الالتحاق بالكليات والمعاهد العالية لظروفهن الخاصة مما يستوجب بالضرورة تشاهاً وتماثلاً في البرامج الدراسية، إلا أنه مما لا يقل عن ذلك ضرورة وأهمية، أن تتميز الكلية ببعض البرامج الجديدة، والخطط المستحدثة التي تعكس التغيرات والتطورات التكنولوجية المعاصرة حتى لا تنغلق في قالب ما هو تقليدي ومعروف.

ومن المجالات التي يفترض أن تجد لها مكاناً في هذه الكلية يمكن أن نذكر على سبيل المثال

- تربية الطفل.
- اللغويات
- إرشاد وتوجيه نفسى.
- أعمال سكرتارية.
- أجهزة الكترونية.
- مهن طبية مساعدة.
- إعلام.
- إدارة منزلية.
- فنون.
- تدريس.
- اجتماعيات.
- مهن زراعية.. إلخ.

ومن المهم للغاية أن تراعى هذه الكلية أموراً مثل^(٦٤):

* التكامل بين البرامج الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والصحية التي تقدم للفتات المستهدفة بالبرامج التعليمية.

(٦٣) الاتحاد العام لنساء العراق: سلسلة ندوات متخصصة للدراسات، بغداد، د. ت ص ١١ - ١٢.

(٦٤) المرجع السابق، ص ٣٠١.

* لابد من دراسة متأنية ودقيقة وشاملة لاحتياجات الفئات المستهدفة عند تقرير البرامج.

* إخضاع البرامج والمقررات لعمليات تقويم ومتابعة مستمرة نتيجة دراسات علمية.

* أن تعطى الأهمية وبدرجة متساوية للبرامج القصيرة المسائية والبرامج الأكاديمية النظامية النهارية.

* أن تبني مناهجها ونشاطاتها على أسس خلاقة وأن لا تعتمد على الأنظمة التربوية التقليدية.

* إشراك جميع الأشخاص المعنيين في تخطيط برامجها.

* أن تتولى زمام المبادرة وتكون مركز القيادة في تخطيط وتنفيذ مشاريع المجتمع البناء.

وإذا كان تحديد البرامج والمقررات أمراً تتولاه - فيما بعد لجان متخصصة - إلا أنه من المهم الاتفاق بداية على بعض المقررات الأساسية التي يفترض ألا تخلو منها مجالات الدراسة في الكلية مما تمليه طبيعة الفئات المستهدفة والظروف المجتمعية والفكرية التي يدرس في ظلها، ولعل في مقدمة هذه المقررات:

- التربية العقائدية، مما يتصل بالأسس الأيديولوجية للمجتمع العراقي والرؤية المستقبلية لمسيرته، والمشروع الحضاري للأمة العربية.

- التثقيف الديني: ولسنا في حاجة إلى التفصيل لبيان أهمية هذا الركن في تكوين الشخصية العربية على وجه العموم، والمرأة العراقية على وجه الخصوص وخاصة في عصر يتسم بالصراع العقائدي والحملات الفكرية التي تستهدف الغزو بنية الهيمنة والسيطرة.

- التطور الفكري للمرأة على وجه العموم والمرأة العربية على وجه الخصوص، والمرأة العراقية على وجه أخص لبيان موقعها من حركة التحرير والدور التنموي المنوط بها.

مراحل تنفيذ المشروع:

غنى عن البيان أن المشروعات التربوية بطبيعتها تتميز بالطموح الذى قد يبدو للنظرة العجلى أنها قد تتجاوز إمكانات الواقع والتحقيق وتخلق فى آفاق أحلام طوباوية بعيدة المنال، وإذا كان (الحلم الاجتماعى) أمراً مشروعاً حتى فى التفكير المستقبلى العلمى المعاصر، فإن قيام المشروع على خطة التدرج والمرحلية، يمكن أن يساعد إلى حد كبير فى تحويل الأمانى البعيدة إلى واقع معاش.

ولا شك أن خطة التدرج والمرحلية تحتم النظر بعين الاعتبار إلى "الأولويات"، والأولوية التى تفرض نفسها هنا هى: أولوية الدراسة والبحث، إذ لا يكفى أن يقوم خبير مهما أوتى من مقدرة لمدة أيام تقل عن أصابع اليدين بعملية (استطلاع)، وإنما لابد من تشكيل (فريق) بحث يضم: متخصصاً فى اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوى لعمل دراسة جدوى للمشروع لا فى ضوء (عائده) المادى فحسب وإنما أيضاً فى ضوء عوائده التربوية والاجتماعية والثقافية والقومية، مما يستلزم أن يضم هذا الفريق خبيراً فى فلسفة التربية والسياسات التربوية ذى رؤية اجتماعية واضحة، فضلاً عن خبير آخر فى تصميم البرامج وتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وكذلك خبيراً من الاتحاد النسائى حيث يتوافر لها الوعي بالظروف الخاصة التى تعيشها المرأة العراقية واحتياجاتها الآتية والمستقبلية.

ومثل هذه المهمة يفترض أن تستغرق فترة من أسبوعين إلى أربعة.

ومن المعروف أن تطبيق قانون الإلزام فى التعليم فى المرحلة الأولى فى العراق قد بدأ فى العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨، وهذا يعنى أن أعداداً ضخمة من الخريجات سوف يكن فى الثانوية العامة فى العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩، بعد أن يكن قد قضين ٦ سنوات فى المرحلة الأولى + ٣ سنوات فى المرحلة المتوسطة + ٣ سنوات فى المرحلة الثانوية.

إن هذا يعنى أيضاً تضاعف الطلب الاجتماعى على الجامعات العراقية الحالية مما يفوق طاقاتها الاستيعابية، فضلاً عما يقتضيه تنسيق القبول من بعثرة للبعض من البنات

على مناطق بعيدة عن عائلاتهم، ويخلق مشكلات في تدبير الحياة المعيشية، مما قد يصرف البعض كلية عن استكمال التعليم مع الرغبة فيه.

وهذا الظرف يحتم أن تحتل فكرة "الكلية الجامعية" المقترحة أولوية في الإنشاء على الرغم مما قد يتبادر إلى الأذهان من ضرورة أن تكون الأولوية للبرامج السابقة على التعليم العالي. ويحضرنا في هذا المقام التجربة التعليمية التي حدثت في مصر في أوائل القرن التاسع عشر عندما أراد (محمد علي) إقامة نظام تعليمي على النمط الغربي الحديث، إذ وجد أن مهام الدولة الجديدة في حاجة عاجلة إلى كوادر فنية علياً تسير أجهزة الحكم والخدمة والإنتاج مما جعل من المستحيل أن يسير وفقاً لتدرج السلم التعليمي نفسه فيبدأ بالمرحلة الأولى فالثانية، فبالعالي، ذلك أن منطق الحاجة الاجتماعية والمشروعات الآتية قد يتغلب - تحت وطأة الضرورة - منطلق السلم التعليمي، بحيث يمكن أن نبدأ من أعلى. ويعزز هذا المطلب في الحالة العراقية أن الخطوات السابقة على المرحلة العالية قائمة بالفعل، ولن تبدأ المرحلة العالية في مشروعنا من نقطة الصفر بطبيعة الحال.

ومن حسن الحظ أن الاتحاد النسائي العربي تتوافر في مقره ببغداد إمكانات لا بأس بها يمكن استثمارها في البدء بهذه الكلية المقترحة، فضلاً عن إمكانات الاتحاد العام لنساء العراق سواء في بغداد أو المحافظات الأخرى مما قد يحتاج إليه. وبطبيعة الحال، فلا بد في الآن نفسه أن يبدأ في مشروع تأسيس بناء خاص بالمؤسسة ككل.

التنظيم المقترح:

نظراً لأن المؤسسة المقترحة لن تبرز إلى الواقع مرة واحدة وإنما ستتخلق وتنمو تدريجياً، لذا كان من الطبيعي أيضاً ألا يكون هناك تنظيم ثابت يبدأ من الخطوة الأولى ويستمر هيكلاً واحداً، وإنما يسرى عليه هو الآخر قاعدة التدرج والمرحلية. لكننا على أية حال نستطيع أن نتصور أن هناك وحدات وأقساماً أساسية لا بد من وجودها أياً كانت المرحلة التطورية للمؤسسة، من ذلك:

- وحدة الدراسات والبحوث، وهى من الوحدات التى لابد من قيامها وعملها من اللحظات الأولى ويفيد فى ذلك أن الاتحاد العام لنساء العراق به بالفعل مثل هذه الوحدة.

- وحدة المعلومات والإحصاء: وتختص بتجميع كافة البيانات والمعلومات والأرقام المطلوبة سواء ما يتصل بعمل المؤسسة نفسها أو المؤسسات الأخرى ذات العلاقة.

- مكتب الإرشاد والتوجيه: ويختص بتوجيه الطالبات وإرشادهن إلى التخصص الذى يتفق وميولهن وقدراتهن وحالاتهن الدراسية ومعدلاتهن.

- وحدة القبول والتسجيل، حيث تقوم بإعداد الجداول الدراسية واستقبال رغبات الطالبات فى المقررات والبرامج التى يردن التسجيل لها واستقبال نتائج الامتحانات وما يتصل بهذا وذاك من إجراءات وعمليات فنية وإدارية.

- وحدة اتصالات: وتكون مسؤولة عن المراسلات الواردة والصادرة.

- وحدة التقنيات التربوية: حيث سيكون عليها المعول الرئيسى فى معظم البرامج الدراسية خاصة وأن "التعلم الذاتى" سيكون نهجا أساسياً، والتعليم عن بعد صيغة رئيسية، ومن هنا فإن مهمة هذه الوحدة لا تكون فقط مجرد "تجميع" وإنما لابد وأن يكون "الإنتاج" مهمة أساسية سواء لبعض التقنيات التى يمكن تصنيعها محلياً أو إنتاج البرامج التعليمية.

- وحدة التقويم والمتابعة: والتقويم هنا لا يقصد به فقط تقويم الطلاب وإنما كافة النشاط والخطوات والعمليات والبرامج.

- الإعلام: ووظيفته مهمة من حيث التعريف بأعمال المؤسسة وبرامجها وتحفيز الجماهير النسائية على الاقبال عليها واستثمار إمكانات قنوات الإعلام فى توصيل بعض البرامج إلى الفئات المستهدفة.

- وحدة تصميم البرامج والتخطيط لها، فالبرامج ليست (قالبا) جاهزا يتم وضعه من أول مرة وتنتهى المهمة، وإنما هى عملية مستمرة تخضع للتغيير والتطوير والتقويم

والتابعة وبطبيعة الحال فإن الخطوات التنفيذية لابد أن تكشف عن الحاجة إلى وحدات وأقسام أخرى. كذلك فإن من المسلم به وجود وحدات وأقسام أكاديمية خاصة بالتخصصات التي سيتم تدريسها.

الموارد المالية:

من المفترض ألا يعتمد هذا المشروع في تمويله سواء في مرحلة التأسيس أو مراحل التشغيل على الجهد الحكومي نظراً للظروف الخاصة التي تمر بها العراق نتيجة سنوات الحرب، هذا فضلاً عن الاتجاه المعاصر في كثير من البلدان لإشراك القطاع الخاص وجماهير المستفيدين في تحمل التبعة، ومن هنا فإننا نتصور مصادر التمويل على النحو التالي:

- ١ - المصروفات المتحصلة من الطالبات حيث سيتحملن العبء الأساسي في نفقة تعليمهن.
- ٢ - الإعانة الحكومية وخاصة الصورة العينية منها سواء في شكل أرض أو بناء أو ما إلى ذلك.
- ٣ - التبرعات والإعانات الخاصة سواء من مصادر محلية أو عربية أو دولية.
- ٤ - المشروعات الخاصة التي يفترض أن تقوم بها المؤسسة.

أما بعد...

إن التاريخ الطويل الذي مر به نضال المرأة العربية بصفة عامة والمرأة العراقية بصفة خاصة على طريق التحرير يؤكد لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن التحرير، لا يمتنع، وإنما يتم الحصول عليه بعمليات متعددة من الكفاح والعمل الشاق على مختلف الجبهات، حتى تصبح المرأة نفسها جديرة بالمكانة التي تتطلع إليها، وليس غريباً أن نلاحظ حتى في السنوات القليلة الماضية كيف أن عدداً من النساء في الوطن العربي قد استطعن أن يصلن إلى مكانة مرموقة لم يصل إليها كثير من الرجال، في الوقت الذي نقول فيه إن المرأة ما زالت تعيش حالة من التخلف الاجتماعي والحضاري، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل مرة أخرى أن "المكانة" ليست حالة خارجية وإنما إشعاع ينبع من الشخصية

نفسها، وأن الاحترام يفرض نفسه ولا يطلب منحة، وأن التحرير حق ينتزع وليس هدية تباع وتشتري.

وحصيلة هذا كله أن المرأة لا بد أن تكون على درجة من (الجدارة) التي لا تأتي إلا برفع مستوى الأداء، وتعميق مستوى المعرفة والثقافة، والوصول بكفاياتها الإنتاجية والوظيفية إلى درجة تجعل منها طاقة عمل خلاق مبدع، وقوة دفع حضارى واجتماعى يطوّرو ويغيّر.

ومن حسن الطالع حقاً أن العراق يملك المقومات الأساسية الثلاثة للنهوض الحضارى بالمرأة، فهو يملك الثروة المالية - إذ استثنينا ظروف الحرب الطارئة التي أجهده ماليا - الناتجة مما حباه الله به من ثروة نفطية، وهو يملك (الأرض) الزراعية التي تجعل الشعب العراقى قادراً على أن ينتج طعامه، هذا الشرط الأساسى للتحرير حيث إن من يستورد قوته، يصدر إرادته، وهو يملك (البشر) القادرين على تحويل هذا وذاك إلى حياة اجتماعية مبدعة.

ولا بد أن نضيف إلى ذلك شروطاً ثلاثة أخرى تجعل من المشروع الذى بسطناه لتعليم المرأة العراقية من خلال مؤسسة غير نمطية للتعليم المستمر، يمكن أن تتحول بالفعل إلى واقع مجسد، هذه الشروط هى: الرغبة، والقدرة، والإرادة.

نحو صيغ تعليمية جديدة في إطار التنمية الشاملة(*)

مقدمة

أحد المعايير الهامة التي يحتكم إليها كثير من الباحثين عند اختيار موضوع للبحث والدراسة، هو مدى توافر الكتابات المتعددة التي تناولت مختلف جوانب الموضوع.

وهناك عدد قليل من الباحثين، ينظر إلى الأمر نظرة مختلفة، مؤداهما أن كثرة ما كتب في موضوع ما ينبغي أن يكون صارفاً عن اختياره، على أساس أن البحث الحقيقي هو الذي يفتح مجهولاً، ويكشف عما لم يألفه الناس.

وإذا كان الباحث في الموقف الأول يعتبر أن إقدامه على دراسة موضوع كثرت الكتابة فيه، أمراً سهلاً وميسوراً، فإن الباحث في الموقف الثاني يجد العكس، إذ ما دام رائده هو الكشف عن الجديد، فلربما وجد أن كل ما يمكن أن يقال قد قيل بالفعل. والحق أن هذه السطور كان لابد منها للكشف عن "الأزمة" التي يواجهها الكاتب بنسبة لموضوع دراستنا الحالية.

ذلك أن العلاقة بين "التعليم" وبين "التنمية" على الرغم من قصر الفترة التي شهدت فيها دراسات عنها، حيث يمكن أن نرجع بداياتها إلى أول الستينيات على وجه التقريب، إلا أنها في الوقت نفسه شهدت غزارة في الإنتاج البحثي إلى الدرجة التي جعلت من هذه القضية محوراً استقطب الجمهور الكبير من الكتاب والباحثين، ولا نبالغ إذا قلنا، بل إنها استقطبت "دولا" ومنظمات عالمية حتى أصبح الباحث الجديد في حيرة من أمره حقاً، فماذا يمكن أن يكتب بعد كل ما كتب؟

أصارع القارئ بهذا منذ البداية حتى لا يقبل على القراءة متصوراً أنه بصحبة مرشد

(*) مؤتمر جمعية المعلمين الكويتية عام ١٩٩٣.

علمى سريه مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر، وإنما هي رحلة فكرية لمنطقة غير جديدة من حيث الحدود والأبواب، لكنها قد تمد القارئ بعلاقات جديدة، أو رؤى مختلفة، أو تفسيرات واجتهادات تحاول أن تبرهن أن الشمس دائماً تشرق من جديد.

التعليم ليس مصباح علاء الدين

إن الحديث عن الدور التنموي للتعليم، سواء عن طريق المؤسسات النظامية أو عن طريق غيرها من الصيغ المستحدثة اللانظامية، إنما يعكس (مسلمة) مؤداها أن التعليم يملك القدرة على التغيير الاجتماعي، ولديه من الفعالية ما يمكنه من أن يحقق الإصلاح المنشود.

وليس مقصدنا هنا أن نشكك في هذه المقولة، وإنما نريد أن نعبر عن تحفظنا على "الغلو" و "التطرف" اللذين نلمسهما لدى كثيرين من حيث ثقتهم في "قدرة" التعليم و "إمكاناته" وكأنه هذا المصباح الذي تروى موروثاتنا الأدبية أن ماله يمكن أن يأتي بالعجائب ويحقق المعجزات ويطير بالإنسان إلى سماء لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم.!

وليس هذا الاتجاه جديداً، بل إن تاريخه يكاد يمتد بامتداد تاريخ الفكر البشري وخاصة بعد أن كتب أفلاطون، فيلسوف اليونان الشهير "الجمهورية" متصوراً مجتمعاً مثالياً وأن "التعليم" هو "السفينة الفضائية" التي تصل المدينة بعالم المثل، مثل الحق والخير والجمال.

... وهكذا كان الشأن مع كثيرين من مفكرى التربية في كثير من المجتمعات وعبر حضارات العالم المتعددة، القديم منها والحديث.

وحفظت ذاكرة التاريخ التربوى آلافاً من الصفحات التي تكاد تجمع كلها على أن الدواء الشافي للتأخر الاجتماعي هو نهضة تعليمية تنفض عن النظام التربوى غبار الضعف والرداءة، فإذا قامت مثل هذه النهضة، استطاعت معاهد التعليم المتعددة، أن تضخ في عروق الجسم الاجتماعي قوى بشرية ناهضة متجددة فترفع الإنتاجية

وتنقش سحب الجهل وتبدأ "الانطلاقة" المرجوة التي يمكن أن تحمل المجتمع إلى الدرجات العليا.

لكن فريقاً آخر من المفكرين وخاصة في السنوات الأخيرة، نحنا نغوا آخر يضاد ما سبق، مؤكدين أن التعليم إن هو إلا منظومة فرعية من نظام أكبر (أم) هو البنية المجتمعية، وبالتالي فهذه المنظومة الفرعية تصح بصحة الجسم الكبير وتمرض بمرضه، ومعنى هذا، أن المجتمع إذا كان متخلفاً فسوف تشيع علل التخلف في التعليم نفسه سواء في الفلسفة أو الأهداف أو في التنظيم أو مناهج التعليم أو إدارته ومن ثم يعمل التعليم على إعادة إنتاج مفاهيم وأساليب وقوى بشرية تكرس التخلف وتعززه.

ويشير هؤلاء إلى أن القوى الاجتماعية المهيمنة في المجتمع دائماً ما تسير الأمور بما يتفق ومصالحها هي لا في التنظيم السياسى والسياسة الاقتصادية فحسب، وإنما تركز على استدامة الأوضاع القائمة بتشريها للأجيال الجديدة في صورة "قيم" و "اتجاهات" و "مفاهيم" و "معارف"، و "ممارسات" عن طريق التعليم، فتصبح هذه الأجيال الجديدة، أعمدة أخرى يقوم عليها مجتمع القهر والاستغلال.

ولا يجد أصحاب كل فريق مشكلة في العثور على أمثلة مؤيدة من واقع التجربة البشرية في مجتمعات عدة، وفي حضارات مختلفة، ولا غرو في ذلك فالتاريخ البشرى محيط كبير يمتلئ بالكثير، الغث والسمين، الأمثلة المؤيدة، والأمثلة النافية، وذلك نظراً للتعقد البالغ للسلوك الإنسانى، بحيث يصعب تحديد العلاقة السببية المباشرة، فيجىء التفسير وكأنه عملية "اصطياد" و "إنتقاء" للأمثلة المؤيدة.

ولابد من مصادرة القارئ بأن كاتب هذه السطور، كان أكثر ميلاً إلى وجهة النظر الثانية من حيث أن التخلف الاجتماعى ليس السبيل إلى قهره بمجرد إصلاح للتعليم، لأن هذا الإصلاح يتعذر في ظل الخلل البنىوى المجتمعى، وبالتالي فلا بد من التغيير الهيكلى حتى يمكن "تفعيل" التعليم.

لكن مزيداً من التفكير ومع كثير من المناقشات في مواقع مختلفة وبمناسبات متعددة

وجدنا أنفسنا نصل إلى طريق مسدود. إذ كيف يمكن أن نحدث التغيير الهيكلي في المجتمع بغير قوى بشرية على قدر كبير من الوعي والاستنارة والإيمان بالتوجه المطلوب؟ وإذا كانت هذه القوى تمثل هذه الموصفات، وما سار على دربها لا تتخلق إلا بتربية ولا توجد إلا بتعليم، فهل نحن نعيد هنا تلك المعضلة الشهيرة: البيضة أولاً أم الدجاجة؟

الحق أن هذا مأزق يسلمنا إليه "التطرف" في كثير من الأحوال، التطرف الذى يحتكم فقط إلى منطق "إما" "أو" بحيث لا يرى أمامه إلا الأسود والأبيض. وإذا كانت بعض الأمور تخضع لهذا المنطق بالفعل، كما نرى فليس هناك وسط بين "الكفر" و "الإيمان"، لكن العديد من المسائل الفكرية والثقافية والاجتماعية العامة قد تأبى هذا الإنحصار "إما" هنا و "إما" هناك فنحن أمة وسط.

والوسطية المقصودة هنا ليست وسطية حسابية، تقيس المسافة بين طرفي القضية لنقف وسطها، وإنما هي موقف فكري يرى أن لكل زاوية رؤية ميزتها التي تجعلها تكشف عن جانب من جوانب الحقيقة، لكنها تعجز وحدها عن التفسير الكافي.

وبالنسبة لقضيتنا هنا نجد أنفسنا أمام سبيلين، لا نختار بينهما ولكننا نرى وجوب أخذهما بعين الاعتبار معاً:

الأمر الأول، أن الإصلاح التربوى إذا كان يتعلق بالتغيير الجذرى في هيكل البنية المجتمعية، وإذا كان مثل هذا التغيير أمراً يفوق قدرة التعليم ويخرج عن نطاق العاملين بالتعليم، فليس معنى هذا إعفاء التعليم من المسئولية ففى داخل النظام التربوى نفسه مساحات لا بأس بها تحتاج إلى تطوير وإصلاح، وخاصة إذا ضيقنا الدائرة في خط الإنتاج التربوى الأول، وهو المدرسة.

الأمر الثانى أنه إذا كان صحيحاً أنه لا صلاح لمجتمع إلا بالتعليم، فإنه مما لا يقل عن ذلك، إنه لا صلاح لتعليم إلا بإصلاح اجتماعى، مما يفرض أن تكون حركة الإصلاح والتطوير "كلية" و "شاملة".

الوظيفة التنموية للتعليم

بتراكم الخبرة الإنسانية واستيعاب مدلولاتها، اتضح أن ثمة فروقاً جوهرية بين المتعلم والأمي، ولاسيما بين العامل المتعلم، ونظيره الأمي لصالح المتعلم، وذلك في العديد من المجالات مثل القدرة الإنتاجية، وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج، وحسن التعامل مع الزملاء، والعلمية في التعامل مع الإشاعات.. إلخ، ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير تدريجياً، وبدأ مفهوم رأس المال البشري Human Capital في الشيوع بين علماء الاقتصاد المهتمين بالتربية، حيث زاد الاعتقاد بأن تعليم الإنسان يصقل مهاراته وقدراته، ويكسبه العديد من الصفات ومنايع القوة البشرية بما يفيد في حاضره ومستقبله، بشكل يفوق - إلى حد بعيد - ما أنفق عليه من وقت وجهد ومال^(١).

ولقد مرت عملية النظر إلى التعليم كاستثمار بمرحلتين:

أولاهما: مرحلة "التقرير" حيث لاحظ المفكرون والمتخصصون فروقاً جوهرية عامة بين المتعلمين، وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب مما دفعهم إلى "تقرير" وجود آثار وعوائد إيجابية للتعليم في بناء البشر. وشاعت في هذه المرحلة أسماء مثل: آدم سميث A. Smith، والفريد مارشال A. Marshall وجون ستيورات مل J.S. Mill، وديفيد ريكاردو D. Ricardo، وغيرهم كثير.

ثانيهما: مرحلة (القياس) حيث اعتمد الباحثون في هذه المرحلة على معطيات المرحلة السابقة، وحاولوا قياس بعض آثار التعليم في الدخل القومي، وفي جوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك، ولاسيما بعدما تطورت وسائل القياس وتوافرت البيانات اللازمة، فشاعت في هذه المرحلة أسماء بارزة، منها ثيودور شولتز T. Shultz، وجارى بيكر G. Becker، وادوارد دنيسون E. Denison، وغيرهم كثير^(٢).

(١) محمود عباس عابدين: مسيرة علم اقتصاديات التعليم، في: سعيد إسماعيل على (محرر): دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه، القاهرة، دار الفكر العربي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد

١٦، ١٩٩٠، ص ١٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١٣.

(٣) محمد يوسف حسن: أثر الانتشار التعليمي على التنمية الاقتصادية، في المرجع السابق، ص ٩٢.

ومن هنا بدأ الإدراك المتزايد لدور التعليم في التنمية، لاسيما بعد تلك السلسلة من الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بقياس مساهمة التعليم في التنمية والتي يمكن تصنيفها كما يلي^(١):

١ - دراسات اهتمت بالعوامل المتبقية لتحديد إسهام التعليم في الناتج، والعوامل المتبقية Residual factors هي تلك العوامل غير القابلة للقياس من بين مجموعة العوامل التي تحدد زيادة الناتج القومي الإجمالي، ومن المعروف أن إحدى طرق تقدير زيادة الناتج القومي الإجمالي لبلد ما، ولفترة من الزمن، هي طريقة البواقي التي تقسم بموجبها العوامل الباقية إلى قسمين: العوامل القابلة للقياس وتشمل رأس المال والعمل، والعوامل غير القابلة للقياس، والتي يشكل التعليم والثقافة والبحوث العلمية وتقدم المعرفة الجزء الأعظم منها. ومن أهم الدراسات التي اهتمت بالعوامل المتبقية لتحديد إسهام التعليم في الناتج القومي الإجمالي^(٢):

أ - دراسة لـ رداوى وسميث Reddaway & Smith، حيث أشارت دراستهما لإنتاج الصناعات التحويلية البريطانية خلال الفترة من سنة ١٩٤٨ إلى سنة ١٩٥٤ إلى أن الزيادة في الإنتاج لا تدين إلى زيادة رأس المال وزيادة القوى العاملة، إلا بمقدار الربع، وما تبقى "٧٥٪" يرجع إلى عوامل التطور التكنيكي "وما وراءها من أثر التعليم".

ب - دراسة سولو Solow، درس فيها إنتاج النشاطات غير الزراعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة من سنة ١٩٠٠ إلى سنة ١٩٦٠ حيث توصل إلى ما يلي:

- أسهم تراكم رأس المال وزيادة السكان وتزايد منابع الثروة المادية بنسبة ١٠٪ من الناتج القومي الإجمالي.

- أسهمت العوامل المتبقية بنسبة ٩٠٪ من الناتج القومي الإجمالي، والعوامل المتبقية يمكن أن نضمها تحت عنوان شامل هو التقدم التكنيكي (وهو ذو صلة واضحة بالتعليم كما قدمنا).

(١) المرجع السابق، ص ٩٣.

٢ - دراسات اهتمت بحساب معدل العائد من الانفاق على التعليم. ومن أهم الدراسات في هذا المجال^(١):

- دراسة (والش) Walsh، أظهرت أن القيمة المالية التي يحصل عليها الفرد نتيجة للتعليم تتجاوز في جميع الأحوال النفقات التي تنفق عليه. ويبلغ هذا التجاوز ٢٠١٤٢ دولاراً لدى حامل الشهادة الثانوية، ٣٠٧٥٣ دولاراً لدى حامل الليسانس أو البكالوريوس، ٢٨٣٣٥ دولاراً لدى حامل الماجستير، ٢٣٩٧٥ دولاراً لدى حامل الدكتوراه.

- دراسة (هوثاكر) Houthakker، التي اهتمت بقياس كمية التعليم في المراحل المختلفة مقدرة بالدولارات في الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لمختلف فئات السن، وأظهرت الدراسة أن قيمة دخل الفرد طيلة الحياة عند سن الرابعة عشر وبعد خصم الضرائب بواقع ٦٪ هي ٢٥٣٨٠ دولاراً بعد إتمام ثمان سنوات من التعليم في المدرسة، ٣٣٤٦٦ دولاراً بعد إتمام التعليم الثانوي، ٤١٤٣٢ دولاراً بعد إتمام أربع سنوات أو أكثر من التعليم الجامعي.

٣ - دراسات اهتمت بحساب معاملات الارتباط بين القيد بالمدارس والناتج القومي الإجمالي. ومن أهم الدراسات في هذا المجال^(٢):

- دراسة اليونسكو، التي ركزت على العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وجمعت الإحصاءات من سنة ١٩٥٠ إلى سنة ١٩٥٩ في إحدى عشرة دولة، وأظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين أعداد الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية معاً، ومعدل النمو في الناتج القومي الإجمالي.

- دراسة "هانان" Hannan، التي ركزت على أثر التعليم على التنمية الاقتصادية في الدول المتقدمة والنامية، وجمعت الإحصاءات عن عامي ١٩٥٠، ١٩٦٥، وأظهرت الدراسة أن أعداد الطلاب بالمرحلتين الأولى والثانية ذات أثر موجب

(١) المرجع السابق، ص ٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٥.

على الناتج القومي الإجمالي. وأظهرت الدراسة أيضاً أن أعداد الطلاب بالمرحلة الثالثة ذات أثر سالب صغير، يكاد أن يكون منعدماً، على الناتج القومي الإجمالي.

لكن مزيداً من البحث في علاقة التعليم بالتنمية كشفت بعد ذلك أوجه نقص وصوراً سلبية واضحة في معظم الدراسات السابقة، كان من أبرزها^(١):

١ - إقتصار الدراسات على العوائد الاقتصادية وخاصة (النقدية) Monerary وإهمالها الشديد للعوائد الأخرى، ولعل وراء ذلك أسباباً أهمها، السهولة النسبية لقياس المكاسب النقدية للتعليم لاسيما في صورة الأجور، بعكس أى أنواع أخرى من العوائد، ومنها كذلك، تبعية الغالبية العظمى من هذه الدراسات للاقتصاديين حيث هناك منهم من لا يرى من عوائد التعليم إلا العوائد النقدية.

والجدير بالذكر أن العوائد النقدية لا تمثل إلا أحد الجوانب في عوائد التعليم، بل هى جزء داخل العوائد الاقتصادية، فالتعليم عوائد أخرى (اجتماعية ونفسية.. إلخ) غاية في الأهمية، وذات تأثير فعال حتى في الإنتاجية نفسها، وبالتالي، الدخل.

٢ - ارتكزت معظم الدراسات الخاصة بتحديد القيمة الاقتصادية للتعليم في تحليلاتها على عدد سنوات التعليم أو إكمال مستوى معين منه أى أن هذه الدراسات اعتمدت على كم التعليم وليس جودته.

٣ - رغم أن الكثير من نتائج الدراسات كان لها فضل لفت الأنظار إلى أهمية الاستثمار في التعليم، إلا أنها ارتكزت على افتراضات نظرية كانت موضع تحد دائم، منها على درجة الخصوص أن مكاسب أو دخول المجموعات المختلفة من العاملين تعد مقياساً لإسهامهم في المخرج، وأن المكاسب الأعلى للعاملين المتعلمين تعد مقياساً لإنتاجيتهم المتزايدة، وبالتالي مقياساً لإسهامهم في النمو الاقتصادى. وواضح أن هذا الافتراض يحتمل الجدل الكثير، وربما الرفض في بعض الأحيان.

(١) محمود عباس عابدين. تطور النظرة لعوائد التعليم، الكتاب السنوى، ص ٦٠.

٤ - تتميز طرق قياس عوائد التعليم المستخدمة بالتبسيط الشديد اعتقاداً بأن العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية علاقة بسيطة تماماً. ولقد انتقلت هذه الطرق أساساً من دراسات الاقتصاد رغم الاختلاف الشديد بين المحالين: التعليم والاقتصاد، وبالذات مجال العوائد في التعليم في مقابل العوائد في الاقتصاد.

٥ - تركيز معظم دراسات العوائد الاقتصادية، لاسيما المبكرة منها، على التعليم الرسمي أكثر منها على التعليم غير الرسمي.

ولقد أدت هذه الانتقادات إلى بعض التحولات في مجال دراسة العوائد^(١).

على أية حال، فإن نتيجة هامة من النتائج التي أفرزتها دراسات اقتصاديات التعليم: أن النمو الاقتصادي لا يمكن أن يعتمد بالدرجة الأولى على النسبة التي تخصص من الدخل القومي للاستثمار الفعلي، وإنما لابد من النظر بعين الاعتبار إلى "تركيب" الاستثمار أكثر من النظر إلى (حجمه).

فالنسبة التي تتمثل بها الأفكار الجديدة أو الأساليب الجديدة للإنتاج في رأس المال الفعلي، هي التي تقرر النسبة التي يتقدم بها الاقتصاد في مجمله. وهذا هو باب واحد واضح من الأبواب التي يسهم بها التعليم في النمو الاقتصادي، إذ من التعليم العالي، ومن مؤسسات الأبحاث العلمية، تنبثق الأفكار والأساليب الجديدة، ثم إن القوة العاملة تتألف من فئات ذات مهارات متفاوتة، ويتضح يوماً بعد يوم أن المهارات التي يكتسبها الأفراد، هي نتيجة التعليم والتدريب اللذين توفرهما المدارس والجامعات عادة، مع العلم بأن قسماً كبيراً منها يكتسب في أثناء الممارسة العملية. وكلما أسرعنا في نقل المهارات الجديدة إلى أفراد القوة العاملة، أصبح من الأسير عليهم الاستفادة من أساليب الإنتاج الجديد، وزاد احتمال مبادرتهم إلى تغيير أساليب الإنتاج وأساليب التنظيم، وهذا هو الباب الرئيسي الثاني لإسهام التعليم في النمو الاقتصادي^(٢). وثمة باب ثالث لدور التعليم، وإن كان أقل ظهوراً من البابين السابقين، مع أنه على

(١) المرجع السابق، ص ٦١.

(٢) جون فيزي: التعليم في عالمنا الحديث، ترجمة محمود الأكحل، بيروت، دار الآفاق الجديدة، د.ت.

الأرجح أهم منهما، وهذا الباب هو العلاقات والمواقف الخفية التي تربط بين إدارة العمل والمستهلكين، فالبلدان التي تتمتع بدرجة عالية في التعليم مستعدة لتقبل التغيير ولدعم التغيير خلافاً لما هو الحال في المجتمعات الأخرى المتميزة بالمحافظة التقليدية العميقة الجذور، فالنمو الاقتصادي هو في الحقيقة تعبير موجز عن التغيير السريع، ومن أجل تدعيم النمو لابد من تحطيم التقاليد الراهنة، وهذا الاتجاه الاجتماعي الدقيق هو الذي يتأثر أكثر من سواه بما يجري في المدارس.

وفي خطابه الرياسي للجمعية الأميركية الاقتصادية، نجد تيودور شولتز، مثلاً، يقول عام ١٩٦٠^(١).

"إن عدم النظر بصراحة إلى الموارد البشرية على أنها نوع من رأس المال وعلى أنه وسائل نوجدها للإنتاج وتنتج عن الإستثمار، قد أدى إلى التمسك بالنظرة القديمة إلى العمل على أنه القدرة على أداء العمل اليدوي الذي يحتاج إلى قليل من المعرفة والمهارة، وهذه القدرة - حسب هذه النظرة - تتحقق لدى جميع العمال بقدر متساو، ولكن هذه النظرة إلى العمل، كانت خاطئة فيما مضى، وما زالت كذلك، فإحصاء الأفراد الذين يستطيعون العمل ويريدونه، واعتبار هذا العدد مقياساً لكمية عامل اقتصادي معين، لا يعنى أكثر مما يعنيه إحصاء مختلف أنواع الآلات لتحديد أهميتها الاقتصادية، بوصفها رصيذاً من رأس المال، أو فيضاً من الخدمات الإنتاجية".

بل إن اكتشاف طاقات الإنسان وقدراته هي التي أزاحت من على كاهل الناس إعلان (مالتوس)، نظريته التي آمن بها كثير من المفكرين، إن الموارد الاقتصادية تزداد بمعادلة حسابية، في الوقت الذي يزداد السكان زيادات هائلة بمعادلة هندسية.. وفي الاقتصاد الزراعي يتعرض إنتاج الأرض لقانون تناقص المنفعة مع ازدياد اليد العاملة في الزراعة، كذلك وضع لبعض الاقتصاديين أن مجالات استثمار رأس المال قد استنفدت أو كادت، وأنها فيما يبدو محدودة لا تواكب الرغبة في إشباع الحاجات الإنسانية المتزايدة، كما ونوعاً^(٢)، بيد أن قدرة الإنسان الإبداعية قد قضت على كل

(١) فردريك هاريسون وشارلز مايرز: التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي. ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٣٦.

(٢) حامد عمار: في اقتصاديات التعليم، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٤، ص ٢٠.

هذا الأوهام وخطت به إلى مجالات جديدة في الأرض وفي الفضاء، لم يكن ليتصورها قبل ذلك^(١).

الظهير "العقيدى" للتعليم والتنمية:

ولأن العقيدة الإسلامية محيطية بما هو مطلوب لمصلحة الفرد والجماعة دنيا وآخرة، فقد رأت في التعليم والتعلم ما يجعل العلم ركيزة لا قوام للتقدم الاجتماعى، ولا للقيام بفروض الدين وواجباته إلا بها.

وكان في تعدد النصوص الإسلامية، وخاصة في القرآن والسنة ما يشير إلى ضرورة أن يسعى المسلم إلى طلب العلم، بيد أن المسألة التي تثير تساؤلنا: هل كانت هذه النصوص تفيد "الوجوب" و "الإلزام" أم إنها كانت على سبيل "التحسين" و "النصح"؟ إننا نرى - والله أعلم - أن هذه النصوص تفيد أمراً وجوبياً وفقاً للأدلة التي سنعرضها حالاً، ونسجل بداية، دهشتنا لأن يفهم "الأهوانى" غير ذلك، وينسب "للقابسى" وحده فضل مناقشة هذه القضية^(٢).

بطبيعة الحال، فللقابسى فضله الذي لا ينكر في تنبيهه لقضية غفل عنها كثيرون، بيد أن الأدلة التي يسوقها هي نفسها ما نعتمد عليه نحن في التأكيد على (وجوبية) التعليم في القرآن والسنة، عكس ما ذهب إليه الأهوانى الذي قال: "لم يرد في القرآن نص على وجوب التعليم، ولا يوجب الحديث مثل ذلك ولم يعهد عن الصحابة والتابعين أنهم أوجبوا على الناس تعليم أبنائهم وإرغامهم على إرسالهم إلى الكتاتيب، أو استحضار المعلمين لهم. والكتاب والسنة والإجماع هي الأصول التي يرجع إليها الفقهاء في أحكامهم، وليس غريباً أن نجد القرآن خلوا من نص على التعليم، فلم يكن في العهد الذي نزل فيه القرآن كتاتيب، إلى جانب أن التعليم في الكتاتيب من الأمور الدنيوية البحتة التي لا يتعرض لأمثالها القرآن، وإنما يتركها لتصرف العباد"^(٣).

(١) الاتحاد العام لنساء العراق: سلسلة ندوات متخصصة للدراسات، بغداد، د. ت ص ١١ - ١٢.

(٢) سعيد إسماعيل على: رؤية إسلامية لقضايا تربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٢، ص ٨٩.

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى: التربية في الإسلام أو التعليم في رأى القابسى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٥، ص ٩١.

فإذا كان من الثابت أن القرآن والحديث قد أمر المسلمين بالعلم، فكيف يمكن أن يتم ذلك إلا بالتعليم؟ صحيح أننا لم نجد في الصحابة من (يرغم) ابنه على ذلك، ولكن التعليم والتعلم في صدر الإسلام، لم يكن من مقوماته معرفة القراءة والكتابة، لارتباط ذلك بـ (التدوين) وهو أمر لم يكن شائعاً إلا بعد فترة غير قصيرة.. لقد كان التعليم يعتمد على الحفظ والاستظهار كعادة العرب طوال قرون، والقرآن والحديث، كلاهما، حفظهما كثيرون من الصحابة دون قراءة أو كتابة، ولا ينفي ذلك اتصافه بأنه عملية تعلم وتعليم.

ولا ندري، لماذا الربط بين الأمر بوجوب التعليم في القرآن، و (الكتاتيب)، إذ ليس معنى خلو القرآن والسنة من ذكر للكتاتيب دليل على عدم أمرهما بالتعليم وجوباً، فالكتاب مجرد (مكان) تتم فيه عملية تعلم القراءة والكتابة، ومن الممكن أن يتم ذلك في أى مكان. هذا فضلاً عن عدم صحة ما ذهب إليه الأهواى من عدم وجود كتاتيب عند نزول القرآن فقد وجد بعضها، وإن كان قليلاً، وكذلك، وإن كان قاصراً على تعلم القراءة والكتابة لا على تعلم القرآن، كما شاع عنه بعد ذلك، وليس هنا مكان مناقشة ذلك حيث ناقشنا هذه القضية من قبل في مكان آخر^(١).

ولنتأمل معا مثل هذه الآيات القرآنية:

- ﴿فَلِمَ تَحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ﴾. آل عمران/ ٦٦.
- ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾. الإسراء/ ٣٦.
- ﴿وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ﴾. النور/ ١٥.

- ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ﴾. الحج/ ٨.

فها هنا استنكار القرآن الواضح لكل من يتحدث أو يفكر بغير (علم)، أفليس لنا أن نستنتج من هذا (ضرورة) الحصول على العلم حتى نحظى برضى الله؟

(١) سعيد إسماعيل على: معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٥، الفصل الثانى.

إنه عز وجل يؤكد أن التحدث بغير علم ليس أمراً بسيطاً كما يظن البعض، وإنما هو "عند الله عظيم"، أى أنه ذنب كبير، أفليس يجب على المسلم بناء على هذا أن يتحاشاه بأن "يتعلم" (١)؟

ومن الآيات القرآنية التى تؤكد حرص الله سبحانه وتعالى على دعوة الإنسان لممارسة التعليم والتربية، قوله الكريم: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعُونَ﴾. البقرة/١٥٩.

إن العبرة فى هذا الآية هى أن حكمها عام وإن كان سببها خاصاً، فكل من يكتم آيات الله وهدايته عن الناس، فهو مستحق لهذه اللعنة، ولما كان هذا الوعيد وأشباهه حجة على الذين لبسوا لباس الدين من المسلمين وانتحلوا الرئاسة لأنفسهم بعلمه، فقد قال بعضهم: إن الكتمان لا يتحقق إلا إذا سئل العالم عن حكم الله فكتمه، وأخذوا من هذا التأويل قاعدة، هى أن العلماء لا يجب عليهم نشر ما أنزل الله تعالى ودعوة الناس إليه وبيانه لهم، وإنما يجب على العالم أن يحيل على غيره. وقد فند أهل العلم الصحيح ذلك فقالوا: إن القرآن الكريم لم يكتف بالوعيد على الكتمان، بل أمر ببيان هداه للناس، وبالدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأوعد من يترك هذه الفريضة، وذكر لهم العبر فيما حكاه عن الذين قصرُوا فيها من قبل، كقوله تعالى: "ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير - إلى قوله فى المتفرقين عن الحق - "اولئك لهم عذاب عظيم"، وقوله: "لعن الذين كفروا من بنى إسرائيل على لسان داود وعيسى بن مريم" لقوله تعالى فى عصيانهم الذى هو سبب لعنتهم "كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه" الخ. فأخبر تعالى أنه لعن الأمة كلها لتركها التناهى عن المنكر (٢).

وهناك آية تأمر المسلمين بأن تكون معاملاتهم كلها كتابة، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ البقرة/٢٨١ وهذا الآية

(١) رؤية إسلامية لقضايا تربوية، ص ٩١.

(٢) سعيد إسماعيل على: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٣. الفصل الأول.

لم تظفر بما هي جديرة به من اهتمام الفقهاء ومفسرى القرآن على أنها الأساس الذى قامت عليه ظاهرة من أهم ظواهر المجتمعات الإسلامية وخصائصها المميزة^(١).

ذلك أن هذا الأمر أوجب على المسلمين تعلم الكتابة، لأنه ما من إنسان إلا ويتبايع أو يتعاقد ويعقد الاتفاقيات على طول حياته مهما كان ذلك قليلاً، ولا ندرى ما السبب فى أن الفقهاء لم يستنتجوا هذا الحكم من الآية الكريمة، والأغلب أنهم اعتبروا تعلم الكتابة فرض كفاية، فما دام فى الأمة من يقرأ ويكتب، فهو يغنى عن الباقين.

والحق أن تعلم القراءة والكتابة فى الماضى كان عسيراً كل العسر، ثم إنه كان قليل الفائدة إلا لمن اشتغل بالعلم أو بوظائف الدولة أو تولى الولايات أو كان تاجراً يحتاج إلى الكتابة كل يوم. أما الفلاح فى أرضه، فقد تنقضى الأعوام دون أن يحتاج إلى الكتابة، كتابة ورقة أو قراءة وثيقة. وشبيه بذلك، العامل الصغير فى مصنعه، والتاجر صاحب الدكان المتواضع أو الجالس فى السوق بشيء من بضاعة تسد حاجاته، أما ما نهتم به نحن به اليوم من الإطلاع وقراءة الكتب فما كان يقبل عليهما إلا المشتغل بالعلم أو الميسور الحال الذى يستطيع شراء الكتب، ثم إن الكتب كانت قليلة وغالية وما كان يستطيع اقتناءها إلا من ملك مالاً زائداً عن حاجته ينفقه فى هذا "الترف"، أضف إلى ذلك أن القارئ الكاتب إذا انقطع عن القراءة والكتابة زمناً طويلاً أو شك أن ينسى ما تعلم، وهذه كانت حالة الغالبية العظمى من السكان فما كانت تمس حاجتهم إلى كتابة شيء أو قراءة ورقة إلا فى النادر.

ولكن الأمر بكتابة كل اتفاق أو مبايعة أو دين، جعل من الضرورى أن يكون فى كل جماعة من المسلمين من يقرأ أو يكتب، فلم يكن يخلو بيت فى مدينة من عدد من الذين يكتبون ويقرأون، وما خلت قط قرية من عدد منهم^(٢).

ومن هنا فقد استنكر بعض مفكرينا المعاصرين ما رافق الصحوة الإسلامية فى عصرنا الحاضر من (دروشة) لدى البعض، من حيث أنها تفرغ الظاهرة الإسلامية

(١) حسين مؤنس: عالم الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٣، ص ٩٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٨.

من مضمونها الفاعل، وتحولها إلى ظاهرة انسحابية، وفي أحسن فروضها، فقد تصبح ظاهرة كمية لانونية، بمعنى أنها عندما تقف بالتدين عند حدود الفرائض والشعائر والطقوس، ويكون ذلك في بعض الأحيان على حساب التقدم العلمي، والمشاركة في صناعة الحاضر والمستقبل، فإنها بذلك لا تضيف شيئاً إلى الواقع، وإنما قد تصبح عبئاً عليه، إذ أن مفعولها في هذه الحالة لن يتجاوز مجرد إفراز كم من العابدين الأتقياء، الذين اختاروا أن يعيشوا عالة على الغير، وتابعين له بطبيعة الحال^(١).

وفي الظروف الدقيقة والتعيسة التي تمر بها أمتنا، من التخلف إلى التبعية، فإن خطر ظاهرة الدروشة يصبح أشد وثمنها يصير أكثر فداحة وجسامة وبها لا تكون الظاهرة الإسلامية خطوة في اتجاه التغيير أو التقدم وإنما يقطع عليها الطريق بحيث تغدو محاولة لتكريس كل ما هو تعيس وشؤم في واقعنا.

ولعلنا في ضوء هذا ندرى كم هي صائبة ونفيسة تلك الكلمات التي أوردها الشيخ الغزالي في أحد كتاباته، تعليقاً على ما رواه من أنه التقى صيدلانياً مشغولاً يبحث قضية (صلاة تحية المسجد) في أثناء خطبة الجمعة، ومهتماً بترجيح مذهب على مذهب، فسأله - فيما ذكر - لماذا لا تنصر الإسلام في ميدانك، وتدع الموضوع لأهله؟^(٢).

وأضاف: إن الإسلام في ميدان الدواء مهزوم، ولو أراد أعداء الإسلام أن يسمموا أمتهم في هذا الميدان لفعلوا، ولعجزتم عن مقاومتهم!

ثم قال: أفما كان الأولى بك وباخوانك أن تصنعوا شيئاً لدينكم في ميدان خلا منه، بدل الدخول في موازنة بين الشافعي ومالك؟؟!

وروى الشيخ الغزالي واقعة أخرى تتعلق بطالب يدرس الكيمياء وجه إليه سؤالاً عن موضوع شائك في علم الكلام، فرد عليه قائلاً: "إن ما تسأل عنه درسناه قديماً، وحكايته كيت وكيت، وخير لك أن تنصرف عن هذا الأمر، وأن تقبل بقوة على ما تخصصت فيه، فنحن فقراء إلى النابغين في المادة التي تتعلمها، وأغنياء عن المشتغلين

(١) فهمي هويدي: حتى لا تكون فتنة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ص ٥١.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٩.

بالفلسفات الكلامية. إنه لمن المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة، إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا عجزة في الحياة.

محتمات البحث عن صيغ جديدة

لم يعد من المقبول أن يتصور أحد أن التعليم بصيغه التقليدية قادر على أن يقوم بكل ما هو مطلوب منه للتغيير والنهضة، وليست المسألة "تزيدا" وتطلعا إلى ترف تربوى بالبحث عن صيغ أخرى مغايرة لا تلغى ما هو قائم وإنما تعمل معه وتتكامل، وإنما المسألة مسألة "ضرورات" حاكمة لا ينبغي التغافل عنها، وهدفنا في الجزء الحالى هو محاولة الإشارة الموجزة إلى أهم هذه الضرورات التى مثلناها في صورة "متغيرات".

١ - متغيرات حضارية:

فلا شك أن ما نشهده في عصرنا من مظاهر التقدم وإيجابياته وما يرافقها من علل التقدم وسلبياته، هو النتيجة المباشرة لظاهرة أحدثت الدوار في كل شيء، وقلبت وجه الأشياء رأسا على عقب، ونعني بها ظاهرة التغير السريع والجذرى الذى لم يعرف التاريخ له مثيلا، أو بتعبير أدق ظاهرة الحركة الماضية العنيدة^(١).

وقد تحدث كثيرون عن ظاهرة التغير هذه، وعما أحدثته من انقلابات في شتى ميادين الحياة الاقتصادية، التربية، العمل، الأسرة، المسكن، ومكان الإقامة، المواصلات، العلاقات الاجتماعية.. إلخ، وكلنا يذكر هذا الكتاب الشهير الذى أحدث دويلاً عند ظهوره، نعني كتاب الفن توفلر Alvin Toffler (صدمة المستقبل) الذى ظهر سنة ١٩٧٠، فضلا عن كتبه التالية، وعلى رأسها (الموجة الثالثة) الذى ظهر سنة ١٩٨٠.

وكل ما نستطيع أن نقوله اليوم، هو أن الإنسانية أفادت منذ حوالى سنة ١٩١٤، من مكاسب رائعة لم يسبق لها مثل من قبل، وأن هذه المكاسب، وبسببها غالبا، شكلت عللا عميقة وجراحاً دامية، حسبنا أن نذكر منها، على سبيل المثال: الحربين العالميتين الكبيرتين، وعشرات الحروب الإقليمية الأخرى والتى من أبرزها الحرب

(١) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١، ص

الإيرانية العراقية، وحرب الخليج (١٩٩٠) والحرب الباردة، وتصاعد العنف، ونهم شهوات الاستهلاك والتنافس العسكرى، وسباق التسلح، وذعر الحرب النووية، وفقدان الاستقرار، واضطراب النفوس والأفكار، وتفكك الأسرة، وانتشار الجريمة والعنف^(١).

ومع ذلك فنحن لا نرى أن الحضارة المعاصرة بكل ما تحمله من منجزات ومخاطر في آن واحد قد بلغت مرحلة لا سبيل فيها لتقويمها إلا بالرجوع عنها والنكوص عن مسارها، فمثل هذا الحل لا يؤيده الواقع والتاريخ، فضلاً عن أن العودة غير ممكنة. والذي يوهم بأن الحضارة المعاصرة تقود الإنسان إلى مغامرة خطيرة لن يستطيع النجاة منها، هو تعتد هذه الحضارة وتشابك عواملها ومعطياتها وصعوبة الإحاطة بها وإدراك الخيط الناظم لها. وهذا التعقد المتزايد يخلق التشتت في النظر والعمل ويؤدي إلى الحيرة، ويقود في كثير من الأحيان إلى الضياع واليأس. ومن هنا تأتي أهمية العمل على تحليل الحضارة الحديثة وإدراك مفاصلها الأساسية، بحيث يستطيع الإنسان العادي في النهاية أن يعي معناها ومسارها ومخاطرها، وبحيث يؤدي تزايد هذا الوعي وانتشاره إلى ولادة وعي جديد من شأنه أن يصحح مسيرتها من داخلها^(٢). وهذه هي مسئولية التعليم بمعناه الشامل لكافة مستويات عمر الإنسان.

وإن نظرة سريعة إلى بعض احتمالات المستقبل، تؤكد تصاعد الحاجة إلى التعليم، فالتحول من صناعة الآلات الثقيلة التي تخفف من الجهود العظيمة للإنسان، إلى صناعة الأشياء التي تخدم الإنسان (في مجالات الطب والتعليم) مثلاً، ذلك الذي بدأ على نطاق واسع منذ أوائل الخمسينيات، سوف يزداد سرعة، ولم يعد الفرد مرتبطاً بأعمال رتيبة ثابتة نسبياً كما كان الأمر في السابق. وفي عالم الصناعة، كان تأثير العقلانية التقنية المستمر أن تستبدل بعضلات الإنسان، والآلات في الأعمال على نحو مزائد، وفي الوقت نفسه أصبحت عملية الإنتاج نفسها تخضع لضوابط آلية، بعد تبنى الإلكترونيات الحديثة وأساليب حفظ المعلومات. وأصبح العامل القديم ذا الياقة

(١) المرجع السابق، ص ١٠٢.

(٢) نحو فلسفة تربوية عربية، ص ١٢٩.

الزرقاء تقنياً ماهراً يقوم بوظيفة مراقب عام، وسوف يكون عليه أن يعرف كيف تعمل الآلات، وأن يكون مستعداً للقيام بما يجب عمله إذا تعطل شيء فيها، لأن الآلات التي يعهد إليه بها ستكون غالية جداً بشكل لا يدع مجالاً لمقارنتها مع الآلات التي كان يعمل بها في الماضي^(١).

أما صناعة الأدوات التي تخدم الإنسان، فسوف تصبح نسبة أكبر من العاملين فيها منهمكة في الخدمات الطبية والتعليم، ومع ذلك فسوف يعمل عدد عظيم من الناس في قطاعات الخدمات الأخرى، مثل: السياحة والعناية بالآخرين، وكثير من الخدمات التي كانت تؤدي سابقاً في البيت لأهل البيت، سوف تقوم بها منظمات خارجية، مثل: إعداد الطعام والغسيل، وتنظيف البيوت والمواصلات.. الخ، وسيحدث ذلك تغيراً في المعرفة والمهارات المطلوبة من المجتمع العامل. وستشجع صناعة الخدمات القدرة على التفاهم مع الزبائن شفوياً وكتابياً وعلى معاملتهم بسهولة ويسر، وتلبية رغباتهم والاستماع لشكواهم على أحسن وجه. وهذه الأسباب لن يكون كافياً أن يتقن الفرد لغته القومية، فمعرفة لغة أجنبية أو أكثر يصبح ضرورياً أكثر فأكثر.

إن إحدى النتائج المهمة للتقنية الحديثة والفاعليات المتزايدة للصناعة ستكون جعل الواجبات التي يقوم بها المستخدمون ذات صبغة فنية. وكلما قلت الأعمال الروتينية المتكررة المطلوبة من الموظف، ازدادت حاجته إلى الثقافة العامة والخبرة المهنية المتخصصة، وأن أشكال التقدم التقني، وليس أقلها أهمية الألكترونيات، لن تجعل الأفراد (عبيداً) للآلة، وعلى العكس من ذلك، فإن الآلة سوف تتولى الأعمال الأكثر بساطة وتترك للعامل معالجة الواجبات التي تحتاج إلى معرفة فنية تلك التي تحتاج إلى نظرة شاملة ذكية، وإلى معرفة في الاختيار بين عدد من البدائل^(٢).

٢ - متغيرات إقليمية ومحلية:

وعاش المجتمع العربي سنوات طويلة في أسر قوى إمبريالية تستترف قواه المادية

(١) تورستن هيوستن: التربية والتعليم سنة ٢٠٠٠. ترجمة حسام أبو غريبة، عمان، من منشورات اللجنة الأردنية للتعبير والترجمة والنشر، ١٩٧٥، ص ٦٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٦١.

والمعنوية حتى إذا بدأ يعيش خارج أسر البغى وجد أنه قد أصبح يعيش تخلفاً مزرياً يفقده القدرة على التعامل مع متغيرات العصر، بل إنه في محاولاته امتلاك بعض أدوات هذه القوة، يجد أنها ضعيفة مشوهة قد تضر أكثر مما تنفع مثلما نرى في أداة التعليم.

فلقد وضعت المرحلة الأولى من التوسع الرأسمالى المجتمعات الرأسمالية الغربية في موقف مجابهة مباشرة مع دول ما قبل الرأسمالية. ولم يستدع التوسع للعلاقات الرأسمالية في البدء تحطيم الوحدات الاجتماعية التقليدية، سياسياً أو فكرياً، ولكنه اكتفى بتلقيم واحتواء فائضها الاقتصادى عن طريق خلقه طبقة محلية أو أجنبية، تعمل على جباية وتوجيه و"مركزة" هذا الفائض وتحويله مباشرة - أو عن طريق استهلاك المنتجات الصناعية الرأسمالية - إلى المركز. وبقيت الوحدة الاجتماعية العميقة خلال تلك المرحلة بأكملها (وحدة النخبة السياسية العربية في نهاية القرن ١٩ لا تقارن بانقسامها اليوم) وبقيت هذه الوحدة العميقة لفترة قريبة قاعدة للمقاومة السياسية الكبرى للتوسع الرأسمالى، أى لتوسع الهيمنة القومية للغرب، وبقي الوجود المادى والعسكرى أو السياسى المباشر للأجنى ضرورياً لتأكيد هذه الهيمنة القومية، وضمان توسع تغلغل العلاقات الرأسمالية في التشكيلات الاجتماعية قبل الرأسمالية. وبقي الصراع يأخذ لهذا السبب شكل صراع دائم بين الشعوب التابعة وبين الممثلين المباشرين للغرب القومى والرأسمالى - الذين ظلوا على الأغلب ممثلين أجاناب عن الأمة، مهما كانت أصولهم الاجتماعية أو الجنسية^(١).

وفي المرحلة الحالية نستطيع أن نلمس بكل سهولة كيف أن هب ما كان يسمى بالعالم الثالث، مازال مستمراً على قدم وساق، وهو هذه المرة على خلاف المرحلة الاستعمارية، يتم برضى الأجهزة الحكومية، والنخب المثقفة التى تقدم لهذه الأنظمة الخطاب الأيديولوجى الذى يفى تماماً بالغرض. إن هذه التجارة غير المتكافئة، الباحثة عن تكنولوجيا مفقودة لا تختلف في جوهرها عما كانت عليه في القرن التاسع عشر

(١) برهان غليون: مجتمع النخبة، بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٦، ص ٣٦.

في البلدان التي حصلت على استقلالها (أمريكا اللاتينية)، أو هي جزء لا يتجزأ من الاشتغال الداخلي لآليات التخلف: في تحديث الأجهزة العسكرية، إنشاء خدمات عامة وجامعات، تحديثات زراعية للحصول على فائض يمكن تصديره والدخول في التبادل الدولي، استخدام خبراء ومستشارين، كل ذلك تم مقابل تراكم ضخمة للديون، وضع هذه البلدان في فلك الدول المصنعة، وفي كثير من الأحيان، سبب الاحتلال، العسكري^(١). وعلى ذلك لم تنبت أبداً التكنولوجيا الحديثة في كل هذه البلدان ولم تنم فيها بشكل مستقل، بل بالعكس، فالبذرة الوحيدة التي تجذرت عميقاً كانت بذرة التخلف التي اكتسبت وظيفة مستقلة رهيبية، فليس ما يثير الدهشة أبداً (أن نجد في القرن العشرين) وتحت غطاء فعل ايديولوجي أكثر تعقيداً أو تنميماً، تكراراً لمأساة ما قبل استعمار القرن التاسع عشر أو ما بعده، ولم تجث بذرة التخلف، بل على العكس، فإلى التبعية شبه المطلقة في ميدان التكنولوجيا الصناعية، أضيفت التبعية الغذائية.

وفي الوقت الذي نشهد فيه تفهقر الوضع الاقتصادي العام لحساب المركز المسيطر للإمبريالية في العالم الرأسمالي، نشهد أيضاً تهديداً للأيديولوجيات (التحديثية) التي تفرزها الامبريالية بهدف إرضاء البيروقراطيات في عالمنا، وهذه القيم التي تنادي "بالحدثة" ليست في نهاية الأمر سوى "فخ" أيديولوجي كبير يقع فيه أغلب علماء الاجتماع في عالمنا دون أن يفكر أحدهم بفضح سخفها، ذلك أن المرجع التحكيمي والمطلق للقيم الحديثة الذي يمكن العودة إليه، هو النموذج الرأسمالي الصناعي والأنماط الثقافية التي يفرزها، وهذه الأخيرة، تخفى تحت ستار المتغيرات المختلفة للأيديولوجيات "التحديثية" في المجتمع الصناعي، أنواعاً جديدة من الاستغلال الاقتصادي، وخاصة امتصاص القيمة الزائدة، وذلك عن طريق رفع الطبقة الأخيرة مثلاً إلى الاستهلاك الكثيف للبضائع غير الضرورية^(٢).

وإذا كان النظام التربوي جزءاً لا يتجزأ من بنية المجتمع الكلية، فقد كان طبيعياً

(١) جورج فرم: التنمية المفقودة، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨١، ص ١٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٨.

أن يصاب هذا النظام بالعدوى.. عدوى الاحتكار والاصطفاء.. فإذا كان التعليم يقوم على فكرة أساسية هي "النقل" فإننا ننقل بشكل يسمح بتكوين نخبة تحتكر المعرفة وتستغلها لمصالحها الخاصة كنخبة، وبتكوين إيديولوجية نخبية تبرز هذا الاحتكار للمعرفة وللسلطة السياسية معا وتضمن التمايز بين مجتمعين، وتستند إلى المصادر العقلية والتخويف من التفكير، إما بسبب فقدان المقدرة على تفسير النصوص القديمة، أو بسبب فقدان الكفاءة، في حل "الغاز" وقوانين العلم الجديد، وفي الحالتين تستدعى النخبوية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وخلقه وإقناع الناس به^(١). وآلية هذا الاحتكار بسيطة جداً، فالجهل بموضوع يصبح جهلاً بكل والأغلبية الأمية التي تجهل بالطبع أمور الفيزياء، والكيمياء الحديثة تبدو، كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحها السياسية، ولا بد لها من قيادة إيديولوجية، أى نخبة تعرف كل شيء وتدرّك بواطن الأمور، ولهذا أيضاً تميل النخبة، وعناصرها، كى تبرر نفسها وتقوى مواقعها وتحفظ سيطرتها ومركزها إلى الادعاء بالقدرة على معرفة كل شيء.

هكذا يأخذ العلم والتعليم وظيفة اجتماعية جديدة لا علاقة لها بالوظيفة الفعلية التي يحققها في المجتمع المستقر الطبيعي: أى بالدرجة الأولى، الرد على حاجات تقسيم العمل الاجتماعي، اليدوى والذهنى من جهة وداخل كل قطاع من جهة أخرى. المدرسة تنتج المتفوقين الذين يرر تفوقهم نفوذهم إلى مختلف ميادين السلطة في المجتمع من أطر إدارية وفنية وتقنية وصناعية^(٢). إلخ.

٣ - عجز التعليم النظامي:

فقد كشفت عمليات استقراء إحصاءات الاستيعاب في كثير من البلدان العربية عن صور نقص واضحة في التعليم النظامي، نشير إليها فيما يلي:

أ- إذا استمرت الاتجاهات الراهنة حتى نهاية القرن، فإن طاقة المدارس الابتدائية

(١) برهان غليون، ص ٢٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤٠.

ستظل قاصرة عن استيعاب جميع الأطفال من فئة العمر ٦ - ١١، وسيظل احتمال بقاء أكثر من ٩٪ منهم خارج المدرسة، وستعيش الأغلبية العظمى من هؤلاء الأطفال في البلاد الأقل نمواً أو تنتمي إلى فئات السكان الأقل حظاً في البلدان الأخرى. وسيرتفع العدد التراكمي المقدر للأطفال الذين ستجانبهم فرصة الالتحاق بالمدرسة في فترة العمر ٦ - ١١ نتيجة للفجوة في التعليم الابتدائي بين العرض والطلب، ليصل خلال العقدين القادمين إلى ١٢ مليون طفل. فإذا أضفنا إلى هؤلاء الثمانية ملايين طفل الذين كانوا خارج المدرسة سنة ١٩٨٠، على افتراض أنهم لا يحصلون على أى تعليم، حينئذ يمكننا أن نستنتج أنه سينضم حوالى ٢٠ مليون فرد آخرين إلى صفوف جماهير الأميين أثناء العقدين السابقين لنهاية القرن.

ب- إن النمو السريع للتعليم الثانوى الذى بدأ أثناء السبعينيات، والذى استمر للعقود التالية، كان من شأنه أن يخلق عدداً من المشكلات الجديدة، قد نذكر منها ما يلى: مشكلة مواءمة التوسع فى التعليم الثانوى لطبيعة الطلب الحقيقى على هذه المرحلة فيما يتعلق بالاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. وهذه المشكلة آثارها بالنسبة للربط بين المستقبل للتعليم العام والتقنى والمهني ولتحسين مضامين المناهج الدراسية لهذه المدارس وملاءمتها وفقاً لاحتياجات التلميذ لكل من الفرد والمجتمع^(١).

ج- من الملاحظ أن سوق العمل قد ضاق بخريجي الجامعات المتخصصين تخصصاً عالياً (باستثناء عدد قليل من التخصصات)، وصار بعض هؤلاء الخريجين، والمتخصصين يشغلون وظائفهم دون مستواهم، أو فى غير تخصصاتهم، وكان من نتائج هذا:

- تناقص قيمة التعليم النظامى، والتعليم العالى بالذات، من حيث كونه أداة للحركة الاجتماعية وجواز مرور للفرد من طبقته الدنيا إلى أعلى، وما يقابل

(١) مجلة التربية الجديدة، عمان، مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى البلاد العربية، العددان ٤٠/٤١، يناير/أغسطس ١٩٨٧، ص ٣١.

ذلك من بحث عن طرق بديلة للصعود الاجتماعي. وقد تكون إحدى هذه الطرق في موقع العمل نفسه وما يقدمه من فرص الترقية والربح والتدريب أثناء الخدمة.

- ومع تناقص قيمة التعليم كمصعد اجتماعي وظهور بدائل أخرى للصعود من أسفل إلى أعلى، يخشى أن يفقد المجتمع صماماً رئيسياً من صمامات استقراره الاجتماعي، وأن يبدأ لون من ألوان الصراع الطبقي.

- ثم إنه، إذا لم يتم استكشاف مجالات جديدة بديلة من التعليم النظامي، للاستثمار، فإن معدل النمو الاقتصادي سوف يتعرض للتباطؤ والانخفاض^(١).

- في مجال التعليم نفسه، بدأت تظهر آثار انخفاض القيمة الاقتصادية للتعليم العالي وتظهر معها محاولات تصحيحه، فالإقبال على التعليم العالي والدراسات العليا، أخذ في التناقص نسبياً، وإن بقيت الأعداد المطلقة في تزايد. ومن المنتظر استمرار زيادتها. وهناك تكهنات بأن تحدث تصفية لبعض المعاهد العليا، أو تندمج معاهد أخرى في كيان واحد. وقد تبحث الجامعات عن مصادر طلابية جديدة في الوقت الذي تعيد فيه النظر في تخصصاتها ومناهجها الدراسية. وهنا قد تتوسع الجامعات في قبول الطلبة الأجانب، أو في قبول العاملين في سوق العمل - كذلك قد يزداد الاهتمام في الجامعات (بالفنون الحرة) والآداب من أجل الاستخدام الأفضل لوقت الفراغ. وقد تظهر صيغ جديدة لمحتوى التعليم تجمع بين الدراسات المهنية والفنون الحرة، كما أنه قد يتسع نطاق الأخذ ببدائل جديدة للتعليم العالي مثل (التعليم المتناوب) و (التعليم العالي عن طريق العمل)، هذا فضلاً عن تقليص مدة الدراسة من أربع سنوات إلى ثلاث. وفي الوقت نفسه قد تظهر اتجاهات جديدة في التعليم لامتنعاص الفائض من خريجي الجامعات في العمل التعليمي نفسه، ومن ذلك زيادة التركيز على تعليم الأطفال

(١) محمد أحمد الغنام: التعليم في العالم بين الإفراط والتفريط. مجلة التربية الجديدة. العدد (١٧) أبريل ١٩٧٩، ص ٤٩.

قبل سن السادسة، واعتبار تلك المرحلة مسؤولية من مسؤوليات الدولة التعليمية نحو الأفراد^(١).

٤ - ديمقراطية التعليم:

وإذا كان الوضع الحالي للتعليم في الوطن العربي يشير إلى تعزيز العديد من الفوارق الطبقية، فإن من المستحيل أن يسهم إسهاماً فعالاً في التنمية إذا لم تتحقق ديمقراطيته مما يتيح الفرصة لكل مواطن أن يستثمر ما توافر لديه من طاقات في هذه التنمية. ومن المسلم به أن التنمية ليست مجرد زيادة في الأموال ولا حتى في مجرد إشباع الحاجات المادية رغم جوهريتها، وإنما لابد من ارتكازها على البعد الإنساني وتحقيق ذاتية الإنسان.

وتتعرض للأمية أكثر من غيرها، الفئات المحرومة اقتصادياً مثل معظم سكان الريف وفقراء سكان المدن. ومن بين هذه الفئات تشكل النساء فئة محرومة بصورة خاصة. ففي كل بلد عربي على وجه التقريب نجد أن عدد النساء يفوق دائماً عدد الرجال من الأميين، بل يصل عددهن في بعض البلدان إلى ضعف عدد الرجال^(٢).

وعلى الرغم مما يذاع وينشر من بيانات عن جهود تبذل لمحو الأمية إلا أنها مازالت غير كافية، خاصة وأن بلدانا عربية كبيرة لا تستوعب مدارسها الابتدائية الأطفال كافة في سن المدرسة مما يضيف رصيذاً مستمراً للأميين وهو ما يفسر تزايد الأعداد الخام من الأميين مع تناقص نسبتهم المثوية.

وليست المسألة قاصرة على من يحرمون من الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإنما تمتد كذلك لتشمل أعداداً أخرى تتسرب أثناء الدراسة، قل منهم من ينج من خطر الارتداد إلى الأمية.

ودراسة نوعيات الأطفال الذين لا يلتحقون بالمدرسة وكذلك الذين يتسربون تؤكد أنهم دائماً من الفقراء.

(١) المرجع السابق. ص ٥.

(٢) التربية الجديدة، العددان ٤٠/٤١، ص ٤٠.

ولا شك أن هذه المشكلة المعيقة للممارسة الديمقراطية تفرض تعديل بعض البنـ التربوية القائمة من أجل انتهاج أسلوب متناسق لتلبية حاجات الأطفال في سن المدرسة وحاجات الكبار، مع إيلاء الأولوية لأقلهم حظاً، ومنهم الفتيات والنساء اللاتي تشكل نسبتهن المثوية المنخفضة نسبياً في التعليم النظامي والنسبة المثوية العالية للأميات منهن مؤشرين خطيرين لسوء أوضاعهن، والنشء خارج المدرسة والمتسربون، وكبار الغد وآباء الغد، والمعوقون من الشباب والكبار. وتتطلب حاجات كل من المهاجرين من الريف إلى المدن والسكان الرحل هجوجاً جديدة لتمكين الفئة الأولى من الاستقرار ثم الاستيطان، والفئة الثانية من الاستمرار في حياة الترحل. وتفترض هذه بدورها غمطين من الحلول التعليمية هما: أولاً، توفير التعليم الابتدائي النظامي وكذلك غير النظامي للأطفال في سن المدرسة وبرامج محو الأمية للكبار. وثانياً، توفير خدمات تعليمية متنقلة تركز بصورة رئيسية على مهارات التعليم الأساسي.

وعلى الرغم من الجهود الرامية إلى الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم التقني والمهني بصورة أوثق وحفز الشباب على التوجه بأعداد أكبر نحو دراسات عملية أو تقنية، يظل معدل الالتحاق بالمدارس في التعليم التقني والمهني ضئيلاً، بالنسبة للمعدل الخاص الأكاديمي العام^(١). وإذا كان بلد مثل مصر قد حدد القبول في التعليم الثانوي العام حتى يدفع بالكم الأكبر من الطلاب إلى التوجه إلى التعليم المهني. إلا أن الملاحظ هو أن جمهرة كبيرة منهم من المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتواضعة لما أصبح يتطلبه الالتحاق بالثانوي العام، فضلاً عن الاستمرار فيه بنجاح وتفوق، من إمكانات مالية كبيرة يعجز عنها كثيرون.

ويظل التحاق النشء ببعض أنواع وأقسام التعليم التقني والمهني قليلاً نسبياً بسبب نقص الكفاءة التقنية للخريجين وندرة الوظائف المتاحة لهم.

ومن الواضح أن هذا الوضع يقتضي وضع استراتيجية جديدة لتنويع التعليم الثانوي العام والتقني، كلاهما تقوم على أساس تخطيط أفضل لتنمية التعليم في هذا المستوى

(١) المرجع السابق. ص ٥٠.

في ارتباط وثيق مع تخطيط التنمية العامة حتى لا يكون التعليم الثانوى متوجهاً أساساً على الأخص نحو إعداد الطلاب للقبول في معاهد جامعية أو منشآت تعليمية عليا أو نحو البحث عن عمل في وظائف حكومية.

بعض الصيغ التعليمية الجديدة

إذا كانت هذه هى المتغيرات الحاكمة التى حتمت أن يفكر التربويون والمهتمون بالتعليم فى تنوع وتحديد وابتكار صيغ تعليمية جديدة من شأنها أن تنوع فى فرص التعليم أمام المواطنين وأن تعدد فى مساراته حتى لا يفلت أحد منه مهما تعرض له من ظروف وصادفه من عقبات، فإن التجديد التربوى فى هذا المجال، قد امتد ليشمل مختلف أبعاد التعليم.

إن كثيرين يتبادر إلى ذهنهم عندما يفكرون فى (صيغ تعليمية جديدة) فكرة (مؤسسة تعليمية جديدة)، وإذا كان هذا صحيحاً إلى حد ما، إلا أن أفقنا يجب أن يمتد فى هذا الشأن ليشمل التعليم من الأبعاد التالية:

١ - التعليم من حيث هو عمل مؤسسى.

٢ - التعليم من حيث هو عملية..

٣ - التعليم من حيث هو تنظيم.

٤ - التعليم كتقنية.

ولما كانت الإحاطة بصور التجديد ونماذجه فى هذه المجالات المختلفة عسيرة فى هذا الحيز المتاح، لذا فإن ما سوف نعرض له إنما هو بعض النماذج والاتجاهات، على سبيل المثال لا الحصر.

١ - التعليم من حيث هو عمل مؤسسى :

ولعل أبرز الصيغ التى استحدثت من خلال هذا البعد، ما أصبح شهيراً الآن باسم: الجامعة المفتوحة.

فقد شهدت السنوات الثلاثين الماضية تحولاً تربوياً سريعاً، سواء فى الدول الصناعية

أو الدول النامية، وعملت الحكومات على زيادة فرص التكافؤ في التعليم، وإتاحة التعليم على نحو أكثر من ذي قبل للجميع، ولاسيما البالغين. وكان هناك تركيز على مفهوم التعليم المستمر. وبات من المسلم به ضرورة توفير تعليم للمهنيين والحرفيين والمعلمين، والاستعانة بتقنيات تربوية جديدة، ولاسيما الإذاعة، مسموعة كانت أو مرئية^(١).

ولكن هذا الاتجاه نحو التطور والإصلاح، اقترن في حالات كثيرة بعجز في الإمكانيات، وبخلاف حول الأساليب التي يمكن الأخذ بها.

وخلال السنوات الماضية، كانت هناك زيادة مستمرة في عدد الدول التي شرعت في استكشاف أساليب التعليم المفتوح كبديل للدراسة التقليدية التي تتطلب التفرغ، وباعتباره وسيلة اقتصادية لنشر التعليم وتنويعه.

وعلى هذا النحو، فإن نظم التعليم المفتوح تفتح مجال التعليم لقطاعات كبيرة من البالغين وتمكنهم من تعويض ما فاتهم من فرص التعليم التقليدي، وتكسبهم مهارات ومؤهلات جديدة وتستهدف هذه النظم تصحيح ما يمكن أن نسميه بالإجحاف التربوي وإتاحة فرص لم تتحها الكليات والجامعات التقليدية.

ومن خلال تقويم التجربة ومتابعة التطبيق أمكن تشخيص سمات وخصائص تميزت بها فكرة الجامعة المفتوحة كأسلوب علمي عصري لمواجهة مشكلات التعليم العالي وتعظيم دوره في التنمية الشاملة، نذكر منها الآتي^(٢):

أ- قدرة استيعابية هائلة تفوق قدرات الجامعات التقليدية لأنها لا تحدّد بصفوف وقاعات وجدّران، فكل البلاد قاعات لها، ولا تتقيّد بأعداد المدرّسين والمحاضرين، لأن مدرّساً واحداً يكفي لتدريس مئات الطلبة، بل ألوف من خلال شاشات التلفزة، أو عبر قنوات المذياع.

(١) ليلي العقاد: نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية اتحاد الإذاعات العربية، ١٩٨٠، ص ١٩٣.

(٢) محمد مجيد السعيد: لماذا الجامعة المفتوحة؟ في: مكتب التربية العربي لدول الخليج: وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد، البحرين، ٢ - ١١/٦/١٩٨٦، ص ١٣٢.

ب- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم العالى عملياً وفعلياً لكل الراغبين فيه، القادرين عليه، وذلك باتاحة فرصه للجميع ونشره على أوسع نطاق، بصرف النظر عن التأهيل العلمى والعمر والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، وبذلك تشبع الجامعة المفتوحة طموح آلاف الشباب من خلال تلك التسهيلات التى تقدمها لهم بتخفيف أو إلغاء شروط الالتحاق التى تلتزم بها المؤسسات التقليدية.

ج- تساعد على جعل التعليم الجامعى عملية مستمرة مدى الحياة، فلا تكتفى بفتح أبوابها للراغبين فى الدراسة، وإنما تقوم بتوصيل المعرفة إليهم حيثما أرادوا وأنى شاءوا وبدون قيد أو حواجز، وبذلك يتحقق مبدأ التربية المستمرة.

د - انخفاض تكاليف تعليم الطلبة فى الجامعة المفتوحة عما هو عليه فى الجامعات التقليدية، وهذه الميزة تساعد على إنتاج طاقات بشرية مؤهلة بنفقات اقتصادية منخفضة.

هـ- تحقيق قدر كاف من المرونة والحرية للطلبة فى اختيار المواد الدراسية التى يرغبون فيها، وفيما يخص النظام ومواعيد ومكان النشاط الدراسى، وفيما يخص مدة الدراسة للحصول على الدرجة العلمية، فكل طالب يعمل حسب جهده وقدراته الذاتية وطاقاته.

و- تساعد الجامعة المفتوحة على زرع عادات تعليمية جديدة لدى المواطنين تنمى فيهم قيم الاعتماد على النفس والتعلم الذاتى، دون الاعتماد على الآخرين، وتساعد على نقل الكبار من نمط خبراتهم الحياتية إلى نمط جديد من الفكر والبحث والتساؤل. وهى بذلك تسهم فى ملء أوقات المواطنين واستثمارها بما يخدم الفرد ويطوره وبالتالي بما يخدم المجتمع وينفعه.

ز- تلبية طموح الإناث إلى التعليم الجامعى وإعطائهن فرصاً أكبر للالتحاق به وإكمال دراستهن، وبخاصة ربات البيوت، أو اللاتى تقف حواجز اجتماعية دون التحاقهن بالدراسات الجامعية التقليدية. يشجعهن على ذلك طبيعة نظام الجامعة المفتوحة

الذى يقوم على توصيل المعلومات والمواد العلمية إلى الطلبة بواسطة وسائل الاتصال الحديثة دون الحاجة إلى حضور الطالب حرم الجامعة^(١).

ح- إن أسلوب الجامعة المفتوحة وكفاءتها في زيادة حجم الاستيعاب، سيساعدان على استقرار آلاف الطلبة في مواطنهم دون التفكير بالرحيل إلى بلدان أخرى من أجل الالتحاق بالدراسات الجامعية، وبذلك يمكن أن تسهم هذه الصيغة التعليمية في التخفيف من ظاهرة هجرة المؤهلين علمياً.

وإذا كانت نماذج التعليم المفتوح لم تبدأ إلا مؤخراً في الوطن العربي، فإنها جاءت ضرورة لمواجهة بعض صور القصور التي يمكن أن نضيف إلى ما سبق أن ذكرناه في جزء سابق، الصور التالية^(٢):

- تبني نماذج مستوردة. وبصفة خاصة من الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا، والجدير بالذكر هنا أن هذه النماذج قد تم اعتمادها في بلادها ضمن السياق الثقافي الحضاري لتلك المجتمعات. ومن هنا، فإن عملية استيراد تلك الأنظمة وتطبيقها في البلاد العربية دون مواءمة أو تكييف لطبيعة المجتمع العربي وذاتيته الثقافية إنما تؤدي إلى تشويه لتلك الأنظمة وتحويلها إلى تجارب ممسوخة بعيدة عن أرض الواقع ومتطلباته وحاجاته التنموية.

- النمطية، والتي تتمثل في: (أ) - الخطط والمناهج الدراسية والسنوات الدراسية، والساعات المعتمدة موحدة لجميع الطلبة. (ب) الدراسة منتظمة لجميع الطلبة وتقتضى الحضور أو المواجهة الصفية والانتظام الكامل في الدراسة وهي دراسة نهائية^(٣). (ج) - اقتصار الدراسة الجامعية على الطلبة من الفئات العمرية (١٨ - ٢٣). (د) مؤسسات التعليم العالي مؤسسات حكومية (باستثناء حالات قليلة جداً) تتقاضى من الطلبة رسوماً دراسية (باستثناء جامعات دول الخليج العربية).

(١) المرجع السابق ص ١٣٣.

(٢) أحمد الخطيب: التجارب العربية في مجال التعليم الجامعي المفتوح. مرجع سابق، ص ٤٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٩.

(هـ) اعتماد مسلسل علامات (درجات) الطلبة في شهادة الدراسة الثانوية كمعيار وحيد للقبول، وتوزيع الطلبة على الكليات والبرامج الدراسية المختلفة، ويتم اختيار الطلبة من ذوى المعدلات العالية للكليات العلمية (الطب/ الهندسة/ الصيدلة) والطلبة من ذوى المعدلات المتدنية للكليات الأدبية (آداب/ تربية/ فنون.. إلخ). (و) متطلبات النجاح والتخرج موحدة لجميع الطلبة في جميع الكليات والبرامج الدراسية.

- الثنائية أو الازدواجية، التي تتحلى من خلال تقسيم الكليات إلى كليات علمية وكلية أدبية، تستأثر الأولى بالطلاب المتفوقين والثانية بمن هم أقل، مع ما يرافق هذا بعد التخرج من تميز خريجي الأولى مادياً وأدبياً عن خريجي الثانية.

- المركزية في صناعة القرارات.

- التصلب والجمود والشككية، سواء في هياكلها وبنائها التنظيمية، أو محتوى برامجها ومناهجها أو الطرق والوسائل والإجراءات التي تعتمدها^(١).

- الافتقار إلى أنظمة للمتابعة والتقييم، يتم من خلالها الحكم على مدى فعالية وكفاءة مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الأهداف الموضوعة لها.

ويرجع الفضل في ظهور فكرة الجامعة المفتوحة إلى هارولد ويلسون رئيس بريطانيا الأسبق، عندما كان زعيماً للمعارضة في مجلس العموم سنة ١٩٦٣ فقد طلب آنذاك بتكوين ما سمي "بجامعة الهواء" لتكون جامعة تعتمد على الدراسة في المنزل باستخدام أجهزة الإذاعة والتلفزيون كوسائل أساسية في العملية التعليمية.

واقترنت الدعوة بتقرير (روبرت) Robbins عن التعليم العالي في بريطانيا وهو التقرير الذي صدر سنة ١٩٦٣، وأشار إلى أن هناك الكثير من الكبار الذين فاتتهم الفرصة لأسباب مختلفة في مراحل مبكرة من حياتهم ويمكنهم أن يستفيدوا من تعليم جامعي^(٢).

وفي سنة ١٩٦٤ أصبح ويلسون رئيساً للوزراء في بريطانيا بعد فوز حزب العمال

(١) المرجع السابق، ص ٥١.

(٢) ليلي العقاد: نحو جامعة عربية مفتوحة، ص ٢٩.

في الانتخابات، وكلفت (جانيت لى) وزيرة الدولة للتربية والعلوم بدراسة مشروع (جامعة الهواء)، وشكلت الوزارة لجنة برلمانية ما لبثت أن نشرت تقريراً سنة ١٩٦٦ على هيئة كتاب أبيض يوصى بتكوين لجنة تخطيط لوضع خطة شاملة لبحث الفكرة بالتفصيل، وإعداد ميثاق الجامعة ولائحتها. وقدمت اللجنة تقريرها في يناير ١٩٦٩. وجاء في التقرير أن الغرض من إقامة الجامعة المفتوحة هو إتاحة فرصة ثانية لأولئك الذين حرموا من التعليم العالى لسبب أو لآخر. وأكدت اللجنة في تقريرها حاجة الجامعة إلى نوعية من البرامج: برامج لذوى الخبرة العلمية لتجديد وزيادة المعرفة. وبرامج أخرى أكثر اتساعاً وتنوعاً للحصول على الدرجات الجامعية. كما قدمت اللجنة تصورها للبرامج الأساسية التى تدرس فى السنة الأولى لتناسب الطلاب من ذوى الخلفيات التعليمية المتباينة.

وفى العام نفسه - ١٩٦٩ - صدر مرسوم ملكى بإنشاء الجامعة المفتوحة كمعهد متمتع باستقلال كامل ويحق له منح الدرجات العلمية المختلفة.

وقد وصفت الجامعة بأنها أهم ما طرأ من تجديد فى مضمار التعليم فى بريطانيا خلال نصف القرن الأخير، إذ هى على خلاف الجامعات الأخرى لا تجمع بين الطالب والأستاذ داخل حرم جامعى، وإنما هى نواة مركزية أكاديمية وإدارية تعد المادة للدارسين من بعد، ثم ترسل هذه المادة إلى منازل الطلاب فى مختلف أرجاء البلاد، فطلاب الجامعة المفتوحة من الكبار الذين يدرسون فى أوقات فراغهم^(١).

وفى اليابان تم إنشاء جامعة الهواء سنة ١٩٨٣، وهى تقع فى مدينة (شيبي) وتم انتظام أول دفعة من الطلبة فى شهر أبريل سنة ١٩٨٥، أما بالنسبة للعلوم التى أعدت برامجها، لتكون انطلاقة العام الدراسى التأسيسى الأول للجامعة، فهى علوم الصناعة، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية.

وتمنح الجامعة للدارسين فى نهاية المراحل الدراسية درجة البكالوريوس فى الدراسات الحرة.

(١) المرجع السابق، ص ٣٠.

ولقد كان الهدف من إنشاء الجامعة تحسين وتوسيع فرص التعليم لأكبر عدد ممكن من المواطنين اليابانيين، وذلك في شتى مجالات الحياة ما أمكن^(١).

أما فيما يختص بشروط الانتظام في هذه الجامعة، فهي أن يكون المتقدم قد أنهى التعليم الثانوى، وإن لم يكن كذلك، فعليه إنجاز عدد معين من الوحدات الدراسية التى تؤهله للقبول، ومن ثم الانتظام.

وتتلخص أهداف جامعة الهواء في اليابان في ما يلى:

أ- إعداد المواطنين العاملين بالتعليم الجامعى، والوصول إلى ربات البيوت في بيوتهن، واستثمار ما لديهن من خبرات الحياة.

ب- توفير نظام جامعى مرن لأولئك المتخرجين الجدد من التعليم الثانوى.

ج- دفع عجلة البحوث، ومواكبة كل ما يتطلبه العصر بالتعاون مع باقى الجامعات الموجودة في اليابان.

وإذا كانت بريطانيا قد سبقت الولايات المتحدة في فكرة (الجامعة المفتوحة) إلا أن عددا غير قليل من وظائف هذه الصيغة، كانت كثير من الجامعات الأمريكية تقوم بها تحت عنوان آخر هو (الخدمات الممتدة)، وفي عام ١٩٦٥، أدرج (شانون وسوينفيلد) أربع وظائف أساسية للدراسات الجامعية الممتدة هي^(٢):

- النقل المباشر لمنهج الدراسة الجامعية النظامية إلى من لا يستطيعون لأى سبب كان، التوجه إلى الحرم الجامعى، ولكنهم يسعون للحصول على درجات أكاديمية.

- تحويل برامج التعليم الجامعى النظامية إلى أنماط تصاغ وتوضع بحيث تفى بالحاجات الثقافية أو الفكرية أو المهنية للناشئين والكبار.

- إيجاد علاقة مباشرة ذات طبيعة استشارية بين مدارس وأقسام الجامعة وبين المدارس الثانوية والمكتبات والوكالات التابعة للولايات والمنظمات والجماعات المحلية.

(١) سلمان الدواد الصباح وزميله: الجامعات المفتوحة في العالم. الكويت مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٨٨، ص ٨٨.

(٢) إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء في اليابان، القاهرة، عالم الكتب، سلسلة قضايا تربوية (٨)، ١٩٩١، ص ١٤.

- إيجاد هيئات جديدة قوية داخل إطار الجامعة موجهة بقوة نحو تلبية ما يظهر من الاحتياجات العامة، وإيجاد هيئات جديدة خارج الجامعة تركز على المشكلات العامة.

وبطبيعة الحال فقد تكاثرت الجامعات المفتوحة وتعددت في كثير من الولايات الأمريكية، بل لقد تحولت صيغة التعليم المفتوح إلى "ظاهرة" تربوية واجتماعية اكتسحت كثيراً من بلدان العالم المتقدم منه والنامى على حد سواء ثقة في فعالية هذه الصيغة في تنظيم القدرات التربوية على تكوين الكوادر المؤهلة التي يمكن أن تسهم باقتدار في عمليات التنمية في مجالاتها المتعددة.

وكان لابد لهذا التوجه العالمى أن يكون له صدهاء مع مستوى الوطن العربى، وبالفعل فقد عقدت ندوة خبراء دراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة (عمان/الأردن ٢٥- ٢٩/١١/١٩٧٩) أوصت بما يلى^(١):

أولاً: أن تقام جامعة عربية مفتوحة تحمل نفس الاسم الذى يتناسب وأغراضها وتضم المراكز التى تتناسب مع مجالات عملها فى الوطن العربى، وتنطلق من مبادئ الثقة بطاقة الإنسان العربى، وعمق إيمانه، وارتباطه بترائه، ونضاله من أجل مصيره وتقدمه، ورسالته فى خدمة الإنسانية فى مجالات المعرفة والعمل والإنتاج والتقدم والسلام وحقه فى التعليم المستمر، وتهدف إلى الإسهام فيما يلى:

- ١ - تلبية حاجات الوطن العربى من المؤهلين فى مستويات التخصص المتنوعة.
- ٢ - البحث العلمى فيما يتصل بالوطن العربى ومشكلاته، وقضاياها.
- ٣ - نشر وسائل المعرفة المتصلة بمبادئ التخصص المتنوعة من مستوياتها المختلفة والمعلومات الثقيفية والوظيفية التى تساعد على دعم المواطنة والقدرة على المشاركة فى التنمية.
- ٤ - توفير الفرص التى تخدم التعليم المستمر وتسهم فى تلبية الحاجات الشخصية والاجتماعية فى مجالات المعرفة والتدريب فى الوطن العربى.

(١) وقائع ندوة التعليم العالى عن بعد، ص ٦٦.

٥ - توفير الفرص اللازمة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الجامعات العربية وبخاصة منها ما لا تستطيع هذه الجامعات بلوغه بسبب ظروفها وإمكاناتها وأنظمتها.

٦ - توفير الفرص لقبول الطلاب دون التقييد بشروط الشهادة أو العمر أو الجنس أو أى قيد آخر بالنسبة للمواطن العربى حيث تكون لديه القدرة على متابعة الدراسة.

٧ - توفير الفرص لكل طالب للحصول على التفاعل اللازم مع الخبرة العلمية والإرشاد اللازم لحسن سيره فى عملية التعليم.

٨ - توفير الفرص والأجواء اللازمة لتبادل الخبرات مع مواطنى الوطن العربى من طلاب التخصصات المختلفة والتدريب الذى توفره هذه الجامعة المفتوحة.

٩ - إعداد القيادات اللازمة فى مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار.

١٠ - توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مستوى الأمية الأبجدية.

١١ - توفير فرص التعليم المستمر للمرأة العربية بما فيها فرص التدريب والتخصص.

١٢ - توفير فرص التعليم المستمر للمحرومين منه ولمن يعوقه عنه عائق اجتماعى أو مادى، أو جسدى، أو تؤخره عنه ظروف عمله أو مركز إقامته.

١٣ - توفير فرص الدراسة لمن يسعى وراء إغناء تخصصه أو معارفه العلمية العامة أو يسعى نحو تخصص جديد أو تدريب لاحق يلزمه لحسن إسهامه فى الإنتاج.

١٤ - توفير فرص الدراسة والتدريب التى لا تنتهى بالضرورة إلى شهادة جامعية.

ثانياً: تمارس الجامعة العربية المفتوحة وظائفها ضمن خطة مرحلية تقوم على الأولويات والحاجات الملحة وعلى ما يتوافر لها من إمكانيات لتحقيق أهدافها، وتعمل على الاستفادة من كل أشكال التعاون من المؤسسات القائمة فى الوطن العربى والعاملة فى مجال التعليم العالى، والتعليم مدى الحياة والتعليم المستمر، والثقافة العمالية والفلاحية، وكذلك المراكز والأجهزة العربية العاملة فى ميدان محو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع وخدمته.

ومع مرور خمسة عشر عاماً على هذه التوصيات، فإنها - بكل الأسى والأسف - لم تخرج بعد إلى حيز النور!!

وشهدت مصر في عام ١٩٨٣ صورة من صور التعليم المفتوح من خلال برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى بالاشتراك بين كلية التربية، جامعة عين شمس ووزارة التربية والتعليم، ثم ما لبث أن انتشر في معظم كليات التربية في مصر خاصة وأن معلمى التعليم الابتدائى كانوا يعدون وفقاً لمستوى يقل عن المستوى الجامعى قبل أن يتقرر أن يكون إعدادهم تحت مظلة الجامعة.

وتعتمد الدراسة في هذا البرنامج على:

١ - توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسى نظراً لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة تفرغاً كاملاً وصعوبة انتقائهم إلى مراكز الدراسة.

٢ - استخدام الدارس للتعليم الذاتى الذى يعتمد على استخدام وسائل تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تلفزيونية وإذاعية، وغير ذلك من أساليب التعلم الذاتى.

٣ - حضور الدارسين إلى مركز تجمع (مراكز دراسة) لعدد قليل من الساعات في أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع أو أيام الجمع أو الأجازات للاجتماع بأعضاء هيئة التدريس لشرح بعض النقاط أو التساؤلات التى يطلبها الدارسون.

٤ - انتظام الدارسين فى الدراسة أثناء فترة الأجازة الصيفية لمدة شهرين لدراسة المواد التى تحتاج إلى حضور لإجراء تدريبات علمية أو لغوية^(١).

والهدف من المشروع فى مدى عشر سنوات أن يستكمل تأهيل مائة وأربعين ألف معلم ومعلمة من معلمى التعليم الابتدائى.

وفى نهاية سنة ١٩٨٩، دعا د. أحمد فتحى سرور وزير التعليم فى ذلك الوقت فى مصر، إلى إنشاء مراكز للتعليم المفتوح بالجامعات المصرية. وفى أقل من عام، قامت

(١) كلية التربية، جامعة عين شمس: دليل الدارس لبرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، القاهرة، ١٩٨٣.

كلية التجارة - جامعة الإسكندرية - بإنشاء مركز للتعليم المفتوح اعتباراً من العام الجامعى ١٩٩١/٩٠ للحصول على بكالوريوس التجارة (شعبة المال والأعمال).

وفي منتصف العام الجامعى ١٩٩١/٩٠ قامت جامعة القاهرة بإنشاء مركزين للتعليم المفتوح، الأول فى كلية التجارة للحصول على بكالوريوس التجارة فى المعاملات المالية والتجارية، والثانى فى كلية الزراعة للحصول على بكالوريوس تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضى الصحراوية^(١).

وقد توسعت الجامعتان بعد ذلك فى التخصصات التى تسير بنظام التعليم المفتوح، وإن كان استقرار واقع هذه التجربة يظهرنا على أن كثيراً من مقومات التعليم المفتوح لم تتوافر بالدرجة الكافية.

٢ - التعليم كعملية:

وتمحور هنا النظرة إلى التعليم على أنه عملية من خلالها يقوم المعلم بالتدريس ويقوم التلميذ بالتعلم على ألا يكون المعلم وحده هو مصدر المعرفة فى معظم الأحوال. إذ تعدد المصادر الأخرى، ويتركز دوره الأساس على التوجيه والإرشاد.

والأساليب والصيغ الجديدة فى مجال طرق التدريس هنا قد تكون بعيدة - للوهلة الأولى - عن قضيتنا بالنسبة للتنمية الشاملة، ولكن مزيداً من التأمل يشير إلى أن الاتجاه إلى التركيز على "كيف" التعليم حتى يمكن تفعيله فى عمليات التنمية، إنما يعنى ضرورة التحديد فى خط الإنتاج الأول، وهو المدرسة بصفة عامة، وفى الفصل بصفة خاصة، فمن هنا نبدأ حقاً، فإذا لم تتحقق شروط الجودة فى عمليتي التعليم والتعلم فإن حديثنا عن الدور التنموى للتعليم يصبح نقشاً على الماء.

والأساليب والاتجاهات والصيغ التى سوف نشير إلى بعضها فيما يلى ليست مسارات متوازية وإنما تتداخل وتتقاطع فى بعض الأحيان، كما سوف نرى:

أ- التعليم من أجل التمكن Mastery Learning، وتكون مهمتنا الأساسية فيه هى

(١) إبراهيم محمد إبراهيم: مرجع سابق، ص ١٠٠.

البحث عن الوسائل والمواد التي تمكن الجمهرة الكبرى من الطلاب من التمكن من كفاءة أو مهارة معينة واتقانها ويستند التعلم للتمكن على عدة مبادئ أهمها^(١):

- فترة التعليم تتفاوت وفقاً لمعدل التلميذ الفرد في التعلم، ولكن مستوى التحصيل المتوقع ثابت. وهذه الطريقة للتوافق أو لمواءمة الفروق الفردية تختلف عن الاعتقاد الشائع بأن التلميذ البطيء لا يستطيع أن يحقق نفس المستوى من الكفاءة والمهارة مثل زملائه في الصف.

- التعلم، فردى يستخدم مداخل كثيرة وسجلاً يوضح التقدم المستمر لكل تلميذ، ويستطيع الفرد أن يغير مسالكه خلال عدة بدائل من الطرق لتحقيق المستوى المتوقع من الكفاءة والمهارة. ويقدم التقويم "تغذية راجعة" لكل من التلميذ والمعلم كأساس يتخذ في ضوءه القرار عما إذا كان قد حقق الكفاءة والمهارة أو ينبغي عليه أن يتبع استراتيجية أخرى لتحقيق هذه الكفاءة.

- التقويم جزء أساسى من نسيج العملية التعليمية ومن جوهرها، من مبادئ يستحيل تحقيقها دون توافر تقويم للمستوى الداخلى (تشخيص) واستمرارية في عملية التقويم (تكويني) وتقويم للمستوى النهائى (تجميعى أو شامل)^(٢).

- يعرف المعلم ويحدد بوضوح ويشارك المتعلمين في تعريفه للمهارات والكفاءات النوعية التي عليهم أن يكتسبوها.

- يتنافس التلاميذ لا مع زملائهم في الصف، ولكن مع معيار أو محك، بمعنى أن هدفهم أو غرضهم يصبح التعلم وليس التنافس مع زملائهم.

- تستند الدرجات على أداء التلاميذ وعلى مستوى كفاءتهم فيما حققوه أو توصلوا إليه وليس على أساس المنحى الاعتدالى. ومما يحسن دافعية التعلم أن التلاميذ يعملون على تحقيق غرض واضح وبمعيار محدد قبلوه من قبل. وأيضاً

(١) رشدى ليبب وآخرون: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ص ٩٥.

(٢) المرجع السابق. ص ٩٦.

في المجال الوجداني يبدو التلاميذ مستمتعين بالتعلم وأن لديهم مفهوما أفضل لذواتهم نتيجة للتعزيز الإيجابي الذي يتيح النجاح المستمر.

ب- التدريس بالكفايات السلوكية Behaviour Competency، والكفاية السلوكية مهارة أو قدرة تتكون لدى التلميذ نتيجة لعملية التعلم، وهي ترتبط بطبيعة الحال بتوجه التعليم من أجل الإتقان والتمكن. ويفترض أن يراعى المعلم عند التدريس بالكفايات السلوكية ما يلي^(١):

- تطوير أو تحديد الكفاية السلوكية على شكل عبارات واضحة المعنى واللغة، تحتوى على اسم الكفاية المطلوبة ومؤشراتها الإنجازية المباشرة وغير المباشرة، وظروف وشروط التنفيذ.

- تحديد المهمات أو الخطوات الجزئية لكل كفاية مع ترتيبها على شكل قائمة حسب تتابع حدوثها الفعلي.

- تحديد خصائص كل مهمة فرعية للكفاية، مع متطلباتها التنفيذية من معارف وأنشطة وإجراءات ومواد ووسائل وتسهيلات ووقت وخدمات مساعدة أخرى.

- تحديد معايير وشروط نجاح المعلم في القيام بكل مهمة فرعية، وترتبط هذه المعايير والشروط بخصائص المهمة ومتطلباتها التنفيذية السابقة.

- تحديد حاجات التلاميذ التحصيلية للكفايات السلوكية المنهجية.

- تنفيذ التلاميذ للمهام الفرعية للكفاية واحدة بعد الأخرى، مع قياس المعلم بشكل منتظم لذلك على أساس الخصائص ومتطلبات التنفيذ ومعايير وشروطه المقترحة أعلاه.

- تنفيذ التلاميذ للكفاية المنهجية الكلية بقيامهم بها بصيغة متابعة حتى النهاية، مع مراعاة كافة الخصائص والمتطلبات والمعايير السلوكية لها.

(١) محمد زياد حمدان: التدريس المعاصر، عمان، دار التربية الحديثة، ١٩٨٨، ص ١٥٤.

- قياس المعلم لإنجاز التلاميذ النهائي للكفاية المطلوبة وتقرير العلاج المناسب لمواطن الضعف فيه، أو الانتقال لكفاية أخرى في حالة نجاحهم في ذلك.

ويرتبط بهذا أيضاً التدريس بتحليل المهمة Task، والمهمة هي عملية تفكيك سلوكى لهذه المهارة بصيغ متسلسلة متتابعة يؤدى قيام التلميذ بها إلى اكتساب السلوك المطلوب^(١):

ح- طريقة المديول Module Method، وقد بدأ أسلوب الموديول في أوائل العقد السابع من هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية. ويتميز هذا الأسلوب وتلك الطريقة بأنه يأخذ في الاعتبار، كل عناصر المنهج الدراسى: من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب التقويم وغيرها. وهو يوفر استراتيجيات وأساليب متنوعة للتعلم، ومدى واسعاً لاختيار الأدوات والوسائل التعليمية الأكثر ملاءمة لتعلم الطلاب^(٢).

ونستطيع القول بأن طريقة الموديول تجمع بين طرق التدريس المختلفة، ذلك أنها تستخدم طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وأسلوب الاكتشاف، أيضاً طرق العروض العملية، والتجريب المعملى، وكذلك قد تستخدم التعليم المبرمج، والتعلم الذاتى، حيث أن طريقة الموديول تتجه بالتعليم نحو التعلم الفردى، حيث تتوافر لكل طالب الفرصة في أن يتعلم الجزء من المادة الدراسية التى يتناولها الموديول حسب قدراته وسرعته في التعلم، ولا ينتقل الطالب إلى دراسة جزء تال من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن الجزء السابق. فهى طريقة تركز على (إتقان التعلم). وقد انتشرت طريقة الموديولات التعليمية في كثير من الجامعات في الدول المتقدمة، ثم أخذت تنتشر في المدارس الثانوية والمتوسطة بدرجة أصبح لها ما يسمى ببنوك الموديولات، ليتمكن الحصول عليها معدة وجاهزة من مختلف المراكز التربوية^(٣).

(١) المرجع السابق.

(٢) على راشد: الجامعة والتدريس الجامعى، جدة، دار الشروق، ١٩٨٨، ص ١٤٥.

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٣.

والموديول: هو وحدة تعليمية مصغرة محددة ضمن وحدة تعليمية أكبر، هذه الوحدة المصغرة ذات أهداف سلوكية يمكن قياسها إجرائياً وبالتالي يتيسر التأكد من تحقيق أو عدم تحقيق هذه الأهداف السلوكية.

أما أسلوب الموديول في التدريس، فهو أسلوب تعليمي يقوم على التدريس عن طريق تصميم وإنتاج وحدات تدريسية مصغرة (موديولات) مترابطة معا يمكن عن طريقها تنويع مصادر وأساليب التعلم والمواقف التعليمية بحيث يؤدي ذلك إلى تهيئة مجالات الخبرة التي تسمح للطالب بالتعامل مع عناصر هذا الموقف حتى يمكن أن يحقق أهدافاً تعليمية سلوكية محددة، ويصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من هذه الأهداف، ويسير كل طالب في ذلك حسب قدرته^(١).

د- التدريس المصغر Micro - Teaching ، وهو طريقة من طرق الإعداد يمكن أن تطبق في مجالات عدة، وتطبق بوجه خاص في تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ذلك أن هذا النوع من التعليم يقدم لهم إطاراً جديداً للتدريب، كما يقدم لهم أسلوباً جديداً: فالإطار الذي يتدربون فيه يشبه غرفة الصف العادية، سوى أنه إطار مبسط، لا يشتمل على العوامل المعقدة التي تتدخل عادة في قاعة الصف، فالدرس فيه يتقلص في مدته ومحتواه وعدد الطلاب لا يجاوز أصابع اليد^(٢).

وأثناء شرح المعلم المتدرب، يكون هناك أستاذ مشرف، يسلط عدسة جهاز تسجيل صوتي/ مرئي، يسهل حمله باليد، فيصور ما يجري في غرفة الصف، ويكتب ملاحظاته.

وبعد أن ينتهي الدرس، يطلب المعلم من الطلاب أن يملأوا استبياناً يطرح عليهم بعض الأسئلة تكشف عن رأيهم في أسلوب المعلم أثناء الدرس، فيجيبون عليه، وفي الدقائق التالية يناقش المعلم والأستاذ المشرف الدرس القصير الذي ألقى مع الرجوع إلى الملاحظات التي دونها الأستاذ المشرف والأجوبة التي أجاب بها الطلاب على

(١) المرجع السابق.

(٢) عبد الله عبد الدائم: الثورة التكنولوجية في التربية العربية، بيروت: دار العلم للإيمان، ١٩٨١، ص

الاستبيان، وعن طريق مشاهدة بعض أجزاء الدرس المسجل على آلة التسجيل الصوتي المرئي.

والحق أن التعليم المصغر يستند إلى خمسة مبادئ أساسية^(١):

- إن التعليم المصغر تعليم حقيقى، فعلى الرغم من أن الموقف التربوى فيه موقف مصنوع على شاكلة معينة، بمعنى أن المعلم والطلاب يعملون فى إطار بنية تجريبية لا فى إطار غرفة الصف العادى - فالتعليم الذى يجرى فيه مع ذلك، تعليم فعلى وحقيقى.

- إن التعليم المصغر ييسط العوامل المعقدة التى تتدخل فى الموقف التربوى العادى ويردها إلى حجم أصغر: فيقلص حجم الصف ومحتوى الدرس ومدة الدرس.

- إن هذا التعليم يتيح القيام بتدريب مركز موجه وفق أهداف محددة، قد تكون هذه الأهداف اكتساب قابليات أو تقنيات تربوية معينة، وقد تكون إتقان بعض عناصر مادة تعليمية، وقد تكون شرح بعض الطرائق والأساليب.

- إن التعليم المصغر يسمح بتوجيه الأسلوب التربوى الذى يصطنعه المعلم توجيهها أدق وأفضل. ففى هذه البنية التجريبية المخبرية، تخضع كثير من عوامل العملية التعليمية للتغير والتعديل: مدة كل جلسة، وعدد الطلاب، وإمكانات إنتقاد المعلم نفسه لدرسه، وأسلوب مشاهدة الأستاذ المشرف للدرس، وسواها من العوامل، وهذا التغير والتعديل فى عناصر العملية التعليمية يؤدى إلى تنوع كبير من نظام الإعداد والتدريب.

- إن التعليم المصغر يعزز تعزيزاً كبيراً عنصر معرفة النتائج أو عنصر "التغذية الراجعة" Feed back عن طريق معرفة ملاحظات المشرف وما تم تسجيله، وكذلك آراء الطلاب عن طريق الاستبيان^(٢).

هـ- تنظيم مواقف التعليم: هناك أنماط ثلاثة للتعليم والتعلم، هى: التعلم الجمعى،

(١) المرجع السابق، ص ١٩٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١٩٩.

والتعلم الفردي، والتفاعل بين المعلم والطلاب. ويكون كل نشاط تعليمي مرتبطاً بأحد هذه الأنماط سواء كان هذا النشاط مضبوطاً بواسطة المعلم أو يقوم به الطالب مستقلاً.

وقد أصبح من الضروري الأخذ بعين الاعتبار هذه الأنماط الثلاثة عند بناء أى برنامج تعليمي للأسباب التالية^(١):

أولاً: هناك مشكلة الكفاءة فى استغلال وقت الطالب، والتسهيلات والأجهزة. فلتحقيق أغراض معينة قد يكون من الأكثر كفاءة، تقديم المعلومات لمجموعة طلاب وفى أى حجم، فى وقت واحد، عن تقديمها بحيث يدرسها الطالب بطريقة مستقلة. وهذا لا يوفر الوقت فقط، بل يقلل تلف الأجهزة والمواد نتيجة للاستعمال المستمر. وهى تسمح أيضاً بوقت أكثر للمعلمين فى المجموعات الصغيرة للإرشاد والاستشارة والتخطيط التعليمي.

ثانياً: إن كثيراً من الطلاب يمكنهم التعلم وبرضاء تام بأنفسهم وبخطاهم الخاصة، بينما يفضل آخرون مواقف تعليم/ تعلم وضعت لهم وحددت من السلطات الأعلى، حيث يوجهون فيها خلال الدرس بطريقة نظامية، هذا التنوع بين الطلاب يتطلب تطبيق طرق تعليمية متنوعة.

ثالثاً: عندما نأخذ فى الاعتبار طرقاً تعليمية أحدث لابد أن نأخذ فى الحسبان حقيقة أن تكتيكات التقديم للمجموعة والتعلم الفردي لا تسمح غالباً للطلاب بالتلاحم المباشر مع المعلم ولكي نتيح بعض فرص تكوين علاقات المعلم - الطالب وجهاً لوجه، فإنه من المهم استخدام تفاعل المجموعة الصغيرة فى التعلم.

وقد يعمل نمطا التقديم فى مجموعة، والتعليم الفردي لتحقيق الأهداف المعرفية والحركية، بينما يمكن إعطاء بعض الاهتمام بالاتجاهات وأوجه التقدير فى تقديمات ونشاطات الدراسة الاستقلالية، وأفضل كيفية لتعلم الاتجاهات، يكون من خلال نشاطات المجموعات التعاونية. ويمكن من خلال تبادل المناقشات، مساعدة الطلاب

(١) رشدى ليب وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، ص ٩٨.

في جعل أحكامهم وتمييزاتهم حاسمة ليتعاملوا مع مواقف جديدة وأحداث غير متوقعة، وتحقيق الوجدانية التي نجد صعوبة في وضعها في مصطلحات دقيقة قابلة للقياس^(١).

و- **العصف الذهني** Brain Storming، تعني عبارة العصف الذهني استخدام (الذهن) في (عصف) مشكلة من المشكلات. وهو أسلوب تستعمله مجموعة من الأفراد في محاولة لإيجاد حل لمشكلة محددة، بجمع كل الأفكار التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية. إن العصف الذهني أسلوب يتيح الفرصة للإبداع^(٢).

والعلاقة الدقيقة بين الخيال الإبداعي وحل المشكلة غير معروفة في الوقت الحاضر معرفة تامة، لكن معظم المتخصصين في الموضوع يرون أن التأكيد الزائد عن الحد للبنية الشكلية لعمليات الفكر التحليلي يسبب كثيراً إلى التفكير الإبداعي (الذي يدعى حدساً في بعض الأحيان)، لأنه يظهر أن الفعاليات الروتينية مهما كان نوعها تقوم بالتفكير الإبداعي. ويؤكد برونر Bruner، الذي يرى أن التفكير الإبداعي والفعاليات الروتينية يكمل أحدهما الآخر، "أن الفرد يستطيع بالتفكير الحدسي أن يهتدى إلى حلول مشكلات قد لا يهتدى إليها إطلاقاً بالتفكير التحليلي، أو قد يهتدى إليها بصورة أبطأ في أحسن الأحوال، لكنه يشير إلى ضرورة اللجوء إلى الطرائق التحليلية لفحص الأفكار التي اهتدينا إليها بالحدس.

وتتجسد في عملية العصف الذهني المظاهر الأساسية للفكر الإبداعي إذ تكون الفكرة مبدعة حين تملك عنصراً من الجودة يمكن تطبيقه في موقف معين. وتتضمن عملية التفكير الإبداعي القدرة على إنتاج أفكار مناسبة وغير مألوقة، وعلى الرؤية إلى أبعد من الموقف المباشر وعلى إعادة تحديد المشكلة أو بعض مظاهرها^(٣).

وعند الإعداد لجلسة العصف الذهني يختار المدرس (أو مدير الجلسة) مشكلة نوعية محددة لا مشكلة عامة، وتطرح بصورة سؤال موجز محدد. وفي كثير من الأحيان تفيد

(١) المرجع السابق، ص ٩٩.

(٢) كينيث هوفر: دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية، ترجمة أديب يوسف شيش. دمشق، دار سلام للترجمة والنشر، ١٩٨٨، ص ٤٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٨.

مثل هذه الصيغ في التساؤل في حث الطلاب على اقتراح الأفكار، مثل: لماذا نحتاج إلى هذا؟ أين يجب أن نفعل هذا؟ من يجب أن يفعله؟ كيف ينبغي فعله؟.

ثم يجب تهئية الطلاب الجدد للجلسة الأولى، ويتم ذلك بعقد جلسة للتدريب على تقديم أفكار حول مشكلة مبسطة. ويبدو من المفيد تزويد أفراد المجموعة بمذكرة تصلح خلفية للموضوع الذى سوف يناقش، على ألا تتجاوز صفحة واحدة، وهذا قبل يومين على الأقل من موعد الجلسة. والغاية من هذه المذكرة توجيه المشاركين والسماح لهم بالتفكير مليا فى المشكلة قبل حضور جلسة العصف الذهنى^(١).

ويجب أن تجرى عملية العصف الذهنى بحرية وعفوية وبلا تكلف إلا بالنسبة لطالب أو اثنين يكلفان تسجيل جميع الأفكار المقترحة.

ويستطيع رئيس الجلسة أن يؤلف بنفسه قائمة أفكار أو حلول مقترحة للمشكلة، على ألا يستعملها إلا لتنشيط الجلسة عندما يصيها الفتور ولتحريكها عندما تتوقف ويفترض فيه أن يقترح آفاقاً جديدة أو يدل على تصنيفات أخرى من شأنها أن تفتح للفكر مسالك جديدة.

ولدى اختتام جلسات التفكير، من المهم التأكد من عدد من الأفكار التى تم إنتاجها لأن هذا يفيد فى حث الطلاب على المزيد من التفكير فى المشكلة المطروحة. ويستطيع المسجل (المدون) فرز الأفكار بسرعة إلى فئات.

وبعد أن يتم جمع كل الأفكار، تغربل، وتحرر (تكتب بأسلوب جديد) وتصنف فى فئات مناسبة، ويمكن أن تقوم المجموعة كلها بهذا العمل، لكن يفضل تشكيل لجنة صياغة مؤلفة من ثلاثة إلى خمسة طلاب لهذا الغرض^(٢).

ز- التعلم الذاتى: وهو أحد أساليب نط التعليم الفردى، يكون التلميذ فيه هو معلم نفسه. ولكن السؤال الذى يبرز على الفوز: كيف يكون تلاميذنا معلمين لأنفسهم وهم بحاجة لمن يعلمهم؟ بطبيعة الحال لا يستطيع كل التلاميذ التعلم بمفردهم. إن

(١) المرجع السابق، ص ٥٢.

(٢) المرجع السابق ٥٤.

تلك الفئة المستقلة في شخصياتهم، وصناعة القرارات الخاصة لدراساتها وحياتها، الفئة التي تفضل الهدوء، وتميل كثيراً إلى الانزواء البناء للتأمل والتفكير والتعلم، دون احتمال الصخب والأصوات العالية، والأقران المتنقلين هنا وهناك، هي الأكثر نجاحاً بالدراسة الذاتية أو التعلم الذاتى^(١).

وبينما يمكن للمعلم تحديد أفراد التلاميذ الذين يقدرّون على التعلم الذاتى بسؤالهم المباشر، وباستخدام بعض الأدوات التي تفرزهم عن غيرهم من التلاميذ، فإنه يستطيع القيام ببعض الخطوات التنفيذية لهذه الطريقة الفردية مثل:

- تحديد مراحل تقدم التلاميذ في تعلم المواد المنهجية المختلفة، وكيفيات تنفيذ ذلك، ومعايير الانتقال البناء من مادة لأخرى باختبارات قبل وبعد التعلم الذاتى، ثم مواعيد الانتهاء من كل برنامج.

- اختيار أفراد التلاميذ لصيغ المنهج المناسبة لأساليبهم الإدراكية وقيامهم بتعلم المطلوب ذاتياً.

- تقدم أفراد التلاميذ عند انتهائهم من دراسة كل وحدة منهجية للمعلم، للمناقشة معاً في مفاهيم وخبرات الوحدة التي تعلموها، والتغلب على نواقص أو صعوبات هذا التعلم قبل انتقالهم لمرحلة أو وحدة جديدة^(٢).

٣ - التعليم كتنظيم:

العمل التربوى مجموعة من الجهود متعددة الأطراف والمستويات تستغرق زمناً طويلاً وتستهلك أموالاً طائلة، مما يؤكد على أن مدى كفاءة (التشغيل) له دوره الحاسم في إضعاف أو تقوية الدور التنموى للتعليم، ومن ثم كان التجديد في الصيغ والأساليب الإدارية لتنظيم التعليم، سبيلاً مهماً من تلك السبل التي بحث عنها التربويون لزيادة كفاية التعليم وخاصة الكفاية الداخلية مستفيدين من ذلك بما تم ويتم في مجالات النشاط الأخرى وخاصة الصناعية والتجارية والعسكرية مع تكييفها مع الظروف التعليمية.

(١) التدريس المعاصر، ص ١٣٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٣١.

وعلى سبيل المثال، فإذا كان دارسوا التربية المقارنة وكذلك الإدارة التربوية قد تعودوا على تصنيف نظم مركزية وأخرى لا مركزية، فإن التحديد الذى بدأنا نلمس شواهد ومظاهره قد بدأ يسير بالبلدان اللامركزية نحو المركزية بعض الشيء: وبالبلدان المركزية إلى اللامركزية إلى حد ما. وقد كان هذا واضحاً في الولايات المتحدة الأميركية الشهيرة باللامركزية عقب ما سُمى "بصدمة سبوتنيك" سنة ١٩٥٧ من حيث اكتشاف أن المركزية والسلطوية التى كانت سائدة في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) إذا كانت لها سلباتها الخطيرة، فإن السبق في مضمار الفضاء، يعتبر مظهراً إيجابياً لهذه المركزية، مما كان له رد فعله في صدور قانون مشهور عرف باسم قانون التعليم للأمن القومي National Defense Education Act سنة ١٩٥٨ في الولايات المتحدة أدى إلى الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات واللغات والبحث العلمى.

وشهدت الولايات المتحدة بعد ذلك عدداً من التغيرات، أهمها تقرير سنة ١٩٨٣ (أمة في خطر) الذى استتبع عدداً من الاصلاحات التربوية، وكذلك مبادرة جورج بوش الرئيس السابق التى حملت عنوان عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتعليم، كل هذا أدى إلى تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بصورة مباشرة^(١).

وشئ من هذا القبيل قد حدث بالنسبة لبعض الدول المركزية نحو الاتجاه المضاد، كما في فرنسا.

فقد ظهرت دعوة إلى "التسيير الذاتى في المدرسة" L'antogestion a L'ecole ثورة على غلبة البيروقراطية على النظم التربوية، فقد لوحظ أن النظام التربوى هو نظام تفرضه قبضة من المسؤولين عن التعليم في البلد: تفرض مناهجه وطرائقه وامتحاناته وشهاداته وتصبها جميعاً في أقنية جامدة، وتراقب بعد ذلك سيره عن طريق أجهزتها الإدارية وخلاياها التفتيشية، لتحول دون أى انحراف عن الإطار المرسوم والمنهج المفروض. ويخضع المعلمون لهذا التنظيم الذى تفرضه البيروقراطية التربوية في البلد،

(١) محمد منير مرسى: الاصلاح والتحديد التربوى في العصر الحديث، القاهرة عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ١١٩.

ويعيشون في قلبه مكبلى الأيدي، يسيطر عليهم الخوف والرغبة وتفقدتهم رغبة واحدة، هي الرغبة في إنفاذ ما يطلب إليهم بأى شكل من الأشكال مهما تكن قناعاتهم حوله^(١).

فماذا هي النتيجة؟ حصيلة هزيلة!

ومصدر الداء أن الطلاب لا يتعلمون في المدرسة انطلاقاً من بواعث المعرفة الذاتية عندهم، وأن المدرسة لا تغني هذه البواعث بل تقتلها، وأن المعلمين لا يعلمون انطلاقاً من حاجات الطلاب وتساؤلاتهم ومشكلاتهم العلمية التي يطرحونها، بل يعلمون تمشياً مع منهاج قسم على شاكلة معينة وامتحانات فرضت على نحو معين.

ومن هنا كانت تلك الدعوة إلى التيسير الذاتى في المدرسة، مستندة إلى نتائج الدراسات العلمية حول التعلم التي تبين أن خير ما يتعلمه الإنسان، وخير ما يبقى من علمه هو الذى يكتسبه نتيجة دوافع وبواعث داخلية هو ما يقوم به من تلقاء نفسه باحثاً منقياً^(٢).

وانطلق أصحاب هذه الدعوة كذلك من دراسات علم النفس الاجتماعى الخاصة بسياسات الجماعة، وهكذا بدلاً من تكوين الأفراد في المدرسة عن طريق "مجموعات التكوين الصناعية" يرى هؤلاء أن من الممكن تكوينهم عن طريق (مجموعة تكوين طبيعية)، هي الصف أو المدرسة، وهكذا يصبح الصف مجموعة اجتماعية يتفاعل أفرادها فيما بينهم تفاعلاً اجتماعياً حراً ويتنظمون عملهم فيها بأنفسهم ويزول دور المعلم التقليدى، دور الموجه الوحيد لنشاط الصف، ويصبح دوره، مساعدة الطلاب وإرشادهم حين يطلبون ذلك. بذلك يطرح الطلاب التساؤلات التي تثور في أذهانهم حرة طليقة، وينطلقون من بواعثهم الحقيقة ودوافعهم المعرفية الطبيعية^(٣).

وهناك نموذج للإدارة المدرسية يعرف بحلقات القيادة Leadership Circles متبع

(١) عبد الله عبد الدائم، الثورة التكنولوجية، ص ١٧٦.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٩.

(٣) المرجع السابق، ص ١٨١.

في المدارس الأمريكية، وهو مقتبس من النظام الياباني في إدارة المصانع المعروفة بدوائر النوعية Quality Circles، وهو يتكون من دوائر قيادية من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ قرارات حول الميزانية والبرنامج التعليمي وهيئة العاملين. ولا يحتسب الوقت الذي يقضيه المعلم في دوائر القيادة ضمن نصابه التدريس، وإنما يكون، بالإضافة إليه^(١).

وهناك نظام أيضاً يقوم على إعطاء نظار المدارس المسؤولية الكاملة في تصريف شؤون المدرسة بما يحقق تحسينها وتطويرها ورفع مستوى كفاءتها، وإذا لم يتحقق ذلك يتعرض النظار للفصل أو النقل أو العقوبة، وهو ما يعرف بنظام المساءلة التعليمية.

٤ - التعليم كتقنية:

فلقد أصبح توفير التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع من الحقوق الأساسية للمواطن، شأنها في ذلك شأن توفير الغذاء والعلاج وفرص العمل. وقد استطاعت الوسائل التكنولوجية الحديثة المساهمة بقدر كبير في تحقيق هذا الهدف، وتوصيل المعرفة والتعليم والثقافة إلى أماكن بعيدة لا تتوافر فيها معاهد التعليم النظامية. كما قدمت للتلميذ عدداً من الخبرات التعليمية التي أدت إلى إثراء خبرته وتحقيق التعلم بدرجة عالية، وسهلت له فرص الاختيار والمفاضلة بين هذه الخيارات التعليمية، فلم يعد المدرس بمفرده أو الكتاب المدرسي فقط أو الشرح والإلقاء هي الوسائل الوحيدة في تقديم المعرفة^(٢).

ومن المبادئ المهمة المعاصرة في التعليم توفير فرص التعليم مدى الحياة، حين يمكن لكل راغب في الاستزادة أن يعمل على تحديد معلوماته، واكتساب خبرات تجعله أكثر قدرة على مواجهة التغير في أساليب العمل والإنتاج بما يحقق له فرصاً جديدة للكسب، وتغيير نوع العمل بما يعود عليه بالفائدة مادياً وإجتماعياً ونفسياً. ومرة أخرى نشاهد الدور الرئيس الذي تقوم به التكنولوجيا في تحقيق ذلك وتقديم البرامج المتنوعة في كثير من مجالات العمل عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

(١) محمد منير مرسى، ص ١٢١.

(٢) حسين حمدي الطوجي: التكنولوجيا والتربية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٨، ص ١٤٩.

ومن الأمثلة المعاصرة التي يمكن الإشارة إليها: التلفزيون الخطي، مع التأكيد على أن التقدم العلمي وسرعة التطور التكنولوجي دائما يغير من هذه الأساليب أو يضيف إليها الجديد باستمرار.

وجاءت فكرة التلفزيون الخطي بناء على وجهة نظر تشير إلى أن رغبة الإنسان في المعرفة تزداد دائما، في الوقت الذي تعجز فيه المؤسسات التعليمية النظامية بأساليبها التقليدية عن تحقيق هذه الرغبات، كما أن الإطارات والأنظمة التقليدية في تقديم هذه الخبرات وضرورة التزام المتعلم بمدة معينة أو مناهج محددة - كما أشرنا مراراً - لم تستطع أن تحقق الرغبات المتباينة للمتعلمين، أو تحقق الأهداف المحددة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، مثل اكتساب إحدى المهارات أو الاستزادة من بعض جوانب المعرفة كالفنون والآداب مثلاً. ولذلك رأينا انتشار مراكز خدمة المجتمع الملحقه بالجامعات والمعاهد والمؤسسات التعليمية، لتحقيق هذه الأهداف بالذات، وعدم التقيد بالسن أو الحصول على شهادة دراسية معينة أو استكمال بعض مراحل التعليم^(١).

ولقد ساهم التلفزيون عن طريق الدائرة المفتوحة في تقديم البرامج التعليمية، ولكنه بوضعه الحالي، وارتباط البرامج بعدد محدود من قنوات البث، لم يقدم إلا عدداً قليلاً من البرامج، فجاء التلفزيون الخطي ليساهم - إلى حد كبير - في تقديم عدد كبير من البرامج التعليمية والثقافية لتناسب الميول المختلفة لأفراد المجتمع، وتحقيق حاجاتهم ويستقبلونها عند الحاجة إليها. ويتم ذلك عادة عن طريق إعداد هذه البرامج وإنتاجها محلياً، أو الحصول عليها من شركات الإنتاج، ويقوم الأفراد بدفع رسوم للاشتراك في هذه الخدمات التي تقدمها محطة خاصة للتلفزيون السلكي ويحصل المشترك على جهاز خاص يمكنه من التقاط البرنامج الذي يريده حسب الأوقات المناسبة له. ويمكن الحصول على عدد كبير من قنوات البث على التلفزيون الخطي يقدم كل منها برنامجاً معيناً، يختار المشترك ما يريده منها.

(١) المرجع السابق، ص ١٥٠.

ولقد شهدت الاتصالات عبر الأقمار الصناعية تطورات كثيرة منذ إطلاق القمر الأمريكي التجريبي تليستار Telestar سنة ١٩٦٢، إلى درجة أصبحت معها الأقمار الصناعية عصب الاتصالات في العالم.

وقد ولدت فكرة القمر الصناعي العربي في مدينة بترت التونسية خلال اجتماع مجلس وزراء الإعلام العرب سنة ١٩٦٧ حيث أوصى المجلس بضرورة الاستفادة من التقدم التكنولوجي في وسائل الاتصال وخاصة بالأقمار الصناعية لمساعدة الإعلام العربي.

ونتيجة لذلك عقد في الدول العربية الكثير من المؤتمرات والاجتماعات، وقام اتحاد إذاعات الدول العربية، والاتحاد العربي للمواصلات السلكية واللاسلكية، بالتعاون مع اتحاد المواصلات الدولي، ومنظمة اليونسكو وعدد آخر من الهيئات العربية بدراسة قيام الشبكة الفضائية العربية، كما قامت بعثات لدراسة احتياجات كل دولة عربية من قنوات الإتصال في الشبكة الفضائية، وأدى ذلك إلى قيام المؤسسة العربية للاتصالات الفضائية Arabsat سنة ١٩٧٦ واتخذت من مدينة الرياض مقراً لها، وبدأت بالفعل في اتخاذ الاجراءات الفنية والإدارية لتنفيذ هذا المشروع في الثمانينيات، وفي ١٩٨١/٥/٢٥ تم توقيع عقد تصنيع القمر الصناعي العربي بين عربسات والشركة الوطنية الصناعية الجوية الفضائية (ايروسباسيال) الفرنسية، وأطلق القمر الصناعي العربي واتخذ مداره في الفضاء في أبريل سنة ١٩٨٥^(١).

والقمر الصناعي العربي مزود بقناة غزيرة الإشعاع للتلفاز الجماعي، ويحتوي هذا النظام على (٨٠٠٠) قناة هاتفية للهاتف والتلكس، وسبع قنوات تلفازية، للاستخدام الإقليمي والوطني، وقناة تلفاز جماعية واحدة، تتحكم فيها شبكة أرضية للسيطرة والمراقبة، وكل تلك الإمكانيات تذلل طرق الاتصال الجماعي بشتى صوره حين يكون ما بين عدد من الطلبة والأستاذ، أو ما بين مزيد من الأساتذة، من أقطار متباينة في صورة فريق عمل.. الخ، فهو الأمل الذي مازال معقوداً لأن يكون وسيلة ربط بين

(١) مصطفى محمد متولى. القمر الصناعي العربي والجامعة المفتوحة، في: التعليم العالي عن بعد، ص ٣٩٧.

شعوب الأمة العربية، لتبادل المعلومات والبرامج، ووسيلة نثر الثقافة والفكر ونور التعليم، والوصول بالبرامج إلى الأماكن المقفرة التي لا يؤمها كثيرون، وما أكثرها على امتداد رقعة الوطن العربي^(١).

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره الخبراء الذين تناولوا الجانب الهندسى والتقنى بأن القمر الصناعى العربى قمر يث بشكل غير مباشر عبر محطات وسيطة خاصة، يفترض أن تكون الهياث المختصة قد بدأت بتركيبها وتهيئة الكوادر لصيانتها واستخدامها لتتمكن من الالتقاط بواسطتها، وهى محطات تختلف عن محطات الأقمار الصناعية المرتبطة بالأقمار الدولية المعروفة.

ويمكننا رصد بعض الآمال المعقودة من استخدام القمر الصناعى العربى على المستوى العربى، وبالتالى^(٢):

أ- ربط البلاد العربية بشبكة إذاعة تلفازية موحدة لنقل واستقبال المواد والبرامج على مساحة تصل إلى ١٠٠٪ من رقعة الأراضى العربية، وبالتالى إمكانية نشر الخدمات التعليمية والثقافية، والتوسع فيها على نطاق أكبر.

- ربط الوطن العربى بالعالم الخارجى، وإقامة مزيد من الفرص للتبادل الثقافى والعلمى والبرنامجى، ونقل المعلومات والتكنولوجيا الحديثة.

- المساهمة فى تنمية المناطق النائية، وتغذيتها ببرامج التعليم والثقافة، والتدريب والإرشاد، وتقوية الروابط الحضارية بينها وبين المناطق الحديثة.

- الإفادة من مصادر البرامج، وتنمية التعاون، والإفادة من الخبرات فى البلد والواحد بواسطة الأقطار العربية الشقيقة.

- ربط المؤسسات التعليمية والعلمية، ومراكز البحث والتوثيق والمكتبات، بوسيلة اتصال سريعة، تتيح إمكانية التشاور العلمى، والمشاركة فى المصادر والمراجع المتوافرة فى كل جهة منها.

(١) سلمان داود الصباح وزميله: الجامعات المفتوحة، ص ١٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص ١٨٧.

وبالنسبة للجامعات العربية، فإن الشبكة الفضائية يمكنها إفادة هذه الجامعات لخدمة الأغراض التالية^(١):

- نقل المحاضرات العلمية المهمة التي تلقى في جامعة من الجامعات إلى الجامعات العربية الأخرى.
- نقل وقائع مؤتمرات علمية أو ثقافية مهمة.
- تبادل المعلومات المهمة التي تخص المكتبات والمراجع العلمية.
- نقل نشاطات الطلبة مثل المباريات الرياضية والندوات الطلابية.
- نقل المحاضرات في الجامعات ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب.
- نقل المحاضرات التي يستفاد منها في عملية التعليم المستمر، والجامعات المفتوحة.
- تسجيل المحاضرات على شريط تلفزيوني (فديو) يمكن إرسال نسخ منه إلى الجامعات لإذاعته في دوائر مغلقة أو إذاعته عن طريق الشبكة الفضائية.
- أن تنقل الشبكة الفضائية العربية من الشبكات الفضائية الأجنبية بعض المحاضرات العلمية والعمليات الجراحية الهامة ووقائع بعض المؤتمرات الثقافية لكي تستفيد بها الجامعات العربية.

وأخيراً...

تلکم بعض (الصیغ الجديدة).. وهناك غيرها مما لا يتسع المقام لعرضه، اشترکت جميعها في استهداف (تفعيل) القدرات التعليمية حتى تكون قوة دفع كبرى في حركة التنمية بمجالاتها المختلفة.

(١) لیلی العقاد، مرجع سابق، ص ٣٤٧.