

تساؤلات حول التخطيط والأداء التعليمي

- نحو رؤية مستقبلية للجامعات العربية.
- مواقع استراتيجية في تطوير التعليم الجامعي.
- تساؤلات حول تعليم الكبار.
- المعالم المميزة للتعليم عن بعد.

نحو رؤية مستقبلية للجامعات العربية

منطلقات ماثورة

في حقبة التغير السريع المتلاحق لن تزدهر إلا تلك المؤسسات الجامعية التي يغامر أهلها بعملية التغير. بيد أن أولئك الذين يدفنون رؤوسهم في الرمال، أو الذين يدافعون عن الأوضاع الراهنة، أو مَنْ أسوأ منهم أولئك الذين يدعون إلى رؤية رومانسية لماضي لم يكن له وجود على الإطلاق - سوف تكون جامعاتهم عرضة لمخاطر جسيمة.

James J. Duderstadt: A University for 21st Century:

رئيس جامعة ميشيجان الأمريكية

ليس هناك من الأمور ما هو أكثر حساسية فيما يؤخذ بعين الاعتبار، ولا أشد خطراً في التدبير والمعالجة، ولا أكبر شكاً في إحراز النجاح، من تصدى الإنسان للقيام بدور المبادأة في عملية تغيير. ومرد ذلك إلى أن الذى يتولى هذا الدور سوف يناصره العداء كل أولئك الذين ينعمون بطيبات الأوضاع القائمة، بينما لن يجد ممن سوف يستفيدون من الأوضاع الجديدة إلا دعماً فاتراً.

كتاب الأمير - نيكولو ماكيافيلي

لا تتركوا مستحيلاً في استحالته

حتى يميظ لكم عن وجه إمكان

الشاعر المصري: إسماعيل صبرى

دعوة:

من نبض تلك المأثورات من التقاليد الأكاديمية النافعة في تراكم المعرفة والإفادة من خبرات السلف ما أودعه الدكتور (جيمز ديودير ستات James J. Duderstadt) الرئيس السابق لجامعة ميشيجان الأمريكية في كتابه (جامعة للقرن الحادى والعشرين A University for the 21st Century)، وفيه يعرض لتجربته المثيرة في تطوير تلك الجامعة. ويذكرنا بأنها كانت مغامرة بكل ما في المغامرة من إنجاز، تمتاز فيه مشاعر الرضا والإحباط. والحاصل أنه قد تكاثرت في الجامعات الأمريكية كتب ودراسات بأقلام رؤسائها وعمدائها وأساتذتها لكتابات في نقد أحوال جامعاتهم؛ خاصة في سياق ما تضطرب فيه حديثاً من استجابة لثورات المعرفة، وتشكل القرية الكونية، وتداعياتها في الحرم الجامعى.

ومن بين هؤلاء عميد كلية الآداب والعلوم في جامعة هارفارد (هنرى روسوفسكى Henry Rosovsky) يقدم خبرته وتأملاته الساخرة والمرحة حول جامعة الصفوة الأمريكية جامعة هارفارد في كتابه (الجامعة - دليل المالك The University - An Owner's Manual) ويقصد بالمالك كل من يقول هذه "جامعتى" من الأساتذة والطلاب والإداريين وغيرهم ممن يعينهم بمقترحاته وتوصياته. والواقع أن هذا التقليد الذى يسجل فيه كبار الأساتذة خبراتهم ورؤاهم يعد تقليداً جامعياً على قدر بالغ من الأهمية في حركة المؤسسات التعليمية والثقافية. ومن أمثلته الأقدم كتاب رئيس جامعة ييل (أ. ب. جياماتي) في كتابه (الفضاء المنظم والطلاق)، وكتاب (ديرك بوك) بعنوان (البرج العالى)، وكتاب (ديفيد بلوم) بعنوان (الجامعات وانغلاق العقل الأمريكى).

وقد دعانا إلى هذه المقدمة عاملان أولهما: روح النقد الصريح التى تتصف فيها تلك الكتابات لأوضاع الجامعات الأمريكية. وثانيهما، التمنى على رؤساء جامعاتنا وعمدائها وأساتذتها السابقين أن يقوموا بتأليف مثل هذه الكتب، يسجلون فيها من

الخبرات والدراسات والإنجازات والمشكلات التى عاشوها وعاشوها أثناء انتمائهم إلى أى من الجامعات العربية. وسوف تغدو مثل هذه الكتابات ذخيرة حية لخلفهم وقاعدة لبيانات - مهما كانت ذات طابع ذاتى - فسوف تظل نافذةً نطل منها على تجسد الواقع بغية سداد حركة التطوير للمؤسسة الجامعية ورسالتها، والاسترشاد برؤى مختلف التوجهات السابقة فى تقييم مسيرتها الحالية وتوجهاتها المستقبلية. ويا حبذا لو كان لمثل هذه الأدبيات العربية مكان فى مكتباتنا الجامعية؛ للاهتمام بها فى تحقيق خطوات رشيدة فى تطوير جامعاتنا العربية.

أولاً : ضرورة التغيير والحاجة

وعالمنا العربى منشغل راهناً بتطوير نظمه التعليمية، وتحتل الجامعة موقعاً رئيسياً فى هذه الجهود المبذولة من أجل إرساء مقومات تعليم المستقبل، فى حقبة تاريخية تموج بزخم من متغيرات الثورة المعرفية بتياراتها العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية. ويتسم هذا السياق العالمى وتحليلاته المحلية بعدد من صور التعقد وآيات الغموض والتى تقتضى التفكير المحيط والعميق بما تستدعيه من مطالب لأداء رسالة الجامعة، تعليمًا وتعلمًا لإعداد الثروة البشرية المقنترة على التعامل مع معطيات هذا السياق واحتمالاته ومفاجآته. هذا فضلاً عن دورها فى البحث العلمى وإنتاج المعرفة، وفى امتدادها لتنمية مجتمعتها وتقديم معارفها وخبراتها لخدمة أنشطته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ولعل هذا السياق بتحدياته يمثل فرصة واعدة تتحدانا فنستجيب لها بوعى وحكمة لإعادة تشكيل جامعاتنا، أو على حد تعبير رئيس جامعة ميشيجان الذى أشرنا إلى كتابه، للسعى إلى "اختراع" نموذج جديد للجامعاتنا.

ولسنا فى حاجة إلى جدال طويل لنقر بأن مؤسسات التعليم العالى - بما فيها الجامعة - تعاني كثيرًا من أمراض القصور والتبیس وتقوقع الاعتياد فى مختلف جوانب أدائها العلمية وعلاقتها بمجتمعتها. وكثيرًا ما وجهت النقود وأثيرت الشكوك حول عدم الوفاء بمسئولياتها فى التعليم والبحوث وبتدنى مستوى خريجيتها، وتقاعس أساتذتها، واضطراب التيارات الفكرية فى حرمها. يضاف إلى ذلك ما يقال عن عجزها فى التشابك مع مجتمعتها فى خارج أسوارها، بتناول همومه وآماله وإشاعة المعرفة والاستنارة والعقلانية فى ثقافته وقيمه.

وسواء كانت دعاوى النقود أو الشكوك أو الانحرافات صحيحة أو جائزة أو منصفة أو متحيزة، موثقة أو انطباعية.. إلا أنها تتردد بين الفينة والأخرى لدى الطلاب والأساتذة أنفسهم، وتعكسها أصوات وأقلام وكاريكاتور أجهزة الإعلام، وخطاب قيادات العمل الاقتصادى والسياسى. وسواء كان مصدر ذلك الخلل فى منظومة التعليم الجامعى ذاتها أو من عوامل مجتمعية داخلية، أو من تيارات العولمة والسوق العالمية وثقافتها، أو من ضغوط الثورات المعرفية السريعة والمتلاحقة، أو منها جميعاً.. فإن مجمل تلك العوامل يثير سحائب كثيرة قائمة فى فضاء جامعاتنا العربية. ومن ثم فلا مناص من بذل الجهد، لكى تتحول هذه السحب المكفهرة إلى مطر سخي يروى بذاراً متميزة، وينمى غلة جديدة، ويؤتى حصاداً متجدداً وفيراً واعدداً بأطيب الثمرات.

ثانياً : إشكاليات المنظومة الجامعية

ولعله من المفيد هنا أن نذكر بإيجاز أهم ما تتعرض له المنظومة الجامعية من خلل وقيود وضغوط وكساد.

١- ونشير بداية إلى أن طغيان الجو البيروقراطى الإدارى بقوانينه ونظمه ولوائحه ومجالسه وتحكمها فى أداء الجامعة لرسالتها، يمثل واحدة من بين تلك العوامل المقيدة لفاعلية الأداء الجامعى. وفى كثير من جلسات المجالس الجامعية ما يشى باختزال جدول أعمالها فى تلك القضايا الإدارية. ويظل على سبيل المثال معيار الأقدمية والفترات الزمنية، وليس الكفاءة والتميز، حاكماً لاختيار القيادات ومدة الدراسة وترقية أعضاء هيئة التدريس.

٢- أضف إلى ذلك التآكل فى مبدأ استقلالية الجامعة؛ حيث غلب على توجهاتها ما توحى به الأوامر والنواهي الفوقية، وبخاصة فيما يتصل بشئون الضبط والربط لحريتها الأكاديمية فى التفكير والتعبير لدى أساتذتها وطلابها. وفى هذا الصدد نتذكر مقولة المفكر البرازيلى (باولو فريري) فيلسوف التربية للعالم الثالث، مشخصة أحوال الجامعات فى أمريكا اللاتينية بأنه (علينا أن نحكم أن ثمة خللاً فى حياة الجامعة، حين يكون كل شيء فيها على ما يرام، فليس لدى الطلاب ما يشكون منه، وليس لدى الأساتذة ما يشغل بالهم، وأن القافلة تسير

منضبطة ساكنة كانضباط الفصل الذى يفرضه مدرس صارم فى المدرسة الابتدائية) وأحسب أنه لا مشاحة فى انطباق هذه المقولة على أجواء جامعاتنا.

٣- ومن الممارسات والآليات التى تخنق الروح الجامعية المنشودة فى فضاء المعرفة الجديدة والمتجددة، ما يعرف بالكتاب الجامعى المقرر كمصدر أساسى للمعرفة، مع تقادم مضامينه فى كثير من الحالات، واعتباره الأداة الرئيسية للتدريس والتلقين، مع أن بعض سلفنا من العلماء قد أدان (تشيخ الصحيفة) ثم إن ثورة التقنيات الرقمية قد أتاحت وسائط جديدة لنقل المعرفة واستيعابها، وتحويل نمط التعليم والتدريس إلى نمط التعلم واهتمامات المتعلم، ونقل مركز الثقل من التلقين والحفظ إلى الحوار والتفكير وتنمية الوعى الناقد والخيال المبدع.

٤- ومع الجهد المبذول فى إدخال الحاسوب إلى قاعات الدرس ووسيلة للتعليم، إلا أن توظيفه سيظل قليل الجدوى إذا لم يقترن بتنمية طرائق التفكير والبحث العلمى، وبالتمكين من اكتساب القدرة الفارزة لما تطرحه الشبكات الإلكترونية من فيض المعلومات. ومن المعروف أن بها حشودًا هائلة من تلال المعلومات تتطلب الحكم على صدقيتها، وفرز ما بها من اتساق وتناقض، وصحيح وزائف، وما هو علمى وتجارى، وما هو أخلاقى وغير أخلاقى.

وضرورة الفهم الناقد تفرضه كذلك ما تبثه الفضائيات الأجنبية والهائلة من أخبار ومعلومات ومضامين ثقافية وسياسية.. ومن ثم ضرورة أن يتحصن الطالب ضد كل ما يوهن قدراته الناقدة من أساليبها التقنية والإخراجية المبهرة.

بيد أن كل هذه القضايا الفكرية والتنظيمية فى رسالة جامعة القرن الحادى والعشرين لا تحتل ما هو جدير بها من أولوية واهتمام فى تكوين عقلية الطالب ومقدراته. ومرة أخرى على حد تعبير (باولو فريري) إننا (نعلم قراءة الكلمة لكى نتمكن من تعلم قراءة العالم).

٥- وإذا انتقلنا من صعيد التعليم والتعلم إلى ساحة البحوث التى تنتجها جامعاتنا، فلن نجد صورة أو مستوى أفضل فى تعرضها للنقد والشكوى من قطاعات التنمية واحتياجات مواقع الإنتاج والخدمات. ومن المعروف إن إنتاج المعرفة

الجديدة والمتجددة من خلال البحوث، يعد عاملاً محرّكاً رئيسياً لنجاعة مشروعات التنمية. وهى فى جميع الأحوال مدفوعة باقتصاديات المعرفة والتنافس فى قوى السوق الداخلية والعالمية، وما تفرضه من مستويات معرفية ومهارات بحثية فائقة، وبخاصة فى المجالات العلمية والتكنولوجية. ومهما قيل عن دور أهمية الطلب على البحوث باعتباره الحافز الأولى على إنتاج العرض، إلا أن ذلك لا يحول دون إيلاء هذه المهمة من رسالة الجامعة فى التحفيز والترويج للطلب حين يكون إنتاج العرض ذا قيمة حقيقية للمستهلك فى سوق العمل.

وفى مجمل الأحوال.. فإن حصاد جامعاتنا كمراكز للبحوث فى مجالات العلوم وتكنولوجيات المعرفة والاتصال وغيرها من التخصصات الحديثة، محدود للغاية، وهو معنى بالكم دون النوعية والتأثير والتوظيف فى حياة المجتمع.

ويعزى الفقر فى أداء مهمات البحث الجامعى، لا إلى ضعف الموارد المتاحة فحسب، بل إن بعض هذه الموارد يمثل أحياناً فائضاً غير مستخدم، وإنما إلى ما يكمن فى موطن الضعف الأشد المتمثل فى تأهيل الباحثين، والتساهل والمجاملات فى منح درجات الماجستير والدكتوراه فى تقييمهما، الذى يحكم على رسائلها فى معظم الحالات بالامتياز ودرجة الشرف الأولى أو الثانية، إرضاء للطلاب والأساتذة المشرفين على تلك الرسائل. كما يعزى ذلك أيضاً إلى استرخاء كثير من أعضاء هيئة التدريس عن ممارسة البحث الجاد بعد تربعهم على كرسى الأستاذية.

ومما يستحق التنويه هنا أن من معايير تقييم الأستاذ فى الجامعات الأمريكية، على سبيل المثال، مدى المتابعة والاستمرار فى نشاطه البحثى طيلة عمله، حتى بعد حصوله على درجة الأستاذية على أساس مبدأ قاطع فى التقييم مفاده (انشر أو اختفى Publish or Perish، جدد أو تبخر Innovate or Evaporate).

يضاف إلى ذلك أن بحوث الفريق نادرة فى الإنتاج الجامعى العربى مع أن مواطن المعرفة الجديدة والاكتشاف المحتمل، حيث يقع قدر كبير منها فى نقاط التماس أو التشابك بين مختلف التخصصات أو مختلف النظريات؛ مما يتطلب العمل الجمعى الفريقى. وفى هذا الصدد تكاد أن تنعدم قنوات التواصل والمشاركة بين

الجامعات العربية في مجال البحوث، وبينها وبين الجامعات الأجنبية، مما ينشط إنتاج معارف جديدة تغذى حركة التنمية في أقطارنا العربية.

ثالثاً: الجامعة والفواعل المجتمعية والعالمية

١- المسألة الديمغرافية :

نشير باختصار إلى أهم تلك العوامل فيما يلي :

تمثل المسألة الديمغرافية وتزايد حجمها العددي إحدى التحديات في مستقبل التعلم الجامعي؛ إذ يصل مجموع سكان العالم العربي حالياً إلى حوالي ٣٩٠ مليوناً، وهو أكبر من عدد سكان الولايات المتحدة، ويتوقع أن يصل عام ٢٠٢٥ إلى حوالي ٤٥٠ مليوناً. ويتميز ببنية شبابية كبيرة الحجم في الفئة المناظرة للتعليم الجامعي التي تقدر بحوالي (٢٠٪) من مجمل السكان، ومع ذلك نجد أن معدلات القيد في التعليم الجامعي العربي متدنية حتى في أعلاها (٣٠٪) مقارنة بكوريا الجنوبية (٧٠٪) وإسرائيل (٥١٪) وكندا (٨٠٪) والولايات المتحدة (٧٠٪). وهذه المستويات التعليمية تضيف تحدياً ضاعطاً لتكوين قوة عمل تواجه مطالب البقاء والنماء في معترك التنافس الحاد في السوق العالمية.

والواقع أن نسبة الحاصلين على تعليم عال في مجمل الأقطار العربية لا يتجاوز ٩٪ في أحسن التقديرات. ونحن في حاجة ملحة إلى بناء مجتمع المعرفة ورأس مال بشري، كمّاً وكيفاً؛ مما يضع على الجامعات مسئوليات ضخمة في مواجهة الطلب على التعليم الجامعي في المستقبل؛ تأسيساً لإعداد الكفاءات العالية للتنمية المستدامة.

٢- قوى السوق وثقافته :

وتأتى قوى السوق العالمية عاملاً ضاعطاً من أجل التحول من مفهوم الجامعة الحالى إلى جامعة المستقبل المتوقع على الأفق الزمنى القريب والبعيد وهذه القوى أكثر العوامل في تغيير مؤسسات المجتمع الحالية بما فيها مؤسسة الجامعة.

لقد اتسمت جامعاتنا عند نشأتها في سياق ليبرالية صفوة تنشُد المعرفة من أجل المعرفة والاستنارة، ممتزجة مع معارك الاستقلال والحركة الوطنية واعتبار الجامعة رمزاً لتأكيد السيادة الوطنية، ثم انتقالاً بتوجهها إلى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية،

لتركز حالياً على مطالب سوق العمل كما هو الشأن في جميع الأقطار النامية الأخرى. ولقد أدت الليبرالية الجديدة إلى هيمنة السوق العالمية والاقتصاد الحر، ومؤسساته الدولية، مما ترتب عليه احتدام التنافس، وإلى التسابق الرهيب نحو الربح ومزيد من الأرباح، وإلى "تسليع" كثير من القيم ومقومات الحياة.

وتفرض قوى السوق بذلك مستوياتها ومواصفاتها العالمية في كل مجالات العمل والأداء والقدرة على الدخول والمنافسة في السوق العالمية بل وفي السوق المحلية أيضاً، وهذا يعنى بكل إلحاح مستويات عالمية من المعرفة تستوعب الثورة المعرفية الجديدة والمتجددة، وتوظيف آلياتها التكنولوجية المتقدمة.

٣- ارتفاع تكلفة التعليم الجامعي :

يلاحظ بصورة واضحة تزايد تكلفة التعليم، عامًا بعد عام، وسوف تستمر في التزايد مع تنامي الطلب على مستوى التعليم الجامعي الذي يبلغ نصيبه من الإنفاق العام على التعليم في كثير من الأقطار العربية ما يعادل ٣٠٪، أضف إلى ذلك ارتفاع تكلفة التوسع في إدخال تكنولوجيا المعلومات وسيلة ومصدرًا في أداء عمليات التعليم والتعلم. وتدور حالياً مناقشات وآراء متعددة حول إلغاء مجانية التعليم الجامعي الرسمي في بعض الأقطار العربية بغية التخفيف من أعباء الدولة، من خلال استرداد التكلفة من المتفاعلين بهذا التعليم، ومن ضرورة المشاركة المجتمعية بغية الإسهام في الموارد الحكومية للإنفاق عليه. ولا يتسع المجال هنا لبيان المخاطر، التي قد تصاحب سياسة إلغاء المجانية على نمو مجمل الكفاءة الإنتاجية لقوة العمل، وعلى مبدأ حق التعلم للجميع؛ وبخاصة في بعض الأقطار العربية التي ما يزال متوسط دخل الفرد فيها متدنياً.

والحاصل أن ثقافة السوق العولمية قد خَفَّت في تقاريرها وتوجهاتها الدولية والمحلية لحن العدالة الاجتماعية، بينما تعالت فيها أصوات التميز والجودة والقدرة على التنافس. وهي قضايا حق قد يراد بها إخفات الصوت الآخر للعدالة. وتبقى سياسة التوازن بين الطرفين من تحديات التطوير في جامعة المستقبل، وهذا يتوقف على نتائج ما ينتهي إليه حوار القرار الديمقراطي والوفيق الوطني في هذا الشأن.

رابعاً : الجامعة بين تكوين شخصية السوق وشخصية المواطن

ويأتى من بين أهم العوامل الضاغطة والدافعة إلى النموذج المعرفى العربى الجديد لجامعة المستقبل دور الجامعة فيما يعرف بقضايا الصالح العام، وقيم التماسك الاجتماعى، والوحدة الوطنية، والعروة الوثقى فى الانتماء القومى العربى. وقد أدى إلى تجاهل هذا الدور منذ العقدين الماضين أو على الأقل اعتباره دوراً ثانوياً ما تمخضت عنه العولمة من تركيز على مطالب السوق والجودة والتكنولوجيا وتخفيف أعباء الدولة ومسئولياتها، وفتح باب الاستثمار للقطاع الخاص والأجنبى فى التعليم العام والجامعى. وقد صاحب ذلك شيوع مقولة أن التعليم الخاص والأجنبى أفضل وأجود من التعليم الرسمى، كما شاع الحكم على كفاءة التعليم الجامعى بمعيار واحد، هو ملاءمته لاحتياجات سوق العمل، مع ما فى هذا السوق من اختلالات وفساد محلياً وعالمياً.

وفى هذا السياق الزاخر ومصالحه وتناقضاته، وقر فى أذهان المسؤولين والرأى العام أن التعليم الجامعى مطلب فردى فى المقام الأول، وأن هدفه رفع مستوى معيشة الفرد، وتحسين دخله، وترقية وضعه الاجتماعى. وهذا حق، لكنه لا يتوقف عند هذا الحد. ويرتبط بهذا الفهم السوقى المزيف أن التعليم نشاط فنى محايد، مع أنه بالضرورة نشاط سياسى، كما أن السياسة نشاط تعليمى، وأن عليه طلباً مجتمعياً فى تواصل مسيرة المجتمع عبر أجياله.

ومع التيارات الفكرية والفردية والسوقية التى انبثقت من العولمة وليبراليتها الجديدة الداروتيه فى البقاء للأقوى، غدا الشغل الشاغل فى أدوات العملية التعليمية هو التركيز على تكوين الفرد، فرداً قادراً على امتلاك المعرفة والمهارات والمقدرات التى يتطلبها سوق العمل فى الداخل أو الخارج، وبخاصة مستويات الشغل فى الشركات المتعددة الجنسية وغيرها من الشركات والمشروعات الأجنبية أو الدولية. ومن أهم تلك المقدرات التعليمية تكوين مهارات اللغات الأجنبية، والإنكليزية بالذات، والتفاهم والتداخل مع الحواسيب وشبكات المعلومات، وتنمية الذهنية المرنة، والإلمام بالأساليب التفاوضية، وأنماط الإدارة الكلية، وحسابات التكلفة والعائد، وحل المشكلات، وغيرها مما تتطلبه ثقافة "البنزس".

وبعبارة أخرى، يصبح الهدف الرئيسى المحقق لنجاح الفرد اكتساب نمط الشخصية فى إطار السوقية العالمية. وباختصار سوف تؤدى توجهات العولمة إلى استهداف تكوين الفرد الذى يمكنه أن يعمل فى مواقع الشركات الأجنبية أو مشروعاتها الاستثمارية التى تتسابق دولنا إلى منحها مزيداً من الإعفاءات والامتيازات فى حركة اقتصادنا القومى.

إن نظام العولمة، وتداعياته التربوية والتعليمية التى أشرنا إلى بعض مظاهرها فى انتشار موجات التعليم الخاص والأجنبى، وفى رسائل الفضائيات التلفزيونية لا تعباً كثيراً بقضايا الصالح العام والمصالح المرسلّة، بل تسعى بطرق مباشرة وغير مباشرة إلى اقتلاع الفرد من جذوره، وإلى خلخلة التماسك الاجتماعى وثقافته المشتركة، إلى جانب إثارة النعرات الطائفية والعرقية. وقد أدت فعلاً إلى تنامى موجات هجرة الأدمغة إلى الخارج أو على الأقل إلى أحلام الهجرة التى تراود الشباب وتشل فاعليتهم فى الأوطان.

وحصيلة كل ذلك هو التناقض فى أهداف التعلم الجامعى بين أولويات تكوين المواطن فى مواجهة أولويات التركيز على تكوين الفرد فى شخصيته العالمية تحت مظلة دعاوى التكنولوجيا ووسائلها. ولعل فى هذه المفارقة والتحول فى منظومة الأولويات التعليمية ما دعا د. حسين كامل بهاء الدين إلى أن يدق جرس هذا الخطر فى كتابه القيم (الوطنية فى عالم بلا هوية - تحديات العولمة) ولعل هذا أيضاً ما يجرى اليوم - كرد فعل - من تأكيد اعتبار التعليم قضية أمن قومى، وعلى أنه أداة رئيسة فى تنمية الهوية والخصائص الوطنية والقومية.

والواقع أن قضية الموازنة بين تكوين الفرد العالمى وتنمية المواطنة ودعم مقومات حيوية الهوية والثقة فى إمكاناتها وإبداعاتها وتعبئة طاقاتها فى التنمية الذاتية، مسألة فى غاية الأهمية بالنسبة للنظر فى شروط قيام جامعة المستقبل. وعلينا فى هذا الصدد أن نردد المقولة الصينية بعد تعريبها (وليخدم كل هو ما هو عالمى كل ما هو عربى)

ومن العوامل والضغوط العولمية والسوقية ما يواجهه التدريس فى الجامعات باللغة العربية. واللغة كما هو معروف هى أداة الفكر التى يعبر بها الإنسان عن

واقعه وعلاقاته وهمومه بل وأحلامه. وهى مكون رئيسى من مكونات المواطنة والهوية فى عالمنا العربى وثقافته وتواصل أجياله. ومع هيمنة العولمة وسوقها ولغتها الإنجليزية بالذات، انحسرت الجهود المبذولة لتعريب التعليم الجامعى، ووطغت اللغة الأجنبية على التدريس حتى فى العلوم التى كانت تدرس بالعربية.

وتجىء مدارس اللغات والمدارس والمعاهد الأجنبية لتجعل التعليم باللغة الأجنبية من مميزات تعليم الصفوة وسيلة للدخول إلى سوق العمل والمال والتجارة والسياحة. ومع هذا السياق العولمى يرى فريق من الأساتذة أن التعريب يجعل من العسير على الطلاب الرجوع إلى مصادر المعرفة الأجنبية من كتب ومجلات وشبكات المعلومات، حيث تقع مواطن المعرفة على المستوى العالمى. لكن التعريب لا يعنى عدم الاهتمام البالغ بتعليم اللغة الأجنبية والسيطرة على مهاراتها، قراءة وفهماً وكتابة وحديثاً، فهى أداة تواصلنا مع العالم الخارجى وعالم المعرفة ومصادره.

وقد أظهرت بعض البحوث اللغوية أن تدريس اللغة الأجنبية فى تزامنها مع اللغة الأم يعزز كل منهما الآخر. وفى جميع الأحوال.. فإن اللغة العربية هى لغة التفكير وترجمة الواقع، ومن ثم مصدر الإبداع فى كل ثقافة. ومن الضرورى أن تبذل الجهود فى التعليم الجامعى للحفاظ عليها وتطوير وإثراء مصطلحاتها ومجازاتها كأداة للتعليم فى كل المجالات العلمية والاجتماعية والإنسانية، مما يعيد لها موقعها الرئيسى فى مجال الفكر والتعليم والتعلم والبحث، ومما يحول دون ثنائيات فكرية ومنطقية تجعل التواصل عسيراً بين المجالات التى تدرس باللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية من ناحية، والمجالات التى تدرس باللغة العربية من الناحية الأخرى.

خامساً : إرادة التغيير ونهجه

لقد استهدفنا فى اختيار تلك التحديات الداخلية والخارجية وفى إشكاليات المنظومة التعليمية أن يكون إطاراً تجميعياً للقضايا الرئيسية، دون التفاصيل، ليصبح ويمسى مثاراً للمناقشة على أوسع نطاق وللعصف الذهنى فى أحد صراحته، ومقدمة لأزمة للتخطيط المستقبل على مستوى الجامعات ذاتها. والواقع أنه لن تنطلق مسيرة للتغيير، بداية واستمراراً، إلا بالمشاركة الملزمة من الأهل والأسرة فى

تلك المنظومة الجامعية : أساتذة وقيادات جامعية مؤمنة بضرورة التغيير وبدوافعه وفوائده بعيداً عن التوجهات والأجهزة الأمنية. وهم الذين سوف يشقون طريقهم بالتقدم خطوة خطوة نحو المجهول، مدركين أن عناصر المقاومة سوف ترفع رؤوسها، وما حدث تغيير إلا وناصبه معارضون. وهم كذلك متحسبون لمواجهة الصعوبات للوقوع في أخطاء مرحلية يمكن تصحيحها، لكنهم غير مترددين في اصطناع الخبرة البدوية العملية بأن شق الطريق إنما يتحقق بالمشى فيه، و من خلال مغامرة استكشافية متصلة الحلقات.

ولقد شهدت الجامعات العربية تغييرات في العقود الماضية، لكنها - في تقديري - تغييرات فوقية ومن قبيل الإضافة أو التجميل، لم يقرن فيها الانشغال بتفاصيل كيف نعلم مع ماذا نعلم إلا بقدر محدود، ومن ثم لن يكون التوجه الجديد تخطيطاً يتوقف على ما تتيحه المناسبات وتنتهزه الصدف والفرص بين الحين والآخر، كما أنه لن يكون تخطيطاً مدفوعاً فحسب بالتخوف واتقاء مخاطر التغيير، أو بمحاولات تبرير الواقع، وترميمه ولمسه لمسارقيقاً حتى لا تختل الأمور. وكثيراً ما تردد الحديث عن بحث طرق غير تقليدية، تنتهي بنا إلى طرق تقليدية في جوهرها أو في صور تجميلية في شكلها من قبيل صب الزيت القديم في قنار جديدة.

وينطلق التغيير المنشود من الإيمان بضرورة التغيير وإلحاحه، وبأن جامعة المستقبل لن تقنع إلا بدور قيادي رائد في تطوير المجتمع ذاته ومن ثم تعبئة الجسم الجامعي كله لهذه الضرورات، والاتفاق على أن التغيير لا يهدد مصالح أحد، وأن طاقة الرغبة في التغيير ينبغي أن تكون ذات نفس طويل لا يهدأ ولا يمل، وأن ثمة خلخلة في الأوضاع الساكنة في حياة الجامعة على حد تعبير بولوفيري، حين نحكم بأن كل شيء على ما يرام.

وبمثل هذه الرؤية تفتح الآفاق والمساحات لاقتحام عملية التغيير، ونكون قد بدأنا الأسلوب الذي اصطلاح على تسميته في سياق العواصف الضاغطة والتقاليد السائدة في شرنقة الاعتياد والألفة، أسلوب (أطلق الأعيمة النارية ليلتهب الموقف ثم استعد، ثم صوب واستمر في الإطلاق والاختحام)، بدلاً عن أسلوب (استعد ثم صوب، استعد ثم صوب دون إطلاق أو اقتحام، وبعدها تهدأ أجواء التعبئة)

وهو الأسلوب الذى ينصح باللجوء إليه رئيس جامعة ميتشجان (جيمس ديودرستادت) أثناء توليه رئاسة الجامعة لتطوير نموذجها وثقافتها الجديدة، كما ورد فى كتابه الذى أشرنا إليه.

وفى هذه المحاولة الاستراتيجية للتغيير يبدأ السعى إلى تذرية محصول القمح للفصل بين الحب والتبن، وتبين المواقع العكرة التى ينبغى تنقيتها أو التخلص منها فى ضوء الرؤية والتوجه الفكرى الجديد. واعتقد أن فى جامعاتنا ثمة مواقع واضحة ينبغى أن تذروها الرياح، أسوق منها على سبيل المثال ما استقر من نظم الكتب الجامعية المقررة، ومعايير ترقية الأساتذة، واعتماد الأقدمية فى اختيار القيادات، وقوانين وإجراءات الضبط والربط، وتضييق حريات التعبير والتفكير لكل من الطلبة والأساتذة، إلى غير ذلك مما يمكن الاتفاق على إزاحته من ركام التاريخ وعبء التقاليد المترسب فى الثقافات العامة والفرعية والنوعية.

ومع هذه العمليات والتغييرات الاستراتيجية تظل الرؤية فى جامعة المستقبل، حريصة على مقومات تنمية القيم الروحية وممارساتها الصحيحة دون تفريط أو إفراط، وبها تتعزز وشائج الوطنية والقومية السديدة. ولسوف تزداد حرصاً على أن تبقى أبوابها ومنافذها مشرعة للشباب من أبناء الميسورين والمستورين والفقراء، ومفتوحة على مصاريعها للكبار الذين انقطعوا عنها لظروف خاصة وما زالوا راغبين فى معاودة الإفادة منها، وللعاملين كلما أرادوا ترقية مقدراتهم المهنية والفكرية

وتظل الجامعة كذلك ملتقى لمختلف الأجيال من الأساتذة والطلاب من عديد الأقطار العربية والإسلامية، يلتقون فيها على عشق المعرفة والبحث والاحترام للرأى المخالف، كما يلتقى فيه الجنسان فى محيط من المساواة والتقدير المتبادل.. شركاء علم وعمل ومصير. ولسوف تواصل مسيرتها بالإسهام فى دور قيادى متقدم لإثراء مقومات التنمية بالعلم والمصنع والمزرعة والحرية والإبداع، وفى تفاعل إيجابى واثق الخطى مع المتغيرات المجتمعية والعالمية. ومع إرادة التغيير وعزائمه والتطلع إلى جامعة أكمل وحياة أفضل، يدعونا الشاعر إسماعيل صبري:

لا تتركوا مستحيلاً فى استحالتِهِ

حتى يُمِيط لكم عن وجه إمكانِ

مواقع استراتيجية فى تطوير التعليم الجامعى

أولًا : حول أعضاء التدريس :

مساعى التغيير والإصلاح من السنن المؤكدة فى حياة المجتمع وأنساقه ومؤسساته، ومن ثم فإن محاولات التطوير والتحديث فى المنظومة التعليمية ضرورة تقتضيها، بل وتفرضها، ما يظرب به المجتمع من تحولات داخلية ومتغيرات خارجية، وما تحمله تياراتها من نظريات ومفاهيم علمية وتوجهات فكرية جديدة ومتجددة. ويشهد تعليمنا الجامعى منذ سنوات جهودًا حثيثة لتحريك ما ترسب من تقاليد عثر التاريخ، وما تعذر من ممارسته من تجديد لهذه الجهود.

ومع تقديرنا لتوجيهات التغيير ومقاصدها، فإن ثمة مواقع محددة فى المنظومة الجامعية ما تزال عالقة وحاضنة لبعض الاختناقات بجرى الاقتراب منها، ثم ينحسر كأنها عثر الدبابير حول خلية العسل. والمعروف أن من ينشد العسل عليه أن يقترب من الخلية، وأن يغامر متحسبًا لهجمات النحل والدبابير. واعتقد أن الاتفاق على حسم تلك المواقع فى الاتجاه الصحيح سوف تكون له آثار مضاعفة، كما يقول الاقتصاديون - فى مجمل حركة المنظومة، كالشأن فى توسع دوائر الحجر حين يلقى فى الدماء، أو اتساع أصداء الشوكة الرنانة حين تقرر.

وقد كثرت الآراء فى معالجة هذه المواقع، وسوف أغامر بتكرار ما هو مطروح أو مما أراه من مقترحات فى حسم أوضاعها، بادئاً بأعضاء هيئة التدريس.

وفى تلخيص شديد أرى:

(١) ضرورة إثارة الوعى والقلق لدى أعضاء هيئة التدريس بأن الجامعة تعاني كثيراً من مظاهر التقوقع والتبؤ والاعتىاد الالمالى فى أوضاعها الحالية، وأوشكت أن تفقد ثقة المجتمع فيها. ويترتب على ذلك أن مسيرة التغير والإصلاح لن تتحرك فعلاً فى انطلاقها فى بدايتها واستمرارها، إلا من اقتناع أهل البيت، أساتذة وقيادات، بضرورة التغير وفوائده للمؤسسة وللمجتمع. ومن ثم تندفع حركة دائبة - دون تردد - للتفكير والتدبير، مدركة أنها سوف تجد معارضة، وما حدث تغير إلا وناصبه معارضون وقد تتعرض المحاولة لأخطاء مرحلية.. لكن يمكن تصحيحها بدلاً من الصمت فتتراكم الهموم. وبذلك لا تقتصر عملية التجديد والتحديث على التوجيهات الفوقية فحسب. وعلى أهل الجامعة بمختلف فئاتهم أن يتقدموا بأفكارهم، وأن يتلاحقوا مع التوجيهات المركزية، قبولاً ونقداً، تغذية وتعديلاً، وأن تتاح لهم أوسع الفرص للمشاركة والحوار بين مختلف الرؤى.

(٢) أشعر بمعايشتى لمختلف نظم اختيار منصب العميد منذ عقود طويلة أن نظام الانتخاب هو أفضل النظم وأكثرها فاعلية. ولنترك جانباً كونها وظيفة تنفيذية (أى إدارية)، ولو كانت مقتصرة على ذلك مما لا يتلاءم مع مسئوليات القيادة فى العمل الجامعى جملة وتفصيلاً، لكان من الضرورى تسميته (المدير العام) للكلية وهو منصب موجود حالياً. وأسأل: لماذا غيرنا تسمية (مدير الجامعة إلى رئيس الجامعة)، وهل الرئاسة هنا تنفيذية إدارية أم تمثيلية قيادية.

(٣) إنشاء مرتبة جامعية بعد مرتبة الأستاذية (أستاذ متميز) تحفيزاً لمواصلة العطاء لدى الأساتذة فى مجال البحث العلمى والمشاركة فى قضايا الجامعة والمجتمع، مع تكوين مدرسة علمية ذات رؤية ثقافية فى مجال تخصصه.

(٤) مناقشة ومراجعة أوضاع أعضاء هيئة التدريس ممن يتوقفون عن الإنتاج العلمى من المدرسين والأساتذة المساعدين، وعدم التقدم بأبحاثهم للترقية.

(٥) عدم التهاون أو التراخى إزاء من يرتكبون مخالفات علمية أو قانونية أو سلوكيات أخلاقية، تتنافى مع مسئولية الأستاذ الجامعى بدعوى الحرص على سمعة الجامعة، وعدم السماح بإلغاء ما يوقع عليهم من جزاء من قبل رؤساء الجامعات، مع حرمانهم من المشاركة فى اللجان العلمية أو التنظيمية. ولعله من المفيد هذا الصدد إحياء مشروع ميثاق شرف الأستاذ الجامعى وإصدار الوثيقة التى أعدت بعد مراجعتها النهائية.

(٦) الالتزام بالإشراف الجاد والمنتظم على رسائل الماجستير والدكتوراه والحرص على توافر الشروط العلمية والمنهجية وجدية موضوعاتها، والعمل على تقييمها الموضوعى بحيث لا تتدخل فيه المجاملة الشخصية. وقد شاع فى السنوات الماضية منح معظم تلك الرسائل تقدير امتياز مع مرتبة الشرف أو مع التبادل مع الجامعات دون استحقاق شرعى.

(٧) اعتبار تقدير (جيد جدا) وليس تقدير (جيد) شرطاً للألتحاق بالدراسات العليا، بعد أن تدنى مستوى الملتحقين بها، وتضاعفت أعدادهم حيث بلغ الألتحاق بها إلى مجموع طلاب الدرجة الجامعية الأولى معدلا يعتبر من بين أعلى المعدلات فى جامعات العالم - مع قلة الإمكانيات - مما يترتب عليه رداءة كثير من منتجات البحث فى تلك الرسائل.

(٨) اختصار مدة الإعارة للخارج على فترة أو فترتين بحيث لا تزيد سنوات الإعارة عن ست سنوات. ومن الهدر أن يقضى عضو هيئة التدريس معاراً فترة عشرة سنوات وأكثر فى الخارج، أى يمضى حوالى النصف من أنضج فتراته الإنتاجية خارج جامعته، كما سيتضح فيما يلى.

(٩) إعادة النظر فى محتوى ونمط الدورات التدريبية كشرط للترقية بحيث يكون لها برنامج تفصيلى لموضوعات علمية ثقافية تتحدى فكر المتدربين ليكون مجالاً للمناقشة والحوار، وتبادل وجهات النظر. ومن أفضل أن يقدم من خلال

الوسائط التكنولوجية المتنوعة ليكون نموذجًا يحتذى، لا مجرد نمط مكرور من المحاضرات العادية المملة.

(١٠) مراجعة نظام تعيين معاونى هيئة التدريس من أوائل الخريجين والتفكير فى طريقة الإعلان العام.

(١١) زيادة المنح الدراسية التى تخصص للمدرسين من أعضاء هيئة التدريس، مع مواصلة برامج الإشراف المشترك مع الجامعات الأجنبية.

تلك بعض المواقع الهامة التى يمكن معالجتها والاستقرار على إيجاد الحلول بها، وهى فى تقديرى سوف تيسر إلى حد كبير مشروعات تطبيق معايير الجودة ونظام الاعتماد فى التعليم.

ثانيًا: إعارة أساتذة الجامعات:

ويمثل هذا الموضوع نحلة تطن فى مخى منذ ثلاثة عقود، أكتب حولها وأناقش فيها وما تزال قناعتى لم تتغير لأنها فى تقديرى من البدهيّات فى الحرص على الالتزام بالأولويات المستقرة فى أداء المنظومة التعليمية، ومحورها الرئيسى المعلم الكفء، المعد إعدادًا مهنيًا، والذى أنضجته الخبرة الواعية بممارسة عملية التعليم، سواء أكان فى التعليم ما قبل الجامعى أم فى هيئة التدريس بالجامعات.

ويزداد الطنين لدى كلما مر مجتمعنا بأزمة اقتصادية اشتدت الحالة فيها إلى العملة الصعبة، فنحاول التعلب عليها بسياسات من بينها تصدير عملة أكثر صعوبة وأكثر ندرة. وتلك هى تصدير القوى العاملة الفنية المؤهلة العالية والغالية إلى الخارج لتضخ فى اقتصادنا الدنانير والدراهم والدولارات، فهى فى اعتبار الخطاب الاقتصادى سلعة قابلة للتصدير، كالقطن والرخام والمنسوجات وقطع الأثاث. نصدر تلك الفئة من مواردنا البشرية المتميزة بمؤهلاتها وخبراتها العلمية والمهنية، ونحن فى أشد الحاجة إليها. وفى الوقت الذى لا نمل فيه من تأكيد مقولة الأهمية البالغة للعنصر البشرى فى عملية التنمية إنتاجًا وخدمات، نطلق أفواج الإعارات والإجازات دون حدود، كما لو أنه غير مأسوف عليها.

وهكذا تتم إعاره أساتذة الجامعات إلى الخارج لمدة عشر سنوات قابلة للتديد والتدد، يذهب المعار فيهم أحياناً وهو مدرس ليعود بعدها أستاذًا، وله أقدمية خولت لكثير منهم أن يحتلوا مواقع العمادة في كلياتهم بعد طول الغياب. وتراوح نسبة الإعارات إلى مجمل أعضاء هيئة التدريس ما بين ١٠ - ١٢٪. وقصة الإعارات الجامعية رغم كل ما لها من شروط يتم تجاوزها بحيل ومبررات عديدة معروفة، كثيرًا ما يغض الطرف عنها، وأعيد هنا القضية الأصولية التي تؤكد أن الضرورات الاقتصادية لا تتيح المحظورات التربوية.

وقد طالعنا الصحف أخيرًا بأن مجلس الوزراء قد أطلق الإعازات الخاصة للمعلمين في وزارة التربية والتعليم بمن فيهم ممن استكملوا مدة إعارتهم إلى الخارج.

ومن المعروف أن معظم من يختارون للإعارة من المؤهلين في كليات التربية الجامعيين، ونسبتهم من مدرسى التعليم الابتدائى الحكومى حوالى ٢٠٪، وفي التعليم الإعدادى حوالى ٦٥٪، وفي الثانوى حوالى ٧٠٪. وهذا يعنى أن هناك عجزًا في هذه المؤهلات في مدارسنا أصلًا مما يترتب عليه، يعد السحب منه مزيدًا من القصور في جودة الأداء التعليمى.

وقد تم تفويض السادة المحافظين (عملاً بسياسة اللامركزية) في تحديد إجراءات الحصول على إجازة للعمل في الخارج، وقد جرت الموافقة على تلك الإعازات في بعض المناطق للحاصلين على عقود حتى لو كان هناك عجز في تخصصاتهم في مدارسهم أو في المديرية التعليمية، على أن يتم ملء أماكنهم بشباب الخرجين للعمل عن طريق التعاقد بالأجر أو المكافأة، وليس بالتعيين. ولسنا ندرى أكان هؤلاء الشباب من المؤهلين تربويًا أم أنهم من خريجي أى تخصص جامعى، والمهم أن يملأوا الأماكن الشاغرة بصرف النظر عن قدراتهم على التعليم، في الوقت الذى نسعى فيه إلى إصلاح العملية التعليمية والتركيز على نوعيتها من حيث الفاعلية والجودة. وسبحان الحق تعالى: ﴿أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِى هُوَ أَدْنَى بِالَّذِى هُوَ خَيْرٌ﴾.

وأتساءل هل يتماشى هذا الانطلاق في سياسة الإعارات الجامعية أو لإجازات المعلمين في المدارس مع الاهتمام بضرورات الجودة ومعاييرها القومية وبإنشاء نظام الاعتماد - وهى فى تقديرى إجراءات صورية - لضمان توفير الحد الأساسى لأداء المنظومة التعليمية. والواقع أن سياسة الإعارات والإجازات فى حاجة إلى مراجعة؛ لا تفرضها الظروف المرحلية أو حل مشكلات آنية، وإنما تستند إلى أهمية رأس المال البشرى وتراكمه كالأشأن فى رأس المال المادى والعينى، وبخاصة من فئة الكفاءات الجامعة العالية، وهى فئة لا تمثل فى مجمل القوى العاملة لدينا أكثر من ١٠٪ حالياً.

ومع إيمانى الراسخ بقيمة التعاون الدولى فى مجال الخبرة والخبراء، وفى قلبه التعاون مع أقطار الوطن العربى، فإن ذلك ينبغى أن تكون له شروط وحدود زمنية فى إطار الحرص على الاستفادة أولاً من ثروتنا البشرية. والمثل الشعبى يذكرنا بأن (اللى يعوزه البيت يحرم على الجامع).

ثالثاً: الكتاب المقرر:

أشرنا فيما سبق إلى مفهوم المواقع الاستراتيجية ذات التأثير البالغ فى تطوير إصلاح التعليم الجامعى، وبدأنا بموقع عضو هيئة التدريس اختياراً وإعداداً ومسئوليات. وأكدنا أن مهمات التطوير تقتضى ملاءمة السعى من قبل أهل البيت الجامعى أنفسهم، دون الانتظار الموسمى لهطول أمطار المنح والقروض الأجنبية ومؤسساتها للمساعدة فى هذا الجانب أو ذاك من شئون التعليم وشجونه. ونتناول فيما يلى ما يتطلبه مكون هام من مكونات العملية التعليمية وهو (الكتاب المقرر).. إنه من المسائل العالقة أو المطروحة للنقاش واتخاذ القرار منذ سنوات، بل منذ عقود.

وأحسب أن قضية (الكتاب الجامعى) المقرر تمثل إحدى القضايا الاستراتيجية فى تطوير التعليم الجامعى، بما له راهناً من آثار سلبية على مسيرة أى نهج من مناهج تحسين نوعية العملية التعليمية وعوائدها.

وأكاد أرى أن وضع هذا الكتاب حالياً بدعة من البدع التى تهيل التراب على مفهوم العملية التربوية فى التعليم الجامعى، وتؤدى إلى ما أنكره أحد علماء الأزهر

القدامى فى مقولة أنه (من الخطأ تشيخ الصحيفة) أى جعل (الصحيفة/ كتابًا) بديلًا عن (الشيخ/ الأستاذ). وقد استشرى وباء (الكتاب المقرر) فى مضامين وطرائق العملية التعليمية فى الجامعة ليحيلها إلى تعليم مدرسى تقليدى سيئ.

ولعل من أوائل الأسئلة التى يوجهها الطلاب إلى أساتذتهم عند بدء اللقاء بهم أول العام الدراسى فى مختلف السنوات: ما الكتاب المقرر؟ أو لماذا تأخرت طباعته؟. ثم فيما بعد: هل المقرر فى كل فصول الكتاب؟ وما الفصول التى يمكن حذفها؟ ويحيب الأستاذ عن هذه الأسئلة، وكثيرًا ما يوجب الاعتماد على كتابه المؤلف لهذه المادة.

وحين يطمئن الطلاب إلى الكتاب وما هو مقرر فيه، يأخذ كثير من الطلاب التسرب أو عدم الانتظام فى محاضرات الأستاذ، فالأستاذ هو الكتاب، وهو سبيل الأمان إلى يوم الامتحان. وليس بمستغرب إذاً أن نجد أعدادًا كثيرة من الطلاب وقد انقطعوا عن الانتظام فى المحاضرات.. بل إن بعضهم لا يعرفون وجوه أساتذتهم منذ أن اشتروا الكتاب العمدة. والحاصل أنه كلما تعالت صيحة تطوير التعليم الجامعى خفت صوت الحديث حول معضلة الكتاب الجامعى، وظهر صوت يعلو الأصوات الأخرى لتبرير ضروريته. ومهما قيل فى هذا التبرير يظل الكتاب الجامعى فى صورته الحالية - فى تقديرى - مشروعًا تجاريًا فى معظم الحالات.

ولا شك فى أن من أدهى البلية ما ينتهى إليه تقرير الكتاب من اختزال العلاقة بين المعلم والمتعلم، تلك العلاقة الإيجابية فى قاعة المحاضرات أو خارجها، ومما تتضمنه من قيم العملية التعليمية الجامعية، وهى متمثلة فى: مثاليات الحوار، وفرض التعبير والتجوال بين الفكر والواقع. وغالبًا ما تنعدم إمكانات تكوين هذه الأسس الفكرية والتطبيقية، مادام الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة المطلقة وفى رؤية أحادية، لا نسبية.

ويمكن أن نغفل هنا النظر إلى طباعة الكتاب، وما به من أخطاء مطبعية أو ورق متدنٍ فى جودته.. لكنه لا ينبغى أن نتجاهل ما قد ينجم عن العجلة فى تأليفه، أو عن إعادة طباعته مع إضافات محدودة هنا وهناك لضمان تسويقه عامًا بعد عام. وقد

تتم الإضافة في صورة مذكرات مستقلة ملحقة. كذلك لسنا هنا في اعتراض على أن يؤلف الأستاذة كتبًا - لا مذكرات - في مجال تخصصهم لا تكون مجرد كتب مقررة، وإنما لكي تصبح وتمسى كتبًا مرجعية، تؤسس المجال المعرفي وتمحص مفاهيمه ومسائله النظرية والنقدية والتطبيقية، وتعرض للجديد والمتجدد في ميدانه. وبذلك يعتبر مرجعًا أساسيًا للطلاب ولغيرهم من الباحثين، وإحدى مصادر المعرفة الرصينة، وليس مصدرها الوحيد.

ويحضرني في هذا الصدد ما سطره الإمام الغزالي في تقريره لأحد الكتب التي أعجبته، حين أثنى عليه بأنه يتميز عن الكتب المؤلفة قبله بخمسة أمور (الأول: حل ما عقده، وكشف ما أجملوه. والثاني: ترتيب ما بدأوه، ونظم ما فرقوه. والثالث: إيجاز ما طولوه، وضبط ما قرروه. الرابع: حذف ما كرروه، وإثبات ما حرروه. والخامس: تحقيق أمور غامضة استعصت على الأفهام لم يتم التعرض لها في الكتب أصلاً) وأتساءل هل يجري حاليًا تأليف الكتاب الجامعي، مهتديًا بمواصفات علمية صارمة شاملة في التأليف والتحرير من قبيل ما أشار إليه أبو حامد مع تحديثه.. كذلك لا يتسع المقام لسرد معايب كثيرة من صنوف الكتاب المقرر في هذا الصدد، إلا عند من رحم علمه وخشى ربه، ممن يستحقون التقدير والاحترام.

وتزداد مشكلة الكتاب الجامعي ضعفًا على إباله - كما يقال - بما يحيط بكثير منها من البدع، التي تتخذ في إجبار الطلاب على شراء الكتب والمذكرات. ونقصد هنا ما هو متبع من إبداع طباعى تكنولوجياى فى إضافة قسم أخير إلى الكتاب، مطبوع على ورق لا يمكن استنساخه أو تصويره. وفى هذا القسم أسئلة للمراجعة والإجابة عنها وتسليمها للأستاذ لتقييمها باعتبارها جزءًا من أعمال السنة.. ومن ثم يصبح شراء الكتاب ضرورة لا فكاك منها.

وفىما إلى أود تلخيص بعض المقترحات، التى قد تعين على تجاوز بعض معاييب الكتاب الجامعى المقرر، منها:

١- الاعتراف أولاً وأخيراً بالآثار المدمرة للكتاب المقرر منها ما هو تربوى واقتصادى بالنسبة للطلاب، ومنها ما هو تجارى وأخلاقى بالنسبة للتأليف

والتوزيع. وهذا يقتضى المواجهة الصريحة والأمانة لمختلف المبررات، التى تكسب الكتاب المقرر الشرعية بصورته الراهنة والاقتناع العام، وبأن ثمة حاجة ماسة لتعديل جذرى فى التصور السائد له حالياً وضرورة الاتفاق على مواجهة ما ينجم عنه من مشكلات.

٢- عقد مؤتمرات وندوات على مستوى الجامعات والمجلس الأعلى للجامعات ومراكز البحوث والتطوير الجامعى، والكليات والأقسام لتشخيص مشكلات الكتاب الجامعى، مع العلم بأن كثيراً من هذه الملتقيات الجامعية وقد تناولت مختلف جوانب العملية التعليمية، لكنها لم تول مشكلة الكتاب ما تستحق من تشخيص وحلول.

٣- السعى إلى التزام الأساتذة عند تقرير كتبهم، باقتراح كتاب أو كتابين آخرين أو أكثر يتوجب على الطلاب أن يطلعوا عليها، وأن أسئلة الامتحان سوف تتضمن بعض ما ورد فى كتب المراجع، وهذه مرحلة انتقالية لفك أسر الكتاب الأوحد، والاستزادة من مختلف المراجع ومصادر المعرفة الأخرى.

٤- تزويد مكتبة الكلية والأقسام بالكتب التى تعتبر مراجع فى كل مادة؛ حتى يتاح للطلاب الإطلاع عليها داخل المكتبة، والتى لا يتردد عليها كثير من طلابنا فى هذه الأيام. هذا.. فضلاً عن الالتزام الأدبى بتكليف الأساتذة المؤلفين للكتب المقررة وغير المقررة بإيداع عدد من نسخ مؤلفاتهم فى مكتبة الطالب، ومكتبة الدراسات العليا، زكاة للعلم ومرضاة لله.

٥- الالتزام بالإقلاع عن بدعة القسم الأخير والمطبوع بورق لا يمكن استنساخه من الكتب المقررة؛ حتى لا يكون شراء الكتاب فرضاً على كل طالب تحت أى شعار أو مبرر أو متطلب فى تقييم أعماله.

٦- تحديد أسعار الكتاب الجامعى الذى يؤلفه الأساتذة خارج نطاق الكتب التى تتولى الجامعة طباعتها، تخفيضاً للتكلفة المالية التى يتحملها الطلاب.

٧- تحويل المبالغ المخصصة لدعم الكتاب الجامعى إلى دعم المكتبة، سواء بكتب المراجع أو غيرها من إصدارات الكتب الجديدة والمجلات العلمية أو الاهتمام

بالمكتبة بيئة ورصيداً علمياً باعتبارها من بين أهم مقومات الوفاء بمطالب التعليم العام والتعلم الجامعى.

٨- تزويد الكليات والأقسام والمكتبة بوسائل التعليم والتعلم التكنولوجى، وتوظيفها فى عمليات التدريس والتعلم ومهامها المختلفة. وهذا يقتضى دراسة لمعدل أعداد الطلاب لكل حاسوب، وأن يتم إنجاز هذه المعدلات بصورة متنامية على الأمد القريب والمتوسط؛ بحيث يتمكن جميع الطلاب من الاستعانة بهذه الوسائل والاستفادة منها علمياً وعملياً.

٩- اعتبار خصائص ونوعية التأليف فى الكتب الجامعية، ومدى استخدام المكتبة لكل من الطلاب والأساتذة عنصراً مهماً من عناصر تقييم معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، والتى يجرى البحث حالياً فى تطبيقها أملاً فى قياس مدى كفاءة العملية التعليمية.

أما بعد:

تلك بعض المقترحات التى تستهدف إثارة التفكير والمناقشة لمراجعة قضية الكتاب الجامعى، التى اعتقد أنها تمثل أزمة من أزمات التعليم الجامعى فى الوفاء بمتطلبات رسالتها التدريسية والبحثية.

تساؤلات حول تعليم الكبار

نحو رسالة ومؤسسة جديدة

(وجهة نظر)

التساؤل حول الخريطة الحالية:

منذ النصف الثانى من القرن الفائت، برز مفهوم تعليم الكبار فى سياقات متعددة مرتبطة بحق التعليم وبالعملية التعليمية الملائمة لهم. وتكاثرت الكتابات والدراسات حول أهمية تعليم الكبار حتى أصبح فى العقدين الأخيرين موضوعاً للمقررات الخاصة به فى إطار مكونات المنظومة التعليمية. واستند فى مبرراته إلى الدعوة المرتبطة بمفهوم التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، أى من المهد إلى اللحد كما يقال. ومن ثم يظل سعيًا تعليميًا تربويًا مرتبطًا بأنشطة عديدة، تتسع لتشمل متابعة التعليم فيما بعد محو أمية والتعليم الأساسى إلى مراكز التدريب المهنى ومعاودة تدريب المعلمين والأطباء والإداريين، وقصور الثقافة، ودورات التثقيف الصحى والاجتماعى والبيئى، وتعليم اللغات الأجنبية ومهارات الكمبيوتر، ومحو الأمية الحضارية والوظيفية، واكتساب المهارات الحياتية، انتهاءً بالتعلم من بعد والجامعات المفتوحة، إلى غير ذلك من مواقع التعليم والتعلم النظامى وغير النظامى والانظامى.

وامتدت الكتابات والدراسات إلى مجالات التخطيط لتعليم الكبار، وإلى سياساته واستراتيجياته وكتبه ووسائله من برامج المراسلة والتعليم الذاتي ووسائل الإعلام وملتقيات تبادل الخبرات. ولم تغفل هذه المعالجات الحديثة عن نظمه الإدارية، وعن علاقته بسوق العمل، وبالمشاركة الإيجابية في أنشطة المجتمع المحلى والوعى الناقد لأوضاعه وإيجاد الحلول لمشكلاته.

كذلك تعددت الكتابات حول نوع معلم تعليم الكبار وإعداده، وسيكولوجية الكبار وخصائصها المتميزة عن سيكولوجية الصغار ذكوراً وإناثاً، ونوع المواد التعليمية المناسبة لتعليم الكبار، والمداخل والمقاربات المنهجية، واقتصاديات التكلفة والعائد. أضف إلى ذلك كله التركيز أخيراً على دور المجتمع المدني وتشكيلاته المختلفة في مجال تعليم الكبار.

وقد عقدت لتعليم الكبار مؤتمرات وندوات محلية وعربية وعالمية، منذ مؤتمر تعليم الكبار في مونتريال (١٩٦٩) وطوكيو (١٩٧٢) وباريس (١٩٨٥) وهامبورج (١٩٩٨). وحتى اليوم لا تنقطع المؤتمرات والندوات التى تنعقد لتعليم الكبار أو تحت مظلة تعليم الكبار في مختلف التخصصات المعرفية والمهنية، تتولاها الوزارات والجامعات والمنظمات الدولية والإقليمية والعربية والجمعيات الأهلية ومنظمات الروتاري، وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني.

كل هذه البرامج والأنشطة والوسائل والمجالات والمؤتمرات والدراسات والتخصصات، وما يجرى من الأبحاث تدخل في نطاق تعليم الكبار. وليس لجمهوره حدود عمرية سوى من تجاوزوا مرحلة التعليم الأساسى أو تسربوا من هذه المرحلة، أو ممن لم يلتحقوا بها أصلاً ممن يعتبرون أميين امتداداً إلى كل الأعمار فيما بعد سن ١٥. ويعتبر الأميون الكبار في الإحصاءات الدولية المقارنة أولئك الذين بلغوا عمر ١٥ عاماً فما فوق، في حين أنهم في مصر يندرجون في الفئات العمرية بدءاً من سن ١٠ فما فوق.

والتساؤل الذى أطرحه: أليس كل هذا التنوع والتعدد والشمول والامتداد على مساحة عريضة يجعل من أى تحديد لمجال تعليم الكبار أو لعلم تعليم الكبار أمراً

هائماً مائعاً منبعجاً مختلطاً ؟ وهذا يدعوني إلى أن أعتبر هذا الشعب في تعريف تعليم الكبار بأنه (هيصة) ليس لها حدود ولا شروط، ولا رسالة منضبطة واضحة. ونحن في هذا المشهد مع (بوفيه مفتوح)، يتألف من مختلف أنواع الطعام التي يمر عليها مختلف المدعوين، في مفارقة مع وجبة قائمة الطعام المحددة (المنيو Menu)، التي يختارها الإنسان بنفسه حسب حاجته وما يستسيغه من مأكولات، في ضوء ما هو محدد من أكالات اليوم التي أعدها المطعم.

ومن هذا التبعر في مساحة تعليم الكبار، والذي شاركت في كتاباتها وتعليمها ردحاً من الزمن، أقف اليوم موقف المتأمل الناقد في هذه الخريطة. وأعترف بالصعوبة التي أجدها في الإمساك بمجال (تعليم الكبار) من حيث تجسده المكاني أو مضمونه أو تنظيم مؤسساته فيما يجري اليوم من اعتبار أى نشاط تعليمي للكبار متم إلى علم تعليم الكبار. والواقع أن لكل علم أو نشاط تعليمي حدوده وشروطه ومحتواه، يعرف بها، ولا تختلط مع العلوم والأنشطة الأخرى، وإن كانت تتشابك وتتفاعل معها.

خبرات في المضمون الوطني لتعليم الكبار.

وربما كان من الضروري في تبرير هذه الحيرة والصعوبة التي تراودني اليوم في شأن تعليم الكبار، أن أشير إلى أن أول مسعى لتعليم الكبار في تاريخ مصر الحديث قد تم بجهود الزعيم الوطني محمد فريد عام ١٩٠٤ فيما عرف باسم مدارس الشعب الليلية باعتبارها إفراراً للحركة المصرية الوطنية في مواجهة الاحتلال وتضييقه على فرص التعليم. وكان توجه هذه المدارس لفئات العمال لإتاحة فرص ليلية للتعليم، بعد انتهائهم من عملهم اليومي؛ حيث يتعلمون فيها مبادئ القراءة والكتابة والحساب، مع التركيز على حقوق العمال وواجباتهم. ويتضح ذلك التحديد فيما أوصى به محمد فريد عندما صدر قرار نفيه، في مقولته " لا تنسوا مدارس الشعب لتعليم العمال، وأكثروا من تأسيسها في المدن والقرى وعلموهم ما لهم وما عليهم ".

وفي هذه العبارة تشخيص واضح للمستهدف من الفئات الاجتماعية التي تلتحق بهذه المدارس، وتحديد المضمون التعليم المنشود والمتمثل في تعليم العمال " ما لهم

وما عليهم"، أى ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات. وفي هذه المواصفات يلتحم تعليم الكبار من فئة العمال مع دورهم في الحركة الوطنية وفي أهداف النهضة المصرية؛ حتى لا يجور المستعمر البريطاني على حقوقها، ويستغل جهودها طالما التزمت بواجباتها. إن هذا التشخيص والتحديد يعكس بجلاء الدور المنوط بالقوة العمالية المتعلمة في الحركة الوطنية.

ومثال آخر لتعليم الكبار في تحديده وارتباطه بسياقه السياسى والثقافى نجده فى بريطانيا، وبخاصة فى انتشاره قبيل الحرب العالمية الأولى. وقد دعت الحركة العمالية التى ارتبطت بحزب العمال وتوجهاته الاشتراكية إلى تأسيس مراكز عرفت باسم (تعليم العمال) Workers Education. وقد تولت نقابات العمال تأسيس ونشر هذه المراكز وتحديد أهم مضامينها؛ وبخاصة فيما يتطلبه توعيتهم بما لهم وما عليهم. وقد اقتضت ضرورة هذه التوعية فى مواجهة استغلال القوى الرأسمالية وظروف العمل فى منشآتها الصناعية، والتى انعكست أوضاعها القاسية فى روايات تشارلز ديكنز المعروفة. وكذلك الشأن فى تأسيس (المدارس الشعبية - فوك شولى Folk Schule) فى الدانمارك، حين ارتبطت بإشاعة الوعى الوطنى والتركيز على أهمية الإنتاج الزراعى فى الاقتصاد المجتمعى.

وإذ نعود إلى الأوضاع فى مصر منذ منتصف الثلاثينيات وبخاصة مع الحرب العالمية الثانية، لنلاحظ بروز البعد الاجتماعى والتحامه مع المطالبة بالاستقلال فى منطلقات الحركة الوطنية. وقد تمخض هذا البعد الاجتماعى عن الاهتمام بنشر التعليم وحق كل مواطن فيه (طه حسين، والتعليم وإتاحته كالماء والهواء فى كتابه "مستقبل الثقافة فى مصر" ١٩٣٨)، كما انعكس هذا البعد فى مشروعات قوانين الإصلاح الزراعى (محمد خطاب، إبراهيم شكرى وماريت غالى، ١٩٤٥) وغيرها من الأفكار والخدمات الاجتماعية. وفى هذا السياق صدر قانون (محو الأمية ونشر الثقافة الشعبية، عام ١٩٤٤). وفرض مسئوليتها على أصحاب العمل إلى جانب الدولة: بيد أن كبار الملاك الزراعيين والرأسماليين قد أجهضوا هذا القانون عند التنفيذ. وما يعيننا هنا ارتباط محو الأمية بنشر الثقافة الشعبية للكبار فى تجليات الحركة الوطنية.

ولاشك في أن مفهوم الثقافة الشعبية كان ذا دلالة معينة في إطار امتدادات الحركة الوطنية وحقوق المواطن وواجباته وتنويره بواقعه الاجتماعي والسياسي؛ أى متابعة لتقاليد مدارس الشعب عند محمد فريد، وملتحمة مع موجة الاستنارة الفكرية والوطنية التى أدت كذلك إلى تأسيس الجامعة الأهلية عام ١٩٠٨. فالثقافة الشعبية إذاً هى مضمون وطنى للمشاركة فى مسيرة الحركة الوطنية، وفى التطلع نحو الاستقلال والنهضة الاجتماعية. ومن ثم فإنها ذات محتوى محدد، وليست مجرد معلومات ومهارات عامة عائمة، بحكم محتواها المباشر وغير المباشر فى السياق الذى صيغت فيه.

بيد أننا فى القوانين التالية لمحو الأمية قد جرى ربط محو الأمية بمفهوم تعليم الكبار، كما نجده فى آخر قانون عام ١٩٩١ وعام ١٩٩٨ حيث اتخذ القانون تسمية (محو الأمية وتعليم الكبار) بدلاً من الثقافة الشعبية. ويبدو أن تسمية تعليم الكبار قد أخذت تبرز فى نظم التعليم فى الدول المتقدمة، ولم تكن بطبيعة الحال مرتبطة بمحو الأمية التى تم القضاء عليها أو على معظمها، وإنما كانت تستهدف تمكين من أتموا دراساتهم النظامية من تجديد معارفهم ومهاراتهم، مع تدفق المتغيرات المعرفية والعلمية والتكنولوجية والتنظيمية فى حياة تلك المجتمعات.

وقد اقتصر تعليم الكبار لدينا فى الارتباط بمحو الأمية على تعليم صنوف من المعلومات الخاصة بالتربية الدينية والثقافة الصحية والغذائية والزراعية والقيم الأخلاقية، ووظائف بعض مؤسسات الخدمات، وحكايات من التراث والقصص وسير الخلفاء والمشاهير. وانصرف التركيز على محو الأمية التى طغى فيها الاهتمام بالنظريات والآليات والإجراءات (تخطيط، متابعة، تقويم) وإعداد المعلم والجهود الطوعية واللامركزية، إلى غير ذلك من الينبغيات دون اهتمام واع هادف متواز بالكم أو بالمضمون أو بالمحتوى الذى تتطلبه عمليات محو الأمية وتعليم الكبار مع خصوصية المرحلة التاريخية فى حياة المجتمع المصري؛ أى اهتمام بالوسائل أكثر من الغايات، وبالآليات أكثر من المضمون.. وحتى مع هذا الجهد الفنى المبالغ فيه لم تنم الزيادة فى عدد المتعلمين بأكثر من ١٪ أو ٢٪ فى أحسن الحالات من مجموع الأميين خلال الفترة من ١٩٤٤ حتى اليوم.

وأيًا ما كان الأمر فإن مفهوم ومضمون تعليم الكبار أصبح غير مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمطالب السياق الوطنى الشعبى، وغدا معلومات مسطحة وصفية وعظمية لا تجذب المتعلم، ولا توقظ وعيه، وتعرضت لما أصاب كثيرًا من المقررات المدرسية من جفاف وفقدان للاستثارة والاستثارة لقدرات المتعلم الكبير. ولم يعد هدفها كما أراده (باولو فريري) معرفة الكلمة من أجل معرفة العالم، وتحرير المقهورين من ثقافة الصمت. واختزل هدفها إلى توصيل الأمى لمستوى من المهارات والمعارف يوازى مستوى الصف الرابع من المرحلة الابتدائية فى التعليم النظامى. وقد يقال بين الحين والآخر إن جانب تعليم الكبار قد يرتبط بممارسة بعض الأعمال والخبرات الإنتاجية التى تؤهله للالتحاق بسوق العمل. لكن ذلك كان من قبيل النادر ومن قبيل التزويد والمبالغة فى إمكانات تأهيل الأمى للالتحاق بسوق العمل الذى تشيع فيه بطالة المتعلمين، وهو تزييف لما كانت تقوم به فعلاً برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

الأنشطة الحالية ليست تعليم كبار.

ومع ضحالة مفهوم تعليم الكبار وتهافت مضمونه الذى انتهى إليه فى ارتباطه بمحو الأمية، لجأ المتخصصون والمشتغلون بتعليم الكبار فى اقتدائهم بمجرباته فى الدول المتقدمة إلى التوسع فى مجالاته وأنشطته وبرامجه ودفائره المؤسسية. وقد امتد هذا التوسع إلى دوائر تتضمن كل ما ينتظم تعليم الكبار أو تدريبهم أو منحهم شهادات جامعية من العاملين فى أجهزة الدولة أو فى القطاع الخاص أو المدنى. وبذلك أصبح على سبيل المثال تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة تعليم كبار، مع أن له تسمية نوعية خاصة به وأجهزة تتولاها فى وزارة التربية والتعليم. وكذلك الشأن فى الدورات التدريبية التى تقوم بها وزارة الصحة أو كليات الطب أو نقابة الأطباء؛ لتصبح مندرجة تحت مظلة تعليم الكبار، سواء تمت على المستوى المركزى أو المحلى. وتنسحب التسمية كذلك على تدريب وزارات الإدارة المحلية والشئون الاجتماعية وبرامج تدريب العاملين بها أو تدريب قيادات المجتمع المحلى من الرجال والنساء، أو وزارة الصناعة فى التدريب المهنى، أو وزارة الزراعة فى برامج الإرشاد الزراعى أو برامج صيانة البيئة فى وزارة شئون البيئة أو برامج قصور الثقافة من قبل وزارة الثقافة.

ومن الضروري تأكيد أن مثل هذه البرامج، وإن كانت بالمفهوم الحرفي العُمري هي تعليم وتدريب للكبار، لكنها في جوهرها ومضمونها برامج مهنية تنسب إلى أجهزة وإدارات ووزارات معينة، تمثل جزءاً لا يتجزأ من نشاطها الذى يستهدف تحسين الكفاءة العلمية والمهنية للمشاركين فيها. وإطلاق تعليم الكبار عليها يعتبر تجاوزاً في حدود المفاهيم ومواصفات أنشطتها ومضامينها. وقد يقال إن مبرر إدراجها تحت مظلة تعليم الكبار هو اتباع الطرائق ومبادئ التعليم النفسية والتربوية والاجتماعية للكبار. بيد أنها في واقع الممارسة لا تتعدى كونها محاضرات وأنشطة وتدريبات تؤدي إلى مجرد تحسين الكفاءات المهنية الرسمية المبتغاة، ولا تعنى إلى جانب ذلك بتكوين المتحقق بها تكويناً لتنمية طاقاته الإنسانية في سياق مجتمعي متغير.

وفي جميع الأحوال، حين يتسع المفهوم إلى شمول تعليم الكبير أى شيء ولأى هدف، تنعدم قيمة المفهوم الاصطلاحية في حين أن نوعية تدريب معلمين، تثقيف صحي، إرشاد زراعى وهكذا، والأفضل أن تترك تلك الأنشطة إلى مسمياتها النوعية في إطار الجهات المسئولة عنها. وفي هذه الحالات يصبح تعليم الكبار بلا محددات أو وظائف مميزة، كما نتحدث عن الإنسان، أى إنسان؟ وعن المجتمع أى مجتمع؟ إذ لا تسعفنا هذه المسميات العامة في التشخيص أو التحليل أو التفسير أو التأويل مما تتطلبه المعرفة العلمية بخصائص كل ما نناقشه أو نحاول تعرفه ونقده وتوظيفه في الفكر التربوي والاجتماعي.

وقد تتداخل هذه التوسعة في تعليم الكبار مع التعليم الجامعي ليضم ما يعرف ببرامج الخدمات العامة، وما يعرف بالجامعة المفتوحة وبالجامعة الإلكترونية للتعليم من بعد. وهذه وإن كانت بالمفهوم الموسع الهائم تسمى برامج تعليم الكبار.. لكنها في تحديدها الأدق هي برامج جامعية، كشأن البرامج الجامعية المؤسسية العادية، لها مقرراتها وشروطها، وتنتهى إلى الحصول على شهادة جامعية. وإذا ما اعتبرناها تعليم كبار، فإننا يمكن أن نعتبر التعليم الجامعي بدرجاته الأولى والعليا تعليم كبار، لأن من يلتحقون به يعتبرون من الشريحة العمرية للكبار.

وبرامج التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد إنما هي برامج جامعية في الأغلب والأعم، توفر فرصاً لمن يرغبون في مواصلة تعليمهم في مؤسسات معينة وبشروط محددة.. وقد تدخل بعض برامج الخدمة العامة في الجامعات ضمن إطار تعليم الكبار لانطباق إطاره عليها.

وهكذا نستبعد من المصطلح العلمي لتعليم الكبار ما تقوم به الوزارات والهيئات والنقابات من دورات تدريبية أو تنشيطية أو إعلامية أو مهنية، وكذلك نستبعد كل الدراسات والبرامج المتصلة ببرامج جامعية للحصول على شهادات مؤهلة أو بمؤسسات لتعليم مهارات الكمبيوتر وأعمال السكرتارية أو المهارات الفنية والصناعية لمؤسسات التعليم أو القطاع الخاص؛ إذ إن المجالين مرتبطان بالمنظومة التعليمية الجامعية وما قبل الجامعية، ولهما مسميات نوعية وبرامج محددة لمشاركين معروفين.

والخلاصة أنه في خضم هذا التعدد والتناثر، وضم أى نوع من التعليم يلتحق به الكبار بعد مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى إلى مسمى تعليم الكبار، يصح في تقديرنا استبعاد تلك الأنشطة من اطار تعليم الكبار سواء أكانت حكومية أم خاصة أم أهلية أو نقابية، ومهما تنوعت أهدافها ومضامينها المهنية، ومهما تباينت الفئات المستهدفة.

نماذج من تاريخ تعليم الكبار فى مصر :

ويدعونا هذا إلى البحث عن تجسيد مؤسسى لنوعية تعليم الكبار بخصائصها وأهدافها الجائزة فى الساحة التربوية المصرية.. فلا نجد لها إلا فى أربعة مواقع، ثلاثة منها تجسدت فى تنظيمات مؤسسية اختفت من تلك الساحة، والرابعة ما تزال متمثلة فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

وقد تجسدت المؤسسة الأولى فى ساحة تاريخ التعليم بالجامع بالأزهر، حيث كان يفد إليها من يريدون التزود بالعلوم الإسلامية من تفسير وحديث وفقه. وكان الراغبون الذين يفدون من مختلف أرجاء مصر، بل والعالم الإسلامى، يجلسون إلى أحد شيوخ الأزهر، وقد استقر مجلسه بجوار عمود من أعمدة صحن الأزهر كما يقال. وهنا نجد تعليمًا للكبار فى مجال معين ومطلوبًا مجتمعيًا هو العلم الدينى، للاستنارة أو لمجرد التفقه أو لمسئوليات الوعظ والإمامة، دون أن يرتبط بشهادة

معينة ويختاره أو يتركه الكبير باختياره. وكل ما كان يفخر به المتعلم أنه تلقى علمه في الأزهر الشريف على العالم أو الشيخ فلان الفلانى.

وقد استمر هذا المنهج في التعليم الفقهي للكبار، قبل أن يتم تنظيم مناهج التعليم الأزهرى في كليات للحصول على شهادة العالمية في اللغة وأصول الدين والشريعة، وقد استمرت بعض أشكال ذلك التعليم بطريقة متناثرة حتى الآن. وقد خاض هذا اللون من التعلم طه حسين في فترة من فترات حياته قبل أن يلتحق بالجامعة المصرية. ونحن هنا مع هذا النمط من تعليم كبار له مؤسسته ومضامينه المحددة ومعلموه.

أما النمط الثانى لتعليم الكبار.. فإنه يتجسد في مؤسسة الجامعة الشعبية التى أنشئت في الأربعينيات من القرن الماضى، وكانت تقدم برامج قومية واجتماعية وثقافية للراغبين في الاستزادة من المعارف والممارسات الاجتماعية في مصر أو في غيرها من الأقطار. وأظنها كانت تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، وصاحب فكرتها المرحوم الدكتور عباس عمار، الذى كان أحد قيادات حركة الرواد. وهى حركة اجتماعية ارتبطت بتحسين أحوال السواد الأعظم من الفلاحين، ومكافحة الفقر والجهل والمرض، مركزة على البعد الاجتماعى للحركة الوطنية.

ومن ثم جاء إنشاء الجامعة الشعبية لنشر التثقيف العام في القضايا الوطنية والشئون الصحية والثقافية والسكانية لمن يريد الاستزادة من مجالات مناهجها ومحاضراتها برسوم قليلة، دون الحصول على شهادات رسمية. وهنا نجد تعليم كبار أشبه بدراسات ما يعرف بالفنون الحرة في الجامعات الأمريكية Liberal Arts، يقبل عليه المتعلمون الكبار بدافع مزيد من الاستنارة، ومن قبيل استثمار مفيد في وقت فراغهم دون ارتباط محدد بمهنة معينة. ومع بداية الخمسينيات وقيام ثورة يوليو انحسر نشاط هذه الجامعة.

أما النمط الثالث فهو نمط مؤسسة الثقافة العمالية، التى ظهرت في مرحلة ثورة ٢٣ يوليو مرتبطة بالاتحاد العام لنقابات العمال الصناعيين والزراعيين، مستهدفة توعية العمال بدورهم في دعم أهداف الثورة، وبخاصة في مجال الإنتاج والاقتصاد الاشتراكى. وكانت تنتظم بها أفواج العمال يتلقون ثقافة وطنية وقومية واشتراكية. ثم أضيف إليها منذ صدور قرار رئيس الجمهورية رقم ٢٣٧ تسمية الجامعة العمالية وتشمل من بين أهدافها :

(١) الإعداد والتدريب والتأهيل للكوادر العمالية في مختلف التخصصات للمشاركة في الحياة النقابية.

(٢) إجراء البحوث والدراسات التي تتطلبها المنظمات النقابية.

(٣) تقديم منح دراسية لبعض الكوادر العمالية.

وتتكون الأجهزة العلمية والتثقيفية في الجامعة من قسمين :

(١) مراكز اقتصاديات العمل، وتتبعه كل من شعبتي الإدارة العمالية والتعاونيات.

(٢) مركز الدراسات النقابية، وتتبعه شعبتي التربية العمالية والإعلام العمالي.

وتدخل هذه الجامعة ضمن نطاق تعليم الكبار من أعضاء التنظيم النقابي لتنمية الوعي الثقافي والنقابي، وتكوين المثقفين العماليين والقيادات العمالية بصورة عامة، مع الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزية والتدريب على الحاسب الآلي. وهي تابعة للاتحاد العام لنقابات عمال مصر، المنظمة المدنية العمالية بما لها من دور في تثقيف أعضائها.

وظل النمط الرابع مرتبطاً بمحو الأمية وبرامج تعلم المهارات والمعارف الحياتية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، في مؤسسات حكومية وأهلية.

ويمكننا أن نضيف إلى ما سبق ما يتم بدرجات متفاوتة من الانتظام ووضوح الهدف، برامج إعداد القيادات الجامعية في مراكز إعداد القادة في حلوان، أو في بعض برامج الخدمة العامة، أو ما تنظمه الأحزاب من دورات تثقيفية للشباب المنتمين إليها، سواء في مراكز خاصة أو في مقارها الحزبية.

استبعاد الأنشطة الحالية من مفهوم تعليم الكبار :

ومع الاستثناءات المحدودة ما أزال أتساءل أين يتجسد تعليم الكبار حالياً كنسق له رسالته ومؤسساته النوعية ومضامينه وكوادره والملتحقون به. وأجد من الصعوبة كما بدأت في انطباق التسمية فنياً على ما يندرج حالياً، من أنشطة تحت مسمى تعليم الكبار.

وأزعم أن تعليم الكبار حالياً ليس له في الواقع العياني تجسيد مؤسسي أو تنظيم إداري أو كوادري علمية خاصة به. كما أزعم أننا في حاجة إلى تنظيمه مؤسسياً

والاتفاق على رسالته ومبرراته، وتحديد من يلتحقون بمؤسساته أو مراكزه أو معاهده، وأن تكون له سياسة تثقيفية وتربوية ذات طابع خاص. وبذلك يستقر تعليم الكبار ليؤدى دوره فى إعداد وتهيئة المواطن لمطالب العمل الوطنى وتحدياته فى القرن الحادى والعشرين، وهذا بطبيعة الحال لا يترتب عليه التقليل أو التهوين من البرامج والمؤسسات التى تدرج تحته حالياً، وما تقوم به من أنشطة تدريبية مهنية وتعليمية واجتماعية تتولاها الحكومات أو القطاع الخاص أو الجمعيات الخيرية لخدمة أغراضها الخاصة.

وتكراراً وتأكيذاً لما سبق، نرى أن لتلك البرامج التدريبية العملية والمهنية مسميات خاصة تعرف بها، فهى تدريب أو تأهيل المعلمين، أو الأطباء أو المحاسبين، أو تدريب فى الإلكترونيات أو الحاسوب أو الصناعات الصغيرة أو الفنون التشكيلية أو حرفة من الحرف، أو إدارة الجمعيات الأهلية. ولكل منها وزارة أو هيئة أو نقابة تتولى تنظيم برامجها ودوراتها، بل وتمنح أحياناً شهادات للاعتراف بالمشاركة والنجاح فى البرنامج المعين. وعلى المستوى الجامعى، تنظم الجامعات دورات لتأهيل المعلم الجامعى للمدرسين ومعاونى أعضاء هيئة التدريس مع بداية توليهم مسئوليات التدريس فى الجامعات. أما برامج التعليم المفتوح، فلها اسمها وبرامج التعليم عن بعد هذا هو اسمها، وإقحامها فى إطار تعليم الكبار يمثل تجاوزاً لمسمياتها النوعية الخاصة المعروفة بها، باستثناء مقرراتها الحرة التى يختارها الكبير دون الالتزام بشهادات أو امتحانات، والخلاصة أنه لو اعتبرنا تعليم الكبار على أساس الشريحة العمرية لأطلقنا (تعليم الصغار) على مراحل التعليم ما قبل الجامعى، دون تمييز أو تخصيص بمسميات محددة.

معالم تعليم الكبار الجديد وفئاته :

ومع استبعاد تلك الجهود من مفهوم تعليم الكبار، علينا أن نؤكد مرة أخرى ما نقصده بإطار هذا العلم (المجال) ؛ فهو فى تقديرنا نشاط علمى فنى ثقافى لها رسالته ومؤسساته الخاصة، يسعى إليه الكبير أو الجماعة بدافع ذاتي- وليس للحصول على شهادة - يركز على مفاهيم وقيم وفكر وممارسات تقتضيها إشكالية المواطنة فى عالم

اليوم بمتغيراته، وبخاصة مقومات المعرفة العلمية ومناهج التعامل معها، تفكيرًا واستيعابًا وسلوكًا والتزامًا. ويرتبط بذلك ارتباطًا وثيقًا التجديد والتبلور للهوية الوطنية القومية انطلاقًا من مقومات التراث التاريخي والحضارى، فرزًا ونقدًا وتقييماً، مع بلورة دوره فى سياق الحاضر وفواعله ومؤسساته استشرافًا واستلهامًا للمستقبل.

(١) تعليم الكبار فى ارتباطه بمحو الأمية :

وفى ضوء ما سبق من تحديد، يمكن أن يكون لدينا نوعان رئيسيان لتعليم الكبار: النوع الأول المرتبط بمكافحة الأمية، ويظل موجهاً نحو الأميين أو المتحررين من الأمية حديثاً. ومن الضرورى أن يستمر تطوير مضمون الثقافة الحياتية المتضمنة فى برامجهم فى ضوء متغيرات الحياة ومطالبها وصعوباتها؛ بحيث تصبح قراءة الكلمة إضافة إلى بصره وبصيرته واحترامه لذاته، أى تزيل عنه غشاوة الجهل بكل رموز الحرف ودلالاتها ومفاتيحها، لتكوين نواة الثقافة الشعبية المستنيرة، وتطوير الحياة فى المجتمعات المحلية ريفاً وحضرًا. ولاشك فى أن فلسفة باولو فريرى ومنهجه فى التعليم الحوارى مع الأميين يجعل برامج محو الأمية، عملية معرفية اجتماعية، تحررية، لا مجرد فك لرموز القراءة والكتابة. والأهم هو إدراك الأميين لواقعهم وإكسابهم الثقة فى قدراتهم على تغيير نمط حياتهم وأوضاع مجتمعهم.

(٢) تعليم الكبار لأصحاب الثقافة العامة :

(أ) المتعلمون :

أما النوع الثانى من مؤسسات تعليم الكبار.. فإنه يتوجه نحو من يمكن أن تسميهم بأصحاب الثقافة العامة، وهما فئتان ؛ أولاهما ممن أتموا مرحلة التعليم ما قبل الجامعى وانقطعوا عن متابعة تعليمهم، ومن يرغبون فى الاستزادة من المعرفة بعلوم وفنون المعرفة الحديثة المتقدمة، تحسيناً لمداركهم وخبراتهم، وتطلعاً لتوظيفها فى ترقية حياتهم ومكانتهم الاجتماعية الحالية أو المستقبلية، دون أن تضغط على أجواء تعلمهم مطالب الشهادة أو النجاح والرسوب.

(ب) أصحاب الثقافة الرفيعة :

والفئة الثانية هي فئة المشتغلين بالثقافة الرفيعة تخصصًا أو اهتمامًا، وتضم فئتين ؛ إحداهما المعنيون إنتاجًا وإبداعًا ونشرًا ونقدًا لمجالات الآداب والفنون من شعر وقصة ورواية ونص مسرحي، ومن فنون التصوير والموسيقى والغناء والتمثيل إلى غير ذلك مما يدخل في دائرة الآداب والفنون. والفئة الأخرى تشمل المعنيين بالعلوم الطبيعية والبيولوجية والتكنولوجية وبالعلوم الاجتماعية من اقتصاد وسياسة واجتماع وفلسفة وتربية وإعلام.

وهاتان الفئتان من منتجى الثقافة الرفيعة معنيان بتوظيفها في حركة التنمية والتقدم في مسيرة المجتمع، ومن نتطلع إليهم في قيادة تلك المسيرة، واستنهاض مختلف الفئات الأخرى للمشاركة الفعال في تحقيق منجزاتها.

نحو ثقافة جامعة وطنية قومية علمية إنسانية :

وفي واقعنا الراهن وتحدياته تركز رسالة تعليم الكبار مع الفئة العاملة بتفريعاتها السابقة إلى اكتساب وبناء ثقافة وطنية قومية علمية إنسانية منفتحة، تتغذى بكل الثقافات العالمية مما هو قيم محمود لتطوير واقعها ومستقبلها المنشود. وتؤكد هذا الهدف وما يمكن أن يتولد عنه من تنوع البرامج والمضامين تمليه ضرورات الواقع الثقافي من انشطاره إلى شقين رئيسيين، يتمثلان في تباين توجهات الحركة المجتمعية بين القديم والحديث، والطارف والتلبد، والتقليدى والحديث. وارتبطتا بهذا الانشطار توجهات سياسية بين ثقافة المصرى المصرى (والفرعونى أحيانًا) والمصرى العربى القومى، والمصرى الحداثى، والمصرى الدينى والعلمانى، والمصرى العالمى السوقى.

وتولدت من خلال كل ذلك تباينات في التفكير والرؤية، من فكر خرافى أسطورى وسحرى غيبى، وتسليمى ونقدى، وفردى ومجتمعى، وناقل ومبدع، وظاهر ومؤول، ومطلق ونسبى، ومقدس وعلمى.

وترتب على ذلك أن اهتزت وترعزعت مقومات التماسك الاجتماعى، وتآكلت لحمة النسيج الوطنى وسداته، وتخلخلت وشائج العروة الوثقى مع أقطار الوطن العربى. وسادت فى الأفق الوطنى ألوان ثقافة رمادية وتيارات ضبابية تعوق تكوين ثقافة مشتركة، تتسم بتعظيم الجوامع وتقليل الفوارق - كما يقول الإمام الشاطبي - والاعتراف بالحوار أساسًا وأداة إلى الوفاق الوطنى والقومى العام.

ومما يؤسف له أن منظوماتنا التعليمية قد انجرفت بوعى أو دون وعى إلى التركيز والاهتمام بربط التعلم بسوق العمل، دون التفات يذكر إلى البناء الداخلى. وسوق العمل هنا هو السوق العالمى الموحد. ومع التيارات الفكرية العولمية وليبراليتها الجديدة الدارونية (البقاء للأقوى) غدا الشغل الشاغل لها هو استهداف تكوين الفرد للسوق، وما تتطلبه الشركات ورجال الأعمال والمؤسسات المتعددة الجنسية وسدنتها من البنك الدولى، وصندوق النقد الدولى، ومنظمة التجارة العالمية. وتأثرت بذلك أجهزة إعلامنا والفضائيات ببرامجها وإعلاناتها. ومن ثم فإن هذه المؤسسات قد أخذت تتجاهل قضايا الصالح العام الوطنى والقومى، بل أخذت تسعى إلى خلخلتها وتمويه مضامينها.

إشكالية الوطنية فى عالم بلا هوية :

وفى سياق بناء الثقافة القومية تبرز الإشكالية الكبرى فى تقديرى - مما ينبغى أن تتولاها مؤسسات تعليم الكبار - ألا وهى قضية المواطنة مع انحسار مقوماتها مضموناً ومسئولية فى النظام التعليمى الرسمى والخاص، دعك عن الأجنبى، إلا أن ثمار المواجهة والدفاع واكتساب القوة الذاتية التى يعول على هذا النظام التعليمى أن يولدها، سوف تظهر - إذا ما أحسن تطويره - فى المدى الطويل. ومن ثم فإن اقتراحى الناجم عن ضرورة التجسيد الحقيقى لمؤسسات تعليم الكبار، فى مؤسسات خاصة تملأ قدرًا كبيرًا من الفراغ المهدد لقضايا المواطنة فى إطار تكوين ثقافة وطنية / قومية / علمية / إنسانية، دون استعلاء أو تهوين لدورنا الحضارى، ودون تعصب أو انغلاق على ذاتها، منفتحة على العالم سواء فى مواقفها وعلاقاتها الداخلية، أو مع ثقافات الأمم الأخرى. وهى ترتكن فى ذلك على ما يقتضيه هذا التفاعل من معايير النقد والاستيعاب والإفادة من ثمارها الإنسانية، ذات العلاقة بتطوير واقعنا نحو مجتمع أكثر عدلاً وحرية ونماء.

لذلك ينبغى أن تتضمن هذه المناهج التعليمية للكبار مجالات الوطنية والمواطنة ومقوماتها واقتضاءاتها فى مناهج كل من الفئتين : فئة الراغبين من الحاصلين على مستوى التعليم قبل الجامعي، سواء كانوا من الموظفين والعمال والفلاحين

وأصحاب الحرف والمهن من المدرسين والإداريين، إلى جانب فئة أصحاب الثقافة الرفيعة من المتخصصين والمعنيين في مجالات الآداب والفنون والعلوم الطبيعية والاجتماعية.

ويقتضى هذا المحور الثقافى العام بدهة تنوعاً في الموضوعات والمقاربات وطرائق التعليم والتعلم. وأحسب أن كتاب د. حسين كامل بهاء الدين (الوطنية في عالم بلا هوية) يمكن أن يكون دليلاً هادياً لتصوير مبدئى عام لهذا المحور، يتبعه وضع التفصيلات الخاصة بدراسة الواقع وتحدياته، وأنواع القيم والمفاهيم التى تحكم عملية التغيير والتطوير لحركة الوطن والمواطن وهذا يتطلب اصطناع أساليب الحوار، وورش العمل، والكتابة الإبداعية، وعرض للقراءات ومناقشات للمشكلات والأحداث فى إطار المنهج النقدى.

مبررات تعليم الكبار للمتعلمين :

ولعل أهم مضامين تعليم الكبار الجديد التركيز على (العلم) (بخط الثلث) كما يقال، وأسس منطلقاته القيمة والحضارية، ومناهجه وطرائقه فى إثراء العيش المشترك محلياً وعالمياً. ويتطلب هذا فى مجال مؤسسات تعليم الكبار لأهل الثقافة الرفيعة أن يمتزج إنتاج الأدب بالعلم، وأن يمتزج حصاد العلم بالأدب، على اعتبار وحدة المعرفة التى تتضمن تفاعل وتكامل هذين المكونين لأى ثقافة حية معاصرة.

وإذا كان المفهوم العام لتعليم الكبار قد غدا حقاً من حقوق الإنسان فى مختلف مراحل حياته، ويتمثل فى تدفقات من التعليم المستمر للجميع، إلا أننى مع إدراك ذلك نظرياً وإنسانياً، أدرك أهميته فى الوقت ذاته خاصة لفرص التعليم والتعلم للمتعلمين فعلاً فى هذه الحقبة من وجودنا الاجتماعى، متجاوزة اقتصاره على الأميين أو على حديثى التحرر من الأمية. ويرجع ذلك إلى عاملين أساسيين: أولهما، أن التوقف عن متابعة مصادر التعلم ومؤسساته يؤدى إلى تآكل المعرفة والكسل العقلى، وإلى التمسك بأفكار ومعان جرى اكتسابها من تعليم سابق، لم تعد صالحة أو ملائمة للحياة النشطة، مع التغيير المستمر المتسارع فى ظروف الحياة، وهو سنة من سنن الكون والمجتمع لا جدال فيها.

وبالنسبة لأصحاب الثقافة الرفيعة، فإن ما تؤدي إليه أنشطة وبرامج تعليم الكبار سوف تؤدي إلى (عصر الذهن، وإعمال الفكر، وإفراغ الطاقة، وبذل الجهد) بتعبير أحد فلاسفتنا، وإلى استمرار السؤال والتساؤل ومحاولة إيجاد أفكار وممارسات وسياسات جديدة، تنطلق من روح الزمان والمكان وتحدياته. ومن هذه الفئة تبرز القيادات الفكرية الطازجة لتأسيس مجتمع النهضة والحيوية بإيجاد الحلول المبتكرة المفضية إلى التنمية السديدة الفعالة. وهي إذ تحتضن رسالة بعث مقومات الوطنية الرشيدة في السياق المجتمعي لمواجهة تحديات العولمة وسوقها، سوف تؤدي دورها الرائد في تغذية وترشيد مسيرة العمل المجتمعي وترشيد تماسكها من خلال إبداعاتها، ومن خلال تطعيمها بنتائج الحكمة والمعرفة أنى وجدتها، وفي سعى إلى الحوار مع الحضارات الإنسانية الأخرى. وسوف تتولى كذلك الدفاع عن ما يهددها من طموحات أجنبية أو انحرافات في المقاصد والرؤى.

وحين تشيع دعائم رسالة المواطنة المنشودة في رحابها وسماحتها بين فئات المتعلمين بعد صقل وتجديد أفكارهم وقيمهم، سواء ممن تجاوزوا التعليم العام أو ممن امتلكوا أقداراً من الثقافة الرفيعة، تتجمع لدينا (كتلة حرجة) ممن يستطيعون تحمل مسئوليات ترسيخ الثقافة القومية المشتركة وتطويرها والدفاع عن مسلماتها المجتمعية، أى تعظيم الجوامع وتقليل الفوارق، حسب عبارة الإمام الشاطبي في كتابه (الموافقات في أصول الشريعة).

من قيادات الثقافة القانونية والأدبية إلى العلمية :

وحين أشير إلى الثقافة العالمية وقياداتها ودورها أعود إلى الوراء قليلاً، لأذكر أثر قيادات الثقافة العالمية في تاريخنا الاجتماعي والسياسي. والحاصل أنه منذ نمو الحركة الوطنية ومواجهتها لمعارك الاستقلال أصبحت أول الأمر في أيدي النخبة من المتسلحين بالثقافة القانونية، وكانت كلية الحقوق كعبة الطلاب ومهوى عقول الشباب للالتحاق بها، لما لها من قيمة اجتماعية وسياسية إذ ذاك في حياة الوطن والدفاع عن حقه في الاستقلال والحرية. واقرنت بها في تلك المهمات في مواقف متعددة الثقافة العالمية الأدبية واللغوية بعد انتشار المطابع والصحافة ومؤسسات التعليم وظهور الأحزاب، مما أتاح القيادة المجتمعية لأصحاب القلم من رجال القانون والأدباء والخطباء.

ومع ثورة يوليو ١٩٥٢، بدأ الاهتمام بالدراسات السياسية والاقتصادية ومعها الاهتمام بالتخصصات العلمية والتكنولوجية للوفاء باحتياجات التعبئة السياسية، إلى جانب ما تطلبت المشروعات العمرانية وخطط التنمية من المؤهلات اللازمة لمشروعات الصناعة والعمران والمرافق. ويأتى اليوم رجال الأعمال ليتصدروا القيادة وينشغلوا بقضايا الاستثمار والتجارة وأرباح المشروعات وأسعار البورصة.

وفى سياق ما تموج به المتغيرات العالمية فى واقعنا، حاضراً ومستقبلاً، ومع السرعة المذهلة فى اللهاث من أجل تطوير مقومات البقاء والوجود والنماء، أصبحنا فى حاجة ماسة إلى قيادات جديدة تتسلح بالعلم ووحدة المعرفة لمواجهة تلك المتغيرات. ومن هنا تجميى فكرة التركيز على خلق مؤسسات جديدة لأداء رسالة تعليم الكبار من خلال المزاوجة بين العلوم الطبيعية والاجتماعية مع مجالات الأدب والفنون وأولويات الاقتصاد. ويعزى ذلك إلى طبيعة الثقافة الجديدة، التى يقتضيها عصر المعلومات ومجتمع المعرفة، حيث يبرز الدور البالغ الأهمية للعلم فى فهم العصر وفى التفاعل مع أحداثه ومجرياته. ومما لا يحتاج إلى تدليل التأثير القيادى للعلم فى هذه الحقبة، وقد أصبح قوة أكثر من أى وقت مضى، وبخاصة فى تلاحمه مع مصادر المعرفة الأخرى.

وأصبحت المعرفة المتكاملة فى المزاوجة بين العلوم الطبيعية ذاتها ومزاوجة العلوم الاجتماعية مع بعضها، ومع هذه كلها ومع بعضها وبينها وبين الآداب والفنون التعبيرية. ومن ثم يكون لمؤسسات تعليم الكبار إلى جانب التعليم النظامى وظيفة حيوية فى الإسهام فى هذا التكامل المعرفى.

ومع تزام تيارات العولمة وثوراتها العلمية والتكنولوجية وتوجهاتها الاستثمارية الربحية، غدا الاهتمام لدينا بجانب الدراسات الاقتصادية والتجارية والمحاسبية وإدارة الأعمال واللغات الأجنبية لخدمة أغراض السوق العالمى. ومع كل هذه التحولات ظلت مجالات الثقافة العالمية يهيمن على قياداتها الفكرية منتجو الثقافة الأدبية والمتخصصون فى الدراسات الإنسانية بصورة عامة. وأصبحوا فى الأغلب والأعم مع مؤسساتهم كما لو كانوا وحدهم أهل لقيادة عمليات التغيير والإصلاح المجتمعى، وبقي أصحاب الثقافة العلمية والتكنولوجية يعيشون غالباً فى ظلهم، وعلى دور محدود لهم فى قيادة المجتمع وتشكيل ثقافته العامة.

وبلغ الأمر في كثير من الحالات استبعاد العلم الطبيعي والبيولوجي من مفهوم الثقافة، رغم ما يتجلى أحياناً من جهود بعض الجمعيات والعلماء في كتاباتهم. وهناك مجلس أعلى للثقافة به لجنة واحدة للثقافة العلمية مع أكثر من عشر لجان للدراسات الأدبية والاجتماعية والإنسانية. ويمنح هذا المجلس جوائز للمبرزين في تلك التخصصات، وتنفصل عنه أكاديمية العلوم والتكنولوجيا التي تمنح جوائزها مستقلة في العلوم الطبيعية والبيولوجية والفلكية والزراعية والهندسية والطبية.

وهكذا انقسمت قيادات الثقافة العالمية الرفيعة إلى فريقين منفصلين، مع غلبة قيادات الثقافة الأدبية والإنسانية في التأثير على الرأي العام من خلال الصحف والمجلات والكتب ووسائل الإعلام المسموع والمرئي. والواقع أن الإنتاج الأدبي والإنساني يمثل الغالبية العظمى من إنتاج المطابع سنوياً، ومما يراه المرء في معرض القاهرة الدولي للكتاب وندواته الثقافية على سبيل المثال.

وفي تشخيص هذه الثنائية بين الثقافة الأدبية والثقافة العلمية يلحظ العالم بيتر مداور Peter Medawar التحيز ضد العلماء، حين يشير إلى أنه ليس من الإنصاف أن يعتبر العالم الذي ليس له معرفة بالفن والموسيقى ليس مثقفاً، في حين أن رجال الأدب لا يشعرون بأنهم في حاجة إلى أن يعرفوا القدر الصحيح من العلم لكي يعتبروا مثقفين؛ فالمعرفة بالآداب والفنون كفيلة بأن تجعلهم مثقفين وليسوا في حاجة إلى معرفة علمية. ليس هذا بتصور سليم، وهو مجاف لا يمثل حقيقة الثقافة والواقع المعاش في وحدة المعرفة وممراتها المتداخلة والمتقاطعة رأسياً وأفقيّاً.

ومن ثم اقتضت الضرورة في مفهومنا لرسالة مؤسسات تعليم الكبار اهتمامها بملء هذا الفجوة، وأن يتكون فريق من المشتغلين بالعلوم الطبيعية الكتابة العلمية المبسطة بأسلوب أدبي شيق يجذب القارئ، كما أن على الأدباء أن يتزودوا بالثقافة العلمية إثراء لإبداعاتهم الأدبية؛ مما يعود على الثقافة العامة المشتركة بالخصب والنماء والتجدد في عالم اليوم والغد.

تعليم الكبار ورؤية عالم المستقبل :

من المضامين المهمة في تعليم الكبار لذوى الثقافة العالمية وبخاصة أصحاب الثقافة الرفيعة، ما يتصل بما أفرزته العولمة من تحديات ومخاطر وفرص واعدة في

مجريات السياسة والاقتصاد والثقافة، وما طرحته - بصرف النظر عن الواقع الراهن غير الأبدى - من دعوة للديمقراطية وحقوق الإنسان، ومحاربة الفقر وأولويات التنمية البشرية، وحرية السوق الطليق. وقد اختلط بذلك كله آثار سلبية لثورة المعلوماتية والاتصالية، وما قد نجم عنها من تشكك في المسلمات الاجتماعية والثقافية، وهيمنة ثقافة القطب الأوحده، مما يوهن مقومات الثقافة الوطنية، ويضعف من تشرذم وتناقص في مقوماتها، حين تغيب القدرة الناقدة بفعل الانبهار وفاعلية التأثير لآليات العولمة الإعلامية والإعلانية.

وفي إطار ذلك وغيره من المتغيرات العالمية تبرز مخاطر الضغوط الخارجية على الأنساق المجتمعية القائمة، وسعيها إلى تنميط ثقافتها، وما يترتب على ذلك من الديناميات المحلية تكيفاً حقيقياً، أو شكلياً، أو مقاومة، أو صراعاً مع تلك الضغوط. والواقع أنها قد أخذت تتخلل توجهاتها وسلعها نسيج الحياة اليومية لدينا، بوعى أو دون وعى، باختبار أو بتهديد وغزو، بتدبر وانفتاح أو بانغلاق واغتراب وضياع.

وقد أدت هذه التيارات العولمية في تدفقها وأعصارها الهائجة منذ أواخر القرن الماضي حتى الآن إلى حركتين أساسيتين كرد فعل لمخاطرها على المستوى العالمى : أولاها حركة المجتمع المدنى العالمى والتي تعرف باسم (المتندى الاجتماعى العالمى) الذى تألف متخذاً شعاره (هناك بديل آخر) للعولمة المتوحشة التى تلغى كيان الدولة ليحل محلها رجال المال والأعمال: واتخذت مقرّاً لها فى مدينة بورتو اليجرى فى البرازيل. وهى حركة ضد العولمة واستغلالها لشعوب الدول النامية مؤكدة أن آفاق الإنسانية أوسع وأرحب وأخصب من أن تحتزل فى مصالح العولمة الأمريكية.

وقد تجلّت بداياتها فى مظاهرات الاحتجاج فى مدينة سياتل الأمريكية حين عطلت اجتماع منظمة التجارة الدولية، وفى ما نظّمته من احتجاجات أخرى فى إيطاليا وسويسرا وحيثما اجتمعت منظمات العولمة وأقطابها الثمانية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وثانية تلك الحركات التى تسعى إلى تصحيح مسارات العولمة فى هيمنتها ومحاولة إرسائها على أسس أكثر فهماً وتفهماً لأوضاع الحضارات الأخرى وثقافتها لبناء مستقبل عالمى أفضل، تختفى فيه مظاهر العنف والحروب. ومن أهم الحركات فى هذا التوجه السعى إلى استبدال حوار الحضارات بما يسود بينها حالياً من صراعات ظاهرة أو خفية، وقد عقدت لقضية حوار الحضارات عدة اجتماعات وندوات على المستوى الدولى والإقليمى والمحلى.

كما اهتمت بذلك عديد من مراكز البحوث المعنية ببلورة رؤية عالمية إنسانية نحو المستقبل العالمى. وقد خصص عالم الاجتماع السياسى السيد يسين فى بحوثه الرصينة جزءاً كبيراً من اهتماماته فى هذا المجال. وكتاباته من المصادر العربية الرئيسية؛ للتعرف على مختلف أبعاد هذا الجانب من المحاولات والجهود المبذولة فى حوار الحضارات واستشراف المستقبل العالمى.

وقد غدا كل من مجالى الحوار والاستشراف من بين أهم ما يشغل الفضاء العالمى: فكراً واجتهاداً من أجل توفير قرون استشعار لما يتوقع من توجهات وقيم تتحرك بها مراكز العولمة، وقوى العولمة المضادة فى تيارات حركة التاريخ المعاصر. والوعى بما يجرى على مختلف المستويات بهذه الحركة ضرورة ملحة لإثراء وتجديد آيات الانتماء والمواطنة فى إطار سياقاتها العالمية. ويفرض علينا التحسب للأهمية البالغة للوعى بتوجهاتها وضرورة المشاركة فى صناعتها، وهى كذلك عامل دافع للاستحثاث والاستشارة لتغيير مناخنا الفكرى والعملى، الذى اتسم بقدرات عجيبة من الثبات معلناً بأنه ليس فى الإمكان أحسن مما هو كائن أو أحسن مما كان، فى مواجهة تيارات عالم لا يتوقف عن الحركة والتغيير والتجديد.

ومن دراسة قيمة للأستاذ السيد يسين بعنوان (الحوار الحضارى العالمى، مايو ٢٠٠٣) قدمت إلى مكتبة الإسكندرية، خلاص فى رؤيته المستقبلية للحركة العالمية إلى ست سمات للنظام العالمى الجديد، والتى من المأمول أن تتحقق تلك المساقات المعرفية حين تستطيع قوى التقدم أن تغلب على قوى الثبات والرجعية. وبذلك

يتمهد الطريق نحو التحول من مجتمع الصناعة إلى مجتمع المعلومات العالمى، ومن ثم إلى مجتمع المعرفة.

وتلك السمات العالمية لمجتمع المستقبل تتمثل فيما يلي، ونصها :

١- التسامح الثقافى المبني على النسبية الثقافية فى مواجهة العنصرية والمركزية الأوروبية والفردية.

٢- النسبية الفكرية بعد أن تنتصر على الإطلاقية الأيديولوجية.

٣- العودة إلى إحياء المجتمعات المحلية وتقليص مركزية الدولة.

٤- إطلاق الطاقات الخلاقة للإنسان فى سياقات ديمقراطية على جميع المستويات.

٥- إحياء المجتمع المدنى فى مواجهة الدولة التى غزت المجال العام.

٦- التوازن بين القيم المادية والقيم الروحية والإنسانية.

ويتضح من جهود المنتدى الاجتماعى العالمى والمعينين بحوار الحضارات انشغالهم فى الوقت ذاته بمستقبل البشرية أو مستقبلاتها المتعددة، وطبيعة ذلك الأفق البعيد مما تتشابه فيه المشكلات العالمية المشتركة مع خصوصيات المشكلات فى واقع المجتمعات الوطنية بتاريخها وظروفها الاجتماعية الذاتية. ويورد لنا السيد يسين فى دراسته القيمة ملخصاً لما أورده تقرير جامعة الأمم المتحدة فى طوكيو، وهى إحدى المراكز العلمية العالمية التى تصدر تقارير دورية عن (حالة المستقبل) فى مشروعها الرائد باسم " المشروع الألفى ".

ويجدر بنا إيراد نص التساؤلات حول تلك المشكلات المتوقعة لأهميتها البالغة فى صياغة مستقبلنا، والتى لا تحظى بما تستحقه من اهتمام ونقد بالنسبة لدورنا ومشاركتنا الواعية فى توجهاتها وممارساتها :

١- كيف يمكن تحقيق التنمية المستدامة لكل الناس، (والأجيال المتعاقبة) ؟

٢- كيف يمكن إتاحة الفرصة لكل فرد نصيبه من المياه النظيفة بغير صراع ؟

٣- كيف يمكن إقامة التوازن بين التزايد السكانى والموارد ؟

٤- كيف يمكن لديمقراطية أصيلة أن تنبع من النظم السلطوية السائدة ؟

٥- كيف يمكن لعملية صنع القرار أن تكون أكثر التفاتاً لمنظور الأجل الطويل ؟

- ٦- كيف يمكن للعولمة وشيوع المعلوماتية والاتصالات أن تعمل لخير كل الناس ؟
- ٧- كيف يمكن تدعيم البعد الأخلاقي للأسواق لسد الفجوة بين الغنى والفقير ؟
- ٨- كيف يمكن تقليل مخاطر الأمراض الجديدة والأمراض القديمة التى عادت للظهور ؟
- ٩- كيف يمكن تدعيم القدرة على الحسم واتخاذ القرار، فى ضوء تغير طبيعة العمل والمؤسسات ؟
- ١٠- كيف يمكن للقيم المشتركة واستراتيجيات الأمن الجديدة التقليل من الصراعات الإثنية والإرهاب واستخدام أسلحة الدمار الشامل ؟
- ١١- كيف يمكن تحسين وضع المرأة والرقى بالوضع الإنسانى ؟
- ١٢- كيف يمكن وقف آثار الجريمة المنظمة ؟
- ١٣- كيف يمكن سد الاحتياج المتزايد للطاقة ؟
- ١٤- كيف يمكن تدعيم الفتوحات العلمية والتكنولوجية ؟
- ١٥- كيف يمكن تضمين القرارات الكونية، الاعتبار الأخلاقية ؟

والخلاصة أن تصورى لمجالات تعليم الكبار ومضامينها المستقبلية يحتم عليها أن تتلاقح مع قضايا المستقبل وخطاباته بكل إشكالياته الحضارية والسياسية والاقتصادية والثقافية والمعرفية، وألا تقتصر على مجرد إيجاد برامج ومقررات دراسية أو جامعية تقليدية لمعلومات ومعارف ودراسات ذات طابع أكاديمى فنى مهنى. ثم أن قضية المواطنة فى أبعادها المحلية والقومية وطابع هويتها وانتماءاتها لاتنفصل، بل تلتحم التحاماً عضوياً مع هذه القضايا العالمية فى حوارات وتساؤلات متصلة فى سياق تلك المتغيرات العالمية، وما يدور فيها فكراً، وما يتجلى فيها فعلاً من التوجهات والمقاصد، وما يجرى من حوارات ومفاوضات وحلول للمشكلات.

ذلكم هو السياق العالمى والإطار المستقبلى فى تحدياته ونوع الاستجابات السديدة محلياً ووطنياً وقومياً وإنسانياً من أجل تنمية وتشكيل وترسيخ الولاء والانتماء الوطنى. ونؤكد مرة أخرى أن تلكم من المهمات المتجددة للمنطق السياسى والنهج التربوى الذى تقوم عليه دعائم تعلم الكبار فى مؤسسات جديدة، أو ما

يمكن أن تطعم به أنشطة ما يسمى حالياً بتعليم الكبار. هذا فضلاً عما يمكن أن نطرحها في أوعية مناهج التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، من خلال مختلف مناهجها وأنشطتها بالقدر الملائم والأسلوب المناسب.

خلاصة تساؤلاتنا وتوجهاتنا :

وخلاصة تساؤلاتنا حول تعليم الكبار في وضعه الحالي، تنتهي بنا إلى أنه لا وجود لمؤسسات تعليم الكبار بما يميزها برسالة وخصائص ومناهج، تنفرد بها في خدمة المواجهة للمتغيرات المتسارعة في حياة المجتمع والأفراد، وأن ما يسمى حالياً بمجالات تعليم الكبار له مسمياته النوعية من تدريب مهني أو توعية صحية أو شئون اجتماعية أو توجهات سياسية، وأولى بها أن تحتفظ وتعرف بتلك المسميات.

والحاجة ماسة إلى أن تقوم مؤسسات تجسد الرسالة والمضمون المائز لهذا المجال؛ مستهدفة ما أشرنا إليه من التركيز على مجال تحديات المواطنة في إطار ثقافة وطنية / قومية / علمية / إنسانية، وعلى ما يدور في العالم من تيارات فكرية ومن صراعات بين المحلى والعالمى، ومن حوار بين الحضارات ومن رؤى لمستقبل عالم تسوده آيات السلام والاحترام المتبادل بين شعوبه وعدالته بين جميع مواطنيه. وتمتد هذه المؤسسات برسالتها ومضمونها إلى فئة المتعلمين وأصحاب الثقافة الرفيعة؛ لتبدأ من واقع التحديات الحضارية والوجود والنهء في مصر لترتد إليها مجددة نسيج هذا المجتمع. وتولد في أنشطته طاقات التغيير اللازمة للعيش الكريم وسط مخاضات القلق والإحباط والطغيان، التى تسود هذا المجتمع العالمى الذى يعيش شريعة الغاب، وما يمكن أن يتمخض عنه مستقبلاً مع انتصار قوى السلام والعدل واحترام حقوق الإنسان وحقوق الشعوب وثقافتها المتعددة.

ونعتقد أن لمؤسسات المجتمع المدنى وكل المهومين بالوطن والمواطن من أثريائه وأهل الخير فيه - وبمساندة الدولة - دوراً في تجربة هذا اللون من تعليم الكبار. وفي جميع الأحوال نكرر لتأكيد أنه يمكن لهذه الرسالة وعقيدتها الوطنية العلمية الإنسانية والمكيفة والمتكيفة مع سياقاتها العالمية أن تكون مكوناً رئيسياً عاماً

ومشتركا من مكونات أنشطة وبرامج ما يعرف حالياً بتعليم الكبار من مراكز وأنشطة تدريبية وبرامج جامعية للتعليم المفتوح أو التعليم من بعد. وهذا يقتضى أن تدمج فلسفة ما أدعو إليه في مضامين تعليم الكبار الحالية بمختلف تسمياتها النوعية، وأن تكون إطاراً ومدخلاً لمختلف تلك الأنشطة ومقاصدها وغاياتها النهائية. فتجيب عن سؤال لماذا تتم هذه الأنشطة والتدريبات ؟ وكيف تتم ؟ وما عوائدها ودلالاتها في تطوير الواقع وتغيير الأحوال ؟. نحن مع فلسفة جديدة تدور حول التحول نحو ما هو أكمل وأفضل وأجمل في حياة الوطن والمواطن.

وأعتقد بالضرورة كذلك أنه من الممكن أن تتخلل وتغلغل هذه الفلسفة والرسالة في مناهج التعليم النظامى في مختلف مراحله، وبالطرق الملائمة لطلاب كل مرحلة. وإذا كانت عوائد هذه الرؤية قد تتحقق في النظام التعليمى على المدى الطويل، إلا أن تعليم الكبار الجديد سوف يؤتى ثماره في مدى زمنى أسرع وأقصر.

والمأمول عند تجسيد فلسفته ورسالته في مؤسسات خاصة، أو إشاعتها وإدماجها في أنشطة تعليم الكبار الحالية وفي بعض مقررات الجامعات التكنولوجية من بعد، أن يكون حافزاً ومعيناً لمؤسسات التعليم النظامى. ومع متابعة الجهود في هذا التوجه من تعدد الأطراف والمستويات، سوف تتخلق قيادات رائدة لفلسفة جديدة، تشكل مع الزمن " كتلة حرجة " من المواطنين تضمن بدافعيتها الحيوية والفعالة شحذ الوعى العميق بالاحتياجات المتواصلة لتجديد وتنمية ثقافتنا الوطنية والقومية والعلمية والإنسانية. وهى بدورها سوف تغدو رأس مال معرفى وقيمى لا ينضب فى تحقيق الكرامة والثقة بالنفس؛ حيث (نريد أمة عربية تكون مكاناً لسعادتنا أجمعين بنبيه بالحرية والفكر والمصنع) كما أرادها رفاعة رافع الطهطاوى.

وأتساءل أخيراً : هل لتساؤلاتى حول واقع تعليم الكبار ما يحض على التفكير فيها طرحته من قضايا. ولعلى أستقبل كتابة أو شفاهة ما يعن للقارئ من أفكار حول قيمتها، وإمكانات تطبيقها فى المستقبل القريب أو البعيد. وفى جميع هذه وجهة نظر، وهى ما يزال يتغشاها بعض الضباب، وما تزال متناثرة تحتاج إلى بلورة.. لكننى على ثقة بأنها فى التوجيه الصحيح الذى نزرع بذوره، آملين أن نجنى منه أطيب الثمرات.

المعالم المميزة للتعليم عن بعد

من دواعى صياغة استراتيجية للتعليم عن بعد:

مبلغ القول فى التفكير لإعداد استراتيجية عربية للتعليم عن بعد يتمثل فى حقيقتين أساسيتين، تفرضان نفسيهما على المنظومة التعليمية، وعلى ما أتاحتها الموجة الحضارية الثالثة من ثورات معرفية وتكنولوجية ومعلوماتية واتصالية، كان من نتائجها واقتضاءاتها إعادة النظر فى نظم التعليم وأنماطه ووسائله على المستوى العالمى.

ففى جانب المنظومة التعليمية نشهد تنامى الاهتمام البالغ بدورها فى التنمية البشرية، هدفًا ووسيلة، انتهاء ومشاركة، وأمنًا وقيمًا دينية واجتماعية وإنسانية، وفى الوعى العميق بأن التنمية الشاملة والمستدامة هى فى نهاية التحليل للبشر وبالبشر. وهذا الانعطاف نحو التنمية البشرية إنما برز نتيجة لما أدركته شعوب الجنوب بالذات من قصور نموذج النمو الاقتصادى، ومعيار الناتج القومى الإجمالى، وأبرزت تجاربها الإنمائية شواهد متواترة على أن ثمة أقطارًا حققت تقدمًا ملحوظًا فى نموها الاقتصادى، بيد أن أحوال البشر ومؤشراتها ما تزال متدنية، فى حين أن أقطارًا أخرى قد أنجزت تقدمًا ملحوظًا فى أحوال البشر ومؤشراتها مع أن ما حققته من زيادة تعتبر متواضعة فى نموها الاقتصادى. ومن المعلوم أن مقاصد التنمية البشرية تتوجه إلى تنمية المعارف والقدرات والقيم لكل إنسان وإلى أقصى ما تبلغه خلال مراحل نموه من الطفولة، إلى الشباب، والنضج حتى الكهولة. ويقع دور التعليم فى القلب من هذه المسئولية.

وتشتد الحاجة إلى تفعيل دور التعليم للإسهام المحفز والمنتج في عمليات التنمية البشرية. ويقتضى ذلك معالجة ما يعترض مسيرته، كماً وكيفاً، من عوائق ومشكلات من داخله ومن خارجه. وإحصاءات التعليم تدل على التمدد في المؤشرات التعليمية في معظم الأقطار العربية في نهاية هذا القرن رغم الإنجاز الملحوظ الذى تم منذ السبعينيات. ويرجع مع التفاوت في مداه بين هذه الأقطار العربية لاختلاف نقاط البدايات ومدى توافر الإمكانيات فيما بينها. وبصورة إجمالية، ما تزال نسبة الأمية مرتفعة في المؤشر الوسطى الذى يبلغ في أوائل هذا القرن حوالى ٥٠٪ بين الكبار (١٥-٦٠ سنة)، والفروق واضحة بين نسبة الذكور والإناث، إذ تبلغ حوالى ٣٠٪ بين الذكور، بينما تبلغ بين الإناث حوالى ٥٦٪. ثم إن معدل القيد (الاستيعاب) للطلاب في مختلف مراحل التعليم الأساسى والثانوى والعالى للفئة العمرية (٦-١٨ سنة) لم تتجاوز ٥٨٪ من تلك الفئة، وتفاوتت من ٦٥٪ للذكور، إلى حوالى ٥٤٪ للإناث. وإلى جانب هذا التمدد الكمي في معدلات القيد، تتردد الشكوى من تدنى مستوى الجودة في التعليم مقارنة بالمستويات العالمية، بل وبمستويات بعض الدول النامية. ويعزى ذلك إلى عوامل عدة، منها: ضعف التأهيل والإعداد للمعلمين، طغيان عمليات التلقين، وثقافة الحافظة، وعدم الاهتمام في التدريس والامتحانات بالتركيز على تنمية مختلف قدرات التفكير. ثم إن كثافة الفصول نتيجة القصور في بناء مدارس وجامعات جديدة، وعدم توافر الموارد المالية اللازمة للتعليم الجيد في بعض الأقطار تضيف إلى المشكلات الكمية والكيفية في أحوال المنظومة التعليمية. ويحيط بكل ذلك ازدياد الطلب أو الطموح على التعليم في مختلف مراحلها نتيجة لنمو الوعي وارتفاع معدلات النمو الطبيعي السنوى للسكان.

ومما يلفت النظر في المسألة السكانية التى تمثل عبئاً متزايداً على أحوال التعليم، ظاهرة ضخامة حجم سكان الوطن العربى في مجموعه عام ٢٠٠٠ حيث بلغ حوالى ٢٨٠ مليون نسمة، ويُنْتَظَر أن يبلغ حوالى ٣٨٠ مليون نسمة عام ٢٠١٠، وأن يصل إلى حوالى ٤٦٥ مليون نسمة عام ٢٠٢٥. ويقدر حجم الأطفال والشباب من الذين يلتحقون بمراحل التعليم في كل من تلك الفترات ما بين ٤٥٪ - ٥٠٪ ممن يجب استيعابهم في المدارس والمعاهد والجامعات. ومن ثم تفرض منجزات الثورة الإلكترونية ضرورة توظيفها للوفاء بهذه الأعباء التعليمية، التى تنوء بحملها أنماط التعليم الحالى.

حقيقة الثورات المعرفية :

لقد أفاضت الدراسات والبحوث فيما تفرضه الثورات المعرفية التي ارتبطت بالعمولة - سبباً ونتيجة - والتي أرست تحديات وفرصاً لا مفر من التعامل معها تكيفاً وتكيفاً، مقاومة وتوظيفاً. وقد تجسدت حقائق السوق الحرة وعمليات التنافس الحادة كقيمة من قيم البقاء والنماء. والتنافس هنا إنما يعنى التميز للمزاحمة فى اتخاذ القرارات والقيام بالمشروعات المناسبة لآليات العرض والطلب، من خلال الإنتاج الرصين والدقيق والمبدع، سلعة وتنظيماً وفكراً وفعلاً.

وفى بلوغ تلك القدرات التنافسية، لابد من الالتفات إلى أهمية المعرفة وحجمها الذى يتضاعف فى مختلف المجالات كل ١٨ شهراً. ومن أهم مكونات هذه المعرفة ما تولده التكنولوجيات الجديدة أو الرفيعة من منجزات مذهلة وإمكانات وقدرات هائلة فى الزراعة والصناعة والتشخيص والعلاج وفى التعليم والثقافة. وانتقلت معها وبها عمليات الإنتاج من احتياجات لكثافة العمال إلى احتياجات لكثافة المعارف، علماً وتقانة. وباختصار لم تعد وفرة رأس المال والعمالة والموارد الطبيعية والأرض تمثل الميزة النسبية المطلقة لأى مجتمع، بل حل محلها رأس المال المعرفى، حتى قيل إننا فى حاجة إلى معيار جديد للتنمية لا يقوم على الناتج القومى الإجمالى، وإنما على معيار الرصيد المعرفى القومى. وهذا يعنى أن المهم فى إنجازات التنمية لا يتوقف على وجود الثروة ومواردها الطبيعية الظاهرة أو المطمورة، وإنما تفوقها فى الأهمية قدرات البشر ومعارفهم وإبداعاتهم القادرة على خلق الثروة ذاتها.

ونقتطف فى هذا الصدد ما يقوله د. حسين كامل بهاء الدين أحد وزراء التربية والتعلم العرب " لم يعد كافياً أن تكون فى أى دولة شريحة صغيرة من المتميزين أو العلماء الموهوبين بل إن القدرة التنافسية لأى دولة ستعتمد بدرجة أكبر على الثروة المعرفية القومية التى تعتمد على شريحة عريضة من القوى العاملة رجالاً ونساء من المتعلمين.. ومن مقدار محصلة الخبرات والقدرات التى يمتلكها الشعب بأسره..". ومن ثم يتحمل نظام التعليم تحقيق ما استقر فى الفكر والممارسات العالمية من مبادئ التعليم للجميع، وتوسيع الفرص التعليمية إلى أقصى مدى ممكن، والتعليم المستمر، والتعليم المستوعب لعصر المعلومات، والتعليم للتجدد والابتكار والإبداع.. ثم إن هذه الثورة المعرفية والتعامل مع زحمة المعلوماتية وتكنولوجياتها وشبكاتها تفرض

تنمية أنماط جديدة من التفكير والمهارات الذهنية بحيث تنحسر الأنماط التقليدية السائدة في نظامنا التعليمي، ومنها ما هو معروف مما يسود من تفكير حافظ ناقل، أحادي الرؤية، خطى الحركة، ساكن غير متحرك، اتباعي، مسير في معارفه وممارساته. لذلك فإن الأنماط الجديدة من التفكير تهدف للإفادة من الثورة المعلوماتية في شحذ المهارات الذهنية، كالنقد والاستنتاج والاستقراء والتحليل والتركيب والتجريب وتنمية مهارات التفكير الافتراضي (الخائلي) المتجاوز لحدود الواقع.

ويوجه د. نبيل على أحد أعلام المعلوماتية النظر إلى قصور الفكر العربي عن الاستغلال الأمثل للمعلوماتية وفرزها وتمحيصها؛ إذ إن الفكر العربي على حد قوله "غلب عليه في معظم مراحلها وانحيازاته، النزوع إلى الموجب والقاطع والمحدد والمحكم، لهذا فهو يفزع في مواجهة الزائغ والمحتمل والمتداخل والمتشابه، ينحاز إلى الثابت على حساب المتغير، والسائد على حساب المتجدد، يلج على الإجماع، وينفر من الاختلاف والتعدد والغموض، حتى كاد يحرم نصوصه من حرية التأويل وتعدد القراءات..."

رؤية مستقبلية للتعليم :

تلکم أهم الحقائق الموضوعية التي تفرض علينا التفكير في التعليم من بعد، والتي يتجلى فيها يشهد التعليم من مشكلات في نموه وفي جودته، وما تضطرب فيه مجتمعاتنا من متغيرات العولمة وبخاصة ثوراتها المعرفية. ويتضح من هذه المعطيات أننا في حاجة إلى تطوير المنظومة التعليمية ووسائطها بما تحول فيه مواردنا المالية إلى ثروة علمية معرفية، ومن ثم نسعى إلى إعادة تشكيل تعليمنا الحالي، وإلى إيجاد منظومات وهياكل تعليمية جديدة بحيث يتوافر لدينا :

تعليم أوسع: يضم في مساحاته كل أطفال الوطن وشبابه، ويتيح لكل راغب في التعلم أينما كان موقعه أو عمره، أن يجد فرصته لتحقيق ذاته، ولتحسين مهاراته وقدراته الفكرية والعملية.

تعليم أطول: يستطيع المواطن من خلاله أن يتابع تعليمه إلى أطول مدة ممكنة يقضيها في مؤسسة تعليمية، أو من خلال التعلم عن طريق وسائط تكنولوجية، وتدخل في ذلك فرص التعليم العالي، وتعليم الكبار، والتعلم من بعد.

تعليم أفضل: يتم من خلال الإلمام والاستيعاب لعالم المعرفة المتجددة، وتكوين قدرات تفكير وأساليب بحث تتيح إنتاج المعرفة.

تعليم أكثر فاعلية: يمكن من زيادة جدوى عمليات التعليم بفضل تطبيق المعلومات وتوظيفها، والاجتهاد في معرفة مختلف مصادرها.

وتعليم أجود: يرقى إلى المستويات العالمية في مضمونه وأنهاجه العلمية، ودلالاته المجتمعية ورصيده الثقافي.

وتعليم أحدث: ينمى في المتعلم مهارات التعامل مع الحاسوب وشبكات المعلومات، ومتابعة ما يستجد من آفاق المعرفة ونتائج التقدم الإنسانى، مع الاهتمام بعلوم المستقبل كالرياضيات والعلوم الطبيعية والبيولوجية.

وتعليم أرحب: يؤدى إلى وعى ثقافى وتماسك معرفى أكثر اتساعاً وتنوعاً، مع تكامل فى التخصصات والخبرات فيما يعرف بالاندماج المعرفى، الذى تتداخل فيه الإنسانيات مع الطبيعيات والرياضيات ومع الفنون، وفى إطار من القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية.

تعليم أعمق : يحقق اكتساب المعرفة بكل أبعادها، يترسخ فى ذهن المتعلم، ويعينه على السيطرة على مجال تخصصه وإتقانه، والإبداع فى تطبيقاته.

وهكذا ندرك الأهمية البالغة لدور التعليم وضرورات تطويره وتجديده ليسهم فى تنمية بشرية ذات كتلة حرجة فى حجمها وطاقات فاعلة فى إنتاجها، تعمل على إنجاز مهمات التنمية المستدامة من خلال التفاعل الإيجابى مع متغيرات اليوم والغد. وسوف يعتمد ذلك بالضرورة على تعاون وتكافل عربى على أوسع نطاق، بما فى ذلك طاقات الكتلة العربية فى مجالات التربية والتعليم

وفى مواجهة احتياجات تطوير التعليم المتعددة، كمًّا وكيفًا، ظهرت عدة صور بديلة من الوسائل والآليات والمؤسسات، تمكن الفرد من أن يتعلم فى أى مرحلة من عمره، وفى أى مكان، وفى أى وقت، وفى أى مجال من مجالات المعرفة منها التعليم بالمراسلة، والتعلم عن طريق الراديو والتلفزيون، والدورات التدريبية المتخصصة، والتدريب فى مواقع العمل، وتعليم الكبار، والتعلم الذاتى. ونجم عن تطور التكنولوجيا وما ارتبط بها من وسائل الاتصال والمعلوماتية وجود آليات

ومصادر جديدة للتعليم من أهمها الحاسوب (الكمبيوتر)، وشبكة الإنترنت،
والوسائط التعليمية المتعددة.

وقد يسرت هذه التكنولوجيات قيام مؤسسات التعليم من بعد وما ارتبط بها من
تسميات، كالتعلم المفتوح، والتعلم الافتراضي (الخائلي).

الخصائص العامة للتعليم عن بعد :

نوجز فيما يلي تجميعاً لخصائص التعلم من بعد، فلهذا التعليم خصائصه المميزة
التي تلبورت عبر التجارب ومن خلال التطور التكنولوجي لوسائطه وآلياته.

ويمكن تلخيص العام والجوهرى والمشارك من تلك الخصائص فيما يلي :

١- البعد الدائم بين المعلم والمتعلم طوال عملية التعلم، مع إمكانية حدوث درجة
كبيرة من التفاعل التعليمي فيما بينها. وهو بهذا يفارق التعليم المؤسسى
التقليدي؛ حيث تتم عملية التعلم/ التعلم وجهًا لوجه بين المتعلم والمعلم.

٢- وجود تنظيم مؤسسى يقدم التخطيط والإعداد للمواد التعليمية، كما ييسر
عملية توفيرها للطلاب وسبل الحصول عليها.

٣- الاعتماد على الوسائط التكنولوجية فى نقل المعلومات، من مرئية ومسموعة
وعلى اختلاف مستوياتها، عبر الراديو، إلى الأقراص المدججة والحاسوب
والشبكات التعليمية، واستخدامها كحلقة الوصل بين المعلم والمتعلم بما يحقق
الأهداف التعليمية.

٤- توفير وسائل تكنولوجية تضمن التواصل بين طرفى العملية التعليمية (المعلم
والمتعلم) بما يمكن أن يحقق إدارة حوار بينهما. وهذا ما يميز تكنولوجيا التعليم
المتقدم عن أنواع أخرى من التكنولوجيات التعليمية التى استخدمت سلفاً فى
التعلم الذاتى والتعلم من بعد، كتقنيات تعتمد على الطرف المرسل الأحادى
سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم دون توافر التفاعل بين الطرفين.

٥- غياب جماعة التعلم، كما فى الفصل أو قاعة المحاضرات، طوال إجراء العملية
التعليمية؛ مما يعنى أنها موجهة إلى الأفراد يتعلمون ما يشاءون (تفريد العملية
التعليمية) وقد يحدث فى أحيان قليلة اللقاء مع مجموعات لمناقشة بعض
الوسائل التعليمية أو لأغراض من التعارف الاجتماعى.

٦- عدم الارتباط بمكان محدد أو وقت معين فيما يتعلق بالاستقبال أو التفاعل مع المادة التعليمية؛ بحيث تخضع عملية التعلم لظروف المتعلم وحده.

٧- طلاب التعليم من بعد أغلبهم ممن لم تتح لهم فرصة التعليم التي يرغبون فيها، إما لبعد المسافة عن مؤسسات التعليم التقليدية، أو لانقطاعهم عن التعليم لعدم قدرتهم المالية، وعادة ما يستمرون في وظائفهم أو أنواع الأعمال التي يمارسونها من أجل أمور معاشهم.

وفي هذا الصدد، من المفيد التفرقة بين التعليم المؤسسى الحالى والتعلم من بعد، ففي حالة التعليم تتضمن العملية تدريسا وتعلما، أما فى الحالة الثانية فإن التعلم يقوم به المتعلم من خلال شبكة الإنترنت وما يتم اختيارها من مواقع (الويب) أو من خلال برامج القنوات الفضائية، معتمداً على نفسه وعلى تعلمه الذاتى.

كذلك نشير إلى أن التعليم من بعد بعملياته التواصلية يمكن توظيفه فى مراحل التعليم المختلفة حتى فى مرحلة التعليم الابتدائى، ولكن واقع مجالاته منذ نشأته تركزت فى مراحل تعليم الكبار ولأغراض مختلفة، وبخاصة فيما عرف بالجامعة المفتوحة، ومراكز التعليم من بعد، والجامعة الافتراضية، وتتمثل برامجه فى تعليم للحصول على شهادة جامعية، أو للتدريب على مهارات جديدة، أو لتحسين مهاراته الحالية، أو لدراسات حرة وثقافة عامة.

وهنا يبرز التساؤل حول مدى الاختلاف فى مضمون التعليم عن بعد والتعليم المؤسسى فى المدارس والجامعات. ويبادر أنصار نموذج التعليم عن بعد إلى تأكيد أن عمليات التعليم والتواصل هى المحور العام والجوهرى فى كل منهما، وأن الفرق لا يكمن فى مضمون التعليم ومستوياته المعرفية، وإنما لا تتجاوز المغايرة بينهما أكثر من أن التعليم عن بعد لا يتم فى مكان أو وقت معين وأن مصدره بعيد عن المتعلم.

ومن ثم يصح تسميته فى ترجمته العربية بأنه تعليم عن بعد أو من بعد، وأن هذا البعد كما يتجلى فى اللغة الإنجليزية ليس صفة لنوع التعليم، كما قد يلتبس الأمر فى تسميته Distance Education.. فالفهم يقتضى ألا ينبغى التركيز على قضية البعد، بحيث تحتل العملية التعليمية تركيزاً أقل. إنه فى جميع الحالات تعليم يتضمن كل شروط ومتطلبات التعليم المألوف، الذى يتم فى اللقاء العيى أو التفاعلى بين الطالب والمعلم.

التواصل من مميزات التعلم من بعد :

لذلك يجدر هنا تأكيد أهمية عملية التواصل، وليس مجرد الاتصال في العملية التعليمية في صورتها التقليدية السائدة. وتتألف هذه الصورة الثلاثية في أبعادها من وجود مصدر للاتصال يحمل رسالة، مع وجود واسطة للاتصال، وينتهي الاتصال عند المستقبل أو المتلقى.

ومن ثم كان تأكيد عملية التواصل بدلاً من مجرد الاتصال في العملية التعليمية، وهذا يعنى أنه لا بد من استشارة المتلقى إلى رد فعله نحو ما تلقاه من رسالة؛ أى حدوث تغذية راجعة من المتعلم، قد يتبعها رد فعل مرة أخرى من المعلم. وكذلك.. فإن لا يكفى أن يكون رد فعل المتعلم مجرد الموافقة عما وصله من رسالة، وإنما ينبغى الحث على قيام علاقة حية وتواصل متبادل تودى إلى التعمق في مختلف أبعاد الرسالة، نقدًا واستكمالًا، أو تطبيقًا إلى غير ذلك مما يثيره تبادل الحوار بين الطرفين.

ومن ثم.. فإن ضمان أكبر قدر من التواصل والتعليم الحوارى قضية تحتل أهمية قصوى في تنظيم وإجراءات التعليم من بعد، ويعزى هذا التأكيد لعملية التواصل الحوارى إلى أن التعليم عن بعد كثيرًا ما يهتم بالضرورة بإعداد المواد التعليمية لإرسالها عن طريق الوسائط التكنولوجية، دون اهتمام مستحق بالعمليات الحوارية، كما يحدث في واسطة التليكوفرنس، أو عن طريق الحاسوب في كتابة الوسائل الإلكترونية E. Mail أو عن طريق الفاكس، أو من خلال الراديو والتلفزيون التفاعلى، أو من خلال عقد اجتماعات دورية للمناقشة حول موضوعات الدراسة.

ومن الأفكار الشائعة حول التعليم عن بعد أنه يعتمد على عملية التعلم، وأنه يعطى وزنًا أكبر للتعلم المستقل، بعيدًا عن كل تدخل أو ضبط خارجى، وهو بذلك يفارق التعليم المؤسسى حيث يعتمد - إلى حد كبير - على دور المعلم وتأثيراته المباشرة على الطالب.

وفي هذا الصدد لا نقلل من الأهمية البالغة في التركيز على المتعلم وجهده وذاتيته واستقلالته في عملية التعلم، كما كشفت عنها أهم النظريات التربوية والسيكولوجية الحديثة في تكوين الطالب أو المتعلم في أى أنظمة أو مواقف

تعليمية. لكننا في الوقت ذاته ينبغي أن نلتفت إلى ما يمكن أن تصل إليه المبالغة أو التزيد في دفع مفهوم التعلم المستقل إلى أقصى مداه، ووضع مسئولية التعلم على الطالب بصورة مطلقة. والواقع أن كفاءة التعليم وفاعليته تحتاج إلى جانب الاستقلالية قدرًا من التوجيه والمساندة، يتفاوت مع طبيعة مادة التعلم وإمكانات المتعلم. كما أن استقلالية التعلم تتطلب نضجًا وافرًا لدى المتعلم الذي يتعامل مع نظام التعلم عن بعد، أو يمارس التعلم الذاتى بصورة عامة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من المتعلمين فى حاجة إلى الإرشاد والضبط فى اختيار ما يناسبهم من موضوعات الدراسة وإلى التوجيه نحو مصادر المعرفة التى يطلعون عليها، وإلى مساعدتهم فى التغلب على بعض الصعوبات العلمية والاجتماعية التى يواجهونها. ومن ثم تشير التجارب إلى الميزة فى إيجاد خلطة تخرج بين التعليم المباشر والتعلم المستقل فى إدارة وتنظيم التعليم من بعد.

مزايا التعليم من بعد :

وفى جميع الحالات يمكن حصر ما تتميز به نظم التعليم من بعد مقارنةً بالتعليم التقليدى :

أ- فى مجالات التحرر من المحددات التالية :

- التحرر من الفصول الدراسية والارتباط بجداولها الزمنية.
- التحرر من ضغوط المكان حيث لا يتم بين جدران أربعة، كما أنه لا يتأثر بكثافة الفصول فى الحجرة الدراسية.
- التحرر من محددات التوقيت فى جدول الدراسة.
- التحرر من المؤهلات والشهادات الأكاديمية فى بعض الدراسات.
- التحرر من الانتظام مع مجموعة من الطلاب للتعلم.
- التحرر من التنميط فى برامج التعليم إلى التفريد وتحقيق رغبات المتعلم.

ب- فى فئات المتفعين :

- إتاحة فرصة التعليم لدى ربوات البيوت، اللائى لا يرغبن فى الانتقال إلى المؤسسات التعليمية التقليدية لعدم مناسبة أوقاتها أو لتقاليد اجتماعية.
- إتاحة فرص للتعلم فى حالات المرضى فى المستشفيات، وعمال المناوبات، ومن على سفر، ونزلاء السجون، ولبعض فئات الإعاقة.

- إتاحة فرص التعلم لمن لا يرغبون أو لا يتحملون مشاق السفر لأى سبب من الأسباب.

- إتاحة فرص التعلم لسكان المناطق الجغرافية النائية.

- إتاحة فرص التعلم لمن أخفقوا فى دراساتهم فى الجامعات أو المعاهد ويرغبون فى أن يغتنموا فرصة ثانية للتعلم، أو لمن تسربوا لعوامل اقتصادية أو اجتماعية من النظام التعليمى فى وقت مبكر قبل إكمال مراحل، ولمن تعرضوا لخبرات تعليمية مؤلمة أو أزمات نفسية أو اجتماعية فانقطعوا عن مواصلة الدراسة، وتولدت لديهم أخيراً الرغبة فى متابعة الدراسة.

- إتاحة الفرصة للراغبين فى تحسين مستوياتهم العلمية أو فى الحصول على شهادات جامعية مع استمرارهم فى أعمالهم اليومية.

- إتاحة الفرصة لمن لا يتحملون تكلفة التعليم فى المؤسسات التعليمية التقليدية؛ لمواصلة تعليمهم بمصاريف أقل بكثير مما تتقاضاه تلك المؤسسات.

- إتاحة الفرصة لمن يريدون اكتساب مهارات مهنية معينة أو تحسين مهاراتهم الحالية أو تغيير مهنتهم إلى مهن أخرى.

وهكذا يمتد فضاء منظومة التعليم عن بعد ليضم أعداداً هائلة ممن يتطلعون إلى تحسين أحوالهم التعليمية والمعيشية، من خلال إمكانات رحبة متحررة من السدود والقيود التى تفرضها مؤسسات التعليم التقليدية من حيث الزمان والمكان وشروط العمر، والشهادات، والقدرات المالية، وظروف العمل، أو فى حالات الإعاقة أو التقاليد الاجتماعية كما فى حالة النساء أو الإحباطات السابقة فى المتعلم كما سبقت الإشارة إلى ذلك. وهى بهذا كله تسهم بقسط وافر فى تحقيق مبادئ ديمقراطية التعليم.

ويرى بعض المنظرين لظاهرة الإقبال على الالتحاق بنظم التعليم عن بعد أنها مرتبطة بأحد الاتجاهات الاجتماعية السائدة فى الغرب مع نهاية الألفية الثانية، وتلك هى الرغبة الملحة فى الخصوصية، حيث ضعفت وشائج الارتباط بالجماعة والمحيط البيئى، وأخذت تتركز على اللجوء إلى خصوصية البيت. ومن آيات ذلك التقليل

من الذهاب إلى المسرح اكتفاء بمشاهدة الفيديو، ويستغنى عن الذهاب إلى إستاد الكرة إيثاراً لمشاهدة التلفزيون، وبدلاً من الذهاب إلى المطعم يفضل أخذ الوجبة من المطعم لتناولها في البيت، وتختزل زيارة الأقارب بالسؤال عنهم من خلال الهاتف المحمول، إلى غير ذلك من طقوس الحرص على الانطواء في دائرة الخصوصية الفردية.

في التطور التكنولوجي دعماً لعملية التعلم :

ولقد أسهم التقدم العلمى والتكنولوجى والاتصالى فى خدمة عمليات التعليم والتعلم، رغم تباطؤه فى توظيفها، بل ومعارضته من المحافظين من المعلمين أحياناً، وربما نجد بقايا منهم يتنكرون لقيمة تلك الوسائط التكنولوجية التى تطورت منذ الستينيات، كذلك ظل الإنفاق على الاستعانة بها كجزء من موارد التدريس، يمثل أولوية متأخرة فى الاستثمارات الرأسمالية التعليمية.

ومن ناحية أخرى يتمثل عدم الحماس الحالى للوسائط التكنولوجية فى تعليمنا العربى وفى مدى توظيفه للحاسوب مثلاً، حيث تقتنيه بعض المدارس لتودعه فى المخازن دون استخدامه باعتباره "عهدة" مستديمة، يخشى عليها من الإفساد، رغم التمجيد اللفظى لفوائده فى التعليم والبحوث.

وفى جميع الأحوال لقد انتقلنا عبر القرن العشرين فى مجال الوسائط التعليمية التكنولوجية من استخدام الفانوس السحرى، والسبورة المتحركة، والأفلام القصيرة، ووسائل الإيضاح التصويرية، وأجهزة التعليم المبرمج، وبرامج الراديو والتلفزيون، وشرائط الفيديو، إلى الحاسوب والإنترنت، وإلى الوسائط الإلكترونية التعليمية متمثلة فى الفيديو كونفرانس. كما حدث انتقال من التواصل الإلكتروني مع الأفراد إلى التواصل مع الجماعات، حيث تلتقى فى مواقع معينة للتفاعل مع الرسائل الموجهة إليها. كذلك انتقلنا فى أساليب التعلم من بعد من التعليم بالمراسلة عبر البريد والقطار أو الطائرة أو الهاتف إلى التعليم الكهربائى من بعد فى اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل عبر الكابلات الكهربائية. ثم ازداد توظيف إنجازات الثورة الإلكترونية اللاسلكية وما صاحبها من قدرات التواصل المتحرك دون التزام بثبات للأجهزة فى مكان معين.. كما ظهر من اختراعات الهاتف المحمول والكمبيوتر الصغير المحمول.

وإذا كان بعض هذه الوسائط قد طغى على بعضها الآخر خلال مراحل التطور التكنولوجى، إلا أن هذا لا يلغى فائدتها إلغاءً مطلقاً، ويظل بعضها نافعا في بعض المدارس وفي تنشيط طرق التعليم التقليدية كالمحاضرات والمناقشات التى تستعين بالوسائل الأقدم، كالفانوس السحرى والأفلام.

كذلك يستخدم التعليم عن بعد فى كثير من الحالات أجهزة الراديو والتلفزيون التفاعلى، كما يستعين بالكمبيوتر وشبكات المعلومات المحلية أو العالمية، فضلاً عن البرمجيات المعدة والأقراص المدججة CD-Roms.

ومن الملاحظ فى تطور تكنولوجيا الإعلام والتعليم من بعد اتجاهها فى التواصل والحوار بين طرفى المرسل والمستقبل بالصوت أو بالصورة أو بهما معاً، كما هو الحال فى الحوار مع المستمع فى الراديو أو مع المشاهد فى التلفزيون، إلى جانب التليكونفراس صوتاً وصورة؛ مما يجعل الرسالة المقدمة ذات فاعلية تتيح للطرفين نقاشاً وحواراً متصلًا.

ومما يستحق التنويه هنا وجود قاعة للفيديو كونفرانس فى وزارة التربية والتعليم فى مصر، تستخدم بصورة فعالة فى عمليات التدريب حيث توجد مراكز للاستقبال فى مختلف المحافظات، يتجمع فيها عشرات من المعلمين أو مدراء المدارس أو الموجهين أو غيرهم، وتجرب مضامين التدريب من المركز الرئيسى للفيديو كونفرانس فى الوزارة إلى مراكز الاستقبال، ويتم اللقاء بالصوت والحوار مع المتدربين دون أن ينتقلوا من محافظاتهم إلى القاهرة. ومن ثم تتخفف الوزارة من تكاليف السفر والإقامة كما كان يحدث فيما مضى من ضرورة انتقالهم إلى القاهرة، إذا ما اقتضى التدريب، أضف إلى ذلك إتاحة التدريب لأكبر عدد ممكن على امتداد الدورات التدريبية. هذا فضلاً عن إمكانية الاستفادة من الأساتذة والخبراء المتميزين فى القاهرة دون انتقالهم إلى الأقاليم: ومن مزايا الفيديو كونفراس استخدام قيادات الوزارة له أيضاً فى إيصال أى توجيهات أو تعليمات إلى الجهات المعنية فى المحافظات؛ مما يسمح أيضاً بمجال واسع للحوار والتساؤل حول ما يطرح من موضوعات ونظم.

نحو تكلفة مالية أقل للفرد :

ومن مزايا التعليم عن بعد أن تكلفته المالية للفرد أقل من تكلفة التعليم المؤسسة الجامعية التقليدية، ومع أن تكلفته الرأسمالية التي تتطلبها تجهيزاته الإلكترونية تستدعي إنفاقاً ضخماً، إلا أنها تمثل رصيذاً أولوياً يؤدي مع الزمن إلى خفض نفقاته الجارية فيما بعد، وبذا تقل تكلفته على الفرد بالنسبة لنفقات الطالب الجامعي المنتظم. وفي هذا النمط من التعليم سوف يتم الاستغناء عن المباني وتجهيزاتها المكانية، وسوف تكون المواد التعليمية المصنوعة صالحة للتداول في صورة الأقراص أو الأشرطة المعدة عاملاً بعد عام.

ومن المتوقع أيضاً مع الطلب المتزايد على التعليم العالي أن يفيد من هذا النمط الإلكتروني عشرات الآلاف من الطلاب الراغبين في شهادات جامعية، وأعداد غفيرة ممن يرغبون في تحسين مهاراتهم أو تنمية ثقافتهم الحرة حين تتسع برامج الجامعة للتعليم من بعد، كما تتنوع برامجها. أضف إلى ذلك كله الاقتصاد الهائل في العنصر البشري من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مما تقتضيه عمليات التعليم والتعلم في الجامعات التقليدية، في الوقت الذي تواجه فيه هذه الجامعات الزيادة في قبول طلاب الثانوية العامة، دون قدره على إقامة مبان جديدة. وفي هذه الحالات سوف تضطر إلى زيادة كثافة القاعات وازدحام الطلاب، وارتفاع معدل الطلبة لكل أستاذ؛ مما يؤدي إلى ضعف في فاعلية العملية التعليمية وتدنى نتائجها التحصيلية.. بيد أن ضخامة الأعداد في الجامعات التي تعتمد برامج التعليم من بعد لا تمثل عبئاً على العملية التعليمية أو تقلل من فاعليتها.

ومما يوضح الإقبال الهائل على الجامعات المفتوحة وخفض تكلفة تعليم الطالب ما تشير إليه بيانات التعليم عن بعد من ضخامة أعداد المتقدمين للالتحاق بها في كل من فرنسا، بما يزيد عن (١٠٠) ألف طالب عام ١٩٩٣، كما حققت في الصين تعليمًا لحوالي مليون طالب منذ إنشاء هذا النظام في أواسط الثمانينيات.

ونتيجة لازدياد الأعداد الملتحقة بالجامعات من بعد أصبحت تكلفة الطالب فيها منخفضة، كما تشير إلى ذلك دراسة لنظام الجامعة المفتوحة في بريطانيا عام ١٩٧٧. ولقد أظهرت نتائجها أن تكلفة الطالب بها في مستوى الدرجة الجامعية الأولى أقل من الجامعات الأخرى بحوالى ما بين ٣٩٪، ٤٧٪ حسب نوع

التخصصات.. وفي دراسة تالية أجريت في الجامعة نفسها عام ١٩٩٦ أكدت انخفاض تكلفة الطالب بحوالى الثلث عن تكلفتها في الجامعات الأخرى.

ويبين عدد آخر من الدراسات والبيانات الإحصائية أن لنمو أعداد الطلاب تأثيره في خفض التكلفة. ومن الملاحظ أن الإقبال على التعلم من بعد يبدأ ضعيفاً، ثم يتزايد بمعدلات كبيرة عندما تظهر نتائجه الإيجابية.. وعلى سبيل المثال بدأ التعلم عن طريقه في فرنسا مع تأسيس المركز الوطنى للتعليم عن بعد CNED عام ١٩٤٥ بعدد (١٠٤١٣) من الطلاب، واستمر في تزايد مستمر حتى بلغ عام ١٩٩٩ (٤٠٣) ألف. وفي الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة OUUK تقدم للالتحاق بها عام ١٩٧٢ (٣٤٢٢٢) طالباً وكان جملة المسجلين فعلاً (٤٠٤٧٢) طالباً، وبلغت الأعداد المناظرة في الالتحاق عام ١٩٩٨ (١٠٤٥٧٧٠٦) طالباً وفي التسجيل (٦٨٨٠٨٥٤) طالباً.

والواقع أننا كذلك بصدد نمو ملحوظ في عدد الأقطار التى لجأت إلى توظيف التكنولوجيا لتقدم تعليمًا عن بعد لأعداد ضخمة من المتعلمين؛ خاصة في مستويات التعليم العالى، وتجاوز في أكثرها عدد الطلاب الملحقين بهذا النمط من التعليم من بعد أعداد الطلاب الملحقين بالجامعات التقليدية، وبخاصة في تلك في الأقطار النامية التى وصلت فيها أعداد التعليم عن بعد إلى ما يزيد عن (١٠٠٠ و١٠٠) مائة ألف طالب، منها: تركيا والهند وتايلاند وكوريا الجنوبية وإيران وإندونيسيا وبنجلادش وتنزانيا والصين.. التى لديها شبكة تتألف من (٤٠) من جامعات التعليم عن بعد.

ولم يقتصر التعليم عن بعد على برامج التعليم الجامعى أو التدريب المهنى وإنما أخذت تلجأ إليه الشركات والمؤسسات الكبرى في أمريكا وأوروبا في تدريب موظفيها، كما هو الحال في شركة أى بى إم IBM من خلال شبكتها الفضائية العالمية للتعلم، حيث ترسل برامجها إلى فروع الشركة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. كذلك لجأت شركة تليكون الألمانية إلى استخدام الفيديو كونفرانس في تدريب موظفيها في مختلف أرجاء ألمانيا.

نماذج التعليم عن بعد :

للتعليم عن بعد أربعة نماذج رئيسية، هي: المؤسسات الحكومية للتدريب عن بعد، Government distance training institutions، والكليات التي تملكها شركة خاصة Proprietary distance colleges، وجامعات التعليم عن بعد Distance teaching universities، ورابعها المساقات (المقررات) التي تقدمها عن بعد الجامعات التقليدية.

وفيما يلي موجز للملامح كل من هذه النماذج :

١- المؤسسات الحكومية للتدريب من بعد :

- تمولها وتشرف الحكومة على إدارتها. ولها مقر إداري.
- يوجد بها أخصائيون في هيئة التدريس متفرغون لإعداد وتطوير المقررات العلمية.
- يعين لها أخصائيون متفرغون لخدمات الطلاب التوجيهية والاستشارية.
- تتوافر في المبنى أجهزة للطباعة، واستوديوهات للفيديو والصوتيات.
- لديها طاقة استيعابية ضخمة، تتيح لها تسجيل عشرات الآلاف من الطلاب.
- تجرى فيها إدارة التعليم بتكلفة منخفضة، وهذا النموذج منتشر في كثير من الدول وله تاريخ طويل، وتجمعت في تأسيسه خبرات متعددة.

٢- الكليات التي تملكها شركات خاصة :

وهذا نموذج قديم من أنواع التعليم بالمراسلة. ويتمثل عنصر التطوير فيه في صورة البرمجيات واستخدام الوسائط التكنولوجية الجديدة، التي يتعامل المتعلم معها، وتقوم بالتعليم عن بعد في هذا النموذج مؤسسة يملكها بعض الممولين ويديرونها من قبيل الاستثمار المربح. وتتولى هذه المؤسسة الخاصة إنتاج المواد التعليمية أو تقوم بشرائها، ثم ترسلها إلى طلابها المشتركين في مساقات معينة عن طريق البريد، ومعها أنواع من التعيينات أو التدريبات.

وبعد أن يقوم الطلاب بدراسة البرامج المسجلة إلكترونياً، يرسلون الإجابات المطلوبة إلى المؤسسة بالبريد والتي تقوم بتصحيحها، والتعليق عليها، وإعادة طرحها مرة أخرى إلى الطلاب.. وهكذا تتواصل البرامج وتقييم الواجبات بين المؤسسة والطلاب.

وقد تلجأ المؤسسة إلى الاتصال بالطلاب من خلال الهاتف أو عن طريق البريد الإلكتروني e-mail وهذا النموذج منتشر في أوروبا حيث توجد به كليات صغيرة يبلغ عددها ٦٥٠ مؤسسة. وهذا نوع من التعليم من بعد لم يحظ بالاهتمام الكافي في سياق الاختصار في تعداد مؤسسات هذا النمط من التعليم بما لا يضمها؛ نظراً لأوضاع الملكية، أو قلة الموارد التكنولوجية المتاحة فيها.

٣- جامعات التعليم من بعد :

وهذا النموذج الذي شاعت تسميته بالجامعات المفتوحة أو الجامعة الافتراضية أو (الخائلية) يعود ظهوره إلى عام ١٩٢٩، حين تأسست أول جامعة مفتوحة في الاتحاد السوفيتي سابقاً. وفي الستينيات أخذت بهذا النموذج كل من الصين وجنوب أفريقية، وتكتمل مقومات النموذج مع إنشاء الجامعة المفتوحة في بريطانيا عام ١٩٦٩. واقتداء بنموذجها، تأسس عدد من الجامعات المفتوحة في أسبانيا واليونان وتنزانيا، وحوالي ٤٠ جامعة في الصين، وهي تتشابه إلى حد بعيد مع المؤسسات الحكومية للتدريب من بعد في نظامها وإجراءاتها، باستثناء أن الجامعة المفتوحة، أو جامعات التعلم من بعد متخصصة في مستوى الدراسات الجامعية لدرجتي الليسانس والبكالوريوس ودرجة الماجستير أحياناً.

ويتألف نموذج الجامعة المفتوحة عادة من مقر رئيسي لها، وإدارة متفرغة لشؤونها، وهيئة تعليمية متفرغة، تستعين أحياناً ببعض الأخصائيين لبعض الوقت. وهي المسؤولة عن إعداد البرامج وتطويرها وتوجيه الطلاب وتقديم المشورة لهم، إلى جانب التقييم الدوري والنهائي لتحصيلهم الدراسي. وقد تكون لها مراكز إقليمية أو في بعض المدن حيث يمكن أن يتجمع فيها الطلاب للخبرات العملية أو للمناقشة مع الموجهين لبرامجهم. وتتميز هذه الجامعات بتقديم دراسات متخصصة

للسهادات الجامعية يعدها متخصصون، وتنقل برامجها عن طريق الراديو والتلفزيون، وعن طريق الحاسوب وشبكة الإنترنت والوسائط التكنولوجية من أشرطة تسجيل أو الأسطوانات المدججة.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن جامعات التعليم المفتوح ليست مفتوحة بشكل مطلق.. بل إنها مفتوحة حيث تتيح فرصة التعلم لطلاب من مختلف أرجاء البلاد، متميزة بمرونة البرامج وتنوعها حسب اختبارات الطالب، والالتحاق بها غير مشروط بالحصول على شهادات تعليمية مسبقة. ومع ذلك فإن لها بعض الضوابط حيث تتطلب من المتقدم شرط النجاح في أداء اختبارات ومقابلات؛ للتأكد من قدراته على متابعة برامجها، كما أنها تقدم أنواعاً من التوجيهات والدعم العلمى للطلاب أثناء دراسته فيما يعرف بمراكز الاستشارات أو الحوارات بين الأساتذة والطلاب.

ويعتمد هذا النمط من التعلم عن بعد اعتماداً كبيراً - إن لم يكن كلياً - في بدايته واستمراره على الدعم المالى والمعنوى، الذى تقدمه الدولة نظراً للتكلفة العالية في تأسيسه وتطويره.

٤ - المساقات (المقررات) التى تقدمها من بعد الجامعات التقليدية :

وفى هذا النموذج تقوم الجامعات التقليدية بمهمة مزدوجة تجمع بين برامجها العادية، التى تعتمد على التدريس وجهاً لوجه بين الأستاذ والطالب وبرامجها للتعلم عن بعد. وفى هذه الحالة غالباً ما توجد إدارة خاصة ضمن أقسام الجامعة للتعليم عن بعد، أو وجود تنظيم معين يشارك من خلاله الأساتذة فى كل من النمطين من التعليم بنسب محددة.

وفى جميع الحالات.. فإنه فى حالة طلاب التعليم من بعد يتم إعداد المواد التعليمية لهم، كما تجرى عمليات التعليم عن طريق نفس أعضاء هيئة التدريس الجامعي، الذين يقومون بتعليم الطلاب النظاميين. وتعتبر مراكز التعليم المفتوح فى جامعات القاهرة والإسكندرية وأسيوط نوعاً من هذا التزاوج بين مهمات التعليم النظامي، والتعليم عن بعد فى تلك الجامعات، وإن كانت أقل منها فى استخدام الوسائط التكنولوجية.

٥- مراكز التدريب عن بعد :

ويمكن أن يضاف إلى هذه الأنماط الرئيسية الحكومية منها والخاصة مراكز التدريب، التي تقيمها الشركات والمؤسسات الكبرى التي تقتصر خدماتها على تدريب وظيفتها أثناء الخدمة أو الملتحقين بالعمل فيها من العاملين الجدد، مما سبقت الإشارة إليه.

قضايا عالقة :

تشير أدبيات التعليم عن بعد إلى ظهور مشكلات عدة بين أنصاره والمتشككين في جدواه، رغم أنه قد أصبح حقيقة واقعة. وتلك هي سنة من سنن التغيير والتجديد؛ حيث تظل ذيول الجدل حول قيمة الجديد حتى بعد أن يتجسد على أرض الواقع. بيد أنه مع انتشاره واختباره ورجحان كفة مزاياه على كفة نقائصه، يأخذ الجديد في ترسيخ قواعده وتطوير كيانه كلما اقتضى الأمر. ويظل استقراره مرغوبًا حتى يطل جديد آخر، يسعى إلى إزاحته من خلال جهد شاق لإثبات جدواه وتمييزه عن الممارسات والآليات القائمة إذ ذاك.. وهكذا دواليك في مسيرة الحياة والنظم والممارسات والتكنولوجيات، فأفاق التطوير والإبدال مفتوحة لا تستقر على حال، طالما اتسم البشر بخصائصه المميزة عن سائر الكائنات الأخرى، من تفكير وتقييم ونقد وقدرة على الابتكار، ورغبة في التحسين والتجويد بما يجعل الحياة أكثر إمتاعًا وأيسر إنتاجًا.

ومن بين الأمور العالقة في التنافس بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بعد، قضية الجدل حول مدى جودة التعلم عن بعد، وإمكاناته في أن يرقى إلى مستوى التعليم التقليدي في صورته الراهنة.

ويتساءل المتشككون حول مستويات التعليم والتعلم التي يطرحها نمط التعليم الجديد، حول عدم التحديد لتلك المستويات فيما تقدمه برمجياته ووسائطه التكنولوجية. ويستتبع ذلك صلاحيات شهاداته للاعتماد في المستوى الجامعي واعتبارها معادلة لشهادات الجامعات التقليدية.

وقد أثارت تلك التساؤلات استجابة سريعة في مجال علوم الحاسوب، ومنها ما تقوم به شركة مايكروسوفت من تقييم واعتماد لبرامج التعليم عن بعد في الجامعات الافتراضية في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب تقييمها واعتمادها لبعض

البرامج التدريبية المهنية. وقد غدت شهادات الاعتماد من مايكروسوفت معياراً معترفاً به عند طلب العمل في شركات صناعة الحاسوب.

ومن المسائل العالقة أيضاً التساؤل حول اعتبار مجال التعليم عن بعد تخصصاً علمياً له مضامينه وحدوده وأصول التدريب عليه. ومن ثم هل يمكن اعتباره مهنة للتخصص والتأهيل كمهنة التعليم أو الطب مثلاً، أم أن أى معلم أو أستاذ عاды يمكن أن يمارس عمليات التعليم في فضاء التعليم من بعد؟ ومع ذلك فإن ثمة اتفاقاً على أن مهنة واضعى البرمجيات وصانعى تكنولوجيا التعليم تحتاج إلى تخصص ومهارات محددة، يندر أن تتوافر في المعلم أو الأستاذ العاды، بل إنها قد أصبحت صناعة مستقلة، قد يشارك فيها المعلمون عن طريق تحديد معالم ومواصفات المضامين التعليمية ومناهجها.

ومع التوسع العالمى فى تأسيس منظومات التعليم من بعد، ظهرت الحاجة إلى القيام بدراسات وبحوث لتقييم معطياته ومدخلاته ومخرجاته.

ومن بين أهم البحوث الجارية محاولة استقصاء احتياجات السوق من برامج التعليم المفتوح والطلب عليه من قبل مختلف الفئات الاجتماعية والمهنية، حيث إنه بحكم بنيته يعتمد على جانب المستهلك لخدماته والتي كلما ازدادت أعداده أمكن الاستمرار فى متابعة نشاط مؤسساته، وتخفيض نفقاتها. وهو بذلك يغاير نشاط التعليم النظامى الذى لا تتحدد برامجه ومستوياته العلمية بالقدر نفسه؛ اعتماداً على رغبات المستهلك.

وفى بعض الجامعات الأمريكية والبريطانية توجد أقسام علمية خاصة بالتعليم من بعد تتولى التعليم والبحث ومنح شهادات الماجستير والدكتوراه فى تخصص التعليم عن بعد.

الإمكانات العربية للتعليم عن بعد :

مما يجدر تأكيده هنا هو الالتفات إلى أهمية إعداد القاعدة التكنولوجية الإلكترونية والتنظيمية والتسويقية كشرط لازم ونقطة ابتداء للتفكير فى هذا النمط من التعليم والتعلم. ولا شك أن هذه القاعدة تتطلب تمويلاً ضخماً، وخبرات فنية متخصصة.

ومع ذلك.. فإنه عند النظر إلى مكونات هذه القاعدة التكنولوجية، نجد أن لدينا في الأقطار العربية أقطاراً صناعية عربية، وشبكات معلومات محلية ومؤسسية، مرتبطة بالشبكة العالمية (الإنترنت)، وقنوات فضائية، كما أن الحاسوب قد أخذ يشق طريقه إلى المدارس والمعاهد والجامعات وإلى البيوت. أما عن التلفزيون والراديو.. فإن انتشارهما يكاد يكون على أوسع نطاق جماهيرى.. كذلك شرعت بعض الأقطار في استخدام الفيديو كونفرانس وتوظيفه للأغراض التعليمية والتدريبية. وهناك كفاءات بشرية عالية يمكن الاستعانة بها مع قدر من التدريب المتخصص في تنظيم وإدارة مؤسسات التعليم من بعد، أضف إلى هذا قيام صناعة واعدته للبرمجيات في بعض الأقطار العربية.

ومن ثم فإن قسماً وافراً من الاحتياجات اللازمة من تقنيات البرمجيات التعليمية ومضامينها متاح إلى حد مناسب لإعدادها من أجل التهيؤ لإقامة نظام تعليمى من بعد. ومع تسليمنا بكل الصعوبات التى يمكن أن تحول دون الدخول إلى عالم التعلم من بعد مرة واحدة، فإن التفكير الجاد فى اقتحامه مرحلة مرحلة، والتدرج فى توظيف وسائطه وتخصصاته وبرمجياته أمور مرغوبة. ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلاً دون تأسيس هذا النوع من التعليم إن عاجلاً أو آجلاً، وليكن عاجلاً فى بدايات متواضعة، تنمو وتتشعب وتتعدد مرحلة بعد مرحلة.

ومن الأنباء ما يفيد بأن بعض الدول قد شكلت لجائاً لدراسة إنشاء نظام للتعليم عن بعد فى نموذج الجامعة المفتوحة، على المستوى الجامعي، لمن اكتسبوا خبرة سنوات فى العمل لاستكمال التعليم بعد الثانوى لمواجهة بعض أهدافه التى سبقت الإشارة إليها، وبخاصة تخفيف الضغط على الجامعات الحالية وإتاحة مزيد من الفرص لمواجهة الطلب المتنامى على التعليم الجامعى.. كذلك قامت بعض الجامعات فى مصر بإنشاء مراكز للتعليم المفتوح باعتباره جزءاً لا يتجزأ من برامجها التقليدية، ومن المجدى الاستفادة من تقييم خبراتها فى هذا الصدد، وقد تم فى مصر هذا العام ٢٠٠٤ اتخاذ قرار رسمى بإنشاء جامعة التعليم من بعد لتخفيف الضغوط على الجامعات الرسمية.

أضف إلى ذلك إمكانية قيام جامعة عربية مفتوحة، تتضافر فيها جهود وإمكانات ووسائل الأقطار العربية كلها لتخدم الشباب العربي المتطلع إلى تعليم جامعي يحسن مستواه الفكري والثقافي والاجتماعي، ويعينه على تطوير عمله الحالي. والإشارة هنا واجبة ومستحقة التقدير إلى مبادرة سمو الأمير طلال بن عبد العزيز في الدعوة إلى إنشاء مثل هذه الجامعة، وما دار حولها من تفكير ومساعٍ لإخراجها إلى خير الواقع، وقد خرجت إلى عالم التعلم عن بعد منذ عامين في مقرها الرئيسي بالكويت ومراكزها الفرعية في بعض العواصم العربية، ومن بينها مصر والسعودية وبعض الأقطار العربية الأخرى.

وفي جميع الأحوال والأحيان، لست أرى فكاً من ضرورة القيام بالدراسات الجادة، لتأسيس بعض أنماط التعليم عن بعد؛ من أجل تحقيق مزيد من تكافؤ الفرص التعليمية، والأخذ بمبدأ التعليم للجميع ولمدى الحياة. وفي سبيل هذا الهدف الجليل، ندعو إلى مواصلة الجهود المتضافرة قطرياً وقومياً، واليوم قبل الغد، لتوظيف منجزات الثورة التكنولوجية والاتصالية؛ من أجل إرساء مجتمع المعرفة العربي، تتحقق فيه حاجات الوطن وإبداعات المواطن.