الفصل الثانى

المنطلقـــات

١.تحديد المفهوم

إن كـثـرة المصطلحـات فى علم من العلوم يمـكن أن تكون دليـلاً على ثراء ذلك العلم، بشرط أن يكون لكل مـصطلح معناه الخاص والواضح والمتفق عليـه بين شتى الباحثين والدارسين، أما أن تكثر المصطلحات فى علم ما دون تحديد واضح لأبعادها وغموض فى مـعانيها، وتداخل فى مـراميها، فـإن ذلك يشكل عبئاً ثقـيلاً يحول دون تنمية وتطوير هذا المجـال على مستوى الفكر والتنظير، وبالتالى على مـستوى العمل والتطبـيق، وهذا ـ إلى حـد مـا ـ هو واقع تعليم الكـبار، إذ تكثـر فـيـه المصطلحـات الهلامية، الأمر الذى يشـكل صعوبة كبرى أمام إمكانية النجاح فى وضع اسـتراتيجية له.

وعلى سبـيل المثال، نشير إلى اخـتلاط مفهـوم تعليم الكبار بمفاهيم مثل: (التـربية مـدى الحـيـاة Life - Long Education) و(التـعليم مـدى الحـيـاة Life - Long Learning) و(التـعليـم المسـتـمـر Continuous Learning) و(التـربيـة المستـمـرة Continuous Education) و(تربيـة الكبـار Adult Education) و(تعليم الـكبـار Adult Learning) و(التـربيـة الدائمـة Permanent Education) و(التـربية الممـتدة Recurent Education) و(التربية العرضية Informal Education).. وهكذا.

ولقـد كان لهـذا الغمـوض أثره فى ألا يكون هناك ـ لفتـرة طويلة ـ تصور عـالمى محـدد لتعليم الكبار، فالواقع أن تـعليم الكبار يتأثر بطابع الحكم وبالظروف النوعـية والضغـوط الواقعة على المجتـمع، هذه الضغوط والظروف عـادة تختلف عمـا تتطلبه الضغوط والظروف الواقعة على مجتمع آخر، ومن هنا لايمكننا التأكيد على أن هناك مفهوماً مطـلقاً لتعليم الكبار، ولكننا نستطيع أن نتحدث عن مـفهوم تعليم الكبار فى

دولة بعينها، أو فى مجموعة من البلاد المتشابهة أو المتقاربة فى ظروفها إذا قام بينها نوع من التنسيق والتعاون فى الجهود[١].

ومن الحقائق التى ينبغى تقريرها هنا أن مفهوم تعليم الكبار بالنسبة للبلاد العربية لايزال مفهوماً غير محدد بدقة بحيث يسهل الحكم على ما يدخل وما لايدخل فى نطاقه، وربما كان من أسباب ذلك أن ظروف البلاد العربية لم تساعد، لفترة طويلة، على تكوين تقاليد تربوية كثيرة متعارف عليها فى المحيط الرسمى، وأن ضغوط الحياة المعاصرة الإنسانية لاتزال غير كافية لجعلنا نغير طرقنا التقليدية فى مجالات الحياة والإنتاج. والواقع أن تحديد المفهوم والأهداف أمر أساسى لاكتشاف معالم الطريق. ولا يفوتنا أن نذكر، أننا حيث نذكر تعبير (تعليم الكبار) فى عدد من البلاد العربية، حتى الآن، ينصرف ذهن عدد غير قليل من الناس إلى حركة تعليم الأميين القراءة والكتابة، أى إلى المحاولة العلاجية التى تظهر نتيجة لقصور نظامنا التعليمى عن أن يمد كل ناشىء بحاجته من التربية.

وقد يساعد على تحديد المفهوم، التعرف على (جمهوره) وهم (الكبار). فللكبير الراشد خصائص كثيرة، فهو حر فى الابتعاد عن الخبرة التعليمية أو المشاركة فيها. وهو يقدر قيمة ما يصرفه من وقت فى التعليم ويسعى إلى تحقيق عائد ملموس منه، وإذا ما أدرك أن الخبرة التعليمية لاتفيده، فإنه ينقدها أو يسعى إلى تغييرها، ويمعن التفكير فى العلاقة بين ما يتعلمه وبين معتقداته وقيمه، ويحرص على اختيار المجال الذى يميل إليه والمؤسسة التى تحقق رغبته. ثم إن تعلمه يتأثر من حيث زمانه ومداه واستمراره بظروفه الاجتماعية والتزاماته المعيشية والمهنية، ولهذا قد يكون متفرغاً بعض الوقت وقد يكون منقطعاً أو مستمراً، وتختلف علاقته بمعلمه عن علاقة الطالب الصغير بمعلمه، فإن سلطان المعلم يتقرر فى نظره بقدرته العلمية فى الفصل، حيث أن مركز الكبير خارج الفصل قد يكون رفيعاً فى السلم الاجتماعى والاقتصادى، وكثيراً ما يظهر الكبار روح الفريق والتعاون، عكس ما يظهره الكبار فى تنافس وصراع. وقد تكون نتائج التعلم بالنسبة للكبير ذات مغزى مباشر أو بعيد المدى، ولكنه عادة يعتبر قادراً على تطبيق ما يكتسبه من معارف ومهارات جديدة فى عمله وفى حياته الاجتماعية[٢].

وربما كان التعريف التالى محققاً لكثير من التحديد، «فتعليم الكبار هو مجهود وسيط تعليمى خارجى لتنظيم السلوك عن قصد فى خبرات مخططة تؤدى إلى تعليم الأفراد الذين يعتبر مثل هذا النشاط مكملاً لدورهم الرئيسى فى المجتمع، ويتضمن بعض الاستمرار فى علاقة متبادلة بين الوسيط والدارس حتى تظل العملية التعليمية تحت إشراف وتوجيه مستمرين[٣]»، وهو تعريف لأحد الباحثين الأمريكيين، وفى صميم هذا التعريف لتعليم الكبار ازدواج واضح يتمثل فى الفرق بين النظرية والتطبيق، أو بين العلم البحت والعلم التطبيقى، وهذا الازدواج ليس مقصوراً على تعليم الكبار، بل إنه يظهر بدرجة ما فى كل العلوم الاجتماعية، وهو ليس فى الحقيقة منقسماً إلى جزأين، رغم أن التطبيق قد يجعل الأمر يظهر أحياناً فى هذه الصورة.

ويمثل التعريف من ناحية كل أنواع النشاط التى يمارسها الكبار وتدخل فى نطاقه ويعرف هذا بالميدان نفسه. من ناحية أخرى توجد الدراسة العلمية لهذه المناشط، أو ما يسمى بمجال المعرفة بمعنى الدراسة العلمية للميدان التى تساعدنا على تطوير المعرفة، فبينما نجد المعرفة وموضوع دراستها فى الميدان، نجد الميدان نفسه يعتمد على تطور المعرفة حتى تقوم بوظيفتها بكفاية أكبر. وهذا التعريف لايحدد المعرفة فى تعليم الكبار بدقة،بل يبين أيضاً أوجه النشاط التى يمارسها الكبار والتى تدخل فى إطار الميدان، وعلى ذلك فتعريف الميدان بالتحديد ليس إلا إعادة لتحديد معنى المعرفة، وهذا وإن لم يكن ضرورياً، نظراً لأن اهتمامنا هنا يكون أساساً بالمعرفة ـ إلا أنه يمكن أن يعطينا وسيلة تساعد على التمييز ـ لهذا فإن تعليم الكبار يشمله أى نشاط تعليمى للكبار تتاح فيه الفرص للتعليم المنظم تحت الإشراف المستمر من (وسيط تعليمى)[٤].

وهناك تعريفان دوليان تدعمهما اليونسكو، أولهما تعريف التصنيف الدولى المقنن للتعليم الذى توصلت إليه إدارة الإحصاء باليونسكو بغرض حصر وتصنيف التعليم فى العالم، وثانيهما التعريف الذى اعتمده المؤتمر العام لليونسكو فى نيروبى عام ١٩٧٦ ضمن التوصية الخاصة بتعليم الكبار، وهو تعريف أشمل قليلاً.

فالبنسبة لتعريف الأسكد، يقصد بتعليم الكبار ـ بصفة عامة ـ تعليم من ليسوا فى سن التعليم النظامى العادى، ومن ثم فهو يتم خارج المدارس ويراعى فيه ظروفهم

وعقلياتهم وقدراتهم الخاصة، ويتم بصورة منظمة مقصودة وفى فترة زمنية مرسومة، وتتولاه هيئة أو جماعة تشرف عليه وتعهد به لرائد أو مدرس أو أى موظف يتولى عملية الاتصال بين الدارس وبين الهيئة المشرفة على التعليم(٥).

ومعنى ذلك أن التعليم العرضى الذى يحصل عليه الفرد خلال اتصالاته ببيئته أو التعلم الذاتى لايدخل فى إطار تعليم الكبار المراد حصره وإحصائه فى إطار الأسكد، لذلك قسم التصنيف الدولى تعليم الكبار إلى ثلاثة محاور هى:

أ ـ محور التعليم للكبار.

ب ـ محور التعليم غير النظامى وعرفه بأنه «التعليم غير المحدد بمستوى معين».

ج ـ محور أصحاب التربية الخاصة من الكبار كالمتفوقين والمعوقين، وواضح أن هذا التعريف قصد به تيسير جمع المعلومات القابلة للمقارنة حول تعليم الكبار المنظم، وهو ما يتمشى مع متطلبات الإحصاء.

وقد أصدرت اليونسكو فى مؤتمرها العام (الدورة ١٩) توصية بشأن تنمية تعليم الكبار، تضمنت التعريف التالى(٦):

«يقصد بتعليم الكبار المجموع الكلى للعمليات التعليمية المنظمة أياً كان مضمونها ومستواها وأسلوبها، مدرسية كانت أو غير مدرسية، وسواء كانت امتداداً أم بديلاً للتعليم الأول المقدم فى المدارس والكليات والجامعات أو فى فترة التلمذة الصناعية، والذى يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار فى نظر المجتمع الذين ينتمون إليه بتنمية قدراتهم وإثراء معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية، أو توجيهها وجهة جديدة، وتغيير مواقفهم أو مسلكهم، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم والمشاركة فى التنمية الاجتماعية ـ الاقتصادية والثقافية المتوازنة والمستقلة».

«ومع ذلك يجب ألا يعتبر تعليم الكبار كياناً مستقلاً بذاته، بل قسماً فرعياً وجزءاً لايتجزأ من خطة شاملة للتربية المستديمة».

وقد كان وراء هذه المحاولات لتحديد المفهوم جهود طويلة تطورت واختلفت باختلاف وتطور الفكر التربوى، فقد ظل الاتجاه العام فى الفكر التربوى والممارسة

التعليمية ردحاً طويلاً من الزمن يتمثل فى النظر إلى أن عملية التربية وإجراءاتها أمر قاصر على الناشئة والشباب، وذلك من منطلق اعتبارها إعداداً للحياة. أما أولئك الذين بلغوا مرحلة الرشد عمريا ولم يحظوا بقدر ونوع ملائم من التربية فلم يكونوا يؤخذون فى الحسبان بشكل واضح. وكانت عمليات تربيتهم وتعليمهم ـ فى الجملة ـ تخضع للعفوية وعدم التخطيط. ولعل ذلك كان يعزى ـ بالدرجة الأولى ـ إلى أن نمط الحياة ومتطلباتها لم يكن على تلك الدرجة من التعقيد الذى يسود حضارة عالمنا المعاصر. ولكن مع ما بدأ يسود العالم من اتجاهات فى الفترة التى أعقبت الحرب العالمية الثانية من نمو سكانى وتفجر معرفى وتزايد فى الآمال والتطلعات، فضلاً عن الثورة الهائلة فى الاتصال، بدأ الاقتناع يترسخ بأن خير إعداد للمستقبل يتمثل فى الاهتمام بالحاضر. كذلك فقد بات من المتعارف عليه أن ركيزة أى تنمية إنما هى استثمار طاقات كل أفراد الأمة. وفى ذلك فقد أدركت العديد من المجتمعات المتقدمة والآخذة فى النمو أن تعليم الكبار يعتبر جهداً استثماريا يجعل أفراد المجتمع أكثر توافقاً مع أنفسهم ومع ما يحيط بهم(٧).

وفى أول مؤتمر دولى حول تعليم الكبار، عقد فى عام ١٩٤٩، واجهت أعضاء الوفود بعض الصعوبات فى التوصل إلى تعريف موحد، رغم أنهم كانوا يمثلون أقلية صغيرة ومتجانسة نسبياً من سكان العالم، ولكن فى الوقت الذى عقد فيه مؤتمر مونتريال تحقق قدر كبير من الاتفاق، ومنذ مؤتمر مونتريال، اتضحت أهداف ومجالات تعليم الكبار بصورة أكبر، بفضل تفاعل ثلاثة عوامل: أولها: تصميم صانعى السياسة والإداريين المهنيين وأخصائى تعليم الكبار على تحديد ميدان اهتمامهم بصورة أكثر دقة.

وثانيها: الأزمة المعاصرة فى التعليم بصفة عامة وهى الأزمة التى تولدت عنها ثورة من الجدل والتى أدت إلى تزايد شيوع مفهوم التعليم مدى الحياة.

وثالثهما: ميل البلدان النامية إلى اعتبار تعليم الكبار أداة قومية لتشجيع وتنظيم التغير الاجتماعى(٨).

ونحن عندما نتحدث عن الإسلام، نتحدث عنه عادة على أنه (دين)، ولكننا حين

نذكر أنه أكثر من أن يكون مجموعة من الطقوس والصلوات والعبادات، وأنه يمتد إلى جوانب كثيرة ومتعددة من حياة الفرد ومن حياة المجتمع فإننا نميل إلى شرح معنى (الدين) بالنسبة للإسلام على أنه (طريقة للحياة). من الممكن أن نتناول من الإسلام النظام الاقتصادى، والقانون المدنى، والقانون الجنائى، ونظام الحكم، والعلاقات الدولية وما يلى ذلك. ولعل هذا يوضح لنا أن ظهور الإسلام فى جزيرة العرب كان يعنى حدوث حركة تحول اجتماعى شامل: من قبائل كانت تتعصب كل واحدة منها لنفسها، وكانت متنافرة فى علاقاتها استطاع الإسلام أن يقيم أمة ـ كما أشرنا من قبل ـ تأخذ نفسها بتقاليد الإسلام بدلاً من تقاليد القبيلة. وحركات التحول الاجتماعى تحدث عادة بتحول فى حياة الكبار وفى تنظيماتهم. ومن هنا كانت العناية بالكبار فهم الذين توجه إليهم الدعوة لدخول الدين الإسلامى، وهم الذين يتلقون مبادئه(٩).

الكبار هم المكلفون بدخول الدين، وبين هؤلاء الكبار يقوم الرسول ﷺ بنشر تعاليم الإسلام بنفسه،ومكان التعليم كان هو المنزل قبل إنشاء المساجد، ففى بيته أو بيت واحد من أصحابه كان ﷺ يلتقى بالمسلمين وبالراغبين فى اعتناق الإسلام، ثم تحولت اللقاءات فيما بعد إلى المسجد، وفى المسجد كان يتم تدبير الكثير من شئون المسلمين. وإذا كان هناك اعتقاد شائع بأن التعليم الجامعى للكبار قد نشأ فى إنجلترا عام ١٨٧٢ فى جامعة كمبردج، فإن هذه المعلومة ينبغى أن تصحح، ذلك أن تعليم الكبار كان عملاً عادياً فى جامع القرويين فى فاس بالمغرب وفى جامع الزيتونة فى تونس منذ عام ٨٨٠م، وكانت المدرستان الجامعيتان مفتوحتين لمجتمع الكبار بطريقة على جانب كبير من المنهجية. ومع أن المدرستين كانتا متخصصتين فى الدراسات العربية والإسلامية، فقد كان التفاعل بين الطلاب والمعلمين فيهما يتصل تقريباً بكل موضوع ذى شأن بالنسبة للإنسان وبيئته. وبعد حوالى قرن من الزمان (٩٧٢م) كان إنشاء واحد من أهم معاهد العلم فى تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، ذلك هو الأزهر الذى ظل يفتح أبوابه قرونا للناس على أشد الوجوه إثارة للإعجاب فى التعليم الليبرالى، فلاشروط للدخول ولا مصروفات تعليم يجب أن يدفعها الفرد ولاقيود على السن ولا منهجاً يفرض(١٠).

٢.المستقبلية:

عندما زار المؤرخ الشهير «عبدالرحمن الجبرتى» مع مجموعة من علماء الأزهر، المركز العلمى الذى انشأه الفرنسيون فى مصر بعد وقت قصير من حملة نابليون على مصر، وشاهد مؤرخنا بعض الأجهزة والتجارب العلمية التى تعبر عن أحدث مستوى وصل إليه إنسان آخر القرن الثامن عشر، كان تعليقه أن «لهم فيه أمور وأحوال وتراكيب غريبة ينتج منها نتائج لاتسعها عقول أمثالنا»، فانه عبّر بذلك عن عمق الهوة التى فصلت حضارتين:حضارة عربية كانت قد دخلت قبل ذلك بعدة قرون قليلة فى سبات وجمود، وحضارة غربية حيوية متجددة تعبر عن العصر الحاضر واتجاهات المستقبل، وعمق المأساة لايقف عند هذا الحد، وإنما عندما نتذكر أن الجبرتى هو وزمرة من علماء الأزهر كانوا يعبرون عن (صفوة) المجتمع العربى فى ذلك الوقت، ترى فماذا كان عليه أمر «الجماهير» نفسها؟

ومع ذلك، فقد كانت دهشة الجبرتى ـ مع عوامل أخرى ـ بداية طريق سرنا فيه طيلة ما يقرب عن القرنين «نجاهد» لننقل شيئا ولو يسيرا مما فاتنا، لكننا الآن أصبحنا أمام مطلب هام وهو ألا نقف عند حد تعويض ما فات، بل أن نوفر لجماهيرنا تعليما يستبق الحاضر للمستقبل.

لقد ارتبطت المجتمعات العربية المعاصرة بفكر النهضة والتنوير والصحوة، واستهدفت هذه الأعمال الفكرية، التى امتدت عبر عدة عقود، الخلف والمستقبل، أو الأجيال التالية والتفكير فيها، ويمكن القول أن وضع أطر وتصورات لمستقبلات مختارة، كان من الهموم الضمنية للفكر السياسى الاجتماعى العربى منذ الحرب العالمية الثانية.

ولقد كان اهتمام جامعة الدول العربية والمنظمات العاملة فى إطارها، بالمستقبل كبيرا، فهو عنصر بارز فى ميثاق الجامعة ووكلاتها المتخصصة، وتحت إشراف هذه الأجهزة وضعت منذ بداية السبعينات مواثيق واستراتيجيات وبرامج للعمل العربى فى كثير من المجالات: التصنيع، الزراعة، الإسكان، الصحة العامة، التعليم، العمل الاجتماعى، العمل الاقتصادى العربى المشترك، حقوق الطفل، المرأة، العلوم

الإدارية، والعمل والطاقة وإشباع الحاجات الأساسية، الإغاثة، والشباب، والرياضة، الثقافة، التنمية الاجتماعية الشاملة، وغير ذلك من دروب.

ومن هنا كان تأكيد على ضرورة التوجه المستقبلى لتعليم الكبار فى المنطقة العربية، مما يعنى بيان «منطق» هذا التوجه وفلسفته.

لقد عاشت البشرية الآلاف العشرة الأخيرة على الزراعة، وعاشت القرون الخمسة الأخيرة على الصناعة، ونعيش الآن ما بعد الصناعة. بدأت الزراعة فى بلد واحد من بلاد أحواض الأنهار الكبرى، ثم انتقلت ـ ولا تزال ـ إلى غيره من البلاد وعبر آلاف السنين، وبدأت الصناعة فى إقليم واحد، غرب أوربا، ثم انتقلت، ـ ولاتزال ـ إلى غيره من البلاد والأقاليم عبر عشرات أو مئات السنين. أما ما بعد الصناعة فعملية تاريخية عظمى، تجرى فى العالم كله فى آن واحد، هو الآن، هذا الزمان الذى نعيشه وتعيشه الأجيال القادمة، حتى تبدأ عملية تاريخية عظمى أخرى تكون الرابعة فى التاريخ الإنسانى كله.

وبديهى أن البشرية لن تستغنى عن الزراعة والصناعة، لكن الفيصل الذى يحدد كل انتقالة تاريخية أساسية هو الجديد الذى يأخذ فى الهيمنة وقيادة الحياة على هذا الكوكب الأرضى، ولا شىء يغنى من عمل الإنسان، فكل مرحلة تحتل فى أحشائها ما يتواصل من المراحل التى سبقتها، ومعنى الثورة أن النشاط الجديد يتقدم ليصير هو النشاط المهيمن فى المرحلة الجديدة، حاكما العملية البشرية بكل تجلياتها التاريخية والاجتماعية والفلسفية والإبداعية. وبديهى كذلك أن كل انتقالة كبرى يمهد لنشوء قاعدتها، ويواكب هذا النشوء تغير عميق فى المفهومات والتصورات والعلاقات والمؤسسات.

وطوال مراحل تطور الإنسان، كان كل مظهر من مظاهر التقدم يثبت بما لايدع مجالا للشك فضل قدرته ـ دون سائر أكثر من مليون نوع مختلف من الكائنات الحية ـ على الكلام وتسجيل كلامه.

لقد تمكن الإنسان بفضل تلك القدرة الخاصة به من السيطرة على كافة أشكال الحياة الموجودة حاليا على الأرض، فاستأنس الكثير منها، بينما أودع البعض الآخر

حظائر معينة ليلاحظها وقتما يروق له. وحقق الإنسان تلك السيطرة خلال فترة وجيزة جدا من الزمن، فلقد اكتشفت عظاما متحجرة للإنسان البدائى يرجع تاريخها إلى مائة ألف عام، بينما وجدت رسوم فى الكهوف يبلغ عمرها عشرين ألف عام، أما التسجيلات المكتوبة للأحداث التاريخية فلايرجع تاريخها إلا إلى أكثر من خمسة آلاف عام.

فإذا كان بإمكان الإنسان أن يرتقى وينمو بهذه السرعة ويذهب إلى هذا المدى البعيد فى مثل هذا الوقت القصير، فأى مدى يستطيع الوصول إليه فى المستقبل؟

من المؤكد أن المستقبل يخبىء له إنجازات أخاذة ولكن أهمها سيتعلق بتلك الميزة الخاصة التى يمتلكها الإنسان ألا وهى تدوين خبراته حتى يستفيد منها الآخرون، فهذه القدرة الفريدة تسمى (الترميز)، وبها تكون الكلمات المكتوبة رموزا للأفكار. وهذه الرموز نفسها يمكن استخدامها لتوضيح الأفكار، بل وللوصول بسرعة أكبر فأكبر إلى أفكار أكثر تعقيدا.

ومعظمنا لايدرك أن التعليم يغير أيضا من تركيب عقل الطفل تغييرا جذريا. إن القراءة والكتابة والحساب، التى يدرسها الجميع، ليست من أفعال العقل الفطرية، وإنما هى تحولات أساسية للطريقة التى يعمل بها الجهاز العصبى. إن مراكز المخزون بالعقل تختص بالكلام والاستماع، لكن التعليم ينمى صيغا ذهنية جديدة فى مخ الطفل، تخلق عقلا جديدا قادرا على القراءة والكتابة.

لماذا لا تفيد برمجة مخزوننا لنخلق عقلا جديدا يتوافق مع حاجات العالم الجديد؟ ولعل ما يشكل دافعا للتوجه المستقبلى مجموعة من الظروف المعاصرة سبق أن أشرنا إلى عدد منها من قبل، ونشير فى هذا الجزء إلى ما يلى:

أ ـ الطفرة التى تميزت بها الدراسات الإحصائية حيث أضحى الإحصاء الرياضى أداة الباحث فى دراساته الميدانية على ضوء الثوابت والمتغيرات وصولا إلى اليقين فى أحكامه عن الحاضر، ومعيارا يهيىء له استشراف المستقبل إذا ما توافرت عوامل بذاتها تحدد له دراسته الإحصائية.

ب ـ تقدم البحوث العلمية وتوافر كم هائل من المعلومات فى مجالات البحوث

المتخصصة مما أتاح للإنسان رؤية أوضح للواقع، وفهما أصوب لديناميات وعلاقات الظواهر الاقتصادية والاجتماعية. كل هذا فى حدود تطور مناهج البحث العلمى ومنطق العلاقات الذى أكد أن العلاقات بين عناصر الظاهرة لها قيمة العناصر ذاتها.

جـ ـ التلاحم بين العلم وبين الصناعة أو التطبيق أو التحقيق فى مجال الواقع، هذا فضلا عن شمولها، إذ لم تعد قاصرة على مجال واحد للعلم أو التكنولوجيا، بل شاملة كل نواحى الحياة الاقتصادية والفكرية والاجتماعية.

وهكذا أصبح علينا أن ننظر إلى الأمام وأن نعرف كيف نكون مخلصين فى التزامنا الخلقى إزاء الكبار، فالتربية والتعليم لا ينموان بشعارات سياسية تردد، بينما يجرى العمل فى ميدانهما بالشكل الروتينى المعتاد. إنه لابد من التنبه إلى أن ضغط المشاكل العاجلة المباشرة علينا فى يومنا يحول بيننا وبين رفع الغشاوة التى تحجب عنا الرؤية السليمة وتعوقنا عن مباشرة مسئوليتنا إزاء راشدينا الذين يشقون طريقهم فى الحياة. إننا إذا لم نتنبه لهذا، وإذا واصلنا انتهاج سياسة متواصلة قصيرة النظر تلخصها مقولة البعض «دع الأمور تجرى....» فإن التربية والعلم سيبعدان عن دائرة اهتماماتنا القومية، وسيظل الأفق أمامنا قاتما ملبدا بالغيوم.

إن البعض يفهم خطأ أن التوجه المستقبلى لتعليم الكبار يعنى أننا بذلك نسعى إلى أن يحاول الكبار التنبوء بالمستقبل، وليس هذا الفهم دقيقا، ذلك أن الصحيح، أننا نريد به أن يحاول الكبير أن يتعرف على ما عساه «يحدث»، على ما يمكن أو يحتمل.. أو «يرجح» أن يحدث إذا ما استمر التيار الفلانى، أو توقفت الظاهرة الفلانية.. أو ... أو... إلخ.

٣.الجذور:

وإذا كان تعليم الكبار عليه أن يتوجه إلى المستقبل، فإنه فى نفس الوقت مطالب بأن يستند إلى «الجذور» أى إلى المبادىء والقيم الأساسية والخبرات التى يقوم عليها تراث الأمة العقيدى والفكرى والحضارى، وهذا الاستناد لابد أن يقوم على الانتقاء والاختيار والنقد، وخاصة بالنسبة إلى ما أنتجه العقل العربى وتجسد جهودا وأعمالا.

والارتباط بالجذور الأساسية والضرورية من الأمور التى تساعد على تميز الذات الثقافية للأمة، ومن ثم يعينها على التفرقة بين حسن الإفادة من تجارب الغير الأكثر علما وتقدما وبين الذوبان فيهم والتبعية لهم.

والإسلام هو أول وآخر دين سماوى ينزل كتابة للبشر، وأول آية مقدسة منه تبدأ بالقراءة والكتابة ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِى خَلَقَ ① خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ② اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ③ الَّذِى عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ④ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾.

فالقراءة كما هو معروف هى نتاج المعرفة، والمعرفة هى طريق التقدم ووسيلة السيطرة على الطبيعة، ومن ثم نلاحظ أن هناك ترابطا بين كون الشعب متقدما وكونه قارئا.

والقراءة التى يقصدها الإسلام أعم وأشمل من القراءة كما يفهمها كثيرون فالقراءة، فى نظر هؤلاء قد لاتتعدى قراءة المكتوب لاستيعاب محتواه، استفادة منه، أو تطويرا له، بينما القراءة فى الإسلام قراءة للمكتوب، وقراءة لغير المكتوب، مما تقع عليه العين، أو تسمعه الأذن، أو تحسه أية حاسة من حواس الإنسان، فى النفس، وفى السماء والأرض، وفى خلق الله الكثير من حولنا.

وهكذا يقرر الإسلام، منذ اللحظة الأولى أنه دين يقوم على العلم، ويجعله قيمة أساسية فى أصل العقيدة من حيث شرف المعرفة، وفضيلة السلوك ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾، ويضعه معيارا للمفاضلة بين الناس ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِى الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ﴾.

هذا إلى جانب أن كلمة العلم فى الفكر الإسلامى، تأخذ معنى شموليا، فكلمة العلم فى اللغة العربية التى شرفها الله بالقرآن الكريم تشمل كل أنواع المعرفة البشرية فى الجوانب الطبيعية والاجتماعية والفلسفية، ولا تقتصر على جانب من جوانبها كما هو الحال فى اللغات الأجنبية التى تخص العلم بالنظر فى الظواهر الطبيعية.

وهكذا يبنى الإسلام منهجية تكامل المعرفة البشرية ويسبق التشريعات السياسية، ديمقراطيا، فيجعل العلم، حقا مشروعا للمواطنين فيفرض طلب العلم على كل

مسلم، ضرورة اتصال ذلك بممارسة الواجبات الدينية والاجتماعية، وضرورة معرفة الواجبات، تلك المعرفة التى تعتمد على التعليم.

وتفسير ذلك أن أقل المسلمين الكبار علما فى المجتمع الإسلامى، كان عليه أن يعلم تلك الفرائض، كالصلاة والصيام والحج والزكاة وأحكامها الرئيسية، أو أن يتعلمها إن لم يكن تعلمها، لأنه مطلوب منه ممارستها عمليا، فبدونها لايصح إسلامه، وهى بحد ذاتها تستلزم قدرا جيدا من العلم وتدفع إلى المزيد، وعلى هذا الأساس بوب البخارى (باب العلم) (قبل القول والعمل) وقال فى مقدمته: قال النبى ﷺ: «من يرد الله به خيرا يفقهه فى الدين وإنما العلم بالتعلم».

ثم إن الإسلام جعل الجهل بالأحكام الشرعية يستتبع المسئولية، وبيان ذلك أن الجهل بالأحكام الشرعية وهى أحكام التشريع الإسلامى لايشكل عذرا لصاحبه من حيث استحقاق الجزاء والعقوبة فى الدنيا والآخرة، فكان لابد للنجاة من هذا الجزاء طلب العلم بالأحكام مما دفع الجميع إلى معرفتها والبحث عنها، ذلك أن الإسلام إذا كان يعذرالصغير غير المتعلم فلا يؤاخذه بالتقصير ويثيبه على التعلم وأداء الفرائض، فإنه لايعذر الكبير بجهله لأن البلوغ والعقل مناط التكليف بالأحكام ومع التكليف بالأحكام من جهة، وعدم اعتبار الجهل عذرا من جهة ثانية، كان لابد من تعلم الكبار.

وقد سوى الإسلام بين الذكر والأنثى فى وجوب تحصيل المعرفة، فالإسلام حين يقرر ما يجب على المسلم لا يخص جنسا دون آخر، وقد قرر الإسلام ـ بالنسبة للنساء والرجال ـ وجوب طلب العلم «طلب العلم فريضة على كل مسلم». ومن المعروف أن الحكمة ضالة المؤمن يطلبها أينما كانت لايبالى من أى وعاء خرجت، وهذا يعنى أن العلم النافع يطلبه من ينتمى إلى الإسلام حيث يوجد حتى لو كان فى بلد يختلف عن بلادنا فى الدين واللغة والثقافة.

وفى سياق الإشارة إلى المرأة ينبغى أن نفرق بين أمرين: الأول موقف الإسلام من المرأة، والثانى موقف بعض المسلمين منها، فالإسلام قد يعطى المرأة حقوقا، ولكن البعض من الرجال قد يسلبونها هذه الحقوق، أو قد يتعسفون فى استخدام حقوقهم تجاه المرأة، أو قد لا يوازنون بين واجباتهم نحوها وحقوقهم عليها.

والمسلم المكلف ـ أو الكبير ـ مسئول عن الإنفاق على نفسه مادام قادرا على العمل. والإسلام طلب من الشباب ألا يكون عالة على غيره، وفى الحديث «خيركم من أكل من عمل يده، وإن نبى الله داود كان يأكل من عمل يده». ولعل ذلك يلقى ضوءا على ما عرف عن المسلمين على مر العصور من تناوب للعمل وطلب العلم، فحلقات الدراسة ومجال العلم كانت تأخذ مكانها فى بعض الدكاكين وخاصة دكاكين الوراقين. وبعض الأدباء كانت لهم حرف يتعيشون منها، ولم يعفهم ذلك من التعلم وممارسة الأدب، ومن هؤلاء الشاعر العباسى أبو العتاهية الذى نشأ فى صناعة الفخار، وهناك كثيرون من المشاهير كانوا يتعلمون ويعملون.

وإذا كان الإسلام قد بدأ فى مكة، وبدأ بالكبار، فقد كان الهدف مزدوجا: أن يتعلم الكبار «التصور الاعتقادى» الإسلامى ويستقر فى قلوبهم وعقولهم أولا، ثم يتعلمون بعد ذلك «التصور الاجتماعى» المنبثق عن التصور الاعتقادى وعلى هذا وتلك يبنون المجتمع المتحضر الإسلامى.

ولقد قضى الرسول ﷺ ثلاث عشرة سنة من فترة البعثة وهو يجاهد فى سبيل تثبيت «التصور الاعتقادى» الإسلامى فى نفوس الفئة المؤمنة، ثم هاجر الرسول والمسلمون إلى المدينة، وهناك قضى الرسول ﷺ عشر سنوات وهو يحول هذا التصور الاعتقادى إلى تصور اجتماعى ويبنى مجتمع المدينة على هذا الأساس.

وتستطيع أن تقول أن معظم مؤسسات التعليم فى العصور الإسلامية ـ إذا استثنينا «الكتاب» ـ إنما كانت مؤسسات لتعليم الكبار، لا لمجرد أن طلابها كانوا كبار السن، وإنما لأن (تنظيمها) و(قواعدها) ومرونتها هى التى جعلتها كذلك، فضلا عن «ديمقراطيتها».

فلم يكن هناك سن معين يشترط للقبول ولا سن معين ينتهى عنده التعليم. ولم تكن هناك «شهادات» دراسية يمنحها المنتهون من التعليم، وإنما هى «شهادة» من المعلم بأن الطالب قد قرأ عليه كذا وكذا من كتب العلم.

ولم يكن هناك وقت بعينه فى الصباح لينتهى ظهرا أو عصرا، وإنما ارتبط وقت التعليم بأوقات الصلاة، ثم صار حرا، ومعظمه كان بعد صلاة العصر أو العشاء مما أتاح لكثيرين ممن يعملون أن يطلبوا العلم.

ولم تكن هناك رسوم دراسية، فالتعليم كله كان مجانيا، بل كان ينفق فى معظم الأحوال على الطلاب أنفسهم، وذلك نتيجة «غنى» الأوقاف التى أوقفها أغنياء المسلمين للإنفاق منها على التعليم لما وقر لدى الجميع أن الإنفاق على التعليم سبيل من سبل الخير الواجبة على القادرين بصفة خاصة.

وهناك مؤسسات كانت للثقافة الحرة العامة لعموم الناس، منها «المكتبات» وخاصة «المكتبات العامة» التى تملكها الدولة وتفتح لكافة الراغبين فى القراءة والاطلاع، ومن ثم كانت فائدتها أعلم، وأثرها التعليمى أشمل وأعمق، ولو تنبهنا إلى أن الطباعة لم تكن قد قد ظهرت بعد، وأن الاعتماد الرئيسى كان على الكتابة باليد مما يجعل الكتاب عسير التداول، مكلفا تكلفة تفوق طاقة أغلب الناس من عشاق المعرفة، أدركنا الدور الكبير الذى لعبته مثل هذه المكتبات فى تيسير قراءة الكتب دون مقابل لمن يريد.

ومن أشهر هذه المكتبات، «بيت الحكمة» ببغداد.

وكانت هناك كذلك «دور العلم»، وهى غير المدارس، منها دار العلم التى أنشأها الحاكم بأمر الله فى عهد الدولة الفاطمية، وكان ذلك سنة ٣٩٥هـ فقد أقام بها القراء وأصحاب النحو واللغة والأطباء والمنجمين، وأجرى عليهم الأرزاق وأباح الدخول إليها كسائر الناس على اختلاف طبقاتهم. وكان الحاكم يستحضر بعض علماء الدار المذكورة بين يديه ويأمرهم بالمناظرة، كما كان المأمون يفعل فى بغداد، ويخلع عليهم الخلع تشجيعا لهم، ويشهد هذه المناظرات جمهور لا بأس به فيتزود تلقائيا بقدر من الثقافة وتتاح له الظروف لمزيد من الوعى.

واتخذ كثير من علماء المسلمين من بيوتهم الخاصة أماكن يتجمع فيها حولهم مريدو العلم وطلاب المعرفة لينهلوا المزيد، فالعقل الإنسانى نهم لايشبع وخاصة من المعرفة، بل إنه ليشعر بالجوع كلما زودناه بالزاد وعلى قدر ما نزوده على قدر ما يشعر هذا الجوع.

٤.الوعى بالضرورة:

فمهما كانت مكانة الناشئين ودورهم فى تجديد الحياة واستقرارها، فإن هذه المكانة

وهذا الدور يعتبران رهناً بقدرة الكبار على تحقيق المناخ المناسب لذلك، ووعيهم بنوعية المستقبل الذى يمكن أن يكون لهؤلاء الناشئين. فإذا كان المستقبل لايوجد من عدم، وإذا كان الحاضر هو بداية المستقبل ومدخله، فإن الكبار ـ بهذا التحديد هم الذين يؤثرون على صناعة المستقبل واتجاهاته بما يحققونه فى حاضرهم وحاضر الناشئين. فمستقبل الناشئين ومستقبل مجتمعهم معاً، يرتبط أوثق الارتباط بحاضر الكبار وواقعهم، فهو يتأثر بما يتخذه الكبار من قرارات بشأن القضايا المختلفة، وبنوع المشكلات التى يواجهونها والتى تفرض عليهم، وبالبدائل التى يختارونها لدفع المجتمع كله(١١).

لقد آن الأوان لأن ننظر لتعليم الكبار على أنه جزء لايتجزأ من عملية التنمية الشاملة يفعل فيها وينفعل بها، فتعليم الكبار دعامة أساسية فى البنية التحتية للاقتصاد ونموه، كما هو ركيزة التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية لاتتحقق التنمية السليمة إلا به. وفى الوقت نفسه يتأثر تعليم الكبار، كماً ونوعاً بمستوى التنمية والعوامل المؤثرة فيها فى كل الميادين، فالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تحول دون تمتع الكبار ـ كل الكبار نساء ورجالاً ـ بغرض التعليم الجيد والنجاح فيه مما يتطلب مواجهة مباشرة لهذه المعوقات لإزالتها من جهة، بفرض الإمكانات القائمة فى المجتمع وعوامل التغيير فيه وتهيئتها وتوجيهها وفى تخطيط محكم ليتوافر تعليم للكبار جيد ومنتج(١٢).

وفى كل الأحوال فإن عملية تعليم الكبار لا تستهدف تحسين الإنتاج فحسب، بل هى تسعى لتحقيق تنمية متكاملة لشخصياتهم عن طريق تنمية قيمهم واتجاهاتهم وعقولهم ومهاراتهم فى آن معاً. وهكذا تمكنهم من المساهمة الفعالة فى الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية فى مجتمعهم، فضلاً عن قيامهم بزيادة الإنتاج فيه. ومن هنا نجد أن تنمية الشعور بالالتزام وغرس الفلسفة الاجتماعية، على بصيرة، فى النفوس، والحرص على تحسين قيمها ومبادئها واتجاهاتها فى سلوك الأ فراد ينبغى أن يسير جنباً إلى جنب مع تحسين المهارات الإنتاجية.

إن الحضارة المعاصرة، فى المقام الأول، مستمرة فى أن تصبح فنية أكثر، وأكثر تخصصاً، وتتسم بالاعتماد المتبادل والتعقيد الشديد، ويفرض ذلك الموقف على

الناس مستوى تعليمياً متزايد الارتفاع. وبينما يتمتع كل جيل جديد بفرص تعليم أكثر من الأجيال السابقة لمواجهة متطلبات المجتمع، فإن كثيراً ممن تخطوا سن التعليم الرسمى يصبحون تدريجياً أقل قدرة على مواجهة مشكلات عالم متغير. إن مهمة تعليم الكبار هى مساعدة الناس على سد أى نقص فى النواحى التعليمية قد يتعرضون له(١٣).

إن العالم المتغير يفرض ـ فى المقام الثانى ـ على الناس أن يعيوا توافقهم مع بيئتهم باستمرار. إن من سمات الحضارة الفنية تغير أنماط الأعمال، فتقل الأعمال غير الفنية، وتزيد الأعمال التى تتطلب مهارات مهنية، ومن ثم يواجه الكبار غير المؤهلين مشكلة مزدوجة هى عدم وجود عمل ملائم، بجانب قصورهم المهنى. وعلى تعليم الكبار أن يوفر لهؤلاء التوجيه والإرشاد والبرامج التدريبية والتشغيل الملائم لمعاونتهم على إعادة تكيفهم. وثمة ناحية أخرى هامة من مشكلة إعادة التكيف، وهى التقاعد، وتلك مشكلة حادة بالنسبة للأشخاص الذين يتعرضون لها، كما أنها أيضاً مشكلة اجتماعية ذات أبعاد خطيرة، إذ أنه لايوجد مجتمع يستطيع أن يعول عدداً متزايداً من الشيوخ المتقاعدين. إن مساعدة المسنين على أن يكونوا ذوى فائدة لمجتمعاتهم لهى مسئولية أخرى تقع على عاتق تعليم الكبار.

وهناك مهمة ثالثة لتعليم الكبار، وهى زيادة قدرات الناس لتحسين العلاقات بين الأفراد وبين الجماعات. إن نجاح وفاعلية وسعادة الناس (والتى تؤثر على فاعلية المجتمع) تعتمد على مقدرتهم على تفهم بعضهم بعضاً. وعلى العمل بتعاون فى إطار أنماط منظمة للحياة الجماعية. إن العلاقات بين الجماعات لاتقل أهمية هى الأخرى، فكلما ازدادت الجماعات قوة وتماسكاً، زاد احتمال دخولها فى نزاع مع جماعات أخرى، بيد أنه يمكن التقليل من مثل هذا النزاع وتخفيف حدته عن طريق التعليم(١٤).

أما الوظيفة الرابعة لتعليم الكبار، فإنها تنشأ عن الإيمان المستمر بالديمقراطية كمبدأ للتنظيم الاجتماعى وكنسق للقيم. ولكى تعمل الديموقراطية بنجاح، فمن المهم أن يشترك الناس فى الأمور العادية، وهذا ليس بالشىء اليسير فى عالم من المتخصصين، إذ أن القضايا التى يجب أن يبت فيها تتطلب دراية ومعرفة خاصة تقع

فى نطاق التخصصات المختلفة. إن المجتمع يعتمد على تعليم الكبار فى مساعدة الناس حتى يتفهموا مسئولياتهم، وابتكار الوسائل للقيام بتلك المسئوليات، وإيجاد الطرق التى تساعد على أن يصبح إسهامهم أكثر فاعلية. وفضلاً عن ذلك فإن تعليم الكبار يوفر الفرص للناس كى يدركوا ما يعرض عليهم من أمور، ولاكتساب المعرفة التى تمكنهم من معالجة تلك الأمور، ولاتخاذ الخطوات التنفيذية بوسائل مناسبة فعالة.

والوظيفة الخامسة لتعليم الكبار تتعلق بالالتزام المتبادل بين المجتمع وأفراده. إن المدنية والديموقراطية تستهدفان تدعيم شخصية الفرد وتوفير الحرية له وتأكيد أهميته وتكافل الفرص أمامه حتى يشبع حاجاته باستبصار، ولكى يتمتع بخبرات دائمة الإمتاع. وإذا ما وفر المجتمع تلك الفرص، ولم يستطع الناس أن يستفيدوا منها، فإن كفاح الديموقراطية يصبح عبثاً، فهناك عقبات عدة تحول بين الناس وبين تمتعهم بالفرص الملحة، وإن التغلب على تلك العقبات هو جزء من العمل على كفالة تكافؤ الفرص. ومن مسئولية تعليم الكبار إيجاد الصلة بين الفرص المتاحة وبين الناس الذين يجب أن يحصلوا عليها. إن مثل هذه العقبات هى من صنع المجتمع الذى يعيش فيه الناس والذى يعمل فيه تعليم الكبار(١٥).

وتتميز الدول العربية بوحدة ثقافية واجتماعية ذات ديانة سائدة واحدة يدين بها أغلبية الناس ولغة واحدة وثقافة واحدة، وكلها لها الجذور نفسها. وترتبط تنمية التراث الثقافى العربى ونظام القيم فيها ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم الكبار وبرامجه. والواقع أن المبادرة بالنشاطات التعليمية والتوسع فيها وفى مرافق التعليم للكبار ينبغى أن ينظر إليها كعنصر لتهيئة الظروف الكفيلة بتحقيق حياة ثقافية أكثر ثراء وغنى، وإتاحة الفرصة لأفراد المجتمعات المحلية لتحقيق ذاتها. ولهذا أهميته من ناحيتين، فأولا، نجد الثقافة العربية بما فيها من تقاليد وقيم ومظاهر للتعبير عنها، لها بطبيعة الحال خصائصها المتميزة، وطرقها المختلفة المتنوعة فى تحقيقها، الأمر الثانى أن هناك مناطق تتميز بثقافات محلية تختلف اختلافاً بسيطاً عن الثقافة العربية السائدة. والهدف فى هذه الحالة ينبغى أن يكون الحفاظ على القيم الحضارية وفى الوقت نفسه تكامل هذا التنوع الحضارى فى وحدة ثقافية واحدة. ولهذا فإن تعليم الكبار ومحو

الأمية يؤديان دوراً فريداً فى تثبيت الشخصية الثقافية ووضع الأساس العريض للتنمية الثقافية والتعاون الثقافى، وبدون هذه الجهود فإن الارتقاء بكل من المقدرة على التعبير والتعاون الثقافيين سيظل حكراً على الصفوة(١٦).

وينبغى العمل على حماية التنمية الثقافية الأصلية من أخطار (الغزو الثقافى) الوارد من مصدرين: الأول هو هذه الآثار الثقافية السلبية التى تأتى من الخارج والتى قد تؤدى فى النهاية إلى الأخذ بمنجزات العلم. والمصدر الثانى هو البيئة الأصلية، مما قد يزيد من العزلة الثقافية للناس، ويعطل التنمية الثقافية الحقة عن طريق الإقلال من شأن القيم الثقافية وطابعها الشعبى وأصالتها، وتطوير وتنشيط الثقافات المحلية عملية ينبغى أن يشجع الناس أنفسهم على المشاركة فيها، وعادة ما تشمل هذه الثقافات المحلية: الأدب الشعبى والشعر والأغانى وفنون الرقص والحرف اليدوية، إلى جانب طرق وأساليب التعلم. ومهما يكن من أمر ، فإن تنشيط الثقافات المحلية والتنمية الثقافية تعنى أكثر من ذلك بكثير إذ أنها تؤدى إلى الوعى الذاتى والتفهم الحق وإلى تفسير أوضح للبيئة المحيطة.

وهنا نجد أن تعليم الكبار عامل له أهمية فى هذه العملية، ذلك أنه فضلاً عن زيادة قدرة الناس على القراءة والكتابة، فإنه يرفع من مستوى وعيهم وإدراكهم، ويمدهم بالقدرة الفكرية التى تمكنهم من تقدير الثقافة فى ارتباط بالعالم المحيط بهم وبالمجتمع وبالتنمية. كذلك فإن فى إمكان التعليم الخاص بالكبار أن يزود الناس بالمهارات التى تمكنهم من الاستفادة القصوى من مواهبهم(١٧).

إن عملية تعليم الكبار يمكن تحديد المقصود منها بعدة طرق ، فهى بالنسبة إلى العدد الوافر منهم تعتبر تعويضاً لما فاتهم من الصغر من التربية الأساسية. وبالنسبة إلى كثير من الأفراد الذين تلقوا تعليماً ناقصاً ، فهى تكملة للتعليم الابتدائى أو التكوين المهنى الأساسى. أما بالنسبة إلى من يريد أن يستجيب لمتطلبات البيئة فتعتبر امتداداً للمراحل التى قطعوها فى الدراسة. وهى كذلك فرصة لاستكمال التكوين بالنسبة إلى من تثقف ثقافة عالية. كما أنها بالنسبة إلى جميع الأفراد، وسيلة لتفتح الشخصية . وقد يكون أحد هذه الجوانب أوضح فى بلد وأقل وضوحاً فى بلد آخر،

إلا أنها جميعاً ملحوظة فى كل مكان وإن كانت على درجات متفاوتة. ومن المتفق عليه أن تعليم الكبار لا يمكن أن يقتصر على المستوى الأدنى، أو أن يكون وقفا على أقلية تستفيد وحدها من مشاريع التثقيف[١٨].

وتعليم الكبار له أهمية كبرى من حيث أنه قد يكون له تأثير فعال على نجاح النشاطات المدرسية المخصصة للصغار، ذلك أن تربية الأطفال فى المرحلة الإبتدائية ـ وهى هدف أساسى بالنسبة إلى كل دولة ـ لايمكن أن تنفصل عن مستوى آبائهم الدراسى، فالأجيال الصاعدة لايمكن تربيتها تربية سليمة فى وسط يغلب عليه الجهل والأمية. وبما أن النهوض بالتربية متعلق باستثمار جميع الإمكانيات المتوافرة، والإستعانة بكل من هو قادر على تعليم غيره أو تكوينه، فإن الطريقة الوحيدة لمضاعفة عدد العاملين فى الحقل التربوى، هى تكريس كل الجهود لتعليم الكبار، فلا ينبغى فى مثل هذه الحالة أن نعتقد بأن تعليم الكبار يتنافى مع تربية الأطفال والشبان، لأن مفهوم التربية الشاملة يتخطى هذا التناقض الشكلى، ويجعل كلاً من الطرفين يعمل بصورة منسقة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة بأوسع معانيها.

إن هذه الجوانب، وهناك غيرها، ينمى ويعزز تعليم الكبار الذى يتخلى بقدر من الخصائص التالية[١٩]:

ـ تعليم يؤدى إلى خفض الاعتماد على التعليم (النظامى) بزيادة الالتزام بكيانات ومعارف وقدرات المجتمعات المحلية.

ـ تعليم يمنح الشباب والمسنين الشعور بأنهم ينتمون إلى شىء ما وبأنهم هم أنفسهم كيان ما.

ـ تعليم يمنح الناس شعوراً بالقيم الذاتية والاحترام الذاتى والانتماء.

ـ تعليم يحترم الخبرة ويراعيها.

– تعليم يتفهم أن الموارد التعليمية أكثر من مجرد كونها موارد مالية أو طبيعية وأنها تشمل الخبرة والحكمة الإنسانية المشتركة.

ـ تعليم لايضفى الغموض على الحاضر أو على الماضى.

- تعليم يقود ولا يقاد.
- تعلم يعزز ويشجع قيم المشاركة والسعادة والتعاون والروح الإنسانية والتضامن.
- تعليم يكون أكثر من مجرد كونه تعليماً لخدمة السوق - أى أكثر من مجرد معرفة كيفية الحصول على عمل.
- تعليم لايكون طولياً ولكن يقوم على الجدلية، مع إيلاء الاحترام للتعقد والبساطة.
- تعليم يعد الناس للأمور الأساسية للحياة اليومية، وللعلاقات الاجتماعية مع توافر اتجاهات بناءة للأمور الأساسية للحياة اليومية، وللعلاقات الاجتماعية مع توافر اتجاهات بناءة من الأسرة والأولاد ومن العمل ومن الكفاح من أجل البقاء، وهذا هو التعليم الذى تظهر فيه التناقضات ويؤدى الجدل حول هذه التناقضات إلى خلق أفكار جديدة.
- يساعد فى تطوير نوع جديد من (التربية للجميع) التى تشمل بالفعل جميع الناس.

وإن الطريق يطول بنا لو حاولنا حصراً شاملاً لكل ما يجعل من تعليم الكبار ضرورة اجتماعية، ويكفى أن نشير فى نهاية هذا الجزء إلى ما يؤدى إليه من تعميق الإحساس بالحرية، ومن ثم الحفاظ عليها والنضال من أجلها، ويظهر هذا بوضوح من تاريخ نضال القوى المتحررة فى دول أفريقيا وأسيا وأمريكا اللاتينية عقب انتشار التعليم فيها، كما توضحه مساندة الشعوب الأكثر تعلماً لحركة التحرر من الاستعمار.

٥.التوجه الإنسانى:

ومن أكثر المسائل إثارة للقلق تلك التى تتصل بماهية الهدف العام للتعليم وللأهداف الخاصة التى يسعى إلى تحقيقها، ذلك أن النهج الذى تضمنته كثير من الكتابات وهيكلية العمل تشير إلى اتباع نظرة اقتصادية ونفعية ضيقة للتعليم، وربما يكون ذلك راجعاً إلى تأثير البنك الدولى وموقفه من تكوين وتنمية رأس المال

البشرى، حيث يرى أن التعليم ضرورى لتحسين المهارات وبالتالى زيادة الإنتاجية لدى قوة العمل البشرية، وهذا مايمكن استشفافه من الدراسات المتعددة وخاصة تلك التى تصدر عن جهات ذات طابع دولى، ومن اللغة التى تستخدم والتركيز الذى توليه هذه الدراسات(٢٠).

وهذه مسألة تثير الاهتمام الجدى لدى المهتمين منا بالتربية باعتبارها تجربة إنسانية أوسع نطاقاً، تسعى إلى تعزيز القدرات والمهارات الانتقادية والفهم والتفاهم لدى الناس. وفضلاً عن ذلك، فإن الكم الأكبر من الدراسات المشار إليها تقلل من شأن الجانب السياسى للتربية والذى يعكسه الأسلوب الذى تمت به هيكلة بنية النظم التعليمية فى مجتمعاتنا.

ويتصل بالقضية السابقة، قضية أخرى وهى التى تعنى أن فائدة التعليم هى زيادة قدرة الناس على التكيف والاستيعاب فى الاتجاه الوطنى السائد، وهكذا يجىء التركيز على جانب الضبط والتطبيع فى التعليم بصورة أساسية. لقد كان هذا الوجه من أوجه التعليم، والذى يحاول إدامة الوضع القائم ويحد من قدرة الناس على انتقاد النظام القائم، هو الوجه السائد طوال التاريخ وأحد الصفات المميزة للنظام التربوى المعاصر المسيطر فى الكثير من بلداننا، بينما المطلوب، هو تعظيم قدرة التعليم على تكوين القدرة على التغيير والتربية من أجل التحرر، والتربية من أجل تعزيز القوى الديموقراطية فى بلادنا(٢١).

ومن نقاط الضعف التى نلمسها فى كثير من الكتابات كذلك، ربط الجهل بالأمية، والذين يفعلون ذلك يقصدون أن التعليم سوف يؤدى إلى التنوير والحكمة، وبهذا يتم تجاهل حقيقة أن الكثيرين من الأميين يتمتعون بالحكمة وسعة الاطلاع والتأدب، وأن لدى الكثيرين منهم مهارات وقدرات وأفكار اكتشف عالمنا المتعلم أنها مفيدة وصالحة للتداول. كما يبدو أن أصحاب هذه الكتابات يتجاهلون أن قدراً كبيراً من الدمار الذى حل ببيئتنا والتهميش الاقتصادى والاجتماعى المستمر نزل بنا على أيدى أولئك الذين نطلق عليهم اسم (المتعلمين) ويتجاهلون أن التعليم لايصبح بالضرورة صنوا للحكمة والمعرفة والقيم والاتجاهات المؤدية إلى قيام مجتمع إنسانى عادل

وقائم على المساواة. إن المسألة ليست مجرد مسألة تعليم ولكن الأهم هو نوع التعليم والقيم التى يتضمنها هذا التعليم والأسلوب الذى تحدث به عملية التعليم.

إن مهمتنا اليوم، العمل على إحياء الوعى بالعدل والحق ومكافحة ما يحول دون انطلاق الإنسان والأفكار، كالبؤس والقسر وتحرير الإنسان من قبضة الاستغلال. ولعل من بديهيات القول، أن التربية فى مجتمعنا العربى ينبغى أن تعكس قيماً روحية لا أثر فيها لغير الحق، ولاسيادة لغير الأمانة والإخاء. نقول هذا وذاكرتنا تعى جيداً أن إشارة الرسول ﷺ إلى أن أحد الأركان التى تثبت للإنسان إذا مات، هو العلم الذى ينتفع به، وأن هذا (النفع) لايضيق إلى الدرجة التى تحصره فى المنافع المادية الجزئية المباشرة للفرد، وإنما تتسع إلى الدرجة التى تجعله يشمل مجموع الأمة وما هو ضرورى لبناء مستقبلها. وهذا هو المعنى الذى وعاه أبو حامد الغزالى فى رسالته (أيها الولد) حينما نصح الناشئين أن لايطلبوا العلم لنيل أغراض الدنيا والمباهاة على الأقران، بل أن يقصدوا إحياء الشريعة وتهذيب الأخلاق، ويذكرهم بأن العلم بلاعمل جنون والعمل بلا علم لايكون.

وفى هذا السياق نجد قولاً لفرنسيس بيكون يقول فيه، وذلك منذ أربعة قرون: «إننى أسوق إلى الجميع وصية عامة واحدة، عليهم أن يقدروا ماهى الأغراض الحقيقية للمعرفة وأن يطلبوها، لا للذة العقلية ولا للحاجة، ولا للتقدم على الآخرين، وحتى ولا للربح أو الشهرة أو القوى ولا لأى من تلك الأشياء الدنيا ولكن لفائدتها واستعمالها فى الحياة»(٢٢).

ان المثقف الحق من يقدر أن يكيف سلوكه بمعلوماته وتجاربه، وأن يدمجها فى الفعاليات البشرية فى مستوياتها المتعددة، محاولاً أن يعين على إيجاد قابلية للتطور لدى النوع الإنسانى، إذ أن الإنسان المتمدن هو الذى يجعل من الكرامة الإنسانية فى كل امتدادتها قيمة عليا لا تستلب مطلقا(٢٣).

ويتضح مما تقدم أن الهدف الرئيسى للتعليم إنما هو تحقيق الكينونة للإنسان وتمكينه من بلوغ أقصى ما تتيح له استعدادته وقواه ومقومات شخصيته بتمامها

وبتوازن وانسجام بينها، أو هو يتعلم ليكون، وذلك هو عنوان التقرير الذى أعدته اللجنة الدولية للتربية برئاسة (ادجار فور).

ولابد أن تقتضى عملية الكينونة وما تشتمل عليه فى التطور، التكيف لمطالب الحياة الرئيسية والاضطلاع بمهمات معينة تناسب كل مرحلة من مراحلها، بحكم طبيعة التطور من ناحية وبحكم التغير الاجتماعى المتواصل والمتسارع الذى تتميز به الحضارة المعاصرة، ومنها مهمات الحياة الأسرية الزوجية والوالدية، ومهمات العمل والمساهمة فى أنشطة المواطنة والوطنية، ومهمات التدين والمطالب الروحية والإنسانية ومهمات رعاية الصحة ومطالب الراحة والانسجام. والتكيف المنشود، إنما يكون فى خير حالاته مستنداً إلى الإبتكار والتمييز الذاتى، ومطلقاً للطاقات محرراً لها فى وجه التحديدات التى يواجهها المرء من مصادرها المتعددة فى المجتمعات(٢٤).

ولاتتحقق اتجاهات الكينونة والتطور فى خير صورها إلا فى وسط تتوافر فيه الحقوق الإنسانية، التعلم والتعليم وحق التفكير والتعبير، وحق العقيدة والضمير، وحق الأمن على الصحة والحياة، فالحرية بأوسع معانيها ملازمة لمطالب التعليم، ويصدق ذلك على العدالة والمساواة، وهى الأسس الثلاثة للديموقراطية، وبذلك يتحقق التلاؤم بين الفرد وبين مجتمعه بأعمق المعانى والدلالات. كما أن من مستلزمات هذا التطور السليم تنامى وعى الفرد بذاته، وتقديره لمقومات شخصيته وسعيه لسبر أغوارها، ولايتاح له هذا إلا بحظ من المعرفة العلمية تتصل بهذا الموضوع بالذات. وإذا كان العلم قد هيأ للإنسان أن يمضى فى جهوده للسيطرة على الطبيعة والانتفاع من خيراتها وأن يصيب فى ذلك حظا من النجاح، وأن يمضى فى جهوده لتنظيم مجتمعاته، فإن الشوط أمامه فى معرفة شخصيته والتحكم فى بواعثها وتنمية قدراتها لايزال طويلاً، غير أن ما يتيسر من المعرفة فى هذا الشأن مطلب لايستغنى عنه بأى حال.

٦.العلمية:

لقد اتضح فى تجارب الأقطار العربية فى تعليم الكبار، أن إحداها(مصر) تنشىء على سبيل المثال جامعة شعبية فى الأربعينيات وبعد أن تؤدى دورا واضحا تقوم

بإلغائها وتحل محلها مؤسسات من نوع آخر أو من شكل آخر، ونلاحظ كذلك أن حملات محو الأمية ليست دائما بالنجاح الذى كان ينتظر لها، فالجهد المبذول فيها أقل بكثير فى أحيان كثيرة من مردودها، وقد قطعت بعض الدول العربية على نفسها أن تمحو أمية الكبار فيها فى أعوام قليلة، ومضت تلك الأعوام القليلة، ومضى أضعافها وأضعاف أضعافها والأمية مازالت قائمة بوزن لايستهان به، بل إن أعداد الأميين فى تزايد وإن كانت نسبهم فى تناقص بطىء للغاية.

ونجد أن تعليم الكبار يأخذ فى الدول العربية صورا مختلفة، فهو أحيانا يركز على محو الأمية ويركز أحيانا على البرامج التجديدية، ويركز فى أحيان أخرى على اللحاق والمواكبة، ويتجه أحيانا إلى العمال وأحيانا أخرى إلى الفلاحين ويتجه مرة إلى النساء ومرة إلى الذكور، ويستخدم أساليب مختلفة، فيستخدم أحيانا وسائل الإعلام ويستخدم فى أحيان أخرى الوسائل التعليمية الحديثة والمعروفة. ومحك الصور المختلفة المختلطة توحى بأن هناك نوعا من الممارسة المعتمدة على المحاولة والخطأ أو أن هناك نوعا من الاتجاه العشوائى الذى لايستند إلى أصول أو إلى قواعد أو إلى إطار مرجعى أو إلى معيار يقاس به الخطأ والصواب أو يقاس به مدى التقدم.

ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة لتأصيل تعليم الكبار، بمعنى وضع القواعد والأسس العلمية لممارستها ومشروعاته.

إنه لمن تحصيل الحاصل القول بأن شئون التربية وممارساتها قديمة قدم موضوعها ونعنى به الإنسان، لكن تلك الممارسات اتسمت بالتباين والتفاوت وفقا للظروف الموضوعية والأبعاد المجتمعية والتى توجهها وجهة أخرى. وبينما كانت عمليات التربية وإجراءاتها فى العهود الأولى للبشرية وبصفة عامة، لا تستند إلى تأصيل أو تنظير، بمعنى أنها ـ فى الجملة ـ كانت تخضع للعفوية والتلقائية، نلاحظ بمرور الزمن، أن تلك الممارسات بدأت تستند إلى أصول وأسس، وإن كانت فجة ـ بمقاييس عصرنا ـ إلا أنها مثلت مرحلة من مراحل تطور عملية التربية بحيث تحقق مردودا أفضل كما ينعكس على الأفراد والجماعات. على أن ذلك لايعنى بالضرورة أن كافة مجالات وقطاعات التربية قد اتسمت بمثل هذه السمة بنفس الدرجة أو فى

نفس الوقت. بل إن الشواهد التاريخية تشير إلى أنه مضى ردح طويل من الزمن كان المفهوم السائد فيه أن عمليات التربية وإجراءاتها تقتصر على فئات معينة من الأفراد من ذوى مراحل عمرية محددة ونعنى بذلك الناشئة والشباب، ومن ثم انصرف جل هم المعنيين بالتربية إلى البحث فى أسس وأصول ونظريات للتربية لمثل تلك القطاعات، أما ما يطلق عليه فى عصرنا الراهن تعليم أو تربية الكبار، فلم يحظ بمثل ذلك الاهتمام فيما يتعلق بالبحث فى أسسه وأصوله والسعى لوضع نظريات له تهدى الممارسة والتطبيق.

ولعل ذلك يشير بوضوح إلى وجوب النظر إلى هذا الميدان على أنه مجال تخصصى تلتقى فيه النظرية بالتطبيق والفكر بالممارسة، ويتعين على من يريد التخصص فيه أن يعد وفقا لأصول وأسس وأساليب علمية خاصة به.

ومن الملاحظ أن برامج تعليم الكبار فى الوطن العربى، تفتقر افتقارا شديدا إلى الدراسات العلمية التى تكشف عن حاجات الجماهير وتساعد فى بناء المناهج واختيار الطرق والأساليب التعليمية الفعالة، أو فى تقويم البرامج وتذليل الصعوبات التى تواجهها. وقد أدى هذا النقص إلى حرمان العمل من فرص التصحيح والترشيد كما أدى إلى حرمان الفكر من عطاء التجربة الواقعية. وهذا النقص فى البحوث العلمية صاحبه نقص آخر فى المعلومات التى تتناول النواحى المختلفة لتعليم الكبار.

ولعل هذا النقص فى البحوث العلمية فى هذه المجالات فى المنطقة العربية ما دعا أعضاء الندوة الدولية للخبراء فى تعليم الكبار والتنمية وخاصة فى الأقطار العربية، والتى عقدت فى سرس الليان بمصر سنة ١٩٧٥ إلى التوصية بأهمية:

«إعطاء أولوية لأعمال البحث والتجريب فيما يختص بتحديد المحتوى وإعداد المواد التعليمية، مع مساندة هذا بمزيد من التدريب المركز والمناسب للمعلمين، ونشر «أدلة» للعاملين فى تعلم الكبار». وإن كانت الندوة أوصت أيضا من ناحية أخرى النص على أهمية أن تمارس الجامعات وكليات تدريب المعلمين ومؤسسات الثقافة

العمالية ومراكز تعليم الكبار ومركز سرس الليان، هذا اللون من النشاط العلمى وبحوث الفعل فى مجالات تعليم الكبار بصفة عامة.

وعلى هذا فإن البحوث العلمية فى ميدان تعليم الكبار تستحق من كل من الحكومات ورجال تعليم الكبار منحها أولوية كبرى لأربعة أسباب هامة:

أولها، أن زيادة الإنتاج الاقتصادى للأمة فى أيامنا هذه يتوقف على التدريب الكفء لقوة العمل، وهذا بدوره يتطلب وجود تخطيط جيد، وتوفير مواد تدريس (هيئة تدريس) ذات كفاءة، وتطبيق «التكنولوجيا التعليمية»، وتصميم المناهج الدراسية وتجنيد الطلاب، وهى احتياجات لايمكن تركها لتدابير تتم بالصدفة وحدها. ثانيا: أنه فى جميع فروع تعليم الكبار لن تصبح أى أساليب جديدة أو طرقا مرنة جديدة للبرمجة والاتصال فعالة إلا حين يتوافر لدينا تجمع مطرد ومتميز من المعرفة والخبرة المجربة التى يمكن على أساسها تطبيقها وتقويمها. ثالثا: سوف لايحصل الممارسون على نتائج طيبة إلا حين يراعون عادة صياغة الافتراضات العلمية حول أثر البرامج الخاضعة للقياس التجريبى. وتبعا لذلك يجب عليهم أن يبحثوا باستمرار طرق التعرف على الحاجات، واتخاذ القرارات حول أى الدورات يقدمون وطريقة تقديم هذه الدورات، والحد الأقصى لطول أى دورة يقدم وما إلى ذلك. وأخيرا، إننا لانستطيع أن ننتظر من أى الإدارات الحكومية والمؤسسات المقدمة للمنح، خاصة فى عصر حساب التكلفة والعائد الذى بدأنا نعيشه، أن تزيد زيادة كبيرة من مساعداتها المالية لتعليم الكبار ما لم تواجه ببراهين قاطعة مبنية على أساس بحوث منهجية، بدلا من الحجج الأخلاقية.

ولقد مرت منهجية تعليم الكبار بنفس طريق التطوير المنهجى الذى مر به التعليم بوجه عام، بل وكل العلوم الاجتماعية، وحدث تحول هام فى النموذج، ذلك أن تلك المنهجية ـ التى بدأت بالاهتمام بالفلسفة الوضعية ومنهجيات العلوم «الصرفة» ثم شقت طريقها باستخدام أساليب فنية شبه تجريبية، قد وصلت اليوم إلى قبول أسلوب البحوث النوعية الإثنوغرافية والطبيعية. ويؤكد كثيرون على أهمية أن تصبح بحوث تعليم الكبار أكثر من مجرد «المعالجة الإحصائية للفقراء»، ويؤكدون أن النظرية

المنهجية لتعليم الكبار يجب أن تتضمن «تحقيق لا مركزية القدرة على البحث لتصل إلى مستوى الوظيفة الميدانية»، ومن ثم فإن هذه البحوث يجب أن تكون «بالمشاركة» وفضلا عن ذلك، يجب استخدام هذه البحوث أدوات موجهة إلى المجموعات وليس إلى الأفراد فتشتمل على الملاحظة الجماعية والمقابلات الجماعية. وأخيرا يجب على الباحث أن يدرك أن السلوك يكون خاضعا لقانون السياق.

وهناك نهجان منهجيان يمكن القول بأنهما خاصان برجال تعليم الكبار وحدهم وهما: منهجية تقوم على دراسة مشروعات تعليم الكبار، وأسلوب البحوث بالمشاركة الذى ذاع صيته عن طريق المجلس العالمى لتعليم الكبار، والمبحوثون فى دراسات النوع الأول هم الأفراد الكبار أنفسهم أثناء قيامهم بتعليمهم الخاص فى أوضاع زمنية وحياتية واعية. وتقوم طرق جمع البيانات على تسجيلات للأنشطة وإجراء لمقابلات خاصة لتفسير التسجيلات. أما طريقة البحوث بالمشاركة فتوجد جذورها فى مفهوم باولو فريرى بشأن الأوضاع التطبيقية التى يستطيع خلالها الكبار أنفسهم أن يتصرفوا على راحتهم وأن يحددوا طبيعة التغيير فى هذا الواقع وكذا معاييرهم الخاصة لتقويم التغيير.

ويعد تطبيق نتائج البحوث عمليا من نقاط الضعف الخاصة حاليا فى التركيب الكلى للنشاطات الموجهة نحو تكثيف العمل فى محو الأمية وتعجيلها فى مختلف أرجاء العالم. والواقع أنه يجب الاعتراف بأن البحوث قد أثبتت عدم كفايتها فى حالات كثيرة، أو قدمت عونا قليلا فى حل المشكلات العملية التى ينطوى عليها تعليم الكبار والعمل فى محو الأمية.

ومما لاشك فيه أنه، مهما تكن القرارات التى تتخذها السلطات السياسية فإن المخططين والمنظمين عليهم أن يعتمدوا على نتائج البحوث ويوجهوا العمل الميدانى فى ضوء المشكلات التى يتم التعرف عليها والظواهر التى أميط اللثام عنها والعلاقات بينها، والحلول الممكنة واختبارها ـ أو باختصار، البيانات الميدانية عن الوسائل والنجاحات أو صعوبات التنفيذ.

وفضلا من هذا، فإنه إذا أريد للبحوث أن تكون فعالة وملائمة للتكامل فى

الممارسات اليومية، فينبغى أن يشترك فيها كل المعنيين ببرامج محو الأمية، وخاصة مجموعة العاملين فى الميدان، ولابد أن تكون البحوث «بالمشاركة»، وأن تتم بالتعاون مع المصممين والإداريين والمعلمين إلى جانب الباحثين، والأهم من ذلك مع الدارسين أنفسهم، وهم هدف محو الأمية، والذين يغفلون فى الأغلب الأعم. ولكى نحصل على نتائج فعالة، فإنه من الضرورى أيضا الربط الوثيق بين البحث وتدريب المعلمين من ناحية، وبين البنية الإدارية للمشروع من ناحية أخرى.

ويجب أيضا اشتراك الطلبة والجامعات نفسها بشكل أوثق، وخاصة فيما يتعلق بالبحوث الميدانية.

ويتم تحديد الأولويات على المستوى الوطنى تبعا للسياقات الخاصة بكل بلد ولكل مشروع يزمع تنفيذه.

إن مشكلتنا فى المجتمع العربى مثلما هو الحال فى سائر المجتمعات النامية أشد حدة وأعظم خطرا لأننا نستهلك الإنتاج السلعى والمادى للحضارة الغربية دون أن نتمثلها أو نتمثل مغزاها الاجتماعى، ومن ثم فإن مشكلة الاغتراب على الأر ض العربية والتناقض القيمى أعمق غورا وأوسع مدى من آثارها، ولعل من أبرز السبل لتجاوز هذا ومواجهته، أن نجدّ فى تأسيس جهودنا لتعليم الكبار تأسيسا منهجيا علميا.

٧.الواقعية:

يذهب عدد من الباحثين فى الثقافة العربية وفى العقل العربى من الغربيين بصفة خاصة، ويؤيدهم فى ذلك باحثون عرب إلى أن هناك سمة عامة تشير إلى ولع العقل العربى باللغة والتعبير بطريقة يعلو فيها الرنين اللفظى وتستثار فيها الانفعالات والعواطف، وأن من مظاهر هذا ذلك الازدهار الكبير «للشعر» حتى أنه كان لعدة قرون هو المحور الأساسى، ويكاد أن يكون الوحيد للثقافة العربية، وللشعر منطقه من حيث الاستعارة والتشبيه والمعالجة والكفاية وإثارة المشاعر مع ملاحظة العلاقة بين كلمة (الشعر) و(شعر) التى نعبر بها عن الإحساس، وبالإضافة إلى هذا ازدهار (الخطابة)، وهى أيضا من الأساليب التى تستند أكثر إلى المبالغة وجهارة الصوت

والقدرة على التأثير التعاطفى فى السامعين. وأن ما ساعد على هذا وذاك هو طبيعة اللغة العربية نفسها وما فيها من بنيان جمالى يغرى بالاستخدام العاطفى الانفعالى.

ومن هنا فقد وجدنا من السهل أن تجىء الكلمات والخطب والبيانات والتصريحات والتوصيات والمقالات حاملة أروع ما يمكن التوصل إليه من أفكار مصاغة صياغة بليغة تهز المشاعر، ولكننا فى نفس الوقت نجد السنين تمر عبر طريق الزمن دون أن يكون لكل هذا دور فاعل فى تحريك الواقع وتغييره إلى ما هو مأمول وأفضل.

فإذا ما تساءلنا عن سبب هذا لما كانت الإجابة عسيرة، إذ سوف نجد أن «أقوالنا» بلغت عنان السماء فى «المثالية» وتسيد منطق «ما ينبغى أن يكون»، ومن شأن المبالغات اللفظية والتجرد الفكرى أن يحدث انفصالا شبكيا مع الواقع، فيظل الفكر فى تحليقه فى أجواء التجريد والمثالية المتعالية فاقدا فرصة الاستفادة من معطيات الواقع، ويظل الواقع سائرا فى طريق منطقة العشوائية لاتتاح له فرصة (الاستنارة) بفكر هاد موجه بصير.

ومن هنا تأتى أهمية «الواقعية» ونحن نفكر فى استراتيجية لتعليم الكبار، واقعية لاتعنى اعتقال العقل بين قضبان الواقع وإنما فى أخذ الفكر معطيات الواقع بعين الاعتبار، وعلى سبيل المثال، فإنه لأمل عزيز بطبيعة الحال عند كل عربى أن لايبقى كبير وقد أفلت من قناة ما من قنوات التعليم فى مدى زمنى قصير، لكن لابد من الأخذ بعين الاعتبار التباينات المحلية فى الأقطار العربية من حيث الظروف الثقافية والقدرات المالية والإمكانات البشرية وإلا فلماذا مرت عشرات المشروعات ـ مثلا ـ لمحو أمية الكبار دون أن يتحقق الهدف رغم مرور الزمن المحدد أكثر من مرة؟؟

أن أحد السبل الهامة للنظر الواقعى هو ضرورة دراسة البيئة التى نخطط لتعليم الكبار فيها.

إن دراسة البيئة هى مرحلة وسط بين تحديد الأهداف وتعيين المشكلات. وتفسر هذه الحقيقة أهداف مثل هذه الدراسات: اختيار المناطق التى يراد تحقيق الهدف فيها

وقطاعات السكان المعنية فى المقام الأول، وصياغة أهداف أكثر تحديدا من التى حددت أصلا، على أساس هذا الاختيار للمناطق ذات الصلة والمشاركين المرتقبين. ولهذا ينبغى أن تكون المنهجية المناسبة من نوع معين تتفق مع المتطلبات، ويجب توخى الحرص لتجنب إجراء مسح للبيئة بالغ الطول والتشعب لدرجة أن النتائج لاتكون متاحةإلا بعد فوات الأوان، وتكون محددة الصلة بالنسبة للمسئولين عن تدريب البرنامج.

إن الغرض الأساسى من عمليات مسح البيئة هو تفحص الممارسات الاجتماعية بغية جمع كل البيانات ذات الصلة التى ستسهم فى فهم الأوضاع وامتزاج (أو اتباع) الحلول المناسبة للمشكلات التى تنشأ فى بيئة معينة وذلك بطريقة منظومية، ومن ثم وضع استراتيجية تربوية عملية، فالهدف هو تحديد الحاجات والمشكلات من الوجهة التربوية، وسوف تقترح «الأرضية» نفسها الطريقة التى ينبغى استخدامها.

وطالما أن الأهداف ذات طابع عملى، فلايمكن تحليلها إلا من حيث علاقتها بالبيئة بالعروج على فروع العلم المتنوعة التى لا تشمل التكنولوجيا والزراعة وحسب، وإنما أيضا علم الأجناس، وعلم الاجتماع الصناعى أو الريفى وعلم النفس واللغويات.... إلخ.

ولعل من السبل الأساسية لربط جهود تعليم الكبار بالواقع، الحرص على الإستناد إلى نظام معلومات خاص بإدارة برامج تعليم الكبار، ويشار إليه عادة باسم «منظومة المعلومات الإدارية» وهو نظام يتم تصميمه للإستفادة منه فى خزن البيانات. ومن الناحية النمطية تكون هذه البيانات رقمية، وإن كان يتم فى الغالب الأعم استكمال منظومة المعلومات الإدارية بملفات تحتوى على وثائق حول السياسة والتخطيط ومواد تعليمية وصور وأفلام وتسجيلات تليفزيونية. والنمط المتبع هو أن يتم جمع البيانات عند فترات محددة وثابتة من الزمن. ولتلبية كل من الحاجات الدورية والطارئة لمتخذى القرار يتم استرجاع هذه البيانات لتجهيز معلومات مفيدة بالنسبة لمتخذى القرار.

بطبيعة الحال، كثيرا ما تؤخذ القرارات بصورة حدسية، دون الإستفادة من المعلومات، وستظل هذه الممارسة متواصلة، فلسوف توجد فى بعض الأحيان حالات تكون فيها المعلومات المتوافرة قليلة جدا أو لايمكن الاعتماد عليها بشكل حاد. إن فكرة منظومة المعلومات الإدارية تستمد جذورها من المفهوم الواضح القائل بأن القرارات المستندة إلى المعلومات تكون أفضل من القرارات غير العلمية، وأنه ينبغى بذل كل جهد مستطاع لجمع المعلومات التى يعتمد عليها والتى تكون كافية لمساندة القرارات اليومية للإدارة وتخزينها، واسترجاعها فى وقت لاحق.

وبالنسبة لمحتوى تعليم الكبار فهناك وجهة نظر ترى أن الحاجة ملحة لتدريس المحتوى الأساسى لتعليم الكبار. والمحتوى الأساسى هو مجموعة من القيم الأساسية وهو كذلك مجموعة من القدرات الأساسية. والقيم الأساسية الواجب تغلغلها فى كل مناهج تعليم الكبار هى الحب والحرية والمساواة والتقدم والسلام. أما القدرات الأساسية التى يرى وجوب أن يعززها تعليم الكبار فهى «معرفة كيف يتعلمون».

وفى الوقت الذى لايعترض فيه أحد على تدريس الكبار المحتوى الأساسى لتعليم الكبار، فإن الكثيرين يرون أن هذا ليس كافيا، ويرون أنه لابد من تعليم الكبار مهارات المشاركة فى مؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بحيث يكون المحتوى وثيق الصلة بسياقات الزمن (والعمر) والحيز المكانى فى حياة الكبار اليومية.

ويؤكد بعض الخبراء، أنه بمثل ما كانت هناك حاجة فى بعض البلدان إلى «الإصلاح الزراعى» فى فترة معينة، فإن بلداننا الآن بحاجة إلى «إصلاح معرفى» على نفس درجة الأهمية والإلحاح، مما يوجب إعادة هيكلة قوام المعرفة لصالح الدارس الكبير فى ضوء الخصائص الهيكلية للأحداث الجارية فى العالم وأن تقدم فى أشكال يمكن الاستفادة منها، وأن تعرف عن طريق الأمثلة أكثر من تعريفها من خلال قواعد عامة.

ويقتضى المنهج الواقعى التعويل كثيرا على «التدريب العملى» لأن الغالب فى

برامج تعليم الكبار، اكتساب وتنمية القدرات والمهارات العملية، مثل تشغيل الأجهزة واستعمال أدوات القياس، وسياقة الجرارات والكتابة على الكومبيوتر، وجنى القطن، وتسميد المزروعات... إلخ، فغنى عن البيان، أن تعليم الكبير أية مهارة من هذه المهارات ليس يكفى فيه أن يستمع إلى حديث، أو أن يقرأ صفحة، أو حتى أن يحضر مشاهدة توضيحية تبين كيف يؤدى العمل، بل لابد من أن يمارس الكبير، أو حتى أن يحضر مشاهدة توضيحية تبين كيفية يؤدى العمل، بل لابد أن يمارس الكبير العمل عددا من المرات تحت إشراف وتوجيه حتى يصبح ماهرا فى أدائه.

وتستخدم طريقة التدريب العملى على قدم المساواة مع الطرائق الأخرى، وفى برنامج مثل برنامج الثقافة الجماهيرية، حيث تحظى المهارات بعناية قليلة، نجد أن التدريب العملى أقل الطرائق استعمالا، على أنه ينبغى أن نضيف أن كثيرا من برامج تعليم الكبار قد أخذت فى استخدام صور من التدريب العملى كوسيلة لمواجهة مطالب التنميةوالتغير التكنولوجى.

٨.ديموقراطية التعليم:

فمنذ أواخر الستينيات ومع التوسع التعليمى الذى بدأ يأخذ مداه الكامل، ظهر بوضوح أن هناك فجوة كبيرة بين المثاليات التى شجعت التوسع التعليمى العالمى وما تحقق منها فعلاً، فقد وضح أن القضاء على تفاوت الفرص التعليمية فى أى مجتمع أو حتى تخفيضه بشكل واضح، متضمناً ذلك الفروق الحادة داخل النظام التعليمى ذاته مسألة أكثر تعقيداً وصعوبة عما كان متصوراً من قبل، وأصبح واضحاً أن هناك أدلة متباينة حول المعوقات والعقبات التى تواجه ذلك، مثل ذلك أن قادة التعليم قد يقترحون مساراً جديداً من أجل تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال والشباب، ولكن هذا المسار لن يتحقق نتيجة مجموعات الضغط القوية أو الاختيارات الأكاديمية المسقبلية التى يبديها الطلاب وآباؤهم، وقد تعمل نخبة محدودة العدد تحكم مجتمعاً طائفياً أو قبلياً على أن تشجع قولاً للأهداف الديموقراطية للتعليم، بينما تصرفاتهم الفعلية تعكس قصور حماستهم لإتاحة التعليم فعلاً للجماهير، خشية أن يؤدى ذلك

إلى تقويض سلطانهم، وحتى فى تلك الحالات التى التزمت بها القيادات الحاكمة التزاماً حقيقياً بنشر فرص التعليم للجميع، ولم يكفل هذا الالتزام ضمان فرص النجاح فى تحقيق ذلك، فقد كان خبراء التعليم الذين لجأ إليهم القادة السياسيون من أجل تنفيذ هذا الهدف الديموقراطى منقسمين على أنفسهم نتيجة اختلاف آرائهم حول أفضل الطرق لتحقيق تعليم الجماهير،بل اختلفواحول صواب هذه الفكرة أو خطئها. ولابد من الإشارة إلى عقبة أساسية تمثلت فى عدم استفادة عدد كبيرمن الآباء والأطفال من التعليم حتى لو أتيحت لهم مدرسة محلية فى منطقتهم، ونخص من بين أولئك الذين يشل الفقر الشديد قدراتهم(٢٥).

وإذا كانت المأساة الكبرى فى عالمنا اليوم، سببها الهوة المتزايدة التى تفصل البلدان المتقدمة عن الأقطار المتخلفة، فمما لاشك فيه أن هذه الهوة مرجعها جزئياً إلى التفاوت فى الثقافة والقيم والأهداف والاتجاهات، ومن ثم فإن كل أمة، مهما كان تصورها للمستقبل، يجب عليها أن تقوم بتنمية واسعة لمواردها الطبيعية وإمكانياتها البشرية. على أن تاريخ المجتمعات الصناعية قد برهن على أن العلوم والتقنيات يمكن أن تساهم مساهمة كبرى فى تلك التنمية ـ وهذا هو السبب فى التفاوت السلبى المؤسف بين الرفاهية التى يتمتع بها البعض، والفقر الذى يعانى منه البعض الآخر، وليس هناك ما يبشر بزوال هذا التفاوت، بل على العكس، إلا إذا انتقلت المعرفة ممن استأثروا بها إلى من حرموا منها، وتوزع التراث العلمى والتقنى بطريقة منظمة وعادلة بين جميع أبناء البشر(٢٦).

ومن الواضح أن التربية التى هى وسيلة هامة لاكتساب المعرفة لها دور كبير فى هذا الجانب، وأن أحد الشروط الأساسية لكيلا تزداد الهوة اتساعاً هو أن تلغى فى أقرب الآجال، الفوارق الموجودة بين الناس فى مختلف أنحاء العالم، فيما يتصل بحق التعلم. ولكن عكس هذا هو مايزال يحدث.

ولئن كانت ديموقراطية التعليم تعتبر أحياناً هدفاً بحد ذاتها، غير أنها تمثل فى الواقع عملية ترتدى أشكالاً مختلفة تبعاً للسياقات الاجتماعية، ويمكن قيادتها بشكل يحقق أهدافاً ومرامى تربوية شتى. وهى، بحكم كونها عملية سياسية فى جوهرها،

إنما تجسد حق الإنسان الأساسى فى التعليم، الذى يشكل بدوره شرطاً ضرورياً من شروط تقدم المجتمع والممارسة الكاملة لسائر حقوق الإنسان. وتدل التجربة على أن ديموقراطية التعليم هى عملية أكثر تعقيداً مما كان يظن ومبعث مشكلات متشابكة ومجادلات كثيرة.

ويشكل التكافؤ فى فرص الدخول إلى التعليم الهدف المشترك لجميع الاستراتيجيات الهادفة إلى تحقيق ديموقراطيته. أما التدابير المتخذة لبلوغ هذا الهدف فتتمثل عامة بتوفير الخدمات التعليمية لعدد أكبر من الأفراد والجماعات، عن طريق إزالة العوائق التى تعترضهم ـ رسوم مدرسية مرتفعة ومعايير قبول صارمة - وإنشاء خدمات ووسائل تعليمية جديدة. وبما أنه لايكفى أن نتيح فرص التعليم لكى يستفاد منها بالفعل، فإن العديد من السياسات التعليمية تلجأ إلى مجموعة من التدابير نصف ـ الحافزة ونصف ـ الملزمة لحث الأشخاص الذين يعوزهم الحافز الشخصى الكافى على الإفادة من إمكانيات التعليم المتاحة لهم.

ومع ذلك فإن تكافؤ فرص الدخول إلى التعليم لايضمن تكافؤ النتائج التعليمية، فثمة فئات محظوظة من السكان تستطيع، بفضل ما تنعم به من امتيازات اجتماعية واقتصادية، أن تستفيد أكثر من غيرها من الخدمات التعليمية المتاحة التى غالباً ما تهدف إلى ضمان استمرار هذه الامتيازات، ومن ثم انتقل الاهتمام من موضوع (من يقبل فى النظام التعليمى؟) إلى موضوع: (من ينجح داخل النظام؟). وهكذا أصبحت ديموقراطية التعليم لاتعنى تكافؤ فرص الدخول إلى التعليم فحسب، بل ضمان فرص النجاح فيه كذلك. وقد قاد التحدى الذى كانت تنطوى عليه هذه الديموقراطية إلى اتخاذ مجموعة من التدابير الرامية إلى إعطاء تهيئة متكافئة للدخول إلى الحياة العاملة، للذين يتركون المدرسة وللخريجين المنتمين إلى مختلف الفئات السكانية. ومن بين هذه التدابير:تنظيم برامج خاصة ودروس تعويضية للتلاميذ غير المحظوظين، وإعطاء تعليم مفرد للجميع، واعتماد بعض تدابير (التمييز الايجابى) من مثل (الكوتا ـ النسبة) لصالح الجماعات المحرومة(٢٧).

والمستقرىء لأوضاع التعليم فى جملة البلدان العربية يجد أنه بكل إنجازاته ونموه

وبكل صوره النظامية التى نراها عليها الآن إنما يهادن الفقـر ويتعايش معه مولياً ظهره له بدلاً من أن يتـصدى لمحـاربته بالمواجـهة المبـاشرة والشـاملة، ويضيق الخناق علـيه توطئـة لقطع دابره بـين الناس، والأدلة على ذلك يمكن الإشـارة إلى أهمـهـا فـيـمـا يلى(٢٨):

إن جمـيع الفقـراء (الكبار) منسـيون بوجـه عام فى واقع السيـاسات التـعليمـية. صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين وصممت خطط لمحو أميتهم، لكن ما يقدم لهم (بالفـعل) من برامج لمحو أميـتهم فى كـثيـر من البلاد مازال هامـشيـاً فى صورة التعليم. وفى معظم الأحوال فإن هذه البرامج، إذا حصل بعضهم عليها، لاتمثل جزءاً من خطة شاملة لمحـاربة الفقر، ولا تزودهم بسـلاح يعينهم على محـاربة الفقر فـيهم ومن حولهم.

إن نسبة لايستـهان بها من الأطفال (ويقدرون فى البلدان العربيـة على سبيل المثال بما يزيد عن ٤٠٪ من مجموع الأطفال سن ٦ ـ ١١)، مازالوا خارج التعليم الإبتدائى فى جملة البـلدان النامية، وهذه النسـبة تمثل فى مجـموعـها أبناء الفقـراء. وحتى إذا فتحت المدارس الإبتدائية أبوابها على مصراعـيها لجميع الأطفال، كما هو حاصل فى كثيـر من البلدان بالفعل، فلسوف يظل عـدد كبير من أبناء الـفقراء عاجزاً بفـقره عن دخول المدرسة.

إن التعليم (النظامى) فى جـملة البلدان العربية هو فى تحـليله النهائى (بالذات من حيث البنية والمحـتوى والأهداف) تعليم الصفوة، مـهما بدا من انتشار مـؤسساته فى الريف والحضـر، ومهما بدا من اتسـاع فرصه لتـمتد إلى ملايين البـشر، ذلك أن هذا التعليم قد فـرضت عليه استراتيجيـة التنمية التقليدية أن يكون هدفـه الأول والأخير، فى الجملة، خدمة مطالب النمو الاقتصـادى فى مواقعه العليا (يعنى القطاع الحديث) والوفاء بحاجـاته على وجه الخصوص من المهارات العاليـة فى بنية المهن. أما القطاع التقليدى حـيث تعيش وتقتات غالبيـة الناس، وأما القاعدة العريضـة فى هرم العمالة حيث يبدأ الفقر، فهذا ما لا شأن للتعليم النظامى (أساساً) بتطويره(٢٩).

إن الاهتمام بديمقراطية التعليم يعنى ضمان تحقيقها بمفهومها الحقيقى الواسع الذى يؤمن لكل فرد، صغيراً كان أو كبيراً، حداً أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج، وتحقيق ذاته كفرد. كما يفترض ذلك أن يكون هذا الحد الأدنى مشتركاً بين الجميع، وذلك حتى لايوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعى فى الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها. كما يفترض هذا المبدأ ـ أيضاً ـ أن يكون التعليم متوائماً مع خصائص الجماعات المختلفة من حيث اهتماماتها وحوافزها، مما يستوجب توافر قدر كاف من التنوع فى برامج هذا التعليم، مع الاتفاق على الحد الأدنى الأساسى منه الواجب تقديمه إلى جميع المواطنين بلا استثناء.

إن هذا كله يعنى ـ فى إيجاز.. المساواة فى التمتع بالخدمات التعليمية وضمان تكافؤ الفرص واطرادها باستمرار، ومن هنا يصبح المغزى الحقيقى لديموقراطية التعليم ضمان حق أساسى من حقوق الإنسان أياً كان موقعه الجغرافى أو انتماؤه الاجتماعى على أرض الوطن العربى، وبما يتيح له مرونة الحركة والتطور الاجتماعى والمهنى(٣٠).

إن تحقيق ديمقراطية التعليم من هذا المنطلق يتطلب وجود نظام للتعليم يتيح ويهيىء فرصاً متكافئة ومستمرة لتعليم مجموع السكان، بأشكال مدرسية وغير مدرسية، وفى صيغ نظامية وغير نظامية، ترتكز على قاعدة من التعليم الأساسى يتواءم مع البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ويصبو إلي تحقيق الأهداف العامة التى ترنو إليها البلاد العربية، ويفى باحتياجات جميع السكان من غير تمييز. من هذا المفهوم يأخذ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية شكلاً أشمل من مجرد التوسع فى التعليم بمراحله المختلفة، أو مجرد توفير فرص الالتحاق بالأنظمة التعليمية القائمة لكل فرد، فمعنى التكافؤ فى التعليم هنا هو ضمان الاستمرار فى التعليم بما يحقق نمو قدرات الفرد وحاجاته ونجاحاته، وذلك بإيجاد صيغ وأساليب متنوعة جديدة لهذا التعليم تلائم كل فرد فى أطوار حياته من جميع أبعادها، وتعطى الكبير ـ خاصة إذا كان أمياً ـ حقه كغيره من أبناء المجتمع فى التعليم على كافة مستوياته.

وتعليم الفئات المحرومة ـ بناء على ذلك ـ لا ينظر إليه على أنه تحقيق لمبدأ العدالة الاجتماعية فحسب، بل هو أيضاً أمر ضرورى من منظور التنمية الاقتصادية، إذ أن هذه الفئات المحرومة التى تتواجد فى الغالب فى الريف أو فى أماكن التجمعات البشرية الأقل حظاً اقتصادياً واجتماعياً ـ يمكنها أن تسهم فى التنمية الاقتصادية عن طريق تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المحلية وللوصول إلى العمالة الكاملة، ورفع مستويات الكفاية الإنتاجية، وترشيد أنماط الاستهلاك. ويتطلب هذا توفير الفرص التعليمية التى تتيح حداً أدنى من التعليم لجميع سكان المجتمع، وتتيح لمن يرغب مواصلة الطريق ألا يعوقه عمره الزمنى أو المستوى التعليمى الذى وصل إليه، أو انتماؤه الاجتماعى، أو المكان الذى يقطن فيه(٣١).

ويندرج المحرومون من التعليم تحت نوعين رئيسيين:أولهما، أولئك المحرومون بسبب ظروف اجتماعية أو اقتصادية، أو عائلية، أو جغرافية، وثانيهما: المعوقون عقلياً أو جسمياً. وتجدر الإشارة إلى أن أى عائق يكون عادة مصحوباً بعوائق أخرى، ويعتبر النوع الأول هو الأكثر شيوعاً حتى الآن خاصة فى عدد من البلدان العربية، ويشتمل على (٣٢):

أ ـ الأميين.

ب ـ فقراء المناطق الريفية.

ج ـ فقراء المناطق الحضرية.

د ـ الشباب العاطل الذى لا يتمتع بمهارات تسويقية.

هـ ـ العمال غير المهرة وأنصاف المهرة.

و ـ بعض فئات السيدات.

ز ـ الأقليات الجنسية.

ح ـ العمال النازحين (المهاجرين الوطنيين للخارج).

ط ـ المهاجرين (العمال الأجانب).

ى ـ الفقراء المسنين خاصة أولئك الذين يحتاجون إلى ظروف عمل أقل إجهاداً.

ويضم المعوقون عقلياً وجسمانياً العميان، والصم، والبكم، والمصابين بالكساح، وذوى الأمراض المزمنة، وغير الأصحاء الملازمين لبيوتهم والمرضى المقيمين بالمستشفيات لفترات طويلة المدى.

وتعتبر أول مجموعة مستهدفة بالنسبة لكثير من البلدان العربية: الأميين الذين يشكلون حتى الآن أغلبية سكان الوطن العربى.

وعلى كل فإن المشاركة الفعلية للكبار فى بناء مجتمعاتهم صعبة إن لم تكن مستحيلة، فى عدد من البلدان العربية، بسبب الأمية الشاملة التى تشكل عقبة كبرى فى سبيل نقل الأفكار والرموز، كما أن تطبيق البرامج الأخرى لمواصلة تعليم الكبار، التى تعتبرشرطاً ضرورياً لعملية إدخال الصبغة العصرية تتعرض هى الأخرى للإعاقة أو تصبح مستحيلة بسبب عجز الأميين الكبار عن الإشتراك فيها. ولهذه الأسباب وغيرها من الأسباب الأخرى، فإن تخفيض الأمية يعتبر أحد الأولويات الكبرى لتعليم الكبار فى الدول العربية.

٩.التنسيق بين التعليم المدرسى والتعيم غير المدرسى:

ويتطلب تعليم الفئات المحرومة إتاحة الفرص التعليمية لتنمية كل ما لديها من قدرات بغض النظر عن موقعها أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية. ولكن هذا الهدف قد يكون بعيد المنال بالنظر إلى معطيات الواقع التى تبين أن كثيراً من القرى فى الريف والمواقع النائية فى البداية محرومة حرماناً يكاد يكون كاملاً من فرص التعليم الأساسى سواء للصغار أو للكبار، للذكور أو للإناث، الأمر الذى يتطلب ضرورة التركيز فى هذه المرحلة على ما يمكن تسميته التعليم الأساسى لكل المواطنين وخاصة تلك الفئات المحرومة. ويتطلب هذا وضع استراتيجية جديدة للدول العربية تهتم بصفة خاصة بالفئات المحرومة، تنسق بين جهود التعليم المدرسى وغير المدرسى من أجل تقديم تعليم أساسى لأبناء المجتمع جميعاً يتضمن المهارات التعليمية الوظيفية الرئيسية اللازمة لأبناء المجتمع كباراً وصغاراً، إناثاً وذكوراً، يلىٰ هذا التعليم الأساسى مؤسسات للتعليم المدرسى وأخرى للتعليم غير المدرسى - يراعى فيها

استحداث صيغ جديدة ملائمة لظروف هذه البيئات المحرومة ـ تتيح فى صيغة متكاملة استمرار تعلم الأفراد من خلال صيغ متنوعة(٣٣).

والتعليم اللامدرسى تعبير يكتنفه قدر من الغموض وعدم التحديد، وذلك بحكم طبيعة الواقع الذى يدل عليه من ناحية، وقلة الأبحاث فى مجاله من ناحية ثانية. ويعرفه بعض الثقاة بأنه كل نشاط تعليمى تعلمى، وكل معرفة أو مهارة أو قيمة أو سلوك ينمو خارج المدرسة، من حولها ومن فوقها ومن تحتها، وفى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ـ فى المصنع والمشغل والمزرعة والحقل، فى الجيش ومصالح الحكومة، فى التنظيمات السياسية ومنظمات الشباب، فى النقابات والاتحادات والجمعيات، فى برامج الخدمة العامة ومراكز التدريب، فى المنزل والشارع... وباختصار فى كل ركن من أركان المجتمع وكل موقف من مواقف الحياة خارج حدود نظام التعليم المدرسى(٣٤).

وإذا كان التعليم المدرسى (نظاماً موحداً) له بداية وتتابع ونهاية، فإن التعليم اللامدرسى ـ على النقيض من ذلك ـ مجموعة نظم متعددة، ليس بينها رابط سوى وجودها جميعاً خارج المدرسة، وقربها من أرض الواقع ملتحمة مع العمل والحياة، وأصالتها وقدرتها على تكييف نفسها فى ضوء ظروفها ووظائفها، وقيمتها الفورية وعوائدها المباشرة على المجتمع. وفيما عدا ذلك، فإن هذه النظم تتفاوت، بل تختلف، فيما بينها من حيث المستوى والهدف والشكل والمحتوى وطرق التعليم والتعلم، ونمط الإدارة وأساليب الإجراء.

ونتيجة لذلك أصبح التعليم اللامدرسى مادة انتشارية أو حركة انطلاقية يكتسب كثيراً من خواص الماء والهواء، فهو مع الناس حيثما تحركوا، بل ويسعى إليهم ولو كانوا فى أماكن نائية أو دنية، بأطراف الصحراء، وعلى قمم الجبال وفى أعماق الريف المعزول، وفى الأحياء الشعبية المهجورة، وله من مرونة التخطيط، ما يسمح له بالتوسع والامتداد فى كل مجال ومكان، ويسمح بالتلون والتشكل بحسب ما يؤديه من برامج لإشباع مطالب الثقافة والفراغ والمهن والمواطنة(٣٥).

وهو غير مكلف لأنه يتخفف من مطالب النفقات الثابتة والجارية التى تثقل الميزانيات. إنه يستخدم مؤسسات وتجهيزات التعليم المدرسى، وينتفع بكل ما تقدمه الوزارات والهيئات الأخرى العاملة فى المجتمع.

وهو فى فلسفته وبرامجه وتنظيماته وطرائقه تعليم يتمركز على الدارس الكبير، يفصل مواده وأنشطته على مقاسه، ويتعرف على حاجاته، ويتفهم عقليته وسيكلوجيته ويسترشد بخبرته ويرحب بإسهاماته، ويعرف كيف يستثير دافعيته، ويدخل إليه من مداخل مختلفة.

ويتحدد مدى وأهمية تنسيق أنشطة التعليم اللامدرسى مع التعليم المدرسى فى ضرورة تبنى إطار فلسفة أو شبكة للتعليم تستمر مدى حياة الفرد، وعناصر ومؤسسات مثل هذه الشبكة هى التى تزود الفرد بكل الإمكانيات المتاحة ـ بمدى مرن ومتنوع ـ مع الفرص التعليمية المفيدة له خلال دورة حياته. وفى مثل هذه الشبكة تتبادل وتتكامل مؤسسات التعليم المدرسى والتعليم اللامدرسى الفرص والتعزيز والدعم فيما بينها. وسياسة التعليم فى المستقبل هى تلك التى تتسم بالشمول ـ بمعنى أنها سوف توظف كل الوسائل المتاحة للتعليم وذلك لمقابلة النوع المتزايد من الطلب على التعليم. فقد ولى ذلك الوقت الذى كان فيه التعليم المدرسى قادراً ـ بمفرده ـ على أن يحقق كل الحاجات التعليمية للمجتمعات ويفى بها ـ وهذا يقتضى إجراء التعديلات والتطوير اللازم فى سياستنا التعليمية(٣٦).

وتتوزع مجالات التنسيق فيما بين التعليم المدرسى والتعليم اللامدرسى إلى نوعين رئيسيين من أنواع التكامل هما: التكامل الأفقى ـ وهو ذلك الذى يتيح تجميع كل أنواع التعليم المتاحة داخل المجتمع ـ فى المدرسة وخارج المدرسة ـ بحيث يغذى كل منهما الآخر. النوع الثانى هو التكامل الرأسى ـ وهو ذلك الذى يتيح ربط الحلقات التعليمية بعضها بعضاً ـ سواء من حيث أنواعها أو مستوياتها، وبحيث يتاح التعليم للفرد طوال حياته. ويسبق ذلك كله ضرورة أن يكون هناك تكامل فيما بين الأهداف والغايات العامة فى المجتمع.

وتتمثل بعض جوانب التكامل الأفقى ـ بما يحقق التنسيق ـ فى شبكة التعليم فى المجتمع فيما بين:

ـ المدرسة ـ المجتمع المحلى ـ عالم العمل وسائل الاتصال الجماهيرية ـ الهيئات الثقافية والدينية.

ـ فيما بين الموضوعات الدراسية المتعددة (خارج وداخل المدرسة).

ـ فيما بين مختلف أبعاد النمو الإنسانى (النمو الأخلاقى ـ المعرفى والمهارى) وذلك خلال مرحلة معينة من مراحل العمر.

أما التكامل الرأسى فتتضح أهميته فى ضوء طبيعة إعداد الأطفال والناشئة لعالم اجتماعى تتغير معالمه تغيراً سريعاً إلى الدرجة التى يختلف فيها الواقع الذى يعيشه الفرد فى مرحلة الطفولة والتنشئة المبكرة عن ذلك الواقع الذى يعيشه عندما يبلغ سن الرشد. ويتطلب الهدف الحديث للتربية والتعليم أن تتاح الفرص التعليمية المتتالية للإنسان خلال دورة حياته، ذلك أن المهارات والقيم والاتجاهات التى يقضى الأطفال طفولتهم فى اكتسابها فى ميادين المعرفة والمهارة والعلاقات الشخصية المتبادلة سوف تتغير عندما يبلغ هؤلاء سن الرشد ـ ومن ثم لن تتلاءم مع واقع العالم الذى سوف يعيشه الأفراد(٣٧).

وتشمل أبعاد التكامل الرأسى فى مؤسسات شبكة التربية فى المجتمع التنسيق فيما بين:

ـ مختلف مراحل التعليم ـ (ما قبل المدرسى ـ المدرسى ـ ما بعد المدرسى الموازى ـ المتناوب).

ـ مستويات التعليم والمواد والموضوعات الدراسية فى مرحلة معينة.

ـ الاحتياجات التعليمية للأدوار التى يقوم بها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة.

ـ جوانب النمو الإنسانى خلال دورة حياة الإنسان (النمو البدنى «الجسمى» ـ الأخلاقى المعرفى ـ المهارى .... إلخ).

١٠. أولوية محو الأمية فى إطار تعليم مستمر:

وبغض النظر عن المبدأ الأساسى القائل بأنه ينبغى أن يتاح التعليم لكل الناس، يضطر التخطيط التربوى إلى اللجوء إلى أسلوب الانتقاء، وإلى تزويد بعض

المجموعات بتعليم أكثر من غيرها. ومع هذا فإن اختيار المجموعات المستهدفة يمكن أن يبنى على التزام أخلاقى نحو المحرومين من فرص التعليم أكثر من غيرهم كما أشرنا من قبل. ولاشك أن أولى الفئات المحرومة، الأميون.

ولأن محو الأمية يكون هنا (خطوة على الطريق)، كان من الطبيعى أن تتأطر جهود تعليم الكبار بفلسفة ترى التربية تتسع باتساع الحياة زماناً ومكاناً.

ولقد نشأ التعليم المستمر ونما كصيغة خاصة بتعليم الكبار، وقد تجاوز اليوم حدود هذا التعليم، وأصبح تعليم الكبار سواء كان محو أمية، أو تدريباً مهنياً، أو ثقافة شعبية مجرد مظهر أو جانب من مظاهر وجوانب التعليم المستمر.

إنه تعليم للإنسان فى كل مراحل عمره، ويجمع بين الصغار والكبار، ويأخذ بكل نواحى القابلية التربوية فى جوانبها الفيزيقية والعقلية والنفسية وعلى المستوى الفردى والاجتماعى، وسواء كان ذلك لحاجات ذاتية أو قومية، مادية أو معنوية، ترفيهية أو نفعية. ومن ثم فهو تعليم يربط العلم بالعمل والكتاب بالحياة، والمدرسة بالمجتمع، ويجعل من كل خبرة حية موضوع دراسة وتعلم(٣٨).

وهكذا يتحول التعليم المستمر إلى مشروع حضارى عام، ومسلك لصهر ومرور ثقافة قومية متجانسة، وطريق تتأصل فى مدارجه وحدة إعداد العاملين بالشكل الذى لا يقضى على خصوصيات الأفراد، وطبيعة تقسيم العمل وحقيقة المراكز المتباينة.

وإذا كان التعليم النظامى قد عرف بأرستقراطيته، فإن التعليم المستمر يتميز بشعبيته، تلك الشعبية التى تجعله لايعمل لترقية فردية طبقية اجتماعية عامة. لقد جاء أولاً لتعزيز مكانة الفئات المحرومة فى المجتمع، ولتحسين أحوالها وتنمية قدراتها. وشعبية التعليم تعنى انفتاحه على كل طبقات المجتمع وبالذات على الطبقات العاملة التى حرمت من فرص التعليم المستمر، وتعنى نشره وتعميمه، وتعنى تيسيره لكل إنسان مهما كانت قدراته وأوضاعه، وتعنى أولاً وأخيراً تغيير النظم التقليدية فى بنى التعليم ومحتوياته وأساليب تدريسه وإدارته مؤسساته، وأولويات أهدافه(٣٩).

وإذا كان من الضرورى للتعليم المستمر أن يكون شاملاً، فإن الشمول هنا لايقصد منه الموسوعية والإحاطة المستوفية لجميع تفصيلاتها، فهذا يكاد يكون متعذراً بحكم طبيعة الفعل وبحكم طبيعة المعرفة فى أحوالها المعاصرة وتناميها بمتواليات هندسية

باستمرار، وإنما هو شمول نسبى يستند فيه على الاختيار، والمعيار المجمل لهذا الاختيار إنما هو الملاءمة بين طبيعة المعرفة والخبرات الإنسانية التى تشتمل عليها وبين حاجات الفرد وميوله ورغباته وقدراته واستعدادته وحاجات المجتمع ومطالب تنميته وتقدمه.

وهذا المعيار له متضمناته فى تنظيم مناهج الدراسة وبرامجها وفى تطوير طرق التعليم وأساليبه، والتأكيد على خصائص الفردية فيها، وفى تنمية الجهود الذاتية فى التعلم وتطوير المنهجيات السليمة فى توجيهها(٤٠).

ويترتب على ذلك جملة من المتضمنات، منها العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين وتقدير ما بينهم من التمايز والتفاوت نتيجة جملة من العوامل الوراثية والبيئية، بما فى ذلك الأحوال الاجتماعية، وتفسير مبدأ تكافؤ الفرص تفسيراً وافياً بذلك التفاوت، وتكييف المناهج والبرامج لمراعاتها، بل منها إدراك ما بين الثقافات والبلاد وما بلغته أنظمتها التعليمية من التطور ومدى ما استوعبته من خصائصها القومية، حتى ليستتبع ذلك التفاوت أن تكون لكل منها صيغتها الخاصة بها فى تفسير مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، على صعيد التطبيق، بما يكفل ملاءمة تلك الصيغة لأحوال هذا البلد أو ذاك وحاجاته وإمكاناته فى الواقع.

وهناك شروط لابد من توافرها لقيام التعليم مدى الحياة، ويمكن بيان هذه الشروط كما يلى: إتاحة الفرصة المتكافئة، وتوفير الدافعية والقدرة على التعلم. بالنسبة للفرصة المتكافئة، ينبغى أن يظل هدف كل مجتمع هو تحقيق أكبر قدر ممكن من إضفاء الصبغة الديموقراطية وتقديم فرص أكبر بصورة متزايدة لأفراد المجتمع لمواصلة التعليم والمساعدة على ضمان اقتسام مثل هذه الفرص بصورة أكثر عدلاً من أى وقت مضى(٤١).

وعلاوة على ذلك، فإن المجتمعات لاتستطيع أن تفعل أكثر من أن تقدم فرص التعلم مدى الحياة إلى من هم على استعداد لتقبلها. ومن المؤكد، فى حالات كثيرة، أن الجهد المطلوب للاستفادة من هذه الفرص فى البلدان النامية أكثر بكثير منه فى مجتمع صناعى ذى دخل كبير. وإذا شئنا استخدام أبسط الأمثلة، فإن الأمر يتطلب بذل جهد أكبر لدفع الفرد إلى التوجه إلى جهاز تليفزيونى جماعى بدلاً من مشاهدة

البرامج أمام جهازه الخاص فى غرفة المعيشة)، ومن ثم فإن موضوع (الحافز) خطير للغاية. وترتبط المسائل المنبثقة من عامل الفرصة والدافع بجوانب القدرة على التعلم. ومن الواضح أن فكرة القدرة على التعلم، بما تتضمنه من قدرة على قبول الأفكار الجديدة واتساع الأفق وصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى مجموعة مركبة من مهارات واتجاهات التعلم مثل مهارات النطق والملاحظة والمهارات اليدوية أو القدرة على التعلم من الآخرين، تمتد لأبعد من مجرد التعرف على العد والقراءة والكتابة. ولكن يظل للنوع الأخير أهميته الكبرى نظراً لأن القراءة والكتابة تعتبران المفتاح لتحقيق تعلم مرن والقدرة على الاستفادة من التعلم الذاتى(٤٢).

وإذا كانت برامج محو الأمية هى التى يجب أن تحتل الأولوية، فلابد من الإشارة هنا إلى أن هناك نوعين من الأمية، هناك الأمية الكبرى وهى أمية المجتمع نفسه، وهى ما يمكن أن تسمى الأمية الحضارية، وهناك الأمية الصغرى، وهى أمية الأفراد وهى الأمية الأبجدية، والصلة وثيقة بينهما، فلاتكون الأمية الأبجدية إلا تكون الأمية الحضارية، فهذه هى الأم الشرعية التى تحتضنها وتوفر المناخ الاجتماعى لها، والأمية الحضارية هى مشكلة الدول النامية فى العصر الحاضر، وهى التخلف الذى تعانيه والذى تنفصل فيه عن النمط الحضارى المعاصر. ومن هذا التصور يتضح أسباب إخفاق كثير من محاولات محو الأمية الأبجدية، لأنها تعالج أعراض الداء ولا تتقصى نشر جرثومته فى حنايا الكائن الحى تسرى فى نسيجه(٤٣).

ويشتمل مفهوم محو الأمية الحضارى على جانبين مهمين: جانب يكشف عن نشأة الأمية أصلاً ويفسر وجودها، وجانب يلتمس خلالها ويوضح الإطار العام لمواجهتها. والجانب الثانى يتضمن المواجهة الشاملة والمشاركة الجماهيرية الواسعة التى تتيح لهذا النشاط أن يدخل فى المنزل والحقول والمصنع، وأن يديره فى كل منطقة أهلها، ويمولونه بالتعاون مع السلطات المحلية والمركزية وينشئون فى كل حياة متكاملة من التدريب المهنى والتعاونى والنشاط الثقافى والإعلامى والرياضى والترفيهى، بحيث يكون هذا النشاط، نشاط المواجهة الشاملة، جزءاً من الزمن الاجتماعى للمجتمع، وهذا أسلوب للحملات الشاملة الذى يقوم على أن التعليم حق وواجب على الدولة وعلى المواطن معاً، فعلى الدولة أن تقدمه وتيسره وتنشره

وتلزمه، وعلى المواطن أن يتلقاه، ويقوم له، وهما واجبان لايسقطهما عن الدولة ولا عن المواطن تقادم العهد ومرور الزمن(٤٤).

ولكى تنجح جهود محو الأمية بهذا التصور، ينبغى أن يتوافر لها مبدآن هما:

- الوظيفية: ففى عام ١٩٧٥ نجد أن إعلان بيرسيبوليس، قد أشار إلى هذا المبدأ حين تم ربط محو الأمية بالوفاء بالمتطلبات الأساسية للإنسان والتى تتدرج من حاجاته الحيوية والمباشرة إلى أن يكون فعالاً فى التغيير الاجتماعى(٤٥).
- المشاركة: وتعد المشاركة من جانب غير المتعلمين أنفسهم أمراً أساسياً، فهى تمثل أكثر الطرق فعالية لضمان وجود الدافع الأصيل والحقيقى من جانب من يهمهم الأمر من السكان.

١١.البعد النفسى:

كل صانع يتعامل مع مادة معينة لابد أن يكون على دراية جيدة بطبيعة هذه المادة حتى يمكن أن يحسن ما يصنع ويتقنه، والأمثلة على ذلك أكثر من أن تعد وتحصى، ويكفى أن نشير إلى «الفلاح» و«الأرض»، فالأرض هى موضوع عمل الفلاح وكذلك «المزروعات» التى يريد زراعتها، فهل يستطيع أحد أن يتصور إمكان توفيقه فى عمله إن لم يكن على علم بطبيعة ما يزرع والأرض التى يزرع فيها؟!

ومن هنا فنحن أيضا لانستطيع أن نتصور إمكان قيام تخطيط أو تنظيم أو برامج لتعليم الكبار إن جهلنا طبيعة الكبار وخصائصهم النفسية.

والغريب أن لدينا مئات من الدراسات عن الطفل: الطفل فى أسبوعه الأول، والطفل بعد الأسبوع الثانى من عمره، والطفل ابن الشهور الستة، ثم هناك أيضا كتب لا عد لها ولا حصر، تتناول التغيرات التى يمر بها الطفل: عن صحته وتطوره الفكرى وعن مئات من الوجوه الأخرى الخاصة به. ثم لدينا أيضا عشرات من الدراسات التى ألفت عن اتجاهات المراهق فى وجوهها المتباينة.

وظهر حديثا عدد متزايد من الدراسات عن الكبار وبخاصة أولئك الذين تقدمت بهم السن، أما عن السنوات الوسطى من العمر، فليس هناك إلا عدد قليل من التقارير المتخصصة تخصصا عاليا، ولكن يندر أن توجد بحوث شاملة عن حياة

الإنسان بكاملها وتمامها، من حيث علاقتها ـ على الأقل ـ بموضوع التعليم، وكأننا حسبنا أن مرحلة كبر السن مرحلة واحدة ليس فيها نمو ولا تطور، وكأنما هى تخطو من أولها إلى آخرها بخطى متساوية فى نفس الاتجاهات، وعلى نفس المسطح.

وإذا كان أحسن وصف للمراهقة هو أنها مرحلة الصراعات، فإن أصدق وصف لمرحلة الشباب (من ١٨ ـ ٣٥ على وجه التقريب) هو أنها مرحلة المسئوليات، فهى مرحلة الزواج واختيار شريك أو شريكة الحياة، وهى مرحلة التوظف أو البحث عن العمل أو المهنة فى أغلب الأحوال، وهى المرحلة التى يقع فيها غالبا الحمل وإنجاب الأطفال أو على الأقل الطفل الأول، وهى مرحلة المشاركة فى المسئولية الاجتماعية الإيجابية كمواطن له دور معين فى قطاع معين فى الأسرة والعمل والمجتمع.

وتظهر هنا أكثر حاجة الشباب إلى تعلم المهارات الضرورية لتحقيق أو إشباع تطلعاتهم، فالرغبة فى تعلم المهارات العملية التى تتطلبها المهنة أو العمل تبلغ الذروة، والرغبة فى تعلم المهارات التى تحقق المزيد من الدخل وتضمن الأمان المادى والكفاية الاقتصادية تبلغ نهاية حدتها. وتعلم المهارات التى تحقق النجاح فى الحياة الزوجية تأخذ الكثير من أوقات الشباب وتفكيرهم، وهذه فرصة مسئولى تعليم الكبار.

أما بالنسبة للمرحلة التالية التى تبدأ من ٣٥ ـ ٥٥ على وجه التقريب، فتتميز بأن الأفراد فيها يحتلون أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع، فقد وصلوا غالبا إلى درجة عالية من التجربة العملية والاجتماعية، وأصبحوا نتيجة لذلك يتحملون مسئوليات أكبر نسبيا من المرحلة السابقة.

ففى السنوات العشر الأولى من هذه الفترة تبلغ الدوافع ذروتها، ويبلغ الطموح الفردى أقصى مداه، ولكن فى السنوات الأخيرة منها تبدأ التغيرات الجسمية التى تقتضيها طبيعة المرحلة تحد من هذا الطموح، وتضغط مطالب الأسرة، ومسئوليات العمل فى هذه الفترة فتقلل من حماس الفرد نحو ذاته وشخصيته، ولكن حماسه نحو أبنائه وتأمين مستقبلهم ومستقبل الأسرة يزداد حتى يستوعب كل وقته ومجهوده، ومن هنا قد تصادفنا بعض الصعوبات فى اجتذاب الأميين فى هذه الفترة وفى تكوين الدوافع القوية عندهم نحو التعلم.

والفرق الرئيسى بين التعليم الإلزامى وتعليم الكبار هو أن النوع الأول إلزامى، بينما الثانى ليس كذلك، فمن الناحية العملية يشكل الموجودون فى الدراسة جمهورا مأسورا: فهم بحق فى حالة تلمذة، ذلك أن ما يتعلمون وتوقيت وكيفية التعلم أمور يقررها لهم شخص آخر، وعلى العكس من ذلك، فإن الكبار هم الذين يقررون بأنفسهم نوع وتوقيت وطريقة تلقى العلم. وهم من ذلك كله، يختارون إذا ما كانوا سيتعلمون من عدمه، وانطلاقا من ذلك لا تستطيع مؤسسات تعليم الكبار المضى فى تشجيع نشر تعليم الكبار على نطاق واسع إلا عن طريق عرض فرص التعليم، وهم لا يستطيعون ضمان استفادة عدد كبير من الكبار، من مثل هذه الفرص ولا يستطيعون بكل تأكيد ضمان أن تقوم المجموعات المكلفة بإنجاز ذلك.

إن أى مؤسسة لتعليم الكبار أشبه ما تكون «بالسوق المركزى» من حيث أنها لا تستطيع ضمان الحصول على عدد كاف من الزبائن من المقيمين فى منطقة التجمع المحيطة بها لتحقق المبرر الذى دعا إلى وجودها، ولكنها تستطيع عن طريق التجربة والخطأ وحدهما أن تكتشف أيا من منتجاتها، أى دوراتها الدراسية وأنشطتها، سوف يجتذب الاهتمام. إلا أنها لاتشبه «السوق المركزى» من حيث أنه يستطيع ـ إذا رغب فى ذلك ولم يتعرض لضغط الإنهيار المالى ـ أن يعرض عددا كبيرا من منتجاته التى لا يوجد طلب ظاهر عليها وأن يخصص قدرا غير متجانس من الوقت والطاقة لتسويقها، وبمعنى آخر يستطيع أن يعرض عددا قليلا، أو كثيرا من البرامج ليس بدفاع أنها شعبية ولكن لأنها تعتبر مقبولة اجتماعيا.

على أن عاملا أساسيا ـ وعند البعض هو العامل الأساسى الأول فى تعليم الكبار ـ هو الخبرة الغنية الوافرة التى يمتاز بها المتعلم الكبير، وما يمكن أن يستفاد منها عند عملية التعليم. وهنا يمكن أن نذكر ثلاث أفكار:

ـ أن الكبار لديهم خبرة أكثر.

ـ أن الكبار لديهم أنواع مختلفة من الخبرات.

ـ أن خبرات الكبار قد نظمت بأشكال مختلفة.

والنقاط الثلاث تفسر نفسها بنفسها، فإن الخبرات الجنسية والاجتماعية التى

مارسها الكبار تميزهم بشكل واضح عن عالم الأطفال، ويمكن أن يقال مثل ذلك إذا تحدثنا عن خبراتهم فى الفهم أو فى السياسة أو فى الحرب، ولكن لم يتح لهذه النقطة بالذات أن تفهم أو تقبل، فقد لوحظ أنها نسيت أو أغفلت عمدا فى حالات كثيرة حين حاول بعض المربين أن يضعوا منهجا للكبار ولم يكن المنهج الذى وضعوه إلا «صورة» لبعض المناهج التى كانت قد وضعت لصغار السن!!

وفى السنوات التى يتقدم فيها المتعلم كبير السن ـ على الرغم من المحاولات، التى يبذلها كبار السن فى هذه المرحلة ـ يبدو أن التفاوت الذى يحدث بين كبار السن إذا قورن بعضهم ببعض أشد من التفاوت الذى يحدث بين الأطفال، بالإضافة إلى ذلك، فإن لكبار السن معاملات مع أفراد تتباين أعمارهم.

ومن مقتضيات تعرفنا النفسى بالكبير أن ننظر فى هذا الجانب الهام من وجوده، ألا وهو حاجاته النفسية ـ الاجتماعية. وحاجات الكبار مثل حاجات الصغار قوى كبيرة فى حياتهم فى شتى اتجاهاتها، وتمثل بالنسبة إلى تعلمهم المحرك والموجه والضامن لاستمرار السير ومواصلته فى طريق اكتساب الخبرة الجديدة، إلا أن حاجات الكبار تختلف بطبيعة الحال عن حاجات الصغار من حيث تعقدها وعمقها، لهذا يجب أن ندرس فى ضوء الاعتبارات التالية:

أ ـ أن أى حصر أو نظام للحاجات النفسية ـ الاجتماعية عند الكبار ليس حصرا أو نظاما نهائيا، إذ تتعدد حاجات الكبار وتتنوع متأثرة بالظروف والعوامل الاجتماعية الثقافية الاقتصادية التى يعيش فيها الكبير.

ب ـ نتعرف على حاجات الكبار منهم أنفسهم، مع واقع حياتهم وليس من تصورات سابقة مهما كانت درجة تنظيمها واستيعابها.

جـ ـ ومجالات حاجات الكبير هى مجالات الحياة التى يتحركون فيها، مجالات نشاطهم واتصالهم وارتباطهم فى الأسرة وفى العمل وفى الجماعات المختلفة التى يتعامل الكبير معها.

د ـ وقد تستولد حاجات جديدة للكبار من خلال سعيهم لإشباع حاجات معينة نتيجة الاستثارة ورغبة فى الاستزادة.

١٢.التنمية:

إذا كان التعليم ـ كما يدل استقراء التاريخ ـ هو حجز الزاوية فى عملية التغيير الحضارى والتهيئة له بإعداد أدواته ومتطلباته، إلا أنه إلى جانب هذا الواقع التاريخى يقوم واقع آخر هو أن النظام التربوى الجديد فى معظم الأقطار العربية، قام إما عن طريق الأجانب مباشرة أو تحت توجيههم وإشرافهم ليخدم أهدافا محددة وأولية، بحيث تكون برامج التعليم ملبية لحاجات المستعمر الأجنبى، الذى لم يكن يريد إلا أن يخرج «معاونين له» فى الإدارة والتنظيم، وبعض الفنيين من مستويات دنيا فى مجالات الخدمات والإنتاج، وقد حقق هذا ونشأت فئة المتعلمين الذين أصبحت لهم بهذه الخصائص مكانة متميزة. وعلى الرغم من أن التناقضات الكامنة فى الظواهر الاجتماعية أفضت إلى أن تكون مؤسسات التعليم هى معاقل الحرية التى خرجت القادة، الذين حرروا بلادهم سياسيا، إلا أن التقاليد التى ترسبت فى النظام التربوى وغربته الاجتماعية ظلت تشكل قيدا ثقيلا على عمليات التطوير والترشيد والتكيف مع الوظائف الجديدة.

وينبغى أن ندرك أن النظام التربوى، كنشاط متخصص، هو شىء فنى، أما قرار التنمية، أو تغيير المجتمع تغييرا حضاريا، فهو قرار سياسى لم تكن مجتمعاتنا تملكه بعد، لأنها لم تكن مستقلة سياسيا. وهذا القرار هو الذى يوجه إنتاج المؤسسات التربوية كما وكيفا لتخدم خطة التغيير.

وعلى الرغم من أن بلداننا العربية قد حصلت كلها على استقلالها ـ على فترات ـ منذ عدة عقود، إلا أن استقراء واقع التنمية البشرية فى جملة الوطن العربى يشير إلى أنه لم توجد سياسة أو استراتيجية لهذه التنمية، وإن وجدت سياسات واستراتيجيات لأكثر عناصرها كل على حدة، ويبدو أن الأولوية فى جملة البلدان العربية أعطيت للعنصر الأول، وهو التعليم، وداخل هذا التعليم قامت أولويات، إذ أعطيت الأولوية للتعليم النظامى على التعليم غير النظامى، ولتعليم الصغار على تعليم الكبار، وللتعليم الإبتدائى على التعليم الثانوى، ولـلتعليم الثانوى على التعليم العالى، وللتعليم الأكاديمى على التعليم المهنى والتقنى، وللتعليم الأدبى على التعليم العلمى، وللتعليم من بعد الكم على التعليم من بعد الكيف، وللتعليم من أجل الطلب

الشعبى على التعليم من أجل احتياجات العمالة والتنمية، وللتعليم السابق على العمل المنعزل عنه على التعليم المتناوب مع العمل الملتحم به. وأخيرا وليس آخرا للتعليم التقليدى على التعليم المتجدد.وحتى عندما علت بعض الأصوات داعية إلى التعليم من أجل التنمية، وشرعت الخطط التعليمية تستجيب لهذه الدعوة فهمت التنمية البشرية على أنها تربية الصفوة وإعدادها لاحتلال مواقع قيادية فى بنية المهن والوظائف، وترك سواد الشعب فى سن العمل وجماهير العمال والفلاحين دون تعليم يذكر.

لقد آن الآوان لأن ننظر إلى تعليم الكبار على أنه جزء لايتجزأ من عملية التنمية الشاملة يفعل فيها وينفعل بها، فتعليم الكبار دعامة أساسية فى البنية التحتية للاقتصاد وغيره، كما هو ركيزة التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية لاتتحقق التنمية السليمة إلا به، وفى الوقت نفسه يتأثر تعليم الكبار، كما ونوعا بمستوى التنمية والعوامل المؤثرة فيها فى كل الميادين، فالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تحول دون تمتع الكبار ـ كل الكبار نساء ورجالا ـ بفرص التعليم الجيد والنجاح فيه مما يتطلب مواجهة مباشرة لهذه المعوقات لإزالتها من جهة، وتعزيز الإمكانات القائمة فى المجتمع وعوامل التغيير فيه وتعبئتها وتوجيهها وفق تخطيط محكم ليتوافر تعليم جيد للكبار ومنتج.

وفى كل الأحوال فإن عملية تعليم الكبار لاتستهدف تحسين الإنتاج فحسب، بل هى تسعى لتحقيق تنمية متكاملة لشخصياتهم عن طريق تنمية قيمهم واتجاهاتهم وعقولهم ومهاراتهم فى آن معا.. وهكذا تمكنهم من المساهمة الفعالة فى الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية فى مجتمعهم، فضلا عن قيامهم بزيادة الإنتاج فيه، ومن هنا نجد أن تنمية الشعور بالالتزام وغرس الفلسفة الاجتماعية، على بصيرة فى النفوس، والحرص على تحسين قيمها ومبادئها واتجاهاتها فى سلوك الأفراد ينبغى أن يسير جنبا إلى جنب مع تحسين المهارات الإنتاجية.

ان الحضارة المعاصرة فى المقام الأول، مستمرة فى أن تصبح فنية أكثر، وأكثر تخصصا، وتتم بالاعتماد المتبادل والتعضيد الشديد، ويفرض ذلك الموقف على الناس مستوى تعليميا متزايد الإرتفاع. وبينما يتمتع كل جيل جديد بفرص تعليم

أكثر من الأجيال السابقة لمواجهة متطلبات المجتمع، فإن كثيرا ممن تخطوا سن التعليم الرسمى يصبحون تدريجيا أقل قدرة على مواجهة مشكلات عالم متغير. إن مهمة تعليم الكبار هى مساعدة الناس على سد أى نقص فى النواحى التعليمية قد يتعرضون له.

إن العالم المتغير يفرض ـ فى المقام الثانى ـ على الناس أن يعيدوا توافقهم مع بيئاتهم باستمرار. وأن من سمات الحضارة الفنية تغير أنماط الأعمال، فتقل الأعمال غير الفنية، وتزيد الأعمال التى تتطلب مهارات مهنية، ومن ثم يواجه الكبار غير المؤهلين مشكلة مزدوجة هى عدم وجود عمل ملائم، بجانب قصورهم المهنى، وعلى تعليم الكبار أن يوفر لهؤلاء التوجيه والإرشاد والبرامج التدريبية والتشغيل الملائم لمعاونتهم على إعادة تكيفهم. وثمة ناحية أخرى هامة من مشكلة إعادة التكيف، وهى (التقاعد)، وتلك مشكلة حادة بالنسبة للأشخاص الذين يتعرضون لها، كما أنها أيضا مشكلة اجتماعية ذات أبعاد خطيرة، إذ أنه لا يوجد مجتمع يستطيع أن يعول عددا متزايدا من الشيوخ المتقاعدين. إن مساعدة المسنين على أن يكونوا ذوى فائدة لمجتمعاتهم لهى مسئولية أخرى تقع على عاتق تعليم الكبار.

كذلك فإن عملية تعليم الكبار تلعب دورا قياديا فى تغيير البناء الطبقى فى المجتمع وتساعد على تسريع عملية الانتقال الاجتماعى بحيث يصبح المجتمع معتمدا وقائما على مبدأ المساواة والحرية والعدالة الاجتماعية، فانتشار الثقافة والتربية والتعليم بين الجماهير خصوصا فئات العمال والفلاحين الذين يشكلون الجمهرة المهنية والمتوسطة، يحقق الإنسجام والتعاون بين هذه الطبقات المهنية والمتوسطة، وهذا يحقق الإنسجام والتعاون بين شرائح وفئات المجتمع ويقضى على ظاهرة الصراع الطبقى والاستغلال الاجتماعى.

ومن جهة ثانية نشاهد أن اكتساب الثقافة والتربية الأساسية من قبل الشرائح والفئات العمالية يساعد أبناءها ويحفزهم على الذهاب إلى مؤسسات التعليم العالى للتخصص فى المواضيع العلمية والتكنولوجية، وبالتالى إشغال الأعمال والوظائف المهنية التى يحتاجها المجتمع، وإشغال هؤلاء الأفراد لهذه الأعمال والوظائف لابد أن يسبب لهم النقلة الاجتماعية إلى المراكز العليا والحساسة فى المجتمع، ولابد أن

يحسن ظروفهم وأحوالهم الاقتصادية والمعاشية، وعندما يشعر أبناء الفئات والشرائح العمالية بأن المجتمع يسمح لأبنائهم بالانتقال الاجتماعى العمودى فى حالة نجاحهم الدراسى والعلمى والمهنى، فإنهم يعتقدون بأنهم يعيشون وسط مجتمع ديمقراطى وعادل، ومثل هذا الاعتقاد يدفعهم إلى تأييد النظام الاجتماعى والسياسى والانضواء تحت لوائه،الأمر الذى يسبب الهدوء السياسى والاجتماعى واستتباب الأمن والسلام والطمأنينة فى ربوع المجتمع وحالة كهذه لابد أن تدفع الأفراد نحو الإنصراف إلى أعمالهم وزيادة الإنتاج والخلق والإبداع للمجتمع الكبير.

وتتميز الدول العربية بوحدة ثقافية واجتماعية ذات ديانة سائدة واحدة يدين بها أغلبية الناس ولغة واحدة وثقافة واحدة، وكلها لها الجذور نفسها. وترتبط تنمية التراث الثقافى العربى ونظام القيم فيها ارتباطا وثيقا بأهداف تعليم الكبار وبرامجه. والواقع أن المبادرة بالنشاطات التعليمية والتوسع فيها وفى مرافق التعليم للكبار ينبغى أن ينظر إليها كعنصر لتهيئة الظروف الكفيلة بتحقيق حياة ثقافية أكثر ثراء وغنى، وإتاحة الفرصة لأفراد المجتمعات المحلية لتحقيق ذاتها، ولهذا أهمية من ناحيتين، فأولا، نجد الثقافة العربية بما فيها من تقاليد وقيم ومظاهر للتعبير عنها، لها بطبيعة الحال خصائصها المتميزة، وطرقها المختلفة المتنوعة فى تحقيقها. الأمر الثانى أن هناك مناطق تتميز بثقافات محلية تختلف اختلافا بسيطا عن الثقافة العربية السائدة. والهدف فى هذه الحالة ينبغى أن يكون: الحفاظ على القيم.

١٣.الاستمرارية:

أدت كثير من المتغيرات والظروف التى عرضنا لها فى الفصل الأول من هذا الجزء إلى ضرورة إعادة النظر إلى التعليم بحيث لا ينقسم إلى مراحل مفتعلة تضع حدودا فاصلة بين التعليم العام والتعليم المهنى، أو بين التعليم النظرى والتعليم العملى، أو بين تعليم الصغار والشباب وتعليم الكبار، وألا تقسم الناس إلى فئتين: فئة الدارسين وفئة العاملين الكاسبين خارج المدرسة، فالناس لايظلون طيلة حياتهم فى المهنة التى بدأوا بها حياتهم العملية، كما أن حاجتهم إلى المزيد من التعليم والتدريب والمران هى حاجة مستمرة يجب ألا تحدها حدود الزمان أو المكان، لهذا، فقد مضى ـ أو يجب أن يمضى ـ عهد الحدود الفاصلة فى التعليم زمانا ومكانا، حتى

يترسخ المفهوم الجديد الذى يأخذ بالتكامل والاستمرار زمانا ومكانا، وذلك تحقيقا لوظيفية تعليم الكبار واستمراره.

ولقد مس «المؤتمر الدولى لتعليم الكبار» الذى انعقد فى «مونتريال» بكندا سنة ١٩٦٠ ذلك المفهوم مسا خفيفا حين قرر أنه لم يعد كافيا أن يقضى المرء اثنتى عشر سنة أو خمس عشرة سنة فى التعليم بالمدارس حتى يتمكن من أن يسلك طريقه فى الحياة التى قد تمتد لأكثر من خمسين عاما، فبعض ما تعلمناه نحن حين كنا صغارا قد أصبح اليوم عتيقا، وما من شك فى أننا بحاجة إلى أن نضيف إليه ما هو جديد، لهذا يجب ايجاد اتصال مباشر بين السلطات القائمة على تعليم الكبار والسلطات القائمة على التعليم النظامى، ابتغاء تمهيد الطريق أمام عملية التعليم المستمر مدى الحياة.

ولعل من المفيد أن نعيد تأمل مفهوم تعليم الكبار الذى بلوره المؤتمر التاسع عشر لليونسكو الذى انعقد فى نيروبى (أكتوبر ١٩٧٦) فى أنه «المجموعة الكاملة للعمليات التربوية المنظمة أيا كان المضمون، والمستوى، وطرق التدريس، سواء كان شكليا أو غير ذلك، وسواء كانت تطيل أو تحل محل بداية تعليمية فى المدارس والكليات والجامعات إلى جانب فترة المران، وفيها ينظر المجتمع إلى هؤلاء الأشخاص المنتمين إليه على أنهم كبار يطورون قدراتهم، ويخصبون معلوماتهم، ويحسنون من توصلاتهم الفنية والمهنية، أو يوجههم المجتمع إلى اتجاه جديد، أو يجرى تغيرات فى أوضاعهم أو سلوكهم وفى الرؤية المزدوجة للتطور الشخصى الكامل والمشاركة الشخصية الكاملة فى التطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى المتوازن والمستقل».

فتعليم الكبار بهذا المفهوم عملية لابد أن تكون مستمرة ولا تقيد بأية أشكال تنظيمية مثل المناهج أو الخطط أو المحتوى الدراسى أو طريقة التدريس أو سن معين للمتعلم لأنه تعليم للجميع باختلاف ثقافاتهم وأعمارهم، ولتحقيق العديد من الدوافع مثل الإعداد المهنى، وتنمية مهارات العمل، ولقضاء وقت الفراغ، وتجديد الشهادات أو الحصول على مؤهلات أو درجات علمية جديدة، والتربية الأساسية للكبار، وهى تشمل (محو الأمية الثقافية مثل تعلم القراءة والكتابة والصحة العامة، تربية الأطفال، والتغذية السليمة... إلخ).

وقد كشفت الأدبيات التربوية النقاب عن أن مفهوم التربية المستمرة مبدأ قديم ترجع جذوره التاريخية إلى أعماق الماضى من حيث المعنى والمبنى ولكنه لم ينل اهتماما ملحوظا إلا فى النصف الثانى من القرن العشرين لاقترانه بضرورة تأصيل علم تعليم الكبار ابتداء من مرحلة محو الأمية إلى مرحلة المعاصرة لمتطلبات الحياة العلمية والتكنولوجية والتحديث للمعارف والخبرات البشرية.

وعليه فالتربية المستمرة بمفهومها الواسع تعنى «تربية الإنسان فى كل مراحل عمره، تجمع بين الصغار والكبار، وتأخذ بكل نواحى القابلية التربوية فى جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية وعلى المستوى الفردى والاجتماعى، سواء أكان ذلك لحاجات ذاتية أو قومية، مادية أو معنوية ترفيهية أو نفعية، ومن ثم فهى تربية تربط العلم بالعمل والكتاب بالحياة والمدرسة بالمجتمع، وتجعل من كل خبرة حية موضوع دراسة وتعلم».

وبهذا فإن التربية المستمرة تستطيع ـ إذا أحسن الوعى بها والتنظيم لها ـ أن تحقق عددا من الأهداف مثل:

ـ التجديد الشامل للنظام التربوى عبر تطوير مستمر.

ـ إحداث تعديلات عميقة فى وظائف التربية وشروط منحها وفى الجمهور الذى تستهدفه.

ـ تأمين تربية أكمل وأكثر تنوعا وتخصصا فى الوقت الذى تستند فيه إلى قاعدة أمتن من الثقافة العامة.

ـ التربية من أجل التنمية، بحيث تسهم فى التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وفى تعزيز الذاتية الثقافية وتدعيم الوحدة الوطنية.

ـ تأمين حق الفرد فى التعلم بإتاحة الفرصة له للدخول إلى مؤسسة التعليم، وتحقيق تكافؤ الفرص للنجاح وتذليل العوائق التى تواجهه.

ـ تأمين قاعدة تعليمية مشتركة، وتأمين خدمات تعليمية متكيفة مع طموحات وخصائص وحاجات مختلف الأعمار، ومختلف الفئات الاجتماعية، الاقتصادية المهنية.

- توفير فرص ثانية للتعلم داخل النظم التعليمية، التى تتخطى بمقدار أوسع نظام التعليم المدرسى، ذلك أن اكتساب المعارف والقيم والمواقف والمهارات يحصل أكثر فأكثر خارج المدرسة.
- أن لا تعتبر التربية وقفا على المدرسة، وتمتد مدى الحياة كلها.

وكثير من أهداف وخصائص التعليم المستمر يتطلب أن تتميز البرامج التى توضع لتحقيقها بالمرونة، يصدق ذلك خاصة على الأنظمة المدرسية نفسها، فإن ما فيها من الشكلية والصلابة، والفواصل القاطعة رأسيا بين مراحلها بعضها البعض وأفقيا بين أنواعها تقيد حركة المتعلمين وتعطل تنمية بواعثهم وقدراتهم على التعلم، وهى بهذه المثابة تعارض مبدأ التربية المستمرة، وتقصر عنايتهم على الحصول على الشهادة والأجازات والوقوف عندها، وإذا كانت المرونة مطلوبة فى تلك الأنظمة المدرسية، فهى مطلوبة أيضا وبصورة أوفى فى الأنظمة اللامدرسية، سواء للصغار فى مرحلة الطفولة الأولى أو للكبار وهم يتقدمون فى مراحل العمر بين مطالع الشباب وأواخر الشيخوخة، وتتعدد بواعثهم ومطالبهم ومهامتهم فى الحياة، وتتنوع بلا حد، مما يتطلب مرونة واسعة فى الصيغ التى توضع للاستجابة لحاجاتهم وأحوالهم، مما يؤكد خاصية أفرادها وتمايزها إلى حد بعيد.

وأخيرا فقد جاء التعليم المستمر بفلسفة تنظيمية جديدة تحارب كل علل النمطية والمتمثلة فى البيروقراطية والروتينية والزمنية، فكل صيغة تربوية معترف بها، يجب أن تتوافق مع نوعية الزبائن، والحاجات المستهدفة، أو الإمكانات المتاحة، والظروف القائمة. والتربية فى عرف التعليم المستمر إنسانية، تعمل مع أناس لأغراض اجتماعية لذلك فهى تربية تحريرية، تحرر الذات من قيود الاغتراب، والضعف، والجهل. والتربية إذ تعمل للتنمية لاتفرق بين تنمية فردية وجماعية، مادية وأدبية، ولاتعمل لصالح نظام على حساب منظومين فيه، ولا لحساب طبقة سائدة على حساب طبقات مسودة، وهكذا تأخذ بالتجديدية والتنوعية والابتكارية والعملية، وبدلا من تركيزها على وجود وحماية مؤسسات نمطية، تركز على انتشار شبكة من البرامج والصيغ والأساليب التى لاتعرف النمطية ولا الروتينية ولا البيروقراطية ولا الزمنية.

١٤. أولوية محو الأمية كجزء أساسى من تعليم الكبار:

على الرغم مما نحرص على التأكيد عليه من أن خطأ شاع فى الوطن العربى يردف محو الأمية بتعليم الكبار، وأن الحقيقة تشير إلى أن محو الأمية مجرد مجال من مجالات تعليم الكبار، بالرغم من هذا، فلابد من الإقرار بوجوب أن تحتل جهود محو الأمية أولوية فى أى استراتيجية مستقبلة لتعليم الكبار.

والأمية، فى الصورة الاجتماعية التى نعرفها بها الآن، لم تكن مشكلة فى المجتمعات التقليدية، وهى لم تعد كذلك إلا فى إطار التطور الاجتماعى والسياسى الحديث، بعد أن أصبح التعليم حقا وواجبا على الدولة والمواطن معا من الناحية السياسية، وأصبح العمل فى المجتمع الحضارى الجديد، مرتبطا بالتعليم أكثر من ارتباطه بالممارسة التقليدية، بمعنى أن ارتباطه بالموضوع ومتطلباته أكثر من ارتباطه بعامل الزمن، من الناحية الأخرى.

وبعد أن أصاب العمل الإنسانى نفسه تغييرات نوعية، سواء من حيث اكتساب مهارات، أو من حيث أدواته، أو حجم إنتاجه، أو طبيعة علاقاته، من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، ارتبطت مهارة العمل فى المجتمع الحضارى الجديد بالظروف الموضوعية للعمل ولنوعه، أكثر من ارتباطها بعامل الممارسة والمحاكاة، أى بالعلم، أكثر من الزمن. وينبغى، بالضرورة أن نضع فى الاعتبار، الظروف التاريخية للمجتمعات النامية، ومنها الأقطار العربية، التى عانت وتعانى من التخلف، نتيجة لتأخرها الزمنى فى اعتناق مقومات الحضارة المعاصرة وممارستها، بما فرض عليها من قهر الاستعمار الأجنبى الذى سلبها حرياتها السياسية، التى تباشر بها حقوق التقدم الاجتماعى، والذى استثمر لخيره، من إمكاناته المادية ما انتفع به اقتصاده، وأهمل منها ما كان فيه خير لتلك المجتمعات، مما أدى إلى فقرها الاجتماعى والاقتصادى.

وقد يبدو شىء من التناقض بين الاهتمام الواضح فى الأقطار العربية بنشر التعليم، وخاصة الإبتدائى، وبين عدم الاهتمام الواضح بمكافحة الأمية، على إن التعليم المدرسى أكثر كلفة وأطول زمنا من تعليم الكبار، وقد يكون هذا صحيحا على المدى الطويل جدا، ولكن على المدى القصير، لن ينجح التوسع في التعليم الإبتدائى فى القضاء على الأمية، أو حتى مكافحتها بدرجة ملموسة فالتوسع فى التعليم لايواكب الزيادة في عدد السكان، كما يزيد الارتداد إلى الأمية بين خريجى

المدارس الالزامية والمتسربين منهـا من أعداد الأميين، والأمر الذى يجب على الأقطار العربية أن تضعـه فى اعتبارها هو أن مشكلة الأمية أكثـر إلحاحا وخطورة من أن تترك لكى تذبل وتنتهى مع الزمن.

ويوجد عدد من الأسـباب الاجتماعية والسـياسية والاقتصـادية تدفع إلى مكافحة الأمية،وخاصة خلال عملية التنمية.

ففى المجتـمعات التى تسودها الأمـية ـ مثل البلاد العـربية ـ فى غالبيـتها ـ تحكم التقاليد سلوك الأفراد، ويكون مجال فكرهم وسلوكـهم محدودا ومحكوما بالجماعة الصغيـرة التى يعيشون فيـها ـ ويكون التغير بالـغ البطء، مما يسبب مقاومة التـغيرات التى تتطلبها حركة التنمية والتحديث. وقـد أكدت الدراسات الاجتماعية الدور الهام الذى يقوم به التـعليم ومعرفـة القراءة والكتابة فى التـغيير الاجـتماعى فـالفرد الذى يعيش فى مجتمع حـديث يتلقى معلومات تزيد مائة مرة عما يتلقـاه الفرد فى مجتمع تقليدى نام وينقل ٦٠٪ من هذه المعلومات عن طريق القراءة.

وبرامج محو الأمية الموجهة للكبـار لابد أن تتسم بالوظيفية وبالتالى تصبح أنشطة ترمى إلى مسـاعدة الإنسان على الحيـاة في مستـوى أعلى اقتصاديا وفكريا وروحـيا، كمـا تهدف إلى التـوسع فى نطاق عقله وأبعـاد تفكيره وتنمى شـخصـيتـه وتحفظ له كرامته الإنسانية وتدعمها. ونحن عندما ندخل برامج محو الأمية فى المصنع والمزرعة والمجتمع المحلى، فإننا نقوم بعـملية التثقيف فيما يختص بحقـوقه وواجباته، وبالتالى نعلم الإنسان كيف يحمى الأولى ويحترم الثانية، وعملية التثقيف هذه تعلم الأمى أن يرى عمله كجزء من العمل القومى، وأن إنتـاجه جزء من الإنتاج القومى أو جزء من كل ما يهدف إلى تنمية وتحسين ظروف المجتمع.

والنجاح فى ميدان التنـمية الاجتماعيـة والاقتصادية لايمكن تحقيقـه بدون التركيز على تطوير الـعـقول والمـدارك والاتجاهـات، ثم جـعل الأفـراد قـديرين على تحـمل مسـئوليات العمـل والإنتاج، أكفاء فى زيادته وقـيادته وإدارته وضمـان الوصول إلى إنجازات حقيقية وايجابية فيه.

إن الدرس الحاسم الذى خلصت إليه جهود محو أمية الكبار هو الحاجة إلى تجنب النظر إلى محو الأمـية بوصفها حلا تـقنيا شاملا للمشكلات التى تتـصف بالتقنية فى

جزء منها وحسب، بل إن الأمر يتطلب نهجا شاملا ومتعدد الأبعاد لكل من التنمية ومحو الأمية على السواء، والواقع أنه قد يبدو أن برامج محو الأمية لايمكن إلا أن تكون وظيفية تماما، كما أن سياقات التنمية لا تفضى إلى محو الأمية بصورة تامة إلا إذا هى أولت أهمية إلى التغير الاجتماعى والثقافى وكذا النمو الاقتصادى.

وفى عام ١٩٧٥، نجد أن إعلان «بيير سيبوليس» قد وسع من مفهوم الوظيفية حينما أشار إلى أنه فى أغلب الحالات «تحقق النجاح حين تم ربط محو الأمية بالوفاء بالمتطلبات الأساسية للإنسان، والتى تنتج من حاجاته الحيوية المباشرة إلى المشاركة الفعالة فى التغير الاجتماعى».

إن مبدأ الوظيفية يسيطر اليوم على اتجاه العمل في محو الأمية. ومن المتفق عليه بالاجماع فى جميع أقاليم العالم ـ بصرف النظر عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية أو النظام السياسى ـ أن تعلم القراءة والكتابة لايمكن أن يمثل غاية فى حد ذاته. ولما كان الأمر كذلك، فمن الواضح أن الأهداف المحددة للعمل فى محو الأمية بين جماهير الكبار تعد ذات أهميةكبيرة، وترتبط هذه الأهداف ارتباطا وثيقا بمستوى تنمية المجتمعات، وكذا بأهداف من يشجعون النشاط التعليمى والأفراد والجماعات الراغبة فى التخلص من الأمية التى يعانونها.

ومن المفروض أن تتوجه جهود محو أمية الكبار بمعظم ما سبق لنا أن عرضنا له من منطلقات، ونؤكد هنا على ما يأتى:

- يتم الإستناد إلى الفلسفة النابعة من المجتمع بخصائصه الأصيلة وبتطلعاته إلى التقدم فى تحديد أهداف جهود محو الأمية من نواحيها الإنسانية، والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وتتم متابعة تلك الأهداف فى تطوير المناهج والبرامج أغراضا ومحتويات وفى تنظيم النشاط التربوى عامة.
- يراعى فى تحقيق التكامل بين حملة محو الأمية وبين التنمية الشاملة، إيلاء الأسبقية فى المشروعات لقطاعات الإنتاج فى الميدانين الصناعى والزراعى وجعلهما فى المناطق الريفية خاصة عنصرا فى مجموعة متكاملة من المشروعات التى ترمى مجتمعة إلى تطوير وسائل الإنتاج ومستويات الحياة عامة، من نواحيها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، ومع ما يترتب على ذلك من تطوير الجوانب

التربوية فى جهود محو أمية الكبار لتؤدى إلى تنمية المهارات المعرفية والمهنية والاتجاهات القومية والوظيفية والاجتماعية والحضارية على السواء.

- تولى فى تنظيم جهود محو الأمية أسبقية للفئات المحرومة وبخاصة فى الريف، وبين الطبقة العاملة والنساء وبين البدو واليافعين، ويتم تكييف الجهد المبذول لحاجاتهم وأحوالهم، وتكون وسيلة لتمكينهم من التغلب على التخلف والمشاركة فى الحياة العامة ليكون فى ذلك تحقيق للديمقراطية وصلتها بمصالح الجماهير.

- النظر إلى محو الأمية باعتباره أساسا لتعليم الكبار ومنطلقا لتطوير نماذجه الأخرى، ومن بينها نماذج التدريب المهنى، وليكون موازيا للتربية المدرسية، محققا مبدأ التعليم المستمر، غير متقيد فيها بقيود الزمان والمكان مستجيبا لحاجات الأفراد لتطوير شخصياتهم وتقبل التغييرات الحضارية ولحاجات المجتمع وتطلعه إلى التقدم واستثماره للثورة العلمية والتقنية وللمساهمة فى بناء الحضارة الإنسانية. ولابد أن يساهم التعليم الجامعى فى تطوير هذه النماذج بتكييف دراساته وبإعداد المختصين وإجراء البحوث عنها.

وإذا كانت وظيفية محو أمية الكبار لاتسعى فقط إلى تعليم القراءة والكتابة والحساب كغايات فى حد ذاتها، بل الهدف هو رفع كفاءة الكبير فى عمله وتمكينه من أن يشارك مشاركة ايجابية فى نشاط مجتمعه الصغير والكبير، ومساعدته على أن يكون رب أسرة صالحا أو عضوا صالحا فى أسرته، فلابد لتحقيق هذا الغرض أن تشتمل مناهج الدراسة على أنواع من النشاط يتمثل فيها التدريب المهنى، والأساليب التكنولوجية الحديثة، والعلوم، وأساسيات الثقافة الاجتماعية، والمعارف الصحية، كما تتمثل فيها القراءة والكتابة والرياضيات. وليس يكفى وجود هذه العناصر بعضها بجانب بعض، بل لابد أن تتكامل هذه العناصر فى وحدة دراسية غايتها حل مشكلات الدارسين وسد احتياجاتهم، ذلك لأن المطلوب ليس معرفة هذه المعلومات والمهارات فحسب، ولكن المطلوب هو توظيف هذه وتلك فى تطوير العمل وترقية النشاط الاجتماعى. ولذا كان من الضرورى أن ينبثق تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وغيرها من المعلومات والمبادىء والأفكار من التدريب المهنى وما يتصل به من نشاط علمى، على أن يعود ثانية فيخلق الحاجة إلى معرفة أرقى، وتدريب عملى على مهارات مهنية أرقى. وبهذا يتحقق التكامل بين نواحى المعرفة والعمل.

خاتمة

إن الأسباب الداعية إلى إجراء إصلاحات على ثلاثة أنواع: النوع الأول يعود إلى الرغبة فى معالجة بعض العيوب، وتدارك النقص الملحوظ فى سير النظام التربوى. وهذه الملاحظة ميسورة لكل من له خبرة بقضايا التعليم، ومن له دراية بمتطلبات العصر. وأكثر تلك العيوب أشبه ما تكون بما يعرف فى الطب باضطرابات النمو، ويمكن عدها من النتائج المترتبة على المشاكل الاجتماعية والاقتصادية. وبما أن التعليم لايستطيع القضاء على أسباب تلك الاضطرابات، فلم يعد فى وسعه إلا أن يحاول التخفيف من الآثار السيئة الناجمة عنها. ومع ذلك، فقد يكون من الخطأ التغافل عن بعض الظواهر المؤسفة التى ليست لا من قبيل الاضطرابات المؤقتة، ولا من نوع الأعراض الزائلة، بل هى على العكس، من الإمارات التى تشير إلى اختلال داخلى فى الأنظمة التربوية بالذات. وهذا الاختلال لابد من تشخيصه وتفحصه ليتسنى بعد ذلك تصحيحه. إن هذه النظرة التى تبناها عدد كبير من رجال التربية ومسؤوليها، تخلق الظروف الملائمة للانتقاد الذاتى الدقيق، مما يساعد رجال الإصلاح على وضع أفكار جديدة.

على أن الاختلال الداخلى فى النظام التربوى ليس هو السبب الوحيد الداعى إلى الإصلاح والتعديل، فالعوامل الخارجية تؤثر بدورها، كالاكتشافات العلمية والنتائج التى يتوصل إليها الباحثون، وهى ترشدنا باستمرار إلى الطرق الجديدة الكفيلة برفع مستوى التعليم وجعله يتسم بالطابع العقلانى.

وأخيراً، لا ننسى أن الأنظمة التربوية التى كثيراً ما يوجه إليها الانتقاد، وترمى بالجمود والرجعية، قد تكون رغم ذلك مدفوعة أحياناً من الداخل لكى تسير فى طريق التجديد والتحسن والمعاصرة. إن التربية كائن حى كسائر الكائنات الحية، ومشروع اجتماعى كغيره من مشاريع المجتمع، وصرح متين شيدته جماعة من ذوى الإخلاص، فهى دائماً متفتحة للأفكار الجديدة، مهما كان رأى بعض المعارضين، ولهذا فهى باستمرار مدفوعة برغبة قوية نابعة من كيانها لإجراء مايجب من الإصلاح(٤٦).

وفى مواجهة المشكلات الماثلة فى أنظمة تعليم الكبار العربية، وفى سبيل تمكينها من النهوض بمهماتها الإنسانية والقومية ومساهمتها فى تكوين المجتمع العربى المتعلم، فإن هناك حاجة إلى اعتماد منهجية علمية لتطوير محتوى هذا التعليم وطرائقه ووسائله وأساليب التقويم فيه، ولعل هذه المنهجية تستند إلى العناصر التالية(٤٧).

- استيعاب المبادىء الرئيسية للتربية العربية وما قد ينشأ عنها من فلسفة اجتماعية تربوية متميزة والعمل على متابعة متضمناتها فى محتوى التعليم وطرائقه ووسائله وأساليب تقويمه والتحقق من تمثلها فى مجمل النشاط التربوى وفى الخبرات والأنماط السلوكية التى يتجلى بها.
- التأكيد على الشمول والتكامل فى التربية، سواء من حيث تعدد أنماطها المدرسية واللامدرسية وغير المدرسية وتغلغلها فى مجتمعها، أو من حيث عملياتها بدءاً من تحديد أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها، واعتبارها عملية موحدة متصلة الحلقات.
- التأكيد على التفاعل مع مجتمعها وتحقيق الملاءمة لخصائصه وأهدافه والتكيف لبيئاته، وبعبارة أخرى تعريب التربية من حيث أهدافها وقيمها، ومن حيث محتواها وأنماطها السلوكية، ومن حيث الفكر التربوى المتميز الذى يغذيها، مع ما يتضمنه ذلك من تأكيد للجوانب الإنسانية فى عملية التعريب ومع تأكيد أن يكون التفاعل انتقائياً ابتكارياً.
- التأكيد على خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وجعل التربية سبيلاً إلى تطوير شخصياتهم.
- استيعاب الثورة العلمية التقنية ومتابعة تطورها وإرساء مناهج العلم واقتران الفكر بالعمل.
- متابعة الفكر التربوى الحديث والانتفاع بالجهود العلمية والعملية فى ميادينه وتطوير البحوث التربوية لمواجهة المشكلات التربوية فى الوطن العربى وتنمية فكر عربى متميز.

ـ اعتماد المشاركة الواسعة من قبل المختصين فى التربية والعلوم السلوكية وفى ميادين المعرفة الأخرى، ومن قبل العاملين فى ميادينها وما يتصل بها.

ـ اعتماد التجريب، وجعل المؤسسة التربوية ميداناً للتجديد وتبنى المستحدثات واختبارها وتعميم نتائجها.

وإذا كانت الحركة التاريخية للأمة العربية خلال الثلاثين سنة الماضية ـ أقل أو يزيد ـ تدلنا على أن التربية فى الوطن العربى أثبتت قدرة محدودة فى بناء الأمة وصياغة مستقبلها وفق آمالها، بل كانت لها تأثيرات جانبية سلبية أحياناً، فليس معنى ذلك أن التربية فى المستقبل القريب والبعيد لايمكنها أن تضاعف قدرتها على البناء وصنع المستقبل اللاحق بالسرعة المرجوة فى الاتجاه السليم، ذلك رهن بالتغيرات التى تطرأ على العوامل المتحكمة فى هذه التربية والمرتبطة بها من الداخل والخارج. صحيح أن بعض هذه العوامل لايمكن السيطرة عليها من جانب الأمة العربية ولا من جانب التربية، لكن بعضها الآخر يمكن التعويل عليه فى تنمية هذه التربية بالفعل(٤٨).

فالتربية إذا أخلص لها النظام السياسى فى حرية وديموقراطية ، وأخلصت هى له على بصيرة، وهى إذا وجدت تنظيماً شعبياً كفئاً ترتكز عليه مثلما تغذيه وتسنده، وهى إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربى المشترك الجاد، وهى إذا استلهمت فى نموها الذات العربية الثقافية وتجسدت فيها قيمها الأصيلة ووعت احتياجاتها وآمالها بدلاً من الانبهار بنماذج الغير، وهى إذا مدت بصرها إلى القطاع غير المدرسى وأعطت أولوية لتعليم الكبار.. إن التربية إذا أصابها وأصابت كل ذلك أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير وأن تصحح مسارها وتعوض ما فاتها أن تقدمه للأمة العربية فى عقود سابقة.

هوامش

(١) محمد الهادى عفيفى، علم تعليم الكبار، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، جـ١، ص٤١.

(٢) مولى فرنر: إطار نظرى لتحديد وتصنيف العمليات فى تعليم الكبار، ترجمة محمد إسماعيل يوسف، دار نهضة مصر، ١٩٦٨، ص١٤.

(٣) المرجع السابق، ص١٥.

(٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: التعليم المستمر، بغداد، ١٩٨٦، ص٢٠٦.

(٥) المرجع السابق، ص٢٠٧.

(٦) محيى الدين صابر: الأمية حلول ومشكلات.

(٧) عبدالفتاح حجاج: فى: علم تعليم الكبار، ج٢، ص١٩١.

(٨) جون لو: تعليم الكبار، منظور عالمى، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، ١٩٧٨، ص٨٠ ـ ٨١.

(٩) أحمد حسن عبيد: الإسلام وتعليم الكبار، مجلة آراء، ١٩٧٦، ج١، صب٩٥.

(١٠) عبدالواحد يوسف: الجامعات وتحديات تعليم الكبار فى العالم العربى، المرجع السابق، ص٢٦٩.

(١١) محمد الهادى عفيفى، فى: علم تعليم الكبار، ج١، ص٢٢.

(١٢) سعاد خليل إسماعيل: مفاهيم جديدة فى التنمية والتربية ومغزاها فى تعليم الكبار، فى:آراء ١٩٧٦، العددان الأول والثانى، ص٢٤.

(١٣) ولبر هالنبك وآخرون: المجتمع وتعليم الكبار، ترجمة أنيس عبدالملك، دار نهضة مصر ١٩٦٨، ص٢٦.

(١٤) المرجع السابق، ص٢٧.

(١٥) المرجع السابق ، ص٢٨.

(١٦) ندوة تعليم الكبار والتنمية، التقرير النهائى، مرجع سابق، ص٢٦.

(١٧) المرجع السابق، ص٢٧.

(١٨) تعلم لتكون، ص٢٧٣.

(١٩) المجلس العالمى لتعليم الكبار: رؤية حول مستقبل تعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (٤٠)، سبتمبر١٩٩٣، ص١٩٦.

(٢٠) راجيش كاندون: التربية للجميع كما تقررها القلة، المرجع السابق، ص٢٠٠.

(٢١) المرجع السابق.

(٢٢) ج. كيد: كيف يتعلم الكبار، ترجمة أحمد خاكى، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة١٩٧٧، ص٥٣٣.

(٢٣) على عبدالمطلب: جوانب محو الأمية الحضارى، فى: المفهوم الحضارى للأمية، ص١٦٧.

(٢٤) عبدالعزيز البسام: التربية مستمرة مدى الحياة، فى: التعليم المستمر، ص٧٦.
(٢٥) كومبز، ص٢٧٤.
(٢٦) تعلم لتكون، ص٩٧.
(٢٧) تأملات فى مستقبل التنمية التربوية، ترجمة أنطوان خورى، التربية الجديدة، العدد ٢٦، مايو: ١٩٨٢، ص٦٥.
(٢٨) محمد أحمد الغنام: التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر، التربية الجديدة، العدد ١١، أبريل ١٩٧٧، ص٨.
(٢٩) المرجع السابق، ص٩.
(٣٠) استراتيجية لتعليم الفئات المحرومة فى إطار تحقيق ديموقراطية التعليم، آراء، ١٩٧٧، العددان الأول والثانى، ص٢٥.
(٣١) المرجع السابق، ص٢٦.
(٣٢) حون لو، ص٨٠ ـ ٨١.
(٣٣) استراتيجية لتعليم الفئات المحرومة، ص٢٧.
(٣٤) محمد أحمد الغنام: من الجديد فى التربية، التر بية الجديدة (٩)، أغسطس ١٩٧٦، ص٥.
(٣٥) محمود قمبر: برامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج، فى: الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار (تطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار) بغداد، ١٩٨٤، ص١٤١.
(٣٦) محمد جمال الدين نوير: التنسيق والتكامل فيما بين التعليم غير النظامى وتعليم الكبار والتعليم المدرسى، دراسة قدمت للمجلس القومى للتعليم، القاهرة، د.ت، ص١٧.
(٣٧) المرجع السابق، بص٢١.
(٣٨) محمود قمبر: تعليم الكبار، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥، ص٣٨.
(٣٩) المرجع السابق، ص١١٨.
(٤٠) عبدالعزيز البسام: التربية المستمرة مدى الحياة، ص٧٩.
(٤١) هـ. و. ر. هاوس: التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج فى البلاد النامية، ترجمة ونشر المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، ١٩٧٩، ص٣٦.
(٤٢) المرجع السابق، ص٣٨.
(٤٣) المفهوم الحضارى للأمية، ص١٥.
(٤٤) المرجع السابق، ص١٦.
(٤٥) على حمداش، دانييل مارتن: العمل فى محو الأمية: النظرية والممارسة، مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية، عمان، ١٩٨٩، ٤٠ ـ ٤٣.
(٤٦) تعلم لتكون، ص٢٤٤.
(٤٧) استراتيجية تطوير التربية العربية، ص٢٦٥.
(٤٨) محمد أحمد الغنام: دور التربية فى صنع مستقبل الأمة العربية، التربية الجديدة، (٢٩)، مايو/ أغسطس ١٩٨٣، ص٢٥.