



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

تعليم الجماهير

مجلة عربية محكمة متخصصة تعنى بتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة

العدد 62 / السنة الثانية والأربعون / ديسمبر / كانون الأول 2016

المدير المسؤول :

أ.د. محمد عبد الباري القدسي

رئيس التحرير :

د. محمد عبد الخالق مدبولي

أمين التحرير :

أ. جليلة العبيدي

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد. تونس

الهاتف : +216 71 905 334

تليفاكسميلي : +216 71 909 065

البريد الإلكتروني : alecso@alecso.org.tn

انترنت : www.alecso.org.tn

اللجنة العلمية

أ.د. عبد العزيز السنبيل
أ.د. طلعت عبد الحميد
أ.د. سامي نصار
أ.د. لحسن مـادى
أ.د. يحيى الصايدي
أ.د. عبد السلام الفقيه
أ.د. أسامة فـراج
أ.د. سعيد محمد السعيد

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير :

تونس ص. ب. 1120 – هاتف : 71.905.334 – تليفاكسميلي 71.909.065 (216)

Education@alecso.org.tn>

تعليم الجماهير مجلة عربية محكمة تعنى بتعليم الكبار والتعلم مدى

الحياة / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. - العدد 62

كانون الأول / ديسمبر 2016 . - تونس : المنظمة...، 2017

مجلة محكمة سنوية. - تعليم الجماهير مجلة عربية محكمة تعنى بتعليم الكبار

والتعلم مدى الحياة - ISSN : 0330-7026

ت/008/05/2017

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتوي

5 المقدمة:.....

ملف العدد:

- 9 - العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (2015-2024)
- واقع القرائية والامية في الوطن العربي في التقارير الدولية (مستخلصات
من وثائق المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/
الأردن 2016) 17

أ. د. خميس بن حميدة

أ. د. نور الدين ساسي

دراسات وبحوث:

- 53 - دراسة مقارنة لمركزي تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا
بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الافادة منها في مصر
د. نهلة جمال محمد سعد
- 76 - عن الحداثة وما بعدها... مقارنة تربوية في مجال تعليم الكبار
أ. سامح علي محمد طه

من قضايا تعليم الكبار:

- 143 - محو الأمية الحضارية للجميع
أ.د. طلعت عبد الحميد

تقارير العدد:

- 153 - التقرير الختامي للمؤتمر الثالث عشر لتعليم الكبار 14-17 إبريل 2015

تقديم:

كعهدها دائما تضطلع مصر بدورها التاريخي تجاه أمتها العربية، وتبادر إلى اقتراح إعلان العقد الممتد من 2015 إلى 2024 عقدا عربيا لمحو الأمية وتعليم الكبار، استدراكا لما واجه تلك الأمة في السنوات الأخيرة من تحولات عميقة وعنيفة، واستشعارا للخطر الداهم الذي يحيق بها من جراء تلك التحولات، وتبادر شقيقاتها العربية إلى تبني ذلك الاقتراح.

فقد أدت الانتفاضات الشعبية التي سميت بالربيع العربي إلى زعزعة بعض النظم العربية التي لم تكن عند مستوى المسؤولية تجاه تلك الشعوب، ونجحت بدرجات متفاوتة في إزاحة بعضها لتبدأ مسيرة إعادة البناء من جديد، وتعقدت الأوضاع في حالات أخرى حتى أضحت بؤرا للنزاع المسلح وعدم الاستقرار. وتحول المواطنون إلى نازحين ولاجئين، وانهارت المنظومات التعليمية فيها، وصار تلاميذها الذين يقدرون بأكثر من عشرة ملايين مرشحين للالتحاق بعشرات الملايين من الأميين الفعليين.

وما بين متطلبات إحداث التنمية وإعادة البناء، وتحديات الأمن القومي العربي المهدهد، تمثل جهود محو الأمية وبرامج تعليم الكبار ضرورة وجود وبقاء، ويمثل السعي من أجل جعل العقد القادم عقدا عربيا للقضاء على الأمية مسارا إجباريا لا بد من انتهاجه.

لهذه الدواعي والأسباب ارتأت هيئة التحرير أن يتصدر قرار القمة العربية رقم 29 بشرم الشيخ حول العقد العربي لمحو الأمية ملف هذا العدد، مشفوعا بكثير من الحقائق والأرقام حول واقع الأمية والقراءة في الوطن العربي من منظور التقارير الدولية والإقليمية.

كما وجدت في نشر التقرير الختامي حول وقائع المؤتمر العلمي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس الذي ترعاه الألكسو سنويا، أهمية بالغة بوصفه تدشيناً قويا يليق بهذا العقد العربي، وبداية موفقة لخطواته.

وما بين ملف العدد وتقريره، اهتمت هيئة التحرير بنشر دراستين علميتين مرتبطتين بالمجال أولاهما بعنوان: «دراسة مقارنة لمركزي تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر» لما للدراسات المقارنة من أهمية في الارتقاء بالمنظومات التربوية العربية على ضوء التجارب العالمية الناجحة.

وأما الدراسة الثانية فهي تنظيرية بعنوان: «عن الحداثة وما بعدها... مقارنة تربوية في مجال تعليم الكبار» تحلل المنظور الحضاري والتربوي لمفهوم تعليم الكبار وعلاقته بمفهوم الحداثة في المجتمعات المعاصرة.

وإننا إذ نتطلع إلى تحقيق أهداف العقد العربي ومقاصده من خلال الخطط التنفيذية والجهود المتواصلة والمنتسقة، نؤكد أنه لا نجاه لنهضة هذا الوطن من عثرته إلا بتعليم أبنائه وصون حقهم في المعرفة.

رئيس التحرير

ملف العدد

- العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (2015 - 2024)
- واقع القراءة والامية في الوطن العربي في التقارير الدولية (مستخلصات من وثائق المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/الأردن 2016)

العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (2015 - 2024)

إن مجلس الجامعة على مستوى القمة، بعد اطلاعه:

- على مذكرة الأمانة العامة،
- وعلى قرار المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) رقم (م ع / ع.د 22 ق / 18)،
- وعلى التقرير الختامي للاجتماع الأول للجنة التنسيق العليا للعقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (2015 - 2024) ،
- وعلى مذكرة المندوبية الدائمة لجمهورية مصر العربية،
- وعلى قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي رقم (، 2015/2/19 - 95 ع د. - 2029 ق)
- وعلى توصية المجلس الاقتصادي والاجتماعي على المستوى الوزاري التحضيري للقمة د.ع (، 26)
- وإدراكاً للتحديات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، وخاصة تحدي الهوية واللغة والكيان العربي الواحد،
- وإن يؤكد على ضرورة تطوير منظومة التعليم العربي بكافة مستوياته ومجالاته،

- وإذ يؤكد على مواصلة مسيرة التنمية العربية، انطلاقاً من أن الإلمام بالقراءة والكتابة والمعلومات وما يشهده العالم من التطور، أحد أعمدة بناء المواطن ليتمكن من القيام بدوره في العملية التنموية،
- وإذ يؤكد على إنهاء ظاهرة الأمية في مختلف أنحاء المنطقة العربية خلال السنوات العشرة القادمة،
- وإذ يؤكد على تنفيذ برنامج العمل والخطة الفنية الواردة في التقرير الختامي للاجتماع الأول للجنة التنسيق العليا للعقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار(2015-224)
- وإذ يتوجه بالشكر إلى جمهورية مصر العربية على مبادرتها لمحو الأمية وتعليم الكبار، وجهودها المقدرة لبلورة هذه المبادرة العربية الهامة بما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة في المنطقة العربية،
- وبعد الاستماع إلى إيضاحات الأمانة العامة،

- وفي ضوء المناقشات، قرر:

- 1- اعتماد «العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2024 - 2015» عقداً للقضاء على الأمية في جميع أنحاء الوطن العربي بجميع أشكالها (الأبجدية، الرقمية، الثقافية) بالصيغة المرفقة.
- 2- دعوة الدول الأعضاء إلى تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 - 2024، وتوفير التمويل اللازم لإنجازه على المستوى الوطني وتقديم كافة أنواع الدعم المطلوب لضمان نجاحه حسب الإمكانيات المتاحة لكل دولة.
- 3- تكليف الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالتنسيق مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمتابعة تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 - 2024.

إطار عمل العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

(2024 - 2015)

مقدمة:

يواجه الوطن العربي جملة من التحديات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، بل وصلت هذه التحديات إلى تحدي الهوية واللغة والكيان العربي الواحد، ولا شك أن هذه التحديات تصيب الوطن العربي في العمق وتسهم بمزيد من تشتيت قدراته وإمكاناته وإرثه الحضاري. فضلاً عن تحدي مجتمع المعلومات والاتصالات الحديثة الذي يتطلب المزيد من العناية بتطوير منظومة التعليم العربي بكافة مستوياتها ومجالاتها.

ونظراً إلى أن المعاملات اليومية مع البيئة التي ينخرط فيها الفرد والتي تتطلب منه استجابات مناسبة تعتمد على القراءة والكتابة ولو بالحدود الدنيا، تأتي أهمية حملات محو الأمية وتعليم الكبار لتصبح مكوناً أساسياً من مكونات التخطيط للنظام التعليمي.

ومع التطورات التي تسير باتجاه تحقيق المجتمع المتعلم فإن التواصل والتفاهم المكتوب أصبح يعتمد إماماً بالقراءة والكتابة، سواء في تعامله مع علامات الطريق أو مواعيد المواصلات والنقل، أو ملء الاستمارات الإدارية أو إيداع حساب مصرفي أو قراءة تعليمات في موضوعات تخصه. الخ....

وعليه فإن أحد أبعاد تحقيق المجتمع المتعلم هو تحقيق محو الأمية الكامل، والترويج للبيئة التي تعتمد التواصل المكتوب في المنزل وفي محل العمل وفي كل مكان في المجتمع.

ونظراً لاهتمام جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بقضية الأمية في الوطن العربي، وإشارةً إلى خطاب فخامة رئيس جمهورية مصر

العربية الذي ألقاه في القمة العربية في دورتها 25 التي عقدت في الكويت بتاريخ 25 و 26 مارس 2014، والذي دعا من خلاله إلى (إعلان العقد الحالي 2014 – 2024 عقداً للقضاء على الأمية في جميع أنحاء المنطقة العربية... وإلى اعتماد برنامج عمل يكون هدفه التخلص من ظاهرة الأمية في مختلف أنحاء المنطقة العربية خلال السنوات العشر القادمة، واقتراح أن تكون أولى خطواته عقد اجتماع في غضون الشهرين المقبلين لوزراء التعليم في الدول العربية يتم الإعداد الجيد له ويقر برنامج العمل الذي دعا لاعتماده، ولعلاج قضية هي الأساس والسبب للكثير من المشكلات المستعصية في العالم العربي. وهذا الطموح لا يتوقف عند محو الأمية بل يمتد إلى تمكين المواطن من الإلمام بكافة أساليب وأدوات التعامل مع العصر الحديث عبر تعليم متطور يسمح لأبناء الأمة العربية بمنافسة أقرانهم في العالم كله).

وبناء على ذلك تلقت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم خطاب الأمانة العامة لجامعة الدول العربية رقم 2443 بتاريخ 27 إبريل 2014 الذي تضمن طلب المندوبية الدائمة لجمهورية مصر العربية لدى جامعة الدول العربية باقتراح إعلان العقد الحالي 2014 – 2024 عقداً للقضاء على الأمية في جميع أنحاء الوطن العربي.

وطلبت عرض الموضوع على المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته 101 وعلى المؤتمر العام في دورته 22. (27 – 28/ 5/ 2014 تونس)

وتم عرض الموضوع على المجلس التنفيذي للمنظمة الذي أصدر قراره رقم (م ت د / 101 و / 21)، وقضى بـ:

1. الترحيب بدعوة فخامة المستشار عدلي منصور رئيس جمهورية مصر العربية بإعلان العقد 2014 – 2024 عقداً عربياً لمحو الأمية.

2. الموافقة على أن يتم العمل في تنفيذ برنامج العقد العربي لمحو الأمية وفقاً لما يلي:

أ. تتولى إدارة البرنامج لجنة تنسيق عليا من المنظمات والدوائر المعنية يتم تشكيلها في إطار الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، وتختص هذه

اللجنة بوضع برنامج العمل والخطة التنفيذية ومتابعة تنفيذ إجراءات محو الأمية خلال العقد.

ب. تتولى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقديم الدعم الفني اللازم للجنة التنسيق العليا وإلى الدول العربية التي تطلب ذلك.

ج. تقوم الدول العربية بوضع أنشطة ومشروعات وفق خطة زمنية تواكب العقد.

3- رفع الأمر للأمانة العامة لجامعة الدول العربية للنظر والاعتماد.

4- عرض ما جاء في هذا القرار على المؤتمر العام الموقر في دورته الثانية والعشرين للنظر والاعتماد.

وبناء على الفقرة الرابعة من قرار المجلس التنفيذي المشار إليها أعلاه، تم عرض القرار على المؤتمر العام في دورته الثانية والعشرين الذي قرر اعتماد قرار المجلس التنفيذي في دورته الواحدة بعد المائة رقم (م ت د / 101 / ق 21). كما هو مبين أعلاه، وطلب في البند رقم (3) من المدير العام رفع الأمر للأمانة العامة لجامعة الدول العربية في شأن ما ورد في الفقرة (2) من هذا القرار.

وقام المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برفع الأمر إلى الأمانة العامة لجامعة الدول العربية التي دعت إلى عقد اجتماع تنسيقي بين قطاع الشؤون الاجتماعية والمنظمة وجمهورية مصر العربية وقد تم ذلك في مقر الأمانة العامة بتاريخ 9/9/2014، وأقر تكليف جمهورية مصر العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإعداد الإطار المرجعي للعقد العربي لمحو الأمية ونشره في موقع المنظمة وإرساله إلى الدول العربية، لوضع أطرها الوطنية في ضوءها وفيما يلي إطار عمل العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: (2014 - 2024)

الإطار المفاهيمي:

ينطلق هذا الإطار من القيم الأساسية للتراث العربي والتي تنزل العلم منزلة الفريضة، وتعتبر التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وغايتها الحكمة التي على المرء طلبها أينما كانت، ويؤكد على الهوية الثقافية العربية بعناصرها وأطيافها المختلفة

والتي تكونت وتراكت عبر تاريخ طويل من التفاعل الحضاري، كما يراعي السياق العالمي الذي يقدم العلم والمعرفة كحق إنساني للجميع، وأن الحق في التعليم يتكامل مع بقية الحقوق وهو المقدمة الضرورية للحصول على الحقوق الأخرى؛ وذلك للمساهمة في بناء أفراد متحررين من الأمية قادرين على العيش والمشاركة في مجتمع المعرفة.

ومن ثم فإن هذا الإطار يتبنى مفهوماً لمحو الأمية كمجال من مجالات تعليم الكبار يواكب متطلبات مجتمع المعرفة؛ حيث ينظر إليه باعتباره عملية مستمرة مدى الحياة، موجهة للصغار والشباب والكبار، متكاملة مع مختلف مراحل التعليم النظامي، متعددة المستويات والأهداف والمحتويات، متنوعة في وسائل التواصل، تقليدية كانت أم الكترونية.

وتمتد النظرة في هذا الإطار إلى قضية الأمية كونها قضية مجتمعية متشابكة الأبعاد متعددة المظاهر؛ حيث الأمية الحضارية (الأبجدية، الثقافية، السياسية، الاجتماعية والرقمية وغيرها)، وهو بذلك يتبنى هذا الإطار مفهوماً واسعاً للأمية يحاول الاستفادة من البنى المؤسسية في الوطن العربي العاملة في مجال تعليم الكبار. ويتبنى مدخلاً تنموياً متعدد الأبعاد ينهض بالمجتمع العربي ويشيع بين أفراد ثقافة التعلم المستمر مدى الحياة. وهو بهذا لا ينفصل عن السياق العالمي الذي يقدم العلم والمعرفة للجميع؛ لذا يطمح إطار العمل إلى بناء أفراد متحررين من الأمية قادرين على العيش والمشاركة البناءة في مجتمعات المعرفة.

الرؤية:

وتعكس مفهوم الريادة الحضارية للوطن العربي بتكوين مواطن متحرر من الأمية، فاعل تنموي متعدد القدرات للقيام بالمهام المجتمعية المتعددة والعيش في عصر المعرفة.

الرسالة:

ومن خلالها تسعى الدول العربية إلى استعادة ريادتها الحضارية من خلال خطط وبرامج تستهدف التكامل بين مؤسسات التعليم بمختلف أنواعها وبين تعليم الصغار وتعليم الكبار لإتاحة فرص التعلم المستمر مدى الحياة لاستدامة التنمية.

المنطلقات:

يتبنى هذا الإطار مجموعة من المنطلقات الأساسية هي:

- مبدأ حقوق الإنسان.
- متطلبات التحول الديمقراطي في الوطن العربي.
- مقومات الهوية الثقافية العربية وتجلياتها.
- مجتمع المعرفة بشروطه وضغوطه.
- الشمول والعدالة وعدم التمييز.
- المفهوم الواسع لمحو الأمية الأبجدية والرقمية.
- فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة.
- معايير تحقيق الجودة والتميز.

أهداف إطار العمل:

- 1- تحرير جميع الأميين في الوطن العربي من الأمية بحلول 4202.
- 2- سد منابع الأمية من خلال استيعاب جميع الأطفال في سن التمدرس وتحقيق مبدأ إلزامية التعليم، والحد من ظاهرة الرسوب والتسرب.
- 3- توسيع برامج محو الأمية للفئات الأكثر فقراً والأشد احتياجاً لتمكينهم من المشاركة في مجتمع المعرفة.
- 4- تلبية حاجات التعلم لكافة الأميين من خلال إتاحة البرامج التنموية (التعليمية-الثقافية-الاقتصادية) لتنمية التعلم مدى الحياة لاستدامة التنمية.
- 5- تضييق الفجوة النوعية بين الجنسين في مجال تعليم الكبار.
- 6- تجفيف منابع الأمية ومكافحة الارتداد.

المتطلبات:

- ويتطلب تنفيذ هذا الإطار:
- وضع مفهوم إجرائي للأمّي.

- تحديد الفئة العمرية المستهدفة في محو الأمية في العقد.
- حصر الأميين في الفئة المعتمدة للعقد.
- إعلان يوم وطني للتحرر من الأمية.
- وضع قواعد خاصة بمحو الأمية في المراصد العربية للتعليم.
- تكوين لجان وطنية لوضع الخطط وتنفيذها وتقويمها. تشارك بها جميع القطاعات الحكومية والخاصة ومنظمات المجتمع المدني والاتحادات المتخصصة.
- إعداد آلية عربية لاعتماد المدربين والبرامج التدريبية في مجال تعليم الكبار.
- بناء القدرات الوطنية التي تعمل في مجال تعليم الكبار في الأقطار العربية.
- الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيا التعليم والإعلام والاتصال من أجل إنتاج برامج تعليمية عربية مشتركة وبحثها، مما يوسع من نطاق انتشارها ويزيد من عدد المستفيدين منها ويخفض كلفتها، إضافة إلى توظيف وسائل الإعلام المختلفة في الدعوة والمتابعة لأنشطة العقد في الوطن العربي.
- تعزيز الشراكات بين المؤسسات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال محو الأمية.
- إتباع آليات الإدارة التشاركية للمؤسسات العاملة في تعليم الكبار.
- وضع خطة إعلامية وطنية توظف شبكات التواصل الاجتماعي وكافة أجهزة الإعلام من أجل التوعية والتنظيم وحشد الطاقات لمواجهة مشكلة الأمية.
- تنويع مصادر التمويل لتنفيذ العقد.

واقع القراءة والامية في الوطن العربي في التقارير الدولية
(مستخلصات من وثائق المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب. البحر
الميت/الأردن 2016)

أ. د. خميس بن حميدة*
أ. د. نور الدين ساسي**

أولاً: القراءة وتعليم الكبار

من متطلبات الحياة اليومية في الزمن الحاضر أن تكون للفرد القدرات التي تمكّنه من التعامل بفعالية مع الظروف التي تقتضي القراءة بفهم والكتابة وإجراء العمليات الحسابية الضرورية في حياته العادية، كأن يقرأ أو يحرر رسالة بسيطة أو يستخلص فواتير استهلاك الماء أو التعامل مع الإنارة وغيرها. وتكتسي هذه القدرات أهمية بالغة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي لما لها من أثر عميق على أداء العامل إنتاجاً وإنتاجية، فبقدر ما تكون قدرات الفرد القرائية عالية ترتفع فعالية أدائه، ومن هنا جاء حرص المسؤولين في كل الدول، ومنها الدول العربية، على تحقيق أعلى قدر ممكن من القرائية لمواطنيها استجابة لاحتياجاتهم الخاصة ولتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إلى جانب ذلك، فإن القرائية تشكل الركن الأساسي للتنمية البشرية في كل المجتمعات وهي حق أساسي من حقوق الإنسان باعتبارها أداة لتحقيق الحقوق الأخرى السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

1. القرائية في الدول العربية عام 2000

في البداية لا بد من التعرّض لأمرين اثنين كإطار عام للحديث عن وضع القرائية في الدول العربية، الأمر الأول يتعلّق بمحو الأمية وبالقرائية مفهوماً وممارسة، ويتعلّق الأمر الثاني بالأسباب الكامنة وراء استمرار ظاهرة الأمية في الدول العربية وصعوبة القضاء عليها.

* أستاذ تعليم عالي - الجامعة التونسية

** أستاذ تعليم عالي - الجامعة التونسية

شهد مفهوم القراءة تطورا منذ أول تحديد له عام 1958، عندما عرّفت اليونسكو «القراءة» بأنه كل شخص قادر على قراءة وكتابة نص بسيط وقصير يتعلّق بحياته اليومية»، وهو تعريف يركّز بالأساس على اكتساب مهارات الأبجدة (القراءة والكتابة) دون أن يحدّد المقصود بالعبارة «نص بسيط وقصير» أو أن يبرز الجانب الضمني فيها ألا وهو توظيف هذه المهارات لفائدة الفرد ذاته وفائدة المجتمع الذي يعيش فيه. لكن نظرا لما لتوظيف تلك المهارات من تأثير مباشر على سلوك الفرد وعلاقته بالمجتمع الذي يتعامل معه، توسّع ذلك المفهوم وتطوّر وأفضى الى مفهوم جديد يركّز على دور المهارات في أداء الفرد لمهامه في الحياة اليومية، هو «القراءة الوظيفية». ففي عام 1978، عرّفت اليونسكو الشخص القارئ وظيفياً بأنه «الشخص الذي يقدر على القيام بكل الأنشطة الضرورية للتعامل مع المجموعة التي يعيش فيها ولمواصلة استعمال القراءة والكتابة والحساب لتنمية ذاته وتنمية مجتمعه.»

ونتيجة للانفجار المعرفي وتطوّر تكنولوجيا المعلومات بشكل متزايد منذ نهاية القرن الماضي، أصبح لزاما على الفرد الاستئناس بهذه المعرفة وهذه التكنولوجيات واكتساب المهارات المتطوّرة ذات العلاقة التي تمكّنه من الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية بالفعالية اللازمة. لذلك برز تعريف جديد للقراءة بيّنت فيه اليونسكو عام 2003 أن القراءة هي «القدرة على التعريف والتفسير والخلق والتواصل والحساب بواسطة استعمال المواد المكتوبة والمطبوعة ذات العلاقة بسياقات مختلفة. وتشمل القراءة التعلّم المتواصل الذي يمكن الفرد من تحقيق أهدافه وتنمية معارفه وإمكانياته ومن المشاركة بصورة كاملة في مجموعته وفي المجتمع بكامله.»

وفي ضوء هذه التطوّرات يمكن القول إن القراءة هي في واقع الأمر قرائيات، نظرا إلى أن لكل مجال معرفي مهارات قرائية خاصة به ينبغي أن يكتسبها كل فرد يريد الخوض فيه. وينجرّ عن هذه النظرة الى القرائية مقارنة مختلفة لمناهج تعليم الكبار وأساليبه الإندراغوجية، مقارنة تأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلمين في حياتهم اليومية، الى جانب خصائصهم واستعداداتهم النفسية، حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات المطلوبة واستخدامها حسب الحاجة.

من ناحية أخرى، وفيما يخص القرائية في الدول العربية جاء في تقرير اليونسكو عن أوضاع التعليم في العالم العربي لعام 2015، أن التقارير التي قدمتها الدول

العربية لا تعطى بالضرورة صورة عن وضع قرائية البالغين لديها، مشيرًا إلى أن فئة «غير أمي» والتي وردت في الدراسات المقدمة لا تعنى بالضرورة أنه يجيد التواصل الكتابي أو المهارات الوظيفية الأساسية.¹ ولهذه الملاحظة أهمية كبيرة في عملية التعرف على الأميين وحساب أعدادهم في الدول العربية، وبالتالي على الإحصاءات التي تبلورها الدول العربية وتعتمدها في مخططاتها وبرامجها الإنمائية.

ومن الصعوبات التي تواجه تحديد الحجم الحقيقي للأمية في الدول العربية تلك المتعلقة بطريقة التعرف على الأميين أنفسهم وعلى الحصول على أرقام وإحصائيات تقيس هذه الظاهرة بصورة دقيقة وتساعد على حصرها، وهو ما يفسر أحيانًا التباين بين الأرقام والنسب التي تقدّمها التقارير العربية والدولية حول الأمية في الدول العربية.

بخصوص هذا الموضوع، يشير التقرير العالمي الأوّل حول تعلم الكبار والتعليم إلى أن الطريقة المعتمدة في تقرير ما إذا كان الشخص أميًا أم لا في 105 من البلدان شاركت في دراسة حول الموضوع، كانت الإجابة على السؤال التالي «هل بإمكانك القراءة والكتابة؟» أو صيغة شبيهة به². ولا شك في أن هذه الطريقة هي انطباعية إلى حدّ بعيد، ولا تضمن الدقّة الكافية التي تمكّن من تحديد المستوى الحقيقي لمدى معرفة شخص ما القراءة والكتابة والذي يمكن على أساسه تقرير ما إذا كان ذلك الشخص أميًا أم «قارئًا». ولا يمكن بالتالي أن تُعتمد بمفردها كأساس لإجراء الاستطلاعات وجمع البيانات الإحصائية التي تمكّن من وضع السياسات واتخاذ القرارات المتعلقة بمكافحة الأمية.

وفي إطار هذا التقرير سيتم الاعتماد على البيانات التي قدّمتها الدول العربية كما وردت في الوثائق التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومنظمة اليونسكو وغيرها من المنظمات العربية والدولية. في معرض وصفه لوضع الأمية في مطلع القرن الحادي والعشرين، ويبيّن إطار العمل العربي لضمان احتياجات التعلم الأساسية في الدول العربية 2000 – 2010

1 اليونسكو، التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية، 2005.

2 Unesco Institute for Lifelong Learning, *The Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*, 2013, p.127.

«أن وجود 68 مليون أمّي وأمّيّة في المنطقة العربية وحضور الأمّيّة في كل الدول العربية، ولو بنسب مختلفة جدًّا، لا يمثل فقط تحدّيًا كبيرًا بالنسبة لهذه الدول من حيث التنمية والعدالة الاجتماعية وجودة الحياة، لكنه يشكّل أيضًا اتّهامًا خطيرًا للأنظمة التربوية العربية ذاتها بفشلها في استقطاب الأطفال والحفاظ عليهم بما يكفي لمنع عودتهم الى الأمّيّة، وفشلها أيضًا في ضمان مستوى عالٍ من التحصيل التعلّمي.³

وبالرجوع إلى الأرقام الميدانية، فإن نسبة الأمّيّة في نهاية التسعينات من القرن الماضي بلغت 61.5% من سكان الدول العربية في سن 15 سنة وما فوق، وقدّر العدد الجملي للأمّيين آنذاك بـ 67.9 مليون أمّي وأمّيّة.⁴ وبخصوص الأمّيّة لدى الفئة العمرية 15-24 سنة والفئة العمرية 15 سنة، تشير الإحصاءات الى ما يلي:

- أن نسبة الأمّيّة في الدول العربية التي توقّرت بياناتها (19 بلدا)، تراوحت عام 2000 بين 0,8% (0,9 للذكور و0,7 للإناث) في الأردن و55,4% (40,7 للذكور و70,9 للإناث) في العراق، بالنسبة الى الفئة العمرية 15 - 24؛ وتراوحت بين 10,2% (5,1 للذكور و15,7 للإناث) في الأردن و60,7% (45,1 للذكور و76,7 للإناث) في العراق، بالنسبة إلى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق.

- أن معدّل نسب الأمّيّة بلغ 16,66 بالنسبة للفئة العمرية 15-24 سنة و31,85 بالنسبة للفئة العمرية 15 سنة وما فوق.

- أن نسب الأمّيّة بالنسبة للفئة العمرية 15 سنة وما فوق، كانت، على المستوى القطري، أعلى من المعدّل العربي (31,85) في 8 بلدان عربية هي الجزائر (33,3) وجيبوتي (35,4) والسودان (42,3) والعراق (60,7) ومصر (44,7) والمغرب (51,2) وموريتانيا (59,8) واليمن (52,6)، وهذا يعني أن أكثر من نصف العدد الجملي للأمّيين (52%) كانوا موجودين في 6 بلدان فقط من أصل 19 بلدا عربيا هي: السودان والعراق ومصر والمغرب وموريتانيا واليمن.

3 التعليم للجميع في الدول العربية: تجديد الالتزام. إطار العمل العربي لضمان احتياجات التعلّم الأساسي في الدول العربية في السنوات 2010-2000. القاهرة 2000، الفقرة 25.

4 تقييم التعليم للجميع في الدول العربية عام 2000، ص48

- أن نسب الأمية لدى الفئة العمرية 24-15 عام 2000 كانت، على المستوى القطري، أعلى من المعدل العربي (16,66) في ستة بلدان عربية هي: السودان (22,8) والعراق (55,4) ومصر (30,3) والمغرب (32,7) وموريتانيا (51,1) واليمن (35,0)، وأن معدل النسب لهذه الدول تجاوز ضعفي المعدل العربي. وهذا يعني أن هذه الدول الستة تضمّ وحدها نسبة تتجاوز الـ 37,8% من الشباب العربي، ذكورا وإناثا، الذين لا تتوفر لديهم مهارات القرائية. وتتجلى هذه النسب في الجدول التالي:

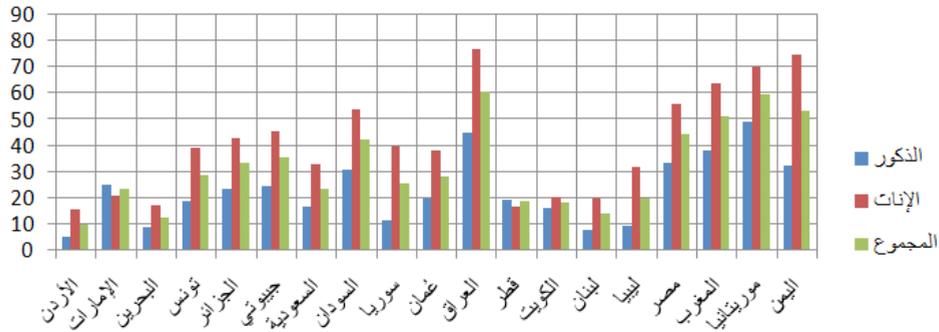
الجدول (1): نسبة الأمية في الدول العربية عام 2000

الدول	نسبة الأمية لدى الفئة العمرية 15-24 سنة وما فوق			نسبة الأمية لدى الفئة العمرية 15-24 سنة		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الأردن	0,9	0,7	0,8	5,1	15,7	10,2
الإمارات	12,6	5,6	9,4	25,2	20,9	23,8
البحرين	1,8	1,4	1,6	9,1	17,4	12,5
تونس	2,6	10,9	6,7	18,6	39,4	29,0
الجزائر	6,8	16,4	11,5	23,7	43,0	33,3
جيبوتي	11,3	20,6	16,0	24,4	45,6	35,4
السعودية	5,1	9,7	7,3	17	33,1	23,8
السودان	17,2	28,5	22,8	30,8	53,8	42,3
سوريا	4,6	21,2	12,8	11,7	39,6	25,6
عُمان	0,5	3,8	2,1	19,9	38,4	28,3
العراق	40,7	70,9	55,4	45,1	76,7	60,7
قطر	7,4	2,9	5,2	19,6	16,9	18,8
الكويت	8,3	6,8	7,6	16,1	20,4	18,1
لبنان	2,8	7	4,8	7,9	19,7	14
ليبيا	0,2	7	3,5	9,2	31,9	20,1
مصر	23,6	37,4	30,3	33,4	56,2	44,7
المغرب	24	41,8	32,7	38,2	63,9	51,2
موريتانيا	42,9	59,4	51,1	49,3	69,9	59,8
اليمن	17,1	53,8	35	32,5	74,7	53,6
المعدل	11,78	21,35	16,66			31,85

المصدر: القرائية وتعليم الكبار في العالم العربي، المؤتمر الدولي لتعليم الكبار، الدورة الخامسة، اليونسكو، سبتمبر 2003

ويجسّد الشكل التالي توزيع نسب القرائية لدى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق عام 2000.

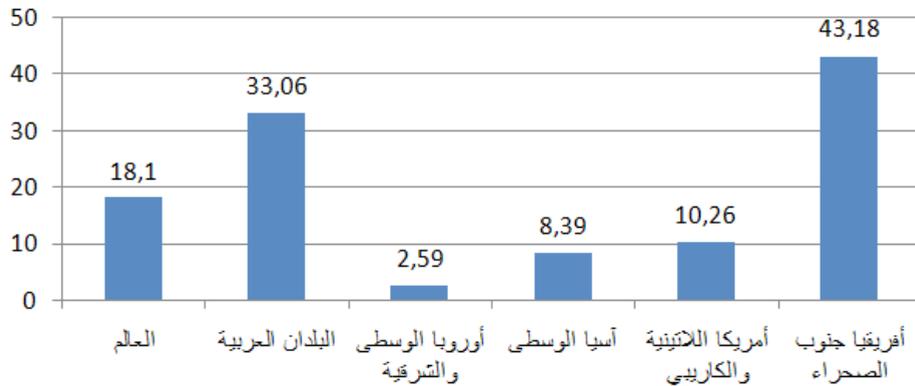
الشكل (1): تطور نسبة الأمية في الفئة العمرية 15 سنة فما فوق في البلدان العربية عام 2000



المصدر: المؤتمر الدولي لتعليم الكبار، الدورة الخامسة، اليونسكو، سبتمبر 2003

على الصعيد العالمي، كان معدّل نسب الأمية العربي (15 سنة وما فوق، ذكورا وإناثا) عام 2000 (33,06) أعلى من المعدّل العالمي (18,10) وأعلى من معدّل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (43,18)، كما يتّضح من الشكل التالي:

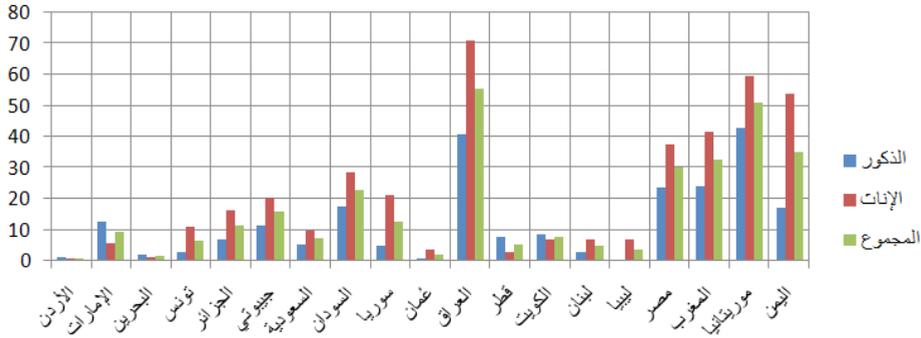
الشكل (2): معدل نسب الأمية للفئة العمرية 15 سنة فما فوق (ذكورا وإناثا)



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، يونيو 2016

ويجسّد الشكل التالي نسب الأمية لدى الفئة العمرية 15 - 24 سنة (ذكور وإناث) في الدول العربية عام 2000

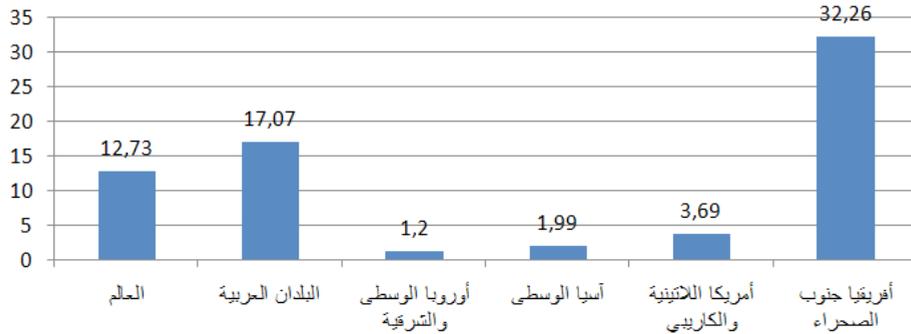
الشكل (3): تطور نسبة الأمية في الفئة العمرية 15 - 24 سنة في البلدان العربية عام 2000



المصدر: المؤتمر الدولي لتعليم الكبار، الدورة الخامسة، اليونسكو، سبتمبر 2003

ومقارنة بالمعدّلات العالمية، كان معدّل نسب الأمية العربي (15-24 سنة ذكور وإناث) الذي بلغ (17,07) عام 2000 أعلى من المعدّل العالمي (12,73) وأعلى من معدّل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (32,26)، كما يتّضح من الشكل التالي:

الشكل (4): معدل نسب الأمية لدى الفئة العمرية 15-24 سنة (فتيان وفتيات) عربيا وعالميا عام 2000



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

وتعكس هذه الإحصاءات المختلفة حجم مشكلة الأمية في الدول العربية بعد عقد كامل من انعقاد مؤتمر جومتان الذي كانت الدول العربية ممثلة فيه وكانت طرفاً في بلورة قراراته. كما تفسّر هذه الإحصاءات قرار الدول العربية ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وضع تصوّر طويل المدى لمكافحة الأمية لديها تمثل في استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي عام 2000. وتمثل هذه الاستراتيجية وثيقة هامة لكونها، بكل جدية وموضوعية، أزاحت الغشاء عن العديد من الجوانب السلبية في مجال القراءة في الدول العربية، وطرحت قضايا جوهرية ذات علاقة بالمنظومة التعليمية العربية برمتها، وحددت المواضيع الرئيسية التي ينبغي أن تعمل الدول العربية على معالجتها وتذليل الصعوبات التي تواجهها للنهوض بتعليم الكبار لديها. وفي ضوء هذه الاستراتيجية قامت بلدان عربية عديدة بوضع استراتيجيات خاصة بها لمعالجة قضايا الأمية لديها.

وتناولت الاستراتيجية جملة من المواضيع الهامة شملت: خطة محو الأمية في الدول العربية، التنسيق بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي، الجامعة المفتوحة، التدريب المستمر في ضوء العولمة، التنمية المهنية والذهنية لمعلم الكبار، الشبكة العربية للمعلومات، الشبكة العربية للتخطيط الاستراتيجي لتعليم الكبار، خريطة البرامج التعليمية والتدريبية، والبرامج المخصصة لجميع الأقطار العربية.⁵

وفي الأثناء وأمام تفاقم ظاهرة الأمية على الصعيد العالمي ومتابعة لأهداف الألفية للتنمية أعلنت منظمة الأمم المتحدة الفترة 2003 الى 2012 «عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية» ثم جاءت خطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2008-2018 (2009) التي تناولت كافة مكونات المنظومة التعليمية العربية بالدرس عبر التحليل الرباعي (SWOT) وذلك من أجل الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف والفرص المتاحة والمخاطر فيها، الى جانب تصوّر لروية مستقبلية وآليات تنفيذها بالنسبة لكل مكون. وبخصوص محو الأمية وتعليم الكبار، شملت آليات التنفيذ: سدّ منابع الأمية تدريجياً، وتقويم أثر الجهود القائمة قطرياً، وتنظيم الحملات المكثفة لفائدة الإناث والمناطق الفقيرة، وإعداد المناهج والوسائل التعليمية المناسبة، وتطوير

5 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السابع لتعليم الكبار، أبو ظبي، 2000، ص 6.

طرائق القرائية مع أخذ الخصائص النفسية للمتعلم الكبير في الاعتبار، وتفعيل الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، باعتبار أن هذه الآليات سوف تمكّن من تخفيض ظاهرة الأمية بنسبة 5% سنويا وصولا الى القضاء عليها بحلول عام 2016.

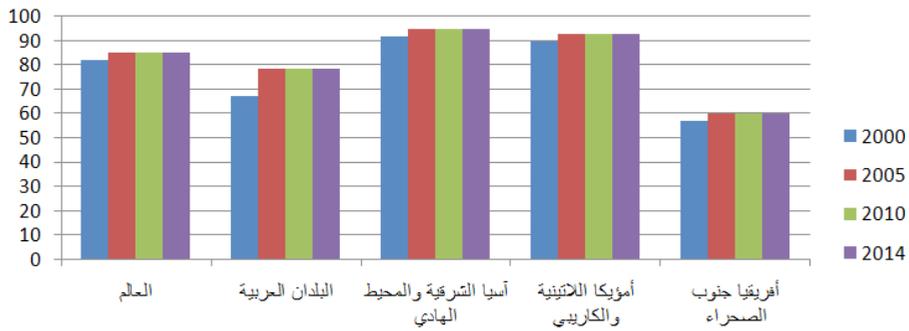
ومن المؤشرات التي وضعتها الخطة لتحقيق الأهداف المتعلقة بمجال محو الأمية وتعليم الكبار، تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2016، وإزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والمتوسط في ظرف 5 سنوات، وتحقيق تحسين في القرائية لدى الفئة العمرية 15-35 سنة بنسبة 50% بحلول عام 2016. وتعتبر هذه الوثائق التوجيهية وثائق مرجعية لما سيتمّ تحقيقه خلال الفترة القادمة الممتدة من 1998 الى 2014.

2. تطوّر نسب القرائية في الفترة ما بين 1998 الى 2014

سجّلت الدول العربية تقدّما ملحوظا في مجال محو الأمية منذ عام 2000، بالنسبة للفئتين العمريتين 15 سنة وما فوق، و24-15 سنة. بالنسبة للفئة العمرية 15 سنة وما فوق تراوحت نسبة القرائية بالنسبة للبلدان التي توفّرت بياناتها بين 85,55% في البحرين و51,21% في موريتانيا عام 2000 (6 بلدان)، وبين 97,75% في قطر و68,79% في اليمن عام 2014 (8 بلدان)، حيث ارتفع معدّل النسب من 70% عام 2000 الى 86,12% عام 2014، أي بما قدره 16,12 نقطة مئوية خلال 15 سنة. كما تجاوزت نسبة القرائية المعدل العربي في 4 بلدان هي: عمان، فلسطين، قطر وليبيا عام 2014 حيث زادت عن 91%. وقد ارتفعت نسب القرائية بشكل ملحوظ في 3 بلدان هي السعودية (من 79,35% عام 2000 إلى 94,43% عام 2013، أي بما قدره 15,08 نقطة مئوية)، والمغرب (من 52,31% عام 2004 إلى 67,08% عام 2011، أي بما قدره 14,77 نقطة مئوية)، واليمن (من 54,20% عام 2004 إلى 68,79% عام 2014، أي بمقدار 14,59)، فيما انخفضت في موريتانيا من 51,21% عام 2000 إلى 45,50% عام 2007. واليمن (من 54,20% عام 2004 إلى 68,79% عام 2014، أي بمقدار 14,59).

هذا، وحسب تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء فقد بلغ معدّل النسب للفتّة العمرية 15 سنة وما فوق في الدول العربية عام 2014، 78,53 %، وهو بذلك دون المعدّل العالمي الذي بلغ 85,31 %، أي بفارق قدره 6,78 نقاط مئوية، ودون معدلات المناطق العالمية الأخرى كذلك باستثناء معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء.⁶ وتتجلّى المعدّلات الدولية في الشكل التالي:

الشكل (5): تطور نسب القرائية للفتّة العمرية 15 سنة وما فوق عربيا وعالميا
2014 – 2000



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

وأما بالنسبة الى الفتّة العمرية 24-15 سنة، فقد سجّلت نسب القرائية تطوّراً ملحوظاً في جل الدول العربية خلال الفترة 2000-2014. حيث تراوحت بين 95,91% في السعودية و61,34% في موريتانيا عام 2000 (5 بلدان)، وبين 81,75% في العراق و99,94% في ليبيا عام 2014 (8 بلدان)، وارتفع معدّل نسب القرائية من 80,08 عام 2000 إلى 93,93 عام 2014، أي بما قدره 13,85 نقطة مئوية خلال 15 سنة. وقد تجاوزت نسبة القرائية لعام 2014 المعدّل العربي في 5 بلدان هي سوريا وعمان وفلسطين وقطر وليبيا.

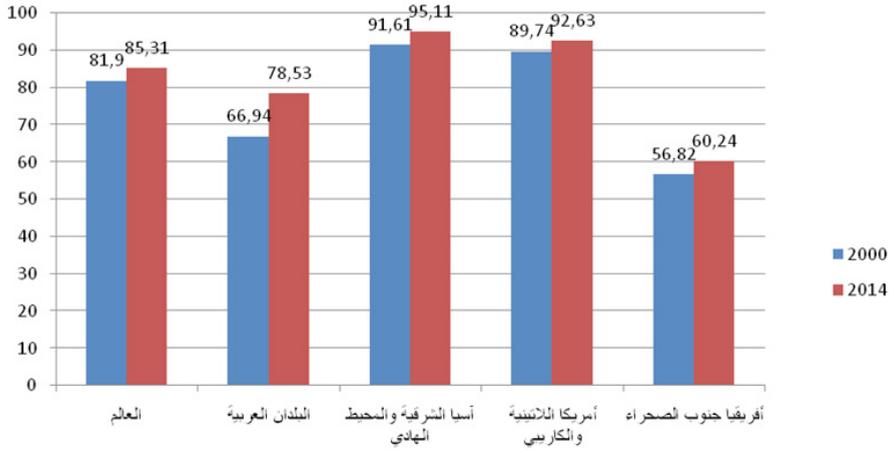
ويبرز الجدول التالي تطوّر نسب القرائية لدى الفتّة العمرية 15 – 24 (ذكورا وإناثا) خلال الفترة 2000 إلى 2014.

6 ينبغي الإشارة إلى أن معهد اليونسكو للإحصاء قدّم نفس المعدّلات للسنوات 2005 حتى 2014 بالنسبة للعالم ولكل منطقة من مناطقه.

تطوّر نسب القرائية لدى الفئة العمرية 15 - 24 سنة (ذكورا وإناثا) في الفترة 2000 إلى 2014								
2014	2013	2012	2011	2010	2008	2005	2000	البلد
		99,11	99,15	98,76		98,98		الأردن
						95,01		الإمارات
				98,16				البحرين
		96,87	97,30	97,17	96,79			تونس
					93,77			الجزائر
	99,22						95,91	السعودية
					65,81		78,16	السودان
96,15								سوريا
81,75							84,80	العراق
99,09				97,74	97,63			عمان
99,36	99,35	99,29	99,31	99,24	99,15			فلسطين
98,71	98,96	99,06	97,88	96,82	95,69			قطر
87,12							80,19	القمر
	99,15	98,78			98,64	99,73		الكويت
99,94								ليبيا
	92,02	89,28		87,51		84,93		مصر
			81,51		77,86			المغرب
							61,34	موريتانيا
89,35								اليمن
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016								

وحسب تقديرات معهد اليونسكو لعام 2016، فقد بلغ معدّل نسب القرائية للفئة العمرية 15 - 24 سنة في الدول العربية 90,76 %، مما يضعه في موقع أعلى بقليل من المعدّل العالمي الذي بلغ 90,62 %، لكنّ المعدّل العربي بقي دون معدّلات المناطق العالمية الأخرى باستثناء معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (70,65). كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل (6): تطور معدلات القراءة لدى فئة الشباب (فتيانا وفتيات) 15-24



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

3. تطور نسب القراءة داخل كل من الفئتين العمريتين الرئيسيتين

وتتجلى تفاصيل التطورات في كل فئة عمرية بأكثر دقة إذا ما نظرنا إلى عنصرَي الذكور والإناث داخل كل منهما، كما يتبين من الجداول التالية.

أ. تطور القراءة لدى الذكور في الفئة 15 سنة وما فوق

شهد معدل نسب القراءة لدى فئة الذكور 15 سنة وما فوق، بالنسبة للبلدان التي توفرت بياناتها، ارتفاعاً قدره 17,57 نقطة مئوية خلال الفترة، مرتفعاً من 75,35 عام 2000 إلى 92,92 عام 2014. حيث تراوحت النسب من 59,54 % في موريتانيا إلى 87,06 % في السعودية عام 2000، وبين 81,67 % في القمر و98,40 % في فلسطين. وقد سجل أكبر تطور في اليمن حيث ارتفعت النسبة من 73,25 % عام 2004 إلى 84,19 % عام 2014، أي بما قدره 10,93 نقاط مئوية، بينما انخفضت النسب في كل من السودان (من 71,58 عام 2000 إلى 59,80 % عام 2008) وموريتانيا (من 59,54 عام 2000 إلى 57,40 % عام 2008).

من ناحية أخرى فقد تجاوزت نسبة القراءة لدى هذه الفئة المعدل العربي (92,92) في 9 بلدان من أصل 20 بلداً توفرت بياناتها وهي: الأردن، والبحرين،

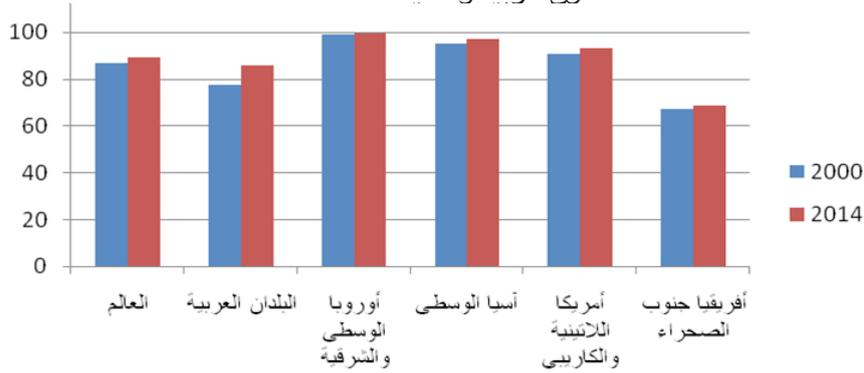
والسعودية، وعمان، وفلسطين، وقطر، والكويت، ولبنان، وليبيا، وبقية النسب دون 90 % في بقية الدول الأخرى. وفي الجدول التالي عرض لتطورات هذه النسب.

2014	2012	2010	2008	2004	2000	البلد
	98,44	95,77	(-1)95,49	(+1)95,18	(+3)95,08	الأردن
				(+1)89,48		الإمارات
		96,14			(+1)88,55	البحرين
	88,48	87,38	86,38	83,39		تونس
			82,62		(+2)76,57	الجزائر
(13)96,53				87,53	87,06	السعودية
			59,80		71,58	السودان
(*) 91,50				87,76	(+2)91,03	سوريا
(*) 85,68					84,09	العراق
(+) 94,99		90,42	90,00		(+3)86,86	عمان
98,40	98,19	97,63	97,14	96,54		فلسطين
97,79	96,92	96,51	94,29	89,10		قطر
(*) 81,67					74,51	القمر
(13)96,35	95,84		95,02	(+1)94,45		الكويت
			(-1)93,38			لبنان
(*) 96,79				(*) 93,40		ليبيا
82,63	81,68	80,27		(+1)83,02		مصر
	(-1)76,07	(-1)68,92	68,37	65,71		المغرب
			(-1)57,40		59,54	موريتانيا
(*) 84,18				(*) 73,25		اليمن
						المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

ومقارنة بمستواه في مناطق أخرى من العالم، وحسب آخر إحصاءات معهد اليونسكو(2016)، فإن معدّل نسب القراءة لدى الذكور في الفئة العمرية 15 سنة

وما فوق في الدول العربية بلغ 85,82 عام 2005 بارتفاع قدره 8,56 نقطة مئوية منذ عام 2000، وهو دون المعدل العالمي (89,20)، ودون معدل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء معدل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (68,60)، كما يتجسد في الشكل التالي:

الشكل (7): تطور نسب القراءة لدى الذكور في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق عربيا وعالميا 2000-2014



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

ب. تطوّر نسب القراءة لدى الإناث في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق

شهدت نسب القراءة لدى الإناث في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق، ارتفاعا واضحا في 16 من أصل بلدا 20 خلال الفترة 2000 إلى 2014، وتراوح ما بين 43,42% في موريتانيا و74,24% في سوريا عام 2000 (6 بلدان)، وبين 53,30% في اليمن و97,56% في قطر عام 2014 (8 بلدان). كما شهدت هذه النسب انخفاضا في بلدين اثنين هما: السودان (من 52,15 عام 2000 إلى 45,70 عام 2008) وموريتانيا (من 43,42 عام 2000 إلى 35,35 عام 2007).

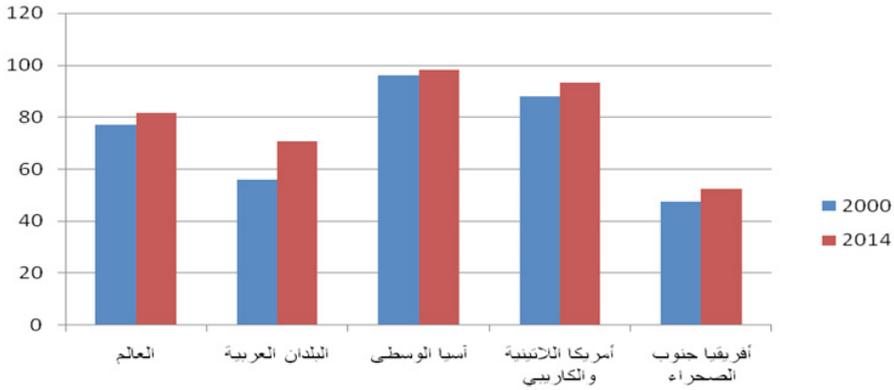
من ناحية أخرى، تجاوزت نسب القراءة لدى هذه الفئة العمرية المعدل العربي لعام 2014 (80,81) في 6 بلدان هي: السعودية وعمان وفلسطين وقطر والكويت وليبيا. كما سجّلت أعلى التطوّرات في 5 بلدان هي: السعودية (من 69,29 عام 2000 إلى 91,37 عام 2013، أي بمقدار 22,08 نقطة مئوية)، وعمان (من 73,53 عام إلى 88,93 عام أي بمقدار 15,40 نقطة مئوية)، والقمر (من 63,46 عام 2000 إلى

73,46 عام 2014، أي بمقدار عشر نقاط مئوية)، المغرب (من 39,62 عام 2004 إلى 57,64 عام 2011)، واليمن (من 35,07 عام 2004 إلى 53,30 عام 2014، أي بمقدار 17,23 نقطة مئوية). إلا أن نسب القرائية لدى هذه الفئة بقيت دون 60 % في 4 بلدان عربية هي: السودان (47,60)، والمغرب (57,64)، وموريتانيا (35,35)، واليمن (53,30). ونتيجة لهذه التطورات ارتفع معدّل النسب هو أيضا، من 61,12 عام 2000 إلى 80,81 عام 2014، أي بما قدره 19,69 نقطة مئوية خلال 15 سنة. وفي الجدول التالي عرض لتطورات هذه النسب.

البلد	2000	2004	2008	2010	2012	2014
الأردن		(-1)84,71	(-1)88,90	89,21	97,37	
الإمارات		(+1)91,47				
البحرين	(+1)83,56			91,61		
تونس		65,35	70,96	71,09	72,16	
الجزائر	(+2)60,08	(-2)60,08	67,55			
السعودية	69,29	76,34				(13)91,37
السودان	52,15		46,70			
سوريا	74,24	73,63				(*) 80,27
العراق	64,17					(*) 73,35
عمان		(-1)73,53	80,87	82,19		(+) 88,93
فلسطين		87,95	90,90	92,17	93,58	94,41
قطر		88,61	92,66	95,40	95,77	97,56
القمر	63,46					(*) 73,46
الكويت		(+1)91,04	91,79		94,97	(13)94,30
لبنان			(-1)85,97			
ليبيا		(*) 76,90				(*) 85,27
مصر		(+1)59,36		63,52	65,76	(13)67,18
المغرب		39,62	42,59	(-1)43,92	(-1)57,64	
موريتانيا	43,42		(-1)35,35			
اليمن		(*) 35,07				(*) 53,30
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016						

وحسب آخر إحصاءات معهد اليونسكو (2016)، فإن معدّل نسب القرائية لدى الإناث (15 سنة وما فوق) في الدول العربية بلغ 70,56 عام 2005 بارتفاع قدره 14,54 نقطة مئوية منذ عام 2000، وهو دون المعدّل العالمي (81,48)، ودون معدّل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (52,37)، كما يتجسّد في الشكل التالي:

الشكل (8): تطور نسب القرائية لدى الإناث في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق عربيا وعالميا 2000 – 2014



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

5. تطوّر نسب القرائية لدى الفتيان في الفئة العمرية 15 – 24

تطوّرت نسب القرائية لدى الذكور في الفئة العمرية 15-24 بشكل ملحوظ في الدول العربية التي توفّرت بياناتها (20 بلداً)، خلال الفترة 2000 – 2014، حيث تراوحت هذه النسب ما بين 67,73 % في موريتانيا و98,07 % في السعودية عام 2000، وبين 82,84 % في العراق و99,96 % في ليبيا عام 2014. وبالتالي فقد ارتفع معدّل نسب القرائية لدى هذه الفئة العمرية من 70,72 % عام 2000 إلى 95,30 % عام 2014، أي بارتفاع قدره 24,58 نقطة مئوية خلال 15 سنة.

من ناحية أخرى فقد تجاوزت نسبة القرائية لدى الفتيان (15 – 24 سنة) المعدّل العربي (95,30) في 13 من أصل 20 بلداً توفّرت بياناتها (6 نسب منها تقديرية) وهي: الأردن، والبحرين، وتونس، والجزائر، والسعودية، وسوريا، وعمان،

وفلسطين، وقطر، والكويت، ولبنان، وليبيا، واليمن، في حين اقتربت من المعدل العربي كل من الإمارات (93,63) ومصر (93,65).

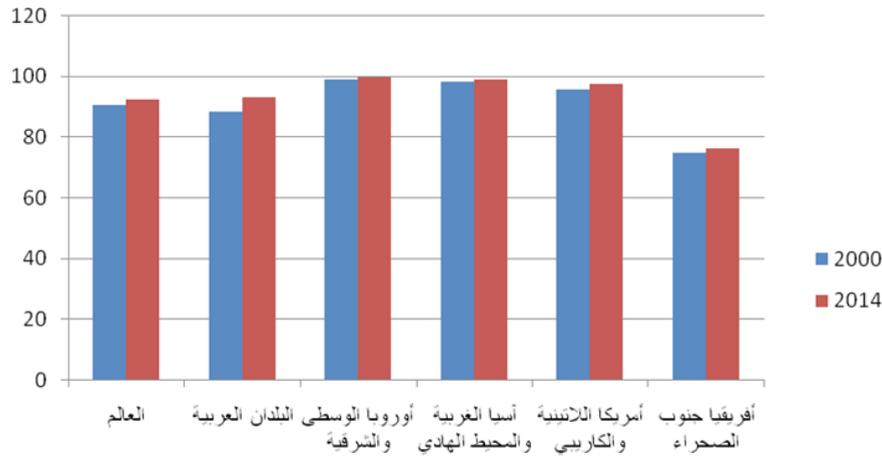
مع الملاحظة أن أدنى النسب كانت في 5 بلدان عربية هي: سوريا (68,67)، والعراق (82,84)، والقمر (86,66)، والمغرب (88,83)، وموريتانيا (66,40). وتظهر تفاصيل هذه النسب في الجدول التالي.

البلد	2000	2004	2008	2010	2012	2014
الأردن		(-1)99,33	(-1)98,95	98,76	99,00	
الإمارات		(+1)93,63				
البحرين	(+1)96,83			98,62		
تونس		96,40	98,13	98,21	97,97	
الجزائر		(-2)94,06	95,75			(‡)96,96
السعودية	98,07	96,95				(-1)99,30
السودان	85,69		68,67			(‡)82,84
سوريا	(+2)97,14	94,61				(+)99,13
العراق	88,91					
عمان		(-1)97,87	97,63	97,41		(‡)86,66
فلسطين		99,15	99,27	99,21	99,35	99,41
قطر		94,89	95,32	96,32	98,69	98,38
القمر	83,95	(‡)99,85				(‡)99,96
الكويت		(+1)99,69	98,57		98,74	(-1)99,25
لبنان			(-1)98,40			
ليبيا			‡ (-1)66,40			
مصر		(+1)90,08		90,56	92,36	(-1)93,65
المغرب		80,80	85,81	(-1)86,73	(-1)88,83	(‡)97,29
موريتانيا	67,73					
اليمن						

المصدر: معهد اليونسكو لإحصاء، جوان 2016.

ومقارنة بمستواه في مناطق أخرى من العالم، وحسب آخر إحصاءات معهد اليونسكو (2016)، فإن معدّل نسب القرائية لدى الفتيان (15 – 24 سنة) في الدول العربية بلغ 93,22 عام 2005 بارتفاع قدره 4,75 نقطة مئوية منذ عام 2000، وهو أعلى من المعدّل العالمي (92,58)، لكنّه دون معدّل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (76,24)، كما يتجسّد في الشكل التالي:

الشكل (9): تطور نسبة القرائية لدى الذكور في الفئة العمرية 15-24 سنة عربيا وعالميا 2000-2014



د- تطور القرائية لدى الإناث في الفئة العمرية 15 – 24 سنة

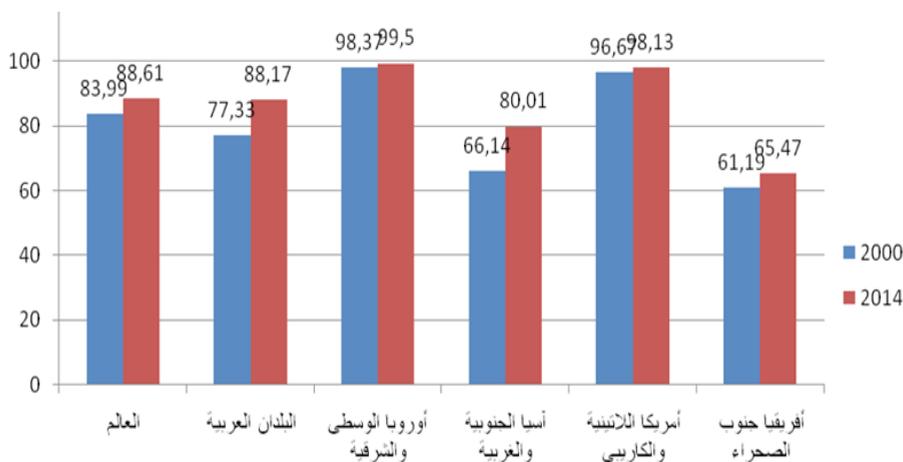
شهدت نسب القرائية لدى الإناث في الفئة العمرية 15-24 سنة تطوّرات ملحوظة في الدول العربية بالنسبة للبلدان التي توفّرت بياناتها (20 بلداً)، خلال الفترة 2000 إلى 2014، حيث تراوحت ما بين 55,48% في موريتانيا و93,71% في السعودية عام 2000، وبين 80,59% في العراق و99,92% في ليبيا عام 2014. وقد ارتفع معدّل نسب القرائية لدى الإناث (15 – 24 سنة) من 75,91% عام 2000 إلى 92,81% عام 2014 أي بما قدره 16,90 نقطة مئوية خلال 15 سنة، مقارنة بمعدّل الذكور في نفس الفئة الذي ارتفع من 70,72% عام 2000 إلى 95,30% عام 2014، أي بما قدره 24,58 نقطة مئوية.

من ناحية أخرى فقد تجاوزت نسبة القرائية لدى الإناث في سن 15-24 سنة المعدل العربي (92,81) في 12 من أصل 20 بلدا توفرت بياناتها وهي: الأردن، والإمارات، والبحرين، وتونس، والسعودية، وسوريا، وعمان، وفلسطين، وقطر، والكويت، ولبنان، وليبيا، في حين اقتربت من المعدل العربي كل من الجزائر (91,74) ومصر (90,33). وسجلت أدنى النسب في 5 بلدان عربية هي: السودان (62,72)، والعراق (80,59)، والمغرب (74)، وموريتانيا (47,71)، واليمن (81,13). ويتضمن الجدول التالي تفاصيل هذه النسب.

البلد	2000	2004	2008	2010	2012	2014
الأردن		(05)99,02	(07)98,95	98,77	99,20	
الإمارات		97,00(05)				
البحرين	97,25(01)			97,58		
تونس		92,24	95,79	96,09	95,72	
الجزائر	(02)86,13	(06)89,14	91,74		95,27	
السعودية	93,71	94,68				(13)99,14
السودان	72,33		62,72		80,59	
سوريا	(02)92,96	90,22			99,06	
العراق	80,49					
عمان		(03)96,66	97,62	98,17		87,61
فلسطين		98,82	99,03	99,27	99,23	99,32
قطر		97,54	96,88	98,26	99,83	99,65
القمر	77,56				99,92	
الكويت		(05)99,79	98,74		98,84	(13)99,04
لبنان			(07)99,08			
ليبيا					47,71	
مصر		(05)78,95		84,31	86,05	(13)90,33
المغرب		60,49	69,90	(09)72,15	(11)74,0	
موريتانيا	55,48				60,45	
اليمن					81,13	

وحسب إحصائيات معهد اليونسكو للإحصاء (2016)، فإن المعدل العربي لنسب القرائية لدى الإناث (15 – 24 سنة) بلغ 88,17 عام 2005 بارتفاع قدره 10,84 نقطة مئوية منذ عام 2000، وهو دون المعدل العالمي (88,61)، ودون معدل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء معدل منطقة آسيا الجنوبية والغربية (80,01) ومعدل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (65,47)، ويتضمن الشكل التالي عرض لهذه المعدلات:

الشكل (10) تطور معدلات القرائية لدى الإناث في الفئة العمرية 15 – 24 سنة عربيا وعالميا ما بين 2000 – 2014



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

وتجدر الإشارة إلى أن معدل نسب القرائية لدى الإناث (15 – 24 سنة) ارتفع بما قدره 16,90 نقطة مئوية، وارتفع لدى الذكور في نفس الفئة بما قدره 24,58 نقطة مئوية خلال الفترة 2000 إلى 2014. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن معدل نسب القرائية لدى هذه الفئة العمرية كان لصالح الإناث عام 2000 (75,91) للذكور مقابل (70,72 للإناث)، ثم تغير ليصبح في صالح الذكور عام 2014 (95,30) للذكور مقابل (92,81 للإناث). مما يعني أنه حصل ازدياد في الاهتمام بالقرائية لدى الذكور على حساب الإناث في هذه الفئة. ويبرز الشكل التالي التغير الحاصل في معدل القرائية لدى الفئتين:

الشكل (11): تطور معدلات نسب القرائية لدى الذكور والإناث في الفئة العمرية 15-24 في الفترة 2000 - 2014



ومن مقارنة لتطور نسب ومعدلات القرائية لدى الفئات الأربعة خلال الفترة 2000 إلى 2014 يتبين ما يلي:

- أن معدلات نسب القرائية لدى الفئات الأربع ارتفعت بشكل ملحوظ، وإن بدرجات متفاوتة، بمعدل يناهز 20 نقطة مئوية (19,68)، وهو ما يعادل 1,33 نقطة مئوية كل سنة على امتداد 15 سنة.
- أن أعلى التطور في معدل القرائية كان لفائدة الذكور في الفئة 15-24، يليه معدل الذكور في الفئة 15 سنة وما فوق، ثم معدل الإناث في الفئة 15-24 سنة، والإناث في الفئة 15 سنة وما فوق تباعا.
- أن هذه المعدلات تكشف عن تفوق واضح للفئة العمرية 15-24 (24,58 و16,90) على حساب الفئة العمرية 15 سنة وما فوق (17,57 و16,69)، ولفائدة الذكور على حساب الإناث في كل من الفئتين (24,58 و17,57 مقابل 19,60 و16,69) كما ذك.
- أن معدلات نسب القرائية المحسوبة بناء على البيانات القطرية الواردة في جداول هذه الدراسة تختلف عن معدلات النسب العربية التي قدمها معهد اليونسكو للإحصاء، ويعود الفارق بالأساس إلى أن عدد الدول الواردة في جداول هذه الدراسة هو غالبا أقل من عدد الدول التي شملتها إحصاءات معهد اليونسكو.

- أن معدّلات نسب القراءة التي قدّمها معهد اليونسكو بالنسبة للبلدان العربية كانت في الحالات الأربع أدنى من المعدّلات العالمية في المجال.

ويعرض الجدول التالي تفاصيل هذه المقارنة.

المرتبة	معدّل اليونسكو		نسبة الارتفاع العالمي	العربي	معدّلات نسب القراءة حسب البيانات القطرية المتوفرة	الفئة 2000	
	2014					2014	
2	89,20	85,82	17,57	92,92	75,35	ذكور	+15
4	81,48	70,56	16,69	80,81	61,12	إناث	
1	92,58	92,32	24,58	95,30	70,72	ذكور	24-15
3	88,61	81,17	16,90	92,81	75,91	إناث	

إن هذه التطوّرات الإيجابية في نسب القراءة ومعدّلاتها في الدول العربية يجب ألا تخفي أن المعدّلات العربية تأتي غالبا في المرتبة قبل الأخيرة وأحيانا في المرتبة الأخيرة مقارنة بمعدّلات المناطق العالمية الأخرى، وأن الحجم الحقيقي للأمم في بلدان هذه المنطقة لا يزال مرتفعا لدرجة القلق. من ذلك، على سبيل المثال، أن التقدّم الحاصل في المعدّل العربي بخصوص القراءة لدى الإناث في سن 15 وما فوق (80,81) يعني في الحقيقة أن 20 من كل 100 امرأة/فتاة في الدول العربية عام 2014 لا تزلن غير قادرة على القراءة والكتاب والحساب. ومما يبعث على مزيد القلق أن الإسقاطات في المجال، بالنسبة للسنوات القادمة، لا تشير إلى انخفاض في هذه الأعداد رغم الارتفاع المتواصل من سنة إلى أخرى في عدد القرائيين.

4. مؤشر المساواة داخل الفئات العمرية

أ. مؤشر المساواة بين الجنسين لدى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق

تحقق مؤشر المساواة⁷ بين الجنسين في القراءة لدى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق في 7 من أصل 20 بلدا عربيا توفّرت بياناتها. وهذه الدول هي: الأردن (0,99)،

⁷ ينبغي الإشارة إلى أن مؤشر المساواة بين الجنسين لا يعكس بالضرورة مشاركة عالية في القيد لأي من الجنسين، بل يعكس فقط نسبة الإناث مقارنة بنسبة الذكور، وذلك بقطع النظر عن مستوى المشاركة عاليا كان أو متدنيا. إن نسب القيد هي التي تكشف عن مستوى المشاركة لكل من الجنسين.

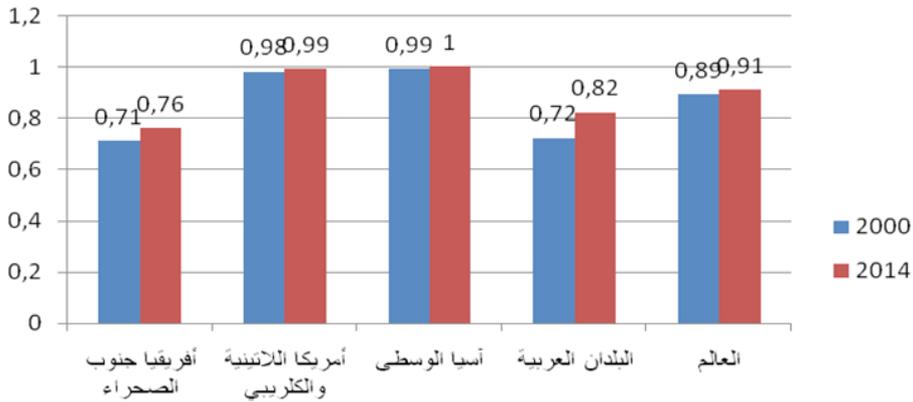
والإمارات (1,02)، والبحرين (0,95)، والسعودية (0,95)، وفلسطين (0,96)، وقطر (1,00) والكويت (0,98). كما أن ثلاثة بلدان عربية اقتربت من تحقيق هذا المؤشر وهي عمان (0,94) والقمر (0,90) ولبنان (0,92)، فيما تحتاج الدول العربية المتبقية إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق مؤشر المساواة بين الجنسين أو على الاقتراب من تحقيقه. وارتفع مؤشر المساواة بالنسبة لهذه الفئة العمرية من 0,77 عام 2000 إلى 0,88 عام 2014، أي بما قدره 0,11. ويعرض الجدول التالي تطوّر هذا المؤشر خلال الفترة 2000 إلى 2014.

البلد	2000	2004	2008	2010	2012	2014
الأردن		(03)0,89	(07)0,93	0,93	0,99	
الإمارات		(05)1,02				
البحرين	0,94(01)			0,95		
تونس		0,78	0,82	0,81	0,82	
الجزائر		(06)0,79	0,82			
السعودية	0,80	0,87		(13)0,95		
السودان	0,73		0,78			
سوريا		0,84				0,88 (*)
العراق	0,76					0,86 (*)
عمان		(03)0,85	0,90	0,91		0,94 (+)
فلسطين		0,91	0,94	0,94	0,95	0,96
قطر		0,99	0,98	0,99	0,99	1,00
القمر	0,85					0,90 (*)
الكويت		(05)0,96	0,97		0,99	
لبنان			(07)0,92			
ليبيا		0,82 (*)				0,88 (*)
مصر		(05)0,71		0,79	0,81	
المغرب		0,60	0,62		(11)0,76	
موريتانيا	0,73		(07)0,62			
اليمن		0,48 (*)				0,63 (*)

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

وبحسب إحصائيات معهد اليونسكو للإحصاء فإن المعدل العربي لمؤشر المساواة بين الجنسين للفئة العمرية 15 سنة وما فوق الذي بلغ 0,88 عام 2014 كان أدنى من المعدل العالمي (0,91)، ومن معدل المناطق العالمية الأخرى، باستثناء معدل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، كما يتضح من الشكل التالي:

الشكل (12): مؤشر المساواة بين الجنسين في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق عربيا وعالميا 2000-2014



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

ب. مؤشر المساواة بين الجنسين لدى الفئة العمرية 15 - 24 سنة

تراوح مؤشر المساواة بين الجنسين في القرائية لدى الفئة العمرية 15-24 سنة بين (0,82) في موريتانيا و (0,96) في السعودية عام 2000 (5 بلدان)، وبين (0,83) في اليمن و (1,01) في كل من قطر والقطر عام 2014 (8 بلدان)، بمعدل تراوح ما بين 0,89 عام 2000، و (0,97) عام 2014، أي بارتفاع دون 0,1. وقد تحقق هذا المؤشر لهذه الفئة العمرية في 14 من أصل 20 بلدا توفرت بياناتها خلال الفترة 2000 إلى 2014، واقترب من التحقق في الجزائر (0,96) ومصر (0,93)، وبقي دون ذلك في كل من السودان (0,84)، والمغرب (0,83)، وموريتانيا (0,72)، واليمن (0,83). ويبرز تطوّر هذه المؤشرات في الجدول التالي.

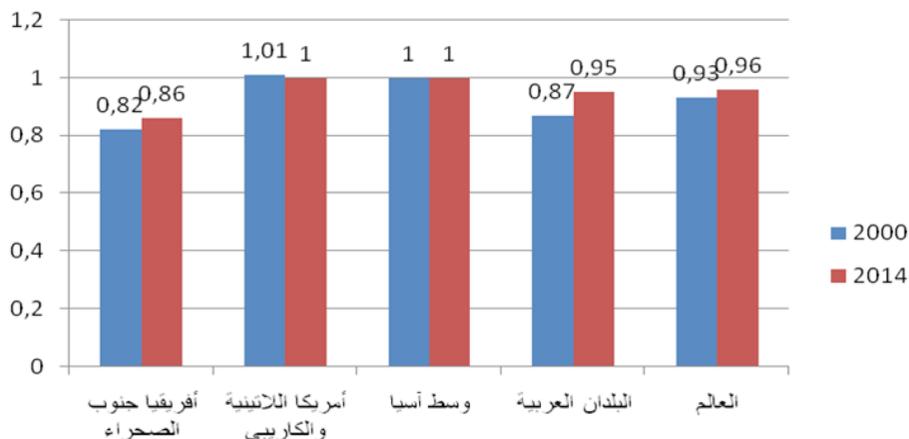
البلد	2000	2004	2008	2010	2012	2014
الأردن		(03)1,00		1,00	1,00	
الإمارات		(05)1,04				
البحرين	(01)1,00			0,99		
تونس		0,96	0,98	0,98	0,98	
الجزائر	(02)0,92		0,96			
السعودية	0,96	0,98				(13)1,00
السودان	0,84		0,91			
سوريا	(02)0,96	0,95				(*) 0,98
العراق	0,91					(*) 0,97
عمان		(03)0,99	1,00	1,01		(+) 1,00
فلسطين		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
قطر		1,03	1,02	1,02	1,01	1,01
القمر	0,92					(*) 1,01
الكويت		(05)1,00	1,00		1,00	
لبنان			(07)1,01			
ليبيا		(*) 1,00				(*) 1,00
مصر	(05)0,88			0,93	0,93	
المغرب		0,75	0,81	(10)0,83		
موريتانيا	0,82		(07)0,72			
اليمن		(*) 0,65				(*) 0,83

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

من ناحية أخرى يلاحظ أن المعدل العربي لمؤشر المساواة بين الجنسين في الفئة العمرية 15 – 24 بالنسبة لكل الدول العربية بلغ 0,87، حسب تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2014، وبذلك فإنه كان دون المعدل العالمي الذي بلغ 0,93 ودون معدل مناطق العالم الأخرى، باستثناء معدل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، كما يتبين من الشكل التالي:

الشكل (13): مؤشر المساواة بين الجنسين في القرائية في الفئة العمرية 15-24

سنة عربيا وعالميا 2000 - 2014



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

وفي الجدول التالي ملخص لتطور نسب القرائية وتطور مؤشر المساواة بالنسبة للفئات العمرية الأربع خلال فترة الدراسة.

2014		2010		2000		1999		السنة
15-24	+15	15-24	+15	15-24	+15	15-24	+15	الفئة
88,17	70,56	85,73	68,59	75,82	55,00	63,33	41,02	الإناث
93,22	85,82	91,56	84,53	87,23	76,24	81,76	67,21	الذكور
90,76	78,53	88,68	76,95	81,60	65,95	54,54	72,87	ذكور وإناث
0,95	0,82	0,95	0,82	0,87	0,72	0,87	0,72	مؤشر المساواة بين الجنسين

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، قاعدة البيانات، جوان 2016

الاستنتاجات

يستخلص من تطور النسب والمعدلات الواردة في الجداول والرسوم البيانية أعلاه بخصوص القرائية في الدول العربية خلال الفترة ما بين 2000 و2014 أن

تقدّمًا كبيرًا قد تم تحقيقه في هذا المجال حيث تبيّن من تحليل البيانات المتوفرة أنه حصل:

1. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق من 70 % عام 2000 الى 86,12 % عام 2014، أي بما قدره 16,12 نقطة مئوية خلال 15 سنة.
2. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى الفئة العمرية 15-24 سنة من 80,08 عام 2000 الى 93,93 عام 2014، أي بما قدره 13,85 نقطة مئوية خلال الفترة.
3. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى الذكور في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق، من 75,35 عام 2000 إلى 92,92 عام 2014، أي بما قدره 17,57 نقطة مئوية خلال الفترة.
4. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى الإناث في الفئة العمرية 15 سنة وما فوق من 61,12 عام 2000 إلى 80,81 عام 2014، أي بما قدره 19,69 نقطة مئوية خلال الفترة.
5. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى فئة الإناث (15 - 24 سنة) من 75,91 % عام 2000 إلى 92,81 % عام 2014 أي بما قدره 16,90 نقطة مئوية خلال الفترة،
6. ارتفاع في معدّل نسب القرائية لدى فئة الذكور (15 - 24) من 70,72 % عام 2000 إلى 95,30 % عام 2014، أي بما قدره 24,58 نقطة مئوية خلال الفترة.
7. تحقيق مؤشر المساواة بين الجنسين في القرائية لدى الفئة العمرية 15 سنة وما فوق في 7 من أصل 20 بلدا عربيا.
8. تحقيق مؤشر المساواة بين الجنسين لدى الفئة العمرية 15 - 24 في 14 من أصل 20 بلدا توفّرت بياناتها خلال الفترة 2000 إلى 2014.

قد تكون هذه التطورات مدعاة للارتياح لدى القائمين على تعليم الكبار في الدول العربية وللإطمئنان بأن الجهود المبذولة في المجال كافية وللاكتفاء بمواصلتها على نفس النسق، لكن الحقيقة هي أن الدول العربية لم تُوفّق في تحقيق الهدف الرابع من أهداف الألفية للتنمية، المتمثل في تخفيض نسبة الأمية إلى نصف ما كانت عليه عام 2000، كما أنها لم تُوفّق في تحقيق المؤشر الذي حدّته خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، والمتمثل في تقليص نسبة الأمية في الدول العربية لتصل عام 2015 إلى نصف ما كانت عليه عام 2007. علما وأنها لم تُوفّق من قبل في تحقيق الهدف الذي تم تحديده في مؤتمر جومتيان، وهو خفض نسبة الأمية لتصل عام 2000 إلى نصف ما كانت عليه عام 1990.

إن الطريق لا تزال طويلة أمام عدد من الدول العربية في سعيها للنهوض بالقراءة لدى مواطنيها حتى تحول دون انضمام المزيد منهم إلى صفوف الأميين في السنوات القادمة، وتتغلّب على العقبات الحقيقية التي تحول دون تحقيق القراءة للجميع. ومن هذه العقبات التي تكرّرت في العديد من التقارير والدراسات العربية والأجنبية ينبغي التركيز على ما يلي:

- مستوى الفقر في بعض الدول العربية الذي يحول دون إيلاء العناية الكافية للتعليم، خصوصا في المرحلة الابتدائية، وينجرّ عن ذلك أن أعدادا كبيرة من الأطفال في سن الدراسة الابتدائية (وفي الدراسة الثانوية كذلك) لا يتمكّنون من الالتحاق بالدراسة، وينتهي بهم المطاف ضمن صفوف الأميين.
- حجم النموّ الديمغرافي العالي في بعض الدول العربية الذي يدفع بأعداد متزايدة كل سنة الى الالتحاق بالتعليم، في ظروف مادية ومالية لا تسمح بتلبية احتياجاتهم التعليمية وتوفير التعليم الجيد لهم وإبقائهم في صفوف الدراسة حتى سنّ متقدّمة وبالتالي منعهم من التسرّب والانضمام إلى صفوف الأميين.
- ازدياد عدد الأطفال في سن الدراسة الذين لم يتمكّنوا من الالتحاق بالدراسة، وعدد المنقطعين عن التعليم في المرحلة الابتدائية في العديد من الدول العربية.
- غياب التشريعات الصارمة في بعض الدول العربية التي تمكّن من حماية حق البنات في التعليم ومنعهنّ من التسرّب قبل التخرّج.

- تدنّي جودة التعليم في العديد من الدول العربية الأمر الذي لا يساعد على اكتساب مهارات التعلم الضرورية ويجعل من العديد من التلاميذ شبه أميين رغم مزاولتهم التعليم.
- الصعوبات المادية والمالية التي تواجه بعض الدول العربية وخصوصا الدول ذات الإمكانيات الضعيفة،
- عدم توقّر الموارد البشرية الكافية ذات التأهيل المناسب لبورة وتنفيذ المشاريع والبرامج القرائية،
- صعوبة الاتصال بفئات الأميين، خصوصا تلك التي تعيش في المناطق الفقيرة والريفية وخصوصا منها فئتا الفتيات والنساء.
- وجود تقاليد وعادات راسخة في بعض المجتمعات العربية التي لا تشجّع على مشاركة النساء العربيات في برامج القرائية والانتفاع منها بما يعود بالفائدة على المستوى القرائي للعائلة والمجتمع الذي تعيش فيه.

التوصيات

إن هذه الصعوبات التي ما فتئت الدول العربية تواجهها خلال العقود الثلاثة الأخيرة والتي حالت دون تحقيقها للأهداف المحددة في مجال القرائية على الصعيدين العربي والدولي لا تزال قائمة، وقد تكون ازدادت قوّة وتعقيدا في السنوات الأخيرة نتيجة التطوّرات الحاصلة في مفهوم المهارات الحياتية وممارستها، مما قد يخلق لدى بعض الجهات في الوطن العربي فتورا في الجهود المبذولة من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالقرائية في المرحلة القادمة في إطار العقد العربي لمحو الأمية 2015 - 2024 وفي إطار أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030.

إلا أن مجابهة هذه الصعوبات والتغلّب عليها هي، اليوم أكثر من أي وقت مضى، الخيار الوحيد المتاح أمام الدول العربية، ذلك أن النجاح في هذه المهمة يعني مستوى معرفيا ومهاريا أعلى لدى الكبار وبالخصوص منهم أرباب العائلات الذين سيصبحون أقدر على العناية بأبنائهم وعلى متابعة تعليمهم مما يحد من ظاهرة الرسوب والتسرّب، كما يعني أيضا عملة أكثر وعيا بقيمة الإنتاج والعمل

الجيد، وأمّهات أقدر على تربية أبنائهن وعلى رعاية صحّتهن، ويعني كذلك مواطنين أكثر وعيا بمسؤولياتهم تجاه مجتمعاتهم وأوطانهم، ومجتمعات عربية أكثر تماسكا وأكثر رفاها معنويا وأكثر استقرارا سياسيا، وأفضل مكانة وعوّة في نظر بقية شعوب العالم. وليس من الصعب تصوّر النتائج في حالة الفشل في هذه المهمة.

لذلك فلّ بد من:

- دعم الجهود المبذولة حاليا للنهوض بالتعليم قيّدا وجودة من أجل الحدّ من ظاهرتي الرسوب والتسرّب، على الأقلّ حتى نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، بما يضمن عدم الرجوع إلى الأمية، باعتبار أن خمس سنوات من التعليم الابتدائي هي أقلّ ما ينبغي تحقيقه لمنع الارتداد إلى الأمية.
- إيلاء عناية خاصة بمحو الأمية لدى النساء، ولدى النساء في المناطق الريفية بالذات، باعتبار أن الأمية عند النساء هي من أهمّ العقبات التي تحول دون تحسين مستوى التعليم ومستوى المساواة بين الجنسين في المناطق الريفية، وبالتالي على الصعيد القطري. فقد أظهرت الدراسات أن الأطفال من أمّهات أمّيات يكونون أكثر عرضة للبقاء خارج الدراسة. العمل على الحدّ من النمو الديمغرافي ومكافحة عوامل الفقر لفضّ ارتباط الأمية بها.
- إخضاع التقييم في مجال القرائية إلى أسس علمية وعدم الاكتفاء بالتصريحات الذاتية للمعنيين أنفسهم وذلك للوقوف على حقيقة الوضع للقرائية في الدول العربية.
- إيلاء مزيد من الاهتمام بالجوانب غير الأبجدية للأمية مثل مواصلة التعليم والدراسات الحرة والتأهيل والتدريب والتعلم الذاتي وإعداد القيادات المستقبلية.
- إجراء البحوث العلمية من أجل التعرّف على الطبيعة الحقيقية للأمية وقياسها قياسا علميا من أجل الوصول إلى إحصاءات صحيحة وموثوقة يمكن على أساسها تحديد السياسات المناسبة لمقاومة الظاهرة.
- دعوة كل الجهات المعنية، بما فيها هيئات المجتمع المدني والقطاع الخاص داخل الدول العربية ذات الإمكانيات الواسعة، إلى جانب الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بالتربية والتعليم، إلى بذل المزيد من الجهود لمساعدة الدول العربية ذات الإمكانيات المحدودة في سعيها للحدّ من انتشار الأمية وللارتقاء

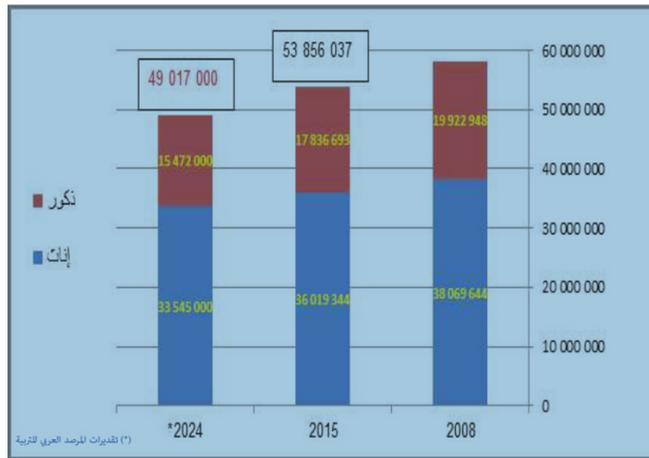
بمستوى القراءة لدى مواطنيها. فلا يمكن تحسين نسب القراءة ومعدلاتها على المستوى العربي طالما بقيت هذه النسب والمعدلات متدنية في الدول العربية ذات الإمكانيات المحدودة.

ثانياً: واقع الأمية في الوطن العربي:

1. العدد الإجمالي للأميين والأُميات في الوطن العربي:

يُقدَّر عدد الأميين والأُميات في الوطن العربي المنتمين إلى الفئة العمرية (15 سنة فما فوق)) وفق البيانات المتعلقة بعدد الأميين والأُميات المقدَّر من قبل معهد اليونسكو للإحصاء لسنة 2015، والتي تستند إلى بيانات رسمية يقوم المعهد بجمعها بصورة دورية من البلدان الأعضاء) بحوالي (54 مليون أمّي وأمّية. ويبلغ عدد الأميين والأُميات حوالي (15.4) مليون في جمهورية مصر العربية، و(7.7) مليون في المملكة المغربية، و(5.8) مليون في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، و(5.7) مليون في جمهورية السودان، و(4.7) مليون في الجمهورية اليمنية، و(4.4) مليون في جمهورية العراق. وحسب هذه التقديرات؛ فإنّ مجموع عدد الأميين والأُميات بالدول الست المذكورة أعلاه يبلغ حوالي (43.6) مليون أمّي وأمّية أي ما يمثّل (80%) من مجموع الأميين والأُميات في الوطن العربي.

الشكل (14): تطور عدد الأميين في الوطن العربي حسب النوع الاجتماعي خلال الفترة (2008 – 2024)

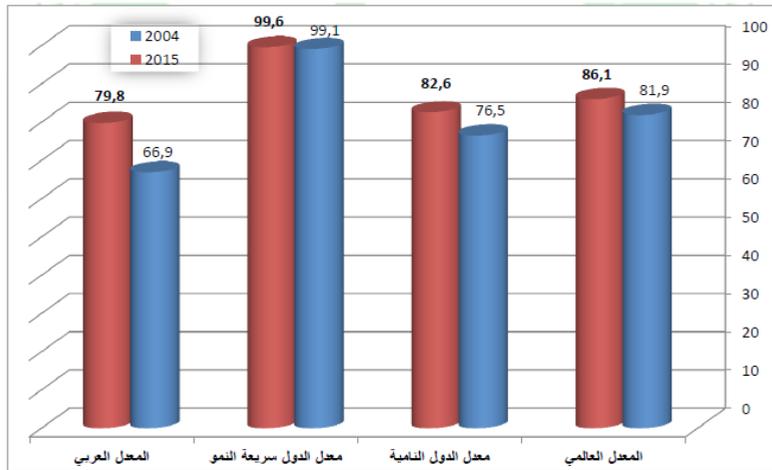


يلاحظ من الشكل (14) أنه قد تمّ تسجيل تراجع بطيء في عدد الأميين والأُميات في الوطن العربي بين سنتي 2008 و2015 من حوالي (58) مليون إلى حوالي (54) مليون أمّي وأمّية. ويتوقع المرصد العربي للتربية تراجعاً خجولاً ومحدوداً لوضع الأمّية في الوطن العربي خلال العشرية (2015-2024). وعلى هذا الأساس؛ من المتوقّع أن يبلغ عدد الأميين والأُميات في الوطن العربي سنة 2024 حوالي (49) مليون أمّي وأمّية من بينهم (15.5) مليون من الذكور و(33.5) مليون من الإناث.

2. نسبة القرائية في الوطن العربي:

تُعرّف «نسبة القرائية» بعدد السكان البالغين من العمر (15 سنة فما فوق) والملمّين بآليات القراءة والكتابة، وتأتي كنسبة مئوية من مجموع السكان في نفس الفئة العمرية. ويُعتبر الشخص ملماً بالقراءة والكتابة، عندما يكون قادراً على قراءة وكتابة وفهم نصّ بسيط وقصير يتناول حياته اليومية. ويتضمن مفهوم القرائية عادة مفهوم «الحسابية» أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة.

الشكل (15): تطور نسبة القرائية (15 سنة فما فوق) في الوطن العربي مقارنة بالمعدل العالمي ومعدي الدول النامية وسريعة النمو بين سنتي 2004 و2015



نلاحظ من الشكل (15) أن نسبة القرائية في الوطن العربي للسكان البالغين من العمر (15 سنة فما فوق) في سنة 2015 قُدّرت بحوالي (80%). وقد شهدت

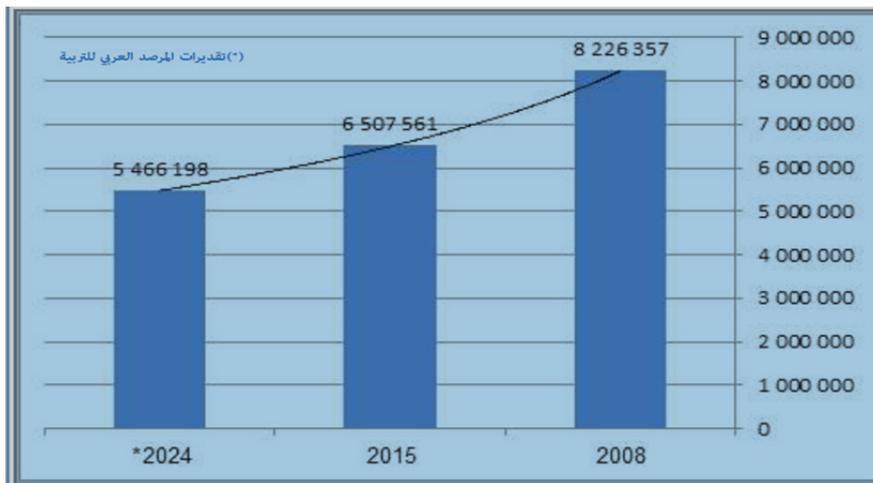
هذه النسبة تطوراً هاماً خلال العشرية الأخيرة بقرابة (13) نقطة حيث كانت تقدر بـ (66.9%) سنة 2004. وخلال نفس الفترة شهد المعدل العالمي للقراءة تطوراً بمقدار (4.2) نقطة حيث ارتفع من (81.9%) سنة 2004 إلى (86.1%) سنة 2015. ورغم أن التطور الحاصل في نسبة القراءة في الوطن العربي كان أسرع من تطور المعدل العالمي خلال العشرية الأخيرة فإنه يبقى منخفضاً أيضاً مقارنة بمعدلي الدول النامية (82.6%) والدول سريعة النمو (99.6%)، وذلك رغم الجهود الواضحة المبذولة من قبل الدول العربية للحد من ظاهرة الأمية.

3. حجم الأمية لدى الشباب (15 - 24) سنة في الوطن العربي:

يفوق العدد الإجمالي للشباب العربي الذي يُعاني من الأمية سنة 2015 (6.5) مليون شاب وشابة ينتمون إلى الفئة العمرية (15 - 24) سنة ويمثلون أكثر من (11%) من مجموع الأميين والأميات البالغين (15 سنة فما فوق).

الشكل (16): تطور عدد الأميين الشباب (15 - 24) سنة في الوطن العربي

خلال الفترة من (2008 - 2024)



نلاحظ من الشكل (16) أنه من المتوقع (حسب تقديرات المرصد العربي للتربية) أن يتقلص العدد الإجمالي للشباب العربي الذي يُعاني من الأمية سنة 2024 إلى حدود (5.5) مليون أمي وأمّية من الشباب العربي. ويُعتبر هذا العدد ضخماً نسبياً

باعتبار أنّ هذه الفئة ستكوّن العمود الفقري للعمالة في المستقبل القريب، وبالتالي يجب أن تكون لها من الكفايات ما يُمكنها من الإسهام في بناء المستقبل. كما نلاحظ أن عدد الأميين والأميات سواء الشباب أو كبار السن سوف يبقى مرتفعاً بحلول سنة 2024، ما لم توضع برامج طموحة تُمكن من تحقيق أهداف العقد العربي لمحو الأمية (2015-2024).

ولقد وصل مُعدل نسبة القرائية لدى الشباب (15 - 24) سنة إلى مستوى (91.2%)؛ وبالتالي يُعتبر هدف الوصول إلى نسبة (100%) لهذه الفئة ممكن التحقيق. ولكن يبقى التحديّ منحصراً في تحقيق هدف القضاء على الأمية خلال هذا العقد بالنسبة إلى بقية الفئات العمرية.

دراسات وبحوث

- دراسة مقارنة لمركزي تعليم الكبار في جامعة ريڤينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر
- عن الحداثة وما بعدها.. مقارنة تربوية في مجال تعليم الكبار

دراسة مقارنة لمركزي تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر

د. نهلة جمال محمد سعد*

في سياق مجتمع كثيف المعرفة يتسم بالتغير والنمو المتسارع للمعلومات تظهر الحاجة جلياً إلى تعليم مستمر مدى الحياة يعمل على تنمية المهارات والمعارف وتغيير نماذج وشكل العمل واستناد المؤسسات إلى هياكل تنظيمية مرنة، مما يضيفي على تعليم الكبار أداوراً هامة في تحسين مهارات الحياة وتطوير أداء الأفراد بما يساهم في تنمية المجتمع من خلال علاقة تنبع من غاية تعليم الكبار التي تتعدى حدود تقديم بعض المعارف والمهارات إلى تحسين نمط الحياة، وهو ما يتم عبر تطوير مهارات وقدرات الإنسان لتحسين دوره في المجتمع وهو ما أشارت إليه اتجاهات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع عام 2009 من أنه مازال نحو 16% من سكان العالم الكبار غير قادرين على القراءة والكتابة والفهم لنص بسيط بلغة رسمية تلتهم من النساء، إلا أن أدرج المهارات المعيشية التي تشملها المهارات الحياتية ضرورة أكد عليها رجال تعليم الكبار منذ مؤتمر داكار⁽¹⁾، وهو أيضاً ما برز في تقرير ديلور الكنز المكنون تحت مسم (تعلم أن تكون)، أي انعكاس المعرفة على الحياة⁽²⁾، من أشكال مختلفة لأنماط تعليمية وتدريبية متنوعة تحقق تنمية لمهارات الحياة للدارسين فلا تقف عند مرحلة محو الأمية فقط وإنما تتعدى تلك المرحلة إلى سباق تنمية

* أمين مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس

(1) اليونسكو: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2009، أهمية الحكمة في تحقيق المساواة في التعليم، باريس، 2009 ص ص (91 - 93).
(2) جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية بالقرن الواحد والعشرين، اليونسكو، القاهرة، 1996.

المهارات التي تساعد على تكيف الدارسين الكبار مع متغيرات الحياة، مثل دورات تنمية القوى العاملة في مجالات التجميل والتصنيع باستخدام الحاسب الآلي، والتدفئة والتهوية، الصيانة والتدريب المهني للأطفال، وبرامج تمكن من المهارات الأساسية للالتحاق بفرص العمل كما هو متاح بمركز تعليم الكبار بأوهايو⁽¹⁾، بينما يقدم مركز تعليم الكبار ببروملي دورات أخرى في كيفية الاستفادة من الورق المقوى والمعاد تدويره في المفروشات المنزلية، واكتساب لغات جديدة⁽²⁾، وشركة إدارة الحياة⁽³⁾ التي تقدم برامج تعزز صحة الجسم والتوازن والعافية وتسعى لمساعدة الآخرين وتقليل الإجهاد على العقل والجسم وتشمل برامجها: تنبيه الذهن للعلاج النفسي، والتربية البيئية، والعمل والحياة للتربية، والعمل مع الضغط.. وغيرها، وأيضاً مركز دوافع الحياة في جينيف⁽⁴⁾ وهو مركز دولي لمهارات إدارة الحياة يقدم برامج لسلسلة كاملة من المجتمع من كبار المسؤولين إلى المواطن العادي والحوامل والمراهقين في مجالات عدة منها: تعليم التفكير وتحقيق الهدف إدارة الإجهاد والتأمل.

وفي هذا السياق نجد أننا في الوطن العربي عامة ومصر خاصة نفتقد إلى هذه الرؤى والممارسات المتنوعة في تعليم الكبار، فرغم ما يتوفر بمصر من قوى بشرية عاملة، إلا أن هذه الميزة انقلبت إلى مرض أصاب الوطن بالوهن أذ تعاني بلادنا من ضعف عام في استغلال الموارد البشرية المتاحة وارتفاع معدلات البطالة بين الشباب وهو ما دعا الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار 2000م إلى طرح عنوان: تنوع برامج الثقافة العامة بخاصة البرامج التي تحقق الحفاظ على الهوية والثقافة العربية مع التفهم للثقافات الأخرى والقدرة على التعامل معها ومع متغيرات العصر ليمثل المحور السابع لها ويشمل أنماط البرامج التي تتعلق بمهارات التواصل الاجتماعي والتوعية الصحية والتربية البيئية وتنمية المواطنة وغيرها⁽⁵⁾، ومن هنا أدرجت مهارات الحياة ضمن خريطة مناهج محو الأمية بمشروع اليونسكو لتعزيز

(1) <http://www.ctec.edu/adulteducation/tabid/99/default.aspx.on24/5/2010>

(2) <http://www.bromleyadulteducation.ec.uk.on14/5/2010>

(3) <http://www.workandlifemanagement.com.on6/5/2010>

(4) <http://www.fivainterational.ch/spip.php?srtitle165>

(5) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، وتونس، 2000، ص (39 - 41)

القدرات العاملة في مجال تعليم الكبار منذ العامين تقريباً وفي ظل قصور الدراسة الجامعية في تنمية العديد من المهارات الحياتية اللازمة للشباب لذا أصبح لبرامج تعليم الكبار دور هام وحيوي⁽¹⁾، والذي يمكن أن يتحقق من خلال مراكز تعليم الكبار المتعددة سواء في صورتها الحكومية أو الأهلية الخاصة، إلا أن الواقع يطالعنا بقصور نظرة هذه المراكز إلى جهود تعليم الكبار وحصرها في إكساب مهارات القراءة والكتابة والحساب لنقف على أعتاب العالم ونظل ندور في فلك الأمية الهجائية وهو ما يستدعي إعادة النظر في دور ومهام هذه المراكز.

وهو ما حاولت الأدبيات والدراسات السابقة إيضاحه حيث سعت العديد من الدراسات السابقة ملامح الدور المتوقع لتعليم الكبار موضحة أسس إدارة مؤسسات تعليم الكبار وأنماطها كما يلي:

- دراسة تطوير إدارة مؤسسات تعليم الكبار الحكومية في مصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية⁽²⁾: والذي حرص على تعرف مهارات إنشاء المؤسسات الحكومية العاملة في تعليم الكبار وواقع إدارتها ووظائفها حيث أكدت على حاجة مؤسسات تعليم الكبار إلى مداخل علمية للتطوير مع مراعاة الاعتبارات العامة والبشرية ومتطلبات التطوير.
- دراسة مقارنة لبعض نماذج مراكز تعليم الكبار بالجامعات الأجنبية⁽³⁾: أوضحت الدراسة من خلال تحليل أهداف مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس ووحداته لاحتياجه للتطوير من خلال دراسة نماذج ثلاثة لمراكز مماثلة بدول أيرلندا ونيوزيلاند وماليزيا وذلك مع تحليل عام لرؤى وفلسفة كل منها وانعكاسها على الأدوار التي يقوم بها.

(1) ولاء محمد صابر البنا: فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتدريب معلمي الأميين على تدريس بعض المهارات الحياتية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2004

(2) جمال أبو الوفا: تطوير إدارة مؤسسات تعليم الكبار الحكومية في مصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، المؤتمر السنوي التاسع لتعليم الكبار «تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي رؤى مستقبلية» مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس» أكتوبر 2011م.

(3) إيمان زغلول أحمد، أماني محمد محمد حسن: دراسة مقارنة لبعض نماذج مراكز تعليم الكبار بالجامعات الأجنبية وإمكانية الاستفادة منها في تطوير أداء مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثامن: المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي والواقع والرؤى المستقبلية، مركز تعليم الكبار، 22 - 26 أبريل 2010م.

- دراسة مقارنة لجودة مؤسسات تعليم الكبار في ضوء بعض الخبرات المعاصرة⁽¹⁾.

انطلقت الدراسة من أهمية تعليم الكبار كأحد أشكال التعليم المستمر ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية مما يوجب التأكيد على جودة مؤسساته بما يتفق وأهميته من خلال توضيح نماذج من دولة فرنسا وويلز لجودة مؤسسات تعليم الكبار بهما وأوجه التشابه والاختلاف في خبراتهما حتى يتسنى صياغة إجراءات محددة لتقييم جودة مؤسسات تعليم الكبار في مصر ومنها تقييم كفاءة القادة والمدراء في استخدام الموارد وتقدير الآخرين وتوافر الأهداف الإجرائية.

- تطوير إدارة الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص⁽²⁾

أكدت الدراسة على أهمية الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص منذ نشأتها في تلبية احتياجات المجتمع وتحقيق الوظيفة الثالثة للجامعة وحاولت تحليل أهم الاتجاهات الإدارية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها في تطوير إدارة هذه الوحدات بالجامعات المصرية لتطرح رؤية مبسطة لتطويرها تضم تفعيل اللوائح المنظمة والتغلب على معوقات عملها.

- تطوير برامج التعليم المستمر لخريجي الجامعات المصرية:⁽³⁾

نظراً لتعدد جوانب القصور في برامج التعليم المستمر في الجامعات المصرية المقدمة من مراكز خدمة المجتمع ما بين عدم تلبية احتياجات الدارسين المشاركين منها وعدم ملامتها للمتغيرات العالمية والمحلية وفقاً لبعدها عن نظم التعليم العالي من سياق المنافسة العالمية لإنتاج المعرفة وغياب النظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالي في الاستثمار والتنمية حاولت الدراسة الوقوف على ملامح دور مراكز

(1) يحيى مصطفى كمال الدين: دراسة مقارنة لجودة مؤسسات تعليم الكبار في ضوء بعض الخبرات المعاصرة وإمكانية الاستفادة منها في مصر، عليه آفاق جديدة في تعليم الكبار العدد العاشر، مركز تعليم الكبار، 2010.

(2) أيمن أحمد عبد الحميد الشافعي: تطوير إدارة الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة بني سويف 2010م.

(3) زينب عبد الرحمن محمد عبد الرحمن: تطوير برامج التعليم المستمر لخريجي الجامعات المصرية تصور مقترح في الاتجاهات العالمية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2009.

خدمة المجتمع في تقديم برامج التعليم المستمر في محاولة لتطوير هذا الدور وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية.

- دراسة مقارنة لبعض الصيغ المعاصرة للتعليم المستمر بالجامعات⁽¹⁾

أثارت الدراسة عدة تساؤلات من الأسس النظرية للجامعة المفتوحة وطبيعتها وصيغتها في اليابان وكذلك نمط الجامعة الافتراضية في جنوب أفريقيا ومقارنتهما للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

وتوصلت الدراسة إلى اقتراح أن تتبنى الهيئات المصرية فلسفة واضحة وأهدافاً محددة عند إنشاء صيغ تعليم جامعي مستمر تتسم برامجه بمراعاة احتياجات المجتمع ومؤسساته بما يخدم النمو الاجتماعي والاقتصادي ويراعي احتياجات المتحررين من الأمية على أن يخضع لمعايير الجودة الأكاديمية المتعددة.

وفي هذا الإطار يمكن بلورة مشكلة الدراسة كما يلي:

مشكلة الدراسة:

مع ارتفاع سقف احتياجات الأفراد على اختلاف خلفياتهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية صار من غير المناسب جمود الخدمات المقدمة من مراكز تعليم الكبار على اختلاف تبعياتها الإدارية وأنماطها التدريبية، وهو ما يظهر جلياً كنتيجة مباشرة لغياب التنسيق والتخطيط الجيد لدورها وفقاً لمتطلبات المجتمع وبما يحقق التكيف مع المتغيرات متسارعة النمو معرفياً واقتصادياً وهو ما بلورته الدراسة في أسئلة محددة مفادها كالتالي:

أسئلة الدراسة:

- ما هو منظور الأدبيات لمركز تعليم الكبار ودوره في خدمة المجتمع؟
- ما هو واقع خبرات مركزي تعليم الكبار في كندا والولايات المتحدة الأمريكية وما هو دورها في خدمة مجتمعهما؟ وما هي العوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

(1) يحيى مصطفى كمال الدين: دراسة مقارنة لبعض الصيغ المعاصرة للتعليم المستمر بالجامعات، عليه آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد الثامن، مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس يوليو 2009.

- ما هي الدروس المستفادة من خبرات المركزين سالف الذكر؟
- ما هي الإجراءات المقترحة لتفعيل دور مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس في خدمة المجتمع؟

وفيما يلي عرض محاور الدراسة:

المحور الأول: دور مركز تعليم الكبار في خدمة المجتمع (إطار نظري):

تتبع أهمية الأدوار التي يقوم بها مركز تعليم الكبار من أهمية تعليم الكبار كأحد أنماط تنمية الإنسان وسبيل تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، وهو ما يبرزه تحديد مفهوم تعليم الكبار كما عرف بالمؤتمر الأول لتعليم الكبار بالسنيور على أنه «إشباع حاجات وأمان الكبار بثتى صورته من أجل زيادة قدراتهم واستعداداتهم الشخصية»، محدداً مهام رئيسيه لتعليم الكبار تتبع من الاستجابة للاحتياجات الثقافية للكبار، وأكد على أهمية تعليم الكبار في تشجيع التطور في استخدام العقل العلمي، والتأكيد على الصدى الاجتماعي للعلم.

ومع استمرار الدعوات إلى انسجام تعلم وتعليم الكبار مع أجنذات التعليم الدولية وإدماجه باستراتيجيات الدول القومية اتسم تعليم الكبار بأنه: الاستفادة الفكرية لأفراد المجتمع وتدريب وإعادة تدريب العمالة، بينما يقتصر المفهوم على توفير الفرص التعليمية للمحرومين من الالتحاق بالتعليم النظامي أو الذين لم يستكملوا تعليمهم في دولنا النامية وخاصة العربية ليشمل مفهوم تعليم الكبار العربي عل أبعاد محددة بينما يمتد المفهوم الدولي ليتسع لإدماج حرية التعبير وجودة التعليم للجميع والعبور العالمي للمعلومات كمهارات على برامج تعليم الكبار السعي إلى تحقيقها⁽¹⁾.

أن جميع أنواع التعليم تعد أنماطاً مختلفة للتعلم المستمر، وفي مقدمتها الجامعات، ففي ظل تدفق أمواج التطور المعرفي والتقني في كافة المجالات، أصبح من العسير تجاهلها أو الاكتفاء بالقدر المتاح منها، بينما تتنافس الدول على امتلاك

(1) David Souter: towards Inclusive Knowledge Societies, A review of Unesco' action in implementing thewsis out- comes, unesco communication and information sector, France, 2010. P. 12

مفردات صناعتها والسيطرة عليها، وتتعالى الصيحات المناادية بضرورة أن نخطو في درب التحديث لملاحقة التطورات المتسارعة، وذلك بتطوير كافة الأنماط الصناعية والتجارية والزراعية وغيرها من ألوان النشاط الاقتصادي، أن اقتصاد المعرفة كسمة أساسية لمجتمع المعرفة قائم على استثمار المعلومات ونشرها مما يتطلب نوعاً جديداً من التعليم والتدريب مدى الحياة لتتسع أدوار الجامعات⁽¹⁾:

• توليد المعرفة:

تأتي نشاطات توليد المعرفة من «البحث العلمي والإبداع والابتكار». وتتغذى هذه النشاطات بالمعرفة المتاحة، كما أنها تغذيها وتسهم في زيادتها. وترتبط نشاطات توليد المعرفة بالحاجة إليها، والدعم الذي تلقاه من المهتمين بهذا النشاط. ويأتي هذا الدعم عادة من مصدرين رئيسيين: ميزانية الدولة التي تحرص على العطاء المعرفي من أجل الإسهام في التنمية والارتقاء بالمجتمع، ومن مؤسسات الأعمال التي تبحث عن الجديد من أجل تطوير منتجاتها وتحسين خدماتها والوصول إلى موقع تنافسي أفضل.

• نشر المعرفة:

تشمل نشاطات نشر المعرفة «التعليم والتدريب» إضافة إلى «الإعلام». فالتعليم والتدريب هما مصدر تطوير المهارات الإنسانية في الحقول المعرفية المختلفة. أما الإعلام فهو مصدر لبناء البيئية المعرفية، وتحفيز الحس المعرفي. وتنهل نشاطات نشر المعرفة من المعرفة المتوفرة. كما أنها تسهم في تفعيل كافة النشاطات المعرفية الأخرى، من خلال المهارات المعرفية الإنسانية التي تقدمها.

• استخدام المعرفة:

تتضمن نشاطات استخدام المعرفة «توظيف معطياتها» والاستفادة منها بما يؤدي إلى الإسهام في الارتقاء بالإنسان، وتعزيز التنمية المستدامة. وتستفيد هذه

() عبد العزيز السنبل: دور تعليم الكبار في التنمية المستدامة، وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، المؤتمر السنوي العاشر لتعليم الكبار.

النشاطات من المهارات الإنسانية، ومن مخرجات البحث العلمي. فهي تجني ثمار توليد المعرفة ونشرها؛ وبدونها تبقى المعرفة معلبة في الأذهان، وبعيدة عن أرض الواقع الذي يحتاج إليها.

وهو ما يدعو للتأكيد على دور الجامعات في دفع برامج تعليم الكبار خاصة وأن الجامعات الحكومية وجامعة الأزهر والمعاهد العليا تحوي 81% من إجمالي الطلاب المقيدون بالتعليم العالي⁽¹⁾ الأمر الذي يشير ل أهمية هذا المنبر ليس فقط كمدرسة علمية وإنما أيضاً كمصدر للطاقات المبدعة من الشباب.

وفي هذا السياق تأتي أهمية مراكز تعليم الكبار التابعة للجامعات كوحدات ذات طابع خاص بها تعمل على تنفيذ الوظيفة الثالثة للجامعة – خدمة المجتمع وتنمية البيئة من خلال تقديم برامج متنوعة ما بين التدريب والتأهيل وتنمية قدرات وهو ما اصطلح عليه بمراكز التعليم المستمر في بعض الجامعات وفقاً لمفهوم إتاحة فرص التعليم مدى الحياة.

وفي هذا السياق تضطلع مراكز تعليم الكبار (أو مراكز التعليم المستمر) بمسؤوليات هامة ومتعددة لمواجهة خضم التطور المعرفي والتقني وأثاره المنعكسة على نمط الحياة العصرية وهو الأمر الذي يتطلب وعي هذه المركز بأهمية تحديد أهدافها واستراتيجيات عملها بما يحقق لكل الأفراد تنمية ذاتهم والحد من الاختلافات البيئية في مستويات قدراتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، فهي متاحة للجميع وتغطي مساحات كبيرة من المجموعات المستهدفة.

فنجد في البلدان الانجلوسكسونية والاسكندنافية إقبال عام كبير على برامج التعلم المستمر ليس فقط المتعلقة بالتدريب المتصل بالعمل وإنما أيضاً التي تساعد على التنمية الذاتية وتدعيم المواطنة وهو الأمر الذي يختلف في دول أسبانيا والبرتغال حيث تركز على المدخل الاجتماعي والاقتصادي⁽²⁾.

(2) وزارة التعليم العالي: التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي رؤية لمنظومة التعليم العالي في مصر حتى عام 2021 من خلال المخطط العام لمنظومة التعليم العالي في مصر، القاهرة، 2006، ص (5)

(2) Adamantios papastanatis, Eugenia panitidou: The aspect of Accessibility in the light of European life long learning strategies Adult Education centres – acase study: International journal of life long Education, v 28,

.(N3, London, 2009, P (337

وفقاً لاختلاف السياق التنمى لكل دولة مما يؤكد على الدور المأمول لهذا النمط من مراكز التعلم في تطوير الثورة البشرية.

فإتاحة التعلم للجميع يهدف إلى تقوية نظم التعليم القائمة وبناء قاعدة معرفية عالية الجودة من خلال الشراكة مع كافة الجهات المختصة وإتاحة الدعم المالى والفنى اللازم لمنظومة معرفية وتقويمية شاملة للمهارات الأساسية المستهدفة⁽¹⁾ والتي حددتها استراتيجية البنك الدولى عام 2000 في التأكيد من أن كل فرد حصل على التعليم الأساسى بما يحقق جودة التكيف ويتضمن مهارات أساسية من محو أمية القراءة والمهارات الاجتماعية كالعمل الفريقى وفرص التعلم لتنمية مهارات الحياة الأخرى وهو ما تحول في تحديث الاستراتيجية لفهوم التعلم للجميع من أجل اقتصاد المعرفة اتساقاً والمتطلبات السائدة وحث البنك الدولى لطرح استراتيجية جديدة تحت عنوان التعليم للجميع استثمار معارف ومهارات الأفراد للتنمية⁽²⁾. وفي هذا السياق يتطلب من مراكز تعليم الكبار العمل على إنتاج مخرجات جديدة تتكيف والتحديات المطروحة مثل⁽³⁾:

- التواصل غير المنقطع بين الأفراد والمنظمات دون فروق المكان والوقت.
- التحول النوعى فى تركيب الموارد البشرية العاملة وبزوغ فئات العاملين نوى المعرفة.
- تطور نماذج العلاقات بين المنظمات بعضها وبعض والتي تعتمد على الترابط والتحالف.
- زيادة الاهتمام برأس المال الفكرى.
- الانفتاح المعلوماتى والتراكم المعرفى.
- التوجه نحو المنظمة الإلكترونية لتنظيم ديناميكى متطور ومتفاعل باستمرار مع المتغيرات الخارجية والداخلية وتتسم عملياتها بالسرعة والمرونة والقيمة المضافة.

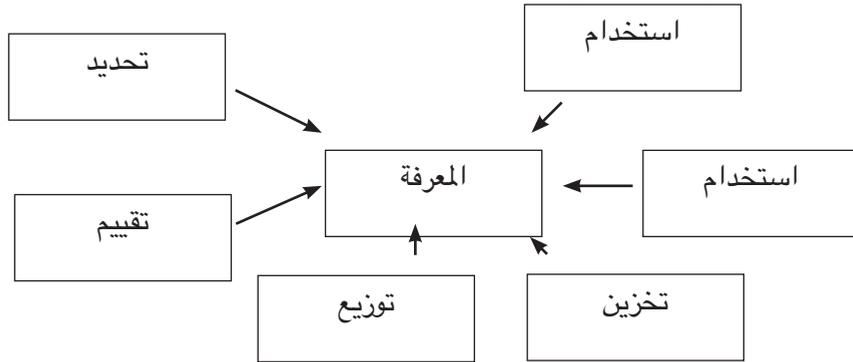
(1) world Bank Group: Learning for All Investing in peoples knowledge and skills to promot Development, Edu- (1) cation Strategy 2020, Washington 2011 P (8)

(2) (P 45)

(3) حسن حسين البيلوى، سلامة عبد العظيم حسين: إدارة المعرفة فى التعليم دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، 2007م ص ص (19، 20).

- تلاشي الفاصل بين الحياة والتعلم ليصبح التعلم المطلوب مستمر مدى الحياة من أجل تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفة.
- حيث ظهرت مفاهيم تربط بين المعرفة وعمليات التعلم المستمر ومنها إدارة المعرفة لعمليات التعلم والتي تدعم التعلم وتحدد أدوار القائمين على مؤسساته من خلال علاقة المعرفة المباشرة وغير المباشرة بعمليات التوليد والاستخدام والتخزين والتوزيع والتقييم والتحديد كما بالشكل⁽¹⁾:
- مما يعني أن إدارة مؤسسات تعليم الكبار المختلفة تعني تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على الارتقاء بالكبار من أجل تحقيق المنفعة لهم ولمجتمعاتهم من خلال نمو خبراتهم وفقاً لفلسفة المجتمع وإمكاناته المتاحة من خلال تحديد مبادئ عامة أهمها:

- تحديد السياسة العامة للعمل والأغراض وبيان الخدمات المقدمة.
- توفير الإمكانيات اللازمة لضمان التعليم المستمر.
- تنمية الاتجاهات وخلق الطاقات.



- ربط العملية التعليمية بعملية التنمية الشاملة.
- تحديد بناء تنظيمي قادر على إنجاز العمل.

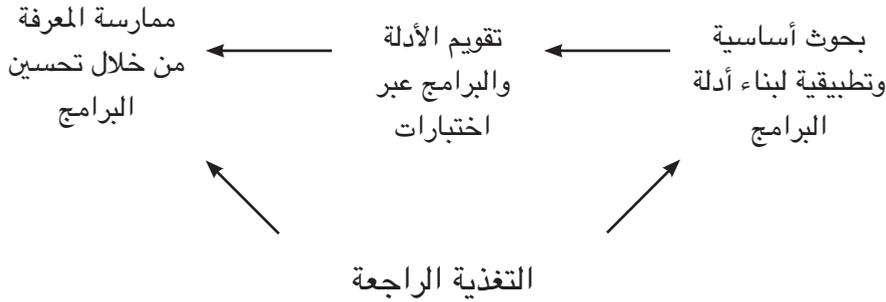
(1) Massey, A. et al: Knowledge management in purauit of performance, in sight from nortel network mis questerly, (Vol. 26, No, (2002) pp (252 - 256

وعلى مراكز تعليم الكبار أن تنوع مجالاتها لتغطي محاور هي: التعليم البيئي، مشاكل الأقليات والهجرة، التعليم الصحي والسكاني سياسة سوق العمل والمواطنة والتربية الاجتماعية و Rehabilitation⁽¹⁾

حتى تحقق نموذجاً جيداً لمرجات تعليمية تتسم بالفاعلية والكفاية وهو ما يوضحه المخطط التالي:

لأن الطلاب البالغين لديهم احتياجات فريدة من نوعها مما يتطلب معرفة معلومات حول خلفياتهم التعليمية ومرونة مؤسسة في مجال الخدمات والمناهج الدراسية وقدرًا من الخبرة الأكاديمية لتقديم المشورة وتحفيزهم والتعرف على متطلبات سوق العمل لإرشادهم لها وهذه الاحتياجات تعكس مدى الخبرة والمهارات والمواقف التي يحتاجها المتعلم الكبير ويتعرض لها وتختلف عن الطالب التقليدي⁽²⁾.

على أن يكون تصميم البرامج المقدمة للكبار بناء عن بحوث أساسية وتطبيقية توفر أدلة بناء البرامج وتصميم أساليب تقييم لها لتحسين المعرفة المنتجة كمخرج للبرنامج وهو ما يتيح استمرارية وفعالية البرامج⁽³⁾ وهو ما يلخصه الشكل التالي:



(1) هو س. بولا: تعليم الكبار اتجاهات وقضايا عالمية، ترجمة عبد العزيز عبد الله السنبل، وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998، ص ص (170 - 175)

(2) CAEL: Serving Adult learners in higher Education principles of effectiveness, executive summary, Council for (Adult and Experiential learning, Chocago, USA, 2000 P 4)

(3) John p. comings: Establishing an Evidence - based adult Education system, National center for the study of Adult (learning and literacy, Cambridge, September 2003 P 4)

ويمكن أن نعبر عن تقويم المخرجات التعليمية وفقاً لعناصر محددة تتمثل في:

مخرجات تعليمية*

(تعتمد على رؤية المكان)

الفاعلية	الكفاية	الاقتصاد
<ul style="list-style-type: none">• المنهج• نتائج التعلم• مهارات التعلم• مهارات الاتصال• الاهتمام بتنمية الذات	<ul style="list-style-type: none">• عدد المقررات المقدمة• عدد الطلاب• البيدجوجيا وجودة التدريس• مدة التعليم• هيئة التدريس• التجهيزات• الموافقات الرسمية• ثقافة الإدارة للمدرسة	<ul style="list-style-type: none">• كم المصادرة المتاحة• تكلفة الوحدة• مصادر تمويل التعليم• البدائل المتاحة لتقديم الخدمات التعليمية

المحور الثاني: مركز التعليم المستمر بجامعة ريجينا – كندا

ثاني أكبر دولة مساحة تعطي أكثر من 10 مليون كم² من مساحة قارة أمريكا الشمالية مما يمنعها بالتنوع التضاريسي ما بين الجبال والغابات والمراعي والقطب الشمالي حيث تجمد الأرض كما حباها الله بالعديد من الأنهار والبحيرات وبالتالي يختلف

وأوتوا عاصمة كندا تقع على الحدود بين أونتاريو وكيبك، ومن المدن الكبرى أيضاً تورنتو، مونتريال، فانكوفر حيث يسكن بها ثلث سكان كندا.

بينما تعتبر ريجينا واحة جميلة في البراري تتميز بالخضرة وتهتم بالفنون والثقافة كعناصر أساسية في نسيج حياتها ولذا فتعد ذات نوعية استثنائية من الحياة التي تتميز فيها الفنون بالمعالم السياحية الطبيعية.

* مخطط يوضح عناصر التقويم الذاتي للمخرجات التعليمية لمراكز تعليم الكبار

Heli Tirri: Self - evaluation by Adult Education centres in eastern finland, international journal of leader ship in .(education, 12, n, 1, London, 1994, p (17

وريجينا عاصمة (ساسكاتشوان) أكبر مدينة في كندا يبلغ عدد سكانها 194971 حسب تعداد 2006م وتقع في المنطقة الوسطى الجنوبية من الولاية بمساحة 4118 وكم2 في منتصف مقاطعات البراري على حدود الولايات المتحدة وتعتمد على الزراعة والصناعة والنفط والتعدين كمصادر اقتصادية وسكان ريجينا متنوعين عرقياً نظراً لقدومهم من دول عدة كمهاجرين إلا أن معظمهم يتحدثون الإنجليزية وتمثل الديانة المسيحية البروتستنتية النسبة الأكبر (41.5%).

وجامعة ريجينا⁽¹⁾ جامعة كندية تأسست عام 1911 كمدرسة عليا مذهبية ثم تعاونت مع جامعة ساسكاتشوان عام 1925 وأصبحت جامعة مستقلة عام 1974م بها (9) كليات.

وتتحدد رسالة جامعة ريجينا في خلق المعرفة وتثقيف الجيل القادم من القادة عبر بداياتها منذ مائة وعشر عاماً خدم التعليم المستمر المجتمع. رسالة للتعليم المستمر بها هو سد احتياجات التعلم مدى الحياة بتقديم جودة عالية لبرامج تدريبية المبتكرة والمتجاوبة لمختلفة أعمار المتعلمين عبر بناء آليات للتعاون بين الجامعة والمجتمع مع العمل ضمن نموذج مالي لاسترداد التكاليف.

حيث لا يتلقى المركز تمويلاً مركزياً من الجامعة وإنما يغطي جميع التكاليف من برامجه بل ويسهم مساهمة سنوية لميزانية الجامعة.

خلال الفترة من 2012 – 2013 لعب مركز التعليم المستمر دوراً أساسياً في دفع عملية الأهداف العامة بالجامعة.

1. ساهم في دفع فائض 5 ملايين دولاراً لعمليات الوحدات الأكاديمية والدعم الجامعي حيث بلغ إجمالي الإيرادات 81 مليون.

2. عمل شراكة مع كليات عدة تدار نسبة 4,32% بالسلطات المعتمدة.

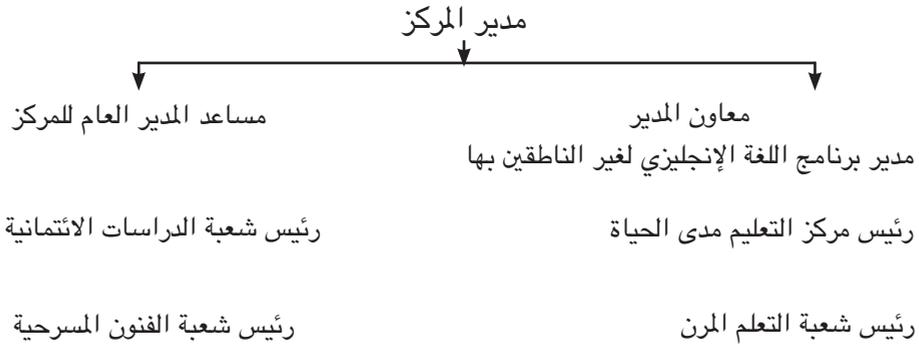
3. دعم الطلاب الذين يسعون للتعلم بمرونة حيث زاد الإقبال على برامج التعلم عبر الإنترنت بنسبة نمو 5,52% ونسبة زيادة نمو 5,3% في العطلات الأسبوعية.

(1) <http://www.uregina.ca>

Harvey king: 2012 – 2013 Report to the Advisory Group on planning evaluation, and Allocation

4. وجود برامج غير معتمدة للبرمجة بإجمالي إيرادات 0591055 دولارا عبر مبادرة (E.C.C) بقيادة مبادرة التوعية بالتعليم المستمر حيث يقدم المركز تعليما مستمرا بجودة ومرونة عالية وتقع المسؤولية المالية على الجامعة.
5. تقع مسؤولية صياغة الأهداف والخطط والاحتياجات من الموارد والميزانيات والسياسات اللازمة لمواصلة التعليم لتنفيذ التوجيه الأكاديمي والإداري على فريق إدارة التعليم المستمر بقيادة المدير والمركز يتلقى الأذن لتنفيذ خططها من خلال خطة الجامعة السنوية وعملية الموافقة على الميزانية.

الهيكل التنظيمي للمركز:



مع ملاحظة أن:

التعليم المستمر يحدد معايير القبول به مجلس التعليم وتوصى المقترحات إلى لجنة مجلس القبول.

وعن مهام كل مكتب بالمركز نجد أن:

- مكتب المدير يوفر خدمات الدعم والإدارة والاتصالات والأعمال التجارية والتسويق والمدير المساعد والتسويق وأخصائي في الاتصالات وكاتب حسابات وسكرتارية.
- شعبة الآداب: يدير ويقيم التدريب وإثراء المقررات والتعليم وبرامج ومخيمات في الموسيقى والفنون.

- شعبة الدراسات الائتمانية: تدير برامج متنوعة إلى حد كبير نحو الشهادة احتياجات الكبار للتعلم كجزء من الوقت وتدير برامج لطلاب الثانوي.
- شعبة التعلم المرن FID: كشركاء مع الكليات لإدارة مجموعة من الدورات الصيفية والمرنة.

شعبة اللغة الإنجليزية لتحسين مهارات اللغة للقبول بالجامعة.
مركز التعليم مدى الحياة بشراكة بين منظمات فيرربجبت وفقاً لاحتياجاتها.

رؤية المركز⁽⁸⁾

- إتاحة فرص التعليم لتمكين الناس من مختلف الأعمار لبناء مجتمعات أقوى.
- الرسالة: إشباع احتياجات التعلم مدى الحياة بتقديم تعليم ذي جودة عالية ومرونة وابتكارية وحساسية وبرامج تدريبية للمتعلمين من كافة الأعمار لبناء قدراتهم وتفاعلهم مع كافة مصادر المجتمع والجامعة.
- قيماً: تقديم خدمة ممتازة، إتاحة بيئة تعليمية وتدريبية محترمة، انخراط التعاون وإعادة التواصل مع المجتمع والشركات، إتاحة أنماط مختلفة جيدة من البرامج والخدمات محلياً وعالمياً، دمج الجامعة والتعليم المستمر والمجتمع معاً، فتح سبل أمانة وشاملة للمتعلمين، تزايد فرص الابتكار، إدارة الموارد بمسؤولية.
- المستهدف: الصغار من سن الأطفال حتى 99 عام مع اختلاف مستواهم التعليمي والاجتماعي والمهني.
- المدرّبون مؤهلون ملتزمون بنجاح طلابهم والموظفون ملتزمون بمساعدة الطلاب في حاجياتهم عبر برامج التعليم المستمر وفخور بين طلابنا في مجتمعنا.
- تتنوع البرامج ما بين الموسيقى والدراما والرقص وورش العمل المهنية وفرص التنمية الشخصية واللغات من خلال جدول مرن في أي وقت وفي أي مكان، على الإنترنت وفي الليل وفي العطلات.

(1) 8 Education continuing for Centre ,port Re Annual 2010 – 2011 ,regina of university ,2010. P.(4)

وفي هذا السياق تتنوع البرامج المقدمة وتتعدد ما بين:

أولاً: الدراسات الائتمانية وتضم:

شهادة في العلاقات العامة

هيئة الحكم المحلي

السلطة الحكم المحلي

الأداب

التعليم المستمر تدريب الكبار

الدراسات الموسعة

الإدارة

الضيافة والسياحة

ثانياً: الدراسات الموسعة لمدرسي اللغات

ثالثاً: الدراسات الموسعة لتعليم السكان الأصلية.

رابعاً: الدراسات الموسعة للغة الأم.

خامساً: التعليم المستمر الوظيفي المهني والاستشارة الجماعية.

ويلاحظ أن الدراسات الائتمانية لديها مسئولية تقديم المشورة والدراسات العامة وبصورة عامة نجد أن القبول بالبرامج يختلف وفقاً لنوعها.

برنامج القبول بالمركز⁽⁹⁾

مجموع	مدرسة ثانوية	برامج شهادة	الدراسات العامة	دراسات عارضة	
765	120	395	11	239	2012/2011
865	109	445	14	297	2013/2012

وشراكة مع برنامج التمريض لوصول الخدمة التعليمية للمناطق البعيدة عبر

الإنترنت (ممرض ممارس)

9 (المرجع السابق ص (5)

بجانب منح 229 ألف دولار لتطوير 33 دورة منها الماجستير في التمريض والإدارة الصحية على الإنترنت ودروس مباشرة عرضت خلال التعلم المرن بجانب التنسيق مع المكتب الثقافي السعودي في شأن ميزانية دورات محددة. أي أن مركز التعليم المستمر بريجينا يعمل متخطياً حدود الزمان والمكان وفقاً لفلسفة التعليم المستمر لإشباع حاجات الأفراد وكذلك تنمية الدولة.

ثانياً: مركز التعليم المستمر بجامعة جورجيا – الولايات المعتمدة.

تقع ولاية جورجيا في الجزء الجنوبي من الولايات المتحدة الأمريكية وعاصمتها أتلانتا وهي أكبر مدنها وأهم مركز صناعي.

تبلغ مساحتها 152627 كم² يشغلها 8,186,453 نسمة تحتل الترتيب الـ 24 بين الولايات من حيث المساحة والتاسع من حيث تعداد السكان⁽¹⁰⁾

وتتعدد أصول سكان ولاية جورجيا حيث يقطنها أكثر من 115.17 أمريكي من أصول عربية لبنانية ومصرية وغيرها فتنشر بها المراكز الإسلامية والمساجد وبهذا تمتزج الثقافات الغربية والعربية في أكبر ولاية أمريكية مساحة شرق نهر المسيسيبي.

ويتميز النشاط الاقتصادي للولاية باعتماد على الصناعة – صناعة المنسوجات والمشروبات الغازية وصناعة الورق والسيارات والأخشاب لانتشار أشجار الصنوبر بغاباتها.

كما تساهم الزراعة والسياحة بنصيب معقول في اقتصادياتها حيث تتميز بوفرة إنتاج بعض المحاصيل الزراعية كالقطن السوداني وكثرة المحميات الساحرة.

هذا المزيج من المناخ المعتدل ووفرة الموارد الطبيعية أتاح لولاية جورجيا التمتع باقتصاد قوي أتاح تعدد الجامعات بها.

ومنها جامعة ولاية جورجيا. University of Georgia التي تقع في مدينة أثينا في شرق الولاية وهي من أكبر المؤسسات التعليمية في الجنوب الأمريكي حيث يستوعب نحو 33,404 طالب.

gov.georgia.www :http 10

تعتبر جامعة جورجيا من الجامعات الأكثر شمولاً وتنوعاً في أنماط التعليم العالي شعارها: تتعلم، تخدم وتحقق طبيعة الأشياء.

حيث تلعب دوراً هاماً في حفظ وتعزيز التراث الفكري والثقافي والبيئي للدولة مع التعهد بالتميز الأكاديمي وفي بيئة الدراسة.

بجانب الالتزام بالتميز في الخدمة العامة والتنمية الاقتصادية للدولة ومن خلال طرح شامل من التعليم المستمر لتلبية احتياجات المواطنين في التعلم مدى الحياة. هذا وقد أخذت الجامعة في الاعتبار بعد التنوع العرقي لسكان الولاية فحرصت على تنوع برامجها والسعي من خلالها لفهم واحترام الاختلافات الثقافية اللازمة للمواطنة المستتيرة.⁽¹¹⁾

تتمثل مهمة مركز التعليم المستمر بجامعة جورجيا في إثراء حياة الناس من خلال التعلم وتوفير برامج استثنائية في بيئة محفزة مع خدمات متفوقة.

ويحدد المركز رؤيته في:

تصميم وتنفيذ فرص التعلم مدى الحياة التي تعمل على تعزيز التطوير المهني والشخصي للعاملين.

وهذه الرؤية تتطلب التركيز الواضح والمدرّس في تنفيذ مهمته وانتقاء الموظفين بشكل يوسع من موارد المراكز البشرية ممن لديهم القدرة على الابتكار والإبداع، هذا بجانب الحرص على عقد شراكات متعددة داخل الجامعة والدولة وخارجها لتطوير البرامج التعليمية القائمة على الاحتياجات.

ولم تغفل رؤية المركز الدور الهام للتواصل مع سوق العمل وأثره في تسويق البرامج وتمويلها فحرص على اتباع استراتيجيات تسويق شاملة.

وعليه نجد أن برامج المركز تصنف في ثلاث محاور.

1. الفندقية وإدارة مراكز المؤتمرات.

11 Division Affairs Public :Georgia of university The by Georgia of university numbers the
available on: www.vga.edu.on 4/11/2013

2. التنمية المهنية والتشخيصية.

3. التعلم المستقل والتعلم من بعد.

حيث يقدم برامجٍ إمّا الفصول الدراسية أو عبر الإنترنت ومن البرامج الشائع تقديمها:

(المحاسبة والإدارة المالية – الكمبيوتر وتطبيقات البرمجيات – خدمة العملاء – الموارد البشرية – التسويق – إدارة المشروعات – إعداد الضرائب – الكتابة العلمية)

ويستعين المركز بالأدباء والكتاب والعلماء الذين يعملون ببرامج لإثراء المهارات الشخصية واكتشاف ذلك في مجالات الرسم والتصميم الإبداعي للحلى واللغات والثقافة وإدارة وقت الفراغ والتصوير الفوتوغرافي بجانب برامج لمهارات القراءة.

بجانب توفير برامج تعليمية صيفية لشباب الجامعات تعمل على مساعدتهم على تحسين أدائهم الشخصي والأكاديمي وتعلم مهارات الدراسة لاستكشاف الأفكار الجديدة من خلال العمل على المعلمين والمهنيين الخبراء في هذا المجال.

وبوجه عام يمكن القول أن برامج مركز التعليم المستمر بجامعة جورجيا تتعدد وتتنوع وفقاً لاحتياجات الفئة المستهدفة منها بما يتفق وفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة.

وذلك من خلال تحديد وحدات العمل به إلى مدير المركز وأربعة أقسام متخصصة الأول للدراسات والتنمية البشرية والمهنية والثاني للاستعلامات وقسم خاص بالتسويق ورابع للدراسات والبرامج الفندقية.

فهو لا يتمتع بتعدد أقسامه ولكن بتنوع برامجه.

المحور الثالث: مقارنة تحليلية لمركز التعليم المستمر بجامعة ريجينا ومركز

التعليم المستمر بجامعة فرجينيا

أن السياق الثقافي لدولتي كندا والولايات المتحدة الأمريكية يتميز بالتنوع العرقي نظراً لتزايد نسب الهجرة من مختلف الجنسيات فتعدد الثقافات هي السمة المشتركة

الرئيسية بين الدولتين والتي انعكست على الدور التعليمي والخدمي لجامعاتهما مما يشير إلى تعدد أوجه الشبه بينهما وإجمالاً يمكن بلورتها في نقاط كالتالي:

- كل من جامعة رجيينا وجامعة فيرجينا تتسم بالعراقة والقدم حيث تمثلان أوائل الجامعات بمقاطعاتها.

كما أنها تضم تنوعاً كبيراً في أقسامها الأكاديمية ودرجاتها العلمية مما يجعلهما متفقتين في التوجه الإيجابي نحو المجتمع.

- وبتحليل رؤية ورسالة كل جامعة نجد أنها ثقافي. تتبنى المفهوم المتطور لدور العلم في إيجاد مجتمع المعرفة من خلال التعليم المستمر مدى الحياة وبذلك ينصح انبثاق فكر ورؤية هذه الجامعات مما يجعل التعلم واحداً من أساليب التغلب على الظلم الاجتماعي والحد من الفوارق الاجتماعية كما يساهم في التنمية المستدامة للمجتمع، وفقاً لإرهاصات تقارير تعليم الكبار الدولية^{12*}.

- الاتفاق في مسمى المركز بالتعليم المستمر في الجامعتين إنما ينبع من اعتقاد أصيل بأهمية دور التعليم المستمر في سد احتياجات التعلم مدى الحياة وليس تعليماً تعويضياً لفئة ما فقط بل إثراء المعارف والمهارات والكفاءات جنباً إلى جنب مع تنمية الشخصية والثقة بالنفس.

على عكس اختلاف مسمى مراكز تعليم الكبار في دول أخرى لاقتصرها على أحد مجالات تعليم الكبار دون غيرها حيث تتخبط جهودها بينما نجد بعد استعراض الملامح الهامة لكل من مركز التعليم المستمر بجامعة رجيينا ونظيره بجامعة فيرجينا أن جهود تعليم الكبار بالمركزين تنطلق وفقاً لفلسفة واحدة ورؤية متشابهة هي إتاحة التعليم للجميع كنوع من الاستثمار للمستقبل بما يحقق احترام كرامة الكبار وتفعيل مشاركتهم الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعاتهم.

لهذا حرص المركزان في رؤيتهما على ربط التعليم بالتدريب. متخطياً للمفهوم السطحي لتعليم الكبار المختزل في محو أميتهم وإكسابهم مهارات القرائية الضرورية إلى أفاقٍ إثراء حياتهم بالمهارات اللازمة لجودة الحياة.

. (20) PP ,2009 Germany education and learning Adult on Port Re Global :Unesco * 12

ولعل تلك الرؤية الواضحة تنبع من فلسفة مجتمعية تتسم بالتعددية وبالتقدم التكنولوجي العلمي وقبول التغيير من أجل الموازنة مع الآخر للعيش معاً.

- أما عن الهيكل التنظيمي للمركز: قامت الهيكلية الإدارية للمركز باعتبارها وحدات ملحقة بالجامعة (ذات طابع خاص) حيث ينوط بهما تقديم الخدمات بمقابل مالي يسهم في إثراء ميزانية المركز والجامعة.
- انقسمت وحدات كل مراكز وفقاً لنمط البرامج المقدمة حيث تشرف كل وحدة / قسم على نوعية متخصصة من البرامج التعليمية والتثقيفية وبناء عليه يتم التعاقد مع المدربين المختصين وكل برنامج تحت إشراف القسم المختص.
- اتسمت البرامج في كليهما بالتنوع ما بين الشكل التنظيمي بالفصول والبرامج عبر الإنترنت وفق ضوابط محددة.

أما عن أوجه الاختلاف بين مركزي التعليم المستمر بدولتي الدراسة هي كالتالي:

- اتضح للدراسة وضوح استراتيجية العمل بمركز التعليم المستمر بجامعة ريجينا بكندا حيث وضع المركز خطة عمل متكاملة قسم فيها المهام وحدد الأدوار والمستهدف مما انعكس على شمولية هيكلية وعمومية أقسامها ما بين مدير لكل برنامج متخصص يخطط ويدير ويقيم برامج القسم وفق أطار عام وهو الأمر الذي أدى إلى اتساع نطاق عمل وزيادة أنماط برامج واستدعى شموله لمراكز فرعية تنبثق منه كمركز التعليم مدى الحياة ووسطحية التعلم المرن.

وهو الأمر الذي افتقده مركز جامعة جورجيا حيث اعتمد على تقسيم أنماط البرامج وفقاً للاحتياجات ووقت تقديمها دون هيكلية إدارتها بشكل تنظيمي محدد.

- انقسمت أنواع البرامج المستخدمة ما بين برامج ذات شهادات معتمدة وأخرى للدراسة الحرة دون الحصول على شهادة اجتياز لها في جامعة ريجينا الأمر الذي لم يتوفر في مركز التعليم المستمر بجامعة فيرجينيا وهو ما يمكن تفسيره في ضوء وعي النموذج الكندي بما يطلق عليه الميزة

التنافسية حيث تتفوق المؤسسة في الأداء بشكل متميز وفعال من خلال نوعية الخدمات وخفض التكاليف أو قيادة السوق⁽¹³⁾.

- انعكس التنوع الثقافي على طبيعة البرامج المقدمة من كل مركز فغلب الطابع الفني والثقافي والمحاسبي على برامج مركز التعليم المستمر بجامعة ريجينا وفقاً لطبيعة المدينة الثقافية السياحية بينما غلب الطابع السياحي والإداري على برامج مركز التعليم المستمر بجورجيا وهو ما يوضح أن طبيعة أداء كل مؤسسة هو مرآة حقيقية لاحتياجات مجتمعتها.

المحور الرابع: إجراءات مقترحة لتفعيل دور مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس

في ضوء ما سبق من عرض توضيحي لمركزي التعليم المستمر بجامعتي ريجينا بكندا وفرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية يمكن التوصل إلى عدد من الإجراءات المقترحة لتطوير مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس كالتالي:

1- إعادة صياغة الرؤية والرسالة المحددة للمركز حتى يتسنى له صياغة أهداف تتسم بالشمولية والتحديد جامعة في إطار فلسفي يتسق وتحديات المجتمع المعرفي، على أن تصاغ خطة عمل سنوية محددة وفقاً لخصوصية الجامعة والمجتمع المحلي.

2- النظر في تغيير الهيكل الإداري للمركز وفقاً لأهدافه المحددة بحيث يخصص قسم/شعبة لتقديم برامج تعمل على تحقيق هدف إجرائي محدد يشرف عليها مختص بالمجال.

3- تنوع مصادر التمويل اللازمة من خلال عقد شراكات بين المؤسسات المعنية والمركز لتقديم دورات وبرامج تدريبية وفقاً لاحتياجاتهم، بجانب دعم الجامعة له بتوفير المستلزمات الضرورية.

4- إنشاء قسم بحثي متخصص يعمل على دراسات علمية لرصد الاحتياجات وبحث أساليب التسويق المناسبة للبرامج.

13 المنظمة العربية للتنمية الإدارية، معجم المصطلحات الإدارية، القاهرة، 2007، ص (89).

5- العمل على تغيير النظرة المحدودة لتعليم الكبار في إطار مجالات تعليم القرائية وتدريب معلمي محو الأمية إلى نطاق أوسع ليشمل برامج التثقيف الصحي والفني والبيئي والتدريب على مهارات إدارة الحياة عبر الانفتاح على المجتمع وعقد دورات نوعية ودعائية.

6- أن يحرص على الدمج بين مختلف أنماط البرامج النظامية وغير النظامية وفقا لقواعد محددة في إطار تحقيق مرونة التعلم وإتاحته للجميع في الوقت الذي يشاؤون.

7- أن يشكل المركز لجنة علمية متخصصة لتشكيل رابطة للعاملين بالمجال والتنسيق بين جهودهم لتفعيل مؤسسات تعليم الكبار المختلفة في مصر.

عن الحداثة وما بعدها.. مقاربة تربوية في مجال تعليم الكبار

أ. سامح علي محمد طه*

تقديم:

نعيش فترة زمنية تعرف باسم فترة ثورات الربيع العربي، هذا الربيع الذي انتشر في العديد من الدول العربية، ووجدنا أنفسنا أمام أحد بديلين: نكون أو لا نكون. ويرى الباحث أن ما يشهده العالم العربي هو بمثابة أزمة لا يقتصر مداها على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ ولكن على مستوى آخر قد يفوق هذه المستويات أهمية وهو المستوى الفكري/التربوي.

إن مجتمعاتنا العربية والإسلامية تشهد - في رأي الباحث - أزمة من أزمات تحديد الهوية، أزمة من الأزمات القديمة المستجدة دائماً والمرتبطة بموضوعات اختلف التعبير عنها ما بين صراع بين القديم والحديث أو الأصالة والمعاصرة أو التقليد والتحديث،.... الخ. ولكن الجديد في الأمر أن مظاهر هذه الأزمة بدأت تنتقل في شكلها السياسي الجماهيري والذي جعلنا أمام أمور لا بد من مواجهتها؛ وهي تتمثل في أسئلة مثل: ما هو الطريق الصحيح للإصلاح؟ وما هو الفكر المتواءم مع مجتمعنا العربي؟ وكيف نوازن ما بين الفكرين الغربي والعربي؟

وتبدأ الإجابة على مثل هذه الأسئلة بالتحليل والنقد. النقد لكل من الفكر الغربي والفكر العربي والإسلامي جيداً. ومحاولات التوفيق والموازنة بينهما. من هنا كان

* باحث تربوي - مصر

طريق الباحث في التطرق إلى موضوع الحادثة وما بعد الحادثة. محاولة منه في فهم الأفكار الواردة إلينا من الغرب والتي اتُّهمت في كثير من الأحيان بالكفر أو على الأقل أنها ليست صالحة البتة بمجتمعاتنا العربية والإسلامية، على الرغم من أن نتائج هذه الحادثة وفرت لنا مكبرات نعلي بها الأذان.

وقد أوضحت ثورات الربيع العربي أن هناك أزمة في الفكر بصفة عامة والفكر التربوي بصفة خاصة. فمثلاً في مصر وُجد انقسامٌ ما بين المصريين في تقييم مثل هذه الثورات، ووقعنا في فخ الاستقطاب والانقسام واتهام بعضنا بعضاً سواء بالعمالة والرعونة في حق الإسلام والمسلمين، أو بالتكفير والتفسيق (إن جاز التعبير)، أو بالاتهام بالإرهاب والجمود والتخلف... وغير ذلك من الاتهامات.

كل ذلك يدل على أنه هناك أزمة في الفكر التربوي، انعكست في الممارسات التربوية ما بين أفراد الشعب الواحد. فعدم وصول ثقافة الحادثة إلى المواطنين، أو وصول مثل هذه الثقافة مع عدم الاهتمام بامتثالها والافتقار الكامل بها أدى إلى مثل هذه الاتهامات والتخوينات. فالافتقار بالحادثة كان يتم بقوة خارجية غير نابعة من القاعدة المجتمعية، وإنما يتم فرض الحادثة من قِبَل الباشا أو الجنرال كما أشار علي مبروك.

ويتساءل الباحث كيف نطالب أبناء الشعب الواحد بتمثل ثقافة هي مجهولة للكثير من مثقفينا فما بالك بالعامية من أبناء الوطن، أو بمعنى أصح كيف نطالبهم بالافتقار بفلسفة أو حركة فكرية ما لم تتم الموازنة ما بين مثل هذه الفلسفة والفلسفة الإسلامية من قِبَل مفكرينا ومثقفينا. إن عدم وجود مثل هذه الموازنات - أو وجودها مع عدم التسويق لها جيداً ما بين العامة - تجعل من السهل جداً الانصياع إلى القوة الراضية لمثل هذه الأفكار الحداثية، وما أكثرها للأسف في مجتمعنا المصري والعربي.

وتظهر أهمية هذه المفاهيم وهذه الثقافة في مجال التعليم بصفة عامة وفي مجال تعليم الكبار بصفة خاصة؛ حيث أن الأزمة شاملة للجميع في كل المراحل، مما يتعين الاهتمام بالصغار والكبار في نفس الوقت. فمحاولة غرس القيم الحداثية بما لا يتنافى مع حضارتنا وثقافتنا العربية الإسلامية في نفوس الكبار لا تقل بحال من الأحوال عن غرسها في نفوس الصغار.

ففي القرن الواحد والعشرين أصبح مجال تعليم الكبار من المجالات الهامة جداً، فأجيال هذا القرن تواجه ظروف وتحديات فريدة من نوعها؛ حيث ثورة المعلومات والاتصالات، العولمة والانفتاح على العالم بمختلف أفكاره ومعتقداته وأيديولوجياته... الخ. تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية لا حدود لها، ولا مناص من التعامل معها بجميع تفرعاتها وتعقيداتها. ومحاولة إعداد الفرد لمواجهة مثل هذه التغيرات والتأقلم معها هي من الأمور الصعبة جداً. وعند التدقيق في مثل هذا الأمر نجد أنه لا بد من الاقتناع بأنه لا يوجد الإنسان الواحد المستوعب لكل هذه التغيرات والتنوعات، والأمر الوحيد الذي ينبغي أن تركز فيه التربية في مثل هذا العصر هو دعوة التربويين وكل من له سلطة تربوية إلى التعلم والمزيد من التعلم، وعدم الاكتفاء بالتعلم النظامي؛ وإنما التعلم مدى الحياة.

فالباحث يرى أنه قد فات زمن التربية الموجهة نحو قيم معينة، أو أيديولوجيا محددة، أو مثل هذه الأمور، فمع كل الاحترام لكل الدعوات والنصائح والتوجيهات، فإن الفرد على اختلاف جنسه وعقيدته ووطنه سوف ينظر إلى الآخر ويطلع على أفكاره ولن يقتنع بصيغة واحدة للتربية، ولا نمط واحد من التعلم. هذا هو المستقبل الذي بدأ بالفعل في هذا القرن شئنا أم أبينا.

كما يرى الباحث أن الخروج من هذا المأزق للتربية، هو الدعوة إلى المزيد من التعلم، وأن نهى أبناءنا وشبابنا بل وشيوخنا للتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، وبسعة الأفق في استيعاب الأفكار والمعتقدات والأيديولوجيات، مهما تباينت واختلفت.

إشكالية الدراسة:

إن حالة الاستقطاب الحادة ما بين المصريين فيما بعد ثورة الخامس والعشرين من يناير تدعو الجميع لإعادة التفكير من جديد في الفلسفات والتنظيرات والأفكار العامة بما فيها بالطبع الفكر التربوي؛ فقد أوضحت هذه الحالة أن هناك أزمة بالفعل في الفكر المصري بصفة عامة والفكر التربوي على وجه الخصوص. فالتباين الشديد في وجهات النظر، والتعصب الأعمى لوجهة نظر واحدة والدفاع عنها بأي

شكل من الأشكال، لا يلفتان النظر إلى نقص الثقافة الديمقراطية ولغة الحوار والمرونة في التفكير فحسب، ولكن أيضاً يلفتان النظر إلى أنه هناك أزمة فكر حقيقية في المجتمع المصري؛ ولاسيما أن النخب الثقافية والفكرية تقع في مثل هذا التعصب والتباين وعدم البحث والإرتكان إلى أرضية فكرية مشتركة تجمع المجتمع المصري بكل فئاته ولا تتناقض بالضرورة مع أي من أسس الأفكار المتناحرة والمتشاحنة.

وقد أشار السيد ياسين قبيل الثورة إلى أن المشكلة الحقيقية لا تكمن في الوقت الراهن في الصراع بين الأنظمة السياسية وتيارات المعارضة، مع أهمية هذا الصراع، ولكنها تتمثل في الصراع العنيف داخل جنبات المجتمع المدني ذاته، بين رؤيتين متناقضتين: رؤية إسلامية احتجاجية متطرفة، تريد إلغاء الدولة العربية العلمانية، وتهدف إلى محو التشريعات الوضعية، وتسعى إلى إقامة دولة دينية لا تؤمن بالتعددية، وتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية. أما الرؤية المضادة فهي الرؤية العلمانية بكل تفرعاتها، والتي تؤمن بفصل الدين عن الدولة وتعتقد أن التشريعات الوضعية ينبغي أن تكون هي أساس البنيان الدستوري والقانوني، مع الحرص على ألا تتعارض مع مبادئ الشريعة الإسلامية، كل ذلك في إطار التعددية السياسية، والتي لا ينبغي أن تفرض عليها قيود.

كل هذا يفرض على التربية ومؤسساتها تحديات كبيرة، ويبدأ العلاج من التحليل والنقد والتنظير الفكري، وهو ما تسعى هذه الدراسة إليه في مجال تعليم الكبار تحديداً. فعلى الرغم من أن المجتمع العالمي قد دخل مرحلة العولمة بكل ما فيها من تعقيدات، وبالرغم من أن العالم قد تجاوز مفهوم الحداثة إلى ما بعد الحداثة في كثير من المجالات. إلا أننا نجد في مجتمعاتنا العربية أزمة في هذا الشأن، تعددت أساليب التعبير عن هذه الأزمة في أشكال مختلفة من عدم تحديد الهوية، أو عدم وجود فلسفة، أو الأصالة والمعاصرة، أو المستجدات الحداثية والمعتقدات والتقاليد... وغير ذلك.

هذه الأزمة انعكست على التربية ومجالاتها المختلفة، والتي منها بالفعل مجال تعليم الكبار، هذا المجال الذي يعد غاية في الأهمية والحساسية، فهو المجال

المحدد لتوجهات تعلم الإنسان في معظم مراحل حياته، دون التعليم النظامي الموجه والمحدد أيديولوجياً من قبل النظم الحاكمة أو الجماعات المسيطرة.

منهجية الدراسة: سوف يحلل الباحث تحليلاً فلسفياً المفاهيم والفلسفات ذات الصلة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مفهوم ومدلول الحادثة.
- الكشف عن مفهوم ومدلول ما بعد الحادثة.
- الكشف عن علاقة التربية - وبعض مضامينها - بالحادثة وما بعدها.
- الكشف عن علاقة الحادثة وما بعدها بمجال وفلسفة تعليم الكبار.

أهمية الدراسة:

يمكن تبيان أهمية الدراسة في الآتي:

- توضيح جانب هام جداً من جوانب الفكر التربوي.
 - محاولة لتوضيح وتحليل أوجه ونقاط الحادثة في الفكر التربوي - والذي يُتوقع استمرار البحث عنه - في محاولة لإيجاد أرضية مشتركة يمكن التفاهم بصدها، لوقف التداعيات السلبية للصراع والتي ظهرت بوضوح عقب تولي ما يسمى تيار الإسلام السياسي لمقائيد السلطة.
 - المساهمة ولو بالقليل في إيجاد فلسفة أو رؤية تربوية واحدة تكون هي بمثابة خارطة الطريق للتربية وبناء الإنسان في مصر.
 - التركيز بصفة خاصة على تعليم الكبار وفلسفته وعلاقته بمثل هذه المفاهيم والمصطلحات.
- ولفهم الحادثة وما بعدها، لابد من التطرق إلى أصلهما، وهو التنوير والذي ظهر في دول الغرب في القرن الثامن عشر الميلادي.

التنوير :

إن استخدام مصطلح «التنوير» يشير إلى الفترة التاريخية للفكر الأوروبي المحصورة ما بين الربع الأول إلى الربع الأخير من القرن الثامن عشر¹⁴. وفي مطلع التسعينيات من القرن الثامن عشر سئل الفيلسوف الألماني الكبير إيمانويل كانط عن معنى التنوير فكتب مقاله الشهير الذي يحمل نفس العنوان معرّفًا التنوير بقوله إنه الخروج على كل أشكال السلطة والاعتداد بقدرة العقل الإنساني على إدراك حقائق الأشياء الطبيعية. وبالطبع فقد شاركه هذا الاعتداد بقيم العقل والعلم من عرفوا حينذاك في عموم أوروبا وخاصة في فرنسا بفلسفة حركة التنوير من فولتير وديدرو وروسو¹⁵ ومونتسكيو. لقد أُنْ دعت حركة التنوير جميعاً بفكرة التقدم وشككوا في التقاليد القائمة ودعوا إلى التفكير الذاتي والتفائل بتأثير التعليم في الإصلاح الأخلاقي والعلمي. وبالطبع فقد شارك هؤلاء الفلاسفة في دعم حركة التجديد العلمي والفلسفي التي حملها فلاسفة أوروبا منذ نهايات القرن السادس عشر ومطلع القرن السابع عشر وخاصة فلسفات «فرنسيس بيكون» في إنجلترا بدعوته الرائدة إلى الأخذ بالمنهج الاستقرائي في دراسة الظواهر الطبيعية و«رينيه ديكارت» في فرنسا بدعوته الرائدة إلى الأخذ بالمنهج الاستنباطي الرياضي القائم على بدهة العقل والشك فيما عدا ذلك¹⁶.

إن الفكرة الأساسية والإبداع المذهل لعصر التنوير – أي الفكرة التي تجعل منه نظرة جديدة إلى الكون في شموله وعناصره – هي الاعتقاد بأن البشر جميعاً يمكنهم أن يبلغوا على هذه الأرض قدراً من الكمال. هذه النظرة إلى أن النوع البشري لديه إمكانية بلوغ الكمال لم تتحقق طوال قرابة ألفي عام من المسيحية، ولا آلاف السنين الأخرى السابقة في ظل العقائد الوثنية. وإذا كان لها أن تتحقق في القرن الثامن عشر فمعنى هذا بوضوح أن أمراً جديداً لا بد وأن يحدث – ليكون

14 Peter Hamilton, the enlightenment and the birth of social science, in: Stuart Hall and Bram Gieben) eds, (formation of modernity, the open university, London, 1992, p.24 .

15 المرجع السابق، نفس الصفحة، نقلاً عن: الترجمة العربية لمقالة كانط «ما التنوير» للدكتور عبد الغفار مكاوي نشر ضمن الكتاب الذكاري «زكي نجيب محمود فيلسوفاً وأديباً ومعلماً» الذي أصدرته جامعة الكويت تكريماً للدكتور زكي نجيب محمود ونشرته دار الوطن بالكويت عام 1987م.

16 المرجع السابق، نفس الصفحة.

اكتشافاً أو اختراعاً، وخير ما يمثل هذا الأمر الجديد هو عمل اثنين من الانجليز عاشا في أواخر القرن السابع عشر. وقد أبرز عملهما التحضيري الذي تم في القرون الحديثة الأولى، ونعني بهما «اسحق نيوتن» و«جون لوك». استطاع نيوتن أن يصل إلى الكمال بحساب التفاضل والتكامل، وأن يقدم قانونه الرياضي الهام على العلاقة بين الكواكب وقوانين الجاذبية وهي انجازات بدت لمعاصريه كافية تماماً لتفسير كل ظواهر الطبيعة، أو أن توضح على الأقل كيف يمكن فهم كل هذه الظواهر بما في ذلك سلوك الإنسان. وأخرج «لوك» مناهج الاستدلال الواضح البسيط من متاهة الميتافيزيقا حيث أرساها «ديكارت»، وجعل منها، فيما بدا له، امتداداً للحس السليم. وخيل إليه أنه دل الناس على السبيل التي يمكنهم بها أن يطبقوا نجاحات «نيوتن» الجليلة على دراسة شؤون الإنسان. وهكذا استطاع «نيوتن» و«لوك» معاً أن يغرسا مؤكداً هاتين الفكرتين الهامتين للطبيعة والعقل وكان موقعهما بالنسبة لعصر التنوير مثل موقع فكر النعمة الإلهية أو فكرة الخلاص أو التدبير الإلهي عند المسيحية التقليدية¹⁷.

ولعل أهم انقسام وقع بين صفوف رجال التنوير هو ذلك الانقسام الذي حدث بين من اعتقدوا بأن مجموعة قليلة نسبياً ممن أوتوا حكمة وموهبة في السلطة يمكنهم معالجة البيئة بحيث تتحقق السعادة للجميع، للقائمين بالأمر والمتنفعين به على السواء، وبين أولئك الذين اعتقدوا أن كل المطلوب هو هدم وإزالة البيئة الفاسدة القائمة، وبعدها سيتعاون كل الأفراد معاً تلقائياً ابتغاء خلق البيئة الكاملة. وعلى الرغم من معسول الكلام الذي أبدته المجموعة الأولى في حديثها عن المثلى العليا للديمقراطية والحرية لكل الناس إلا أنها كانت في واقع الأمر من المؤمنين بالسلطة المؤيدين لإخضاع الفرد وشؤونه لسلطة الدولة، وكانوا يميلون، في ضوء الخلفية الفكرية للقرن الثامن عشر ومؤسساته، إلى تعليق الآمال على حكام حكماء وموظفين مدنيين مدربين، وعلى الحركة التي يسميها المؤرخون الحركة من أجل «حكم استبدادي مستنير». وكانت المجموعة الثانية تميل إلى الاعتقاد بأن الإنسان العادي، الإنسان العامي، أو رجل الشارع والحقل، هو إنسان سليم وعاقِل شأن غالبية النوع البشري. وأرادوا لهذا النوع من الناس حرية اتباع حكمته الفطرية.

17 كرين برينتون، تشكيل العقل الحديث، ترجمة: شوقي جلال، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002، ص ص 115-116.

وكانوا ينزعون إلى الإيمان بالطرق الديمقراطية، وبالتصويت الفردي المستقل، وبحكم الأغلبية. واتخذ أكثرهم طرفاً مواقف فلسفية فوضوية، إذ آمنوا بفساد كل الحكومات وبأن واجب الناس الغاؤها جميعاً على اختلاف أشكالها.

وقد ارتبطت حركة التنوير الغربية بالدعوة إلى الفصل بين الدين والدولة من ناحية، وبين الدين وكلاً من العلم والفلسفة من ناحية أخرى. ومن ثم كان استناد هذه الحركة في أوروبا على قيم العقل والعلم والحرية الفكرية. وقد ساهمت هذه الحركة عبر هذه القيم بلا شك في هذه النقلة النوعية الكبرى التي شهدتها أوروبا في العصر الحديث؛ حيث انتقلت أوروبا من عصور سادها الظلام الفكري والجمود العلمي إلى عصر من الازدهار والتقدم العلمي الذي قاد البشرية إلى مرحلة حضارية جديدة لا تزال نحيا في ظلها حتى اليوم¹⁸.

إن هذا الفصل ما بين الدين والدولة هو ما يجعل الكثير من القوى في مجتمعنا العربي ترفض مثل هذه الحركة التنويرية الغربية، وتراها غير مناسبة لمجتمعنا العربية والتي تجعل من الدين محور لحياتها. وهنا يظهر الدور الفكري والتربوي في إظهار: هل مثل هذا الفصل يعني الفصل ما بين الدين والمجتمع، وإذا كانت الإجابة بنعم: فهل يجوز أن تطبق مثل هذه الأفكار في مجتمعنا العربية الإسلامية، وإذا كانت الإجابة بلا: فماذا يعني فصل الدين عن مؤسسات الدولة، وهل هذا الفصل جائز في العقيدة الإسلامية أم لا. كل هذه الأسئلة هي أسئلة فكرية ينبغي الإجابة عليها بشكل واضح ومحدد، في محاولة للمقاربة ما بين وجهتي النظر، لدحض الآراء الراضة بل والمكفرة أحياناً لحاملي مثل هذه الأفكار.

وهناك رؤية تعتبر أن التنوير الكلاسيكي – تنوير الحداثة تحديداً – قد انتهى بكل تلويناته وطنياً وأوروبياً وعالمياً، وأن الجميع قد أنجزوا التنوير، كل على النحو المخصوص الذي يعنيه؛ لأنه لا وجود لتنوير كلاسيكي واحد؛ إنما هناك تجارب تنويرية مختلفة ومتعددة. أما لحظتنا الراهنة فهي تحديداً لحظة الخروج إلى ما بعد الحداثة التي تتطلب إما ما بعد التنوير وإما استئناف التنوير لإنشاء تنوير مستحدث¹⁹.

18 مصطفى النشار، ثقافة التقدم وتحديث مصر، مرجع سابق، ص ص 71-72.

19 صالح مصباح، مفهوم التنوير في الفكر الفلسفي والنقدي الحديث والمعاصر: من أجل استئناف النظر، في: مجلة التسامح، العدد 27، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، صيف 2009، 217.

وبعد التنوير يأتي الكلام عن الحداثة في العنوان التالي.

الحداثة:

كلمة حداثة (Modernism) مشتقة من الكلمة الإنكليزية «Modern» حديث، وهي مصطلح خلافي للغاية. فهي ككلمة من المفترض أنها محايدة، لكن السياق الذي تستخدم فيه ليس كذلك. فعادة ما توضع في مقابل «تقليدي» أو «قديم»، وتصبح بالتالي كلمة معيارية تعني أن الحديث أرقى من القديم نظراً إلى ارتباطها بفكرة التقدم. والمصطلحات المشتقة من هذه الكلمة تبين بوضوح الاختلافات، فكلمة «Modernization» بمعنى التحديث تنطوي على عنصر حركة واندفاع وعلى ذات فاعلة وعلى واقع مفعول به، وعلى حيز زمني يتحرك فيه الإنسان من عصر قديم إلى عصر جديد. أما الحداثة (Modernism) فهي تنطوي على السكون والتوقف وتآكل الحركة في الزمان واختفاء الذات. ثم هناك مصطلح ما بعد الحداثة (Post-modernism) وهو مصطلح نفي سلبي يشير إلى ذات وإلى موضوع. وهناك كلمة أخرى «Modernity» وتعني المشروع التحديثي بكل مراحل (التحديث - الحداثة - ما بعد الحداثة). وفي سياق الاستخدام العربي لهذا المصطلح تستخدم كلمة حداثة بهذا المعنى، وتطلق على المشروع التحديثي بأسره كواقع وأمل. ولفظ الحداثة يعني تحويل حركة التحديث إلى نسق منهجي أو نزعة مذهبية واضحة وواعية.

في حين يشير رضا هلال إلى أن تعبير التحديث ينطوي على دلالات شتى، باستخدامه في منهجيات يمكن أن تكون متناقضة مثل الماركسية والفيبرية والوضعية والبنوية.. إلى غير ذلك، ويشموله لحالات متعددة من العقل إلى الاقتصاد إلى المجتمع إلى الفلسفة والآداب والفن، وبتداخله مع اشتقاقات مفهومية مثل الحداثة، والحداثيّة.. ولذا، تتبدى ضرورة ضبط المفهوم. إن التحديث Modernization هو عملية الانتقال الاقتصادي والاجتماعي من الحالة التقليدية للتخلف إلى الحالة الحديثة للتطور، على نحو ما حدث في الغرب. أما الحداثة Modernity فهي الأفكار والقيم والعلاقات التي تميز المجتمعات المحدثّة عن المجتمعات التقليدية أو السابقة. والحداثيّة Modernism هي الأيديولوجيا المتضمنة لأفكار ومفاهيم

وتصورات الانتقال من الحالة المتخلفة إلى الحالة الحديثة. والتي تعلي من القيم العقلانية في إدارة مؤسسات الدولة.

ويشير اميل حنا إلى أن مصطلح الحداثة في الكتابات العربية المعاصرة يثير مشاكل متعددة نظراً للعلاقة بين المصطلح المترجم وأصله الأوروبي. فهو يُترجم في أكثر من كلمة وخاصة كلمتي Modernism, Modernity. والمعروف أن المصطلح الانجليزي Modernism يطلق على الحركة الفنية الأدبية التي ظهرت في أوروبا بعد الحرب العالمية الأولى، وشملت فنوناً مختلفة واتجاهات مختلفة مثل التكعيبية وغيرها، فكانت الحرب ونتائجها انعكاساً للتحويلات في المجتمع الرأسمالي الأوروبي نحو الاحتكار والتوسع الاستعماري، مما كشف للفنانين والمثقفين الأوروبيين الجانب القبيح من الرأسمالية، مما أنتج التمرد «الحداثي» الذي لم يستمر كثيراً، لأن التحويلات التي أحدثتها الحرب العالمية الثانية كانت في اتجاه آخر. أما المصطلح الانجليزي Modernity والذي يعني الحداثة بالمعنى الأوسع: تاريخياً واجتماعياً وثقافياً، هي حداثة العصر الحديث، والذي يتبلور في عصر النهضة والثورة الصناعية وغيرها من عوامل التحول إلى الفكر الحديث، وأهمها الفردانية والعقلانية والديمقراطية والعلمانية.

كما يرى فضل الله محمد أن التطرق إلى موضوع الحداثة، وبوجه خاص إلى موضوع ما بعد الحداثة، عملية بالغة التعقيد، خاصة وأن المفاهيم المثارة والتواريخ المقترحة للبدايات والنهايات تتضارب وتتناقض. ويعتقد بأن أفضل الطرق لطرح مثل هذه الموضوعات هو محاولة مقاربتها في إطار مجموعة من التساؤلات والاجتهادات التي تقبل الشك واختلاف الرؤى والتصورات طالما أنه ليس هناك ثوابت أو حقائق يقينية يعتد بها في هذا المجال²⁰.

والحداثة والتحديث وفقاً للاستخدام الشائع، ونظراً إلى سياق تأسيسها التاريخي وتوطنها النموذجي في أوروبا أصبحت تختلط مع مفاهيم أخرى مثل التغريب (Westernization)، والتحضر والتصنيع والتنمية والنمو. والحداثة كمفهوم وكمشروع حظيت باهتمام المشتغلين بالعلوم الاجتماعية، لذلك تشعب التعريف

20 فضل الله محمد إسماعيل، نماذج من المشكلات الفلسفية، مرجع سابق، ص73.

بها. لكن الجميع اتخذ من عملية التمايز (Differentiation) نقطة ارتكاز في دراسة المؤثرات التي تميز المجتمعات الحديثة عن غيرها. فدرسوا التمايزات التي رافقت التحديث في المجتمعات مثل ظهور طبقات جديدة أو مهن وأنماط وعلاقات ومفاهيم جديدة، وما ينتج عن هذا الحراك من آثار متعددة مثل التوترات والصراعات والآفات الاجتماعية والصراع الطبقي أو الحروب. لذلك يركز كل اختصاص من اختصاصات العلوم الاجتماعية على جوانب محددة. فالاقتصاديون يتناولون التحديث من منظور دخول التكنولوجيا وأثر تطبيقها على الإنتاج والسيطرة على الموارد الطبيعية، وعلماء السياسة اهتموا بدراسة أثر التحديث في المجتمع لجهة التكيف واستيعاب الصراعات الجديدة الناشئة، ودور القوى والفئات الصاعدة، والمؤسسات المدنية الجديدة المستحدثة. وعلماء الاجتماع يدرسون الظاهرة من منظور المتغيرات والعلاقات والمفاهيم وأنماط العيش الثقافية²¹.

والحادثة تجسد الروح الحضارية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، وتتمثل هذه الروح الحضارية في منظومة التحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية منذ عصر التنوير حتى اللحظة الحاضرة، وهي التحولات التي استندت إلى مبادئ العقلانية والعلمانية والفرسانية والديمقراطية. ويطلق مصطلح الحداثة بوجه عام على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة حتى اليوم، ويغطي مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأدبية²².

ويرى «سان هاند» أن الحداثة تشير إلى فلسفة المجتمعات الغربية وثقافتها من حوالي 1850 إلى 1950، أي الفترة المتفجرة التي حقق فيها مجتمع ما بعد الثورة والمجتمع البورجوازي إنجازات هائلة، تكنولوجية وفكرية، وقاسى ويلات حربين عالميتين، وشهد تحولاً حضرياً كاملاً في ظروف المعيشة والعلاقات الاجتماعية. وعكست فلسفة هذه الفترة وثقافتها التجريب والتغريب اللذين كانا السمة المميزة لهذه الأشكال الجديدة للمعيشة والتفكير. فالأدب والموسيقى والفن والتصوير

21 رضا هلال، تحديث التخلف، مرجع سابق، ص ص 213-214.

22 عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي (39)، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، يناير 2005، ص 66، نقلاً عن:

آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1992)، ص 16.

الزيتي، قد اقدمت جميعاً على فحص البنية والمحتوى واختبارهما، وتوغلت إلى حد أعمق لاستكشاف حدود وسائل التعبير وأهدافها في صورها الشكلية أو المجردة²³.

ويرتكز المفكرون عادة في تعريف الحداثة على فكرتين أساسيتين هما: فكرة الثورة ضد التقليد، وفكرة مركزية العقل²⁴. ويمكن تعريف الحداثة بأنها الروح الحضارية الإبداعية التي تشكلت في رحم التحولات التاريخية التي شهدتها المجتمعات الغربية باتجاه العقلانية والفرسانية والحريات الديمقراطية وحقوق الإنسان. ويمكن تشبيه الحداثة بعربة حضارية يجرها حصان التغيير والإبداع، وتنطلق على عجلات الفردانية والعقلانية والنزعة العلمية والقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، باتجاه تحقيق الطموحات الإنسانية الكبرى في مزيد من الرفاه والسيطرة والتقدم²⁵.

وهنا يتوجب علينا أن نحذر من اختزال الحداثة إلى إحدى عناصرها، مثل الإبداع أو التغيير أو التحديث أو المعاصرة. فليس كل إبداع حداثة، وليس كل تحديث حداثة، كما أنه ليس كل معاصرة حداثة، فالحداثة روح أصيلة تستند إلى مجموعة من المتغيرات وأهمها²⁶:

- الإبداع والتغيير والتجديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.
- العقلانية التي تؤكد على إمامة العقل وهدايته، وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.
- الفردانية التي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.
- العلم والإيمان به مبدأً ومصيراً، والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود.

23 سان هاند، فلسفة ما بعد الحداثة، في: أوليفر لي مان (محرر)، مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، آفاق جديدة للفكر الإنساني، ترجمة: مصطفى محمود محمد، مراجعة: رمضان بسطاويسي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 301، الكويت، مارس 2004، ص ص 142-143.

24 عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتثوير في تنمية المجتمع العربي، مرجع سابق، ص 67، نقلاً عن: Tom Rockmure, «La Modernité et la raison», Habermas et Hegel, Archives de philosophie, vol (1989)52, pp.177-190.

25 المرجع السابق، نفس الصفحة.

26 المرجع السابق، نفس الصفحة.

- الحريات الديمقراطية والسياسية وحقوق الإنسان في مختلف مستويات الوجود الإنساني.

- تأكيد الطموحات الإنسانية في تحقيق مزيد متنام من التقدم والسيطرة والرفاه والحرية.

ويبين السيد يسين أن مشروع الحداثة الغربي قام على أساس عدة عمد رئيسية، أهمها على الإطلاق الفردية والعقلانية والإيمان بفكرة التقدم الإنسان المطرد، والاحتمية في التاريخ وفي الطبيعة²⁷.

وتتجلى الحداثة، عبر أعمال علماء الاجتماع، وكأنها متميزة بخطوط فصل كبرى نحاول ضبطها فيما يلي²⁸: ينوّه أ.جيدنز²⁹، بأنها تتجسد في انقطاعات بالنظر إلى الحقبة السابقة (حقبة ما قبل الحداثة) حيث كانت تسيطر التقاليد والمعتقدات اللاعقلانية. إنّ التغييرات المتمخّضة عن العالم المعاصر، نظراً إلى مداها وعمقها، هي بالتأكيد أكبر أثراً من تلك التي حدثت في السابق. هذه الانقطاعات هي، من وجهة نظر جيدنز، ذات أنساق متعددة. فهناك بدءاً سرعة تغيير هائل بفضل الربط بين مختلف مناطق العالم، فالتحولات متدفقة على جزء كبير من سطح الكرة الأرضية. وهناك انقطاع آخر يتعلق بالطبيعة الداخلية للمؤسسات الحديثة التي تسمح للبشر بحياة أكثر أمناً وأكثر عطاءً.

كان ماركس ودوركايم وفبير يرون في الحداثة بروز نظام صناعي سلمي ومتناغم ونظام اجتماعي أكثر توافقاً وأكثر ثباتاً، وكلاهما قائم على عقلانية تامة. لا شك أن هؤلاء المؤسسين الأوائل لعلم الاجتماع كانوا قد بيّنوا مساوئ الحداثة، لكنهم كانوا كذلك متيقّنين من أنّ الطاقة الخيرة سوف تفوق المظاهر السلبية التي لم يكونوا مدركين لمداها. وهناك سمتان طبيعتا العالم المعاصر، هما، من جهة، العقلنة،

27 السيد يسين، شبكة الحضارة المعرفية، من المجتمع الواقعي إلى العالم الافتراضي، مرجع سابق، ص 47، نقلاً عن: Nous, A., Grancher, paris, modernite la, 1981.

28 جون بيار بورتوا، هوفيت دسمات، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: نور الدين ساسي، مراجعة: عبد الله صولة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، 2005، ص28.

29 المرجع السابق، نقلاً عن:

Giddens A. (1994). Les conséquences de la modernité, Paris, L'Harmattan) traduit de l'anglais par O.Meyer.

ومن جهة أخرى، إنتاج هائل للمعارف. هذان المحوران شكلاً مكتسبات خارقة يجب اليوم النظر إليها من منظور أكثر تعقيداً واتساقاً³⁰.

وقد وصف يورجن هابرماس Jurgen Habermas الحداثة في شكلها الغربي الخاص بأنها مشروع ولده جهد غير عادٍ من جانب مفكري التنوير «لتطوير علوم موضوعية وأخلاق كونية وقانون كوني وفن مستقل، وفقاً لمنطقها الداخلي»³¹.

فقد تولدت عقيدة التنوير ونمت وازدهرت في سياق انتقال مجتمع أوروبا الغربية من المجتمع الإقطاعي البدائي محدود الأفق، إلى المجتمع الصناعي الرأسمالي المتطور لا نهائي الأفق. لم يكن هذا الانتقال عملية سهلة ولم يتم دفعه واحدة، وإنما احتاج إلى أربعة قرون على الأقل من المعاناة على جميع الأصعدة، وبالتحديد قد استلزم أربعة أنماط من الثورات الجذرية لكي تكتمل وهي: الثورة الاقتصادية، وما صاحبها من توسع جغرافي، وزراعي، والثورية السياسية، والتي تبنت قيم الديمقراطية والليبرالية بفعل الثورات السياسية التي قامت في هولندا في مطلع القرن السابع عشر، والثورة الانجليزية منذ 1641 - 1688، والثورة الفرنسية الكبرى من 1789 - 1815، والثورة الألمانية في منتصف القرن التاسع عشر، أما الثورة الثالثة فكانت الثورة الثقافية الكبرى، والتي تمثلت في النهضة الأوروبية والإصلاح الديني في القرن السادس عشر، وما صاحبها من تحديث وانجازات في مختلف الميادين³².

أدت هذه الثورات جميعاً دوراً في بناء فكرة الحداثة، لكن الدور الأكبر والمباشر قد أدته الثورة الرابعة، وهي الثورة العلمية الكبرى، والتي تولدت بموجبها المنهجية العلمية بصفقتها قوة إنتاجية، ومرجعية اجتماعية رئيسية، فقد عملت هذه الثورة الفكرية على قلب منطق إنتاج المعرفة، من منطق فقهي أو برهاني، إلى منطق استكشافي يرتكز إلى الرياضيات والتجربة في وحدتهما الجدلية، كما عملت على تحرير البحث المعرفي من سلطة السلف، ورفض أي قداسة للأفكار، ووضعها

30 جون بيار بورتوا، هوفيت دسمات، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: نور الدين ساسي، مراجعة: عبد الله صولة، مرجع سابق، ص 28.

31 رول ماير، البحث عن الحداثة، الفكر السياسي العلماني الليبرالي واليساري في مصر (1958-45)، ترجمة: شريف يونس، مختارات ميريت، ميريت للنشر والمعلومات، الطبعة الأولى، القاهرة 2000، ص 22، نقلاً عن: Harvey David .Condition The .Blackwell .Oxford (1989) .12

32 اميل حنا فهمي حنا، الإثنوجرافيا، مدخل للعلوم التربوية في عصر «ما بعد الحداثة»، مرجع سابق، ص 103.

جميعاً ضمن دائرة الشك المنهجي والتحليل والاختيار العلمي. بالإضافة إلى ذلك حررت الثورة العلمية الفلسفة من وظيفتها المعرفية المباشرة، فأحدثت انقلاباً حاسماً وخادماً له، وجسراً بين العلم والوعي الاجتماعي، وأضحى العلم مثال الفلسفة، فتمثلت الفلسفة الحديثة المنهج العلمي وعناصر التفكير العلمي، وعكست الجوانب الرئيسية للعلم الحديث: ماديته، ومنهجه الرياضي، وتجربيته، واختباريته³³.

إن عملية التحديث الكبرى هي الجسر عبر الانشعاب بين المجتمعات الحديثة والمجتمعات التقليدية. إن الخطوط العامة العريضة والمميزة لتلك العملية متفق عليها أيضاً من قبل الدارسين. ويحدد معظم الكتاب في مجال الحداثة ضمناً أو صراحة تسع مميزات لعملية الحداثة³⁴:

1. الحداثة عملية ثورية، هذا يتبع مباشرة التباينات بين المجتمع الحديث والمجتمع التقليدي، ويختلف الواحد جذرياً عن الآخر، ويتطلب التغيير من التقليدية إلى الحداثة بالتالي تغييراً كلياً وجذرياً في أنماط الحياة البشرية. إن الانتقال من التقليدية إلى الحداثة، كما يقول «سيريل بلاك» مشابه للتغيرات في الوجود ما قبل البشري إلى الوجود البشري، ومن المجتمعات البدائية إلى المجتمعات المتحضرة. كانت التغيرات في القرن الثامن عشر، كما يردد «رينارد بيندكس» مشابهة في الضخامة لعملية الانتقال من شعوب البدو الرحل إلى شعوب زراعية مستقرة من حوالي عشرة آلاف عام خلت.

2. الحداثة عملية معقدة، لا يمكن تقليصها ببساطة إلى عامل منفرد أو إلى بُعد منفرد، وتتطلب تغييرات عملية في كل مناطق فكر وسلوك الإنسان. على أقل تقدير تتضمن مكوناتها: التصنيع، والحضنة، والحركة الاجتماعية، والتمايز، والعلمانية، وتوسع وسائط الإعلام، وزيادة التعليم والثقافة والتوسع في المشاركة السياسية.

33 المرجع السابق، ص 103-104.

34 ج. تيمونز روبرتس، أيمي هايت، من الحداثة إلى العولمة، رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، ترجمة: سمر الشيشكلي، مراجعة: محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة، العدد 309، الجزء الأول، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر 2004، ص 224-226.

3. الحداثة عملية منهجية، إن التغييرات في عامل واحد مرتبطة بالتغييرات في عناصر أخرى، وتؤثر فيها. الحداثة، كما عبر عنها «دانييل ليرنر» في عبارة يُستشهد بها مراراً، أنها «عملية من نوعية مميزة توضح لماذا تفهم على أنها كلُّ متماسك بين الناس الذين يعيشون وفق أحكامها». ترافقت العناصر المتنوعة للحداثة معاً بشكل كبير «لأنها في معنى تاريخي ما، عليها أن ترافق معاً».

4. الحداثة عملية عولمية، نشأت الحداثة في القرنين الخامس عشر والسادس عشر في أوروبا ولكنها أصبحت الآن ظاهرة على مستوى العالم. يحدث هذا بشكل رئيسي من خلال انتشار الأفكار والتقنيات الحديثة من المركز الأوروبي، ولكن جزئياً أيضاً من خلال النمو الطبيعي الباطني للمجتمعات غير الأوروبية. على أي حال، إن كل المجتمعات كانت في وقت ما تقليدية. كل المجتمعات الآن إما حديثة أو في طريقها إلى أن تصبح حديثة.

5. الحداثة عملية مطولة. إن إجمالية التغييرات التي تتطلبها الحداثة يمكن أن تتحقق من خلال الوقت فقط. وبالتالي، بينما الحداثة هي ثورية في مدى التغييرات فإنها تحدث في مجتمع تقليدي، إنها تطويرية تنموية في كمية الوقت المطلوب لإحداث هذه التغييرات. لقد احتاجت المجتمعات الغربية إلى عدة قرون لتصبح حديثة. إن المجتمعات المعاصرة التي تتحول للحداثة سوف تحقق ذلك في وقت أقل. إن معدلات الحداثة في هذا المعنى متسارعة لكن الوقت المطلوب للانتقال من التقليدية إلى الحداثة سوف يظل يقاس بالأجيال.

6. الحداثة عملية متدرجة في مراحل: إن من الممكن التمييز بين المستويات المختلفة أو بين أطوار الحداثة التي سوف تنتقل معظم المجتمعات من خلالها. بدأت المجتمعات بشكل واضح بالمرحلة التقليدية وتنتهي بالمرحلة الحديثة. يمكن أن يحلّل الطور الانتقال المتداخل إلى أطوار فرعية. وبالتالي يمكن مقارنة المجتمعات وتصنيفها بمعاني المدى الذي انتقلت إليه في طريقها من التقليدية إلى الحداثة. وبينما ستختلف القيادة في العملية

وأنماط الحداثة المفصلة أكثر من مجتمع إلى آخر، سوف تنتقل كل المجتمعات بشكل أساسي من خلال المراحل نفسها.

7. الحداثة عملية تجانس: توجد نماذج مختلفة عديدة للمجتمعات التقليدية. وفي الواقع، يرى البعض أن المجتمعات التقليدية لها أمور قليلة مشتركة فيما بينها ماعدا حاجتها إلى الحداثة، وتشارك المجتمعات الحديثة من جهة أخرى في أمور متشابهة أساسية. تنتج الحداثة توجهاً إلى خلق نقطة التقاء بين المجتمعات. تستلزم الحداثة الحركة نحو الاعتماد المتبادل بين المجتمعات المنظمة سياسياً ونحو أقصى درجات الاندماج بين المجتمعات. «قد تقود» الضرورات الكلية للأفكار والمؤسسات الحديثة إلى مرحلة تكون فيها المجتمعات المتنوعة متجانسة لكي تكون قادرة على تشكيل دولة عالمية.
8. الحداثة عملية مبرمة لا يمكن عكسها: بينما قد يكون هناك توقف مؤقت وتعطل من آن لآخر في عناصر عملية التحديث، فإن الحداثة ككل هي نزعة علمانية بشكل أساسي. إن مجتمعا قد بلغ مستويات معينة من الحضرة والتعليم والتصنيع في عقد واحد لن ينحدر، فعليا إلى مستويات أدنى في العقد الذي يليه. سوف تتنوع معدلات التغيير بشكل مهم من مجتمع إلى آخر ولكن اتجاه التغييرات لن يتوقف.
9. الحداثة عملية تقدمية: إن الجراح التي تسببها الحداثة كثيرة وعميقة ولكن التحديث في نهاية المطاف ليس أمرا لا مناص منه فحسب، بل إنه أيضا أمر مرغوب فيه. إن تكاليف وآلام فترة الانتقال، خصوصا في المراحل المبكرة كبيرة، ولكن إنجاز النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الحديث جدير بهذا. إن الحداثة تعزز على المدى البعيد سعادة الإنسان حضارياً ومعنوياً ومادياً.

وقد تميز خطاب الحداثة ببعض السمات والخصائص، منها³⁵:

- تبني مفهوم النقد الدائم والمتواصل، ورفض سلطة السلف، وكل ما هو مألوف، ونزع هالة القداسة عن كل الأشياء، والالتزام بما يمليه عليه العقل، فلا سلطان عليه، ولا سلطة إلا له.

35 اميل حنا فهمي حنا، الإثنوجرافيا، مدخل للعلوم التربوية في عصر «ما بعد الحداثة»، مرجع سابق، ص 105-106.

- الاعتقاد المطلق في اللاغيبية، حيث استبعدت الحداثة وعقيدة التنوير كل المفاهيم الغيبية من كل الميادين والمجالات، ابتداءً بالعلم والمعرفة، ومروراً بالأخلاق، وانتهاءً بالفلسفة الحديثة.
 - الإدراك الواعي للدور التاريخي للطبيعة وللإنسان في عمليات الإنتاج وبناء المجتمعات، واعتبار الذات المدركة قوة اجتماعية ذات طبيعة ثورية.
 - الإيمان المطلق بالمادة، واعتبار الطبيعة كياناً مادياً مستقلاً وقائماً بذاته، وتحكمه مبادئ وقوانين قابلة للاكتشاف، واعتبار الإنسان جزءاً من الطبيعة، أو قوة طبيعية متميزة، كاشفة عن قدم العالم وتنوعه اللانهائي.
 - اعتبار المعرفة العلمية قيمة في حد ذاتها، وقائمة بذاتها، وغير خاضعة لأي سلطة، أو أي قيد خارجي، فلا سلطة ولا قيد إلا من داخل العلم نفسه، والبحث عن العلم إنما لذات العلم دون أي اعتبارات أخرى، وهذا هو التجسيد الأكبر لقوة الإنسان وحرية واستقلاله، وصناعة تاريخه، ومن ثم الإيمان المطلق بالإنسان وقدراته الخلاقية، واعتباره الأساس والمصدر الرئيسي لكل القيم.
 - المغامرة والروح الاستكشافية، واختراق آفاق المجهول، ويتجلى ذلك في اعتبار الكون اللامتناهي، مسرح الفعل الإنساني وأداة للخلق والإبداع.
 - اعتبار العلم هو الأساس لأي تطبيق تكنولوجي، فبالعلم ونظرياته وقوانينه يمكن التوصل إلى تكنولوجيا فائقة التأثير والفاعلية، وبالتالي تشكل التكنولوجيا ثقافة ضمنية مصاحبة للعلم، وتجد طريقها للتطبيق في المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية في إطار النسق العام للعلم، وللحداثة بكل مكوناتها وقيمتها، وبالدرجة التي دفعت البعض إلى اعتبار الحداثة والتكنولوجيا عنصران أساسيان مترابطان عضويًا ووجودًا، وهذا ما جعل من المعرفة قوة، بل وامتلاك إرادة القوة.
- وبالتمعن في النقاط السابقة، يمكن القول إن فيها بعض النقاط التي لا تتناسب مع مجتمعنا العربي الإسلامي من وجهة نظر الكثير من مفكري الإسلام، وهو ما

ينعكس بالطبع على الفكر التربوي لدى هؤلاء المفكرين وما يبثوه من آراء ومفاهيم تشكل وعي ووجدان الكثير من أجيالنا القادمة. فعلى سبيل المثال: نقطة الاعتقاد الكامل في اللاغيبية، مثل هذه النقطة كقيلة بأن تتم المناذاة من قبل المتشددین والمتطرفین بأن مثل هذه الأفكار هي بمثابة أفكار كفر وفساد، وبالطبع تتم الدعوة إلى عدم الاقتناع بها وبما تأتي به من أفكار دون تمييز ما بين الغث والسمين منها. ويمكن القول إن معظم مؤشرات الحداثة تشير إلى متغيرات تطراً على البنية السياسية والاجتماعية والاقتصادية ما يؤدي إلى زيادة الإنتاج الفردي، وبالتالي زيادة الدخل والحراك الاجتماعي وإلى تزايد سرعة إيقاع المجتمع، ويمكن عرض مؤشرات الحداثة كالتالي³⁶:

- من أهم المؤشرات على الصعيد السياسي تزايد المشاركة السياسية والتمثيل الديمقراطي والمشاركة في عملية تحديد البدائل السياسية واختيارها وتزايد مقدرة الدول على التعامل مع الجماهير، وتمايز المؤسسات السياسية بنيوياً وظهور المواطن القادر على التعاقد والتفويض وظهور الأحزاب والجمعيات الطوعية والحركات الاجتماعية. كما تركز هذه المؤشرات على آليات صنع القرار في الدولة الحديثة التي تسيطر على سوقها وتظهر فيها بالتالي مؤسسات متنوعة ومركبة ومتخصصة تحل محل مؤسسات المجتمع التقليدي، وتزداد تنوعاً وتركيباً وتحققاً مع تزايد التحديث، وتحل بالتالي محل الأسرة في كثير من النشاطات. يدار المجتمع الحديث بطرق بيروقراطية غير شخصية بحيث تحل محل العلاقات الأسرية والقبلية المباشرة كأسلوب للإدارة. وتتزايد بالتالي الوظائف الثانوية (صناعية - تجارية - خدماتية...) بدلاً من الوظائف الأولية التي تعتمد على البيئة بشكل مباشر مثل الزراعة.

- ومن المؤشرات الشائعة وجود الطبقات الاجتماعية والتي تمثل حقيقة سوسيولوجية ذات أهمية، أيضاً تزايد الطبقات التي في الوسط، وتضخم الطبقة الوسطى، والتخفيف من حدة التجاذب الطبقي بين أقلية صغيرة

36 عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات... من الحداثة إلى العولمة، مرجع سابق، ص 218-219.

ثرية للغاية في القمة وأقلية فقيرة صغيرة في القاعدة وما بينهما طبقة وسطى.

- الانتقال من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث يتسم بالانتقال من استخدام التكنولوجيا البسيطة إلى الاستفادة المتزايدة من المعرفة العلمية والتكنولوجية ومن استخدام القوة البشرية والحيوانية إلى القدرة الآلية، والانتقال من القرية إلى المدينة وانتشار البيئة الحضرية، وتزايد استهلاك الطاقة وتنوع أشكالها، ومضاعفة الجهد الناتج عن استخدام الآلات الحديثة، وبدلاً من الزراعة البسيطة يبدأ الإنتاج التجاري في مجال الزراعة مترافقاً مع المكننة.

- مع الحدثة يصل المجتمع إلى درجة من النمو الاقتصادي المدفوع دفعاً ذاتياً يكفي لزيادة الإنتاج والاستهلاك بشكل دائم بحيث ينتظم لتحقيق المزيد. وقد أصبحت معدلات الاستهلاك وأشكاله أحد مؤشرات التحديث. إنه مجتمع متمحور حول الإنتاج يغلب في الوضع المكتسب على الوضع الموروث.

- في المجال الاجتماعي تتم تصفية المؤسسات الوسيطة (الأسرة - القبيلة - القرية) والوحدات الاجتماعية الصغيرة، وتدمر بالتالي العلاقات مباشرة والعلاقات الأولية المبنية على العلاقات الحميمة والأفعال التضامنية المباشرة. وقد أدى هذا بالتالي إلى ظهور شخصية كوزموبوليتانية حركية متعددة الأوجه ومنقطعة الجذور. تساقط الأسرة يؤدي إلى تساقط النظام الأبوي السلطوي مما يتيح للمرأة أن تلعب دوراً أكثر فاعلية في مجتمع أقل قمعاً، يترافق معها ظهور جماعات تستند إلى أشكال جديدة من التضامن المهني والحرفي الذي يعتمد على المصالح ويسقط روابط القرابة، ويخضعها للتفاوض، ويحل محلها علاقات تعاقدية تؤدي لتحسين أداء الإنسان في الحياة العامة.

- ظهور نموذج جديد للشخصية توصف بأنها رشيدة وعقلانية قادرة على اتخاذ قرارات مبنية على المعرفة والحسابات الدقيقة للربح والخسارة.

ولهذا تعد زيادة معدلات التعليم ومحو الأمية، أحد أهم المؤشرات على التحديث. توصف هذه الشخصية بأنها قادرة على التحرك بكفاءة في مجتمع حديث. تتسم هذه الشخصية بالتعاطف (Empathy) وبأنها متوجهة نحو الآخر، أي أنها قادرة على تخيل الذات في مواقف جديدة مع الآخرين والتعاطف معهم. أي أن الذات تصبح قادرة على الخروج من الذات والتوحد بأشخاص آخرين، فهي ليست شخصية متوجهة نحو الداخل (Inner-direction)، فهي شخصية تتسم بالحركية قادرة على تخيل أدوار جديدة، وعندها رغبة في المخاطرة وارتياح التجارب والأماكن الجديدة، قادرة على التكيف مع الخبرات والمواقف الجديدة، لذلك هي تتسم بالتسامح وقبول الآخر والعيش معه بقدر معقول من عدم اليقين³⁷. وهي كما توصف مشروع دائم متغير محدد، أي أنها شخصية فردية مبدعة متوجهة نحو الإنجاز وتحقيق الذات.

ما بعد الحداثة:

تعتبر «ما بعد الحداثة» حركة فنية، لعلها أوضح ما تكون في فن العمارة، ومع ذلك فهي أخذت في الانتشار إلى جميع مجالات الفنون الأخرى. وتتضمن حركة ما بعد الحداثة مجموعة من التطورات في الفلسفة الحديثة، التي انبثقت مباشرة مما أصبح يعرف بالتحول اللغوي. أما في علم الاجتماع، فإن المصطلح يشير إلى أن العالم الاجتماعي قد شهد تحولات جذرية وأساسية. والمصطلح بهذا المعنى ليس جديداً كل الجدة، إذ كثيراً ما يُشار إلى كتابات «توينبي» في الخمسينيات باعتبارها أصلاً لهذا الاتجاه، فضلاً عن أن هذا الاتجاه له صلة معينة بتصور دانيال بيل Daniel Bell للمجتمع ما بعد الصناعي³⁸. كما أن هذا الاتجاه يدين بالكثير للفيلسوف الألماني نيتشه (1844 - 1900)، الذي أطلق على فلسفته أكثر من وصف، كالعدمية والفضوية والوجودية³⁹.

37 المرجع السابق، نفس الصفحات، نقلاً عن: غي روشيه، مقدمة إلى علم الاجتماع العام، ترجمة مصطفى دندشلي، ج2، ط2 (بيروت: مكتبة الفقيه، 2002)، ج2: التنظيم الاجتماعي، الفصل 2، ص 153 - 208، حيث يتضمن تحليلاً معمقاً وغنياً لكل من المجتمع التقليدي والمجتمع التكنولوجي.

38 إيان كريب، النظرية الاجتماعية، من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، مراجعة: محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، العدد 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 1999، ص 264.

39 المرجع السابق، ص 274.

وفي كثير من الأحيان يوضع مصطلح «ما بعد الحداثة» جنباً إلى جنب مع مصطلح آخر هو «الحداثة»، مع أن العلاقة بينهما مازالت محل أخذ ورد. فالحداثة ارتبطت بعصر أو بمشروع التنوير، وبفكرته عن العقلانية الكلية - أي البحث عن المعرفة اليقينية وعن وسيلة للسيطرة على قوى الطبيعة والمجتمع. وفي المقابل، تنكر ما بعد الحداثة وجود مثل تلك العقلانية الكلية أو إمكانية المعرفة بالطريقة التقليدية التي نفكر بها عادة. وقد أفضى هذا إلى القول بأن فكر التنوير قد اهتم بتصنيف الأشياء تصنيفاً هرمياً، كتصنيفه مثلاً لما هو عقلي وغير عقلي، وما هو معرفة وما ليس بمعرفة، بل إنه قام بتصنيف جيد الأدب من رديئه وحسن الفن من قبيحه، وكثيراً ما مدّ مفكرو ما بعد الحداثة هذا الكلام إلى نطاق أوسع، فوجدوا صلة بين إقامة التصنيفات الهرمية للمعرفة وبين إقامة التصنيفات الهرمية الاجتماعية: فعقلانية التنوير - كما يدعي هؤلاء - هي عقلانية الإنسان الأبيض، هي عقلانية الرجل، وهي مظهر آخر من مظاهر اضطهاد المرأة والأقليات. وهكذا يكون تيار «ما بعد الحداثة» تياراً مرتبطاً بموقف سياسي جذري⁴⁰.

وقد خرج فكر «ما بعد الحداثة» بالتوازي مع الجدل الاقتصادي الدائر بأن هناك بعض التغيير العميق يحدث في العالم، وترى الحداثة أن هناك واقعاً وتقدماً ملموسين يمكن وصفهما بـ «الطرق العلمية والعقلانية للمجتمع الغربي» وترد نظرية ما بعد الحداثة بأن الحضارات الأخرى فعالة أيضاً بشكل متساو، وأن الفكر العلمي الخطي ليس هو الطريق الوحيد إلى الحقيقة، لأنه لا توجد حقيقة واحدة منفردة، وهذا ما وضع موضع التساؤل فكرة أن عملية التنمية تعتمد على عقلنة متزايدة كانت فرضاً أساسياً لدى كل النظريين الكلاسيكيين والتحديثيين، والأكثر من ذلك، أنه ليس هناك شكل وحيد للتنظيم الاجتماعي يعد معياراً لما يعنيه أن تكون متقدماً أو حتى عقلانياً. طريقة أخرى واجه بها منظرو ما بعد الحداثة الحكمة التقليدية لنظرية التنمية، وهي جدلهم بأن الاقتصاد ليس هو ما يحدد الثقافة في عصرنا، بل إن الثقافة هي التي تدفع إلى التغيير الاقتصادي⁴¹.

40 المرجع السابق، ص 264-265.

41 ج. تيمونز روبيرتس، أيمي هايت، من الحداثة إلى العولمة، رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، مرجع سابق، ص 36-37.

يختص مصطلح «ما بعد الحداثة» Postmodernism بوجود عدد كبير من التعريفات له تتساوى مع عدد التجليات أو المظاهر التي تسفر عنها الممارسات التي تندرج تحت هذا العنوان. ونظراً إلى هذا الغموض والتعددية اللذين يكتنفان هذا المصطلح، إذن يحق لنا أن نراه يحمل عدداً من الخصائص الأساسية التي تكون مشتركة في أي نص، والتي تنشأ عن النزعات الرئيسية الفكرية والسياسية للقرن العشرين، وتنتقل بدقة عن واحدة أو أكثر من هذه النزعات. وهناك حركتان أو نزعتان أو اتجاهان من هذه الاتجاهات قبل كل شيء لا يمكن الاستغناء عنهما هنا: ألا وهما الحداثة والماركسية⁴².

ويوضح السيد ياسين⁴³ أن مشروع الحداثة الغربي الذي بدأ أساساً بعصر التنوير الأوروبي – على ما يرى بعض الباحثين – قد انتهى، وأنا ننتقل الآن إلى مرحلة جديدة من تاريخ الإنسانية هي مرحلة ما بعد الحداثة.

لقد مرت حركة «ما بعد الحداثة» في عديد من الأطوار. فقد ظهرت أولاً في مجال العمارة، ثم انتقلت إلى النقد الأدبي، ثم إلى الفلسفة، غير أن التطور البالغ الأهمية لها، هي أنها انتقلت إلى مجال العلوم الاجتماعية، وظهرت تطبيقات هامة لأفكارها في علم السياسة وعلم الاجتماع وبدأت تظهر مساهمات نظرية ومنهجية، بل ودراسات تطبيقية تستوحي المبادئ الأساسية والقواعد المنهجية للحركة، مما يدعونا إلى ضرورة الاهتمام بالتأصيل النظري النقدي لها⁴⁴.

إن «حركة ما بعد الحداثة» أشبه ما تكون بفعل رمزي بارز، يشير إلى سقوط النماذج النظرية التي سادت الفكر والعلم الاجتماعي في القرن العشرين، لأنها عجزت عن قراءة العالم وتفسيره والتنبؤ بمصيره. وجاءت أحداث الانهيار السريع المروع للاتحاد السوفيتي. لكي تؤكد عجز هذه النماذج عن الوصف والتفسير والتنبؤ. وهناك إحساس عام يسود بين الباحثين في الوقت الراهن على أن العالم يسوده التعقيد وعدم التأكيد. وليس هناك اليوم مفكر يدعي أنه يمتلك الحقيقة

42 سان هاند، فلسفة ما بعد الحداثة، في: أوليفر ليمان (محرر)، مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، آفاق جديدة للفكر الإنساني، ترجمة: مصطفى محمود محمد، مراجعة: رمضان بسطاويسي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 301، الكويت، مارس 2004، ص 141.

43 السيد ياسين، شبكة الحضارة المعرفية، من المجتمع الواقعي إلى العالم الافتراضي، مرجع سابق، ص 44.

44 المرجع السابق، ص 49.

المطلقة. ضاع زمن اليقين، ودخلنا في عالم الشك العميق، ليس فقط في النظريات الجاهزة، بل حتى في البديهيات والمسلّمات⁴⁵. فما بعد الحداثة على أقلّ تقدير تمثل تحدي للنظرية الاجتماعية، وعلى أكبر تقدير تقف موقف الرفض للكثير من - إن لم يكن لكل - النظرية الاجتماعية⁴⁶.

وإذا أردنا أن نشير إشارة موجزة إلى المبادئ الأساسية التي تدعو لها حركة ما بعد الحداثة، بعد نقدها العنيف لمبادئ الحداثة، فيمكننا أن نوجزها في ستة مبادئ رئيسية، لها آثار عميقة على النظرية ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويشهد على ذلك الخلافات العميقة التي تدور حولها في الوقت الراهن⁴⁷:

- سعت حركة ما بعد الحداثة إلى تحطيم السلطة الفكرية القاهرة للأنساق الفكرية الكبرى المغلقة، والتي عادة ما تأخذ شكل الإيديولوجيات، على أساس أنه في زعمها تقديم تفسير كلي للظواهر، قد ألغت حقيقة التنوع الإنساني، وانطلقت من حتمية وهمية لا أساس لها. ومن هنا لم تقنع الحركة بمجرد إعلان سقوط هذه الأنساق الفكرية المغلقة، بل أنها انطلقت - في دراستها لثلاثية النص والمؤلف والقارئ - إلى إعلان أن المؤلف قد مات! وتعني الحركة بموت المؤلف، أنه - وعلى مبادئ حركة الحداثة - نحن لا يعنينا تاريخ حياة المؤلف أو المفكر أو ميوله الفكرية أو اتجاهاته السياسية، أو العصر الذي عاش فيه، ذلك أن دوره ينتهي بكتابة النص، والعبء يقع بعد ذلك على القارئ، والذي من خلال تأويل النص يشارك في كتابته في الواقع، لا هيمنة من المؤلف إذن على النص، وليس من حقه أن يصدر بياناً يحدد فيه المعاني التي قصدها، ولا نيّاته من كتابته، النص يصبح ملكاً للقارئ.

غير أن أهم من قلب العلاقة بين المؤلف والنص والقارئ، هو ما تدعو إليه ما بعد الحداثة، من أن المؤلف لا ينبغي أن يقدم نصاً مغلقاً، محملاً بالأحكام القاطعة، ذاخراً بالنتائج النهائية، والتي عادة ما تقوم على وهم مبناه أن المؤلف يمتلك اليقين،

45 المرجع السابق، نفس الصفحة

46 Ritzer, George, Sociological theory, op. cit., p⁶²⁰.

47 المرجع السابق، ص ص 50-54.

ويعرف الحقيقة المطلقة! بل إن عليه أن يقدم نصاً مفتوحاً، بمعنى تضمنه لكتابة قد لا تكون واضحة تماماً، بل يستحسن أن تكون غامضة نوعاً ما، حتى يتاح للقارئ أن يشارك بفاعلية من خلال عملية التأويل في كتابة النص.

في إطار مشروع الحداثة الغربي لعب المؤلف دور المشروع في المجتمع، بمعنى طرح القيم والأفكار والمعايير التي على الناس أن يتبعوها. وترى حركة ما بعد الحداثة أن موت المؤلف الذي أعلنته، بمعنى زوال سلطته الفكرية، لا يعادله إلا انهيار دور المشروع في المجتمع فقد انتهى الزمن الذي كان يقوم فيه المشروع بتجديد أهداف المجتمع وغاياته من خلال نسق فكرة مغلق ووحيد. فنحن الآن نعيش في عصر التنوع الذي لا ينبغي إلغاؤه باسم الوحدة، ونحيا في عصر التعددية السياسية، والتي لا يجوز حصارها باسم ضرورة الاستقرار.

وهناك نتائج نظرية ومنهجية عديدة، يمكن أن تؤثر في ممارسة العلوم الاجتماعية، إذا ما ساد مبدأ موت المؤلف، وصعود دور القارئ.

- هناك في مشروع الحداثة الغربية تقابل شهير بين فئتين: الذات والموضوع. وتدعو حركة ما بعد الحداثة - في جانبها التشكيكي - إلى إلغاء الذات الحديثة، وذلك لثلاثة أسباب على الأقل: أولها أن هذه الذات من اختراعات عصر الحداثة، وثانيها أن أي تركيز على الذات يفترض وجود فلسفة إنسانية يعارضها المفكرون ما بعد الحداثيين، وثالثها أنه لو قلنا بوجود الذات، فذلك يفترض وجود موضوع، وما بعد الحداثة ترفض هذه الثنائية بين الذات والموضوع. وتربط حركة ما بعد الحداثة بين الذات والحداثة. ويرون أن الذات من اختراع المجتمع الحديث، وهي ربيبة عصر التنوير والعقلانية، ذلك أن العلم الحديث حين حل محل الدين، فإن الفرد العقلاني (ونعني الذات الحديثة) حل محل الله، كما كان يرى مشروع الحداثة الغربي، ومن هنا فالمفاهيم الحديثة سواء كانت عملية (مثل الواقع الخارجي، أو النظرية أو السببية، أو الملاحظة العلمية) أو سياسية (مثل سياسة حقوق الإنسان، أو التمثيل الديمقراطي، أو التحرر) كلها تفترض ذاتاً مستقلة. وإذا ألغينا الذات، فمعنى ذلك إلغاء تلقائي لكل المفاهيم الحديثة المرتبطة بها. وهناك خلافات عديدة داخل حركة

ما بعد الحداثة حول قضية إلغاء الذات أو إبقائها مع تحديد دائرة فعلها، لأنه لا يتصور أن ممارسة فعلية للعلوم الاجتماعية إذا اختفت الذات من إطار التحليل.

- لحركة ما بعد الحداثة أفكار محددة وجديدة حول التاريخ والزمن والجغرافيا. فيما يتعلق بالتاريخ كعلم مستقل، أو كمدخل لعدد من العلوم الاجتماعية، فإن الحركة تريد أن تنزله من موقعه، وتقلل من أهميته، ومن كثرة الاعتماد عليه. ولا يرون له أهمية سواء في كونه شاهداً على الاستمرار، أو دليلاً على فكرة التقدم، أو وسيلة للبحث عن الجذور، أو أساساً للفهم السببي للوقائع. التاريخ بالنسبة للحركة هو مجال للأساطير والأيدولوجيات والتحيز. إن التاريخ - في رأي هؤلاء المفكرين - اختراع للأمم الغربية الحديثة، قام بدوره في قمع شعوب العالم الثالث، والمنتمون لحضارات أخرى غير غربية. والتقليل من أهمية التاريخ، يرد إلى فكرة أساسية مفادها إن الحاضر الذي يتشكل من «سلسلة من الحواضر» الإدراكية المشتتة. وليس التاريخ مهماً إلا بالقدر الذي يلقي فيه الضوء على الأحوال المعاصرة.

ومن ناحية أخرى فإن حركة ما بعد الحداثة لها مفهومها عن الزمن. ويرفض أصحاب الحركة أي فهم تعاقبي أو خطي Linear للزمن. وهذا الفهم للزمن يعتبرونه قمعياً، لأنه يقيس ويضبط كل أنشطة الإنسان. بالإضافة لذلك فلهم مفاهيم أخرى عن الفضاء، من ناحية توسيعه أو تضيق مجاله والتحكم فيه، فالجغرافيا بالنسبة لهم ليست شيئاً ثابتاً راسخاً لا يتحرك. ويستخدم الباحثون من أنصار ما بعد الحداثة هذه المفاهيم عن الزمن والجغرافيا، لكي يلغوا الفروق بين السياسات الداخلية والسياسات الدولية. وهم يضعون العلاقات الدولية ما بعد الحداثة في حدود السياسات الداخلية والدولية في موضع يطلقون عليه «اللامكان».

- هناك لحركة ما بعد الحداثة أفكار عن دور النظرية، وعن نفس ما يطلقون عليه «إرهاب الحقيقة». وهم يعتبرون السعي إلى الحقيقة كهدف أو كمثال إحدى سمات الحداثة التي يرفضونها. والحقيقة - كما صورها عصر التنوير الغربي - تحيل في فهمها والوصول إليها إلى النظام والقواعد والقيم والمنطق

والعقلانية والعقل، وكل هذه مقولات مرفوضة. الفكرة الجوهرية هناك أن الحقيقة يكاد يكون من المستحيل الوصول إليها، فهي إما أن تكون لا معنى لها أو تعسفية. والنتيجة واحدة، فليس هناك في الواقع فرق بين الحقيقة وأكثر الصياغات البلاغية أو الدعائية تشويهاً للحقيقة. ومن هنا ترفض الحركة أي زعم باحتكار ما يسمى «الحقيقة»: لأن في ذلك إرهاباً فكرياً غير مقبول.

ومن ناحية أخرى ترفض حركة ما بعد الحداثة النظرية الحديثة، في زعمها إمكانية أن تسيطر نظرية واحدة على مجمل علم أو تخصص بأسره، الزعم بأن بعض النظريات الاجتماعية أو السياسية يمكن أن تطبق مقولاتها في أي سياق اختلفت الثقافات أو اللحظات التاريخية زعم باطل لا يقوم على أساس.

وتريد حركة ما بعد الحداثة تقليص دور النظرية واستبدالها بحركة الحياة اليومية، والتركيز على ديناميات التفاعل في المجتمعات المحلية، تلافياً لعملية التعميمات الجارفة التي تلجأ إليها النظريات، مما يؤدي - عملياً - إلى تغييب الفروق النوعية، وإلغاء كل صور التعددية الثقافية والاجتماعية والسياسية.

- ترفض حركة ما بعد الحداثة كل عمليات التمثيل noitatneserpeR سواء أخذت شكل الإنابة noitageleD بمعنى أن شخصاً يمثل الآخرين في البرلمان، أو التشابه ecnalbmeseR حين يزعم المصور أنه يحاكي في لوحته ما يراه في الواقع. والتمثيل في كل صورته مسألة محورية في ميدان العلوم الاجتماعية، ومن هنا اهتمت حركة ما بعد الحداثة بنقده نقداً عنيفاً في كل صورته.

- لحركة ما بعد الحداثة أفكار محددة في مجال الاستمولوجيا ومناهج البحث. وتشمل هذه الأفكار عديداً من المقولات عن الحقيقة، والسببية والتنبؤ، والنسبية، والموضوعية، ودور القيم في البحث العلمي، وعن منهجية التفكيك ودور التأويل الحدسي، وعن مستويات الحكم ومعايير التقييم.

وخلاصة ما سبق، أن لحركة ما بعد الحداثة، بالرغم من التناقضات الفكرية الواضحة بين مختلف أجنحتها، أفكار محددة حول المبادئ التي تريد إرسائها في ممارسة العلم الاجتماعي، بعدما قامت بدورها في محاولة هدم المبادئ التي قام عليها مشروع الحداثة الغربي.⁴⁸

إن ما بعد الحداثة أحلت ما هو غير ثابت محل كل ما هو ثابت، وما هو غير مستقر محل كل ما هو مستقر. إن ما بعد الحداثة وجهتنا للتعرف على اللانظامية. وكلمتنا - بسطة كبيرة - عن النهايات والموت؛ موت المؤلف، وموت الموضوع، ونهاية مشروع التنوير.⁴⁹

وليس هناك مجال للاستماع إلى انتقادات المشككين الذي يرددون: وهل دخلنا حقاً عالم الحداثة حتى نهتم بحركة ما بعد الحداثة؟ ذلك إننا - شئنا أم لم نشأ - سنحيا في العقود القادمة، في إطار مجتمع المعلومات العالمي، ومن لا يشارك في إنتاج المعلومة واستعمالها والاستفادة منها سيسقط ويموت. ونحن أيضاً - بالإضافة إلى ذلك، لن نستطيع، حتى لو أردنا، أن ننفصل بوعي محلي منغلِق، أو وعي قومي محاصر، عن الوعي الكوني الذي يتخلق الآن، والذي سيتعمق في المستقبل المنظور.⁵⁰

ويوضح عبد العزيز حمودة⁵¹ أن الحداثة الغربية هي في الواقع أكثر من حداثة، هناك حداثة اليسار الاشتراكي حتى ما قبل سقوط الحلم الاشتراكي بتفكك الاتحاد السوفيتي في مطلع التسعينيات، وهناك حداثة اليمين الغربي، وفي داخل المعسكر الغربي ذاته نجد حداثة ليسار وسط فرنسي تختلف في جوانب كثيرة منها عن حداثة الاتحاد السوفيتي السابق والدول الشرقية التي كانت تدور في فلكه. وهناك حداثة فرنسية إلى يمين الوسط تختلف عن الحداثة الأنجلو - أمريكية في أشياء كثيرة، بل إنها في أحيان كثيرة تختلف فيما بينها أكثر مما تتفق. والشيء نفسه

48 المرجع السابق، ص 54.

49 Kenway, J. „Having a postmodernist turn or postmodernist angst: a disorder experienced by an author who is not yet dead or even close to it. in: Smith, R. „and Wexler, P) „eds. (After postmodernism, education, politics and identity, the Falmer press, London, 1995, p.38 .

50 السيد يسين، شبكة الحضارة المعرفية، من المجتمع الواقعي إلى العالم الافتراضي، مرجع سابق، ص 54.

51 عبد العزيز حمودة، المرايا المعقّرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، العدد 272، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 2001، ص 51.

داخل معسكر «ما بعد الحداثة»: تفكيك دريدا مثلاً يختلف عن تفكيك مدرسة بيل، ومدرسة بيل التفكيكية نفسها لا تخلو من بعض الاختلافات الجوهرية الأربعة: «بلوم» و«دي مان» و«هارتمان» و«ميلر». ومن حق الحداثيين وما بعد الحداثيين في الشرق والغرب أن يختلفوا، كل حسب المناخ الثقافي الذي ينتمي إليه، فهذا أمر طبيعي، ولكن ليس من حق الحداثيين العرب، وقد تأثرت كل مجموعة منهم بجناح محدد من أجنحة الحداثة وما بعدها، أن يصبوا جميعاً في ثقافة واحدة، ويتوقعوا منا أن نصل إلى حالة انبهار مماثلة، ولسنا في حاجة هنا إلى تأكيد ما هو واضح، فبعض الحداثيين العرب تأثر بحداثة يسار الوسط أو ربما تلقى تعليمه في إحدى دول الكتلة الشرقية السابقة، بينما تلقى آخرون تعليمهم في فرنسا، وآخرون في إنجلترا، وآخرون في أمريكا. وكل واحد من هؤلاء يطالبنا بأن نستمع إلى صوته هو! ثم يصف عبد العزيز حمودة هذا الأمر بالعبث الذي يؤسس لحالة من الفوضى الحداثية العربية، حتى قبل أن تبدأ.

كما أشار عبد العزيز حمودة أيضاً إلى أن الحداثة الغربية إفران لأنظمة ثقافية مختلفة: اجتماعية واقتصادية وسياسية وفلسفية، وهي أنظمة لم تُعرف أو يؤسس لها في الثقافة العربية⁵².

فالحداثة وما بعد الحداثة هي قضايا من شأن العالم الغربي، وأغنياء العالم الشرقي وهي قضايا تخصهم أكثر مما تخصنا وهذا لا يعني رفضها فنحن في الكثير من أمور حياتنا نقطف من ثمارها، سواء أتم ذلك بشكل تبعية أم لا، بمعنى أن ما جرى للغرب وغيره ليس ضرورة أو حتمية تاريخية علينا الالتزام بها، وبالتالي فالاستقلال عن الغرب يعني ضرورة الاستقلال اللغوي لتوصيف أمورنا ليس من باب الغرور أو الجحود، ولكنها محاولة لتوصيف جهود بدأناها بشكل أو بآخر، ولدينا مقومات هذا الاستقلال، بالإضافة إلى أن استخدامنا لمصطلح الحداثة هو استخدام يسعى الغرب لتجاوزه وبالتالي نحكم على أنفسنا بالوقوف على باب قديم فلا زال لمصطلح التنمية صلاحيته لتوصيف ما نقوم به من نمو. وهذا الأمر يقودنا إلى قول شرابي: «إن مقدرتنا على مجابهة التحدي الحضاري تتوقف في النهاية

52 المرجع السابق، ص 52.

على أمرين، أولاً: على فهم صحيح لحقيقة الغرب ولما نزيده من الغرب، ثانياً: على القدرة على تجاوز نظرية التحديث ونظرية التقليد في مجابهتنا للغرب والسير في طريق حضاري مستقل»⁵³.

التربية وتعليم الكبار:

يواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة تحدياً حضارياً ثلاثياً الأبعاد⁵⁴:

- تحديات ما قبل الحداثة: فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية، وهي تتمثل في التبعية والتجزئة وانتشار الأمية والخرافة وغياب الروح النقدية وهيمنة التسلط في مختلف جوانب الحياة. وبعبارة أخرى، على التربية العربية أن تواجه مختلف التحديات التاريخية التي توجد في أصل مجتمع زراعي متخلف تحكمه عقليات تقليدية تعصبية، وتنتشر فيه أمراض وأوهام المجتمعات الإقطاعية القديمة.

- تحديات الحداثة: فالتربية العربية أنشأت مؤسسات حديثة يديرها فكر العاملين غير المؤمنين بالحداثة في معظم الأحيان، وهي معنية أيضاً بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية التي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية، وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وأبعادها. وهي هنا في موقف مزدوج، حيث يتوجب عليها أن تحقق حداثتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها. كما أنها معنية أيضاً بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجره من ويلات وإكراهات حضارية، تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية وتصعد الانتماءات.

53 طلعت عبد الحميد وآخرون، الحداثة.. مابعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، نقلاً عن: محمد الشيخ وياسر الطائري: مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت، دار الطليعة، 1996) ص 15.

54 علي أسعد وطفة، معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية، في: عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مرجع سابق، ص ص 76-77.

- تحديات ما بعد الحداثة: وهي مرحلة ما بعد الحداثة التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية من جهة، وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة، كما تجد نفسها في نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تألقه الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة. وفي ظل هذا التحول الجديد الذي تجتري فيه الحضارة الغربية أفاقاً جديدة لتجاوز الحداثة التي بدأت تعاني الضعف والشيخوخة والتصدع، بدأت رياح هذه الموجة تعصف في مجتمعاتنا العربية فكراً وممارسة.

وهناك منظومة من الأسس المركزية الضرورية لعملية الحداثة التربوية، يمكن إجمال أهمها في التالي⁵⁵:

- المراجعة النقدية للتربية العربية: فيجب على المفكرين العرب (وهذا ما يفعلونه) أن يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية.
- دروس الحداثة الغربية: فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوية أو نهضتنا الإنسانية. وإذا كان من فعل حداثي كوني يجب أن ننظر إليه، فإنه الحداثة الغربية التي تفرض نفسها في صورة عولمة متقدمة لا يمكن تجاهل إشعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا.
- تحقيق التوافق بين العقلانية والذاتية: فالمدرسة العربية تهمل، وإلى حد كبير، الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق هذا تنتقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة وأنظمة التأديب.
- الديمقراطية ضرورة حداثية: فتأكيد الديمقراطية في العملية التربوية ليس فعلاً تربوياً تفرضه إرادة إنسانية طيبة وخيرة. إن الحضور الديمقراطي في العملية التربوية ضرورة تفرضها التحولات الجارية في الحياة الاجتماعية.

55 المرجع السابق، ص ص 78-81.

وهناك مضامين تربوية لفلسفة ما بعد الحداثة حيث يهدف التعليم المرغوب في هذه الفلسفة إلى خلق المهارات التي لا غنى عنها للنسق المجتمعي، وهذه المهارات على نوعين: مهارات النوع الأول يستهدف بشكل نوعي التعامل مع المنافسة العلمية، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها في السوق العالمية. والتعليم أيضاً عليه أن يواصل إمداد النسق الاجتماعي بالمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه، والتي تتمحور حول الحفاظ على تماسكه الداخلي، ولن يكون ذلك بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية، بل سيتراجع الهدف إلى خلق المهارات، فلم يعد نقل المعرفة يستهدف تدريب نخبة قادرة على توجيه الأمة نحو تحررها، بل إمداد النظام الاقتصادي بلاعبين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات أي أن أهداف التعليم ستكون وظيفية، نفعية، عملية⁵⁶.

وستكون بنوك المعلومات هي موسوعة الغد، وتتجاوز قدرة أي واحد من مستخدميها (شبكة الانترنت كمثل)، وسوف تتحول الجامعة في مجتمع ما بعد الحداثي إلى القيام بدور جديد، بالإضافة إلى وظيفتها المهنية، وهو دور إعادة التأهيل والتعليم المستمر، ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو التخصص مرة واحدة، وإلى الأبد خلال إعدادهم الجامعي المهني، بل سيقدم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم، وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعلومات، واللقاءات التي تتيح لهم تطوير خبرتهم التقنية والأخلاقية⁵⁷.

وفي هذا السياق نشير إلى دراسة لعبد المنعم شلبي 1997 يوضح حال القيم الاجتماعية المصرية الأكثر بروزاً في ظل التغيرات الحالية والمرشحة للاستمرار مستقبلاً، والقيم المتراجعة التي تعرضت للإضعاف ولا يتوقع لها الكثيرون انبعاثاً قوياً في المستقبل جاءت على النحو التالي⁵⁸:

56 المرجع السابق، ص30.

57 المرجع السابق، نفس الصفحة.

58 طلعت عبد الحميد وآخرون، تربية العولة وتحديث المجتمع، دراسة في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، دار فرحة، القاهرة، الطبعة الأولى 2004، ص 194.

نسبة الاتفاق %	تراجع قيم	نسبة الاتفاق %	بروز قيم
80	العقلانية	90	الفردية
80	الجدية	90	الاستهلاكية
80	التجديد والإبداع	85	الهجرة للخارج
80	الاستقلال	80	التكيف السلبي
80	الفن والأدب	80	التشويق
70	الجماعية	80	النجاح السهل
70	الانتماء	80	الوقتية
70	الادخار	75	الفوضوية
70	العلم والتعليم	70	الفجاجة
70	العمل	70	الانغلاق الديني
60	الوطنية	70	السلفية
		70	عدم الانتماء
		70	الاغتراب
		65	الغيبية

ويوضح طيب تيزيني أنه في الوقت الذي يحاول فيه العرب المعاصرون أن ينجزوا – وفق خصوصياتهم التاريخية – ما أنجزه الغرب على امتداد عدة قرون من تقدم اقتصادي وعلمي وسياسي واجتماعي وغيره، فإنهم يجدون أنفسهم أمام مطلب جديد لهذا الغرب ذاته يتمثل في الدعوة إلى إعلان أن ذاك الذي أنجزه قد جرى استنفاده، في معظمه، ولم يعد، من ثم، ذا جدوى. فالقيم الكبرى، من نمط التضامن البشري واحترام الجميع بمن فيهم الغرباء والعقلانية المقترنة بالنزعة الإنسانية والحدثة وحقوق الإنسان (الناس جميعاً)، استنفدت وظائفها وأغراضها التاريخية، هكذا يقال، يدا بيد مع تفكك مجموعة من الهويات المؤسسية، التي مارست حتى حينه، دوراً حاسماً في تقدم المجتمعات الغربية، مثل الدولة الوطنية، وفي سبيل وضع اليد على الإشكالية العظمى، التي تخترق المجتمعات الغربية الراهنة والمندرجة في إطار العولة، يتعين علينا أن نأخذ ذلك كله بعين الاعتبار وننظر إليه في ضوء

ما يحدث راهناً في الغرب نفسه في ظل الثورتين الهائلتين، ثورتى الاتصالات والمعلومات: تقدم هائل إلى الأمام على صعيد هاتين الأخيرتين باتجاه الهيمنة الشاملة على العالم حتى بصيغة التدخل العسكري الأكثر تفتتاً وتصديعاً من طرف أول، ومحاولة حثيثة لتكسير السياقات التاريخية والسوسيوثقافية والاقتصادية والقيمية والجمالية وغيرها عبر محاولة خريبتها في البلدان المكونة لهوامش « القرية الكونية العولمية الواحدة » من طرف آخر، فبدلاً من تأسيس الدولة الوطنية الديمقراطية، يحفز باتجاه تكوين دويلات ذات نزعات طائفية أو مذهبية أو اثنية أقلية، وبدلاً من الهوية الوطنية والقومية، تقترح هويات جيوسياسية شرق اوسطية ومتوسطة، أو دينية فرقية مذهبية (درزية أو شيعية أو مارونية أو قبطية، أو زيدية أو علوية)، وغيرها كالإثنية والقبائلية الخ...⁵⁹.

قياساً على ذلك وفي ضوءه واتساقاً معه، يجري حل إشكالية الأصالة والمعاصرة (هنا الحدثة) في الفكر العربي. فبدلاً من النظر إلى «الحاضر العربي»، في أفقه المستقبلي الناهض، كميّار منهجي ومعرفي وقيمي للعودة «إلى الماضي العربي» بعجزه وبجره، يراد لهذا الأخير أن يكون ذلك المييار للحاضر المذكور أولاً، وألاً يفهم إلا بمثابة «حقل جيوتاريخي» انتقلت عبره «الحضارة» اليونانية والرومانية إلى الغرب الحديث بلغة عربية ثانياً. ذلك لأنه هو نفسه، أي ذلك الماضي، لم ينتج من القيم العلمية والأخلاقية والثقافية والمعرفية الفلسفية والجمالية وغيرها مما يمكن إدراجه في مفهوم «الحضارة» بدلالاتها «الإيجابية»، كما يرى بعض المستشرقين، وليس بالمعنى العمومي الذي يجري استنباطه من موقع «أنثروبولوجيا الشعوب البدائية». وبحسب ذلك، سيكون عصياً علينا أن نضع يدنا - في حقل التراث والحاضر العربي - على ما يخرج من قيم الارتكاس الحضاري وعلى ما يؤسس لها ويوازها من هويات تاريخية مؤسسية هي دون المستوى الحضاري المطلوب. وحيث يكون الأمر كذلك، فإن قيم الدروشة، واللاعقلانية، والاستبداد السياسي والديني الفقهي، وهيمنة مبادئ الذكورة والحريم وقيام المؤسسة العائلية والمجتمعية العامة عليها، وغياب الفكر العلمي والفلسفي المتسم بالتعددية والحوار المفتوح وبالقدرة

59 طيب تيزيني، الحدثة ودور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة، في: دور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة وتنمية المهارات الحياتية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس 2002، ص ص 3-4.

على التحليل العقلي إضافة إلى التركيب، وغياب الرؤية المستقبلية الاستشرافية ومن ثم هيمنة النظم المغلقة في النظر إلى الكون، هذا مع تأكيد على غياب القدرات الإبداعية في التربية والتعليم ومعها افتقاد إمكانات التخطيط الموضوعي والشمولي، نقول، إن ذلك كله وغيره مما يندرج في دائرته يراد له أن يعتبر مظاهر متعددة لبنية ذهنية واحدة أخص خصائصها أنها مغلقة دائرية الأبعاد وتتأبى - من ثم - على التغيير عمقاً وسطحاً، إضافة إلى كونها حسية النسيج غير قابلة لإنتاج منظومات عقلية مجردة ومعقدة من نمط ما ينتجه العلم والفكر الفلسفي، مما يجعل من الاستعمار (الغربي بالطبع مع امتداده الصهيوني) أمراً مسوغاً بل مشروعاً⁶⁰.

وقد تميزت الحداثة تمييزاً لا حدود له بتنامي معارفها في شتى المجالات، فنماز المعرفة لم تبلغ قط الحجم الذي تحقق في هذه الفترة التي كان فيها لنظريات كبرى وتيارات فكرية قوية واكتشافات علمية وتقنية هائلة عميق الأثر. وتدخلت ثورات حقيقية في مجالات هي غاية في التنوع: العلوم الصحيحة والإنسانية والفنون والمجال الاجتماعي والتربوي، مما غير وجه الأشياء والصلات التي يقيمها معها بنو البشر. هذه الكثرة في المعارف زادت انتشاراً بتطور وسائل الاتصال، وفرضت الحداثة نفسها على المجتمع في مجمله، عبر الوسائط الجديدة - كالصحافة، والإذاعة والسينما - ومن خلال الرياضة ووسائل الترفيه. هكذا بدأت حركة عولة لا تُقاوم ولكن أيضاً حركة ابتذال للثقافة. من نقطة إلى أخرى من الكوكب تسير المعارف وتتصادم جاعلة الجمهور العريض وإلى حد بعيد غير مبال بهذه الاضطرابات⁶¹.

إن من مخاطر هذا الزخم من المعارف شبه المؤكدة أن يخلق سيرورة إفراط في المعنى ومن ثمّ فقداً للمدلول، كما أشارت إلى ذلك بوضوح مدرسة شيكاغو. وفعلاً، فإن ما تتسم به وسائل الاتصال وتدققها من سمة الخروج عن المعتاد لم يحرك مع ذلك الصلات ما بين المعارف المتراكمة، بل على العكس من ذلك، اتسمت الحداثة بتواجد - سلمى أو مُشاكس - لكل المعارف غير المتجانسة. يرى إ. موران (E. Morin) أن ثمة ثلثة في المعرفة، بمعنى أنه قد حدثت فيها تجزئة وانشطار

60 المرجع السابق، ص 4-5.

61 جون بيار بورتوا، هوفيت دسمات، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: نور الدين ساسي، مراجعة: عبد الله صولة، مرجع سابق، ص 31-33.

وتفجير. نعم إن تعدد الاختصاصات مرغوب فيه إلا أن الاختصاصات والتيارات والنظريات يقصي بعضها بعضاً. ف«كل علم من العلوم يتقدم باستمرار، إلا أن الفصل التخصصي يمنع، في الوقت الحاضر، كل رسملة لهذه المعرفة المتفجرة إلى كفايات مختلفة متناثرة، بل غير قابلة للتألف»⁶². ويضيف موران «كل قطعة من هذه القطع توصل تقدمها في جهل تام للهيئة الكلية التي هي أحد أجزائها». «إن الأمر يتعلق هنا فعلاً بأفق للإقصاء ولتصدع المعارف كاشف لأشكال جديدة للظلامية وفقد للمعنى كما قلنا في سبق»⁶³.

وهنا يظهر بوضوح أثر هذا الأمر على الفكر التربوي والنظام التعليمي، وقضية الربط والتكامل ما بين أوجه المناهج المختلفة.

والمجتمع هو أيضاً منشطر بما أن الشخصية والثقافة والاقتصاد والسياسة كل يسير في اتجاه منفصل والفصل البادي أكثر للعيان هو ذلك الذي بين المعقولة والفردانية كما سبق التشديد عليه في النقطة السابقة. ومع ذلك، أصبح المجتمع واعياً أكثر فأكثر بالتناقضات التي تخترقه⁶⁴. إن هذه المفارقات هي التي تحدد بشكل أوضح أزمة الحداثة. ومن ثم، ألا يكون ما يسمى أزمة التربية قبل كل شيء هو الاعتراف بهذه التناقضات الثقافية وبتحلل منظومة القيم والمعايير التي من المفترض أن توصلها المدرسة والأسرة وكل أجهزة التنشئة الاجتماعية إلى الأطفال؟⁶⁵. إن مجتمعنا بأكمله موسوم بهذا النمط من الالتباسات. الحداثة ونقيض الحداثة، ذلك هو الموقف الذي نجد فيه أنفسنا في الوقت الحاضر. فأى اتجاه نتخذ إزاء

62 المرجع السابق، نفس الصفحات، نقلاً عن:

Xiberras M, (1993). Les théories de l'exclusion, Paris, Méridiens-Klincksieck, p150.

63 المرجع السابق، نفس الصفحات.

64 المرجع السابق، نفس الصفحات، نقلاً عن:

Pourtois J- P. et Desmet H (1994). Les paradoxes en education, dans M. Perrez, J. -L. Lambert, C. Emert et B. Plancherel) Eds., (Famille en transition, Suisse, Editions universitaires de Fribourg, pp. 253-268

65 المرجع السابق، نفس الصفحات، نقلاً عن:

Touraine A, (1993). Critique de la modernité, Paris, Fayard, p.122.

الإشكالية الغربية التي تشكل معطى أساسياً للحياة الاجتماعية الراهنة؟ إن صيغة «تدبر أمر التعقد»⁶⁶ هي الصيغة التي تشكل بالتأكيد أفضل إجابة عن هذا السؤال والتي تقدم أفضل توصيف للدخول في «ما بعد الحداثة»⁶⁷.

على حين يرى هابرماس أن الحداثة هي «مشروع غير منتهي» مما يتضمن أنه هناك الكثير مما يمكن فعله في العالم الحديث قبل أن نبدأ حتى في التفكير في احتمالية العالم ما بعد الحداثي⁶⁸.

ويشير طلعت عبد الحميد إلى أن الكوكبية وتشريعاتها تفرض نمطاً من المعايير الذي يتسم بطابع العلمانية مما يتناقض مع خصوصيات وتشريعات بعض الدول فعند عقد الصفقات وعند إجراء عمليات التبادل السلعي لن تتدخل معايير الحرام والحلال بل سوف تطبق التشريعات ذات الطابع العلماني الأنجلوسكسوني إلى جانب ما تأتي به التقنيات العالية مثل الإنترنت وأطباق الاستقبال الفضائية من قيم مغايرة. ومن هنا تأتي الهواجس التي ترى أن الهوية في سبيلها إلى الاضمحلال وتظهر دعوات من أجل المحافظة على الهوية الإنكفاء على الذات في الوقت الذي كانت فيه الإسلامية في عصور ازدهارها تدعو إلى الانفتاح على الآخرين والآن في ظل الثورة التقنية لا نستطيع الفكاك من الطبيعة الاقتحامية للتقنيات وتظهر تلك الإشكالية التي تحتاج إلى رفع، حيث يرى البعض أن التحصين الداخلي للمتعليم يتم من خلال إشاعة التفكير الناقد في مختلف مؤسسات التعليم يستطيع كشف التناقضات في الواقع وفي الفكر⁶⁹.

هذا بالإضافة إلى تفعيل منطق جدلي يستطيع استيعاب التغير الحادث في الوجود والتعامل مع التعقيدات والتشابكات التي يعج بها الكوكب وهذا لن يتأتى إلا من خلال منهج ومنطق لا يختزل التعقيدات في الظواهر والمشكلات بل يمكنه التعامل معها مثل منهجية التعقد والمنطق الذي يطلق عليه البعض المنطق الضبابي

66 المرجع السابق، نفس الصفحات، نقلاً عن:

Morin E. (1977). La nature de la mature, Paris, Seuil. t :1 .La method

67 المرجع السابق، نفس الصفحات.

68 Ritzer, G. ,Sociological theory ,the McGraw-Hill Companies ,Inc4 ,th edition ,1996 .p.587.

69 طلعت عبد الحميد، الحداثة .. ما بعد الحداثة، مرجع سابق، ص 281.

الذي لا يرى القضايا إما صادقة أو كاذبة بل يتعامل مع هذا وذاك في نفس الوقت من خلال منطقتين متعدديتي القيم يرى أطياف وتدرجات بين الأبيض والأسود. وإن كان ذلك كذلك فإنه يجب أن نراجع المفاهيم السائدة ونحاول تفكيكها مثل مفاهيم التنمية البشرية ونحاول التأسيس لأنموذج جديد يعالج الوجه الآخر لبعض المقاربات مثل تكوين التصورات وتكوين العقل العلمي والعلاقة بين التعليم والتدريب والفهم الجديد لطبيعة العلم والتركيز على الغائب من القضايا الجديدة لعمليات التعليم ومحو الأمية⁷⁰.

وعلى الرغم من أن دور التربية يتوقف في كثير من الأحيان على رؤية شاملة لطبيعة الإنسان والكون والمجتمع إلا أن التربية يمكن أن تكون أداة للنقل والتجديد المعاصر للموروث الثقافي مع التمثيل النقدي لقيم الحداثة وما بعد الحداثة التي تموج بها الكوكبية. ونظراً لأن القيم لا بد لها من حامل اجتماعي تقوم الظروف المحيطة به ومؤسسات التربية بتشكيل وتوجيه تلك القيم فإن التربية العربية في ظل الكوكبية يمكنها أن تؤسس لقيم الكوكبية والحداثة من خلال الاستلهام النقدي للقيم العربية الأصيلة للتعامل مع آليات الكوكبية⁷¹.

وإذا كان الدور التربوي قديماً يتوقف على طبيعة المجتمع، وإذا كان المجتمع يميل إلى المحافظة والانغلاق، فإن التربية تتحدد بالتصورات الاجتماعية والمعايير السائدة وتعتبر التربية مجرد أداة لإعادة إنتاج قيم المجتمع. ولكن في ظل تجليات الكوكبية وثورة الاتصالات الحديثة واتفاقيات الجات وحيث أن الكوكبية ليست مجرد قضية نظرية تقبل الرفض أو القبول ابستمولوجياً - بل هي قضية وجودية لها أبعاد وأنطولوجية حيث التداخل بين المجتمعي والكوكبي من القيم وبالتالي يصبح دور التربية قائم على معرفة الأصيل وجعل الأصيل معاصراً طلباً للحفاظ على القيم العربية الأصيلة في ظل الكوكبية من خلال ما يلي⁷²:

(1) التأسيس لعقلانية جديدة.

70 المرجع السابق، ص ص 281-282.

71 طلعت عبد الحميد، العولة ودور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة، في: دور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة وتنمية المهارات الحياتية، مرجع سابق، ص 16.

72 المرجع السابق، ص ص 17-39.

- (2) تكوين مجتمع التعلم.
- (3) التأسيس لبراديم جديد لرؤية العالم.
- (4) أطر التكوين / التربية: وهو ما يشمل:
 - الإنماء الحضاري.
 - تكوين الإنسان الكوكبي.
 - فضيلة الاعتراف بالجهل.
 - الإبداع.
 - ثقافة التساؤل.
 - استراتيجيات لتدعيم عمليات ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير، الميثة معرفية).
 - مواجهة الإرهاب وتنمية التسامح.
 - تأكيد الهوية العربية.

وقد جاءت بعض الخطابات التربوية في الدول الصناعية تدعو إلى موت المؤسسة، وفي مقدمتها المدرسة التي ادعوا أنها أنشئت من أجل تحقيق المزيد من الضبط الاجتماعي، وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التراتبية وتعليم الأطفال أخلاق قائمة على الطاعة مما يتيح أداء أفضل في مؤسسات الإنتاج، حيث يتسم هؤلاء الخريجون بالطاعة للرؤساء من البراجوازيين أصحاب المشاريع الإنتاجية بالإضافة إلى عمليات التنميط التي تتم للطلاب من خلال معايير محورها الاصطفاء / الاستبعاد، وبالتالي فرضت النظرة الطبقيّة أن يتم التعليم النظري بمعزل عن التطبيق العملي، فكل منهما له مؤسساته وله رواده كل وفقاً لطبقته الاجتماعية. ولكن في ظل الكوكبية، حيث أصبح التعليم، وخاصة التعليم عالي الجودة يعطي قيمة مضافة تفوق قيمة رأس المال والمواد الخام والعمل، وبالتالي أصبح التعليم العالي للجميع، كسياسة تحقق الأمن القومي للدول الصناعية بالإضافة إلى ظهور جامعات شاملة مرتبطة بمواقع الإنتاج في ألمانيا، وظهر صيغ تجمع بين التعليم غير النظامي مثل كليات المجتمع المنتشرة في دول عديدة في مقدمتها الولايات

المتحدة الأمريكية. وكذلك ظهور صيغ للتعليم المفتوح وأخرى للدراسات المسائية وأخرى تتيح الانتساب، وكل تلك الصيغ تعمل على أن يكون التعليم العالي للجميع مما يتيح فرص التميز للجميع، ومن يظهر تميزاً يصبح امتيازُه رهناً بجدراته وليس نتيجة عوامل غير قدراته مثل أصله الاجتماعي⁷³.

ويرى ستوارت باركر أنه سوف يصبح المعلمون والطلاب المعلمون - في ما بعد الحداثة - تفكيكيين في قراءاتهم للنصوص التربوية، وفي موضعهم للحكمة التي يتلقونها، وفي إبداعهم للقيم، وفي تقييمهم للمساقات الدراسية وأحكام البيروقراطيين ورجال السياسة. ويتطلب ذلك، على الرغم من أسبقيته في الممارسة، تطوير المؤسسات التي يتم داخلها تشجيع المعلمين والطلاب على أن يمتلكوا روح التهكم في عملية التوفيق بين معتقداتهم التي لا أساس لها، والتزاماتهم والتزامات الآخرين بالرغبة في خلق هذه المعتقدات، وتطويرها والدفاع عنها، إن امتلاك روح التهكم هذه يمثل بصمة صوت عصر ما بعد الحداثة، وسمة أساسية للتححرر في حركة ما بعد الحداثة⁷⁴.

كما يرى أيضاً أن على معلم ما بعد الحداثة أن يدرك أنه يمتلك الخيار في التعليم، وأن كل قرار يتخذه للتدريس بهذه الطريقة أو تلك، أو لجمع موضوعات المنهج، أو لتنظيم صفه الدراسي حسب مجموعة من المبادئ أو الحكايات، لا يستند إلى أي أساس في الواقع، وليس له أي تبرير نهائي وملزم. فكل قرار يتضمن مستويات لا نهائية وممكنة، للاختيار يمكننا أن نستنبطها كي ننسى أو نخفي، ولكن التفكير جاهز دائماً لإمطة اللثام عنها. إننا مسئولون عن هذه القرارات إلى أبعد مدى، وتقع على عاتقنا مسؤولية قراراتنا، لأن العالم لن يغفر لنا، مادام أن العالم في حد ذاته هو نتاج لقرارنا بشأناه. كذلك فإن المؤسسات التربوية عندما تتبنى أسلوب ما بعد الحداثة، فإن عليها أن تنبذ أوامر البيروقراطية، وتتبنى المشروع الأدبي، وتعد نفسها من أجل نفسها من أجل تعددية نصية حرة⁷⁵.

73 طلعت عبد الحميد وآخرون، الحداثة.. ما بعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص 279-280.

74 ستوارت باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ترجمة: سامي محمد نصار، تقديم: حامد عمار، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، 2007، ص 288.

75 المرجع السابق، ص 290-289.

ويوضح وجيه الصاوي⁷⁶ تداعيات ما بعد الحداثة على التعليم والتعلم في نقاط ؛ حيث أنه في عصرنا الحالي، ووفق تداعيات خصائص العصر ومعطيات التكنولوجيا وثورة المعلومات، وما يقال بأنه عصر ما بعد الحداثة، تتطلب النظرة للتعليم، وطرائقه، ومحتواه، ودور المعلم والمتعلم أموراً جديدة، مداخل مناسبة، نذكر منها⁷⁷:

سرعة الاستجابة – التباين المتكامل – تغير حركة الانتقال – الذاتية والاعتمادية – المرونة – تعويم الولاء – حق المعرفة – معنى الأداء – حرية الاختيار – التلمذة الفكرية – نحن بدلاً من أنتم – المعاشة الحقيقية.

ومن ثم يتطلب العصر الحالي الذي يقال عن ما بعد الحداثة أن يكون الإنسان: منفتحاً على الآخر، واع بالذات، ومن حوله. مثقفاً عالمياً ذا خبرة بالتكنولوجيا وتداعياتها، مرناً، باحثاً متسامحاً، يعمل عقله، يطبق ما تعلمه، مبدعاً في عمله، بالإضافة إلى جوهر الوجود، بأن يتمسك الإنسان بدينه وأخلاق الفضيلة، من أجل إنسانية الإنسان ورفاهية العالم القائم على معايير وقيم ثابتة وحقوق واضحة في عالم تسوده المحبة، والعدل والمساواة والإيمان بدين الله، ذلك الدين القيم⁷⁸.

تعليم الكبار والحداثة وما بعدها:

في هذا العصر الذي نعيشه – عصر التفجر المعرفي، وثورة الاتصال، والتقدم التكنولوجي المذهل، والتغيرات السياسية والاجتماعية المتلاحقة – يبرز تعليم الكبار كمجال يمتاز بحساسيته المفرطة لكل هذه التغيرات، وقدرته اللامتناهية على التكيف معها، وذلك على نحو لم يتوافر لأي نوع من أنواع التعليم النظامي بمختلف مراحلها. وقد كانت نشأة تعليم الكبار، مواكبة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المصاحبة للثورة الصناعية، والمطالب التي فرضتها على المجتمع الأوربي، ومواكبة كذلك لعصر التنوير والحداثة، وهو العصر الذي تميز بالتمسك بالنظرة العلمية

76 محمد وجيه الصاوي، ماذا بعد الحداثة، وتداعياتها على التعليم والتعلم، في: التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، يولية 2010 ص 23 – 24.

77 المرجع السابق، نفس الصفحات.

78 المرجع السابق، نفس الصفحات.

والعقلانية، والنضال من أجل تحقيق النظام في الكون، وتحرير الإنسان من قيود الجهل، والخوف، والأساطير والخرافات والأراء اللاعقلانية، وكذلك الإيمان بالتقدم الإنساني، والتمسك الاجتماعي، والحرية الفردية، والقيم الأخلاقية العامة (Bagnall 1999:30-32). وقد كان لظروف هذه النشأة تأثيرها على تعليم الكبار، فقد حمل خطابه كل التقابلات الثنائية لنظرية المعرفة في عصر الحداثة، الذي هيمنت عليه الفلسفة الديكارتية بقواها الفكرية التي تقيم مقابلات بين الفكر والوجود، والعلم والميتافيزيقا، وبين ما هو عقلائي وما هو وجداني (أو لاعقلاني)، وبين الديني والعلماني، والمادي والذهني، والعام والخاص، والجماعي والفردى، كما حفل خطاب تعليم الكبار أيضاً بالعديد من المفهومات المتقابلة مثل: النظرية والتطبيق، الأمية ومحو الأمية، الكفاية والقصور incompetence، الدافعية واللاذافعية، القهر والتحرر، النظامي وغير النظامي، الفردى والجماعى، التوجه الذاتى والقسر (Hemphill 2000; 17-18) فهل تثبت هذه المقابلات الثنائية في عصرنا الحالى، عصر ما بعد الحداثة؟ وما جدوى التمسك بها في تعليم الكبار في عصر باتت المعرفة فيه معقدة ومتشابكة وغير يقينية كما يثار الشك أيضاً حول إمكانية تحقيق الموضوعية فيها، ويدور الحديث حول التداخل بين النظرية والتطبيق، وحول النظرية في التطبيق⁷⁹.

إن نظرية المعرفة الحداثية بأسسها العقلانية والوضعية وحتى الماركسية هي التي حكمت تعليم الكبار، ووجهة فلسفته، وأهدافه ووظائفه، بل وموقعه في المنظومة التعليمية بشكل عام؛ حيث ظل تعليم الكبار طوال عصر الحداثة يحتل موقعاً أدنى من التعليم النظامى، يسير وراءه كعربة إسعاف لعلاج جوانب القصور فيه، كما كانت الوظيفة الوحيدة المعترف بها عالمياً تقريباً لتعليم الكبار هي التدريب المهني باعتباره الطريق إلى تحقيق أهداف قومية (لو 1978: 32). ومن الواضح أن تعليم الكبار، في عصر الحداثة، كان نشاطاً هامشياً بالنسبة لباقي المناشط التعليمية التي كان هدفها الأساسى تعليم الأطفال والشباب، وكان يحظى بالاهتمام كلما ارتفعت وتيرة التغيير السياسى والاجتماعى، واستلزم استجابة سريعة لا يستطيع

79 سامى محمد نصار، المعرفة والقوة، دراسة في نظرية تعليم الكبار في عصر ما بعد الحداثة، في: التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، يولية 2010، ص ص 27 - 28.

أن يوفرها التعليم المدرسي. كما كان تعليم الكبار في عصر الحداثة مجرد اتجاه تقدمي يسعى إلى توفير فرص النمو الذاتي للكبار من خلال التعليم المنظم خارج إطار التعليم النظامي⁸⁰.

ومن وجهة نظر ما بعد الحداثة، فإن تعليم الكبار ظل طوال عصر الحداثة يعاني نوعين من القيود، أولاهما: أنه ظل نشاطاً تربوياً وثقافياً هامشياً ومكوناً فرعياً في (ماكينة) الثقافة الحداثية، حيث كان التركيز على التعليم النظامي بمراحله الابتدائية والثانوية والجامعية باعتباره أداة أساسية للتنمية الثقافية. ثانيها: أنه تم إحكام الحصار حول تعليم الكبار في عصر الحداثة من قبل مجموعة من الإيديولوجيات التقدمية المتنافسة التي تشكلت في الإطار العام لحركة التنوير بما تضمنه من اتجاهات ليبرالية، وإنسانية، وفنية وهي التي شكلت إطاراً معرفياً محدداً للفضاء الثقافي لتعليم الكبار (Bagnall 1999: 46-67). وقد أدى كل ذلك إلى ترسيخ النظرة إلى تعليم الكبار باعتباره مجالاً تطبيقياً، لا مكان فيه للقضايا الفلسفية إلا بالقدر الذي يخدم جوانبه التطبيقية. ولكن مع ولوج العالم عصر ما بعد الحداثة، أصبح تعليم الكبار ميداناً رحباً للمناقشات والحوارات الفلسفية التي انكأها الصراع بين مدارس الفكر الاشتراكي والرأسمالي، والخلاف بينها حول أهداف تعليم الكبار وغاياته، ومواقفه من قضايا المجتمع وعلاقات القوى بداخله. وفي هذا الإطار تطرح قضية المعرفة بالقوة نفسها باعتبارها قضية فلسفية جوهرية ومحوراً لمقاربات علمية من مختلف اتجاهات تعليم الكبار، ليبرالية كانت، أم نقدية، أم ما بعد حداثية. (Aronowitz & Giroux 1997, Giroux & McLaren) (1994, McCarthy 1989). فالقضية التي تطرحها ما بعد الحداثة اليوم، هي أن القوة هي التي تنتج المعرفة، وتؤسس الحقيقة، وأن الفرد والمعرفة التي يحملها هما أيضاً نتاج القوة (ولد أباه 2004: 214). كما أن المعرفة في تعليم الكبار - كما تشير الدراسات السابقة - هي منتج اجتماعي لعلاقات القوة في المجتمع⁸¹.

80 المرجع السابق، ص 28.

81 المرجع السابق، ص ص 28-29.

الأساس الفلسفي لتعليم الكبار:

يقول مالكولم نو ويلز العالم التربوي الكبير في مجال تعليم الراشدين: إن هناك نقداً قاسياً كان يوجه إلى هذا المجال أو الميدان، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية يتلخص في عدم وجود الإحساس الموحد بالغاية أو بمجموعة متماسكة من الأهداف أو إطاراً من المبادئ بمعنى غياب النظام الفكري الذي تستند إليه حركة تعليم الكبار. وأكد ميريام Merriam على أن هناك حاجة لبذل جهد كبير فيما يتعلق بالتحليل الفلسفي للقضايا والمشكلات الجوهرية لتعليم الكبار⁸².

إن هناك مؤسسات عديدة تعمل في ميدان تعليم الراشدين، وهي في تعددها تتنوع في طبيعتها وبرامجها وتوجهاتها وأهدافها وأنشطتها، مما يجعل هناك صعوبات في وضعها في فئة واحدة متفقة عليها، بمعنى الوصول إلى عنصر مشترك بينها جميعاً يجعلها تقع تحت مجال واحد هو تعليم الراشدين. وإذا جاز القول بأنه يجمع بينها أنها تربي الراشدين أو الكبار، فإن ثمة سؤالاً عن معنى الرشد أو الكبر، عمرياً، ومن حيث الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الراشد أو الكبير. ويضاف إلى ذلك قضية تميز تعليم الراشدين أو الأندراجوجيا، عن تعليم الصغار أو البيداجوجيا وهذا الأخير قد اكتسب كياناً ووجوداً وفلسفة وممارسة، في حين أن تعليم الكبار مازال يحظى بجدل كبير. إن هذا كله يؤكد الحاجة إلى فلسفة لتربية الراشدين أو الكبار، فلسفة تقف وراء برامجهم وأنشطته وطرقه وأساليبه، فلسفة تهتم بالإجابة عن (لماذا) تقدم برامج لهؤلاء الراشدين، وبهذه الطريقة أو تلك؟ فلسفة تحل كل ما يتصل بالعملية التربوية في هذا التخصص العلمي المعرفي⁸³.

ولذلك فإن إلياس وميريام يؤكدان على أن فلسفة التربية هي ما يميز المربي المهني المحترف عن المعلم المبتدئ أو غير المعد مهنيًا. والمربي المهني لا يكون فقط على دراية بما يقوم به، بل يدرك الأسس والأسباب التي تحكم عمله. إن ثمة حاجة إلى أن يصبح هذا المربي قادراً على التفكير بعمق في التجربة أو الخبرة التي مرَّ بها. ويضيفان إلى ذلك أن فلسفات تعليم الراشدين أو الكبار تهتم بالمبادئ العامة

82 أحمد إسماعيل حجي، التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، التعليم غير النظامي وتعليم الكبار واللامية، أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة 2003، ص77.

83 المرجع السابق، ص78.

للغاية التي تحكم العملية التعليمية. وتتناول هذه الفلسفات مشكلة العلاقة بين النظرية والتطبيق وقضايا أخرى كتعريف تعليم الكبار، وموضع حاجات الكبار واهتماماتهم، وطرق تعليمهم، ومحتوى هذا التعليم، والصلة بتنمية الكبار والبرامج والأهداف، والتربية من أجل التغيير الاجتماعي. إن وجود أساس فكري لتعليم الراشدين في سياق اجتماعي اقتصادي سياسي معين يعتبر أساساً هاماً لهذا الميدان الهام. ويرى إلياس وميريام في كتابهما عن الأصول الفلسفية لتعليم الكبار أن فلسفات تعليم الكبار تهتم بالغايات التي تسعى إليها عملية التربية والتعليم، وتعريف تعليم الكبار، وموقع حاجات الكبار واهتماماتهم في تعليمهم، والمحتوى وطرق تعليم الكبار، وتربيتهم من أجل التغيير والتنمية⁸⁴.

وهما يريان أن فلسفات تعليم الكبار تنحصر في الفلسفات الآتية⁸⁵:

أولاً: تعليم الكبار الحر أو المثالي Liberal Adult Education:

وترجع هذه الفلسفة التربوية إلى فلاسفة الإغريق سقراط وأفلاطون وأرسطو. وتقوم هذه الفلسفة على التعليم الحر والاهتمام بالعقل كقوة فكرية. وينظر فان دورين إلى تعليم الكبار الحر كأعلى مستويات التعليم، ويرى أن حياة العقل تكتسب قدراً أكبر من المعنى والمغزى مع التقدم في العمر. ويرى إدجار فرييري أن الوظيفة الأولى للتربية الحرة هي تعليم الأشخاص قيمة الحرية ومساعدتهم على اكتساب الكفاءة في الاستفادة منها.

والتربية الحرة للكبار هي:

1. تعلم عقلي أو فكري.
2. تربية أخلاقية، تقوم على أساس عقلي فكري.
3. تربية روحية أو تربية دينية.
4. تنمية للحس الجمالي عند الفرد.

وهكذا تحتل الفلسفة والدين والإنسانيات موقعاً متميزاً أسمى من العلوم

84 المرجع السابق، ص ص 78-79.

85 المرجع السابق، ص ص 79-88.

الطبيعية في التربية الحرة. كما تقدم التربية الحرة القيم التي يتم بها نقد العلوم والتكنولوجيا. وبناء على ذلك يتكون المنهج الحر من الأعمال الكلاسيكية والدين وعلم والسياسة والفن والتاريخ وعلم الاجتماع والعلوم، وتنطلق التربية الحرة من خلال الحوار والمناقشة، والتركيز على الحدس والتأمل، والقراءة النقدية التحليلية، وتعلي التربية الحرة من شأن المعلم وتعظم دوره وتحترمه وتضعه في مكانة عالية.

ثانياً: تعليم الكبار التقدمي Progressive Adult Education:

وترجع نشأة هذه الفلسفة إلى الحركة التقدمية في السياسة والتغير الاجتماعي والتربية. وترتكز التربية التقدمية على العلاقة بين التربية والمجتمع، والتعلم المتمركز حول الخبرة، والتعليم للحياة المهنية العملية، والتربية الديمقراطية. ويظهر جون ديوي ووليم كلباترك على رأس رجال التربية التقدمية. وقد ترجم اهتمام التربية التقدمية وتأكيدها على التدريب المهني والتقني والتعلم من خلال الخبرة والبحث العلمي والمشاركة الاجتماعية والاستجابة للمشكلات الاجتماعية، ترجمة لها في تنمية أشكال جديدة لتعليم الكبار وتطويرها. وقد أدخلت برامج التربية المهنية في المدارس المسائية التي يتعلم فيها الكبار والاهتمام ببرامج تربية الوالدين، والاهتمام بالمواطنة الصالحة، والتعليم من أجل الأمركة، وتعليم المرأة وأنشطة وقت الفراغ.

ثمة مبادئ أساسية لتعليم الكبار التقدمي، من أبرزها:

1. النظرة الواسعة للتربية، والتربية وفقاً لذلك تتسع لتشمل التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الثقافي، ولا تقف عند حدود التعليم المدرسي والتربية العقلية، والمدرسة ليست سوى وسيط تربوي واحد بين وسائط متعددة.
2. التركيز على حاجات الدراسين واهتماماتهم وخبراتهم وحاجاتهم ورغباتهم الشخصية، فالدارس مركز الاهتمام في عملية التربية.
3. منهجية تربوية جديدة، تربط بين الطريقة وموضوع الدراسة. إذ يؤكد التقدميون على وجود قيمة في تعليم الطرق التربوية، ويهتمون بالمعلم الفرد، ووضعه لطرق التدريس الخاصة به، والملائمة للمتعلمين الذين يعلمهم. واهتم التقدميون بالطريقة العلمية للوصول إلى الحقائق، ويندرج تحتها طرق حل المشكلات، والمشروع والنشاط.

4. المعلم ميسر للتعليم، وفي إطار النظرة أو الفلسفة التقدمية نظر بين nneB إلى العلاقة بين المعلم والمتعلم على أنها علاقة تيسير ومعاونة، فالمعلم يساعد المتعلم على التعلم، وهو بالنسبة إليه مصدر مرجعي، لديه معلومات أكثر ويساعده على حل مشكلاته، ويضع المنهجية الملائمة للتعلم. والمعلم ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلم مسئول عن تنظيم الموقف التعليمي، وحفز الدارسين نحو التعلم وتقويمه.

5. التربية وسيلة من وسائل التغيير الاجتماعي، والتربية ليست مجرد إعداد المتعلم للتوافق الاجتماعي، بل إنها تهيئ لهم الخبرات اللازمة لتغيير المجتمع، والتربية بذلك تشجع إنتاج المعرفة والابتكار.

ثالثاً: تعليم الكبار السلوكي Behaviorist Adult Education:

ترجع هذه الفلسفة إلى الفلسفة السلوكية التي أسسها عالم النفس السلوكي واطسن، وهي تركز على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته، ودراسته دراسة معملية. ومن ثم لا يعتبر السلوكيون العواطف قابلة للقياس ولا يمكن دراستها دراسة معملية. وقد أضاف سكينر إلى السلوكية مبدأ التعزيز باعتباره مبدأ ضرورياً لفهم الإشراف الإجرائي. ويشمل التعزيز الإيجابي إضافة شئ ما (عامل معزز إيجابي) إلى حالة ما عند صدور الاستجابة. وقد كان للنظرية السلوكية تطبيقات تربوية، منها ما نادى به سكينر من أن الثقافة الأقوى هي التي تعلم أكبر عدد ممكن من أفرادها، وأهمية التجديد والتنوع في برامج التعليم، والغاية النهائية للتربية هي إحداث سلوك يضمن بقاء النوع البشري والمجتمعات والأفراد. كما أن دور المعلم هو تخطيط بيئة تخلص السلوك المطلوب لتحقيق هذه الأهداف.

وقد قدمت الفلسفة السلوكية العديد من الممارسات التعليمية منها:

1. الأهداف السلوكية:

وهذه الأهداف باعتبارها امتداداً مباشراً للفكر السلوكي تحدد بدقة وصف السلوك المرغوب من الدارس أدائه والتعبير عنه، وبالتالي يمكن قياس نتائج التعليم قياساً موضوعياً.

2. المحاسبية:

وترتبط المحاسبية بتأكيد التربية السلوكية على تنظيم التعلم والتخطيط له وقياس التغيير في السلوك. وقد حدد بوفام مفهوم المحاسبية في التربية بأنه يشمل توصل المعلم إلى دليل فيما يتصل بنوعية ما يقدمه في تدريسه، ويكون عادة في صورة ما يحدث للطلاب، ثم بعد ذلك يكون مستعداً للحكم عليه بناء على هذا الدليل.

3. التعليم على أساس الكفايات:

والتربية تستخدم لزيادة الكفاية. والتربية على أساس الكفاية برنامج تعليمي يتم فيه تحديد الأداء المطلوب إنجازه والموافقة عليه مقدماً قبل بدء التعليم. ويحدد التعليم على أساس الكفايات المرامي والأهداف المطلوب تحقيقها والخبرات التعليمية المطلوب المشاركة فيها وطريقة التقويم المستخدمة لإثبات تحقيق الأهداف السابق تحديدها. ويطبق هذا النظام التعليم على أساس الكفايات في ميدان تعليم الكبار، باعتباره نظاماً يراعي الفروق الفردية، وتتنوع خلاله طرق التعلم من أنشطة صافية إلى خبرات عملية وحياتية. ويطبق هذا النظام بشكل واضح على التعليم المهني، حيث يتم توصيف وظيفي تفصيلي لكل وظيفة، وتقديم تحليل تفصيلي للمهام ويستخدم ذلك كأساس لوضع أهداف تعليمية سلوكية ومواد تعليمية، ثم مقاييس لتقويم الأداء في المهنة.

وارتبط التعليم المبرمج والتعليم على أساس الكمبيوتر والتعليم الفردي والتعلم الموجه ذاتياً بالفلسفة السلوكية.

رابعاً: تعليم الكبار الإنساني Humanistic Adult Education:

ويرجع تاريخ هذه الفلسفة الإنسانية في تعليم الكبار إلى الفلسفة الوجودية وعلم النفس الإنساني، وتنطلق من الإيمان بكرامة الإنسان واستقلاليتته. وقد أولى الإنسانون قيمة كبيرة للتربية لأنها تنمي الفرد وتعزز رفاهته الإنسانية. والإنسان كائن فاعل يعيش في وسط حياته الخاصة، يتصرف في العالم، ويغير نفسه وكل ما حوله.

ومن أبرز مبادئ هذه الفلسفة:

1. أن الطبيعة الإنسانية طبيعة فاضلة بفطرتها.
 2. الحرية والاستقلال الذاتي، والإنسان مخلوق حرّ، وسلوكه محصلة لاختياره يمارسه بحرية.
 3. الفردية والقدرة الكامنة، وتعترف الفلسفة الإنسانية بالفردية والتفرد لكل شخص.
 4. التأكيد على الذات، إذ إن النمو وتحقيق الذات والسمو الذاتي خصائص بشرية كامنة.
 5. المسؤولية والإنسانية، وينطلق هذا المبدأ من التأكيد على الذاتية والفردية وما تؤدي إليه من شعور قوي بالمسؤولية تجاه الذات والغير.
- وتتحدد غاية تعليم الكبار في ضوء الفلسفة الإنسانية في تنمية الأفراد المعرضين للتغيير والتعلم المستمر، وبالتالي تتمحور التربية حول الطالب المتعلم، وهو المسئول عن التعلم لأنه حر في تعلم ما يريد تعلمه وبالطريقة التي يرغب فيها.
- والمعلم ميسر للتعلم وشريك في عملية التعليم. والمعلم لا يقدم المعلومات، وإنما يهيئ الظروف التي يمكن أن يحدث التعلم في إطارها. ويستلزم ذلك أن يثق في الدارسين ويعهد إليهم بمسؤوليات تعلمهم. ولما كانت غاية التربية تنمية أفراد يقومون بتحقيق ذواتهم فإن المحتوى الذي يدرسه المتعلم يهدف إلى مساعدة الدارسين على النمو والتنمية وفقاً لحاجاتهم واهتماماتهم.
- وتهتم الفلسفة الإنسانية بتنمية الذات في إطار بيئة تعاونية داعمة، ولذلك يهتم الإنسانون بتحسين العلاقات بين الأشخاص المتعلمين في إطار خبرة تعليمية جماعية تعاونية.

خامساً: تعليم الكبار الراديكالي Radical Adult Education:

للتربية الراديكالية تاريخ طويل وجذور قديمة، إلا أنه حديثاً نادى (باولو فريري) بإثارة الوعي وبث التوعية السياسية والمبادرة إلى الفعل في كتابه «تربية المقهورين» الذي نشر عام 1970م.

يرى فيريري أن الأفراد البشر يعلمون أنهم يعرفون، ويعرفون أنهم يستطيعون تغيير حالهم وبيئاتهم. وما دام الأفراد قادرين على أن يقوموا بذلك فإنهم فاعلون أكثر منهم مفعولاً بهم. ويرى فيريري أيضاً أن الإنسان يختلف عن الحيوانات في قدرته على الإبداع في مجال التاريخ والثقافة. وقد عمل فيريري بالفعل على أن يجعل الدارسين مدركين لقدرتهم على تغيير الأحوال المادية والاجتماعية في حياتهم. ويؤكد فيريري على أن الأفعال والتصرفات التي تحول دون تحقيق تمدن الإنسان تحط من كرامة البشر وتؤدي إلى القهر. وقد أطلق فيريري على القهر مصطلح ثقافة الصمت، ويؤكد فيريري أن مصدر هذه الثقافات هو الجهل أو التعليم، والمواطن الفقير يعيش ثقافة الصمت إذا كان يجهل الظروف الحقيقية لما يعانيه من فقر. وعلى ذلك يكون استيعاب الناس الفقراء في النظام الاجتماعي الذي يولد الفقر نوعاً من التربية القهرية.

ويرى فيريري أن التربية التقليدية تربية مصرفية يقوم المتعلم فيها بتسليم وتسجيل وتخزين الأرصاد، وهذه التربية تنتهك حرية الطلاب واستقلالهم الذاتي. ويقترح بدلاً منها تربية حوارية تحريرية تطرح المشكلات، تجعل المتعلمين يدركون الوضع الحقيقي الذي يعيشون فيه والحلول الممكنة لواقعهم. ويضيف إلى ذلك أن التربية الأصلية فعل سياسي إذ لا توجد تربية حيادية، فالتربية إما للتدجين، وإما للتحرير.

ولد باولو فيريري عام 1921م في مدينة (رصيفي) في البرازيل، وهي من المدن الصناعية الهامة التي شهدت مصادمات بين أفراد الشعب والحكومة الدكتاتورية. نشأ فيريري في أسرة فقيرة، عانى الحرمان والفقر والقهر، مما جعله يهب حياته لمحاربة أشكال الظلم والحرمان من المال والتعليم. وقد تبلورت آراؤه الفلسفية والتربوية من قراءته وإطلاعاته الواسعة على آراء المفكرين الراديكاليين والثوريين، ومن ممارساته العملية في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بين الفقراء والمحرومين والمغبونين، وشهد أوضاعاً تعليمية وتربوية سيئة، مما كون لديه خبرات، بل وفلسفة واضحة، وأخذ يطبق مبادئه التربوية في مشروعات تعليم الكبار، ورأى أن التربية الحققة تقوم على (الحوار) وأن المعلم ينبغي أن يكون (منسقاً) يؤكد على الحوار وتبادل الآراء وإيجابية المتعلمين، وأن ترتبط الخبرات التعليمية بواقع حياة المتعلمين والمشكلات التي يواجهونها.

وقد حدد فرييري الأسس التي تقوم عليها التربية كما يراها في كتابه «التربية كتحريب للحرية Education: The Practice Of Freedom» المنشور في عام 1974م فيما يلي:

1. النظر إلى التربية باعتبارها عملية تغير اجتماعي وتحرير.
2. الإيمان بقيمة الإنسان وقدرته على تغيير أحواله، وتغيير العالم الذي يعيش فيه.
3. اعتبار المعرفة عملية بحث واستقصاء لا حفظ وتلقين.
4. النظر إلى العالم باعتباره متغيراً متطوراً ومتجداً، غير جامد أو ثابت مادياً وثقافياً.
5. أهمية الوعي والنقد كمدخل للتعليم وفهم العالم وتغييره.

وهكذا نظر فرييري إلى (الحوار) و(النقد) باعتبارهما أساس فهم الواقع وتغييره. ونظر فرييري للحوار بحسبانه ظاهرة إنسانية بما يتضمنه من كلام صادق، هو في ذاته حق لجميع البشر. والحوار بناء على ذلك ضرورة وجود، وجمع بين الفكر والتطبيق، وأداة للتغيير.

ويؤكد فرييري على أن أسلوب العمل الحواري لا يقوم على القهر بل إنه يقوم على التعاون من أجل تغيير العالم وتطويره. إن الحوار عنده يرفض السيطرة والخنوع والغزو الثقافي إذ لا يقبل أن يسيطر فرد على آخر أو جماعة على أخرى، والسيطرة تنفي الحوار وتلغيه، ولذلك فإن المساواة والندية أساس الحوار. وإذا كان الحوار لا يقوم على التفرقة، فإنه يرتكز على الوحدة ويؤكد التكامل بكافة أنواعه وأشكاله، ومنه التكامل الثقافي، الذي يرفض النظرة الاستعلائية، ومفاهيم الغزو الثقافي والتفرقة.

وتقوم فلسفة التربية عند فرييري على (الوعي)، من حيث إنه طريق الإنسان لمعرفة ظروف حياته، والعوامل المؤثرة فيها وفهمها، وبالتالي تغييرها. وهذا الوعي يستلزم (تحليل) الفرد لما يحيط به، و(تفسيره) له و(نقده) إياه، هادفاً إلى تحسينه وتغييره. و(الوعي) لا يوجد إلى حيث يوجد (الحوار)، لأنه لا يوجد في ظل حضارة

الصمت، لكنه يعيش وينمو في ظل حضارة الفعل والإرادة والتكامل. وهذا الوعي إن هو إلا وعي فردي ووعي اجتماعي.

وينقلنا (الحوار) و (الوعي) إلى تربية (للحرية). والتربية والتعليم للحرية يختلفان عن التعليم للقهر. والتعليم للقهر تعليم يقوم فيه المعلم بدور الملقن أو الراوي، والمتعلم يكون مستمعاً حافظاً لما يُروى بطريقة آلية. ومن ثم تتحول العملية التعليمية إلى عملية (بنكية) (مصرفية)، يكون التعليم فيها قائماً على الحكي ويجعله عملية (إبداع)؛ المعلم هو (المودع) والمتعلم هو (المستودع). طرفان غير متفاعلين في التعليم؛ مدرس في مقابل تلميذ:

التلميذ	المدرس
لا يعرف	يعرف
يفكر له	يفكر
يسمع	يتكلم
يخضع للنظام	يفرض النظام
يستجيب	يختار ويفرض ما يختاره
سالِب	يفعل
شيء	الذات

أما التربية كأداة للحرية، فإنها تربية (إشكالية) تطرح فيها المشكلات على أساس من الوعي والغرضية، وبطريقة الحوار والنقاش والتفاعل، التلميذ نشط غير خامل، مفكر وناقد، ويتم كشف الحقيقة وتعريفها.

وقد اهتم باولو فريري بتعليم الكبار، ونظر إليه كعملية معرفية وعملية تحرر اجتماعي. ورأى ضرورة أن تتوافر فيه الخصائص الآتية:

1. أن يدخل المعلمون والمتعلمون في حوار حقيقي (الحوار).
2. أن يقوم المتعلمون منذ البداية بدور إبداعي خلاق في عملية التعلم، وألا يكتفوا بمجرد ترديد ما يلقي إليهم من كلمات وجمل واستظهارها.
3. أن ندرك طبيعة العلاقة والوحدة بين الفكر واللغة والواقع، فالكلمة الإنسانية ليست مجرد كلمة أو مفردة لغوية، إنها كلمة وفعل. ومن ثم لا ينبغي فصل

عملية التعلم عن الإطار الاجتماعي الذي تحدث فيه؛ ولذلك كله يقوم تعليم الكبار على أساس أنه عملية (معرفية)، (اجتماعية)، (تحريرية) في وقت واحد.

وقد وضع فريري طريقته التربوية في كتابه: التربية من أجل إثارة الوعي الانتقادي المنشورة عام 1973م. وقد طبق نظريته التربوية في حملة محو الأمية، وحملات المتابعة للمتحررين من الأمية.

وقد انتقد فريري وضع المعلم في التربية التقليدية للكبار إذ إن المعلم فيها يلزم المتعلم بتعليم ما يريد له أن يدرسه، وهو بذلك يمارس السلطة والحكم على الطالب. ورأى أن التربية يمكن أن توجه إلى تحقيق التحرر إذا تحققت المساواة بين المعلم والطالب خلال العملية التعليمية.

سادساً: **الفلسفة التحليلية لتعليم الكبار** Analytic Philosophy of Adult Education

وترجع أصول هذه الفلسفة إلى الفلسفات التحليلية كالوضعية المنطقية والوضعية العلمية والفلسفة التحليلية الإنجليزية.

وترى الفلسفات التحليلية أن العبارات لن يكون لها معنى إذا كانت قابلة للتحقق إمبيريقياً ومنطقياً. وقد أثرى فتجنشتاين الفلسفة التحليلية، عندما قرر أن معنى اللغة يكمن في استخدامها، إذ إنه لكي نفهم كلمة ما يعني أن تصبح قادراً على استخدامها وفقاً للعرف والممارسة الاجتماعية.

وقد اهتم الفلاسفة التحليليون بتحليل المفاهيم. وإذا كان تحليل المفاهيم نشاطاً فلسفياً محايداً أو متحرراً من القيم، فإن الذين يقومون بتحليل المفاهيم قد حاولوا الماضي فيما وراء تحليل المفاهيم. وكان من رأي بيترز Peters أنه لما كان التعليم يشمل مسائل قيمية بقدر كبير فليس بوسع الفلاسفة الذين يهتمون به أن يتجنبوا دراسة المسائل القيمية.

وقد قام (باترسون) بتحليل مفهوم الكبير، ورأى أن هذا المفهوم مفهوم معياري يقوم على التسلسل الزمني للعمر والوضع في المجتمع، إذ للكبار حقوق معينة في المجتمع ليست للأطفال، وتقع عليهم مسؤوليات يطلبها منهم المجتمع.

كما قام مع (لو وسون) بتحليل مفهوم تعليم الكبار، وتوصلا من تحليلهما وتعريفها للتعليم أن الفرد لن يستطيع الوصول إلى حد الكمال؛ ولذلك فالتعليم مدى الحياة ضرورة لتحقيق التطور الكامل للإنسان.

ويذهب (باترسون) إلى أن التدريس عملية تعاونية يتضمن التفاعل بين مركزين منفصلين ومستقلين من مراكز الوعي، يلتقيان عند هدف ما وحول واقع يمكن الوصول إليه. واهتم (باترسون) بالفرقة بين التدريس والتلقين، على أساس أن التدريس يقوم على الحوار والتفاعل، لكن التلقين إجبار على قبول المعتقدات دون مناقشة أو تفكير.

سابعاً: الفلسفة الإسلامية في تعليم الكبار⁸⁶:

وإذا كانت الفلسفات التربوية عند إيلياس وميريام هي هذه الفلسفات وحدها، فإن للإسلام - ومنذ أمد بعيد - فلسفته التربوية لتربية الإنسان تربية سليمة متوازنة، أيّاً كان سنه. كما أولى الإسلام عناية للصغار والكبار معاً، المرأة والرجل، الأبيض والأسود، العرب والعجم؛ إذ إن المساواة والتآخي أساس هام لتربية الإنسان على النحو الذي سنتناوله فيما هو آت.

وترتبط نشأة الإسلام بداية من نزول الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم بالتعليم وتعليم الكبار، إذ إن أول ما أمر به الرسول صلى الله عليه وسلم هو أن يقرأ: «اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم» سورة العلق.

والرسول صلى الله عليه وسلم كان كبيراً، نزل عليه الروح الأمين جبريل بهذا الأمر التربوي التعليمي الهام الذي يعكس عظمة الإسلام وحضارته.

وترتكز فلسفة الإسلام لتعليم الكبار على ما يلي:

1 . التربية الدينية الإسلامية:

ويعتبر تعليم الدين هدفاً أولاً للتعليم والتربية في الإسلام، لكن تعليم الدين لم يقف عند حدود تعليم العقيدة والعبادات، وإنما تعداه إلى السلوكيات والاتجاهات

86 المرجع السابق، ص 89-88.

والقيم والممارسات والعلاقات مع الآخرين المسلمين والمؤمنين، وأهل الكتاب، بل والكفار والأعداء اليهود أيضاً. وهذا يجعل التربية الدينية الإسلامية تنمية شاملة للفرد ليعيش متكيفاً متوافقاً آمناً في وسط اجتماعي بينه وبينه. وهي تربية خلقية تهتم بالقيم والمبادئ والمثل الأعلى والقوة. ومن هنا فإن ابتداء تدريس التربية الخلقية خارج إطار التربية الإسلامية يعتبر عبثاً بالتربية والدين. ويؤكد رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم على قيمة الدين وتعلمه بقوله: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين».

2. تعلم العلم فريضة:

ومن أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» والفريضة واجبة الأداء، وهي فريضة تحتم على المسلم - ذكراً أو أنثى - أن يطلب العلم وتعلمه بالتبعية. ومن شأن ذلك ترقية العلم وانتشاره والوعي به وإقامة المجتمع العلمي المتعلم. ويكفي لتأكيد ذلك أن نذكر قول الرسول صلى الله عليه وسلم: «إنما العلم بالتعلم».

ومن استعراض الأساس الفلسفي لتعليم الكبار والذي قدمه أحمد إسماعيل حجي يتبين لنا مدى تنوع وتطور الفلسفات في هذا الموضوع، كما يلفت نظر الباحث أن حجي قد سرد الفلسفات التي أوردها إلياس وميريام ثم أعقبها بفلسفة في البند سابعاً، موضحاً الفلسفة الإسلامية في تعليم الكبار. كما يلفت نظر الباحث الجملة التي ذكرت في هذه الفلسفة بأن «ابتداء تدريس التربية الخلقية خارج إطار التربية الإسلامية يعتبر عبثاً بالتربية والدين». وهي الملاحظات التي ترتبط بالحدثة وما بعدها بشكل أو بآخر من وجهة نظر الباحث.

وارتباطاً بذلك أيضاً ما يذكره حجي أيضاً في نفس المرجع عن الأساس الحضاري والأساس الأيديولوجي حيث يبين ذلك كالتالي:

الأساس الحضاري لتعليم الراشدين⁸⁷:

إذا جاز لنا أن نأخذ الأمية مثلاً لتقديم برامج للراشدين من الأميين، فإن أبرز ما يمكن الاستشهاد به والتأكيد عليه أن الأمية لم تكن لتوجد دون وجود حرمان

87 المرجع السابق، ص 92.

لفئة أو ربما للشعب الفقير من التعليم، وما يرتبط بذلك من وقوع ظلم أدى إلى وجود الأمية. وهو ظلم تمارسه الفئة المسيطرة على مقاليد الأمور، عندما تضع قيوداً على الالتحاق بالتعليم متمثلة في المال أو الانتماء الطائفي أو الطبقي أو الموقع الجغرافي أو الجنس أو غير ذلك من قيود من شأنها حرمان أفراد يقلون أو يكثرون حسب الحال من التعليم، وعدم إتاحة فرصة بما يحقق المساواة داخل المجتمع.

ومعنى ذلك أن الظهير لهذا الوضع ظهير اجتماعي ثقافي سياسي، وربما اقتصادي أيضاً. وهو في التحليل النهائي ظهير غير حضاري لارتباط مثل هذا الواقع بالتخلف. والحال عكس ذلك في تعليم الراشدين، فمنطلقها حضاري تحضري. وتقديم برامج لتعليم الراشدين بدءاً ببرامج محو الأمية تؤكد التوجه النهضوي والتحضري، الذي ينبثق عن إرادة مجتمع للتنمية البشرية وتأكيد التفاعل القوي بين التربية والتنمية والنظر إليها وإلى التعليم بأشكاله المختلفة كعملية استثمار للموارد البشرية، وتنمية للموارد الاقتصادية

الأساس الأيديولوجي لتعليم الكبار⁸⁸:

تعليم الكبار منظومة فرعية من منظومة التعليم غير النظامي. والتعليم غير النظامي جزء من منظومة التربية والتعليم، ويخضع لما تخضع له من محددات وقوى. وترسم سياسات التعليم بعامة في ضوء السياسات العامة للدولة. وهذه السياسات العامة تحددها أيديولوجية المجتمع وعقيدته وتوجهاته. ومهما يقال عن نهاية الأيديولوجيا، قائمة عالمياً، إذ لا يوجد مجتمع بلا معتقدات دينية أخلاقية معرفية عن الإنسان والمجتمع تتكامل معاً وتتماسك. أقول: لا يوجد مجتمع بلا فكر وعقائد تقف وراء برامج السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

وتمثل الأيديولوجيا الإطار الذي يربط فلسفة التربية والتعليم بفلسفة المجتمع وتنميته، وترتبط أيضاً سياسات التعليم النظامي والتعليم غير النظامي واللانظامي معاً. وينبغي التأكيد على أن هذه الأيديولوجيا ترتبط بعوامل عدة وتتشكل في ضوء معطيات محلية وقومية وعالمية أيضاً. ويمكن أن نلمس هذا التطور في الأيديولوجيا

88 المرجع السابق، ص 101 - 102.

في ارتباطها بتعليم الكبار وصبغه بصبغتها، إذا وقفنا على توجهات هذا التعليم في المؤتمرات الدولية التي عقدت بعد الحرب العالمية الثانية.

كذلك من المفيد في هذا الصدد ذكر مراحل أحد أشكال تعليم الكبار وهو محو الأمية، وهو ما يعكس بعض المؤشرات والارتباطات بمفاهيم الحداثة وما بعد الحداثة وهي كالتالي⁸⁹:

المرحلة الأولى: محو الأمية الأبجدية (الهجائية):

تعرف الأمية بأنها حالة عدم الالمام بمهارات القراءة والكتابة لدى الفرد واقتصر المفهوم على تعلم الحروف والمقاطع بقصد فك الخط وكان هذا متفقاً مع نظريات التربية السائدة آنذاك والظروف الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى، فشيوع نظرية التدريب للمكات العقل في ذلك الوقت دون النظر إلى محتوى التدريب وغياب النظرة الاجتماعية لدور القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع والاعتقاد بأن القراءة والكتابة عملية بسيطة لا تتعدى معرفة الرموز، كل ذلك انعكس على المفهوم فاقتصر على التدريب الآلي واكتساب مهارات ميكانيكية القراءة دون مهاراتها الفكرية ناهيك عن أثر غياب الخطط المتكاملة لمحو الأمية واقتصارها على جهود فردية مبعثرة.

والنقد الرئيسي الموجه لهذا المفهوم هو انفصاله وبرامجه عن أي نشاط تربوي أو اجتماعي أو اقتصادي واعتبار الابجدية هدفاً في حد ذاتها مما لا يتمشى مع التطور التكنولوجي والمعرفي فأصبحت عديمة الجدوى غير جاذبة للدارسين، وقد استمر هذا المفهوم حاكماً لجهود محو الأمية في مصر منذ بدأت جهودها الشعبية والرسمية مع بدايات القرن العشرين.

المرحلة الثانية: محو الأمية في إطار التربية الأساسية:

في أربعينيات القرن العشرين عقب الحرب العالمية الثانية ظهر مفهوم التربية الأساسية لمواجهة مشكلات الفقر والجهل والمرض، وتعرفه اليونسكو بأنه: الحد الأدنى من التعليم الذي يهدف إلى مساعدة الصغار والكبار الذين لم يستفيدوا

89 أمال العربي مهيدي، دراسات في تعليم الكبار، سلسلة الدراسات التربوية، دار فرحة، القاهرة 2009، ص 13 - 16.

من مؤسسات التعليم النظامي ولم يتفهموا مشكلات بيئاتهم ويعرفوا حقوقهم، وواجباتهم كمواطنين وأفراد يشاركون بفاعلية في المناشط الاقتصادية والاجتماعية، والمفهوم بذلك يركز على:

- تقديم الحد الأدنى من المعارف والمهارات كشرط أساسي لبلوغ مستوى معيشي مناسب.
- ربط محو الأمية بجهود رفع مستوى المعيشة وتحسين الحياة الاجتماعية. وقد امتدت برامج مكافحة الأمية في اطار هذا المفهوم من 3-9 اشهر واستخدمت كتاباً أو أكثر يقدم للدراسين:
- * دروساً في القراءة والكتابة تمكنهم من قراءة الصحيفة - كتابة رسالة.
- * مهارات حسابية أساسية.
- * معلومات واتجاهات متصلة بصحة الفرد ومشكلات المجتمع.

والنقد الموجه لهذا المفهوم: أنه يتوقف عند الحد الأدنى لمحو الأمية لخدمة أغراض بسيطة مما يؤدي إلى نسيانه وفقده والارتداد إلى الأمية، وأنه لا يمكن المحررين الجدد من متابعة التعليم لضعف مستواهم، ولعدم توافر مواد قرائية تمكنهم من ذلك، ومن هنا جاءت فكرة المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة.

المرحلة الثالثة: محو الأمية الوظيفية (المستوى الوظيفي):

ظهر محو الأمية الوظيفي في الستينيات في اطار منظمة اليونسكو بداية كمنهج لتخطيط برامج محو الأمية أكثر منه مفهوماً جديداً لمحو الأمية، في هذا الإطار انتقلت برامج محو الأمية من مجرد فك الخط وحد أدنى من التعليم إلى المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة، وقد عرف المستوى الوظيفي بأنه اكتساب الفرد لمعلومات ومهارات وقدرات تمكنه من المشاركة الفعالة في مناشط مجتمعه الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

وتحقيق هذا المفهوم يتطلب اقدام الفرد على التعرف السليم والنطق الصحيح والفهم الواعي والنقد والقدرة على التعبير والكتابة، وقد حدث هذا التغيير بفعل

متغيرات تربوية ونفسية وبحثية ومجتمعية، وقد تميز مفهوم محو الأمية الوظيفي بنفس مبادئ المستوى الوظيفي إلى جانب رفع كفاءة الفرد الإنتاجية كهدف له، واشتملت برامجه على التدريب المهني والثقافة العلمية والتكنولوجية والأمن الصناعي وغيرها من الموضوعات المؤثرة في حياة الفرد وانتاجيته.

ومفهوم محو الأمية الوظيفي على هذا النحو يستند إلى عدد من الأسس من أهمها:

- التكامل مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وخطة التعليم عامة.
 - الاتساق مع مجال تعليم الكبار المستمر مدى الحياة.
 - التخطيط فلا مجال للارتجال فيه.
 - المردود الاقتصادي والعلمي المباشر.
 - المشاركة فجهود الاطراف المعنية بالإنتاج ضروري.
- وقد أدى هذا المفهوم إلى تقسيم برامج محو الأمية إلى:
- مرحلة الأساس: يكتسب فيها الدارس مهارات الاتصال الأساسية ومعلومات عامة.
 - مرحلة المتابعة: وفيها يتقن الدارس ما اكتسبه وينطلق في الفهم والنقد والابتكار.
- والنقد الموجه إلى هذا المفهوم:
- أنه يقصر التعليم على فئات ومجالات معينة زراعية – صناعية لها أولوية في مجالات التنمية.
 - يستهدف نفعاً فردياً لأن هدفه رفع كفاءة الفرد الإنتاجية وهذا لا يتفق مع عصر المعرفة.
 - يركز على الجوانب المهنية ويهمل الحاجات الأخرى للأمين مخالفاً لمتطلبات العصر.
 - يحتاج إلى مناهج متعددة لكل فئة ولكل بيئة وأن تكون البرامج من المرونة والقابلية للتغيير وأن يتم تكييفها بصورة مستمرة وفقاً للمناشط الاقتصادية المتعددة والمتغيرة مما يتسبب في تكلفة كبيرة جداً.

المرحلة الرابعة: محو الأمية في إطار التعليم المستمر:

ويقصد بها جميع الأنشطة والجهود التربوية النظامية واللانظامية وغير النظامية (العرضية) التي يتعرض لها الفرد في حياته، ويقوم هذا الاتجاه انطلاقاً من إن المتحررين حديثاً من الأمية يرتدون إليها مرة أخرى ما لم تتوفر لهم استراتيجيات مناسبة للتعلم ومواصلته مدى الحياة، وتتطلب برامج محو الأمية في إطار التربية المستديمة لضمان نجاحها عدة شروط منها:

- ربط الجهود المبذولة لمحو الأمية بالمواقف الحياتية للفرد.
- نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم نفسه.
- وجود بيئة اجتماعية وثقافية تساعد في عملية التعليم.

ويتحقق هذا الاتجاه من خلال المراحل التالية:

- مرحلة ما قبل محو الأمية: لتحديد الاحتياجات التعليمية للمجتمع وتهيئة مناخ مناسب لمحو الأمية عن طريق الاتصال الجماهيري.
- مرحلة محو الأمية: وتشمل جميع جهود محو الأمية لاكتساب مهارات الاتصال الأساسية والمهنية وجوانب النظافة العامة بما يحقق المعاصرة.
- مرحلة ما بعد محو الأمية: ويقصد بها كل نشاط يوظف استراتيجيات التعلم ليتمكن الفرد من: تثبيت المهارات الأساسية المكتسبة ومواصلة التعليم في أقصى حد تؤهله له قدراته، وتوظيف وتطبيق نتائج التعلم في مجالات الحياة (شخصية - اجتماعية - مهنية).

المرحلة الخامسة: محو الأمية الحضارية:

مع التطور العلمي المتنامي والسريع ومع ظهور التطور التكنولوجي في الاتصالات ومع ظهور الفلسفات النقدية والتحررية لباولو فريري وايفان ايلتسين تبنى اليونسكو مفهوم محو الأمية الحضارية بدلاً من محو الأمية التحررية تجنباً للنواحي السياسية، وفي المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الدورة غير العادية الأولى بالخرطوم عام 1987 تم اعتماد استراتيجية محو الأمية

في البلاد العربية والتي هدفت إلى تحرير الإنسان العربي من أميته الابدئية والحضارية معاً في آن واحد وذلك بالوصول إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من:

- تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب.
- الاسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنياته لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم.

وبهذا الهدف يمكن تجاوز مفهوم محو الأمية في إطاره الضيق المقصور على تعلم القراءة والكتابة باعتباره مفهوماً يتناول عملية تعليم هامشية ضيقة عاجزة عن الوفاء باحتياجات الأفراد كما وكيفا، انطلاقاً إلى مجالات أكثر اتساعاً وشمولاً ليأخذ نشاط محو الأمية مضموناً حضارياً يرتبط بحركة المجتمع وسياق التقدم الحضاري والتغيرات الاجتماعية المنبثقة عنه بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية في حد ذاته بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لاتصال الفرد بوسائل المعرفة المختلفة وبلوغ غايات أهم.

وختاماً: إن الحالة التي وصلت إليها العديد من الدول العربية بعد ما سمي بثورات الربيع العربي، وجدت حالة أخرى يمكن وصفها بـ «اللا معنى لأي معنى» وهو ما يفرض تحدياً كبيراً أمام الفلاسفة والمفكرين والتربويين في إعادة أفكارهم وقناعاتهم، والوصول إلى ما يشبه المراسي لتهديئة الإنسان في مثل هذه الأمواج المتلاطمة. على أنه مهما كانت الأفكار والفلسفات، فلن يصل إنسان هذا القرن إلى السكينة الفكرية كما كان سابقاً، فالأمواج عاتية والتحديات لا حصر لها. وهو ما يوصلنا مرة أخرى إلى موضوع تعليم الكبار، واتخاذ له ليس كأسلوب أو نوع من التعليم (نظامي وغير نظامي)، ولكن اتخاذ مثل هذا التعليم كمنهج حياة، وفلسفة وجود، فمن المهم اقتناع الفرد وكل فرد بأنه طالما فيه نفس فلا بد من مواصلة التعلم والتعليم، وأن عقل الفرد أقل بكثير من أن يصل إلى الحقيقة المطلقة والحق الدامع ، وإنما هو فرد من بداية حياته وحتى مماته يتعلم ويفهم دون الوصول إلى كمال المعرفة والفهم مهما كانت قدراته وإمكاناته.

ويجد الباحث نفسه مدفوعاً لكتابة مقولة لـ «توكفيل» يقول فيها عن المصلحة الذاتية⁹⁰ «إنها مذهب (أي المصلحة الذاتية) ليس سامياً بدرجة كبيرة، لكنه واضح ومؤكد. فهو لا يحاول أن يبلغ أهدافاً عظيمة، لكنه يبلغ كل تلك الأهداف التي يسعى إليها بدون مجهود كبير... إنها لا تولد الإخلاص العظيم، لكنها تلهم بتضحيات قليلة كل يوم، إنها بذاتها لا تستطيع أن تجعل إنساناً فاضلاً، لكنها تكوّن عدداً غفيراً من المواطنين المنظمين والمعتدلين وبعيدي النظر وأسياداً لأنفسهم، وإذا لم تؤد مباشرة إلى الفضيلة عن طريق الإرادة، فإنها تجعلها قريبة منها تدريجياً عن طريق العادات... وإذا أصبحت مهيمنة على العالم الأخلاقي تماماً، فإن الفضائل الخارقة للعادة ستكون من دون شك نادرة. بيد أنني أعتقد أيضاً أن فساداً فادحاً سيكون بالتالي أقل شيوعاً... إنها ربما تمنع بعض الناس من الصعود فوق المستوى العادي للبشرية، ولكن يبلغها، بالفعل، آخرون كثيرون ولولاها لهبطوا أسفل هذا المستوى، وبقوا هناك. انظر إلى بعض الأفراد، ستجد أنهم في منزلة أدنى. لكن انظر إلى النوع، ستجد أنه سام. ولا أخشى أن أقول إنها تبدو لي النظرية الأكثر ملاءمة من بين كل النظريات الفلسفية لاحتياجات الناس في عصرنا... وبالتالي، لا بد أن تتجه عقول أخلاقيي عصرنا إليها. وحتى لو حكموا عليها بأنها غير كاملة، فإنهم مع ذلك لا بد أن يقبلوها من حيث إنها ضرورية».

90 غيرترود هيملفارب، الطرق إلى الحداثة، التنوير البريطاني والتنوير الفرنسي والتنوير الأمريكي، ترجمة: محمود سيد أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد 367، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر، 2009، ص 240، نقلاً عن: Tocqueville, America in Democracy, pp. 3-5 (vol. II, pt. 2, Ch. 8).

المراجع:

1. أحمد إسماعيل حجي، التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، التعليم غير النظامي وتعليم الكبار واللامية، أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة 3002.
2. السيد ياسين، شبكة الحضارة المعرفية، من المجتمع الواقعي إلى العالم الافتراضي، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 9002.
3. أمال العرباوي مهدي، دراسات في تعليم الكبار، سلسلة الدراسات التربوية، دار فرحة، القاهرة 9002.
4. اميل حنا فهمي حنا، الاثنوجرافيا، مدخل العلوم التربوية في عصر «مابعد الحداثة»، المركز العربي للتعليم والتنمية، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة، 9002.
5. إيان كريب، النظرية الاجتماعية، من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، مراجعة: محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، العدد 442، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ابريل 9991.
6. ج. تيمونز روبيرتس، أيمي هايت، من الحداثة إلى العولة، رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، ترجمة: سمر الشيشكلي، مراجعة: محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة، العدد 903، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر 4002.
7. جون بيار بورتوا، هوفيت دسمات، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: نور الدين ساسي، مراجعة: عبد الله صولة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس 5002.
8. رضا هلال، تحديث التخلف، الدولة والمجتمع والإسلام في مصر، سينا للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، 3991.
9. رول ماير، البحث عن الحداثة، الفكر السياسي العلماني الليبرالي واليساري في مصر (54-8591)، ترجمة: شريف يونس، مختارات ميريت، ميريت للنشر والمعلومات، الطبعة الأولى، القاهرة 0002.
11. سامي محمد نصار، المعرفة والقوة، دراسة في نظرية تعليم الكبار في عصر ما بعد الحداثة، في: التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، يولية 0102
12. ستوارت باركر، التربية في عالم ما بعد الحداثة، ترجمة: سامي محمد نصار، تقديم: حامد عمار، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، 7002.

13. صالح مصباح، مفهوم التنوير في الفكر الفلسفي والنقدي الحديث والمعاصر: من أجل استئناف النظر، في: مجلة التسامح، العدد 72، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، صيف 9002.
14. طلعت عبد الحميد وآخرون، الحداثة.. مابعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 3002.
15. طلعت عبد الحميد، العولة ودور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة، في: دور التربية في الحفاظ على القيم العربية والأصيلة وتنمية المهارات الحياتية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس 2002.
16. طيب تيزيني، الحداثة ودور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة، في: دور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة وتنمية المهارات الحياتية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المرجع السابق.
17. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، العدد 232، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، إبريل 8991.
18. عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، العدد 272، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس 1002.
19. عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات... من الحداثة إلى العولة، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، فبراير 6002.
20. عبد الله عبد الدائم وآخرون، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي (93)، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، يناير 5002.
21. علي مبروك، لعبة الحداثة بين الجنرال والباشا، رؤية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 6002.
22. غيرتود هيملفارب، الطرق إلى الحداثة، التنوير البريطاني والتنوير الفرنسي والتنوير الأمريكي، ترجمة: محمود سيد أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد 763، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر 9002.
23. فضل الله محمد إسماعيل، نماذج من المشكلات الفلسفية، مكتبة بستان المعرفة، كفر الدوار، 1002.
24. كرين برينتون، تشكيل العقل الحديث، ترجمة: شوقي جلال، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002.

25. محمد وجيه الصاوي، ماذا بعد الحداثة، وتداعياتها على التعليم والتعلم، في: التربية في مجتمع ما بعد الحداثة، المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، يولية 0102

26. مصطفى النشار، ثقافة التقدم وتحديث مصر، الدار المصرية السعودية، القاهرة 5002.

المراجع الأجنبية:

1. Hall, S., and Gieben, B., (eds.), **formation of modernity**, the Open University, London, 1992.
2. Ritzer, G., **Sociological theory**, the McGraw-Hill Companies, Inc., 4th edition, 1996.
3. Smith, R., and Wexler, P., (eds.), **After postmodernism: education, politics and identity**, the Falmer press, London, 1995.

من قضايا تعليم الكبار

- **مدو الأمية الحضارية للجميع**

الأستاذ الدكتور طلعت عبد الحميد

محو الأمية الحضارية للجميع

أ. د. طلعت عبد الحميد*

أما قبل يجب على المشتغلين في مجالات محو الأمية العمل وفق إطار نظريات ومقاربات الأندرجيا، ووفق غايات إطار عمل العقد العربي، مع الأخذ في الاعتبار ما يلي:

- إن معرفة القراءة والكتابة وسيلة للتعلم وليست الغاية منه.
- إذا كانت العملية التعليمية التعلمية تستهدف عمليات الإكساب والتعديل والمحو للخبرات التي تتضمن قيما ومعلومات ومفاهيم ومهارات، فإن عمليات المحو يجب أن يرافقها عمليات الإكساب والتعديل.
- إن مفهوم الأمية اتسع وتجاوز مجرد اقتصار المفهوم على القراءة والكتابة، والقراءة.
- الاحتفاء بالجانب الكمي في مجال التعليم بدون النظر إلى مضمون العملية، ودرجة تكوين الشخصية الإبداعية، والاكتفاء بحسابات المدخلات والمخرجات بعيدا عن نواتج التعلم يؤدي إلى تشخيص شكلي وليس واقعيًا، فالإحصاءات الخاصة بحصر الأميين في الوطن العربي تختلف طرائق وأسس عدها الإحصائي. فالبعض ينسبها إلى عدد السكان والكثير ينسبها إلى الفئة العمرية المستهدفة سواء أكان العد عن طريق المسح أو العينة.

* كلية التربية جامعة عين شمس

- إذا لم تتضمن ثقافة مجتمع ما المضمون الحضاري تصبح خارج العصر، وتصبح معرضة للتخلف والاستهزاء والتبعية لمن يملك قوة المعرفة والتطبيق العملي للعلم.
- يجب أن تتوجه العمليات التربوية/التعليمية وفقا للأصول العلمية للتربية، فإذا كانت للصغار توجيها فلسفات ومقاربات البيداغوجيا، وإذا كانت للكبار تؤطرها فلسفات ونظريات ومقاربات الأندولوجيا، *Andragogy* باعتبارها نظرية معيارية وإطار عمل حاكم للممارسين في ميادين العمل مع الكبار وفي مجالات العمل الاجتماعي، ويسير علم تعليم الصغار، وعلم وفن مساعدة الكبار على التعلم وفق فلسفات التعليم المستمر مدى الحياة، التي تنمهي مع توجهات التنمية البشرية المستدامة.
- الإجابة عن التساؤلات القديمة المتجددة الإجابات (لماذا نعلم؟) (من يعلم؟) (ماذا نعلم؟) و(أية تربية/تعليم لأي مجتمع؟) قبيل الشروع في عمليات المحو أو التعديل أو الإكساب للقيم والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تشكل مضمون التربية/التعليم.
- إن العمل الأساسي الذي تتمحور حوله عمليات التربية /التعليم والتنمية المتكاملة لكافة جوانب الشخصية، والتنمية الذهنية للمعلم والمتعلم ومعلم المعلم هذه العمليات التي تستهدف ترقية القدرات وتنمية القدرة على إقامة العلاقات بين المعلومات لإنتاج معرفة، وتكوين شخصيات منفتحة العقل والطبع تستهدف إعمار الكون بالمفهوم الديني، واستدامة التنمية وفق رؤى علم اجتماع التنمية.
- استهداف العمل على مستوى استراتيجي، وجود براديم للبحث والعمل التربوي، بديلا عن البراديم الحالي الذي تفاقمت في ظلها المشكلات وأنتج شخصيات وعقليات تابعة تقرن التحديث بالتغريب، أو مستغرقة في الماضي تقدس ما ليس مقدسا من أفكار بشر غير معصومين من الخطأ، والنتيجة وجود حاملي شهادات جنود في الحرب التي تدار بالوكالة لتدمير نويهم، وعلى مستوى التكتيك استخدام الأدلة الخاصة بالتنمية الذهنية، وإدارة الذات وإعمال ثقافة التساؤل بديلا عن ثقافة الصمت السائدة في برامج التكوين والتأهيل والتنمية

المهنية للمعلمين والدعاة والإعلاميين بطرائق صريحة، وبطرائق تستخدم المنهج المستتر/الخفي.

أما بعد...

أكد ببيكون ضرورة التخلص من الأوهام، مثل أوهام الكهف وأوهام المسرح، قبل الشروع في اتباع خطوات المنهج العلمي لحل المشكلات وتوقعها، لذلك نحاول فهم بعض المصطلحات/المفاهيم السائدة على المسرح التربوي في معظم مؤسساته النظامية- المدارس والجامعات - وغير النظامية-مثل المؤسسات الدينية ومؤسسات المجتمع المدني-ومؤسسات التربية التلقائية العرضية مثل الأسرة والإعلام:

التربية/التعليم. ومحو الأمية:

من حيث المضمون عبارة عن (معلومات/قيم/مهارات/اتجاهات)، تستهدف تنمية كافة جوانب الشخصية-الجسدية/العقلية/الوجدانية/الأخلاقية/الاجتماعية/المهارية-على اعتبار أن المتعلم وحدة نمائية متكاملة، من خلال بيئة وبنية تعليمية توفر خبرات إثرائية ذكية (تكسب أو تعدل أو تمحو) مضامين وفق رؤية/فلسفة تنعكس في استراتيجيات وخطط وبرامج.

وإذا كانت عمليات المحو جزءاً من عمل التربية/التعليم فهذا يعني أن الاقتصار على تلك العملية لا يعني أن التعلم قد تم، كما هو سائد على المسرح التربوي، ذلك لأن إتقان (القراءة والكتابة وسيلة للتعلم وليست غاية).

لم يتم استيعاب مفهوم محو الأمية السائد على المسرح التربوي تطورات هذا المفهوم (الأمية الثقافية/السياسية/الوجدانية/العلمية/التقانية/الوظيفية/الحضارية)

وفي نفس الوقت تزداد الميزانيات المخصصة لإتقان القراءة والكتابة، وترصع التقارير والإحصاءات التي تعلن انخفاض نسب الأميين بدون الإعلان عن زيادة العدد المطلق، أو طرائق العد الإحصائي التي تعتبر الفئة المستهدفة من برامج المحو هي أعداد الأميين الكلية التي افترضت استغراق جميع من هم أقل من عمر الفئة

المستهدفة مستوعبين في مؤسسات التعليم الأساسي، وأن الفئة العمرية الأكبر من الفئة المستهدفة غير موجودين، ناهيك عن طرائق العد الإحصائي ودقته (عينة/ مسح)

ويشهد المسرح التربوي طرائق التلقين وآلية الاستقبال والإرسال للرسالة (الكتاب المقرر)، وهذا الكتاب المقرر يندر السماح بالخروج عليه ضمانا لجودة التذكر بعيدا عن الإبداع واستهداف التوقع، ومع تراكم سنوات التعليم بتلك الاستراتيجيات يتم تنمية الرؤية الميكروسكوبية الحولاء التي تكبر ما ليس كبيرا ولا تستطيع رؤية القضايا والمشكلات بطرائق كلية شاملة، بالإضافة إلى تقديم المعلومات كما لو كانت حقائق، مع نموذج موحد للإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالأجزاء المتفرقة في المقرر إمعانا في تنمية الاعتقاد في إطلاقية المعلومات وقطعيتها بعيدا عن النسبية والاحتمال، وهذا يؤهل لتنمية التعصب / الدوجماتيقية المولد للتطرف وعدم قبول الرأي أو الشخص الآخر، ومع نواتج عمليات المرسل والمستقبل وسلبية المتلقي بصفة تراكمية مستمرة مع غياب التفكير الناقد والشك المنهجي يصبح لدى المتعلمين القابلية للاستهزاء، ولا يدرك دعاة المذهبية الدينية أن بداية المذهبية كانت نتيجة لخلاف سياسي حول من يصبح حاكما وتحول الخلاف السياسي إلى خلاف ديني يتقاتل حوله أصحاب الدين الواحد مع دعم القوى المهيمنة على عسكرة العولمة وفق الاستراتيجية التي توجهها مقولة (فرق تسد).

الإشكالية الرئيسية أن معظم فلسفات وسياسات ومناهج التعليم لا ترى منطق العلم القائم على وحدة وتكامل المعرفة والتطبيق العملي للعلم، في الوقت الذي تخطط المناهج وفق منظور المواد الدراسية المنفصلة ويتم وفق هذا التشعب المبكر في سنوات التكوين الأولى. والحديث المبكر عن التخصص الدقيق، هذا يوجه فكر القائمين على أمر منظومة التعليم البيداغوجية المنفصلة عن الأندرجية وضعف الرؤية لإمكانيات تكاملهما في إطار منظومة للتعليم/التعلم المستمر مدى الحياة والتعليم المعاد **Recurrent Education**، وهذا دعم للرؤية الميكروسكوبية الحولاء (التي تتصور أن إتقان مهارات القراءة والكتابة غاية للجهود والأموال التي يتم إنفاقها لمحو الأمية الأبجدية بدون النظر إلى من يعرفون القراءة والكتابة

ومعلومات عن تخصصات متنوعة ويحملون شهادات وأسلحة لتدمير أوطان آبائهم وأجدادهم. إذن القراءة والكتابة وسيلة يتحدد استخدامها بذهنية وعقلية وشخصية أسهمت المؤسسات التربوية التعليمية في تكوينها، في الوقت الذي لا تحظى برامج وأدلة التنمية الذهنية وأدلة إدارة الذات في تكوين المعلم ومعلم المعلم والمنسق ومدرب المنسق، فالأدلة تستهدف تكوين شخصية منفتحة العقل والطبع من خلال تنمية القدرات والمهارات الخاصة بالتفكير الناقد والتفكير التباعدي والتمكين من خطوات المنهج العلمي في اتخاذ القرارات باعتبارها متطلبات للوجود الحضاري الفاعل. حيث لا ثقافة بدون انعكاس المضمون الحضاري في أسلوب حياة / ثقافة مجتمعات عصر الحداثة وما بعدها.

محو الأمية الحضارية للأمي والمتعلم ومعلم المعلم:

صاغ هذا المفهوم محي الدين صابر في إطار العمل العربي المشترك في شكل استراتيجية تجمع نوعين من الأمية: الأمية الكبرى تشير إلى تخلف المجتمع، وأممية صغرى أبجدية لها صلة وثيقة بالأولى. ويتشكل هذا المفهوم من خلال استيعاب المفاهيم والتطورات التي لحقت بالمفهوم وتجاوزتها في نفس الوقت، فيستهدف هذا التوجه ترقية أسلوب حياة المتعلم /ثقافته في هذا العصر الذي يعتمد في اقتصاده على المعرفة ويحتاج إلى تكوين ذهني ونفسي ينتج شخصيات منفتحة العقل والطبع وممكنة من التواصل والتشارك في تحقيق قيم مضافة من خلال إبداعاتهم القابلة للتطبيق، ونقترح أن يشمل هذا المفهوم المكونات التالية:

- محو الأمية العلمية والتقنية

بعد أن أصبحت التقنيات تحصرنا وصارت جزءاً من التكوين الجسماني في صورة أعضاء صناعية في القلب والأطراف، أصبح من المسلمات أن العلم والتقانة من مكونات الحياة والثقافة المعاصرة، والعلم نشاط بشري، يشمل فروعاً ومقاربات تعتمد على المنهج العلمي الذي يعتمد على التفاعل المتبادل بين التفكير الإبداعي والملاحظة والتجربة وعمليات القياس والاستقراء واستخدام العلاقات الزمانية المكانية والتنبؤ لإنتاج علاقات جديدة لتنظيم الذات وإدارتها للتفاعل مع البيئة وحل المشكلات وتوقعها.

وهذا يتطلب تعريف طبيعة العلم وحدوده، والمفاهيم الأساسية للعلم، وتطبيقاته، وقيم العلم، واستخدامات المعرفة العلمية في السياسات العامة، وتبسيط المبادئ والأفكار وطرائق التفكير العلمية وما يرتبط بها من مفاهيم، وشرح المبادئ الأساسية وكيفية الاكتشافات العلمية، حتى تصبح الثقافة العلمية مكونا رئيسا من مكونات الثقافة وأساليب الحياة في المجتمع الذي يستهدف التحديث وترقية أسلوب حياته، وتوعية المشتغلين بالبحث العلمي أن التحولات المعرفية أصبحت تتم الآن من خلال انقطاع أبستمولوجي وليس من خلال التراكم في عصر أصبح فيه (البقاء للأسرع والأكثر إبداعا).

ويبدو أن التربويين العرب المشتغلين بمجال تعليم الكبار لم يجدوا ضرورة لتفعيل تصريح رئيس اليونسكو عام 1993 في بداية مشروع 2000stI لمحو الأمية العلمية والتقنية للجميع(إن هدف التعليم للجميع لابد أن يكون ذا صلة وثيقة بجميع مستويات محو الأمية العلمية والتقنية).

- محو الأمية الوجدانية

كان اهتمام العلماء بالذكاء منصبا على العمليات المعرفية-الانتباه، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات-وفق رؤية ثبات الذكاء الذي يتجلى في أداء المهام، إلى أن توصلوا إلى الذكاءات المتعددة (الذكاء المجرد/ اللغوي/ الرياضي/الميكانيكي/ الموسيقي/الحسي/الجسدي/الحركي/الشخصي/الاجتماعي/الوجداني ثم أضاف جاردرنر الذكاء الوجداني).

ونظرا لأن التطرف الفكري يعد المرحلة الأولى للتطرف السلوكي/ الديني/ السياسي/ الجيلي، لهذا فإن محو الأمية الوجدانية تعد مطلبا مهما ومدخلا من مقاربات التنمية الذهنية للتحسين الداخلي من غواية المتطرفين. حيث يوفر الذكاء الوجداني للذات فهم وإدراك المشاعر والتعاطف مع الآخرين، والوعي بالذات وتنظيمها وإدارة الانفعالات وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يساعد في عمليات إدارة الذات وتحسينها واتخاذ القرارات الرشيدة مع ارتفاع الروح المعنوية وارتفاع درجات الرضا الوظيفي المرتبط بالرضا عن النفس وعن الحياة، والتمكين

من مشاركة الآخرين في السراء والضراء فالمشاركة عملية اندماج عقلي عاطفي في مواقف اجتماعية.

وتشير بعض الدراسات إلى أن العنف السلوكي والإرهاب يبدأ بفكرة ووجدان تم تكوينه قد يدفع صاحبه إلى تدمير نفسه وقتل أو إيذاء نويه، وربما أصبح التساؤل عن دور ومحتوى ونوعية التعليم/ التربية حاضرا في الحديث عن المؤسسات التعليمية ومنسوبيها، وعن مدى علاقة التربويين في تكوين/مواجهة الإرهاب.

- التنمية الذهنية (تكوين عقل جديد متمكن من إنتاج المعرفة)

عملية تستهدف تكوين العقل المكون للمعرفة المتمكن من إقامة العلاقات بين المعلومات التي جعلها التربويون في مواد/مقررات دراسية منفصلة، إلى جانب أن تغيير طرائق التفكير وتنمية الرؤية الكلية المنظومية وإعمال ثقافة التساؤل والتفكير النقدي والتباعدي يمكن أن يؤدي إلى التحصين الداخلي والأمن الفكري ونزع جرثومة التخلف/التعصب/وهم امتلاك الحقيقة المطلقة، وتوجد أدلة عديدة يمكن استخدامها أثناء عمليات التعليم والتعلم بطرائق مباشرة وغير مباشرة باستخدام استراتيجيات المنهج الصريح والمنهج المستتر/الخفي، وإذا كان فاقد الشيء لا يعطيه، فإن التنمية الذهنية تعد مطلبا رئيسا في برامج التربية/التعليم/التدريب للمتعلم والمعلم ومعلم المعلم.

مدو الأمية الوظيفي

يعد التصور الذي يتبنى مفهوم مكافحة الأمية الأبجدية تصورا قاصرا يرى الأمي مواطنا محدود القدرات، وتكون القراءة والقراءة هدفًا، وتبنت اليونسكو منذ أكثر من نصف قرن مفهوم التربية الأساسية الذي يستهدف تعرف المتعلمين على حقوقهم وواجباتهم وفهم مشكلاتهم، وتبع ذلك في الستينيات الحديث عن المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة وارتباط ذلك بعمل المتعلم، إلى جانب رفع كفاءة الفرد الإنتاجية كهدف يشمل التدريب المهني، والثقافة العمالية والأمن الصناعي، من خلال منهج متكامل يشمل برامج مهنية وإرشادية واقتصادية وصحية، واستهداف

فتح الطريق لمواصلة التعليم، ثم تم توسيع المفهوم ليشمل الأبعاد السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

ولقد أكدت مؤتمرات مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس بمشاركة الألكسو في السنوات الماضية على: (فشل المدخل التعليمي في محو الأمية الأبجدية، وضرورة أن يتكامل المدخل التعليمي مع الاقتصادي والثقافي).

حيث إن كثيرا من الأميين يعانون من الفقر والحرمان الاقتصادي، كما أن كثيرا من المتحررين من الأمية ومن حاملي الشهادات العليا والمتوسطة لديهم ثقافة تستهدف تدمير أوطانهم.

ونسأل كل من ينضم إلى مذهب أو جماعة تعتقد في امتلاكها الحقيقة المطلقة في الأمور الدينية وتمارس العنف لنصرة الدين من وجهة نظرهم، إذا كان لديهم تفكير نقدي يكشف التناقض بين النص/الكلام والفعل، ويعرف أن الأسباب الأولى للانقسام كان خلافا حول من حقه أن يصبح خليفة وتحول هذا الخلاف الديني السياسي إلى خلاف مذهبي ديني نتأجه كانت الفرقة والقتال، وبالتالي تصبح الدعوة نحو التقريب بين المذاهب، والتنمية الذهنية والتنمية الثقافية من الأدوار الرئيسة التي يمكن أن تقوم بها المؤسسات التربوية/ التعليمية النظامية Formal Education في المدارس والجامعات، وغير النظامية non formal Education في دور العبادة والأندية، ومؤسسات التعليم العرضية In Formal Education في الأسرة والإعلام.

وفي هذا الصدد نجد مراد وهبة يدق ناقوس الخطر منذ ما يقرب من نصف قرن قائلا: إذا لم يكن العقل إبداعيا يصبح إرهابيا.

أخيرا ندعو إلى تغيير الفكر والبراديم التربوي قبل أن ينفرد عقد الوطن.

المصادر

- طلعت عبد الحميد، 2015، دليل إدارة الذات بالقيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- طلعت عبد الحميد، 2004، العولة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، دار فرحة.

تقارير العدد

التقرير الختامي للمؤتمر الثالث عشر لتعليم الكبار

العقد العربي لمحو الأمية 2015 - 2024

«توجهات، وخطط، وبرامج»

التقرير الختامي للمؤتمر الثالث عشر لتعليم الكبار العقد العربي لمحو الأمية 2015 - 2024 «توجهات، وخطط، وبرامج»

في إطار التعاون بين مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، والهيئة العامة لتعليم الكبار في مصر، وكلية التربية جامعة عين شمس، بالإضافة إلى مساهمة بعض المؤسسات في هذا المؤتمر، وهي: مؤسسة بلان الدولية، ومؤسسة عامر الخيرية، ولجنة محو الأمية بأندية الروتاري مصر، والمؤسسة العربية للاستشارات التربوية والتدريب، وجمعية الصعيد للتربية والتنمية، عُقد المؤتمر الثالث عشر لتعليم الكبار بمقر دار الضيافة جامعة عين شمس خلال الفترة من 14 - 16 أبريل 2015، وكان موضوع المؤتمر «العقد العربي لمحو الأمية 2015 - 2024 توجهات وخطط وبرامج». وفيما يلي تقرير شامل عن فعاليات المؤتمر.

أهداف المؤتمر:

- تعزيز قدرات الدول العربية في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. اقتراح آليات جديدة تمكن الدول العربية من تفعيل خططها الوطنية لتنفيذ العقد العربي لمحو الأمية.
- الاستفادة من التجارب العربية والعالمية في مجال محو الأمية.
- إقامة المشروعات المشتركة وتعزيز سبل التعاون لتنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- رفع مستوى كفاءة العاملين في مجال محو الأمية من معلمين ومسؤولين عن التخطيط والإدارة، لتمكينهم من تنفيذ برامج وتوجهات العقد العربي لمحو الأمية.

محاوِر المؤتمِر:

تناول المؤتمِر المحاوِر التالفة:

- واقع الأمفة فف الدول العرففة.
- التجارب العرففة والعالمفة فف مبال مالم الأمفة وتعلفم الكبار.
- الإءراءات والفساسات اللف تنبناها الدول العرففة لتنفلذ العءد العرفف لمالم الأمفة.
- الأدوار الءففة للءامعات ومراكز تعلفم الكبار فف تنفلذ العءد العرفف لمالم الأمفة.
- دور الءمفعات الأهلفة ومؤسسات المءمع المءنفل فف تنفلذ العءد العرفف لمالم الأمفة وتعلفم الكبار.
- البرامء والمناهء الموضوعة لمالم الأمفة وتعلفم الكبار فف مسؤهاا الءضارف.
- الصفء الءففة لمالم الأمفة: «الأمفة الثقاففة - الأمفة الوظففة - والأمفة الءضارف...الخ».
- اسءءءام التّقانات الءففة فف مبال مالم الأمفة وتعلفم الكبار.
- مالم الأمفة وتعلم الكبار باسءءءام مءءل المهارات الءفافة.
- دور الإعلام فف الوءعة والءءء لتنفلذ العءد العرفف لمالم الأمفة.

المشاركون فف المؤتمِر:

عءء المشاركون: شارك فف فعالفات المؤتمِر ءوالف (500 مشاركاً) فمءلون الباءءفن، والهفئات الءبلوماسفة، والوزارات الرسمفة بءمهورفة مصر العرففة، وعشر دول عرففة أءرى هف: (ءمهورفة السوءان، ومملكة البءرفن، والمملكة العرففة السعوءفة، وقطر، وسلطنة عمان، وتونس، والمملكة الأردنفة الهاشمفة، والءزائر، والفمن، وفلسطفن).

ءلسات المؤتمِر:

عءء المؤتمِر على مءى ثلاثة أفام، تم ءلالها عءء اثننفل عشرة ءلسة عمل وبعء، منها ثمان ءلسات اهءمء بمناقشة أوراق العمل والبعء المءءمة، وءءوان

علميتان، الأولى: بعنوان (القراءة والثقافة)، والثانية بعنوان: (دور مؤسسات المجتمع المدني في مواجهة الأمية)، بالإضافة إلى محاضرة تذكارية حول «الأبعاد الحضارية لقضيته الأمية وتعليم الكبار» ألقاها أ.د/ سعيد إسماعيل علي. وعلى هامش المؤتمر تم تنظيم (مائدة مستديرة لمناقشة آليات تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية في البلدان العربية) ضمت وفود الدول العربية المشاركة في المؤتمر. وفيما يلي موجز لجلسات عمل المؤتمر:

أولاً- الجلسة الافتتاحية:

عقدت الجلسة الافتتاحية للمؤتمر في تمام الساعة الحادية عشرة صباحاً، يوم الثلاثاء الموافق 14 أبريل 2015، وبدأت بآيات من الذكر الحكيم، ثم السلام الوطني لجمهورية مصر العربية. أعقب ذلك كلمة الدكتور/ عاشور أحمد عمري، مدير مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس ومقرر عام المؤتمر، الذي رحب فيها بالسادة الأساتذة العلماء والباحثين ووفود الدول العربية المشاركين في المؤتمر، ثم أشار في كلمته إلى خطورة تفشي الأمية في جسد الوطن العربي وأثارها السلبية على التنمية في المجتمعات العربية؛ مما يشكل تحدياً أمام تقدم ونهضة الأمة العربية، كما أشار إلى أن الجهود الفردية في مجال محو الأمية لم تحقق نتائج ملموسة على أرض الواقع؛ لذا كان لابد من تبني مشروع قومي عربي يستهدف القضاء على الأمية وتجفيف منابعها وتطوير برامجها لتتواءم مع متطلبات العصر، أملاً في إعلان الدول العربية دولاً خاليةً من الأمية خلال هذا العقد، كما تقدم بالشكر إلى الجهات الراعية للمؤتمر، وفي مقدمتها «المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم»، وكذلك السادة رعاة المؤتمر:

- **معالي أ.د/ السيد عبد الخالق،** وزير التعليم العالي
- **معالي أ.د/ محب محمود كامل الرفاعي،** وزير التربية والتعليم
- **معالي أ.د/ حسين محمد عيسى،** رئيس جامعة عين شمس
- **معالي أ.د/ عبد الله حمد محارب،** مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

كلمات السادة رعاة المؤتمر

- ❖ ألقى المهندس/ محمد عفيفي رئيس الهيئة العامة لتعليم الكبار كلمة شكر للسادة الحضور وأشاد بالدور المهم للمؤتمر السنوي لتعليم الكبار الذي يثري حركة البحث العلمي في مجال تعليم الكبار.
- ❖ وأعرب الأستاذ الدكتور/ طلعت عبد الحميد ممثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تمنيات معالي الدكتور/ عبد الله محارب مدير الألكسو، بأن يهتم المؤتمر بإليات تنفيذ العقد والاسترشاد بالخطط والبرامج التي أنجزتها المنظمة مثل الخطة العربية لتعليم الكبار، واستراتيجية محو الأمية الحضارية والتقانية، ومعايير اختيار معلمي الكبار.
- ❖ ألقى الأستاذ الدكتور/ عبد الوهاب محمد عزت، نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع والبيئة كلمة ترحيب بالسادة الحاضرين مؤكداً أهمية تعليم الكبار في تنمية المجتمع والارتقاء بحياة المواطن.
- ❖ جاءت كلمة السيد الأستاذ الدكتور/ حسين محمد عيسى، رئيس جامعة عين شمس موضحة أهمية عنوان المؤتمر ورعاية معالي وزير التربية والتعليم له، ويأمل أن يكون للمؤتمر دور مهم في تفعيل العقد عربياً.
- ❖ أوضح معالي الأستاذ الدكتور/ محب محمود كامل الرافعي، وزير التربية والتعليم في كلمته أن خطر الأمية يشكل تهديداً حقيقياً أمام التنمية، وفي هذا السياق تواجه مصر مشكلات شتى لبناء مجتمع معرفي، مما يحتم إيجاد آليات عديدة منها القضاء على الأمية والتحفيز على التعلم مدى الحياء بتنظيم حزمة من الخطط والاستراتيجيات، فيجب تضافر جهود الدولة للقضاء على هذه المشكلة وتحفيز شباب الجامعات للمشاركة في محو الأمية كشرط من شروط التخرج.
- ❖ أعقب ذلك تكريم عدد من رواد التربية وتعليم الكبار ومديري مراكز تعليم الكبار السابقين، حيث تم إهداء درع الجامعة لكل من:

وزير التربية والتعليم

– معالي أ.د/ محب محمود كامل الرافعي

– أ.د/ يحيى عبد الوهاب الصايدي

كما تم إهداء درع المركز لكل من:

- أ.د/ عبد الوهاب محمد عزت

- أ.د/ إبراهيم محمد إبراهيم

- أ.د/ شاكر محمد فتحي

- أ.د/ سعيد محمد السعيد

- أ.د/ سعيد إسماعيل علي

اليوم الأول. الجلسة الأولى بعنوان/ وثيقة الإطار العام للعقد العربي رؤى تفعيلية.

رئيس الجلسة أ.د/ شاكر محمد فتحي

مقرر الجلسة أ.د/ محسن خضر

تناول د/ **عاشور أحمد عمري** عرضاً لوثيقة العقد العربي لمحو الأمية والتي طرحها المستشار عدلي منصور إبان مؤتمر الكويت،

وتحدثت أ.د/ **إقبال السالموطي** عن مبادرة ورؤية مستقبلية لدور الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية 2015 – 2024.

من مقترحات الشبكة لتنفيذ العقد العربي لمحو الأمية 2015-2024: المشاركة في تنفيذ برنامج العمل والخطة الفنية الواردة ضمن التقرير الختامي للجنة التنسيقية للعقد العربي 2015: 2024 في 12 : 13 / 1 / 2015 وأهمها حصر عدد الأميين، بناء قواعد بيانات للأميين واحتياجاتهم وسد منابع، وبرامج ما بعد محو الأمية، تطوير المناهج وأساليب التقويم، الإعداد والتنمية المهنية لمعلمي محو الأمية، وتحسين بيئة التعلم للأميين وبخاصة النساء في المناطق النائية والمهمشة ومناطق النزاعات المسلحة والنازحين بسبب ثورات الربيع العربي، والعمل على تحقيق جودة التعليم النظامي لتقليل معدلات التسرب والمرتبطة ارتباطاً مباشراً بمعدلات الأمية، والعمل على تعميم التجارب الناجحة من خلال المنظمات الدولية والإقليمية، ووضع نماذج للبرامج والمشروعات التي تحقق أهداف العقد العربي، وتجريب بعض النماذج الناجحة المطروحة عالمياً، والدعوة لتمويل التعليم (بالرغم من

الظروف الطارئة)، والتسويق الاجتماعي والحشد لتعبئة قيادات مساندة (سياسية / نخبة / ثقافية/ قطاع خاص / إعلام)، ووضع معايير ومؤشرات لقياس جودة برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

تحدثت أ. **سهام نجم** حول شراكة تربوية تحقق التنمية المستدامة.

الشراكة مع المنظمات والمؤسسات الأهلية فرصة لتحقيق تحالف إستراتيجي لشراكة تربوية وتنموية لما تمتاز به من خصائص، منها توفير متطوعين أو متخصصين تنمويين، والعمل وفق رؤية تنموية تحقق التنمية المستدامة طويلة الأجل، والوصول إلى المجتمعات المحلية، وتحديد الاحتياجات وفق أولويات الفئات المستهدفة والمستفيدة، وتوفير إمكانيات متخصصة لدى الشركاء، وإطلاق مبادرات وإبداعات وأفكار جديدة، والقدرة على سرعة اتخاذ القرار وتحقيق المرونة، وإشراك الفئات المستفيدة والمستهدفة في العملية التربوية والتنموية. ومن أهم الآليات: تعزيز الشراكة مع الجمعيات والمنظمات الأهلية، ودعوة ومشاركة ممثلي الجمعيات الأهلية إلى المشاركة في كتابة التقارير التقييمية، إنشاء المنتدى الوطني لتطوير وجودة التعليم يتشكل من ممثلي المجتمع المدني والقطاع الخاص ومؤسسات التنمية المستدامة، ومراجعة قانون التعليم والتشريعات المعنية، ومشاركة ممثلي الجمعيات الأهلية في وضع السياسات والخطط الإستراتيجية التعليمية وتقييمها، وبناء قاعدة معلومات وبيانات دقيقة، وتمثيل الجمعيات الأهلية في الهياكل المؤسسية والمنتخبة، وكذا تطوير القدرات البشرية لإدارات الجمعيات الأهلية على جميع المستويات لتعرف طبيعة المجتمع المدني والجمعيات الأهلية والإنجازات التي حققتها على الواقع.

وتحدثت أ. **سامية أحمد المليجي**: عن تجربة منظمة بلان الدولية في محو الأمية وتعليم الكبار ”برنامج نتعلم للحياة مدخل جديد لرفع الوعي والتعلم والتمكين».

يعد محو الأمية وتعليم الكبار واجباً وطنياً ومسئولية قومية وسياسية على الجميع، ويسعى برنامج التعلم بهيئة بلان إلى خفض نسبة الأمية وتمكين الأفراد، ورفع جودته. وتسعى بلان في سبيل ذلك بتنفيذ عدد من البرامج التنموية والتعليمية، منها استخدام منهجية نتعلم للحياة (REFLECT-)، وهذا المنهج أثبت نجاحاً

في العديد من دول العالم. فقامت مؤسسة بلان بالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار ووزارة التضامن الاجتماعي بتنفيذ برنامج نتعلم للحياة في الخطوات التالية: تحديد الجمعيات الأهلية والأنشطة التي سيتم التعامل معها، واختيار مسيرات بناء علي معايير عن طريق لجنة من هيئة تعليم الكبار والجمعيات الأهلية ومنظمة بلان، تنفيذ حصر فعلي بأعداد الأميين عن طريق متطوعين من الجمعيات الأهلية والمسيرات التي تم اختيارهم، تدريب المسيرات والمشرفين من الهيئة والجمعيات الأهلية علي منهجية نتعلم للحياة، وفتح حلقات دراسية لمدة 9 شهور بمنهجية نتعلم للحياة، ومتابعة ولقاءات دورية مع المسيرين والمشرفين لتبادل الخبرات ومناقشة الإنجازات والمعوقات وتذليلها، ويتم تقييم البرنامج عن طريق المشرفين، المسيرات، الدارسين.

وألفت د/ **إيمان الغمراوي** كلمة عن أندية الروتاري... ومحو الأمية

استطاعت الأندية الروتارية في مصر خلال 15 عام من الخبرة أن تساهم بشكل كبير في القضاء على الأمية، حيث تم تطبيق هذا البرنامج في مناطق عديدة منها: قصور الثقافة، والمجلس القومي للأمومة والطفولة، ووزارة الداخلية متمثلة في قطاع الأمن المركزي، ووزارة التربية والتعليم متمثلة في بعض مديريات الإدارات التعليمية حيث ساهمت في علاج ظاهرة التسرب بين التلاميذ في المدارس الابتدائية. وقد تمت شراكة بين أندية الروتاري بمصر ممثلة في الاتحاد النوعي للأندية الروتارية بمصر، وبالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار (إحدى المؤسسات الحكومية) في مبادرة « العلم قوة » لاستهداف 10000 أمي في محافظات الفيوم -القليوبية -الجيزة -الإسكندرية خلال عام 2012 - 2014. على أن يتم التدريس في فصول محو الأمية باستخدام برنامج CLE (المواجهة المكثفة لاستخدامات اللغة)، وهو البرنامج الذي يتبناه الروتاري ومعتمد من الهيئة العامة لتعليم الكبار، وقد تم دخول جميع الدارسين للدورات الامتحانية في المواعيد المحددة لها من قبل الهيئة العامة لتعليم الكبار وهي الجهة الحكومية المعتمدة المنوط بها قضية الأمية في مصر، وتراوحت نسب النجاح من 82٪ إلى 98٪ طبقا لكل محافظة، بإجمالي عدد ناجحين 8767 من إجمالي عدد المقيدون بالمشروع 10000 أمي بنسبة نجاح / مقيد. 87,6٪.

وقام الأستاذ تامر بركات بعرض تجربة مؤسسة عامر الخيرية في محو الأمية
وتعليم الكبار (مشروع عامر القومي لتعليم الكبار)

من ضمن أنشطتها مشروع تعليم الكبار ومحو الأمية (مشروع عامر القومي).
لمساندة الحكومة في حل تلك المشكلة، وتم توقيع بروتوكولات تعاون بين مؤسسة
عامر الخيرية والهيئة العامة لتعليم الكبار بتاريخ 21/2/2014 في نطاق 10
محافظات داخل جمهورية مصر العربية. البروتوكول الأول نظام الفصول النظامية
والفصول الحرة والبروتوكول الثاني بروتوكول قرية متعلمة منتجة. وتم تنفيذ خطة
العمل المعدة لهذا المشروع، وقامت بالإعلام والدعاية عن المشروع - عن طريق
وبسترات وبنرات ومنشورات توزع في القرى عن طريق كل فريق العمل داخل كل
قرية. لجذب الدارسين وعن طريق الحوافز والمكافآت، وتم تخصيص ميزانية شهرية
من مؤسسة عامر الخيرية كراتب شهري للمدرسين العاملين في هذا المشروع بجانب
ماليات الهيئة العامة لتعليم الكبار كنوع من المساهمة وتحفيز المدرسين على العمل.
وتم عرض نسبة المتحررين من الأمية، ويتجدد الأمل باستمرارية العطاء واستهداف
الأميين في أماكنهم حيث التحرر من عبودية الأمية وإشراق شمس التنمية.

الجلسة الثانية

رئيس الجلسة أ.د/ **عبد العزيز السنبلي**

مقرر الجلسة أ.د/ **طلعت عبد الحميد**

عرض أ.د/ **طلعت عبد الحميد** ورقة عن محو الأمية الحضارية للجميع

أصبح العلم والتقانة من مكونات الحياة والثقافة المعاصرة وأصبح من الضروري
التوجه لأنواع أخرى من محو الأمية بخلاف الأمية الأبجدية، ومنها محو الأمية
الوجدانية، والتنمية الذهنية (تكوين عقل جديد متمكن من إنتاج المعرفة)، ومحو
الأمية الوظيفي والأمية العلمية والتقانية، كما يعد التصور الذي يتبنى مفهوم مكافحة
الأمية الأبجدية تصورا قاصرا يرى الأمي مواطنا محدود القدرات والقراءة والقراءة
هدفاً، وتبنت اليونسكو منذ أكثر من نصف قرن مفهوم التربية الأساسية الذي
يستهدف تعرف المتعلمين على حقوقهم وواجباتهم وفهم مشكلاتهم، وتبع ذلك في

الستينيات الحديث عن المستوى الوظيفي للقراءة والكتابة وارتباط ذلك بعمل المتعلم، إلى جانب رفع كفاءة الفرد الإنتاجية كهدف يشمل التدريب المهني، والثقافة العمالية والأمن الصناعي، من خلال منهج متكامل يشمل برامج مهنية وإرشادية واقتصادية وصحية، واستهداف فتح الطريق لمواصلة التعليم، ثم تم توسيع المفهوم ليشمل الأبعاد السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية. ولقد أكدت مؤتمرات مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس بمشاركة الألكسو في السنوات الماضية: (فشل المدخل التعليمي في محو الأمية الأبجدية، وضرورة أن يتكامل المدخل التعليمي مع الاقتصادي والثقافي).

وعرض الأستاذ الدكتور **رأفت رضوان** ورقة بعنوان: نحو إطار منهجي لبرنامج وطني للقراءة في ضوء التجارب العالمية

مع اقتراب نهاية عقد القراءة الذي أطلقته اليونسكو، فقد حاولت أن تقدم نوعاً من التحليل لما واجه هذا العقد من تحديات وما أنتجه من معارف يمكن أن يستفاد بها في السنوات القادمة أو لمن يريد أن يطور من برامجه اعتماداً على تلك الدروس المستفادة وذلك من خلال ورش عمل متتالية وندوات بالإضافة إلى تقارير العديد من الخبراء. وسوف أحاول في هذه الورقة أن ألقى الضوء على ما انتهت إليه تلك الجهود علنا نوظف ما قد يكون مفيداً في برامجنا لمواجهة قضية الأمية والتي طالت مواجهتها لأكثر من مائة عام على الأقل. وهناك تحديات في قضية الأمية منها: ضعف السياسات الوطنية للقراءة، والمركزية، وضعف التأييد والمساندة، وضعف الحكمة وقلّة دور المجتمع المدني، بالإضافة إلى تراجع دور البحث العلمي، وصورية التقويم والمراجعة، وكذا عدم موضوعية قياس الأثر الكلي. ومن العوامل الأساسية في نجاح برامج القراءة: الإرادة السياسية، والبرامج المتنوعة، وبناء القدرات، وتعظيم دور مؤسسات البحث العلمي التربوية المتخصصة في مجال تعليم الكبار، والمشاركة المجتمعية، والتقويم والمتابعة، وتعبئة الموارد، والتعاون الإقليمي والدولي.

وعرض **أ.د. فيليب إسكاروس** ورقة بحثية حول إثراء ثقافة الأميين خلال برنامج

مقترح للتربية الإعلامية

عرضت الورقة البحثية أحدث نظرية للثقافة التي نشرت عام 2011 وتركز على افتراض أن الإنسان كفرد اجتماعي هو وحدة الدراسة الثقافية، وهو وسيلة وهدف للتثقيف. وقد رأى تطبيق ذلك خلال استحداث برنامج مصري (للتربية الإعلامية) ليكون برنامجاً فرعياً في برامج محو الأمية الشائعة الآن. تم تخطيط برنامج (التربية الإعلامية) وفقاً للمنظور المستقبلي وملخصه ما يلي: الرؤية: اعتبار البرنامج كحلم بلا سقف زمني و نرغب في الوصول إليه من أجل إثراء ثقافة الأميين بمراكز محو الأمية، والرسالة: هي توصيات لتحقيق الرؤية كحلم، ولأهداف: كعمليات وجهود مبذولة خلال فترة زمنية محددة لتنفيذ الرسالة. وقدم البحث إطارين مرجعيين لتطبيق برنامج التربية الإعلامية وهما: إطار مرجعي لحصة في التربية الإعلامية عن الدراما المصرية، ويتضمن سبعة محكات لحوار المعلم مع الأميين. وإطار مرجعي لحصة في التربية الإعلامية عن مباراة كرة قدم، ويتضمن ستة عشر محكا لحوار المعلم مع الأميين. وانتهى البحث بقائمة من واحد وعشرين مصدرا إنجليزيا، مع التعقيب على وظيفة كل منها في إعداد الورقة البحثية.

وتناولت **أد/ وفاء يسري** ورقة حول معايير ومتطلبات استخدام محو الأمية المعلوماتية للطلاب

تعد محو الأمية مقياساً لإظهار قدرة الإنسان على التكيف المجتمعي ولقد تنوعت الأمية المعلوماتية ما بين أمية التعامل مع الأدوات ومصادر المعلومات، والنشر والتكنولوجيا البارة والنقد الموضوعي. وينبغي علينا أن نفهم التغيرات الجوهرية التي ستحدثها «ثورة المعلوماتية». ولعله أقرب ما يكون إلى الدقة تكييفنا للخطة المعرفية الراهنة على مستوى العالم، بأنها لحظة توقف، تمهيدا لانطلاقة جديدة نظرية ومنهجية، فالمشكلات المعروضة أمامنا تتحدى المناهج والنظريات العلمية والاجتماعية التي سادت طوال القرن العشرين. ومن أهم سمات المشهد العالمي الراهن توفر إرادة سياسية لدى دول متعددة لتدعيم عملية بناء مجتمع المعلومات العالمي، وخصوصا فيما يتعلق باستحداث أطر قانونية جديدة ومعايير لتشجيع تنمية البنية التحتية المعلوماتية والربط بينها. وهناك مشروعات لإنشاء «طرق معلومات سريعة» لتدعيم عملية تبادل الخدمات والمنتجات المعلوماتية على

نطاق عالمي، غير أنه ينبغي أن نلاحظ أن الدول الصناعية المتقدمة هي التي تقود هذه العملية، وهناك أمثلة متعددة على دول نامية نجحت في استخدام التكنولوجيات الحديثة في مجالات التعليم والصحة، وذلك لكسر الحلقة الشريرة التي تتمثل في الفقر والأمية، وكذلك بالدخول بجسارة في عالم صناعة برامج الكمبيوتر، ويمكن القول- بدون مغالاة- أن النخب السياسية الحاكمة في عديد من بلاد العالم النامي أصبحت تعي بفهم دقيق أهمية الثورة المعلوماتية وهذا يشير لأهمية النتائج المعرفية والثقافية التي يمكن أن يجنيها المجتمع المصري من هذه العملية الكبرى، والتي من شأن تنفيذها الالتحام بحركة التطور العالمي، والتي يحكمها قانون أساسي هو انتقال المجتمع من صناعي إلى معلوماتي.

وتحدثت أ.د/ **صفاء أحمد شحاتة** عن تعزيز القرائية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (مبادرة مقترحة من أجل تمكين الأفراد في العقد العربي القادم)

تمثل القرائية شرطاً مسبقاً لحدوث عملية التمكين، فهي متطلب مهم لاكتساب الأفراد لمهارات القرن الحادي والعشرين التي تمكنهم من التغلب على التحديات التي يمكن أن يواجهوها في الحياة، ويمثل تعزيز القرائية خطوة ضرورية لا غنى عنها للمشاركة الفعلية في بناء مجتمعات المعرفة واقتصاديتها. وتتبلور مسألة القرائية في صميم الجهود المبذولة لتوفير مقومات التمكين للجميع وهي تؤدي دوراً أساسياً في القضاء على الفقر، وخفض معدلات وفيات الأطفال، وغيرها. ويمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعالج العديد من مشكلات الطرق التقليدية في تعزيز القرائية، فهي تقدم حلولاً فعالة لمواجهة مشكلات ارتفاع التكاليف، ونقص عدد المعلمين، وارتفاع معدلات التسرب بسبب غياب الدافع، وعدم النفاذ إلى المواد التدريسية. ويتوقف نجاح أي مبادرة لتعزيز القرائية على توافر عدة مقومات، منها: العمل وفق معايير لضمان جودة آليات تخطيط وتنفيذ وتقييم، والعمل على أن تكون المضامين وطرائق التدريس ملائمة لحاجات الأفراد وواقعهم المعيشي والاجتماعي، وإعداد المعلمين والمدرّبين إعداداً مهنيّاً وفق معايير تتضمن الأداءات المتوقعة منهم.

وكانت دراسة **أ.د. /إسماعيلي يامنة** حول اتجاهات الدارسين في أقسام محو الأمية وتعليم الكبار نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي:

استهدفت الدراسة الحالية تعرف اتجاهات الدارسين في أقسام محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة المسيلة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، وأثر كل من متغيري النوع /ومعدل استخدام الإنترنت أسبوعياً، وتم تصميم استبيان يقيس اتجاهات الدارسين في أقسام محو الأمية وتعليم الكبار نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلم الذاتي، طبقت على عينة مكونة من (100) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أقسام محو الأمية وتعليم الكبار التابعة لوزارة التربية ببعض مدارس مدينة المسيلة، وأقسام محو الأمية وتعليم الكبار التابعة لوزارة العدل من مصلحة السجون في العام الدراسي 2011/2012. وفي تعليم الكبار تكتسب الاتجاهات أهمية خاصة نظراً لأهمية وضرورة جذب أكبر قدر ممكن من المتعلمين الكبار إلى البرامج التعليمية، عن طريق توفير الظروف التعليمية القادرة على تطوير اتجاهاتهم نحو التعليم والتعلم من خلال تنمية وتطوير أفراد المجتمع لتحقيق التنمية بكافة أشكالها، وأوضحت أهمية الاتجاهات في تقديم ما إذا كانت البرامج المقدمة والطرائق والأساليب المستخدمة والظروف المحيطة ملائمة لهم، لذا تعتبر الاتجاهات تعبيراً صادقاً على قدرة نظام الكبار على توفير الظروف الملائمة للعملية التعليمية التعلمية، وتجعل المتعلم يتخذ قراراته بناءً على ما تراكت لديه من خبرة سواءً من خلال التعليم النظامي أو غير النظامي.

الجلسة الثالثة

رئيس الجلسة **أ.د. /علي الشخبي**

مقرر الجلسة **أ.د. /مصطفى رسلان**

تناولت ورقة **الأستاذ الدكتور / محسن خضر** موضوع ساحرون وهواة عن أمية المتعلمين وتعليم الأميين

من خلال خبرة أخيرة شارك فيها الباحث بمعرض القاهرة الدولي للكتاب، لاحظ إقبالاً كبيراً بإحدى ندوات شريحة الشباب في مرحلة المراهقة على ندوة لمغن جديد

يحظى بشعبية لا بأس بها بسبب المنحة السياسية الألمانية، إلا أن الكتاب المنسوب له، والذي شهد إقبالا كبيرا في التسويق رغماً عن ركاكة أسلوبه؛ مما يثير التساؤل حول توعية ثقافة الشباب المتعلم في مصر، وربما تشهد ظاهرة يزداد اتساعها حول الأميين الجدد، ويقصد بهم أولئك المتعلمون والجامعيون الذين لم يقرءوا كتاباً خارج تخصصهم، ويعتمدون في تكوين ثقافتهم العامة على شذرات شبكات التواصل الاجتماعي، ومن ثم فإن الظاهرة تتسع من أمية الأميين لتضم أمية المتعلمين، وحيث تتسم ثقافتهم بالهشاشة والتلفيق في نفس الوقت الذي يتاح لهم نوافذ أوسع للاطلاع على العالم، والتواصل مع أقرانهم، لم تكن موجودة لدى أجيال سابقة. وتحاول المداخلة التساؤل حول مدى سيطرة الساحرين والهواة على تشكيل الوعي لدى الشباب وثقافتهم المبتسرة.

وجاءت ورقة **الدكتورة هدى أبو هاشم** بعنوان برامج محو الأمية الوظيفية ودورها في تمكين المرأة (تجارب عالمية)

تحرص الورقة على تناول لمحات من التجارب العالمية في برامج محو الأمية الوظيفية ودورها في تمكين المرأة موضحة أهم خصائص هذه الأنماط من البرامج وسماتها عبر تحليل للأدبيات والدراسات العلمية المتخصصة. وقد خصت الورقة محو الأمية الوظيفية باعتبار أن التعليم والتدريب الشامل للأميين وشبه الأميين هدفاً ضرورياً يشمل التدريب الفني والمهني بالنسبة لأعمال معينة بالإضافة إلى محو الأمية الأبجدية. إن مفهوم محو الأمية الوظيفية المبني على دعم القدرات المعرفية والمهاراتية للمستفيد ينبغي استخدامه في التمكين الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمرأة وبخاصة لما تحظى به من ارتفاع معدلات الفقر والأمية بين صفوف النساء في عالمنا العربي. وقد أكدت الورقة أهمية تحليل الحاجات لكل فئة مستهدفة بشكل دقيق يراعي المهارات الوظيفية اللازمة للمجموعة مع الاستخدام الأمثل للموروث الشعبي الإيجابي لتدعيم محتوى هذه البرامج وتحفيز الجمهور المستهدف على المشاركة الفعالة، بالإضافة إلى استغلال وسائل الإعلام المختلفة لتحقيق التوعية على أن يتضمن الجانب التوعوي بكل برنامج بعض المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية في إطار استثمار كافة عناصر المجتمع المحلي لتقديم الدعم الأفضل للبرنامج وفقاً لاحتياجات المشاركات.

وجاءت ورقة الدكتور/ أحمد محمد عبد العزيز بعنوان إستراتيجية التنافس كمدخل إستراتيجي لتوظيف الـ Big 6 في محو الأمية المعلوماتية بمؤسسات تعليم الكبار ظهر مصطلح « الأمية المعلوماتية » للدول غير القادرة على الوصول لمصادر المعلومات، والتحكم فيها ومحاولة استيعابها وتوظيفها والسعي لتوليدها. حيث إن المجتمع المعلوماتي يتطلب العديد من المتطلبات لعل من أهمها محو الأمية المعلوماتية لجميع مواردها وإلا يزداد الفقير فقراً ويزداد الغني غناً، حيث لا يستطيع الفقراء التعامل مع التقنيات الحديثة لتحقيق خدماتها. وبالتالي تسعى المؤسسات لمحو الأمية المعلوماتية لتحقيق متطلبات إستراتيجية التنافس، وذلك من خلال محاولة تطبيق أحد النماذج الحديثة الذي يساعد على تحقيق هذه المهمة، مثل نموذج BIG 6 حيث يعد النموذج الأكثر شهرة لتعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم داخل العديد من المؤسسات التعليمية وبرامج تدريب الموظفين في المؤسسات وفي تعليم الكبار، ويطلق عليه نموذج حل المشكلات المعلوماتية Information Problem Solving Model. وبالتالي تسعى الدراسة الحالية لتوظيف نموذج Big 6 داخل مؤسسات تعليم الكبار لمحو الأمية المعلوماتية بالمجتمع المصري، وذلك من أجل تبني استراتيجية من استراتيجيات التنافس لبورتر لتحقيق التميز المتوقع من هذه المؤسسات في سبيل تحقيق الهدف المنشود.

وجاءت ورقة **الدكتور الباهي محمد عبده جاد** بعنوان أمية متعددة. رؤية متجددة تناولت الدراسة أربعة محاور: المحور الأول: مدخل نظري وتطبيقي حول أنواع الأمية الأكثر فتكاً بالأمم عن أمية القراءة والكتابة (الأمية الوجدانية-أمية الفاعلية الحضارية-الأمية التقنية-الأمية الوظيفية-....). وتناول المحور الثاني: المقاييس لقياس مستوى المهارة وفقدتها (الأمية الوجدانية +أمية الفاعلية الحضارية)، وتناول المحور الثالث: استراتيجيات عملية لعلاج الأمية الوجدانية وأمية الفاعلية الحضارية. وتناول المحور الرابع: بوصلة المهارات الحياتية(مواقع-كتب-منشورات-أبحاث) (بعض الموارد الداعمة) مثل: العادات السبع للناس الأكثر فاعلية-ستيفن كوفي-جرير/السعودية، والتدريبات الشخصية للعادات السبع للناس الأكثر فاعلية-ستيفن كوفي-جرير/سعودية، والتغيير من الداخل-د. أيمن عبده-هج الحياة/السعودية، وغيرها.

وجاءت الورقة البحثية **للأستاذة سامية فاروق غنيم** حول الأمية ومشكلات أطفال الشوارع:

إن لا يمكن أن يحيا الإنسان حياة كريمة ويعرف حقوقه وواجباته إلا إذا كان متعلماً. ثم عمل المسح هو الأول على مستوى جميع المحافظات، والذي كان هدفه تعرف الحجم الحقيقي لتلك الظاهرة، لتحقيق التعامل المؤثر والفعال معها، وأضافت أن هذا الحصر كشف عن وجود حوالي 16 ألف طفل شوارع بين 11 - 18 سنة، ويفتقد أطفال الشوارع للحماية، فهم في أغلب الأحيان يعملون دون الحصول على أي نوع من التأمينات الاجتماعية أو حتى عقود عمل، وذلك يضعهم في معظم الأحوال عرضة للابتزاز والعنف من جانب من يعملون لديهم أو من العامة في الشارع، مما يعرضهم للعديد من الحوادث والأمراض. من الممكن رؤية هؤلاء الأطفال في معظم الأحيان حفاة في الشوارع وأحياناً تكون أجزاء كبيرة من أجسادهم عارية حتى في فصل الشتاء، وبعضهم يقف على أكوام القمامة يبحث بها عن طعام له، وهذا يعرضهم إلى عديد من الإصابات والجروح والأمراض الناتجة عن التلوث.

الجلسة الرابعة

رئيس الجلسة أ.د/ **فايز مراد مينا**

ومقرر الجلسة: أ.د/ **سلامة العطار**

جاءت ورقة أ.د/ **محمد لطفي جاد** بعنوان التخطيط للمناهج ومحو الأمية:

قضية التخطيط للمناهج بهدف محو الأمية ليست كما يتصورها البعض مجرد علاقة رياضية بين التخطيط للمناهج من ناحية ومحو الأمية من ناحية أخرى، وإنما المسألة تنحصر في صياغة فلسفة وأهداف تربوية تلبي الحاجات المستقبلية، وعلى رأسها محو الأمية، فالمحتوى التعليمي وطرق التدريس واستراتيجياته، والأنشطة ووسائل التقويم تستلزم أن تسير معا في خط واحد هدفه الأسمى هو محو الأمية والارتقاء بالتعليم. فالتخطيط الجيد للمناهج الذي يستهدف الارتقاء بالمتعلم، والإسهام في عدم تسرب المتعلمين ينبغي أن يتجه نحو أحدث الاتجاهات العالمية

في التخطيط للمناهج، ومن هذه الاتجاهات استخدام مدخل النظم في التخطيط للمناهج وتصميمها.

وجاءت ورقة أ.د/ **الطاهر مزروع** حول التجربة الجزائرية في مكافحة الأمية

فقد دلت الإحصائيات على أن سبعة ملايين شخص يعانون من الأمية والنسبة الغالبة تسجل لدى فئة المرأة والفتاة، وهو مؤشر خطير تداركته الدولة الجزائرية بخطوات عملية قصد القضاء على هذه الآفة والعمل على إدماج المتحررين من الأمية في مشاريع التنمية المجتمعية.

الملاحظ أن عملية مكافحة الأمية بالجزائر مرت بعدة مراحل، ولكل مرحلة ظروفها وخصائصها المتميزة عن غيرها. فمن خلال هذا البحث نستعرض مسيرة محو الأمية في الجزائر بعد الاستقلال إلى غاية يومنا الحالي؛ بالإضافة إلى التطرق بإسهاب لعناصر الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار وأهم أهدافها والشركاء الداعمين لها، ودور الحركة الجمعوية في تنشيطها وتفعيل بنودها بالعمل الميداني الدؤوب في المدن والأرياف من أجل مكافحة الأمية وبخاصة محو أمية المرأة والفتاة، والانشغال بسبل اندماجهما ضمن مشاريع تنموية وفي مواصلة التعليم عن بعد أو في التكوين المهني والحرفي المنتج والمعيّل لها، ومن خلال الاحتكاك اليومي والتجارب المعاشة مع فئة المدرسين لفصول محو الأمية نوجز مجموعة من الاقتراحات والتوصيات الهامة للمساهمة بها ضمن خطة العقد العربي للقضاء على الأمية في جميع أنحاء الوطن العربي.

وجاءت ورقة **الدكتورة عواطف يونس** حول محو الأمية وتعليم الكبار باستخدام

مدخل المهارات الحياتية:

تبرز إشكالية هذه الورقة وتتحدد في الضرورة الماسة إلى امتلاك المهارات الحياتية وإتقانها سواء أكانت مهارات قيمة اجتماعية أم اقتصادية صحية أم غذائية أمنية... إلخ، والتي بامتلاكها يستطيع الفرد أن يساير متغيرات الحياة، وأن يتعامل معها بنجاح. وعلى ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد المشكلة في التساؤلات الآتية: ما المقصود بالمهارات الحياتية؟ ما أنواع المهارات الحياتية؟ ما أهداف

برامج تنمية المهارات الحياتية؟ ما المتطلبات والحاجات التي يجب أن تراعي في برامج محو الأمية التي تستهدف تنمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع؟

واستهدفت الورقة بيان المقصود بالمهارات الحياتية، وإلقاء الضوء على بعض تصنيفاتها وأنواعها، وتحديد أهداف برامج تنمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع، وتوضيح الحاجات التي يجب أن تراعي في البرامج التي تستهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الكبار.

وألقت الورقة الضوء على مفهوم المهارات الحياتية، وعلي بعض تصنيفاتها وأنواعها، كما أكدت أهمية توافر المهارات وامتلاكها ليمكن الفرد من التكيف والتعامل مع متغيرات العصر، وكذا ضرورة التركيز على التربية الشاملة للفرد للتفاعل الإيجابي المستمر مع المجتمع، كما ألقى الضوء على الحاجات التي يجب مراعاتها في البرامج التي تستهدف تنمية المهارات الحياتية لدى الفرد ولدى المجتمع. وتناول أ. السيد مسعد عبد الجواد ورقة بعنوان نحو معايير قومية لتعليم الكبار في الوطن العربي

لم تعد عملية محو الأمية تعني الوقوف عند تعرف مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وإنما تخطت كل هذا لتعني إعداد المواطن لجودة الحياة، هذه الجودة تتطلب معايير قومية لتعليم الكبار في الوطن العربي تكون نقطة انطلاق قوية للعقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار؛ لتحقيق الأهداف وبخاصة بعد وضع قضية الأمية في بؤرة اهتمام متخذي القرار السياسي في بلداننا العربية، هذه المعايير ضمانة لتعليم وتعلم متميزين لأبناء أمتنا العربية، فمن خلالها تُلبى الاحتياجات للجمهور المستهدف مع جودة العملية التعليمية، وهذه المعايير تشمل جميع عناصر العملية التعليمية، ولا تتوقف عند مرحلة محو الأمية، بل تتعداها لمرحلة ما بعد التحرر ومواصلة التعلم.

وهناك محددات يجب أن تراعيها المعايير القومية العربية لتعليم الكبار في الوطن العربي: تحديد من هو الأمي، ومراعاة خصوصية الأقطار العربية، والانطلاق من

المداخل التنموية عند وضع المعايير، واشتغال المعايير على معايير لمحو الأمية وما بعدها، ومراعاة دمج المتحررين في التعليم النظامي، ومراعاة أسس ومرتكزات التعليم غير النظامي عند وضع المعايير. ويجب في هذه المعايير أن تشمل: مراكز محو الأمية وتعليم الكبار، والإدارة الواعية، والمشاركة المجتمعية وغيرها. وأوصت الورقة بـ: تشكيل لجنة من المتخصصين التربويين والخبراء بتعليم الكبار بالوطن العربي لوضع المعايير القومية لتعليم الكبار خلال العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015-2025، وتفعيل الشبكة العربية لتعليم الكبار واستثمار التكنولوجيا للربط بين الدول العربية في مجال تعليم الكبار، ووضع خطة استراتيجية عربية في ضوء العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

وتناولت أ. **زينب عبد الله عفيفي** ورقة حول دور إدارة عين شمس التعليمية في مواجهة الأمية والتسرب من التعليم

عند توفر فرص تعليم متكافئة فإن ذلك يدفع الطالب للتميز والإبداع في دراسته؛ لأنه سيضمن مقاعد دراسية جامعية يحصل عليها بجهوده لا بالمحسوبية، ومن ثم فرص عمل مناسبة لدراسته ومؤهلاته وميوله.

وبعد الاطلاع على قانون العاملين المدنيين بالدولة رقم (47) لسنة 1978م، وبناءً على قرار المجلس الأعلى للقوات المسلحة رقم (77) لسنة 2012م بإعادة تشكيل المجلس القومي للمرأة، وعلى كتاب السيدة السفيرة رئيس المجلس القومي للمرأة بتاريخ 24/7/2012م في شأن وحدة تكافؤ الفرص في الوزارة. قرر إنشاء وحدة تسمى (وحدة تكافؤ الفرص) تتبع رئيس الإدارة المركزية لشئون مكتب الوزير ويكون مقرها ديوان عام الوزارة.

اليوم الثاني الأربعاء، 15 / 4 / 2015م

(محاضرة علمية بعنوان: **الأبعاد الحضارية لقضيتي الأمية وتعليم الكبار**)

وألقى أ.د/ **سعيد إسماعيل** المحاضرة التذكارية بعنوان: الأبعاد الحضارية لقضيتي الأمية وتعليم الكبار، وأدار الجلسة أ.د/ **علي الجمل**
هناك ربط بين مصطلحي (تعليم الكبار)، و(محو الأمية)، وتعليم الكبار ليس

وقفا على طلقاء الأمية، ولا يشكل مراحل متابعة متقدمة للأميين وحدهم، فتعليم الكبار عملية مستمرة، تخدم أشكالاً متعددة من جوانب النشاط التعليمي. ويفرض النظر الحضاري للأمية بعض المبادئ والاتجاهات، مثل: تقدير شخصية الأمي، وأن يعد محو الأمية عملية تربوية في أساسها، وتعليم الكبار عملية مستمرة مدى الحياة، فالكبار يتميزون بوفرة الخبرات وتنوعها، ولا بد -أيضاً- من تكييف التعليم لمطالب العمل، واختيار المهارات الأساسية في التعليم وفي العمل، وتأكيد الوعي الحضاري للأمي، وجعل مهارات التعليم الأساسية، لتعميق ذلك الوعي.

وننشد من هذا: إيجاد علاقات بين نظام محو الأمية والتعليم النظامي، واتخاذ خطط تكفل التكامل بين كل من التعليم الابتدائي وجهود محو الأمية، وبذل مزيد من الجهد لتطوير مستوى التعليم في كل من المرحلة الابتدائية ومحو الأمية، وتغيير النظرة إلى مفهوم محو الأمية، ووضع معايير وفقاً لمتطلبات العمل، وإتاحة الفرص التدريبية المتنوعة أمام العاملين، وإعطاء الأولوية للفئات المهمشة، واتخاذ إجراءات وتنظيمات من خلال المؤسسات السياسية والاجتماعية.

الندوة الأولى القرآنية والثقافة:

رئيس الجلسة أ.د/ محمد صبري الدوت

مقرر الجلسة أ.د/ هاني عبد الستار

وكانت كلمة أ.د/ فايز مراد مينا حول توجهات حديثة في برامج محو الأمية من أهم التوجهات الحديثة في برامج محو الأمية: تكامل مواد الدراسة، واستخدام التكنولوجيا حيث إننا نعيش مجتمع المعرفة ومن ثم فلا بد من معرفة استخدام التكنولوجيا في برامج محو الأمية، كما أنه لا بد من التأهيل والتنمية المهنية للمعلمين عن طريق البرامج التدريبية، كما يقترح تصميم برامج محو الأمية لا تزيد عن تسعة أشهر.

هذا هو الحد الأدنى من التوجهات الحديثة في ضوء خبرة الكاتب في مجال محو الأمية. وأن الأخذ بتلك التوجهات يحتاج إلى إرادة سياسية قوية وجرأة غير عادية.

وكانت كلمة أ.د./ **نادية جمال الدين** بعنوان انتهى زمان الأمية 000 لماذا؟

هذه الورقة هنا لمحاولة بيان لماذا انتهى زمان استخدام هذه الكلمة لعدم وجود ما يمكن أن نطلق عليه الإنسان الأمي فعلا، بناء على هذا فكلمة القرائية الآن تحمل في طياتها الدعوة إلى تمكين الإنسان - كل إنسان وأي إنسان- من أن يتعلم مدى الحياة، أي من المهد إلى اللحد كما جاء في الأثر ومن ثم يمكنه القراءة وامتلاك المهارات المؤدية أيضا للقدرة على الكتابة بكل ما يرتبط بها من مهارات، كما لا بد من استخدام التكنولوجيا الرقمية. حتى لا تتزايد الفجوة الرقمية بين الدول المتقدمة والدول المتطلعة للتقدم، وأيضا كي لا تتزايد الفجوة الرقمية بين الأغنياء والفقراء.

وكانت ورقة أ.د./ **حنان إسماعيل** بعنوان التكوين المستمر والتعلم مدى الحياة «ضرورة من أجل مجتمع معرفي عربي»

يعد التعلم مدى الحياة ضروري لبناء مجتمع معرفي بناءً، والتعلم مدى الحياة هو استخدام فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية طوال حياة الناس، والتعلم مدى الحياة محل اهتمام كل من: البنك الدولي، اليونسكو، ومنظمة التعاون والتنمية، والاتحاد الأوروبي. ولكن تختلف طرق تطبيقه وفقا للمستوي التنموي، وتستعرض الورقة تصنيف مراحل التعلم مدى الحياة وفقا للشرائح العمرية وخصائصه، وهناك اعتبارات لتطبيق التعلم مدى الحياة وهي: الاعتراف بكل أشكال التعلم، وأهمية تطوير المهارات الأساسية، والتركيز على إعادة صياغة الأولويات، والنظر في تخصيص الموارد في جميع القطاعات، والتعاون في مجال وضع السياسات وتنفيذها، كما تستعرض الورقة نماذج مختلفة للتعلم مدى الحياة من وجهة نظر مقارنة دولية في بلدان الشمال والدول التنموية، وقد أوصت الورقة بضرورة وضع رؤية واضحة للتعليم والتدريب المبنيين على مفهوم التعلم مدى الحياة لتبناها قطاعات التعليم المختلفة، مع اتباع الاتجاهات الحديثة وتكامل أنشطة التنمية المهنية للمعلم.

وكانت ورقة أ.د./ **إيمان حسنين عصفور** بعنوان التنور الوجداني. دعوة لمحو الأمية الوجدانية

تكاثرت في الآونة الأخيرة مظاهر العنف والتطرف وسادت مظاهر القسوة والغلظة في المعاملات، وتراجعت قيم الحب والتفاهم، وتبلدت المشاعر في العديد من

العلاقات، مما يظهر في وسائل الإعلام المختلفة كثرة الحوادث والجرائم مما يعكس ضعف الوعي بالذات، وتهميش مشاعر الآخرين، مما يتسبب في تفاقم المشكلات المجتمعية وإهدار الطاقات. إذن من الأهمية بمكان محور الأمية الوجدانية، والتي يمكن محوها عن طريق نشر ثقافة التنوير الوجداني، الذي يجب تعلم أبعدياته ومصطلحاته وقواعده منذ الصغر. وتدعو الورقة الحالية إلى تأصيل «التنوير الوجداني»، وتفعيله على كافة المستويات، وفي مختلف العلاقات الإنسانية، وذلك من خلال: تعريف التنوير الوجداني، والأمية الوجدانية، ومفهوم الذكاء الوجداني وتطور البحث فيه، وتعرف ما المقصود بالمشاعر؟ وما الجزء المسئول عنها بالمخ؟ وإعطاء بعض أمثلة لتحريف لغة المشاعر، ومعرفة أبعاد الذكاء الوجداني، وأهمية الوجدان في عملية التعلم (إجراءات وأنشطة مقترحة لتنميتها)، وكذا تعرف العادات التي يتسم بها الأذكىاء وجدائياً.

الجلسة الأولى أوراق عمل

رئيس الجلسة أ.د/ **نادية جمال الدين**

مقرر الجلسة أ.د/ **عادل السكري**

وتحدثت أ.د/ **نادية جمال الدين** حول التعلم والتدريب مدى الحياة. الكفايات اللازمة لسوق عمل متجدد

التعلم مدى الحياة هو ذلك التعليم المشهور في الثقافة العربية الإسلامية بأنه من المهد إلى اللحد وطلبه فريضة على كل مسلم، وهذه الصفحات تتجه إلى رؤية الإنسان كمركز التنمية ومن ثم تأهيل الفرد، ويتكامل مع هذا ويرتبط به النظرة هنا للتعلم مدى الحياة لتحقيق عدالة التوزيع في العمل والدخل. والتعلم المستمر منذ مولد الإنسان يركز على التعليم النظامي وغير النظامي واللا نظامي بكل ما يحمله هذا من تنوع في المؤسسات والبرامج والأهداف وبما يمكن من تحقيق التنمية الشخصية والاجتماعية والمهنية للمتعلم وأيضا يساهم في اللحاق بمجتمع المعرفة.

وجاءت كلمة أ.د/ **علي مذكور** بعنوان تعليم الكبار وإدارة شؤون الحياة

صار تعليم الكبار متضمنا لكل تعليم وكل تدريب للكبار ابتداء من تعليم البسطاء القراءة، والكتابة، والحساب، وتدريبهم على بعض المهن والحرف، وانتهاء بتدريب

المدرء والمعلمين وأعضاء الهيئات النيابية وغيرهم على جميع المستويات. كما أنه لابد أن تتكرر على مدى العمر الزمني للإنسان العامل بحيث يصبح قادراً على مواصلة التغيير والتطوير بما يتناسب مع متطلبات الوظائف التي يتقلدها ومع حاجاتها المتغيرة.

وهناك مجموعة من التغيرات من أهمها: ظهور أعراض الفاقة والإرهاك المزعجة نظراً للتغيرات السريعة المتلاحقة، وظهور شكل من أشكال الإملاق يعكس جذب الحياة المتزايد سواء أكانت ثقافية أو مادية أو روحية أو عاطفية، وتدهور أهمية رأس المال الاجتماعي كما تعكسه الدوافع الأنانية، ونقص الثقة في العلاقات الشخصية، وفقدان الأمل في قدوم أزمنة أفضل، تزايد الصراع في العلاقات الاجتماعية تحت تأثير المصالح المادية الطاغية، وتزايد الصراعات العرقية والدينية والثقافية التي تنذر ببزوغ الصراع القبلي ليحل محل الصراع الطبقي، والتخلي التدريجي عن فلسفة الحقوق المدنية لتحل محلها فلسفة صناعة المال التي تولد الثنائية والإقصاء الاجتماعي، والإبعاد والتهميش.. إلخ، انتشار قيم التعجل، وعدم الصبر، والفردية التي تمجد النموذج الاقتصادي الليبرالي، وتمتدح سياسات الأقوى مهما كانت أخطاؤه، والغاية التي تبرر الوسيلة! ويتطلب تحقيق ذلك الاهتمام ببرامج التغيير التكنولوجي والحصانة الثقافية. إن التغيير الاجتماعي يبدأ من داخل الإنسان بتغيير الأنماط المعيارية والقيمية والخلقية، فإذا ما تم ذلك انتقل إلى السلوك الخارجي للأفراد والنظم والمؤسسات.

وتحدث أ.د/ **مصطفى رجب** عن جدوى تعليم الكبار

يرى التربويون في تعليم الكبار نوعاً من التعليم الذي يقدم للكبار غير المقيدين بمدارس رسمية بهدف تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم بما يحقق لهم ولجتمعتهم نمواً وتحسناً. وهذا المفهوم مطاطي، فبعضهم يقصره على محو الأمية فيجعله مرادفاً له، وكأن المصطلحين اسم واحد له جسم واحد!! وبعضهم يرى أن محو الأمية يندس في مفهوم تعليم الكبار اندساساً لا يكاد يبين، فهو يدخله دخول الجنى جسم الإنسى. وقد يشمل تعليم الكبار تعليم الأميين منهم خاصة، أو زيادة كفاءة المتعلمين عن طريق إكسابهم خبرات تساعدهم على تطوير ذواتهم اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وسياسياً من أجل تطوير المجتمع كله.

وعلى هذا يكون محو الأمية جزءاً فاعلاً شديداً الأهمية من نشاط تعليم الكبار يستحق من البحث التروي ومن الساسة ومن القائمين على تنفيذه أن يولوه عناية كبيرة ضمن نشاط تعليم الكبار، وألا يقفوا به على تخوم حل مشكلة الجهل بالقراءة والكتابة فقط.

وتناول أ.د./ **جمال الدهشان** موضوع إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار بكليات إعداد المعلم في مصر «رؤية مقترحة في ضوء العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 - 2025»

أشارت دراسات عديدة عن واقع ومستويات معلمي الكبار، إلى أن معظم معلمي تعليم الكبار من خريجي الدبلومات الفنية والزراعية والتجارية، وقليلاً منهم من خريجي الجامعات ممن لا يجدون فرصة عمل وهؤلاء المعلمون تنقصهم الخبرة الكافية والإعداد المهني لمثل هذه الوظيفة...

فهناك ضرورة للبحث عن صيغة مناسبة لإعداد معلم الكبار في كليات التربية، انطلاقاً من أهمية تعليم الكبار ودوره في التنمية، ومن أهمية الدور الذي ينبغي أن تؤديه في هذا المجال، ومن ضرورة أن يكون للجامعات دورٌ رائدٌ في الاهتمام بإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار وبالأخص كليات التربية، وكليات التربية النوعية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال فتح شعبة لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار ولتكن ملحقة بشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية وتكون شعبة مستقلة بكليات التربية النوعية.

وذلك من خلال: استعراض أهم الدواعي والمبررات للاهتمام بإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار، ودور الجامعة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وإعداد المعلم، وأوجه القصور في نظم إعداد وتدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار، والكفايات اللازم توافرها في معلم محو الأمية وتعليم الكبار، وأساليب ومداخل إعداد وتدريب معلم محو الأمية وتعليم الكبار بكليات التربية.

وكانت ورقة أ.د./ **سلامة العطار** حول العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في مواجهة سلوك العنف استراتيجية مقترحة لدعم الأمن القومي العربي

جاءت مبادرة المستشار عدلي منصور رئيس جمهورية مصر العربية في مؤتمر القمة العربية بالكويت في شهر مارس 2014 «بعقد عربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 - 2025»، كبادرة أمل يمكن من خلالها، عند تفعيل مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي، من خلال عمل تكاملي بينها وبين التعليم النظامي، واستراتيجية واضحة المحاور، محددة المسارات، دقيقة المراحل، واضحة الأهداف، إنسانية المقاصد والغايات، أن نتغلب على معضلة المعضلات وهي الأمية والجهل؛ وعلى هذا،، فإن تحقيق أهداف العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار من وجهة نظرنا يعتبر مرتكزاً أساسياً لمواجهة العنف دعماً للأمن القومي العربي، وتدعيماً لاستمرارية السبق والامتياز.

الجلسة الثانية: بحوث ودراسات

رئيس الجلسة أ.د/ **فكري شحاتة أحمد**

مقرر الجلسة أ.د/ **أشرف محرم فريد**

وتحدث **أ.د.سلامة العطار** و**أ.م.د.صفاء عفيفي** عن نوع ومستوي عمليات النضج الانفعالي في علاقتها ببعض عمليات التعلم لدي الكبار من الجنسين قد أوضحت الدراسات وجود فترة معينة أثناء النمو تعرف بالفترة الحرجة للنمو، وهي الفترة التي يكون التعلم قبلها أو بعدها ذا فائدة ضعيفة أو قليلة، وأحيانا ضارة، بينما يحقق التعلم أثناء هذه الفترة أفضل النتائج. فإذا كانت مجموعة المراحل الحرجة في فترات ما قبل الرشد هي أساس اكتساب الفرد لمقومات بنية الشخصية التي تحدد وتعبر عن أدواره الاجتماعية ومدى وسعه المعرفي وأنماط سلوكه. فإن العامل الأساسي لتوجيه عملية التعلم ودفعها وتحديد مساراتها وما ينتج عنها من نواتج تعلم في المرحلة التالية لمرحلة الرشد هي ما يمر به الفرد من خبرات متراكمة بأنواعها المختلفة من خلال تفاعله المستمر في ممارسته الحياتية، ونجيب هنا عن تساؤلات أساسية هي: ما أنواع ومستويات عمليات النضج الانفعالي لدي الكبار؟ وما عمليات التعلم لدي الكبار؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من نوع ومستوي عمليات النضج الانفعالي في علاقتها بعمليات التعلم لدي الكبار؟ وهل

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من نوع ومستوى عمليات النضج الانفعالي في علاقتها بعمليات التعلم لدى الكبار ترجع إلى النوع؟

وجاءت ورقة أ. / **محمد شكري التلاوي** ود. **زهير حسين غنمي** بعنوان دور المنظمات الدولية الإسلامية في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 – 2025 «رؤية مقترحة»

هذا وتعد الأمية بأنواعها المتعددة معوقاً رئيساً يحد من التنمية الشاملة، حيث تقلص الأمية من الفرص والخبرات المتاحة والممكنة وتقلل من مشاركة الأفراد والجماعات في شئون مجتمعهم وقضاياهم. وتتبلور قضية الدراسة في التساؤل التالي: ما دور المنظمات الدولية الإسلامية في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 – 2025؟

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج التحليل المستقبلي سعياً نحو التوصل لصياغة رؤية مستقبلية لدور المنظمات الدولية الإسلامية في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. معتمدة على أسلوب «دلفي» كأحد أساليب الدراسات المستقبلية.

واستهدفت الدراسة الحالية: الوقوف على ماهية المنظمات الدولية الإسلامية وأهدافها وأهميتها ومبادئها، وتعرف الأسس الفلسفية والاجتماعية التي تنطلق منها المنظمات الدولية الإسلامية، والتوصل إلى وضع رؤية مستقبلية لدور المنظمات الدولية الإسلامية في تنفيذ العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار 2015 – 2025 م، ومن أهم النتائج: استطاعت المنظمات الدولية الإسلامية أن تواصل مسيرتها محققة أهدافها، واتضح أهمية دور المنظمات الدولية الإسلامية، وفقاً لجهودها التربوية ولأسسها الفلسفية والاجتماعية وأنشطتها المتنوعة والمميزة وبرامجها الملائمة لممارستها وانخراطها في كل الميادين والساعية لسلامة الإنسان وضمان حقوقه وحرية ونهضته وإغائته وسعادته، وذلك منذ نشأتها حتى العصر الراهن.

وجاءت ورقة د. **محمود عبد المجيد عساف** حول رؤية مقترحة لتطوير تعليم الكبار (محو الأمية) بمحافظة غزة في ضوء معايير التخطيط الاستراتيجي

يجب وضع برامج تعليم الكبار في ضوء التركيز على ربط خبرات المجتمع والأفراد بشكل إيجابي مع احتياجات المجتمع التنموية، كما أنه من الضروري تنفيذها في ضوء مجموعة من المحددات، أهمها: التحديات المعرفية والتكنولوجية والمهارية، والمطالب التي يحددها المجتمع الفلسطيني في ظل الظروف التي يعيشها، مطالب المتعلم الكبير واحتياجاته. وفي ظروف البيئة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، كان من الضروري صياغة رؤية جديدة لتطوير تعليم الكبار في محافظة غزة في ضوء معايير التخطيط الاستراتيجي.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية، ما واقع تعليم الكبار (محو الأمية) في محافظات غزة؟ وما معايير التخطيط الاستراتيجي اللازمة لتطوير تعليم الكبار (محو الأمية)؟ وما الرؤية المقترحة لتطوير تعليم الكبار (محو الأمية) في ضوء معايير التخطيط الاستراتيجي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، استخدم الباحث المنهج الوصفي في عرض عناصر الموضوع، مع ربطها بالإطار الفلسفي للتخطيط الاستراتيجي، على أن يتم اقتراح رؤية تتضمن مشروعاً استرشادياً للنهوض ببرامج تعليم الكبار في محافظة غزة. وجاءت كلمة **أ. السيد النحراوي** حول تصور مقترح لمحو أمية السجناء في ضوء متطلبات العدل التربوي

تسعى هذه الدراسة للاقتراب من إحدى النقاط الشائكة وهي القضية المرتبطة بواقع السجناء، ولأن السجن في حركته الداخلية ردة عن عصر العولمة والتقنيات، إلى العصور السحيقة التي تعتمد الكتابة «المقننة»، والزيارة «المحددة والموقته» وسيلتين اثنتين للتواصل مع الغير. فلا بد من استثمار دافعية السجين (الأمي والمتعلم) على السواء في تحقيق نهضة تعليمية داخل مؤسسات السجون، يستفيد منها السجين الأمي في تحقيق مراده النفسي والعاطفي، ويستفيد منها السجين المتعلم في تحقيق مكتسبات داخل السجن، وبذلك يمكن تحويل مؤسسات السجون إلى إصلاحية بحق، تشارك في إعادة تأهيل السجناء، فضلاً عن المشاركة في تربيتهم. وتتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: إلى أي مدى يمكن استثمار الظروف المحيطة بالسجناء في تحقيق محو أميتهم؟ وهل من الممكن وضع استراتيجية مرحلية يمكن من خلالها القضاء على الأمية داخل السجون؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية: ما طبيعة الظروف التي يمر بها السجين؟ وكيف يمكن توظيفها في تحقيق أعلى معدلات لمحو أميته؟ وكيف يمكن توظيف السجناء في القضاء على الأمية في مصر؟ ومن يقوم بمحو أمية السجناء؟ وكيف يمكن تحقيقه في مدى زمني مدروس؟

وتعتمد الدراسة التنظير أداة للبحث، يعتمد في المقام الأول على استدعاء تجربة ما عايشها الباحث تؤكد وبصورة منهجية، محاولات الباحث في سبيل تحليل مضمون ومحتوى أدبيات السجون.

ثم يستتبع الباحث ذلك، بالربط بين الواقع النفسي – الذي تم رصده وإلقاء الضوء عليه – وبين الواقع التعليمي الذي يستطلعها الباحث من خلال استمارات الفحص المعدة سلفاً.

وتحدثت هذه الورقة البحثية عن السجن والسجناء. الواقع والمسكوت عنه، وأمية السجناء: وسائل الرصد، وآليات التسويق، ونحو تصور عام لمحو أمية السجناء.

وتناولت الباحثة منال محمود إمام موضوع أهمية تضمين مهارات التفاوض ضمن برامج تعليم الكبار

تظهر مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما أهمية تضمين مهارات التفاوض ضمن برامج تعليم الكبار؟ وما يتفرع عنه من أسئلة: ما مفهوم التفاوض؟، وما أهم المفاهيم المتشابهة والمتداخلة مع مفهوم التفاوض؟ وما معوقات تنمية مهارات التفاوض في مجال تعليم الكبار؟ ما سبل تفعيل مهارات التفاوض في برامج تعليم الكبار؟، ما أهمية مهارات التفاوض في تعليم الكبار؟

وهدفت الدراسة إلى المطالبة بتضمين مهارات التفاوض ضمن برامج تعليم الكبار، وكذا توضيح أهمية مهارات التفاوض للحد من مظاهر العنف واعتماد لغة الحوار التفاوضي الإيجابي بين الأطراف، كما هدفت إلى تأصيل مبدأ التفاوض كمطلب اجتماعي في مواجهة تغيرات العصر. وتسعى الدراسة للحد من انتشار ظاهرة العنف (بنوعيه الجسدي واللفظي) فرغم تعدد وتنوع مسارات البحث العلمي في مجال مهارات التفاوض فإن البحوث المحلية والعربية لا تزال دون المأمول، مما

يتطلب إجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال حيث لوحظ افتقار الساحة العلمية لدراسات محلية وعربية في مجال التفاوض.

اليوم الثالث: الخميس 16 - 4 - 2015

الندوة الأولى: دور مؤسسات المجتمع المدني في مواجهة الأمية

رئيس الجلسة: أ.د. إقبال السمالوطي

مقرر الجلسة: أ.د. صفاء شحاتة

قدمت أ.د. / إقبال السمالوطي ورقة بعنوان: منهج المرأة والحياة مدخل للتنمية المستدامة

تعرض هذه الورقة تنفيذ «برنامج إصلاح وإدارة المياه» بالتعاون مع: وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي. «وحدة إدارة مشروعات تطوير الري الحقلي في الأراضي القديمة والحديثة» والجهاز التنفيذي للهيئة العامة لتعليم الكبار وبرنامج إصلاح إدارة المياه بوكالة التعاون الفني الألماني، ويهدف المشروع إلى تعزيز فرص المزارعات في الحصول على التعليم الأساسي وتعزيز فرص مشاركتهن في صنع القرار. وذلك في محافظات البحيرة - كفر الشيخ - وقنا، وهذا المنهج مصمم لمحو الأمية ويعكس خصائص المجتمع الريفي لتعزيز المعرفة والتوعية للمزارعات فيما يتعلق بالقضايا الخاصة بدورهن في ري المزروعات وإدارة المياه وللحفاظ على البيئة. والقيام بفتح فصول محو الأمية في المناطق الريفية من خلال تطبيق مناهج جديدة معتمدة على نظام المتابعة والتقييم وسيتم ذلك من خلال تقارير عن انجازات الأنشطة المنفذة.

كما يهتم بتدريب مدرسي محو الأمية على كيفية استخدام المناهج الجديدة؛ لإعدادهم وتحضيرهم فنيا ليصبحوا شركاء محليين لديهم الخبرة في مجال محو الأمية، وتزويد فصول محو الأمية بمحاضرات تعطى من قبل وكلاء الإرشاد الزراعي على مستوى القرية أو المنطقة.

وكانت ورقة **د. أحمد محمد غانم** بعنوان عنصر الضعف المحدد لمخرجات إستراتيجيات محو الأمية (وتعليم الكبار)

تتم عملية التحليل الاستراتيجي بأربعة عناصر (نقاط: الضعف / القوة / الفرص / التهديدات) والذي يعبر عنه بتحليل (SWOT) وذلك لرسم أي استراتيجية، ورغم تعدد نقاط الضعف المرئية، إلا أن اكتشاف أضعف هذه النقاط يعد خطوة مهمة في هذا التحليل، وبصفة خاصة إذا كان ذلك يكمن في أحد المدخلات التي سيترتب على تقويته الإسهام في تحسين المخرجات الكلية بدرجة أكبر من مدخلات أخرى أقل وزنا في درجة الضعف. ويستدل على ذلك من خلال الجدول المنطقي الذي يري، أنه حتى لو توفرت أغلب المدخلات وبدرجة عالية من درجات القوة؛ مثل توفر: هيئات ومنظمات، إمكانات بشرية (قيادات ومعلمين مؤهلين...) إمكانات مادية (فصول وتجهيزات...) مناهج ومقررات وكتب وأدوات، تكنولوجيا تقليدية أو حديثة (إلكترونية واتصالات...) إلا أن عدم حضور الدارس يهدر كل هذه «المدخلات»، فضلاً عن الهدر المتوقع حدوثه في «العمليات». وأجابت الورقة عن السؤال: كيف يمكن تحسين معدل حضور الدارسين في فصول محو الأمية لتتواكب مع ما هو مستهدف استراتيجياً؟

وتحدثت **أ. سهام نجم** عن جائزة المرأة المتحررة من الأمية

جائزة المرأة المتحررة من الأمية هي الأولى من نوعها في العالم لأنها توجه إلى المستفيدين والمتحررين من الأمية مباشرة، حيث توجه إلى النساء والفتيات والتي تمثل الأغلبية من القوى البشرية المستفيدة من برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتركز أهداف الجائزة على بناء وتطوير قدرات المرأة من خلال برامج تعليم الكبار، وتحسين مستوى الحياة للمرأة وأسرتها، ومساندة الفتيات والمرأة من استكمال مراحل من التعليم ما بعد محو الأمية، ورصد وتوثيق الفرص الجيدة وتحليل الأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتعزيز دور المرأة في المشاركة لتطوير مجتمعها المحلي، وكذا إطلاق طاقات المرأة والفتاة من خلال إنتاج نماذج جديدة من أدوات التعلم الابتكاري. وتعتمد منهجية العمل على: التشاركية في تأسيس وإدارة الجائزة من خلال المساهمين من أفراد ومؤسسات وفق قواعد ومعايير محددة، ويتم العمل

من خلال 3 مراحل أساسية (مرحلة التأسيس عام 2015 – المرحلة الأولى 2016: 2017 – الاستمرارية ما بعد 2017).

وكانت ورقة أ.د/ **رضا محمود حجازي** بعنوان مدارس التعليم المجتمعي وتمكين المجتمعات المحلية

تأتي أهمية تفعيل الدور المجتمعي لمدارس التعليم المجتمعي وبخاصة في مجال محو الأمية وتنمية وتمكين المجتمع المحلي من خلال التنمية المستدامة للفرد والمجتمع. وبالتالي فإن مدارس التعليم المجتمعي –بمزيد من المشاركة المجتمعية– يمكن أن تؤدي دور مراكز التعلم المجتمعي وتعد هذه المدارس كوادر تعليمية ماهرة وتجهيزات التدريب المهني، وعليه فإن هذه المدارس يمكن أن تلعب دورا كبيرا في تعليم وتمكين المجتمعات المحلية الفقيرة وتنمية إبداع شبابها من خلال المشاركة بشكل فاعل في التوعية في التحاق التلاميذ بالتعليم ومساعدة التلاميذ الضعاف في القراءة لمكافحة التسرب من التعليم وتعليم الأميين، وبالتالي تلعب مدارس المجتمع دورا حقيقيا في سد منابع الأمية والمشاركة في القضاء عليها بما يحقق مبدأ التنمية الشاملة للمجتمع.

وتناولت الورقة: مدارس التعليم المجتمعي، ومبادئ التعليم المجتمعي وذلك من خلال منهج دراسي مقسم إلي: الفقرة الأولى: تحية العلم أثناء طابور الصباح، الفقرة الثانية التهيئة والتحية الاجتماعية بعد دخول الفصل، الفقرة الثالثة التخطيط لليوم الدراسي، الفقرة الرابعة تنفيذ التخطيط، الفقرة الخامسة العرض والتقديم، والفقرة السادسة النشاط الجماعي الموحد.

كما تناولت مدارس التعليم المجتمعي كمراكز تعلم مجتمعي، ومن خلال تحقيق عدة أهداف فرعية هي: تطوير السياسات في مجال التعليم المجتمعي، وتخطيط وتنفيذ وإدارة البرامج والأنشطة التعليمية، الاستفادة من التجارب والمبادرات الرائدة المحلية والعالمية، وتعزيز العلاقة بين مدارس التعليم المجتمعي والجمعيات الأهلية وفروع محو الأمية.

وتناولت ورقة أ.د/ **مجدي مهدي**: مصر المستقبل محو الأمية.... مدخلاً للتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين،

وذلك من خلال بعض المؤشرات المهمة في علاقتها بمصر المستقبل، ودور محو الأمية في التنمية البشرية في ضوء التنمية الاقتصادية التي ستعيشها مصر في العقد القادم. ومن الواضح أننا في حاجة ماسة إلى مهارات جديدة ومتنوعة تواكب التنمية البشرية المستدامة لكل من الدارسين والمعلمين. هذه المهارات لا بد أن تتماشى مع القرن الحادي والعشرين. لقد تطور العالم من نظم تعليم تقليدية إلى أخرى أكثر حداثة بل وصل إلى ما يسمى ما بعد الحداثة والإبحار المعرفي وما بعد البنائية، والسؤال الرئيسي هنا: هل يمكن تنمية معلمي محو الأمية مهنيًا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟ هل في استطاعة المعلمين أن يقوموا بدور فعال في ظل النمو والتنمية الاقتصادية التي ستشهدها مصر؟ كيف يفكر العاملون في هذه المنظومة من خارج الصندوق بعيداً عن الأفكار المعلقة؟...

وتناولت ورقة د. **عائشة عبد الفتاح الدجج** دور منظمات المجتمع المدني في نشر ثقافة المواطنة والمشاركة السياسية

فقد أعلنت ثورة 25 يناير عصيانها على الثقافة التقليدية السائدة في المجتمع المصري تلك الثقافة المحافظة التي تؤمن بالتلقين والجمود، وفرضت علينا تحولا ثقافيا جذريا يقوم على الحوار والتعددية والتسامح الفكري وقبول الآخر.

ومن أبرز ما أفرزته الثورة، ثقافة المواطنة التي توجب لكل مواطن في المجتمع عضوية كاملة متساوية مع جميع الأفراد بما يترتب عليه من حقوق وواجبات وأن يتمتع كل المواطنين بحقوقهم كاملة والتي يجب أن توفرها الدولة المدنية لجميع أفرادها. وتقع مسئولية تعليم المواطنة على الدولة والمجتمع بدءاً من القيادة السياسية إلى جميع مؤسسات الحكومة والمنظمات الأهلية والمجتمع المدني، فلم يعد التعليم بشقيه النظامي وغير النظامي قضية تخص التربويين فقط وإنما أصبح قضية قومية تتعلق بأمن الوطن واستقراره.

وركزت الورقة الحالية على منظمات المجتمع المدني المعنية بالتعليم غير النظامي وبرامج محو الأمية التي تقوم عليها العديد من المنظمات الأهلية (القومية والدولية)

بما لديها من إمكانيات وقدرات في الوصول إلى شريحة كبيرة من المجتمع المصري تعاني من الفقر والامية، علاوة على قدرتها على نشر الوعي بثقافة المواطنة والمشاركة السياسية بين فئات تلك الشريحة. وتدور الورقة الحالية حول المحاور الآتية: طبيعة منظمات المجتمع المدني ودورها في المجتمع. ومنظمة بلان ومنهجيتها في تعليم الكبار. ومفهوم المواطنة وأبعادها. ومفهوم المشاركة السياسية ومستوياتها.

وكانت ورقة د/ **محمد مصطفى عبد اللطيف**، ود/ **ماجدة محمد عبده خليل**

بعنوان القيم الاجتماعية والاقتصادية المضافة للعمل التطوعي (دراسة حالة)

العمل التطوعي ضرورة من ضرورات الحياة جنباً إلى جنب مع جهود الدولة، كما أصبح منهجاً يتطلب قدرات ومهارات يتعين على المتطوعين اكتسابها والإلمام بتطبيقاتها العملية. وأصبحت الشراكة/ المشاركة المجتمعية للجمعيات الأهلية نهجاً ضرورياً في سبيل مواجهة مشكلة الأمية. وقد شهدت السنوات الأخيرة تحول عدد من الجمعيات الأهلية من مرحلة توفير الخدمات إلى مرحلة التنمية الفعلية.

والشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار ومنظمات المجتمع المدني يعد محوراً هاماً من محاور الخطة الاستراتيجية للهيئة العامة لتعليم الكبار.

وهدف الورقة البحثية إلى: تعرف القيم الاجتماعية والاقتصادية المضافة للعمل التطوعي من خلال العمل بمنظمات المجتمع المدني في ضوء الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار ومؤسسات المجتمع المدني، ومن واقع دراسة حالة لإحدى الجمعيات التي تعمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

ومن القيم المضافة للعمل التطوعي: قيمة المشاركة في العمل التطوعي، وقيمة السعادة التي تحققت لكل القائمين على التجربة، بالإضافة إلى قيمة استثمار الطاقات الإيجابية للمتطوعين في كيفية جذب الدارسين، وكذا قيمة حب العلم، وقيمة المبادرة الفردية، علاوة على قيمة التعاون، وقيمة النظام والانضباط، وقيمة آداب الحوار مع الكبير، وأخيراً قيمة نمو أداء المتعلمين كقيمة اقتصادية مضافة، والفاعلية التعليمية لأداء المتطوعين.

الجلسة الأولى تجارب مستحدثة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار 1

رئيس الجلسة: أ.د/ **ضياء الدين زاهر**

مقرر الجلسة: أ.د/ **إيهاب إمام**

معب الجلسة أ.د/ **أشرف محرم فريد**

تناولت ورقة **د. وفاء محمد عبد القوي زعتر** تطوير منظومة الامتحانات لدارسي محو الأمية وفق المدخل التنموي (التعلم للحياة)

تناولت الورقة ضرورة قراءة الورقة الامتحانية قراءة نقدية متأنية لتتناسب مع الواقع التعليمي للدارسين وما يمارسونه ويحصلونه من معارف ومهارات، ولا بد من تغيير شكل الورقة الامتحانية لتلائم الخصائص النفسية للكبار، ومراعاة الوزن النسبي للأسئلة الامتحانية.

تم تشكيل فريق عمل يضم خبيراً تربوياً ومتخصصين من الهيئة في مجالي اللغة العربية والرياضيات والتربويين، والمختصين من شئون الدارسين والامتحانات والتخطيط والخدمة التعليمية والبحوث، وهناك اعتبارات للنماذج الامتحانية منها: التدرج عند التحليل والتركيب للكلمات والجمل بما يتناسب مع الممتحنين وتفاوت مستوياتهم المعرفية والمهارية، وإعطاء مساحة كبيرة يعبر فيها الممتحن الكبير عن خبراته وأموره الحياتية، واستلهاهم كل معطيات البيئة ومفرداتها عند إعداد النماذج، استخدام الصور والتعليق عليها، وأن تتناول الإملاء القضايا الحياتية وتراعي المعايير الفنية الواجب توافرها في القطعة من حيث: القصر والبعد عن الإطالة، المفردات الشائعة، البعد عن الهمزات قدر الإمكان.

وتناولت ورقة أ. **رشا أنور** طريقة إرلن في محو الأمية وتعليم الكبار

هدفت ورقة العمل إلى لفت انتباه المعنيين بمحو أمية الكبار إلى «متلازمة إرلن» والتي من الممكن أن تكون سبباً رئيساً في التسرب من التعليم، وأيضاً قد تسبب صعوبة في تعلم القراءة والكتابة لأول مرة لدى الكبار الذين لم يلتحقوا بالتعليم من قبل. كما توضح التأثير السلبي والسيئ لمتلازمة إرلن على قدرة التلاميذ في سنوات التعليم المبكرة حتى الصف الثالث الابتدائي، على اكتساب مهارات القراءة بشكل

سليم وكاف. وهذا بدوره يعرّض مسارهـم التعليمي للخطر في السنوات اللاحقة حينما تتغير المهمة من «تعلم القراءة» إلى «القراءة للتعلم».

لذلك تناولت الدراسة بالشرح والتوضيح تعريف متلازمة إرلن ومتى اكتشفت ومن اكتشفها، مع عرض أسبابها وأعراضها ومسببات ظهور هذه الأعراض. كما أوضحت الدراسة المجموعات الأساسية الخمس لأعراض متلازمة إرلن وبيان كيف لكل منها أن يؤثر في القدرة على القراءة.

وتناول أحمد جمال الدين ويوسف طبلاوي دور الشباب في تعزيز تعليم الكبار من خلال فريق «خطوة» تجربة رائدة لتنمية المهارات الحياتية لدى الشباب

فريق خطوة أول فريق طلابي في جامعة حلوان تحت إشراف الإدارة العامة لرعاية الشباب بجامعة حلون، حيث يهدف الفريق إلى تطوير مهارات وقدرات الطلاب، وذلك بتقليل الفجوة بين الدراسة الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل. مهمته مساعدة الخريجين ليكونوا قادرين على اختيار أفضل وظيفة في سوق العمل، وأن يكونوا أهلاً لهذه الوظيفة، حيث قمنا بتنظيم 8 حلقات دراسية خلال العام الدراسي في مختلف المجالات بجانب الندوات والمشروعات الصغيرة والبرنامج التأهيلي الذي يستمر خلال الدراسة. ومن إنجازاتهم الندوات العامة: قام الفريق بإعداد وتنظيم عدة ندوات في المجالات المختلفة، ندوة (المفاتيح العشرة للنجاح)، و(أنماط الشخصية)، و(مهارات التسويق)، و(الثقة بالنفس)، و(مهارات المقابلة الشخصية)، و(كيفية كتابة السيرة الذاتية) تساعد هذه الندوات على رفع الوعي بين الطلاب والطالبات (أكثر من 3000) متدرّباً.

تم توثيق أنشطة كثيرة أخرى وأنشطة تطوعية لفريق خطوة ومعارض توظيف عديدة برعاية العديد من الرعاة والشركاء، كما تمت تغطية إعلامية لجميع هذه الأنشطة وتوثيقها بالقنوات الإعلامية.

والآن بعد أن عرضت خطوة لسيادتكم باقة من أروع إنجازاتها التي تكمل قصة كفاحها منذ انطلاقتها إلى الآن، فإننا نأمل أن تنال خطوة إعجابكم وتلقي دعمكم إيماناً منكم بدورها حتى تظل بكم ترساً يؤدي دوراً في المجتمع المصري.

الجلسة الثانية: تجارب مستحدثة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار

رئيس الجلسة: أ.د/ أحمد غانم

مقرر الجلسة أ.د/ صفاء عفيفي

تناولت أ.د/ أماني كمال سيد صالح التجربة الألمانية في مجال محو الأمية وتعليم

الكبار

تناولت الدراسة بالشرح والتوضيح النقاط التالية: التعريف بالجمعية ورسالتها ونشأتها وتطورها وتوجهاتها، ومناطق عملها على مستوى العالم والشرق الأوسط، والإنجازات التي حققتها والتحديات التي تواجهها في تعليم الكبار. كما عرضت تصوراً لمحاولة إيجاد شراكة مع الجمعية الألمانية من خلال تفعيل دورها في العالم العربي وذلك لتقديم المساندة والمساعدة الفنية والمالية لدعم وتطوير برامج مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس ليستمر في تقديم خدماته على أكمل وجه.

ويكمن دور الجمعية الألمانية لتعليم الكبار فيما يلي: تدريب وتمكين الكبار والعاملين في مجال تعليم الكبار، وبناء قدرات مؤسسات تعليم الكبار، وكذا تقديم المشورة المتعلقة بالسياسات ونشر مفاهيم ومبادئ التعلم مدى الحياة. وتعد المجالات التالية مجالات العمل الرئيسية للجمعية: تقديم برامج تدريبية مبتكرة، وإعداد مدربين ومدربات مؤهلين، إنشاء مراكز تعليم كبار نموذجية، والتعاون على المستوى الإقليمي.

وتناولت أ.د/ إقبال السمالوطي تجربة جمعية حواء المستقبل المدرسة بيئة تربوية

لبناء شخصية إيجابية متكاملة للطفل) المدخل الوقائي لسد منابع الأمية)

تحتوي الورقة على خلاصة تجربة جمعية حواء المستقبل في العمل على بناء وتنمية شخصية النشء والشباب. ولقد حرصنا على أن يكون هذا المحتوى أداة فاعلة للتكرار والتعميم في المجتمعات المشابهة والتي تُشابه ظروفها وأوضاعها الواقع المصري بشكل عام. كما ركزت على الكيفية والآليات وتشتمل الموجهات العملية والتطبيقية لكيفية بناء وتنمية النشء باستخدام أساليب وأدوات واستراتيجيات منهجية.

وتظهر خبرة الجمعية من خلال محاور رئيسية: خبرة وبرامج جمعية حواء المستقبل التطبيقية في العمل في مجال النشء والآليات والاستراتيجيات المستخدمة في التنفيذ، والمخرجات والتأثيرات الفعلية على المجتمع والمستهدفين، كما تنتهي بمقترحات لتفعيل دور المنظمات الأهلية في العمل في مجال تعديل اتجاهات وبناء شخصية النشء.

تعمل جمعية «حواء المستقبل» تحت شعار: «المشاركة مدخل للتمكين»، ورؤيتها: «حواء المستقبل مدخل لأسرة سعيدة. بيئة صحية. مجتمع أفضل». ورسالتها: تنمية الأسرة والبيئة، بهدف إحداث تغيير إيجابي في المجتمع، وتحسين نوعية الحياة للمرأة والطفل، من خلال تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية وثقافية وتعليمية وبيئية وصحية تخدم المرأة والطفل والشباب.

وكانت ورقة أ. **هانى شوقي** بعنوان الحق في تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة تقوم أكاديمية المجلس الدولي لتعليم الكبار (IALLA)، ومنذ العام 2004 بعقد دورة تدريبية سنوية، للعاملين والمهتمين بتعليم الكبار، وقد عقدت دورة تدريبية عالمية بالأردن في الفترة ما بين 26-13 أكتوبر 2014، حيث كان عدد المشتركين 28 متدرّباً من 18 دولة، وقد بلغ خريجو هذه الأكاديمية 189 خريج من 68 دولة من دول العالم. وتمت مشاركتي من مصر باسم الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار. إضافة إلى شخصين آخرين من الهيئة الإنجليزية وهيئة تعليم الكبار.

إعطاء القادة في تعليم الكبار فرصة لاكتساب المهارات اللازمة للدفاع عن الحق في تعليم الكبار وتعزيز المجلس الدولي لتعليم الكبار (ICAE) باعتبارها شبكة عالمية ملتزمة لتحقيق هذه الغاية.

ومن الأهداف الخاصة للدورة التدريبية: توليد رؤية أوسع على الشباب وتعليم الكبار في إطار حقوق الإنسان والمواطنة الفاعلة، ودعم ظهور قيادة جديدة قادرة على الاستفادة من التنوع وقيام الشبكات، وزيادة قدرات المشاركين للدعوة والمناصرة لشبكة التعليم الجامع، والتعلم مدى الحياة، ومتابعة وتسهيل التبادل بين المشاركين لتعزيز استمرارية عملية التعلم.

ومن الموضوعات التي تم تناولها في الدورة هي: حقوق الإنسان، والمجتمع المدني والديمقراطية، والحركات والشبكات العالمية، وما بعد 2015 جدول أعمال الأمم المتحدة للتنمية و جدول أعمال التنمية المستدامة.

اتجاهات النقاش

- إدراج نقاشات التفاوض على أسس ديمقراطية ببرامج محو الأمية الحضارية.
- ضرورة تفعيل دور منظمات المجتمع المدني التنموي عبر آليات تعليمية متنوعة تحت خط التعليم المستمر للجميع.
- أهمية تعميم التجارب العربية الرائدة في مجال تعليم الكبار عبر المؤسسات الدولية للاستفادة منها في التخطيط الإقليمي للعقد العربي.
- الاهتمام بتوظيف نظريات الذكاءات المتعددة في برامج محو الأمية الحضارية.
- التأكيد على أن القراءة والكتابة وسائل للتعلم وأن الهدف الأساسي للتعليم تحقيق النمو المتكامل لكافة جوانب الشخصية للقيام بالأدوار المجتمعية المتغيرة.
- ضرورة تعزيز قدرات كوادر تعليم الكبار العربية عبر خطة تدريبية شاملة محددة من خلال المراكز الإقليمية وتعليم الكبار.
- البحث عن تنويع مصادر التمويل لمشروعات محو الأمية الحضارية المختلفة.
- إيجاد صيغة لشراكة حقيقية بين كليات التربية ومؤسسات المجتمع المدني المهتمة بتعليم الكبار.
- الاسترشاد بالخطط والبرامج التي أنجزها بيت العرب التربوي (الألكسو) في تنفيذ الخطط والبرامج القطرية
- تصميم حملة إعلامية دعائية لحشد الرأي العام العربي للمشاركة الإيجابية في تنفيذ مشروعات محو الأمية الحضارية
- الاسترشاد بالأدلة الخاصة بإرادة الذات وبالانتمية الذهنية في تدريب المعلمين / المعلمات والميسرين/ الميسرات.

توصيات المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار جامعة عين شمس (العقد العربي لمحو الأمية. توجهات وخطط وبرامج)

جاءت توصيات المؤتمر كالتالي:

1. دعوة المؤسسات التشريعية بالدول العربية إلى سن تشريعات تضمن التحاق جميع الطلاب في سن الإلزام بالتعليم، ومنع تسرب الطلاب منه لسد منابع الأمية.
2. دعوة وزارات الإعلام لتبني خطة إعلامية (وطنية وعربية) من أجل التوعية والحشد لمواجهة مشكلة الأمية الحضارية.
3. دعوة المنظمات العربية والإقليمية والدولية لإنشاء مرصد عربي لمحو الأمية يوفر الإحصاءات والبيانات الخاصة بقضية الأمية ومتابعة الإنجازات والإخفاقات الخاصة بتنفيذ العقد العربي لمحو الأمية.
4. دعوة الحكومات إلى بناء شراكات واسعة بين المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني لتنفيذ الخطط الوطنية للعقد العربي لمحو الأمية.
5. دعوة الدول العربية إلى ترقية إدارات محو الأمية إلى مستوى هيئات مستقلة على أن تدعم مادياً ومعنوياً من أجل تحقيق أهداف العقد العربي لمحو الأمية.
6. دعوة الدول العربية لتخصيص جزء من ميزانياتها لتغطية نفقات تنفيذ خططها المحلية للقضاء على الأمية خلال هذا العقد.
7. دعوة القطاع الخاص بالشراكة مع الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني.
8. دعوة الشركات العاملة في الاستثمار الاقتصادي في الدول العربية لتخصيص جزء من أرباحها لدعم مشروعات محو الأمية.
9. دعوة وسائل الإعلام ووزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي لتدعيم ثقافة التطوع في مجال محو الأمية من خلال نشر الوعي المعرفي والفكر التطوعي بين المتعلمين.

10. دعوة الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار للاسترشاد بالخطط والبرامج العربية في مجال محو الأمية كمجال من مجالات تعليم الكبار، الصادرة عن الألكسو والجهات المعنية عند بناء وتصميم الخطط القطرية.
11. دعوة مؤسسات المجتمع المدني إلى الاستفادة من الإمكانيات التي تقدمها التقانات الحديثة في إنتاج برامج تعليمية عربية، والاستفادة من مخرجات مشروع محو الأمية باستخدام التقانات الحديثة بشراكة الألكسو ومنظمة المرأة العربية.
12. دعوة المؤسسات العاملة في مجال محو الأمية إلى الاسترشاد بمعايير اختيار معلمي الكبار الصادر عن الألكسو عام 7002.
13. دعوة وزارات التعليم إلى الاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية للجامعات في التصدي لمشكلة الأمية، ودمج طلاب الجامعات في تنفيذ مشروعات محو الأمية.
14. دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تبني طرائق لبناء مناهج محو الأمية تعتمد على التمكين الذي يركز على التنمية الذهنية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية للدارسين.
15. دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لإعداد معايير عربية لجودة أداء مؤسسات تعليم الكبار.
16. دعوة الباحثين إلى استهداف ترقية القدرات التنافسية ومكافحة الفقر في خطط وبرامج تعليم الكبار.
17. دعوة الخبراء والباحثين إلى وضع مفهوم إجرائي محدد الأبعاد لمحو الأمية الحضارية الذي يتضمن الأمية الهجائية والثقافية والتقانية التي حددها الإطار العام للعقد العربي لمحو الأمية.
18. دعوة الجامعات العربية لتبني خطة لتكوين الكوادر والقيادات العاملة في مجالات تعليم الكبار، عن طريق إنشاء برامج وتخصصات لتعليم الكبار في

- مرحلة الدراسة الجامعية (الليسانس) ومرحلة الدراسات العليا (الدبلومات/
الماجستير/ الدكتوراه).
19. دعوة مراكز تعليم الكبار بالتعاون مع الجامعات في وضع آلية لاعتماد المدرسين العاملين في مجال محو الأمية على المستويين القطري والعربي.
20. دعوة جامعة الدول العربية لاختيار شعار عربي للعقد العربي لمحو الأمية.
21. دعوة جامعة الدول العربية لطرح جائزة سنوية باسم (جائزة المستشار عدلي منصور الحضارية لمحو الأمية).
22. دعوة الحكومات لتفعيل دور اللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بالدول العربية في تنفيذ ومتابعة الخطط الوطنية لمحو الأمية.
23. دعوة الخبراء إلى الإجابة عن مجموعة من التساؤلات كأهداف للاستراتيجيات والخطط القطرية مثل: لماذا نعلم؟ أي تعليم لأي مجتمع؟ ما الكفايات اللازمة للمتعلم لتمكينه من القيام بأدواره المجتمعية متسارعة التغير.