الفصل الثالث

تعليم الكبار

تطور المفهوم والوظائف من المنظور العالمى

التربية – بمختلف إجراءاتها ووسائطها – إحدى المصادر الأساسية للقوة بالنسبة للفرد والمجتمع وينسحب ذلك على كافة المجتمعات قديمها وحديثها متقدمها ونامیها وإن تفاوتت درجة الاعتماد على عمليات التربية باعتبارها مصدرا للقوة ، من هنا نلاحظ الاهتمام المتزايد والمطرد بالتوسع فى توفير التربية بشتى صورها ، وذلك من منطلق الايمان بانه كلما نمت قدرات الفرد وإمكاناته كلما أدى ذلك إلى تقدم المجتمعات وقوتها . ولعل تجارب الأمم الأكثر قوة وتقدما فى هذا الصدد تمثل الدافع الرئيسى الذى يجعل الأمم والمجتمعات الأحدث تحذو حذوها معتمدة على التوسع فى التعليم كما وتحسينه كيفا .

وهكذا أصبحنا نرى كثيراً من دول العالم الثالث تسعى جاهدة – ولا سيما بعد أن تحررت سياسيا – للانطلاق فى عمليات التنمية مرتكزة فى ذلك على التنمية فى مجال التربية والتعليم بصفة خاصة . إلا أن هذه المجتمعات النامية والآخذة بأسباب النمو كثيرا ما تواجه – فى سعيها هذا – بالعديد من المعوقات والمشكلات التى ليست بالضرورة ذات صبغة تعليمية بحتة ؛ وإنما عادة ما تكون مشكلات وعقبات اجتماعية بالمعنى الأعم والأشمل للكلمة .

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن حجر الزاوية فى أى إصلاح اجتماعى إنما يتمثل فى مدى اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير والتنفيذ .و إذا كان ذلك يصدق على الإصلاحات الاجتماعية فى أية فترة زمنية ، فإنه يصدق بصفة أخص على هذه الجهود وتلك المساعى فى تلك الفترة التى نعيشها والتى عادة ما نرمز إليها بالعالم المعاصر . ذلك أن هذه الفترة – التى أعقبت الحرب العالمية الثانية – تتسم بسمات وخصائص معينة كان لها أكبر الأثر فى تغيير النظم والأنساق والأبنية الاجتماعية الأمر الذى أدى إلى عديد من مظاهر اختلال التوازن ، وبمعنى آخر المشكلات

الاجتماعية ، وقد شهد عالمنا المعاصر – وما زال – تراكما هائلا فى المعرفة الإنسانية كما وكيفا ، وفى شتى مجالاتهـا وضروبها سواء على المستوى النظرى أو التطبيقى ، ومن هنا أطلق على عصرنا هذا عصر العلم والتكنولوجيا . وبعبارة أخرى دأب الإنسان فى صورته الفردية والجمعية إلى استخدام الأسلوب العلمى فكرا وتطبيقا فى معالجة مشكلاته .

والتربية – كعملية وممارسة – تستند إلى أصول وقواعد وتحكمها نظريات وأساليب تستند إلى أسس علمية . وليس من شك فى أن عملية التربية – فى مختلف أنماط المجتمعات – تستهدف فى المقام الأول تنمية الفرد والمجتسمع ، وعليه فالعلاقة وثيقة بين التربية والمجتمع بكل ما يمثله من حركة وأنساق ونظم وظواهر ومشكلات وما إلى ذلك من مكونات .

من هذا المنطلق ومع سرعة التغيرات ومطالب تفاعل الفرد المستمر مع مستحدثات المجتمع يدعونا الأمر إلى التساؤل : هل التعليم النظامى الذى يتم فى مراحل – تبدأ من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم العالى – يستطيع أن يعد الأفراد إعدادا تاما كافيا يمكنهم من أن يسلكوا طريقهم فى حياة قد تمتد أكثر من سبعين عاما ؟ .

وقد دفع هذا التساؤل عديداً من الدول إلى اعتبار التعليم النظامى جزءا صغيرا من تعليم مستمر يتم أكثره عن طريق ما اعتبر حتى الآن تعليما غير نظامى واصطلح على تسميته بتعليم الكبار ، من هنا سعت الدول المتقدمة إلى تحقيق الاتصال المباشر بين السلطات القائمة على كل من التعليم النظامى والتعليم غير النظامى بهدف تمهيد الطريق أمام عملية التعليم المستمر وإيجاد التوازن بين التعليم النظامى ومؤسسات التعليم غير النظامى [١] .

ولا شك أن هذه النظرية تنطلق من مبررات – أهمها – التغير الحضارى واتجاه الحضارة نحو التخصص والتعقد الشديد باعتبارها عملية فى حركة مستمرة – مما يفرض على الناس مستوى تعليميا متزايد الارتفاع لمواجهة حاجات ومطالب المجتمع ، بالإضافة إلى ما ينشأ من تعقد فى العلاقات السائدة بين الأفراد وبين الجماعات على أساس من الاحترام والحرية – دون استخدام القوة – لزيادة قوة الجماعة وتماسكها .

ولكى تواجه المجتمعات هذا العالم المتغير بمشكلاته المتغيرة ولكى يستفاد من إمكانات المجتمع ينبغى فهم التغير وما يصاحبه من عواقب بحيث يمكن إحداث التكيف بين أفراد المجتمع ومؤسساته وبين العالم الذى يتفاعلون معه .

كل ما سبق يتطلب مرونة فى المواقف والقيم والعلاقات . ولما كان النظام المدرسى التقليدى لا يستطيع أن يعد الشباب إعدادا تاما لمواجهة العالم كما سيكون والتأهب للمجهول يصبح الهدف الرئيسى لتعليم الكبار حفظ التوازن بين الناس والظروف فى عالم متغير بمساعدة الأفراد على قبول التغير والتكيف معه وتوجيهه وتمكينهم من المشاركة الإيجابية فى حل مشكلات المجتمع وتطويره بتحسين قدراتهم المهنية وتنمية إمكاناتهم العقلية بهدف رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعلاقات بينهم وبين مجتمعهم (٢) .

كما أن الإيمان المستمر بالديمقراطية – كأساس للتنظيم الاجتماعى – يتطلب مساعدة الأفراد حتى يتفهموا مسئولياتهم وابتكار الوسائل للقيام بتلك المسئوليات وإيجاد الطرق التى تساعد على أن يصبح إسهامهم أكثر فاعلية كأساس لتحقيق المجتمع الديمقراطى السليم . ويصبح أولى المتطلبات تكوين العادات وأنماط السلوك الديمقراطية عن طريق النهوض بالمستوى التعليمى والثقافى للأفراد .

ولا جدال فى أن تعليم الكبار عن طريق ما يتبعه من طريق وأنماط تنظيمية وعلاقات التعليم والتعلم يمكن أن يحقق ديمقراطية العمليات التعليمية وبالتالى مساعدة الأفراد على تكوين الآراء وإصدار الأحكام السليمة كأساس للبناء الديمقراطى الاجتماعى السليم (٣) .

يضاف إلى ما سبق أن الاهتمام بتعدد وتنوع برامج تعليم الكبار هو الضمان الوحيد لتحقيق ديمقراطية التعليم ، ذلك أن إقرار حق كل فرد فى التعليم العام قد يحمل فى طياته معنى عدم المساواة لأننا نلاحظ أن كثيرا من أفراد الطبقة الفقيرة يحرمون من هذا الحق نتيجة فشلهم بسبب ظروفهم الأسرية وعوامل أخرى خاصة بالتغذية والسكن . ولا يحل هذا المشكل إلا تزويد الفرد بالتعليم المناسب الذى يتواءم مع ظروفه وحاجاته عن طريق برامج تعليم الكبار تمهيدا لإعادة التنظيم

الشامل لخطوط تعليم مستمر على مدى الحياة ، حيث تتغير الآراء فى شأن مقومات الفشل والنجاح ويجد الفرد الذى يفشل فى سن معينة ومرحلة تعليمية معينة فرصا أخرى للنجاح .

على أننا يجب ألا ننظر فى ضوء الاعتبارات السابقة إلى تعليم الكبار على أنه تعليم إضافى أو علاجى أو وسيلة لتمكين الفرد من مسايرة الجديد بل إن أهميته ومغزاه مرجعها أن عملية التعليم تتسم بطابع الاستمرار وتمكين جميع المواطنين من تحصيل العلم فى كل وقت ومدى الحياة ، والمشاركة الفعالة فى دفع عجلة التقدم الإنسانى .

وهذه النظرة ما هى إلا نتيجة طبيعية للتطور فى ميدان التربية عامة وتعليم الكبار بوجه خاص – والتى يمكن تتبع اتجاهاتها الرئيسية دون الدخول فى كثير من التفصيلات . ذلك أن تعليم الكبار لم يظهر كحركة اجتماعية منظمة الا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين برغم وجود محاولات وجهود قام بها المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة قبل ذلك التاريخ بمدة طويلة . وقد زاد الاهتمام بتعليم الكبار خلال النصف الثانى من القرن العشرين بحيث يذكر أحد المفكرين « إذا كان أهم تطور حدث فى القرن التاسع عشر هو إتاحة دراسة عامة للأطفال الذين هم فى العمر المدرسى ، فيمكننا القول إن أهم ظاهرة امتاز بها القرن العشرون الاعتراف بأن عملية التعليم تستمر طيلة الحياة » .

من هذا المنطلق نستطيع أن نميز بين مرحلتين تميزت كل منهما باتجاهات وخصائص رئيسية هما :

المرحلة الأولى : ويمكن أن تسمى مرحلة الجهود داخل بعض الأقطار خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين .

المرحلة الثانية : ويمكن أن تسمى مرحلة الجهود العالمية (خلال النصف الثانى من القرن العشرين) .

بالنسبة للمرحلة الأولى – نلاحظ أن الجهود المبذولة كانت تمثل انعكاسا للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية حيث اقترنت حركة تعليم الكبار بالتغيرات التى صاحبت تطور المجتمعات من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية ، ومن

المجتمع الزراعى إلى المجتمع الصناعى ، ومن الاستعمار إلى الاستقلال ، ومن التخلف إلى النمو والتقدم ويتضح ذلك من الأمثلة التالية :

– ظهور المدارس الشعبية فى الدانمرك بفضل جهود كرندفوك Grundtvig سنة ١٨٤٤ لتعليم المزارعين والعمال (فوق سن الثانية عشرة) اللغة الوطنية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومبادئ العلوم فى دورات كل منها ثلاثة إلى خمسة أشهر بهدف مكافحة الدعاوى الألمانية وإثارة الوعى الوطنى (٤) .

ثم انتشرت هذه المدارس ابتداء من سنة ١٨٦٤ بعد هزيمة الدانمرك من الألمان وإصابة البلاد بنكبات سياسية أدت إلى اقتطاع أجزاء من أراضيها وتدمير اقتصادها ، باعتبار أن التوسع فى هذه المدارس يمثل أفضل طريقة لإنقاذ البلاد من محنتها والنهوض بالجوانب الاقتصادية .

وقد أسست الدول الاسكندنافية الأخرى (السويد – النرويج – فنلندا) عددا كبيرا من المدارس الشعبية متأثرة بفلسفة كرندفوك إلا أنها مكيفة وفقا للنظام الوطنى لهذه الدول .

– إنشاء الدراسات الملحقة بالجامعات لتعليم العمال فى إنجلترا – فقد صاحب التقدم الصناعى نتيجة تطور الطاقة البخارية والكهربية ازدياد الحاجة الى تعليم وتدريب العمال حتى يسايروا ذلك التطور الاقتصادى والاجتماعى ، وقامت الجامعات بدور رئيسى فى تنمية هذه الحركة وتوسيعها عن طريق إنشاء دراسات ألحقت بها بدأت فى جامعة أكسفورد ثم جامعة كمبردج وانتشرت بعد ذلك فى جميع جامعات إنجلترا وخاصة فى المدن الصناعية(مانشستر – برمنجهام – ليدز) وركز الاهتمام على العمال وفقا لمستوياتهم المختلفة وحاجاتهم الرئيسية (٥) .

– تكوين البعثات الثقافية فى المكسيك . نتيجة ظهور الحاجة إلى معلمين جدد للمدارس الابتدائية بعد نجاح الثورة الاجتماعية وإعلان دستور سنة ١٩١٧ والقيام بحملة مركزة لتوفير المدارس الابتدائية لتحسين ظروف حياة أهل الريف . ولهذا قامت هذه البعثات بإعداد دورات تدريبية تتراوح مدتها بين أربعة وستة أسابيع لمعلمى المدارس الريفية . ثم تطورت أهداف هذه البعثات بعد إعادة تنظيمها سنة ١٩٤٢ وأصبح الهدف الرئيسى لها استغلال البيئة الطبيعية والقوى البشرية لتنمية المجتمع . ولهذا ركزت جهودها على إعطاء الدروس العملية

للفلاحين فى وسائل الفلاحة والصناعات الريفية والتثقيف الصحى ومشروعات خدمة البيئة ، ورفع المستوى الثقافى عن طريق حملات محو الأمية .

– حركة تعليم الجماهير فى الهند – وقد ارتبطت هذه الحركة التعليمية بالجهود الوطنية لتحقيق الاستقلال ، حيث دعا غاندى الحكومات المركزية والإقليمية فى الهند إلى تعليم جماهير الشعب تعليما جماعيا بإعلان الجهاد الوطنى ضد الأمية والجهل اعترافا بأن الجماهير لا تستطيع أن تبنى نظاما ديمقراطيا .

ورأى غاندى أنه نظرا لضعف موارد الهند الاقتصادية تبرز ضرورة إنشاء نوع من التعليم يبعث الحياة فى المجتمعات الريفية وينهض بها بحيث يكون تعليما شاملا محوره تعليم بعض المهن والمهارات كالغزل والنسج وأطلق شعار « التعليم الذى يسد نفقاته بنفسه » .

أى أن نقطة البدء التى انطلق منها مشروع غاندى فى استعمال النول اليدوى فى القرى لا لمحاربة البضائع الأجنبية فقط بل لزيادة دخل الفلاح بما ينتجه من النسيج ، مثل من أمثلة التعليم الذى من خلاله يوجه الفرد نحو الاعتماد على النفس والتعاون فى الشئون الزراعية فاتحد وتكامل التعليم والتدريب .

وبهذا يكون التعليم عند غاندى « تدريب على فن الحياة وتمرين على الحياة السليمة واشتراك مثمر فى حياة المجتمع . ومنه نشأت الحركة التى تبناها أتباعه وعرفت بحركة التربية الأساسية التى تحددت أغراضها فى « مساعدة الناس على تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى والذى يمكنهم من احتلال مكانتهم فى العالم الحديث » عن طريق إدماج التربية فى مشروعات الإنعاش الاقتصادى التى تتضمن إنعاش الصناعات المحلية ومساعدة الأفراد على فهم مشكلات البيئة ومباشرة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين من أجل النهوض بمجتمعهم[٦] .

ومن هذه الأمثلة نلاحظ :

١ – أن حركة تعليم الكبار خلال هذه المرحلة بدأت بجهود فردية على يد بعض المصلحين الدينيين والاجتماعيين والسياسيين أمثال كراندفوك فى الدانمرك ، وغاندى فى الهند ، كحركة تثقيفية وقومية . ثم عندما تحولت إلى الجانب النفعى كما تمثلت فى إنشاء الدراسات التى ألحقت بالجامعات لتعليم العمال زادت جهود الهيئات والنقابات . ومع ازدهار حركة تعليم الكبار شاركت الحكومات فى هذا

المجال عن طريق المساعدة فى التوجيه وتقديم بعض التسهيلات أو الحوافز المادية . وإن ظل تنظيم الجهود ووضع الخطط والإشراف على تنفيذها من اختصاص الهيئات الأهلية .

٢ – أن حركة تعليم الكبار كانت أكثر نشاطا بين العمال خلال هذه الفترة نظرا لتجمعات العمال الكبيرة مما سهل عمليات التنظيم والإشراف ، بالإضافة إلى حساسية ويقظة العمال ورغبتهم فى تحسين أحوالهم عن طريق رفع مستواهم الفنى لمواجهة التطورات التكنولوجية التى حدثت فى مجال الصناعة .

أما بين سكان الريف فقد كان النشاط ضعيفا – برغم ما بذل من جهود – نظرا لاستجابة الفلاحين المحدودة . كما أن التوجيه المهنى لهم لم يوصلهم الى الدرجة التى يلمسون فيها الأثر النفعى الذى يدفعهم إلى المزيد والاستمرار فى مجال التعليم والتدريب .

أما بالنسبة للمرحلة الثانية التى تسمى بمرحلة الجهود العالمية خلال النصف الثانى من القرن العشرين فيمكن الإشارة إلى المؤتمرات العالمية الأربعة التالية :

اولا : مؤتمر السينور Elsinor (١٦ – ٢٥ يونيو ١٩٤٩) :

عقد مؤتمر السينور بالدانمرك فى يونيو ١٩٤٩ عقب الدمار الذى اجتاح العالم بعد الحرب العالمية الثانية لذلك كان من الطبيعى أن تتأثر الموضوعات التى طرحت به بروح الحرب ومحاولة الإصلاح .

وناقش المؤتمر عدة موضوعات متعلقة بمحتوى تعليم الكبار ، وطرقه وأساليبه ، وكيفية تحقيق الشعور بالانتماء للمجتمع العالمى ، وبث روح التسامح بين الشرق والغرب عن طريق معالجة المشكلات العالمية . كما طالب القائمين على تعليم الكبار بمحاولة وضع ثقافة مشتركة لتقليل الفجوة بين الجماهير والصفوة .

ونتيجة للتشكك فى الدور الذى يمكن أن تؤديه الحكومات تجاه تعليم الكبار تم تشجيع جهود تعليم الكبار التى تقوم بها الهيئات التطوعية غير الحكومية باعتبارها مؤسسات قادرة على تمثيل التنوع فى المصالح بصورة مناسبة كما دعيت الحكومات أيضا إلى أن تقوم بدورها فى تعليم الكبار .

كما ناقش المؤتمر أيضا مشكلة الاغتراب والعزله – التى فرضها عصر

التصنيع، ودعا المؤتمر الجامعات لكى تقوم بإجراء البحوث حول فعالية تعليم الكبار.

ولم يتحدث المؤتمر عن التخطيط ولكن أوصى بضرورة مراعاة المرونة والتنوع فى البرامج المقدمة للكبار وأن يكون المحور الأساسى لتلك البرامج اهتمامات الكبار أنفسهم.

وبطبيعة الحال اصطدمت الآمال بالواقع الفعلى فى الميدان وظهرت عدة تساؤلات عن أنسب الهيئات لتعليم الكبار، وكيف يمكن تحسين فعاليتها لتتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمعات المتنوعة ؟.

وكيف يمكن تحقيق قدر كبير من مشاركة الجمهور فى البرامج المقدمة ؟

– وقد عرف المجتمعون وظيفة تعليم الكبار على أنها «إشباع حاجات وأمانى الكبار بشتى صورها من أجل زيادة قدراتهم واستعداداتهم الشخصية». وبرغم أن هذا التعريف يسمح بالتوسع فى مجال تعليم الكبار إلا أن اتجاه البحث فى المؤتمر قصر المفهوم على أنه نوع من الدراسات الحرة التى كانت منتشرة فى ذلك الوقت فى دول غرب أوروبا والدول الاسكندنافية، دون التعرض لمشكلة الأمية أو التدريب المهنى. ولا شك أن هذا القصور يرجع أساسا إلى :

– تركيب المؤتمر حيث كان ثلثا الأعضاء من أوروبا الغربية بينما مثل آسيا ثلاثة أعضاء (باكستان – تايلاند – الصين)، وافريقية عضو واحد (مصر) وكذلك أمريكا اللاتينية. ولم يكن هناك أى ممثل لدول شرق أوروبا الإتحاد السوفيتى ولهذا كان المؤتمر ذا صبغة أوروبية فاقتصر البحث على أنواع الدراسات الحرة التى كانت منتعشة فى غرب أوروبا والتى يقبل عليها الراشدون تطوعا.

– أن الخبراء المجتمعين لم يهتموا بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى حدثت نتيجة التطورات التكنولوجية والتزايد السريع فى عدد السكان، « واقتصر اهتمامهم على نواحى التعمير والإنشاء بعد حرب مدمرة. ولهذا وضعوا فى المكان الأول من أهداف تعليم الكبار إرساء العدالة الاجتماعية بين الناس وإنماء التفاهم الدولى وكان التركيز على برامج الثقافة العامة لزيادة ودعم المسئولية الاجتماعية والخلقية والعقلية فى إطار المواطنة المحلية والقومية والعالمية ».

أى أن مؤتمر السينور برغم ما سجله من زيادة الوعى بأهمية تعليم الكبار إلا

أنه كان محدودا فى آفاقه حيث لم يتعرض لتحديد الوظائف الأساسية لتعليم الكبار تحديدا واضحا مما أدى إلى اختلاف التصورات حول المفهوم ويتضح هذا من اجابات الدول على الاستفتاء الذى وجهته منظمة اليونسكو لمعرفة وجهات نظر الدول حول تعليم الكبار تمهيدا لعقد المؤتمر الثانى بمونتريال . فقد أكدت معظم الدول النامية مثل الأرجنتين وكوبا والهند والعراق وليبيريا أن الغرض الأساسى لتعليم الكبار هو محو الأمية وإمداد الفرد بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة وهو تصور يعكس آراء الدول التى ترتفع فيها نسبة الأمية .أما دول غرب أوروبا – وخاصة إنجلترا والدول الاسكندنافية – فاعتبرته مرادفا للتعليم الليبرالى وركزت على الجوانب الثقافية واستبعدت التدريب المهنى كلية . كما تصورته بعض الدول على أنه مرادف للتدريب المهنى خلال الفترة التى تلت عقد المؤتمر فى العقد السادس من القرن العشرين [٧] .

ثانيا : اتسمت الفترة بين مؤتمر السينور (١٩٤٩) ومونتريال (٢٢– ٣١ أغسطس ١٩٦٠) بالنشاط والحركة والتجدد المستمر فى ميدان تعليم الكبار بعد أن أدركت الدول الأبعاد الضخمة للتغير المستمر فى البيئة والمجتمع نتيجة التغيرات الهامة التى حدثت منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية والتى يمكن إيجازها فيما يلى[٨] :

– التطورات التكنولوجية السريعة وما ترتب عليها من إضعاف أثر الثقافات التقليدية أو اختفائها ولا سيما فى البلاد النامية التى تعرضت فجأة للتصنيع والتمدين بعد أن كانت مناطق زراعية ريفية .

– انتشار الروح القومية وقيام دول مستقلة حديثا واعتبارها رفاهية المواطنين واشباع حاجاتهم الفردية وظيفة أساسية من وظائف الدولة .

– نمو السكان في سرعة متزايدة فى مناطق كبيرة شاسعة وزيادة نسبة الشباب وظهور أهمية الدور الذى يؤدونه فى النهوض بالمجتمع .

وقد أملى الشعور بهذا التغير موضوع مؤتمر مونتريال (كندا) سنة ١٩٦٠ « تعليم الكبار فى عالم متغير » وكان من أبرز الاتجاهات الجديدة التى أثمرت عنها الدراسات والمناقشات :

– اتخذ تعليم الكبار مفهوما أوسع وأشمل فلم يعد مرادفا لمحو الأمية

أوالدراسات الحرة أو التدريب المهنى وإنما أصبح شاملا لاى نشاط منظم – ثقافى أومهنى ، تعليمى أو تدريبى – للكبار على أى مستوى يؤدى الى إعداد المواطن ليلعب دورا نشطا فى بيئته . أى تمكين جميع المواطنين من المشاركة الكاملة الحرة فى دفع عجلة التقدم الإنسانى عن طريق السيطرة على الأساليب الفنية التى أتت بها العلوم والتكنولوجيا « أنه تعليم الفرد من أجل ممارسة المسئولية » .

– اعتبر تعليم الشباب وتعليم الكبار مرحلتين فى طريق موحد مما يستلزم تحقيق الاتصال الوثيق بين السلطات المدرسية ومنظمات الشباب وهيئات تعليم الكبار للعمل على زيادة وعى الشباب وإدراكهم لأهمية متابعة التعليم والتدريب واستغلال أوقات الفراغ استغلالا إيجابيا ، وإشراكهم فى مناشط الكبار التى تحتم عليهم تحمل المسئولية واتخاذ القرارات وإدراكهم ما للعمل المنتج من قيمة ، مما ييسر انتقال الشباب من مرحلة المراهقة إلى حياة الرجولة والرشد .

– ضرورة تحمل الحكومات العبء الاكبر فى ميدان تعليم الكبار – باعتباره جزءاً لا يتجزأ من النظم التعليمية القومية – دون إغفال الدور الهام الذى تقوم به المنظمات الأهلية . وهذا يعنى أن يكون للحكومات دور فعال فى مجال التخطيط والتنسيق بين أنواع البرامج ، التمويل ، وإخضاع مؤسسات تعليم الكبار لطرق إدارية أكثر إحكاما .

– اعتبار تعليم الكبار ميدانا خصبا للبحث العلمى لما يحويه من مشكلات يستلزم دراستها . ولهذا ينبغى أن يوجه عدد كبير من الباحثين فى الجامعات والمعاهد العلمية لهذا الميدان متعاونين فى ذلك مع المؤسسات والهيئات الأخرى العاملة فى هذا الميدان .

وهكذا أصبح هناك شبه إجماع على أهمية الدور الذى يقوم به تعليم الكبار فى تعزيز تنمية الفرد تنمية شاملة ومعاونة الدول على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وزاد بالتالى اهتمام الدول المتقدمة والنامية ببرامج تعليم الكبار وتمثل ذلك فى زيادة عدد البرامج وتنوعها . وشاركت الحكومات فى تنمية الفرص والإمكانيات المالية والإدارية التى تكفل سير البرامج بأقصى قدر من الكفاية . وزاد الاهتمام الأكاديمى بتعليم الكبار باعتباره ميدانا خصبا للبحث العلمى .

ثالثا : نظرا للتعقد والتنوع الذى حدث فى ميدان تعليم الكبار برزت ضرورة تعرف الدول على جوانب الضعف والقصور التى ظهرت فى هذا الميدان

خلال العقد الحالى حتى يجد تعليم الكبار دفعة جديدة ويصبح فى وضع يمكنه من الوفاء بالحاجات الملحة «إرضاء للاحتياجات العميقة للشخصية الإنسانية فى نموها واستجابة للمطالب الملحة التى يفرضها عالم أخذ بأسباب التحول . فالمشاهد اليوم فى وضوح أن حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب لا يمكن أن تكتفى بمستوى معين من التربية فى عالم يتعرض بنيانه لتحول مستمر » مع الدور الذى يلعبه العلم والتكنولوجيا .

وانطلاقا من هذا المنظور كانت **الدعوة لمؤتمر طوكيو (اليابان)** الذى عقد خلال الفترة من ٢٣ يوليو إلى ٧ أغسطس سنة ١٩٧٢ وأسفرت المداولات والمناقشات التى دارت حول برامج تعليم الكبار فى سياق التعليم المستمر مدى الحياة عن اتجاهات هامة ، ويمكن تحديد أهمها فيما يلى (٨) :

– اعتبار تعليم الكبار جزءا رئيسيا من النظام التعليمى الكلى تحقيقا لفكرة التعليم المستمر مدى الحياة مما يستلزم تجديد التعليم برمته – وإلى أن يتحقق ذلك خاصة بالنسبة للدول النامية – ينبغى الاهتمام ببرامج تعليم الكبار وباعتبارها السبيل إلى :

١– تحقيق ديمقراطية التعليم بأوسع معانيها بتوفير أنواع مختلفة من التعليم للأفراد فى جميع الأعمار ولجميع الطبقات .

٢– تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية باعتبار تنمية الموارد البشرية جزءا جوهريا لمواجهة أشكال التحديث الزراعى والصناعى .

٣– تحقيق المشاركة الإيجابية للأفراد فى الحياة الثقافية للمجتمع .

– عدم اقتصار أهداف تعليم الكبار على الحاجات الفردية المتمثلة فى إنماء مهارات الفرد لمجابهة الحياة اليومية فى عمله أو تمتعه بأوقات الفراغ أو حاجات مجتمعه المتمثلة فى تحقيق الوحدة الوطنية . بل يجب التنسيق بين هذه الأهداف الفردية والوطنية بحيث يصبح الهدف الأساسى رفع مستوى المواطن وتهيئته للتمتع بحياة أفضل والإسهام فى إسعاد مجتمعه بما يكتسبه من قدرات ومهارات ، وتدعيم الوحدة الوطنية وتنمية العلاقات الإنسانية .

– ضرورة تحقيق قدر أكبر من الفعالية لتعليم الكبار بجعله وظيفيا تتكيف طرقه ومحتواه وفقا للأهداف المطلوب تحقيقها والمشكلات المطلوب

حلها ، والحاجات المراد الوفاء بها – بحيث لا يقتصر الأمر على برامج التدريب المهنى بل تمتد لكل جوانب الحياة . شاملة التربية العلمية والاقتصادية والسياسية وشغل أوقات الفراغ والتربية الاجتماعية . دون التفرقة بين أنواع البرامج التى تقدم للرجال والنساء نظرا للدور الحيوى الذى تقوم به المرأة فى ميدان الزراعة والصناعة . أى أن فكرة تعليم الكبار تطورت من تصور ثابت إلى وظيفة دائبة التجدد والتنوع .

– تأكيد أهمية التخطيط فى مجال تعليم الكبار وتنظيم نشاطاته بطريقة مستمرة وغير مجزأة مما يقتضى وجود سياسة واضحة المعالم على المستوى القومى تتحدد فيها الأولويات تبعا لظروف كل دولة وقدرتها المادية والمالية والبشرية ، آخذة فى الاعتبار المطالب الكمية والكيفية لسوق العمل والحاجات الواقعية للسكان وتطلعاتهم والاتجاه العام التى تسير فيه السياسات الثقافية للبلاد ، بهدف تحقيق المجتمع المعلم المتعلم وتوفير فرص التعليم مدى الحياة .

– زيادة الموارد المخصصة لتعليم الكبار سواء من القطاع العام (من المستوى المركزى إلى المستوى المحلى) ، والخاص حتى يمكن الوفاء بالاهتمامات والاحتياجات الحالية والمستقبلة للجماعات وللأفراد ، والمجتمعات المحلية ، والمجتمع ككل . إلى أن يصبح هناك استراتيجية أوسع نطاقا – فى سياق التعليم المستمر مدى الحياة – تغطى كافة أنواع التعليم دون النظر إلى مستوى العمر سواء أكان تعليميا عاما أم تدريبا مهنيا أو رفعا للمستويات الاجتماعية والثقافية .

– أولوية تعليم الأميين وخاصة فى المجتمعات النامية باعتبارهم القاعدة العريضة التى اصطلح على تسميتها « مجتمع المنتجين » . فالاهتمام بتيسير فرص التعليم لهم لا يحقق معانى الحرية والاستقلال فحسب ولكنه يشرك تلك القاعدة إشراكا واعيا بصيرا فى تنمية مجتمعنا . يضاف إلى ذلك أن محو الأمية هو الأساس لأى نوع من أنواع تعليم الكبار سواء أكان موجها الى المزارعين أو العمال مركزين بذلك على محو الأمية الوظيفية (٩) .

وقد سيطر على المؤتمر قضية العدالة الاجتماعية نظرا للهوة التى تفصل بين الدول المختلفة ووجه الاهتمام إلى المزيد من الاصلاحات لإعادة بناء العالم وتحسين نوعية الحياةوظروف العمل . ودعا مؤتمر طوكيو الجامعات للاعتراف بتعليم الكبار كفرع من المعرفة العلمية ووضع برنامجا للبحوث التى تدور حول علم تعليم الكبار ودراسة الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تحول بين الكبار والتعلم . والعلاقة بين المعلم والدارس فى مختلف البيئات ، والاهتمام

بتدريب الموظفين الذين تحتاج إليهم حركات تعليم الكبار على مختلف المستويات وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم .

مؤتمر باريس ١٩٨٥ :

خلال الفترة بين مؤتمر طوكيو ومؤتمر باريس حدثت تطورات خارجية وداخلية فى مفهوم تعليم الكبار . وتمثل التطور الخارجى فى انتشار برامج تعليم الكبار فى العالم وتنوع محتواها لتلائم كل من الفلاحين والعمال والشباب وحاجات المرأة .

أما عن التطور الداخلى فى المفهوم فقط أظهر مشكلة جوهرية فى تعليم الكبار وهى الحق فى التعليم للكبار جميعاً ، وكيف يمكن أن يساهموا فى تحديد الأهداف والمحتوى لبرامج تعليم الكبار .

أى أن المؤتمر اهتم بموضوع المشاركة فطالب رجال تعليم الكبار مساعدة الكبار على التعامل مع التغير التكنولوجى ومكافحة الأمية والمساهمة فى حل المشكلات العالمية ومنها مشكلة تحقيق السلام والتفاهم الدولى وحقوق الإنسان ومكافحة التميز فى التعليم ، والتنمية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة ، وتحقيق ديمقراطية المجتمع بهدف الوصول إلى ديمقراطية التعليم كما طالب المؤتمر بالاهتمام بالعمال وإعادة تدريبهم .

وأدرك المؤتمر أن عدالة توزيع الفرص التعليمية متعلق بالسياسة وأكد على أن ديمقراطية التعليم هى المبدأ الأساسى لتعليم الكبار ، ولذلك أكد على الحق فى التعلم للجميع مدى الحياة ، وطالب بالإهتمام بالمهمشين كالنساء والمسنين والأقليات . وكان من الأهداف الهامة التى تحتسب للمؤتمر الاهتمام بتطوير شخصية الفرد وهويته عن طريق المطالبة بتخطيط تعليم الكبار وفقاً لظروف واحتياجات كل دولة . ووجه النظر إلى ضرورة تخطيط التعليم الخاص بالكبار فى إطار العلاقة بين التعليم النظامى والعمل .

وقد أكد المؤتمر على مجموعة من المبادئ الأساسية أهمها :

– ضرورة وجود مساندة سياسية والتخلص من المعوقات الإدارية والبيروقراطية وضرورة التغلب على المشكلات الاجتماعية التى تحد من مشاركة الكبار .

– تقديم المساعدات الفنية والمالية للهيئات غير الحكومية التى تقوم بدورها فى تعليم الكبار .

– تحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم النظامى والتعليم غير النظامى وإتاحة حرية الحركة بين النظامين فى إطار توفير التعليم مدى الحياة لكل فرد من أفراد المجتمع .

– ضرورة الاستفادة من مؤسسات التعليم العالى فى توسيع فرص الاستفادة بالنسبة للكبار من التعليم العالى عن طريق وضع معايير متنوعة ومرنة تتيح للكبار التعلم والاستمرار فيه .

وهكذا اتسع مفهوم تعليم الكبار وأصبح على درجة كبيرة من الشمول وزاد الاهتمام العالمى به . كما ظهر خلال المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية . وبدأت الدول المتقدمة منها والنامية توليه عناية أكبر لارتباطه الوثيق بقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٠) .

* * *

من العرض السابق للفصول الثلاثة ؛ والتى تضمنت عرض خصائص التعليم المستمر ، وتطور تعليم الكبار فى التراث الإسلامى ، ومن المنظور العالمى . نخلص إلى ما يأتى :

إن تعبير التعليم المستمر أو التعليم من المهد إلى اللحد يعبر عن خطة شاملة تهدف إلى تجديد بنى النظام التربوى القائم وتنمية جميع الإمكانات التعليمية . وقد حددت المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية والتى تلت مؤتمر باريس ١٩٨٥ ، المفهوم والوظائف التالية :

– يشمل التعليم غير النظامى مجموع العمليات التعليمية أيا كان مضمونها ومستواها وأسلوبها نظامية كانت أو غير نظامية وسواء أكانت امتداداً أم بديلا للتعليم الأول المقدم فى المدارس والكليات والجامعات أو فى فترة التلمذة الصناعية والذى يتوسل به الأشخاص تنميةقدراتهم وإثراء معارفهم وزيادة مؤهلاتهم الفنية أو المهنية وتغيير مواقفهم أو مسلكهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم والإسهام فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية المتوازنة والمستقلة من أجل رخاء جميع الأفراد .

وفى ضوء هذا يمكن أن نحدد أهم وظائف تعليم الكبار ومؤسسات التعليم غير النظامى على النحو التالى :

- **الوظيفة الأولى** : تعويضه لتصحيح الأوجه الرئيسية لعدم التكافؤ فى فرص الالتحاق بالتعليم والتدريب المدرسى فى الصغر بسبب السن أو الجنس أو الوضع الاجتماعى والجغرافى . بحيث تستهدف أنشطة تعليم الكبار محو أمية الذين حرموا من التعليم وتزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة) ، وتيسير ممارستهم أعمالا منتجة وتعزيز إحساسهم بذاتيتهم وإدراكهم لمشكلات مجتمعهم مما يقوى إسهامهم فى حياة المجتمع .

وهذه الوظيفة التعويضية تعد وظيفة مؤقتة ولا يقصد بها أن تكون بديلا عن توفير التعليم المدرسى حيث إن ذلك شرطا أساسيا لنجاح تعليم الكبار .

- **الوظيفة الثانية** : إتاحة الفرص أمام جميع الأفراد للاستزادة من التعليم ، بحيث يقدم للشباب الذين لم يتمكنوا من الحصول على قدر كاف من التعليم أنشطة تعليمية تمكنهم من اكتساب المزيد من التدريب لتنمية قدراتهم على تفهم مشكلات المجتمع والاضطلاع بالمسئوليات الاجتماعية ، والالتحاق بالتدريب لرفع كفايتهم الإنتاجية . أما بالنسبة للأفراد الذين يرغبون فى الحصول على مؤهلات علمية أو مهنية ينبغى أن تساعدهم أنشطة التعليم غير النظامى على اكتساب التعليم اللازم للحصول على هذه الشهادات .

- **الوظيفة الثالثة** : تقديم الأنشطة التعليمية والتدريبية للأفراد المتعطلين بما فيهم المتعلمون العاطلون بما يمكنهم من تطويع أو تعديل معارفهم ومهاراتهم العلمية أو التقنية أو المهنية بغية تمكينهم من الانتقال من عمل الى آخر تبعا لحاجات سوق العمل أو العودة الى عمل سابق ، وتعزيز فهمهم الواعى لوضعهم الاجتماعى والاقتصادى .

- **الوظيفة الرابعة** : إتاحة الفرص الحقيقية للمشاركة فى الحياة الثقافية للمجتمع لتضييق الفجوة ما بين الأجيال وما بين الثقافات ، وزيادة الوعى القومى بما يمكن الأفراد من القيام بدورهم الاجتماعى بصورة فعالة . على أن يتم ذلك كله من خلال نشاطات يشارك الأفراد فيها بجهودهم مما يؤدى الى رفع مستواهم الثقافى وإسهامهم فى مواجهة مشكلات مجتمعهم .

على أن تحقيق هذه الوظائف يتطلب توافر مجموعة من الإجراءات المتصلة

بالتخطيط والإدارة والبنى التعليمية والمحتوى والإدارة والتمويل والتى يمكن أن نحدد أهم المبادئ الأساسية التى يجب أن تستند عليها هذه الإجراءات على النحو التالى :

● إذا كان تعليم الكبار قسما فرعيا وجزءاً لا يتجزأ من خطة شاملة للتنمية العامة وللتربية المستمرة بخاصة يتطلب ذلك عند التخطيط أن يكون تعليم الكبار جزءاً ضروريا فى سياسة التنمية ، وعند إعداد أى برنامج إنمائى وتنفيذه مع مراعاة علاقته بالأهداف الكلية لسياسة التنمية والسياسة التعليمية ولا سيما التعليم النظامى بكل مراحله وفقا لمبادئ التعليم المستمر .

● اشتراك المؤسسات والهيئات العامة والنقابات والجمعيات الرسمية والتطوعية ومنظمات العمل فى تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار حتى يمكن مواجهة التغيرات التى تؤثر فى ظروف العمل وزيادة قدرة الأفراد على العمل والإنجاز والإنتاج وفقا لعجلة التقدم فى المجتمع .

● تجديد بنى النظام التعليمى القائم وتنمية جميع المؤسسات التعليمية خارج نظام التعليم النظامى ، ويتطلب تحقيق ذلك إعادة النظر فى سلم التعليم المدرسى ومحتواه وطرقه وأساليبه ووسائله من جهة ، وتوفير المنشآت اللازمة لأنشطة تعليم الكبار وإنشاء شبكة من الهيئات والمؤسسات لسد احتياجات الكبار من جهة ثانية ، ومن جهة ثالثة يجب أن تقوم المدارس ومؤسسات التعليم المهنى ومعاهد التعليم العالى بدور واضح فى أنشطة تعليم الكبار باعتبار أنها جزء لا يتجزأ من أنشطتها .

وتحقيقاً لهذه الغاية ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة من أجل :

– توسيع فرص الالتحاق بكل مستويات التعليم والتدريب .

– إزالة الحواجز ما بين أنماط التعليم وما بين الفروع العلمية .

– تعديل مناهج التعليم النظامى ، والتدريب بحيث تحقق إلى جانب اكتساب المعرفة تنمية التفكير ، والقدرات الإبداعية ، أنماط التعليم الذاتى .

– انفتاح مؤسسات التعليم النظامى بكل مستوياتها على بيئتها الاقتصادية والاجتماعية .

● قيام أنشطة تعليم الكبار على أساس الاحتياجات والمشكلات الفردية والاجتماعية مع تنوع الطرق والأساليب بحيث تشتمل على برامج تعليم

بالمراسلة،برامج التعلم الذاتى ، الحلقات الدراسية ، بالإضافة إلى تطوير الخدمات التى يمكن أن توفرها لتعليم الكبار مؤسسات الثقافة العمالية والمكتبات والمتاحف .

● مراعاة المرونة فى البرامج بما يمكنها من تهيئة الفرص التعليمية لكل فرد حسب حاجته ، ووقته ، وظروفه الاجتماعية والاقتصادية . وذلك عن طريق إزالة العقبات المرتبطة بتحديد سن الالتحاق أو الحصول على مؤهل ، وتسهيل الانتقال من نوع معين أو مستوى معين إلى نوع أو مستوى آخر ، وتهيئة الفرص لتعاقب فترات التعليم والعمل بتحسين ظروف العمل وزيادة حوافز التعليم .

● اتخاذ التدابير اللازمة لضمان حسن اختيار وتدريب المشتغلين بتعليم الكبار قبل وأثناء قيامهم بعملهم بما يتفق واحتياجاتهم وما يتطلبه العمل الذى يؤدونه من معارف ومهارات واتجاهات مع الاهتمام بإنشاء مؤسسات متخصصة لإعداد العاملين فى مجال تعليم الكبار .

● انشاء بنى إدارية للتنسيق بين السلطات العامة لتعليم الكبار وممثلى الهيئات التى تنفذ البرامج ، ويكون من مهامها الرئيسية تحديد أهداف تعليم الكبار ، والعقبات التى تعترضه ، اتخاذ التدابير المناسبة لضمان فعالية البرامج والأنشطة ، وتوفير الأموال اللازمة للبرامج ، والاستخدام الأمثل لتلك الموارد .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن .. هل البلاد العربية فى حاجة إلى برامج لتعليم الكبار ؟ .

إن تحقيق أهداف التنمية وما تتضمنه من أساليب تقنية حديثة يتوقف نجاحها على وجود قوة عمل تستطيع أن تفهم هذه الأساليب وتستعملها بمهارة ، كما تستطيع أن تتكيف لمطالبها المتجددة .

وقد تبينت البلاد العربية أن تحقيق ذلك يستلزم تغييرات اجتماعية وحركة تعليمية وتدريبية وثقافية تزود مشروعات التنمية بالقادة والعمال والمتعلمين بما يمكنهم من مواجهة التغيرات السريعة فى المعرفة والتقنية والتى يتسم بها عالمنا المعاصر . وإزاء هذه المطالب ، كان لا بد من إعادة النظر فى النظام التربوى بحيث تجعل تعليم الكبار ركنا أساسيا فى إطار خطة شاملة للتعليم مدى الحياة تحقق التكامل والترابط بين مؤسسات التعليم المدرسى ومؤسسات التعليم غير النظامى .

* * *

المراجع

١- بشير البكرى - نحو تعليم متكامل مستمر مدى الحياة - فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار (العدد الثالث يناير ١٩٧٢) ص ١٠ .

- ساكينا .هـ . ب التعليم المتكامل المستمر مدى الحياة - فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار (عدد خاص . يناير ١٩٧٢) ص ٩٨ - ١٠٠ .

٢- Toynbee, A, Civilization on trial - in Ottaway, op Cit, P. 210.

Julian, W . Smith and others, Outdoor Education (The United State of America, 1963) P.4.

- اليونسكو - تحليل لأزمة عالمية - فى (مجلة رسلة اليونسكو - العدد ١٣٨ سنة ٧٢) ص ١١ .

٣- Homer Kempfer , Adult Education (Mcyrow Hill, New-York, 1955) 13 - 14.

- ولبرهالنيك وآخرون - ترجمة أنيس عبد الملك - المجتمع وتعليم الكبار . (دار النهضة المصرية - القاهرة ١٩٦٨) ص ٢٦ .

٤ - Hely, A.S.M., New trends in adult education(Unesco Paris 1962) PP.15-16.

- رتشارد لفنجستون - ترجمة وديع الضبع - التربية والمستقبل .

(القاهرة . النهضة المصرية سنة ١٩٤٨) ص ٥٠ - ٥٢ .

٥- Peers, R . Adult education . A comparative - study- (London , Second edition 1959) pp. 150-25 Ip. 30.

Bratchell, D.F., The aims and organization of further education (London, Pergamon press 1968) p.4.

٦- محمود رشدى خاطر - من تجارب الأمم الأخرى فى مكافحة الأمية . الجزء الأول . (سرس الليان سنة ١٩٦٢) ص ٥٠٥ - ٥٠٦ .

- محمد إبراهيم كاظم - اتجاهات فى التعليم الشعبى (القاهرة . الأنجلو المصرية ١٩٦٢) ص ٤٢ ، ١٠٩ .

– محمد مظهر سعيد – الشباب والتربية الأساسية (جامعة الدول العربية – مطبعة دار الهنا . بدون تاريخ) ص ١٦ – ١٧ .

– غاندى : ترجمة ، محمد الشبيني – التربية الأساسية . القاهرة – دار المنار، ١٩٦١) ص٤٨ .

– اليونسكو – التربية الأساسية . وصفها ومناهجها . (اليونسكو . الطبعة الثانية ١٩٥٤) ص ١٩ .

Lionel Flwin, What fundamental education is - in Year-book of education. London 1954) pp. 581- 582.

٧– مؤتمر طوكيو ١٩٧٢ – ملخص الوثيقة رقم ٤ – مسح دولى لتعليم الكبار – نظرة إلى الماضى من مونتريال ١٩٦٠ إلى طوكيو ١٩٧٢ .

(فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار – العدد الخامس يوليو ١٩٧٢) ص٨٥–٨٦ .

– Hely, New trends in adult education, op . cit pp. 12-91.

– عبد الفتاح جلال . تربية الكبار بين محو الأمية والتعليم المستمر .

(مجلة التربية الحديثة عدد خاص عن تعليم الكبار– العدد الثانى ديسمبر ١٩٦٩) ص ١٢٣ ، ١٢٤ .

Franik , W.T., Adult education towards social and political-responsiblity (Unesco, Hamurg 1953) pp. 16-17.

Gyula Csoma and others, Adult education in Hungary (The Leidsche onder wysinstellingen Leiden 1970) P.19.

٨– تعليم الكبار فى عالم متغير – مجلة تنمية المجتمع – عدد خاص عن مؤتمر مونتريال ١٩٦٠ وتوصياته – المجلد الثامن – العدد الثانى ١٩٦١ ص٢٣ ، ٢٤ .

– Charles Mc Carty, Purpose and organization (Funda-mental and adult education, op . cit, p. 75.

– مؤتمر مونتريال – الملحق رقم ٢ – مرجع سابق . ص ٨٦ ، ٨٧ .

٩– اليونسكو – ورقة العمل الأساسية للمؤتمر الدولى الثالث لتعليم الكبار (طوكيو ٢٥ يوليو – ٧ أغسطس ١٩٧٢) – فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار – العدد الخامس . مرجع سابق . ص ٢٣ .

Unesco, Third international conference on Adult education Tokyo, 25 July - 7 August 1972 - Final report, Confedad 8, part II, General report, pp. 11 - 14.

١٠ – راجع :

– هـ . س . بولا ترجمة عبد العزيز العقيل ، وصالح عزب – تعليم الكبار – اتجاهات وقضايا عالمية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٩٣ .

International conference on Adult education 4 th paris 1985. final report paris - unesco 1985 .

* * *