

الفصل الثالث

واقع تعليم الكبار في الوطن العربي

إذا كانت الإستراتيجية عملية نتطلع فيها إلى المستقبل، فإن عملية هذا التطلع تقتضي الانطلاق من معطيات الواقع حتى لا نجيء بتطلعات المستقبل في صورة «أحلام» مفرقة في تفاؤل يتجاوز «الحقائق» ولا نجيء تحليقاً نحو سماء لا يطار لها على جناح ولا يُسمى على قدم.

واستقراء معطيات الواقع لا يستهدف «جلد الذات» ولا البكاء على الإطلال وبث روح اليأس والأسى، وإنما هي بغية تغييره وتطويره وتجاوز مشكلاته.... وما زالت الأمية مستمرة؛

عبر كثيرون عن اعتقادهم بأن «محو الأمية» مجال هام وباب رئيس من مجالات وأبواب تعليم الكبار، ونحن إذ نثنى على هذا الرأي نزيد عليه قولنا أن «محو الأمية» هو «الباب الرئيسي» لتعليم الكبار أياً كان المعنى الذي نستند إليه سواء بالنسبة «لمحو الأمية»، أو «لتعليم الكبار»، ذلك أننا لو تأملنا جيداً هذا المصطلح الأساسي «تعليم الكبار» فسوف نلاحظ بسهولة أن شقّه الأول هو «تعليم»، وأن المحصلة النهائية لعملية محو الأمية هي «تعليم»... وهكذا لا نستطيع أن نتصور إمكان قيام جهود لتعليم الكبار إذا ظلت معدلات الأمية أو أعداد الأميين المطلقة مرتفعة.

ومن هنا نجيء ضرورة استقراء واقع الأمية كشفاً أساسياً لبيان الدواعي والبواعث الدافعة إلى قيام استراتيجية لتعليم الكبار.

وهنا لا بد من المصارحة بضعف الجانب الإحصائي في وصف هذا الواقع، وقصور البيانات عن الوفاء بمتطلبات الدراسات المطلوبة في هذا الجانب، وإذا استقرنا الإحصاءات الدولية فسوف نجد أن ثلاثة أرباع الأميين في العام ١٩٩٠ موجودون في عشرة بلدان هي: الهند، والصين، وباكستان، وبنجلاديش، ونيجيريا واندونيسيا، والبرازيل، ومصر، وإيران، والسودان، حيث بلغت جملة الأميين في

العالم ٩٤٨ مليوناً^(١). فهنا نلاحظ أن بلدين عربيين ضمن هذه البلدان العشرة. وبطبيعة الحال فهناك جهود تبذل لمحو الأمية، لكن فيما يبدو فإن أعداد السكان الكبيرة، والمناطق الريفية والنائية الواسعة، والمساحة الكبيرة قد تقلل من أثر هذه الجهود.

وفي عام ١٩٧٠، بلغ عدد الأميين في الدول العربية قرابة ٥٠ مليون أمي، أي بنسبة ٧٣٪ من مجموع السكان العرب الذين بلغوا من العمر ١٥ عاماً وما فوق. وعلي الرغم من أن معدل الأميين انخفض إلى ٤٨,٧٪ في عام ١٩٩٠، فإن العدد المطلق ارتفع إلى ٦١ مليوناً، وذلك نتيجة لزيادة عدد السكان. وتشير دراسة البيانات الإحصائية المتاحة والاسقاطات المتعلقة بها إلى أنه إذا لم تتخذ تدابير فعالة لتغيير هذا الوضع، فإن عدد الأميين يصبح ٦٦ مليوناً في سنة ٢٠٠٠^(٢)، وفي عام ١٩٩٠، كانت نسبة النساء تبلغ ٦٢٪ من هذا العدد الإجمالي، وهناك خطر حقيقي أن يظل ٥٠٪ من النساء من بين الكبار أميات في عام ٢٠٠٠.

ولو نظرنا إلى فئات الأميين في المجتمع العربي لوجدنا أنهم ينتمون إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

- الفئة الأولى وتشمل الأفراد الذين فاتتهم فرص التعليم في المدارس الابتدائية بسبب ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية المتردية وبسبب عجز الدولة وتقصيرها عن تقديم التعليم لهم في سن المرحلة الابتدائية.
- الفئة الثانية: وهي فئة المتسربين من الأطفال ممن يتركون المرحلة الابتدائية قبل نهايتها لأسباب اقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية.
- الفئة الثالثة: وهي فئة المرتدين إلي الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية ولم يتابعوا التعليم على المستوى الوظيفي، كما تشمل هذه الفئة المتسربين من مراكز محو الأمية في مرحلتى الأساسى والتكميلى، والذين انقطعوا عن الدراسة لأسباب تربوية تتعلق بغياب المنهج العلمى المتكامل فى عملية محو الأمية وعدم نشوء علم يلم بأصول العملية التربوية للكبار بالاضافة إلي الأسباب الاجتماعية والاقتصادية^(٣).

وإذا كانت كثير من الدول العربية قد وضعت خططا لمحو الأمية فى كل منها إلا أن استقرار لهذه الخطط، يكشف عما يلى:

- افتقدت كثير من هذه الخطط التكامل مع خطط التنمية الشاملة فى الدولة.
- صعوبة استخدام الأساليب العلمية للوقوف على حجم الأمية بسبب النقص المعروف فى البيانات الاحصائية الدقيقة.
- لم تحرص بعض الخطط على إيراد بيانات واضحة عن التكلفة ومصادر التمويل وبنود الإنفاق مرتبطة بأهداف الخطة وبتقديرات التنفيذ وإجراءاته وبما يمكن من تقييم الخطط تقويماً داخلياً سليماً.
- أن عدداً كبيراً من الخطط الموضوعية لمحو الأمية لم يراع التكامل مع خطط أشمل لتعليم الكبار فى المجتمع، ومن ثم توقفت الجهود عند محو أمية الأفراد.
- أن بعض الخطط بنيت فى انعزال عن خطط التعليم، مما أدى إلى تحديد أهداف ثابتة لمحو أمية أعداد محددة من الأميين، فى ظل ظروف تزايدت فيها هذه الإعداد نتيجة تدفق أميين جدد من أولئك الذين لم يستوعبهم التعليم الابتدائى أو تسربوا منه (٤).

ومن أوضح مشكلات هذا الميدان، قطاع الإدارة والتنظيم، وفى معظم الأقطار العربية، تقوم وزارة التربية على إدارة محو الأمية وتعليم الكبار، وفى أقطار قليلة، تنهض بذلك وزارات الثقافة أو الحكم المحلى أو الشئون الاجتماعية. ومع أن التشريعات المنظمة لهذا النشاط تتجه فى معظمها إلى إنشاء تنظيم مركزى ومتسلسل للتخطيط والإدارة، فإن الإدارة الفنية تظل تابعة لسلطات التعليم، فيما يتصل بعمليات تدريب المعلمين، ووضع المناهج وإعداد المواد التعليمية والإشراف الفنى والامتحانات، الأمر الذى ينتهى عملياً فى الميدان، بأن تتولى وزارة التربية عبء الأمر كله، وبخاصة، أن التنظيمات المركزية الشاملة على مستوى القطر، لم تثبت بعد دعائمها، ولم تتوضح اختصاصاتها فى الممارسة ولم يتم التكامل العضوى الوظيفى بين الشكل التنظيمى، والمضمون الاجتماعى للعمل الميدانى، وهذا يعنى أن القوة العاملة فى مجال محو الأمية، هى فى الأساس قوة هامشية فى التكوين الإدارى لوزارة التربية من ناحية، وتعيش على النشاط غير المتفرغ الذى يبذله رجال التعليم العام من ناحية أخرى.

وبالنسبة لأهداف محو الأمية، فقد لوحظ أننا اعتمدنا على النقل عن الغير إلى حد كبير، وإذا كان النقل له أحيانا منطقته ومبرراته المعروفة، إلا أنه من ناحية أخرى له سلبياته، إذ غالبا ما تصاحبه عقلية مستسلمة، مبهورة بالجديد ومحبة لمسيرته دون مناقشة أو تعديل، ويكون النقل في طبيعته هذه قناعات وممارسات خاطئة، فالأفكار الصالحة عندنا ما كانت صالحة في الخارج وشاعت فيه، ويصبح اجتهادنا بدعة، أو ترفا لا ضرورة له. وقد نقوم بتجريب الجديد، ولكنه تجريب بالمحاكاة، أى تجريب يقوم على نقل التجارب، وتنفيذها شكليا، وبطريقة مصطنعة لتبرير صلاحيتها، ويقصد تعميمها، وهكذا لا تخرج تجاربنا من أرض الواقع، ولا تتعدل في ضوء الممارسات والوقائع.

لقد تخيلنا مثلاً عن هدف محو الأمية الأبجدي لناخذ بالهدف الوظيفي أو الحضارى مجازة لصيغ التقدم حتى ننفي عن أنفسنا تهمة التخلف، دون أن يكون انتقالنا هذا نتيجة تطور طبيعي يستهدف تحسين الكيف. إن التحسين الكيفي لا يأتي إلا في مرحلة تالية حين نحقق نجاحا كميأ أكيدا واسع النطاق وفي مستوى الجو الأبجدي^(٥).

وإذا كان «التشريع» أساسيا في جهود محو الأمية لكننا نلاحظ في كثير من هذه التشريعات تغلب الطموح على الواقع، وعلى سبيل المثال، نجد أول دستور مصرى وهو الصادر عام ١٩٢٣ يؤكد أن «التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات، وهو مجانى فى المكاتب العامة».

ولم يكن تجاوز هذا الطموح الواقع فى مصر وحدها، ففى سنة ١٩٤٠ صدر فى العراق «قانون المعارف» الذى جعل التعليم فى المدارس الإبتدائية الحكومية إلزاميا ومجانيا، وإن علق هذا الإلزام على الأماكن التى يعلن فيها ذلك.

وهناك قسم من الأقطار العربية تتبارى فيما بينها مدفوعة بالطموح دون النظر إلى واقعها، فإذا كانت دولة (أ) شرعت التعليم إلزاميا، فإن دولة (ب) تجرى مجراها، وبهذا يطفى الطموح على الواقع أحيانا.

وقد يكون التشريع محققا لفلسفة تربوية رائعة، وواضحا سلسلا، ولا يجافى

الإمكانات الفنية والمادية ولا المدى الزمني المحدد، إنما قد يكون غير ملزم لفرد سواء على مستوى المتعلم أو المعلم، وبهذا يكون إحباطا في التشريع بالرغم من كل الطموحات التي حققها التشريع^(٦).

كذلك فإن مناقشة أوضاع المرأة في الوطن العربي، من حيث تحقيق مستوى صحي ملائم لها ولأسرتها، ومن حيث المساواة القانونية لها مع الرجل، ومن حيث حقوقها في المشاركة المجتمعية، لا يمكن أن تتم بمعزل عن درجة وعيها أولاً، ووعي المجتمع بكامله بأهمية هذه القضايا. ومسألة الوعي وإن كانت ترتبط بعوامل عدة، إلا أن عاملي التعليم والإعلام يمثلان عنصرين لا غنى عنهما في أي تحليل يتناولها.

فالمرأة الأمية هي الأقل حظاً في الانتفاع بما يتيح المجتمع من خدمات، وهي الأقل قدرة على الاتصال بمصادر المعرفة اللازمة للعمل.

إن حرمان المرأة العربية من التعليم هو أقوى العوامل المؤثرة في تخلف المجتمع العربي كما أثبتت ذلك البحوث، فبالتعليم تستطيع المرأة تجاوز الواقع واكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للحياة الجديدة. وهناك ارتباط بين حرمان المرأة من التعليم وبين القيم المتصلة بمكانتها ودورها الاجتماعي وبين مفهوم الرجل عنها، بل ومفهومها هي عن نفسها، من خلال التنشئة الاجتماعية والممارسة السلوكية.

وطبقاً لبيانات اليونسكو بلغت نسبة الأمية في الوطن العربي في كل السكان الكبار (١٥ سنة فما فوق) في عام ١٩٩٠، ٧، ٤٨٪، وبلغت نسبة الأمية بين الذكور ٧، ٣٥٪، على حين أنها بين الإناث ٦٢٪، وتشير بيانات أخرى إلى أن عدد الأميين في الفئة العمرية ١٥ - ٤٥ سنة بلغ (في عام ١٩٩٠) ٤٣ مليون أمي بمعدل ٤٤٪ من بينهم ١٥ مليوناً من الذكور، ٢٨ مليوناً من الإناث.

وتشير التوقعات إلى أن عدد الأميين في الوطن العربي إذا كان سيصبح سنة (٢٠٠٠) ٨، ٦٥ مليوناً أي بنسبة ٣٨، ١٪، فإن نسبة الذكور في الوقت الذي تبلغ فيه ١، ٢٧٪، تبلغ نسبة الإناث الأميات ٤٩، ٤٪^(٧)!!

ويعترض تعليم الفتيات الكثير من العوائق التي تمنعهن من الالتحاق بالمدارس نهائياً أو تؤدي إلى عدم انتظام دوامهن، مما يدفع بهن إلى الانضمام إلى جيش

الأميين، ويلقى مسئولية كبيرة على عاتق المسؤولين عن تعليم الكبار لإعطائهم أولوية وخاصة بالنسبة للقاعدة الأساسية وهي «محو الأمية».

وتختلف الصعوبات التي تواجه الفتيات باختلاف البلدان والثقافات المحلية، لكنها تدور بمعظمها حول محورين هما المنزل والمدرسة، إن لم تكن بالفعل كامنة فيها أيضاً في كافة المؤسسات وفي المجتمع بصورة عامة، ويمكن للمرء تكوين انطباع حول حجم المشكلة من استعراض - لا يحتاج إلى تعليق - لبعض الأسباب التي سبقت في بلدان متعددة وراء الدوام المنقطع للفتيات في المعاهد التعليمية والتي أورد كثيراً منها الفتيات أنفسهن عندما ووجهن بهذه المشكلة مباشرة^(٨):

«في المنزل، ظروف غير ملائمة للقيام بالواجبات المدرسية المنزلية: الأمهات المرضى أو التعبات يجعلن الفتاة تقوم بأعمال المنزل، الولادات - المتعاقبة على فترات قصيرة، تراكم الأعمال المنزلية على الفتاة الصغيرة يتعبها بحيث لا تستطيع الذهاب إلى المدرسة. عدم تشجيع الآباء لتعليم بناتهم. فقر الوالدين يمنعهما من إرسال أطفالهما إلى المدارس، وكذلك عدم إدراكهما لأهمية تعليم الفتاة. اعتبار التعليم أمراً لا يتناسب مع الصفات والقيم الأنثوية. الأهل أنفسهم أميون. ارتفاع تكاليف التعليم بالنسبة للأسرة الكبيرة التي تفضل تعليم البنين على تعليم البنات.

«المواصلات؛ بعد المدرسة عن المنزل. تأخر موعد انتهاء المدرسة. عدم توافر المواصلات، أو أنها تكلف كثيراً. خوف الأسرة من تعرض الفتاة لمضايقات أثناء ذهابها إلى المدرسة أو عودتها إلى المنزل.

«سياسة التعليم؛ النقص في عدد المدارس، وقلة عدد مدارس البنات وعدم وجود مدرسة ثابتة في الجوار لإكمال الدراسة. صعوبة تأمين ظروف عمل مناسبة للمعلمات في المناطق الريفية النائية، نقص التجهيزات المدرسية أو عدم ملاءمتها. قلة فرص العمل بالنسبة للفتيات.

«التشريع؛ عدم النص على التعليم الأُلزامي في التشريعات الوطنية، أو بقاء القوانين الخاصة بالإلزام دون تنفيذ.

أوجه قصور في التعليم النظامي:

نشأت الأنظمة التعليمية المعاصرة في القرن التاسع عشر في بعض الأقطار العربية متأثراً بنظم التعليم الأوروبية، واستجابة لرغبات الحكام في سد حاجات الجيش والدواوين، ونقلاً عن بعض أهدافها وأساليبها، مما يمكن تسميته «بالتعليم المستحدث» تمييزاً له عن التعليم الأصلي الذي تأثر بالتراث وخضع لبعض التحريف في العصور الأخيرة، وجاء الاستعمار ليضفي كثيراً من مطالبه وتأثيراته على تلك النظم المستحدثة، فكانت في بدايتها تمثل الأنظمة المفروضة التي لا تلائم مجتمعاتها في أهدافها وخصائصها، وإنما أخذت محاولات الإصلاح تسرى إليها جزئياً من أثر حركات التحرر والاستقلال ومن أثر تطور الاتجاه العروبي في الوطن العربي عامة، فطرات عليها تطورات ملحوظة خلال العقود الأخيرة.

وبملاحظة تطور التعليم الابتدائي (الأساسي) خلال الفترة ١٩٧٥ - ١٩٩١ في المنطقة العربية نجد الآتي (٩):

- ازدياد أعداد الملتحقين زيادة مطردة نسبياً من ١٧ مليون سنة ١٩٧٥ إلى ٣١ مليون سنة ١٩٩١ بنسبة زيادة قدرها ٨٣٪.

- مازالت قدرة دول المنطقة على إلحاق كافة أطفال الفئة العمرية بالتعليم الابتدائي غير متوافرة.

- على الرغم من أن التفاوت بين الجنسين فيما يتعلق بالالتحاق قد تضاءل بشكل كبير منذ عام ١٩٧٥، فإن واحدة من كل أربع فتيات في سن هذا التعليم ظلت غير ملتحقة عام ١٩٩١، وتمثل هذه الظاهرة عقبة رئيسية في معظم دول المنطقة تحول دون تعميم التعليم الابتدائي، وما يزال التكافؤ في الالتحاق بين الجنسين موجوداً في ثلث الدول العربية فقط حيث تتراوح نسبة التحاق الأناث بين ٤٨ - ٤٩٪.

وبالنسبة للاستيعاب فقد لوحظ في البيانات التي توافرت حتى عام ١٩٩١ (١٠):

* رغم أن البيانات خاصة بعام ١٩٨٥، فقد لوحظ تدني نسب الاستيعاب الظاهرة في الصومال (١٧٪).

* تراوحت نسب الاستيعاب بين ٤٠٪ - ٧٦٪ فى جيوتى وموريتانيا والمغرب وقطر والسعودية و السودان.

* تبلغ نسبة الاستيعاب فى الدول الأخرى ما يقرب من ٩٠٪ أو أكثر.

وبالنسبة للرسوب حوالى عام ١٩٩٠ تقريبا، فقد لوحظ بقاء نسبة الرسوب مرتفعة نسيبا (فوق ١٠٪) فى جيوتى (١٣٪) والعراق (١٩٪) وموريتانيا (١٧٪)، والمغرب (١١٪) وتونس (٢٠٪) (١١).

أما فى التعليم الثانوي فقد لوحظ ارتفاع ملموس فى نسب التسجيل الإجمالية فى المنطقة العربية من ٢٨٪ عام ١٩٧٥ إلى ٥٣٪ عام ١٩٩١، لكن لوحظ إتجاه نسب التسجيل الإجمالية إلى الانخفاض فى كل من العراق والكويت والصومال وسوريا، وتبلغ نسبة التسجيل الإجمالية فى الصومال ٩٪ تقريبا. وتعتبر معدلات التسجيل الإجمالية للذكور أعلى بصورة عامة من معدلات التحاق الإناث باستثناء البحرين ولبنان وليبيا وقطر والأمارات العربية، ويوجد أشد التفاوت فى معدلات الالتحاق بهذه المرحلة فى اليمن حيث تبلغ نسبة الذكور ٥٠٪ تقريبا مقابل ١٠٪ للإناث. ويشكل الراسبون نسبة لا بأس بها من الملتحقين بالتعليم الثانوى العام، إذ تزيد هذه النسبة عن ١٠٪ فى كافة دول المنطقة باستثناء جيوتى والبحرين والأردن وعمان (١٢).

وبالنظر إلى تطور التعليم فى المرحلة الثانوية حسب نوع التعليم فى المنطقة العربية، يمكن ملاحظة التالى (١٣):

- لم يلاحظ أى إتجاه خاص سوى تركز الالتحاق بالتعليم الثانوي العام بمعدل ثابت (حوالى ٨٨٪ من إجمالى عدد الملتحقين بمرحلة التعليم الثانوى) خلال الفترة المشار إليها.

- باستثناء جيوتى وليبيا حيث يشكل عدد الإناث الملتحقين بالتعليم التقني والمهني حوالى ثلث العدد الإجمالى، فإن التحاق الإناث فى الدول الأخرى فى هذا النوع من التعليم أقل من ٥٠٪، وفى عمان واليمن أقل من ١٠٪، ولا توجد إناث ملتحقات بهذا التعليم فى كل من قطر والامارات العربية.

- تبلغ نسبة المتحقين بالدراسات التجارية بين ٢٥٪ - ٤٩٪ في الجزائر والبحرين ومصر والعراق والأردن والمغرب والسعودية والسودان. كما أن الإناث يشكلن الغالبية العظمى من المتحقين بهذه الدراسات، ما عدا في السعودية.

وفي التعليم العالي يلاحظ (١٤):

* ازدادت أعداد المسجلين باطراد نسبيا من حوالى ٩٠٠ الف سنة ١٩٧٥ إلى ٢,٥ مليون سنة ١٩٩١، بنسبة زيادة قدرها ١٨٤٪.

* على الرغم من زيادة أعداد المتحقات الإناث ظل التفاوت في معدلات الالتحاق الإجمالية بين الجنسين قائماً.

* نسبة المتحقين بالفروع الأدبية مازالت الأعلى مقارنة ببقية التخصصات وهو وضع مماثل لما كان عليه عام ١٩٧٥.

* أكثر من ٦٠٪ من طلبة التعليم العالي في كل من الجزائر والمغرب وتونس في الخارج ملتحقون بمعاهد التعليم العالي الأوروبية، والغالبية العظمى منهم في فرنسا.

* حوالى ٥٠٪ أو أكثر من الطلبة الدارسين في الخارج من السعودية والكويت وقطر والإمارات ملتحقون بمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة. وبخصوص نسبة التلاميذ لكل معلم، نلاحظ (١٥):

- في التعليم الابتدائي تقل هذه النسبة عن ١/٢٠ في كل من البحرين والكويت وليبيا وقطر والسعودية والإمارات وتزيد في كل من جيبوتي وموريتانيا والسودان واليمن عن ١/٣٠.

أما في التعليم الثانوى فهناك دولة واحدة تقل فيها النسبة عن ١/١٠ وست دول ١٠ - ١/١٤ و ٨ دول ١٥ - ١/١٩ وأربع دول ٢٠ - ١/٢٤ ودولة واحدة أكثر من ١٤ - ١ (١٦).

أما توزيع الإنفاق على مراحل التعليم، فإننا نلاحظ (١٧):

- تشير المعلومات إلى أن الإنفاق في المرحلة الابتدائية يتراوح حالياً بين ٢٦٪

(البحرين) و٥٨٪ (جيبوتي)، وأن انخفاضاً ملموساً قد حدث في الإنفاق التعليمي في هذه المرحلة في موريتانيا.

- يتراوح معدل الإنفاق التعليمي في المرحلة الثانوية حالياً بين ١٧٪ (اليمن) و٤٩٪ (المغرب). وقد ظلت هذه النسبة ثابتة طوال السنوات الأخيرة تقريباً في دول المنطقة باستثناء موريتانيا حيث تذبذبت بصورة كبيرة، والعراق حيث لوحظت زيادة كبيرة.

- حوالى سنة ١٩٩٠، كان الإنفاق الجارى العام على مراحل ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوى يشكل ما بين ٦٤٪ (الأردن) و٩٢٪ (عمان) من مجمل الإنفاق الجارى على التعليم، وكانت معظم نسب دول المنطقة تتراوح بين ٧٠-٨٠٪.

- تتجاوز نسبة الإنفاق التعليمي الجارى المخصص لمرحلة التعليم العالى ٢٠٪ فى ست دول، ولوحظ ارتفاع ملموس فى هذه النسبة منذ عام ١٩٧٥ فى الأردن وموريتانيا.

وبخصوص إسقاطات المستقبل، فإن ما يهمنى هنا بصفة خاصة هو التعليم الابتدائي الذي هو قاعدة التعليم عامة فمن لن يلتحق به، سيشكل جمهوراً أساسياً لجهود تعليم الكبار، وهنا نلاحظ^(١٨):

- يتوقع أن يزداد عدد المتحقين بنسبة ٢٥٪ من ٣١ مليون تلميذاً إلى ٣٩ مليون بين عامى ١٩٩١ - ٢٠٠٠، وإلى ٥٣ مليون بحلول سنة ٢٠٢٥.

- فى الواقع، ينبغى أن يزداد حجم الالتحاق بهذه المرحلة بنسبة ٧٠٪ خلال الفترة ١٩٩١ - ٢٠٢٥.

- على الرغم من هذه الزيادة الجيدة، لن يتمكن كافة الأطفال فى سن التعليم الابتدائي فى المنطقة من الالتحاق بالمدارس عام ٢٠٢٥.

- فى عام ٢٠٠٠ سيكون معدل الالتحاق الإجمالى أقل من ٩٥٪، فى السودان (٤٩٪)، وفى موريتانيا (٥٥٪)، والمغرب (٧٢٪) وفى السعودية (٨٩٪).

وفى الواقع، فإن اثنين من كل خمسة أطفال فى المنطقة العربية سيكونان عام ٢٠٠٠ من سكان دول لن تتمكن من تعميم التعليم الابتدائي فيها، حيث أن أطفال

الدول الخمس المشار إليها في الفقرة السابقة والصومال واليمن ممن هم في سن هذا التعليم يشكلون ٤٧٪ من إجمالي عددهم في المنطقة.

وعموماً يتوقع استمرار التفاوت القائم في التحاق الجنسين بالتعليم في كل مرحلة من مراحل التعليم بحلول القرن الحادى والعشرين، علي الرغم من أن الفجوة بين الذكور والإناث بالنسبة لمعدلات الالتحاق ينبغي أن تضيق.

وتشير البيانات الخاصة بالشباب غير المتحقين بالتعليم إلى (١٩):

- بالنسبة للفئة العمرية ٦ - ١١، يتوقع ثبات عدد غير المتحقين حتى عام ٢٠٠٠ في حدود ٩ ملايين طفل، إلا أن عددهم سوف يزيد إلى ١٣ مليون عام ٢٠٢٥ في حين أن نسبتهم سوف تظل ثابتة (٢٢٪) من حجم الفئة العمرية.

- وبالنسبة للشباب من فئة ١٢ - ١٧ غير المتحقين، يتوقع أن تزيد أعدادهم من ١٥ مليون في الوقت الحاضر إلى ٢٧ مليون سنة ٢٠٢٥، إلا أن نسبتهم سوف تنخفض قليلاً من ٤٩٪ إلى حوالى ٤٦٪ من السكان من الفئة العمرية.

هذا من الناحية الكمية.

أما من حيث الكيف فقد لاحظ تقرير لجنة استراتيجية تطوير التربية العربية أن أنظمة التعليم العربية غلب عليها التأكيد على المعرفة النظرية وعلى جمع المعلومات المتفرقة وعلى الجوانب اللفظية فى الحصول عليها وفى التعبير عنها، وأهملت المهارات العملية، كما أهمل إلى حد بعيد تطوير الشخصية الإنسانية فى جميع جوانبها وتنمية قدراتها علي تعددها والعناية بالقيم الإنسانية والفضائل الخلقية والإيماءات الاجتماعية (٢٠).

وظل الاهتمام متعلقاً بتطوير المزايا الفردية فى الإنسان والأغراض الشخصية المحضة فى نموه وتوجيهه نحو المكاسب الخاصة، والحرص عليها، فبرزت النزعات الفردية.

وترتب على هذه النظرية للمعرفة اهتمام فى طرائق التعليم بالإلقاء والتلقين فكانت المواقف التعليمية لا تكاد تعول على التعلم، وكان الكتاب المدرسى الوسيلة التعليمية المفضلة، وظلت الامتحانات تقليدية.

وتفاعلت هذه الأحوال فى الأنظمة التربوية مع الأحوال الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المدن، فكان بين الجانبين تبادل للتأثيرات، فهى اتجاهات ثلاث مطالب الفئات الميسورة التى تنأى عن الأعمال ذات المهارات الفنية والتطبيقية وتعالى شأن الأعمال التى تستند إلى النظريات والكتابات اللفظية.. وتجلى ضعف الملاءمة بين المتخرجين مع مطالب العمل فكان النقص الكبير فى الأطر الفنية المتوسطة، وكان فى ذلك دلالة على انعزال المؤسسات التربوية عن مجتمعها.

وبالرغم من أن هذه الصورة قد مر عليها أكثر من عقدين من الزمان إلا أن التحسن فيها كان قليلاً. وبطبيعة الحال فإن هذه الصورة لا تنطبق بجميع أبعادها على جميع الأقطار، فهناك منها من سعت إلى التطور.

كذلك فإن تأمل نظم التعليم المدرسى فى كثير من البلاد العربية يكشف عن اختلال التوازن فى نموها وتطورها، فما زال التوسع فى صالح الحواضر دون الأرياف، وفى صالح الذكور دون الإناث كما كشفت لنا البيانات الرقمية، وفى صالح الصفار دون الكبار. ونحن نضيف إلى ما سبق أن ذكرناه عن غلبة الموضوعات النظرية، ترجح لغة الدراسات الإنسانية على الدراسات العملية والتقنية فى كثير من الأحوال، ويعلمو جانب التعليم المدرسى النظامى على جانب التدريب فى ميادين العمل والإنتاج خارج المدرسة، وفى واقع الحياة.

ويسود التعليم الابتدائى فى كثير من البلاد العربية نمط ثابت لا يتغير كثيراً باختلاف المناطق والبيئات، وتقرر مناهجه بصورة مركزية، ولا يمارس المعلمون حرية كبيرة فى تفسيرها وتطويرها، ويتمسكون عامة بطرائق جامدة فى التعليم وتنظيم النشاط التربوى. ويصدق هذا - إلى حد ما - على التعليم الثانوى العام.

ويتميز التعليم فى كثير من البلاد العربية بمراحله الثلاث بظاهرة الإهدار الناتج عن الرسوب والتسرب، وتبين دراسة لليونسكو عن الإهدار، أن التلاميذ الذين يصلون إلى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائى فى البلاد العربية يتجاوز عددهم نصف التلاميذ الذين التحقوا بهذا التعليم قبل ست سنوات قليلاً وتتجلى هذه الظاهرة، وبخاصة من حيث التسرب، فى المناطق الريفية بصورة أوضح. والطابع

الانتقائي للتعليم الثانوى، وكون الملتحقين به نخبة خضعت للتمحيص والاختبار من النواحي العلمية والاقتصادية، يؤدى إلى بعض التحسن فى ظاهرة الاهدار.

ومن الملاحظ أن بعض البلدان العربية لا يتوافر فيها تشريع ملزم للأطفال فى سن (٦)، حيث أن غياب مثل هذا التشريع يفرز أعداداً هائلة من الأطفال ممن لا يلتحقون بالمدارس الابتدائية لسبب ما. وهذا معناه أن عينا تفيض بالأميين كل عام، ولا ينجح أى تشريع لمحو أمية الكبار إذا لم يشرع للتعليم الإلزامى فى القطر للصغار. وقد يبدو لأول وهلة أن تعليم الصغار خارج عن نطاق الجهود الموجهة إلى تعليم الكبار، ولكن الواقع أنه متصل أشد الاتصال، إذ أن الأطفال الذين تفوتهم فرص التعليم فى سن الإلزام لا يلبثون أن ينضموا إلى مجموعة الأميين الكبار. أضف إلى ذلك أن عدم انتظام الدراسة الابتدائية أو سوء الطرائق التدريسية أو بعد المادة التعليمية عن حياة التلاميذ وأمثال ذلك قد تؤدى إلى الرسوب والتسرب (٢١).

- ويواجه التعليم التقنى والمهنى فى الوطن العربى تحدياً يزداد تعقيداً بسبب الحاجة إلى إعداد الشباب لتكنولوجيات لم تخترع بعد بغية استخدامها فى أعمال لم توجد حتى الآن. ولم يبرهن نظام التعليم قط عن قدرة كبيرة على التكيف بسهولة لتلبية الاحتياجات الاجتماعية. لقد واجه اخصائيو التعليم التقنى والمهنى لسنوات عديدة صعوبة فائقة فى إيجاد صلة وثيقة بين التعليم المهنى ومتطلبات الصناعة، وفى الحفاظ على هذه الصلة، وتزداد المهمة تعقيداً إلى حد بعيد بسبب السرعة المذهلة التى تتبدل بها شروط العمالة فى سوق معظمها قائم على الاقتصاد الحر (٢٢).

ومن المفهوم أن أرباب العمل يشترطون نوعية رفيعة من العاملين المؤهلين وشبه المؤهلين، ولكنهم كثيراً ما يجدون أن خريجى المدارس التقنية:

أ- يفتقرون إلى الكفاءة التقنية الدقيقة المطلوبة، و

ب- لديهم فكرة مضخمة عن كفاءتهم تقترن بطموحات غير واقعية للحصول على مرتبات عالية، و

ج- تنقصهم المرونة اللازمة لتقبل تجديد تدريبهم عند اللزوم.

ويفضل الكثيرون استخدام عاملين لا تتوافر لديهم مهارات عالية، مما يمكنهم من المحافظة على هامش تنافسي في السوق بسبب المرتبات الضئيلة التي يدفعونها، كما يمكنهم أن يدرّبوا العمال غير المهرة بما يتفق والمواصفات المحددة المطلوبة، فيعززوا بذلك ولاء العاملين لمؤسساتهم.

ومن المفارقات التي تظهر في عدد متزايد من الحالات التي توجد فيها إمكانيات عمل من هذا النوع، أن المنقطعين باكرا عن الدراسة يكسبون ميزة، من حيث فرص العمل، على الذين يواصلون تعليمهم، فهم في كفاحهم للبقاء، ينمون مهاراتهم العملية، وتحذوهم إرادة أكبر في متابعة برامج تدريبية أثناء العمل ويدينون بالعرفان لما يتاح لهم من فرص العمل.

مشكلات وعقبات أمام جهود تعليم الكبار:

لعل أهم ما يقابلنا هنا هو تلك الظلال التي ألقاها التعليم النمطي المعروف على تعليم الكبار، فمن حيث العملية التعليمية، ما يزال تعليم الكبار، في مجتمعاتنا، عالة على نظريات التعليم العام وطرائقه ووسائله، حيث تعليم الكبار - وخاصة في مجال محو الأمية - بالأسلوب الذي يتعلم به الصغار ابتداء من مكان التعليم (فصول مكافحة الأمية)، ومن معلم المدرسة الابتدائية، ومن المناهج التي تشتمل على كثير من المفاهيم والتصورات التي يتعرض لها الصغار، إلى الطرق، وإلى عملية التقويم والامتحانات، وإلى شهادة التحرر من الأمية... إلخ.

والذي يعني في هذا المقام، فيما وراء هذه «الإشارات»، هو أن نشاط تعليم الكبار في المجتمع العربي، أصيب بحول، وهو يمد ببصره، في كل خطوة إلى التعليم النظامي المتدني، فتأثر به، إلى درجة التوحد معه، مع اختلاف وارد في بنائهما، مما قعد معه به عن النمو والتطور باختراع منهج تربوي واجتماعي يتفق مع طبيعته وأهدافه، ويتكامل به مع التعليم العام، يخصبه به، كما ينتفع به هو من معطيات ذلك التعليم (٢٣).

والمشكلة الكبرى التي تواجه التخطيط لتعليم الكبار، تتمثل في حقيقة الأمر في ندرة المعلومات وعدم دقتها، بل وغيابها في بعض الأحيان سواء فيما يتصل بحصر الأفراد أو الحاجات أو المستويات أو المجالات، أو المؤسسات أو الإمكانيات، وذلك لغياب المنهج العلمي الذي يقوم عليه جمع البيانات في هذا الميدان، فالإحصائيات والمعلومات المتداولة فيه، مستقاة إما من إحصائيات القبول في المدارس النظامية، ومن التعداد العام، وهذا هو أحسن الحالات، مع ما يعثر ذلك من ضعف، وإما من التقديرات الإدارية، أما المنهج الذي يعرف ويحدد مجال تعليم الكبار، ويصطنع له الأدوات البحثية المناسبة، فهو أمر غير قائم (٢٤).

ومن الملاحظ أن هناك افتقارا واضحا لسياسة عامة لتعليم الكبار، والمقصود بالسياسة العامة بيان موقف المجتمع أو الدولة من قضية من القضايا، ويشير بصفة عامة إلى نوع الحركة أو العمل الذي يتجسد فيه هذا الموقف، وهذه السياسة على جانب كبير من الأهمية لأنها هي الأساس الذي تترتب عليه الخطوات التالية، فإذا نظرنا إلى البرامج الحالية لتعليم الكبار في البلاد العربية من هذه الناحية فإننا نجد أن قليلاً منها هو الذي يستند إلى سياسة عامة، مثل محو الأمية والثقافة العمالية، مع اختلاف في درجة وضوح هذه السياسة العامة. أما بقية البرامج، فإنها تفتقر إلى مثل هذه السياسة، ويزداد النقص وضوحاً إذا نظرنا إلى تعليم الكبار ككل، وهنا لا نجد سياسة عامة تبين موقف الدولة من هذا النوع من التعليم، سواء من حيث أهميته، أو ما تريده منه، أو علاقته بغيره من أنواع النظم التعليمية. إن وجود مثل هذه السياسة أمر ضروري لما يترتب عليه من خطط توضع، ومشروعات تنشأ لتنفيذ هذه السياسة (٢٥).

كذلك فليس هناك مفهوم واضح لتعليم الكبار يشمل جميع المؤسسات العاملة في الميدان، ويحدد لكل منها الدور الذي تقوم به، ففي كثير من الأحيان يستعمل تعليم الكبار مرادفاً لمحو الأمية، وبذلك يصبح الكل مساوياً للجزء ومحو الأمية متردداً بين الصغار والكبار، والثقافة الجماهيرية يضطرب نشاطها بين التعليم والثقافة، وبين الثقافة الرفيعة والثقافة الجماهيرية وبين أسلوب الثقيف ومضمونه.

والثقافة العمالية حائرة بين العناصر الخاصة بالعمال والعناصر العامة التي يشترك فيها العمال مع بقية المواطنين. والدراسات التكميلية تمارس أحيانا على أنها نشاط شرعي يوضع له نظام ثابت، وأحيانا على أنه نشاط جانبي يتحمل المدارس وجوه مسؤولياته. وهكذا تعمل كل مؤسسة من هذه المؤسسات في ناحية من نواحي تعليم الكبار، دون أن يكون هناك تصور واضح للميدان، يبين حدوده، وحالاته، وعلاقاته الداخلية والخارجية وأساسه الاجتماعية والنفسية، كما يساعد على اكتشاف الفجوات التي توجد في أنواع مناشطه الحالية^(٢٥).

وقد انعكس هذا الأمر على مؤسسات تعليم الكبار، فليست هناك مؤسسات نظمية محددة لتعليم الكبار، يقع الاتفاق عليها، كما هو الحال بالنسبة للتعليم النظامي الذي تتمثل مؤسساته في تنظيمات محددة كالمدارس والمعاهد والجامعات ومراكز البحوث.. إلخ..

فنشاط محو الأمية يمارس أساسا بحكم المرونة التي تنطوي عليها طبيعته في أبنية المدارس، في غير أوقات الدراسة، كما يمتد كذلك إلى الأندية، والمصانع وأماكن العمل. ولا بأس من أن يكون في أماكن العبادة أو حتى في المنازل الخاصة.

والذي يعني هنا، هو أن تحديد مؤسسات تعليم الكبار، وتعيينها، فيه تحديد لمفهومه ووظيفته في المجتمع، فهناك نشاط لتعليم الكبار يمارس في مراكز التدريب وفي المعاهد الفنية، وفي الجامعات، وفي القطاع الخاص مؤسسات كثيرة لتعليم اللغات والصناعات والمهارات، دون أن يجمع بينها رابط أو يضمها نظام، فالمؤسسات ليست هي الأبنية ولا الأماكن، ولكن ما ترمز إليه من مضمون اجتماعي^(٢٧).

ومن هنا، فإن تحديد مؤسسات تعليم الكبار، وتصنيفها، يكشف عن مجالاته ومستوياته، سواء ما اتصل منه بالتعليم العام وتكامل معه، أو ما اتخذ منه سبيلاً مستقلاً.. فتكون هناك المدارس التكميلية، ومدارس الإعداد والتأهيل في أثناء العمل، في المعاهد الميدانية في المؤسسات، أو المتخصصة لذلك في غير أوقات العمل،

والجامعات الشعبية، علي أن تقنن هذه المؤسسات على أساس من مناهجها ومستوياتها ثم تقوم مؤهلاتها التي ينبغى أن يكون لها حق السيولة الاجتماعية والاقتصادية.

إن الوضع الحالي يشكو من انعزال مؤسسات تعليم الكبار بعضها عن بعض، فمحو الأمية يعمل بمعزل عن الثقافة العمالية، والثقافة الشعبية لا علاقة بينها وبين المستتين السابقين. والدراسات التكميلية تسير في طريق لا يتصل بالطريق الذي سلكته المؤسسات والبرامج الأخرى. وهكذا تضاربت الأهداف، وتكررت الأعمال، وتبعثرت الجهود، وكانت الحصيلة الأخيرة ضعف حركة تعليم الكبار بصفة عامة، وقصورها عن تقديم الزاد التعليمي والثقافي الذي تحتاج إليه ملايين الكبار في النهضة الحالية للبلاد العربية، وبذلك يتضح أن تعليم الكبار في هذه البلاد يفتقر أيضاً إلى نظام شامل يجمع بين مؤسساته ويحدد لكل منها الدور الذي ينبغى أن تقوم به، وينسق العمل بينها، ويصل بعضها ببعض قنوات دائمة الاتصال تيسر التعاون وتبادل المعلومات والخبرات (٢٨).

ويتصل بهذا أيضاً - إذا استثنينا عدداً قليلاً من البلاد العربية، وبعض البرامج الخاصة - أننا نجد أن أغلبية العاملين في برامج تعليم الكبار من الحاصلين على شهادات متوسطة أو أقل، وأنهم تلقوا تدريباً قصيراً نظمته الإدارة المختصة قبل إلحاقهم بالعمل أو في أثنائه. بل إن بعض البلاد تقتضى ظروفها إلحاقهم بالعمل بدون تدريب. وقد ترتب على هذا أن تعليم الكبار، وبخاصة في مجالات محو الأمية والثقافة العمالية والشعبية، أصبح ينظر إليه على أنه أقل من المهن الأخرى، وأن أصوله وأساليبه إنما تكتسب بالممارسة والتقليد ولا تحتاج إلى إعداد وتدريب خاصين، بل أن العاملين فيه أنفسهم أخذوا ينظرون إليه على أنه عمل مؤقت، ومجاز لعمل آخر، وليس مهنة حياة مستدامة. إن توسيع مجالات تعليم الكبار، وإثراء مضمونها، وتحديث طرقها وأساليبها، والارتقاء بالمستوى العلمي والفني والمادى للعاملين فيها كفيلاً يجذب العناصر المؤهلة تأهيلاً عالياً إليها، كما أنه كفيلاً يجعلها مهنة محترمة لا تقل مكانة عن المهن الأخرى.

ويكاد التمويل أن يكون مشكلة عامة، فبالنسبة للعديد من البلدان يرصد الجزء الأكبر من موارد القطاع للتعليم الابتدائي بينما تتنافس القطاعات الفرعية الأخرى من التعليم النظامي بشراسة للظفر بحصة مما تبقى. وقلما تعتبر برامج التعليم غير النظامي في مصاف المتنافسين الشرعيين، بل تترك في كثير من الحالات لمصيرها، ونتيجة لذلك لا تقوى بلدان عديدة على وضع أنماط البرامج اللازمة للتغلب على مشكلة الأمية - مثلاً - التي يعترف بأنها متفشية على نطاق واسع في المنطقة (٢٩).

وتعاني مؤسسات تعليم الكبار وبرامجه قصوراً عن الوفاء بحاجات الملايين من أبناء الشعب العربي. فبالرغم من كثرة هذه البرامج وتعددتها، فلا زالت الملايين من أبناء هذا الشعب لا تجد لها مكاناً في أي من هذه البرامج، فأين البرامج الخاصة بأنصاف المتعلمين من خريجي مراكز محو الأمية والمدارس الابتدائية، وأين البرامج الموجهة إلى سكان المجتمعات الجديدة، والعمال الموسمين والمهاجرين من الريف إلى المدينة أو من بلد إلى بلد عربي آخر، بل أن البرامج الموجودة نفسها لا تصل خدماتها إلا إلى عدد يسير من ملايين الناس الذين ينبغي أن تخدمهم. وبرامج الأمية والثقافة الشعبية والدراسات التكميلية وغيرها من البرامج دليل واضح على صدق هذا الحكم.

وكثير من برامج تعليم الكبار القائمة يقدم مضمونها تقليدياً اشتق من برامج سابقة مضى زمنها أو من برامج «أجنبية» وضعت لبيئات مختلفة عن البيئة العربية، ولم تبني على أساس دراسة حقيقية لمشكلات الناس ومطالب التنمية، يشهد بذلك البرامج التقليدية لمحو الأمية وغيرها من البرامج الموجهة إلى الجماهير، أما الطرق والأساليب المستخدمة فمعظمها من النوع الذي يعتمد على الاستماع، وقلما تتيح للمتعلمين الكبار ذوى الخبرة العميقة فرصة المشاركة في البحث والاكتشاف والتفكير. كذلك تفتقر هذه البرامج بصفة عامة إلى المواد والمعينات التعليمية الفعالة.

ولا حاجة بنا إلى القول بأن المعلم هو حجر الزاوية في أي نظام تربوي، وأنه العنصر الأساسى فى العملية التربوية مهما كان مستوى المرحلة أو نوعية التلاميذ أو الهدف من البرنامج التربوي.

ولقد قيل عن معلم الكبار بأنه شخص واحد في عدة أشخاص، وهذا يعني أنه بجانب إعدادة التربوي، ينبغي أن يكون ملماً بالجوانب الأساسية المتعلقة بالمعلم الكبير - نفسه، خصائصه الجسمية، طرق تدريسه، بيئته الاجتماعية والحضارية، ودوافعه.. إلخ.

وبخصوص الحد الأدنى من الشروط التي لا بد من توافرها، فهناك تقارب بين البلدان العربية بهذا الشأن، إذا أن معظم البلاد العربية تتبع نظام تكليف معلم المدرسة الابتدائية للتدريس في مراكز وصفوف محو الأمية، كعمل إضافي، لقاء مكافآت يقررها النظام، فقد تكون على أساس عدد الحصص التي يدرسها أو قد تكون بأجر شهري مقطوع. ويمكن أن نشير بهذا الصدد إلى أن هناك أنظمة في بعض دول العالم تتبع في دفع مكافآت للمعلمين على أساس عدد الأميين الذين تمكن من تعليمهم وأوصلهم إلى مرحلة إنهاء الأمية. ولا نظن أن بلداً عربياً قد أخذ بهذا المبدأ. كما أن هناك من يرى أن محو الأمية عمل وطني شعبي ينبغي أن يكون تطوعياً، ويكافأ العاملون الجادون في هذا الميدان مكافأة معنوية. وفي هذا تجاوز عن معطيات الواقع البشري حيث تحتل المكافأة المادية ركناً أساسياً في التحفيز إلى العمل وإجاده (٣٠).

وبالرغم مما قد يتوافر من جهود لتعليم الكبار، إلا أننا قد نجد بين الكبار أنفسهم إحجاماً عن هذا التعليم، بفعل عوامل متعددة، نذكر منها (٣١):

- فيعد الوقت أحد العوامل الحاكمة وخاصة إذا ما ارتبط بالمستوى الاقتصادي، فالأفراد الذين لديهم وقت للتعليم قد لا يتوافر لديهم فائض مادي، كما أن الأفراد الذين لديهم فائض مادي، قد لا يتوافر لديهم الوقت للاشتراك في برامج تعليم الكبار.

- وهذا يعني أن القدرة المالية لها دورها الهام، خاصة إن كثيراً من برامج تعليم الكبار مكلفة إذا استثنينا جهود محو الأمية التي تقدم غالباً، مجانياً، أما ما يتعلق ببرامج تعليم الكبار الأخرى فهي تقدم نظير أجر وقد لا يستطيعها كثيرون.

- والسن له دوره في مدى إقبال / إحجام الكبار عن التعليم، حيث أن فرصة صغار

السن مع الكبار فى دفع اشتراكات تعليم الكبار تكون أكبر مقارنة بغيرهم من الكبار، على الرغم من أن صغار السن من الكبار فى بداية حياتهم يكونون فى أس الحاجة إلى كل دخلهم المادى لتأثيث منزل جديد، أو لتكوين أسرة، ومع ذلك يكون لديهم طموح كبير فى الحصول على برامج تعليمية معتمدة، بينما كبار السن من الكبار غالباً ما يحصلون على برامج غير معتمدة ذات تكاليف منخفضة(٣٢).

ولعل كثيراً من صور النقص والسلب والتعويق فى مجال تعليم الكبار ترجع فى جزء كبير منها إلى الفقر الواضح فى ميدان البحث العلمى فى هذا المجال، فلم تجر دراسات علمية منظمة فى البلاد العربية - باستثناء القليل الذى جرى فى بعض البلاد العربية ودون البعض الآخر - لواقع تعليم الكبار ومشكلاته التى يمكن أن تكون مجال دراسات وبحوث ميدانية ونظرية تسهم فى تأصيل هذا المفهوم وإثراء مجالات العمل فيه(٣٣).

ومن الجلى - بدهاة - أنه لا توجد سياسة عامة واضحة المعالم، واستراتيجية للبحث العلمى فى مجال تعليم الكبار بصفة عامة، وبالمثل لا توجد إلا هيئات ومؤسسات قليلة تعنى بأثر البحث العلمى فى هذا المجال على أكتاف قلة قليلة من الباحثين الذين تصدوا لدراسة بعض مشكلاته بما يشكل جهداً فردياً يقوم أساساً على جهودهم الذاتية سعياً وراء الحصول على درجات علمية من الجامعات التى يعملون بها. والحقيقة أن هذه البحوث القليلة تفتقر إلى التنسيق الذى يعنى أن تنظم البحوث بحيث تكشف عن حاجات الناس الكبار، وتساعد فى بناء المناهج واختيار الطرق والأساليب التعليمية الفعالة، كما تساعد فى تصحيح البرامج وتذليل الصعوبات التى تواجهها.

لقد أدى هذا النقص إلى حرمان العمل فى مجال تعليم الكبار من فرص التصحيح والترشيد، كما أدى إلى حرمان الفكر من إثراء التجربة الواقعية وهذا النقص فى البحوث العلمية يواكبه نقص آخر فى المعلومات التى تتناول النواحي المختلفة لتعليم الكبار، كما صاحب ذلك كله نقص فى وحدات التوثيق التى ترمى إلى إتاحة هذه المعلومات وتوفيرها(٣٤).

ولم تلق التربية غير النظامية فى الأراضى الفلسطينية المحتلة (١٩٦٧)، ما تستحقه من الاهتمام والرعاية فى ظل غياب السلطة الوطنية الفلسطينية والظروف التى يعيشها الشعب الفلسطينى تحت الاحتلال الإسرائيلى، بحيث تعطى هذه التربية غير النظامية أولوية أو اهتماما ورعاية تتناسب مع أهميتها ودورها فى تحقيق وتلبية احتياجات الفرد والمجتمع الفلسطينى أو ما يمكن أن تقدمه برامج التربية غير النظامية فى تحقيق التنمية الشاملة (اقتصاديا واجتماعيا) فى الأراضى الفلسطينية المحتلة (٣٥).

فلم يكن حظ هذه التربية غير النظامية بأوفر من حظ التربية النظامية أو التعليم الرسمى الذى لم يلق من سلطات الاحتلال الاهتمام والرعاية الكافيين، مع أن حق الشعب الفلسطينى فى التعليم تحت الاحتلال يظل حقا مشروعاً ودولياً وإنسانياً تكفله كل المواثيق والقوانين والشرائع الدولية وتتحمل مسئولية توفيره له ولأبنائه سلطات الاحتلال الإسرائيلى.

ومما هو جدير بالذكر هنا أيضاً أنه على الرغم من وجود العديد من المؤسسات والهيئات الوطنية والبرامج التربوية غير النظامية المتنوعة التى تقدم من خلالها إلا أن هذه البرامج لم تعرف طريقها إلى الكثيرين من السكان المحليين فى القرى والتجمعات السكانية الصغيرة والمخيمات وبعض الفئات الخاصة والمناطق البعيدة. كما يلاحظ أن البرامج والطرق أو أساليب التعليم والتدريب لهذه البرامج يغلب عليها الطابع التقليدى بحيث تعتمد على التلقين والاستماع، بالإضافة إلى أن محتواها التربوى لم يقدم على أساس مخطط لمعرفة حاجة الناس فى مختلف المناطق والتجمعات السكانية أو مرتبطاً بمخطط تنمية اجتماعية أو اقتصادية، مثلما أن العديد ممن يقومون عليها أو بالعمل فيها ليسوا مؤهلين أو مدربين بالشكل أو المستوى المطلوب، ولم يتم إعدادهم قبل الالتحاق بالعمل (٣٦).

الجهد العربى المشترك:

البدايات: كان ظهور الإسلام فى جزيرة العرب يعنى حدوث حركة تحول اجتماعى شامل: من قبائل كانت تتمصب كل واحدة منها لنفسها، وكانت متنافرة فى علاقتها، استطاع الإسلام أن يقيم أمة تأخذ نفسها بتقاليد العقيدة بدلاً من تقاليد القبيلة.

وحركات التحول الاجتماعى تحدث عادة بتحول في حياة الكبار وفي تنظيماتهم. ومن هنا كانت العناية بالكبار، فهم الذين توجه إليه الدعوة لدخول الدين، وهم الذين يتلقون مبادئه (٣٧).

وإذا كان الرسول ﷺ وقومه يلتزمون بقواعد الدين التي جاء بها القرآن عند تدبير شئونهم، فإن القرار فيما لم يرد فيه نص قرآنى ينبغى أن يقوم على الشورى وفقا للآية «وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ» ومبدأ الشورى - وما يتطوى عليه من معان ومواقف تربية - مبدأ ينبغى أن يلتزم به المسلمون فى أى مكان وفى أى زمان «وَأْمُرْهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ». ليس هناك مجال لأوصياء أو متحكمين، وإجماع الأمة على رأى يكتسب من القدسية ما يجعله تشريعا دينيا ينبغى الالتزام به (٣٨).

وحيث أن إجماع الأمة يتمثل فى إجماع ذوى المعرفة والدراية، كان بإمكان كل شخص أن يعمل على أن يكون من هؤلاء.

ومن هنا أصبح واجبا على إنسان هذه الأمة النمو المستمر فى مجال المعرفة، وعلي الإسهام فى نشرها. ومن تعاليم الرسول ﷺ: «اغد عالما أو متعلما، أو مستمعا أو محبا، ولا تكن الخامسة فهلك»، والخامسة التى فيها الهلاك وفقا لما قرره بعض السلف - هى معاداة العلماء وبغضهم، فالإنسان ينبغى أن يعلم ما يعرف، وأن يسأل عما يجهل، وإذا سئل شخص عن شىء وكان جاهلا بالإجابة فإنه لا يفض من شأنه أن يخبر سائله بأنه لا يعرف. وواجب على من يعرف أن يرشد من لا يعرف وأن يجيب عن أسئلته، فلا يجوز لإنسان أن يحتجز معرفته عن الناس أو أن يرضن عليهم بها (٣٩)، وفى ذلك يقرر الحديث «ما من رجل حفظ علما فستل عنه فكنمه إلا جاء يوم القيامة ملجما بلجام من نار».

وليس للمعرفة حد تنتهى عنده أو يصير الإنسان عنده غنيا عن المعرفة، فمهما حصل الإنسان من العلم، فإن ما يجهله أكثر مما يعرفه، وفى الآية «وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا»، ومن ثم كان على المسلم أن يدعو ربه «وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا».

ويجد الباحث فى تعليم وتعلم الكبار فى الإسلام أن هذا التعليم والتعلم، بمختلف مستوياتهما - كانا يجريان فى كل مكان، و كانا غالين على كل نشاط

ومؤسسة في المجتمع، وكثيراً ما اتخذ شكلاً يطلق عليه «حلقات الدراسة ومجالس العلم». وكانت هذه الحلقات تنمو دون حاجة إلي تدخل من السلطات ودون أموال معينة تخصص لها، لم تكن لها موضوعات أو موارد موحدة، ولم تكن لها صيغة تنظيمية واحدة، بل لم يقتصر انعقادها على مكان بعينه (٤٠).

وهكذا يرجع تاريخ كفاح العرب ضد الجهل إلى الأيام الأولى لنشأة نواة الأمة العربية في المدينة المنورة حيث أمر الرسول الكريم ﷺ بأن يكون فداء أسرى المشركين المتعلمين في غزوة بدر، تعليم عشرة من صبية المدينة القراءة والكتابة. ومع استكمال قيام الدولة العربية واستكمال مظاهرها وأسبابها الحضارية في العصر العباسي قام في ذلك الزمان «المجتمع المعلم المتعلم»، وتميز التعليم بظاهرتين أساسيتين أولاهما «شعبيته وديمقراطيته» كمؤسسة وارتباطه العضوي بالمجتمع كمؤسسة أم، وثانيهما إلزاميته، بمعنى أن تعليم القراءة والكتابة كان مدخلاً إلي تعليم الدين أو تمكين المواطن من القيام بالواجبات العينية المفروضة على كل مسلم. بل ذهب ابن حزم إلى أن يقول في الإلزام «ويجبر الإمام أزواج النساء وسادات الأرقاء على تعليمهم إما بأنفسهم وإما بالإباحة لهم لقاء من يعلمهم، وفرض على الإمام أن يأخذ الناس بذلك وأن يرتب أقواماً لتعليم الجهال». وبلغت حيوية العرب في تعليم الكبار أن نص الغزالي في إحياء علوم الدين (الوظيفة الثانية للمعلم) على أن يقتدى المعلم بصاحب الشرع فلا يطلب علي إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءاً ولا شكوراً، بل يعلم لوجه الله تعالى. ولم يكن طلب العلم، وهو فريضة على كل مسلم ومسلمة، يواجه أي عقبات إدارية أو فنية تحول دون تلقى التعليم في أي سن أو مواصلته في أي وقت (٤١).

لكن الأمة العربية بعد عدة قرون من الازدهار والتسيد الحضاري دخلت في جب التخلف الذي من أبرز علاماته انتشار الجهل، حتي إذا بدأت إرهاصات الوهي وتباشير اليقظة منذ أوائل القرن التاسع عشر كان لا بد أن يكون التعليم هو أبرز ساحات النضال وأوسع ميادين الكفاح، فأصبحت (الأمية) هي العدو الذي لا يقل خطراً عن الاحتلال، فهي سبب له وهي أيضاً نتيجة. وتعليم الكبار بمفهومه الواسع يتصدى لمحو الأمية الأبجدية في مرحلتها الأساسية، ويمتد بعد ذلك ليتصدى لمواجهة

الأمية الحضارية. ويكاد مفهوم تعليم الكبار أن يكون له من هذا الوضع مفهومان متداخلان من دوافعهما ووظائفهما وأساليبهما وإن اختلفا درجة وتنوعاً (٤٢).

ويمكن بصفة عامة أن نقول أن مفهوم تعليم الكبار قد يكون له في البلاد التي تعاني من مشكلات الأمية الإيجدية إتجاهات تتركز على مواجهة هذه المشكلة التي تستنفذ بفسادها كل الجهود، فلا تكاد تترك منها إلا القليل لمواجهة الحياة المعاصرة إلى التكيف مع أفكار العصر السياسية والاجتماعية ومع إيقاع الحياة المتغيرة ومن المشاركة فيها إنتاجاً وارتفاقاً وعلاقات.

ومن هنا فإن الحكومات العربية ركزت معظم جهودها في مجال التصدي لمشكلة الأمية الأبجدية (٤٣).

وهناك، إلى جانب جهد الحكومات والأجهزة الشعبية بالدول العربية، جهد آخر من جانب المنظمات الدولية والعربية:

أ. فبالنسبة للمنظمات الدولية، عقب الحرب العالمية الثانية كان من الطبيعي أن ينص ميثاق اليونسكو على أن «الحروب تولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام».

وسعياً نحو تحقيق حياة كريمة لغالبية سكان العالم الذين يعانون من الجهل والفقر والمرض تبنى اليونسكو فكرة «التربية الأساسية» إيماناً منه بأن الجهل ليس واقعة اجتماعية منعزلة، بل هو مظهر لمدينة متخلفة بوجه عام يظهر تخلفها في وجوه كثيرة أخرى: في ضعف الإنتاج، وانعدام الصناعة، وانخفاض الدخل، وانحطاط الأحوال الصحية العامة وارتفاع نسبة الوفيات، الأمر الذي حداً باليونسكو أن يدعو الدول الأعضاء لبدء جهد تعليمي يحل مشكلة الجهل اقتصادياً واجتماعياً عن طريق تقديم الحد الأدنى من التثقيف للسكان (٤٤).

وتعبيراً عن هذا النوع من العمل، الذي يقوم على تحسين الأحوال الاجتماعية والظروف الاقتصادية للسكان، بالإضافة إلى تعليمهم القراءة والكتابة، أخذ اليونسكو بمفهوم «التربية الأساسية».

ففي سنة ١٩٤٨ قامت هيئة اليونسكو بناء على اقتراح من حكومة (هايتي)

بتجريب أول مشروع من مشروعات التربية الأساسية في تلك الجزيرة، ولقد حاولت في هذه التجربة أن تختبر مدى صلاحية أفكار التربية الأساسية في مساعدة أهالي وادي الماريبال على النهوض بمستواهم الصحى والاقتصادى والثقافى والاجتماعى، وعندما وثقت الهيئة من نتائج التجربة وافقت على إنشاء مراكز إقليمية لتدريب المعلمين والمشتغلين بنواحي الإصلاح الريفى على أعمال التربية الأساسية، وإنتاج المواد اللازمة للعمل فى الميادين المختلفة التى تتصل بها. وكان أول ما انشئ من هذه المراكز المركز الأقليمى للتربية الإساسية فى أمريكا اللاتينية فى سنة ١٩٥١، بالمكسيك (٤٥).

وفى إبريل سنة ١٩٥٢ عرضت الحكومة المصرية على هيئة اليونسكو أن ينشأ المركز الدولى الثانى للتربية الأساسية فى البلاد العربية، وأن تكون مصر مقراله، وقد افتتح المركز بالفعل فى ٢٠/١/١٩٥٣، قائمًا على فلسفة للتربية الأساسية تجعلها تهدف إلى مساعدة الأفراد - الذين لم يتمكنوا من الحصول على هذه المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة - فى فهم مشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم، كمواطنين وأفراد، كما تهدف إلى اكتسابهم المعلومات والمهارات التى تمكنهم من التحسين المطرد لأحوالهم المعيشية، ومن المشاركة بفعالية أكبر فى التطوير الاقتصادى والاجتماعى لمجتمعهم المحلى.

وقد ظهر من خبرات المركز أن ظروف القرية العربية لا تتطلب مجرد الإثارة الفكرية وتقديم المعلومات، وإنما لابد من أن تقترن الإثارة الفكرية بالعمل.

كذلك كان واقع المجتمع العربى قد تغير، فدور الدولة ومؤسساتها أخذ يظهر بوضوح فى الخدمات الاجتماعية والزراعية، كما أخذت مسئولياتها تزداد باطراد ووصلت إلى حد وضع خطط مشروعات اقتصادية فى عدة دول عربية. ومن هنا كان لابد أن يتطور عمل المركز، وأن يرتبط تدريب ونشاط المبعوثين فى «قرى التدريب» بالبرامج المحلية والمسؤسات الريفية والخدمات الاجتماعية والمشروعات الاقتصادية (٤٦). وبالفعل فقد تقرر فى فبراير ١٩٦٠ أن يسمى المركز «المركز الدولى للتدريب على تنمية المجتمع فى العالم العربى» تعبيراً عن المهام الجديدة.

وقد جاء المؤتمر الدولي الثانى لتعليم الكبار فى مونتريال سنة ١٩٦٠ - ليقول^(٤٧): «أن للدول النامية خاصة فى آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية مشكلاتها الخاصة ويعتبر تعليم الكبار، خاصة ذلك الذى يتضمن محو الأمية، بالنسبة لها حاجة ملحة وعاجلة إلى الحد الذى يجعلنا هنا، والآن ملزمين بمساعدة الكبار على اكتساب المعارف والمهارات التى يحتاجونها لمواجهة الأنماط الجديدة للحياة الاجتماعية التى يتحركون فى داخلها».

وكانت هذه الكلمات حجر الأساس لفكرة «الحملة العالمية لمحو الأمية»، ثم جاء بعد ذلك «البرنامج التجريبى لمحو الأمية» الذى مولته اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى حيث اختار بعضا من دول المنطقة العربية مع غيرها من دول العالم فأقام مشروعات تجريبية فى الجزائر والسودان وسوريا.

وقد مهد هذا كى يتحول مركز سرس الليان إلى «التعليم الوظيفى» فى ١٩٦٨/٦/٢٠، وقصد بالتعليم الوظيفى محو الأمية متكاملًا مع تدريب متخصص يكون فى العادة ذا طبيعة فنية. وهو إذ يتصل اتصالاً مباشراً بالتنمية، ينظر إليه فى إطار الأولويات الاقتصادية والاجتماعية، ويتم التخطيط له وتنفيذه كجزء لا يتجزأ من برنامج أو مشروع للتنمية^(٤٨).

وبطبيعة الحال، فقد كان لابد وأن تدور جهود المركز حول القيام ببحوث تخدم مهمته الأساسية، وكذلك إعداد مناهج خاصة للتعليم الوظيفى لبعض الفئات، وإنتاج مواد تعليمية، وإصدار عدد من المطبوعات.

ومما يتصل بقضية تعليم الكبار بطريق مباشر، نجد - على سبيل المثال - ذلك التقرير الهام الذى تبلور نتيجة ندوة دولية للخبراء عقدها المركز بالتعاون مع المؤسسة الألمانية للتنمية الدولية - فرع التربية والعلوم بسرس الليان فى الفترة من ١١/٢٩ - ١٩٧٥/١٢/٩، وكان من توصياته^(٤٩):

١- نداء إلى رؤساء الدول والحكومات فى جميع البلاد العربية، وإلى الجامعة العربية بلفت الأنظار إلى الحاجة إلى إعداد خطط شاملة لتعليم الكبار على المستويين

القومي والاقليمى مرتبطين ارتباطا مباشرا بالأهداف الأساسية للدول العربية سواء فى المستقبل القريب أو فى المدى المتوسط الآجل.

٢- أن تقوم كل دولة عربية - طالما تيسر لها ذلك - بوضع سياسة شاملة لتعليم الكبار، ومبادرة بعض البلاد إلى القيام بدراسات استقصائية شاملة لتعليم الكبار، مبادرة مشكورة، وينبغى أن تحتذى فى البلاد الأخرى.

٣- الدعوة إلى اجتماع لممثلى هيئات التخطيط، بالاشتراك مع ممثلى الصندوق العربى للتنمية الاقتصادية لدراسة وسائل تمويل برامج ومشروعات تعليم الكبار فى المنطقة العربية.

٤- دعوة الحكومات العربية إلى اشتراك المتخصصين فى تعليم الكبار فى وضع خطط التنمية، حتى تتضمن هذه الخطط مكونات تعليم الكبار الموجهة إلى المتفعين من الأميين والمتعلمين، ويتم تنفيذها باعتبارها جزءاً من الجهود الوطنية للتنمية.

٥- تقوم البلاد العربية بتشجيع تنظيم الجمعيات التطوعية لتعليم الكبار لتساهم فى بدء برامج تعليم الكبار وتنمية المناشط المختلفة فى هذا المجال^(٥٠).

ب. بالنسبة للتعليم العربى؛ كان أبرز خطوات البداية ما جاء فى قرارات مؤتمر القمة العربى الثانى (سبتمبر ١٩٦٤) حيث وافق المجلس على الاقتراح الذى تقدمت به الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بوجوب العمل العربى المشترك لمحو الأمية.

ثم جاءت الدعوة التى وجهتها اليونسكو إلى الدول العربية لحضور مؤتمر الإسكندرية من ١٠ - ١٨ / ١٠ / ١٩٦٤ لبحث قضية الأمية فى الوطن العربى، وجاء فى توصياته:

«إنشاء جهاز خاص لمحو الأمية فى المنظمة العربية للتربية والثقافة»^(٥١) المنبثقة من جامعة الدول العربية»^(٥٢).

وكان أبرز ما تمخض عنه هذا المؤتمر ظهور «ميثاق الإسكندرية»، والذى جاء من ضمن فقراته: «أن المعرفة والتعليم حق لكل مواطن يعادل حقه فى الحياة والحرية».

وكذلك «أنه ينبغي أن تتمتع المرأة العربية بحقها الواضح الصريح في التعليم، وينبغي أن تهيأ لها جميع الفرص التي تمكنها من ممارسة هذا الحق» (٥٣).

وفي مايو ١٩٦٧ وافق مجلس الجامعة العربية في دورته السابعة والأربعين على أن «ينشأ الجهاز الإقليمي لمحو الأمية في نطاق جامعة الدول العربية كجهاز مستقل» (٥٤).

ولما قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ١٩٧٠/٧/٢٥ ضم إليها الجهاز والذي أصبح اسمه في يولييه ١٩٧٢ «الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار»، وبهذا برز «تعليم الكبار»، وإن كان من المعروف أن - أنشطة محو الأمية كلها كانت تركز بطبيعة الحال على «الكبار»، لكن ظهور هذا المصطلح أصبح ملزماً للجهاز بالآ يقتصر نشاطه على «محو الأمية»، فهناك مجالات وميادين أخرى يضمها «تعليم الكبار».

ولما كان واضحاً أن هناك نقصاً صارخاً في قيادات العمل في تعليم الكبار فقد تقرر في ١٩٧٥ إقامة مركزين لإعداد وتدريب هذه القيادات أحدهما أقيم في ليبيا، والآخر في البحرين، وإن كان هذان المركزان قد صفيًا بعد ذلك.

ويستوقفنا من مهام الجهاز التي نشط على طريقها، الوظائف التالية:

- اقتراح استراتيجية لمحو الأمية وتعليم الكبار على مستوى الوطن العربي وتنفيذ الخطط والبرامج التي تقرها المنظمة في هذا المجال وعقد وتنظيم الحلقات الدراسية والدورات التدريبية وفقاً لهذه الخطط والبرامج.

- اقتراح عقد مؤتمرات دورية للمسؤولين والمهتمين بمحو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية.

- إعداد الدراسات والكتب والبحوث المقارنة حول المفاهيم الأساسية والأساليب الفنية، وإجراء التجارب الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية وما يتطلبه ذلك من إنشاء المراكز النموذجية ومراكز إعداد القادة والخبراء في هذا المجال (٥٥).

ولعل الدافع الرئيسي لهذا التطوير، هو ما لاحظته مؤتمر الإسكندرية الثاني لتقويم برامج محو الأمية (١٩٧١)، إذ لاحظ (٥٦):

- عدم توافر الكفاءات البشرية الكافية لوضع الخطط وتنفيذها.
 - عدم توافر الدراسات الخاصة بالتخطيط لمحو الأمية.
 - عدم وجود موازنة خاصة لمحو الأمية فى بعض البلاد العربية، وأن حجم الميزانيات حيث توجد، ما يزال دون المستوى المطلوب.
 - عدم اهتمام المؤسسات الإنتاجية والنقابات والجمعيات باعتماد مخصصات لمحو الأمية فى ميزانياتها.
 - نقص الكفاءات المتخصصة فى جوانب العمل المختلفة (تخطيط، إحصاء، مناهج، مواد، بحوث، تدريب).
 - عدم استكمال تشريعات محو الأمية فى البلاد العربية.
 - نقص الاهتمام بمسألة الحوافز.
 - لا تستند برامج محو الأمية فى بعض البلاد العربية إلى منهج تعليمى مناسب.
 - أن الكتب المستخدمة تشوبها أوجه قصور كثيرة.
- وهنا ما زلنا نلاحظ أن ميدانا واحداً فقط من ميادين تعليم الكبار ألا وهو (محو الأمية) هو الذى يحظى بالاهتمام.
- لكن الملاحظ أن التعامل مع مفهوم الأمية قد تعمق واتسع بحيث نستطيع أن نقول أنه كاد أن يرادف مفهوم تعليم الكبار نفسه، إذ نظر إلى الأمية على أنها لم تعد مشكلة فردية تخص المواطن الأمى وحده، وإنما هى ظاهرة اجتماعية تخص الفرد والمجتمع على حد سواء. فأمية الفرد تمثل فى جهله القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وأممية المجتمع تمثل فى التخلف والتقليدية وعدم القدرة على مواكبة المتغيرات المتلاحقة فى عصر التكنولوجيا الحديثة، وأن مكافحة الأمية لا تعتبر عملية تعليمية مجردة تستهدف الفرد وحده وإنما هى عملية حضارية وتعليمية^(٥٧).
- وبرغم الإيجابيات التى لا تنكر للحلقات الدراسية التى عقدت والندوات والدورات التدريبية وورش العمل، إلا أن هناك عدداً من السليات التى شابتها، نشير إليها فيما يلى^(٥٨):
- عمومية التوصيات والاقتراحات وتكرارها.

- تشخيص خاطيء - أحيانا - لأسباب ظاهرة التسرب.
- فقدان التنسيق بين الأجهزة العاملة في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، وبين أجهزة الإعلام والمنظمات الجماهيرية.
- عدم اشتراك بعض الدول العربية في هذه اللقاءات.
- وقد عانت البرامج التدريبية مما يلي (٥٩):
- * لم تكن أسس اختيار المتدربين واضحة دوما.
- * لم تتنوع برامج التدريب لتواجه أى تفاوت في مستويات المتدربين بحيث ينتهى تدريبهم بالتقارب بينهم.
- * القصور في النواحي التطبيقية والميدانية أحيانا.
- * لم تحظ الوسائل التعليمية من حيث التدريب العملى على استعمالها أو إنشائها بنصيب يتكافأ مع أهميتها.
- * قليلاً ما توافرت المراجع المتصلة بمحو الأمية وتعليم الكبار والمراجع العامة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع... إلخ، لأن هذا يساعد فى الوصول إلى رفع مستوى المتدربين وزيادة كفاءتهم كمعلمى كبار.
- وفى ديسمبر ١٩٧٩ وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على النظام الأساسى للصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وذلك «لتمويل مشروعات وبرامج محو الأمية وتمويل هذا الصندوق من القادرين ماديا وبشريا ويتم من خلاله تقديم العون لمن هم أقل قدرة، وتحديدت أهداف الصندوق فى أنها «المساهمة فى تمويل خطط إلزامية التعليم الابتدائى ومشروعات محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى فى إطار الاستراتيجية العربية لمحو الأمية».
- وإذا كان اسم الصندوق يتعلق «بمحو الأمية وتعليم الكبار» إلا أن مجال «محو الأمية» استمر مسيطرا على كافة أنشطة تعليم الكبار، ولعل تأملاً بسيطاً فى المادة الثانية من النظام الداخلى للصندوق ما يرجع ذلك، فقد ورد فيها (٦٠):
- «فى سبيل تحقيق الأهداف الواردة فى المادة الثانية من النظام الأساسى، يتولى الصندوق المهام التالية:

١- الإسهام فى إفساد الخبراء إلى الدول العربية لمساعدتها فى الدراسة ووضع السياسات والتشريعات والتنفيذ والمتابعة والتقييم للمشروعات التى تهدف إلى إلزامية التعليم ومحو الأمية.

٢- الإسهام فى إنشاء المؤسسات التى تدعم مشروعات الدول العربية لإلزامية التعليم ومحو الأمية.

٣- الإسهام فى تغطية تكلفة المواد واللوازم والمعدات الخاصة بتنفيذ مشروعات إلزامية التعليم ومحو الأمية وتشجيع إقامة الصناعات التربوية والتوسع فيها.

٤- دعم موازنات المشروعات المتعلقة بتحقيق إلزامية التعليم ومحو الأمية فى الدول العربية غير القادرة مالياً.

ولعل العمل التشريعى من أهم العمليات على طريق تعليم الكبار، ومع ذلك، فإن استقرار لكم كبير من الجهود فى هذا المجال، نجد نفس المشكلة، وهى استئثار «محو الأمية» بالأمر، ويسقط «تعليم الكبار» فى جب السهو والنسيان، ومع هذا فلا بد من الإشارة إلى بعض هذه الجهود حيث تكرر القول بأن «محو الأمية» إنما يتجه إلى «كبار».

وقد يكون من المفيد فى هذا الخصوص نظرة نقدية سريعة للتشريعات التى صدرت فى بعض أقطار الوطن العربى والأسباب التى أدت إلى فشل مثل هذه التشريعات فى الوصول إلى الأهداف المرجوة، ذلك أن التدخل التشريعى فى مشكلة محو الأمية يرجع فى بعض الأقطار العربية إلى أكثر من نصف قرن (صدر قانون التعليم الإلزامى فى مصر سنة ١٩٣٦)، ولعل فشل مثل هذه التشريعات يرجع إلى أنها اعتمدت فى تطبيقها أساساً على أجهزة غير متفرغة، كما أن موارد التمويل كانت متواضعة، مما أدى إلى عدم تحقيق النتائج التى كانت مرجوة عند صدور هذه التشريعات (٦١).

ومهما يكن من أمر، فإن التدخل التشريعى من جانب بعض الأقطار العربية فى مواجهة محو الأمية كان يتسم بالنظرة الجزئية تجاه المشكلة، كما لم يعن فى حالات كثيرة بتقص الحقائق الاجتماعية الموضوعية، كما لم تتوفر على تنفيذ الأجهزة

الملائمة، ولم يرصد لذلك التمويل اللازم، مما أدى بالضرورة إلى الفشل في إحراز تقدم ملموس في مجال محو الأمية، وقد يكون مرجع ذلك كله في الحقبة الماضية إلى الظروف غير المواتية التي كانت تعيشها معظم الأقطار العربية.

ولقد عنيت المؤتمرات والندوات واللقاءات العربية، بدعوة الدول إلى إصدار التشريعات الملائمة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

وباستقراء التشريعات التي استحدثت في العقود القليلة الماضية سنجد أنها هي كذلك قد عنيت بتعريف الأمى دون أن تعنى بتعريف الكبير ومفهوم تعليم الكبار ومجالاته، فضلاً عن قضايا الإلزام والاختيار والأجهزة التخطيطية والأجهزة التنفيذية والحوافز والتمويل ومصادره ودور المنظمات الثقافية والجماهيرية^(٦٢).

لكننا نلاحظ في ندوة (تطوير التشريعات...) التي عقدت بالكويت في الفترة من ١٣ - ١٧ / ٤ / ١٩٨٠ عدداً من التوصيات التي تتعلق مباشرة بتعليم الكبار، ومثال ذلك^(٦٣):

- التأكيد على أهمية التعليم المستمر ودعوة الدول العربية إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة لإنشاء الأجهزة الفنية والإدارية التي تحقق أهداف التعليم المستمر تكاملاً مع الحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية في إطار الإستراتيجية العربية.

- مناقشة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين في إدخال مادة تعليم الكبار في مناهجها.

ولقد ظل موضوع إنشاء اتحاد عربي لتعليم الكبار فكرة ينادى بها العاملون والمهتمون بقضايا تعليم الكبار في الوطن العربي منذ وقت طويل، وقد تجسد ذلك في العديد من التوصيات التي صدرت عن ندوات الخبراء والمؤتمرات واللقاءات التربوية إلى أن تبني الجهاز هذه الفكرة ووضعها ضمن مشروعاته لندوة عقدت ببغداد في أكتوبر ١٩٨١، والذي جاء في أهدافه^(٦٤):

- تنمية الفكر العربي في مجال تعليم الكبار عامة وإحياء التراث وترسيخا لقيمه ومبادئه ومواجهة للمشكلات المعاصرة وابتكار الحلول لها، نظرياً وتطبيقياً، وتفاعلاً مع الفكر الإنساني ومتابعة اتجاهات التجديد السليم فيه وتوثيق صلتها بالخصائص والأهداف القومية.

- العمل على تطوير مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي عامة بدءاً من محو الأمية وانتهاء بالتعليم العالي إرساء على الأسس التربوية والعلمية السليمة وتنوعاً لنموذجها وتكيفها للحاجات الحضارية المتجددة وتمكيناً للمواطن عامة من الانتفاع بها وجعلها سبيلاً لتحقيق مبدأ التربية المتكاملة المستديمة للإنسان العربي وتمكينه من النمو المتواصل والابداع.

وعند وضع خطة لمحو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي في الوطن العربي أثيرت قضية الموازنة بين استيعاب المستحقين من الصغار وبين محو الأمية بين الكبار، فأشار المشروع إلى أن بعض المخططين قد يذهبون إلى الدعوة إلى الاقتصار على توفير التعليم الابتدائي للمستحقين، وترك مشروعات محو الأمية للجهود المتفرقة على مستوى الهيئات دون مسئولية الحكومات باعتبار أن تعليم الصغار كفيل بسد منابع الأمية^(٦٥).

لكن مشروع الخطة فند وجهة النظر هذه، بأنه لا الاعتبارات الإنسانية المحضة ولا مردود الاجتماعى والاقتصادى والثقافى والسياسى لتعليم الكبار مما يسمح بتأصيله أو التهاون فيه ويعنى الدولة من مسئولياتها في تحقيقه. وإنما الأمر يتطلب اعتبار مشكلة الحرمان من التعليم ذات جانبين، تكاد تعذر العناية بأحدهما دون الآخر، وبذل الجهود المتوازنة في مواجهتها، ولو اقتصر على تعليم الصغار لسد منابع الأمية، لظل عشرات الملايين طوال حياتهم على مدى أربعين أو خمسين عاماً وهم في ظلال الجهل خلافاً لمطالب العدالة والمساواة ومطالب التنمية والتقدم، فهذه الموازنة يفرضها أصلاً ما بين الجانبين من التلازم والترابط، ذلك أنه إذا كان الإلزام في التعليم الابتدائي للصغار مما يؤدي إلى سد منابع الأمية، فإن محو أمية الكبار، يساعد على تحقيق الإلزام بما يوفره من الأجواء الثقافية والاجتماعية في نطاق الأسرة ونطاق الجماعة التي تكفل تحقيق الإلزام بين الصغار.

وقد يظن أن هناك بواعث نفسية وتربوية تتطلب الاقتصار على تعليم الصغار كأن التعليم لا يكون إلا في الصغر، وتلك نظرة تقليدية، فللكبار بواعثهم على التعليم وكفايتهم فيه، بل إن اعتماد الأساليب الحديثة في تعليمهم كفيلة بتقصير فترة التعليم لهم وكفيلة بتعجيل مردوده في ميادين العمل والإنتاج وفي الأنشطة المجتمعية الأخرى^(٦٦).

أما مؤتمر الإسكندرية الخامس الذي انعقد بتونس من ١٠/٣١ - ٤/١١/١٩٨٩ فقد نال موضوع تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر اهتماما واسعا فى المؤتمر، وعند عرض الدراسات المتعلقة بتوضيح جوانبه فى المفاهيم والتخطيط والتجارب، أبدى المشاركون ملاحظاتهم حول ضعف الاهتمام بهذا النشاط الحيوى وعدم التنسيق بين مؤسساته وبرامجه وغياب المجالس والمؤسسات التى تشرف عليه. ولفت نظرهم بصفة خاصة نقص اهتمام الجامعات ومعاهد التعليم العالى به، وأوصوا بأن تقوم الجامعات فى الوطن العربى بدور قيادى فى ترسيخ نظام تعليم الكبار بإعداد القيادات المدرية وفتح مجالات الدراسة فيها على مستوى الدبلوم والماجستير والدكتوراه، وفتح أبوابها لتعليم المجتمع عن طريق التعليم الإضافى، ودورات التعليم المستمر، وإدخال أنماط من التعليم المفتوح والبرمج لتحقيق التعليم الذاتى، وتسهيل شروط الانساب لتمكين المواطنين العاديين من الاستفادة مما فى الجامعات من إمكانات علمية^(٦٧).

ومن القضايا التربوية الهامة فى الوطن العربى، قضية التلاميذ الذين ينهون مرحلة تعليمية أو يتسربون منها دون أن يستكملوا تعليمهم فى المرحلة التعليمية التالية، ولا يجدون الإعداد الكافى الذى يهيم لهم فرص العمل والإنتاج.

ولقد دلت الإحصاءات على أن هؤلاء يشكلون طاقة بشرية معطلة تزيد من حجم مشكلة البطالة، مقنعة كانت أو ظاهرة، فضلاً عما يترتب على ذلك من أضرار اجتماعية أو أمراض نفسية^(٦٨).

لذلك انجهدت جهود التربويين والعاملين فى التخطيط الاقتصادى والاجتماعى إلى معالجة مشكلة هؤلاء المتتهين من مراحل التعليم، عن طريق إنشاء مراكز التكوين والتدريب المهنى، مع تمكين مدارس التعليم العام من إدخال مزيد من المواد الفنية والمهنية فى مختلف مراحل التعليم بقصد نشر السعى الفنى والصناعى وتشجيع الإقبال على ممارسة العمل اليدوى واحترامه، وتقدير العاملين فى مجاله.

من أجل ذلك عقدت حلقة خاصة بهذا الموضوع فى بغداد فى الفترة من ١٣ - ١٨/١١/١٩٧٢. وكان مما أوصت به الحلقة من أجل التعاون العربى والدولى فى مجال تطوير التدريب المهنى^(٦٩):

١- تبادل وسائل الخبرات والمنح بين الدول العربية في مجال التدريب المهني وخاصة فيما يتعلق بالتجارب الناجحة والرائدة التي تجرى كل منها تحقيقاً للتعاون المنشود فيما بينها.

٢- إنشاء مراكز لتخريج المدربين للاستفادة منهم على مستوى الوطن العربي.

٣- إعداد حلقات دراسية تجمع الكفايات العربية المتناثرة للعمل على النهوض بمستوى التدريب المهني.

٤- الاستفادة من الجهود والمساعدات والخبرات من الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بشئون التدريب المهني والاطلاع على التجارب الناجحة التي قامت بها.

التجارب القطرية؛

وعندما نعرض فيما يلي نماذج لبعض الخبرات القطرية لتعليم الكبار، فإنه من الواضح تعذر الحصر الكامل للدول العربية، ومن هنا سنقتصر على بعض دون الآخر، بل إن بعض الدول التي اخترناها لا نستطيع كذلك حصر كافة خبراتها ومن هنا سنشير فقط إلى أبرزها وأكثرها استمراراً وتأثيراً.

١. مصر: بدأت جهود تعليم الكبار في مصر في وقت مبكر للغاية على يد بعض الزعماء الوطنيين والهيئات والجمعيات الأهلية وذلك منذ نهاية القرن التاسع عشر، مثل جهود الجمعية الخيرية الإسلامية، وجمعية المساعي المشكورة، وجمعية العروة الوثقى، وجمعية التوفيق القبطية، وجهود الحزب الوطني الذي أنشأ مصطفى كامل وخاصة في عهد خليفته محمد فريد عن طريق مدارس الشعب الليلية للعمال.

وقد بدأ الجهد الرسمي بصدور قرار وزارى فى ٦ / ١٠ / ١٩٤٥ بإنشاء «الجامعة الشعبية» للعمال على نشر الثقافة العامة بين طبقات الشعب على أساس من الرغبة الشخصية دون اشتراط مؤهلات معينة^(٧٠). وأنشأت لها فروعاً فى بعض الأقاليم. ثم تحولت إلى «مؤسسة الثقافة الشعبية»، ف «جامعة الثقافة الحرة» ثم «الثقافة الجماهيرية».

وعندما صدر القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠ بشأن تعليم الكبار ومحو الأمية نص على إنشاء مجلس أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية على أن تكون له فروع فى

المحافظات، ولكننا لاحظنا نفس الملاحظة التي أشرنا إليها مرات عدة وهي أن العمل غالباً، إن لم يكن دائماً، ما كان ينصب على جانب «محو الأمية» وحده.

وعندما أنشئ المجلس القومي للتعليم ليشكل مجلساً استشارياً لرئيس الجمهورية أنشأ شعبة لمحو الأمية وتعليم الكبار قامت بعدد غير قليل من البحوث والدراسات التي عكست وعياً بأن تعليم الكبار هو غلط لنظام تعليمي مواز للتعليم النظامي وأن له أهدافاً محددة تتلخص في تزويد رصيد الدولة من القوى البشرية بألوان من الثقافة والمعرفة، وإكسابه مهارات وخبرات وتأهيل متطور، تشكل في مجموعها الحاجات الأساسية لدفع عجلة التنمية من جهة وتحقيق فائدة الأفراد من جهة أخرى»^(٧١).

لكن الشعبة ألغيت بعد ذلك.

وفي مجال برامج محو أمية الكبار صدر القانون رقم (٤٠) لسنة ١٩٨٢ معدلاً لقانون سنة ١٩٧٠، وحددت المادة الأولى منه أن «تعليم الكبار ومحو الأمية مسئولية قومية سياسية، الهدف منه تعليم المواطنين الأميين ورفع مستواهم ثقافياً واجتماعياً ومهنياً وتلتزم بتنفيذه من خلال مجلس الوزراء - والوزارات ووحدات الحكم المحلي والهيئات العامة والتنظيمات السياسية والشعبية والشركات والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات والجمعيات وأصحاب الأعمال».

وقد أنشأت وزارة التربية والتعليم بدءاً من سنة ١٩٨٣ عدداً من مراكز الدراسات التكميلية للمتتهين من المرحلة الابتدائية، موزعة علي مختلف محافظات مصر تتولى تزويد من لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمرحلة الاعدادية بالمهارات العملية ذات الصبغة الإنتاجية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وتساعدهم على العمل علي رفع مستواهم الاقتصادي، والدراسة بهذه المراكز مدة سنة دراسية كاملة^(٧٢).

ولمواجهة الحاجات المتزايدة لمشروعات وخطط التنمية، قامت وزارة الصناعة بالاشتراك مع الوزارات الأخرى بإنشاء أكثر من مائة مركز للتدريب المهني، وهذه المراكز تأخذ المدرسين فيها من الشباب المتعلمين الذين لا يستطيعون، لسبب أو لآخر، مواصلة تعليمهم الرسمي، ويريدون أن يلتحقوا بإحدى المهن، في هذه المراكز يحصلون على كل من نوعي التدريب: النظري والعملية في مختلف المهن، ويتكون تدريبهم النظري، من بين موضوعات أخرى، الموضوعات التي تتصل بمبادئ العلوم

الحديثة وتطبيقاتها الفنية وأثرها في المجتمع. وبعد شرح المهن المختلفة يختار المدرب مهنة واحدة ليتخصص فيها، وخريجو هذه المراكز يعملون كعمال مهرة ورؤساء عمال في الورش والمصانع^(٧٣).

وتقوم الجامعات في مصر بدور ملحوظ في تعليم الكبار من خلال إدارات - وأقسام «الخدمة العامة»، والحق أن الريادة في ذلك كانت للجامعة الأمريكية في القاهرة، وتقدم الجامعات مقررات دراسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و اللغات الحديثة، والخدمة الاجتماعية، والتوجيه المهني، أسس الإدارة العامة، وإدارة الأعمال والعلوم السلوكية. وعلاوة على ذلك تقوم بتنظيم سلاسل من المحاضرات والندوات لمناقشة الموضوعات ذات الأهمية الاجتماعية.

وقد أنشأت بعض كليات التربية دبلوم دراسات عليا في تعليم الكبار يلتحق به خريجو هذه الكليات، وفضلاً عن ذلك فهناك قسم لتنمية المجتمع وتعليم الكبار بكلية التربية بجامعة الأزهر.

وتقوم الجامعة العمالية بجهود متواصلة متعددة من خلال المعاهد التي نظمها لتزويد العمال بقدر كبير من الثقافة العمالية والتربية العمالية.

ومنذ أن توقفت اليونسكو عن تمويل المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار بسرس الليان، تحول إلى مركز اقليمي يسير على نفس الطريق.

٢. في السودان؛ بدأت حركة تعليم الكبار لأول مرة في السودان كتجربة في جزيرة (أم جر) سنة ١٩٤٤ بين الريفيين الزراعيين مستهدفة تقريبا الشقة بين الأب الذي فاتته فرصة التعليم والإبن الذي وافته الفرصة وربط جهود الجيلين لتحسين ظروف القرية. وبما أن فكرة تعليم الكبار قد نبعت في (معهد التربية) «بيخت الرضا» وقام بالتجربة نفر من أساتذته، فإن المسئولين بمشروع الجزيرة وقد لمسوا النجاح الكبير الذي صادفته التجربة بادروا بالتفاوض مع القائمين بأمرها حول امتداد نشاط تعليم الكبار إلى الجزيرة المروية.

وفي أواخر الأربعينيات انتقلت الحركة من حيزها الضيق بجزيرة أم جر إلي مشروع الجزيرة لتجد لنفسها مجالاً واسعاً وتربة خصبة في قرى (المشروع) وقد

دخلت هذه الحركة أرض المشروع فى زمن اشتد فيه النقاش حول مستقبل المشروع بعد أن انقضى عقد الشركة الزراعية فى سنة ١٩٥٠، ومن ثم فقد سابت حركة تعليم الكبار الحياة فى مشروع الجزيرة وتوسع العمل حتى شمل جميع الأقسام الزراعية بمنطقة الجزيرة وامتداد المناقل (٧٤).

وأهداف تعليم الكبار فى الجزيرة كثيرة، ولكن الهدف البارز كان هو تحسين حياة الناس اجتماعيا واقتصاديا وغرس فكرة مساعدة الفرد لنفسه، والقصد من هذه كله أن يصبح الفرد فلاحا أفضل ومواطننا أصلح، إذ أن كفاية الفرد فى عمله هى الأساس المادى للمواطنة، وكان ٩٠٪ من حياة الزراع فى الجزيرة حول الزراعة وهذا هو الاهتمام البالغ الذى وجب على معلم الكبار أن يعمل فى إطاره. ولقد كانت مسئولية المشرفين الزراعيين هى التحقق من إنتاج المحصول، أما أصحاب تعليم الكبار، فقد كان عليهم أن يعملوا معهم ويعاونوهم فى بلوغ أهدافهم (٧٥).

وأجريت تجارب لمحو الأمية بين جماهير الكبار فى أربع بيئات مختلفة خلال سنة ١٩٤٩ فبدأت الحملة الأولى فى منطقة الدويم، وكانت تتكون من حملة رئيسية فى المدينة وأخرى صغيرة فرعية فى أم جر. وتبعت هذه الحملة ثلاث حملات أخرى: واحدة من سكان الريف فى الجزيرة، وأخرى للسجناء والشرطة، وثالثة فى بركات وجوارشى.

وقد أتاح اختلاف الظروف التى ألمحز فيها العمل الفرصة لاستعمال كتب القراءة مع فئات مختلفة من الأميين، وأثاروا أموراً فى عملية التنظيم يمكن تطبيقها على جهات كثيرة من البلاد (٧٦).

وفى سنة ١٩٦٠ أنشئ المركز القومى للتعليم الوظيفى للكبار فى مدينة (شندى). وقد بدأ المركز نشاطه على تنمية المجتمع تحت إشراف وزارة التربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو، واستهدف تدريب مرشدين اجتماعيين للعمل بالريف السودانى لمعاونة الريفيين على تفهم مشاكل بيتهم ومساعدتهم على حلها وإرشادهم للطرق والوسائل التى تحسن من مستواهم المعيشى وتوجيههم للاستفادة القصوى من الخدمات التى تقدمها المصالح الحكومية الموجودة فى المنطقة (٧٧).

وفي أغسطس ١٩٧٣ تحول المركز إلى مؤسسة قومية للتدريب على محو الأمية وتعليم الكبار.

ثم صدر القانون رقم (١) لسنة ١٩٧٢ باسم «قانون محو الأمية وتعليم الكبار» مستهدفا تعليم المواطنين السودانيين من الرجال والنساء الذين تتراوح أعمارهم بين التاسعة والخامسة والأربعين من الذين يعملون في الدولة ومؤسسات القطاعين العام والخاص، وكذلك تعليم الأعضاء المنتظمين في منظمات نقابية أو مهنية أو اقتصادية أو اجتماعية أو رياضية أو ثقافية وكذلك الجماعات الطبيعية في الجمعيات المحلية» (٧٨) - مادة (٣).

وقد أنشأت جامعة الخرطوم سنة ١٩٦٣ «معهد الدراسات الإضافية» تعبيراً عن الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة لتعليم الكبار، و«عبر سنوات تالية نشط المعهد في تقديم (٧٩):

١- مقررات طويلة تؤدي إلى دبلومات وشهادات في: الرعاية الاجتماعية - التربية الريفية - علوم المكتبات - الإحصاء - الإعلام والثقافة والعلاقات العامة - الإدارة العامة وإدارة التوظيف.

٢- مقررات قصيرة عن: التعاون والتنمية الريفية - إدارة الأعمال - محاسبة التكاليف - تدريب محضري المعامل - تدريب قادة الشباب - الثقافة العمالية - إرشاد زراعي... إلخ.

واجتمعت عدة جهود تضم معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم وإدارة تعليم الكبار بوزارة التربية وبعض العاملين في ميدان تعليم الكبار وعدد من الشخصيات التي لها اهتمام بهذا النوع من النشاط التربوي لتمنح عن قيام «اتحاد تعليم الكبار السوداني» سنة ١٩٦٤ (٨٠).

ومن المشروعات الأخيرة (١٩٩٣) «مشروع تعليم الياقطين بالجهود الشعبية» الذي استهدف الفئة العمرية من (٨ - ١٤) سنة ممن لم يسبق لهم الالتحاق بمرحلة الأساس في التعليم النظامي أو الذين تسربوا من المرحلة في وقت مبكر، مع التركيز على النساء.

٣. في العراق، شهدت العراق جهوداً مبكرة اتجهت في معظمها إلى محو أمية الكبار منذ العشرينات، وقد اعتمدت في هذه العقود المبكرة على الجهود الطوعية والمبادرات الفردية من قبل الأشخاص والجمعيات الخيرية، إضافة إلى جهود وزارة المعارف آنذاك، لكن تلك الجهود لم تكن بمستوى الأعداد الهائلة من الأميين حيث انتفى كثير من مقومات العمل الفنى والعلمى، واستمرار النظام التعليمى فى رند الأمية بإعداد جديدة كل عام (٨١).

ثم صدر القانون رقم (١٥٣) لسنة ١٩٧١ باسم (قانون محو الأمية). وإذا كان «تعليم الكبار» لم يظهر هنا فى اسم القانون إلا أن تعريف الأمى فى نفس القانون يفيد بأنه يختص بالكبار، فالأمى هو «كل عراقى تجاوز الخامسة عشرة ولم يتعد الخامسة والأربعين من عمره ولم يكن منتظماً بأية مدرسة أو دار علم ولم يصل إلى المستوى الوظيفى» (٨٢). وفى تحديده للمستوى الوظيفى نجد أنه إضافة إلى مسألة القراءة والكتابة، «تحسين عمله فى مهنته» و«إدراك حقوقه وواجباته ليستطيع الإسهام فى تطوير مجتمعه» (٨٣).

وبصدور القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٧٤ دخلت جهود محو أمية الكبار منعطفاً جديداً إذا أكد على (٨٤):

- قيام حملة وطنية شاملة لمحو الأمية.
- قيادة الحزب الحاكم للحملة ومشاركة التنظيمات الشعبية والقوات المسلحة ومؤسسات الدولة المتخصصة فى إدارتها وتوجيهها.
- توظيف كل الطاقات الوطنية والجماهيرية المتاحة، وتوفير كل الإمكانيات المادية والعلمية اللازمة للحملة.
- إعادة النظر جذرياً وشاملاً فى الأساليب الكلاسيكية المتبعة فى محو الأمية تمكينا للتخلص منها وقطع دابرها.

ومن هنا أصدرت الحكومة القانون رقم ٩٢ لسنة ١٩٧٨ الخاص بالحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية الإلزامى وتعليم الكبار والذي حددت بموجبه الخطوط الرئيسية للسير فى طريق الحملة، كما تضمن القانون مواداً تحدد مدة الأميين المنضمين إلى

مراكز محو الأمية بأربعة عشر شهراً موزعة على مرحلتين. وقد سبق ذلك إجراء حصر شامل للسكان (٨٥).

وخوفاً من ارتداد المتخرجين في مراكز محو الأمية إلى الأمية بعد فترة زمنية من تخرجهم فقد صدر قرار بافتتاح (المدارس الشعبية) ملزماً بالدوام فيها (٨٦):

- المتخرجون السابقون في مراكز محو الأمية.
- الناجحون من المواطنين في امتحانات مرحلة التكميل.
- خريجو الصف الثالث من المدارس الابتدائية إذا كانت أعمارهم أكثر من عشر سنوات ولا توجد في مناطقهم مدارس للياقمين.
- تاركو الدراسة في المدارس الابتدائية ممن اجتازوا الصف الثالث الابتدائي فما فوق.

وقد نص نظام المجلس الأعلى للحملة الوطنية الشاملة رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ على قيام قسم للبحوث والتوثيق من أجل «إعداد الدراسات التربوية في ميدان محو الأمية وتوثيقها ونشرها ومقارنتها بالدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في الأقطار العربية والدول الأخرى».

وقد أجريت بالفعل بعض الدراسات والبحوث التي أضافت إلى الفكر التربوي الخاص بتعليم الكبار (٨٧).

وكان لاتحاد نساء العراق منذ إنشائه عام ١٩٦٨ دور ملحوظ في تعليم الكبار من النساء، وزاد هذا الدور مع الحملة الوطنية الشاملة، ونشط في تعزيز دور المدارس الشعبية بتوفير الفرص التدريبية للدراسات عن طريق الاستفادة من المراكز التدريبية للاتحاد ووحدات التدريب في الشعب والمراكز الاتحادية، وكذلك إعطاء الأفضلية في تشغيل المهنيات المتخرجات في المدارس الشعبية بالمشاغل الإنتاجية للاتحاد تشجيعاً لهن واستثماراً لقدراتهن، وإقامة الندوات المتخصصة وإلقاء المحاضرات وتنظيم الزيارات لمراكز العمل الإنتاجي، لغرض تثبيت المهارات الجديدة التي اكتسبتها الدارسات (٨٨).

ومارست جامعة بغداد أشكالا متعددة من الأنشطة في إطار التعليم المستمر. وفي سنة ١٩٨٣ أنشأت وحدة إدارية تشرف على تنظيم التعليم المستمر وتوجيهه، وأنشأت لذلك مكتبا باسم شعبة التعليم المستمر وطلبت إنشاء فروع له في الكليات (٨٩).

ولم تقتصر الجامعة في نشاطها على فئة اجتماعية معينة، بل شملت عددا من شرائح المجتمع، فضمت إلى جانب منتسبيها العسكريين وكبار الموظفين والنفسين والموظفين وشملت مختلف المستويات العلمية، وإن كان جل نشاطها كان موجها إلى خريجي الجامعة.

٤. المملكة العربية السعودية: ركزت الجهود كذلك هنا على محو أمية الكبار، وقد برزت بواكير هذه الجهود قبل سنة ١٩٤٩، وكانت ترتكز أساسا على سعى الأفراد إلى التعليم للتمكن من تلاوة القرآن أو الرغبة في تعليم أبنائهم فكانوا ينضمون إلى حلقات المدرسين في المساجد.

ثم تطورت هذه الجهود الفردية إلى جهود أهلية شبه نظامية نتيجة لاهتمام الأفراد بالتعليم، وبرز في ذلك الحين أسلوبان من التعليم الأهلى:

أ- الحلقات التعليمية كانت تسمى مدارس التشجيع الليلية بالمدينة ومدارس النجاح الليلية بمكة.

ب- مدارس القرعاوى في جنوب المملكة وغربها، باسم مؤسسها، وقد أدت هذه المدارس دورها في نشر المعرفة ولا سيما قراءة القرآن الكريم والعلوم الدينية واللغة العربية (٩٠).

وكانت إدارة التعليم الابتدائي في الفترة ما بين ١٩٤٩ - ١٩٥٨ تتولى مسئولية الجهود الرسمية في محو أمية الكبار، وقد بدأت جهودها في هذا المجال بافتتاح المدارس التي جعلت الدراسة فيها ست سنوات أسوة بمدة الدراسة في المدارس الابتدائية، وجعلت الدراسة فيها مسائية حتى يتسنى لمن تحول ظروفهم المعيشية دون متابعة دراستهم نهاراً الانتظام في صفوفها، ومن ثم كان المنهج المطبق هو منهج التعليم الابتدائي وخططه ومواده الدراسية، الأمر الذي لم يتلاءم مع طبيعة الدارسين

الكبار مما حدا بالجهات المسئولة إلى إعادة النظر في وضع هذه المدارس الليلية ومنهجها^(٩١).

ونتيجة للاهتمام بعمليات محو الأمية والإحساس الشديد بخطورتها تم إنشاء إدارة تختص بمجالات العمل في تعليم الكبار بوزارة المعارف في ١٣٧٤ / ١٩٥٤ - وسميت باسم «إدارة الثقافة الشعبية»، ألحقت بالتعليم الابتدائي ثم استقلت عنه في عام ١٩٥٨، ثم أصبح اسمها إدارة «تعليم الكبار ومحو الأمية» عام ١٩٧٧ تعبيراً عن المهام التي أصبحت مسئولة عنها^(٩٢).

وقد صدر مرسوم ملكي عام ١٣٩٢ / ١٩٧٢ بنظام تعليم الكبار ومحو الأمية الذي نص في مادته الثانية على أنه يستهدف محو الأمية بين جميع المواطنين بالمملكة بمختلف فئاتهم وإعداد المواطن الصالح المستنير ليتمكن من إفادة نفسه والإسهام في النهوض بمجتمعه^(٩٣).

وقد أوجب النظام على الشركات والمؤسسات التي يزيد عمالها الأميين في مقر واحد في أي فترة بعد نفاذ هذا النظام عن عشرين شخصاً، إما أن تنشئ فصولاً خاصة وكافية لمحو الأمية أو تدفع بدلاً من ذلك النفقات اللازمة لمحو الأمية وفق ما تحدده الملحقية العليا لمحو الأمية وتعليم الكبار.

أما الشركات والمؤسسات التي لا يزيد عمالها الأميون عن عشرين فتلتزم بإحاقهم بالفصول التي تنشئها الحكومة بدون أن تطالب بالنفقات المترتبة على تعليمهم^(٩٤).

وعرفت المملكة كذلك ما عرف باسم «الحملة الصيفية»، وهي حملات تثقيفية مدتها ثلاثة شهور في فصل الصيف ترتاد التجمعات السكنية الزراعية ومستوطنات البدو البعيدة عن الخدمات الاجتماعية والتعليمية، وتستهدف وزارة المعارف من هذه الحملات تقديم الخدمات التعليمية والتثقيفية في النواحي الاجتماعية والزراعية والصحية لمجموعات من المواطنين لا تمكنهم ظروفهم المعيشية من الانتفاع بالخدمات الثابتة التي تقدمها الدولة لعدم استقرارهم وبعدهم عن مصادر المعرفة^(٩٥).

وقد تم وضع خطة خمسية (٩٠/٩١ - ٩٤/٩٥هـ / ٧٠/٧١ - ٧٤/٧٥م)

لمحو أمية الكبار والإسهام فى مشروع توطين البادية عن طريق إقامة حلقات صيفية تثقيفية وصحية وتعليمية تتراد مواقع البدو.

ووفقا لما نص عليه نظام تعليم الكبار، فقد وضعت خطة عشرينية تبدأ بعام ٧٥/٧٦ - ٩٥/٩٦ (٩٥/٩٦ - ١٤ - ١٤١٥هـ) بأمل محو الأمية بين جميع مواطنى المملكة.

وبرامج تعليم الكبار فى المملكة تعد الدارسين إلى المستويات التالية (٩٦):

١- مراكز مكافحة الأمية والمتابعة / أنها تستهدف محو أمية الدارسين والوصول بهم إلى مستوى الشهادة الابتدائية.

٢- مراكز حكومية لمواصلة التعليم / وهى تتيح للدارسين مواصلة الدراسة فى المراحل النظامية لما بعد المرحلة الابتدائية متى رغبوا فى ذلك، وقد أعدت لهؤلاء الكبار مدارس نظامية ليلية تتبع فيها مناهج التعليم العام فى المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتؤهلهم لمواصلة التعليم للمرحلة الجامعية.

وأنشئ المركز الوطنى لتعليم الكبار سنة ٧٤ / ١٩٧٥، بهدف تدريب العاملين والراغبين فى العمل فى ميدان تعليم الكبار.

وتشهد البرامج المخصصة للإناث إقبالا واضحا تعويضا عن سنوات طويلة لم تتح لهن فيها فرصة التعليم، ويقوم برنامج الإناث كما يقوم برنامج الذكور على النظام المدرسى. وهناك كتب منفصلة معدة خصيصا للإناث عن الصحة والنظافة الصحية والأمومة ورعاية الطفل والتغذية والأعمال الفنية - المنزلية والتدبير المنزلى.

٥- سوريا: بدأ الاهتمام بتعليم الكبار مثل كثير من البلاد العربية منحصرا فى مجال محو الأمية وكغيرها أيضا، بدأت هذه الجهود على يد أفراد وهيئات شعبية وجمعيات وأندية علمية وثقافية وخيرية واجتماعية وتعليمية، فجعلت من نشر الوعى والمعرفة والعمل فى ميدان محو الأمية النشاط الهام ضمن أنشطتها الأخرى أو اقتصر نشاطها على العمل فى مجال محو الأمية، وكان ذلك فى وقت مبكر، وآية ذلك إنشاء الجمعية الخيرية لمحو الأمية سنة ١٩٢٠، وجمعية مكافحة الأمية سنة ١٩٤٤، وجمعية الصحة والتعليم سنة ١٩٤٦ (٩٧).

وقد صدر قانون محو الأمية رقم (٧) لسنة ١٩٧٢ دون أن يلحق بمصطلح «محو الأمية» مصطلح «تعليم الكبار»، لكن تعريف الأمي الوارد بالقانون يفيد عنايته كذلك بالكبار، فالأمي هو «المواطن الذي تجاوز عمره الثامنة ولا يعرف القراءة والكتابة باللغة العربية وإجراء العمليات الحسابية الأربع كتابة وغير منتسب لإحدى المدارس التعليمية»^(٩٨).

وجعلت المادة التاسعة من القانون مهمة محو أمية الكبار مهمة مشتركة بين الأجهزة الرسمية والتنظيمات الشعبية «تلتزم بمحو الأمية جميع الإدارات والمؤسسات والهيئات والمنظمات الرسمية والشعبية والخاصة وجميع النقابات المهنية والاتحادات والجمعيات والأندية وأصحاب الأعمال والمعلمين»^(٩٩).

وإذا كانت الجهود المطلوبة «مشتركة» وهناك مجلس أعلي تشارك فيه وزارات وهيئات متعددة، إلا أن المسئولية الكبرى نيطت بوزارة الثقافة والإرشاد القومي، على خلاف كثير من الأقطار العربية التي اعتمدت على وزارة التربية والتعليم.

وقد رأى القائمون على محو أمية الكبار أن اختلاف أوضاع الأميين الكبار في سوريا يتطلب إجراء تجارب على كل فئة من فئاتهم تمكن من استنباط إحدى الوسائل للوصول إلى الغاية المنشودة. وقد قامت بالفعل خلال عدة سنوات مثل هذه التجارب تناولت فيها الأطفال الذين لم يتح لهم الالتحاق بالمدارس الرسمية والياfeين والمراهقين والكبار، كما تناول أبناء الريف وأبناء المدينة والعمال الصناعيين والعمال الزراعيين والنساء بمختلف أوضاعهن والرجال، وكان من الضروري أن يوضع لكل فئة من هذه الفئات ما يتفق مع ظروفه وأوضاعه من برامج وكتب ويقام لكل من هذه الفئات دورات لا تتعارض مع مقتضيات أعمال المتسبين إليها^(١٠٠).

وينهض الاتحاد العالم لنقابات العمال بمحو أمية الأميين من العاملين في القطاع الصناعي، ويمنح العمال والمستخدمون الأميون ساعتان كل يوم من أصل ساعات عملهم لحضور دروس محو الأمية، ويتولى الإتحاد تأمين المدرسين اللازمين.

أما الإتحاد العام للفلاحين فهو الذي يتولى مهمة أمية الفلاحين.

وهناك كذلك اتحاد شبيبة الثورة والإتحاد الوطني لطلبة سوريا اللذان يساهمان في حملات التوعية.

ولتقابة المعلمين دور أساس في تأمين معلمين ومدارس والإشراف والمتابعة^(١٠١).
وفي يونيو ١٩٨٣ وضع «مشروع خطة لمحو الأمية وتعليم الكبار في إطار
المواجهة الشاملة للامية الإيجدية والحاضرين» والتي استهدفت^(١٠٢):

١- استكمال خطة التعليم الإلزامى باستيعاب كل الأطفال في سن (٦ - ١٢) في
التعليم الابتدائي.

٢- محو أمية المواطنين في الفئة العمرية ١٣ - ٤٥ سنة أبعدياً وحضارياً.

٣- تأسيس حركة لتعليم الكبار تتيح للمتحررين الجدد متابعة الدراسة والتدريب
والإسهام في تنمية مجتمعاتهم والاستمتاع بثقافتهم.

وفي القطاع النسائي، يقود الإتحاد النسائي العام عدة جهود لمحو أمية المرأة
السورية وذلك بالقيام بحملات توعية واسعة لدعوة المواطنات الأميات للانتساب
إلى صفوف محو الأمية والاستفادة من مختلف الأساليب التي تفيد في هذا المجال،
منها القيام بزيارة النساء في منازلهن والاستفادة من تجمعهن في أحد البيوت والعمل
على توعيتهن وتشجيعهن، وكذلك الاستفادة من مجالس الأمهات في دور الحضانة
ورياض الأطفال والمدارس للاجتماع بأمهات الأطفال وتوعيتهن^(١٠٣).

ويهتم الإتحاد بمتابعة تعليم النساء بعد تخرجهن من الأمية وذلك بافتتاح دورات
متابعة على مستوى القطر تضم المتحركات من الأمية والمتسربات من التعليم
الابتدائي، وبالإضافة إلى ذلك يواصل تعليم من أنهت دورة المتابعة وكذلك
المتسربات من المرحلة الإعدادية عن طريق افتتاح دورات تعليمية تمتد حتى نيل
الشهادتين الإعدادية والثانوية.

وشهدت سوريا مشروعا تجريبيا في منطقة الغوطة الشرقية لدمشق لتنمية القطاع
النسائي حيث كانت نسبة الأمية تزيد عن ٨٧٪ بين النساء، فضلاً عن أن المرأة في
هذه المنطقة تساهم في الأعمال الزراعية مع زوجها بشكل محدود، حيث البيئة بصفة
عامة متخلفة، والمرأة منعزلة لا تقوم بأى نشاط اجتماعي واقتصادي، هذا في الوقت
الذي تنتشر فيه المصانع بهذه المنطقة بالقرب من المساكن ووجود أعمال إنتاجية
مناسبة للمرأة^(١٠٤).

٦، الكويت؛ ظهرت إرهاصات العمل في مجال محو أمية الكبار على وجه التقريب منذ سنة ١٩٥٠ حيث كانت هناك جهود تطوعية وبأجر في هذا المجال ولكن على نطاق ضيق شملت المستخدمين في المدارس، والمرضى في المصححات ومراكز تدريب الشرطة والمركز الثقافي العمالي حيث كان برنامجه يهدف إلى محو أمية العمال قبل التحاقهم بمركز التدريب المهني (١٠٥).

وفي العام ١٩٥٨ اعتمد مشروع لمحو أمية الكبار بالتعاون بين إدارة التربية والتعليم (وزارة التربية) وإدارة الشؤون الاجتماعية (وزارة الشؤون)، وبناء على ذلك وضعت خطة لتطوير العمل في ميدان محو الأمية بين الكبار، وبدىء بموجب هذه الخطة بفتح مركزين لمحو أمية الرجال. وقد اقتصر التعليم في بادىء الأمر على تزويد الأميين بقدر من المهارات في القراءة والكتابة والحساب والدين يعادل المرحلة الابتدائية. كما نفذت مجموعة من البرامج والأنشطة الاجتماعية مثل: الجمعيات التعاونية - النشاط الفني (التمثيل - الموسيقى) التربية البدنية - المكتبات - برامج التوعية - والطباعة على الآلة الكاتبة (١٠٦).

وقد لوحظ أن هناك اختلافا بين الأهداف التي كانت تنادى بها دائرة الشؤون الاجتماعية والعمل واستهدفت تحقيقها من خلال التعليم المسائي عندما كانت تشرف على ذلك التعليم وبين الأهداف التي أخذت تنص عليها القرارات الصادرة من وزارة التربية بعد انتقال هذا التعليم تحت إشرافها.

فلم تكن دائرة الشؤون ترى أن تقف بهذا التعليم عند حد محو الأمية وإنما أرادت أن تجعل منه وسيلة لتحقيق حياة أفضل للأفراد والجماعة وكأداة للتعرف على البيئة وإصلاحها، فكانت تريد من هذا التعليم أن يتجه إلى جماهير الناس فيربط ارتباطا كبيرا بمشاكلهم وحاجاتهم، ومن ثم يهتم باكتساب الأهالي مهارات جديدة كاستخدام الأساليب المحسنة في الإنتاج وتعليم الصناعات الصغيرة، وإكسابهم الخبرة المنزلية والعادات الصحيحة، وعلى هذا الأساس تتحول جهود محو الأمية وتعليم الكبار من مجرد هدف إلى وسيلة تساعد على تحقيق هدف آخر وذلك بعد أن يصبح أداة تساعد على اكتساب مهارات تؤدي إلى تحسن أحوال الأهالي وتمكنهم من التعرف على بيئتهم المحلية واحتياجاتهم (١٠٧).

وقامت بعض مشروعات و جهت لفتات بعينها مثل مشروع إعداد رجال الجيش للحصول علي شهادات محو الأمية سنة ١٩٧٥، ومشروع محو أمية سائقي الأجرة سنة ١٩٧٤، ومشروع محو أمية العاملين في أجهزة الدولة سنة ١٩٧٥ .

وقام في الكويت عدد من المعاهد أو المراكز التي تهتم بالتدريب المهني وهي مختلفة في أهدافها نظراً لاختلاف الأسباب والعوامل التي دعت إلى نشأتها. ومن أهم أسباب ظهور تلك المراكز شعور بعض الوزارات والمؤسسات بالحاجة إلى أيدى عاملة فنية مدربة على بعض المهن المعينة، التي تحتاج إليها. وقد دفعت هذه الحاجة بعض الوزارات والمؤسسات إلى إنشاء بعض مراكز التدريب لإعداد العاملين الذين تحتاج إليهما أو لتدريب العاملين في أثناء الخدمة وذلك لرفع كفاءتهم الإنتاجية أو تجديد معلوماتهم^(١٠٨).

وكانت خطة وزارة التربية - في بادئ الأمر - الاكتفاء بمرحلة محو الأمية التي تعادل نهاية الصف الرابع الابتدائي كحد أدنى لمحو أمية الفرد وعرفوه بـ «المستوى الوظيفي»، إلا أن عملية تعليم الكبار قد اكتسبت بعداً جديداً، عندما أتاحت الوزارة الفرصة لمن يتخرج في فصول محو الأمية متابعة الدراسة في المرحلة المتوسطة ثم الثانوية^(١٠٩).

وتعتمد المناهج المقررة لمدارس التعليم العام (المتوسط والثانوي) في فصول تعليم الكبار التي تلي مرحلة الأمية، خلافاً لواقع مرحلة محو الأمية التي حظيت باهتمام واضح من خلال إعداد كتب خاصة للمواد الدراسية المقررة للستين بحيث تتلاءم وطبيعة الدارسين الكبار وحاجاتهم. من هذا يبدو أن مناهج التعليم العام قد لا تشكل تحدياً لقدراتهم وميلهم إلى الاستمرار في التعليم والدراسة، قياساً لما هو قائم في مرحلة محو الأمية، وهنا تبرز الخصوصية في تحديد ومراعاة احتياجات الكبار من جهة، وكذلك أهدافها التي تختلف بشكل أو بآخر عن أهداف الفئات العمرية الأخرى من جهة ثانية^(١١٠).

وفي الحادى عشر من يناير ١٩٨١ صدر المرسوم الأميري بالقانون رقم (٤) بشأن تطبيق محو الأمية الإلزامى في الكويت.

٧. الجزائر: بدأت الحملة الوطنية ضد أمية الكبار بصفة رسمية بعد الاستقلال، في عام ١٩٦٣، ففي هذا العام تشكلت اللجنة الوطنية لمكافحة الأمية تحت رعاية حزب جبهة التحرير الوطني الذي كان الحزب الوحيد والحاكم، وشرعت فوراً في عملية تأليف كتب مكافحة الأمية.

وفي أغسطس ١٩٦٤ صدر مرسوم خاص جاء فيه (١١١):

«يجب أن يحل مشكل محو الأمية علمياً وبكل رصانة، وذلك طبقاً للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتميز بها بلادنا في المرحلة الراهنة.. وبناء على ذلك فإنه لا ينبغي أن نتصور أن مهمة تعليم الكبار عملية منعزلة في حد ذاتها، بل ينبغي أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتربية الكبار الدائمة ويتكونهم المدني والتقني والمهني بصفة خاصة»، كذلك أكد على أن عملية محو الأمية وتعليم الكبار لا تهدف إلى تعليم القراءة، والكتابة فقط، بل تهدف إلى نشر الثقافة التقنية والعلمية قبل كل شيء...»، وأشار إلى ضرورة «أن نعلم أن عملية محو الأمية لا يرجع إلى إدارة واحدة، بل هو عمل يشارك فيه حسب الإمكان أو المستوى الثقافي جميع الذين يحملون مسئولية في البلاد أو بالنسبة لإخوانهم». ثم تكون في نفس العام ١٩٦٤ المركز الوطني لمحو الأمية.

والحق أن البرامج التي طبقت في ميدان مكافحة الأمية في الجزائر منذ الشروع في مكافحتها سنة ١٩٦٣ كانت برامج تفتقر إلى الواقعية والمنهجية العملية، حيث طبق في بداية الأمر برنامج محو الأمية الجماهيري الذي لم يستند إلى عملية تحديد دقيق لنوعية الأشخاص الذين ينبغي التركيز على محو أميتهم، وإنما كانت فصول ومدارس محو الأمية تستقبل عينات من الدارسين من مختلف الأعمار، ومن مختلف المهن، فتقدم للجميع تعليماً متشابهاً يتركز أساساً حول تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، ولذلك لم تعط الحملة نتائج ذات قيمة معتبرة (١١٢).

ويعبر في الجزائر عن «التعليم المستمر» بمصطلح «التكوين المستمر»، الذي يتضمن عنصرين، مرتبطين ببعضهما البعض ويمثلان في محو الأمية وتعليم الكبار، فالأمر إذا يتعلق بدراسة شاملة لمفهوم التكوين المستمر بحيث (١١٣):

- يقتضى نظاماً تربوياً كاملاً، منسجماً ومدمجاً يسمح بإمكانية تلبية الرغبات الفردية اعتباراً لمتطلبات المجتمع الذى عليه أن يواجه بالخصوص النمو السريع للتطور العلمى والتكنولوجى، وكذلك المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.

- يتطلب تنظيمها بمنح الجميع إمكانية الاستفادة من الترقية الاجتماعية والتطور الثقافى ليتمكن كل فرد من المساهمة الفعالة فى مجموع النظام الاجتماعى التربوى.

- يستلزم توزيع التعليم على مدى الحياة وإمكانية التكوين باستمرار وإمكانية إعادة التكوين وربما إعادة التوجيه المهنى.. وكذلك تعبئة وتطوير كافة الوسائل التربوية.

وشهدت الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٨٢ مخططات ثلاثة: المخطط الرباعى الأول (٧٠ - ١٩٧٣)، والمخطط الرباعى الثانى (٧٤ - ١٩٧٧)، والمخطط الخماسى (٨٠ - ١٩٨٤)، وبذلك شهدت هذه الفترة محاولات أخذ قضية محو الأمية بعين الاعتبار فى تحديد الأهداف وضبط البرامج وإعداد الوسائل التعليمية بالكثرة وتسخير اللوائح التشريعية ورصد الميزانية لهذا المجال (١١٤).

وقد أنشئت الجمعية الوطنية لمحاربة الأمية «اقرأ»، جمعية ثقافية تعمل على نشر وتعميم الوعى بخطورة آفة الجهل والامية التى تهدد مستقبل بناء الجزائر وكان ذلك بتاريخ ١٢/٢٩/١٩٩٠.

ومما يلفت النظر، إشارة الجمعية إلى مجموعة من الأسباب الدافعة إلى إنشائها (١١٥):

١- عدم تطبيق قرار ١٦/٤/١٩٧٦ الذى يؤكد على إلزامية التعليم وإجبارته لكل أطفال الجزائر حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسى.

٢- تدنى قيمة العلم والتعلم عند شريحة هامة من الناس أمام انتشار النشاط الاقتصادى الطفيلى وتهميش الثقافة والمثقفين.

٣- عدم ربط الثقافة ورفع مستوى العاملين بالمؤسسات الاقتصادية وخاصة العمال بحوافز للترقية الوظيفية والمالية.

٤- تراجع موقع مشكلة الأمية في البرامج الحكومية ومساعدات المنظمات والهيئات الدولية سيما وأن الاستعمار الفرنسي قد خلف إرثاً ثقيلاً في المجال الثقافي والتعليمي.

٥- جمود البرامج وأساليب تعليم الكبار، مما خفف الحافز عند الكثير من المتعلمين، بل نفر البعض الآخر من الإقبال على محو أميتهم.

٦- ضعف روح التطوع عند فئة المثقفين أمام صعوبات الحياة اليومية والواقع الاقتصادي الصعب وانغماسهم في الحياة الاستهلاكية.

٨.المغرب،ورث المغرب عن العهد الاستعماري تركة مثقلة من التخلف الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، ومن جملة ما واجهه مشكلة الأمية التي كانت متفشية بين جماهير الكبار نتيجة سياسة استعمارية متعمدة كانت تستهدف إبقاء الشعب بين أحضان الجهل وحرمانه من فرصة التعليم والثقافة، وهكذا توجهت الجهود إلى سبيلين^(١١٦):

أ- وقف تيار الأمية من منابعه، وذلك بتعميم التعليم وجعله إلزامياً.

ب- تتبع آثار الأمية بين الأوساط الشعبية عن طريق تنظيم حملات محو الأمية.

وإذا كانت جميع الجهود التي بذلت في هذا المجال منذ الاستقلال قد استهدفت - على المدى البعيد - القضاء على الأمية بجميع أشكالها وألوانها، فإن أهدافها القريبة المدى كانت تتفاوت من نشاط لآخر، كما كانت تختلف من حيث طبيعتها وأشكالها حسب مقتضيات تطور مطالب المجتمع المغربي، حسب تطور مفهوم محو الأمية ومدى ارتباطه بالتنمية بجميع أشكالها ومظاهرها.

وشهدت المغرب جهوداً ملحوظة في هذا المجال^(١١٧):

- فعلى المستوى الوطني، انطلقت الحملة الأولى سنة ١٩٥٦ بقيادة المغفور له الملك محمد الخامس وبمشاركة العصبة المغربية للتربية الأساسية ومحو الأمية، وانطلقت بعدها حملة سنة ١٩٥٧.

- أما على المستوى الإقليمي فيمكن الاستشهاد بالحملة الإقليمية لبنى ملال في إطار

مشروع الإنعاش القروي، وتميزت الحملة باستخدام الزراعة فى بث الدروس عن طريق محطة إرسال محلية، واستخدمت فيها كذلك أحدث الوسائل التعليمية، بمساعدة من اليونسكو.

- وبغية تطوير مفهوم محو الأمية لينسجم مع توجيهات اليونسكو ومع المستجدات العلمية بتكليف تعليم الكبار مع المفهوم الوظيفى داخل القطاعات الإنتاجية، تبنى المغرب المفهوم الوظيفى داخل برامج محو الأمية وجاء ذلك فى عدد من التجارب.

والمستقرىء لمثل هذه الجهود وغيرها، سواء كانت اختيارية أو تطوعية أم رسمية، ورغم أنها كانت تقوم فى إطار من الحماس المشكور، فإنها لم تحقق الهدف المطلوب منها ومحو الأمية فى كثير من المسافات والطرق التى كان بعضها مسدودا (١١٨). فالمستفيدون يستدعون للفصول فيتسربون، ومن يبقى منهم تكون نسبة النجاح ضئيلة جدا، ومن ينجح من هؤلاء يرتد إلى الأمية من جديد، ومن هنا نجد أن الحملات والتجارب المشار إليها، وفى معظمها قد اعترها فتور تدريجى قبل أن تتوقف نهائيا، وذلك للأسباب التالية (١١٩):

- أنه لم يقع التخطيط المسبق لبعض هذه الحملات وإنما غلبت عليها التلقائية.
- أن هذه الحملات الوطنية اعتمدت كوسيلة محو الأمية الأبجدية التى تكتفى بتلقين الأمين الكتابة والقراءة والحساب دون أن تربط هذا بالتنمية الاجتماعية ورفع مستوى الأمل مهنيا باستثناء بعض التجارب.

- افتقارها إلى تجنيد جميع الطاقات الحكومية أو غير حكومية.
- قلة الأطر الكفاءة المدربة تدريباً خاصا لأن ميدان تعليم الكبار ميدان صعب ومعقد سيكولوجيا وتربويا واجتماعيا ومهنيا.

وقد كان لبرامج محو الأمية الكبار مكانها ضمن المخططات التنموية:

أ- مخطط التنمية الثلاثى ٧٨ - ١٩٨٠.

ب- المخطط الخماسى ٨١ - ١٩٨٥.

ج- الحملة المركزة لستى ٨٦ - ١٩٨٧ .

د- مخطط مسار التنمية الاقتصادية والاجتماعية ٨٨ - ١٩٩٢ .

قد قامت وزارة التشغيل والشئون الاجتماعية منذ سنة ١٩٩٣ بوقفة تأمل لدراسة برامج محو الأمية وتعليم الكبار المعتمدة حيث قامت بإنجاز دراسة تشخيصية لواقع الأمية، وقد اعتمدت هذه الدراسة كإطار مرجعي أساسى فى بناء مشروع تجريبى لمحو الأمية وتعليم الكبار بالعالم القروى بتعاون مع مؤسسة البنك الدولى فى إطار أولويات اجتماعية متضمنة بالاستراتيجية الوطنية حيث بدأ تنفيذها خلال سنة ١٩٩٦ (١٢٠).

ولعل أبرز التجارب المغربية، تجربة مراكز التربية والتشغيل التى هدفت إلى (١٢١):

- رعاية الفتاة داخل مراكز التربية والتشغيل رعاية أخلاقية وإسلامية. ووقايتها من الانحرافات والضياغ، ومن سوء التربية والتوجيه.

- إتاحة الفرصة لها لمواصلة تعليمها المدرسى ومحاربة أميتها.

- توجيه اهتماماتها، وتوظيف هذه الاهتمامات، واستغلالها فى النواحي القروية والاجتماعية.

- وضع البرامج التربوية التى تسيير بمقتضاها الحركات التعليمية داخل مراكز التربية والتشغيل فى سنوات محدودة، وفى حصص أسبوعية معروفة.

- خلق المجالات الخارجية للراشديات وذلك عن طريق تكوين تعاونيات تعنى بتدبير وترويج الإنتاجات البدوية أو إنشاء جمعيات وطنية للإحسان والبر أو للتوجيه والإرشاد.

الهوامش

- (١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (مترجم): التربية للجميع، الوضع الراهن والإنجازات السائدة، عمان، ١٩٩٥، ص ٨.
- (٢) اليونسكو: التربية من أجل التنمية: مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الخامس لوزارة التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، القاهرة، (١ - ١٤/٦/١٩٩٤) ص ١٣.
- (٣) محيى الدين صابر: الأمية، مشكلات وحلول، المكتبة المصرية، بيروت، ١٩٨٧، صفحات متفرقة.
- (٤) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية.
- (٥) محمود قمبر: تعليم الكبار، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥، ص ٢٢٤.
- (٦) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، الكويت ١٣ - ١٧/٤/١٩٨٠.
- (٧) اليونسكو: تطور التربية في الدول العربية: احصاءات واسقاطات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، القاهرة (١ - ١٤/٦/١٩٦٤).
- (٨) كرستينا شليونسكا: محو أمية نساء الريف في العالم الثالث، اليونسكو ١٩٩٣، ص ٧١.
- (٩) تطور التربية في الدول العربية، ص ٢١.
- (١٠) المرجع السابق، ص ٢٢.
- (١١) المرجع السابق، ص ٢٥.
- (١٢) المرجع السابق، ص ٣١.
- (١٣) المرجع السابق، ص ٣٤.
- (١٤) المرجع السابق، ص ٣٧.
- (١٥) المرجع السابق، ص ٤٩.
- (١٦) المرجع السابق، ص ٥٠.
- (١٧) المرجع السابق، ص ٥٦.
- (١٨) المرجع السابق، ص ٦٢.
- (١٩) المرجع السابق، ص ٦٤.
- (٢٠) محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٧٩، ص ١٦٩ - ١٧٠.
- (٢١) ندوة تطوير التشريعات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار.
- (٢٢) اليونسكو: التعليم من أجل التنمية، ص ١٩.
- (٢٣) محيى الدين صابر، الأمية، مشكلات وحلول، ص ١٣٩.

- (٢٤) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (٢٥) المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، الندوة الدولية لتعليم الكبار والتنمية، التقرير النهائي، سرس الليان، ديسمبر ١٩٧٥، ص ١٧.
- (٢٦) المرجع السابق، ص ٤.
- (٢٧) محي الدين صابر، الأمية، مشكلات وحلول، ص ١٤٦.
- (٢٨) التقرير النهائي للندوة الدولية، ص ١٤.
- (٢٩) المرجع السابق، ص ٣٠.
- (٣٠) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص ١٧١.
- (٣١) إبراهيم محمد إبراهيم: تعليم الكبار ومشكلات المعصر، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٧.
- (٣٢) المرجع السابق، ص ٤٨.
- (٣٣) نبيل أحمد عامر: بحوث تعليم الكبار في المنطقة العربية، مجلة تعليم الجماهير، يناير ١٩٨١، ص ١٥.
- (٣٤) المرجع السابق، ص ١٦.
- (٣٥) وائل أمين القاضي: دور المؤسسات في التربية غير النظامية في الوطن الفلسطيني، تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٩٣، ص ١٦٢.
- (٣٦) المرجع السابق، ص ١٦٤.
- (٣٧) أحمد حسن عبيد: الإسلام وتعليم الكبار، مجلة (آراء)، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، المعدادان الأول والثاني، ١٩٧٦، ص ٩٥.
- (٣٨) المرجع السابق، ص ٩٦.
- (٣٩) المرجع السابق، ص ٩٧.
- (٤٠) المرجع السابق، ص ١٠٠.
- (٤١) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (آرلو) (١٩٦٦ - ١٩٩٣)، تونس ١٩٩٣، ص ٥.
- (٤٢) محي الدين صابر، ص ١٢٥.
- (٤٣) المرجع السابق، ص ١٢٦.
- (٤٤) المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، اليوبيل الفضي (١٩٥٣ - ١٩٧٨). سرس الليان، ١٩٧٨، ص ٩.
- (٤٥) محمود رشدي خاطر: المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، مجلة التربية الأساسية، المعداد الأول، يونية ١٩٥٣، ص ١٧.
- (٤٦) اليوبيل الفضي، ص ٤٣.

- (٤٧) المرجع السابق، ص ٧٠.
- (٤٨) المرجع السابق، ص ٧٨.
- (٤٩) التقرير النهائي، ص ٢٢.
- (٥٠) المرجع السابق، ص ٤٥.
- (٥١) لم تكن قد أنشئت بعد.
- (٥٢) المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية، الإسكندرية، ١٠ - ١٨/١٠/١٩٦٤، التقرير النهائي، مركز التدريب على تنمية المجتمع في العالم العربي، سرس الليان، ١٩٦٥، ص ٦٦.
- (٥٣) المرجع السابق، ص ٧.
- (٥٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١١.
- (٥٥) المرجع السابق، ص ص ٢٢ - ٢٣.
- (٥٦) آرلو ١٩٦٦ - ١٩٩٣، ص ١١.
- (٥٧) الجهاز العربي، ص ٣١.
- (٥٨) المرجع السابق، ص ٤١.
- (٥٩) المرجع السابق، ص ٤٢.
- (٦٠) صالح عزب: الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العددان ٢٣، ٢٤، سبتمبر ١٩٨٣، ص ٢٩.
- (٦١) على فهمي: أهمية القرار السياسي في الحملة الشاملة لمحو الأمية، في: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص ٢١٨.
- (٦٢) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار: تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٨.
- (٦٣) تطوير التشريعات، ص ص ١٧، ١٨.
- (٦٤) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار، بغداد ١٩٨١، ص ١٩.
- (٦٥) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مشروع خطة محو الأمية وتمميم التعليم الابتدائي، بغداد، ١٩٨٥، ص ٤٥.
- (٦٦) المرجع السابق، ص ٤٦.
- (٦٧) بيان مؤتمر الإسكندرية الخامس، تعليم الجماهير، العدد ٣٦، ديسمبر ١٩٨٩، ص ١٥.
- (٦٨) المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية): التقرير النهائي لحلقة التدريب المهني للمتدربين من مختلف مراحل التعليم في البلاد العربية، القاهرة، ١٩٧٣.

- (٦٩) المرجع السابق، ص ٣٠.
- (٧٠) إبراهيم محمد إبراهيم: حركة تعليم الكبار في مصر، الانجلو المصرية، دت، ص ١٦.
- (٧١) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، محو الأمية وتعليم الكبار، خطط ودراسات، سلسلة، مصر حتى عام ٢٠٠٠، (القاهرة)، ١٩٨٠، ص ٩٤.
- (٧٢) محمد جمال نوير: التنسيق بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى، تعليم الجماهير، العددان ٣٣ - ٣٤ سنة ١٩٨٨، ص ١٢١.
- (٧٣) محمود رشدى خاطر، تعليم الكبار فى مصر، تعليم الجماهير، (العددان ٢٣، ٢٤)، ١٩٨٣، ص ٢٩٦.
- (٧٤) جمال الدين إدريس: تجربة تعليم الكبار بمشروع الجزيرة، آراء السنة الثانية، ١٩٧٨، العددان الثالث والرابع، ص ٩٣.
- (٧٥) محمود رشدى خاطر: من تجارب الأمم الأخرى فى مكافحة الأمية، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس اللبان، ١٩٦٢، ج١، ص ٤٣٧.
- (٧٦) المرجع السابق، ج٢، ص ١٦.
- (٧٧) يس أحمد عبد الواحد: المركز القومي للتعليم للتعليم للكبار (شندى)، مجلة آراء، ١٩٧٨، العددان الثالث والرابع، ص ٧٧.
- (٧٨) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص ٦٤.
- (٧٩) على محمد فضل: دور الجامعات فى تعليم الكبار (الخبرة السودانية)، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، البويل الفضى (٥)، سرس اللبان، ١٩٧٩، ص ٨.
- (٨٠) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: اللقاء العربى من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربى لتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص ١٣٧.
- (٨١) الإتحاد العام لنساء العراق، بالتعاون مع الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، حلقة دراسية حول: آفاق تطوير المرأة العراقية، بغداد ٢٤ - ٢٧ / ١ / ١٩٨١، ص ٢٠٣.
- (٨٢) تشريعات محو الأمية، ص ٨٥.
- (٨٣) المرجع السابق، ص ٨٦.
- (٨٤) محمد أحمد الغنام: الاستراتيجية الجديدة لمحو الأمية وتعليم الكبار فى العراق، فى: مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى (مايو ١٩٧٦)، التقرير النهائى، وزارة التربية، ص ١١٥.
- (٨٥) أحمد كامل حميد: المدارس الشعبية، تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٧٩، ص ٢٨.
- (٨٦) المرجع السابق، ص ٢٠٩.
- (٨٧) عبد الحسين الزويلف: البحوث فى الحملة الوطنية الشاملة، تعليم الجماهير، العدد ١٨ - يناير ١٩٨١، ص ٢٥٥.
- (٨٨) آفاق جديدة لتطوير المرأة العراقية، ص ٣٧٠.

- (٨٩) عبد الجليل يونان وأبو طالب محمد/ واقع التعليم المستمر، في جامعة بغداد، تعليم الجماهير، العددان ٣٣ - ٣٤، يونية/ ديسمبر ١٩٨٨، ص ١٥٩.
- (٩٠) دراسة على الآلة الكاتبة بعنوان: الثقافة الشعبية بالمملكة العربية السعودية، ١٩٧١، ص ٥.
- (٩١) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التعليم الابتدائي بين الأمس واليوم، الرياض، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩، ص ٥٥.
- (٩٢) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، خطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤، ص ١ - ٣.
- (٩٣) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص ٥٤.
- (٩٤) المرجع السابق، ص ٥٧.
- (٩٥) المملكة العربية السعودية، برامج التعليم والتدريب للتنمية الريفية في المملكة، تقرير مقدم من وفد المملكة لحلقة دور التعليم في التنمية الريفية في البلاد العربية، استنسل، إبريل ١٩٧٤، ص ١.
- (٩٦) الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، بغداد، ١٩٨١، ص ٢٢٥.
- (٩٧) إدارة محو الأمية، وزارة الثقافة السورية، دور الأجهزة الشعبية في حقل محو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (٢٢) سبتمبر ١٩٨٢، ص ٢١١.
- (٩٨) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص ٥٧.
- (٩٩) المرجع السابق، ص ٧٦.
- (١٠٠) مجلة آراء تقرير موجز حول واقع التخطيط لمحو الأمية بسوريا، العدد الرابع، ١٩٧٧، ص ٦٧.
- (١٠١) دور الأجهزة الشعبية، صفحات متفرقة.
- (١٠٢) هاشم أبو زيد صافي: الأمية في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٩٨٩، ص ١٥١.
- (١٠٣) غادة الجابى: دور الاتحاد النسائي العام في محو الأمية، تعليم الجماهير، يناير ١٩٨٠، ص ١٨٥.
- (١٠٤) تعليم الجماهير، يناير ١٩٨١، ص ١٩١.
- (١٠٥) صالح عزب، الحملة الوطنية لمحو الأمية الالزامى، بدولة الكويت، تعليم الجماهير، العدد ٢١ يناير ١٩٨٢، ص ٦٩.
- (١٠٦) دولة الكويت، وزارة التربية، جهود دولة الكويت في محو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٣.
- (١٠٧) عبد المحسن حمادة، تعليم الكبار في الكويت وتدريبهم، د. ن، ١٩٧٩، ص ٨٥.
- (١٠٨) المرجع السابق، ص ٩٥.
- (١٠٩) ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، ص ٢٣٠.
- (١١٠) المرجع السابق، ص ٢٣١.
- (١١١) تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٧٩، ص ١٩٧.

- (١١٢) تركى رايح: مشكلة الأمية فى الجزائر، تعليم الجماهير، العدد ١٩٠، مايو ١٩٨١، ص ٣٠٧.
- (١١٣) تعليم الجماهير، العددان ٣٣ - ٣٤ يونية - ديسمبر ١٩٨٨، ص ٢١٨.
- (١١٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: تطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار فى البلاد العربية، الخرطوم، ١٩٨٣، ص ٢٠٤.
- (١١٥) تعليم الجماهير، السنة (٤٠) سبتمبر ١٩٩٣، ص ٢١٣.
- (١١٦) آراء، العدد الثانى، ١٩٧٨، ص ٣٧.
- (١١٧) المملكة المغربية، وزارة التشغيل والشئون الاجتماعية، مداخلة المملكة فى الحلقة الإقليمية حول التدريب المتكامل فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، الرباط، اكتوبر ١٩٩٥، ص ٤.
- (١١٨) عز الدين الحلو: التجربة المغربية فى محو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (٢٢) سبتمبر ١٩٨٢، ص ٢٣٦.
- (١١٩) المرجع السابق، ص ٢٣٧.
- (١٢٠) الحلقة المغاربية الإقليمية، التقرير الختامى، ص ١١.
- (١٢١) عبد الرحمن المالحونى: تجربة مراكز التربية والتشغيل، تعليم الجماهير العدد (١٩)، مايو، ١٩٨١، ص ٢٨٢.