الباب الثاني

خـبـرات وتجـارب

الفصل الخامس

تعميم التعليم الابتدائى
لمحو الأمية فى الوطن العربى(*)

لابد من وقفة للتفكير.. ثم حركة للتغيير:

ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين، يواجه العالم تحديات كبرى أهمها خطر الركود والتراجع الاقتصادى والتفاوت الاقتصادى المتسارع بين الدول وداخل كل منها، وتشرد الملايين من البشر ومعاناتهم من الحروب والاضطرابات الأهلية والجريمة، واتساع التردى البيئى والنمو السكانى المتسارع، وهى تحديات تطرح مشاكل تعانى منها جميع البلدان مباشرة أو غير مباشرة، مع أن آثارها تختلف طبيعة ودرجة ومدى بين دولة وأخرى بحسب الأوضاع الخاصة في كل منها والبيئة المجتمعية فيها. ومن شأن هذه التحديات أن تشكل عقبات كبرى تكبل حركة المجتمعات والأفراد نحو التطور والتقدم وخاصة فى قطاع التربية الأساسية الذى يشكل الركيزة الأولى للتنمية البشرية(١).

ومن حسن الحظ فإن هناك من الفرص ما يبعث الأمل لإصلاح هذا الوضع ولدها ذلك الاختفاء التدريجى للأخدود الايديولوجى بين المعسكرين الشرقى والغربى مما ترتب عليه تكتيل الطاقات الدولية من أجل التنمية والسلام وخاصة دعم مسيرة التنمية البشرية المبنية على كون صالح البشر كافة هو من صميم محور وهدف جهود التنمية المجتمعية. والتنمية البشرية بحد ذاتها سلسلة عمليات متفاعلة تتضمن النضج النفسى والبيولوجى إلى جانب التعلم بما يمكن الأفراد من تحسين أوضاعهم لما فيه صالحهم وصالح مجتمعاتهم وأوطانهم. وهى ذات نطاق يشمل ويفوق نطاق تنمية الموارد البشرية التى تتعلق بالحفاظ على الطاقة البشرية وتنميتها لتساهم فى النمو الاقتصادى والاجتماعى.

(*) كتبت الدراسة بتكليف من المكتب الأقليمى للتربية فى البلاد العربية عام ١٩٩٠

من هنا، يتزايد الاتفاق على أن التنمية البشرية هى العمود الفقري لأى تحرك إنمائى، وأن فترات التكيف الاقتصادى والتقشف تستعجل حماية المصالح الخاصة بالشرائح المطحونة، وأن التربية باعتبارها عملية تسليح الأفراد من خلال توفير المستويات الأساسية من التعليم هى حق من حقوق الإنسان ومسؤولية اجتماعية. ثم أن تحليل طبيعة التعليم والتربية الأساسية وفهمهما من حيث أبعادهما النفسية والثقافية والاجتماعية هما اليوم أفضل من أى وقت مضى(٢).

ولقد أكدت دول العالم منذ أكثر من أربعين عاما من خال الإعلان العالمى لحقوق الإنسان أن «لكل شخص حق في التعليم». علي أنه رغم الجهود الملحوظة التي بذلتها الدول فى جميع أرجاء العالم لضمان حق التربية للجميع، فإن الحقائق التالية ما زالت قائمة(٣).

- أكثر من ١٠٠ مليون طفل من بينهم ٦٠ مليون فتاة على الأقل، محرومون من الالتحاق بالتعليم الابتدائى.
- أكثر من ٩٦٠ مليون من الراشدين، ثلثاهم من النساء هم أميون، كما أن الأمية الوظيفية تمثل مشكلة بارزة في جميع البلدان سواء منها البلدان الصناعية أو النامية.
- وأكثر من ثلث الراشدين فى العالم لا سبيل لهم إلي المعرفة المطبوعة والمهارات والتقنيات الجديدة التى من شأنها أن تحسن نوعية حياتهم وتساعدهم على التشكل والتكيف مع التغير الاجتماعى والثقافى.
- وأكثر من مائة مليون طفل، وأعداد لا تحصى من الراشدين، يتعذر عليهم إكمال برامج التربية الأساسية، وملايين آخرون يستجيبون لمتطلبات الحضور في هذه المرحلة التعليمية ولكنهم لا يكتسبون المعارف والمهارات الأساسية.

أما بالنسبة للوطن العربى، فإن الأمة العربية تعيش صراعا حضاريًا مريراً وتواجه خططا إحباطية متعددة تتغلغل فى بنيتها الاجتماعية والاقتصادية وتحول دون تحقيق أهدافها القومية، وما هذه الضغوط السياسية والاقتصادية الهائلة التى تمارسها القوى الكبرى والكيان الصهيونى وبيوت المال وصناديق النقد الدولية إلا وجوه متعددة لهذا

الصراع. ولكى تنتصر الأمة العربية فى صراعها الحضارى، لابد أن تخرج من أزمتها الراهنة التى تتمثل في عدة منها[٤]:

* محدودية قدرة الأمة العربية على صياغة سياستها الثقافية في اطار مؤسسات ترعى هذه الثقافة وتؤصلها.

* انتشار الفقر وتدنى مستويات المعيشة بين الغالبية من السكان في الوطن العربى.

* محدودية المشاركة الديمقوقراطية بين الدولة والمجتمع المدنى حتى فى أكثر القضايا إلحاحا وأكثرها مساسا بحاجات الناس مثل قضية التعليم.

ولقد توسعت النظم التعليمية وتقدمت على نطاق واسع فى العقدين الأخيرين وشملت مجالى التعليم الابتدائى للأطفال وتعليم الكبار. غير أن تنمية كل من هاتين الصورتين من التعليم كانت تدرس منفصلة. ونظراً لظهور مفهوم التربية المستديمة وتأثيرها على الفكر التربوى بشكل عام، أصبح ينظر مؤخراً إلى جميع أشكال ومستويات التعليم من خلال علاقات الاعتماد المتبادل بين بعضها البعض[٥].

وساعد هذا التطور على تمهيد الطريق للمفهوم الراهن للاستراتيجيات المتناسقة لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده والقضاء على أمية الكبار. وقد أكد المؤتمر العام لليونسكو في دورته العشرين (١٩٧٨) على أن «محو الأمية عنصر من عناصر التربية المستديمة ومن ثم ينبغى أن يندرج فى إطار استراتيجية شاملة لتنمية التربية تربط بين بالتعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى» (الفقرة ١٥١٣ من الوثيقة ٢٠م/ ٥). وبناء على هذا النهج الجديد شجع المؤتمر العام فى دورته الحادية والعشرين الدول الأعضاء «على إعداد وتنفيذ سياسات وخطط لمحو الأمية تربط على نحو وثيق بين تعميم التعليم الابتدائى وبرامج محو الأمية الخاصة بالنشء والكبار». (الفقرة ١٣٨٢ من الوثيقة ٢١م/ ٥). وذكر المؤتمر العام فى دورته الاستثنائية الرابعة (١٩٨٢) أن إحدى الأولويات الرئيسية فى عمل اليونسكو خلال الأعوام الستة المقبلة (الخطة متوسطة الأجل الثانية للفترة ١٩٨٤ ـ ١٩٨٩) ستكون «تشجيع تنمية التعليم الابتدائى وتجديده والعمل على القضاء الكامل على الأمية (الفقرة ٢٠٢١ من الوثيقة ٤ دا/ ٤). وأكد أيضًا على أن مكافحة الأمية «لا يمكن أن تنفصل عن تعميم التعليم الابتدائى «(الفقرة ٢٠٢٧ م الوثيقة ٤ دا/ ٤)، وأن «تنمية التعليم الابتدائى هى

الشرط المسبق للاجتثاث النهائى للأمية» (الفقرة ٢٠٢١)، يقدم خارج المدرسة لتوفير المعارف الأساسية للكبار، وكذلك للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس أو الذين تركوها قبل الأوان» (الفقرة ٢٠٢٩)[٦].

وقد طلب المؤتمر العام فى دورته الثانية والعشرين (١٩٨٣) من اليونسكو أن تساعد «الدول الأعضاء في صياغة خطط متكاملة للقضاء على الأمية، ترتكز إلى نهج شامل يرمى إلى سد منابع الأمية عن طريق التوسع فى إلحاق الأطفال بالمدارس ومضاعفة جهود محو أمية الشباب والكبار» (الفقرة ٢٠٠٢).

وقد أحرزت الدول العربية تقدما ملحوظًا فى خلال السنوات العشر المنصرمة وتتفاوت درجات الإنجاز فيها، كما ونوعا، إلا أن المحصلة النهائية لا تزال دون مستوى الأهداف التى طرحتها الاستراتيجية العربية لمحو الأمية (١٩٧٦) واستراتيجية تطوير التربية (١٩٧٨). وليس القصور فى الكم فحسب، ولكن فى الكم والنوع معا. ويكفى أن نشير هنا إلى أن نسب القيد الإجمالية كانت فى حدود ٤,٨٦٪ (٢,٧٥٪ للأناث) عام ١٩٨٥، بينما لم تتجاوز نسب القيد الصافية ٧,٧٣٪ (١,٦٥٪ للأناث)، علما بأن النسب الإجمالية كانت لا تزال دون الـ ٥٠٪ فى كل من الصومال وموريتانيا والسودان. يضاف إليها كل من الجمهورية العربية اليمنية الديموقراطية (قبل الوحدة) فيما يتعلق بالأناث فقط. أما الأمية فكانت نسبتها عام ١٩٨٥ حوال ٥٦٪ (و٧٠٪ لدى الأناث)[٧].

ومع أن نسبة الأمية قد انخفضت، فما زالت الأعداد المطلقة للأميين فى ازدياد، وإذا استمرت الاتجاهات التى سادت خلال الفترة ١٩٦٠ ـ ١٩٨٠ فإن ذلك يعنى أنه سيظل خارج التعليم الابتدائى فى نهاية هذا القرن ثمانية مليون طفل عربى بين السادسة والحادية عشرة، وأن ١٥,٢ مليون طفل عربى بين الثانية عشرة والسابعة عشرة لن يتم استيعابهم فى التعليم الثانوى[٨].

إن هذه النتيجة مردها عدة اعتبارات يمكن أن نشير إلى بعضها، وهو ما يؤكده مسارع الراوى من حيث غياب فلسفة تربوية واضحة الأهداف وترسم السبل، وقد أدى هذا إلي عدم مسايرة المناهج المدرسية لواقع المجتمع ومشاكله، وإلى رداءة

الكتاب المدرسى المقرر وعدم ملاءمته لحاجات المجتمع. كما يلاحظ وجود فجوة بين السياسة المعلنة والتطبيق العملى، فبينما أعلنت أغلب الحكومات العربية تبنيها لمبدأ ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، فإن ذلك لم يطبق فى الواقع بعد. والخدمات المقدمة إلى المناطق الريفية أقل بكثير من تلك المقدمة إلى مجتمع المدينة. كما أنه لا يوجد توازن بين تعليم الذكور والإناث. ويصل إلى حكم مؤداه أن الأنظمة التعليمية فى البلاد العربية فى جوهرها قطرية وليست قومية، غربية وليست عربية، نظرية وليست عملية، لفظية وليست عملية، قديمة وليست متجددة، استهلاكية وليست استثمارية، مستوردة وليست نابعة من أصالة الأمة وحضارتها(٩).

المفهوم الوظائف:

نعنى بالمدرسة الابتدائية هنا ذلك النوع من التعليم النظامى الذى يأخذ مكانه بصفة أصلية فى أول السلم التعليمى، والذى يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية. وقد اشتهر من بين ما يحصله الأطفال فى هذه المرحلة على المستوى العالمى المواد الأساسية الثلاث، وهى القراءة والكتابة ومبادئ الحساب. وتمتد تسمية (المدرسة الابتدائية) فى هذه الدراسة إلى كل مدرسة تتسم بما نقدم من صفات، وتضطلع بما نذكر من وظائف سواء أكانت تحمل اسم المدرسة الابتدائية أم التعليم الأساسى.

والمقصود بالتعليم الأساسى تأمين قدر كاف من التعليم لجميع المواطنين بدون تمييز، يسمح لهم بمتابعة دراستهم، إن هم شاؤا ذلك، أو بدخول الحياة العملية والمشاركة فى النشاطات الاجتماعية والاقتصادية كمواطنين فعالين.

ويلفت تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية إلى مفهومين يرتبطان بهذا التعليم(١١):

الأول: له صفة تربوية، والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين وهو يعنى المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، يمثل قاعدته وقد يطول مداه فى بعض البلاد فيتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائى ليشمل إلي جانبه ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة، بل أحيانا يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المدرسة الثانوية أو كلها. وتوفير مثل هذا التعليم بهذا المفهوم رهن بوفرة الإمكانات المالية، وبتطوير

قاعدة التعليم بصورة يتمكن بها من استيعاب جميع الناشئين فى سن التعليم، وبفاعلية التربية اللامدرسية ومساندتها للتربية المدرسية.

والثانى: له صفة اجتماعية والمقصود به توفير حد أدني من الفرصة التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه بحكم القهر الاجتماعى وضعف المستوى الاقتصادى. وهذا الحد قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية بحيث لا يقل عن الأربع سنوات الأولى منها، وهو فى هذا محدد بقدرة الدولة على الإنفاق، وفي نفس الوقت بضرورة التزامها بتوفير الحق الأصيل فى التعليم للجميع.

وهذا التعليم بمفهومه الثانى قد يكون الصيغة المناسبة للبلاد العربية بصفة عامة ولبلاد معينة منها بصفة خاصة، نظراً لضخامة مشكلة أمية الكبار فيها جميعا، وإلى عجز أنظمة بعضها عن استيعاب جميع الناشئين فى أنظمتها التربوية القائمة، ولهذا فإن هذا التعليم بهذا المفهوم يعتبر محاولة للوفاء بحاجات قطاعات رئيسية من السكان، وبخاصة الفئات المحرومة منهم خلال مدة زمنية معينة معقولة، فهو تنظيم أساسى ومكمل لنظام التربية المدرسية وليس منافسا لها أو بديلاً عنها يقصد به توفير تربية وظيفية ومرنة ورخيصة لهذه الفئات تأصيلاً لحقها الأصيل فى التربية وإقراراً للأصول الاجتماعية للديموقراطية.

وفى ضوء ما تقدم يمكن تحديد وظيفة المدرسة الابتدائية ومعرفة مدى صدق الرأى القائل بأنها مجرد مكان لمعالجة أمية الأطفال بتعليمهم القراءة والكتابة والحساب. ولا شك أن تربية المواطن أشمل وأعم مما يلقى على المدرسة الابتدائية مسئوليات ليست باليسيرة. ولتلخيص وظيفة المدرسة الابتدائية نقول أنها تحقيق نمو الأطفال من سن السادسة بحيث يكون من نتائج هذا النمو ما يلى[١٢]:

- إكساب التلاميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها، «فالفرد يجب عليه أن يفهم أن الجماعة ميدان للمصالح المشتركة، وعلى ذلك يجب أن يقدر الصالح العام ويفهمه أين يقع، و يندفع اندفاعًا تلقائيًا نحو تحقيقه. و إذا كان النظام الديموقراطى يطالب الجماعة باحترام الفرد، ويجعل سعادته معياراً

للحكم على الأشياء، فإنه أيضًا يطالب الفرد باستهداف الصالح المشترك فى جميع تصرفاته، والعمل على توسيع دائرة هذه المصالح.

- مساعدة التلميذ علي اكتشاف الصالح من استعداداته وميوله وقدراته وتنميتها، فالمعتقد أن كل طفل طبيعى قد حبته الطبيعة بقدر ما من القدرة على الابتكار فى ناحية ما، ويختلف الأفراد في نوع القدرة وموضوعها لا فى حقيقة وجودها، وهذه هى نظرية الفروق الفردية ولكن الفرد لا يعرف من تلقاء نفسه نواحى قوته ومقدرته، بل إنه يكتشفها اكتشافا فى سياق نشاطه فى مواقف الحياة ،وقد لا يكتشفها إطلاقًا إذا لم تتوافر له البيئة التى تمكنه من هذا الكشف. ولذا يجب على المدرسة أن تكون بيئة غنية بالمواقف والعناصر والمواد المعدة لمواجهة كل اهتمام وكل نشاط يبديه كل تلميذ، حتى يكون فى معاناة هذه العناصر مجال للكشف عن ميوله وقدراته(١٣).

- تنمية عادة التفكير المنطقى المنظم، فيجب على المدرسة أن تتيح للتلميذ فرص التفكير، والنقد، والاختيار بين اتجاهات متعددة للعمل والسلوك. والطفل في سن المدرسة الابتدائية قادر على هذا النوع من النشاط الفكرى متى كانت المواقف والمشكلات التى يواجهها بحيث يستطيع أن يشعر بأهميتها ويتخيل نتائجها ويجرب هذه النتائج البديلة ويتخذ له خطا من العمل والسلوك فى ضوء التجربة، وهو فى سياق معالجته لهذه المواقف تتكشف له قدراته ومواهبه وتنمو بالممارسة والتوجيه، كما يمارس رياضة التفكير المنطقى فيعتاده.

- تعود النشاط المنتج، وهذه هى وسيلة استخدام وقت الفراغ، ومجالها فى المدرسة الهوايات والمشروعات التى يتدرب التلميذ فى خلالها على المهارات المختلفة. ويتعود النشاط المتجه نحو غاية، ويمارس وضع الخطط وتنفيذها، ويشعر بلذة الإنتاج وتحقيق الأهداف(١٤).

- تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة، وهي القراءة والكتابة ومبادئ الحساب. أما عن المعلومات فيجب أن تتخير المدرسة نوع المعلومات ونوع المهارات المناسبة للطفل. ويجب ألا يقتصر الأمر على تحصيل المعلومات بل يجب أن يتذوق التلميذ قيمتها

وفائدتها فى الحياة، كما يجب أن تقرن المعلومات بالقدرة على تطبيقها فى الحياة الواقعية، وبذلك تؤثر المعرفة فى السلوك.

- تكوين جسم سليم. فالطفل يجب أن يتعود العادات الصحية التي تؤدى إلى تحسين صحته هو وإلى رفع ا لمستوى الصحى للجماعة، فكثير مما يصيب الناس من الأمراض راجع إلى إهمال غيرهم فى اتباع الشروط الصحية.

- تكوين الإتجاهات العقلية الصالحة، فالعادات العقلية الصالحة مهمة لأنها هى أساس السلوك الجيد. فالتحرر من الخرافات، وتكوين الاتجاه العقلى الصحيح نحو الطب الحديث يوثر فى سلوك الإنسان فى حالات المرض. والتحرر من التعصب للدين والطائفة، وتكوين الإتجاه العقلى الصحيح نحو الخلافات المذهبية والفكرية أساس معاملة الإنسان لغيره(١٥).

وقد استطاع الإعلان العالمى حول (التربية للجميع) أن يستوعب جلّ المعانى المتعلقة بمفهوم التعليم الأساسى ووظائفه، وخاصة في المادة الأولى منه حيث نصت على وجوب تمكين كل شخص - سواء كان طفلاً أم يافعًا أو راشداً - من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبى حاجاته الأساسية للتعليم. وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعليم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التى يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولإتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلم. ويختلف نطاق حاجات التعليم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيران لا محالة بمرور الزمن(١٦).

كذلك يؤكد الإعلان علي أن تلبية هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أى مجتمع، كما تحملهم المسئولية لاحترام تراثهم الثقافى واللغوى والروحى المشترك والبقاء عليه، والنهوض بتربية الأخرين، ودعم قضايا العدالة الاجتماعية وتحقيق حماية البيئة، وأن يكونوا متسامحين حيال النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التى تختلف عن نظمهم مع ضمان الحفاظ على القيم الإنسانية والدينية المقبولة وعلى حقوق

الإنسان بوجه عام، وأن يعملوا من أجل السلام والتضامن الدولى فى عالم يعتمد بعضه على بعض.

ويضيف الإعلان هدفًا آخر لتنمية التربية لا يقل أهمية عن الأهداف الأخرى، وهو الهدف المتمثل فى نقل القيم الثقافية والأخلاقية المشتركة وإثرائها، فتلك القيم هى التى تكسب الفرد والمجتمع ذاتيتهما وقيمتهما. وأن التربية الأساسية هي أكثر من غاية في حد ذاتها، فهى الأساس للتعلم المستديم وللتنمية الإنسانية ويمكن للبلدان أن تبنى عليها بانتظام مستويات وأنماطًا أخرى من التدريب والتربية(١٧).

وقد نبه الإعلان العالمى إلى أن تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع تتطلب أكثر من مجرد تجديد الالتزام بالتربية الأساسية فى حالتها الراهنة، فالمطلوب فعلاً هو (رؤية موسعة) تتجاوز المستويات الحالية للموارد وكذلك البنى المؤسسية والمناهج الدراسية والنظم التعليمية التقليدية، مع الاعتماد على أفضل الممارسات القائمة. وثمة اليوم إمكانات جديدة يوفرها اقتران الزيادة فى حجم المعلومات بقدرة لم يسبق لها مثيل على الاتصال، وعلينا أن نستغل هذه الإمكانات على نحو مبدع، مع التصميم علي تحقيق المزيد من الفعالية.

ولا شك أن ترجمة التوسع فى الفرص التعليمية إلي تنمية لها مغزاها للفرد أو المجتمع، أمر يتوقف على مدى اكتسابهم للمعارف النافعة والقدرة على التفكير السليم، والمهارات والقيم، ولذلك ينبغى أن تركز التربية الأساسية على التعلم الفعلى والتحصيل وليس على مجرد الالتحاق بالدورات الدراسية المنظمة والمواظبة على المشاركة فيها والحصول على الشهادات. والواقع أن الجهود النشطة والقائمة على المشاركة تنطوى على أهمية خاصة بالنسبة لضمان اكتساب التعلم وتمكين المتعلمين من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم(١٨).

النشأة والتطور:

صحيح أن المدرسة الابتدائية قديمة للغاية، إلا أننا لا نستطيع تحديد التاريخ الذى أنشئت فيه أو مدرسة من هذا النوع. ولعل من المفيد هنا أن نقرر أمرين(١٩):

الأول: أن مولدها قد ارتبط بابتداع الإنسان رموز الكتابة واستخدامها فى اختزان

خبـراته وثقافتـه، فاستحـداث الكتابة أدى إلى قيـام مهنة تدور حول تـعليم الناشئين قراءة رموزها ليستطيعوا الاستفادة من المختزنات الثقافية.

الثـــانى: هو أن المدرسة الابتدائيـة أسبق منظمة تربوية أنشئت فى مـجال التعليم. وتأتى ناحية أسبقيتها من اعتماد ما يقدم فى المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التى تقدم فـيها. ولعـل هذا هو سبب اشتـهارها بتعليـم المواد الثلاث الأساسـية التى أشرنا إليها، فهـذه المواد لا يزال تحصيلها مطلبًا رئيسيًا بالنسبـة لاكتساب القدرة على متابعة الدراسة فيما بعد المدرسة الابتدائية.

ويمكن بقدر من التـرجيح القول بأن المدارس النظامية بدأت فى الـظهور بمراحلها المختلفة ابتداء من القرن الرابع قبل الميـلاد. وقد ظل تنظيم مراحل التعليم الذى اتبعه الإغريق سـائدًا لمدة طويلة، وكان يقوم علـى أساس وجود مرحلـة تسبق الانتظام فى المدرسـة Prre-School تمتد من الولادة حتى سن السابعة، يليـها مرحلة ينتظم فيها الأطفـال فى مدارس تمتـد من سن السابعـة حتى البـلوغ، ثم ينتظمون بعـد ذلك فى مدارس من نوع آخر أطلق عليهـا فيما بعد مدارس التعليـم الثانوى ومدارس التعليم العـالى. و كـان من رأى أرسطو (٣٨٤ ـ ٣٢٢ ق.م) تخـصـيص سـبع سنوات لكل مـرحلة من هذه المراحل الثـلاث، بينمـا كان أفـلاطون من قـبله (٤٢٧ ـ ٣٤٧ ق.م) ينادى بمراحل تعليـمية تصل إلى منتـصف العمر تقـريبا ويرى البدء بإعـداد الأطفال لحياة الكبار من سن الثانية أو الثالثة[٢٠].

وكـان أهم مـا يفرق بين الـتعليـمين الأولى (الابتـدائى) والثـانوى أيام الأغـريق والرومان هو سن التـلاميـذ والدراسات المتقـدمة التى يدرسهـا التلاميـذ فى المدارس الثانوية، أمـا فى نهاية العصـور الوسطى فقد بدت التـفرقة بين هذين التـعليمين على أساس أن المدرسـة الثانوية مـدرسة للخـاصة، وعلى أسـاس أن لغة الدراسـة بها هى اللغة اللاتـينية، فى الوقت الذى أصبـحت فيـه المدرسة الأولية مـدرسة لأبناء العـامة يدرسـون فيـهـا أوليات الـقراءة والكتـابة باللغـة الوطنيـة. ولا يخـفى علينا أن أبناء الطبـقات الأرسـتقراطـية كانـوا فى حاجـة إلى تعليم أولى قبل التـحاقـهم بالمدارس اللاتينية، غـير أنهم كانوا يحـصلون على هذا النوع من التعليم إمـا فى بيوتهم أو فى

فصول أولية خاصة تلحق بالمدارس اللاتينية. و كانت المدارس الأولية الوطنية نوعا من التعليم لا يؤدى إلى المرحلة الثانوية اللاتينية ولا يرتبط بها بأى سبب(٢١).

وقد أظهرت الحركات الديموقراطية فى القرن الثامن عشر أهمية الإنسان العادى من عامة الشعب وضرورة العناية به والاستماع إلى صوته. وقد هدف قادة الثورة الفرنسية إلى تنمية روح القومية فى الشعب الفرنسي حتي يقدر الحرية التى ربحها ويحس بوجوب الدفاع عنها. وكان التعليم فى نظر قادة الثورة والمفكرين الوسيلة الفعالة للمحافظة على حرية الشعب. ولم يقصد هؤلاء القادة بالتعليم ذلك النوع الذى كان وقفا علي أبناء الطبقات العليا بل تعليما أوليا خاصا بأبناء الشعب أنفسهم. وهكذا أعطت الثورة الفرنسية قوة جديدة للمدرسة الأولية وثبتت من دعائمها. وكانت الثورة الأمريكية عاملاً مساعدا لنهضة المدرسة الأولية فى أمريكا، فقد فطن الأمريكيون إلي أنه إذا كان للشعب أن يحكم نفسه فإن عليه أن يتعلم حتى يتمكن من الحكم على أعماله وعلى أعمال الاخرين، كما كانوا يرون أن التعليم يحرر أبناء الشعب من الاعتماد المطلق على قادتهم ويخلصهم من الخرافات، ويشجعهم علي التعبير عن آرائهم بحرية وصراحة(٢٢).

لم تخل العصور المختلفة من الاهتمام بحياة الصغار إذن ومن إبداء الرأى فيما يناسب مداركهم واهتماماتهم، على نحو ما هو متواتر فى الكتابات المتصلة بتاريخ التربية وتطور الفكر التربوى. و مع تقدم الدراسات المتصلة بعلم نفس الطفل وعلم النفس التعليمى، وما صحب ذلك من محاولات متلاحقة لفهم الطبيعة البشرية واستجلاء كنهها، ثم ما كان من تعميق بعض المبادئ المرتكزة على الدراسات الفلسفية وعلم الاجتماع والعلوم السياسية، استطاع المربون أن يتصلوا أكثر بحياة الطفولة ومجالات اهتمام الأطفال وأن يقدموا من مبادئ تربية الصغار ما رأوه مناسبا لطبيعة المتعلم وللظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة به. وربما كان التقدم فى هذا الاتجاه واضحا للغاية منذ بداية الربع الثانى من القرن العشرين(٢٣).

وعرف الوطن العربى مؤسسة التعليم الأولي باسم (الكتاب) أو (المكتب) الذى كان مخصصا قبل الإسلام لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، ثم تحول بعد ذلك إلى تعليم القران الكريم، وقد اشتق اسم هذا المعهد (الكتاب) من التكتيب وتعليم الكتابة

وهى المهنة التى اضطلع بهـا، ولما كان الصبيان هم الذين يتعلمـون فى هذا الكتاب، وهم الذين يتعلمون فى المعهد الآخر الذى كان مـخصصا لتعليم القرآن والدين، فقد كان سببا فى أن أطلق اسـم الكتاب على المعهـد الثانى أيضـا، ثم شاع هذا الاطلاق وأصبح اسم الكتاب يطلق على المعهد الذى يتعلم فيه الصبيان أيا كان الموضوع الذى يتعلمونه قرآنا كان أو قراءة وكتابة(٢٤).

وقد انتشـر الكتاب مع انتشار الإسـلام فى الأمصار وأصبح بناء الكتـاتيب لتعليم أبناء المسلمـين القـرآن الكريم والقـراءة والكتـابة والدين عـمـلاً من أجل الأعـمـال وأكرمها عند الله يتنـافس فيها المتنافسون من عبـاد الله المخلصين. ويقول (خدابخش) أن التعليم الأولي أو تعلـيم الكتاتيب نما نموا طبيـعيًا دون تدخل من جـانب الحكومة. وليست العـصور المتأخـرة هى التي تمتاز بنشـر التعليم الأولى، بل إننا نجـد مثل تلك العناية بالتعليم مـن جانب الأفراد من تلقاء أنفـسهم فى العصور الإسـلامية المتقـدمة فنجد مكتـبًا فى كل قرية ملحقـا أو غير ملحق بمسـجد، وفى بعض القرى الفارسـية الصـغيرة فـى نهاية القـرن الثانى للهـجرة كـان يحتم إرسـال الأطفال إلى الكتـاتيب بانتظام دون تدخل من جانب الحكومة(٢٥).

أما الشكل الغربى الحديث للمـدرسة الابتدئية فقد ظهر في مصر فى عـهد محمد علي فى الربع الثانى من القـرن التاسع عشـر حيث كانت تسمى (مكاتب المبـتديان)، علما بأن الألف والنون هنا علامـة الجمع فى اللغة التركيـة التى كانت سائدة فى هذه الفترة، فكلمة (مبتديان) جمع (مـبتدىء)، فهى مرحلة التعليم الأولى إذ أن الملتحقين بها كانوا كما وصفتهم وثائق ذلك العصر (مبتدئين عجما): يلتحق الطفل بمكتب من مكاتب المبـتديان هذه وهو أمى لا يعـرف القراءة والكتـابة فيقـضى به ثلاث سنوات يؤخذ بعدها إلى المدارس التجهيزية (الثانوية)، ومنها إلى إحدى المدارس الخصوصية (العالية)، هذا إذا واتاه حظه وأهلته كفايته(٢٦).

وإذا كـان التـعليم الابتـدائى فى أوائل القـرن العشـرين يعـد الطالب للالـتحـاق بالتـعليم الثانوى، والحـصول على الشـهادة الثـانوية يعد شـرطا للالتحـاق بالمدارس العالية، إلا أن هذا كان يـعتبر هدفا ثانويا، لأن الهدف الأصلى منه كـان إعداد فئة من صغار المواطنين ممـن كان الجهاز الحكومى فى حاجـة إليهم للقيام بالوظائـف الكتابية

البسيطة، ففى المذكرة التفسيرية التى نشرتها وزارة المعارف المصرية لتبرر إلغاءها للشهادة الابتدائية سنة ١٩١٦ جاء «من مقتضى الأحكام الجارى العمل بها الآن أن يكون الحصول علي شهادة الدراسة الابتدائية شرطا للقبول فى المدارس الثانوية الأميرية ومدرسة الممرضات والقابلات ومدرسة المعلمات السنية.. وكانت الفائدة من تخويل حق الدخول بالمدارس المذكورة لحامل هذه الشهادة القليلة القيمة غير مقصود بالذات، بل الغرض الأصلى من وجودها هو أن تكون مؤهلة للاستخدام بالوظائف الصغرى بالحكومة، كما قضى بذلك أولاً قرار مجلس النظار الذى صدر فى ٢٦ فبراير ١٨٩٢ أى من عهد إنشائها، ثم الأمر العالى الذى صدر فى ٢٤ يونية سنة ١٩٠١، وذلك لأن درجة التعليم ما كانت تسمح إذ ذاك باشتراط الحصول على شهادة أرقى[٢٧].

وعندما صدر أول دستور مصرى مكتوب فى ١٩أبريل ١٩٢٣، نص فى المادة ١٩ على أن «التعليم الأولى إلزامى للمصرين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة». وبعد صدور الدستور وضعت الوزارة مشروعًا لتعميم التعليم الأولى وبدأت فى تنفيذه عام ١٩٢٤، ثم تحولت إلي مشروع التعليم الالزامى عام ١٩٢٥ لنفس الغرض مستحدثا اسم (المدرسة الإلزامية)، وكانت مدة الدراسة فى هذه المدرسة ست سنوات، لكن المشروع تعثر بعد ذلك وأنقصت مدة الدراسة إلى خمس[٢٨] ،ثم ظهر مشروع آخر عام ١٩٤١ لإصلاح هذا التعليم كان أهم ما برز فيه:

- ليس الغرض من التعليم الإلزامى مجرد محو الأمية، بل يجب أن يشمل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً عامًا يؤدى إلى حياة قومية مناسبة.
- يجب أن يكون الهدف الذى نرمى إلى بلوغه فى فترة معقولة توحيد مناهج التعليمين الابتدائى والأولى ليكون من ذلك التعليم الموحد أساسًا مشتركًا تقوم عليه ثقافة الأمة.
- تكون مدة التعليم الالزامى ست سنوات من ٦ ـ ١٢[٢٩].

على أن النقلة الكبرى كانت على يد طه حسين عندما كان وزيراً للمعارف عام

١٩٥٠ حيث أصدر فى العام التالى ١٩٥١ القانون رقم ١٤٣ بإلغاء الفوارق بين المدرستين الابتدائية والأولية ليتم لأول مرة توحيد مرحلة التعليم الأولى. ومن الناحية العملية فقد عسر أن تزال كلية مثل هذه الفوارق، إلى أن قامت ثورة يوليو ١٩٥٢ حيث أصدر إسماعيل القبانى القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ليؤكد وحدة المرحلة والزاميتها ومجانيتها(٣٠).

أما فى سوريا فقد نص الدستور السوري المسمي (القانون الأساسى) الصادر عام ١٩٣٠ فى المادة (٢١) على أن «التعليم الأولى إلزامى لجميع السوريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المدارس الرسمية». وبعد الاستقلال صدر قانون المعارف العام رقم ٤٠ الصادر فى ٢١/ ١٢/ ١٩٤٤ حيث جاء فيه(٣١):

- أن مدة الدراسة الطبيعية فى المدارس الابتدائية خمس سنوات، دروس السنوات الأربع منها تكون حلقة تامة، ودروس السنة الأخيرة تعتبر متممة لها، والمدارس التي تتألف من الحلقة المذكورة وحدها تسمى (المدارس الأولية) ـ المادة: ١١.
- أن التعليم فى المدارس الابتدائية والأولية الرسمية مجانى. المادة: ١٣.
- أن التعليم الأولى إلزامى مبدئيا لجميع السوريين من بنين وبنات ويطبق هذا الإلزام فعلاً فى الأماكن التى تعلنها وزارة المعارف عندما تتوفر لديها الوسائل الضرورية لذلك. المادة:١٤.
- يوضع للمدارس الابتدائية والأولية منهاج أساسى واحد.. المادة: ١٥.

فالفروق لم تكن حادة كما كان الحال في مصر بين التعليم الابتدائي والأولى، فالإلزام يقتصر هنا على الأولي دون الابتدائى، والإثنان معا مجانيان.

ثم أقر دستور ١٩٥٠ فى المادة ٢٨ أن «التربية والتعليم حق لكل مواطن» و«التعليم الابتدائى إلزامى ومجانى فى مدارس الدولة وموحد البرامج»، و«على الدولة أن تجعل أولوية فى الموازنة لنشر التعليم الابتدائى الريفى وتعميمه تحقيقا للمساواة بين السوريين»، وجاء فى المادة ١٥٩ «يجب تعميم التعليم الابتدائى فى أنحاء الدولة كافة خلال عشر سنوات على الأكثر منذ تنفيذ أحكام هذا الدستور»(٣٢).

وفى العراق، جاء فى قانون المعارف العامة رقم ٥٧ الصادر عام ١٩٤٠ (وقد قام مقام القانون ٢٨ لعام ١٩٢٩)[٣٣]:

- التحصيل فى المدارس الابتدائية الحكومية مجانى. المادة: ٧.
- مدة الدراسة ست سنوات. المادة: ١١.
- التعليم الابتدائى إلزامى، ويطبق فى الأماكن التى تعلنها وزارة المعارف عندما تتوفر الوسائل الضرورية. المادة: ١٠.

ثم صدر نظام جديد للمدارس الابتدائية برقم ١٢ حدد مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية بست سنوات، كما قرر أن التعليم فى هذه المدارس «مجانى لجميع الطلاب، ولوزارة المعارف أن تزودهم كلهم أو بعضهم بالكتب والقرطاسية مجانا، كما أن لها أن تتخذ التدابير التى تؤمن إكساب المحتاجين منهم وتغذيتهم. ولم ينص هذا القانون على الإلزام كما نص القانون السابق لعام ١٩٤٠، وإنما اقتصر على المجانية[٣٤].

وفى الأردن جاء فى نظام المعارف رقم (٢) لسنة ١٩٣٩[٣٥]:

- مدة الدراسة الكاملة فى المدارس الابتدائية سبع سنين، وتكون الخمس سنوات الأولى منها دورة ابتدائية أولية والسنتان الأخيرتان دورة ابتدائية عليا. تسمى المدارس التى تقتصر على الدورة الابتدائية الأولية (مدارس أولية)، أما فى القرى فتسمى (مدارس القرى الأولية) وتكون مدتها أربع سنوات.. المادة:٦.
- التعليم فى مدارس القرى الأولية والمدارس الابتدائية الأميرية مجانى. المادة: ٧.
- التعليم الأولى فى مدارس المدن والقرى إلزامى للبنين والبنات فى المناطق التى تعينها الحكومة بمقتضي قانون (التدريسات) الابتدائية. المادة:٨.

وعند صدور دستور للمملكة الأردنية عام ١٩٥٢ جاء فى مادته العشرين «التعليم الابتدائى إلزامى للأردنيين، وهو مجانى فى مدارس الحكومة». وفى عام ١٩٥٥ أصدرت الحكومة الأردنية قانونا جديداً للمعارف جاء في مادته العاشرة «التعليم الابتدائى إلزامى ومجانى فى مدارس الحكومة»، وفى المادة (١٢) «يطبق مبدأ الالزام

اعتباراً من نفاذ هذا القانون بالقدر الذى تتمكن الخزينة معه تأمين الأموال اللازمة لتسديد نفقاته»[٣٦].

وفى المملكة العربية السعودية يعد إنشاء مديرية المعارف البذرة الأولى لوضع نظام التعليم الحديث، وفى عام ١٣٤٦هـ تشكل أول مجلس للمعارف وجاء فى قرار المجلس أن عليه «وضع نظام تعليمى فى الحجاز يلتزم بمراعاة توحيد التعليم فى الحجاز والسعي لجعل التعليم الابتدائى إجباريا ومجانيًا»[٣٧].

ثم اتسعت صلاحيات مديرية ا لمعارف فلم تعد قاصرة على الإشراف على التعليم فى الحجاز بل شملت الإشراف على جميع شئون التعليم بالمملكة بأسرها، وفى عام ١٣٥٧هـ صدر نظام جديد لمديرية المعارف، وبذلك تحقق نظام وطنى شامل للتعليم.

وقد حدد نظام المدارس الأميرية فى عام ١٩٣٩ التعليم فى المستوى الأول بثلاثة أنواع من المدارس[٣٨]:

- المدارس القروية، ويقصد بالمدرسة القروية كل مدرسة تعليمية في مكان لا يطلق عليه اسم مدينة، ويعيش أهله عيشة الأرياف، وتلحق بها المدينة التى لا يوجد بها من التلاميذ العدد الكافى لفتح مدرسة، ومدة الدراسة بالمدرسة القروية أربع سنوات[٣٩].
- المدارس التحضيرية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات يدخلها من أكمل السادسة من العمر.
- المدارس الابتدائية، ومدتها أربع سنوات يدخلها من أتم الدراسة التحضيرية.

كما نص النظام على أن الدراسة في هذه المدارس مجانية لجميع التلاميذ.

وفى ليبيا نجد أن الاحتلال الإيطالى (١٩١١ ـ ١٩٤٣) قد سمح باستمرار التعليم فى الكتاتيب والمدارس القرآنية بطريقتها التقليدية ولكن تحت إشراف السلطات التعليمية، وأن لا يمنح الكتاب أية مساعدة مالية إلا إذا كان عدد تلاميذه أكثر من ٢٥ تلميذا، وأن يكون المنهج المتبع به قريب الشبه بالمنهج الموضوع للمدارس الابتدائية

الحكومية التى تتكون من ثلاث سنوات فى المدن الصغيرة ومن خمس سنوات فى المدن الكبيرة(٤٠).

أما فى عهد الاستقلال، فقد انقسم التعليم الابتدائى أسوة بما هو متبع فى مصر إلى تعليم أولي وتعليم ابتدائى، تشتمل كل مدرسة ابتدائية على ٦ سنوات دراسية، منها سنتان (تحضيريتان) و٤ ابتدائى عادية. وهذه المدارس كانت توجد في المدن وفى القرى الرئيسية حيث يتوفر العدد الكافى من الطلاب لتكوين فصل واحد على الأقل من كل سنة من سنوات الدراسة الابتدائية.

وفى بعض المدن والقرى كانت توجد مدارس أولية مدة الدراسة فيها ٤ سنوات، سارت علي المنهاج الذى كانت عليه المدارس الابتدائية، وكانت السنة الرابعة من هذه المدارس توازى السنة الثانية الابتدائية، وتكون المدرسة الأولية فى العادة حيث لا يتوفر العدد الكافى من الطلاب أو حيث لا تتوفر الكفاية من المعلمين(٤١).

وكان الدستور الليبى ١٩٥١ ينص علي مجانية التعليم الابتدائى. بل وفى جميع مراحل التعليم ،وتولت الحكومة صرف المعدات والكتب وجميع الأدوات اللازمة للتلاميذ بدون مقابل.

وتظهرنا هذه الأمثلة على تطور التعليم الابتدائى فى عدد من البلدان العربية حتى مطلع الخمسينيات أن قضيتا (التعميم) و(الإلزام) لم تكن فقط فى قلب وعى الفكر التربوى العربى وإنما عرفت طريقها بالفعل إلى عدد من الدساتير العربية وقوانينها الأساسية فى التعليم، وإن كنا ـ كما سنرى ـ لا نستطيع القول أن هذين المبدأين قد تحققا.

وبطبيعة الحال فإن كلا من (التعميم) و(الالزام) قد اقتضى أن تنص المواثيق العربية على (المجانية)، لكن هذه المجانية اقتصرت طوال فترات متعددة على نوع دون آخر من الأنواع التى انقسم إليها التعليم فى مرحلته الأولى، فقد رأينا ما سمى بـ(التعليم الأولى) و(الإلزامى) و(الابتدائى)، فكانت المجانية وكان الإلزام يقتصران عادة فى كثير من الأحوال على التعليم الأولى، على الأقل فى العقود الأولى من

القرن العشرين. ومن هنا كان على التعليم العربى أن يخوض معارك طويلة نسبيا نحو محو الفروق بين التعليم الأولى والابتدائى، خاصة وأن الأول كان ـ فى معظم الأحوال ـ منتهيا بذاته لا يوصل التلميذ إلى المراحل التالية، فكأنه كان تعليم الفقراء الذين رؤى أن يكتفى بتعليمهم مهارات القراءة والكتابة والحساب دون أن تفتح أمامهم أبواب التعليم إلى نهايتها. أما التعليم الابتدائى فقد اختص بدرجة أوضح سكان المدن الأغنياء ولذا فقد كانت أبوابه موصلة إلى ما بعده، وكان فى الفترات الأولى غير مجانى فى بعض المناطق العربية.

ويعتبر مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية المنعقد بالقاهرة فى ديسمبر عام ١٩٥٤ (٢٩ منه) إلى ١١/ ١/ ١٩٥٥ مرحلة النضج لحركة التعليم العربى فى هذا الشأن، فقد تناول تعليم المرحلة الأولي من جوانب شتى وعالج وتصدى قضايا متعددة بدرجة من العمق ملوحظة، ويتضح ذلك من استقرائنا لعدد من توصياته(٤٢).

ـ التوصية (١): أن تضع كل دولة من الدول العربية فى أقرب وقت ممكن خطة شاملة دقيقة، مبنية على الحقائق الواقعية لتعميم التعليم الإلزامى المجانى فى المرحلة الأولى فى أمد معقول يحسن ألا يتجاوز هذا الأمد عشر سنوات.

ـ التوصية رقم ١٣: لما كان من مصلحة التعليم أن يزداد اهتمام الأهلين به وأن يشاركوا فى تحمل مسئولياته، وأن تتاح لهم الفرصة لإبداء رغباتهم فى نشر التعليم فى إقليمهم والتعاون مع السلطات التعليمية فى تيسير مهمتها فى تعليم أبنائهم، يوصى المؤتمر بأن تشكل فى كل منطقة هيئة مشتركة من رجال التعليم والأهالى المهتمين بشئونه ليتبنى وجهة نظرها فى مشروعات التعليم ومشاكله وسيره فى المنطقة، على أن يتوسع تدريجيا فى تكوين هذه الهيئات وفي اختصاصاتها حتى تصير أكثر تمثيلاً لمكان المنطقة وأكثر استقلالاً فى الشئون المحلية للتعليم.

ـ التوصية رقم ١٧: لما كانت أهداف التعليم الابتدائى الإلزامى هى تكوين المواطن الصالح لتزويده بالعناصر الأساسية من المعرفة والقدرة، وتمرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه لذلك دعا المؤتمر كل دولة من الدول العربية إلى تقرير حد أدنى لفترة الإلزام يتسنى معه تحقيق هذه الأهداف بحيث لا تقل عن ست

سنوات، فإن كان لدولة عربية نظام تقل فيه فترة الإلزام عن هذه المدة، اعتبر ذلك أمراً مؤقتًا يجب التخلص منه فى أقرب فرصة، وعندما يتم تحقيق هذا الحد الأدنى للتعليم الإلزامى يتدرج فى إطالة مدته إلى ثمانى سنوات على الأقل كى تسد حاجة المجتمع الحديث إلى التعليم على أكمل وجه. وأوصى المؤتمر بأن ينص فى قوانين العمل على ألا تقل السن المحددة للعمل طوال الوقت عن السن التى تقرر لترك المدرسة الابتدائية.

- التوصية رقم ٣٩: أن يعتبر التعليم الإلزامى مرحلة أساسية غير مغلقة غايتها توفير حد أدنى من التعليم والتربية لجميع أطفال الأمة مع عدم الازدواج بينها وبين مرحلة أخرى، وأن تعتبر المدرسة مكانًا يهيء للأطفال الفرصة التى تساعدهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الدينى والفكرى والخلقى والبدنى.
- التوصية رقم ٤٧: أن تعنى المناهج بما يساعد على رفع مستوى الحياة فى البلاد العربية مثل:

* أدوات البحث العلمى كالملاحظة وحب الدرس والبحث وتوفير ما يحقق ذلك من الأجهزة والألعاب وملاحظة الظواهر وموارد الثروة.
* دراسة المشكلات الاجتماعية السائدة فى المجتمعات العربية وطرق حلها والتغلب عليها.
* محاربة الخرافات والعقائد الفاسدة والشعوذة الدينية، كل ذلك بالقدر الذى يتفق وقدرات الأطفال فى سن المدرسة الإلزامية.

- التوصية رقم ١٥٥: نظراً لما أثبتته الإحصاءات فى البلاد العربية المختلفة من أن نسبة من الملزمات أقل من نسبة المتعلمين من الملزمين أوصى المؤتمر بضرورة عناية الحكومة بفتح أكبر عدد ممكن من مدارس البنات وزيادة الميزانية المخصصة لتعليمهن حتى يتساوى عدد المتعلمات والمتعلمين من الملزمين.

فلسفة التعليم الابتدائى:

ربما كان مفيدا فى هذا المجال أن نضع أمامنا عددا من ملامح المدرسة الابتدائية يستطيع القارىء أن يلمس مدى بساطتها، لكننا نحتاج إلى الوعى بها حتى ننطلق إلى ما هو أبعد من حيث (فلسفة) هذا التعليم ومضمونه الفكرى(٤٣):

ـ المدرسة الابتدائية مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعيشوا كأطفال وهى بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة تختلف عن خبرة بيئته، فهو فى المدرسة يعايش أطفالاً يتقاربون معه فى السن وخصائص النمو، بينما يعايش فى بيته وفي محيطه البيئى آخرين يتباينون تباينا كبيراً فى أعمارهم وفى المؤثرات التى أحاطت بهم.

ـ والمدرسة الابتدائية تهيىء للأطفال بيئة صحية تساعدهم على النمو العام بخطوات مناسبة. وحيث كانت تتلقى تلاميذ خضعوا لمؤثرات بيئية نوعية زهاء ست سنوات فإنها تجعل من بين واجباتها وهى تخطو بهم فى طريق النمو ـ العمل على تعويض ما بين التلاميذ من تفاوت أو تمايز راجع إلى مؤثرات بيئية خارج المدرسة.

ـ والمدرسة الابتدائية تشجع الفرد على فحص الأشياء، وعلى العمل الإبداعى، وتتيح له فرص إثبات ذاتيته. وهذه السمة ـ على الرغم من البساطة التى تبدو بها ـ لها جذورها التى تتصل بمجالات معقدة مثل حرية الفرد، والإيمان بقيمة ذكائه وقدرته على الإبداع، وضرورة تمكينه من التكيف المناسب للبيئة وكذلك من تكييف البيئة له. وهو فى ذلك كله يتدرب على المسئولية وعلي تقبل نتائج سلوكه.

ـ ثم إن المدرسة الابتدائية ـ بالنسبة للجو التربوى العام ـ تؤمن بأن المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كلاً منها يكمل الآخر.

وتبين هذه الملامح أن المدرسة الابتدائية تتركز على الطفولة، وتتوجه إلى إتاحة فرص النمو فى مختلف الاتجاهات. وقد تكلم كثيرون من رجال التربية عن (التربية كنمو) هادمين بذلك فكرة التشكيل والتطويع، منهم روسو فى كتابه (إميل)، وفروبل فى كتابه (تربية الإنسان)، وهولمز فى كتابه (ما الكائن وما الواجب أن يكون)، وديوى فى (الديموقراطية والتربية) و(الخبرة والتربية).. وفى العديد من الكتابات عن نمو الطفل التى كتبها جيزيل Gesell وزملاؤه مثل (الطفل من الخامسة إلى العاشرة).. إلخ(٤٤).

إن الطفل هنا كالنبات، المدرس راعيه والمدرسة حقله أو حديقته، فيجب على المدرس أن يعتبر نفسه بستانيا يراقب النمو مستعد دائمًا لمد النبات بالماء وتعليمه

وتشذيبه وإبعاد الحشائش الضارة عنه. يحاول المدرس أن يساعد كل طفل على أن يحقق من النمو أحسنه، ولا يهم البستانى أن تكون كل الشجيرات متماثلة ولكنه يساعد كلاً منها على النمو.

ويمكن أن نستخرج ثلاثة مقترحات من هذا التشبيه[٤٥]:

* يجب على المدرس أن يهيىء بيئة حافزة فلا هو يتعجل النمو أو فارض إرادته عليه، لا هو غافل عما يتضمن عنه من انفتاحات عند الطفل، ولكن عليه أن يثير المتعلم ويحفزه وأن يديم ملاحظته له عن كثب. أما ماذا يلاحظه فهذا ما يأتى فى النقطة التالية:

* يجب علي المدرس أن يلاحظ العلامات التى تنبىء بأن الطفل (على استعداد). هنا المطلوب من المدرس أن يراقب بعناية مجيء ذرى وقمم النمو والنضج، فهى الهادى له ليعمل مع المتعلم. إنها إشارات تقول له أن المتعلم أصبح مستعداً الآن ليتعلم الجديد، وبعد أن تصله هذه الإشارات الدالة على اهتمام من جانب الطفل بما فى هذه البيئة الحافزة، فماذا يعمل المدرس؟

* على المدرس أن يغذى ويوجه نمو هذا الاهتمام الذى انبثق عند الطفل، ولكن فى أى إتجاه يجب عليه أن يوجه؟

إن مثل الطفل والتربية والمجتمع كمثل المعدن والمصنع والبيت. إن عملية صناعة الأثاث تقع على المعدن الخام يدخل المصنع فتقع عمليات الصناعة عليه من صهر وطرق وتشكيل ووصل ولحام وصقل ودهان. أما البيت الذى سيوضع فيه الأثاث والأسرة التى ستشتريه وتستخدمه فغير ظاهرين فى السياق. ومع ذلك فأصحاب المصنع لا يستطيع أن يتجاهلهما وإلا بارت بضاعته، فهو لا معدى له عن أن يدرس حاجات البيت والأسرة من حيث طرق استخدامها لما يصنع من الأثاث وأبعاد الأمكنة وأذواق العصر والقدرة الاقتصادية لأهله وغير ذلك، ثم يصنع الأثاث بأبعاد خاصة وأشكال معينة وأذواق مقبولة. ولولا هذه الاعتبارات لم يكن لأثاثه وظيفة ولا استعمال وبقى فى مصنعه مفتقرا إلى التوزيع[٤٦].

وهكذا المدرسة الابتدائية، فهى تربى الطفل، ولكن المجتمع هو مناط القياس

ومعيار المواءمة ومرجع الملاءمة فإن غاب المجتمع بصوره وحقائقه ومتطلباته عن عقل المدرسة وهى تربى الطفل لم يكن له معدى بعد أن يتخرج عن أحد أمرين: فهو إما متعطل تعطلاً ظاهراً ولا يجد عملاً لأنه لا يصلح لشىء فى المجتمع فعليه ينصب البوار، وإما واجد عملاً لايحسنه ولا يصلح له فهو متعطل تعطلاً مستترا من حيث هو يتقاضى أجراً من غير إنتاج، ويبقى المجتمع فى الحالة الأولي مشلول الحركة فى بعض جوانب حياته ولو شللاً جزئيًا، ويبقى فى الحالة الثانية غارمًا متخلفا من كثرة الكراكيب الأدمية التى تعرقل نموه وتسد طريقه، وفى كلتا الحالتين يقع البوار على المجتمع.

فالتربية من حيث طبيعتها عملية تحقيق نمو الطفل، ولكن النمو كغيره من الأشياء ليس له وجود مطلق أو مجرد، وإنما هو نمو بالقياس إلى شىء، وهذا الشىء هو الفاعلية فى المجتمع الذى آل إليه مآل كل فرد يوم يتخرج من المدرسة(٤٧).

غير أن فلسفة التعليم الابتدائى تستند، بالإضافة إلى ما تقدم، إلى طائفة من المبادىء والاعتبارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية نذكر منها(٤٨):

- تعتبر القوى البشرية أثمن موارد المجتمع، لذلك وجبت رعاية وتربية وتعليم وتدريب الأطفال منذ بداية حياتهم للاستفادة من هذه التربية فى تنمية طاقاتهم وقدراتهم، ويؤدى هذا بالتالى إلى تنمية المجتمع.
- التربية مدى الحياة هى الأساس السليم للمواطنة الصالحة البناءة، لذلك وجب بذل الرعاية التامة للأطفال منذ حداثة عهدهم ليشبوا على هذه القيم الإنسانية السامية انسجاما مع اتجاهات اليوم نحو خلق وعى بقيم الديموقراطية والحرية والاستقرار والسلام القائم على العدل والتعاون الخير بين الشعوب.
- إن شرعة حقوق الطفل التى صدرت عام ١٩٢٣ وصادقت عليها عصبة الأمم عام ١٩٢٤ ومنظمة الأمم المتحدة عام ١٩٤٦ ونقحها فيما بعد الاتحاد الدولى لرعاية الطفل، تنص على ضرورة تيسير أسباب النمو الطبيعى من النواحى المادية والخلقية والروحية لكافة الأطفال فى العالم. كما أن المؤتمرات الدولية العامة للتربية التى تنعقد باستمرار تركز فى توصياتها المختلفة على ضرورة التربية الأساسية وأهميتها فى تكوين شخصية الفرد وإنعكاس ذلك على المجتمع(٤٩) ككل.

- إن تعقد البيئة وتضاعف حقول المعرفة واتساع مجالات الخبرة الإنسانية، كل ذلك يلقى على كاهل الوالدين، والمجتمع بصورة عامة، أعباء فوق طاقتهم. ويمكن أن تسد التربية الأساسية معظم متطلبات الأسرة والمجتمع إذا ما تم تنظيمها وإدارتها من قبل المجتمع كمؤسسة متخصصة ومتفرغة لهذه العملية الهامة.

- تتجه الأسرة اليوم نحو تقليص واضح لعدد أفرادها مما يحد من مدى وشمول البيئة الاجتماعية للأطفال. كما تتجه الأسرة اليوم نحو المزيد من انشغال أفرادها فى أعمال إنتاجية خارج المنزل لتحسين وضعها الاقتصادى. ولا شك أن هذا الإتجاه يعزز الدور الهام الذى تلعبه الرياض والمدارس الابتدائية كبيئة اجتماعية موسعة تعوض الكثير من القصور الاجتماعى الناجم عن هذه المشكلة(٥٠).

- لما كان الأطفال لا يتمكنون من حيازة الخبرات الحضارية أو ما يسمى بالتراث عن طريق الوراثة من والديهم، فلابد من تعليمهم وتدريبهم وإكسابهم خلاصة التجارب الإنسانية وعلوم العصر الذى يعيشون فيه، وذلك إلى جانب تربيتهم وتأنيسهم اجتماعيا حتى يمكنهم التكيف والتفاعل مع قوى المجتمع المحيطة بهم. وكلما بكرنا فى هذه العملية كلما أتحنا لهم الفرصة لكى يفهموا المجتمع ويتعاملوا معه بنجاح، وتظهر هنا أهمية اللغة كوسيلة لنقل التراث الاجتماعى والثقافى إلى الصغار.

ورغم أن المعرفة المنقولة خلال التعليم الأساسى (التعليم الابتدائى ومحو الأمية) تبدو محدودة جداً بالمقارنة مع ترسانة المعرفة المخصصة للنظام التعليمى بأكمله، إلا أن مفعول هذا التعليم، وبغض النظر عن نوعيته، أعمق أثراً فى بلدان العالم الثالث منه فى بلدان العالم المتقدم. ويعود السبب إلى امتلاك المتعلمين لرأسمال معرفى كانوا يفتقدونه فى أوساطهم الأصلية الأمية. بهذا المعنى، تعتبر المسافة التى يقطعها الأمى، أو الطفل الآتى من وسط أمى، خلال التعليم الأساسى، أكبر اتساعًا من المسافة التى يقطعها الحاصل على التعليم الأساسى خلال التعليم الثانوى وحتى التعليم العالى، لأن المتعلم فى الحالة الأولى يحصل على رأسمال كان محروما منه، وفى الحالة الثانية يزيد من رأسماله(٥١).

وفى مطلق الأحوال، ومهما بدا الأثر سلبيا أو إيجابيا أو ضعيفا، فإن آثار امتلاك رأس المال المعرفى تبقى قائمة مرتين: أولاً فى التآلف مع الثقافة المدنية العامة التى تبثها الدولة والقطاعات الحديثة عن بعد: وتشمل الصحة والغذاء والإرشاد الزراعى والتربية والقانون وما إلى ذلك. وفى هذه الحالة يتعاظم دور الدولة والقطاع الحديث فى كيفية المحافظة على بقاء هذا الرأسمال ولمنع اندثاره وعدم ارتداد المتعلم إلى الأمية مجدداً. و ثانيًا: فى إمكانية استثمار هذا الرأسمال من قبل صاحبه مباشرة (متابعة الدراسة) أو توظيفه لدى أبنائه (تعليم الأولاد لاحقا)، وهنا يكمن الأثر البعيد لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية.

وللمدرسة الابتدائية فى العصر الحاضر مقومات أساسية تلخص جوهرها وتكثف فلسفتها بحيث إذا فقدت أحدها، نستطيع بغير مبالغة أن نحكم بأن المفهوم العام والفلسفة الأساسية قد أصابها شرخ كبير، هذه المقومات هى(٥٢):

* الإلزام: فالمجتمع الحديث يحرص على أن يتوافر لكل مواطن فيه حد أدنى من الثقافة مشترك يسهم فى حسن التفاهم الاجتماعى ويساعد على التآلف والتضامن. ولضرورة هذا الحد الأدنى أصبح من غير المستساغ أن يترك المواطن حراً يحصله أو لا يحصله، فعدم تحصيله له يعد صورة من صور تعريض الجماعة البشرية للخطر مما يستوجب العقاب والمؤاخذة، ومن هنا أوكل المجتمع للمدرسة الابتدائية مهمة توفير هذا الحد الأدنى، ومن هنا أيضًا كان لابد أن تكون هذه المدرسة إلزامية. والإلزام هنا من الطرفين: الفرد والدولة، فالدولة ملزمة بتوفير سبل تحصيل هذا الحد الأدنى من الثقافة المشتركة، والفرد ملزم بتحصيله. لكن المشكلة، أن الفرد إذا قصر ولم يذهب إلى المدرسة الابتدائية، وقع عليه العقاب، فماذا لو قصرت الدولة ولم توفر سبل تحصيل هذا الحد الأدنى؟ هنا نجد ـ فى التطبيق العملى أن الطالب الفقير يفشل فى التعلم ولا سبيل أمامه إلا الإنسحاب والارتداد فى معظم الأحوال إلى الأمية، أما الطالب الآتى من مواقع يسر اقتصادى وعلو مركز اجتماعى فهو يستطيع أن يجد العديد من الفرص التى تعوضه فى مدارس خاصة!!.

* العمومية: وهى نتيجة منطقية للمبدأ أو المقوم السابق، فما دام هناك قدر ثقافى

مشترك لابد أن يلتزم به المواطنون، فإن هذا القدر يستحيل أن يقتصر على فريق دون فريق سواء من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية أو المذهبية أو الدينية أو السياسية، بمعنى أن كافة المواطنين لابد أن يحصلوا عليه بغض النظر عن مواقعهم المالية أو الاجتماعية أو السياسية أو المذهبية أو الدينية.

* المجانية: وتلك نتيجة ثانية، وتأتى أهميتها فى الدول النامية على وجه الخصوص نظراً لما هو معروف من تدنى مستويات المعيشة فيها ووقوع جماهير عريضة من المواطنين فى براثن الفقر مما لابد أن يحول بينهم وبين القدرة على تحمل نفقات التعليم.

من أجل هذا حرص الإعلان العالمى حول (التربية للجميع) على إيجاب توفير التربية الأساسية لكل الأطفال واليافعين والراشدين ، وتحقيقا لهذا الغرض ينبغى التوسع فى توفير خدمات نوعية رفيعة فى مجال التربية الأساسية واتخاذ إجراءات متسقة للحد من أوجه التفاوت.

ولكى تكون التربية الأساسية قائمة على المساواة، ينبغى إتاحة الفرص لكل الأطفال والراشدين واليافعين والراشدين للوصول إلى مستوى مقبول من التعلم والحفاظ عليه.

ويجب أن تمنح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها، وإزالة كل العقبات التى تحول دون مشاركتهن على نحو فعال. كما ينبغى القضاء على كل القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين فى مجال التربية والتعليم(٥٢).

كذلك أوجب الإعلان العمل بصورة فعالة على إزالة أوجه التفاوت فى مجال التربية والتعليم، وألا تقاسى الفئات التى لا تلقى خدمات كافية ـ مثل الفقراء وأطفال الشوارع والأطفال العاملين، وسكان الريف والأماكن النائية، والرحل والعمال المهاجرين، والسكان الأصليين، والأقليات الإثنية والعرقية واللغوية واللاجئين، والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم، والسكان الخاضعين للاحتلال ـ من أي تمييز فى الانتفاع بفرص التعلم.

وأوجب إيلاء عناية خاصة لحاجات التعلم للمعاقين وأن تتخذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعاقين باعتبارهم جزءاً من النظام التربوى.

ولاحظ الإعلان العالمى أن تنوع وتشابك وتغير طبيعة حاجات التعلم الأساسية للأطفال واليافعين والراشدين تستلزم توسيع نطاق التربية الأساسية وإعادة تجديده باستمرار ليشمل المكونات التالية(٥٣):

* أن التعلم يبدأ منذ الولادة. وهذا يستدعى الرعاية المبكرة وتوفير التربية الأولية. ويمكن أن يتم ذلك من خلال ترتيبات تضمن مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية والبرامج المؤسسة حسب الاقتضاء.

* أن المدرسة الابتدائية هى النظام التربوى الرئيسى الذى يوفر التربية الأساسية للأطفال خارج نطاق الأسرة، ولذلك ينبغى تعميم التعليم الابتدائى وضمان تلبية حاجات التعلم الأساسية لكل الأطفال ومراعاة ثقافة المجتمع المحلى واحتياجاته والإمكانات التى يوفرها. و فى الوقت ذاته يمكن للبرامج التعليمية الإضافية أن تسهم فى تأمين حاجات التعلم الأساسية لأولئك الأطفال الذين تكون فرص التحاقهم بالمدارس النظامية محدودة أو غير متوافرة شريطة أن يكون لهذه البرامج نفس معايير ومستويات التعلم المطبقة فى المدارس وأن تحظى بدعم كاف.

* أن حاجات التعلم الأساسية لليافعين والراشدين متنوعة وينبغى تلبيتها بواسطة أنظمة تربوية متعددة. ولهذا فإن برامج محو الأمية هى من الأمور الأساسية نظراً لأن معرفة القراءة والكتابة تعتبر مهارة ضرورية فى حد ذاتها، وتشكل أساساً للمهارات الحياتية الأخرى. كما أن تعلم القراءة والكتابة باللغة الأصلية يعزز الذاتية الثقافية والوعى بقيمة التراث الثقافى. ويمكن تلبية احتياجات أخرى من خلال التدريب على المهارات والتدريب المهنى وبرامج التربية النظامية وغير النظامية فى مجالات الصحة والتغذية والسكان والتقنيات الزراعية والبيئة والعلوم والتكنولوجيا والحياة الأسرية بما فى ذلك التوعية بقضايا الخصوبة وقضايا مجتمعية أخرى.

* ويمكن استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمل الاجتماعى المتاحة للمساعدة على نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وتثقيفهم بشأن القضايا الاجتماعية. وبالإضافة إلى الوسائل التقليدية، يمكن تعبئة إمكانات المكتبات والتلفزيون والإذاعة ووسائل الإعلام الأخرى لتلبية حاجات التربية الأساسية للجميع. و من المهم للغاية أن تشكل هذه المكونات نظامًا متكاملاً، أى أن يتمم ويعزز بعضها بعضا، وأن تستجيب لمعايير قابلة للمقارنة، كما يجب أن تسهم فى إيجاد وتنمية إمكانات للتعلم المستديم(٥٤).

متغيرات حاكمة:

من الحقائق المعاصرة التي أصبحت لا تحتاج إلي مزيد من البرهنة تلك الجدلية الواضحة بين النظام التربوى وبين سائر القوى والمتغيرات المجتمعية التى يعيش فى ظلها، بحيث يصبح من الضرورى ونحن بسبيل دراسة التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى سواء من حيث الوضع الراهن أو من حيث الآفاق المستقبلية أن نبسط على صفحات هذه الدراسة بعضا من الإشارات المجملة الموجزة عن عدد من المتغيرات الحاكمة فى حركة هذا التعليم، نبسطها لا من باب (البرهنة) و(الحجية)، وإنما من باب (الإقرار)، فضلاً عن (التذكير).

الآفاق التقنية: فأغلب الآفاق العلمية والتقنية فى العقود الثلاثة المقبلة ستتحدد فى ضوء الثورات المعاصرة فى فهم خصائص المواد والحياة، والتى تعتمد على تقدم خلاق تحقق فى العلوم الأساسية خلال السنوات الأخيرة. وهكذا تتكرر مرة أخرى الظواهر المترتبة على النمو المتسارع للعلوم وتطبيقاتها، ومن ثم يشهد جيلنا الحالى بزوغ حوالى نصف ما أنتجته البشرية من تقدم علمى وتحديث تكنولوجي طوال تاريخها. وتحديداً فإن هذه الثورات تأتى على محاور: المعلوماتية، والتقنيات الحيوية، وإحلال المواد. ثم تأتى تطبيقات حصيلة المعرفة والتكنولوجيات «الجديدة» فى مجالات: الفضاء، والتسليح، والإلكترونيات الدقيقة، والهندسة الوراثية، والطاقات المتجددة، وتخليق مواد جديدة، والاتصال البشرى، والتحكم بالإنتاج المادى، والإدارة العلمية(٥٥).

والرأى السائد الآن، هو أن تطبيقات هذه الثورات سوف تحدث تغييرات جذرية في أنماط الحياة والإنتاج، والعلائق والقيم البشرية. وبعض هذه يبدو وكأنه قد يتيح فرصة جديدة نوعيا للوفاء بالكثير من احتياجات الدول النامية، مثل: الغذاء، الطاقة، الملبس، الرعاية الصحية، نشر المعرفة والثقافة وإدارة الأنشطة الاجتماعية الاقتصادية للمجتمع. كما أن تطبيقات أخرى لهذه الثورات التكنولوجية قد تنطوى على تهديدات بالغة الخطورة على الثقافة المحلية، وعلي تقسيم العمل الدولى الراهن، ويمكن أن تؤدى إلى إحكام قبضة المجتمعات المصنعة على المجتمعات النامية، وتعزيز تبعية الثانية للأولى(٥).

التدفق المعلوماتى: فعلى خلاف الثورة الصناعية الأولى التى اعتمدت علي مصادر غير متجددة كالحديد والفحم والنفط، فإن ا لثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة تعتمد على مصدر متجدد وهو التدفق اللامتناهى واللامحدود للمعرفة والأفكار. وتمكن التقدم العلمى فى مجالات الأقمار الصناعية والحاسبات الآلية والالكترونيات الدقيقة من تخزين وتشغيل واسترجاع وإرسال كميات هائلة من المعلومات عبر المسافات الهائلة وذلك بنفقات متناقصة وفى وقت محدود للغاية(٥٧).

وقد أدى ذلك إلى إعادة النظر فى مفهوم المعلومات وفى كيفية استخدامها والآثار المترتبة على ذلك بحيث أصبح ينظر لها كمصدر متجدد وكأحد الموارد الاقتصادية شأنها فى ذلك شأن عناصر الإنتاج الأخرى. ويتسم هذا المورد بأربع سمات هامة هى: أن مصدره العقل الإنسانى، وأنه مصدر متجدد ومستمر وغير ناضج ،وأنه يمكن أن يتداوله الناس ويشتركون فيه دون أن تضيع قيمته أو يبلى، وأنه يمكن نقله من مكان لآخر بسرعة فائقة. وفى هذا السياق يصبح انتقال المعلومات بمثابة أحد مظاهر انتقال السلع أو انتقال أحد عناصر الإنتاج.

وفى هذا السياق برزت تكنولوجيا المعلومات وهى تلك التكنولوجيا التى تتعلق بجمع وتوصيل وتخزين واستعادة ومعالجة وتخليق المعلومات، ونشأت حول هذه العمليات مجموعة من الوظائف تسمى بصناعة المعلومات كما برز مفهوم التليماتيك ،ويقصد به معالجة المعلومات عن بعد والتى تتم نتيجة التعاون بين مراكز ضخمة لمعالجة البيانات وشبكات الاتصال الجماهيرى(٥٨).

بوتقة واحدة: فهذه الثورات المعرفية والتقنية كان من أبرز انعكاساتها، مزيد من دمج العالم وانصهاره فى بوتقة واحدة، وبالذات بين الدول المتقدمة وعواصم الدول المختلفة ، وذلك من خلال أنشطة الشركات دولية النشاط وأدوات الاتصال والمواصلات وأجهزة الإعلام. ومع أن هذا الدمج يتم فى إطار الدول المتخلفة أساسا على مستوى العواصم، إلا أنه ليس قاصراً عليها، فبفضل التلفزيون وأساليب الإعلام المتقدمة، انتقلت أنماط الاستهلاك الرأسمالية إلى كل مكان فى العالم تقريبا. ومفاد هذا أن تأثير الثورة العلمية التكنولوجية متنوع، فهو يقود إلى مزيد من القوة السياسية للدول الصناعية المتقدمة عمومًا، وإلى ازدياد الهوة بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة، وهو يؤدى إلى مزيد من الهوة بين عواصم الدول المختلفة وأريافها، وإلى مزيد من الاتصال والتفاعل بين العواصم والدول الصناعية المتقدمة، وهو يؤدى أخيراً إلى نشر أنماط استهلاكية (الطعام والزى على سبيل المثال) حتى فى تخوم الدول المتخلفة(٥٩).

نحن إذا إزاء عملية تاريخية معقدة تعيد إلى الأذهان حركة الكشوف الجغرافية والاستعمارية التى تمت فى القرنين الثامن والتاسع عشر والتى عبرت عن توسع النظام الرأسمالى من أوربا إلى خارجها. وإذا كانت تلك الحركة قد أدت إلى إعادة تعريف العالم، وإلى اتساع المفهوم المكانى للعالم بحيث أصبحت حدود العالم الجغرافية جزءاً من التكوين المعرفى للبشر، فإن ما يحدث اليوم هو إعادة تعريف للعالم علي مستوى جديد، وإتساع المفهوم التفاعلى والواقعى للعالم بحيث تصبح كل أجزاء المعمورة مدمجة فى تفاعلات النظام العالمى. ولكن عملية الدمج هذه والتوحيد لا تتم على قاعدة التكافؤ. كما أن هذه التفاعلات المتزايدة والمكلفة لا تسير فى طريقين: (تأثيراً وتأثراً) بل إنها تتم فى إطار نظام عالمى يتسم بالطبقية وعدم المساواة ويسيطر عليه عدد من مراكز النفوذ والتأثير تقع أساسا فى كتلة الدول الرأسمالية المتقدمة(٦٠).

اتجاهات التنمية العربية: وفق الواقع، فإن محاولة التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية للتنمية العربية وآثارها المتوقعة على التنمية التربوية تعتمد، إلى حد كبير، على تحديد الاتجاه العام الماضى، كما تعتمد على تحديد المفهوم الاجتماعى والاقتصادى للتنمية

العربية وإلقاء الضوء على مضمون هذه التنمية وما تعنيه للفئات المستهدفة من المجتمع العربى.

وبشكل عام، فقد سجل العقد (١٩٧٥ ـ ١٩٨٥) نمواً ملحوظا وتقدمًا فى معظم النشاطات الاقتصادية والاجتماعية فى الدول العربية. وبالرغم من ذلك فقد دخل الوطن العربى العقد الثالث للتنمية (عقد الثمانينات) حاملاً معه مجموعة من الثغرات والمشكلات ذات الطابع الاقتصادى أو الاجتماعى، نذكر منها[٦١].

- جمود هيكل الإنتاج العربى الذى ما زال نظامه الأساسى يقوم على قطاعات الأنشطة الأولية (الزراعة والصناعات الاستخراجية).
- تباطوء النمو فى الإنتاج الزراعى وفى إنتاجيته مما ترتب عليه ظهور فجوات غذائية فى مناطق مختلفة من الوطن العربى.
- محدودية التوسع فى الصناعات التحويلية وفى تنوع أنشطتها وبطء نمو إنتاجها وتزايد اعتمادها على العالم الخارجى فى استيراد الآلات والمعدات والاستشارات الهندسية.
- ظهور أشكال متعددة من التعطل الجزئى فى بعض فروع الخدمات وذلك لضآلة القدرة الاستيعابية للعمل فى هذه الفروع مع تضخم التوظيف غير المنتج بها.
- الهبوط المستمر لمعدل التبادل التجارى للدول العربية مع الدول المتقدمة صناعيًا.
- النمو السكانى المتزايد فى بعض المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة فى المنطقة العربية.
- استمرار ظاهرة الأمية للكبار فى مناطق متعددة من الوطن العربى لاسيما بين الإناث وبين سكان الريف.
- الاختلال المستمر بين العرض والطلب لفئات متعددة من العمالة الماهرة، ولا سيما فى مجالات الإدارة العلمية والعلوم والتكنولوجيا وبعض المهن الفنية ذات المستوى المتوسط من المهارة.
- تسرب بعض الطاقات المهارية العليا إلى الدول المتقدمة صناعيا أو ما يطلق عليه هجرة الأدمغة.

- اتساع الفجوة فى المجال الإعلامى والمعلومات العلمية والتكنولوجية(٦٢).

المستوى الحضارى: وهذا العامل له دوره بصفة خاصة بالنسبة لمدة الإلزام، وهو تعبير عن جملة من المتغيرات المكونة له مثل الانتقال من الزراعة إلى الصناعة، من الإنتاج اليدوى إلى الإنتاج الميكانيكى، من الثورة الصناعية الأولى إلى مجتمع ما بعد التصنيع، طبيعة أدوات الإنتاج، نوع علاقاته، فائض القيمة، فائض الوقت، عدم الحاجة إلى عمل الأطفال واليافعين، استخدام أرقى مستويات التقنية، استثمار طاقات الفرد بأرقى الأساليب، التشريعات التى تحدد سن العمل.. إلخ، وكلما تعقدت هذه العوامل وظهرت آثارها الأساسية والجانبية، طالت مدة الإلزام(٦٣).

ومن المسلم به أن القضية لا تقف عند حد (مدة) الإلزام، ذلك أن (المحتوى) ربما يكون أكثر أهمية وجوهرية، فأحد الفروق بين مجتمعى الثراء والحرمان، أن الأول فترة إلزامه خصبة، ثرية، تتحدى إمكانات الصغار، تملأ عالمهم بالسعادة والحب، توفر ظروف النمو الصحى، توجههم بمواقف حياتية مربية، ويشرف عليها متخصصون متكاملون مما يجعلها فترة نمو ونماء. بخلاف ذلك - وربما على النقيض - فترة إلزام المجتمع المحروم ثقافيا: مدرسة فقيرة ومناهج جافة، إدارة منفرة، معاملة خشنة، معلم فظ. والتناقض الحاد بين المجتمعين له صور ودرجات داخل المجتمع الواحد، بين مناطق متقدمة ومحرومة، فئات قادرة ومسحوقة(٦٤).

المتغيرات السكانية: فقد كان حجم سكان الوطن العربى فى منتصف الثمانينيات حوالى ١٨٢ مليون نسمة. وقد نمت القاعدة السكانية العربية سريعًا خلال النصف الأخير من هذا القرن، فقد قدر إجمالى سكان الوطن العربى فى أوائل القرن العشرين بحوالى ٣٨ مليونا، وفى منتصف القرن (١٩٥٠) وصل إلى ٧٧ مليونا، ثم إلى ١٢٥ مليونا عام ١٩٧٠(٦٥).

ويتراوح معدل الزيادة الطبيعية الآن بين ٢,٥ و٣,٢ بالمائة سنويًا. المعدل الأصغر يسود بين الأقطار التى دخلت مبكرًا مرحلة التحول الديموجرافي فى (مثل مصر وتونس ولبنان والمغرب)، وهو معدل لا يزال مرتفعًا بالمقاييس العالمية وهو يكفى لمضاعفة السكان كل ٢٨ عامًا. المعدل الأعلى للزيادة الطبيعية، يسود بين الأقطار التى

دخلت مرحلة التحول الديموجرافي خلال النصف قرن الأخير (بلدان الجزيرة والخليج والسودان والصومال وموريتانيا)، وهو أعلى المعدلات فى العالم، ويكفى لمضاعفة حجم السكان كل ٢٢ عاما(٦٦).

كذلك يتميز السكان العرب بأن أغلبيهم من الأطفال والفتيان، فأكثر من ٥٠ بالمائة من إجمالى السكان هم دون سن العشرين. وهذه نتيجة منطقية لارتفاع معدلات الخصوبة فى الوطن العربى، ويترتب عليها تداعيات أخرى مهمة اجتماعيًا وسياسيًا، فهذه النسبة العالية من الأطفال والفتيان فى الوقت الحاضر تعنى أن معدلات الخصوبة المرتفعة ستستمر لجيلين مقبلين على الأقل (أى نصف القرن المقبل). ويعنى هذا العدد الضخم من الصغار أن (معدل الاعتمادية) Dependency Ratio وهو نسبة غير العاملين إلى العاملين فى مجمل السكان، سيظل مرتفعًا للغاية، بتعبير آخر ستكون نسبة المنتجين إلى غير المنتجين فى قوة العمل منخفضة(٦٧).

التحضر: فمن الملاحظ على حركة التطور المجتمعى العربى، هذا الزحف الواضح للمدن على حساب الأرض الزراعية والصحراء، مع ما نعرفه من سمات وطبيعة خاصة للمدن الحديثة من حيث نوعية الحياة ومستوى المعيشة ونمط الإنتاج والعلاقات الاجتماعية والقيم والإتجاهات السائدة. وعلى الرغم مما قد يوحى به هذا النمو (الحضرى) من مظهر (تمدن)، إلا أن وراء هذا المظهر مخاضا لمشاكل يجب التنبه لها واستباق الزمن إليها إذا ما أريد السيطرة عليها فى هذه المنطقة. إن مشاكل حركة التمدين Modernization السريع تختلف فى الأقطار المتطورة عنها فى الأقطار النامية اختلافًا حادًا، ذلك أن حركة التمدين فى الأقطار المتطورة تعتبر سابقة شرطية للمستوى المعيشى العالي وتابعة له، وأنها لهذا تعبير مباشر عن ازدياد تقسيم العمل، وممهد قوى لمزيد من التقدم فى تطور العمل والتخصص وكذلك فى التكنولوجى والمهارات الإنتاجية العالية. أما فى الأقطار النامية فإن قيام المدن لا يتميز بمثل هذه الخصائص. فى هذه الأقطار النامية لا يمثل تكاثر السكان وتعاظم تجمعاتهم إلا درجة ضئيلة من سيطرة الإنسان على البيئة الطبيعية. إن حركة التمدين السريعة لا تمثل فى المجتمعات النامية إلا انتقال العاطلين وأشباه العاطلين من الريف إلى المدن، أو من

الأقاليم التى تعانى من الاضطرابات السياسية والقلق الاقتصادى إلى هذه المراكز المدنية الجديدة(٦٨).

ولا شك في أن هذا الانفجار الحضرى يلقى بأعباء ثقيلة على حركة التعليم الابتدائى فى المدن من حيث التكدس بين التلاميذ وارتفاع أسعار الأراضى اللازمة لبناء مدارس جديدة.

التحولات الديموقراطية: ففضلاً عما هو معروف من ازدياد التوجه إلى القيم الديموقراطية بتطور المجتمع البشرى على وجه العموم، فإن هذه الانقلابات المجتمعية المذهلة التى شهدتها أوربا الشرقية منذ أواخر عام ١٩٨٩ وأوائل عام ١٩٩٠ يمكن أن تعد تحولاً تاريخيا بارزًا نحو هذا الإتجاه. ونحن نؤكد هنا ما سبق أن أكد عليه مفكرنا العربى العظيم عبد الرحمن الكواكبى فى كتابه الشهير (طبائع الاستبداد) من أن التربية لا تنمو نموًا صحيًا سليما فى ظل القهر والاستغلال، وبالتالى فمزيد من التحول الديموقراطى إنما هو مزيد من الطاقة للتربية.

والديموقراطية لها مقومات ومظاهر عديدة، لا يسمح المقام باستفاضة الحديث عنها، وسنكتفى هنا بالإشارة إلى مظهر واحد من مظاهرها لنرى إلى أى حد تتوثق الصلة بينه وبين التعليم الأساسى، تعليم عموم الناس، فلا يمكن إدعاء وجود نظام ديموقراطى صحيح دون أن يكون هناك نوع من التربية الشعبية، فبدون مواطن متعلم لا يمكننا أن نتصور حكومة ديموقراطية. ولتوضيح ذلك نشير إلى أن الانتخاب منشط من المناشط التى يمارسها المواطنون فى النظام الديموقراطى، والناخب يميز ويفاضل بين المرشحين قبل أن يتوجه إلى إعطاء صوته لمرشح معين، ولا يمكن أن يتم إلا إذا كان الناخب على دراية بالطريقة التى يوازن بها بين مرشح وآخر، ويفضل بها مرشحًا على آخر، دون أن يقع فى ذلك تحت أى ضغط من الضغوط التى تستغله أو تسلبه إرادته. صحيح إننا مهما بالغنا فى الاحتياط لتوفير الإرادة ورفع الضغوط فإننا لا يمكننا أن نضمن نجاحًا كاملاً فى ذلك، لكن الأمية والجهل من الأمور التى تساعد على جعل الإرادة المسلوبة ظاهرة عامة، وبخاصة إذا صحب ذلك فقر شامل، فالفقر

والجهل معا من شأنهما إضعاف الناس إلى درجة يسهل معها الانقياد لذوى القوة والتسلط. فى مثل هذه الحالة نجد فريقا من الناس يبيعون أصواتهم أو يقدمونها مجاملة وتقربا لمن له عليهم سلطان مباشر. هذه ظاهرة يعرفها جيداً كل الذين اتصلوا بالدول النامية. ومن هنا نجد أن أى نظام ديموقراطى يتجه إلي جعل التربية ظاهرة شعبية حتى يمكن إعداد مواطن يسهم ـ عن بصيرة ـ فى الحياة الديموقراطية القائمة علي أسس لا زيف فيها[٦٩].

النمو الكمى للتعليم الابتدائى فى الوطن العربى:

يوضح الجدول (١) تطور السكان فى سن المدرسة الابتدائية فى الدول العربية ١٩٧٠ ـ ١٩٨٥، كما يوضح تطور السكان فى هذه السن حتى عام ٢٠٠٠[٧٠]:

جدول رقم (١)

تطور السكان في سن المدرسة الابتدائية فى الدول العربية ١٩٧٠، ٢٠٠٠ (بالمليون)

المرحلة/ السنة	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	٢٠٠٠
الأولى	١٩,٦ ٤٠,٠٪	٢٢,٤ ٤٠,٤٪	٢٥,٥ ٣٩,٩٪	٢٩,٩ ٤٠,٥٪	٣٤,١ ٤٠,٥٪	٤٢,٤ ٤٠,٥٪
مجموع السكان	١٢١,٨	١٣٩,٦	١٦٢,٦	١٨٨,٢	٢١٧,١	٢٨١,٤

وهكذا يتبين لنا أن نسبة السكان ممن هم فى سن المدرسة فى المرحلة الأولى (٦ ـ ١١ سنة) حوالى ٤٠٪ من مجموع السكان فى سن المدرسة.

أما جدول (٢) فيبين تطور نسب السكان ممن هم فى سن الدراسة فى المرحلة التعليمية الأولى فى البلاد العربية والنامية والمتقدمة:

ومن هذا الجدول يتبين لنا أن هذه النسب فى المنطقة العربية تفضل كثيراً مثيلتها فى الدول النامية طوال السنوات المحددة، لكنها من ناحية أخرى تقل عنها فى الدول المتقدمة وإن كانت الفروق غير حادة كما هو الحال بالنسبة للدول النامية.

جدول رقم (٢)

تطور نسب السكان في المرحلة التعليمية الأولى في البلدان العربية والنامية والمتقدمة

	١٩٧٠ ٪	١٩٧٥ ٪	١٩٨٠ ٪	١٩٨٥ ٪	١٩٩٠ ٪	١٩٩٥ ٪	٢٠٠٠ ٪
المنطقة العربية	٧٥,٩	٧١,٦	٦٧,١	٦٤,٤٠	٦٢	٥٩,٩	٥٥
البلدان النامية	٥٤,٨	٤٩,٩	٤٩,٤	٤٨,٧	٤٨	٣٧,٣	٤٦,٦
البلدان المتقدمة	٧٨,١	٧٥	٧١,٦	٦٩,٤	٦٧,٤	٦٥,٤	٦٣,٥

المصدر: حولية اليونسكو الاحصائية، ١٩٨٦، ١٩٨٨.

ويمكن ملاحظة التطور السريع في المرحلة التعليمية الأولي وذلك بالنظر إلى أعداد المقيدين في هذه المرحلة منذ عام ١٩٧٠ حتى عام ١٩٨٥ والمتوقع انخراطهم فيها في الأعوام الخمسة عشر التالية من خلال الجدول (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

تطور القيد في المرحلة الابتدائية (بالمليون)

المنطقة/ السنة	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠
المنطقة العربية	١٢,٦	١٦,٦	٢٠,٦	٢٤,٩	٣٠,٢	٣٦,٥	٤٤,٢
البلدان النامية	٣١٠,٩	٣٩٠,٦	٤٤٤,٤	٤٧١,٨	٥٠٠,٨	٥٣٠,١	٥٦١,٩
البلدان المتقدمة	١١٩,٢	١١٣,٣	١١٠,١	١٠٦,٩	١٠٣,٧	١٠٠,٦	٩٧,٥

وينبغي ملاحظة أن أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي يمثلون أعماراً متفاوتة بعضها يقل عن السادسة أو السابعة وهي سن القبول في الصف الأول، وبعضها يزيد عن الحادية عشرة أو الثانية عشرة وهي سن نهاية الرحلة الأولى، وهذا هو السبب في أننا نجد معدلات التسجيل في هذه المرحلة تقرب من ١٠٠ أو تزيد في بعض البلدان العربية. وإذا أردنا أن نحصر حساباتنا في التلاميذ الذين هم في سن التعليم فقط لكان صافي معدلات التسجيل أدنى بكثير من المعدلات الإجمالية أو الخام.

جدول رقم (٤)

اتجاهات معدلات القيد الإجمالية والصافية للمرحلة التعليمية الأولى

المنطقة	١٩٨٠		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٥		٢٠٠٠	
	ج	ص/	ج	ص/	ج	ص/	ج	ص/	ج	ص/
المنطقة العربية	٨٢	٦٩	٨٦	٧٤	٩١	٧٨	٩٣	٨١	٩٥	٨٥
البلدان النامية	٨٨	٦٩	٩٣	٧٢	٩٤	٧٥	٩٦	٧٧	٩٧	٧٩
البلدان المتقدمة	١٠٢	٩٢	١٠٢	٩٢	١٠٢	٩٢	١٠١	٩١	١٠١	٩١

ج = إجمالى ص= صافى

أما من ناحية الفروق القائمة بين معدلات القيد اللإناث والذكور، فهذا ما يمكن أن يتضح من الجدول التالى رقم (٥):

جدول رقم (٥)

معدلات القيد الصافية للذكور والإناث فى التعليم الابتدائى فى المناطق الثلاث

		١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
العربية	ذ/ا	٤٠	٤٩	٥١,٥	٦١,١	٦٨,٩	٧٣,٧
	ذ	٥١,١	٦٠,٧	٦٣	٧٣,٣	٧٨,٩	٨٢
	ا	٢٨,٥	٣٦,٦	٣٩,٤	٤٨,٣	٥٨,٦	٦٥,١
النامية	ذ/ا	٤٧,٥	٥٤,٨	٥٧,٩	٦٢,٨	٦٨,٨	٧٢,٧
	ذ	٥٧,٥	٦٣,٦	٦٦,٢	٧٠,٩	٧٦,٣	٧٩,٤
	ا	١٣,٧	٥٤,٤	٤٩,٤	٥٤,٣	٦٠,٨	٦٥,٧
المتقدمة	ذ/ا	٩٠,٥	٩١	٩١,٧	٩١,٧	٩٢,١	٩١,٦
	ذ	٩٠,٥	٩١	٩١,٦	٩١,٨	٩٢,١	٩١,٥
	ا	٩٠,٥	٩١	٩١,٨	٩١,٧	٩٢,٣	٩١,٦

المصدر: حولية اليونسكو ١٩٨٦، ١٩٨٨

ويلاحظ أن الفروق بين معدلات القيد الصافية لكل من الإناث والذكور آخذة فى التناقص وإن كان الفرق ما يزال كبيراً إذ أن الفرق بين معدلات القيد قد هبط من حوالى ٢٤٪ فى العام ١٩٦٥ إلى ١٧ في العام ٨٥. كذلك يلاحظ أن معدلات القيد الصافية للبلدان المتقدمة متساوية وكلاهما مرتفع.

ومن الطبيعى أن يتطور عدد أعضاء الهيئة التدريسية للمرحلة التعليمية الأولى مع تطور أعداد الطلبة المسجلين، ومن هنا فقد قفز هذا العدد من ٣٦٥ ألفا عام ١٩٧٠ ليصبح ٦٩١ عام ١٩٨٠ فـ ١١٨٥ عام ١٩٩٠، علما بأن نسبة المدرسات قفزت من ٣٧٪ إلى ٤٢٪ فـ ٤٧,٤٪ على التوالى وهذا التزايد فى أعداد المدرسات يعبر عن الاتجاه إلى (تأنيث) الهيئة التدريسية بهذه المرحلة، وإن كنا نلاحظ أن النسبة ما زالت منخفضة إذا قيست بمثيلتها فى الدول المتقدمة حيث وصلت من ٧٢٪ إلى ٧٣٪ فـ ٧٤٪.

كذلك فهناك تطور إيجابى فى المنطقة العربية فيما يتعلق بعدد الطلبة لكل مدرس فى هذه المرحلة، إذ انخفض هذا العدد من ٣٤ عام ١٩٧٠ إلى ٢٧ عام ١٩٨٥. وإذا ما استمرت الوتيرة نفسها فى تزايد أعداد الطلبة وتزايد أعداد المدرسين، فمن المتوقع أن يكون عدد الطلبة لكل مدرس عام ٢٠٠٠ (٢٢ طالبا)، وذلك فى الوقت الذى يكون فيه هذا العدد ١٧ طالبا لكل مدرس فى البلدان المتقدمة.

ومع ذلك فإن هذا المعدل لا ينبغى أن ينسينا التفاوت الكبير بين الدول العربية، ذلك أننا لو نحينا جانبا أعداد المدرسين وأعداد الطلاب فى الدول الخليجية، لقفز هذا المعدل إلى رقم يثير القلق.

وشهدت البلدان العربية تزايداً فى نسب القيد الإجمالية للذكور والإناث فى السنوات من ١٩٧٥ إلى ١٩٨٥ ما عدا الصومال الذى مالت فيه النسب المذكورة إلي الإنخفاض، خصوصا فى الأعوام الخمسة الأخيرة. كما يلاحظ أن نسب القيد الإجمالية للإناث منخفضة بالنسبة لنسب الذكور فى معظم البلدان العربية. وبالنظر

إلي نسب القيد عام ١٩٨٥، نجد أن هناك ١٢ بلداً عربيا ارتفعت نسب القيد الإجمالية فيها حوالى إلى ٩٥٪ وأكثر. ولعل أقل البلدان العربية استيعابا للأطفال في هذه السن هى الصومال (٢٠٪) والسودان (٥٠٪) والسعودية (٦٩٪)، أما البلدان العربية التى كان استيعاب الإناث فيها فى سن التعليم الابتدائى كاملاً (٩٥٪ وأكثر) فهى: تونس (١٠٨٪) ولبنان (١٠٥٪) وقطر (١٢١٪) وسوريا (١٠١٪) والإمارات العربية (٩٩٪).

وكما نعلم فإن معدلات القيد الإجمالية لا تعنى بالضرورة أن جميع الأطفال فى هذه الفئة العمرية (٦ ـ ١١) كانوا ملتحقين بالمدارس فى البلدان المذكورة إذ أنه يدخل فى حساب هذه النسب أطفال لا ينتمون إلى الفئة العمرية المذكورة وذلك إما بسبب دخولهم المتأخر إلي المدرسة أو بسبب الرسوب أو الإعادة. ومن هنا فبالنظر إلي نسب القيد الصافية نجد أن البلدين اللذين استوعبا جميع أطفال الفئة العمرية ٦ـ١١ سنة هما: سوريا (٩٧٪) والبحرين (٩٥٪) فقط. أما باقى الدول العربية، فإما أنها لم تصل إلى نسبة ٩٥٪ أو أن المعلومات المتوافرة لا تسمح باستخراج هذه النسبة. ولعل أقل البلدان استيعابا لأطفال هذه الفئة هي الصومال (١٤٪) والسعودية (٥٥٪) والمغرب (٦٤٪). كما يلاحظ أن معدلات الذكور الصافية هى أعلى أيضا من معدلات الأناث.

وعند دراسة النمو الكمى للتعليم الابتدائى، من الضرورى معرفة نسبة الاحتفاظ فى النظام التعليمى، أى نسبة الذين يبلغون السنة النهائية فى المرحلة الابتدائية من مجموع الذين يدخلون إلى الصف الأول الابتدائى. وباستقراء الإحصاءات الخاصة بهذه القضية، نجد أن أعلى نسب الاحتفاظ هى الجزائر (٩٣٣ ,) والأردن (٩٧٥ ,) وقطر (٩٦٣ ,) وسوريا (٩٣٩ ,). أما أقلها فهى اليمن الشمالى (٣٤٥ ,) والسودان (٦٨٤ ,)

وبالنسبة لنسب الأطفال الذين يعيدون صفوفهم، نجد أن أعلى نسب هى فى العراق وتونس واليمن والمغرب وموريتانيا، إذ بلغت هذه النسب فى العراق ٢٢٪ للذكور و١٩٪ للإناث. ولعل أقل هذه النسب هى فى مصر حيث بلغت نسب الإعادة ٢٪ للذكور و١٪ للإناث. وكما هو الشأن فى كثير من الجوانب، فإن نسب الإعادة للذكور هى أعلى مما عند الإناث فى جميع البلدان العربية ما عدا موريتانيا حيث كانت نسب الإعادة عند الأناث أكثر من الذكور.

وقد قدر الإنفاق العام علي التعليم، على صعيد المنطقة العربية ككل ٢٢١٤٧ مليون دولار أمريكى (بالقيمة الجارية) فى عام ١٩٨٤، مقابل ١٧٩٩ مليون دولار فى عام ١٩٧٠. وكان هذا الإنفاق يمثل ١,٥٪ من الناتج القومى الإجمالى للمنطقة عام ١٩٧٠ و٥,٥٪ عام ١٩٨٤، بينما كان فى البلدان المتقدمة ٥,٧ ثم ٦,١.

ومع الاعتراف بأنه لا يوجد حد مثالى يستند إليه فى الحكم على نسبة ما ينفق على التعليم من ناتج مجتمع من المجتمعات، إلا أنه يمكن القول قياسًا إلى الصورة العالمية، أن النسبة التى وصلت إليها البلدان العربية جملة فى إنفاقها على التعليم، تعتبر فى ذاتها مقبولة بدرجة كبيرة، فجوهر قضية الإنفاق على التعليم، وما يبنى عليه من مدخلات كمية وكيفية (تتمثل فى مستويات المعلمين وإعدادهم والأبنية المدرسية والتجهيزات وبرامج التعليم وطرقه ووسائله.. إلخ) ليس فى زيادة نسبة هذا الإنفاق إلى الناتج أو الدخل القومى، وإنما هو فى زيادة هذا الناتج أو الدخل بما يوفر للتعليم من إمكانات نموه الكمى والكيفى(٧١).

والتعليم التقليدى، مثله مثل السلع الحرفية، يقل وزنه ومقداره وجودته عادة كلما قل ثمنه (خصوصا إذا لم تدخل عوامل أخرى مثل المنافسة، وزيادة العرض على الطلب، وإحكام الرقابة والضبط وحساب العائد، فضلاً عن القيم الخلقية والدينية)، لأنه بهذا الثمن يتم ابتياع مكونات السلعة أو مدخلاتها. ومن هنا نرى التعليم فى كثير من البلدان العربية فى حالة كمية وكيفية لا يحسد عليها(٧٢).

وتكشف الدراسة النقدية للإسقاطات المستخلصة عن المستقبل القريب عن مشكلة أكثر إلحاحا من غيرها من منطلق التنمية الاجتماعية، وهى أنه إذا استمرت الاتجاهات الراهنة حتى نهاية القرن فإن طاقة المدارس الابتدائية ستظل قاصرة عن استيعاب جميع الأطفال من فئة العمر ٦-١١، وسيظل احتمال بقاء أكثر من ٩٪ منهم خارج المدرسة، وستعيش الأغلبية العظمى من هؤلاء الأطفال فى البلاد الأقل نموا وتنتمى إلى فئات السكان الأقل حظا فى البلدان الأخرى، وسيرتفع العدد التراكمى المقدر للأطفال الذين ستجانبهم فرصة الالتحاق بالمدرسة فى فترة العمر ٦ـ١١ نتيجة للفجوة فى التعليم الابتدائى بين العرض والطلب،ليصل خلال العقدين القادمين إلى ١٢ مليون طفل، فإذا أضفنا إلى هؤلاء الثمانية ملايين طفل الذين كانوا خارج المدرسة عام ١٩٨٠، على افتراض أنهم لا يحصلون على أى تعليم، حينئذ يمكننا أن نستنتج أنه سينضم حوالى ٢٠ مليون فرد آخرين إلى صفوف جماهير الأميين أثناء العقدين التاليين مما يوجب اعتماد موارد اضافية وتدابير أكثر فعالية لتعزيز زيادة معدل القبول بالمدارس الابتدائية، لا سيما فى البلدان الأقل نموا ولصالح فئات السكان الأقل حظًا(٧٣).

وفيما يتعلق بمدى تحقيق الإلزام، فإن هناك اختلافًا، فبعض الدول يقيس درجة الإلزام بإجمالى عدد التلاميذ المسجلين بالمدارس الابتدائية إلى عدد الأطفال فى سن هذه المرحلة والواجب التحاقهم بالمدارس، أى عدد الأطفال الذين تتراوح أعمارهم عادة بين سن ٦ـ١١. وتمام الإلزام هنا يقصد به رفع هذه النسبة إلى الحد الأقصى أو النهائى. وترى بلدان أخرى أن هذا المؤشر ليست له دلالة كبيرة، وهى تفضل الإنطلاق من الفروق بين عدد الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة أو القبول بالمدارس المتاحة لهم بالفعل فيها، وتعتبر أن تعميم التعليم لا يمكن تحديده إلا بالنسبة للسنة الابتدائية الأولى وحدها، وأن المشكلات التى تطرح بعد هذه السنة تعود إلى اعتبارات وعوامل أخرى(٧٤).

جدول رقم (٦)

عدد المدارس الابتدائية الإناث من أعضاء الهيئة التدريسة ومن التلاميذ الملتحقين

البلد	السنة	الهيئة التدريسية: عدد المدارس	الهيئة التدريسية: للجموع	التلاميذ الملتحقون: الإناث (٪)	التلاميذ الملتحقون: للجموع	الإناث (٪)	عدد الطلبة لكل مدرس
الجزائر	٧٥	٧٧٩٨	٦٥٠	-	٢٦٣٣٢٤٨	٤٠	٤١
	٨٠	٩٢٦٣	٨٨٤٨١	٣٧	٣١٢٢٥٦٦	٤٢	٣٥
	٨٥	١١٣٦٠	١٢٥٠٣٤	٤٥	٣٤٨١٢٨٨	٤٤	٢٨
مصر	٧٥	١٠٣٤٦	١١٨٢٥١	٤٨	٤١٨١١٩٨	٣٨	٣٥
	٨٠	١٢١٢٠	-	-	٤٦٦٢٨١٦	٤٠	-
	٨٥	١٣٢٣٣	١٩٤٩٢٩	٤٨	٥٣٤٩٥٧٩	٤٢	٣١
ليبيا	٧٥	٢٠٤٢	٢٤٣٣١	٢٩	٥٥٦١٦٩	٤٦	٢٣
	٨٠	٢٦٠٧	٣٦٥٩١	٤٧	٦٦٢٨٤٣	٤٧	١٨
	٨٥	-	٤١٥١٥	-	٧٨٨٧٨٠	-	١٩
المغرب	٧٥	١٩٢٨	٣٧٢٢٦	٢١	١٥٤٧٦٤٧	٣٦	٣٥
	٨٠	٢٣٣٢	٥٦٩٠٨	٣٠	٢١٧٢٢٨٩	٣٥	٤١
	٨٥	٣٥٩٨	٨١٩٨٤	٣٣	٢٢٨١٣٥٢	٣٩	٥٠
موريتانيا	٧٥	-	١٤٣٩	-	٥٠٤٦٥	٣٦	٣٥
	٨٠	٥٩٩	٢١٨٣	٩	٩٠٥٣٠	٣٥	٤١
	٨٥	٩٤٧	٣٠٢٣	١٦	١٥٠٦٠٥	٣٩	٥٠
السودان	٧٥	٤٧١٩	٣١٦٩٥	٣٢	١٦٩٢٧٩	٣٦	٣٧
	٨٠	٦٠٢٧	٤٣٤٥١	٣١	١٤٦٤٢٢٧	٤٠	٣٤
	٨٥	٦٨٦٧	٥٠٤٨٨	٤٤	١٧١٦٥٩٩	٤٠	٣٤
تونس	٧٥	٢٣١٩	٢٣٣٢٠	٢٤	٩٣٢٧٨٧	٣٩	٤٠
	٨٠	٣٦٦١	٢٧٣٨٥	٢٩	١٠٥٤٠٢٧	٤٢	٣٩
	٨٥	٣٣٧٣	٤٠٨٨٧	٣٨	١٢٩١٤٩٠	٤٥	٣٢
البحرين	٧٥	-	٢٠٤٤	٤٦	٤٤٨٥٧	٤٤	٢٢
	٨٠	-	٢٥٧٧	٤٨	٤٨٤٥١	٤٦	١٩
	٨٥	-	٢٨٥٦	٤٨	٥٧٣٣٠	٤٩	٢٠

البلد	السنة	الهيئة التدريسية		التلاميذ الملتحقون				
		عدد المدارس	للجموع	الإناث (٪)	المجموع	الإناث (٪)	عدد الطلبة لكل مدرس
العراق	٧٥	٧٥٩٥	٦٩٨١٢	٣٧	١٧٧٦٠٩٥	٣٣	٢٥
	٨٠	١١٢٨٤	٩٤٠٠٠	٤٨	٢٦١٥٩١٠	٤٦	٢٨
	٨٥	٨١٤٢	١١٨٤٤٢	٦٧	٢٨١٦٣٢٦	٤٥	٢٤
الأردن	٧٥	١١٦٥	١١١٣٦	٥١	٣٨٦٠١٢	٤٦	٣٥
	٨٠	١١١٥	١٤٣٠٣	٥٩	٤٥٤٣٩١	٤٨	٣٢
	٨٥	١٢٣٩	١٦٩٧٨	٦٦	٥٣٠٩٠٦	٤٨٤	٣١
الكويت	٧٥	١٧٧	٦٣٦٠	٥٥	١١١٨٢٠	٦	١٨
	٨٠	٢٣٨	٨٠٣٥	٥٠٠	١٤٨٩٨٣	٤٨	١٩
	٨٥	٢٧٠	٩٦٢٣	٦٨	١٧٢٩٧٥	٤٩	١٨
لبنان	٧٥	-	-	-	-	-	-
	٨٠	-	٢٢٦٤٦	-	٣٨٢٥٠٠	٤٧	-
	٨٥	٢١٣٠	-	-	٣٢٩٣٤٠	٤٧	-
عمان	٧٥	١٨١	٢٠٥٥	٢٧	٥٤٦١١	٢٧	٢٧
	٨٠	١٧٨	٣٩٥٩	٣٤	٩١٨٩٥	٣٤	٢٣
	٨٥	٣٤٩	٦٦٨١	٤٤	١٧٧٥٤١	٤٤٤	٢٧
قطر	٧٥	١٠٠	١٢٥٢	٥٤	٢٣٦١٥	٨	١٩
	٨٠	١٠١	٢٠٢٩	٥٧	٣٠٠٧٨	٤٨	١٥
	٨٥	١١٣	٣١٥٤	٦٦	٤٠٦٣٦	٤٨٣	١٣
السعودية	٧٥	٣٤٦٠	٣٤٤٨١	٣١	٦٧٧٨٠٣	٦	٢٠
	٨٠	٥٧١٩	٥٠٥١١	٣٩	٩٢٦٥٣١	٣٩	١٨
	٨٥	٧٨١٣	٨٣٤٢٠	٤٢	١٣٤٤٠٧٦	٤٣	١٦
سوريا	٧٥	٧٠١٨	٣٧٦٢١	٤٥	١٢٧٣٩٤٤	٤٠	٣٤
	٨٠	٧٨٤٦	٥٥٣٤٦	٥٤	١٥٥٥٩٢١	٤٣	٢٨
	٨٥	٩٠٣٩	٧٨٣٨٨	٦١	٢٠٢٩٧٥٢	٤٦	٢٦
الإمارات	٧٥	-	٣١٩١	٤٩	٥٢٢٠٧	١١	١٥
العربية	٨٠	٢٠٠	٥٤٢٤	٥٤	٨٨٦١٧	١٣	١٤

		الهيئة التدريسية		التلاميذ الملتحقون			
	٨٥	-	٦١٢٣	٥٤	١٢٥١٢٥	٢٠	١٨
الجمهورية	٧٠	٢١٣٩	٦٦٠٤	٩	٢٥٤٦٥١	١١	٣٨
العربية اليمنية	٧٥	٣٠٩٤	-	-	٤٥٥٩١٣	١٣	٤٤
	٨٠	٥٨١٤	١٦١١٥	٩	٩٠٧٤٨٠	٢٠	٥٦
نيـــمن	٧٠	٩٦٢	٦٦٥٩	٢٦	٧١٠٠٤	٣١	٢٤
الديمقراطية	٧٥	٧٩٧	١٠٠٧٢	٣٤	٧٣٦٩٦	٢٨	٢٧
	٨٥	٩٢٤	١١٢٨١	٣٥	٨٠٠٦١	٢٦	٢٦
الصومال	٧٠	٧٣٠	٣٤٨١	١٦	١٩٧٧٠٦	٣٥	٥٧
	٨٠	١٤٠٨	٨١٢٢	٢٩	٢٧١٧٠٤	٣٦	٣٣
	٨٥	١٢٢٤	٩٦٧٦	٤٥	١٩٤٣٣٥	٣٤	٢٠

موقع تعليم المرحلة الأولى فى السياسة التعليمية:

من الصعب أن نرصد النمو الكيفى للتعليم فى البلاد العربية رصداً علميًا دقيقا، ذلك أن هذه البلاد درجت فى تقاريرها على أن تقدم أوصافا عامة وعبارات مقتضبة تدلل بها على جهودها فى هذا الاتجاه، فالبلاد العربية كلها تقريبا تشير إلى أخذها بالتخطيط مبدأ وأسلوبا فى التعليم، وإلى زيادة مخصصات التعليم عاماً بعد عام، وإلى إقامة مبانى جديدة فى صورة مدارس وفصول. وهى ـ أو بعضها ـ يشير إلى الجهود التى تبذلها لتطوير الإدارة التعليمية ونظم الإشراف الفنى، إلى القيام بالبحوث التربوية وتدعيم أجهزة الإحصاء والتوثيق التربوى، وإلى زيادة عدد المدرسين وإعداد برامج مفيدة لتدريبهم أثناء الخدمة، فضلاً عن مراجعة المناهج وبخاصة فى العلوم والرياضيات الحديثة والتربية الوطنية، وتأليف كتب جديدة، وإنشاء معامل لغات وتجارب فى التعليم (المبرمج) وزيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية وبرامج توجيه التلاميذ، وكل هذا وغيره، مما نجده مفصلاً فى التقارير الرسمية، يعنى الجودة أو محاولات على طريق الجودة فى التعليم(٧٥).

غير أن هذا الأسلوب لا يكفى وحده للتعرف على جودة التعليم ونموه الكيفى، ذلك أن (الجودة) غدت تعبيراً علميا يخضع لمقاييس موضوعية ومؤشرات: مؤهلات المدرسين ومستوى كفاءتهم فى العمل، ونسبة الطلاب إلى المدرسين، وكثافة الفصل

(أو الصف)، وقدرة التعليم على تمكين طلابه من إتمام دراستهم بنجاح (وهذه يعبر عنها بأسلوب آخر هو حساب الفاقد فى التعليم)، وكفاية المبانى المدرسية وما يتصل بها من معدات وتجهيزات وحساب معدلات التلميذ منها، ومتوسط تكلفة التلميذ، وحظ المدرسة من تكنولوجيا التعليم، هذا فضلاً عن تقييم ناتج التعليم ممثلاً فى قدرة خريجيه على تجسيد الأهداف التربوية التى قصدها، وبالتالى قدرتهم على الاضطلاع بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المطلوبة[٧٦] من مستوياتهم.

ومن هنا فقد اتجه جهدنا فى الجزء الحالى إلى محاولة الكشف عن موقع التعليم الابتدائى أو الأساسى فى السياسة التعليمية. ولما كان مثل هذا الأمر يعسر الحديث فيه عن الوطن العربى عامة، وفى نفس الوقت يتعذر الحديث عن كل دولة على حدة، اكتفينا هنا بعدد غالب وخاصة تلك التى تيسر لنا استقراء وثائقها ومصادرها.

فإذا بدأنا بالمغرب، فسوف نجد أن (المسيو هاردى) مدير التعليم الذى أقامته الحماية الفرنسية وقت الاحتلال يلاحظ عام ١٩٢٠ يشير إلى أن المغاربة المسلمين كانوا يشكلون ثلاث طبقات متمايزة: طبقة النخبة، وهى متعلمة مثقفة نسبيا وتتكون من رجال جهاز الدول والعلماء وكبار التجار والأعيان، وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة ، و طبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. وبعد تحليل وضعية هذه الطبقات يخلص إلى النتيجة التالية[٧٧]: «... وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح فى وجه أرستقراطية مثقفة فى الجملة.. أما النوع الثانى، وهو التعليم الشعبى الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادى.. وأما عن (المواد العامة) التى ستتخلل هذا التعليم التطبيقى فهى اللغة الفرنسية التى بواسطتها سنتمكن من ربط التلاميذ بفرنسا»[٧٨].

وبعد الاستقلال كان لابد من إحلال (البديل الوطنى) محل الموروث الاستعمارى، فأنشئت (اللجنة الملكية الإصلاح التعليم) عام ١٩٥٧ التى أقرت المبادئ الأربعة التالية: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة كأساس لـ (مذهب التعليم) فى المغرب[٧٩].

وفى إطار التطور الجديد والمرن للتخطيط، اقترح المخطط الخماسي الجديد ٨٨/ ١٩٩٢ «مساراً» للتعليم قوامه جملة مقترحات منها على الخصوص ما يلى(٨٠):

- إعادة توزيع مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية التى تستغرق جميعها ١٢ سنة (٥ ابتدائى، ٤ إعدادى، ٣ ثانوى) وذلك بتحويل المرحلة الابتدائية إلى (تعليم أساسى إجبارى مدته تسع سنوات) ويشمل التعليم الأساسى مرحلتين: مرحلة مدتها ٦ سنوات ينتقل التلميذ بعدها إما إلى المرحلة الثانية وإما إلى التكوين المهنى، ومرحلة مدتها ٣ سنوات تؤدى إلى الثانوى العام أو التقنى أو التكوين المهنى.
- تعميم التمدرس على سائر الأطفال البالغين ٧ سنوات فى موسم ٩٤/ ١٩٩٥.
- استقرار نسبة التكرار فى ١٠٪ ونسبة الانتقال بنسبة ٨٥٪ و٩٠٪ باستثناء السنوات النهائية للتعليم الأساسى والتعليم الثانوى.

وتكونت فى تونس عام ١٩٥٨ لجنة لتحديد أسس السياسة التعليمية فى تونس المستقلة فوضعت مخططا عشريا يمتد تطبيقه على مدى عشر سنوات ٥٨/ ١٩٦٨ ويرتكز على مبادئ مشابهة لما رأيناه فى المغرب، هى:

- توحيد التعليم: وذلك بإلغاء أنواع التعليم الموروثة عن عهد الحماية الفرنسية، بما فى ذلك التعليم الزيتونى وشعبتها العصرية، وتعويضها جميعًا بنوع واحد يمتد سنوات فى المرحلة الثانوية.

- تعريب التعليم، وذلك بتعريب الابتدائي سنة بعد أخرى (مع العلم بأن السنتين الأولى والثانية كانتا معربتين).

- تعميم التعليم: وذلك بفتح أبواب المدارس الابتدائية لجميع الأطفال البالغين ست سنوات.

وشهد عام ١٩٧٦ تغييرات كبرى فى السياسة التعليمية حيث نص على الاختيارات والتدابير التالية(٨١):

- تعريب التعليم الابتدائى تدريجيا، سنة بعد سنة، بتدريس جميع المواد بالعربية وإرجاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى السنة الرابعة الابتدئية وبمعدل ١٠ ساعات أسبوعيا.

- دعم اللغة العربية وتحديث طرق تدريسها وتونسة النصوص.

- تكييف البرامج مع الحضارة العصرية.

- إدخال التربية اليدوية فى جميع مستويات الابتدائى.

- تعميم مادة الإيقاظ العلمى على المرحلة الابتدائية بأكملها.

- دعم التربية الدينية والمدنية والوطنية.

- مراجعة برامج دور المعلمين والمعلمات وجعلها منسجمة مع خطة تعريب الابتدائى.

- تقرير العمل بالإنتقال الجماعى(بنسبة ٨٠٪) من فصل إلى الفصل الذى فوقه، تلافيا لظاهرة التسرب، وذلك إلى الفصل السادس حيث يجتاز التلاميذ مسابقة الدخول للإعدادى.

- إضافة سنتين، سابعة وثامنة لسنوات الابتدائى لتكونا بمثابة (حلقة تربوية نظرية وتطبيقية) يختتم بها التعليم الابتدائى: السنة السابعة تضم التلاميذ الذين لم ينجحوا فى مسابقة الدخول إلى الإعدادى فتهيؤهم من جديد لتلك المسابقة وتدريبهم فى نفس الوقت على العمل اليدوى. أما السنة الثامنة فتضم ما بقى من السنة السابعة لإدماجهم فى التدريب المهنى.

وفى الجزائر كان التأكيد الواضح على عروبة الثقافة الجزائرية يكتسى معنى خاصا، ذلك لأنه إذا كان تعميم التعليم، أى إتاحة الفرصة بشكل متساو لجميع أبناء الشعب للتعلم فى المدارس والمعاهد كل حسب قواه العقلية،مبدءا وطنيا ثوريا أقرته جميع حركات الثورة الوطنية التحريرية بوصفه حقا من حقوق الشعب، فإن (التعريب) فى المغرب عامة،وفى الجزائر خاصة،لا يعنى فقط التعبير عن المصطلحات العلمية الحديثة بكلمات عربية أو معربة، ولا يعنى مجرد تدريس العلوم فى المدارس

والمعاهد باللغة العربية بدل الفرنسية أو الإنجليزية أو غيرهما من اللغات الأوربية، بل إن قضية التعريب فى الجزائر هى أكثر من ذلك كثيراً، إنها قضية الهوية الوطنية(٨٢).

ولقد شهد العام الدراسى ٨٠/ ١٩٨١ تطبيق سياسة الإصلاح الممتد منذ ١٩٧٣، وهكذا فعلى صعيد إعادة هيكلة النظام التعليمى وتعريبه، تم تعميم المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات المقسمة إلى ثلاث مستويات، يتألف كل منها من ثلاث سنوات، يتبع المعلمون خلالها تلاميذهم من بداية كل مستوى إلى نهايته ليعودوا بعد ذلك إلى البداية، وهكذا دواليك. والمدرسة الأساسية معربة بالكامل ولا تدرس بها الفرنسية إلا من السنة الخامسة كلغة أجنبية فقط، وتضاف لغة أجنبية أخرى ابتداء من السنة الثامنة.

وينظر الجزائريون إلى المدرسة الأساسية تلك باعتبارها تجسيما لمبدأ (توحيد التعليم) وصولاً إلى توحيد المثقفين الذين كانت تمزقهم ثنائية (معرب) (مفرنس). وفى هذا الصدد صرح وزير التعليم الجزائرى قائلاً: «من أهداف المدرسة الأساسية توحيد لغة التعليم، وهذا يعنى بالطبع سيادة اللغة الوطنية..»(٨٣).

وفى مصر، نجد أنها بدأت عام ١٩٧٩ فى تجريب نظام التعليم الأساسى ليشمل تسع سنوات دراسية «إيمانا منها بأن مرحلة الإلزام فى التعليم ينبغى أن تتسع كلما تقدم المجتمع وازدادت الحاجة إلى توفير حد ضرورى من التعليم لأفراد الشعب كلهم(٨٤)».

ونصت سياسة التعليم عام ١٩٨٠ على أن هذا النوع من التعليم يهدف إلى تزويد الدارسين بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة (الزراعية أو الصناعية أو الحضرية أو الصحراوية) بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة بقدرة، ويواصل تعليمه فى مراحل أعلى.

والمبادئ الأساسية التى وضعتها مصر للتعليم الأساسى أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكوراً وإناثًا، فى الريف والحضر على السواء، وهو تعليم مفتوح القنوات إلى مراحل التعليم التالية، كما أنه يجمع بين النواحى النظرية والعملية، مع الحرص

على التكامل بينهما، إذ يعد الفرد لكى يكون مواطنا اجتماعيا ومنتجا وفعالاً ومتكيفا مع مجتمعه المحلى، مع التأكيد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية.

وأكدت سياسة التعليم فى مصر على أن التعليم الأساسى - بمحتواه ومضمونه - يحسم قضية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج والارتباط بالبيئة، إذ يهيىء الفتيان والفتيات للمشاركة فى التنمية، وذلك من خلال الممارسات والتدريبات العملية والمهنية التى يتضمنها محتوى التعليم الأساسى، على مدى خمس سنوات، بدءاً من الصف الخامس حتى الصف التاسع، وذلك فى مجالات رئيسية أربعة تتدرج فى مستوياتها وتتنوع بتنوع البيئات.

ونوهت هذه السياسة بوظيفية التعليم الأساسى فى فلسفته، إذ يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق العلاقة بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة وما يلقاه فى البيئة الخارجية، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية فى كل ما يدرسه التلميذ، بحيث تكون البيئة الخارجية ومواقع الإنتاج والثروة فيها من بين مصادر المعرفة والبحث والدرس والعمل والنشاط فى معظم المواد الدراسية(٨٥). وبذلك يتجاوز هذا التعليم النمط التقليدى المنغلق على نفسه داخل أسوار المدرسة وينفتح على البيئة ومؤسساتها.

وفى الوثيقة الصادرة عام ١٩٨٥ عن السياسة التعليمية فى مصر نجد تأكيداً على التزام الدولة طبقًا لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بتوفير التعليم لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم على مدى تسع سنوات دراسية، خفضت عام ١٩٨٨ إلى ثمانى سنوات، لذلك فقد استهدفت الوزارة الارتفاع التدريجى بنسب استيعاب المدارس للأطفال الملزمين بغية الوصول إلى الاستيعاب الكامل لهم، وهذا استوجب التوسع فى إنشاء مدارس المرحلة الأولى (التعليم الأساسى)التى تضم المدارس الابتدائية والإعدادية وما يتطلبه ذلك من توفير المعلمين(٨٦).

ومن العلامات الأساسية فى هذه السياسة كذلك توحيد مصدر إعداد المعلمين على اختلاف مواقعهم، سواء فى المرحلة الأولى بحلقتيها الابتدائية والاعدادية أو فى

المرحلة الثانية بأنواعها وذلك بأن يعد جميع المعلمين على مستوى جامعى تربوى، مع الاستمرار فى تأهيل أولئك الذين يعملون حاليا بالتعليم الابتدائى، والإرتقاء بمستوى تأهيلهم إلى المستوى الجامعى، وبذلك يصبح فى المستقبل جميع المعلمين من خريجى كليات التربية بالجامعات المصرية(٨٧).

واتجهت استراتيجية العمل التربوى فى السودان (يناير ١٩٧٧) إلى التنبيه إلى أهمية تنويع أشكال المدرسة الابتدائية فتقول: «إن من أكثر العقبات فى سبيل تعميم التعليم الابتدائى أن التفكير فيه يدور حول الإمكانات... فى صورها التقليدية، فلا يرى فى المدرسة إلا المدرسة المألوفة... مما يجعل منها نمطا موحداً فى كل أجزاء القطر وتحت كل ظروف الحياة، فى حين أن خدمة الأغراض التربوية.. تتطلب قبول قدر كبير من التنويع فى أشكالها»(٨٨). ثم تقترح التحرك بإتجاه أنواع جديدة من المدارس الابتدائية وتغيير ما هو قائم منها ليصبح أكثر مرونة وأكثر استجابة لحاجات البيئة. من الأنواع الجديدة المقترحة مراكز التربية الريفية المتكاملة على أساس أن تكون مراكز «لحياة المجتمع الريفى ومحوراً لنشاطه بمختلف قطاعاته»، أملاً فى أن «تؤدى هذه المراكز على صغر نسبتها وظائف هامة أولاً، كمؤسسات نموذجية.. وثانيا، كقواعد لتعليم الكبار.. وثالثا، كمراكز لتجربة البرامج التعليمية المحلية.. وتنشيط العمل الريفى بصورة عامة»(٨٩).

أما بالنسبة للمدرسة الابتدائية القائمة، فقد أكدت الاستراتيجية أنه «ليس من الضرورى أن تكون موحدة فى كل الحالات»، وأنه لابد لها من أن «تخضع للظروف المحلية، فتكون مدرسة مكتملة لأحد الجنسين أو مدرسة مختلطة، أو مدرسة ذات معلم أو معلمين، وهى فى كل حالاتها مدرسة خارجية، فالداخليات تلغى تماماً... ويستعاض عنها بالمدارس قليلة الصفوف وقليلة المعلمين فى التجمعات السكانية الصغيرة حتى وإن دعا الحال إلى القبول الدورى، كأن يتم التسجيل فى الصف الأول لفئتين من الأعمار معا مرة فى كل سنتين»، كما يمكن «استعمال المبنى الواحد لمدرستين فى دورتين فى اليوم حسب الظروف المحلية... فتبدأ إحدى الدورتين فى وقت باكر من الصباح... لتستمر الدورة الثانية بعد مغيب الشمس»(٩٠).

كذلك اقترحت استراتيجية العمل التربوى إنشاء ما تدعوه بالمدرسة التكميلية «للإسراع بالتعليم»، على أن تكون هذه من صفى الخامس والسادس «إما كوحدة مستقلة أو فى دورة ثانية فى مدرسة ابتدائية قائمة.. ويعتمد فى تغذيتها على روافد من خارج البنية النظامية لإتاحة فرص التعليم الأساسى الذى يتمركز على مؤسسات مثل خلوة القرآن، ومدرسة القرية، ومركز محو الأمية، والتعليم الذاتى الفردى، فهى بهذه الصفة، قناة تصل بين التعليم النظامى وأنواع التعليم شبه النظامى وغير النظامى، ويتم الاختيار لها عن طريق امتحان فى مستوى الصف الرابع الابتدائى يعقد فى المدرسة التكميلية ذاتها[٩١].

وتقيم المؤسسة التربوية الرسمية فى المجتمع الخليجى السياسة التعليمية على وجه العموم من موقع (ما أمكن) إنجازه حتى الآن. وعلى الرغم من بعض المآخذ التى تسجلها هذه المؤسسة على هذا المنجز، فإن الوضع التربوى فى وثائقها يدعو إلى الرضا بصورة عامة، فقد أدركت دول الخليج العربى أن الإنسان هو مفتاح النهضة الحديثة التى يتطلع المجتمع إلى تحقيقها، فهو الغاية وهو الوسيلة، ومن هنا فقد ركزت الخطط التنموية على تطوير القوى البشرية فى إطار المحافظة على القيم العربية الإسلامية، واعتبرت هذا الهدف هدفًا استراتيجيا[٩٢].

وعلى خلاف هذا الصوت الرسمى يجىء صوت آخر لا يبدى نفس الدرجة من الرضا حيث أن الدول الخليجية، فيما يقول «الجلال»، عندما تبنت النظم التعليمية الحديثة متأخرة، فإنه قد غلب على ممارساتها صفة التقليد، بل وفى أحيان كثيرة التأثر بأهداف موجهة من القوى المالكة لزمام الأمور، أو تلك المؤثرة بشكل مباشر على مجريات الحياة فى دول المنطقة. ومن هنا فإن تطوير السياسات والأهداف التربوية فى هذه الدول قد تأخر كثيراً. وعندما جرت محاولات التطوير والبلورة، فإن السياسات والأهداف قد غلب عليها الطابع الوثائقى المنعزل عن الممارسة الفعلية للمسؤولين عن التعليم، فمن ناحية لم يجر إشراك ملموس للمجتمع ككل فى صياغة السياسات والأهداف، كما لم يجر إشراك مماثل للقطاعات الواسعة العاملة فى التعليم. ومن ناحية أخرى فإنه بعد تطوير السياسات والأهداف لم تجر توعية كاملة بها كما لم يجر تضمينها بشكل مكثف فى مناهج إعداد المعلمين. و هكذا فإن النتيجة المتوقعة،

أنه على الرغم من جودة بعض البنود المتضمنة فى وثائق السياسات والأهداف المعدة فى كل دول المنطقة، لم يكن هناك علم بها على مستوى واسع، كما لم يكن أثرها كبيراً فى توجيه التعليم محتوى وممارسة(٩٣).

إن هذه النتيجة جعلت نفس الباحث، إذ يقر بأن دول المنطقة ـ فى مجال تعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية ـ تتميز فى ذلك الوقت الحاضر بنهضة تعليمية واسعة جندت لها الإمكانيات البشرية والمادية وتمكنت من تحقيق معدلات طيبة فى هذا السبيل بالرغم من عمر نهضتها القصير نسبيا، يلحظ بنظرة فاحصة أن تقدم التعليم فى هذه الدول لم تكن نتائجه بقدر الجهود تماما، بل إن الدول المعنية ـ مستفيدة من ثروتها النفطية الوافرة ـ أسرفت فى الصرف على التعليم بدون تقويم لمردوده، واعتمدت ـ ولا زال بعضها يعتمد ـ على العنصر البشرى المتعاون بشكل مكثف، ووقفت بشكل عام عاجزة عن تعميم التعليم بشكل كامل نظراً لظروف التخلخل السكانى الذى تعانى منه والعوائق الاجتماعية ضد تعليم البنات بشكل رئيسى. بمعنى آخر أن تنمية التعليم فى دول المنطقة اتبعت بشكل مجمل نفس الخط الاستهلاكى الاستيرادى الذى اتبع فى مجالات أخرى(٩٤).

واستقراء لمنطق الواقع الخليجى، تميل شريحة المفكرين الخليجيين إلى أن مفتاح الموقف كله بيد السلطة السياسية، فلهذه السلطة هيمنة كبيرة على المجتمع، ويندر ألا يكون للقرار السياسى دور مباشر فى كثير من مجريات الأمور المجتمعية. إن الذين يتوجهون إلى السلطة السياسية بحثا عن مخرج، يلاحظون ـ مؤيدين بالوقائع ـ إنه حيثما شاءت هذه السلطة فإنها أحدثت انقلابات جذرية فى الوضع التربوى، كما حدث فى عمان بشكل عام، وفى السعودية بالنسبة لتعليم البنات بشكل خاص. نعم إن القرار السياسى ليس هو العامل الحاصم الأوحد فى التعجيل بوقوع التحولات التربوية الكبرى وصحيح أيضا أن هذه التحولات تتطلب إرادة مجتمعية، ولكن من الصحيح أيضا أن الإرادة المجتمعية لا تنشأ من فراغ، وإنما هى محصلة وعى مجتمعى ينتظر أن يلعب التعليم والثقافة دوراً كبيراً فى توفيره وتنميته، ولكن هذا الدور لم يقم به التعليم والثقافة بتأثير عوامل متعددة من بينها القرار السياسى. والقرار

السياسى لا يحدد القنوات التعليمية والثقافية ومضمونها فحسب، ولكنه قد يفرض عليها أحيانا أن تلعب دوراً مناقضا(٩٥).

ويمكن أن نجمل خلاصة ما توصلت إليه سعاد إسماعيل بخصوص اهتمام أقطار المشرق العربى: العراق وسوريا والأردن بالمواقف المبدئية والأسس النظرية والفكرية لنظمها التربوية والتعليمية بأن هذه الأقطار(٩٦):

- تولى فلسفة التربية عناية كبيرة بحيث جاءت النصوص التى تتضمن أسس هذه الفلسفة فى دساتير هذه البلاد وقوانينها، وأن هذه الأسس متوافقة، بدرجة ملحوظة، مع منطلقات ومرتكزات خطط التنمية العامة فيها، لكن الغموض ما زال يكتنف بعض جوانب تلك الفلسفة.
- تخص الأهداف التربوية العامة اهتمامًا يكاد يفوق اهتمامها بالفلسفة التربوية، وتعبر عن تلك الأهداف بصيغ أكثر تفصيلاً ووضوحًا وشمولاً وتكاملاً من تلك التى وردت فيها الفلسفة نفسها. وجاء انسجام الأهداف مع الفلسفة أكبر من توافق هذه الأهداف مع خطط التنمية العامة - فى بعض الحالات.
- توجه لسياساتها التربوية عناية موازية لتلك التى تحظى بها الأهداف التربوية التى تنبثق عنها هذه السياسات وتنسجم معها بصورة واضحة. كما أن تلك السياسات بمجملها تتوافق إلى حد لا بأس به، ولكن بدرجات متفاوتة، مع التوجهات الروحية القيمية ، والوحدوية التحريرية، والإنسانية الديموقراطية، والعلمية الإبداعية، وكذا التربوية المستقبلية.
- تعتنى بخططها التربوية، وتضمنها الأركان الرئيسية، معلنة أنها تفعل ذلك بأسلوب التخطيط العلمى الذى تصرح بحرصها على اعتماده فى إعداد تلك الخطط لتكون معبرة تعبيراً صادقا عن السياسات التربوية التى تستند إليها. لكن الملاحظ أن الركن الأخير المتعلق بالبرامج والمشاريع لا يعد عادة وفقا للمواصفات العلمية الدقيقة التى تتطلبها عملية البرمجة المعقدة، ثم أن الطابع الكمى يطغى على بعض هذه الخطط بشكل واضح.

إذن واقع الحال على صعيد الفكر والتنظير للتربية فى هذه البلدان فيه من الإيجابيات ما يصلح أن يكون ظاهريا على الأقل، منطلقا مقبولاً لتطوير نظام التعليم بالمرحلة الأولى وغيره كما ونوعًا، إلى مستويات أفضل نسبيا. لكن السؤال الذى يثور إزاء كل (تنظير) فى التربية العربية الرسيمة: لماذا هذا الانفصام بين ما تلتزم به الحكومات فى سياساتها وخططها التربوية بما يتمثل فيها من طوحات وتطلعات، وبين واقع التربية الفعلى الذى أقل ما يقال عنه أنه بشكل عام، لا يرضى ولا يسر؟!!(٩٧).

ولعله من المهم هنا أن نسوق مثالاً لما أجملناه من سياساته تربوية مشرقية: فقد شكل المؤتمر الذى انعقد فى دمشق فى اغسطس ١٩٧٤ بعنوان (المؤتمر التربوى لتطوير التعليم قبل الجامعى) علامة مهمة بالنسبة للتعليم الأساسى مما توضحة تلك التوصيات(٩٨):

- العمل على تنفيذ الإلزام فى التعليم الابتدائى على مستوى القطر سعيًا وراء مد الإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية.
- تنفيذ الإلزام على مراحل بدءا من عام ١٩٨٠ فى المرحلة الإعدادية فى ضوء الإمكانات المتوافرة ومستوى الدخل القومى.
- التريث فى دمج المرحلتين (الابتدائية والإعدادية) حتى يتحقق الإلزام فى المرحلة الابتدائية.
- العمل على تعاون الجهود التى تبذل بشأن محو الأمية والتعليم الإلزامي للوصول إلى شمول التعليم جميع الأطفال والأميين من المراهقين والراشدين.
- جعل التعليم الابتدائى فى الريف وثيق الصلة بالبيئة ينبثق منها ويتفاعل معها باستمرار ويلبى حاجاتها.
- أن يمارس طلاب بالتعليم الابتدائى فى المدن، من خلال بعض ساعات الخطة الدراسية، العمل اليدوى فى صنع بعض الأدوات البسيطة، وذلك بهدف جعل التربية شاملة اليد إلى جانب العقل.

ـ تعديل بنية المناهج بحيث تكون المواد النظرية أساسا للتطبيق العملى وممارسة العمل المنتج.

ـ تعديل الخطة الدراسية بحيث تفسح مجالاً لحصص مخصصة للعمل المنتج بمعدل حصتين دراسيتين فى الأسبوع.

ـ توفير الأبنية المدرسية وبخاصة فى الريف لتكون المدرسة نواة للتغيير الاجتماعى ومركز إشعاع فى القرية.

ـ إدخال فكرة العام الدراسى المنزلق بما يتلاءم مع المواسم الزراعية.

وقد جاء فى الخطة الخمسية الرابعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية لسنوات ٧٦/ ١٩٨٠ تكرار فى توصيات المؤتمر للفقرتين المتعلقتين بتعديل بنية المناهج وتعديل الخطة الدراسية وبنفس الكلمات تقريبا، كما وردت فى الخطة الفقرة التالية بخصوص الإلزام: «تنفيذ الالزام فى مرحلة التعليم الابتدائى عن طريق رفع نسبة القبول فى الصف الأول تدريجيا بحيث تصل إلى الإلزام الكامل فى السنة الأخيرة من الخطة»(٩٩).

وبالنسبة للعراق نجد فى خطة التعليم الابتدائى جزءاً خاصًا (فى المبادئ والأسس) ترد فيه أربعة بنود رئيسية يتفرع منها عدد من المبادئ والأسس الفرعية، هذه المبادىء الرئيسية:

ـ استمرار العمل فى تحقيق ديموقراطية التعليم.

ـ العمل على ترسيخ الأهداف الوطنية والقومية والاشتراكية.

ـ تطوير الكفاءة الداخلية للتعليم الابتدائى.

ـ حسن استثمار الموارد والكفايات.

وأهم الأهداف الكمية إلحاق ما لا يقل عن ٩٨٪ من السكان فى عمر ست سنوات ذكوراً وإناثًا فى الصف الأول الابتدائى ورفع الكفاءة الداخلية للتعليم الابتدائى، وتوفير الأطر التعليمية اللازمة لمواجهة الزيادة فى أعداد التلاميذ، وتوفير الأبنية المدرسية والعناية الصحية.

وتتوزع الأهداف النوعية على ١٢ مجالاً تشمل كل ما يتعلق بالتعليم الابتدائى من مناهج ومعلمين وإمتحانات وإرشاد تربوى ووسائل تعليمية وإدارة وتنظيم مدرسى وأبنية مدرسية ومكتبات ومشاغل وحدائق وصلة بالبيئة المحلية(١٠٠).

عقبات ومشكلات:

لأن حجم التعليم الابتدائى ضخم أكثر من غيره من مراحل وأنواع التعليم الأخرى حيث يتعلق بما لا يقل عن ٤٠٪ من حجم السكان فى الوطن العربى، كان من الطبيعى أن تنمو معه أيضا المشكلات بنفس القدر من الضخامة، وبالتالى يستوجب أكبر قدر ممكن من الاهتمام سواء بالبحث والدراسة أو بالتصدى للمواجهة والعلاج.

والمشكلات والعقبات التى يواجهها التعليم الابتدائى العربى متعددة وكثيرة، ومن المستحيل على مثل هذه الدراسة أن تستوعبها جميعا، فضلاً عن أن موضوعنا قد يستوجب الوقوف أمام عدد معين منها دون الآخر.

فإذا كان التعليم الشعبى فى صورته الإلزامية قد امتد فى كثير من دول العالم المتقدمة ليتجاوز المرحلة الابتدائية إلى غيرها من مراحل التعليم، فالبلدان العربية فى ظل ظروفها التاريخية والاجتماعية والاقتصادية، قد أخذت هى أيضًا بدورها فى فترتها الراهنة باستراتيجية تقوم دعائمها على تعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية وجعله إلزاميا، بل لقد تجاوزت بعض الدول العربية المرحلة الابتدائية فى هذا الشأن، وذلك فى محاولة جادة منها ومجهدة لمواكبة روح العصر واللحاق بركب من سبقها من الدول المتقدمة فى هذا المجال.

والبلدان العربية بجهودها المضنية قد حققت نجاحًا ملموسًا فى استيعاب أعداد كبيرة من أطفالها فى مدارس المرحلة الابتدائية كما بينا، إلا أن هذا الاستيعاب ما زال بعيدا عن أن يبلغ حد كمال الواحد الصحيح. وفضلاً عن أنه لا ينبغى الاكتفاء بالنظر فى تزايد أعداد التلاميذ الإجمالية، ذلك أن أى نظام تعليمى لا تتحدد درجة كفايته فى مدى الذين يدخلون أو يوجدون فيه، فنحن لا ندخلهم فترات مؤبدة غير محددة، بل نفترض تخرجهم بعد فترة معينة يمارسون من بعدها مناشط حياتهم

المختلفة. ومن ثم فإن المعيار الحقيقى للحكم على نجاح أى نظام تعليمى فى تعميم إحدى مراحله إنما يكمن فى مقدرة هذا النظام على استيعاب جيمع الأطفال الذين يقعون فى سن التعليم بهذه المرحلة، وفى مقدرة هذا النظام على الاحتفاظ بهؤلاء الأطفال المستوعبين طوال سنوات عمل دراسية محددة لا تجاوز فيها إلا بقدر وفى أضيق نطاق، والتخرج من بعدها بكفاية ونجاح(١٠١).

ومن هنا فإن قضية تعميم التعليم الابتدائى ليست فى جوهرها مجرد قضية كمية قوامها إتاحة الفرصة لقبول كل فرد فى المدرسة دون عائق، بل فى الاحتفاظ بهولاء الأطفال طوال سنوات التعليم وضمان تعرضهم للموثرات التربوية المنشودة بما يساعد فى تخرج هذه الأعداد ورفع مستوى كفايتها الخارجية. وبالتالى فإن لقضية تعميم تعميم المرحلة الأولى جانبين متكاملين:

جانب كمى يتمثل فى توفير الأماكن لكل طفل بلغ سن الاستيعاب. وجانب كيفى يتمثل فى ترجمة هذه الأعداد الرقمية المستوعبة إلى نوعيات جديدة من المواطنة تؤكد الاتجاه الصحيح لمسيرة المجتمع مما يفرض توفير الإمكانات التعليمية والتربوية بالقدر والأسلوب المناسبين للاستمرار فى التعليم ورفع مستوى التخرج والأداء(١٠٢).

ومن ثم فإن التعرض لمشكلات تعميم المرحلة الابتدائية فى البلاد العربية إنما يتصل فى الأصل بثلاثة جوانب رئيسية متشابكة:

الأول: يتصل بمشكلات الاستيعاب بلوغا من كمال الواحد الصحيح أو الاقتراب منه.

الثانى: وتتصل بمشكلات ضمان استمرار من تم استيعابهم وعدم تسربهم أو التقليل منهم.

الثالث: ويتصل بمشكلات رفع مستوى الأداء فى المدرسة كيفا ونوعًا(١٠٣).

ويمكن أن يقال أنه على الرغم من أن بعض البلاد العربية قد اعتمدت على تشريعات تقضى بالإلزام فى التعليم الابتدائى، وأنه قد مضى على هذه التشريعات

بضع سنوات، فإن أيا منها لم تبلغ المرمى من استيعابهم جميعهم. وإذ تقترب أقطار قليلة من هذا المرمى تدريجيا، فإن أمام الكثير منها شوطًا طويلاً عليها أن تقطعه حتى يتم بلوغه. ولقد خابت التوصية التى اتخذها المؤتمر الإقليمى لوزراء التربية والتخطيط العرب فى مراكش فى جعل سنة ١٩٨٠ منطلقا لتحقيق الإلزام فى التعليم الابتدائى على وجه التحديد(١٠٤).

إن هناك ثمانية أقطار شرعت قوانين للتعليم الإلزامى وقامت بتطبيقه قبل عام ١٩٧٨، وثلاثة أقطار قامت بتشريعه ولم تطبقه حتى عام ١٩٨٠. وقد تكون المجموعة الأولى قد أخذت باستيعاب الأطفال المستحقين فى سن السادسة بنسبة تتجاوز ٩٠٪ فى معظمها، ولكن لم يثبت بعد استمرارها بهذه النسبة ولم يبلغ توالى تطبيق الإلزام فيها حتى يصل إلى استيعاب جميع من هم فى عمر ٦-١١ فى أى قطر من الأقطار.

وإذ تبرز هنا مشكلة الاستيعاب، فلابد وأن يقترن بها على الفور أمران اقترانا يكاد أن يكون سببيا، الأمر الأول هو المسألة السكانية، والأمر الثانى هو المسألة الاقتصادية. فبالنسبة للمسألة السكانية فقد مر بنا أن هناك بلدانا عربية تعانى معاناة رهيبة مما يسمى بـ (الانفجار السكانى) وبصفة خاصة فى تلك الفئة التى تقل عن ١٥ عاما فى عمرها مما يشكل ضغطا كبيراً على قدرتها على الاستيعاب خاصة وأن تلك البلدان نفسها تعانى من المسألة الثانية وهى الاقتصادية، فمن الممكن ألا يشكل التزايد السكانى مشكلة ضاغطة إذا كانت القدرات الاقتصادية مرتفعة، لكن الحالة المصرية، مثلاً، وكذلك السودانية تشير إلى تزايد سكانى وانخفاض اقتصادى.

وإذ تعانى دول العسر العربى من التزايد السكانى نجد بلدان اليسر تعانى من العكس: نعنى من قلة السكان مما يطرح بشدة وإلحاح ذلك الأمل الطموح الذى لا تزيده الأيام اقترابا، وإنما بكل أسف شديد، لا نقول ابتعاداً، وإنما جموداً، ألا وهو أمل الوحدة، لكننا لا نستطيع أن نرى أملاً قريبًا إلا فى الطموح إلى الحد الأدنى ألا وهو إقامة نظام عربى جديد يقوم على التكامل التربوى.

أما المشكلة الأخرى التي تواجه التعليم الابتدائى العربى فهى (الإهدار التربوى).

إن الخطورة الاجتماعية والنفسية لحالة الفشل المدرسى أو الإهدار التربوى فى نظام التعليم عامة وبالأخص فى المرحلة الابتدائية منه، ليست ظاهرة جديدة. فلقد أشار إليها المربون وعلماء النفس والاجتماع، ورجال الاقتصاد والتخطيط، والمسئولون السياسيون فى مختلف أقطار العالم، وعقدت حولها مؤتمرات وندوات وحلقات دراسية دولية وأقليمية ووطنية، بحثا عن تشخيص للعوامل الكامنة وراءها، وسعيا إلى إيجاد السبل الممكنة والكفيلة بالحد من الإهدار الذى يضعف فعالية النظام التعليمى ومردوده الكمى والكيفى معا(١٠٥).

ولكن عبارة (الإهدار) أو (الهدر) فى مجال التربية تركت، فى بادىء الأمر، نوعا من الانطباع المستهجن لدى المربين الذين وجدوا فيها دليلاً على إزالة الذاتية الشخصية من عملية النماء والنمو عند الفرد، خاصة أن مقولة (الإهدار) التى تدخل أصلاً فى صميم لغة رجال الأعمال وأهل الاقتصاد، تدعو إلى تشبيه التربية بالصناعة حيث تستثمر رؤوس الأموال فى المصانع لتحويل الموارد الأولية إلى منتوجات استهلاكية. ولكن هذا التحفظ ما لبث أن تراجع، اقتناعًا بأن التربية من أهم النشاطات الاستثمارية، نظراً إلى الإمكانات والموارد التى تستخدم فى سبيلها، وإلى الإنفاق الذى يبذل للاستثمار فى هذا المجال سواء أكان فى القطاع العام أم فى القطاع الخاص.

فهذا الإهدار فى الحقل التربوى يشار إليه من خلال عدم تحقيق الأهداف التى يصبو إليها النظام التعليمى، أى من خلال ظاهرتى الرسوب والتسرب، فالظاهرة الأولى تعنى عدم تمكن التلاميذ من بلوغ المستوى المطلوب فى النظام التعليمى، فيضطرون إلى إعادة صفوفهم المدرسية مرة وأكثر، أما الظاهرة الثانية، أى التسرب فتتمثل بمغادرة التلاميذ المدرسة قبل الأوان، أى قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح(١٠٦).

وفى دراسة أجريت عام ١٩٧٧ لقياس الإهدار الحاصل فى التعليم الابتدائى بالبلدان العربية، طبقت طريقة (إعادة تركيب الأفواج) على البيانات التعليمية فى ١٣ بلداً عربيًا توافرت فيها معلومات وإحصاءات حول توزع المعيدين حسب الصفوف

وهذه البلدان هى: الأردن، الإمارات، البحرين، تونس، الجزائر، السعودية، سوريا، العراق، الكويت، ليبيا، قطر، مصر، المغرب، وقد أعيد تركيب الأفواج لكل من البنين والبنات، فيما عدا تونس والمغرب(١٠٧).

وعلى الرغم من أن المقارنات فى هذا المجال بين مختلف البلدان ينبغى أن تعتمد جانب الحذر الشديد، فإن النتائج تبين وجود فوارق كبيرة بين البلدان موضوع الدراسة فيما يخص العدد الإجمالى للخريجين فى كل فوج وعدد الخريجين الذين ينهون المرحلة ضمن المدة الرسمية المحددة، و عدد المتسربين. فالعدد الإجمالى للخريجين من أصل فوج من ١٠٠٠ تلميذ يتراوح بين ٣٢٥ خريجا (فى تونس للجنسين معا) و٨٨٩ (فى الكويت، للبنين، علما بأن المرحلة الابتدائية لا تشمل سوى أربعة صفوف)، وبالتالى فأعداد المتسربين فى هذين البلدين يتراوح بين ٦٦٥ و١٠١. أما عدد الخريجين الذين ينهون المرحلة ضمن الفترة الدراسية المحددة من أصل ١٠٠٠ تلميذ، فيبلغ ٨٣ فقط فى تونس (للبنين والبنات) وفى العراق (للبنات)، فى حين يرتفع إلى ٥٥٤ خريجا فى الأردن (للبنين)(١٠٨).

كذلك فإن النسبة المئوية من الداخلين الجدد إلى المرحلة الابتدائية الذين يتركون الدراسة قبل بلوغ الصف الخامس، والذين يرتدون على الأرجح إلى الأمية، تختلف كثيراً من بلد إلى آخر، فهى تتراوح، فيما يخص البنين بين ٩,٠٪ (ليبيا) ٩,٤٣٪ (فى الإمارات ـ أبو ظبى)، فيما يخص البنات، بين ٣,١١٪ (فى الأردن) و١,٤٥٪ (فى الإمارات ـ أبو ظبى) ،وتزيد هذه النسبة على ١٥٪ فى جميع البلدان، باستثناء الجزائر (للبنين)، والبحرين (للبنات)، والأردن (للبنين والبنات)، وليبيا (للبنين) والسعودية (للبنات) ، باستثناء الكويت كذلك حيث لا تشمل المرحلة الابتدائية سوى ٤ صفوف ـ حتى أن هذه النسبة تزيد على ٢٠٪ فى بعض البلدان كمصر (للبنات)، والعراق (للبنات)، والمغرب (للجنسين معا)، وقطر (للبنين والبنات)، وسوريا (للبنات)، وتونس (للجنسين معا) وأبو ظبى (للبنين والبنات)(١٠٩).

وبالرغم من النوعية المحلية التى تتميز بها ظاهرة التسرب على المستوى القطرى، إلا أنه يمكن الكشف عن خصائص عامة توضح طبيعة هذه الظاهرة المرضية فى التربية(١١٠):

- فالتسرب يرتفع معدله فى الصفوف العليا وبخاصة فى الصفين الأخرين الخامس والسادس فى أكثر الدول العربية. وتعليل ذلك أن التلاميذ المتسربين يصلون إلى مستوى متقدم من العمر ينمون فيه جسميا واجتماعيا مما يساعدهم على التوجه إلى سوق العمل، ويحدث عكس ذلك فى قلة من الدول منها ليبيا والعراق والكويت.

- والتسرب عند البنات أعلى منه عند الذكور ما عدا الكويت، حيث أن فرص العمل فى المجتمع متوافرة عند الذكور.

- كما أن نسب التسرب فى الريف والبادية أعلى من نسب التسرب فى المدن لوجود العوامل المشجعة على التعليم ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا.

- تتضاءل خطورة معدلات التسرب الشكلى إذا ما قيست بمعدلات الرسوب أو التسرب المعنوى حتى أن بعض الدول مثل قطر تدعى عدم وجود مشكلة خاصة بالتسرب المصطلح عليه، وتختلف الدول بعد ذلك فى طبيعة المقاييس الصالحة لتقويم التسرب المعنوى ومعرفة مدى فعاليتها التربوية. وعلى كل حال فإن البيانات الإحصائية لا تقدم كميات رقمية صادقة التحديد بقدر ما تقدم إشارات بيانية لها دلالتها العامة فى هذا المجال.

- تتجه معدلات التسرب إلى الإنخفاض فى السنوات الأخيرة فى معظم البلدان العربية نتيجة انتشار الوعى بالتعليم، ومد شبكات المدارس فى الريف والأماكن النائية وتحسين نوعية التعليم وازدهار فرص الحياة لدى الأباء(١١١).

وإذا ما حاولنا الدخول داخل التعليم الابتدائى فى (كيفيه) فسوف نجد أن منظومة المنهج تعانى من خلل كبير، فثمة شرخ قائم بين ثقافة المدرسة والثقافات المحلية يؤدى، من جهة، إلى غربة الأطفال البعيدين عن المركز الاجتماعى والسياسى (فئات شعبية، ريفية، إثنيات، إلخ) تجاه الثقافة المدرسية، الأمر الذى يحدث الرسوب المدرسى فالتأخر، فالتسرب، أو يؤدى، من جهة أخرى، إلى تغريب الأطفال الناجحين عن مجتمعاتهم المحلية وجذبهم إلى استلابهم، ومن هنا تصبح المسألة التى

ينبغي طرحها هنا هى كيفية مد الجسور بين ثقافة المدرسة والثقافات المحلية للتخفيف من الهدر من جهة، ولرفع جدوى التعليم محليا من جهة أخرى.

ومن الملاحظ أن هناك نزعة إلى الارتجال فى اختيار المادة اللغوية العربية المقدمة إلى الصغار والكبار (مفردات وتراكيب لغوية)، وهذا ما يعيق تعلم اللغة العربية أولاً، وسائر المواد التعليمية ثانيًا، لأن معرفة اللغة العربية هى المفتاح الأساسى للدخول إلى سائر المعارف، وهذا يعود إلى غياب الرصيد اللغوى العربى الأساسى.

ثم إن تقديم المعارف المدرسية بصورة منفصلة، بما فى ذلك تفريع اللغة العربية إلى مواد منفصلة مستقلة (قراءة، قواعد، املاء، إلخ) يضعف الأثر الراجع للتعليم، ويضعف من دور اللغة العربية المفتاحى (لا سيما منها المتعلقة بالعلوم) من مجرد التعرف إلى مستويات أعلى فى المعرفة (التطبيق، التقييم، التحليل، التوليف)(١١٢).

كذلك تعانى الكثير من البلدان العربية من مشكلة النقص فى توافر المعلمين المؤهلين، ثم إن المعلمين أنفسهم لا يتقبلون بحماسة الجهود الإضافية التى يكلفون بها داخل الصف وخارجه فى غياب الحوافز المادية والمعنوية الملائمة، فكيف الحال إذا ما فكرنا بتكليف هؤلاء أو بعضهم بالمشاركة فى محو الأمية؟ إن عقد الاجتماعات المتتالية والبحث والتنقيب لتعديل مناهج الإعداد قد يبدو أمرًا ممكنا إذا ما نظرنا إليه من زاوية مكتبية، لكنه قد يتحول إلى نص ميت إذا ما نظرنا إليه من زاوية المعلمين المؤهلين المتوافرين، والمتحمسين له، ناهيك عن الإداريين والمشرفين والموجهين، فمقاومة التجديد خاصية من خصائص أى نظام، فكيف الحال بجهاز بشرى ضخم يجتاحه التململ العميق والعزوف الجسدى أو النفسى عن المهنة لا سيما لدى الرجال، نتيجة انخفاض القيمة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التعليم، ونتيجة شعور المعلمين بهامشيتهم داخل النظام التربوى (بسبب التعامل معهم كمنفذين فقط)؟(١١٣).

وهناك نسبة لا يستهان بها من المعلمين فى البدان العربية ليست على مستوى مهنة التعليم، سواء من حيث الإعداد أو التدريب وما يتصل بذلك من كفاية. ومثل هذا وأكثر من ذلك يقال عن الأبنية المدرسية والتجهيزات التى تجعل كثيراً من المدارس أسماء على غير مسمياتها التى يعرفها القرن العشرون. وحتى البلدان العربية التى تملك المال وتقدر على الإنفاق على التعليم تنقصها هياكل الإنتاج والمواد الخام والمهارات الفنية التى تجعلها قادرة على أن تنتج للتعليم مدارس متطورة(١١٤).

ووثيق الصلة بالمستوى الفنى والمهنى، كيفية الإنفاق على التعليم، وهى لا تقل خطراً على التعليم من قلة نفقاته. وأعراض عدم الصحة فى هذا الباب كثيرة فى البلدان العربية. ويبدو ذلك واضحا على وجه الخصوص فى أغراض الإنفاق، وفى أساليب وتنظيمات وضع الميزانية، وفى القواعد والنظم المالية المتعلقة بالصرف والمراقبة، وأكثرها ينتمى إلى مفاهيم ونظريات تقليدية. ولعل أضعف ما فى الصورة المالية للتعليم، وهى قوام حالته الكمية والنوعية فى البلدان العربية، أنه لا يوجد رابط أو اتصال بين الإنفاق على هذا التعليم وبين عائده أو الناتج منه، فمخصصات التعليم فى البلدان العربية تنمو أساسا لمواجهة الزيادة ـ أو بعبارة أدق ـ بعض الزيادة فى مدخلاته من التلاميذ والطلاب، ولمقابلة ارتفاع الرواتب والأجور والأسعار. ولا نكاد نجد محاولة لرؤية ماذا يعطيه الإنفاق من ناتج أو لإعادة النظر فى الإنفاق وزيادته من أجل تحسين الناتج التعليمى(١١٥).

تحرير الإنسان العربى من قيد العجز الفكرى: الأمية:

تكاد قضية الأمية ومشكلاتها أن تكون على رأس قائمة القضايا التى تنادت لها الحلقات الدراسية وعقدت لها المؤتمرات الدولية والإقليمية والوطنية وقتلت كما يقولون بحثًا، وقيل حديث كثير عن خطورتها على الإنسان فرداً، وعلى الإنسان مجتمعا، وعلى المجتمع إنتاجًا.

والاقتناع قائم فى كل المجتمعات على ما يمارسه التخلف الثقافى بعامة والأمية بخاصة من أثر سلبى فى مجال الإنتاج الاقتصادى والاجتماعى، وعلى ما يسلم إليه الإنسان من اغتراب سياسى وحجب لدوافع المشاركة المنتجة فيه مع مجتمعه(١١٦).

والإجماع كذلك قائم على ضرورة تحرير الإنسان من قيد العجز الفكرى وإطلاق طاقاته الخلاقة، وصقل طاقاته المبدعة، وتأهيل مهاراته، وتقنين خبراته، تمكينا له من السيولة الاجتماعية، ومن التداول على مستوى المجتمع وعلى مستوى العصر.

ولكن مع هذا كله، تبقى مشكلة الأمية كما هى حجما وأثراً بل إنها تزداد مع الزمن كما، وتعمق كيفا، وما يزال العاملون فى مجالاتها المختلفة استراتيجية وتخطيطا وإدارة وتنظيما وتدريبا وبحوثًا وتقنيات، على مستوى المؤسسات الدولية والإقليمية والوطنية يواجهون فيها التحديات الصلبة تأتيهم من بين أيديهم ومن خلفهم: تأتيهم من التقدم والتخلف معا، تأتيهم من الإنفجار الثقافى، ومن الثورة العلمية ومن الثورة التكنولوجية ومن الثورة الاجتماعية، وتأتيهم من الإنفجار السكانى ومن التخلف الاقتصادى ومن الجمود الاجتماعى ومن الركود الفكرى(١١٧).

لكن هذا لا ينبغى أن يحجب عنا حقيقة أن معدلات الأمية قد انخفضت فى أرجاء العالم من ٩ , ٣٢٪ عام ١٩٧٠ إلى ٧ , ٢٧٪ عام ١٩٨٥. ويمثل هذا اتجاها لا رجعة فيه، مرده تلك الجهود المبذولة على جبهتين: التوسع فى تعليم الأطفال، وتنوع نشاطات محو الأمية بين الكبار، وعلى الرغم من ذلك فإننا نعود إلى القول بأن المشكلة أبعد ما تكون عن الحل، فلو بحثنا فى الأعداد المطلقة للأميين فى سن الخامسة عشرة فما فوق، وليس فى نسبتهم المئوية، لا تضح أن هذه الأعداد التى كانت تقدر بحوالى ٧٦٠ مليونا فى عام ١٩٧٠ قد ارتفعت إلى ٨٨٩ مليونا عام ١٩٨٥. وواضح أنه لم يعد فى الإمكان فصل الأمية عن السياقين التنموى والديموجرافى، لأن هناك بالفعل اعتمادا متبادلا بين الظواهر الثلاث التى ترتبط معا بجعل كل منها سببا تارة، ومسببا تارة أخرى(١١٨).

ويعد معدل الأمية فى مختلف أرجاء العالم رقما شاملاً يحجب فى بعض الأحيان تباينا هائلاً بين المناطق المختلفة، والبلدان المختلفة فى المنطقة الواحدة، وبين المناطق الريفية والحضرية فى البلد الواحد، وبين الرجال والنساء... إلخ. وتعيش الغالبية العظمى من الأميين (٦٦٦ مليونا فى عام ١٩٨٥، أى ثلاثة أرباع العدد الإجمالى) فى آسيا، وخاصة فى بلدان شبه القارة الهندية. ولكن إفريقيا (وخاصة غرب افريقيا) هى المنطقة التى توجد فيها أعلى معدلات الأمية، فمن بين الإثنين

والثلاثين بلدا التى جاوز فيها معدل الأمية ٥٠٪ عام ١٨٥، كان اثنان وعشرون بلدا فى إفريقيا، وسبعة بلدان فى آسيا. وتشكل النساء القطاع السكانى الأكثر تأثراً بهذا البلاء، حيث يمثلن حوالى ٦٠٪ من جملة الأميين(١١٩).

وقد بلغ عدد الأميين فى البلدان العربية عام ١٩٧٠ حوالى ٤٩ مليونا وشكل هؤلاء نسبة ٧٢,٧٪ من مجموع السكان العرب الذين تبلغ أعمارهم ١٥ سنة فأكثر. ومع زيادة عدد السكان حتى عام ١٩٨٥ ارتفع مجموع عدد الأميين إلى ٦١ مليون نسمة، إلا أن هؤلاء شكلوا ما نسبته ٥٦,٥٪ من السكان الذين تبلغ أعمارهم ١٥ سنة فأكثر، أى أن نسبة التحسن فى محو الأمية كان حوالى ١٧٪ ويوضح الجدول رقم (٧) أعداد ونسبة الأميين فى المنطقة العربية(١٢٠).

جدول رقم (٧)

الأمية فى المنطقة العربية للسكان الذين تبلغ اعمارهم ١٥ سنة فأكثر (بالملايين)

	١٩٧٠		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٥		٢٠٠٠	
	مجموع	نسبة	مجموع	نسبة	مجموع	نسبة	مجموع	نسبة	مجموع	نسبة
ذ/ا	٤٩	٧٢,٧	٦١	٥٦,٥	٦٣,٧	٥١,١	٦٦,٥	٤٥	٦٩	٤٠,٢
ذ	٢٠	٥٩,٧	٢٣	٤٢,٦	٢٣,٧	٣٧	٢٤,٤	٣٢,٤	٢٥	٢٨,٧
ا	٢٩	٨٥,٦	٣٨	٧٠,٥	٤٠	٦٤,٢	٤٣,٢	٥٨	٤٤	٥١,٩

ويتضح من الجدول ما يلى:

- تزايد أعداد الأميين بالأرقام المطلقة مع التقدم فى الزمن، ومن المتوقع أن يصل عددهم فى عام ٢٠٠٠ إلى ٦٩ مليون أمى، إلا أن نسبتهم إلى السكان فى سن ١٥ سنة فأكثر تتناقص حيث تبلغ ٤٠,٢٪ فى العام ٢٠٠٠.
- أعداد الأميات فى الفئة العمرية المذكورة (١٥ سنة فأكثر) تفوق أعداد الأميين الذكور، ففى العام ١٩٨٥ كان عدد الأميات ٣٨ مليونا مقابل ٢٣ مليون أمي.

وفى ما يتعلق بأعداد الأميين ونسبتهم فى الدول العربية، فإنه يتضح من الجدول التالى رقم (٨) ما يلى:

جدول رقم (٨)

أعداد الأميين ونسبهم فى الدول العربية

		ذكور إناث		ذكور		إناث	
		مجموع ٪		مجموع ٪		مجموع ٪	
• البحرين	(١٩٨٦)	٣٢	٥٣,٣	١٧,٦	٢١,١	٣٥,٧	٤٣
• مصر	(١٩٨٦)	٥٥,١	١٥٢٩٨,٨	٥٩٧١,٢	٤٢,٤	٩٣٢٧٦	٦٨,٢
• العراق	(١٩٨٦)	٤٢,٤	٣٧٥٤,٤	٩٧٣,٤	٢١,٤	٢٧٨١	٦٤,٦
• الأردن	(١٩٨٦)	٢٦,٤	٣٦٣,٩	١٢٢,٣	١٦,٩	٢٤١,٧	٣٦,٩
• الكويت	(١٩٨٦)	٣٠,٤	١١٥,٢	٣٢,٩	١٧,٨	٨٢,٣	٤٢,٤
• لبنان	(١٩٨٦)	١٤,٧	٢٥٥,٨	٨٥,٦	١٠,٥	١٧٠,٢	١٨,٥
• قطر	(١٩٨٦)	٣١,٦	١٦,٧	٥,٤	٢٠,٩	١١,٢	٤١,٦
• السعودية	(١٩٨٦)	٤٦,٤	٢١٦٦,٩	٦٣٥,٥	٢٦,٨	١٥٣٢,٤	٦٦,٦
• سوريا	(١٩٨٦)	٣٨,٩	٢١٦٥,٢	٦٥٨,٣	٢٣,٥	١٤٩٧,٩	٥٤,٥
• الإمارات	(١٩٨٦)	٤٥,٦	٩٧,١	٣٦,٦	٣٣	٦٠,٥	٥٩,٢
اليمن	(١٩٨٦)	٨١,١	٣٢٩٥,٦	١١١٦,٤	٦١,٥	٢١٧٩,١	٦٩,٩
•• الجزائر	(١٩٨٢)	٥٥,٣	٥٨٨٠,٣	٢٢٩٧,٣	٤٢,٧	٣٥٨٣	٦٨,٣
•• ج. الليبية	(١٩٧٣)	٦١,٠	٦٠٨	٢٠٠,٨	٣٨,٧	٤٠٧,٢	٨٥,٢
•• موريتانيا	(١٩٧٦)(١)	٨٢,٦	٨٩٦	–	–	–	–
•• المغرب	(١٩٧١)	٧٨,٦	٦٤٠٧	٢٦٥٤	٦٦,٤	٣٧٥٣	٩٠,٢
•• السودان	(١٩٧٣)(٢)	٦٨,٦	٥٢٢١٣	٢٠٩٠,٥	٥٥,٢	٣١٣٠,٧	٨٢,١
••• تونس	(١٩٨٤)	٤٩,٣	٢٠٧٧	٨٤٠	٣٩,٥	١٢٣٧	٥٩,٤
•• اليمن. د	(١٩٧٣)(٣)	٧٢,٩	٧٣٦	٢٥٤	٥٢,٣	٤٨٢	٩٢,١

* تقديرات الأمم المتحدة.

** حولية اليونسكو الإحصائية ١٩٨٦.

*** مجلة التربية الجديدة يناير / أغسطس ١٩٨٧.

١ ـ الفئة العمرية (ـ ٦).

٢ـ الفئة العمرية (١٠ ـ ٤٩).

٣ـ الفئة العمرية (١٠).

ـ تتفاوت نسبة الأمية تفاوتا كبيراً فى البلاد العربية إذ تراوحت نسبتها بين ٧ , ١٤٪ فى لبنان ١ , ٨١٪ فى ا ليمن، وأكثر البلدان معاناة من الأمية هى المغرب واليمن (الجنوبى)، إذ زادت نسبة الأمية فيها عن ٧٠٪.

ـ نسبة الأمية عند الذكور أقل منها عند الإناث فى كل البلدان العربية.

ـ تراوحت نسب الأمية عند الإناث من ٥ , ١٨٪ فى لبنان إلى ٩٧٪ فى اليمن(١٢١).

وإذا كان هذا هو الوضع الراهن، فما هى الجهود التى بذلت من أجل تغييره؟

عندما وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وظهرت اليونسكو على المسرح العالمى، نص ميثاقها على أن «الحروب تتولد فى عقول البشر، ففى عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام»، عن طريق «التضامن الفكرى والمعنوى بين البشر». وقد تبين خلال المناقشات الأولى فى مؤتمرات الأمم المتحدة واليونسكو أن السلام العالمى ودعم التفاهم بين الشعوب وتحقيق تكافؤ الفرص لجميع الناس لا يمكن تحقيقها طالما ظل ما يربو على نصف سكان العالم أميين يرزحون تحت نير ظروف اقتصادية واجتماعية لا تتناسب وكرامة الإنسان وحقوقه الأساسية(١٢٢).

ومن هنا تبنى اليونسكو فكرة (التربية الأساسية) على أساس أنها تهدف إلى مساعدة الأفراد ـ الذين لم يتمكنوا من الحصول على هذه المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة ـ فى فهم مشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم، كمواطنين وأفراد. كما تهدف إلى اكسابهم المعلومات والمهارات التى تمكنهم من التحسين المطرد لأحوالهم المعيشية، و من المشاركة بفعالية أكبر من التطوير الاقتصادى والاجتماعى لمجتمعهم المحلى(١٢٣).

وبدأ الأخذ بمنهج التربية الأساسية فى الوطن العربى على أثر الإتفاق الذى تم بين حكومة مصر ومنظمة اليونسكو فى أبريل ١٩٥٢ على إنشاء مركز للتربية الأساسية تكون مهمته محاربة الجهل والفقر والمرض عن طريق التعليم يكون مقره

فى مصر، وتدعى الدول الأخرى للاشتراك فيه، وقد عنى المركز بمشكلة الأمية ودرب العديد من الأخصائيين العرب على العمل فى ذلك المجال كما قام بالعديد من البحوث والدراسات وإعداد المواد التعليمية(١٢٤).

وكان من الواضح أن منهج التربية الأساسية يقوم على التوجيه الفكرى وعلى اعتماد الناس بطرقهم الخاصة فى الظروف المحلية على تحسين ما يمكن تحسينه من شئون حياتهم معتمدين فى ذلك إلى أقصى حد على مواردهم وإمكانياتهم ووسائلهم المحلية. ثم ظهر نتيجة التجربة أن ظروف القرية العربية لا تتطلب مجرد الإثارة الفكرية وتقويم المعلومات، وإنما لابد أن تقترن الإثارة الفكرية بالعمل والحركة الإيجابية نحو التغيير الفعلى. وتبين أن الاقتصار على التوعية الفكرية أمر يتقبله الريفيون بالحماس الظاهر ولكنهم سرعان ما يتساءلون بعد ذلك «ما حيلتنا؟ كيف نستطيع أن نحقق ذلك»(١٢٥).

وأثنا انعقاد المؤتمر العام لليونسكو فى دورته العاشرة ١٩٥٨ أعربت عدة دول عن اعتقادها بأن مصطلح (التربية الأساسية) لم يعد واضحا وأنها تفضل أن تتوقف اليونسكو عن استخدامه وأن تبحث عن مصطلح أفضل، فكان أن أصبح الاسم الجديد للمركز (المركز الدولى للتدريب على تنمية المجتمع فى العالم العربى) عام ١٩٦٠ لتكون المهمة الأساسية لبرامج تنمية المجتمع، هى إحداث التغيير الاجتماعى ومساعدة السكان المحليين المستهدفين بمشروعات التنمية على تفهمها وتقدير قيمتها(١٢٦).

ثم عقد المؤتمر الإقليمى لتخطيط وتقويم برامج محو الأمية فى البلاد العربية بالإسكندرية من ١٠ ـ ١٨ أكتوبر عام ١٩٦٤، وكان من أبرز بنود الميثاق الذى أسفر عنه(١٢٧):

ـ إن المعرفة والتعليم حق لكل مواطن يعادل حقه فى الحياة والحرية.

ـ أن التحرر من قيود الاستعمار قد مكن الشعوب من أن تحقق شخصيتها القومية ومكانتها الدولية، كما أن التحرر من أغلال الأمية لا يثبت دعائم هذه الشخصية القومية على الدوام وحسب، بل إنه يضفى عليها قيمتها الإنسانية والحضارية.

- إن القضاء على الأمية يعنى حدا أدنى من الثقافة يمكن المواطن العربى من أن يتفاعل بفطنة مع مجتمعه المحلى الصغير والمجتمع العالمى الأكبر. كما أن هذا القدر الأدنى من الثقافة سيمكنه من أن يساير أروع إنجازات عصرنا الحاضر.

- إن معرفة القراءة والكتابة تسد ما بين الأفراد من فجوات، وتقرب بين العرب، وتهيىء السبيل كى يتلاقوا فتتماسك أفكارهم ومشاعرهم وتتوحد أهدافهم إزاء القضايا العربية، سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية.

- أنه لهذا ينبغى أن ترتبط برامج محو الأمية ارتباطا مباشراً بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وينبغى أن تزال جميع العقبات التى تعرقل تحقيق هذا الهدف، سواء كانت عقبات مادية أو فنية أو إدارية.

- أنه ينبغى أن تستهدف برامج محو الأمية تحقيق أهداف مرتبطة بالحياة اليومية للناس، حتى تجتذب الأميين وتدفعهم إلى الإقبال على التعلم. كذلك ينبغى ألا يكون تعليم القراءة والكتابة غاية فى ذاته، بل يجب أن يعتبر بداية مرحلة أخرى يتمكن المتعلمون الجدد خلالها من أن يتابعوا ما يدور حولهم من أحداث(١٢٨).

- أنه ينبغى أن يراعى فى وضع برامج محو الأمية أن تكون من المرونة والدقة بحيث يضم إطارها العام جميع القطاعات، دون أن يهمل أو يستبعد أى قطاع آخر.

- أنه ينبغى أن تتمتع المرأة العربية بحقها الواضح الصريح فى التعليم، وينبغى أن تهيأ لها جميع الفرص التى تمكنها من ممارسة هذا الحق.

- أنه ينبغى أن تشرع منظمة التربية والعلوم والثقافة فى جامعة الدول العربية فى مباشرة وظائفها، بما فى ذلك تنفيذ برامج محو الأمية فى الدول العربية فوراً.

وباستثناء ما يتعلق بالمحتوى، فإننا نلاحظ أن كثيراً من العناصر التنظيمية التى يتم تداولها اليوم كانت قد ظهرت بصورة أو بأخرى فى مؤتمر ١٩٦٤، إلا أن ما تحقق فعلاً يتعلق بإنشاء الأجهزة الإقليمية والقطرية.

وفى فبراير ١٩٦٨ اجتمعت لجنة خاصة لتحويل مركز سرس الليان إلى التعليم الوظيفى «ولاحظت اللجنة أن نشاط محو الأمية الوظيفى يحتل الأولوية فى مناشط

اليونسكو وأنه لابد وأن ينعكس هذا النشاط فى برامج المركز.. أضف إلى هذا أن ضخامة البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية جعل تحويل المركز.. لهذا النشاط أمرا ضروريا..»[١٢٩] وتم هذا التحويل بالفعل.

ثم عقدت سلسلة من مؤتمرات الإسكندرية اللاحقة على المؤتمر الأول وهى[١٣٠]:

- مؤتمر الإسكندرية الثانى الذى عقد عام ١٩٧١ (١٤ - ٢٠ديسمبر) لـ «تخطيط وتقويم نشاط محو الأمية فى العالم العربى» بالإسكندرية.
- مؤتمر الإسكندرية الثالث الذى عقد عام ١٩٧٦ (١١-١٦ديسمبر) فى بغداد لـ «تقويم الواقع ووضع استراتيجية عربية لمحو الأمية».
- مؤتمر الإسكندرية الرابع الذى عقد عام ١٩٨٤ (أبريل) فى تونس لـ «مدارسة ومتابعة وتقويم مسارات تنفيذ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار».

وفى الشأن التربوى العام، عقدت ثلاثة مؤتمرات لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى كل من طرابلس (١٩٦٦) ومراكش (١٩٧٠) وأبو ظبى (١٩٧٧)، وعقد مؤخرًا اجتماع كبار المسئولين عن التربية والتعليم فى الدول العربية (١٩٨٧).

ونظمت أيضا ندوات على مستوى شبه إقليمى، نذكر منها ندوتين لوزراء التربية والتعليم فى المغرب العربى عقدتا عام ١٩٦٧ (فبراير، وأبريل).

ومن العلامات البارزة على طريق المتابعة الرسمية العربية نذكر[١٣١]:

- إنشاء الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار - آرلو ARLO (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) عام ١٩٧٢.
- وضع «استراتيجية محو الأمية فى البلاد العربية» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو ممثلة بمركز سرس الليان)، عام ١٩٧٦.
- وضع «استراتيجة تطوير التربية العربية» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، ١٩٧٨.

- إحداث «الصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ١٩٨٠.

- وضع «مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار- الصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار)، عام ١٩٨٥.

وطوال المسيرة على طريق مواجهة الأمية، كانت هناك مشكلات وعقبات، نذكر منها:

- فالإرادة السياسية اللازمة لدفع العمل وتطويره ما زالت غير متوافرة بصورة كافية، مما أدى إلى معالجة قضية محو الأمية معالجة هامشية بحيث لم تصبح قضية محورية فى الحوار بين الدولة والمجتمع المدنى، ولم تعتبر جزءاً من النظام التربوى الرسمى، وبالتالى لم تأخذ قضية محو الأمية مكانتها الهامة فى سلم الأولويات، وكأن القائمين على أمور التعليم والتنمية لا يقلقهم هذا العدد الهائل من الأميين الذين يشكلون ضعفا خطيراً فى جسم الأمة العربية فى كل أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية(١٣٢).

ولقد سيطر تعليم القراءة والكتابة بصورة واضحة على مناهج محو الأمية فى المراحل المختلفة، وفى كل مرحلة يضاف إلى ذلك مادة خرى، بدأت بالتربية الإسلامية، ثم الثقافة العامة (وطنية، صحية، معلومات عامة..)ثم ارتبط تعليم القراءة والكتابة بتدريب المتعلمين على بعض المهارات، كالحياكة والتفصيل والتدبير المنزلى للنساء، وفى بعض المهارات الصناعية للرجال، خاصة عند تطبيق محو الأمية الوظيفى. وفى كل الأحوال يتم ذلك بصورة مدرسية بحتة، الأمر الذى يتسبب فى ظواهر الإحجام عن الالتحاق بهذا النوع من النشاط، أو التسرب منه بعد الالتحاق، أو الوقوع فيما يسمى بالرسوب عند امتحان الملتحقين بالطريقة المدرسية. وظلت تلك الظواهر ملازمة لحركة محو الأمية زمنا طويلا(١٣٣).

لقد كان واضحا سيطرة النظرة المدرسية على جهود محو الأمية وتعليم الكبار، وبعبارة أخرى أكثر وضوحا، مقارنة تحصيل الكبار فى مهارات القراءة والكتابة

ومبادىء الحساب، بمستوى تحصيل الصغار، فتتم معادلة مرحلة الأساس والتكميل، وهى المرحلة الأولى فى محو الأمية الأبجدية بمستوى الصف الرابع الابتدائى وتغطى مرحلة المتابعة الصفين الخامس والسادس، وبذلك يكون من أنهى متطلبات محو الأمية، معادلا لمن أكمل المرحلة الابتدائية(١٣٤). وكان هذا خطأ فادحا فجمهور المتعلمين مختلف تماماً فى العديد من الجوانب، والبيئة الخاصة بالكبير واهتماماته ووظيفة التعليم بالنسبة له تفترق كثيراً عنها بالنسبة للصغير.

وعلى الرغم من الاعتراف الصريح بأهمية محو أمية العاملين فى مشروعات التنمية، والإحساس بخطورة وجود أعداد كبيرة من العمال الأميين فى مراكز الإنتاج والخدمات بما يؤثر على مستوى الإدارة وإنتاجية هؤلاء العمال ـ وخاصة فى المراكز الصناعية والمشروعات الزراعية الحديثة القائمة على استخدام الحديث من الأدوات الوسائل والطرق.. على الرغم من هذا، فإن الجانب الإيجابى الذى يبذل فى هذا الصدد ما زال ضئيلاً إلى أقصى حد، فما زالت النظرة إلى العلاقة بين الأمية والتنمية نظرة هلامية سلبية لم تتضح بعد فى أذهان الكثيرين من المسئولين والمخططين وما زالت إدارات المؤسسات والمصانع تمثل عقبة أمام نشاط محو الأمية. غير أنه من الطبيعى أن تكون هناك بعض استثناءات فى هذا الصدد(١٣٥).

أما من حيث التمويل فإن دور موسسات التنمية فى الوطن العربى يكاد يكون معدوما، إلا فى بعض حالات تقوم فيها المؤسسات بحكم القانون بالإنفاق على فصول محو الأمية بها. ويجدر بالذكر فى هذا الصدد، أن معظم موارد تمويل برامج محو الأمية، عدا استثناءات فى بعض الأقطار التى تشارك فى حملة محو الأمية فيها جهود شعبية أو تنظيمات نقابية(١٣٦).

والتخطيط فى مجال محو الأمية يقوم فى معظم الحالات بمعزل عن التعليم العام، من ناحية، وعن تعليم الكبار فى معناه الأوسع، من ناحية أخرى، بمعنى أنه يقوم على حصر الأميين ـ وهذا الحصر نفسه من المشكلات الكبرى، بالصورة القائمة ـ ثم على وضع الخطة الزمنية والتقديرات المالية لتعليمهم القراءة والكتابة، دون أن يكون سد منابع الأمية، والاستيعاب الإلزامى الشامل، هو المدخل الطبيعى من جانب، وتوظيف التعليم فى المساقات الاجتماعية الأخرى وتوظيف هذه المساقات نفسها فى التعليم،

هو الهدف الذى ينبغى أن يبلغه نشاط محو الأمية من جانب آخر، بمعنى أن يكون هناك تكامل فى الجهد التربوى والاجتماعى بما يحقق لهذا النشاط أبعاده الوظيفية ويربطه بالبنيان الاجتماعى والاقتصادى فى مجال استثمار الموارد البشرية وتحريك الموارد الطبيعية، فالتخطيط هنا يتعرض بصفة عامة، لما يتعرض له نشاط محو الأمية من غموض فى مفهومه، وفى علاقاته، وفى وسائله(١٣٧).

ومن مكامن المشكلات فى هذا الميدان، قطاع الإدارة والتنظيم، ففى معظم الأقطار العربية، تقوم وزارة التربية على إدارة محو الأمية وتعليم الكبار، وفى أقطار قليلة تنهض بذلك وزارات الثقافة أوالحكم 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 المعلمين والمواد التعليمية، والإشراف الفنى والامتحانات، الأمر الذى ينتهى عمليا فى الميدان، إلى أن تتولى وزارة التربية عبء الأمر كله، وبخاصة، وأن التنظميات المركزية الشاملة على مستوى القطر، لم تثبت بعد دعائمها، ولم تتوضح اختصاصاتها فى الممارسة ولم يتم التكامل العضوى والوظيفى بين الشكل التنظيمى، والمضمون الاجتماعي للعمل الميدانى، وهذا يعنى أن القوة العاملة فى مجال محو الأمية، وهى فى الأساس قوة هامشية فى التكوين الإدارى لوزارة التربية من ناحية، تعيش على النشاط غير المتفرغ الذى بذله رجال التعليم من ناحية أخرى(١٣٨).

آفاق مستقبلية

الواقع الذى لا شك فيه أن التطور ـ فى عصر دائم التغير ـ ليس غاية تبلغها التربية وتقف عندها، لتؤصل عظمتها ومجدها، ولتجلس على عرش الثبات والاستقرار. إن التطور عملية دينامية تمس كل الأشياء والأحياء، ويأتى فى الصباح بما لم يأت به فى المساء، إنه روح التغيير والتجديد فى مسلك ممتد ومفتوح، ولسوف تشتد حركة التطور فى إيقاع يتناسب مع حركة التقدم العلمى والتكنولوجى، ويصبح التطور عملاً يوميا يشتغل به كل الناس إذا أرادوا أن يحيوا يومًا بيوم، ويصيرون من ساعة إلى ساعة متجددين فى عقلياتهم ونفسياتهم وأعمالهم(١٣٩).

وإذا كنا نتطلع بكل ما نملك من دوافع وآمال قومية ووطنية ودينية وإنسانية إلى صورة مستقبلية يعم فيها التعليم الابتدائى أو الأساسى كافة أرجاء الوطن العربى وتختفى فيه أمية أبنائه، فإننا لا نستطيع أن نزعم بأى حال من الأحوال، أننا سنسعى إلى رسم معالم هذه الصورة فى هذا الجزء، فتلك مهمة ينوء بها جهد هذه الدراسة، خاصة وأن من أبرز ما ظهر لنا بجلاء ووضوح ونحن نمسح ذلك الكم الهائل من الدراسات العربية التى تمت حول هذا الموضوع، أن القضية لم تعد بحاجة إلى مزيد قول، فكل ما يمكن أن يقال قد قيل وكل ما يمكن أن يقترح، قد تم طرحه بالفعل، وتبقى الخطوة الحلم: التحرك لتغييرالواقع، وهى المهمة التى تخرج عن حيز مسئولية المفكرين والباحثين والعلماء، إنها مهمة أصحاب القرار وتلك هى مشكلة المشاكل فى وطننا العربى حقا، ولا يبقى أمام الباحث إلا أن يفرغ كل ما فى طاقته الفكرية والعلمية من آراء وأفكار ولا يمل من ذلك بحجة أن «لا حياة لمن تنادى»، فمزيد من الطرح الفكرى، ومزيد من إثارة الوعى لابد وأن يحرك الماء إذا أسن ولابد أن يساعد على إيجاد رأى عام يمكن فى لحظة من اللحظات أن يشكل قوة ضاغطة على أصحاب القرار كى تعرف هذه الآراء والأفكار طريقها إلى التشخيص فيتحول (الكم الورقى) من البحوث والدراسات إلى «نوع حركى» للتغيير والتطوير والإصلاح.

ومن هنا فإننا هنا نقف عند حد (التذكير) و(لفت الانتباه) ببعض الأفكار والاتجاهات التى تجمعت من جملة من الدراسات السابقة على طريق تعميم التعليم الابتدائى أو الأساسى ومحو الأمية.

لقد أصبح أمام الأمة العربية وهى تناضل لتتجاوز مشكلة الأمية، تجاربها التقليدية التى اعتمدت أساسا على التجارب الإنسانية المتمثلة فى المناهج الدولية، وفى نتائج الدراسات التى صدرت عن المؤتمرات العالمية والإقليمية والوطنية، ومؤشرات البحوث الفنية، التى تناولت كل جوانب المشكلة، من حيث المنظور التربوى، حول نفسية الكبار وميولهم واتجاهاتهم، وحول تدريب المعلمين لهم، وإعداد المواد التعليمية المناسبة، وحول اقتصاديات هذا النوع من التعليم. وكان لابد، نتيجة لهذا أن يحدث تطور يكون بدء المسيرة على طريق الإبداع الذاتى، والخطوة الإيجابية إلى

استنباط الصيغة العربية فى مجال محو الأمية، وهى صيغة يمكن أن تقدم إضافة فكرية هامة، وعونا عمليا، إلى المجتمعات النامية، باعتبارها نظاما متكاملاً لمواجهة الأمية(١٤٠).

ويقوم هذا التصور على أساس أن هناك نوعين من الأمية: هنالك الأمية الكبرى وهى أمية المجتمع نفسه، وهى ما يمكن أن تسمى بالأمية الحضارية، وهنالك الأمية الصغرى، وهى أمية الأفراد وهى الأمية الأبجدية والصلة بينهما وثيقة، فلا تكون الأمية الأبجدية إلا حيث تكون الأمية الحضارية، فهذه هى الأم الشرعية التى تحتضنها وتوفر المناخ الاجتماعى لها. والأمية الحضارية هى مشكلة الدول المتنامية فى العصر الحاضر، ومن التخلف الذى تعانيه والذى تنفصل فيه عن النمط الحضارى المعاصر. ومن هذا التصور يتضح أسباب إخفاق كثير من محاولات محو الأمية الأبجدية، لأنها تعالج أعراض الداء ولا تتقصى نشر جرثومته فى حنايا الكائن الحى تسرى بنسيجه(١٤١).

والوسيلة للتغلب على مشكلة محو الأمية تكمن فى المواجهة الشاملة للتخلف ومواجهته فى مستقره، وهو المجتمع نفسه فى بنائه الاجتماعى، وفى تصوراته وعلاقاته ومهاراته ووسائله، وذلك وصلا له بالمعاصرة، وإدماجًا له فى دورة الحياة الوطنية والقومية، ثم إدخالاً للدورة الوطنية والقومية فى دورة الحياة العالمية المعاصرة، ومن خلال ذلك العمل يتم رفع أحد مظاهر ذلك التخلف عن الأفراد الأميين كجزء من عملية تطوير متكاملة.

وهكذا فإن محو الأمية الحضارى على المستوى الفردى، لا يقتصر على مجرد معرفة الأبجدية وممارستها أيا كانت المعرفة والممارسة، ولكنه يأخذ من المفاهيم السائدة عناصرها المجدية ويضيف إليها، فينطلق من إتقان مهارات التعليم الأساسية ومهارات العمل الأساسية، اعتمادا على الجهد الذاتى فى الحالين وفقا لمفهوم التعليم الأساسى بصيغته الحديثة ويستثمر هذه المهارات وظيفيا فى ميادين العمل وفى مسئوليات شئون الأسرة وتكوينها وتنميتها، وفى مسئوليات المواطنة وفى شئون الحياة العامة، وفقا لمفهموم التربية الوظيفية بأوسع معانيه لتكون بهذا الاستثمار ذات جدوى وفاعلية فى تقوية الشخصية عامة، ويسهم فى التنمية الشاملة فهما لها،

ونهوضا بواجباتها واستمتاعا بإنجازاتها ليسع بهذه الإنطلاقة منزلة تمكنه من مواصلة التعلم اعتماداً على جهوده الذاتية واعتماداً على مبدأ التربية المتكاملة المستديمة وتعميق الوعى الحضارى تشربا لأصالة الأمة وعقائدها وتراثها الفكرى ومساهمة فى تقدمها، وإلماما بخصائص الحضارة المعاصرة ومقوماتها ومشكلاتها وتنمية المواقف العقلانية فى مواجهتها، ودراسة المشكلات المجتمعية وتعمق أسبابها على صيغة من صيغ التربية للتحرر(١٤٢).

ومن الطبيعى أن يأتى على رأس أسبقيات الصورة المستقبلية للتربية العربية: التعليم الأساسى بما يتضمنه من استيعاب جميع الأطفال المستحقين للتعليم الابتدائى، ومن محو أمية الكبار استناداً إلى المفهوم الحضارى، وباعتبار أن ذلك إنما يؤلف الحد الأدنى لتكافؤ الفرص أمام الجميع ويحصل ديموقراطية التعليم. وتوفير التعليم الأساسى للجميع صغاراً وكباراً يستجيب للحق الإنسانى الأصيل فى التعليم الذى أكدته الشريعة فريضة على كل مسلم ومسلمة، وجاءت لائحة حقوق الإنسان فى العصر الحديث لتؤكده من جديد، وهو يؤلف حاجة إنسانية ومجتمعية لابد أن تعمل الحكومات التى تقدر مسئولياتها فى سدها على صورة مناسبة من صورها(١٤٣).

وقد يذهب بعض المخططين إلى الدعوة إلى الاقتصار على توفير التعليم الابتدائى للمستحقين، وترك مشروعات محو الأمية للجهود المتفرقة على مستوى الهيئات دون مسئولية الحكومات باعتبار أن تعليم الصغار كفيل بسد منابع الأمية.

والحق أن العديد من الدواعى التى أسلفنا الإشارة إليها فى ثنايا الصفحات السابقة من هذه الدراسة تكفى للرد على هذه الدعوة، فلا الاعتبارات الإنسانية المحضة، ولا المردود الاجتماعى والاقتصادى والسياسى لتعليم الكبار مما يسمح بتأجيله أو التهاون فيه ويعفى الدولة من مسئولياته فى تحقيقه، وإنما الأمر يتطلب اعتبار مشكلة الحرمان من التعليم ذات جانبين، تكاد تتعذر العناية بأحدهما دون الآخر، وبذل الجهود المتوازنة فى مواجهتها، ولو اقتصرت على تعليم الصغار لسد منابع الأمية، لظل عشرات الملايين طوال حياتهم على مدى أربعين أو خمسين عاما وهم فى ظلام الجهل خلافا لمطالب العدالة ومطالب التنمية والتقدم، فهذه الموزانة

يفرضها أصلا ما بين الجانبين من التلازم والترابط، ذلك أنه إذا كان الإلزام فى التعليم الابتدائى للصغار مما يؤدى إلى سد منابع الأمية، فإن محو أمية الكبار، يساعد على تحقيق الإلزام بما يوفره من الأجواء الثقافية والاجتماعية فى نطاق الأسرة ونطاق الجماعة التى تكفل تحقيق الإلزام بين الصغار(١٤٤).

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

ومما يؤخذ على أنظمتنا التربوية انحيازها نحو الصغار وإغفالها تعليم الكبار، وذلك اختلال فى توازنها، وبخاصة حين يتم تطوير أساليب ملائمة لتعليم الكبار كفيلة بأن ترسى أسس التربية المستديمة مدى الحياة، وهذا ما أخذت به بعض الأنظمة التربوية فى البلاد الصناعية وفى بعض البلاد المتنامية، وتطوير هذه الأساليب كفيل بتنويع أساليب التعلم مما قد تقبس منه المدارس نفسها، فيخلصها فى شكليتها وفى عزلتها(١٤٥).

ومن هنا تأتى أهمية الموازنة فى توفير مستلزمات التعليم الأساسى للصغار والكبار على السواء واعتماد استراتيجية، ذات جناحين متوازيين وبما يكفل الإنطلاق منها إلى آفاق أبعد فى تطوير نظام متنام لتعليم الكبار، يحقق مبدأ التربية المتكاملة المستديمة مدى الحياة.

وعلى خلاف ما ردد كثيرون عبر سنوات طويلة مضت، تبين بكل وضوح أن المدرسة ليست هى التى تغير المجتمع، بل بالأحرى أن المجتمع هو الذى يغير المدرسة «فجيمع الهياكل الاجتماعية هى التى توجد نوع التعليم الذى يمكنه أن يبقى عليها وأن يضمن لها الاستقرار و... أغراض التعليم تخضع لأغراض الجماعات المهيمنة... ومحو الأمية، مثله فى ذلك مثل التعليم بشكل عام»(١٤٦).

وكثيراً ما تثار قضية (الإرادة السياسية) عند الحديث عن حملات محو الأمية،

ولعل من الأصوب هنا أن نستبدل مفهوم الالتزام القومى بمفهوم الإرادة السياسية، وفى الوقت ذاته، يتعين إيلاء اهتمام أكبر لأثر العوامل الأخرى مثل البنى السياسية أو الحماس الثورى. وهذا الاعتبار هو ا لذى يحملنا على التأكيد على أهمية ما يسميه البعض «بالحمية الإيديولوجية» التى كثيراً ما يجد التعبير عن الالتزام السياسى فى أمة من الأمم جذوره فيها. وقد يجد التعبير عن الالتزام القومى طرقا مختلفة كثيرة داخل إطار النظم الاجتماعية التى تمثل هذه الطرق من حيث شدة اختلافها والتى مكن فيها ذلك التزام من إحراز نجاح فى محو الأمية، ومن أوضح الأمثلة، حالة اليابان حين عاشت ـ تأثراً بنفوذ الأمبراطور (ميجى) ـ ثورة ايديولوجية إيجابية حوالى عام ١٨٧٠، فقد كانت فكرته بسيطة، و لكنها كانت فعالة بشكل لا مثيل له، إذ تصدر التعليم قائمة الأولويات، وكانت كلمة السر هى (تعلم). وأسفر ذلك عما هو معروف للجميع، إذ استطاعت اليابان، حتى قبل الحرب العالمية الأولى، أن تباهى بأن معدل انتظام التلاميذ فى مدارسها يضاهى ذلك المعدل المرتفع السائد فى أوربا الغربية(١٤٧).

وتبين التجارب أن حملات محو الأمية التى تجرى داخل إطار وزارة واحدة ـ وزارة التعليم على سبيل المثال ـ تفتقر بصفة عامة إلى المرونة وتواجه المصاعب فى سبيل الحصول على تعاون باقى الوزارات الأخرى معها، فالجهاز الوزارى الذى يتسم ببطء إجراءاته يتعذر عليه تطويع نفسه التطويع الواجب مع العمليات التى تتفاوت فى مدتها ونطاقها والتى تستهدف محو الأمية بين جماعات السكان المتنقلة والتى يصعب الوصول إليها. أما فيما يتعلق بوزارة التعليم فى شكلها التقليدى، فإنه يتعين إنشاء كل شىء، فى مجمله أو فى معظمه، من جديد أو على الأقل إعادة النظر فيه، وهذا أضعف الإيمان. وفى ظل هذه الظروف، يفضل وضع تصور لإقامة بنية شبه مستقلة، إن لم تكن مستقلة، لا تكون عرضة لكافة التعقيدات الإدارية المعهودة، لا سيما فيما يتعلق بالميزانيات ومستلزمات الحملة(١٤٨). ويصل الأمر إلى حد أن أكثر الحملات دقة فى تخطيطها يمكن أن تتقوض إذا ما اضطر القائمون عليها السير فى القنوات البيروقراطية عند القيام بأبسط الإجراءات أو اتخاذ أيسر القرارات. وعلى الرغم من أن المقارنة بين حملات محو الأمية والحملات العسكرية ليس فيها

ما يستدعى الانتباه، فإننا لا نجانب الصواب إذا ذهبنا إلى القول بأن الجيش يجب عليه فى وقت الحرب أن يتحرر من قيود عهد السلام، بالنظر إلى أن المشكلة الأساسية تتمثل فى تدبير مهمة عاجلة، وكثيراً ما تواجه حملات محو الأمية موقفًا مماثلاً وإن كان أقل عجلة والحاحا(١٤٩).

ويتطلب القيام بمجهود قومى كبير لتأمين حاجات التعليم الأساسية للجميع خطة عمل شاملة متعددة القطاعات. ونظراً للرؤية الجديدة للتربية الأساسية المتعددة القطاعات، فقد تختلف خطة العمل عن خطط التربية الماضية أو عن الخطط الحاضرة المحصورة عامة بأنشطة الوزارة المعنية بالتربية النظامية. وستحتاج خطة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية للجميع إلى تبنى أو حتى إلى ضم عناصر تتعلق بالتربية الأساسية الابتدائية أو بأشكال أخرى من التربية الأساسية تتضمنها أية خطة حالية للتربية. وعلى غرار ذلك، سوف يكون على هذه الخطة أن تتمشى وأهداف القطاعات الأخرى (مثل الزراعة والعمل والصحة)، وكذلك الخطة الإنمائية للدولة واستراتيجيتها العامة. وبشكل عام على خطة العمل أن تحدد(١٥٠):

- حاجات التعلم الأساسية المراد تلبيتها بما فى ذلك المهارات المعرفية والقيم والمواقف، وكذلك المعارف المتعلقة بالموضوعات المختلفة.
- الدراسات الخاصة بتقييم النظم القائمة «تحليل المشاكل وحالات الإخفاق والنجاح».
- أساليب تعبئة الدعم من جانب الأسرة والمجتمع المحلى.
- اللغة التى ينبغى استخدامها فى البرامج التربوية.
- وسائل تحسين الطلب على التربية الأساسية والالتحاق واسع النطاق بها.
- الغايات والأهداف المحددة.
- الموارد الرأسمالية والمتكررة الضرورية والتى تحدد مبالغها على النحو الواجب، وكذلك التدابير المحتملة لتقدير جدواها.
- المؤشرات والإجراءات الواجب استخدامها لرصد التقدم المحرز فى تحقيق الأهداف المحددة.

- أولويات استخدام الموارد وتنمية الخدمات والبرامج على المدى الزمنى .
- الفئات ذات الأولوية التى تتطلب تدابير خاصة.
- الترتيبات المؤسسية والإدارية المطلوبة.
- أساليب ضمان الانتفاع المتبادل بالمعلومات بين برامج التربية الأساسية النظامية وغيرها.
- استراتيجة التنفيذ وجدوله الزمنى.

ويشكل التمويل عقبة شهيرة، فمعظم الدول العربية ذات الكثافة السكانية العالية تعانى من مشكلة حقيقية فى تأسيس مدارس تستوعب كل أطفالها فى التعليم الابتدائى، وكل الدولة العربية فيما عدا استثناءات قليلة، كما أشرنا من قبل، لا تخصص ما يكفى لمحو الأمية بين الكبار. ولتجاوز هذه العقبة ظلت الدراسات والتوصيات تدعو إلى أمرين: الأول هو إعطاء أولوية للتعليم الأساسى فى موارد الدولة، والثانى هو أهمية العمل العربى المشترك لتجاوز هذه المشكلة بالذات، باعتبار أن الإنسان العربى طاقة مشتركة بين العرب جميعًا، وأن تنمية هذا الإنسان مسئولية مشتركة بينهم جميعًا(١٥١). وأننا إذ نسلم بهذين الأمرين وندعو إلى العمل من أجل تحقيق تقدم ملموس فيهما، نلفت النظر إلى أمرين آخرين ليسا أقل منهما، وهما(١٥٢):

- خفض الكلفة: والمقصود بها إعادة النظر فى كلفة التعليم الابتدائى ومحو الأمية بما يحقق ترشيد الصرف فيهما، ففى بعض الدول ذات الكثافة السكانية القليلة والموارد العالية يبلغ الإنفاق على المتعلم الواحد حدوداً من الممكن خفضها بصورة حادة دون الإخلال بالمستوى المحقق. كما أن العديد من الدول ذات الكثافة العالية والموارد المحدودة تتوزع الجهات التى تتولى الصرف على محو الأمية بصورة يصعب معها إيجاد كلفة الدراس الواحد. ومن الملاحظات الخاصة بهذا الشأن أن الترشيد ممكن ومطلوب فى تلك الدول بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر فى كثير من الأحيان.

- أن الموارد المتاحة يمكن استخدامها بشكل أفضل بناء على مراجعة حقيقية لأوجه الصرف فى ضوء النتائج المتحققة فى كل وجه من تلك الوجوه.

- التمويل الشعبى: وهو أمر سبقت الدعوة له ولكنه لظروف تاريخية ظلت الاستفادة فيه أقل مما هو متوقع. إن إنشاء الصناديق واستقطاب التبرعات لها بالطرق المختلفة، وإشراك المنظمات والجماعات والأفراد فى جهود محو الأمية، وتحريك المجتمعات المحلية والاستفادة من إمكاناتها، كلها روافد تقلل من الاعتماد الكلى على الدولة فى هذا العمل الحيوى، بل المشاركة الشعبية فى العمل من شأنها أن ترشد التمويل الحكومى وتستفيد به إلى أقصى الحدود إذا تمت فى جو صحى فى معا .

وهناك دعوة موجهة لقادة الفكر وعلماء الدين لإصدار فتواهم على جواز صرف الزكاة لتمكين (المحرومين) من نيل حقهم المعلوم فى المعرفة، وهى فتوى إن صدرت، فتحت آفاقا جديدة للتمويل الشعبى(١٥٣).

وحاجات التعليم الأساسية لليافعين والراشدين، تختلف عنها لدى الأطفال، لا بسبب فارق السن بين المجموعتين فحسب، بل أيضًا لاختلاف حاجات التعلم بالذات وطرق تأمينها. ومع ذلك، قد تكون بينهما بعض النواحى المشتركة من حيث وسائل التعلم الضرورية، فالألفبائية، والتعبير الشفهى، والحسابية، والقدرة على حل المسائل الرياضية تشكل فى عدد من البلدان جزءاً هامًا من برامج تأمين حاجات التعلم الأساسية بالنسبة لبعض اليافعين والراشدين والأطفال على حد سواء. وهذا صحيح على الأخص بالنسبة للذين لم يلتحقوا بأى مرحلة من مراحل التعليم المدرسى الابتدائى، والذين فشلوا فى مواصلته حتى النهاية، والذين أتموا التعليم المدرسى الابتدائى ولم يحققوا المستوى اللازم من الإنجاز التعلمى(١٥٤).

ونظراً للتعقيد والتنوع فى أشكال توفير حاجات التعليم الأساسية لليافعين والراشدين، وعدم إمكانية المقارنة بينهما فى بعض الأحيان، يصبح من الضرورى تعزيز قدرات العاملين فى مجال تصميم البرامج وتوفيرها لتشخيص الأنشطة التعليمية واختبارها وتقييمها. إن تطوير الكفاءة التشخيصية فى كل بلد، أمر ضرورى وينبغى أن يتضمن - بالإضافة إلى تحديد الحاجات الخاصة ووسائل تأمينها

- مجالات التفاعل بين البرامج الخاصة باليافعين والراشدين، وكذلك الأنشطة التعليمية السابقة واللاحقة لكل مشترك. كما لابد للأنظمة الرائدة لاختبار الرامج وتقييم فاعليتها أن تتضمن العوامل المتعلقة بالمدرسين والبرامج التعليمية والمواد والمعدات والإدارة والإنشاءات والكلفة والتمويل(١٥٥).

وإذا كنا قد أكدنا علي أهمية وضرورة (التخطيط) لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى المنطقة العربية، فإنه من المهم إلى حد كبير الاستفادة من تقنيات التخطيط التربوى، بحيث يجىء الأسلوب مناسبا لما هو مطلوب. وباعتبار العالم العربى منطقة مترامية الأطراف تتكون من كيانات متعددة وأقاليم بعضها متسع، يصبح من المناسب الاستعانة بالخريطة المدرسية فى التخطيط الإقليمى، والاستعانة بالخريطة التربوية فى التخيطيط المركزى سواء على المستوى الوطنى أو القومى. ذلك أنه بالرغم من التحسن المطرد الذى طرأ على تقنيات التخطيط، فقد بقى يعانى بعض ألوان النقص والقصور، وربما كان أكثر هذه الألوان إزعاجا اتجاه الأسلوب الشامل فى التخطيط إلى فرض الخطط الوطنية، دون الأخذ بعين الاعتبار المشكلات الإقليمية والمحلية الخاصة. ولذا فقد تزايدت الضغوط من أجل (أقلمة) السلطة التربوية أو جعلها لا مركزية، وطبع عملية التخطيط التربوى بالطابع الديموقراطى، وذلك بالمزيد من الاعتماد على (المشاركة) فيها، ولا سيما على الصعيد المحلى. وفى هذا الإطار ابتدأت التقنية المعروفة (بالخريطة المدرسية) تكتسب أهمية كبيرة، نظراً لما يتوفر فيها - فيما يبدو - من قدرة على تصحيح مواطن القصور التى ظهرت فى الأسلوب الشامل المتبع فى التخطيط، وعلى تسهيل عملية المشاركة فى التخطيط للتعليم بوجه خاص(١٥٦).

والخريطة المدرسية خطة مصغرة للتطوير التربوى على المستوى الإقليمى (الجهوى) أو المحلى، وهذه الخطة يتم تحضيرها فى إطار الخطط الوطنية أو القومية للإنماء الاقتصادى من جهة، وفى إطار الخطة الوطنية القومية للإنماء التربوى من جهة أخرى. ويمكن القول أنه حتى فى غياب هذه الخطط المبكرة، فإن الخريطة المدرسية تكون وسيلة ممتازة فى يد الإدارى التربوى الذى يعمل على الصعيد الوطنى كله أو ما دونه(١٥٧).

ومع ما للخريطة التربوية من قيمة كأداة فى التخطيط التربوى على المستوى المحلى والإقليمى، فإنها تبدو قاصرة عن الإحاطة بجميع جوانب العملية التربوية، ذلك أن النظرة إلى التربية بدأت تتغير وتصبح أكثر شمولية تتضمن جميع النشاطات التربوية التى تتم فى المجتمع، سواء داخل المدرسة أو خارجها، للصغار والكبار، فكثير من الأطفال لا يسعدهم الحظ بالالتحاق بالتعليم النظامى ويحصلون عوضا عنه على تعليم مواز غير نظامى، وآخرون ممن هم فى سن الدراسة يتركون التعليم النظامى ويلتحقون بسوق العمل دون تأهل كاف، فيحتاجون إلى تدريبات علمية وعملية لإتقان أعمالهم، كما يحتاجون إلى مستوى فكرى وثقافى متجدد يواجهون به التطورات الاجتماعية. كذلك يحتاج الذين أتموا دراساتهم النظامية إلى مواصلة نموهم الثقافى حتى يقدروا على ممارسة أعمالهم بطريقة أفضل والعيش فى توافق مع عصر العلم والتكنلوجيا والتغير الاجتماعى السريع. وفى نفس الوقت نمت مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية وإعلامية بحيث صارت فى بعض الحالات أقدر من المدرسة على التربية والتدريب وذلك بحكم ما توافر لديها من إمكانات فنية وبشرية ومالية. ومن هنا بدت التربية واسعة سعة الحياة، مستديمة دوامها. وأصبح التخطيط التربوى مطالبا بأن يتجاوز حدود التعليم النظامى ويدخل فى حسابه أنواع التربية الأخرى غير النظامية التى تحيط بالمدرسة من كل جهاتها. ومع هذا الإتجاه ظهرت فكرة الخطط التربوية(١٥٨).

والخريطة التربوية فى حقيقتها مجموعة من الخرائط، وقد تكون الخريطة المدرسية واحدة منها، وكلها المفروض فيها أن تشخص الواقع التربوى من أبعاده المختلفة داخل المدرسة وخارجها وتكشف عن نواحى القوة والضعف فى هذا الواقع وفق معايير أو مؤشرات معينة(١٥٩). ونظراً لأن التربية لا يمكن رؤيتها فى ضوء نفسها، فإن هذا الأسلوب يلجأ أول ما يلجأ إلى المجتمع الذى توجد فيه هذه التربية وتنتمى إليه فيأخذه بالدراسة والتحليل والتقويم والتنبؤ. ولذلك كانت المعطيات الأولى اللازمة لكل خريطة تربوية هى تلك التى تتعلق بمجتمع التربية فى زمان ومكان معينين، ثم تأتى بعد ذلك المعطيات التربوية نفسها والتى يمكن تصنيفها إلى معطيات تتعلق بالنظام التعليمى ، معطيات تتعلق بسائر الأنشطة التربوية التى لا تنتظم فى

إطار التعليم النظامى، وسائر الإمكانات التربوية المتوفرة والتى يمكن أن تكون لها أهمية فى رسم خريطة المستقبل التربوى لأن المعطيات والبيانات لا تجتمع كيفما اتفق أوبقصد التكديس، وإنما تجمع بقصد استخدامها فى تقدير الحاجات التربوية الأساسية(١٦٥).

وإذا كانت استراتيجية التربية العربية تعمل لإيجاد مجتمع متعلم يخدمه نظام قومى تتماثل فيه عناصر العمل التعليمى من حيث الأهداف المشتركة، والخطط العامة، والسلم بمراحله وبناه، والمناهج الموحدة، ونوعيات نظام كل متماسك يشمل العالم العربى فى نهاية القرن العشرين، فلابد من التنبه فى هذا الشأن إلى خطورة التوحيد التام فى المناهج، ذلك أن هذا التوحيد إذا تجاوز حدوده أفرز تأثيرات سيئة تعوق من نمو التعليم، فالتعليم نبت بيئته ولا يجود إلا فى تربته، وهو كنبات ينمو بأشكال مختلفة ويخرج من كل الثمرات بحسب نوعية المطالب والحاجات(١٦١).

وحتى لا يخرج مبدأ التوحيد عن خطه الوظيفى، يجب أن يقتصر على نوعية الفلسفة القومية التى تتشرب بها المناهج وتحديد مستويات تعليمية، وقيم معيارية، وأطر ثقافية وكفاءات تعليمية، ثم يترك ما عدا ذلك من مسائل تدخل فى صميم تكييف المناهج وفق كل بيئة، والخاصة بنوعية المحتوى التعليمى، ومواد الكتب، وتنظيم الخطط الدراسية، وأشكال التعليم بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات ومطالب الأوساط البيئية المختلفة(١٦٢).

ولقد نظم مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية ورشة عمل شبه إقليمية للخبراء التربويين العرب حول تجديد مناهج التعليم الأساسى للصغار والكبار (دمشق: ١ ـ ٤/ ٤/ ١٩٨٩) يمكن الاهتداء بالدليل الذى انتهت إليه فى هذا الشأن سواء فى مجالات التعليم الأساسى والكفايات فى كل مجال، أو فى مقررات المواد ومضامينها. ويكفينا هنا الإشارة إلى مثالين، أولهما يتعلق بمهارة (القراءة) فى اللغة، حيث يطالب الدليل بأن تتضمن فى مرحلة الأساس تحليل الكلمات والجمل المألوفة من عالم المتعلمين وصولاً إلى قراءة المقاطع والكلمات والجمل، وفى مراحل تالية تتضمن القراءة موضوعات مستمدة مما يتفاعل معه المتعلم يدرب من خلالها على

تحقيق الأهداف المرسومة للقراءة من صحة فى النطق ودقة وفهم وتلخيص ونقد وتوظيف لما اكتسبه من فكر وقيم واتجاهات فى مواقف التعبير(١٦٣).

والمثال الثانى يتعلق بمحتوى التربية المهنية والتقنية واليدوية، حيث اقترح الدليل أن تدرس موضوعات مهنية وتقنية ويدوية ضمن أنظمة متعددة مثل: نظام التقنيات المتعددة أو المدارس المتطورة، أو المدارس الشاملة أو مدارس العمل اليدوى.. إلخ. كذلك يمكن أن تدرس موضوعات محددة اختصاصية لتقنية واحدة أو تقنيات متعددة فى المراحل العليا من التعليم الأساسى للتعليم النظامى للصغار، أما الكبار فيمكن أن يكون التعليم أكثر اختصاصا للتدرب على هواية أو مهنة محددة مفيدة فى حياة الكبير وتسهم فى تعليمه المقصود والعرضى. ويفضل أن تكون الأعمال المحلية اليدوية والمهن الاختصاصية التى يجرى التدريب عليها من البيئة المحلية ومتكاملة معها ومتناسبة مع أعمار المتعلمين وجنسهم وخبراتهم السابقة فى هذا الميدان. وأكد الدليل على أهمية التركيز على الأسس وعلى التدرب على أكثر من تقنية واختصاص واحد حتى يتمكن المتعلم من التكيف مع ظروف التغيرات السريعة التى تحدث فى المستقبل ويستفيد من العناصر المشتركة بين العلوم والتقنيات. ونظراً لتدخل أنظمة المعلومات فى جميع مهن المستقبل وتغير طبيعتها وفقا لتطور أنظمة الحاسب الآلى فى المستقبل، يفضل تشريب المواد المختلفة بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالحاسب وكيفية استخدامه أداة فى التعليم وفى التقنيات الأخرى من أجل دقة عملها وتسريعه وتيسيره(١٦٤).

وغنى عن البيان أن العديد من الأهداف التى يسعى التعليم الابتدائى وتعليم الكبار إلى تحقيقها، تصب فى نهاية الأمر عند (معلم) يتولى التشخيص العملى والتنفيذ الفعلى مما يضفى من غير شك أهمية كبرى على عملية إعداد وتدريب هذا المعلم. وقد اقتضى التوسع الكبير فى تعليم الكبار الاستعانة بفئات مختلفة من المعلمين ليقوموا بتعليم الأميين، ويأتى فى طليعة هؤلاء معلمو المدرسة الابتدائية الذين لم يعدوا لتعليم الكبار وإنما اكتفى بإشراك عدد منهم بدورات تدريبية قصيرة فى مجال مكافحة الأمية. وهذا الحال يقتضى تأهيل المعلمين لتعليم الكبار عن طريق التدريب المناسب. ولما كان التعليم مهنة لها أصولها وأساليبها وتقنياتها التى تختلف

من مستوى تعليمي إلى آخر، ومن عمر إلى آخر، ومن مادة إلى أخرى، وكانت هذه الكفايات تكتسب بالإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، فإن الأمر يستدعى إعداد وتدريب الذين يقدمون على ممارسة التعليم حتى يكتسبوا الكفايات التربوية المهنية المطلوبة. إن معلم المدرسة الابتدائية يمتلك كفايات تعليم تلاميذ المدرسة الابتدائية بسوية تختلف من معلم إلى آخر، لكنه قلما يمتلك كفايات تعليم الكبار لأن هذه الكفايات تختلف قليلاً أو كثيراً عن الكفايات التربوية المهنية اللازمة لتعليم الصغار(١٦٥).

وعند تخطيط التربية الأساسية وإيجاد وتهيئة مناخ سياسات مساند، يجب أن تتوافر الفرص للجميع بين العديد من الشركاء الفعليين والمتوقعين المعنيين بتأمين حاجات التعلم الأساسية، مثلاً: مؤسسات أسرية وجماعية، جمعيات تطوعية، هيئات دينية، إتحادات معلمين، فئات اختصاصيين أخرى، إلى جانب أرباب الأعمال، الصحافة، الأحزاب السياسية، التعاونيات، الجامعات ومؤسسات أخرى، وكذلك سلطات التعليم ودوائر خدمات أخرى فى الدولة (عمل، زراعة، صحة، تجارة، صناعة، دفاع.. إلخ). فهنا يجب أن تعبأ الموارد البشرية والإدارية التى يمثلها هؤلاء الشركاء المحليين بشكل فعال لتؤدى دورها فى تنفيذ خطة العمل. أما المشاركات، فيجب تشجيعها على مستوى محلى وعلى المستويات القطاعية والوطنية لتسهيل المشاورات والتعاون . وتستطيع المشاركات أن تساعد أيضًا على تنسيق الأنشطة واستخدام الموارد بكفاءة أكبر وأن تعبىء الموارد الإضافية حسب الضرورة(١٦٦).

وإذا كان استخدام تكنولوجية الإعلام والاتصال الحديثة داخل أنشطة التربية الأساسية أمراً ضروريًا، فإنه بالإمكان كذلك تنظيم استعمالها فى الإعلام العام بشكل أكثر فاعلية مما هو عليه حاليا، وذلك لدعم أهداف التربية الأساسية، فإن الراديو والتلفزيون والصحافة، إضافة إلى العديد من الأنشطة الشعبية التقليدية، مثل الاحتفالات والمسرح الفولكلورى، تقدم إمكانية هائلة لتأمين التربية الأساسية إلى عامة السكان وإلى فئات خاصة قد يكون من الصعب التوصل إليها. وسيتطلب هذا تعاونا ومشاركة بين المربين وأولئك المسئولين عن مختلف وسائل الإعلام هذه

ليضعوا سوية أنماطا للتعاون وتتماشى مع خطة الدولة للعمل فى التربية الأساسية ومع الجمهور الخاص بكل وسيلة من وسائل الإعلام(١٦٧).

وأخيراً، فإن اتجاه التعاون الإقليمى اتجاه قائم فى النظام الاقتصادى العالمى، وقد أدركت معظم الكيانات الصغيرة أهمية تعاونها فى شكل مجموعات أكبر حتى تستطيع الصمود أمام كيانات مماثلة قدر الإمكان. وقد برز هذا التعاون بشكل ما بين المجموعة الأوربية وبين مجموعات دول أمريكا اللاتينية، وعلى الرغم من توافر الموارد والمقومات الإنمائية فإن مساعى التنمية تواجه مشكلاتها فى الوطن العربى، ذلك أن هذه الثروات البشرية والتمويلية، والثروات الطبيعية من معادن وأراض زراعية ومياه ومراعى وثروات حيوانية، وغيرها من المقومات الأساسية للتنمية، هى فى الواقع متوافرة بمقادير تكاد تكون كافية ومتناسبة مع بعضها على نطاق الوطن العربى، فيما لو كان هذا الوطن يمثل كيانا اقتصاديا متواصلاً. إلا أن هذه الموارد مقسمة قمسة ضيزى، فهى ليست متاحة بمقادير كافية أو متناسبة لدى أى واحد من الأقطار العربية على انفراد، وذلك بفعل التجزئة القطرية وحصانة القيود والحواجز المضروبة على امتداد الحدود الفاصلة بين أقطار الوطن العربى(١٦٨).

ولعل قضية الثروة البشرية تمثل أساسًا لهذا التكامل والتكافل عند النظر إلى التعاون العربى المشترك.

إن النظر إلى الإنسان العربى كثروة يجب الحفاظ عليها وتنميتها هى أولى الخطوات نحو إحداث التنمية الشاملة المتكاملة للوطن العربى، وإذا ما أحكمنا الربط بين تسرب هذه الفئات الهامة من الطاقات البشرية، وبين وقوع أقسام واسعة من هذه الطاقات فى ظلام الأمية، وإذا ما قدرنا حاجة التنمية العربية إلى هذه القدرات الغائبة كلها لأدركنا بوضوح أهمية التعاون العربى المشترك فى تنمية القدرات البشرية والحفاظ عليها(١٦٩).

الهوامش

(١) المؤتمر العالمى حول (التربيـة للجميع) ٥ ـ ٩ مارس ١٩٩٠ جومتيين، تايلاند: تأمين حاجات التعلم الأساسية، رؤية للتسعينات:، نيويورك، ١٩٩٠، ص١.

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٣) المرجع السابق.

(٤) البرنامج الأقليمى لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمـية: وثيقة العمل الرئيسية، عمان، الأردن ١٨ ـ ٢١ يونية ١٩٨٨، مجلة التربيـة الجديدة، مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى البلاد العـربية، عمان، العدد (٤٥) ١٩٨٨، ص١٣.

(٥) عبد الواحد عبد الله يوسف وزميله: الاستراتيجيـات المتناسقة لتعميم االتعليم الابتدائى والقضاء على أمية الكبار، التربية الجديدة، العدد (٣٧) لعام ١٩٨٦، ص٤٣.

(٦) المرجع السابق، ص٤٤.

(٧) البرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى، وثيقة العمل الرئيسية، ص١٤.

(٨) مسارع الراوى: تحليل الأنظمة الـعربية من منظور الوحدة العربية، فى: سعـدون حماد وآخرون: دور التعليم فى الوحدة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٠، ص٥٥.

(٩) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التـعليمى وبنية السياسة التربوية، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٦، ص١٢٧.

(١٠) منير بشـور: اتجاهات فى التربية العـربية، تونس، المنظمة العربيـة للتربية والثقـافة والعلوم، ١٩٨٢، ص٢٥.

(١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجة تطوير التربية العربية، تونس، ١٩٧٩، ص٣١٧.

(١٢) أبو الفتوح رضوان: منهج المدرسة الابتدائية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٣، ص٢١.

(١٣) المرجع السابق، ص٢٢.

(١٤)المرجع السابق، نفس الصفحة.

(١٥) المرجع السابق، ص٢٣.

(١٦) الإعلان العالمى حول (التربية للجميع)، ص٣.

(١٧) المرجع السابق.

(١٨) المرجع السابق، ص٥.

(١٩) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى، ص١٣٧.

(٢٠) وهيب إبراهيم سمعان دراسات فى التربية المقارنة، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٥٨، ص٢٠١.

(٢١) المرجع السابق، ص٢٠٣.

(٢٢) المرجع السابق، ص٢٠٨.

(٢٣) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعلمى، ص١٣٨.

(٢٤) سعيد إسماعيل على: معاهد التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٦، ص١٥٤.

(٢٥) المرجع السابق، ص١٥٩.

(٢٦) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، القاهرة، النهضة المصرية ١٩٣٨، ص١٤٧.

(٢٧) سعيد إسماعل على: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص١٠٢.

(٢٨) مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية (ديسمبر ١٩٥٤ ـ يناير١٩٥٥) بالاتفاق مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية: تعليم المرحلة الأولى فى مصر، القاهرة، ١٩٥٤، ص٢٦.

(٢٩) المرجع السابق، ص٣٠.

(٣٠) المرجع السابق، ص٣٥.

(٣١) ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٤٩، ص٩٨.

(٣٢) منير بشور: اتجاهات فى التربية العربية، ص٣١.

(٣٣) ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، ص٢٠٩، ٢١٠.

(٣٤) منير بشور: اتجاهات فى التربية العربية، ص٣٢.

(٣٥) حولية الثقافة العربية، السنة الأولى، ص٥٤.

(٣٦) منير بشور، ص٣٢.

(٣٧) عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون: نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧، ص١٤٢.

(٣٨) بشور، ص٣٣.

(٣٩) ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الثالثة، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٥٣،

(٤٠) رأفت غنيمى الشيخ: تطور التعليم فى ليبيا فى العصور الحديثة، بنغازى، دار التنمية للنشر والتوزيع، ١٩٧٢، ص١٩٥.

(٤١) ساطع الحصرى، حولية الثقافة العربية، السنة الثالثة، ص٤٠٩.

(٤٢) ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، السنة الخامسة، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٥٧، ص٢٤٩، ٧٩١.

(٤٣) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى، ص١٣٩.

(٤٤) ر. ف. ديرون: فلسفة التعليم الابتدائى، ترجمة سعد مرسى أحمد، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٠، ص٤٦.

(٤٥) المرجع السابق، ص٥٠.

(٤٦) أبو الفتوح رضوان: منهج المدرسة الابتدائية، ص٦.

(٤٧) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٤٨) محمود عبد الرازق شفشق وآخرون: المدرسة الابتدائية، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦.

(٤٩) المرجع السابق، ص٢٨.

(٥٠) المرجع السابق، ص٢٩.

(٥١) عدنان الأمين: الآثار الاجتماعية لتعليم الابتدائى ومحو الأمية، مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٦)، لعام ١٩٨٩، ص٤٨.

(٥٢) الإعلان العالمى حول التربية للجميع، ص٤.

(٥٣) المرجع السابق، ص٥.

(٥٤) المرجع السابق، ص٦.

(٥٥) خير الدين حسيب وآخرون: مستقبل الأمة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨، ص١٨٦.

(٥٦) المرجع السابق، ص١٨٧.

(٥٧) سعد الدين إبراهيم (محرر): مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩، ص٥٦.

(٥٨) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٥٩) على الدين هلال وآخرون : العرب والعالم، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨، ص٣٧٦.

(٦٠) المرجع السابق، ص٣٧٧.

(٦١) اليونسكو: التنمية والتربية فى الوطن العربى(١٩٧٠ ـ ١٩٨٤)، مجلة التربية الجديدة العدد (٤٢) لعام ١٩٨٧، ص٩٨.

(٦٢) المرجع السابق، ص٩٩.

(٦٣) حسان محمد حسان: فى فلسفة المدرسة الابتدائية، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (تحرير: سعيد إسماعيل على)، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، المجلد السابع، ١٩٨١، ص٤.

(٦٤) المرجع السابق، ص٥.

(٦٥) سعد الدين إبراهيم وآخرون: المجتمع والدولة فى الوطن العربى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨، ص٢٠٢.

(٦٦) المرجع السابق، ص٢٠٤.

(٦٧) المرجع السابق، ص٢٠٥.

(٦٨) محمد جواد رضا: التربية والتبدل الاجتماعى فى الكويت والخليج العربى، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٥، ص٢٦.

(٦٩) أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى، ص٦٦.

(٧٠) هذا الجزء الاحصائى كله مستخلص من مجلة التربية الجديدة، العدد/ ٤٥، ص٦٢ وما بعدها.

(٧١) محمد أحمد الغنام: مستقبل التربية فى البلدان العربية، مجلة التربية الجديدة، العدد الثانى، عام ١٩٧٤، ص٢٤.

(٧٢) المرجع السابق، ص٢٦.

(٧٣) وثيقة العمل الرئيسية لاجتماع كبار المسئولين عن التربية والتعليم فى الدول العربية (عمان/ الأردن ٢٢ ـ ٢٦ يونيو ١٩٨٧)، التربية الجديدة، العددان (٤٠/ ٤١) عام ١٩٨٧، ص٣٠.

(٧٤) ناصر بوشوشي: هل تحقق الدولة العربية إلزامية التعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٠ التربية الجديدة، العدد (٩) عام ١٩٧٦، ص١٢.

(٧٥) محمد أحمد الغنام: تعليم الأمة العربية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٦٩، ص٥٩.

(٧٦) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٧٧) محمد عابد الجابرى: السياسات التعليمية فى أقطار المغرب العربى، عمان، منتدى الفكر العربى ١٩٩٠، ص٢١.

(٧٨) المرجع السابق، ص٢٢.

(٧٩) المرجع السابق، ص٣١.

(٨٠) المرجع السابق، ص٨٨.

(٨١) المرجع السابق، ص١٠٢.

(٨٢) المرجع السابق، ص١٢٠.

(٨٣) المرجع السابق، ص١٤٣.

(٨٤) وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية: تطوير وتحديث التعليم فى مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، القاهرة، يوليو ١٩٨٠، ص٣٥.

(٨٥) المرجع السابق، ص٣٦.

(٨٦) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المكتب الفنى للوزير: السياسة التعليمية فى مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٥، ص١٢.

(٨٧) المرجع السابق، ص٣٥.

(٨٨) منير بشور: إتجاهات فى التربية العربية، ص١٠٧.

(٨٩) المرجع السابق، ص١٠٧.

(٩٠) المرجع السابق، نفس الصفحة.،

(٩١) المرجع السابق، ص١٠٨.

(٩٢) محمد جواد رضا: سياسات التعليم فى الخليج العربى، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩، ص٣٤.

(٩٣) عبد العزيز عبد الله الجلال: تربية اليسر وتخلف التنمية، الكويت، سلسلة (عالم المعرفة ـ ٩١)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، يوليو ١٩٨٥، ص٥٧.

(٩٤) المرجع السابق، ص١٧٦.

(٩٥) محمد جواد رضا: سياسات التعليم فى الخليج العربى، ص٣٤.

(٩٦) سعاد خليل إسماعيل: سياسات التعليم فى المشرق العربى، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩، ص١٧٥.

(٩٧) المرجع السابق، ص٧٨.

(٩٨) منير بشور، اتجاهات فى التربية العربية، ص٧٧.

(٩٩) المرجع السابق، ص٧٨.

(١٠٠) سعاد خليل إسماعيل: سياسات التعليم فى المشرق العربى، ص١٦٥.

(١٠١) محمد السعيد عبد المقصود: تعميم التعليم الابتدائى وبعض المشكلات التى يواجهها فى البلاد العربية، فى: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ٠مشكلات التعليم الابتدائى وانعاكاساتها على مشكلة الأمية فى الوطن العربى)، القاهرة، ١٩٧٧، ص٧٧.

(١٠٢) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(١٠٣) المرجع السابق، ص٧٨.

(١٠٤) الصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٥، ص٣٣.

(١٠٥) موريس صليبا: الإهدار التربوى ومعالجته فى إطار بيداغوغية جديدة، مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٢)، عام ١٩٨٧، ص٧١.

(١٠٦) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(١٠٧) أندريه سماك : الإهدار الكمى للتعليم الابتدائى فى البدان العربية، مجلة التربية الجديدة، العدد (١١)، عام ١٩٧٧، ص٧٧.

(١٠٨) المرجع السابق، ص٧٨.

(١٠٩) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(١١٠) محمود قمبر: ظاهرة التسرب فى التعليم الابتدائى، والعوامل المؤثرة فيها فى البلاد العربية، فى (مشكلات التعليم الابتدائى..)، ص١٠٩.

(١١١) المرجع السابق، ص١١٠.

(١١٢) وثيقة العمل الرئيسية للبرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية، التربية الجديدة، العدد/ ٤٥، ص٢١.

(١١٣) المرجع السابق، ص٢٢.

(١١٤) محمد أحمد الغنام: مستقبل التربية فى البلدان العربية، ص٢٦.

(١١٥) المرجع السابق، ص٢٧.

(١١٦) محيى الدين صابر: الأمية: مشكلات وحلول، بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٧٦، ص٦٩.

(١١٧) المرجع السابق، ص٧٠.

(١١٨) على حمداش وزميله: العمل فى محو الأمية: النظرية والممارسة عمان، مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى البلاد العربية بالاشتراك مع جامعة قطر، ١٩٨٧، ص١٥.

(١١٩) المرجع السابق، ص١٦.

(١٢٠) التربية الجديدة، العدد (٤٥): التطور الكمى للتعليم الابتدائى ومحو الأمية فى المنطقة العربية، تحليل احصائى، ص٧٧.

(١٢١) المرجع السابق، ص٧٨.

(١٢٢)المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى: اليوبيل الفضى (٥٣ ـ ١٩٧٨)، مركز سرس الليان فى ربع قرن، ص٩.

(١٢٣) المرجع السابق، ص١٠.

(١٢٤) هاشم أبو زيد الصافى: الأمية فى الوطن العربى، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩، ص٤٧.

(١٢٥) مركز سرس الليان فى ربع قرن، ص٤٣.

(١٢٦) المرجع السابق، ص٤٨.

(١٢٧) المؤتمر الإقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية (الإسكندرية) (ج.ع.م) ١٠ ـ ١٨ أكتوبر ١٩٦٤: التقرير النهائى، سرس الليان، مركز التدريب على تنمية المجتمع فى العالم العربى، ١٩٦٥، ص٧.

(١٢٨) المرجع السابق، ص٨.

(١٢٩) مركز سرس الليان فى ربع قرن، ص٧٦.

(١٣) أبرز المؤتمرات العربية المعقودة والاستراتيجيات والتوصيات الصادرة حول تعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الدول العربية (٥٤ ـ ١٩٨٧)، التربية الجديدة، العدد (٤٥)، ص٤٦.

(١٣١) المرجع السابق، ص٤٧.

(١٣٢) وثيقة العمل الرئيسية، المرجع السابق، ص١٥.

(١٣٣) هاشم أبو زيد الصافى، الأمية فى الوطن العربى، ص١٩٣.

(١٣٤) المرجع السابق، ص١٩٥.

(١٣٥) عبد الفتاح جلال وآخرون: استراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى الوطن العربى، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، ١٩٧٦، ص١٤٥.

(١٣٦) المرجع السابق، ص١٥٠.

(١٣٧) محيى الدين صابر: الأمية، مشكلات وحلول، ص١٤٢.

(١٣٨) المرجع السابق، ص١٤٤ ـ ١٤٥.

(١٣٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: تطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار فى البلاد العربية، بغداد، ١٩٨٤، ص٩٤.

(١٤٠) محيى الدين صابر: الأمية، مشكلات وحلول، ص٣١٠.

(١٤١) المرجع السابق، ص٣١١.

(١٤٢)المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: المفهوم الحضارى للأمية، بغداد، ١٩٨٥، ص١٠٣.

(١٤٣) الصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص٤٤.

(١٤٤) المرجع السابق، ص٤٥

(١٤٥) المرجع السابق، ص٤٦.

(١٤٦)على حمداش وزميله: العمل فى محو الأمية، ص٣٠.

(١٤٧) المرجع السابق، ص٣١.
(١٤٨) المرجع السابق، ص٣٢.
(١٤٩) المرجع السابق، ص٣٣.
(١٥٠)المؤتمر العالمى حول (التربية للجميع): تأمين حياجات التعلم الأساسية، ص٥٥.
(١٥١) هامش أبو زيد الصافى: الأمية فى الوطن العربى، ص٢٢٤.
(١٥٢) المرجع السابق، ص٢٢٥.
(١٥٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(١٥٤) تأمين حاجات التعلم الأساسية، ص٥٥.
(١٥٥) المرجع السابق، ص٥٦.
(١٥٦) جايمس ماك كيب: الخريطة المدرسية، أسلوب فى التخطيط الأقليمى للتربية، مجلة التربية الجديدة، العدد الخامس، ع ام ١٩٧٥، ص٤٥.
(١٥٧) المرجع السابق، ص٤٦.
(١٥٨) مصطفى الزعتري: الخريطة التربوية، أسلوب جديد فى التتخطيط المحلى، التربية الجديدة، العدد (١٢)، عام ١٩٧٧، ص٦٢.
(١٥٩) المرجع السابق، ص٦٣.
(١٦٠) المرجع السابق، ص٦٤.
(١٦١) محمود قمبر: تعليم الكبار، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ٣٩٠.
(١٦٢) المرجع السابق، ص٣٩١.
(١٦٣) مجلة التربية الجديدة، العدد (٤٧)، عام ١٩٨٩، ص١٢٦.
(١٦٤) المرجع السابق، ص١٢٩.
(١٦٥) أنطون حبيب رحمة: تخطيط تدريب معلم المدرسة الابتدائية ليكون معلمًا للصغار والكبار، مجلة التربية الجديدة، العدد (٣٩)، عام ١٩٨٦، ص٨٦.
(١٦٦) تأمين حاجات التعليم الأساسية، ص٧٦.
(١٦٧) المرجع السابق، ص٧٦.
(١٦٨) الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص١٥٩.
(١٦٩) المرجع السابق، ص١٦٠.