الفصل الثالث

واقع تعليم الكبار فى الوطن العربى

إذا كانت الإستراتيجية عملية نتطلع فيها إلى المستقبل، فإن عملية هذا التطلع تقتضي الانطلاق من معطيات الواقع حتى لا تجيء تطلعات المستقبل فى صورة «أحلام» مغرقة فى تفاؤل يتجاوز «الحقائق» ولا تجيء تحليقًا نحو سماء لا يطار لها على جناح ولا يُسعى على قدم.

واستقراء معطيات الواقع لا يستهدف «جلد الذات» ولا البكاء على الإطلال وبث روح اليأس والأسى، وإنما هى بغية تغييره وتطويره وتجاوز مشكلاته.

....ومازالت الأمية مستمرة:

عبر كثيرون عن اعتقادهم بأن «محو الأمية» مجال هام وباب رئيس من مجالات وأبواب تعليم الكبار، ونحن إذ نثنى على هذا الرأى نزيد عليه قولنا أن «محو الأمية» هو «الباب الرئيسى» لتعليم الكبار أيا كان المعنى الذى نستند إليه سواء بالنسبة «لمحو الأمية»، أو «لتعليم الكبار»، ذلك أننا لو تأملنا جيدا هذا المصطلح الأساسى «تعليم الكبار» فسوف نلحظ بسهولة أن شقه الأول هو «تعليم»، وأن المحصلة النهائية لعملية محو الأمية هى «تعليم»... وهكذا لا نستطيع أن نتصور إمكان قيام جهود لتعليم الكبار إذا ظلت معدلات الأمية أو أعداد الأميين المطلقة مرتفعة.

ومن هنا تجيء ضرورة استقراء واقع الأمية كشفا أساسيا لبيان الدواعى والبواعث الدافعة إلى قيام استراتيجية لتعليم الكبار.

وهنا لابد من المصارحة بضعف الجانب الاحصائى فى وصف هذا الواقع، وقصور البيانات عن الوفاء بمتطلبات الدراسات المطلوبة فى هذا الجانب، وإذا استقرأنا الاحصاءات الدولية فسوف نجد أن ثلاثة أرباع الأميين فى العام ١٩٩٠ موجودون فى عشرة بلدان هى: الهند، والصين، وباكستان، وبنجلاديش، ونيجيريا واندونيسيا، والبرازيل، ومصر، وايران، والسودان، حيث بلغت جملة الأميين فى

العـالم ٩٤٨ مليـونا[١]. فهـنا نلاحظ أن بلدين عربيين ضـمن هذه البلدان العـشرة. وبطبيـعة الحال فـهناك جهود تبـذل لمحو الأميـة، لكن فيـما يبدو فـإن أعداد السكان الكبـيرة، والمناطق الريفـية والنائيـة الواسعة، والمـساحة الكبـيرة قـد تقلل من أثر هذه الجهود.

وفى عـام ١٩٧٠، بلغ عدد الأمـيين فى الدول العربيـة قرابة ٥٠ مليـون أمى، أى بنسبـة ٧٣٪ من مجـموع السكان العرب الذين بلغـوا من العمـر ١٥عاما ومـا فوق. وعلي الرغم من أن معـدل الأميين انخفض إلى ٤٨,٧٪ فى عام ١٩٩٠، فـإن العدد المطلق ارتفع إلى ٦١ مليونا، وذلك نتيجة لزيادة عـدد السكان. وتشير دراسة البيانات الإحصائية المتاحة والاسقاطات المتعلقة بها إلى أنه إذا لم تتخذ تدابير فعالة لتغيير هذا الوضع، فإن عـدد الأميين يصبح ٦٦ مـليونا فى سنة ٢٠٠٠[٢]، وفى عـام ١٩٩٠، كانت نسبـة النساء تبلغ ٦٢٪ من هذا العدد الإجمالى، وهناك خطر حـقيقى أن يظل ٥٠٪ من النساء من بين الكبار أميات فى عام ٢٠٠٠.

ولو نظرنا إلى فـئات الأميين فى المجـتمع العـربى لوجدنا أنهم ينتـمون إلى ثلاث فئات رئيسية هى:.

- الفـئة الأولى وتشـمل الأفراد الذين فـاتتهـم فرص التـعليم فى المدارس الابتدائيـة بسبب ظروفهم الاقـتصادية والاجتماعـية المتردية وبسبب عجز الدولة وتقـصيرها عن تقديم التعليم لهم فى سن المرحلة الابتدائية.
- الفـئة الثانيـة: وهي فئة المتـسربين من الأطفـال ممن يتركـون المرحلة الابتدائيـة قبل نهايتها لأسباب اقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية.
- الفئة الثالثة: وهى فـئة المرتدين إلي الأمية بعد أن محيت أميـتهم الأولية ولم يتابعوا التعليم على المـستوى الوظيفى، كـما تشمل هذه الـفئة المتسـربين من مراكز مـحو الأميـة فى مرحلتى الأسـاسي والتكميلى، والذين انقطعـوا عن الدراسة لأسـباب تربوية تتعلق بغياب المنهج العلمى المتكامل فى عملية محو الأمية وعدم نشوء علم يلم بأصـول العـمليـة التـربوية للكبـار بالاضـافة إلـي الأسبـاب الاجـتـماعـيـة والاقتصادية[٣].

وإذا كانت كثيـر من الدول العربية قد وضعت خططا لمحو الأمـية فى كل منها إلا أن استقراء لهذه الخطط، يكشف عما يلى:

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

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

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

لقد تخلينا مثلاً عن هدف محو الأمية الأبجدى لنأخذ بالهدف الوظيفى أو الحضارى مجاراة لصيغ التقدم حتى ننفى عن أنفسنا تهمة التخلف، دون أن يكون انتقالنا هذا نتيجة تطور طبيعى يستهدف تحسين الكيف. إن التحسين الكيفى لا يأتى إلا فى مرحلة تالية حين نحقق نجاحا كميا أكيدا واسع النطاق وفى مستوى الجو الأبجدى(٥).

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

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

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

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

الإمكانات الفنية والمادية ولا المدى الزمنى المحدد، إنما قد يكون غير ملزم لفرد سواء على مستوى المتعلم أو المعلم، وبهذا يكون إحباطا فى التشريع بالرغم من كل الطموحات التى حققها التشريع[٦].

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

فالمرأة الأمية هى الأقل حظا فى الانتفاع بما يتيحه المجتمع من خدمات، وهي الأقل قدرة على الاتصال بمصادر المعرفة اللازمة للعمل.

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

وطبقا لبيانات اليونسكو بلغت نسبة الأمية فى الوطن العربى فى كل السكان الكبار (١٥ سنة فما فوق) فى عام ١٩٩٠، ٤٨,٧٪، وبلغت نسبة الأمية بين الذكور ٣٥,٧٪، على حين أنها بين الأناث ٦٢٪، وتشير بيانات أخرى إلى أن عدد الأميين فى الفئة العمرية ١٥ ـ ٤٥ سنة بلغ (فى عام ١٩٩٠) ٤٣ مليون أمى بمعدل ٤٤٪ من بينهم ١٥ مليونا من الذكور، ٢٨ مليونا من الأناث.

وتشير التوقعات إلى أن عدد الأميين فى الوطن العربى إذا كان سيصبح سنة (٢٠٠٠) ٦٥,٨ مليونا أى بنسبة ١,٣٨٪، فإن نسبة الذكور فى الوقت الذى تبلغ فيه ١,٢٧٪، تبلغ نسبة الأناث الأميات ٤,٤٩٪[٧]!!

ويعترض تعليم الفتيات الكثير من العوائق التى تمنعهن من الالتحاق بالمدارس نهائيا أو تؤدى إلى عدم ا نتظام دوامهن، مما يدفع بهن إلى الانضمام إلى جيش

الأمين، ويلقى مسئولية كبيرة على عاتق المسئولين عن تعليم الكبار لإعطائهن أولوية وخاصة بالنسبة للقاعدة الأساسية وهى «محو الأمية».

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

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

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

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

.التشريع: عدم النص على التعليم الألزامى فى التشريعات الوطنية، أو بقاء القوانين الخاصة بالإلزام دون تفنيذ.

أوجه قصور فى التعليم النظامى:

نشأت الأنظمة التعليمية المعاصرة فى القرن التاسع عشر فى بعض الأقطار العربية تأثراً بنظم التعليم الأوربية، واستجابة لرغبات الحكام فى سد حاجات الجيش والدواوين، ونقلاً عن بعض أهدافها وأساليبها، مما يمكن تسميته «بالتعليم المستحدث» تمييزاً له عن التعليم الأصلى الذى تأثر بالتراث وخضع لبعض التحريف فى العصور الأخيرة، وجاء الاستعمار ليضفى كثيراً من مطالبه وتأثيراته على تلك النظم المستحدثة، فكانت فى بدايتها تمثل الأنظمة المفروضة التى لا تلائم مجتمعاتها فى أهدافها وخصائصها، وإنما أخذت محاولات الإصلاح تسرى إليها جزئيا من أثر حركات التحرر والاستقلال ومن أثر تطور الاتجاه العروبى فى الوطن العربى عامة، فطرأت عليها تطورات ملحوظة خلال العقود الأخيرة.

وبملاحظة تطور التعليم الابتدائي (الأساسى) خلال الفترة ١٩٧٥ ـ ١٩٩١ فى المنطقة العربية نجد الآتى(٩):

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

ـ مازالت قدرة دول المنطقة على إلحاق كافة أطفال الفئة العمرية بالتعليم الابتدائى غير متوافرة.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ـ باستثناء جيبوتى وليبيا حيث يشكل عدد الإناث الملتحقين بالتعليم التقني والمهني حوالى ثلث العدد الإجمالى، فإن التحاق الإناث فى الدول الأخرى في هذا النوع من التعليم أقل من٥٠٪، وفى عمان واليمن أقل من ١٠٪، ولا توجد إناث ملتحقات بهذا التعليم فى كل من قطر والامارات العربية.

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

وفى التعليم العالى يلاحظ (١٤):

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

* على الرغم من زيادة أعداد الملتحقات الإناث ظل التفاوت فى معدلات الالتحاق الإجمالية بين الجنسين قائمًا.

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

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

* حوالى ٥٠٪ أو أكثر من الطلبة الدارسين فى الخارج من السعودية والكويت وقطر والإمارات ملتحقون بمؤسسات التعليم العالى فى الولايات المتحدة.

وبخصوص نسبة التلاميذ لكل معلم، نلاحظ(١٥):

ـ فى التعليم الابتدائى تقل هذه النسبة عن ١/ ٢٠ فى كل من البحرين والكويت وليبيا وقطر والسعودية والإمارات وتزيد فى كل من جيبوتي وموريتانيا والسودان واليمن عن ١/ ٣٠.

أما في التعليم الثانوى فهناك دولة واحدة تقل فيها النسبة عن ١/ ١٠ وست دول ١/ ١٠ـ ١/ ١٤ و٨ دول ١/ ١٥ ـ ١/ ١٩ وأربع دول ١/ ٢٠ ـ ١/ ٢٤ ودولة واحدة أكثر من ١/ ١٤ـ ١(١٦).

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

ـ تشير المعلومات إلى أن الإنفاق فى المرحلة الابتدائية يتراوح حاليا بين ٢٦٪

(البحرين) و٥٨٪ (جيبوتى)، وأن انخفاضًا ملموسا قد حدث فى الإنفاق التعليمى فى هذه المرحلة فى موريتانيا.

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

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

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

وبخصوص إسقاطات المستقبل، فإن ما يهمنا هنا بصفة خاصة هو التعليم الابتدائى الذي هو قاعدة التعليم عامة فمن لن يلتحق به، سيشكل جمهوراً أساسيا لجهود تعليم الكبار، وهنا نلاحظ[١٨]:

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

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

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

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

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

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

وعموما يتوقع استمرار التفاوت القائم فى التحاق الجنسين بالتعليم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحلول القرن الحادى والعشرين، علي الرغم من أن الفجوة بين الذكور والأناث بالنسبة لمعدلات الالتحاق ينبغى أن تضيق.

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

- بالنسبة للفئة العمرية ٦ ـ ١١، يتوقع ثبات عدد غير الملتحقين حتى عام ٢٠٠٠ فى حدود ٩ ملايين طفل، إلا أن عددهم سوف يزيد إلى ١٣ مليون عام ٢٠٢٥ فى حين أن نسبتهم سوف تظل ثابتة (٢٢٪) من حجم الفئة العمرية.
- وبالنسبة للشباب من فئة ١٢ ـ ١٧ غير الملتحقين، يتوقع أن تزيد أعدادهم من ١٥ مليون فى الوقت الحاضر إلي ٢٧ مليون سنة ٢٠٢٥، إلا أن نسبتهم سوف تنخفض قليلاً من ٤٩٪ إلى حوالى ٤٦٪ من السكان من الفئة العمرية.

هذا من الناحية الكمية.

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

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

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

وتفاعلت هذه الأحوال فى الأنظمة التربوية مع الأحوال الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المدن، فكان بين الجانبين تبادل للتأثيرات، فهى اتجاهات تلائم مطالب الفئات الميسورة التي تنأى عن الأعمال ذات المهارات الفنية والتطبيقية وتعلى شأن الأعمال التى تستند إلي النظريات والكتابات ا للفظية.. وتجلى ضعف الملاءمة بين المتخرجين مع مطالب العمل فكان النقص الكبير فى الأطر الفنية المتوسطة ، وكان في ذلك دلالة علي انعزال المؤسسات التربوية عن مجتمعها.

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

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

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

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

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

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

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

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

أ- يفتقرون إلى الكفاءة التقنية الدقيقة المطلوبة، و

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

جـ ـ تنقصهم المرونة اللازمة لتقبل تجديد تدريبهم عند اللزوم.

ويفضل الكثيرون استخدام عـاملين لا تتوافر لديهم مهارات عالية، مما يمكنهم من المحافظة على هامش تنافسى فى السـوق بسبب المرتبات الضئيلة التي يدفعـونها، كما يمكنهم أن يدربوا العمـال غير المهرة بما يتـفق والمواصفات المحددة المطلوبة، فـيعززوا بذلك ولاء العاملين لمؤسساتهم.

ومن المفارقات التى تظهـر فى عدد متزايد من الحالات التى توجد فـيها إمكانيات عمل من هذا النوع، أن المنقطعين باكـرا عن الدراسة يكسبون ميـزة، من حيث فرص العمل، على الـذين يواصلون تعليمهـم، فهم فى كفـاحهم للبقـاء، ينمون مـهاراتهم العملية، وتحدوهم إرادة أكـبر فى متابعة برامج تدريبية أثنـاء العمل ويدينون بالعرفان لما يتاح لهم من فرص العمل.

مشكلات وعقبات أمام جهود تعليم الكبار:

لعل أهم ما يقـابلنا هنا هو تلك الظلال التى ألقاها التعـليم النمطى المعروف على تعليم الكبار، فمن حيث العملية التعليمية، ما يزال تعليم الكبار، فى مجتمعاتنا، عالة على نظريات التعليم العام وطرائقه ووسائله، حـيث تعليم الكبار ـ وخاصة في مجال محـو الأميـة ـ بالأسلوب الذى يتـعلم به الصغـار ابتداء من مكان التـعليم (فـصول مكافحة الأمية)، ومن معلم المدرسة الابتدائية، ومن المناهج التى تشتمل علي كثير من المفهومـات والتصورات التى يتعرض لهـا الصغار، إلى الطرق، وإلى عمليـة التقويم والامتحانات، وإلى شهادة التحرر من الأمية... إلخ.

والذى يعنينا فى هذا المقام، فيما وراء هذه «الإشارات»، هو أن نشاط تعليم الكبار فى المجتـمع العـربى، أصـيب بحـول، وهو يمد ببـصره، فـى كل خطوة إلى التـعليم النظامى المتدنى، فـتأثر به، إلى درجة التـوحد معـه، مع اختلاف وارد فى بنائهـما، مما قعـد معه عن الـنمو والتطور باختـراع منهج تربوى واجتـماعى يتفق مـع طبيعـته وأهدافه، ويتكامل به مع التعليم العام، يخصبه به، كما ينتفع به هو من معطيات ذلك التعليم(٢٣).

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

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

كذلك فليس هناك مفهوم واضح لتعليم الكبار يشمل جميع المؤسسات العاملة فى الميدان، ويحدد لكل منها الدور الذى تقوم به، ففي كثير من الأحيان يستعمل تعليم الكبار مرادفا لمحو الأمية، وبذلك يصبح الكل مساويا للجزء ومحو الأمية مترددا بين الصغار والكبار، والثقافة الجماهيرية يضطرب نشاطها بين التعليم والتثقيف، وبين الثقافة الرفيعة والثقافة الجماهيرية وبين أسلوب التثقيف ومضمونه.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وتعانى مؤسسات تعليم الكبار وبرامجه قصوراً عن الوفاء بحاجات الملايين من أبناء الشعب العربى. فبالرغم من كثرة هذه البرامج وتعددها، فلا زالت الملايين من أبناء هذا الشعب لا تجد لها مكانا فى أى من هذه البرامج، فأين البرامج الخاصة بأنصاف المتعلمين من خريجى مراكز محو الأمية والمدارس الابتدائية، وأين البرامج الموجهة إلى سكان المجتمعات الجديدة، والعمال الموسميين والمهاجرين من الريف إلى المدينة أو من بلد إلى بلد عربى آخر، بل أن البرامج الموجودة نفسها لا تصل خدماتها إلا إلى عدد يسير من ملايين الناس الذين ينبغى أن تخدمهم. وبرامج الأمية والثقافة الشعبية والدراسات التكميلية وغيرها من البرامج دليل واضح على صدق هذا الحكم.

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

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

ولقد قيل عن معلم الكبار بأنه شخص واحد فى عدة أشخاص، وهذا يعنى أنه بجانب إعداده التربوى، ينبغى أن يكون ملما بالجوانب الأساسية المتعلقة بالمتعلم الكبير ـ نفسيته، خصائصه الجسمية، طرق تدريسه، بيئته الاجتماعية والحضارية، ودوافعه.. إلخ.

وبخصوص الحد الأدنى من الشروط التى لابد من توافرها، فهناك تقارب بين البلدان العربية بهذا الشأن، إذا أن معظم البلاد العربية تتبع نظام تكليف معلم المدرسة الابتدائية للتدريس فى مراكز وصفوف محو الأمية، كعمل إضافى، لقاء مكافآت يقررها النظام، فقد تكون على أساس عدد الحصص التي يدرسها أو قد تكون بأجر شهرى مقطوع. و يمكن أن نشير بهذا الصدد إلى أن هناك أنظمة فى بعض دول العالم تتبع فى دفع مكافآت للمعلمين على أساس عدد الأميين الذين تمكن من تعليمهم وأوصلهم إلى مرحلة إنهاء الأمية. ولا نظن أن بلداً عربيا قد أخذ بهذا المبدأ. كما أن هناك من يرى أن محو الأمية عمل وطنى شعبى ينبغى أن يكون تطوعيا، ويكافأ العاملون الجادون فى هذا الميدان مكافأة معنوية. وفى هذا تجاوز عن معطيات الواقع البشرى حيث تحتل المكافأة المادية ركنا أساسيا فى التحفيز إلى العمل وإجادته(٣٠).

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

- فيعد الوقت أحد العوامل الحاكمة وخاصة إذا ما ارتبط بالمستوى الاقتصادى، فالأفراد الذين لديهم وقت للتعليم قد لا يتوافر لديهم فائض مادى، كما أن الأفراد الذين لديهم فائض مادى، قد لا يتوافر لديهم الوقت للاشتراك فى برامج تعليم الكبار.
- وهذا يعنى أن القدرة المالية لها دورها الهام، خاصة إن كثيراً من برامج تعليم الكبار مكلفة إذا استثنينا جهود محو الأمية التى تقدم غالبا، مجانية، أما ما يتعلق ببرامج تعليم الكبار الأخرى فهى تقدم نظير أجر وقد لا يستطيعها كثيرون.
- والسن له دوره فى مدى إقبال/ إحجام الكبار عن التعليم، حيث أن فرصة صغار

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

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

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

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

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

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

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

الجهد العربى المشترك:

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

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

وإذا كان الرسول ﷺ وقومه يلتزمون بقواعد الدين التى جاء بها القرآن عند تدبير شئونهم، فإن القرار فيما لم يرد فيه نص قرآنى ينبغى أن يقوم على الشورى وفقا للآية ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ﴾ ومبدأ الشورى ـ وما ينطوى عليه من معان ومواقف تربوية ـ مبدأ ينبغى أن يلتزم به المسلمون فى أى مكان وفى أى زمان ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾. ليس هناك مجال لأوصياء أو متحكمين، وإجماع الأمة على رأى يكتسب من القدسية ما يجعله تشريعا دينيا ينبغى الالتزام به(٣٨).

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

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

وليس للمعرفة حد تنتهى عنده أو يصير الإنسان عنده غنيا عن المعرفة، فمهما حصل الإنسان من العلم، فإن ما يجهله أكثر مما يعرفه، وفى الآية ﴿وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً﴾، ومن ثم كان على المسلم أن يدعو ربه ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾.

ويجد الباحث فى تعليم وتعلم ا لكبار فى الإسلام أن هذا التعليم والتعلم، بمختلف مستوياتهما ـ كانا يجريان فى كل مكان، و كانا غالبين على كل نشاط

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

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

لكن الأمة العربية بعد عدة قرون من الازدهار والتسيد الحضارى دخلت فى جب التخلف الذى من أبرز علاماته انتشار الجهل، حتي إذا بدأت إرهاصات الوعي وتباشير اليقظة منذ أوائل ا لقرن التسع عشر كان لابد أن يكون التعليم هو أبرز ساحات النضال وأوسع ميادين الكفاح، فأصبحت (الأمية) هى العدو الذى لا يقل خطراً عن الاحتلال، فهى سبب له وهى أيضا نتيجة. وتعليم الكبار بمفهومه الواسع يتصدى لمحو الأمية الأبجدية فى مرحلتها الأساسية، ويمتد بعد ذلك ليتصدى لمواجهة

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

ويمكن بصفة عامة أن نقول أن مفهوم تعليم الكبار قد يكون له فى البلاد التى تعانى من مشكلات الأمية الإبجدية إتجاهات تتركز على مواجهة هذه المشكلة التي تستنفذ بفداحتها كل الجهود، فلا تكاد تترك منها إلا القليل لمواجهة الحياة المعاصرة إلى التكيف مع أفكار العصر السياسية والاجتماعية ومع إيقاع الحياة المتغيرة ومن المشاركة فيها إنتاجا وارتفاقا وعلاقات.

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

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

أ. فبالنسبة للمنظمات الدولية: عقب الحرب العالمية الثانية كان من الطبيعى أن ينص ميثاق اليونسكو على أن «الحروب تتولد فى عقول البشر، ففى عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام».

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

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

ففى سنة ١٩٤٨ قامت هيئة اليونسكو بناء على اقتراح من حكومة (هايتى)

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

وفى إبريل سنة ١٩٥٢ عرضت الحكومة المصرية على هيئة اليونسكو أن ينشأ المركز الدولى الثانى للتربية الأساسية فى البلاد العربية، وأن تكون مصر مقرا له، وقد افتتح المركز بالفعل فى ٢٠/ ١/ ١٩٥٣، قائمًا على فلسفة للتربية الأساسية تجعلها 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 اكتسابهم المعلومات والمهارات التى تمكنهم من التحسين المطرد لأحوالهم المعيشية، ومن المشاركة بفعالية أكبر فى التطوير الاقتصادى والاجتماعى لمجتمعهم المحلى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وكذلك «أنه ينبغى أن تتمتع المرأة العربية بحقها الواضح الصريح فى التعليم، وينبغى أن تهيأ لها جميع الفرص التى تمكنها من ممارسة هذا الحق»(٥٣).

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

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

ولما كان واضحا أن هناك نقصا صارخا فى قيادات العمل في تعليم الكبار فقد تقرر فى ١٩٧٥ إقامة مركزين لإعداد وتدريب هذه القيادات أحدهما أقيم في ليبيا، والآخر فى البحرين، وإن كان هذان المركزان قد صفيا بعد ذلك.

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

ـ اقتراح استراتيجة لمحو الأمية وتعليم الكبار على مستوى الوطن العربي وتنفيذ الخطط والبرامج التى تقرها المنظمة في هذا المجال وعقد وتنظيم الحلقات الدراسية والدورات التدريبية وفقا لهذه الخطط والبرامج.

ـ اقتراح عقد مؤتمرات دورية للمسئولين والمهتمين بمحو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية.

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

ولعل الدافع الرئيسى لهذا التطوير، هو ما لاحظه مؤتمر الإسكندرية الثانى لتقويم برامج محو الأمية (١٩٧١)، إذ لاحظ(٥٦):

- عدم توافر الكفاءات البشرية الكافية لوضع الخطط وتنفيذها.
- عدم توافر الدراسات الخاصة بالتخطيط لمحو الأمية.
- عدم وجود موازنة خاصة لمحو الأمية فى بعض البلاد العربية، وأن حجم الميزانيات حيث توجد، ما يزال دون المستوى المطلوب.
- عدم اهتمام المؤسسات الإنتاجية والنقابات والجمعيات باعتماد مخصصات لمحو الأمية فى ميزانياتها.
- نقص الكفاءات المتخصصة فى جوانب العمل المختلفة (تخطيط، إحصاء، مناهج، مواد، بحوث، تدريب).
- عدم استكمال تشريعات محو الأمية فى البلاد العربية.
- نقص الاهتمام بمسألة الحوافز.
- لا تستند برامج محو الأمية فى بعض البلاد العربية إلى منهج تعليمى مناسب.
- أن الكتب المستخدمة تشوبها أوجه قصور كثيرة.

وهنا ما زلنا نلاحظ أن ميدانا واحداً فقط من ميادين تعليم الكبار ألا وهو (محو الأمية) هو الذى يحظى بالاهتمام.

لكن الملاحظ أن التعامل مع مفهوم الأمية قد تعمق واتسع بحيث نستطيع أن نقول أنه كاد أن يرادف مفهوم تعليم الكبار نفسه، إذ نظر إلى الأمية على أنها لم تعد مشكلة فردية تخص المواطن الأمى وحده، وإنما هى ظاهرة اجتماعية تخص الفرد والمجتمع على حد سواء. فأمية الفرد تتمثل فى جهله القراءة والكتابة ومبادىء الحساب، وأمية المجتمع تمثل فى التخلف والتقليدية وعدم القدرة على مواكبة المتغيرات المتلاحقة فى عصر التكنولوجيا الحديثة، وأن مكافحة الأمية لا تعتبر عملية تعليمية مجردة تستهدف الفرد وحده وإنما هى عملية حضارية وتعليمية(٥٧).

وبرغم الإيجابيات التى لا تنكر للحلقات الدراسية التى عقدت والندوات والدورات التدريبية وورش العمل، إلا أن هناك عددا من السلبيات التى شابتها، نشير إليها فيما يلى(٥٨):

- عمومية التوصيات والاقتراحات وتكرارها.

- تشخيص خاطىء - أحيانا - لأسباب ظاهرة التسرب.

- فقدان التنسيق بين الأجهزة العاملة في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، وبين أجهزة الإعلام والمنظمات الجماهيرية.

- عدم اشتراك بعض الدول العربية فى هذه اللقاءات.

وقد عانت البرامج التدريبية مما يلى[٥٩]:

* لم تكن أسس اختيار المتدربين واضحة دوما.

* لم تتنوع برامج التدريب لتواجه أى تفاوت فى مستويات المتدربين بحيث ينتهى تدريبهم بالتقارب بينهم.

* القصور فى النواحى التطبيقية والميدانية أحيانا.

* لم تحظ الوسائل التعليمية من حيث التدريب العملى علي استعمالها أو إنشائها بنصيب يتكافأ مع أهميتها.

* قليلاً ما توافرت المراجع المتصلة بمحو الأمية وتعليم الكبار والمراجع العامة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع... إلخ، لأن هذا يساعد فى الوصول إلى رفع مستوى المتدربين وزيادة كفاءتهم كمعلمى كبار.

وفى ديسمبر ١٩٧٩ وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على النظام الأساسى للصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وذلك «لتمويل مشروعات وبرامج محو الأمية وتمويل هذا الصندوق من القادرين ماديا وبشريا ويتم من خلاله تقديم العون لمن هم أقل قدرة، وتحددت أهداف الصندوق فى أنها «المساهمة فى تمويل خطط إلزامية التعليم الابتدائى ومشروعات محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى فى إطار الاستراتيجية العربية لمحو الأمية».

وإذا كان اسم الصندوق يتعلق «بمحو الأمية وتعليم الكبار» إلا أن مجال «محو الأمية» استمر مسيطرا على كافة أنشطة تعليم الكبار، ولعل تأملاً بسيطا في المادة الثانية من النظام الداخلى للصندوق ما يرجح ذلك، فقد ورد فيها[٦٠]:

«فى سبيل تحقق الأهداف الواردة فى المادة الثانية من النظام الأساسى، يتولى الصندوق المهام التالية:

١ـ الإسهام فى إيفاد الخبراء إلى الدول العربية لمساعدتها فى الدراسة ووضع السياسات والتشريعات والتنفيذ والمتابعة والتقويم للمشروعات التى تهدف إلى إلزامية التعليم ومحو الأمية.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ـ مناشدة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين فى إدخال مادة تعليم الكبار فى مناهجها.

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

ـ تنمية الفكر العربى فى مجال تعليم الكبار عامة إحياء للتراث وترسيخا لقيمه ومبادئه ومواجهة للمشكلات المعاصرة وابتكار الحلول لها، نظريا وتطبيقيا، وتفاعلاً مع الفكر الإنسانى ومتابعة اتجاهات التجديد السليم فيه وتوثيق صلتها بالخصائص والأهداف القومية.

ـ العمل على تطوير مؤسسات تعليم الكبار فى الوطن العربى عامة بدءاً من محو الأمية وانتهاء بالتعليم العالى إرساء على الأسس التربوية والعلمية السليمة وتنويعا لنموذجها وتكيفها للحاجات الحضارية المتجددة وتمكينا للمواطن عامة من الانتفاع بها وجعلها سبيلاً لتحقيق مبدأ التربية المتكاملة المستديمة للإنسان العربى وتمكينه من النمو المتواصل والابداع.

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

لكن مشروع الخطة فند وجهة النظر هذه، بأنه لا الاعتبارات الإنسانية المحضة ولا المردود الاجتماعى والاقتصادى والثقافى والسياسى لتعليم الكبار مما يسمح بتأصيله أو التهاون فيه ويعفى الدولة من مسئولياتها في 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 ظلال الجهل خلافا لمطالب العدالة والمساواة ومطالب التنمية والتقدم، فهذه الموازنة 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.

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

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

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

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

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

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

١ـ تبادل وسائل الخبرات والمنح بين الدول العربية فى مجال التدريب المهنى وخاصة فيما يتعلق بالتجارب الناجحة والرائدة التى تجرى كل منها تحقيقا للتعاون المنشود فيما بينها.

٢ـ إنشاء مراكز لتخريج المدربين للاستفادة منهم على مستوى الوطن العربى.

٣ـ إعداد حلقات دراسية تجمع الكفايات العربية المتناثرة للعمل على النهوض بمستوى التدريب المهنى.

٤ـ الاستفادة من الجهود والمساعدات والخبرات من الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بشئون التدريب المهنى والاطلاع على التجارب الناجحة التى قامت بها.

التجارب القطرية:

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

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

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

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

المحافظات، ولكننا لاحظنا نفس الملاحظة التى أشرنا إليها مرات عدة وهى أن العمل غالبا، إن لم يكن دائمًا، ما كان ينصب على جانب «محو الأمية» وحده.

وعندما أنشىء المجلس القومى للتعليم ليشكل مجلسًا استشاريا لرئيس الجمهورية أنشأ شعبة لمحو الأمية وتعليم الكبار قامت بعدد غير قليل من البحوث والدراسات التى عكست وعيا بأن تعليم الكبار هو نمط لنظام تعليمى مواز للتعليم النظامى وأن له أهدافا محددة تتلخص فى تزويد رصيد الدولة من القوى البشرية بألوان من الثقافة والمعرفة، وإكسابه مهارات وخبرات وتأهيل متطور، تشكل فى مجموعها الحاجات الأساسية لدفع عجلة التنمية من جهة وتحقيق فائدة الأفراد من جهة أخرى»(٧١).

لكن الشعبة أُلغيت بعد ذلك.

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

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

ولمواجهة الحاجات المتزايدة لمشروعات وخطط التنمية، قامت وزارة الصناعة بالاشتراك مع الوزارات الأخرى بإنشاء أكثر من مائة مركز للتدريب المهنى، وهذه المراكز تأخذ المدربين فيها من الشباب المتعلمين الذين لا يستطيعون، لسبب أو لأخر، مواصلة تعليمهم الرسمى، ويريدون أن يلتحقوا بإحدى المهن، فى هذه المراكز يحصلون على كل من نوعى التدريب: النظرى والعملى فى مختلف المهن، ويتكون تدريبهم النظرى، من بين موضوعات أخرى، الموضوعات التى تتصل بمبادئ العلوم

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

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

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

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

ومنذ أن توقفت اليونسكو عن تمويل المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان، تحول إلى مركز اقليمى يسير على نفس الطريق.

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

وفى أواخر الأربعينات انتقلت الحركة من حيزها الضيق بجزيرة أم جر إلي مشروع الجزيرة لتجد لنفسها مجالاً واسعا وتربة خصبة في قرى (المشروع) وقد

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

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

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

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

وفى سنة ١٩٦٠ أنشىء المركز القومى للتعليم الوظيفى للكبار فى مدينة (شندى).

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

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

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

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

١ـ مقررات طويلة تؤدى إلى دبلومات وشهادات فى: الرعاية الاجتماعية ـ التربية الريفية ـ علوم المكتبات ـ الإحصاء ـ الإعلام والثقافة والعلاقات العامة ـ الإدارة العامة وإدارة التوظيف.

٢ـ مقررات قصيرة عن: التعاون والتنمية الريفية ـ إدارة الأعمال ـ محاسبة التكاليف ـ تدريب محضرى المعامل ـ تدريب قادة الشباب ـ الثقافة العمالية ـ إرشاد زراعى.. إلخ.

واجتمعت عدة جهود تضم معهد الدراسات الإضافية بجامعة الخرطوم وإدارة تعليم الكبار بوزارة التربية وبعض العاملين فى ميدان تعليم الكبار وعدد من الشخصيات التى لها اهتمام بهذا النوع من النشاط التربوى لتتمخض عن قيام «اتحاد تعليم الكبار السودانى» سنة ١٩٦٤(٨٠).

ومن المشروعات الأخيرة (١٩٩٣) «مشروع تعليم اليافعين بالجهد الشعبى» الذى استهدف الفئة العمرية من (٨ ـ ١٤) سنة ممن لم يسبق لهم الالتحاق بمرحلة الأساس فى التعليم النظامى أو الذين تسربوا من المرحلة فى وقت مبكر، مع التركيز على النساء.

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

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

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

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

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

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

وخوفا من ارتداد المتخرجين فى مراكز محو الأمية إلى الأمية بعد فترة زمنية من تخرجهم فقد صدر قرار بافتتاح (المدارس الشعبية) ملزما بالدوام فيها[٨٦]:

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

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

وقد أجريت بالفعل بعض الدراسات والبحوث التى أضافت إلى الفكر التربوى الخاص بتعليم الكبار[٨٧].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وقد تم وضع خطة خمسية (٩٠/ ٩١ ـ ٩٤/ ١٣٩٥هـ/ ٧٠/ ٧١ـ ٧٤/ ١٩٧٥م)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أما الإتحاد العام للفلاحين فهو الذى يتولي مهمة أمية الفلاحين.

وهناك كذلك اتحاد شبيبة الثورة والإتحاد الوطنى لطلبة سوريا اللذان يساهمان فى حملات التوعية.

ولنقابة المعلمين دور أساس فى تأمين معلمين ومدارس والإشراف والمتابعة[١٠١].

وفى يونيو ١٩٨٣ وضع «مشروع خطة لمحو الأمية وتعليم الكبار فى إطار المواجهة الشاملة للأمية الإبجدية والحاضرين» والتى استهدفت[١٠٢]:

١ـ استكمال خطة التعليم الإلزامى باستيعاب كل الأطفال فى سن (٦ ـ ١٢) فى التعليم الابتدائى.

٢ـ محو أمية المواطنين فى الفئة العمرية ١٣ ـ ٤٥ سنة أبجديًا وحضاريًا.

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

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

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

وشهدت سوريا مشروعًا تجريبيًا فى منطقة الغوطة الشرقية لدمشق لتنمية القطاع النسائى حيث كانت نسبة الأمية تزيد عن ٨٧٪ بين النساء، فضلاً عن أن المرأة فى هذه المنطقة تساهم فى الأعمال الزراعية مع زوجها بشكل محدود، حيث البيئة بصفة عامة متخلفة ،والمرأة منعزلة لا تقوم بأى نشاط اجتماعى واقتصادى، هذا فى الوقت الذى تنتشر فيه المصانع بهذه المنطقة بالقرب من المساكن ووجود أعمال إنتاجية مناسبة للمرأة[١٠٤].

٦.**الكويت**: ظهرت إرهاصات العمل فى مجال محو أمية الكبار على وجه التقريب منذ سنة ١٩٥٠ حيث كانت هناك جهود تطوعية وبأجر فى هذا المجال ولكن على نطاق ضيق شملت المستخدمين فى المدارس، والمرضى فى المصحات ومراكز تدريب الشرطة والمركز الثقافى العمالى حيث كان برنامجه يهدف إلى محو أمية العمال قبل التحاقهم بمركز التدريب المهنى(١٠٥).

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

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

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

وقامت بعض مشروعات وجهت لفئات بعينها مثل مشروع إعداد رجال الجيش للحصول علي شهادات محو الأمية سنة ١٩٧٥، ومشروع محو أمية سائقى الأجرة سنة ١٩٧٤، ومشروع محو أمية العاملين فى أجهزة الدولة سنة ١٩٧٥.

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

وكانت خطة وزارة التربية ـ فى بادىء الأمر ـ الاكتفاء بمرحلة محو الأمية التى تعادل نهاية الصف الرابع الابتدائى كحد أدنى لمحو أمية الفرد وعرفوه بـ «المستوى الوظيفى»، إلا أن عملية تعليم الكبار قد اكتسبت بعداً جديداً، عندما أتاحت الوزارة الفرصة لمن يتخرج فى فصول محو الأمية متابعة الدراسة فى المرحلة المتوسطة ثم الثانوية(١٠٩).

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

وفى الحادى عشر من يناير ١٩٨١ صدر المرسوم الأميرى بالقانون رقم (٤) بشأن تطبيق محو الأمية الإلزامى فى الكويت.

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

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

«يجب أن يحل مشكل محو الأمية علميا وبكل رصانة، وذلك طبقًا للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتميز بها بلادنا فى المرحلة الراهنة.. وبناء على ذلك فإنه لا ينبغى أن نتصور أن مهمة تعليم الكبار عملية منعزلة فى حد ذاتها، بل ينبغى أن ترتبط ارتباطا وثيقًا بتربية الكبار الدائمة وبتكوينهم المدنى والتقنى والمهنى بصفة خاصة»، كذلك أكد على أن عملية محو الأمية وتعليم الكبار لا تهدف إلى تعليم القراءة، والكتابة فقط، بل تهدف إلى نشر الثقافة التقنية والعلمية قبل كل شىء..»، وأشار إلى ضرورة «أن نعلم أن عملية محو الأمية لا يرجع إلى إدارة واحدة، بل هو عمل يشارك فيه حسب الإمكان أو المستوى الثقافى جميع الذين يحملون مسئولية فى البلاد أو بالنسبة لإخوانهم». ثم تكون فى نفس العام ١٩٦٤ المركز الوطنى لمحو الأمية.

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

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

- يقتضى نظامًا تربويًا كاملاً، منسجما ومدمجا يسمح بإمكانية تلبية الرغبات الفردية اعتباراً لمتطلبات المجتمع الذى عليه أن يواجه بالخصوص النمو السريع للتطور العلمى والتكنولوجى، وكذلك المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.

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

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

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

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

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

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

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

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

٤ـ تراجع موقع مشكلة الأمية فى البرامج الحكومية ومساعدات المنظمات والهيئات الدولية سيما وأن الاستعمار الفرنسى قد خلف إرثا ثقيلاً فى المجال الثقافى والتعليمى.

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

٦ـ ضعف روح التطوع عند فئة المثقفين أمام صعوبات الحياة اليومية والواقع الاقتصادى الصعب وانغماسهم فى الحياة الاستهلاكية.

٨.المغرب: ورث المغرب عن العهد الاستعمارى تركة مثقلة من التخلف الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى، ومن جملة ما واجهه مشكلة الأمية التى كانت متفشية بين جماهير الكبار نتيجة سياسة استعمارية متعمدة كانت تستهدف إبقاء الشعب بين أحضان الجهل وحرمانه من فرصة التعليم والثقافة، وهكذا توجهت الجهود إلى سبيلين(١١٦):

أ ـ وقف تيار الأمية من منابعه، وذلك بتعميم التعليم وجعله إلزاميا.

ب ـ تتبع أثار الأمية بين الأوساط الشعبية عن طريق تنظيم حملات محو الأمية.

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

وشهدت المغرب جهوداً ملحوظة فى هذا المجال(١١٧):

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

ـ أما على المستوى الإقليمى فيمكن الاستشهاد بالحملة الإقليمية لبنى ملال فى إطار

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

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

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

- أنه لم يقع التخطيط المسبق لبعض هذه الحملات وإنما غلبت عليها التلقائية.
- أن هذه الحملات الوطنية اعتمدت كوسيلة محو الأمية الأبجدية التى تكتفى بتلقين الأميين الكتابة والقراءة والحساب دون أن تربط هذا بالتنمية الاجتماعية ورفع مستوى الأمى مهنيا باستثناء بعض التجارب.
- افتقارها إلي تجنيد جميع الطاقات حكومية أو غير حكومية.
- قلة الأطر الكفأة المدربة تدريبًا خاصا لأن ميدان تعليم الكبار ميدان صعب ومعقد سيكولوجيا وتربويا واجتماعيا ومهنيا.

وقد كان لبرامج محو الأمية الكبار مكانها ضمن المخططات التنموية:

أ- مخطط التنمية الثلاثى ٧٨ - ١٩٨٠.

ب - المخطط الخماسى ٨١ - ١٩٨٥.

جـ ـ الحملة المركزة لسنتى ٨٦ ـ ١٩٨٧.

د ـ مخطط مسار التنمية الاقتصادية والاجتماعية ٨٨ ـ ١٩٩٢.

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

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

- رعاية الفتاة داخل مراكز التربية والتشغيل رعاية أخلاقية وإسلامية. ووقايتها من الانحرافات والضياع، ومن سوء التربية والتوجيه.
- إتاحة الفرصة لها لمواصلة تعليمها المدرسى ومحاربة أميتها.
- توجيه اهتماماتها، وتوظيف هذه الاهتمامات، واستغلالها فى النواحى القروية والاجتماعية.
- وضع البرامج التربوية التي تسير بمقتضاها الحركات التعليمية داخل مراكز التربية والتشغيل فى سنوات محدودة، وفى حصص أسبوعية معروفة.
- خلق المجالات الخارجية للراشدات وذلك عن طريق تكوين تعاونيات تعنى بتدبير وترويج الإنتاجات البدوية أو إنشاء جمعيات وطنية للإحسان والبر أو للتوجيه والإرشاد.

الهوامش

(١) مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية (مترجم): التربية للجميع، الوضع الراهن والإتجاهات السائدة، عمان، ١٩٩٥، ص٨.

(٢) اليونسكو: التربية من أجل التنمية: مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، المؤتمر الخامس لوزارة التربية والوزراء والمسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية، القاهرة، (١ ـ ١٤/ ٦/ ١٩٩٤) ص١٣.

(٣) محيى الدين صابر: الأمية، مشكلات وحلول، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٧، صفحات متفرقة.

(٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية.

(٥) محمود قمبر: تعليم الكبار، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥، ص٢٢٤.

(٦) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، الكويت ١٣ ـ ١٧/ ٤/ ١٩٨٠.

(٧) اليونسكو: تطور التربية فى الدول العربية: احصاءات واسقاطات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية، القاهرة (١ ـ ١٤/ ٦/ ١٩٦٤).

(٨) كرستينا شليبونسكا: محو أمية نساء الريف فى العالم الثالث، اليونسكو ١٩٩٣، ص٧١.

(٩) تطور التربية فى الدول العربية، ص٢١.

(١٠) المرجع السابق، ص٢٢.

(١١) المرجع السابق، ص٢٥.

(١٢) المرجع السابق، ص٣١.

(١٣) المرجع السابق، ص٣٤.

(١٤) المرجع السابق، ص٣٧.

(١٥) المرجع السابق، ص٤٩.

(١٦) المرجع السابق، ص٥٠.

(١٧) المرجع السابق، ص٥٦.

(١٨) المرجع السابق، ص٦٢.

(١٩) المرجع السابق، ص٦٤.

(٢٠) محمد أحمد الشريف وآخرون: استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٧٩، ص ص١٦٩ ـ ١٧٠.

(٢١) ندوة تطوير التشريعات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار.

(٢٢) اليونسكو: التعليم من أجل التنمية، ص١٩.

(٢٣) محيى الدين صابر، الأمية، مشكلات وحلول، ص١٣٩.

(٢٤) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٢٥) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، الندوة الدولية لتعليم الكبار والتنمية، التقرير النهائى، سرس الليان، ديسمبر ١٩٧٥، ص١٧.

(٢٦) المرجع السابق، ص٤.

(٢٧) محيى الدين صابر، الأمية، مشكلات وحلول، ص١٤٦.

(٢٨) التقرير النهائى للندوة الدولية، ص١٤.

(٢٩) المرجع السابق، ص٣٠.

(٣٠) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص١٧١.

(٣١) إبراهيم محمد إبراهيم: تعليم الكبار ومشكلات العصر، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠، ص٤٧.

(٣٢) المرجع السابق، ص٤٨.

(٣٣) نبيل أحمد عامر: بحوث تعليم الكبار فى المنطقة العربية، مجلة تعليم الجماهير، يناير ١٩٨١، ص١٥.

(٣٤) المرجع السابق، ص١٦.

(٣٥) وائل أمين القاضى: دور المؤسسات فى التربية غير النظامية فى الوطن الفلسطينى، تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٩٣، ص١٦٢.

(٣٦) المرجع السابق، ص١٦٤.

(٣٧) أحمد حسن عبيد: الإسلام وتعليم الكبار، مجلة (آراء)، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، العددان الأول والثانى، ١٩٧٦، ص٩٥.

(٣٨) المرجع السابق، ص٩٦.

(٣٩) المرجع السابق، ص٩٧.

(٤٠) المرجع السابق، ص١٠٠.

(٤١) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار (آرلو) (١٩٦٦ ـ ١٩٩٣)، تونس ١٩٩٣، ص٥.

(٤٢) محيى الدين صابر، ص١٢٥.

(٤٣) المرجع السابق، ص١٢٦.

(٤٤) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، اليوبيل الفضى (١٩٥٣ ـ ١٩٧٨). سرس الليان، ١٩٧٨، ص٩.

(٤٥) محمود رشدى خاطر: المركز الدولي للتربية الأساسية فى العالم العربى، مجلة التربية الأساسية، العدد الأول، يونية ١٩٥٣، ص١٧.

(٤٦) اليوبيل الفضى، ص٤٣.

(٤٧) المرجع السابق، ص٧٠.

(٤٨) المرجع السابق، ص٧٨.

(٤٩) التقرير النهائى، ص٢٢.

(٥٠) المرجع السابق، ص٤٥.

(٥١) لم تكن قد أنشئت بعد.

(٥٢) المؤتمر الإقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية، الإسكندرية، ١٠ ـ ١٨/ ١٠/ ١٩٦٤، التقرير النهائى، مركز التدريب على تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان، ١٩٦٥، ص٦٦.

(٥٣) المرجع السابق، ص٧.

(٥٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ١٩٧٧، ص١١.

(٥٥) المرجع السابق، ص ص٢٢ ـ ٢٣.

(٥٦) آرلو ١٩٦٦ ـ ١٩٩٣، ص١١.

(٥٧) الجهاز العربى، ص٣١.

(٥٨) المرجع السابق، ص٤١.

(٥٩) المرجع السابق، ص٤٢.

(٦٠) صالح عزب: الصندوق العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العددان ٢٣، ٢٤ سبتمبر ١٩٨٣، ص٢٩.

(٦١) على فهمى: أهمية القرار السياسى فى الحملة الشاملة لمحو الأمية، فى: الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تطوير التشريعات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص٢١٨.

(٦٢) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار فى الدول العربية، القاهرة، ١٩٧٥، ص٨.

(٦٣) تطوير التشريعات، ص ص ١٧، ١٨.

(٦٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، اللقاء العربى من أجل السعى لإنشاء الاتحاد العربى لتعليم الكبار، بغداد ١٩٨١، ص١٩.

(٦٥) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، مشروع خطة محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائى، بغداد، ١٩٨٥، ص٤٥.

(٦٦) المرجع السابق، ص٤٦.

(٦٧) بيان مؤتمر الإسكندرية الخامس، تعليم الجماهير، العدد ٣٦، ديسمبر ١٩٨٩، ص١٥.

(٦٨) المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية): التقرير النهائى لحلقة التدريب المهنى للمنتهين من مختلف مراحل التعليم فى البلاد العربية، القاهرة، ١٩٧٣.

(٦٩) المرجع السابق، ص٣٠.

(٧٠) إبراهيم محمد إبراهيم: حركة تعليم الكبار فى مصر، الانجلو المصرية، د.ت، ص١٦.

(٧١) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، محو الأمية وتعليم الكبار، خطط ودراسات، سلسلة، مصر حتى عام٢٠٠٠، (القاهرة)، ١٩٨٠، ص٩٤.

(٧٢) محمد جمال نوير: التنسيق بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى، تعليم الجماهير، العددان ٣٣ ـ ٣٤ سنة ١٩٨٨، ص١٢١.

(٧٣) محمود رشدى خاطر، تعليم الكبار فى مصر، تعليم الجماهير، (العددان ٢٣، ٢٤)، ١٩٨٣، ص٢٩٦.

(٧٤) جمال الدين إدريس: تجربة تعليم الكبار بمشروع الجزيرة، آراء السنة الثانية، ١٩٧٨، العدادن الثالث والرابع، ص٩٣.

(٧٥) محمود رشدى خاطر: من تجارب الأمم الأخرى فى مكافحة الأمية، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى، سرس الليان، ١٩٦٢، جـ١، ص٤٣٧.

(٧٦) المرجع السابق،جـ٢، ص١٦.

(٧٧) يس أحمد عبد الواحد: المركز القومي للتعليم الوظيفى للكبار (شندى)، مجلة آراء، ١٩٧٨، العددان الثالث والرابع، ص٧٧.

(٧٨) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص٦٤.

(٧٩) على محمد فضل: دور الجامعات فى تعليم الكبار (الخبرة السودانية)، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، اليوبيل الفضى (٥)، سرس الليان، ١٩٧٩، ص٨.

(٨٠) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: اللقاء العربى من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربى لتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨١، ص١٣٧.

(٨١) الإتحاد العام لنساء العراق، بالتعاون مع الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، حلقة دراسية حول: آفاق تطوير ا لمرأة العراقية، بغداد ٢٤ ـ ٢٧/ ١/ ١٩٨١، ص٢٠٣.

(٨٢) تشريعات محو الأمية، ص٨٥.

(٨٣) المرجع السابق، ص٨٦.

(٨٤) محمد أحمد الغنام: الاستراتيجية الجديدة لمحو الأمية وتعليم الكبار فى العراق، فى: مؤتمر بغداد لمحو الأمية الالزامى (مايو ١٩٧٦)، التقرير النهائى، وزارة التربية، ص١١٥.

(٨٥) أحمد كامل حميد: المدارس الشعبية، تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٧٩، ص٢٨.

(٨٦) المرجع السابق، ص٢٠٩.

(٨٧) عبد الحسين الزويلف: البحوث فى الحملة الوطنية الشاملة، تعليم الجماهير، العدد ١٨ ـ يناير ١٩٨١ ص٢٥٥.

(٨٨) آفاق جديدة لتطوير المرأة العراقية، ص٣٧٠.

(٨٩) عبد الجليل يونان وأبو طالب محمد/ واقع التعليم المستمر، فى جامعة بغداد، تعليم الجماهير، العددان ٣٣ ـ ٣٤، يونية/ ديسمبر ١٩٨٨، ص١٥٩.

(٩٠) دراسة على الآلة الكاتبة بعنوان: الثقافة الشعبية بالمملكة العربية السعودية، ١٩٧١، ص٥.

(٩١) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التعليم الابتدائى بين الأمس واليوم، الرياض، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩، ص٥٥.

(٩٢) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، خطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار فى المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤، ص ص ١ ـ ٣.

(٩٣) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص٥٤.

(٩٤) المرجع السابق، ص٥٧.

(٩٥) المملكة العربية السعودية، برامج التعليم والتدريب للتنمية الريفية فى المملكة، تقرير مقدم من وفد المملكة لحلقة دور التعليم فى التنمية الريفية فى البلاد العربية، استنسل، إبريل ١٩٧٤، ص١.

(٩٦) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، بغداد، ١٩٨١، ص٢٢٥.

(٩٧) إدارة محو الأمية، وزارة الثقافة السورية، دور الأجهزة الشعبة فى حقل محو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (٢٢) سبتمبر ١٩٨٢، ص٢١١.

(٩٨) تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ص٥٧.

(٩٩) المرجع السابق، ص٧٦.

(١٠٠) مجلة آراء تقرير موجز حول واقع التخطيط لمحو الأمية بسوريا، العدد الرابع، ١٩٧٧، ص٦٧.

(١٠١) دور الأجهزة الشعبية، صفحات متفرقة.

(١٠٢) هاشم أبو زيد صافى: الأمية فى الوطن العربى، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٨٩، ص١٥١.

(١٠٣) غادة الجابى: دور الاتحاد النسائى العام فى محو الأمية، تعليم الجماهير، يناير ١٩٨٠، ص١٨٥.

(١٠٤) تعليم الجماهير، يناير ١٩٨١، ص١٩١.

(١٠٥) صالح عزب، الحملة الوطنية لمحو الأمية الالزامى، بدولة الكويت، تعليم الجماهير، العدد ٢١ يناير ١٩٨٢، ص٦٩.

(١٠٦) دولة الكويت، وزارة التربية، جهود دولة الكويت فى محو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٣.

(١٠٧) عبد المحسن حمادة، تعليم الكبار فى الكويت وتدريبهم، د. ن، ١٩٧٩ ص٨٥.

(١٠٨) المرجع السابق، ص٩٥.

(١٠٩) ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، ص٢٣٠.

(١١٠) المرجع السابق، ص٢٣١.

(١١١) تعليم الجماهير، سبتمبر ١٩٧٩، ص١٩٧.

(١١٢) تركى رابح: مشكلة الأمية فى الجزائر، تعليم الجماهير، العدد ١٩٠، مايو ١٩٨١، ص٣٠٧.

(١١٣) تعليم الجماهير، العددان ٣٣ ـ ٣٤ يونية ـ ديسمبر ١٩٨٨، ص٢١٨.

(١١٤) الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: تطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار فى البلاد العربية، الخرطوم، ١٩٨٣، ص٢٠٤.

(١١٥) تعليم الجماهير، السنة (٤٠) سبتمبر ١٩٩٣، ص٢١٣.

(١١٦) آراء، العدد الثانى، ١٩٧٨، ص٣٧.

(١١٧) المملكة المغربية، وزارة التشغيل والشئون الاجتماعية، مداخلة المملكة فى الحلقة الإقليمية حول التدريب المتكامل فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، الرباط، اكتوبر ١٩٩٥، ص٤.

(١١٨) عز الدين الحلو: التجربة المغربية فى محو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (٢٢) سبتمبر ١٩٨٢، ص٢٣٦.

(١١٩) المرجع السابق، ص٢٣٧.

(١٢٠) الحلقة المغاربية الإقليمية، التقرير الختامى، ص١١.

(١٢١) عبد الرحمن الملحونى: تجربة مراكز التربية والتشغيل، تعليم الجماهير العدد (١٩)، مايو، ١٩٨١، ص٢٨٢.