# التحديات البنيوية التي تعيق تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق

م.م رسل سعد خليفة
جامعة بغداد، كلية التربية للبنات
russell.s@coeduw.uobaghdad.edu.iq

**الملخص**

يتناول هذا البحث التحديات البنيوية التي تعيق تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق، بوصفها إحدى الإشكاليات الاجتماعية–التنموية المزمنة التي لم تُعالَج جذريًا رغم تعدد البرامج والاستراتيجيات الحكومية المعلنة منذ عام 2003. وينطلق البحث من مقاربة سوسيولوجية بنيوية تسعى إلى تحليل العوامل العميقة غير الظاهرة التي تتحكم في فاعلية سياسات محو الأمية، بعيدًا عن التفسيرات السطحية التي تختزل الظاهرة في ضعف التمويل أو قصور الوعي المجتمعي فقط.

ويركّز البحث على تفكيك بنية النظام التعليمي، وطبيعة الحوكمة المؤسسية، والتداخل بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأثر الاضطراب الأمني والتحولات الديموغرافية على استدامة برامج محو الأمية. كما يناقش دور الفقر، والهشاشة الاجتماعية، والتمييز الجندري، والتفاوت المكاني بين الحضر والريف في إعادة إنتاج الأمية بوصفها ظاهرة بنيوية متجددة.

ويخلص البحث إلى أن إخفاق سياسات محو الأمية في العراق لا يعود إلى غياب التشريعات أو البرامج بقدر ما يرتبط بخلل هيكلي في آليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وبضعف التكامل بين المؤسسات التعليمية والاجتماعية، فضلًا عن غياب الرؤية التنموية الشاملة التي تربط محو الأمية بإعادة الإدماج الاجتماعي والاقتصادي للفئات المستهدفة.

**الكلمات المفتاحية:** الأمية – سياسات محو الأمية – التحديات البنيوية – علم الاجتماع التنموي – النظام التعليمي – العراق.

# Structural Challenges Impeding the Implementation of Literacy Policies in Iraq

**Russell Saad Khalifa**
**University of Baghdad, College of Education for Women**

Abstract

This research addresses the structural challenges hindering the implementation of literacy policies in Iraq. Literacy is a chronic socio-developmental problem that has not been fundamentally addressed despite the numerous government programs and strategies announced since 2003. The research adopts a structural sociological approach that seeks to analyze the underlying, often overlooked, factors that influence the effectiveness of literacy policies, moving beyond superficial explanations that reduce the phenomenon to mere funding shortfalls or a lack of public awareness.

The research focuses on deconstructing the structure of the educational system, the nature of institutional governance, the interplay between economic, social, and political factors, and the impact of security instability and demographic shifts on the sustainability of literacy programs. The study also discusses the role of poverty, social vulnerability, gender discrimination, and spatial disparities between urban and rural areas in perpetuating illiteracy as a recurring structural phenomenon.

The research concludes that the failure of literacy policies in Iraq stems less from a lack of legislation or programs than from structural flaws in planning, implementation, and monitoring mechanisms, weak integration between educational and social institutions, and the absence of a comprehensive development vision that links literacy to the social and economic reintegration of target groups.

**Keywords: Illiteracy – Literacy Policies – Structural Challenges – Development Sociology – Education System – Iraq**

**المقدمة**

تُعدّ الأمية إحدى أكثر المشكلات الاجتماعية تعقيدًا في المجتمعات النامية، لما لها من ارتباط مباشر بمستويات الفقر، والتهميش الاجتماعي، وضعف المشاركة الاقتصادية والسياسية. وفي السياق العراقي، تكتسب ظاهرة الأمية أبعادًا أكثر تعقيدًا بفعل تراكم الأزمات السياسية والأمنية والاقتصادية التي شهدها البلد خلال العقود الماضية، وما رافقها من تفكك في البنى المؤسسية وتراجع في فاعلية السياسات العامة، ولا سيما في قطاع التعليم.

ورغم تبني الدولة العراقية لعدد من البرامج والاستراتيجيات الهادفة إلى محو الأمية، إلا أن النتائج المتحققة ظلت محدودة وغير قادرة على إحداث تحول ملموس في الواقع الاجتماعي، الأمر الذي يثير تساؤلات جوهرية حول طبيعة العوائق البنيوية التي تحول دون تنفيذ هذه السياسات بصورة فعالة ومستدامة.

ومن هذا المنطلق، يسعى هذا البحث إلى تجاوز المقاربات الوصفية التقليدية، والانتقال إلى تحليل سوسيولوجي بنيوي يفسر إخفاق سياسات محو الأمية في العراق في ضوء اختلالات النظام الاجتماعي والمؤسسي، وليس فقط من زاوية الأداء الإداري أو نقص الموارد.

**أهمية البحث**

**تنطلق أهمية هذا البحث من عدة اعتبارات علمية ومجتمعية، أبرزها:**

- الإسهام في تقديم تحليل سوسيولوجي بنيوي معمّق لظاهرة الأمية في العراق، يتجاوز التفسيرات الجزئية والتقنية السائدة.
- تسليط الضوء على العلاقة بين البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبين فاعلية سياسات محو الأمية.
- دعم صناع القرار والباحثين برؤية تحليلية تساعد في إعادة صياغة سياسات محو الأمية ضمن إطار تنموي متكامل.
- إثراء الأدبيات السوسيولوجية العربية بدراسة علمية رصينة حول التعليم والأمية في السياق العراقي.

**أهداف البحث**

**يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يأتي:**

- تحليل التحديات البنيوية التي تواجه تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق.
- الكشف عن دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في إعاقة فاعلية هذه السياسات.
- توضيح أوجه الخلل في بنية النظام التعليمي والمؤسسات المعنية بمحو الأمية
- تقديم إطار تحليلي يمكن الاستناد إليه في تطوير سياسات أكثر فاعلية واستدامة في مجال محو الأمية.

**إشكالية البحث**

**تتمحور إشكالية البحث حول التساؤل الرئيس الآتي:**

- لماذا لم تُحقق سياسات محو الأمية في العراق نتائج ملموسة رغم تعدد البرامج والاستراتيجيات المعتمدة؟
- وتنبثق عن هذه الإشكالية المركزية إشكالية أعمق تتعلق بطبيعة العوائق البنيوية الكامنة في بنية النظام الاجتماعي والمؤسسي، والتي تعيد إنتاج ظاهرة الأمية بدل القضاء عليها.

**تساؤلات البحث**

**في ضوء إشكالية البحث، يسعى هذا البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية:**

- ما المقصود بالتحديات البنيوية في سياق سياسات محو الأمية؟
- ما أبرز العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تعيق تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق؟
- كيف تؤثر بنية النظام التعليمي والحوكمة المؤسسية في فاعلية برامج محو الأمية؟
- ما دور التفاوت الجندري والمكاني في إعادة إنتاج الأمية؟
- كيف يمكن إعادة صياغة سياسات محو الأمية في العراق ضمن رؤية تنموية شاملة؟

## المحور الأول

## الإطار المفاهيمي والبنيوي لسياسات محو الأمية

يُعدّ مفهوم الأمية من المفاهيم الاجتماعية المركبة التي شهدت تحولات جوهرية في دلالاتها ومضامينها النظرية عبر تطور الفكر السوسيولوجي، ولم يعد يُنظر إليه بوصفه مجرد عجز فردي عن القراءة والكتابة، بل بوصفه ظاهرة اجتماعية بنيوية ترتبط ببنية المجتمع، وطبيعة النظام التعليمي، ومستويات التنمية الاقتصادية، وأنماط التوزيع غير العادل للفرص والموارد. وقد أسهم هذا التحول المفاهيمي في إعادة صياغة المقاربات العلمية التي تتناول سياسات محو الأمية، بحيث انتقلت من التركيز على الجوانب الإجرائية الضيقة إلى تحليل الأطر البنيوية التي تعيد إنتاج الأمية داخل المجتمع (عبد الله، 2016: 21).

وفي هذا السياق، تؤكد الأدبيات السوسيولوجية المعاصرة أن الأمية لا يمكن فهمها بمعزل عن السياقات الاجتماعية التي تنشأ فيها، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالبنى الطبقية، واللامساواة الاجتماعية، والتمييز الجندري، والفوارق المكانية بين الريف والحضر. فالأمية ليست حالة طارئة، بل نتيجة تفاعل طويل الأمد بين عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية تتجاوز قدرة السياسات التعليمية التقليدية على معالجتها بصورة منفصلة (الخولي، 2014: 87).

كما شهد مفهوم الأمية توسعًا نوعيًا مع بروز تحولات العولمة والتقدم التكنولوجي، حيث لم يعد الاكتفاء بمحو الأمية الأبجدية كافيًا لتحقيق الاندماج الاجتماعي، بل برزت مفاهيم جديدة مثل الأمية الوظيفية، والأمية الثقافية، والأمية الرقمية، التي تعكس قدرة الفرد على استخدام المعرفة في الحياة اليومية والمشاركة الفاعلة في المجتمع. ويؤشر هذا التحول إلى قصور السياسات التي ما زالت تعتمد مقاربات تقليدية لا تواكب المتغيرات البنيوية للمجتمع المعاصر (السويدي، 2018: 54).

وفي الحالة العراقية، تكتسب دراسة مفهوم الأمية أبعادًا أكثر تعقيدًا، نظرًا لتراكم الأزمات السياسية والأمنية والاقتصادية التي شهدها المجتمع العراقي خلال العقود الأخيرة، وما ترتب عليها من تراجع في فاعلية المؤسسات التعليمية، وارتفاع معدلات الفقر والنزوح، واتساع الفجوة التعليمية بين الفئات الاجتماعية. وقد أسهم هذا الواقع في إعادة إنتاج الأمية بأشكال متعددة، تتجاوز الإطار الأبجدي إلى أشكال وظيفية وثقافية، تعكس هشاشة البنية الاجتماعية وضعف التكامل بين السياسات التعليمية والتنموية (الشمري، 2020: 112).

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا المحور إلى تأصيل الإطار المفاهيمي والبنيوي لسياسات محو الأمية، من خلال تحليل تطور مفهوم الأمية في علم الاجتماع المعاصر، وربطه بالسياق الاجتماعي العراقي، بما يتيح فهمًا أعمق للتحديات البنيوية التي تواجه هذه السياسات، ويشكّل أساسًا نظريًا لتحليل إخفاقاتها وحدود فاعليتها في الواقع العملي.

## المطلب الأول

## مفهوم الأمية وتحولاته في علم الاجتماع المعاصر

شهد مفهوم الأمية تحولات دلالية ومنهجية عميقة في علم الاجتماع المعاصر، انتقلت به من كونه مؤشرًا تقنيًا بسيطًا لقياس القدرة على القراءة والكتابة إلى كونه ظاهرة اجتماعية مركّبة تعكس طبيعة البناء الاجتماعي ومستوى اندماج الأفراد في منظومات المعرفة والإنتاج. ففي المقاربات الكلاسيكية، كانت الأمية تُعرّف تعريفًا أبجديًا يختزلها في العجز عن فك الرموز اللغوية المكتوبة، وهو تعريف ارتبط تاريخيًا بمرحلة بناء الدولة الحديثة وحاجتها إلى توحيد أدوات التواصل الإداري والتعليمي (الجوهري، 2015: 33).

غير أن هذا التصور الضيق لم يعد قادرًا على تفسير أنماط الإقصاء الاجتماعي المتولدة في المجتمعات المعاصرة، إذ أظهرت الدراسات السوسيولوجية أن القدرة الشكلية على القراءة والكتابة لا تعني بالضرورة امتلاك الفرد للكفايات اللازمة للمشاركة الفاعلة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا برز مفهوم الأمية الوظيفية، الذي يركّز على قدرة الفرد على توظيف مهارات القراءة والكتابة والحساب في سياقات العمل والحياة اليومية، بما يضمن له حدًا أدنى من الاستقلالية والاندماج الاجتماعي (حسن، 2018: 61).

ومع اتساع الاهتمام بالبعد الثقافي للمعرفة، تطور النقاش نحو مفهوم الأمية الثقافية، التي تشير إلى محدودية رأس المال الثقافي لدى الأفراد، وعجزهم عن استيعاب الرموز والقيم والمعاني السائدة في المجتمع. ووفق هذا المنظور، تصبح الأمية نتاجًا لعلاقات القوة وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وليست مجرد قصور فردي، وهو ما ينسجم مع التحليل السوسيولوجي الذي يربط المعرفة بالبناء الطبقي والتمييز الاجتماعي (العلي، 2019: 88).

وفي ظل التحول الرقمي المتسارع، برزت الأمية الرقمية بوصفها أحد أكثر أشكال الأمية تعبيرًا عن الفجوة الاجتماعية المعاصرة، حيث لم يعد الاندماج في المجتمع ممكنًا دون امتلاك الحد الأدنى من المهارات الرقمية. ويكشف هذا التحول عن محدودية السياسات التي ما تزال تختزل محو الأمية في بعدها الأبجدي، متجاهلة التحولات البنيوية التي أعادت تعريف مفهوم المعرفة ذاته (عبد الكريم، 2021: 47).

وفي السياق الاجتماعي العراقي، تتداخل هذه الأشكال المختلفة من الأمية في إطار بنيوي واحد، تغذّيه عوامل الفقر، والنزوح، وضعف البنية التعليمية، وعدم الاستقرار السياسي. وبذلك، لا يمكن فهم الأمية في العراق بمعزل عن الشروط الاجتماعية المنتجة لها، وهو ما يستدعي مقاربة سوسيولوجية شاملة تتجاوز التعريفات الإجرائية التقليدية.

## المطلب الثاني

## سياسات محو الأمية من منظور سوسيولوجي بنيوي

تنطلق المقاربة السوسيولوجية البنيوية لسياسات محو الأمية من فرضية أساسية مفادها أن هذه السياسات ليست مجرد أدوات تقنية لمعالجة نقص تعليمي، بل هي نتاج مباشر للبنى الاجتماعية والمؤسسية التي تُصاغ داخلها. ووفق هذا المنظور، فإن فاعلية سياسات محو الأمية تتحدد بمدى انسجامها مع البناء الاجتماعي العام، وبقدرتها على معالجة الأسباب البنيوية التي تُعيد إنتاج الأمية عبر الزمن (الهاشمي، 2017: 102).

وتُسهم نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي في تفسير محدودية أثر كثير من سياسات محو الأمية، إذ ترى أن النظام التعليمي، بدلًا من أن يكون أداة للحراك الاجتماعي، يعمل في كثير من الأحيان على إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية من خلال آليات خفية تتعلق بالمناهج، وأساليب التدريس، وشروط الالتحاق، بما يرسّخ الفوارق الطبقية والثقافية بين الفئات الاجتماعية (العلي، 2019: 94). وفي هذا الإطار، تصبح برامج محو الأمية جزءًا من منظومة تعليمية أوسع تعاني اختلالات بنيوية، ما يحدّ من قدرتها على تحقيق أهدافها المعلنة.

أما من منظور الوظيفية البنيوية، فتُحلَّل سياسات محو الأمية بوصفها استجابة مؤسسية لحاجات المجتمع إلى الاستقرار والتكامل الاجتماعي. غير أن اختلال التوازن بين المؤسسات، وضعف التنسيق بينها، يؤدي إلى تعطل الوظائف المتوقعة من هذه السياسات، ويجعلها غير قادرة على الإسهام في تحقيق الاندماج الاجتماعي للفئات المستهدفة (الجوهري، 2015: 71).

وفي المقابل، ينتقد علم الاجتماع المعاصر المقاربات التقنية التي تركز على مؤشرات الكمّ (أعداد المستفيدين، نسب الالتحاق) دون الالتفات إلى السياق الاجتماعي الذي تُنفذ فيه السياسات. فمثل هذه المقاربات تتجاهل تأثير الفقر، والعمل غير المنظم، والأعراف الاجتماعية، والتمييز الجندري، وهي عوامل بنيوية تحدد مصير برامج محو الأمية أكثر من كفاءة المناهج أو عدد المراكز التعليمية (حسن، 2018: 79).

وفي الحالة العراقية، يظهر بوضوح أن سياسات محو الأمية عانت من انفصالها عن السياسات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع، الأمر الذي جعلها عاجزة عن معالجة الجذور البنيوية للأمية. ومن ثمّ، فإن تبني منظور سوسيولوجي بنيوي يُعد شرطًا أساسيًا لإعادة التفكير في هذه السياسات، بما يضمن انتقالها من معالجات جزئية إلى تدخلات اجتماعية شاملة.

## المطلب الثالث

## الأمية كظاهرة بنيوية في المجتمعات الخارجة من الأزمات

لا تُفهم الأمية في المجتمعات الخارجة من الأزمات بوصفها "قصوراً فردياً" في مهارة القراءة والكتابة، بقدر ما تُقرأ باعتبارها أثراً بنيوياً لتراكمات تاريخية من العنف السياسي، وتذبذب السياسات العامة، وانقطاع الخدمات، وتفكك الروابط الاجتماعية التي تنظّم انتقال الأفراد داخل المؤسسة التعليمية. فالأمية هنا ليست حالة معزولة، بل هي "مؤشر هشاشة" يكشف مقدار ما تعرّضت له البنى المؤسسية (المدرسة، الأسرة، سوق العمل، الإدارة المحلية) من ضغط وانكسار، ومقدار ما فقدته الدولة من قدرة على الضبط والتخطيط والاستمرارية. ويغدو القياس السوسيولوجي للأمية في هذا السياق أقرب إلى قياس "قدرة المجتمع على إعادة إنتاج رأس ماله البشري" في ظروف طبيعية، مقابل إعادة إنتاج الفقر والتهميش في ظروف ما بعد الصدمة.

### أولاً: الأزمة بوصفها منتجاً اجتماعياً للأمية (انقطاع المدرسة وتبدّل الأدوار)

تُظهر تجارب المجتمعات الخارجة من الحروب أن الأزمة لا تُسقط حق التعليم فقط عبر تدمير البنى التحتية، بل عبر إعادة توزيع الأدوار داخل الأسرة والمجتمع المحلي. ففي أزمنة النزوح، تتقدّم "وظائف البقاء" (المعيشة، الرعاية، العمل المبكر) على "وظائف الاستثمار الاجتماعي" (التعليم)، فتتحول المدرسة من مؤسسة مركزية لصناعة الاندماج إلى خيار ثانوي أو مكلف. وفي السياق العراقي، لا يمكن فصل ارتفاع مخاطر الاستبعاد التعليمي عن تاريخٍ طويل من تدهور الخدمات منذ التسعينات وما تلاها من اضطراب مؤسسي؛ إذ يشير تقرير اليونيسف إلى أن الحروب المتتالية أضعفت البنية التحتية وأعاقت تقديم الخدمات الاجتماعية، بما انعكس على التعليم ومخرجاته (اليونيسف،

2015/2014: 2). هذا التدهور لا يقتصر على الأبنية والتمويل؛ بل يُحدث "تآكلاً معيارياً" في قيمة التعليم داخل بعض البيئات، حين يفقد التعليم قدرته على ضمان حراك اجتماعي أو فرصة عمل، فتتراجع الجدوى الاجتماعية المتصوَّرة منه.

ومن منظور بنيوي، تعمل الأزمة كـ"مسرّع" لإعادة إنتاج اللامساواة: فالأسر الأكثر فقراً هي الأكثر عرضة لسحب أبنائها من المدرسة أو عدم إدخالهم أساساً، بينما تمتلك الأسر الأيسر أدوات حماية أفضل (دخل أعلى، سكن أكثر استقراراً، قدرة على النقل، شبكات دعم). وفي هذا المعنى يصبح الفقر ليس نتيجة للأمية فقط، بل سبباً بنيوياً يرفع احتمالاتها ويجعلها أكثر رسوخاً (اليونيسف، 2015/2014: 5).

**ثانياً: الهشاشة الأمنية والنزوح... من "فقدان التعلّم" إلى "تراكم الأمية"**

في المجتمعات الخارجة من العنف المسلّح، تتخذ الأمية مساراً تراكمياً: يبدأ بفقدان التعلّم (Learning Loss) ثم يتطور إلى انقطاع دائم عن المدرسة، ثم يترسخ كأمية وظيفية أو أبجدية لاحقاً، خاصة لدى الفئات التي تتقدم في العمر خارج النظام التعليمي الرسمي. وفي العراق، توثق بعثة الأمم المتحدة لمساعدة العراق ومكتب مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان عوامل مركّبة تؤثر على الوصول إلى التعليم في بيئات ما بعد داعش، وتبرز بينها المخاطر الأمنية ونقص البنى التحتية والأعراف الاجتماعية المقيدة التي تتقاطع مع الفقر والعمر والريف (يونامي/المفوضية، 2021: 7). وهذه العوامل لا تُنتج "غياباً مؤقتاً" بل قد تُنتج "إقصاءً بنيوياً" حين يترافق الخوف وانعدام الاستقرار مع ضعف البدائل التعليمية التعويضية.

ويأخذ هذا الإقصاء طابعاً أشد في البيئات الريفية أو الهامشية التي عانت تاريخياً من نقص الخدمات؛ إذ يبيّن التقرير الأممي أن محدودية تعليم الوالدين تؤثر مباشرة في تعليم البنات، وأن القرى الريفية التي شهدت نقصاً طويلاً في تقديم الخدمات وعدم حصول السكان على تعليم كافٍ تتأثر بصورة غير متكافئة (يونامي/المفوضية، 2021: 9). هنا نكون أمام سلسلة بنيوية: (فقر + ضعف تعليم الأبوين + هشاشة خدمات + مخاطر أمنية) تُنتج قراراً أسرياً عقلانياً على مستوى البقاء، لكنه يفضي اجتماعياً إلى ترسيخ الأمية وإعادة إنتاجها عبر الأجيال.

**ثالثاً: الأمية بوصفها "نتيجة حكم وسياسة" لا نتيجة تعليم فقط**

في التحليل السوسيولوجي، تُعد سياسات محو الأمية اختباراً لقدرة الدولة على الفعل العام المنظّم: وضوح الأدوار، ثبات التمويل، قاعدة البيانات، الانسجام بين المركز والمحليات، وحوافز الاستبقاء للدارسين. وفي السياق العراقي، تكشف القراءة القانونية-المؤسسية لقانون محو الأمية عن مفارقة مهمة: وجود إطار قانوني، مقابل صعوبات في آليات التنفيذ والتنسيق وتحديد الالتزامات وتجنب التداخل المؤسساتي. ويشير باحثا مركز البيدر إلى الحاجة لإعادة هيكلة الجهات المسؤولة وتقليل التشكلات المتعددة، وإلى ضرورة توفير قاعدة بيانات إحصائية تثبت العدد الحقيقي للأميين وتوزيعهم مكانيّاً حتى تُنتقى الأساليب المناسبة (حمد وحسن، 2025: 14). هذا التشخيص ذو قيمة بنيوية لأنه يضع "القدرة الإدارية" في قلب مشكلة الأمية: فحين تكون البيانات ناقصة، تصبح السياسات عامة وموسمية، وتتحول الحملات إلى نشاط رمزي لا يلامس جذور المشكلة.

وإذا كانت الأمية في المجتمعات الخارجة من الأزمات تتغذى على الفقر والنزوح، فإن مكافحتها تتطلب "سياسة اجتماعية" لا "برنامجاً تعليمياً" فحسب: ربط محو الأمية بالحماية الاجتماعية، وتخفيف كلف الالتحاق (النقل، الوقت، الرعاية)، ومواءمة الجداول مع واقع العمل غير المستقر، وتقديم حوافز بديلة للعقوبات في جذب الفئات المستهدفة (حمد وحسن، 2025: 14-15). وهو ما ينسجم أيضاً مع ما يورده تقرير اليونيسف حول مركزية الفقر في تحديد الحالة المدرسية للأطفال، وأنه عامل يعيق الالتحاق والبقاء داخل المدرسة (اليونيسف، 2015/2014: 5).

**رابعاً: من الأمية إلى قابلية الاستقطاب... البعد الاجتماعي-الأمني للأزمة**

في المجتمعات الهشة، تتحول الأمية إلى أرضية قابلة لتوسّع أنماط الإقصاء الاجتماعي: ضعف الوصول إلى المعلومات، هشاشة الوعي الحقوقي، محدودية فرص العمل، وقابلية أعلى للتلاعب الرمزي. ومن زاوية اجتماعية-سياسية، تُقرأ الأمية كعامل يزيد من هشاشة الاندماج ويضعف المناعة المجتمعية. وفي هذا السياق، يشير أحد تقارير مركز البيان إلى أن معالجة محو الأمية يمكن أن ترتبط بتقليل مخاطر التطرف والتجنيد وتعزيز المساواة، بما يعني أن مكافحتها ليست شأناً تربوياً فقط بل شأناً اجتماعياً تنموياً ذا آثار ممتدة (الكناني، 2021: 3).

**وبذلك، تصبح "الأمية ما بعد الأزمة" نتاجاً لتفاعل ثلاث دوائر كبرى:**

- دائرة العنف والاضطراب (نزوح، خوف، تدمير خدمات).
- دائرة الاقتصاد الاجتماعي (فقر، عمل مبكر، هشاشة حماية).

- دائرة الإدارة والسياسة العامة (بيانات ناقصة، تداخل مؤسسات، حملات غير مستدامة).
- وما لم تُعالج الدوائر الثلاث معاً، ستستمر الأمية بوصفها ظاهرة بنيوية تتجدد بأشكال وظيفية ورقمية أيضاً، حتى لو تراجع مؤشر الأمية الأبجدية ظاهرياً.

## المحور الثاني

## التحديات البنيوية المؤثرة في تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق

لا يمكن تناول تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق بوصفه "برنامجًا تعليميًا" منفصلًا عن سياقه، لأن الأمية هنا ليست مجرد نقص مهارة فردية، بل تتغذّى على بنى اجتماعية ومؤسسية أعمق تُعيد إنتاجها وتُضعف القدرة على كسر دائرتها. فحين ترتفع مؤشرات الاستبعاد التعليمي وتتسع فجوات الوصول إلى المدرسة، تصبح الأمية نتيجة لاحقة لمسار اجتماعي ممتد يبدأ بالتسرّب، ويتعزز بالفقر والهشاشة، وينتهي إلى انسحاب دائم من فرص التعلم النظامي أو اللاحق (اليونيسف، 2014: 3–4). ومن ثمّ فإن فهم "التحديات البنيوية" يقتضي تفكيك شروط إنتاج الأمية داخل بنية الدولة والمجتمع معًا، لا الاقتصار على وصف معوّقات تشغيلية مثل قلة الصفوف أو نقص المدرسين.

يُظهر الإطار القانوني والتنظيمي لسياسات محو الأمية أن الدولة حاولت بناء منظومة مؤسسية متعددة المستويات عبر هيئة عليا وجهاز تنفيذي ومجالس محلية، مع إلزامٍ بالتنسيق بين الجهات الحكومية ذات الصلة. غير أن تعدد الوحدات والجهات، على أهميته من حيث التغطية، قد يتحول عمليًا إلى مصدر للتشظي المؤسسي إذا غابت الحوكمة الواضحة، وتحديد المسؤوليات، وآليات المتابعة والتقويم، وتكامل البيانات والخطط بين المركز والمحافظات (قانون محو الأمية، 2011: المادة 3، المادة 6). هنا تظهر "المعضلة البنيوية" الأساسية: سياسات واسعة الصلاحيات على الورق، لكنها قد تُواجه ضعفًا في القدرة التنفيذية المتناسقة على الأرض، خصوصًا في بيئات إدارية تتأثر بتبدل الأولويات والموارد وتفاوت الكفاءة المحلية.

وتتعمق هذه الإشكالية حين نقرأ سياسات محو الأمية ضمن علاقاتها السببية مع الفقر والهشاشة المجتمعية. فالتقارير الأممية حول الحق في التعليم في العراق تُبرز كيف يعمل الفقر، وضعف تعليم الأسرة، والأعراف الجندرية، ومخاوف الحماية، والصدمات الناتجة عن العنف والنزوح، بوصفها محددات بنيوية تُقيد الوصول إلى التعليم وتُضعف الاستمرار فيه، بما يضاعف خطر تكوّن جيوب أمية جديدة أو "أمية مرتدة" حتى بعد الالتحاق المؤقت ببرامج محو الأمية (يونامي/مفوضية حقوق الإنسان، 2021: 3–4، 9–10). وعليه، فإن التنفيذ لا يتعطل فقط بسبب خلل إداري، بل لأن السياسة تعمل داخل بيئة اجتماعية تُنتج الانقطاع عن التعليم بصورة شبه دائمة ما لم تُعالَج المحددات الأوسع.

ومن زاوية سوسيولوجية، تبدو سياسات محو الأمية في العراق محكومة بإشكال "المعالجات الجزئية": أي أن التدخل التعليمي يُطرح أحيانًا كحل مباشر لمشكلة هي في أصلها مركبة، فتتراجع فاعليته إذا لم يُدمَج داخل سياسة اجتماعية–اقتصادية أوسع (حماية اجتماعية، تمكين اقتصادي، نقل مدرسي، حوافز الاستمرار، خدمات رعاية للأطفال للدارسات، توعية مجتمعية، إلخ). ويؤكد هذا المعنى ما توصلت إليه دراسات ميدانية عراقية حديثة عند تناولها تجربة محو الأمية، إذ ركزت على مؤشرات نجاح/فشل البرامج وأسباب استمرار ارتفاع الأمية، بما في ذلك الفجوة بين تصميم البرنامج وقدرته الواقعية على تقليل المعدلات ضمن ظروف اجتماعية ضاغطة (محمد وآخرون، 2021: 50–55).

ويضاف إلى ما سبق بُعدٌ تخطيطي–حوكمي أوسع يرتبط بجودة التخطيط القطاعي والبيانات والمؤشرات. فالتقارير الإقليمية المتخصصة تشير إلى أن خطط التعليم في المنطقة العربية كثيرًا ما تُغطي غايات هدف التعليم (SDG4) تغطية "جزئية" أو محدودة، مع ضعف في الأدلة الكمية التي تقيس النتائج التعليمية والمهارات بصورة دقيقة (اليونسكو، 2023: 12–15). وفي الحالة العراقية، ينعكس هذا التحدي على ملف محو الأمية تحديدًا: إذ إن فعالية الاستهداف، ودقة الخرائط الجغرافية للأمية، وربط البرامج بسوق العمل والمهارات، كلها عناصر تتطلب منظومة بيانات وتخطيط تتجاوز منطق "فتح مراكز" إلى منطق "تغيير مسار اجتماعي" كامل.

بناءً على ذلك، يشتغل هذا المحور على تفكيك التحديات البنيوية المؤثرة في تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق عبر أربعة مسارات مترابطة: (1) تحديات الحوكمة والتنسيق المؤسسي بين المركز والمحافظات، (2) التحديات الاجتماعية–الاقتصادية (الفقر، التسرب، عمل الأطفال، الهشاشة الأسرية)، (3) المحددات الجندرية والحماية والأمن والنزوح، (4) تحديات التخطيط والتمويل والبيانات وقياس الأثر. والغاية ليست تعداد العوائق، بل بيان كيف تتفاعل هذه البنى لإعادة إنتاج الأمية، وكيف يمكن لأي سياسة ناجحة أن تُصمم باعتبارها سياسة تنموية–اجتماعية شاملة، لا مجرد برنامج تعليمي محدود.

## المطلب الأول
## التحديات المؤسسية والحوكمة التعليمية

تُعدّ التحديات المؤسسية أحد أبرز المحددات البنيوية التي تُقيد فاعلية سياسات محو الأمية في العراق، إذ لا يكفي وجود تشريعات أو برامج معلنة ما لم تُسنَد إلى بنية حوكمة تعليمية قادرة على التخطيط والتنفيذ والمتابعة بصورة متكاملة. فمن منظور سوسيولوجي، تعمل المؤسسة التعليمية بوصفها نسقًا اجتماعيًا يتطلب درجة عالية من التنسيق الوظيفي بين وحداته، وأي خلل في هذا النسق ينعكس مباشرة على نتائج السياسات العامة المرتبطة به (عبد الله، 2016: 64).

ويبرز تعدد الجهات المعنية بمحو الأمية بوصفه إشكالية مؤسسية مركبة؛ إذ تتداخل أدوار وزارات وهيئات ومجالس محلية ومنظمات مساندة، دون أن يقابل ذلك دائمًا وضوح في توزيع الصلاحيات أو تحديد المسؤوليات التنفيذية. هذا التعدد، في ظل غياب آليات تنسيق فعالة، يُفضي إلى ازدواجية الجهود أو تعارضها، ويُضعف القدرة على بناء مسار مؤسسي مستدام لبرامج محو الأمية (الهاشمي، 2017: 118). وفي مثل هذه الحالات، تتحول السياسة من فعل تراكمي طويل الأمد إلى مبادرات متقطعة تخضع لتغير الأولويات الإدارية.

كما يُعدّ غياب التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد أحد أبرز مظاهر الخلل البنيوي في الحوكمة التعليمية. فغالبًا ما تُصمَّم برامج محو الأمية ضمن أفق زمني قصير، مع تركيز مفرط على المؤشرات الكمية، دون إدماجها في رؤية تنموية شاملة تربط التعليم بسوق العمل، والحماية الاجتماعية، والتنمية المحلية. ويؤكد علم الاجتماع التربوي أن السياسات التعليمية التي تفتقر إلى التخطيط الاستراتيجي تتحول إلى أدوات استجابة ظرفية، غير قادرة على معالجة الجذور الاجتماعية للأمية (الجوهري، 2015: 92).

ولا يمكن إغفال أثر البيروقراطية والفساد الإداري في إضعاف تنفيذ برامج محو الأمية، إذ تؤدي الإجراءات الإدارية المعقدة، وضعف الشفافية، إلى تعطيل وصول الخدمات التعليمية إلى الفئات المستهدفة، ولا سيما في المناطق الهامشية. ومن منظور بنيوي، لا يُعد الفساد ظاهرة أخلاقية فردية فحسب، بل تعبيرًا عن اختلال في منظومة الحوكمة، يُعيد إنتاج عدم الكفاءة ويُقوض الثقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية (العلي، 2019: 137).

وعليه، فإن التحديات المؤسسية في مجال محو الأمية في العراق ليست معوقات تقنية قابلة للحل السريع، بل هي اختلالات بنيوية تتطلب إصلاحًا شاملًا في أنماط الحوكمة، وآليات التخطيط، وأدوار المؤسسات التعليمية، بما يضمن تحويل سياسات محو الأمية من مبادرات موسمية إلى سياسات عامة مستقرة وفعالة.

## المطلب الثاني
## التحديات الاجتماعية والاقتصادية وإعادة إنتاج الأمية

ترتبط الأمية في المجتمعات النامية، ومنها المجتمع العراقي، ارتباطًا وثيقًا بالبنية الاجتماعية والاقتصادية، بحيث لا يمكن فهم استمرارها بمعزل عن أنماط الفقر والبطالة والهشاشة الاجتماعية. فمن منظور سوسيولوجي، تُعد الأمية إحدى نتائج اللامساواة البنيوية في توزيع الموارد والفرص، وليست مجرد قصور فردي في التحصيل التعليمي (الخولي، 2014: 153).

ويُعد الفقر العامل الأكثر تأثيرًا في إعادة إنتاج الأمية، إذ يدفع الأسر محدودة الدخل إلى إعطاء الأولوية لتلبية احتياجات المعيشة على حساب الاستثمار التعليمي طويل الأمد. وفي مثل هذه الظروف، يُنظر إلى التعليم، ولا سيما برامج محو الأمية للكبار، بوصفه عبئًا زمنيًا واقتصاديًا لا يحقق عائدًا مباشرًا، مما يُضعف معدلات الالتحاق والاستمرار (حسن، 2018: 74). ويزداد هذا التأثير حدة في البيئات الريفية والمحرومة، حيث تتداخل محدودية الدخل مع ضعف الخدمات التعليمية.

كما تسهم البطالة والعمل المبكر في ترسيخ الأمية عبر قطع المسار التعليمي في مراحل مبكرة من العمر. ويشير علم الاجتماع الاقتصادي إلى أن الأطفال المنخرطين في سوق العمل غالبًا ما ينتمون إلى أسر تعاني هشاشة اقتصادية، الأمر الذي يجعل التسرب التعليمي خيارًا قسريًا وليس قرارًا فرديًا. ومع مرور الوقت، يتحول هذا التسرب إلى أمية وظيفية أو أبجدية يصعب معالجتها لاحقًا (عبد الكريم، 2021: 58).

وتلعب الهشاشة الاجتماعية، بما تشمله من نزوح داخلي، وتفكك أسري، وضعف شبكات الدعم الاجتماعي، دورًا محوريًا في استدامة الأمية. فالأسر التي تعيش أوضاعًا غير مستقرة تفتقر غالبًا إلى القدرة على الالتزام ببرامج تعليمية منتظمة، كما أن غياب البيئة الداعمة يقلل من فرص نجاح مبادرات محو الأمية، حتى عندما تتوفر المراكز التعليمية (الشمري، 2020: 119).

ومن ثمّ، فإن التحديات الاجتماعية والاقتصادية لا تُعيد إنتاج الأمية بشكل مباشر فحسب، بل تُقوّض أيضًا فاعلية السياسات التعليمية الرامية إلى معالجتها. ويؤكد التحليل البنيوي أن أي سياسة لمحو الأمية لا تُدمج ضمن استراتيجية أوسع لمكافحة الفقر، وتوسيع الحماية الاجتماعية، وتحسين فرص العمل، ستظل محدودة الأثر وعرضة للتراجع.

## المطلب الثالث

## التحديات الثقافية والجندرية والمكانية

تُشكّل العوامل الثقافية والجندرية والمكانية أحد أكثر المحددات البنيوية تأثيرًا في فاعلية سياسات محو الأمية، لكونها تعمل في مستوى "غير مرئي" من البناء الاجتماعي، حيث تتشكل القيم والتوقعات والأدوار الاجتماعية التي تحدد قابلية الأفراد والأسر للتفاعل مع البرامج التعليمية. ومن منظور سوسيولوجي، لا تُعد هذه العوامل مجرد سياق خارجي، بل مكوّنًا فاعلًا يُعيد إنتاج اللامساواة التعليمية حتى في ظل توفر البرامج والمؤسسات (الخولي، 2014: 171).

**أولًا: الأعراف الاجتماعية ومحدودية الطلب على التعليم**

تؤدي الأعراف الاجتماعية السائدة في بعض البيئات، ولا سيما الريفية والهامشية، دورًا مهمًا في تقليص "الطلب الاجتماعي" على التعليم، خاصة تعليم الكبار. فحين تُرسَّخ قيم تُعلي من العمل المبكر، أو تُقلّل من جدوى التعليم خارج سن الطفولة، تصبح برامج محو الأمية أقل جاذبية للفئات المستهدفة. وتشير دراسات علم الاجتماع الثقافي إلى أن مقاومة التعليم ليست دائمًا موقفًا واعيًا، بل نتاج منظومة قيمية ترى في التعليم عائدًا ضعيفًا مقارنة بتكاليفه الزمنية والاجتماعية (عبد الله، 2016: 98).

**ثانيًا: التمييز الجندري ضد الإناث واستدامة الأمية**

يُعدّ التمييز الجندري من أبرز العوامل البنيوية التي تُضعف فاعلية سياسات محو الأمية، إذ تتعرض الإناث في كثير من السياقات إلى قيود اجتماعية تحدّ من وصولهن إلى التعليم واستمرارهن فيه. وتتجلى هذه القيود في تفضيل تعليم الذكور، والزواج المبكر، وتحميل الفتيات أدوارًا منزلية تُقيّد مشاركتهن في البرامج التعليمية. ويؤكد علم الاجتماع النسوي أن الأمية بين الإناث ليست نتيجة نقص فرص تعليمية فحسب، بل انعكاس لعلاقات قوة غير متكافئة داخل الأسرة والمجتمع (العلي، 2019: 156).

وفي السياق العراقي، تتفاقم هذه الإشكالية في المناطق التي شهدت اضطرابات أمنية أو نزوحًا، حيث تُقدَّم اعتبارات "الحماية" بوصفها مبررًا إضافيًا لحرمان الفتيات من التعليم، ما يُعيد إنتاج فجوة جندرية مزمنة في معدلات الأمية.

**ثالثًا: الفجوة المكانية بين الحضر والريف**

تُسهم الفجوة المكانية بين الحضر والريف في إضعاف سياسات محو الأمية عبر تفاوت فرص الوصول إلى الخدمات التعليمية وجودتها. ففي حين تتمركز المراكز التعليمية والموارد البشرية في المدن، تعاني المناطق الريفية من نقص البنية التحتية، وبعد المسافات، وضعف وسائل النقل، ما يجعل الالتحاق ببرامج محو الأمية تحديًا عمليًا يوميًا. ومن منظور بنيوي، لا تعكس هذه الفجوة خللًا جغرافيًا فقط، بل عدم عدالة في توزيع الموارد التعليمية، تُعيد إنتاج الأمية في الريف بصورة شبه دائمة (الشمري، 2020: 127).

**رابعًا: النزوح الداخلي وتفكك المسارات التعليمية**

أدى النزوح الداخلي، الناتج عن الأزمات الأمنية والاقتصادية، إلى تفكك المسارات التعليمية لشرائح واسعة من السكان، ولا سيما النساء وكبار السن. فالنزوح لا يقطع الاستمرارية التعليمية فحسب، بل يُدخل الأفراد في بيئات اجتماعية جديدة تفتقر غالبًا إلى برامج تعليمية ملائمة، أو إلى اعتراف بشهاداتهم السابقة. وتشير الدراسات السوسيولوجية المعنية بالمجتمعات الهشة إلى أن النزوح يُنتج أشكالًا مركّبة من الأمية، تجمع بين الانقطاع التعليمي وفقدان المهارات المكتسبة سابقًا، وهو ما يُعرف بـ"الأمية المرتدة" (حسن، 2018: 93).

وعليه، فإن التحديات الثقافية والجندرية والمكانية لا تعمل بمعزل عن بقية العوامل البنيوية، بل تتفاعل معها في شبكة معقدة تُقوّض فاعلية سياسات محو الأمية. ويُظهر التحليل أن أي سياسة لا تُراعِي هذه الأبعاد، ولا تُكيّف أدواتها مع الخصوصيات الثقافية والجندرية والمكانية، ستظل محدودة الأثر، مهما توفرت لها الموارد أو الغطاء المؤسسي.

## المحور الثالث

## آفاق إصلاح سياسات محو الأمية في العراق من منظور بنيوي

يقتضي الانتقال من تشخيص التحديات البنيوية التي تواجه سياسات محو الأمية في العراق إلى استشراف آفاق إصلاحها تبنّي منظور سوسيولوجي يتجاوز الحلول الجزئية والآنية، ويتعامل مع الأمية بوصفها ظاهرة اجتماعية

متجذّرة في بنية المجتمع والدولة معًا. فالإصلاح، في هذا السياق، لا يُقاس بعدد البرامج أو الحملات المنفَّذة، بل بمدى قدرة السياسات العامة على إعادة تنظيم العلاقات بين التعليم والتنمية والعدالة الاجتماعية، وبناء مسارات مستدامة تضمن كسر الحلقة البنيوية لإعادة إنتاج الأمية (الخولي، 2017: 212).

ومن منظور بنيوي، تُعد سياسات محو الأمية جزءًا من منظومة أوسع للسياسات الاجتماعية، تتقاطع مع أنظمة الحماية الاجتماعية، وسوق العمل، والتنمية المحلية، والحوكمة المؤسسية. وعليه، فإن أي إصلاح حقيقي لا بد أن ينطلق من إعادة تعريف وظيفة محو الأمية، ليس كغاية تعليمية قائمة بذاتها، بل كأداة لإعادة الإدماج الاجتماعي والاقتصادي للفئات الهشة، وتمكينها من المشاركة الفاعلة في الحياة العامة. ويؤكد علم الاجتماع التنموي أن فصل التعليم عن محيطه الاجتماعي يُفضي إلى سياسات محدودة الأثر، مهما بلغت كفاءتها التقنية (عبد الله، 2019: 143).

كما يتطلب إصلاح سياسات محو الأمية مراجعة أنماط التخطيط السائدة، التي غالبًا ما تتسم بالطابع المركزي والقطاعي، وتفتقر إلى المرونة والاستجابة للفروق المكانية والثقافية والجندرية. وتشير دراسات السياسات التعليمية المقارنة إلى أن نجاح برامج محو الأمية يرتبط بقدرتها على التكيّف مع الخصوصيات المحلية، وبإشراك المجتمعات المحلية في تصميم البرامج وتنفيذها، بما يعزز الإحساس بالملكية الاجتماعية للسياسة ويزيد من فرص استدامتها (الهاشمي، 2018: 96).

وفي السياق العراقي، تبرز الحاجة إلى إصلاح بنيوي يأخذ في الحسبان الإرث الطويل للأزمات وعدم الاستقرار، وما خلّفه من فجوات تعليمية متراكمة واختلالات مؤسسية. فالتجربة العراقية تُظهر أن التركيز على البعد التعليمي وحده، دون معالجة الفقر والهشاشة الاجتماعية والبطالة، يُنتج سياسات عاجزة عن استقطاب الفئات المستهدفة أو الحفاظ على استمراريتها داخل برامج محو الأمية (الشمري، 2021: 167). ومن ثمّ، يصبح الإصلاح البنيوي مشروطًا بإعادة بناء التكامل بين السياسات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية.

ويُضاف إلى ذلك بُعد الحوكمة، بوصفه شرطًا أساسيًا لإنجاح أي مسار إصلاحي. فالإصلاح البنيوي يقتضي وضوح الأدوار المؤسسية، وتطوير نظم المتابعة والتقييم، وبناء قواعد بيانات دقيقة، وربط التمويل بالنتائج، بما يضمن انتقال سياسات محو الأمية من منطق "الاستجابة المؤقتة" إلى منطق "السياسة العامة المستقرة" (العلي، 2020: 201).

وانطلاقًا مما سبق، يسعى هذا المحور إلى استشراف آفاق إصلاح سياسات محو الأمية في العراق من منظور بنيوي، من خلال تحليل متطلبات إعادة الهيكلة المؤسسية، وتعزيز التكامل بين التعليم والتنمية، واعتماد مقاربات تشاركية ومستدامة، بما يفتح المجال أمام سياسات أكثر فاعلية وقدرة على معالجة الجذور الاجتماعية للأمية، لا مجرد مظاهرها السطحية.

## المطلب الأول

## إعادة هيكلة سياسات محو الأمية ضمن رؤية تنموية شاملة

تُظهر الخبرات المقارنة في علم الاجتماع التنموي أن سياسات محو الأمية التي تُصاغ بمعزل عن الإطار العام للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تكون محدودة الأثر، وقابلة للانتكاس السريع، لأنها تعالج نتائج الظاهرة دون مسّ أسبابها البنيوية. فالأمية، في هذا المنظور، ليست مجرد نقص في المهارات المعرفية، بل هي أحد تجليات الفقر البنيوي والحرمان الاجتماعي وتهميش الفئات الهشة داخل منظومة التنمية (بدوي، 2019: 88).

وتؤكد المقاربات السوسيولوجية المعاصرة أن الفصل بين محو الأمية وسياسات التشغيل والحماية الاجتماعية يُضعف منطق الاستثمار في رأس المال البشري، إذ لا يمكن للمتعلمين الجدد الاحتفاظ بمهاراتهم أو تطويرها في ظل غياب فرص العمل والدخل المستقر. ومن هنا، فإن إعادة هيكلة سياسات محو الأمية تستلزم إدماجها ضمن حزمة سياسات متكاملة تشمل دعم المشاريع الصغيرة، والتدريب المهني، وبرامج الحد من الفقر، بما يضمن تحويل التعليم إلى أداة فاعلة للحراك الاجتماعي (الطائي، 2020: 134).

وفي الحالة العراقية، يبرز هذا التحدي بصورة أوضح بسبب التراكم التاريخي للأزمات الاقتصادية وعدم استقرار سوق العمل، ما جعل شريحة واسعة من الأميين تنظر إلى التعليم بوصفه خيارًا غير مجدٍ اقتصاديًا. وعليه، فإن الرؤية التنموية الشاملة تقتضي إعادة تعريف وظيفة محو الأمية باعتبارها مدخلًا لإعادة الإدماج الاقتصادي والاجتماعي، لا مجرد هدف تعليمي إجرائي، وهو ما يتطلب تنسيقًا وثيقًا بين السياسات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية على حد سواء (العبيدي، 2021: 201).

## المطلب الثاني

## تعزيز التكامل المؤسسي والمجتمعي في برامج محو الأمية

يُعد التكامل المؤسسي أحد المرتكزات الأساسية للإصلاح البنيوي في سياسات محو الأمية، إذ تشير الدراسات السوسيولوجية إلى أن تفكك الأطر المؤسسية وتعدد الجهات المنفذة دون تنسيق فعّال يُنتج سياسات متضاربة ومجزأة، تفقد قدرتها على تحقيق الأثر التراكمي المطلوب. فمحو الأمية، بطبيعته، سياسة عابرة للقطاعات، تتقاطع مع التعليم والعمل والشؤون الاجتماعية والتنمية المحلية (سلمان، 2018: 59).

ومن هذا المنطلق، يقتضي الإصلاح البنيوي بناء آليات تنسيق مؤسسية واضحة بين وزارات التربية، والعمل، والشؤون الاجتماعية، والجهات المحلية، بما يسمح بتوحيد قواعد البيانات، وتكامل البرامج، وربط محو الأمية بخدمات الرعاية الاجتماعية والتشغيل. ويؤكد علم الاجتماع التنظيمي أن غياب هذا التنسيق يُحوّل البرامج إلى "جزر مؤسسية" تعمل كل منها بمعزل عن الأخرى، فتُهدر الموارد وتتراجع النتائج (قاسم، 2020: 146).

وفي موازاة ذلك، يحتل المجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني موقعًا محوريًا في إنجاح برامج محو الأمية، لما تمتلكه من رأس مال اجتماعي وقدرة على الوصول إلى الفئات المهمشة وبناء الثقة معها. وتشير البحوث الاجتماعية إلى أن إشراك هذه الجهات في تصميم وتنفيذ البرامج يُعزز الإحساس بالملكية المجتمعية، ويُقلل من مقاومة التعليم، ولا سيما في البيئات التي تتسم بحساسية ثقافية أو جندرية (الحمامي، 2022: 77).

وعليه، فإن التكامل المؤسسي والمجتمعي لا يُعد إجراءً تنظيميًا فحسب، بل شرطًا بنيويًا لتحويل محو الأمية إلى سياسة اجتماعية فعالة ومستدامة.

## المطلب الثالث

## نحو مقاربة مستدامة لمحو الأمية في السياق العراقي

تُشير الأدبيات السوسيولوجية الحديثة إلى أن الاستدامة في سياسات محو الأمية لا تتحقق عبر حملات مؤقتة أو معالجات ظرفية، بل من خلال بناء منظومة طويلة الأمد للتعلم مدى الحياة، قادرة على منع إعادة إنتاج الأمية بأشكالها المختلفة. ومن هذا المنظور، تُعد الاستدامة نتاجًا للتخطيط الاستراتيجي، والاستمرارية المؤسسية، والقدرة على التكيّف مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية (بدوي، 2019: 113).

وتلعب أدوات التقييم والمتابعة دورًا محوريًا في تحقيق هذه الاستدامة، إذ تسمح بقياس الأثر الاجتماعي الحقيقي لبرامج محو الأمية، وليس فقط مخرجاتها العددية. فالمؤشرات النوعية، مثل تحسن فرص العمل، وزيادة المشاركة المجتمعية، واستمرار التعلم، تُعد أكثر دلالة على نجاح السياسات من مؤشرات الالتحاق وحدها (سلمان، 2018: 84).

وفي السياق العراقي، تفرض الخصوصيات الاجتماعية والمكانية تبنّي التعليم غير النظامي بوصفه خيارًا استراتيجيًا، يتيح الوصول إلى الفئات التي تعجز عن الانتظام في التعليم التقليدي. كما يتيح توظيف التقنيات الحديثة، ضمن حدود الواقع الاجتماعي، توسيع فرص التعلم المرن، شريطة ألا تُختزل هذه الأدوات في حلول تقنية معزولة عن السياق البنيوي للفقر وضعف البنية التحتية (العبيدي، 2021: 219).

وبناءً عليه، فإن المقاربة المستدامة لمحو الأمية في العراق تستوجب رؤية بنيوية شاملة، تُوازن بين التخطيط طويل الأمد، والتكامل المؤسسي، والمرونة المجتمعية، بما يضمن انتقال السياسات من منطق "المعالجة المؤقتة" إلى منطق "التحول الاجتماعي المستدام."

### الجانب الإحصائي للأمية في العراق

يهدف هذا المبحث إلى تقديم بيانات إحصائية دقيقة حول مستوى الأمية في العراق، بما يشمل المعدل العام للأمية، الفوارق بين الجنسين، الفوارق بين الحضر والريف، ومعدلات التحاق الطلاب بالتعليم الابتدائي والثانوي. يتيح هذا الجانب الإحصائي دعماً موضوعياً للتحليل الأكاديمي في البحث، ويعكس تأثير التفاوت الاجتماعي والجغرافي في فرص التعليم.

1. **معدل الأمية العام في العراق**

| المؤشر | القيمة |
|---|---|
| نسبة الأمية في العراق (10 سنوات فأكثر) | 15.31% |
| نسبة الأمية في إقليم كردستان | 16.23% |
| معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي | 88% |

تشير التعدادات الرسمية إلى أن حوالي 15.31% من السكان الذين تزيد أعمارهم عن 10 سنوات أميون، مع تفاوت طفيف في إقليم كردستان (16.23%). معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية مرتفع نسبيًا (88%)، ما يعكس جهود الدولة في توفير التعليم الأساسي، إلا أن استمرار التعليم في المراحل العليا يبقى أقل.

**المصدر:** وزارة التخطيط/التعداد السكاني العراقي (2024).

**2. مقارنة الأمية بين الذكور والإناث**

| الفئة | معدل الأمية |
|---|---|
| ذكور | 11.6% |
| إناث | 26.4% |

تشير البيانات إلى فجوة جندرية كبيرة في الأمية، حيث تبلغ الأمية لدى الإناث أكثر من ضعف نسبة الذكور. يعكس ذلك عدم تكافؤ فرص التعليم، خاصة في المناطق الريفية والمجتمعات التقليدية، ويظهر الحاجة إلى سياسات تعليمية مستهدفة للحد من الأمية بين النساء.

**المصدر:** منظمة اليونسكو – LitBase، العراق

**3. الأمية بين الحضر والريف**

| المكان | معدل الأمية |
|---|---|
| الحضر | أقل نسبيًا |
| الريف (خاصة النساء) | أكثر من 50% في بعض المناطق |

توضح هذه البيانات أن الريف يعاني من معدلات أمية أعلى، خصوصًا بين النساء الشباب، نتيجة قلة المدارس، بعد المسافات، والعوائق الاقتصادية والاجتماعية. هذا التفاوت يعكس الحاجة إلى برامج تعليمية ميدانية وتحفيزية في المناطق الريفية.

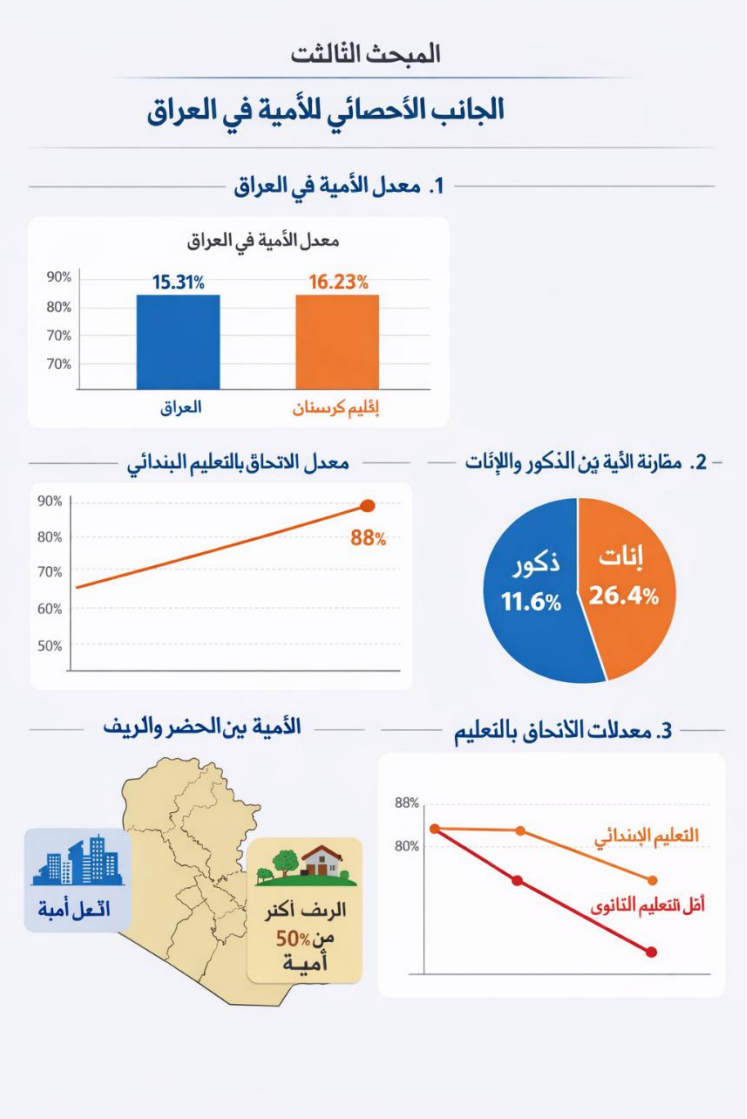
**المصدر:** منظمة اليونسكو – LitBase.

**4. معدلات الالتحاق بالتعليم**

| المؤشر | النسبة |
|---|---|
| معدل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية | 88% |
| معدل الالتحاق بالمراحل المتوسطة والثانوية | أقل من 70% |

على الرغم من ارتفاع معدل الالتحاق بالابتدائية، إلا أن التحاق الطلاب بالمراحل العليا يتراجع بسبب عوامل اقتصادية واجتماعية، مثل الحاجة للعمل المبكر أو العوائق الأسرية، مما يساهم في استمرار نسب الأمية أو التعليم غير المكتمل.

**المصدر:** وزارة التخطيط/التعداد السكاني العراقي (2024).




## الخاتمة

سعى هذا البحث إلى تحليل التحديات البنيوية أمام تنفيذ سياسات محو الأمية في العراق من منظور سوسيولوجي، انطلق من تجاوز المقاربات الوصفية والتقنية التي تختزل الأمية في بعدها الأبجدي، نحو مقاربة أعمق تُفسّر الظاهرة بوصفها نتاجًا لتفاعلات بنيوية معقّدة بين العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمؤسسية. وقد أظهر التحليل أن الأمية في السياق العراقي ليست حالة عرضية أو طارئة، بل نتيجة تراكمية لمسار طويل من الأزمات وعدم الاستقرار، واختلال منظومة الحوكمة التعليمية، وضعف التكامل بين السياسات العامة.

وبيّن البحث أن محدودية فاعلية سياسات محو الأمية لا تعود إلى غياب التشريعات أو البرامج بقدر ما ترتبط بخلل هيكلي في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وبانفصال هذه السياسات عن سياقها التنموي والاجتماعي الأوسع. كما كشف عن الدور الحاسم للعوامل الثقافية والجندرية والمكانية في إعادة إنتاج الأمية، ولا سيما في المناطق الريفية والهامشية، وبين النساء والفئات المتأثرة بالنزوح والهشاشة الاجتماعية.

وانتهى البحث إلى أن إصلاح سياسات محو الأمية في العراق يظل مشروطًا بتبنّي رؤية بنيوية شاملة، تنقل هذه السياسات من منطق المعالجات الجزئية والمؤقتة إلى منطق التحول الاجتماعي المستدام، وتربط التعليم بالتنمية والعدالة الاجتماعية والإدماج الاقتصادي، بما يضمن معالجة جذور الظاهرة لا مظاهرها السطحية.

**الاستنتاجات**

1. إن الأمية في العراق ظاهرة بنيوية متجذّرة، ترتبط بتراكم الأزمات السياسية والأمنية والاقتصادية، ولا يمكن معالجتها عبر سياسات تعليمية معزولة.
2. تعاني سياسات محو الأمية من اختلالات مؤسسية واضحة، أبرزها ضعف التنسيق، وتعدد الجهات المعنية، وغياب التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد.
3. يُسهم الفقر، والبطالة، والعمل المبكر، والهشاشة الاجتماعية في إعادة إنتاج الأمية، ويُضعف قدرة الأفراد على الاستمرار في برامج محو الأمية.
4. تشكّل الأعراف الاجتماعية والتمييز الجندري والفجوة بين الحضر والريف والنزوح الداخلي عوائق بنيوية تُقوّض فاعلية السياسات التعليمية.
5. إن المقاربات التقنية التي تركّز على المؤشرات الكمية دون مراعاة السياق الاجتماعي والثقافي أثبتت محدودية أثرها.
6. يقتضي الإصلاح الحقيقي تبنّي مقاربة تنموية–سوسيولوجية شاملة، تدمج محو الأمية ضمن منظومة السياسات الاجتماعية والاقتصادية للدولة.

**التوصيات**

1. إعادة هيكلة سياسات محو الأمية ضمن رؤية تنموية شاملة، تربط التعليم ببرامج الحد من الفقر، والتشغيل، والحماية الاجتماعية، ولا سيما في المناطق الهشة.
2. تعزيز الحوكمة التعليمية من خلال توحيد الأدوار المؤسسية، وتطوير آليات التنسيق والمتابعة، وبناء قواعد بيانات دقيقة تُسهم في التخطيط الفعّال.
3. اعتماد مقاربات مرنة ومراعية للسياق الاجتماعي تأخذ في الحسبان الخصوصيات الثقافية والجندرية والمكانية، وتحدّ من فجوة الحضر والريف.
4. تمكين المرأة وتعزيز تعليم الإناث عبر سياسات تراعي الحماية الاجتماعية، وتكافح الأعراف المقيدة للتعليم، وتدعم الاستمرار في برامج محو الأمية.
5. تفعيل دور منظمات المجتمع المدني والمجتمعات المحلية في تصميم وتنفيذ برامج محو الأمية، بما يعزز الثقة والملكية المجتمعية للسياسات.
6. تبنّي أدوات التقييم والمتابعة المستمرة والتركيز على المؤشرات النوعية للأثر الاجتماعي، لا المؤشرات العددية فقط.
7. توسيع التعليم غير النظامي وتوظيف التقنيات المناسبة بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والبنية التحتية المتاحة، دون تحويلها إلى حلول تقنية معزولة.

**قائمة المصادر:**

1. اليونيسف. (2015/2014). التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة – العراق (ملخص). مبادرة الأطفال خارج المدرسة – الشرق الأوسط وشمال أفريقيا .
2. اليونيسف. (2014). ملخص العراق: التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة) .(OOSC) ص 2–4.
3. اليونسكو – المكتب الإقليمي للتربية في بيروت. (2023). مسح سياسات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في الدول العربية (توصيات حول التخطيط التربوي والبيانات وتغطية الغايات
4. الهاشمي، علي كاظم. (2018). إصلاح السياسات التعليمية في الدول النامية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. الهاشمي، علي كاظم. (2017). السياسات التعليمية في المجتمعات النامية. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
6. الهاشمي، علي كاظم. (2017). السياسات التعليمية في المجتمعات النامية. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
7. محمد، مروة كاظم؛ اللامي، فائز جلال كاظم؛ مصطفى، عدنان ياسين. (2021). مشروع محو الأمية في العراق: التحديات والفرص – دراسة ميدانية في محافظة بغداد. مجلة دراسات تربوية، 14(56 ملحق)، 49–76.

8. الكناني، زيدون. (2021). معالجة محو الأمية في العراق. مركز البيان للدراسات والتخطيط.
9. قانون محو الأمية رقم (23) لسنة 2011 (العراق). (2011). المواد: 3، 6 (حول آليات التنفيذ والتنسيق والمهام).
10. قاسم، علي عبد الكريم. (2020). حوكمة المؤسسات التعليمية وإشكاليات الإصلاح. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
11. العلي، قاسم حسين. (2020). الحوكمة التعليمية وإدارة الإصلاح المؤسسي. بيروت: دار النهضة العربية.
12. العلي، قاسم حسين. (2019). علم اجتماع التعليم وإعادة الإنتاج الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية.
13. العلي، قاسم حسين. (2019). علم اجتماع التعليم وإعادة الإنتاج الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية.
14. العلي، قاسم حسين. (2019). علم اجتماع التعليم وإعادة الإنتاج الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية.
15. العبيدي، محمد فاضل. (2021). التعليم والتنمية المستدامة في العراق: تحليل سوسيولوجي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
16. عبد الله، عبد الحسين. (2019). علم الاجتماع التنموي: مقاربات معاصرة في السياسات الاجتماعية. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
17. عبد الله، عبد الحسين. (2016). علم اجتماع التعليم: قضايا وإشكاليات معاصرة. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
18. عبد الله، عبد الحسين. (2016). علم اجتماع التعليم: قضايا وإشكاليات معاصرة. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
19. عبد الله، عبد الحسين. (2016). علم اجتماع التعليم: قضايا وإشكاليات معاصرة. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
20. عبد الكريم، سامر يوسف. (2021). المجتمع الرقمي والتحولات المعرفية. عمّان: دار كنوز المعرفة.
21. عبد الكريم، سامر يوسف. (2021). المجتمع الرقمي والتحولات المعرفية. عمّان: دار كنوز المعرفة.
22. الطائي، كاظم حسين. (2020). السياسات الاجتماعية والتنمية البشرية في الدول النامية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
23. الشمري، فلاح حسن. (2021). السياسات التعليمية والتنمية البشرية في العراق. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
24. الشمري، فلاح حسن. (2020). التعليم والتنمية البشرية في العراق: الواقع والتحديات. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
25. الشمري، فلاح حسن. (2020). التعليم والتنمية البشرية في العراق: الواقع والتحديات. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
26. الشمري، فلاح حسن. (2020). التعليم والتنمية البشرية في العراق: الواقع والتحديات. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
27. السويدي، محمد عبد الرحمن. (2018). الأمية والتحول المعرفي في المجتمعات العربية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
28. سلمان، عبد الإله حسين. (2018). التخطيط الاجتماعي وإدارة السياسات العامة. بيروت: دار النهضة العربية.
29. الخولي، علي. (2017). التنمية الاجتماعية وإشكاليات السياسات العامة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
30. الخولي، علي. (2014). علم الاجتماع والتنمية الاجتماعية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
31. الخولي، علي. (2014). علم الاجتماع والتنمية الاجتماعية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
32. الخولي، علي. (2014). علم الاجتماع والتنمية الاجتماعية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
33. حمد، حسين شعلان؛ حسن، مهند فلاح. (2025). قراءة في قانون محو الأمية رقم 23 لسنة 2011. مركز البيدر للدراسات والتخطيط.
34. الحمامي، زينب عبد الله. (2022). المجتمع المدني والتنمية المحلية. عمّان: دار كنوز المعرفة.

35. حسن، عبد الرحمن أحمد. (2018). الأمية والتنمية البشرية في الوطن العربي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
36. حسن، عبد الرحمن أحمد. (2018). الأمية والتنمية البشرية في الوطن العربي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
37. حسن، عبد الرحمن أحمد. (2018). الأمية والتنمية البشرية في الوطن العربي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
38. الجوهري، محمد عبد الله. (2015). علم الاجتماع التربوي: قضايا معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
39. الجوهري، محمد عبد الله. (2015). علم الاجتماع التربوي: قضايا معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
40. بعثة الأمم المتحدة لمساعدة العراق (يونامي) ومكتب مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان. (2021). الحق في التعليم في العراق – الجزء الثاني: العقبات أمام تعليم الفتيات بعد داعش. بغداد .
41. بعثة الأمم المتحدة لمساعدة العراق (يونامي) ومكتب مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان. (2021). الحق في التعليم في العراق – الجزء الثاني: العقبات أمام تعليم الفتيات بعد داعش. (ص 3–4، 9–10).
42. بدوي، أحمد زكي. (2019). علم الاجتماع التنموي وقضايا الفقر والتهميش. القاهرة: دار الفكر العربي.