

الفصل الثاني

فرص التعليم

كثيراً ما ينظر إلى محاولات الحصول على قدر أكبر من فرص المساواة الاجتماعية والاقتصادية في عدد كبير من الشعوب الأقل تقدماً (وبخاصة تلك التي نشأت عن عهد السيطرة الاستعمارية) كأنها جزء جوهري من عملية التمدين برمتها^(١) . وبينما ندرك وجود هوة هائلة كثيراً ما تفصل بين إيديولوجية المساواة بين البشر وبين الحقيقة القاسية في الدول الجديدة ، فإننا يجب أيضاً أن ندرك أن مثل هذا الالتزام بمبادئ المساواة لم يكن صفة مميزة لمعظم الشعوب الغربية في الأطوار الأولى من نموها ؛ ومن هذه النظرة تكون مهمة تمدين « الصفوة » في معظم المناطق النامية المعاصرة مهمة هائلة ، فهم يضطرون إلى الإصرار على النمو الاقتصادي ، بل ولا بد لهم أن يفعلوا هذا داخل قيود تفرضها نزعات المصلحة العامة والمساواة الاجتماعية ويمكن في المدى القصير على الأقل أن تتصادم أيضاً خطط التنمية المتوقعة نتيجة لدعوة المساواة الاجتماعية ، مع تلك النزعات التي تستهدف الوصول إلى الحد الأقصى من التنمية الاقتصادية ؛ وإلى أكبر قدر من الكفاءة للوارد المحدودة .

ولا يتضح ذلك التوتر بين أغراض المساواة والطموح إلى التقدم الاقتصادي في أي مكان أكثر مما يتضح في ميدان التخطيط التربوي^٢ . وقد تأمرت عوامل عدة على جعل بساطة توفير الفرص التعليمية على أساس زيادة تضخم — أعداد المقبولين والفرص التعليمية المختلفة المتاحة ، إحدى القضايا السياسية الأساسية في الدول الجديدة . والصفوة في كثير من هذه المناطق باثروا برامج طموحة للتوسع في التعليم على أمل أن المزيد من التعليم

المدرسى سيدشكل بذاته ، الطريق الملوكى ، إلى التنمية الاقتصادية ؛ ولا شك أن كثيراً من الشواهد فى السنوات الأخيرة توحى بأن التوسع فى التسهيلات التعليمية ليس شرطاً كافياً للتنمية بحال من الأحوال . ويتضح الآن أن العلاقة المتبادلة بين التنمية الاقتصادية والتنمية التعليمية أشد تعقيداً بكثير عما كان يظن فى بادىء الأمر . وبرغم هذا فإن الحكومات تواصل الإغداق على التعليم على أمل أن تنتج الأموال التى صرفتها ، ربحاً لاستثمارها فى النهاية .

وفوق هذا ، فمن وجهة نظر زبائن المدارس ، تعتبر التربية دون شك ، العامل الأساسى فى تحديد المكان الوظيفى للملائم وفرص الحراك الاجتماعى . ولا يزال فى الشعوب المتقدمة بعض الخلاف حول المطابقة المحككة بين الرضع التعليمى والوضع الوظيفى . ويحيط شىء من الغموض بالدور الذى يقوم به التعليم المدرسى فى ذاته ، فى تيسير أرتقاء الفرد . والخلاصة الواضحة للدليل القائم توحى بأنه بالرغم من أن مستوى التعليم الرسمى ربما يكون هو العامل الأهم الوحيد المرتبط بالقدرة على الحراك الاجتماعى إلى أعلى ، فإن تأثيره أقل من التأثير المتراكم للعوامل الأخرى ، التى تشمل فيما تشمل ، مركز الوالدين ودرجة الذكاء ، بل وتشمل مجرد النشاط الشخصى ومثابرتة (٢) . يضاف إلى ذلك ، أن الاقتصاد المتقدم سريع النمو يمكن أن يقدم فرصاً إضافية متنوعة للترقى لا تعتمد برمتها على بلوغ مستوى عال من التعليم الرسمى المدرسى .

وعلى العكس ، يغلب كثيراً فى كثير من البلاد النامية أن يقوم التعليم بدور أشد خطراً فى عمليات الحراك بين المجموعات الفردية ، ويكون له دوراً حاسماً فى الغالب ، فى تقرير الوصول إلى مصاف الصفوة . وفى المناطق الاستعمارية السابقة ، وبخاصة فى القطاع الاقتصادى صغير الحجم نسبياً ، تسيطر على معظم الفرص المهنية ، هيئات عامة تيميل إلى جعل الأفضلية للحاصلين على مؤهلات تربوية . ويضاف إلى هذا ؛ أن الربط بين الفرص

المحدودة للحصول على وظائف ذات أجور أو مرتبات ، مع التوسع السريع في مخرجات النظام التعليمي ، تميل إلى رفع الحد الأدنى للمؤهلات التعليمية التي تقترن بمستوى وظيفي معين . ويميل هذا الموقف بدوره إلى توليد طلب اجتماعي جديد على فرص التعليم الثانوي والعالي ؛ وكلما هبط رواج وظائف التعليم المدرسي الابتدائي كلما زاد ضغط الجمهور بطلب المساواة في فرص التعليم الأعلى .

وإذن ، فليس مما يدعو إلى دهشة أن تكون مشكلة من الذي يتعلم ؟ ، هي المسألة البارزة في الدول الجديدة . فالموارد المحدودة ، والازدياد السريع في جماهير الأطفال ، يجعل حق التعليم الابتدائي الشامل احتمالا بعيد المنال في بعض المناطق . ومن ضرب الخيال إذن أن نفترض أن يكون التعليم الثانوي والتعليم العالي سهل المنال لأكثر من أقلية ضئيلة في المستقبل القريب . ولذلك يصبح الالتحاق بالمدارس مركز صراع الفرد والجماعة ، سواء كانت النظرة إليه على أساس ارتفاع المنزلة الشخصية والمكافآت المالية ، أو على أساس أنه وسيلة يمكن أن تحصل بها مختلف الجماعات العرقية أو الاجتماعية على مزيد من التعزيز لوضعها الجماعي في التكوينات الاجتماعية الناشئة في الدول الجديدة .

الخلفية التاريخية

يجب أن تفهم الخلافات القائمة حول فرص الالتحاق بالتعليم على نطاق واسع في إطار الانتشار المبكر للتعليم في البلاد النامية . إذ من الواضح أن نماذج عدم المساواة التعليمية ثابتة بصورة ملحوظة على مدى الزمن ، ويمكن في معظم الأحوال اقتفاء أثر التفاوت القائم إلى عهد إنشاء المدارس على مستوى العواصم في أراضي المستعمرات ، أو استيراد النظم الغربية في التربية إلى الدول المستقلة التي كانت الصفوة الممتازة فيها تتوق إلى التمدن وفق الاتجاهات الغربية .

ولإذن ، فكون المدارس في معظم المناطق النامية منشآت منقولة ، ينطوى على دلالة كبرى . فإن معظم النظم التعليمية في مجتمعاتها الأصلية ، كانت تعمل بطريقة نحافظ بها على الفوارق الطبقيّة الموجودة ، وعلى تحلّيد أنماط الحياة التي ظن أنها ملائمة للطبقات الاجتماعيّة المميّزة . والواقع أن التكوين المعقد لمعظم النظم المدرسيّة الأوربيّة ، كان مؤكداً على افتراض أن المدارس من حيث الكم ومحتوى المنهج ، يجب أن تعكس سمات النظم القائمة للتمايز الاجتماعيّ : وليس هذا اقتراح بحرمان الأفراد الذين ينتسبون إلى الطبقة الدنيا ، من دخول معاهد الطبقة الوسطى ، وربما يكون هناك ميل إلى التقليل من قيمة لإباحة النظام التربوي لأنواع جديدة من العملاء . ومع ذلك فإن مقدار الحراك التعليمي الذي حدث كان محدوداً ، ولعل اقتراح السماح المقيد لقلّة من الأفراد من الطبقات الأدنى ، بدخول معاهد ثانوية وعليا انتقائيّة ، يمكن أن يكون وظيفياً أساساً في المحافظة على النظام الطبقي برمته .

ومع ذلك فقد كان الموقف الذي ظهر في تلك البلاد التي استوردت المدارس الغربيّة شديد الاختلاف ، إذ قلما كان ينتظر من البناء التعليمي الذي نشأ من خلال الانماط الغربيّة للطبقيّة الاجتماعيّة أنه سيواصل دوره في الحفاظ على الوضع القائم ، في مجتمعات تختلف نظمها الطبيعيّة اختلافاً جذرياً . وبمعنى آخر ، لم يكن من المستطاع للعلاقات القائمة بين التعليم والطبقة الاجتماعيّة ، في الشعوب الأوربيّة ، أن تسود في معظم المناطق غير الغربيّة ، وكان الوصول إلى التعليم الرسمي يتجه في المرحلة الأولى إلى أن يتحدد بسلسلة من متغيرات أخرى كان معظمها دخيلاً على النظام التعليمي نفسه .

والأمثلة على التحول في أنماط الاختيار التعليمي في متناول اليد ، في كثير من المناطق المستعمرة . وبالرغم من أن حجم التعليم المتاح للسكان المحليين

كان محدوداً للغاية في معظم المستعمرات ، فإن قليلا من الإدارات الاستعمارية بذلت جهودا منتظمة حقيقية لتنظيم فرص التعليم لصالح أقليات معينة ، جغرافية أو اجتماعية . وكان هذا واضحاً في المستعمرات البريطانية حيث كانت تقع المسؤولية الكبرى في التنمية التعليمية على الهيئات التبشيرية الخاضعة للإشراف العام من جانب الحكومة بما تقدمه من منح ومساعدات لتلك المدارس التي يتوفر لها الحد الأدنى من المستوى المطلوب : وقد عملت طريقة عدم التدخل أو الترسل هذه في نشر التعليم على معارضة الرقابة الفعالة المباشرة على المدارس .

وفي معظم الأقاليم وسط انتشار الإرساليات المعانة وغير المعانة أو المدارس الخاصة لم يكن هناك سوى عدد قليل من المعاهد الحكومية تخضع لإشراف الإدارة المركزية ، ولا شك في أن السلطات الفرنسية حاولت إقامة نماذج للإشراف أكثر مركزية في بعض مستعمراتها ، ومثال ذلك أن مجموعة القوانين التعليمية التي وضعت خطة التنمية ، لاتحاد إفريقيا الوسطى ، قد عملت على خلق أنماط متميزة من المدارس لسكان الريف والمدن (٣) ؛ يضاف إلى ذلك أن النمو الكمي للنظام التعليمي كان أشد تنظيماً بواسطة الحكومة ، مع بذل جهود أكبر لتوفير التعليم في أقاليم مثل السنغال وداهومي ؛ وكانت هذه المناطق تعتبر الممون الأساسى للقوة البشرية من المستويين الأدنى والأوسط لكل أنحاء الاتحاد ، في حين أن التنمية التعليمية في أقاليم مثل ساحل العاج كانت تعتبر أقل إلحاحاً .

ومع ذلك ، فمن الصعب القول بأن مثل تلك المحاولات كالتهيئة المتمركز بنوع خاص ، كانت ذات فعالية . وكانت فرص التعليم في معظم أقاليم المستعمرات محكومة بشح النظم الاستعمارية وقصور موارد الإرساليات أكثر منها بأى تخطيط منظم .

وكان فشل السياسات الاستعمارية ظاهراً كذلك في المجهودات المشتتة

التي تهدف إلى السيطرة على الخصائص الاجتماعية للتلاميذ في المدارس . وكانت معظم النظم تواقفة إلى ربط الصفوة التقليدية بالمصالح الاستعمارية ، وبذلت جهوداً لاختيار أبناء الحكام التقليديين و « النبلاء » المحليين ولحاقهم بمعاهد خاصة . وقيل إن التعليم الغربي سيخلق طبقة من الحكام الشرعيين التقليديين الذين سيصبحون في نفس الوقت ذوى تأثير في الوساطة بين الحكام وبين الجماهير . وقبلها كانت تصادف هذه السياسات نجاحاً . ففي إفريقيا فلما كانت للمدارس المختلفة لأبناء الرؤساء في أقاليم المستعمرات البريطانية ، أو Ecole des otages في السنغال فعالية في اختيار أعضاء جدد من الصفوة التقليدية المحلية . فالحكام المسلمون عادة كانوا يقاومون بشدة إرسال أطفالهم إلى المدارس ، بينما في مناطق أخرى حيث ترتبط رئاسة الجماعة بطقوس معينة ، كان حضور الدراسة يعتبر عقبة في سبيل الاختيار للوظيفة التقليدية . ويبدو أن التلاميذ القدامى كانوا في أغلب الظن من الأرقاء وأطفال التجار الإفريقيين أو من أشخاص يختلفون من نواح أخرى عن التكوين التقليدي ، وغير جديرين بوظائف السلطة التقليدية . وشبه بهذا ، سياسات الهند البريطانية إبّان القرن التاسع عشر ، الخاصة بالتصفية التنافسية ، التي ركزت في الالتحاق بالمدارس على اختيار ممثلين من المجموعات المدنية الحاكمة مثل ملاك الأرض من طوائف الهندوس أو الطبقة الارستقراطية المغولية . وقد كانت هذه السياسة فاشلة بوجه عام ، أما المجموعات التي أصرت على التعليم الغربي ، فقد كانت عادة الطوائف المتعلية مثل البراهمة و « المكايث » ، أو التجار ومن بينهم الماروارى والبانياس^(٤) ، يضاف إلى هذا أنه كانت هناك أغلبية من الأفراد المختارين من المجموعات ذات الدخول الدنيا والوسطى تفوق الطبقات الأكثر ثراءً^(٥) . ومن الملفت للنظر إلى حد كبير ، أن الفشل النسبي السياسات البريطانية ، التي كانت تهدف إلى اجتذاب المسلمين إلى المدارس الغربية قد ساعد كثيراً

على تقسيم الهند وباكستان في سنة ١٩٤٨ . فلم تؤد المعاملة المتحيزة لصالح الأقلية المسلمة إلى تكافؤ التعليم بينهم . وبين الهندوس الذين مكثهم نهجهم التعليمي الطليحي من مضاعفة السيطرة على التركيب الوظيفي والإداري الناشئ طوال عهد الاستعمار ، والنتيجة الطبيعية لإذن لانتشار التعليم في كثير من أقاليم المستعمرات ، كانت في معظم الأحيان نشوء الطبقات الاجتماعية ، التي لم تكن منزلتها الاجتماعية تعتمد على المعايير التقليدية ، بل على حصولها على التعليم الرسمي الذي هيا لهم الحصول على الفرص الوظيفية التي خلفتها السيطرة الاستعمارية . وكانت هذه الأقليات تساق أحياناً إلى صراع مفتوح مع الصفوة الأكثر تكيفاً مع الظروف التقليدية . ولا نزاع في أن الخبرة في المدارس ذات النمط الغربي كانت في ذاتها عاملاً كبيراً في مناصرتها للإيديولوجيات الوطنية ، وأهم من هذا ، من وجهة نظر هذا البحث ، أن النظام الاستعماري لم يتوقع في أغلب الظن ، نتيجة من هذا النوع ، ولم تكن ناجحة نجاحاً واضحاً في تنظيم الوصول إلى التعليم تنظيمياً واعياً في ضوء الاعتبار السياسية العامة .

ويجب البحث إذن عن القوى المحركة للنمو التعليمي إبان عهد الاستعمار في تحليل للتفاعل بين العوامل بدلا من سياسة الحكومة . ولقد اقترحنا ، حيثما ينظر إلى التعليم المدرسي الغربي على أسس أقرب إلى المنافع الوسيطة والاقتصادية والمنزلة الاجتماعية ، أن الصفوة التقليدية أقل إقبالا على إرسال أطفالهم إلى المدرسة من عائلات قطاعات السكان الأقل ثراء . . ولا توجد حتى الآن بيانات كافية لفحص هذا الافتراض فحصاً وافياً بصورة مقارنة ؛ ولا شك في وجود قدر كبير من التبسيط ، ولكن من الواضح أن نظام التعليم في كثير من المناطق قام بدور بارز في تحطيم الفوارق في المنزلة الاجتماعية التقليدية تدريجياً ، وفي ظهور أقليات جديدة لها امتيازات في التعليم .

أضف إلى هذا أن كثيراً من الشعوب الحديثة لا تزيد إلا قليلاً عن كونها

تكتلات من المجموعات العرقية المتنوعة ، التي تجمعت مع بعضها البعض من خلال النتائج المترتبة على السيطرة الاستعمارية ، وينطبق هذا الموقف انطباقاً تاماً على جنوب الصحراء الإفريقية حيث تمثل معظم الدول نموذجاً محيراً من الشظايا العرقية . ومن المرجح في حالة التساوى في كل شيء أن النظام الاجتماعي الثقافي لمجموعات عرقية معينة قد جعلهم يزعون بنوع خاص إلى تقبل المعايير والقيم الغربية ، واستيعاب النظم المدرسية . وينطبق هذا كل الانطباق على جماعات الإييو ، و د الإيوى ، على ساحل إفريقيا الغربية ، وكذلك جماعة د كيكويو ، في كينيا . وقد افترض أن التكوينات ، والثقافات الاجتماعية لهذه الشعوب تؤكد على التحصيل الفردي وتعزيز المنزل الاجتماعية من خلال المجهود الشخصي . وقد أدت هذه التوجهات التقليدية بدورها إلى تقدير أولى أكبر للفوائد العملية للتعليم التي نجمت عن زيادة الطلاب الاجتماعي على التعليم ، ويضاف إلى ذلك في حالة هذه الشعوب الثلاثة ، أن الرغبة في التعلم ربما كان يحركها الضغط الملحوظ على الموارد المحدودة للأرض نتيجة لسرعة نمو السكان ، ومن ثم ضرورة البحث عن متنفسات مهنية بديلة .

ومن الأمور المستحبة تلك الجهود التي تهدف إلى تفسير الخلاف في الطلب على التعليم وفرصه على أساس المستويات المختلفة لدوافع التحصيل الناشئة عن أنماط واضحة من التكوينات الاجتماعية والثقافة التقليدية ، والواقع أن الدليل التجريبي يؤيد هذا النوع من الافتراض في حالة جماعة د الإييو ، (١) ومع ذلك ، فإن التفسيرات القائمة على هذا الأسلوب ، لا يمكن أن تكون سبب الاختلافات في الطلب التعليمي ، والوصول إليه كما هو الحال بين المجموعات التي كان تكوينها الاجتماعي التقليدي متجانساً نسبياً ، وهنا نضطر إلى البحث عن جذور عدم المساواة في التعليم بين مختلف الشعوب ، على أساس ضروب من التفسيرات الأكثر واقعية .

من الواضح أن قرب شعوب معينة ، قرباً جغرافياً مباشراً من المراكز

الأولى للتوغل الأوربي ، كان ذا أهمية كبرى . وتفسر البيانات الاحصائية القديمة ، والمطبوعات الاستعمارية ، التفاوت الملحوظ بين مستويات التعليم على امتداد الإقليم الساحلى فى إفريقيا الغربية ، وبين المستويات السائدة فى المنطقة الخلفية . وفى إفريقيا الشرقية بالمثل ، كان توفر التعليم للإفريقيين مرتبطاً بالمناطق الكبرى لمراكز الاستيطان والنفوذ الأوربي^(٧) ، وبالمثل بلغ انتشار التعليم فى الهند أفصاه فى المراكز التجارية بالمدن الساحلية . ومع ذلك لم يكن العامل الحاسم لتوليد الطلب على التعليم مجرد وجود أقلية أوربية فى حد ذاته ، بل النمو الملازم للاقتصاد النقدى الذى نتج من وجودهم . وكان ظهور الأنشطة المتبادلة وما نتج عنه من خلق بناء وظيفى أكثر تعقيداً فى معظم الأحوال ، شرطاً أساسياً للتقدم التعليمى . وبعبارة أخرى ، لم يظهر الضغط الشعبى على التعليم إلا حين انقضت على مطالب التكوين الاقتصادى الناشئ الحديث سنوات من التعليم الممنى على الأسس الاقتصادية الرئيسية .

كانت المراكز الحضرية النامية بطبيعة الحال هى المناطق التى يقدم فيها التعليم بأقصى سرعة ، وأصبحت هذه المراكز الأساسية للتنمية هى التى انتشر منها التعليم فى بطن إلى الخارج ، إلى مناطق الريف الخلفية ، بالإضافة إلى أنه فى هذه المناطق الأخيرة ، كان التوسع فى التعليم استجابة أيضاً لتحول تقدمى من مجرد العيش إلى تبادل الأنشطة ، وهيات مبادلة المحاصيل بالمال فى كثير من الأقاليم ، حافزاً للحصول على التعليم المدرسى الغربى ، وأمكن بواسطة ذلك دفع نفقات التعليم .

وهكذا كان الانتشار الكمي للتعليم ، من الناحية البيئية ، مرتبطاً فى النهاية بمجموعة من المؤثرات الاقتصادية الحديثة بما فى ذلك نسبة من السكان النشيطين الذين يعملون فى مهن غير زراعية ، والمراكز الحضرية . ونسبة مئوية من سكان الريف المشتغلين بزراعة محاصيل المبادلة بالمال . ومع ذلك فحين نقاش فرص التعليم المدرسى ، وإن كان إلى حد بعيد انعكاساً لتحولات

في مخطط الأنشطة الاقتصادية ، فإننا لا نريد أن نتجاهل العوامل الأخرى ذات التأثير المحلي على وجه التخصيص . ومن ثمة ، فإن تقدم التعليم السريع في بوغندة في أخريات القرن التاسع عشر ، ومستهل القرن العشرين ، يمكن أن يفسر تفسيراً معقولاً ، على أنه استجابة للتحول الديني بين نسبة ضخمة من سكان غنده إلى الديانة المسيحية . فهنا يمكن أن يكون الدافع إلى معرفة القراءة والكتابة دينياً أصلاً ، ويمكن بالمثل تقديم تفسير مشابه للمستويات العالية من التعلم في أجزاء بجنوب الهند بما فيها دكيرالا ، ومع ذلك فإن تأثير عوامل وحيدة بعينها مثل التأثير الديني للإرساليات لا يخفى الارتباط العام بين مستويات التنمية التعليمية والتغير في بناء الاقتصاد . وقد اقترحنا أيضاً في معالجة هذه النقطة أنه بالرغم من أن التعليم المدرسي يزود النمو الاقتصادي بحافز قوى في عادة ، فإنه لم يكن لأول وهلة شرطاً أساسياً . وربما يراعى المخططون التربويون أيضاً ما تنطوي عليه هذه الملاحظة من تعقيدات قبل إعداد برامج على نطاق واسع لنشر التعليم المدرسي في معظم المناطق المتخلفة في بلاد نامية .

وفي نهاية عهد الاستعمار ، كان أسلوب انتشار التعليم متشابهاً إلى حد ما في معظم الأقاليم ، وتضاعف في تلك المناطق النامية التي لم تعرف قط معرفة حقيقية عهداً من السيطرة الاستعمارية المكشوفة . ومن الناحية الرأسية وجدت فوارق حادة بين مناطق الحضر والريف ، وروعى أيضاً أن تكون المناطق الأخيرة على درجات مرتبطة مع درجة التحول عن اقتصاد الفاقة . يضاف إلى هذا أن صورة التنمية بين الشعوب المحلية كان يراعى فيها أن تكون مرتبطة بالفوارق العرقية ؛ وهكذا روعى في تضيف السكان في إفريقيا أن يقوم على أساس القبيلة ، ليكون مرتبطاً في الغالب بتغيرات في المستويات الدنيا من التعليم والتركيب الوظيفي . ويغلب أن يكون هذا الارتباك في التعليم ، والوضع الوظيفي والمصدر العرقي ذا دلالة سياسية ، ولكنه ذو أهمية كبرى

أيضاً حين ندخل في حسابنا النظم الناشئة الخاصة بالتباين الاجتماعى الآخذ في الظهور في كثير من المناطق النامية . وقد ذكرنا أن التعاليم الغربى على أساس البعد الأفقى ، كان في كثير من الأحوال مسؤولاً عن تحطيم الأنماط التقليدية للسلطة ، وتباين الوضع الاجتماعى وإن تقبل السكان الوطنيين التدريجى لمعايير المرتبة الاجتماعية وظهور طبقات متميزة سياسياً واجتماعياً واقتصادية جديدة يمكن أن يعتبر بحق نتيجة كبرى للتعليم الغربى .

الصورة الماصرة :

كانت الانجازات التعليمية لمعظم الدول النامية من الناحية الكمية الضخمة رائعة على مدى الأعوام العشرين الماضية . إذ تضاعف على سبيل المثال عدد التلاميذ مرتين أو ثلاثاً بالمدرسة الابتدائية منذ سنة ١٩٥٠ في معظم أقاليم آسيا وجنوب الصحراء بل وقد وصلت الزيادة في كثير من الأقاليم المختلفة بصورة ملحوظة إلى عشرة أضعاف^(٨) ، وعدد المقبولين فيما بعد التعليم الابتدائى ارتفع بالمثل سريعاً فى العقد الأخيرة . ويغلب أن يكون التوسع فى المدرسة الثانوية أسرع من معدل المدرسة الابتدائية بمرتين أو ثلاث مرات مما يعكس انبساطاً متدرجاً فى منحى نمو المدرسة الابتدائية . ومع ذلك فإن نسبة التحاق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية إلى نسبة التحاقهم بالمدرسة الثانوية متغيرة إلى أقصى حد ، فعدد الملتحقين بالمدارس الثانوية فى معظم إفريقيا الإدارية يشكل عادة نحو ٥ ٪ فى المائة من أولئك المنتهين من التعليم الابتدائى . وترتفع النسبة فى غانا ارتفاعاً كبيراً ، إلى ما يقرب من ٢١ فى المائة . أما فى البلاد الآسيوية فتمثل جانباً مشابهاً ، مع أن الهند وباكستان على التخصيص تقدمان صورة مثيرة للتقدم الكمى (وإن لم تكن دائماً كذلك من الناحية الكيفية) للتعليم الثانوى ، مع تسجيلات تشكل نحو ٣٠ فى المائة من الملتحقين بالمدارس الابتدائية ، وأخيراً من المنتظر أن تقابل مناطق كثيرة خلال العقدين التالين ، زيادة هائلة فى عدد المقبولين على المستوى

الجامعى لأن النمو السريع فى التعليم الثانوى يودى بصورة متزايدة إلى زيادة الملتحقين بالمرحلة الثالثة وهى التعليم العالى .

واضح أن كل المناطق النامية تقريباً قد شاهدت زيادة هائلة فى فرص التعليم جملة ، ولكن هذا لا يستتبع بالضرورة وجود تغير أساسى فى النموذج النسبى للفرص التعليمية بالنسبة للتكتلات الإقليمية أو العرقية أو الفئات الاجتماعية الاقتصادية للسكان الوطنيين . وكثيراً ما تدل النظرة العابرة إلى بيانات الإحصاء مثلاً ، على أن المدى بين أكثر الأقاليم تقدماً فى التعليم وأشدّها تخلفاً فى بلد ما ، قد لا يختلف كثيراً خلال موجة الإسراع بالتوسع فى المدرسة الابتدائية . وهكذا تمثل غانا شعباً من أكثر الشعوب تقدماً فى التعليم فى إفريقيا فيما يلى الصحراء جنوباً ، وبلا منافس فى سرعة نموها فى التعليم الابتدائى فى السنوات العشر من ١٩٥٠ — ١٩٦٠ . ومع ذلك فإن هذه الفترة كان انتشار المدرسة الابتدائية على أشده فى أكثر الأقاليم الجنوبية تقدماً اقتصادياً فى البلاد . والعكس بالعكس ، فعلى ارتفاع الأرقام فى الشمال ، كانت الزيادة أقل مما سجل فى الجنوب ، وبعبارة أخرى ازدادت الهوة التعليمية بين المناطق الرائدة والمناطق المتخلفة . وتراوحت النسب المئوية للتسجيل فى سنة ١٩٦٠ بين ٦٠ فى المائة فى أكرا المدينة ، و ١٢ فى المائة بالإقليم الشمالى ، وتوقفت هذه النسب فى سنة ١٩٦٤ عند ٨٧ و ٢٥ فى المائة على التوالى ، مبيّنة أن الهوة لا تزال فى ازدياد^(٩) ، وواضح أنه مع الامتداد الطويل فإن عدم المساواة الإقليمية « لا بد » أن تتلاشى مع استمرار أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائى فى النمو . ولكننا نريد أن نؤكد وجود مراحل معينة من التوسع فى التعليم تتميز بزيادة عدم تساوى الفرص نسبياً . ويربك هذا الموقف الجهود قصيرة الأجل التى تبذلها الحكومة لى تجعل التعليم الابتدائى ديمقراطياً ، ما دامت القوى الدافعة للطلب على التعليم ونموه متأثرة ، كما لاحظنا ، بعوامل غريبة عن النظام التعليمى نفسه . والواقع أن الجهود التى بذلت

لمضاعفة خطوات التنمية التعليمية بالمناطق المتخلفة ، ، قلبا صا دفت نجاحاً .
ويجب أن نلاحظ بهذه المناسبة أن التغيرات الإقليمية المشتركة في الالتحاق
بالمدارس الابتدائية كانت أكبر نسبياً في جارة غانا ، أى ساحل العاج ،
بالرغم من تمرکز السيطرة على توزيع التسهيلات التعليمية إلى حد ما في هذه
الأقاليم (١٠) .

والمشكلات الناشئة عن عدم المساواة في فرص التعليم الابتدائي تقل
حدة في بعض الوجوه عن المشكلات الناشئة من القيود المفروضة على
الالتحاق بالمعاهد الثانوية والعليا . ومهما كان الطريق طويلاً لبلوغ التنمية
من خلال التوسع في نشر التعليم الابتدائي ، وتعليم القراءة والكتابة ،
فلا شك من وجهة نظر زبائن المدارس ، أن التعليم الابتدائي وحده ، هو
الذي يقدم الآن فرصة ضئيلة للحراك الوظيفي أو الاجتماعي في عدد متزايد
من الشعوب الأقل تقدماً . ولذلك فإن الضغط يتزايد على الالتحاق بالمدارس
الثانوية والعالية التي تسيطر إلى حد بعيد على الوصول إلى الأدوار الوظيفية
ذات المستوى المتوسط والمستوى العالي . ولما كان تعليم ما بعد المرحلة
الابتدائية لا يكفي الطلب عليه ، فإن دراسة أساليب الاختيار في هذا
القطاع يمكن أن تقدم لنا تفهماً لعمليات التحول العام في هذه المجتمعات ،
وتلقى ضوءاً على سمات الصفوة المحتملين فيها . ودراسة تلاميذ القطاع الثانوي
بنوع خاص لا القطاع الجامعي ، له دلالة من حيث الثنائية الوظيفية
للمدارس الثانوية في معظم الأحيان ، باعتبارهما مرحلة منتهية النسبة من
تلاميذها ، بينما توجه آخرين إلى المعاهد العليا . يضاف إلى هذا أن دخول
التعليم الثانوي أكثر صعوبة من الانتقال من التعليم الثانوي إلى العالي .
وبعبارة أخرى تشكل المدارس الثانوية بنوع خاص حلقات استراتيجية
في البناء التعليمي ، وكثيراً ما تشكل عنقاً للزجاجة وتكون تأثيراتها مقيدة
بنوع خاص لتدفق القوة البشرية من خلال النظام التعليمي .

ومن سوء الحظ أن هناك بحثاً قليلاً نسبياً عن أساليب الاختيار للمعاهد الثانوية الانتقائية في المناطق النامية . هذا إلى جانب أن كثيراً منها يتناول معاهد فردية ، وليست قائمة على عينات قومية ممثلة ، في حين أن مختلف التصنيفات التي أجريت على خلفية التلميذ ، والتي استخدمها الباحثون تجعل المقارنات القومية المنطقية خطيرة إلى أقصى حد ، فالدليل الحاضر يحول دون الافتراض على سبيل المثال أنه في الشعوب النامية ، توجد علاقة منتظمة بين خلفية التلميذ الاجتماعية الاقتصادية وبين مستوى التنمية الاقتصادية .

تدل كل الدراسات ، بعبارة عامة ، على وجود انحراف في أساليب الاختيار نحو الطرف الأعلى من الميزان الاجتماعي الاقتصادي ، وبعبارة أخرى ، يمثل أطفال المهنين ، وذوى البنيقات البيضاء أكثر مما ينبغي بالنسبة لتوزيعهم بين السكان . بالمقارنة بأبناء الفلاحين والعمال غير المهرة يضاف إلى هذا وجود انحياز واضح لصالح الشباب من سكان المدن ، وإلى حيث تكون الأرومة أو السلالة ذات صلة بالموضوع ، فتكون تلك المجموعات التي حصلت على حق مبكر في التعليم ممثلة تمثيلاً غير نسبي في صفوف المدارس الثانوية .

وقلما تدعو هذه النتائج إلى الدهشة بالنظر إلى الكتابات الكثيرة المتاحة عن الشعوب الغريبة فيما يتعلق بالعلاقة بين الفرص التعليمية والخلفية الاجتماعية أو العرقية . ومع ذلك يمكن إجراء مزيد من الملاحظات فيما يتعلق بهذا النوع من البيانات . ويمكن أن يوجد بالمصادفة كثير من التحيز الجسيم ، بمعنى أن الطفل من أبناء ذوى المهن في كثير جداً من الأحيان قد تواتيه فرصة دخول المدرسة الثانوية نحو ثلاثين مرة مما تواتى طفل عامل غير ماهر من عمال المدينة . مثل هذه التمييزات تكون أوضح إذا غومل تعليم الوالدين بدلا من المهنة على أنه المتغير المستقل . ومع ذلك فإن عدم تساوى الفرصة قد يكون في نفس الوقت مقترناً بأقلية لها وزنها ، أو كثيراً ما تكون

أغلبية من تلاميذ المدرسة الثانوية قد اجتذبوا من « طبقات ، اجتماعية اقتصادية دنيا ، أو من مجموعات عرقية مهضومة ؛ وسواء كنا نستخدم أسلوب « فرص الحياة ، أو « طريقة التوزيع المطلق ، ، وفي دراسة الفرص التعليمية فإن هذا يتوقف إلى حد كبير على أسئلة البحث التي وضعناها لأنفسنا .
ويكفي أن نقول عند هذه المرحلة أن وجود المفارقات الجسيمة في فرص التعليم المتقدم مع « الانفتاح ، النسبي على التمثيل المطلق ، يمكن أن يحدث في المجتمعات التي يكون فيها الجانب الاجتماعي الاقتصادي لدى السكان عريضاً عند القاعدة ومحدوداً إلى أقصى حد عند القمة .

يضاف إلى ذلك ، كما لاحظنا في حالة التعليم الابتدائي ، أن الزيادة في تقديم التعليم الثانوي ، لاحتياج إلى ارتباط بتلاشي عدم المساواة في فرص التعليم وبالتالي ، بينما ازدادت الفرص العريضة أمام التعليم الثانوي الانتقائي في بعض الدول الغربية ، ظلت نسبة التلاميذ الذين ينتمون إلى أصول من الطبقة الدنيا ثابتة ، بل إنها هبطت عندما أخذ أطفال الطبقة الوسطى الأما كن الجديدة بدرجة ساحقة . إن البيانات الطولية اللازمة لاختبار هذه العملية في الشعوب النامية لم توجد بعد . ومع ذلك ، فالبيانات المقطعية القومية تكون موحية إذا ما عولجت في حرص ؛ وهكذا يمكن اعتبار غانا وساحل العاج من الأقاليم القابلة للمقارنة بالنسبة لمستوى النمو الاقتصادي فيهما ، ولكنهما يختلفان اختلافاً كبيراً في حجم نظمهما التعليمية ، فالطفل الغاني « بوجه عام ، فرصة لدخول المدرسة الثانوية المتوسطة أفضل كثيراً من فرصة زميله في ساحل العاج ، في دخول مدرسة ثانوية مماثلة (الليسيه) . ومع ذلك فإن النتائج التجريبية توحي بأن « التفاوت ، في فرص الالتحاق على أساس العرق أو الأصل الاجتماعي الاقتصادي أكبر بوجه عام في غانا منها في ساحل العاج ^(١١) وبعبارة أخرى ، أن مجرد الزيادة في حجم المقبولين لا يكون مرتبطاً بالضرورة بمساواة نسبية أكبر في

الفرص التعليمية بالنسبة للمجموعات الاقتصادية الاجتماعية أو المجموعات العرقية ، وقد واصلت الحكومات في المناطق النامية سيرها ، مفترضة أن الإكثار من التعليم المدرسي يؤدي إلى مزيد من المساواة في فرص التعليم — كما يجب في الحقيقة أن يحدث هذا في النهاية — ولكن يجب أن تواجه «اختلالاً ، شديداً قصير الأمد في أساليب الاختيار ، أو حتى نكوصاً في عملية التحول الديمقراطي ، التعليمي .

وقصارى القول أنه يجب ملاحظة مسألتين أخريين عندما نأخذ في الاعتبار التعليم بعد الابتدائي ، فأولاً ، هناك مسألة الاستمرار في مقابل مسألة مجرد دخول المدرسة الثانوية — وهي ليست بالأمر العادي في أقاليم يعتبر فيها التخلف والتسرب على درجة عالية ، وحيث الحصول على شهادة المدرسة الثانوية أعظم أهمية بكثير من الحصول على نوع من الخبرة بعد التعليم الابتدائي ، وثانياً ، أن النظم في معظم المدارس الثانوية بالمناطق النامية على غرار نظائرها في المدارس الأوروبية ، شديدة التباين في الداخل ، ولا يستطيع أى شخص في ظل أى خداع اجتماعي أو مهني أن يتساوى لديه مثلاً التعلم بمدرسة « الليسية » كقابل لدراسة « مقرر تكميلي » ، أو في « مركز التدريب المهني » . وينطبق هذا تماماً على ما قدمته المدرسة الثانوية الأكاديمية في أوروبا من فرص تعليم الصفوة من ذوى الوضع الاجتماعي المميز . وعادة ما يصحب الاختيار لمختلف أنواع المدارس الثانوية تغيرات في التكوين الاجتماعي لمجموعة تلاميذها ، ويمكن أن نسأل أيضاً عما إذا كان الأسلوب التقليدي يتكرر الآن في الدول الجديدة .

ومن سوء الحظ ، قلة البيانات المتاحة التي تلقى أى ضوء على العلاقة بين خلفية التلميذ ونوع التعليم الثانوي الذي يتلقاه ويتقدم فيه ، ونحن مضطرون مرة أخرى إلى الاعتماد على مادة من غانا وساحل العاج ، وهي مادة محدودة الفائدة نسبياً ، إذ كان البحث في غانا مقصوراً على الفصول العليا من عينة

وطنية من فصول المدارس الثانوية المتوسطة ، ومن ثمة لا تقدم لنا بيانات طويلة فيما يتعلق بالتقدم الأفقى للطالب فى النظام التعليمى ، ومع ذلك فحين قورن بين التكوين الاجتماعى الاقتصادى لمجموعة التلاميذ فى أحسن المدارس استقرار وسمعة علمية وبينهم فى المعاهد الأحداث عهداً (وأضعف من الناحية المدرسية) لم تظهر اختلافات بارزة ، وبرغم هذا كان هناك استثناء وهو أن التلاميذ فى أهم مدرستين ثانويتين أكاديميتين فى غانا قد أخذوا فى أغلب الظن من منازل بالمدينة ، ومن أصل اجتماعى — اقتصادى أعلى من مستوى تلاميذ المعاهد الأخرى جميعاً ^(١٢) وقد أترف بالتفوق المدرسى لهذين المعهدين منذ زمن طويل ولكن التميز الاجتماعى الشديد لتلاميذهما من المستطاع أثباتها من قبل .

وأثبت البحث فى ساحل العاج بيانات ممثلة على المستوى القومى للتلاميذ فى مختلف أنواع المدرسة الثانوية (الليسية ، والدراسات التكميلية ، ومراكز التدريب المهنى الخ) . وعقد البحث كذلك مقارنة بين التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم الثانوى — وعلى الأخص فى بداية الدورين ، الأول والثانى . ومثل هذا النوع من الدراسات المنطقية أقل قيمة من الدراسات الطولية بالنسبة للتلاميذ ، ولكنها تلقى من غير شك بعض الضوء على الفوارق الاجتماعية والعرقية حسب نوع المدرسة والمستوى الدراسى . وعلى نقيض بعض نظم التعليم الغريبة ، تشير المعلومات عن ساحل العاج أن الأصل الاجتماعى والاقتصادى أو العرقى كان يمثل الحد الأدنى بالنسبة للتعليم الثانوى الذى دخله الطالب ، أو بالنسبة لمدى تقدمه فى دراساته ^(١٣) والواقع أن تأثير هذه العوامل كان تأثير ضعيفاً كلما ارتقى الشخص إلى أعلى فى فصول التخرج ، وبمعنى آخر ، فإنه بالرغم من أن أصل الطالب الاجتماعى والعرقى كان له نصيب كبير فى دخوله المدرسة الثانوية فى المكان الأول ، فقد كان لهذا الأصل قيمة تنبؤية أقل ، فيما يتعلق بوجهة دراسته المستقبلية أو أرتقائه فى النظام التعليمى بوجه عام .

ولذلك ، فإن المرء ليصدمه بوجه عام تفكك العلاقة بين الأصل الاجتماعي — الاقتصادي أو العرقي ، والوصول إلى ما بعد التعليم الابتدائي في بعض المناطق النامية ، بالرغم من أن هذه العلاقة ملحوظة في كل مكان . ومع ذلك لم نبحث بعد الفروق الجنسية في محيط عدم المساواة في الفرص التعليمية . فالإجحاف في تمثيل النساء في جميع مستويات التعليم سمة ماثلة في جميع الأوقات في النظم التعليمية بالمناطق النامية بصورة أوضح من التفاوت الناشء عن الأصل العرقي أو الاجتماعي . ولربما يقترح الشخص المتحكم أن عدم اهتمام الحكومة بتمثيل النساء بالمدارس ، ينشأ غالباً من أن النساء — على عكس الأقليات العرقية — لا يشككن دائرة انتخابية سياسية فعالة . وتظل الحقيقة قائمة ، وهي أن نسبة الفتيات في جنوبي الصحراء الإفريقية لا يبلغ إلا نحو ٣٥ في المائة من الملتحقين في التعليم الابتدائي ، ويتراوح بين ١٩ في المائة في تشاد وارتفاع واضح يصل إلى ٦٢ في المائة في « ليسوتو » ، (١٤) . أما المعدل الآسيوي فترفع نوعاً ، وإن كانت نسبة الملتحقات متخلفة في كل مكان تقريباً ومعدل الفاقد بين النساء أكثر ارتفاعاً من معدل الفاقد بين الذكور ولا تشكل الفتيات في معظم الدول الإفريقية والآسيوية إلا نحو ربع جملة المقيدين فيما بعد التعليم الابتدائي . هذا بالإضافة إلى أنهم ينصرفن إلى التركز على نحو نموذجي في أنواع من المعاهد الثانوية المقفولة الأقل اعتباراً التي تقدم غالباً تدريباً مهنيًا ، أكثر تخصصاً .

والسبب في ضعف تمثيل الإناث واضح بما فيه الكفاية ، وحتى حيشما لا تكون هناك اعتراضات دينية على وجه التخصيص ، على تعليم المرأة ، فإن موارد الأسرة المحدودة يجب أن تنفق أولاً على الأولاد الذين يحتمل أن يكونوا ذوي عون أوفر لاقتصاد الأسرة . وينجم من هذا علاقة ملفقة للنظر كثيراً بين مستوى تمثيل الإناث وأصلهن الاجتماعي — الاقتصادي أو العرقي . وحيث تشكل الفتيات أقلية ضئيلة من المقيدين بأي مستوى ، فأغلب الظن

أنهن ينتسبن إلى بيوت أكثر تعليماً من بيوت الأولاد . ويتمتع آباؤهن بوضع وظيفي مرموق^(١٥) ، والواقع أن فتيات المدارس الثانوية وطالبات الجامعات يشكلن إلى حد كبير « طبقة » الحى ولا تحتفى الفوارق المصاحبة للجنس إلا حين يتساوى نسبة التمثيل مع نسبة الذكور ، ومع ذلك فمن الملاحظ أنه بالرغم من أصولهن الاجتماعية الاقتصادية الراقية نسبياً ، فإن طموح الفتيات التعليمى والمهنى أكثر تحديداً وضيقاً فى المدى من طموح الأولاد ، مما يدل على أن النماذج الأولى للتهيئة الاجتماعية للقيام بالأدوار الملائمة للجنس يغلب أن تكون عوامل أقوى كثيراً من أصل « الطبقة الاجتماعية » ، فى التأثير على الطموح التعليمى والمهنى^(١٦) .

والمتوقع ألا يتحقق الوصول إلى ارتفاع مثير فى نسب الملتحقات من الإناث فى كثير من المناطق إلا بعد أن تكون بالمدارس بالفعل نسبة كبيرة من قطاع الذكور المرغوب فيهم . ومن المحتمل مثلاً أن يكون من غير المستحسن من ناحية الوسيلة فى أية دولة لا تزال نسبة أعمار الذكور غير المؤهلين بالمدرسة الابتدائية ، أقل من ٣٠ فى المائة ، أن تشن حملات كبرى لرفع مستوى التمثيل النسوى ، ومع ذلك فإن نفس هذا النوع من المعارك يمكن أن يكون له تأثير ضخم فى تلك المناطق ، حيث يتحقق بالفعل نجاح جوهرى فى إدخال الأغلبية الكبرى من الأطفال فى المدارس الابتدائية ، وهذا أيضاً من الاختيارات الصعبة التى يضطر إليها واضعو السياسة التعليمية ويمكن أن نورد جدلاً قوياً لتأييد استشارات كبرى لتعليم الفتيات تعليماً مدرسياً فى مراحل مبكرة من النمو التعليمى ، ولكن ما يمكن الحصول عليه من عائد غير مباشر طويل الأجل يكون من وجهة النظر قصيرة المدى أصعب من أن يبرر .

الفجوة بين الصفوة والجمهرة :

كنا نقترح حتى الآن ، أنه بالرغم من عدم المساواة بدرجة كبيرة في فرص التعليم في معظم المناطق النامية ، فلا يزال صحيحاً أن المدارس لم تعمل بطريقة تؤدي إلى غلق أبواب التعليم والفرصة المهنية . والواقع أن الشيء الذي يلفت النظر بنوع خاص هو النسبة الضخمة في عدد التلاميذ بالمدارس الثانوية والجامعات العليا الذين يجتذبون من المناطق الريفية ومن العائلات ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الهزيل أما أبناء «الصفوة المميزة» (مهما صعب تحديد هذا المفهوم المانع) فيمثلون تمثيلاً مبالغاً فيه وبصورة غير متجانسة في المعاهد الانتقائية ، ولكنهم لا يزالون يشكلون أقلية من التلاميذ فحسب ، ولذلك حققت المدارس عملاً ناجحاً بدرجة معتدلة في تيسير التحول ، وهذا بالرغم من أن شروط الدخول في ما بعد التعليم الابتدائي كثيراً ما تنبج إلى اشتراط مستويات تعليمية ، فالنتيجة الطبيعية هي أن أعداداً كثيرة من الصفوة من الموجودين أنفسهم ينتمون إلى أصل وضيع ، وقد لعب التعليم الرسمي في معظم الأحيان دوراً حاسماً في تحركهم القديم إلى أعلى ، ومع ذلك فإن هذه الإباحة في القيام بأدوار الصفوة لا ترتبط بمعدلات إجمالية عالية للتحرك إلى أعلى في هذه المجتمعات . ويغلب أن تمتد الفرص عند القمة وفي المستويات المتوسطة للتكوين الوظيفي ، ولكنه امتداد بطيء ؛ ويحصل عدد قليل نسبياً من الأفراد عند القاعدة على حراك إلى أعلى وتزودنا أعمال أولئك العاملين في الغالب بقصص نجاح ملفقة للنظر .

ومع ذلك ، فقد يكون من قبيل الافتراض ، أن هذا التلازم بين المعدلات الإجمالية المنخفضة للحراك ، وسيولة الفرص نحو أدوار الصفوة يشكل ظاهرة انتقالية ، لأن المراقبين لفتوا الانتباه إلى الفجوة المتزايدة بين الصفوة والجمهير في كثير من الشعوب النامية ؛ وكلما تقدمت التنمية

ازدادت الفوارق الموضوعية بين فئات السكان . أما عن المساواة بين الأقاليم الجغرافية ، ومناطق الحضر والريف ، أو طبقات الوظائف ، فيبدو أنها حالة ترتبط بالأطوار الأولى من النمو لا مفر منها وبمقارنة عملية التفاوت الموضوعي هذه ، يمكن أن يقترح أن هناك ظهوراً مستمراً لأقليات متميزة مختلفة عن جمهرة السكان على أساس ثقافتها ونمط حياتها ، وأنها أصبحت بالتدريج مدركة لمصلحتها الشخصية إزاء مصلحة الأغلبية الساحقة من السكان . ولا ينكر أن عمليات الاختلاف التكويني لا بد أن تؤدي إلى ظهور ثقافات تحتية متميزة ولكن يصعب تحديد إلى أى مدى ينضوى ذلك على تركيز الشعور الطبقي ، .

واضح كل الوضوح أن التعليم الرسمي ، بقدر ما هو عليه الآن من توزيع غير متساو ، يؤدي إلى التباين التركيبي والثقافي ؛ ولكن المشكلات الأساسية تظهر إذا استولت الجماعات ذات الامتياز على النظام التعليمي بطريقة تمكّنها من استخدامه كأداة للمحافظة على التباين القائم في الوضع الاجتماعي ، فالبناء التعليمي بمعنى آخر أبعد من أن يكون أداة لترقية درجة من الحرارة بعيداً عن الجمهور وإنما يوجد على نطاق واسع لنقل الوضع الاجتماعي إلى أبناء الصفوة الممتازة الموجودة .

هناك عدة أمثلة تاريخية لمحاولات ضبط فرص التعليم من خلال وضع تشريع للإجراءات الرسمية التي تحول بين مجموعات اجتماعية معينة وبين أنواع خاصة من التعليم المدرسي . وقد يعنى أبناء النخبة الممتازة في مقابل هذا من شروط أساسية معينة في الامتحان تعطيهم مزايا ملحوظة تفوق مزايا الطامحين من القطاعات الأخرى من السكان^(١٧) ، ومع ذلك ، فإن تهيئة الظروف الرسمية للالتحاق بالتعليم ليست ضرورية دائماً لزيادة التمثيل النسبي للأبناء من المجموعات ذات المستوى الاجتماعي الراقى فيما بعد التعليم الابتدائي ، ويمكن تصور ضرورة وضع قيود على نمو النظام التعليمي

في وجه السكان من الأطفال المتفتحين للحياة ، مع الموارد المالية المحدودة . وفيما يتعين بالتعليم الثانوى والعالى ، فالأعداد المطلقة من التلاميذ يمكن أن تستمر في الزيادة ، بينما تقل نسبة الالتحاق لمجموعات الأطفال ذوى السن المناسبة من الملتحقين ، ولا شك في أن نظم الاختيار المبنية على التحصيل المدرسى الرسمى تميل إلى محاباة الأطفال المنحدرين من بيوت متميزة ، وأن عائلات كهذه ستستمر عادة بصورة كبيرة في معظم المناطق النامية ، أما عملية ضغط عدد أطفال المجموعات الأقل امتيازاً في التعليم بعد الابتدائى فيمكن أن تحدث إذن حيث يكون الدخول في المدارس محدوداً ، ومصحوباً بمعدلات بطيئة نسبياً من النمو الاقتصادى ، ومع وجود نخبة ممتازة تفوق من الناحية العددية من يحل محلها .

ليس المرء بحاجة إلى أن يكون ماركسياً متعصباً لكي يبين احتمال وجود نظم للطبقات الاجتماعية في كثير من الدول الجديدة ، مع مساندة كبيرة من جانب المدارس على خاق هذا الوضع . وهذا على وجه التحديد إدراك لما دفع «جوليوس نيربرى» إلى رسم خط سير جديد للمدارس في تنزانيا^(١٨)، فلم تعد المدارس الابتدائية إعداداً لسد احتياجات المدارس الثانوية ، بل يجب أن تتصل بحاجات المجتمعات المحلية ، ويجب تعديل النظام المدرسى القائم على الاختيار باستخدام معايير للجدارة أوسع مدى ، وأن تأخذ المدارس على عاتقها ما يرقى إلى الواجب الضخم ، وهو التهيئة السياسية الاجتماعية لتحقيق الهدف من مجتمع العدالة ، ولربما يتساءل المرء عن الفعالية المحتملة لهذا البرنامج في تربية «الاعتماد على النفس» ، ويدرك في نفس الوقت صميم الاهتمامات الحقيقية التى أوحى بها ، أما فيما يتعلق « بنيربرى » فيسلم تسليماً ضمنياً بأن النظام التعليمى الموجه نحو مطالب النمو الاقتصادى والاعداد الفعال للقوة البشرية ذات المستوى الرفيع ، يمكن أن يدمر بصورة جوهرية أغراض المساواة القومية . والخطر الذى قد يتولد عن التعليم

الرسمى ويعزز الانقسامات الاجتماعية الضخمة بين شعب تنزانيا ، يشكل فى رأى نيريرى تهديداً حقيقياً أشد خطراً بكثير على نظام الحكم من الهبوط بمعدل النمو الاقتصادى . ويعيدنا أهتمامه هذا بالنتائج الاجتماعية الناشئة من عدم المساواة فى التعليم إلى المشكلة التى طرحناها فى الفقرة الافتتاحية من هذا الفصل . وحيثما تكون الأغراض الاقتصادية هى العليا فلا بد أن ينجم قدر كبير من عدم المساواة فى فرص التعليم ، ويغلب أن تبلغ الفوائد حدها الأقصى إذا كانت الموارد مركزة فى الأقاليم والجماعات ، التى يرجح أنها تنتفع بها ، وبعبارة أخرى يميل الاستثمار التعليمى فى التعليم الابتدائى إلى التركز فى مناطق جغرافية بلغت أكبر مستوى من التحضر ، فى حين أن تنمية الوسائل الفعالة فى اختيار الأشخاص لمزيد من التدريب تنزع إلى إفادة الأقليات المتميزة بالفعل من بين السكان ، والبديل أن الاستراتيجيات الموجهة لتوزيع الموارد والفرص التعليمية بصورة متساوية بين السكان ، ربما توزع هذه الموارد توزيعاً شديداً الضالة بحيث لا تكاد تسهم إسهاماً ملموساً فى التنمية الاقتصادية .

الواقع أن الحكومات بطبيعة الحال كثيراً ما تضع حلولاً وسطى عملية متوسطة لمجموعات مختلفة من الأغراض ؛ وحيثما يمول التعليم الابتدائى مثلاً تمويلًا مركزياً بواسطة الحكومة المركزية ، يمكن أن تبذل الجهود لتمويل نفقات التعليم إلى السلطات المحلية ، ومعنى هذا أنه لا مفر للناطق الغنية التى ترغب فى تمويل المدارس الابتدائية ، من زيادة تقدمها على الأقاليم الأقل تقدماً . ويمكن تخفيف عدم المساواة هذه بواسطة تمويل تكميلى للناطق المتخلفة من جانب الحكومة المركزية ، ولكن هذا لا يحدث كثيراً دون معارضة من جانب المجموعات الأكثر غنى ، ويمكن بالمثل تعديل الجانب الاجتماعى والعرقى للسكان من التلاميذ الذى ينجم عن الطرق الحالية فى الاختيار للتعليم ، وذلك بتغيير مستويات الدخول لدى مختلف المجموعات ،

وحتى باستخدام نظام الحصص أو النسب سواء كان ذلك ضمناً أو تصريحاً^(١٨) فهذه الوسائل التعويضية تنطوى دائماً على نفقات اقتصادية ، ولكنها كثيراً ما تكون ضرورية إذا لم تستبعد مجموعات معينة من التعليم الثانوى الانتقائى والتعليم العالى استبعاداً تاماً . إن المساواة التامة فى القبول للتعليم مستحيلة بطبيعة الحال فى المناطق النامية ، وكثيراً ما تخفى « المساواة النظرية فى الفرص ، مفارقات ضخمة ، ومع ذلك ، فإن الرجال مستعدون دائماً للتسليم بمثل هذه المفارقات إذا أدركوا أن أبواب الفرص التعليمية ليست مغلقة تماماً ، وأن بعض الفرص موجودة لأبنائهم كي يرتقوا سلم التعليم . ولذلك فإن الملاءمة وحدها هى التى تحتاج من حكومات الدول الجديدة أن تستجيب إلى مطالب التوسع فى مساواة القبول بالمدارس حتى لو كانت الاعتبارات الاقتصادية الخالصة توحى باتجاه بديل . ويغلب فى الحقيقة على المدى القصير أن تلعب سياسات التنمية التعليمية دوراً فى تقرير النخط الخاص بفرص التعليم أعظم كثيراً من أية استراتيجيات تقوم على الوصول بمساهمة التعليم الاقتصادية إلى حدها الأقصى .

ملاحظات :

١ — هناك أخطار جسيمة فى التعميم الخاص بالنمو التعليمى فى المناطق النامية ، ولو ألقينا نظرة على الدول المصنفة حسب مستويات نمو الموارد فى :

Harbison, Fredric and Myers, Charles. , Education, Manpower and Economic growth, New York Mc Graw — Hill, 1964, 33,

تكشف عن اختلاف هائل بين الدول ، ولذلك سنعالج فى هذه الصفحات بالتفصيل تلك الشعوب المصنفة فى المستوى^(١٩) على أساس أعمار هؤلاء المؤلفين ، يضاف إلى هذا أن تركيز البحث سيكون أساساً على إفريقيا فيما تحت الصحراء ، وسأتجنب أية محاولة لتقديم أى تعريف ضيق (ومن ثمة غير مقبول) لعملية التمدين .

Blau, Peter M., and Duncan, Otis Dudley in *The American Occupational Structure*, New York : John Wiley & Sons, 1967.

فربما يقدم أشمل بحث عن العلاقة بين التعليم والتحول في الاقتصاد الغربي عظيم التقدم ويقدم الفصل الثاني عشر موجزاً ممتازاً للموقف الراهن .

(٣) انظر مثلاً Bolibaugh, Jerry B., and Hanna, Paul R., — *Education as an Instrument of National Policy in selected Developing Nations*,

Phase 2 : French Educational strategies for sub — Saharan Africa : Their Intent, Derivation, and Development, Stanford Comparative Education Center, 1964, 92 — 24

(٤) انظر Hennessy, Josselyn, « British Education for an Elite in India (1780 — 1947) », in Wilkinson, Rupert (ed), *Governing Elites*, New York : Oxford University Press, 1969—145—8.

(٥) انظر Maculley, Bruce Tiebout, *English Education and The Origin of Indian Nationalism*, New York : Columbia University Press 1940, 184 — 91.

(٦) انظر Le Vine, Robert A., *Dreams and Deeds : Achievement Motivation in Nigeria*, Chicago : University of Chicago Press, 1966

(٦) انظر Soja E. W., *The geography of Modernisation Kenya*, Syracuse : Syracuse University Press, 1968.

(٨) تقدم فولتا العليا ، مثالا للتوسع السريع ، ولكن الانتحاق بالتعليم الابتدائي لا يزال يمثل فقط ٢٨ في المائة تقريباً من جماعة السن الملائمة .

(٩) انظر Foster, Philip, *Education and Social Change in Ghana*, London and Chicago : Routledge & Kegan Paul and the University of Chicago Press, 1965, 189, and the Hurd, Y. E., « Education » in Birmingham, Walter, Neustadt, J. and Omaboe, E. M. (eds), *A Study of Contemporary Ghana : Vol. II, Some aspect of Social Structure*, Evanston : North — Western University Press, 1967, 227.

Cote d'Ivoire, 1965. Population, Etudes Regionales, 1962 — 65.
Synthèse, Abidjan : Ministère du Plan, 1967 — 91.

Foster, op. cit, and Clignet, Remi and Fester, Phieip, انظر (١١)
« The Fountain Few, A Study of Secondary Schools and Students
in the Ivory Coast, Evanaton : Northwestern University Press, 1967,

Foster, op. cit., 253. (١٢)

Clignet and Foster, op. cit. 79 — 85. (١٣)

(١٤) في حالة كل من ليسوتو وبتشوانا ، تزيد تسجيلات الإناث على
تسجيلات الذكور ، على عكس الموقف في بقية ما يلي الصحراء الإفريقية
جنوباً ، ويبدو أن الأغلب هو أن واجبرعى الماشية الذي يقوم به الصبيان
الصغار ، ومشقة الحصول على الفرص المهنية بالنسبة للذكور في الجمهورية ربما
تقع عليهما مسؤولية هذا التطور الفريد .

Foster, op. cit., 240 + 6 and Clignet and Fester, انظر (١٥)
op cit, 57 + 8,

Foster, op. cit., 276 — 84. (١٦) انظر

(١٧) وهكذا ، كان أطفال الطبقة المثقفة في الصين في العهد الامبراطوري
كثيراً ما يعفون من الامتحان الاساسى في السلم التعليمى الأمر الذى كان
يكفل لهم حق القيام بالأدوار الإدارية .

Julius Nyerere, Education for Self - Reliance, Dar - es - (١٨)
Selam ; government Print, n, d.

(١٩) في السنوات التى اعقبت الثورة مثلاً ، استخدمت السوفيت دون
قيد شروط دخول أساسية مميزة ، ونظم الحصص النسبية لتيسير انتقال
الأطفال والعمال والفلاحين إلى مستوى تعليمى أعلى ، وكانت هذه الجهود
مبتورة إبان الثلاثينات من هذا القرن إلى حد بعيد ، بدافع تخرج طبقة
مستنيرة تكنولوجياً .