دراسات في الفكر التربوي

2

التعليم في المناطق المحرومة

تقديم

يعد التعليم لأية أمة من الأمم أساساً لنموها وتقدمها وازدهارها، وإيصالها إلى المواقع الحضارية الأكثر تقدماً، كما أنه يساعد الأمم على مواجهة تحديات الحاضر ومتطلبات المستقبل، ولا ينفك الإنسان طيلة حياته يتعلم بطريقة مباشرة وغير مباشرة، ومن ثم جاءت المقولة بأن الإنسان يتعلم من المهد إلى اللحد، وارتبطت فرص التعليم بالمكانة الاجتماعية، كما ارتبط مقدار التعليم بمن يملكون ومن لا يملكون، وغدا الاستمتاع بمقادير وأنواع معينة من التعليم وسيلة من وسائل التباين الاجتماعى.

وكان التعليم حقاً من حقوق الإنسان من الناحية القانونية، فإنه واجب على الفرد وعلى المجتمع من الناحية الإنمائية، ومن هنا جاء مبدأ الإلزام فى قسط معين من التعليم ملزماً للفرد ليعيش فى مجتمعه، وملزماً للمجتمع أن يوفره لأبنائه وبناته، وفى جميع الحالات فإن قيمة التعليم تستمد منطقها من أن المعرفة غاية فى حد ذاتها، كما أنها وسيلة لتحقيق غايات إنسانية ومجتمعية أخرى.

وتأمل للتطورات والاهتمامات الرئيسة لهذا العصر يجد أن التعليم أصبح يستأثر باهتمامات كبيرة من جانب المربين والنظم التعليمية، ومن جانب الاقتصاديين والمشروعات الإنتاجية، ومن جانب المخططين والخطط التنموية، ومن جانب أبناء المجتمع مهنيين وغير مهنيين، فالتعلم بمدارسه ومعاهده وجامعاته، ومختلف مؤسساته وتنظيماته هو الأداة الرئيسة فى التنمية البشرية، وفى الوفاء بحاجات الفرد للنمو المتكامل إلى أقصى ما تستطيعه قدراته ومواهبه وإمكاناته.

وعلى مدار السنوات العشر الماضية شهد المجتمع الدولى سلسلة من المؤتمرات التى ركزت على التعليم كحق من حقوق الإنسان، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للفئات المحرومة، ودعت بصورة خاصة إلى الاهتمام بتعليم الفتيات والنساء ومكافحة الفقر والبطالة، ودعم الديموقراطية والعدالة والاندماج الاجتماعى.

ورغم أن الحديث عن التعليم يرد فى طليعة الخطابات الحكومية، فإن الالتزامات التى تعهدت بها معظم دول العالم لم تتحقق بصورة ملموسة، حيث يذكر أحد التقارير الرسمية عن وضع الأطفال فى العالم ١٩٩٩م فى فصله الأول تحت عنوان "الحق فى التعليم" أن ما يقارب المليار نسمة يبدأون الألفية الثالثة وهم عاجزون عن القراءة والكتابة، ويوجد فى البلدان النامية ١٣٠ مليون طفل سوف يكبرون دون أن تتاح لهم فرصة الحصول على التعليم الأساسى، فيما يوجد ملايين أخرى من الأطفال يحصلون على تعليم دون المستوى المطلوب، ووسط هذا الحرمان من حق أساسى من حقوق الإنسان تمثل الإناث طليعة المحرومين من التعليم، إذ توازى نسبتهن ثلثى المحرومين من التعليم فى البلدان النامية.

وعلى ضوء ما سبق تصير هذه الدول مطالبة بمواجهة تحديات تحقيق ما لم يتحقق، ومواجهة تحديات القرن الحالى، ولا سبيل لذلك إلا باعتماد نهج أقوى وأكثر توجهاً نحو العمل من أجل توفير فرص تعليمية لجميع الأفراد، بالتزام ودعم دولى كبير، مع إعادة إدراج الجهود ضمن ظروف ومستوجبات الألفية الجديدة، "فالنظام التعليمى مطالب بعقد حوار صريح مع النظام الاقتصادى والنظام الاجتماعى والنظام السياسى بمقوماته المختلفة، من أجل توليد نظام جديد انطلاقاً من إدراك المشكلات الحقيقية التى تقف فى وجه التنمية، ومن أجل فهم النظام العالمى فى شتى الميادين".

●●

تنطلق الدراسة الحالية من منظور نظامى، يرى أن النظام التعليمى نظام فرعى من نظام اجتماعى يحتويه، وأن نجاح النظام التعليمى رهن بما يوفره المجتمع من ظروف وإمكانات تتطلبها حركته وانطلاقه، وتمثل النقاط الآتية منطلقات لهذه الدراسة:

- إن الحاجة إلى التعلم ضرورة من ضرورات البقاء والنماء للإنسان، فى أى زمان وفى أى مكان، وفى أى مجتمع من المجتمعات، ومع تطور الحضارة الإنسانية وتعقيداتها أصبح حق الإنسان فى أن يتزود بقسط من التعليم المنظم والمنتظم من الحقوق الأساسية التى نصت عليها المواثيق الدولية، والتى تضمنتها معظم الدرساتير، فضلاً على ما أرسته الديانات السماوية من الحث على التعليم والتعلم.

- تزايد الاهتمام فى العقود الأخيرة بالتعليم على مستوى العالم المتقدم والعالم النامى على حد سواء، ولعل هذا الاهتمام يرجع إلى طبيعة العصر ومتغيراته، والعمل التربوى وما يسوده من فلسفات، وما يحيط به من مشكلات، وإلى تبنى العديد من بلدان العالم لسياسة التنمية، وما تتطلبه خططها من قوى بشرية مدرية، وما تهدف إليه من تطوير وتحديث.

- تعانى المناطق المحرومة من مشاكل حياتية جمّة، وتعتمد على الخارج فى الكثير من متطلبات معاشها وبقائها، وفى تقدم أهدافها بالحاضر والمستقبل، ولو كان الأمر غير ذلك لأمكن لهذه المناطق امتلاك حياة متحضرة وأفراد أقوياء فى إدراكهم وسلوكهم ونظرتهم للمستقبل، وأنى لهم ذلك وهم محرومون من الحد الأدنى للتعليم.

- ما يحكم جودة أى نظام تعليمى ليس التعليم فى حد ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم فى واقعة الاجتماعى، وقدرته على مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسة، وتحقيق الذات، وهذا يتطلب أن يكون التعليم نظاماً مرناً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعلم، وتأمين حاجات الأفراد والمجتمع.

●●

يتميز التعليم فى هذا العصر بعدة خصائص متأثراً بعصره وما أصابه من تغير، ومؤثراً فيه بما حققه من أهداف، وما أنجزه من دراسات، وما نفذه من خطط تربوية، وبما أعد ونمى من أفراد، ومن خصائص تعليم هذا العصر أنه أصبح تعليماً للجميع، ولم يعد قاصراً على فئة دون غيرها، وأصبح لشتى مراحل العمر، وليس قاصراً على مرحلة

عمرية دون غيرها، وأصبح تعليماً للكبار كما هو للصغار، سعياً نحو تحقيق "المجتمع المتعلم Learning Societ.

ولئن كانت هناك شواغل عديدة مشتركة تدفع بلدان العالم إلى تأمين حاجات التعلم الأساسية لشعوبها، فمن الطبيعى أن هذه الشواغل تختلف من حيث طبيعتها، ودرجة حدتها، من بلد لآخر، وفقاً للوضع الفعلى للتعليم، وللسياق الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى لكل منها.

إن كون الأفراد قد خلقوا جميعاً متساوين، إنما هى فكرة قديمة فى تاريخ الفكر البشرى، وقد استلهمت الثورات والحركات الاجتماعية هذه الفكرة، حيث حاول الناس تنظيم أنفسهم بوسائل تزيد من إمكانية أن يستطيع معظمهم أن يحيوا حياة تتماشى مع الكرامة الإنسانية المتكافئة للجميع، وعلى مر العصور استجابت مجتمعات مختلفة لهذه الفكرة بطرق مختلفة.

وقد تحقق تقدم كبير فى جميع أنحاء العالم فى النضال من أجل حقوق الإنسان منذ عام ١٩٤٨م، وانطلقت حركة حقوق الإنسان بقوة خلال العقدين الأخيرين مستأثرة بالاهتمام الكبير على المستوى الدولى العام، حيث توالت المواثيق والإعلانات الخاصة بحقوق الإنسان، وتكاثرت المنظمات الدولية والإقليمية التى تعمل فى مجال حماية حقوق الإنسان، وقد كانت المكاسب ذات الأهمية البالغة فى التوسع فى التعليم كحق أساسى من حقوق الإنسان، من بين الإنجازات الاجتماعية للقرن العشرين.

وفكرة حق الناس فى التعليم ليست جديدة، فهى ترجع إلى تأسيس الدولة البروسية فى منتصف القرن الثامن عشر، وفى القرن التاسع عشر أقرت دول عديدة تشريعاً بأن يكون التعليم الابتدائى إجبارياً، وقد تحقق أكبر توسع واضح لإتاحة الفرص التعليمية فى جميع أنحاء العالم على كل المستويات خلال الأعوام المائة الأخيرة، فالتعليم كما يراه البعض هو الوحيد الذى يمكن أن ينبئ بفرص الحياة وإمكانياتها.

وفى ظل هذا التطور فى فرص التعليم ومؤسساته فرضت قضية التعليم فى المناطق المحرومة نفسها على الساحة التربوية والمجتمعية، وثمة أسباب عديدة تفسر ذلك منها:

أولاً: أن الحرمان من التعليم يمثل إحدى المشكلات العالمية الرئيسة فى عصرنا، خاصة فى المناطق النامية والمناطق النائية.

ثانياً: أن هذه المشكلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتخلف والفقر، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، ولأن مواجهة هذه المشكلة يشكل شرطاً أساسياً لتطور الشعوب ورفاهيتها.

ثالثاً: أن هذه المشكلة ليست قدراً محتوماً، وإنما هى حالة كثيراً ما تكون عميقة الجذور، ومتعددة الأسباب والمظاهر، يمكن التغلب عليها إذا ما ووجهت بروح الالتزام والمثابرة.

وتقودنا تلك الملاحظات إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية والتى تعبر عنها التساؤلات الآتية:

- ما واقع التعليم فى المناطق المحرومة؟، وما الصورة التى يمكن أن يكون عليها هذا التعليم فى المستقبل؟

والإجابة عن هذا السؤال الرئيس تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ماذا يعنى التعليم فى المناطق المحرومة؟، وما أبرز أهدافه؟

٢- ما أسباب الاهتمام بالتعليم فى المناطق المحرومة؟

٣- ما مدى عناية المؤتمرات الإقليمية والعالمية بتعليم الفئات المحرومة؟

٤- ما أبرز ملامح التعليم فى المناطق المحرومة؟

٥- ما الرؤية المستقبلية التى يمكن أن يسير على ضوئها التعليم فى المناطق المحرومة؟

●●

تكمن أهمية الدراسة فى العديد من النقاط لعل أبرزها ما يلى:

١- تعالج هذه الدراسة مشكلة من أهم المشكلات التربوية، وهى مشكلة الحرمان من التعليم، بما لها من دور كبير فى إضعاف التعليم وإعاقة عملية تحقيقه لأهدافه.

٢- أن المساواة فى الفرص التعليمية من الأمور التى تحتاج إلى دراسة متأنية، وجهد علمى نقدى ومتجدد، من قبل الباحثين فى مجال التربية والعلوم ذات الصلة بهذا المجال.

٣- يرتبط الحرمان من التعليم بالعديد من القضايا التى تهم أهل التربية على وجه الخصوص، وأفراد المجتمع على وجه العموم، من أهمها: تكافؤ الفرص التعليمية، والتكافؤ فى فرص الحياة، ويرتبط أيضاً بسائر متطلبات العدالة والمساواة فى المجتمع.

●●

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١- ماهية التعليم فى المناطق المحرومة، وأهمية دراسة واقعه ومستقبله، والوقوف على أبرز أهدافه.

٢- أهم مظاهر وأسباب ونتائج الحرمان من التعليم على المستوى العالمى، وتحديد آثارها فى واقعنا العربى.

٣- أهم ملامح الرؤية المستقبلية التى يمكن أن يقوم عليها التعليم فى المناطق المحرومة فى المستقبل، وذلك من خلال المبادئ والإجراءات والأولويات التى تستند إليها هذه الرؤية.

●●

قامت هذه الدراسة على أبعاد منهجية ثلاثة:

١- دراسة وصفية تحليلية للمفاهيم والأوضاع الخاصة بالحرمان التعليمى، وما يرتبط به من متغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية.

٢- دراسة وصفية تحليلية لواقع الحرمان فى بعض المناطق على المستوى العالمى، وفى واقعنا العربى على المستوى الإقليمى، ولدى بعض الفئات المحرومة.

٣- الاستعانة بمنهج الدراسات المستقبلية أو ما يسمى بأسلوب البدائل والمقترحات، لعرض الرؤية المستقبلية لما ينبغى أن يكون عليه التعليم فى المناطق المحرومة.

●●

أجريت دراسات وبحوث عديدة حول قضية التعليم فى المناطق المحرومة، تناول بعضها الفئات المحرومة من التعليم، وعنى بعضها بالخدمات المقدمة لهذه الفئات، وعنى البعض منها بتعليم مرحلة عمرية معينة، كما اهتمت دراسات أخرى بالأسباب المؤدية إلى هذا الحرمان ومظاهره والنتائج المترتبة عليه، وتعرض الدراسة الحالية أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، والتى يمكن أن تبرز بعض جوانب التعليم فى المناطق المحرومة.

١- دراسة ١٩٨٧ FOX، وقد عنيت هذه الدراسة بأساليب التربية والتعليم التى تتم فى السجون، على اعتبار أنها تهتم بتقديم مهارات أساسية تساعد هؤلاء المسجونين فى إيجاد وظيفة لهم بعد انقضاء فترة العقوبة فى السجن، واعتبرت الدراسة التعليم الذى يتم فى السجن أحد أنماط تعليم الكبار.

٢- دراسة Men Can, 1988، والتى اهتمت بالخدمات التربوية الموجهة إلى المدارس العامة بالريف بالمكسيك، لأجل الوقوف على طبيعة تلك الخدمات وإمكانات القائمين على توصيلها إلى المستفيدين منها بريف المكسيك، بالإضافة إلى التعرف على المشكلات التى تعوق فعالية المدارس العامة بريف المكسيك الجديد، وتوصلت الدراسة إلى أن الموظفين يهتمون بممارسة خدماتهم بدرجة لا تقل عن رؤسائهم، وأن الموظفين الذكور يهتمون بتقديم الخدمات أكثر من زملائهم الإناث.

٣- دراسة (Eller, Michael, 1992)، توضح الدراسة كيف أدى قانون حقوق الإنسان ومساواة الفرص فى أستراليا عام ١٩٨٦م إلى تغيرات فى مجال الخدمات التعليمية، وإلغاء التمييز العنصرى فى "توملا" باعتبارها إحدى المناطق المحرومة تعليمياً واقتصادياً، وأوضحت الدراسة مغزى هذا التغيير بالنسبة لمدير التعليم الذى يحتاج لإدراك قوانين حقوق الإنسان، وتطور السياسة التعليمية، وإدراك المسئولية لتعويض الفئات المحرومة.

٤- دراسة (Elizabeth and Hill, 1993)، والتى تدور حول تعليم المرأة فى المناطق النامية، حيث تضمنت خمس مناطق هى: جنوب آسيا، شرق آسيا، جنوب أفريقيا، شمال

أفريقيا، أمريكا اللاتينية، وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم المرأة فى جنوب آسيا يتأثر ببعض العوامل الاجتماعية والثقافية مثل الزواج المبكر أو المشاركة فى الأعمال المنزلية، أما فى شرق آسيا فتوفير التعليم للمرأة ومساواتها بالرجل يتأثر بحرية اختيار مجال الدراسة، حيث المجال أمام المرأة أقل اتساعاً من الرجل، وفى جنوب أفريقيا فالمرأة أكثر تأثراً بالحرمان التعليمى من الرجل، حيث تنخفض معدلات تسجيل الفتيات حتى على مستوى المرحلة الابتدائية، أما الجزء الخاص بشمال أفريقيا فيبين أن نمط الثقافة السائدة يحد من حصول المرأة على حقها فى التعليم، وفى أمريكا اللاتينية تلاحظ الباحثتان ارتفاع نسبة تعليم المرأة، إلا أن الفروق الجنسية تبرز فى المناطق ذات الدخل المنخفض.

٥- دراسة (Teresa, 1997) حول الأساليب القديمة والسياسات الجديدة فى تعليم ما قبل المدرسة، حيث وصفت الدراسة الطرق المرشدة لتعليم الطفولة المبكرة فى البرتغال، متضمنة دور جديد للدولة للتدخل المباشر فى المناطق المحرومة، والإشراف على التعليم ضماناً للمساواة بين الأطفال فى هذه المرحلة، وموضحة للدور الحاسم للطفولة المبكرة.

٦- دراسة (Fernando Reimers, 1999)، عن الفرص التعليمية المتاحة للفقراء مع نهاية القرن العشرين، حيث انطلقت الدراسة من فكرة كون الأفراد قد خلقوا جميعاً متساوين، وأن كل فرد له حق التعليم كى يحقق إنسانيته فى ظل ظروف تعوق تنمية طاقاته البشرية الكامنة بكاملها.

وانتهت الدراسة إلى ضرورة ضمان الفرص المتكافئة، وأن يكون التغيير فى توسيع الفرص التعليمية لتشمل أطفال الفقراء الذين يتوقعون من الآخرين فرصاً عادلة ومتكافئة من أجل المساواة بين الأشخاص.

٧- دراسة (يزيد السورطى، ١٩٩٩م)، حول التمييز التربوى فى الوطن العربى، حيث أكدت الدراسة على أن التمييز التربوى ليس ظاهرة مقصورة على الوطن العربى فحسب،

بل إنها تكاد تكون ظاهرة عالمية، وحددت الدراسة ثلاثة أنواع من التمييز: التمييز الطبقى، التمييز الجغرافى، التمييز الجنسى، ورغم تعدد مظاهر الأزمة الحقيقية التى تواجه النظم التعليمية العربية إلا أن الدراسة ترى أن التمييز التربوى أو عدم تكافؤ الفرص التعليمية تعد من أهم تلك المظاهر.

ونستخلص من هذه الدراسات أن هناك العديد من أوجه التفاوت بين مظاهر الحرمان وأسبابه ونتائجه، وبرغم أن تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين الأفراد تتقدم أهداف التعليم فى جميع البلدان، إلا أن الواقع يشير إلى أن النظم التعليمية فى كثير منها مازالت عاجزة عن تحقيق هذا الهدف.

●●

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها يتم تناول النقاط الآتية بالتحليل والدراسة:

أولاً: التعليم فى المناطق المحَرومة: مفهومه وأهدافه.

ثانياً: أسباب الاهتمام بالتعليم فى المناطق المحرومة.

ثالثاً: عناية المؤتمرات الإقليمية والعالمية بتعليم الفئات المحرومة.

رابعاً: نماذج لبعض المناطق المحرومة من التعليم.

خامساً: نماذج لبعض الفئات المحرومة من التعليم.

سادساً: الحرمان التعليمى فى الوطن العربى.

سابعاً: رؤية مستقبلية للتعليم فى المناطق المحرومة.

أولاً: التعليم فى المناطق المحرومة: مفهومه وأهدافه

١ ـ ماهية التعليم فى المناطق المحرومة:

قد لا يكون من اليسير استجلاء ما يعنيه التعليم فى المناطق المحرومة نظراً لأنه مفهوم مركب له أبعاده الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ولتعدد فروع المعرفة التى تناولت هذا الموضوع.

ومشكلة التعريف من المشكلات المهمة في أى مجال من مجالات العلم، إذ يجب أن يتفق العاملون فى مجال ما على تعريفهم لهذا المجال وحدوده، وإلا ساده الخلط، وربما سوء الفهم، الأمر الذى ينعكس بدوره على نشاطاته فتتبدد، وتكلفته فتزداد، ومخرجاته فتقل كماً وكيفاً، لذا يرى عديد من المهتمين بتعليم الفئات المحرومة، أن من أسباب عدم نجاح البرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئات عدم وضوح الرؤية حول تحديد هذه الفئات من جهة، وتحديد معنى الحرمان التعليمى من جهة أخرى.

ويذكر "دافيد روخ David Rouch" أنه عليالرغم من أهمية التعليم فى المناطق المحرومة، فإن المشكلة تكمن فى تحديد هويته على أنه حقل خاص، كما أننا نلاحظ أن بلدان ومؤسسات محدودة هى التى تجعل من تعليم المحرومين مسئولية لها، لذا يفضل العديد من الباحثين أن يدرسوا جوانب التعليم فى المناطق المحرومة دون الخوض فى تعريفه، نظراً لسهولة هذه الجوانب وعدم وضوح التعريف.

ولعل غموض تعريف التعليم فى المناطق المحرومة يرجع إلى الأسباب الآتية:

-1 حداثة التعليم سواء على مستوى المناطق أم الفئات المحرومة، وكثرة مصطلحاته مع عدم تحديدها بدقة.

٢- ارتباط التعليم فى المناطق المحرومة بما تحرزه المجتمعات من نمو وتقدم.

٣- تعدد الجهات المسئولة عن تقديم التعليم لهذه المناطق وتلك الفئات.

٤- تنوع اهتمامات المحرومين، ومتطلبات الحياة، ومستوى الحرمان.

وإذا كان من أهم الاتجاهات المعاصرة فى التربية أن يكون التعليم للجميع، تجسيداً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة فى كل الحقوق الإنسانية وأن تكون التربية تربية حياة على اتساعها نبذاً للفصل بين عالم الصغار المحدود بالمدرسة، وعالم الكبار المرتبط بالعمل والإنتاج وكسب العيش، وسعياً نحو ربط التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فى إطار ما يسمى بالتعليم المستمر مدى الحياة ولكل الناس، فإن تعليم الفئات المحرومة يمكن أن يتم فى سياق التربية والتعليم المستمرين مدى الحياة.

وهذا ما أكدت عليه اليونسكو فى صيغة التعليم للجميع ١٩٨٣م، حيث تضمنت الصيغة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للفئات المحرومة، ومؤتمر باريس ١٩٨٥م والذى حدد مهام التعليم المستمر فى الجوانب الآتية:

١ ـ محو الأمية.

٢- معالجة التفاوت الناشئ عن التعليم النظامى.

٣- التركيز على المناطق الريفية وتعليم المرأة وتعليم المحرومين.

ووفقاً لهذه المهام ـ إذا ما سلمنا بصحتها ـ يصير تعليم الفئات المحرومة، أو بمعنى آخر التعليم فى المناطق المحرومة، أحد أشكال التعليم المستمر، أو التربية المستمرة.

وبالتالى يمكن القول بأن تعليم الفئات المحرومة يمثل أية فعالية تربوية منظمة تجرى خارج إطار النظام التعليمى الرسمى وتوفر أشكالاً مختارة من التعلم تتفق مع طبيعة هذه الفئات، وطبيعة المناطق التى ينتمون إليها، وهذا المفهوم له تأثيره المهم والحاسم فى لفت الانتباه إلى العديد من عيوب النظام التعليمى الرسمى، وإلى ضرورة مساندته ببعض البدائل أو المتممات المناسبة، وبالتحديد تلك الحاجات التربوية الملائمة لأولئك الذين حرموا من التعليم.

أما الفئات المحرومة فقد ورد لها تحديد فى وثائق المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع" المنعقد فى جومتيين ـ تايلاند ١٩٩٠م بأنها الفئات التى لا تلقى خدمات كافية مثل الفقراء، وسكان الريف، والمناطق النائية، وأطفال الشوارع، والعمال الرحل، والمهجرين واللاجئين، والأقليات العرقية واللغوية والدينية، والسكان الخاضعين للاحتلال، والمساجين والمعاقين.

٢ ـ أهداف التعليم فى المناطق المحرومة:

إن الاهتمام بتوفير الفرص التعليمية المناسبة للفئات المحرومة ليس مصدره كونهم المواطنين الأكثر ضعفاً وتعرضاً للأذى، وليس مرده إلى حجم هذه الفئات من الناحية الديمغرافية، وإنما لأن هذا هو حقهم الطبيعى، فهناك حاجات ملحة لوضع السياسات

والبرامج والمبادئ التى تسمح بتعليم هؤلاء الأفراد، ويعتبر هذا انعكاساً لتغيرات طويلة الأمد فى المجتمعات فى جميع أنحاء العالم.

ونتيجة للتحسينات التى طرأت على العديد من بلدان العالم ونمائها مع نهاية هذا العقد أصبح التعليم من الجوانب المركزية فى التنمية الدولية، ونادراً ما كان المجتمع الدولى موحداً على أمر كما هو موحد على إيلاء الأولوية للتعليم الأساسى، وهذا ما جعل المستقبل بالنسبة للمحرومين من التعليم عالماً المتفاؤل لا بوتقة لليأس، لقد استغرقت عملية وضع الأطفال ـ وحدهم ـ فى قلب خطط التنمية الدولية، وجدول أعمال حقوق الإنسان نصف قرن من الزما.

لذا يمكن القـــول ـ فى وسط هذا الصراع والحرمان ـ إن توفير التعليم للمناطقالمحرومة يمكن أن يحقق الأهداف الآتية:

١ ـ إتاحة الفرص المتكافئة للتعلم أمام جميع الأفراد، بما يتيح لكل منهم معرفة كيف يتعلم؟، وكيف يعمل؟، وكيف يكون؟، وكيف يعيش مع الآخرين؟

٢- تكوين شبكة مرنة من الخيارات التربوية والفرص الملائمة لجميع أفراد المناطق المحرومة، تتضمن مجموعة من التدابير التربوية المختلفة الرسمية وغير الرسمية، مع دمع هذه التدابير كعناصر أساسية فى مختلف برامج التنمية.

٣- تلبية احتياجات المواطنين الذين يحرمون من فرص الانتساب إلى البرامج التعليمية بسبب عرقهم أو جنسهم أو لغتهم أو معتقداتهم أو قناعاتهم السياسية.

٤- إعمال حق هؤلاء الأفراد فى التعليم عن طريق تسليحهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للمشاركة فى عملية التنمية على نحو كامل، فالتعليم يمكن الإنسان من تحدى أدواره التقليدية، ومن تغيير ظروف حياته.

٥- تعميق مفهوم الحرية لدى المواطنين، ورفع مستوى الإحساس بها، ويبرز ذلك فى نضال القوى المتحررة حديثاً من دول العالم الثالث، فقد أقدمت على الثورة ضد قوى الظلم والاستعمار عقب انتشار التعليم فيها، ويسهم التعليم فى استمرار الوعى بمفهوم الحرية وتوسيع مداه.

٦- نشر الثقافة وتزويد المواطنين بالمعلومات والاتجاهات، لزيادة الحس الوطنى، والشعور بالمسئولية للقيام بدورهم الاجتماعى والاقتصادى والسياسى بصورة فعالة.

٧- كفالة الاندماج الواعى والفعال للفئات المحرومة فى الحياة العامة عن طريق تزويدهم بالتعليم، الذى يسمح لهم بالتعرف على إمكاناتهم وطاقاتهم، واكتشاف وتطوير قدراتهم الكافية.

ثانياً: أسباب الاهتمام بالتعليم فى المناطق المحرومة

إن مواجهة تحديات القرن الحالى فى ثورته التكنولوجية، وثورة التكتلات الاقتصادية، والثورة الديمقراطية لن يكون إلا من خلال إنسان معد إعداداً جيداً، لمواجهة الثورة التكنولوجية بما تعتمد عليه من المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الذكى للمعلومات، فهى ثورة تعتمد على العقل الذى أتيح له من خلال التعليم.

ثورة التكتلات الاقتصادية هى ثمرة لنجاح جهود التنمية فى مجتمعاتها، والتنمية ونجاحها هى نتاج إنسانى استطاع أن يحقق التلاحم بين استيعاب التعليم للتقدم العلمى وتطبيقاته التكنولوجية، أما الثورة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان فهى نتاج التجربة الإنسانية كشرط لأى تقدم تكنولوجى أو علمى أو اقتصادى، فتحقيق التقدم ليس إلا ثمرة لعقول وجهود البشر، ولن تعمل هذه العقول بكامل طاقاتها إلا فى ظل مناخ من الحرية وتكافؤ الفرص التعليمية.

وإزاء هذه التحديات نجد المناطق المحرومة من التعليم - سواء أكانت نائية أم نامية أم فئات أم أقليات _ تعانى من أزمات شتى بدءاً من حاجات بقائها على قيد الحياة، وأمن نفسها وحياتها، وحاجاتها إلى المعرفة المتجددة الضرورية لتقدمها، ثم إمكانيات العمل المتوفرة بها، وقيمتها لدى نفسها والأمم الأخرى، لينعكس هذا كله على مؤسسات التعليم مطالباً إياها بتعويض هذه الفئات المحرومة، تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم من ناحية إتاحته الفرصة للذين لم يتمكنوا من الحصول على حظهم من التعليم، أو توفير فرص تعليمية للذين يرغبون فى الاستزادة منه.

فمع تزايد هذه التحديات شكلاً وحجماً تزداد أهمية توفير الفرص التعليمية المناسبة للمحرومين، كى تمكنهم من التكيف مع هذه التحديات بكل أبعادها، وتملك المهارات التكنولوجية والعلمية والمنهجية، للاندماج مع متغيرات هذا القرن، ويصير توفير التعليم للجميع بصورة متكافئة خدمة اجتماعية إلزامية، كحق من حقوقهم الأساسية، وشرط من شروط تحسين نوعية الحياة، فمع انتشار التعليم ينتشر الوعى الصحى والوعى البيئى، وتتحسن رعاية الأطفال، ويعرف الأفراد حقوقهم وواجباتهم الأساسية، ويزداد الشعور بالمسئولية، والمشاركة المستنيرة للحياة المدنية.

وإضافة إلى ما سبق يمكن الإشارة إلى بعض المتغيرات التى تبرز أهمية التعليم للمناطق المحرومة وهى:

١- التغيرات السريعة:

فالتغير السريع سمة من سمات هذا العصر، ذلك التغير الذى يقوم على تجاوز الواقع، إلى واقع أكثر تقدماً فى كل المجالات، لذا يمكن القول: إن الدينامية الحضارية حلت محل الاستاتيكية الحضارية، وأن هذا التغير يتصاعد ويتسارع، لأن تراكم التغير هو فى حد ذاته عاملاً من عوامل التغير.

إن إيقاع التغير فى الحضارات السابقة كان ألفياً، ثم أصبح قرنياً، وهو فى واقعنا الحالى يومياً، وهذا يفرض على نظام التعليم تزويد الأفراد بما يمكنهم من مواجهة هذه الأوضاع والتكيف معها، فمن أهم موضوعات الساعة التى تؤرق قادة الفكر التربوى وتقع فى صلب اهتماماتهم مستقبل التعليم فى ظل هذه التغيرات المتسارعة، التى تجتاح عالمنا المعاصر فى جميع نواحى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها، إذ بمقدار ما يزداد تسارع هذا التغير يزداد الاهتمام بالمستقبل، ويشتد التساؤل عما ستكون عليه صورة الحياة فى الغد القريب.

٢ ــ الانفجار المعرفى:

فالتسارع المعرفى أحد العلامات المميزة لعصرنا الحالى، إذ تتضاعف المعلومات فى كثير من المجالات العلمية، وأعظم مظاهر هذا الانفجار المعرفى ذلك المعدل الذى تسير

به الاكتشافات الجديدة، فالمسافة بين الاكتشاف العلمى واستغلاله التكنولوجى أخذت تضيق بصورة كبيرة، ولا شك أن لهذا التطور العلمى أثره على أصحاب المهن والعاملين فى مجالات الإنتاج والخدمات، إذ تصبح معلوماتهم ومهاراتهم غير مسايرة للعصر، إزاء هذا النمو المذهل فى كم المعارف وتقنياتها.

والحل الأمثل لذلك يتمثل فى توفير فرص تعليمية لأولئك الذين حرموا منها، وتوفير بدائل تعليمية يجدد من خلالها الأفراد معلوماتهم ومعارفهم، فالإنسان يحتاج لأن يعرف كل يوم، بل فى كل ساعة شيئاً جديداً، لأن المعرفة تنمو وتتجدد باستمرار، والإنسان يحتاج إلى تنميته عقلياً وجسمياً ووجدانياً واجتماعياً، لكى يعيش منتمياً إلى عصره، ولكى ينمى خبرته ويزيد من معرفته.

وقد تعلم الإنسان عبر مسيرة حياته أشياء كثيرة بوسائل متنوعة قبل وجود المدرسة كمؤسسة تربوية لها قوانينها وضوابطها ومسئولياتها فى تربية الأجيال، وإعدادهم لحياة المستقبل، حيث كانت الحياة كلها مصادر لفكره وتربيته، فأمام هذا التسارع المعرفى يصير من المتعذر أن تقوم المؤسسات التعليمية باستيعاب جميع جوانب المعرفة، وتزويد المتعلم بكل ما تتطلبه عملية تنميته، ويفرض هذا بدوره ضرورة إيجاد صيغة تعليمية ذات خصائص معينة، تستطيع أن تتشكل وفق هذه المتغيرات.

٣- الانفجار السكانى:

يثير النمو السكانى جدلاً كبيراً فى الفكرين الاقتصادى والسياسى، وبخاصة إزاء آثاره الإيجابية والسلبية فى تقدم المجتمعات أو تخلفها، فالزيادة السكانية المطردة لا تعنى فقط تأثيرها على دخل الأفراد وقدرتهم على المعيشة بصورة كريمة، وإنما تؤثر على برامج التنمية ككل، كما تساعد على استفحال البطالة بأنواعها المختلفة الظاهرة والمقنعة والموسمية، بالإضافة إلى الضغوط التى تسببها فى زيادة الطلب على التعليم والصحة والإسكان.

ومما لا شك فيه أن النمو السكانى فى الفئة العمرية الموازية للتعليم يعد من أكبر الصعوبات التى تواجه تكافؤ الفرص التعليمية، ويرجع ذلك إلى تزايد اهتمام الأفراد

بالتعليم ووعيهم بقيمته من ناحية، وإلى السياسات التعليمية التى تقرر مبدأ إلزامية التعليم، وتسعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من ناحية ثانية، وتكمن الصعوبة فى تحقيق التوازن بين الانفجار السكانى وتوفير الفرص التعليمية التى تستوعب تلك الأعداد المتزايدة من السكان فى الفئة العمرية الموازية للتعليم.

ولكى نضع الأزمة فى إطارها الصحيح فإنه تجدر الإشارة إلى أنه منذ عشر سنوات كان ٥٣% من أطفال الدول النامية _ فيما بين سن السادسة إلى الحادية عشرة _ مقيدين فى المدرسة الابتدائية بالقياس إلى ٧٩% اليوم، ولكن هذه الجهود الهائلة لم تكن كافية لمجاراة النمو السكانى، وبعد عشر سنوات من تعهد الحكومات والمجتمع الدولى بضمان تيسير الوصول الشامل إلى التعليم الابتدائى بحلول عام ٢٠٠٠م، وتخفيض معدل أمية الكبار إلى نصف معدلها، فإن هناك نحو ١٦٠ مليون طفل فى جميع أنحاء العالم لا يحضرون إلى المدرسة أبداً، وما يقدر بنحو ٨٧٢ مليون شخص من الكبار لا يتمتعون بالمهارات الأساسية لشق طريقهم نحو الخروج من الفقر والتخلص من الحرمان من التعليم.

٤ ـ ثورة الاتصال:

تعد ثورة الاتصال الحديثة إحدى العلامات البارزة فى هذا العصر فبظهورها صار العالم اليوم عالماً صغيراً، وتمكنت الشعوب من الاطلاع على أحوال بعضها البعض، مما أتاح لأبناء الشعوب الفقيرة أن يدركوا عمق الفجوة التى تفصل بين ما هو متاح لهم من مستويات المعيشة وما ينعم به غيرهم من مستويات أرقى وأفضل، مما جعل البعض يعرب عن أنه ما لم تكن هناك أفكار مبتكرة وجريئة فإن الفجوة التعليمية بين الفقراء والأغنياء محكوم عليها بالاتساع، خاصة فى ظل ما يسعى إليه دعاة العولمة اليوم من تعويض القيم السائدة لدى الشعوب والدول بقيم مقابلة تتسم بالإغراء والاستهواء والتضليل، فتعتمد كل السبل المتاحة عبر وسائل الاتصال الحديثة لاختراق حدود الدول وأسوار البيوت واستغلال حيرة العامة، وتردد جزء كبير من المثقفين، وإشاعة وهم الرخاء والازدهار للفرد وبالفرد، وتعطينا تجارب الأمم القديمة والمعاصرة دلائل واضحة على أن

السعى الحثيث والمنظم لتغيير الواقع العلمى والتقنى يمثل أحد أهم المفاتيح للخروج من المأزق الذى تعيشه الدول الأقل تأثيراً فى ظل هذه الثورة.

لذلك وجب أن تكون تهيئة الفرص التعليمية للفئات المحرومة منها على رأس الأولويات فى خطط التنمية الشاملة فى عالمنا المعاصر، وما تقتضيه هذه المسئولية من تعاون وتنسيق وتكامل بين الدول المختلفة.

٥ ــ زيادة وقت الفراغ:

كلما ارتقى الإنسان فى سلم الحضارة كلما زاد وقت ا لفراغ لديه، فالمخترعات وأدوات التكنولوجيا الحديثة تعمل على تخفيض أوقات العمل، وهذا يتطلب من الإنسان أن يتعلم كيف يستفيد من وقت فراغه؟، ولا شك أن تنوع أنماط التعليم وتعددها، واتساع مفهوم التعليم غير النظامى، وتنوع برامجه، وارتباطه بثقافة المجتمع، ونصيبه من التقدم، كل ذلك كفيل بتمكين الأفراد من استغلال أوقات فراغهم بما يسهم فى تنميتهم وإثراء شخصياتهم.

ثالثا: عناية المؤتمرات الإقليمية والعالمية بتعليم الفئات المحرومة

إن الانتقال بالإنسان من أسر القصور وقيود التخلف والحرمان نحو مستقبل مشرف وحياة كريمة يتجاوب فيها مع متطلبات العصر، أصبح بالنسبة للعالم قضية حتمية فى ظل المتغيرات المعاصرة، والتحديات المتجددة، وانطلاقاً من ذلك عقدت سلسلة من المؤتمرات على المستويين: الإقليمى والعالمى، حيث أكدت توصيات هذه المؤتمرات على ضرورة اعتبار توفير التعليم فى المناطق المحرومة أولوية متقدمة من أجل التنمية.

١-المؤتمر العام لليونسكو فى دورته الثالثة والعشرين المنعقدة فى صوفيا فى عام ١٩٨٥م:

وجه المؤتمرون نداءً إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة، بإعلان عام دولى لمحو الأمية، إيماناً منهم بأن القضاء على الأمية أمر ملح وعاجل، وينبغى أن يكون هدفاً له الأولوية لدى المجتمع الدولى بصفة عامة، واليونسكو بصفة خاصة.

واستجابة لهذا النداء اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ديسمبر ١٩٨٥م القرار رقم ١٠٤/٤٢ بإعلان عام ١٩٩٠م عاماً دولياً لمحو الأمية، ودعوة اليونسكو إلى القيام بدور المنظمة الرائدة للإعداد لهذا العام والاحتفال به.

٢ ـ مؤتمر الإسكندرية الخامس للتخطيط لبرامج تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر:

نظم هذا المؤتمر الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، وانعقد المؤتمر فى الفترة من ٣١ أكتوبر ـ ٤ نوفمبر ١٩٨٩م، وقد اكتسب هذا المؤتمر أهميته من تزامنه مع الإعداد للعقد العالمى للتنمية الثقافية، وبداية العقد الرابع للتنمية الدولية، واستهدف المؤتمر:

- مراجعة خطة محو الأمية، وتعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى.
- وضع التصورات المستقبلية للتعليم المستمر فيما بعد محو الأمية.
- وضع أسس التوسع فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

وقدم ممثلو الدول المشاركين فى المؤتمر عدداً من الدراسات والتقارير عن الاحتياجات التعليمية فى دولهم.

٣-اجتماع الخبراء حول البرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده، ومحو الأمية فى الدول العربية:

نظم هذا الاجتماع مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية (يونيدباس) بالتعاون مع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلم فى الدوحة ـ دولة قطر ـ فى الفترة من ١٨-٢١ فبراير ١٩٩٠م، حيث تم عرض دراسة مسحية قام بها مكتب اليونسكو الإقليمى عن التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى.

وقد قدمت للمناقشة أوراق عمل وبحوث ودراسات من قبل المشاركين كانت إحداها عن "التعليم كعملية حضارية تستلزمها حقوق الإنسان كمواطن، وتحتمها المتطلبات التنموية".

٤-المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع ، جومتيين، تايلاند ١٩٩٠م:

انعقد المؤتمر من ٥-٩ مارس ١٩٩٠م، وكان موضوعه الأساسى "تأمين الحاجات التعليمية الأساسية: رؤية للتسعينات"، حيث دعا المؤتمر إلى تأمين فرص الوصول لنوعية مقبولة من التعليم والتدريب على الألفبائية، واكتساب المعرفة الأساسية والمهارات الضرورية للحياة لجميع الأطفال واليافعين والراشدين، على اعتبار أن هذا هو التحدى الذى يطرحه المستقبل.

كما دعا المؤتمر إلى العمل بصورة فعالة على إزالة أوجه التفاوت فى مجال التعليم، وألا تقاسى الفئات التى لا تلقى خدمات كافية من أى تمييز فى الانتفاع بفرص التعليم، مثل: الفقراء وأطفال الشوارع، وسكان المناطق النائية، وسكان الريف، والرحل والعمال المهاجرين، والأقليات العرقية واللغوية والدينية، ويتعين إيلاء عناية خاصة لتعليم المعوقين.

٥ ـ مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين، عمان، ١٩٩٠م:

دعا إليه منتدى الفكر العربى، حيث عقد فى عمان فى الفترة من ١٢-١٥ مايو ١٩٩٠م، وشارك فيه مائة وثمانون من أساتذة الجامعات والخبراء وصناع القرار وغيرهم من المشتغلين فى مجالات التعليم والاقتصاد والاجتماع والثقافة والسياسة.

ويؤكد المؤتمر على أن الإنجازات التى حققتها الأمة العربية فى العقدين الأخيرين ساهمت فى تحسين الخدمات التعليمية، إلا أنه مايزال هناك قصور كمى فى استيعاب جميع الأطفال الملزمين، إذ يقدر عدد الأطفال خارج المدرسة بحوالى ٩ ملايين طفل عام ١٩٩٠م، ويقدر عدد الأميين بحوالى ٨٠ مليون أمى فى مختلف بلدان الوطن العربى. أما القصور الكيفى فيبدو فى ضعف الفاعلية والإنتاجية فى نظام التعليم ومخرجاته، وعدم وضوح السياسات والممارسات التربوية.

ويستدعى تطوير التعليم العربى إتاحة الفرص التعليمية لأبناء هذا الوطن، من أجل تحقيق المعاصرة الأصيلة فى نسج الحياة العربية فى مثلها وقيمها ومقومات تشكيلها.

٦-المؤتمر الدولى للتربية، جنيف، ١٩٩٠م:

استهدف المؤتمر الذى عقد فى المركز الدولى للمؤتمرات فى جنيف فى الفترة من ٣-٨ سبتمبر ١٩٩٠م، بحث أنجح الطرق والاستراتيجيات لتعزيز اكتساب المهارات الأساسية، وتأمين الفرص التعليمية للجميع من خلال تدعيم التعليم الابتدائى، وتكثيف برامج تعليم الكبار، وذلك فى إطار السنة الدولية لمحو الأمية. وقد ناقش المؤتمر الموضوعات التالية:

- التعليم الابتدائى النظامى وغير النظامى ومحو أمية الكبار.
- تعبئة الموارد لتأمين الحاجات التعليمية للفئات المحرومة.
- التربية المستديمة والمشكلات التى تواجهها فى البلدان النامية.
- الآثار المترتبة على محو الأمية وعلى التربية الأساسية.

٧-مؤتمر دارون _ استراليا _ ١٩٩٠م:

عنى المؤتمر الذى عقد بمدينة دارون فى الفترة من ١٤-١٩ أكتوبر ١٩٩٠م، بالسياسات الكفيلة بتحقيق التربية للجميع، وتوفير الفرص التعليمية لخمس فئات من الأفراد، لهم الأولوية فى التعلم وهم: الأقليات، الفقراء، المناطق النائية، النساء، المعاقين.

وناقش المؤتمر الدراسات والبحوث التى عرضت العديد من الموضوعات من أبرزها: الطفولة المبكرة، محو الأمية الأبجدية والوظيفية، تطوير دور الحضانة، تعليم النساء، تعليم الكبار، تدريب المعلمين.

٨-مؤتمر التربية للجميع، نيودلهى، ١٩٩٣م:

استهدف المؤتمر معرفة التقدم الذى ترتب على عقد مؤتمر جومتيين عام ١٩٩٠م فى تسع دول هى: بنجلاديش، البرازيل، الصين، مصر، الهند، أندونيسيا، باكستان، نيجيريا، المكسيك، وتضمنت وثيقة المؤتمر النقاط الآتية:

- التفاعل بين التعليم والديموجرافيا.
- مكونات التربية للجميع.

- نحو تعليم ابتدائى عالمى.

- برامج لتعليم المراهقين والكبار.

- العناية بالطفولة المبكرة وتربيتها.

- تحليل برامج التعليم فى الدول المذكورة.

٩-المؤتمر الدولى للسكان والتنمية ١٩٩٤م

عقد المؤتمر فى الفترة من ٥-١٣ سبتمبر ١٩٩٤م، ودعا المؤتمر إلى تحقيق إمكانية حصول جميع الأطفال على ا لتعليم الابتدائى قبل عام ٢٠١٥م، والسعى نحو سد الفجوة بين تعليم الذكور والإناث قبل عام ٢٠٠٥م.

وأشار المؤتمر إلى ضرورة توفير الفرص التعليمية لجميع الأفراد، على اعتبار أن التعليم عامل رئيسى فى التنمية، ووصف القضاء على الأمية بأنه أحد الشروط المسبقة للتنمية البشرية.

١٠-مؤتمر جومتيين، تايلاند ١٩٩٥م:

استمراراً لعناية اليونسكو بقضايا التعليم المختلفة كان هذا المؤتمر الذى عنى بتوفير الفرص التعليمية للصغار والكبار، وتمثلت الأهداف والمبادئ الستة التى أرساها المؤتمر فى النقاط الآتية:

-iالتوسع فى الرعاية المبكرة للطفولة وتنميتها، ولاسيما بالنسبة للفقراء.

-iiأحرية الوصول إلى التعليم الابتدائى واستكماله بحلول عام ٢٠٠٠م.

-iiiتخفيض معدل أمية الكبار إلى نصف معدلها فى عام ١٩٩٠م، وذلك بحلول عام ٢٠٠٠م مع التركيز على أمية الإناث.

التوسع فى التعليم الأساسى والتدريب للشباب والكبار.

هـ- تحسين قدرات التحصيل والتعليم القائمة على أساس نسبة مئوية متفق عليها لمجموعة سنية تحقق مستوى محدد ٨٠٪ مثلاً من مجموعة أعمار ١٤ سنة).

- تحسين بث ونشر المعرفة والمهارات والقيم اللازمة لمعيشة أفضل وتنمية متواصلة.

●●

نماذج للمناطق المحرومة من التعليم

يواجه العالم اليوم مشكلات متنوعة ومتزايدة، من بينها تزايد أعباء الديون. والركود الاقتصادى، والنمو السكانى المتسارع، واتساع التفاوت الاقتصادى بين الأمم وداخلها، والحروب والاحتلال والصراعات الأهلية، وتدهور البيئة على نطاق واسع. وإزاء هذه المشكلات وغيرها لا تفى الجهود المبذولة بتلبية حاجات التعلم الأساسية.

وفى كل مجتمع تقريباً ثمة فئات اجتماعية معينة افتقرت تاريخياً إلى الظروف الاجتماعية الضرورية لتأمين الفرص التعليمية، وإن تفاوتت هذه الظروف من فئة لأخرى ومن مجتمع لآخر، ومع أن التوسع فى التعليم قد أتاح عدداً أكبر من الفرص. إلا أن المؤسسات التعليمية قد حافظت على دورها فى نقل المكانة الاجتماعية الوراثية.

وبتحليل الواقع الحالى للكثير من هذه المجتمعات يتضح:

- قصور فى الفرص التعليمية المتاحة.

- قصور فى إمكانات إتاحة الفرص التعليمية مستقبلاً، نتيجة انخفاض معدلات النمو الاقتصادى، وارتفاع نسب الإنفاق على التعليم إلى الناتج القومى الكلى، وتنافس قطاعات أخرى للإنفاق مع قطاع التعليم، وفى ظل هذا القصور نجد حرماناً من الفرص التعليمية يلاقيه الأطفال والشباب والكبار، وخاصة فى المناطق الريفية والمحرومة اجتماعياً.

وهذا ما أيده الإعلان العالمى حول "التربية للجميع"، حيث أكد على أن التعليم بصورته الحالية ينطوى بصورة عامة على نقص خطير، وأنه يجب العمل على زيادة ملاءمته، وتحسن نوعيته، مع إتاحة الانتفاع بفرص التعليم لجميع الأفراد فى كل الأعمار وفى كل أنحاء العالم.

ويدفعنا ذلك إلى التعرف على وقاع بعض المناطق التى تعانى بصورة أو بأخرى من الحرمان التعليمى.

●●

١ ـ جنوب آسيا

ـ خصائص فقراء جنوب آسيا:

هناك درجات كبيرة من التفاوت بين كل قطر وآخر من الأقطار المحرومة من التعليم. ويتركز هؤلاء المحرومون بكثافة فى جنوب آسيا، فالسواد الأعظم من سكان هذه المنطقة إما أنهم لا يملكون أرضاً بالمرة، أو أن رقعة الأرض التى يملكونها أصغر من أن تطعمهم.

وإزاء هذا الحرمان نجد الأطفال خارج المدرسة يبحثون عن الحبوب بين أكوام القمامة أو النفايات للمساعدة فى إبقاء أسرهم على قيد الحياة، أو ينظفون بيتاً لأحد الجيران الميسورى الحال، أو يتواجدون فى بيوت ذويهم يعتنون بالأطفال الأصغر منهم سناً بينما الأم تعمل لتأمين حياتها وحياة أبنائها.

إنهم يحيون الحياة ـ إن صح وصفها بالحياة ـ يعتصرون لقمة الكفاف يوماً فيوماً، تحت ظروف دون المستوى الإنسانى، وعلى العتبة الفاصلة بين الهلاك والبقاء، ولا حاجة لمسح اجتماعى دقيق للتأكد من الاحتياجات الأساسية لسكان هذه المنطقة ـ خاصة من يقطن منهم بالريف ـ إن هذه الاحتياجات هى أبسط المتطلبات الأولية لمجرد البقاء الجسدى على قيد الحياة: إنها مقدار كاف من الطعام، وماء نظيف، وعناية بالطفولة، وحد أدنى من رعاية الأمومة والوقاية من الأمراض.

لذلك يصير الحديث عن التعليم فى بعض مناطق جنوب آسيا من الأمور التى تدخل فى نطاق الأحلام المستحيلة والبعد عن الواقع، فالنتائج التى تحققت فى مختلف فروع التعليم غير مرضية تماماً، والنسبة المئوية الضئيلة للأطفال الذين سجلوا فى التعليم الأولى تتناقص فى بلدان عديدة، والعدد الضخم من الأطفال لا يجد تعليماً على الإطلاق.

ـ التعليم والفقر فى جنوب آسيا:

تعد منطقة جنوب آسيا من أفقر مناطق العالم، حيث يوجد بها أكثر من ٥٠٠ مليون نسمة يعيشون تحت خط الفقر، وتحتوى المنطقة على ٤٠٪ من فقراء العالم، كذلك فإن المنطقة بها حوالى ٤٠٠ مليون أمى يمثلون ٤٦٪ من نسبة الأميين فى العالم.

هذا، وقد تبنت العديد من البلدان استراتيجيات تنموية مختلفة، وذلك بغرض تقليص الفقر وعدم المساواة، وأدى ذلك إلى درجات متفاوتة من النجاح، فعلى سبيل المثال: حاولت سريلانكا بالسياسات الموجهة نحو التصدير إلا أن ذلك أدى إلى حدوث أزمات اقتصادية، رغم أنها تقدم دعماً كبيراً فى مجالى التعليم والصحة.

فسريلانكا حتى فى أشد ظروفها، وفى حالة وجود أحوال اقتصادية شديدة السوء يظل مجالى التعليم والصحة فيها دون أى مساس فيما يتعلق بميزانيتهما. وتلك السياسة التى انتهجتها الحكومة جعلت من سيريلانكا دولة متميزة فيما يتعلق بمؤشرات نوعية الحياة، والتى تشتمل على توزيع الفقر وتوزيع الدخل.

أما باكستان فعلى الرغم من تأكيدها على التعليم وأهميته للصغار والكبار على السواء، إلا أن رعاية الطفولة وتنميتها لم تلق الاهتمام الكافى بعد، حيث بلغ عدد الأطفال أقل من خمس سنوات نحو ٥.١٧ مليون طفل تقريباً، ومع ذلك لا توجد الاستعدادات لدى المؤسسات الرسمية وغير الرسمية للعناية بهم.

ومع مطلع الألفية الثالثة تتمثل مشكلات التعليم فى باكستان فى الجوانب الآتية:

- مدى فاعلية النظام التعليمى داخلياً وخارجياً.
- مدى العناية بالتعليم الابتدائى والأميين.
- مدى ملاءمة التعليم للحياة العملية.
- تكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والإناث.

وفى بنجلاديش، وانطلاقاً من بدايات متواضعة، فإن هناك منظمة أهلية تجذب أكثر من مليون طفل ينحدرون عن أصول ابتلاها الفقر إلى الفصل الدراسى وتحملهم على البقاء هناك، ويشمل البرنامج التعليمى للجنة الآن ٣٤٥٠٠ مدرسة ترعى ٢.١ مليون دارس منهم ٧٠٪ من الفتيات، وفى خلال الفترة من ١٩٨٥م - ١٩٩٩م بلغ عدد الذين تخرجوا من مدارس اللجنة ٥.١ مليون دارس، وتسعى بعض دول شرق وجنوب أفريقيا الآن لمحاكاة هذا النموذج.

وقد أصبحت هذه المنظمة الأهلية (لجنة النهوض بالريف) واحدة من أهم المنظمات الأهلية وأكثرها تأثيراً فى بنجلاديش، نتيجة لما تقوم به من أعمال فى مجال التنمية الريفية والصحة والتعليم،ولولا هذه اللجنة لكان من المستحيل على أطفال هذه المدارس ذات الفصل الواحد أن يتعلموا القراءة والكتابة فى بلد يعيش أكثر من نصف سكانه دون خط الفقر، وعلى الرغم من التقدم فى نشر التعليم الابتدائى فإن المدارس لم تستوعب بعد من هم فى سن هذه المرحلة من مراحل التعليم، حتى من يلتحق بها قد ينقطع عنها بعد فترة، ليصير الحرمان من التعليم مصيرهم.

أما فى الهند فعندما سلم المخططون بأن التنمية لا يمكن أن تنطلق حقاً طالما أن البلاد مقيدة بهؤلاء المحرومين من التعليم، أنشأت بعثة محو الأمية الوطنية فى عام ١٩٨٨م، لمحو الأمية الوظيفية للكبار فيما بين سن الخامسة عشر والخامسة والثلاثين. واستطاعت بمعاونة حوالى عشرة ملايين متطوع أن تسجل نجاحاً رائعاً لاسيما فى المناطق الريفية وبين النساء، ومن ثم فإن معدل اللاأمية فى الهند قد ارتفعت من ٥٢٪ عام ١٩٩١م إلى ٦٢٪ عام ١٩٩٩م، وإذا واصل هذا الاتجاه تقدمه، فإنه يمكن للهند أن تحقق معدلاً من اللاأمية نسبته ٧٥٪ بحلول عام ٢٠١١م كما هو متوقع.

وفى دراسة عن العلاقة بين التعليم والفقر فى الهند شملت أربع وعشرين ولاية تم جمع البيانات منها، كانت هناك إحدى عشرة ولاية على مستوى متقدم من التعليم، وهى الولايات التى بها معدلات فقر أقل من المتوسط، وفى الجانب المقابل كانت هناك سبع ولايات يرتفع بها معدل الفقر، وينخفض بها تبعاً لذلك معدل التعليم، وكانت هناك ست ولايات لا تنطبق عليها هذه الظاهرة.

وبصفة عامة فإن كل ذلك يشير إلى وجود علاقة بين التعليم والفقر، ويؤكد بأن دور التعليم فى إزالة الفقر هو دور قطعى وحازم، وهذا ما تؤكده إحدى الدراسات التى أجريت على اللامساواة بأن التعليم إما أن يكون هو المحك الأول الحاسم أو التالى فى الأهمية، ولذلك فإنها تدعو إلى التوسع فى التعليم كعامل أساسى لمواجهة الفقر فى المستقبل.

ـ الحرمان التعليمى فى جنوب آسيا:

على الرغم من الإنفاق الكبير على نظم التعليم وما يصاحبه من تزايد معدل الالتحاق بالمدارس خلال العقدين الأخيرين، فإن هناك عدداً كبيراً من المحرومين مازالوا خارج نظم التعليم الرسمية، كما يتضح من الجدول السابق، كما أن الفقراء بصفة عامة فى وضع سيئ سواء فى معيشتهم أم فى تعليمهم، فى مناطق حضرية أم فى مناطق ريفية، ذكوراً أم إناثاً.

ولسوء الحظ فإن الحرمان التعليمى لا ينتهى بالقيد فى المدرسة، بل إن الفقراء يكونون أكثر اتجاهاً نحو التسرب من النظام، حيث ترتبط معدلات التسرب الدراسى ارتباطاً وثيقاً بالمستويات الاقتصادية للسكان، وتنخفض معدلات التسرب بانتظام تبعاً للحركة نحو أعلى السلم الاقتصادى، وتبلغ معدلات التسرب أعلاها بين الأسر الفقيرة وأقلها بين الأسر الغنية.

وفى كل الحالات فإن معدل القيد بالمدارس فى المناطق الريفية يكون أقل من مثيلاتها فى المناطق الحضرية، كما أن معدل القيد بمدارس البنات يكون أقل من معدله بالنسبة للبنين، ومعدل قيد الفقراء يكون أقل منه فى المجموعات المتوسطة الدخل والغنية، وتوضح معدلات عدم الحضور للمدرسة أن حوالى ثلث سكان جنوب آسيا عام ١٩٩٥م/١٩٩٦م مازالوا خارج النظام التعليمى، وتتفاوت هذه النسبة من قطر لآخر، بينما كانت نسبة الأمية فى نفس العام ٥١٪.

وصفة عامة يمكن إرجاع الحرمان التعليمى فى جنوب آسيا للأسباب الآتية:

١ ـ أن الفقر فى جنوب آسيا يمنع الأسر من إرسال أطفالهم إلى المدرسة.

٢ ـ أن معظم الأطفال الفقراء لم يقيدوا فى المدارس لأنهم ليس لديهم ما يغطى مصروفات الدراسة.

٣ ـ عدم وجود اهتمام بالدراسة من قبل بعض الأطفال أو من قبل والديهم.

٤ . غياب المعلومات الخاصة بفوائد التعليم الممكنة والمستقبلية، وغياب التسهيلات المدرسية.

٥ . العمل بالأجر، أو الاشتراك فى أعمال منزلية، أو أى أنشطة اقتصادية أخرى.

ـ أفريقيا جنوبى الصحراء:

ـ أفريقيا بين التبعية التربوية وقصور التنمية:

ساءل ثلاثة من الباحثين قائلين: كثيراً ما كان متوقعاً من الجامعات الأفريقية أن تكون أدوات للتنمية فى مجتمعاتها، ولكن ما العمل إذا كانت هذه الجامعات تشكل أيضاً حلقة اتصال فى سلسلة التبعية؟

لقد طلب من الجامعات كأدوات للتنمية أن تنتج قوة بشرية عالية المستوى، أو توفر البحث والتدريب المتعلقين بالحاجات المطلوبة، وتخرج المهارات الملائمة، إلا أن جامعات عدة قد أخفقت فى الوفاء بدورها فى التنمية، لتظل مظاهر التبعية الأكاديمية واضحة فى أفريقيا جنوبى الصحراء.

ففى الوقت الذى كانت فيه هذه الجامعات الإفريقية قيد التأسيس كان المفكرون الأفارقة قد وصلوا إلى درجة من التبعية الفكرية، جعلتهم يصرون على قسط كبير من تقليد النظم التربوية الغربية، بما فى ذلك استيراد وسائل التعليم الغربية لاستعمالها فى أفريقيا لتأتى بنية هذه الجامعات ولغة التدريس والمراجع العلمية والكتب الدراسية بل وهيئة التدريس غربية الشكل والمضمون.

إذا كان هذا هو حال الجامعة، فما بالك بما هو دون الجامعة، وكيف نتصور عقلاً أنه يمكن توفير الفرص التعليمية المتكافئة فى ظل هذه التبعية؟، ففى إطار هذه الوضعية تظل وظيفة الإصلاح التربوى مطلوبة وضرورية كى تستوعب التناقضات الناشئة بين النظام التعليمى والنظام العام للدولة.

فثمة تناقضات تنشأ فى سياق التطور التاريخى لهذه البلدان فى صورة حرمان من التعليم، أو فى صورة زيادة الطلب الجماهيرى على التعليم، أوفى صورة بطالة

المتعلمين، ومن ثم يتحتم مواصلة جهود الإصلاح التربوى لعلاج هذه التناقضات. واحتوائها فى إطار علاقات الهيمنة القائمة فى هذه المجتمعات.

وهذا ما تؤكده وزيرة التعليم فى زيمبابوى، التى تعمل حالياً فى صندوق الأمم المتحدة للأطفال قائلة: تحتاج أفريقيا أكثر من أى قارة أخرى لإعادة التفكير فى أنظمتها التعليمية، ففى كثير من الأحيان تم الحفاظ على أنظمة ا لتعليم الموروثة عن الاستعمار كما هى فى الأغلب بحجة المحافظة على المستوى.

وما يعنيه هذا فى الواقع أن نخبة صغيرة جداً تتمتع بنفس نوع التعليم الذى يمكن أن تحصل عليه فى أوروبا، بينما تحرم الأغلبية الساحقة من أى شكل من أشكال التعليم الحديث أياً كان.

وبينما كان على التعليم فى أفريقيا جنوبى الصحراء أن يخدم هدفاً وأن يلعب دوراً حاسماً فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأن يلعب دوراً على نفس الدرجة من الأهمية فى تعريف وتنمية القيم، التى تجعل هذه البلدان متحدة سياسياً وثقافياً، ومتماسكة ومتطلعة للمستقبل نجد بعض المنتمين لهذه البلدان يعتبرون الثقافة الأفريقية مرادفاً للخزعبلات والتخلف، مما يدفع بالمثقف الأفريقى لتبنى المفهوم الأوروبى عن الثقافة الأفريقية التقليدية.

ـ_التعليم والفقر فى أفريقيا جنوب الصحراء:

ثمان وأربعون دولة فى العالم تقع فى أدنى مستوى من التنمية البشرية يأتى من بينها سبع وثلاثون بلداً من أفريقيا جنوبى الصحراء، حيث يعيش ما بين ٤٠٪ - ٥٠٪ من سكان هذه المنطقة تحت خط الفقر، والفقراء فى أفريقيا يعيشون فى المناطق الريفية والمناطق الحضرية أيضاً، ففقراء الريف هم فى الغالب من صغار الزراع الذين يزرعون قطعاً صغيرة من الأراضى، أما فقراء المناطق الحضرية فهم فى الغالب عاطلون أو يمارسون عملاً حراً كباعة جائلين، أو كخدم فى المنازل، أو فى أعمال موسمية غير دائمة، وتبدو معدلات الفقر عالية أيضاً بين ثلث الأسر تقريباً التى تعولها نساء فى

المناطق الريفية، لذا فإن النساء المسئولات عن إعالة أسرهن أكثر تضرراً من الفقر مقارنة بالرجال نظراً لقلة أجورهن إذا خرجن للعمل عن الرجال، وحاجتهن الدائمة إلى الموازنة بين رعاية الأطفال والعمل، ونسبة الأمية العالية بينهن (٥٣٪ بين النساء فى أفريقيا جنوبى الصحراء، مقابل ٣٣٪ بين الرجال).

وتشير إحدى الدراسات إلى أن الطفل الذى يولد اليوم فى أفريقيا جنوبى الصحراء هو أقرب لأن يواجه سوء التغذية من أن يلتحق بمدرسة ابتدائية، كما أنه أقرب لأن يواجه الموت من أن يذهب إلى المدرسة الثانوية إذا ما حصل على التعليم الابتدائى.

هذه الحقائق المؤلمة تذكرنا بالتداخل والتشابك فى علاقة كل من الفقر والتعليم بفرص الطفل فى الحياة، ومقارنة بسائر مناطق العالم تبرز معاناة أفريقيا جنوبى الصحراء من أمرين:

١- معدلات عالية من الفقر المطلق.

٢- تدهور معدلات القيد بالتعليم الابتدائى إلى أدنى مستوى لها.

وإذا كان مؤتمر جومتيين ١٩٩٠م قد أكد على أن التعليم ليس حقاً فحسب، بل إنه مفتاح التنمية الشاملة، وهذا المفهوم معترف به، ومسلم به الآن على المستوى العالمى، فإن الحاجة ملحة إلى انتشار المدارس حتى الأماكن البعيدة، والمناطق المحرومة من التعليم، ومن ثم فإن الضلال عن هذا النهج وهو حق جميع الأفراد فى التعليم، وتوفير التعليم الذى يحقق المساواة وتكافؤ الفرص، يمكن أن يؤدى إلى نمو نوع جديد من الحرمان، وإلى تزايد التفاوت والمظالم.

ـ الحرمان التعليمى فى أفريقيا جنوبى الصحراء:

إن سياسة التقشف فى الميزانية نتيجة لإعادة الهيكلة الاقتصادية، وانخفاض معدل الإنفاق على التعليم الأساسى لكل فرد، والمعدلات العالية للنمو السكانى، والحروب والصراعات المحلية، قد جارت جوراً شديداً على نظم التعليم الرسمية فى كثير من دول أفريقيا جنوبى الصحراء، الأمر الذى أدى إلى انخفاض معدلات القبول، وتزايد نسبة

الأمية، وانخفاض معدلات تعلم القراءة والكتابة بين الشباب والكبار خارج المدرسة، ورغم العبارات الرنانة والتصريحات الحكومية، مازال الحرمان التعليمى إحدى العلامات المميزة للكثير من أبناء هذه الدول.

وتحتل أفريقيا جنوبى الصحراء أدنى المراتب فى مؤشرات التعليم من بين جميع مناطق العالم، فمعدل القرائية لدى الكبار ٥٧٪، والقيد الإجمالى بالتعليم الابتدائى ٧٤٪بالتعليم الثانوى ٢٤٪، ولايزال الإناث أقل تواجداً بالمدارس الأفريقية، فالمقيدون بالمدارس الابتدائية بالمنطقة يمثلون ٦٧٪ من الإناث مقابل ٨١٪ من الذكور.

أمريكا اللاتينية

طبقية التعليم وطبقية المجتمع:

فى الوقت الذى يؤكد فيه البعض على أن التعليم هو أقوى الأسلحة التى يمكن استخدامها لتغيير العالم، نجد بعض الدول تمنح حق التعليم لبعض فئات الشعب على حساب بعضها الآخر، لتؤكد بذلك طبقية التعليم طبقية المجتمع وعدم المساواة بين أبنائه، و"يبلغ عدم التكافؤ فى توزيع الدخل أعلى مستوياته فى أمريكا اللاتينية حيث يمثل ٣٦% من مجموع الأسر، ويعيش اثنان من كل خمسة أفراد تحت خط الفقر، وينبع التحدى الحقيقى فى تبنى عملية الدمج الاجتماعى من ارتفاع نسبة عدم التكافؤ الاجتماعى فى أمريكا اللاتينية، حيث يؤول ربع الدخل القومى إلى الطبقة العليا التى تمثل ٥% من السكان، بينما يحصل ٣٠٪ من مجموع السكان الأشد فقراً _ الذين يعيشون تحت خط الفقر _ على ٥.٧٪ من مجموع الدخل القومى".

وبالمقارنة نجد أن النسب المناظرة فى الدول النامية تصل إلى ١٣٪ من الدخل للأغنياء الذين يمثلون ٣١٪ من الدخل للطبقة الأشد فقراً من المجتمع، والتى تمثل ٣٠٪. وفى أفريقيا ٢٤٪ مقابل ١٠٪ على التوالى، وهذه الفجوات الواضحة فى توزيع الدخل تحدد بالضرورة مجتمعين مختلفين فى كل بلد، يعكسان بناءً اجتماعياً غير متكافئ يواجه حتماً التحدى الملح من أجل استخدام لغة حوار مشتركة وبناء مستقبل واحد مشترك.

وحتى يمكن تخفيض حدة هذه الطبقية الاجتماعية، والحد من عدم التكافؤ يجب تقليل الفروق والفجوات التعليمية بين الأغنياء والفقراء، حيث يتأثر التعليم بهذا التفاوت الاجتماعى، فنجد أن أطفال الأسر الفقيرة الذين يعيشون فى مستويات متدنية من التغذية والصحة والثقافة العامة، يحصلون على فرص تعليمية منخفضة وبالتالى لا يستطيعون تنمية المهارات والمعارف التى تؤهلهم للحصول على الوظائف ذات الإنتاجية العالية، ولا تستطيع أسرهم نقل الثقافة العامة إليهم بصورة مباشرة.

وهكذا تؤدى مستوياتهم التعليمية المنخفضة إلى تكريس الحرمان الاجتماعى، والحرمان التعليمى بين الأجيال، وتعميق الفجوة بين الطبقات، "فالسجل الراهن سجل لثقافة تفتقر إلى درجة عالية من التعاون، كما أنه سجل لبنى اجتماعية تقوم بتوفير احتياجات لأعمال ووظائف متضاربة وذات أثر عكسى، ويعنى هذا أن التنمية التى تعتبر التربية جزءاً منها لا تسير إلى الأمام فى طريق ذو اتجاه واحد دون عوائق.

والمزيد مما تحقق فى ميدان التعليم لن يكون كافياً، وإنما سيتعين انتهاج مداخل وسبل مختلفة، وما لم يكن هناك تغيير جذرى فى المسار والاتجاه، فإن المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية ستبقى هدفاً عقيماً من حيث الكم والكيف، إذ أن التعليم لن يتاح للجميع بصورة عادلة إلا إذا تحقق التكافؤ بين الأغنياء والفقراء فى كل فرص الحياة.

وحتى يمكن تعميق فهمنا للعلاقة بين طبقية التعليم وطبقية المجتمع علينا:

أولاً: التعرف على مدى تأثير الفقر على الفرص التعليمية.

وثانياً: أن نحدد أكثر الاختيارات تأثيراً لإعطاء أبناء الأسر محدودة الدخل فرصاً تعليمية أكبر.

التعليم والفقر فى أمريكا اللاتينية

مازال الفقر يمثل التحدى الرئيس الذى يواجه الجهود الإنمائية للتعليم فى العديد من بلدان أمريكا اللاتينية، ويكون الفقر غالباً مصحوباً بالبطالة وسوء التغذية والأمية وتدنى مركز المرأة، والتعرض للمخاطر البيئية، ومحدودية الوصول إلى الخدمات الصحية والاجتماعية.

وإذا كان برنامج عمل المؤتمر الدولى للسكان والتنمية ١٩٩٤م قد أكد على حق كل فرد فى التعليم، وأعطى اهتماماً خاصً للتعليم فى المناطق المحرومة وتعليم الإناث، مشيراً إلى دور التعليم فى التنمية المستديمة،(٨٢) فإن الواقع الحالى لسكان أمريكا اللاتينية لا يعبر عن هذا الاهتمام، حيث توجد اختلافات واضحة تماماً فى المجال التعليمى للفقراء وغير الفقراء، وبوجه عام فإن نسبة ١٠% من المجموعة الأولى قد أتموا ١١ عاماً دراسياً، والتى تماثل التخرج من المدرسة الثانوية، وهذه تزيد سبع سنوات عن نسبتها فى أسر المجموعة الأشد فقراً، والتى تمثل ٣٠% من مجموع الأفراد، وهذه الفروق تبلغ أقصاها فى البلاد التى تزداد فيها الفروق فى الدخل (أكثر من ثمان سنوات فى البرازيل والمكسيك والسلفادور وبنما)، وتبلغ أقلها فى البلاد ذات الفروق القليلة فى الدخل (أورجواى وفنزويلا وبيرو).

وحتى يمكن تخفيض عدم التكافؤ يجب إلغاء الحواجز التعليمية الرئيسة لمجموعة الفقراء فى إتمام التعليم الثانوى، والالتحاق بالتعليم العالى، حيث تقل إمكانات محدودى الدخل فى إتمام تعليمهم الثانوى والعالى عن ذوى الدخل الأكبر، وهذا يضاعف من عدم المساواة الاجتماعية وعدالة الفرص التعليمية.

وعلى كل حال فإن فهمنا للنتائج الاجتماعية لعدم التكافؤ فى التعليم وارتباط ذلك بطبقية ا لمجتمع من جهة والفقر من جهة أخرى، يجب أن يتضمن كلاً من العوامل المرتبطة بالحركة الاجتماعية، والعوامل المتعلقة بالعزلة الاجتماعية، وهما عاملان مختلفان، ولكنهما معاً يعززان عمليات الحراك الاجتماعى، حيث يرتبط أعلى مستوى تحرك اجتماعى للفرد باستكماله التعليم العالى، أما التعليم الابتدائى فلا يوفر إلا قدراً ضئيلاً من الحراك الاجتماعى، بل قد لا يقدم أية فرصة للحصول على وظيفة، أما الذين لم يتموا هذه المرحلة فإنهم ينعزلون عن فرص الاشتراك الحقيقى فى أسواق العمل، وكذلك فى المنظمات السياسية والاجتماعية.

●●

الحرمان التعليمى فى أمريكا اللاتينية:

لقد اتسمت نظم التعليم بوضوح فى جميع دول أمريكا اللاتينية خلال الخمسين عاماً الأخيرة، حيث أنشئت العديد من المدارس، وعين لها الكثير من المدرسين، وتؤكد دساتير البلاد جميعاً فى هذه المنطقة أن التعليم حق لكل مواطن فيها، وتم تسجيل نسبة كبيرة من الأطفال فى سن المدرسة بالمدارس، وعلى الرغم من التوسع الكمى فى أعداد القيد بالمدارس المختلفة يظل توزيع الخدمة التعليمية يسير بصورة غير عادلة، وإن تفاوتت النسبة من قطر لآخر من أقطار المنطقة، والمشكلات التى تواجه التعليم خطيرة ومتنوعة، فمعدلات الرسوب العالية والإعادة للأطفال الفقراء تؤدى بهم إما إلى التسرب من المرحلة الابتدائية قبل إتمامها، أو الالتحاق بالمرحلة الثانوية فى سن أكبر نسبياً من زملائهم غير الفقراء، وهنا تكون المتطلبات الملحة لنجاحهم أقل احتمالاً، ففى البرازيل مثلاً نصف الأطفال فى المناطق الريفية قد أعادوا أحد السنوات الدراسية، واثنان من كل خمسة من مجموع ٢٥٪ التى تمثل أفقر الأسر فى المناطق الحضرية أعادوا أحد السنوات أيضاً، والطفل البرازيلى فى المدن يتم مرحلة التعليم فى مدة أقل من نصف المدة التى يستغرقها الطفل فى المناطق الريفية.

وتبدو ظاهرة الحرمان من التعليم، وعدم التكافؤ الاجتماعى فى فرص التعليم أكثر وضوحاً فى المستويات الأعلى فى السلم التعليمى، ففى سن ٢١ سنة نجد تفاوتاً كبيراً فى عدد المقيدين من مجموعات الدخل المختلفة التى مازالت فى المدارس، ففى القطاع الأشد فقراً والذى يبلغ ٣٠٪ من المجتمع نجد أن واحداً فقط من كل خمسة ما زال يواصل التعليم، أما فى القطاع الأكثر ثروة والذى مثل ١٠٪ من المجتمع نجد أكثر من واحد من كل اثنين مازال يواصل التعليم.

وفى هذه السن تبلغ الفجوة التعليمية بين هاتين المجموعتين للدخل من أربع إلى خمس سنوات فى المكسيك وبنما وشيلى وكوستاريكا، وأكثر من ست سنوات فى البرازيل وباراجواى والسلفادور، وتصل الفجوة إلى سنتين فقط فى كل من بيرو وفنزويلا، ويترتب

على هذا الحرمان أو عدم التكافؤ التعليمى حرمان آخر يتمثل فى تضييق فرص الصعود الاجتماعى، ويضاف إلى ما سبق إهمال فئات المعوقين والكبار الذين فاتهم التعليم فى الصغر.

وباستقراء حالة البرازيل كإحدى بلدان المنطقة سنجد ٥.٣ مليون طفل يعانون الحرمان من التعليم الأساسى، ٤٠% فقط هم الذين أكملوا السنوات الأربع الأولى من التعليم، ولا تتوفر الفرص التعليمية لأبناء الفقراء إلا بنسبة ١٨%، فى حين تصل هذه النسبة إلى ٦٠% بين أبناء الأغنياء.

وهذه اك عمليات ثلاث داخل النظام التعليمى تساهم فى عدم تكافؤ الفرص التعليمية:

- أولها جاء نتيجة التمويل الخاص لجانب من تعليم التلاميذ، حيث يختص التلاميذ الذين يشارك آباؤهم فى ذلك بعدد من الامتيازات مثل:

- حضور مرحلة ما قبلة المدرسة التى توفر فرص تعليم أفضل عند بدء المرحلة الابتدائية.

- احتمالات أكبر للالتحاق بالمدارس الابتدائية المتميزة والمدارس الثانوية.

- احتمالات أكبر للالتحاق بمؤسسات التعليم العالى.

- والعملية الثانية التى تؤدى إلى عدم تكافؤ الفرص التعليمية هى تأثير الزملاء، فالتلاميذ الفقراء فى المدارس يتأثرون بزملائهم الذين يحصلون على دعم أكبر من والديهم، وحوافز أكثر من أسرهم.

- أما العملية الثالثة فهى نتاج التباين فى كيفية استخدام مصادر التمويل العامة للتعليم، والصرف العام على تلاميذ أنواع التعليم المختلفة، أو المدارس فى المناطق الجغرافية المختلفة.

أما خارج النظام التعليمى فإن الحرمان من التعليم، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية فى أمريكا اللاتينية يرجع للأسباب الآتية:

١- الظروف المعيشية الصعبة لأبناء الفقراء، والتى توهن صحتهم وتجعلهم أكثر عرضة للمخاطر البدنية والنفسية.

٢- الأحداث العامة خارج نطاق الأسرة مثل فقدان محصول أو وظيفة أو سوء استخدام السلطة من قبل بعض الشخصيات المحلية.

٣- التكلفة المادية التى يتطلبها الذهاب للمدرسة مثل تكاليف الزى المدرسى والأدوات والكتب والمصروفات المدرسية وغيرها مما لا تسمح به ميزانية الأسر الفقيرة.

٤- التفاعل بين التأثيرات الاجتماعية والتعليمية، فمستوى فقر الأسرة المتدنى يؤثر على توقعات المدرس وممارسته المهنية، فالتفاعل بين العامل الخارجى ـ مجموعة خصائص الوالدين ومستوى الأسرة ـ وبين العامل الداخلى ـ توقعات المدرسين ـ تشكل مناخاً تعليمياً مختلفاً للتلاميذ المختلفين.

الصين

ـالصين وتحديات التطوير:

تقدمت الصين تقدماً ملحوظاً، وأحرزت منجزات لا بأس بها. فحدث التطور الاقتصادى والتجارى، وما تبعه من قوانين ونظم ومفاهيم جديدة غيرت وجه الصين، ولكن الصين لا تزال فى عداد البلدان الزراعية، فمازال هناك سبعون فى المائة من سكانها يعتمدون فى حياتهم على الزراعة، وفى الصين بعض الصناعات الحديثة فى مقابل أعداد كبيرة من الصناعات المتخلفة عن مستوى صناعات الدول المتقدمة، وفوق ذلك مازالت الصين تعانى من الأمية ومن الأفكار الإقطاعية والرأسمالية الفاسدة، ولايزال هناك تعارض بين مفاهيم الحضارة الحديثة والثقافة التقليدية الصينية، وبين المحافظة على القديم وروح التجديد، وبين الاهتمام بالمثل العليا وإهمال الفعالية، وبين الاهتمام بالجانب الروحى وإهمال المنفعة المادية، وبين الاهتمام بالموروث وإهمال الإبداع، وهذه التعارضات تؤثر على مسيرة التقدم والتطوير فى الصين.

ويهتم الشعب الصينى ببناء الصين وإجراء الإصلاحات الاقتصادية منذ أواخر السبعينات، وقد أدت هذه الإصلاحات إلى نمو اقتصادى سريع فى الصين، وفيما بين عام ١٩٧٨م ومنتصف التسعينات يمكن ملاحظة ارتفاع مستوى الحياة فى الصين نتيجة للتحسن الكبير فى دخول السكان ومدخراتهم فى المناطق الحضرية والريفية، والزيادة فى الاستهلاك بين المواطنين، والتطورات المتنامية بالنسبة للمؤشرات الاجتماعية والاقتصادية.

ومن أهم القطاعات التى يبذل فيها الصينيون جهداً كبيراً قطاع التعليم الذى يقع عليه العبء الأكبر فى برنامج التحديث والتطوير، حيث يعنى النظام التعليمى بتكوين وإعداد العدد اللازم لخطط التطوير فى المهن والصناعات المختلفة، كما يعنى بتحسين نوعية القوى العاملة فى مختلف المستويات والمجالات، لذلك تعتبر الصين تطوير التعليم من أهم الأولويات المطروحة من أجل مواجهة الاحتياجات المتزايدة لتطوير الدولة.

ولهذا فقد تم عمل برامج تدريجية مختلفة من حيث التعقيد والطول والجودة. وبرامج تتعلق بالمناهج والقواعد المالية التى تدعم البنية البسيطة لنظام التعليم فى الثورة الثقافية، وقد استمر التركيز على الجودة والكفاءة، والدور الاستراتيجى للتعليم، من أجل النمو الاقتصادى فى الثمانينيات والتسعينيات، وركزت القوانين التعليمية على تحسين جودة التعليم، وفى عام ١٩٩٦م كان الإسراع بعلميته تطوير التعليم المهنى، والذى جاء بقانون التعليم المهنى، والخطة التعليمية للقرن الواحد والعشرين فى عام ١٩٩٩م، والتى أكدت الأولوية المرتبطة بالتعليم كمنطقة استراتيجية للنمو الاجتماعى والاقتصادى.

المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية فى الصين:

أدى التحول من نظام تعليمى متكافئ إلى نظام تم تصميمه من أجل خدمة الحاجات الاقتصادية إلى إعادة النظر فى نوعية التعليم بما يتمشى مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وبينما حدث توسع فى التعليم على المستوى الوطنى، إلا أن عدم المساواة المرتبط بالفقر والنواحى المكانية والأقليات والجنس قد استمرت، ورغم أن

الحكومة المركزية تقدم الدعم المالى للمناطق الفقيرة فإن تمويل التعليم يعتبر مسئولية المجتمعات والحكومات المحلية، ولذلك فإن المناطق الفقيرة التى لا يتوفر لديها الموارد اللازمة لتمويل التعليم قد قامت بتغطية تكاليف التعليم عن طريق تحمل المصروفات المدرسية نيابة عن الأسر فى تلك المناطق.

وقد أكد قانون التعليم لعام ١٩٩٥م على التزام الحكومة بالمساواة فى الفرص التعليمية، كما أن خطة ا لتعليم للقرن الواحد والعشرين أشارت إلى تحسين التعليم فى مناطق الأقليات، والسعى نحو تكافؤ الفرص التعليمية، إضافة إلى ما سعى إليه صانعو السياسة من تقوية العلاقة بين التعليم والحاجات الاقتصادية من أجل تحسين ظروف المساواة، حيث شملت اهتماماتهم التنوع فى المحتوى التعليمى، وخصخصة بعض التكلفة التى كانت تتحملها المدرسة، واللامركزية فى مسئولية الإدارة، وتمويل المدارس، وبينما كانت هناك نوايا مقصودة من أجل تحقيق هذه الأهداف كان لهذه التغييرات تأثير على تقوية العلاقة بين الأصول الاجتماعية للطفل وفرصه فى التعليم.

وتأكيداً لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية كانت استراتيجيات الحكومة المركزية مصممة من أجل توفير التعليم وتطويره فى جميع المناطق باعتبار أن التعليم ضرورة لتطوير الحياة الاجتماعية فى الصين، وتنطلق عملية الإصلاح التعليمى من النقاط الآتية:

١- حق الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السابعة والثانية عشرة فى أن يتلقوا التعليم الابتدائى كاملاً.

٢- وجوب القضاء على الأمية بين الكبار قضاءً تاماً.

٣- أن يعمم التعليم المبكر، وذلك بالنسبة للأطفال المقيدين فى رياض الأطفال إلى ٦٠%.

٤- قيد الأطفال المعوقين فى القرى وفى المناطق الريفية فى المدارس.

٥- الحصول على التعليم لجميع المواطنين مسئولية الدولة.

ـ الحرمان التعليمى فى الصين:

ارتبطت السياسة التعليمية فى الصين ارتباطاً وثيقاً بالأهداف السياسية الكبرى. وأشارت إلى العناية بالتفاوت فى فرص التعليم المرتبط بالفقر والموقع الجغرافى والنواحى العرقية والجنس... إلا أن العوامل الآتية ساهمت فى وجود الحرمان، فى كثير من المناطق وبين كثير من الأفراد:

- ارتبطت زيادة المصروفات المدرسية بزيادة التكلفة، والتى أثرت بدورها على القرارات التعليمية للأسر الفقيرة.

- اللامركزية التعليمية أدت إلى زيادة عدم المساواة بين ما هو حضرى وما هو ريفى فى الفرص التعليمية.

- عدم التمثيل المناسب للأقليات العرقية فى المناطق الفقيرة والريفية.

- انخفاض معدلات الاستيعاب بين الإناث تمشياً مع الظروف المرتبطة بالفقر.

وتبدو مظاهر الحرمان التعليمى أكثر وضوحاً من خلال الجوانب الآتية:

١- الفقر والاستيعاب: حيث يظهر تأثير الفقر بصورة مباشرة على عدد الأطفال غير الموجودين بالمدرسة، ففى الإحصاء الصينى لعام ١٩٩٢م نجد أن ٣٣% من الذكور، ٤٦% من الإناث تركوا المدرسة لأسباب اقتصادية، إما بسبب عدم وجود المال أو للعمل فى مزرعة الأسرة.

٢- عدم المساواة بين المناطق المختلفة: فالأطفال فى المناطق الريفية والبعيدة مازالوا محرومين من حيث المشاركة فى التعليم وخاصة فى المرحلة الثانوية، وفى المناطق الحضرية يكون الاستيعاب الكامل هو الأمر الواقع فعلاً، بينما فى المناطق الريفية تكون معدلات الاستيعاب منخفضة.

٣- التفاوت العرقى: برغم ارتفاع نسبة الاستيعاب فى المرحلة الابتدائية، لكن هناك انتقاء فى الدخول إلى المدرسة الثانوية، وبالنسبة للأقليات التى تعيش فى المناطق الغنية

لم تتأثر بهذا التحول أو الانتقال إلى المدرسة الثانوية، بينما الأقليات التى تعيش فى المناطق الفقيرة قد تأثرت كثيراً، وحرمت من هذا النوع من التعليم، ومع وضع تعداد السكان فى الاعتبار، فإن تمثيل الأقليات يبدو فى التعليم الابتدائى متناسباً مع نسبتهم مع السكان تقريباً، بينما يبدو هذا التمثيل أقل بالنسبة للمستويات التعليمية العليا.

٤- عدم المساواة بين البنين والبنات: يتسم التعليم فى الصين بمعدلات استيعاب منخفضة بين البنات، قياساً بمعدلات استيعاب البنين، فعلى مستوى التعليم الابتدائى يمثل البنات حوالى ٤٥% من كل الطلاب عام ١٩٨٠م، ٤٨% عام ١٩٩٧م، أما بالنسبة للتعليم الثانوى فكانت ٤٠% عام ١٩٨٠م، ٤٦% عام ١٩٩٧م، وعلى المستوى الجامعى وصلت نسبة البنات ٣٧% عام ١٩٩٧ بعد أن كانت ٢٥% عام ١٩٨٠م.

ورغم تحسن نسب الاستيعاب فى التسعينيات عنها فى الثمانينيات تظل فرص البنات فى الريف أقل من مثيلتها فى الحضر، حيث يعانى الفقراء فى الريف من مخاطر كبيرة نسبياً، ويظل الإصرار على أفضلية الأبناء على البنات فى الخيارات التعليمية للأسر الفقيرة.

خامساً: نماذج للفئات المحرومة من التعليم

تعرض الدراسة فى الصفحات التالية لبعض الفئات المحرومة من التعليم، ثم تجيب عن سؤال مؤداه: وماذا بعد الحرمان؟

- بعض الفئات المحرومة من التعليم:

- المهجرون والمرحلون:

يندرج المهجرون والمرحلون فى عداد أفقر فقراء الناس، ويشكلون أقلية لا يؤبه لها. فكثيراً ما لا تتاح لأبناء اللاجئين والأشخاص المرحلين والمهجرين سوى فرص محدودة للمشاركة فى برامج التعليم الأساسى وبرامج محو الأمية، وكثيراً ما يغفلهم تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها، فالبلاد التى تستقبلهم تترقب اليوم الذى يعودون فيه إلى بلادهم، ولا تشعر بالدافع إلى الاستثمار فى رأس مال بشرى تابع لبلد آخر غير بلادها.

وتعليم أبناء المهجرين والمرحلين هو فى نهاية الأمر أصلح التدابير بالنسبة للحكومات وللمجتمع الدولى، ذلك أن هؤلاء الأطفال ما إن يتعلموا التكيف لعالم متغير حتى تقوى لديهم الدوافع ويعزز انفتاحهم على أشكال جديدة من المعرفة، ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية نشب ما يزيد على خمسين حرباً أهلية، وزادت باطراد أعداد اللاجئين والمرحلين والمهجرين فى كافة أرجاء العالم، وليس من الصواب ترك ضحايا هذه الحروب والصراعات فريسة للجهل والحرمان من التعليم.

واللاجئون - المهجرون والمرحلون - المسجلون رسمياً يربو عددهم على ١٤ مليون نسمة، بما يعادل مجموع سكان ٤٢ دولة من أقل بلدان العالم سكاناً، ويعيش معظمهم فى بلدان نامية هى أقل بلدان العالم قدرة على دفع ثمن الصراع، ويشكل الأطفال والنساء معظم هؤلاء الأفراد، وقد يكون الحصول على قسط من التعليم هو عامل الحسم بين التسول على قارعة الطريق وبين القيام بعمل منتج.

السجناء:

تبدو عبارة تعليم السجناء من العبارات الأكثر تناقضاً، فالسجون مؤسسات سلطوية قسرية، بينما التعليم من الناحية الأخرى أحد مظاهر التحرر وعامل من عوامل تعميق مغزى الحرية لدى الأفراد، كما أن التعليم يعتمد على التدفق الحر فى الفكر، ويعتمد فيما يتعلق بتعليم الكبار على فرصة وضع الأفكار والمهارات التى يتعلمونها فى الفصل موضع التنفيذ.

ورغم هذا التناقض الظاهرى فقد نما على مدى القرن السابق فرع من فروع التعليم غير النظامى يعرف بـ "تعليم السجناء" وفى العقد الأخير خرج المربون فى السجون فى كل مكان من عزلتهم ومن مؤسساتهم المعزولة عن المجتمع، واكتشفوا رسالة مشتركة من بين النظريات والتطبيقات العملية المتباعدة، لقد شارك الإداريون والمدرسون والباحثون فى سلسلة من الاجتماعات الدولية فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والمملكة المتحدة والسويد وهولندا واستونيا، ووضعوا بعض المقاييس المشتركة للتعليم فى السجون.

ويطالب المربون فى السجون بشكل دائم بتقديم تفسير لدورهم، وحينئذ يقدمون تفسيرات متفاوتة، فالعديد من المربين يركزون على ما للتعليم من أثر فى تحسين أحوال السجناء بينما يركز الآخرون على أن التعليم فى السجون هو استجابة للحرمان التعليمى للمسجونين، أو يؤكدون على المميزات الاقتصادية للتدريب المهنى. أما أكثرهم تفاؤلاً فيبرزون دور التعليم فى عملية إعادة تأهيل وإصلاح السجناء.

وفى الدول النامية فإن توفير التعليم للسجناء ليس له أولوية قومية، فالموارد الخاصة بالتعليم نادرة، والمدرسون ليسوا مدربين لمثل هذا العمل التدريب المناسب، وفى بلدان الغرب تختلف عملية تعليم السجناء تبعاً للخيارات السياسية، والتمويل المتاح ووضع الأبحاث، وفى بعض الدول الأخرى يقوم تعليم السجناء كشريك رسمى فى التفويض الإصلاحى المعطى لأنظمة السجون المبنية على افتراض أن الجريمة هى انحراف بسبب الجهل أكثر منه بسبب الحرمان الاجتماعى أو الثقافى.

ـ أطفال الشوارع:

يمثل أطفال الشوارع إحدى الفئات المحرومة من التعليم،ويزداد عدد أطفال الشوارع فى المجتمعات النامية والمجتمعات ذات الدخل المتوسط، تجدهم فى شوارع هذه المجتمعات يمسحون الأحذية، ويغسلون السيارات، ويحرسونها، ويفتشون فى النفايات عن قوارير البلاستيك أو أى شىء يمكن أن يوفر لهم قوت يومهم، وتعاملهم السلطات باعتبارهم جانحين أو منتهكين للقانون.

ويصل تعداد أطفال الشوارع حوالى ٣٠ مليون طفل، نصفهم ينتشر فى بلدان أمريكا اللاتينية، ولكنهم يظهرون أينما تمتلئ مدن العالم بالنازحين الجدد من المناطق الريفية.

وفى عام ١٩٨٦م تم تقييم مشروع أطفال البرازيل باستعمال مؤشرات مثل المهارات الاجتماعية والعملية والنمو الشخصى والقيم الأخلاقية، وخلص إلى أن البرامج تكون أكثر نجاحاً عندما تتجاوب مع حاجات الطفل نفسه، وأول هذه الحاجات الدخل، ولهذه البرامج

أهداف وفلسفات وأنشطة مختلفة ولكنها تتفق فى معالم عديدة: كل منها يحاول أن يكسب ثقة الطفل وأن يبنى صلة بين الطفل والبرنامج، وأن يقدم وجبات الطعام والعناية الصحية، كما أن بعض البرامج تقدم التدريب الأكثر نظاماً، أو فرص التوظيف.

وقد بدأت منظمة اليونيسيف منذ عام ١٩٨١م تقدم مشروعات لهؤلاء الأطفال، مستفيدة من المعرفة المكتسبة لهذه البرامج المنوعة، آملين فى ذلك بأن يرفعوا من الوعى العام لدى الأطفال عن طريق توسيع اشتراك الأهالى، وجعل استجابة الدولة أكثر فاعلية.

ـ وماذا بعد الحرمان؟

إذا كان إنقاذ الفئات المحرومة من التعليم هو أكثر أهداف التنمية الدولية - التى يجب معالجتها - تعقيداً وصعوبة، فإن الحقيقة المجردة كما ترى من جذورها هى أنه لا يوجد أحد يعرف الكثير بالفعل عن كيفية تحقيقه، رغم أن هناك العديد من الأفكار النافعة والاستراتيجيات الناجحة آخذة فى الظهور، بل فى التنفيذ، إلا أن النقطة الرئيسة هنا هى أن إحراز تقدم ذى قيمة فى هذا المجال يتطلب حتماً جهوداً هائلة تبذلها أطراف كثيرة ولسنوات عديدة، كما أن ذلك يتضمن تغييرات عديدة مزعجة من القمة إلى القاعدة فى الأفكار والمواقف والاتجاهات والبنى والسلوك الموجودة الآن.

فالذين يعانون الفاقة اليوم، والخوف من الغد، والذين ليس لديهم ما يتشبسون به فى الواقع، ويعيشون بلا أمل فى المستقبل، لا تحدوهم دوافع قوية إلى تعلم القراءة والكتابة، فما الذى يدفعهم إلى تخصيص مئات الساعات للتعلم، وهم فى أمس الحاجة إلى هذه الساعات فى خوض صراع مستميت من أجل البقاء، ولن يحدث ذلك إلا إذا أدرك هؤلاء ما يكمن وراء ذلك من إمكان تحسين ظروفهم المعيشية.

ولذا فإن توفير التعليم لهؤلاء المحرومين يعد اعترافاً بكرامة الإنسان ومشروعية تطلعه إلى القيام بدور اقتصادى واجتماعى وسياسى فى المجتمع، وكفاحاً من أجل العدالة وتحقيق المزيد من المساواة.

وحتى يكون ذلك: فإن عدالة توزيع الخدمات التعليمية تقتضى توظيفها توظيفاً اجتماعياً مناسباً، حتى تؤدى أغراضها ولا تصبح مجرد واجهات دعائية. وهذا يتطلب التعريف بهذه الخدمات، وبطبيعة عملها وتيسير سبل الانتفاع بها، والتشجيع المادى والأدبى على حسن التعامل معها، ويفرض بالتالى القيام بدراسات علمية وموضوعية للوقوف على المعوقات التى تحول دون الانتفاع الكامل بهذه الخدمات، من أجل تفسيرها، وتقديم الحلول المناسبة للتغلب على مشكلاتها.

وقد تكون هذه المعوقات كامنة فى طبيعة التقاليد الموروثة، أو فى تدنى المستوى الاقتصادى وهموم الحياة المادية الشاملة، أو فى عوامل الجهل أو الرهبة من التعامل مع مفردات الحضارة المعاصرة وأساليبها المعقدة، انطلاقاً من المقولة الشائعة بأن "الإنسان عدو ما لا يألف".

والنظام التعليمى لا يستطيع أن ينجح فى مواجهة تلك المعوقات إن لم يراع فى كل خطواته وإجراءاته وبرامجه دوافع الإنسان الذى يربيه وطبيعته، وما يحمله بالفطرة من قدرات واستعدادات، وهو فى كل هذا لابد أن يكون إنساناً له كرامته التى تحترم، وله حاجاته النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، التى لابد أن تشبع بقدر ما يبذل من الجهد، وبالقدر الذى يستحق من غير عنت ولا مذلة، وبلا خوف أو قلق.

إن مواجهة الحرمان التعليمى تتطلب أن يكون التعليم الذى نوفره لتلك المناطق المحرومة، وهذه الفئات الفقيرة، من أجل الحياة، مما يعنى أنه فضلاً عن تجهيز الأطفال بالتعليم الأساسى لمعرفة القراءة والكتابة والحساب، يتم نقل مهارات أخرى، تتلاءم مع متطلبات التطور، وتعطيهم فرصة التكيف الذى تفرضه ظروف المتغيرات المادية، وكذلك تطور القيم الاجتماعية، والعمل على اكتساب ما باتت تسميه الأدبيات التربوية "مهارات الحياة".

ومن أجل الحديث عن التعليم الذى يتاح للمحرومين فى هذا السياق على المرء أولاً أن يحرر عقله من جميع الأشكال والمفاهيم التقليدية للتعليم المدرسى النظامى، والتى تحجب الرؤية الواضحة عن أبصارنا، وأن يبدأ بنظرة وظيفية أكثر اتساعاً، تعادل

التربية والتعليم بمواضيع وأنماط وبرامج تعادل حاجات هؤلاء الأفراد طيلة حياتهم، لمواجهة احتياجاتهم الأساسية بصرف النظر عن العمر أو الجنس، المكان أو المكانة(١٠٤).

ولا يعنى هذا انتقاصاً من التعليم المدرسى النظامى، بل يعنى ببساطة الاعتراف بأن هذه المدارس بحكم طبيعتها ملائمة لتوفير أنماط محددة من التعليم للناشئين، ولكن من الواضح أنها بصورتها الحالية ليست مصممة للوفاء بجميع المتطلبات الأساسية للتعلم، سواء للصغار أم للكبار.

سادساً: الحرمان التعليمى فى الوطن العربى

لعل من المفيد فى هذا المجال أن نستعرض واقع التعليم فى الوطن العربى، مع ما بين الأقطار العربية من تفاوت يختلف أساساً فى الدرجة لا فى النوع، فنظام التعليم وبنيته وأهدافه وسياساته رغم التوسع الكمى فيه، ورغم حجم الإنفاق الكبير عليه مايزال فى صورته الحالية عاجزاً عن الوفاء بطموحات التنمية فى إطارها المتكامل.

وإذا كانت الأمة العربية تشكو من التخلف فإن طوق نجاتها من هذا التخلف هو التجديد والإحياء الحضارى، وأعدى أعداء هذا التجديد هو التقليد، فالتقليد للنماذج الحضارية الغربية والوافدة يعطل ملكة الإبداع والابتكار، ولن تنهض الأمة العربية إلا بالتجديد، ولن يكون هناك تجديد إلا إذا شعرت الأمة بالحاجة إليه وبأنه ضرورى(١٠٥).

ويمثل النظام التعليمى الركيزة الأساسية فى البناء الحضارى للأمم حيث يتم من خلاله التأثير المباشر على صياغة فكر المجتمع وتوجهاته، وتحديد قيمه الاجتماعية والأخلاقية والمهنية، وتزويد أفراده بالقدرات والمهارات اللازمة لتلبية احتياجات المجتمع.

والحديث عن الحرمان التعليمى فى الوطن العربى يتضمن النقاط الآتية:

١ ـ تكافؤ الفرص التعليمية فى الوطن العربى:

إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من المبادئ التى يكتنفها الغموض، وذلك لاختلاف مفاهيمه، وتعدد الرؤى إليه، وإذا ما تجاوزنا هذا الاختلاف، فإن هذا المبدأ يعنى بشكل

أو بآخر غياب كل أشكال التمييز التربوى، أو بمعنى آخر "تجنب أى تفرقة أو استثناء أو تفضيل يجرى على أساس الجنس أو اللغة أو الدين أو المعتقدات السياسية، أو الأصل الوطنى أو الاجتماعى، أو الحالة الاقتصادية أو المولد أو غيرها، يقصد منها أو ينشأ عنها إلغاء المساواة فى المعاملة فى مجال التعليم أو الإخلال بها".

وبالرغم مما تشهده الدول العربية سواء فى إطار قطرى أو على المستوى القومى منذ منعطف العقد الأخير من القرن العشرين من محاولات عديدة لتطوير وتحديث التعليم العربى، وزيادة قدرته على التفاعل مع متغيرات الثورة العلمية التكنولوجية بأبعادها وانعكاساتها المباشرة على المجتمع وأنشطته ومستوياته المختلفة، وتوفير الفرص التعليمية للعديد من أبناء هذا الوطن ينتشر فى العديد من هذه الدول بعض مظاهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية مثل: استئثار المدن بمعظم الإمكانات والامتيازات التعليمية على حساب المناطق الريفية الشاسعة، وتمتع التعليم الأكاديمى النظرى بمنزلة أسمى من التعليم المهنى التطبيقى، وتناقص الفرص التعليمية للفقراء والنساء.

ومن أهم شروط تكافؤ الفرص التعليمية توافر تكافؤ الظروف الاجتماعية والاقتصادية لجميع الأفراد، لأن تكافؤ الفرص التعليمية لا يعنى مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع أفراد الشعب، دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفاً من فروق صارخة فى المستوى الاجتماعى والمستوى الاقتصادى، وإنما يعنى فى الوقت نفسه الذى تفتح فيه أبواب التعليم بالمجان لجميع الأفراد أن يكون هؤلاء الأفراد متكافئين إلى حد ما فى ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وتكون هذه الظروف بالحد الذى لا يسمح بضياع فرص التعليم أو الحرمان منها أو التأثير عليه.

لذا لم يكن غريباً فى ظل هذا التباين حول تكافؤ الفرص التعليمية أن تنادى بعض الدراسات بحاجة الدول العربية إلى إعادة تنظيم بنية التعليم، بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم النظامى وغير النظامى وبما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى من القيم والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة، ويتطلب هذا تجريب صيغ جديدة من البنى التعليمية المختلفة، التى تحقق مزيداً من المرونة والملاءمة

بين الحاجات الفعلية للأفراد والمجتمع، ويخرج التعليم من إطار الانحصار فى التعليم المدرسى إلى إنشاء نظام متنام، متعدد النماذج من التعليم المستمر مثل: التعليم المفتوح. والتعليم المتناوب، والتعليم بالمراسلة، وغيرها من أنماط التعليم المناسبة لظروف الأفراد ومجتمعاتهم، كما يتطلب الأمر إعادة النظر فى بنية التعليم النظامى، وتطوير مؤسساته فى اتجاه وظيفى، يخرج به عن نظمه وأهدافه التقليدية، ويعيد تخطيط بنيته على أسس التعليم الشامل الذى يقضى على الفوارق الاجتماعية والتعليمية.

٢ - مظاهر الحرمان التعليمى فى الوطن العربى:

يعانى التعليم فى الوطن العربى بشكل عام من مظاهر عديدة للحرمان أهمها:

٢-١ -الحرمان الطبقى: حيث تتأثر فرص التعليم غالباً بالأصول الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، ويكاد يكون الوضع الطبقى للطالب فى الوطن العربى هو المحدد الأساسى لمستوى ومضمون تعليمه، فالتعليم؛ منهجاً وإدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة يتحيز بدرجة كبيرة لصالح الأغنياء ضد الفقراء.

وقد أوضحت نتائج إحدى الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين ينتمون لأسر فقيرة يعانون من الأمية، وأن نسبة لا يستهان بها من أبناء الطبقات الفقيرة أو ذات الدخل المحدود ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب منها، وأن من يستمر منهم فى مسار التعليم قلة.

وذكرت دراسة أخرى أن التعليم فى الوطن العربى يتحيز للصفوة والنخبة، ويعمل على خدمتهم والحفاظ على امتيازاتهم، ويسهم فى تكريس عدم المساواة، وتوسيع الهوة بين الفقراء والأغنياء، وزيادة الفروق الاجتماعية والاقتصادية، وتشير الدراسة نفسها إلى أن التعليم ليس أكثر من ميدان للتنافس والسباق والانتقاء، وأن التفوق فى هذا الميدان غالباً ما يكون لصالح من يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية.

وتؤكد نفس المعنى دراسة ثالثة، حيث يرى صاحب هذه الدراسة "أن صفوة قليلة من الشباب تتمتع بنعم التعليم العام فى مراحله الثلاث، وتحتكر لنفسها ما يترتب على ذلك من المكاسب الاجتماعية والوظيفية فيما بعد".

وتظهر الأدلة المتاحة حول أوضاع الفقر وتوزيع الدخل فى الوطن العربى تفاوتاً حاداً بين المجتمعات العربية المختلفة، كذلك انتشار الفقر بين سكان الريف بدرجة كبيرة، إضافة إلى أن الأخذ بسياسات إعادة الهيكلة يمكن أن يترتب عليه مزيد من التفاوت واتساع دائرة الفقر.

أما عن وضع التعليم بالنسبة لميزانية الأسرة الفقيرة، فالتعليم لا يمثل الحاجة الأساسية الأكثر أهمية للأسرة، بل تتنافس معه الحاجات الأساسية مثل: الغذاء والصحة والسكن والملبس، حيث يؤثر تحقيق بعض هذه الحاجات على بعضها الآخر فى الأسر الفقيرة، بينما لا تجد الأسر ذات الدخل المرتفع أية مشكلة فى إشباع كل هذه الاحتياجات.

ويتطلب الأمر إجراء زيادات محسوسة وطويلة الأجل فى حجم الموارد المخصصة للتعليم، وإن من واجب المجتمع الدولى - بما فى ذلك المنظمات والمؤسسات الدولية الحكومية - أن يسارع إلى تخفيف العوائق التى تحول بين بعض البلدان وبين توفير الفرص التعليمية للجميع، وهذا يتطلب اتخاذ إجراءات لزيادة الميزانيات الوطنية لهذه البلدان، أو التخفيف من ديونها الباهظة، والبحث عن صيغ جديدة وعادلة لحل مشكلة الحرمان الطبقى من التعليم، وتحسين قدرات العديد من البلدان العربية على تأمين الحاجات التعليمية للمحرومين منها والمتطلعين إليها.

٢-٢ -الحرمان التعليمى الجنسى: يعد الحرمان من التعليم على أساس الجنس أحد مظاهر الحرمان التعليمى فى الوطن العربى بشكل عام، ويعد بالتالى أحد المعوقات الحقيقية أمام تكافؤ الفرص التعليمية، "وإذا كانت إتاحة التعليم هى ما يتيح لكل فرد فرصة أن يتفهم العالم، ويتفهم ذاته، وإذا كان تحصيل التعليم هو أحد الوسائل القليلة المقبولة لإضفاء المزايا الاجتماعية، فإن ما يتبع ذلك بالضرورة هو أن تتاح لكل الأطفال الفرصة ذاتها لكى يتعلموا بغض النظر عن جنس الطفل (ذكراً أم أنثى)، فتحقيق التكافؤ فى فرص التعليم لكلا النوعين هو الأولوية الكبرى فى زماننا هذا".

ومع ذلك فإن إتاحة الفرص التعليمية للإناث أدنى من نظيرها لدى الذكور وفى بعض البلدان التى يتسع فيها الفرق بين تعليم الذكور وتعليم الإناث لا يستطيع القراءة سوى واحدة من كل خمس من الراشدات، وفى بلدان أخرى لا يزيد عدد القادرات على القراءة والكتابة على خمس فى المائة، وهذا ما دعا المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع" للتأكيد على أنه يجب أن تمنح الأولوية القصوى لتوفير التعليم للفتيات والنساء، وتحسين نوعيته، وإزالة كل العقبات التى تحول دون مشاركتهن على نحو فعال فى فرص التعليم، والسعى نحو القضاء على كل القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين فى مجال التعليم».

وتشير إحدى الدراسات إلى أن النظام التعليمى فى الوطن العربى يتيح للذكور فرصاً أفضل من التى يتيحها للإناث بداية من التعليم الابتدائى ومروراً ببقية المراحل التعليمية حتى نهاية التعليم العالى، مما يجعل الهوة بين الطبقات الاجتماعية أكثر عمقاً، ويجعل إناث الطبقات الدنيا أكثر حرماناً من الدعم الحكومى المقدم للخدمة التعليمية، وكثيراً ما تواجه الفتاة فى الدول العربية صعوبات عديدة تحول دون استمرارها فى المسار التعليمى، وتجعلها عرضة للانقطاع عن الدراسة والتسرب من المدرسة.

وفى بعض البلدان لازال القليل من الأهل يمانعون فى التحاق بناتهم بالبرامج التعليمية المختلطة، مستعيضين عن ذلك بمدارس خاصة أو أنظمة تعليمية بديلة، إلا أن هذه البرامج البديلة غير متوافرة فى جميع البلدان، فضلاً عن أنها إذا وجدت فغالباً ما تكون فى المدن وضواحيها، والجدل حول المدارس الأحادية الجنس والمدارس المختلطة معقد ويتأثر بالتاريخ والعادات والتقاليد الاجتماعية والثقافية، وفى حالة توفر التعليم للإناث فى ضوء الاعتبارات الاجتماعية الخاصة فإن المحاولات المؤدية إلى تكافؤ الفرص ومواجهة الحرمان قد تتعثر بسبب تكليف الإناث بأعمال المنزل، وكذلك بسبب ما تؤكده بعض الثقافات من التبكير بزواج البنات.

٢-٣ -الحرمان التعليمى الجغرافى: يعد التفاوت الجغرافى أحد مظاهر الحرمان التعليمى، ويعد هذا التفاوت محل اهتمام العديد من الدراسات التربوية، بسبب ما يترتب عليه من فروق فى نوعية وكمية التعليم المدرسى المتاحة للأفراد، ونظراً لأن وجود

المدرسة بالذات هو الشرط المسبق للالتحاق بها، فإن تفاوت التوزيع الجغرافى المدرسى فى دولة ما يؤدى إلى التفاوت فى فرص التعليم.

ورغم سعى العديد من الدول العربية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لأبناء الريف والبادية من خلال توسيع شبكة المدارس فى مناطقهم، وتوفير التعليم المجانى لهم، ونشر الوعى بأهمية التعليم بينهم، فإنها لم تصل بعد إلى المستوى الذى يحقق المساواة التعليمية بين أبناء الريف والبادية والمدن، فقد أشارت الإحصاءات إلى أن هناك تبايناً بين الريف والمدن فى بعض الدول العربية بالنسبة للتسجيل المدرسى، فمعدلات التسجيل فى المناطق الريفية أدنى بثلاث مرات من معدلات تسجيلهم فى المدن.

٢-السلبيات التى أفرزت المناطق المحرومة:

الحرمان التعليمى مشكلة لها انعكاسات خطيرة ليس على حاضر التعليم ومستقبله فقط، وإنما على وجود الوطن العربى كله، وبالرغم من أن أهداف التعليم فى الوطن العربى تشير إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإتاحة التعليم لجميع الأفراد صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، إلا أن الواقع يشير إلى أن التعليم فى الوطن العربى مايزال يعانى من ظاهرة استمرار الحرمان التعليمى للعديد من مناطقه والعديد من فئاته، فهناك فروق فى فرص التعليم ونوعيته بين ذوى الدخل المرتفع وذوى الدخل المنخفض)بين الأغنياء والفقراء)، وبين أبناء الريف والبادية وأبناء المدن، وبين الذكور والإناث، وبين منطقة جغرافية ومنطقة أخرى، وبين دولة وأخرى، وهناك العديد من السلبيات التى أفرزت هذا الحرمان، وساعدت على تناميه فى المناطق المحرومة من أبرزها:

٢-١ -على الصعيد الاقتصادى نجد أن التحولات التى حدثت منذ الخمسينات والستينات لم تكن عامة ولا شاملة، بل كرست ثنائية حادة فى جسم المجتمع العربى. ثنائية عمقت الهوة بين المدن والأرياف، أو بين البادية والحضر، ولم تجد التجهيزات الاقتصادية، والهياكل الأساسية الحديثة طريقها إلى الأرياف والبادية والمناطق النائية،

فهناك قصور فى جميع الخدمات؛ على مستوى رصف الطريق وسعتها، وعلى مستوى توفير المياه النقية والتجهيزات الصحية والإنارة والمواصلات.

واستناداً إلى تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائى عن التنمية البشرية لعام ١٩٩٦م فإن حوالى ٧٣ مليون عربى يعيشون تحت خط الفقر، وأن أكثر من عشرة ملايين عربى يعانون من نقص فى التغذية، كما أن حوالى ٥٠ %من مجموع سكان الوطن العربى يعيشون فى الأرياف، ويحصلون على خدمات أقل من المناطق الحضرية، فعلى سبيل المثال بلغت نسبة المستفيدين من الخدمات فى الأرياف عام ١٩٩٠م ٥٠% من الصحة. ٥٦% من المياه، ٢٥% من الصرف الصحى، بينما بلغت نسبة المستفيدين من هذه الخدمات فى المناطق الحضرية ٩٢%، ٩٠%، ٨١% على التوالى.

٣-٢ -وهناك سلبيات اجتماعية أفرزت تلك المناطق المحرومة فى الوطن العربى. فهناك انشطار عمودى يكرس نفسه فى كل مجال، فنلاحظ أن المدينة نفسها قسمان: مركز مدنى ومحيط قروى، قطاع عصرى وآخر تقليدى، فى السكن والأسواق والشوارع والمتاجر وكافة مظاهر الحياة، حتى فى التربية والتعليم، تربية البيت وتعليم المدارس، إلى غير ذلك من الارتباطات العشائرية والطائفية والدينية، والأيديولوجية، ...، هذا فضلاً عن البطالة العلنية والمقنعة واستفحال الرشوة والمحاباة وفساد القيم.

وأدى ذلك بدوره إلى ضغوط فى أمور المعيشة كلها، وصار الوطن العربى بعانى اختلالات هيكلية، حيث لم تف معظم مؤسساته على اختلاف نوعياتها ومسمياتها بوظائفها بصورة كاملة، فى الوقت الذى ازدادت فيه القاعدة الواسعة للهرم الاجتماعى، والتى تقبع فيها جموع الفقراء، فى مقابل تركز محدودية رأس الهرم الاجتماعى المالك للثروة، مما أدى إلى زيادة حدة التوترات الاجتماعية كرد فعل للأزمة الاقتصادية التى خلفت الفجوة الطبقية بين الفئات المختلفة.

ومما لا شك فيه أن العوامل الاجتماعية التى أسهمت فى إفراز تلك المناطق بعضها مسئول مسئولية مباشرة، وبعضها الآخر مسئوليته غير مباشرة والمستقرئ لواقع

الوطن العربى يجد العديد من التداعيات الاجتماعية التى تنخر فى كيان هذا الوطن وفى صميم قيمه ومبادئه، ومن أبرز هذه التداعيات:

- زيادة الفجوة بين من يملكون ومن لا يملكون.

- الاختلال بين معايير الأداء ومعايير الجزاء.

- اختلال القيم المتعلقة بمكانة الفرد الاجتماعية.

- التناقض بين القيم والمفاهيم التقليدية وتلك القيم والمفاهيم المستحدثة.

وهكذا يتبين أن التوافق الاجتماعى وما يترتب عليه من إشباع للحاجات التعليمية لأبناء الوطن يمثل تحدياً كبيراً للدول العربية، برغم ما بينها من تفاوت.

٣-٣ -وثالث هذه السلبيات يتمثل فى الأسباب السياسية، حيث تترك السياسة بصماتها على نظام التعليم أياً كانت طبيعة المجتمع، وكثيراً ما يكون التعليم انعكاساً للواقع السياسى، فالنظام السياسى القائم على العدل والمساواة يحرص على تكافؤ الفرص التعليمية فى تنظيمه للتربية، أما النظام السياسى القائم على التفرقة والتمييز بين الأفراد فإنه يقيم نظاماً تعليمياً أساسه التمييز وعدم المساواة مما يترتب عليه حرماناً تعليمياً للعديد من المناطق والأفراد.

وتفتقد الأنظمة السياسة العربية لوجود توجه أيديولوجى واضح ومحدد المعالم وله صفة الاستمرار التاريخى، حتى وإن امتلكت بعض هذه الأنظمة بداية هذا التوجه فإنها لا تملك الوسائل التى يمكن عن طريقها تنشئة الشباب العربى حسب قيم النظام وتوجهاته الأيديولوجية، الأمر الذى أدى إلى إيجاد نوع من التنشئة ذات الطبيعة العشوائية، وإفراز العديد من أوجه الحرمان، حيث أسهم التمييز السياسى فى العديد من الدول العربية فى تقوية جذور التمييز التعليمى فيها.

٣-٤ -السلبيات الثقافية: حيث تصف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حال الثقافة العربية فى نهايات القرن العشرين وبدايات قرن جديد فتحدد ثلاث سلبيات أساسية هى:

- قصور الاستشراف المستقبلى.

- تزايد القيود على الحريات.

- سيادة الإعلام الترفيهى السطحى.

ولعل هذه السلبيات تختصر جانباً واسعاً من أزمة الثقافة العربية ويمكن إضافة سلبيات أخرى مثل: الانبهار بالغرب والتبعية وتزايد الفردية والشطط القيمى عند المثقفين العرب.

وينعكس ذلك كله على الواقع التعليمى، فالمدرسة تعيد إنتاج نفسها بصورة سيئة، وصارت مهمة التعليم حشو عقول المتعلمين بما أمكن من المعلومات بدلاً من مساعدتهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم.

وفى ظل هذه الوضعية تنفتح أبواب الثقافة والتعليم لكل أنواع الاختراق، التى تقدم الحلول والوعود فى شعارات وعبارات تجد صداها المطلوب فى ضمير المحرومين والمهمّشين.

٣-٥ -السلبيات التعليمية: فالنظم التعليمية فى الدول العربية المختلفة تعانى من قصور واضح يسهم بشكل أو بآخر فى تزايد الحرمان للعديد من الأفراد أو الفئات أو المناطق، "وإذا كان هناك قصور يمكن تقديره من الناحية الكمية فى استيعاب المؤسسات التعليمية للنشء والشباب، إلا أن القصور من الجوانب الكيفية لا يمكن تقديره كمياً، وهو مع ذلك محسوس ومتفاقم، مما جعل الهدف التربوى فى تكوين الإنسان العربى يمثل أخطر وأكبر جوانب الأزمة التعليمية فى الوطن العربى".

ونظرة إلى نسبة المسجلين بالمرحلة الابتدائية إلى من هم فى سن هذه المرحلة تطلعنا على أن المنطقة العربية مازالت تعوزها القدرة التى تمكنها من استيعاب جميع الأطفال ممن هن فى سن هذه المرحلة، برغم الارتفاع فى نسبة الاستيعاب من ٥١.١% عام ١٩٧٠م، إلى ٨٧.٨% عام ١٩٨٥م، ثم إلى ٨٩,٢ %عام ١٩٩٢م، ورغم أن الفروق فى

مجال الاستيعاب بين الذكور والإناث قد ضاقت، لزيادة نسبة التحاق الإناث بهذه المرحلة، إلا أنها لاتزال واحدة من كل أربع إناث فى الوطن العربى خارج المدارس.

وقد حققت أعداد المقيدين بالتعليم الثانوى والتعليم العالى تزايداً مطرداً على مدار السنوات العشر الأخيرة، إلا أن نسبة التسرب والرسوب بالتعليم الثانوى مازالت عالية، كما أن نسبة الإقبال على التعليم الثانوى العام تبلغ ٨٨% مقارنة بالإقبال على التعليم الفنى والمهنى وهى نسبة ثابتة منذ عام ١٩٧٥م حتى عام ١٩٨٥م، رغم الجهود المتواصلة لزيادة نسبة القيد بالتعليم الفنى والمهنى.

ومازالت الأمية ـ رغم ما حققته الجهود المبذولة من تقدم ـ تتزايد أعدادها، وإن تراجعت نسبتها إلى السكان، ويوضح الجدول التالى صورة لواقع الثروة البشرية، ومعدل الالتحاق بالمدارس، والنسبة المئوية للأميين ممن تتجاوز أعمارهم ١٥ سنة، عام ١٩٩٦م.

سابعاً: رؤية مستقبلية للتعليم فى المناطق المحرومة

العلاقة متبادلة بين التعليم والمستقبل، ولهذا تظهر الفروق بين تعليم يقوم على وعى بأهمية المستقبل وبصورته، وتعليم يدور حول نفسه دون وضوح لدوره فى حياة الفرد وبناء المجتمع، وعلى هذا النحو يحتل التعليم مكانة مهمة فى عالمنا المعاصر بعد أن صارت "المستقبلية" بعداً من الأبعاد المهمة فى نظر المجتمعات إلى نفسها، وبعد أن انتشرت الأساليب العلمية فى دراسة المستقبل والتحكم فيه.

وتصير للرؤية المستقبلية للتعليم فى المناطق المحرومة أهميتها بعد أن عرضت الدراسة لأهمية التعليم فى المناطق المحرومة وأهدافه، ومكانته بين اهتمامات المؤتمرات والدراسات العلمية، وعرضت لنماذج من المناطق والفئات المحرومة، ثم أفردت الحديث عن واقع الحرمان التعليمى فى الوطن العربى، لتبرز هذه النقاط فى مجملها عدم قدرة التعليم على التكيف مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى أصابت العديد من المجتمعات، وعدم قدرته أيضاً على الإسهام بشكل جدى فى تلبية احتياجات الأفراد.

وفاءً بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإسهاماً فى الحد مما تعانيه بعض المناطق وبعض الفئات من حرمان تعليمى، يواكبه حرمان اقتصادى واجتماعى وثقافى.

وتنطلق هذه الرؤية من التحليل الناقد للاتجاهات التى رصدت لتطور التعليم فى الماضى، وتشخيص الحالة الراهنة للنظم التعليمية فى المناطق المحرومة، فى ضوء ما يفرضه العصر من تحديات تجعل التعليم فى هذه المناطق السبيل الوحيد للتحكم فى مسار التنمية، ورسم صورة المستقبل.

والحديث عن هذه الرؤية يتم من خلال الجوانب الآتية:

١ ـ المبادئ التى تقوم عليها الرؤية المستقبلية للتعليم فى المناطق المحرومة:

يمكن الاستناد إلى المبادئ الآتية فى جميع الخطوات والأعمال الهادفة إلى تأمين الحاجات التعليمية للمناطق والفئات المحرومة:

ـ مبدأ الشمول، ويتضمن:

- النظر إلى التعليم فى المناطق المحرومة من خلال الرؤية الموسعة لحاجات التعلم الأساسية للأقليات المحرومة، بدلاً من الاقتصار على الالتحاق المدرسى.

- اعتبار التعليم جزءاً لا يتجزأ من نوعية الحياة، وعاملاً أساسياً فى تحسين هذه النوعية.

- اعتراف المؤسسات والقطاعات والأفراد فى المجتمع بأن التعلم هو حجر الزاوية فى التنمية البشرية.

- التعامل مع المتعلم ككل من أجل فهم الواقع الذى يعيش فيه، ومن أجل تلبية حاجاته، وتنمية شخصيته المتكاملة والمتوازنة

ـ مبدأ العدالة، ويشمل:

- اعتبار الحصول على الفرص التعليمية حقاً أساسياً من حقوق المواطنين فى جميع الأعمار دون تمييز.

- اعتبار التمييز بين الذكور والإناث منافياً للعدالة الاجتماعية ولمتطلبات التنمية. ويشكل انتقاصاً من حقوق الإنسان.

- وضع الحاجات التعليمية للمجموعات السكانية الخاصة والأقليات العرقية والدينية والسياسية والثقافية فى الاعتبار عند تعميم البرامج التعليمية.

- دمج الفئات المحرومة من التعليم كالمهجرين واللاجئين وأطفال الشوارع والمشردين وغيرهم ممن يعانون من الحرمان ضمن الخطط التعليمية.

- مبدأ الالتزام، ويتضمن:

- الالتزام من قبل الحكومات والهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية بمضاعفة الجهود، من أجل توفير التعليم لتلك المناطق والفئات المحرومة.

- التزام جميع المنظمات والهيئات بإيجاد صيغ مبتكرة وعادلة لحل مشكلة الموارد المالية والبشرية فى المناطق المحرومة من المنطلق الإنسانى.

- اعتبار التطور السريع فى تقنية الاتصال عنصراً مساعداً على توفير التعليم لهذه المناطق وهؤلاء الأفراد.

- مبدأ التكامل، ويتضمن:

_تحقيق التكامل بين التعليم المدرسى وغير المدرسى (النظامى وغير النظامى)، على مستوى التخطيط والتنفيذ والعائد فى إطار فلسفة التعليم المستمر.

_الاستفادة من حاجات المجتمع المتجددة، فى تطوير النظم والتشريعات والإدارة المدرسية والأهداف، فيما يختص بالسن والمراحل والمناهج والمستويات والتقويم والشهادات.

_استنباط صيغ وأنشطة تعليمية مختلفة، تتيح مواجهة الحرمان التعليمى بمختلف أنماطه وأشكاله، وتلبى احتياجات المتعلمين.

- مبدأ المواجهة، ويشمل:

- ضرورة الأخذ بالأسلوب العلمى فى مواجهة مشكلة الحرمان من التعليم، وتحرى أسبابها، والاستفادة من المعطيات العلمية فى فهم طبيعة المحرومين ومعرفة دوافعهم الحقيقية.

- الاستفادة من التقنيات الحديثة والأساليب العلمية فى رسم خطوات العمل وفى تقويمها.

- وضع خطط عملية ومحددة زمنياً لاستيعاب جميع المحرومين، والتصدى للمشكلة بمعالجة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

٢- الإجراءات التنفيذية لتلك المبادئ:

تطبيقاً للمبادئ والتوجهات السابقة يمكن طرح الخطوات الإجرائية الآتية:(١٢٩)

- فيما يتعلق بمبدأ الشمول: يجب أن يراعى فى برامج تعليم الفئات المحرومة ما يأتى:

- أن يتم تعليم هؤلاء الأفراد فى إطار التعليم المستمر، ليشمل كل احتياجات الفرد التعليمية والثقافية.

- أن ترتبط عملية التعلم بحياة الإنسان، ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها.

- الأخذ بمبدأ العمل الجماعى من خلال نظرة تتجاوز الحدود القطرية سعياً لبناء الإنسان المعاصر، وإيماناً بدوره فى التنمية البشرية.

- فيما يتعلق بمبدأ العدالة: يجب أن تراعى الجوانب الآتية:

- توفير فرص التعليم التى تلبى حاجات الأفراد دون تمييز، وبما يحقق الاستفادة الكاملة منها.

- توفير الإمكانات المادية والبشرية للوفاء باحتياجات الاستيعاب الكامل للملزمين.

- إعداد البرامج والخطط التعليمية التى تتوافق مع طبيعة واحتياجات المناطق والفئات المحرومة.

- فيما يتعلق بمبدأ الالتزام: يتطلب تنفيذ هذا المبدأ مراعاة:

- أن تولى الحكومات والمنظمات الدولية والإقليمية أكبر قدر من الأهمية للخدمات التعليمية للمناطق المحرومة، وإجراء متابعة لهذه الخدمات.

- أن تعتمد جميع المنظمات والهيئات تدابير مالية واستراتيجيات واضحة، مع تخصيص موارد مالية وبشرية على السواء، لتوفير فرص تعليم حقيقية وكافية لهذه المناطق المحرومة.

- ينبغى وضع أساليب للتعلم، واستخدام تكنولوجيات ووسائل تعزز دوافع الأفراد للتعلم، وتراعى شواغل حياتهم اليومية.

- فيما يتعلق بمبدأ التكامل: يتطلب تنفيذ هذا المبدأ العمل على:

- تنمية وتعزيز المؤسسات التعليمية غير النظامية، ومساعدتها مادياً وبشرياً، وتمكينها من تلبية الحاجات المتطورة فى مجال تعليم الفئات المحرومة، مع تحقيق نوع من التواصل بين التعليم النظامى وغير النظامى.

- إنشاء نظام متعدد النماذج من التعليم المستمر، يخرج بالتعليم من إطار الانحصار فى التعليم المدرسى، ويحقق مزيداً من المرونة والملاءمة بين الحاجات الفعلية للأفراد والمجتمع.

- توفير أنماط جديدة من المدارس تختلف فى برامجها ومراحلها ومدتها الزمنية عن المدارس النظامية، وذلك بالنسبة للصغار والكبار من المحرومين بما يتناسب مع أعمارهم وخبراتهم وظروف معيشتهم.

- فيما يتعلق بمبدأ المواجهة: يمكن تحقيق هذا المبدأ عن طريق الاهتمام باستخدام الأسلوب العلمى فى المجالات الآتية:

- دراسة الأوضاع القائمة للمناطق والفئات المحرومة، والتعرف على احتياجاتهم الفعلية.

- تحديد محتوى وطرائق التعليم التى تتناسب مع هذه الاحتياجات.

- رفع كفاءة برامج التعليم غير النظامى بصورة تكفل وصولها إلى الفئات المحرومة فى المناطق الفقيرة والريف والبادية والأقليات، خاصة ما يتعلق منها بتعليم المرأة.

٣ـ أولويات الرؤية المستقبلية:

يواجه العالم تحديات تعوق مسيرة التنمية البشرية بشكل كبير، بما فى ذلك توفير الفرص التعليمية للمناطق والفئات المحرومة فى جميع أنحاء العالم وبرغم ما تحقق من توسع فى إتاحة المستويات المختلفة للتعليم لدخول جماعات اجتماعية جديدة فى هذا النظام، مازالت هناك من يرى أن المجتمعات فى جميع أنحاء العالم بعيدة كل البعد عن أن تحقق الإتاحة الشاملة لكل مستويات التعليم، بينما يرى آخر أننا ما زلنا فى حاجة إلى مزيد من الدراسة حول: كيفية توفير وتشجيع المشاركة التعليمية لأولئك الذين يصعب عليهم الوصول إلى البرامج التعليمية، فربما نحرز تقدماً فى حل هذه المشكلة الواسعة الانتشار، أملاً فى خدمة المزيد من الذين حرموا من الخدمات التعليمية.

وإذا كان المستقبل ليس أكثر إشراقاً، فإن هناك ضرورة نحو التحرك بشكل حاسم نحو أهداف ممكنة التحقيق من شأنها توفير التعليم لتلك المناطق المحرومة، فى إطار أولوية للعمل على المستوى القومى، وأولوية للعمل على المستوى الإقليمى والعالمى.

ـ أولوية العمل على المستوى القومى

١-تقييم الحاجات وتخطيط العمل: من أجل إنجاح العمل على المستوى القومى تتطلب الرؤية المستقبلية للتعليم فى المناطق المحرومة القيام بمجهود كبير لتأمين حاجات التعلم فى إطار خطة عمل شاملة لجميع القطاعات، وبشكل عام على خطة العمل أن تحدد:

- حاجات التعلم الأساسية المراد تلبيتها، بما فى ذلك المهارات المعرفية والقيم والموضوعات المختلفة.

- الدراسات الخاصة بتقييم النظم القائمة، وتحليل المشكلات، إظهارُ لحالات الإخفاق والنجاح.

- اللغات التى ينبغى استخدامها فى البرامج التعليمية المختلفة.

- أساليب تعبئة الدعم من جانب الأسرة والمجتمع المحلى.

- المؤشرات والإجراءات الواجب استخدامها، لرصد التقدم فى تحقيق الأهداف.

- الفئات ذات الأولية التى تتطلب تدابير خاصة، وأنواع الخبرات اللازمة والبرامج على المدى الزمنى.

- أساليب ضمان الانتفاع المتبادل بالمعلومات، بين التعليم النظامى وغيره من برامج التعليم.

٢ ـ خلق مناخ مساند للسياسات: فالنهوض بالواقع التعليمى يستلزم خططاً متكاملة فى الإعداد التربوى، والتأهيل المادى والمعنوى، ويفترض إيماناً بأهمية الانفتاح على العلوم والثقافات الأخرى، وهناك أسباب أخرى تستوجب هذه المساندة كالحاجة الماسة إلى التعامل مع مقتضيات العصر وعلومه ومعارفه، واستيعاب ثورة التقنية والاتصالات الحديثة، إن توفير التعليم لتلك المناطق المحرومة يستوجب وضع سياسات مساندة فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، إذ لا تجدى أى سياسة تعليمية مادام الإطار المجتمعى المحيط بها غير ملائم لها.

٣ ـ تحسين الطاقات الإدارية والتقنية: إن إدارة مؤسسة تربوية أو برنامج أو جهاز تربوى عمل شاق، وثمة حاجة إلى عدد كبير من الإخصائيين فى مجالات عديدة من حقول التعليم، لتحليل الخيارات السياسية، ولتصميم الأنشطة التربوية، ولإدارة العمليات اليومية.

إن كثيراً من أنشطة التعلم ترتبط بأدوار هؤلاء الأفراد ومسئولياتهم التى تتطابق معها، لأن خبرة الحياة المتراكمة هذه إما أن تكون عاملاً مساعداً للنشاط التعليمى، أو عاملاً معوقاً له.

٤-تصميم سياسات لتحسين التربية الأساسية: إن إتاحة فرص الوصول إلى التربية الأساسية طريقة فعالة لتحقيق المساواة بشرة أن تكون نوعية التربية المقدمة تربية جيدة، مع التأكيد على استمرار الفتيات والنساء والأقليات والفئات الأخرى ضمن المستفيدين من هذه التربية، وبما يتيح لهؤلاء الأفراد التزود بالمهارات التى تساعدهم فى أداء أعمالهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية.

٥-بناء المشاركات وتعبئة الموارد: مع ما يبديه المجتمع الدولى من اهتمام متجدد بالتعليم فى المناطق المحرومة، فإن المجتمعات عليها أن تدرك أن حلول مشكلاتها التعليمية لابد أن تنبع من داخل المجتمع، وأن المساندات فى قطاع التعليم يجب أن تأتى من خلال الحكومات الوطنية، إن مشاركة المنظمات غير الحكومية على المستوى القومى، وتنظيمات المجتمع المحلى، والمنظمات الريفية فى توفير الخدمات التعليمية يمكن أن تكون أفضل السبل لإتاحة الفرص أمام الفئات المحرومة.

- أولوية العمل على المستوى الإقليمى:

إذا كانت السطور السابقة تؤكد على أهمية تبنى كل دولة للأساليب والإجراءات والاستراتيجيات التى تمكنها من تطوير واقعها التعليمى، وتلبية احتياجات أبنائها، فإن هناك أشكال من التعاون بين البلدان ذات الأوضاع والاهتمامات المتشابهة، يمكن أن تعود بالنفع على هذه البلدان، التى ينبغى عليها أن تركز على:

- تقويم تجارب التعاون السابقة، من أجل تعزيز التعاون فى السنوات المقبلة وتعميم الفائدة على الجميع، بما فى ذلك إنشاء مراكز إقليمية متخصصة وبرامج ومشاريع مشتركة.

- إعادة حشد طاقات التعاون الثنائى والمتعدد، وهذا يتطلب ترتيب كل دولة لأولوياتها حول التعاون للدول التى تتعاون معها.

- تفعيل عمل المنظمات والمراكز الإقليمية المتخصصة، وهذا يعنى دعم تطوير قدراتها، وتوجيه هذه القدرات نحو الجوانب الأكثر فائدة، والمناطق الأكثر احتياجاً، والفئات الأكثر حرماناً من التعليم.

ويمكن أن تسير هذه الأولوية على هدى البرامج الإقليمية الأربعة التى صاغتها اليونسكو، لدعم الجهود الوطنية للتعليم الأساسى، ومحو الأمية وتوفير الفرص التعليمية للجميع:

- المشروع الرئيس فى حقل التربية فى أمريكا اللاتينية وجزر الكاريبى.

- البرنامج الإقليمى لمحو الأمية فى أفريقيا.

- برنامج آسيا ـ الباسفيك حول التربية للجميع.

- البرنامج الإقليمى لتعميم التربية الأساسية، ومحو الأمية بحول عام ٢٠٠٠م فى البلاد العربية.

ـ أولوية العمل على المستوى العالمى:

١ ـ أوضاع التمويل العالمى واحتمالات الحصول عليه: إن مؤسسات التمويل الثنائية الدولية لم تكن مشجعة للجهود الشاملة طويلة الأمد لتطوير نظم التعليم ومؤسساتها فى الدول النامية، وقد انخفضت المساعدات المالية العالمية للتربية فى أوائل الثمانينيات ثم عادت وارتفعت بعض الشىء بعد عام ١٩٨٧م، واحتمالات التحقق من زيادة المساعدات هى بطبيعة الحال أصعب من التحقق من الحاجة إليها.

وهناك مبادرات لدى بعض المنظمات المانحة تعكس اهتمامها بوضع التعليم، فالبنك الدولى على سبيل المثال وهو أكبر ممول لقطاع التعليم حالياً، زادت نسبة مخصصات التعليم من قروضه من ٥.٤% عام ١٩٨٩م إلى ١٠,٤ %عام ١٩٩٤م، ثم هبطت هذه النسبة إلى ٨.٤% عام ١٩٩٧م، ثم ارتفعت ثانية إلى ٦.٨% عام ١٩٩٨م.

٢ ـ الدعم المستمر والطويل المدى للمجهود الوطنى والإقليمى: يعد تأمين حاجات التعلم لجميع الأفراد فى أى مجتمع عمل طويل الأمد، يتطلب مجهوداً متواصلاً، والتزاماً طويلاً من قبل الحكومات والهيئات المحلية، الذين عليهم أن يعملوا سوياً وصولاً إلى تحقيق هذا الهدف، ويجب أن تعطى البلدان التى تحتاج إلى المساعدة فى تنفيذ خطتها

الوطنية للعمل من أجل تلبيته احتياجات الفئات المحرومة المزيد من المساعدات الخارجية.

٣ ـ تعزيز الطاقات الوطنية: لا يمكن للمساعدات السابق ذكرها أن تكون كاملة الفعالية إلا إذا توافرت للبلدان المعنية الطاقات الضرورية لتحديد الحاجات المهمة، وللتفاوض بخصوص المساعدات الملائمة، لذلك يجب دولياً دعم البلدان التى تحاول تنمية طاقاتها الوطنية لتخطيط وإدارة برامج تعليم الفئات المحرومة، وتسعى لتوفير التعليم الأساسى للجميع.

٤ ـ التعاون فى نطاق السياق الدولى: إن كافة التحسينات فى العلاقات الدولية سوف تيسر المجهود الهادف إلى تلبية احتياجات المناطق المحرومة، والفئات التى لم تتيسر لها فرص التعليم، وبإمكان المجتمع الدولى أن يسهم إسهاماً فعالاً بهذا الصدد، وذلك عن طريق دعم الإجراءات التى من شأنها أن تخفف من حدة هذا الحرمان على مستوى بلدان العالم.

■■■

المراجـــع

١- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، المفاهيم - المؤشرات - الأوضاع، القاهرة. سينا للنشر. ١٩٩٢م، ص ص١٤٣-, ١٤٤

٢- عبدالرحمن بن سعد الحميدى: بحوث ودراسات فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، جـ٢، الرياض، مطابع الفرزدق، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م، ص٢٥٧.

٣- سيرد الحديث عن هذه المؤتمرات بالتفصيل، ص

٤- كارول بيلامى: وضع الأطفال فى العالم ١٩٩٩م، عمان، مكتب اليونيسيف للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، المطبعة الوطنية،.١٩٩٩م، ص٣١.

٥- عبدالله عبدالدايم: مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٥م، ص٥٣.

٦- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص١٤٣.

٧- نور الدين عبدالجواد: الحاجة إلى تعريف عربى موحد لمفهوم تعليم الكبار، مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية، المجلد الرابع، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، ص٥٠٧.

٨- محمد زياد حمدان: أزمة التربية فى البلدان النامية، واقع - مشكلات - حلول، عمان. دار التربية الحديثة، ١٩٩٢م، ص٥.

٩- جبرائيل بشارة: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية فى القرن الحادى والعشرين. مجلة التربية العربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صفر ١٤١٨هـ - يونية ١٩٩٧م، ص٧.

١٠- عبدالرحمن بن سعد الحميدى: بحوث ودراسات فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، جـ٢، مرجع سابق، نفس الصفحة.

١١- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، رؤية للتسعينات، (برنامج الأمم المتحدة للتنمية، اليونسكو، اليونيسيف، البنك الدولى) يوليو ١٩٩٠م، ص ص٢٨-, ٣٣

١٢- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين، مجلة مستقبليات، المجلد٢٩، العدد٤، جنيف، مكتب التربية الدولى، ديسمبر ١٩٩٩م، ص٥٣٣.

١٣- محمد السيد سعيد: حقوق الإنسان بين الأيديولوجية والأخلاق العالمية، مجلة السياسة الدولية، العدد ٩٦، القاهرة، مؤسسة الأهرام، إبريل ١٩٨٩م، ص٥٣.

١٤- فرناندور ريمرز: الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص٥٣٤.

-١٥Fox, T: Teaching in Prisons: Consideration of the Concept of Adult Education on Change Implication For Adult Learning, Regina, Canada, 1987.

16- Men Can, W.M: Education Service Faced to public School, Administration in the Countryside of New Mexico, (vol.3, No3, May, 1988), P:2846.

17- Eller, Michael: Human Rights Legislation and the Educational Administrator: An Australian Case Study, Australia, New South Wales, July, 5-8, 1992.

18- Elizabeth, M. King and A. Anne Hill: Women's Education in Developing Countries, London, Johns Hopkins University Press, 1993.

19- Vas Concelos, Teresa: Planting the Field of Portuguese Pre School Education: Old Roots and New Policies, (Journal Citation): European - Early - Childhood - Education Research Journal, v.5, 1997, P:5-15.

٢٠ ـ فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص٥٣٣.

٢١- يزيد عيسى السورطى: التمييز التربوى فى الوطن العربى، المجلة التربوية، العدد ٥٣، المجلد الرابع عشر، الكويت، جامعة الكويت، خريف ١٩٩٩م، ص٢٦٥.

٢٢- نور الدين عبدالجواد: الحاجة إلى تعريف عربى موحد لمفهوم تعليم الكبار، مرجع سابق، ص٥١٠.

٢٣- المرجع السابق، ص٥٠٧.

٢٤- عبدالفتاح جلال، فتحية على البيجاوى: إعداد وتدريب معلم التربية للجميع، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣م، ص١١.

٢٥- ضياء الدين زاهر: تعليم الكبار متطور استراتيجى، القاهرة، دار ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٣م، ص٤٠.

٢٦- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص١٤٠.

٢٧- كارول بيلامى: تقرير عن وضع الأطفال فى العالم ١٩٩٦م، عمان، مكتب اليونيسيف للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، المطبعة الوطنية، ١٩٩٦م، ص٧٣.

٢٨- راجع: ـ صندوق الأمم المتحدة للسكان: تقرير عن حالة سكان العالم ١٩٩٧م، نيو يورك، ٢٨ مايو ١٩٩٧، ص١٤.

- عدنان أبو عمشة: دراسات فى تعليم الكبار، ج١، عمان، دار الجليل للنشر، ١٩٨٨م، ص٥٨.

- صالح حسين الطيطى، عبدالله إبراهيم عفانة: الوطن العربى، الأرض والسكان، عمان،مؤسسة دار العلوم، ١٩٨٧م، ص١٥٢.

٢٩- يوسف عبدالمعطى: ماذا أعددنا لتربية أبنائنا فى القرن الحادى والعشرين؟، المجلة التربوية، العدد ٥١، المجلد الثالث عشر، الكويت، جامعة الكويت، ربيع ١٩٩٩م، ص٧٨.

٣٠- محمد زياد حمدان: أزمة التربية فى البلدان النامية، مرجع سابق، ص٢٠٠.

٣١- وزارة المعارف: مجلة المعرفة، العدد ٥٨، الرياض، الوطنية للتوزيع، محرم ١٤٢١هـ-ابريل٢٠٠٠م، ص١٢٠.

٣٢- نور الدين عبدالجواد: نظرية التربية المستمرة وتطبيقاتها فى التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربى، العدد ٤٧، السنة الرابعة عشرة، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م، ص١٩.

٣٣- جبرائيل بشارة: نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية فى القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص٥.

٣٤- نور الدين عبدالجواد: نظرية التربية المستمرة، مرجع سابق، ص٢٠.

٣٥- عبدالرحمن بن سعد الحميدى: بحوث ودراسات فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، ج١. الرياض، مطابع الفرزدق، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م، ص، ١٢٠

36 - Gropley, A.J.& R.H. Dave: Lifelong Education and training of Teacher. UNESCO. Institute For Education. Perganon Press. Hamburg. 1976. P:9.

٣٧ . مصطفى محمد متولى. اتجاهات النمو السكانى وعلاقاتها بالمتغيرات الاقتصادية ودورها فى التخطيط للتعليم، بحث مقدم إلى ندوة التخطيط للتعليم فى دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م، ص١٠٨.

٣٨- ألفن توفلر: التعليم الأساسى: فجوات على الخريطة، نظرة عامة لاتجاهات التعليم العالمية، رسالة اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، باريس، مارس ٢٠٠٠م، ص٢٠.

٣٩- عبدالغنى عبود وآخرون: التعليم فى المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٤م، ص١٠٧.

٤٠- فرناندو ريمرز: هل المدارس تثير التفاوت؟،)رسالة اليونسكو، مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق)، ص٣٥

٤١- حاتم بن عثمان: العلاقات الثقافية العربية الصينية فى ظل العولمة، المجلة العربية للثقافة، السنة التاسعة عشرة، العدد الثامن والثلاثون، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ذوالحجة١٤٢٠هـ-مارس٢٠٠٠م، ص٢٦٧.

٤٢- نور الدين عبدالجواد: نظرية التربية المستمرة وتطبيقاتها فى التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص٢١-٢٢.

٤٣- مكتب التربية العربى لدول الخليج: رسالة الخليج العربى، العدد ٣٦، السنة الحادية عشرة، الرياض، جمادى الآخرة ١٤١١هـ، ص ص١-٢.

٤٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: وثائق مؤتمر الإسكندرية الخامس للتخطيط لبرامج تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر، تونس، ١٩٨٩م.

٤٥- مكتب التربية العربى لدول الخليج: جهود مكتب التربية العربى لدول الخليج فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار (رسالة الخليج العربى، العدد ٣٦، مرجع سابق)، ص٢١٠.

٤٦- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، رؤية للتسعينات، مرجع سابق، ص٢٩.

٤٧- منتدى الفكر العربى: مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين، عمان، ١٧-٢٠ شوال ١٤١٠هـ-١٢-١٥ مايو ١٩٩٠م.

٤٨- مكتب التربية العربى لدول الخليج: المؤتمر الدولى للتربية، الدورة الثانية والأربعون، جنيف، ١٩٩٠م، (رسالة الخليج العربى، العدد ٣٦، مرجع سابق)، ص٦٣.

49- Devlin, Brian C; Education For All, South East Asia and South Pacific Sub Regional Conference Report (Darwin, Northern Terrifory, Australia, October 1990) P:14-19.

50- Education For All Summit in the Nine High Population Countries (New Delhi, India), December 1993, P: 13.

٥١ . صندوق الأمم المتحدة للسكان: تقرير عن حالة سكان العالم ١٩٩٧م، مرجع سابق، ص١٢.

٥٢- رسالة اليونسكو: مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق، ص١٨.

٥٣- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، رؤية للتسعينات مرجع سابق، ص١٣٧.

٥٤- س. انسل: مستقبل التربية وعلاقته بالنظام الاقتصادى الدولى الجديد، ضمن بحوث الحلقة الدراسية مستقبل التربية وتربية المستقبل)، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص١٨٩.

٥٥- شكرى عباس حلمى، محمد جمال نوير: تعليم الكبار، دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامى فى إطار مفهوم التعليم المستمر، القاهرة، مكتبة وهبة، ط١، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، ص١٠٦.

٥٦- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص١٣٨.

٥٧- فيليب هـ.كومبس: التربية الأساسية من أجل تلبية الاحتياجات الإنسانية الأولية لفقراء الريف، ضمن بحوث الحلقة الدراسية (مستقبل التربية وتربية المستقبل، مرجع سابق)، ص٣١٩.

٥٨- المرجع السابق، ص٣٢٠.

٥٩- آشر ديليون: تقرير "تعلم أن تكون" مازال سارياً، رسالة اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، باريس، إبريل ١٩٩٦م، ص١٥.

٦٠- جاند يالا ب.ج: التعليم والفقر فى جنوب آسيا)مجلة مستقبليات، المجلد التاسع والعشرين، العدد٤، مرجع سابق)، ص٥٨١.

61 -Tilak.J.B.G: Costs and Financing of Education in Sri Lanka, Manila, Asian Development Bank, 1996.

62- Husen.T. and Postleth Waite. T.N; (Eds), Pakistan System of Education in The International Encyclopedia of Education, Sec., Ed vol.7, 1994, P:4270.

شاهنور وحيد: بنجلاديش، البنات أولاً (رسالة اليونسكو، مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق)، ص٢٤.

٦٤- ميناكشى شيدى: الهند أبطال محليون (رسالة اليونسكو، مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق)، ص٢٩.

٦٥- جانديالا ب.ج: التعليم والفقر فى جنوب آسيا، مرجع سابق، ص٥٨٣.

٦٦- المرجع السابق، ص٥٨٩.

٦٧- المرجع السابق، ص ص ٥٩٠-٥٩٢.

٦٨- على المزروعى وآخران: التبعية التربوية والنظام الثقافى الدولى الجديد، الجامعة الأفريقية، دراسة حالة، ضمن بحوث الحلقة الدراسية (مستقبل التربية وتربية المستقبل، مرجع سابق)، ص٩٦

٦٩- المرجع السابق، ص ص١٠٦-١٠٧.

٧٠- حسن حسين البيلاوى: الإصلاح التربوى فى العالم الثالث، قضايا تربوية (١)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨م، ص٢٩.

٧١- فاى تشونج: أفريقيا: بداية جديدة (رسالة اليونسكو، إبريل ١٩٩٦م، مرجع سابق)، ص٣٩.

٧٢- كلوديا بوكمان: الفقر والتفاوت فى مجال التعليم فى أفريقيا جنوبى الصحراء (مجلة مستقبليات، المجلد ٢٩، العدد٤، مرجع سابق)، ص٥٦٤.

٧٣- المرجع السابق، ص٥٦٥.

٧٤- المرجع السابق، ص٥٦٣.

٧٥- كويتشيرو ماتسيورا: ثورة كوبرينكية (رسالة اليونسكو، مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق)، ص١٧.

٧٦- محمد معمورى: محو الأمية عالمياً، ما الخلل الذى حدث؟)رسالة اليونسكو، مارس ٢٠٠٠م، مرجع سابق)، ص٣١.

٧٧- كلوديا بوكمان: الفقر والتفاوت فى مجال التعليم فى أفريقيا جنوبى الصحراء، مرجع سابق، ص٥٦٧.

٧٨- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية للأسر ذات الدخل المنخفض فى أمريكا اللاتينية (مجلة مستقبليات، المجلد٢٩، العدد ٤، مرجع سابق)، ص٦٠٣.

٧٩- المرجع السابق، ص ص ٦٠٤-٦٠٥.

٨٠- وزارة المعارف: مجلة المعرفة، العدد ٦٢، الرياض، الوطنية للتوزيع، جمادى الأولى ١٤٢١هـ -أغسطس ٢٠٠٠م، ص٨.

٨١- كويتشير وماتسيورا: ثورة كوبرينكية، مرجع سابق، نفس الصفحة.

٨٢- صندوق الأمم المتحدة للسكان: تقرير عن حالة سكان العالم ١٩٩٧م، مرجع سابق، ص٤٧.

٨٣- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية للأسر ذات الدخل المنخفض فى أمريكا اللاتينية، مرجع سابق، ص٦٠٤.

٨٤- المرجع السابق، ص٦٠٥.

٨٥- المرجع السابق، ص.ص ٦٠٨-٦٠٩.

٨٦- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: الرعاية المتكاملة كبرنامج قومى للأطفال والشباب فى البرازيل، مجلة التربية والتعليم، القاهرة، يونيو ١٩٩٦م، ص.ص ٤٠-٤١.

٨٧- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية للأسر ذات الدخل المنخفض فى أمريكا اللاتينية، مرجع سابق، ص٦١٣.

٨٨- شى سى تونغ: الثقافة والعصرنة (المجلة العربية للثقافة، السنة التاسعة عشر، العدد ٣٨، مرجع سابق)، ص١١٤.

٨٩- محمد إبراهيم المنوفى: الاتجاهات الحديثة فى التعليم للجميع، استنسل، ص.ص ٢٠-٢١.

٩٠- إيميلى هانوم: الفقر والتعليم الأساسى فى الصين، قضايا الإنصاف فى التسعينات (مجلة مستقبليات، المجلد٢٩، العدد٤، مرجع سابق)، ص٦٣٨.

٩١- المرجع السابق، ص.ص ٦٣٤-٦٣٧.

٩٢- معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة: الوضع الراهن واستراتيجيات برنامج التعليم للجميع فى الصين، مجلة العلوم التربوية، المجلد الثانى، العددان الثانى والثالث، يونية ١٩٩٦م، ص٨٣.

٩٣- أنظر:

- إيميلى هانوم: الفقر والتعليم الأساسى فى الصين، مرجع سابق، ص٦٤٢.

- مكتب التربية العربى لدول الخليج: تطور التربية فى الصين (١٩٨٤م-١٩٨٦م)، الرياض، ١٤٠٨هـ، ص٦٢.

٩٤- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص٦.

٩٥- المرجع السابق، ص.ص ٦-٧.

٩٦- ستيفن ديجيد: تعليم السجناء (رسالة اليونسكو، إبريل ١٩٩٦م، مرجع سابق)، ص١٤.

٩٧- المرجع السابق، نفس الصفحة.

٩٨- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية مرجع سابق، ص٤.

٩٩- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: الرعاية المتكاملة للأطفال والشباب فى البرازيل، مرجع سابق،ص.ص٤١-٤٣.

- كارول بيلامى: وضع الأطفال فى العالم ١٩٩٦م، مرجع سابق، ص٧٠.

١٠٠- فيليب هـ.كومبس: التربية الأساسية من أجل تلبية الاحتياجات الإنسانية الأولية لفقراء الريف، مرجع سابق، ص٣٢٢.

١٠١- مكتب التربية العربى لدول الخليج: عام ١٩٩٠م، العام الدولى لمحو الأمية (رسالة الخليج العربى، العدد ٣٦، مرجع سابق)، ص١.

١٠٢- عدنان أبو عمشة: دراسات فى تعليم الكبار، جـ١، مرجع سابق، ص٤٠.

١٠٣- آمال حمزة المرزوقى: التعليم حق من حقوق الإنسان فى الإسلام (المجلة التربوية، العدد٥١، المجلد الثالث عشر، مرجع سابق)، ص٩٦.

١٠٤- فيليب هـ.كومبس: التربية الأساسية من أجل تلبية الاحتياجات الإنسانية، مرجع سابق، ص ص٣٢٢-٣٢٣.

١٠٥- محمد عمارة: الإسلام وضرورة التغيير، كتاب العربى، العدد التاسع والعشرون، الكويت، يوليو ١٩٩٧م، ص١٣٣.

١٠٦- يزيد عيسى السورطى: التمييز التربوى فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٢٦٨.

١٠٧- المرجع السابق، ص ص٢٦٨-٢٦٩.

١٠٨- مصطفى محمد متولى: قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، ص ص٢٣٠-٢٣١.

١٠٩- سعيد إسماعيل على: الفكر التربوى العربى الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٠٣، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧م،ص٣٣٢.

١١٠- شبل بدران: كما يكون المجتمع تكون التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م، ص١٧٧.

١١١- محمد جواد رضا: السياسة التعليمية فى دول الخليج العربية، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٩٠م، ص١٠٤.

١١٢- محيا زيتون: مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية (المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، مرجع سابق)، ص١١٦.

١١٣- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص٥٣٦.

١١٤- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص ص٢٩-٣٠

١١٥- يزيد عيسى السورطى: التمييز التربوى فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص٢٧٦-٢٧٧.

١١٦- المؤتمر العالمى "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص٥٠.

١١٧- يزيد عيسى السورطى: التمييز التربوى فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٢٧٨.

١١٨- محمد عابد الجابرى: التربية ومستقبل التحولات المجتمعية فى الوطن العربى (المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، مرجع سابق، ص١٣٣.

١١٩- يزيد عيسى السورطى: التمييز التربوى فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٢٨٠.

١٢٠- محمد عابد الجابرى: التربية ومستقبل التحولات المجتمعية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص١٣٤.

١٢١- سعد الدين إبراهيم: أزمة مجتمع أم أزمة طبقة؟، مجلة المنار، العدد السادس، القاهرة، يونيو ١٩٨٥م، ص٢٩.

١٢٢- على ليلة: الشباب العربى، تأملات فى ظواهر الإحياء الدينى والعنف، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٩٣م، ص٦٧.

١٢٣- عدنان السيد حسين: متطلبات الأمن الثقافى العربى، مجلة المستقبل العربى، العدد ٢٤٦، السنة الثانية والعشرون، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، أغسطس ١٩٩٩م، ص٢٥.

١٢٤- محمد عابد الجابرى: التربية ومستقبل التحولات المجتمعية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص١٣٦

١٢٥- حامد عمار: التنمية البشرية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص١٦٨.

١٢٦- يوسف عبدالمعطى: ماذا أعددنا لتربية أبنائنا فى القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص٦١.

١٢٧- انظر:

- صندوق الأمم المتحدة للسكان: تقرير عن حالة سكان العالم ١٩٩٧م، مرجع سابق، ص.ص٦٧-٦٩.

- اليونيسيف: تقرير عن وضع الأطفال فى العالم سنة ١٩٩٨م، مكتب اليونيسيف للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان، المطبعة الوطنية (جداول مختلفة)، ص.ص١١٠-١٢٤.

١٢٨- راجع:

- دارم البصام: الاتجاهات المستقبلية للتعليم)المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، مرجع سابق)، ص٢٤٧.

- مكتب التربية العربى لدول الخليج: استراتيجية محو الأمية فى البلاد العربية (رسالة الخليج العربى، العدد ٣٦، مرجع سابق)، ص١٦٤.

- وزارة المعارف: مجلة المعرفة، العدد ٥٨، مرجع سابق، ص١٢٧.

١٢٩- انظر:

- مكتب التربية العربى لدول الخليج: استراتيجية محو الأمية فى البلاد العربية، مرجع سابق، ص.ص١٦٦-١٧١.

- مصطفى محمد متولى: قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية، مرجع سابق، ص٢٣٠.

١٣٠- فرناندو ريمرز: الفرص التعليمية أمام الفقراء فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص٥٣٤.

١٣١- آلان ب.نوكس: معاونة الكبار على التعليم، ترجمة: محمد محمود رضوان، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ١٩٩٣م، ص٢٥٤.

١٣٢- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص٧٢.

١٣٣- عدنان السيد حسين: متطلبات الأمن الثقافى العربى، مرجع سابق، ص٣٠.

١٣٤- آلان ب. نوكس: معاونة الكبار على التعليم، مرجع سابق، ص٤٣.

١٣٥- كلوديا بوكمان: الفقر والتفاوت فى مجال التعليم فى أفريقيا جنوبى الصحراء، مرجع سابق، ص٥٧٤.

١٣٦- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص٨٠.

١٣٧- كلوديا بوكمان: الفقر والتفاوت فى مجال التعليم، مرجع سابق، ص٥٧٥.

١٣٨- المؤتمر العالمى حول "التربية للجميع": تأمين حاجات التعلم الأساسية، مرجع سابق، ص ص٨٢-٨٧.