



إدارة السياسات السكانية والهجرة
جامعة الدول العربية

تطوير منظومة التربية العربية من أجل تمكين الشباب التحديات وآفاق المستقبل

سلسلة تقارير ودراسات حول الشباب العربي / دراسات سكانية

تطوير منظومة التربية العربية من أجل تمكين الشباب التحديات وآفاق المستقبل

إدارة السياسات السكانية والهجرة - جامعة الدول العربية
٢٢ شارع طه حسين الزمالك - جمهورية مصر العربية
هاتف: ٢٠٢٧٣٥٤٣٠٦ فاكس: ٢٠٢٧٣٥١٤٢٢
email : admin@poplas.org www.poplas.org

تطوير منظومة التربية العربية من أجل تمكين الشباب التحديات وآفاق المستقبل

الدكتور/ كمال نجيب
أستاذ: كلية التربية جامعة الإسكندرية
نوفمبر ٢٠٠٥

إن الآراء الواردة في هذه الوثيقة تمثل الرأي الشخصي للكاتب ولا تمثل بالضرورة رأي
جامعة الدول العربية أو أي جهة أخرى مساهمة في الدراسة

لقد احتفت بالدراسة القيمة التي تحتويها الصفحات التالية، وأخال أن كل مهتم بتعليم الشباب العربي تحديدا وتمكينه تنمويا سوف يحتفي بها أيضا.

لقد أنت دراسة شاملة في رؤيتها؛ لأنها تبنت مقاربة كلية holistic دينامية، سواء بتحليل العمق التاريخي لمنظومة تعليم الشباب العربي مع التركيز على العقدين الأخيرين من القرن العشرين، أو تبصر علاقاتها بمختلف أصعدة البنيات الاجتماعية للمجتمعات العربية. كما لم تغفل الدراسة ما طرحته العولمة من تحديات وفرص أمام تعليم الشباب العربي. وتتميز الدراسة بشمول بياناتها ومعلوماتها ومؤشراتها وعمق تحليلها العلمي؛ ولهذا أرى أنها تقدم تشخيصا كميا ونوعيا لوضعية التعليم في البلدان العربية، يندر أن تجد ما يضاهيه، في تفصيلاته الأساسية وقضاياها المحورية، والربط المحكم بين المتغيرات المجتمعية: الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، وبين فلسفة التعليم ومدخلاته من ناحية، والعلاقة بين مخرجاته وإعداد المواطن معرفيا ومهاريا وقيما من ناحية أخرى. ومن التحليلات الجديرة بالاهتمام في الدراسة فهم العلاقات بين مراحل التعليم المختلفة، بدءا من التعليم الأساسي وحتى الجامعي، باعتبارها مراحل داخل بنية منظومة واحدة.

وفي ضوء الجهد البحثي المتميز للكاتب، والذي تؤكد الرؤية النظرية للدراسة ومقوماتها المنهجية ومضمونها، جاء هذا الجهد ليدعم ويؤكد نتائج كنا نتلمسها عن بعد، منها أن الصورة العامة لتعليم الشباب في الإقليم العربي تحفل بمواطن الخلل البين: فالتعليم يعيد إنتاج التمايزات الاجتماعية في المجتمعات العربية، خاصة بين الذكور والإناث، وبين الميسورين والفقراء، وأنه تعليم يصادر عقل المتعلم مبكرا؛ نتيجة التركيز على التلقين، فيحول بينه وبين التفكير العلمي وتنمية القدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة، واكتساب قيم وحقوق وواجبات المواطنة، فضلا عن قصور مخرجاته عن تلبية المتطلبات المتجددة لاستدامة التنمية، في عصر يحوز فيه ميزات تنافسية الأكثر قدرة على إنتاج المعلومات والمعرفة وتوظيفها المبدع في كافة مشروعات التنمية وبرامجها.

ولم يكتف الكاتب بتشخيصه لمنظومة تعليم الشباب العربي، وتحديد أهم نقائصها وتحدياتها، بل سعى إلى رؤية بديلة جديرة بالاهتمام والمناقشة والحوار بشأن مرتكزاتها وأبعادها. فهو يطرح على المهتم بقضايا إعداد الشباب - كأهم رأس مال بشري في الحاضر والمستقبل - أبعادا مهمة لإعداد الشباب معرفيا وتنمية مهاراته وقيمه، وحفزه على المبادرة والمشاركة. كما طرح بدائل للمنهج التعليمي، يكون المتعلم فيه فاعل وفي مركز العملية التعليمية، وليس مجرد متلقي سلبى لها. ولا يقل أهمية عن هذا حرص الدراسة على ضرورة تغيير عناصر البيئة الداعمة للعملية التعليمية بمعناها

الشامل، سواء على مستوى المؤسسة التعليمية، أو على مستوى المؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية على مستوى المجتمعات المحلية. لقد أكد الباحث ضرورة تفعيل اللامركزية في التعليم، وناقش التحديات التي تواجه تمويل التعليم ودور الدولة الذي لا يمكن الاستغناء عنه في هذا التمويل. وأكد - ربما قبل كل هذا - الحاجة الماسة لتعزيز الالتزام والوعي السياسيين بأهمية التعليم، قاطرة حقيقية وضرورية معاً، لصيانة التنمية الوطنية والإقليمية متجددة.

إن هذه الدراسة التي خطط لها، وسعى إلى إنجازها مشروع تمكين الشباب العربي الذي تنجزه إدارة السياسات السكانية والهجرة بالقطاع الاجتماعي بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، هي أحد أهم المنتجات العلمية للمشروع؛ والتي سوف تتبعها إصدارات أخرى تعالج بدورها إحدى الأبعاد الرئيسية لتمكين الشباب في البلاد العربية ضمن سلسلة تقارير ودراسات حول الشباب العربي. وتأتي هذه الدراسة لتلبية الحاجة الملحة إليها، سواء في برامج الحث والدعوى وكسب التأييد من قبل كل المهتمين stakeholders بقضايا الشباب العربي: متخذي القرار، أم القطاع الخاص العربي، أم منظمات المجتمع المدني، أم الهيئات والمنظمات الإقليمية، العربية والدولية، وأيضاً تحديد الأولويات التنموية لتمكين الشباب العربي والتي يعد التعليم إحداها، إن لم يكن أهمها. ومع قناعتنا العلمية بأن الدراسة عالجت ثغرات معرفية في منظومة تعليم الشباب العربي، فإنني على أمل أن تثير حواراً ونقاشاً بين المعنيين بقضايا التعليم خاصة، وقضايا الشباب والتنمية بصفة عامة، ليفضي إلى مزيد من بلورة أبعاد هذه القضية الهامة والمصيرية إذا جاز لنا التعبير.

خالد الوحيشي

مدير إدارة السياسات السكانية والهجرة

جامعة الدول العربية

4- 1	توطئة
21- 5	أولاً : خلفية تمهيدية : حول معاني المفاهيم الأساسية
5	(1) مفهوم الشباب
10	(2) الشباب فئة غير متجانسة
13	(3) مفهوم تمكين الشباب
17	(4) برنامج الأمم المتحدة لتمكين الشباب
63- 22	ثانياً: واقع تعليم الشباب في الوطن العربي وتحدياته
23	[1] فرص تعليم الشباب العربي
46	[2] البنية المعرفية والمناهج التعليمية
54	[3] علاقات التعليم والتعلم في المدارس والجامعات العربية
104- 64	ثالثاً : آفاق تطوير تعليم الشباب في المنظومة التربوية العربية
65	- أهداف تعليم الشباب
57	- مبادئ تطوير تعليم الشباب
104- 103	خاتمة
110- 105	المصادر

لا سبيل إلى الشك في أن قضية الشباب لم تعد - كما كانت في الماضي - تشغل بال قلة من الباحثين من علماء النفس والتربية، وعدد محدود من المفكرين الذين كان لهم السبق في إدراك أهميتها وحيويتها بالنسبة لمستقبل الأمم وتطورها. ولكنها أصبحت تجذب إليها - وخصوصاً في العقد الأخير - أعداداً تتزايد باستمرار من الباحثين والمفكرين ذوي الاهتمامات الأكاديمية المختلفة، الذين انطلقوا في أفكارهم ونظرياتهم من اعتبار الشباب - كقوة بشرية - أكثر فئات المجتمع قدرة على العمل والإنتاج، وأكثرهم تحملاً لأعباء التحولات الاجتماعية الكونية الراهنة. بل إن عدداً من المفكرين أصبحوا يدقون نواقيس الخطر بشأن ما يمكن أن ينجم عن تجاهل المجتمعات لهذه القضية من تدهور وتعثر في مجالات التنمية الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، فضلاً عن تهديد أسس التلاحم الثقافي والاستقرار الاجتماعي في المجتمعات المختلفة.

**التمكين من التعليم
هو المدخل الرئيسي
لتمكين الشباب
في كافة القطاعات
الثقافية والاجتماعية
والاقتصادية؛ لأنه
يجعله قادراً على
الأختيار والفعل
والدفاع عن
مصالحه.**

ولعل هذه الاعتبارات والمخاوف هي التي دعت منظمة الأمم المتحدة إلى طرح سياسة شبابية عالمية جديدة تجسدت في "برنامج العمل العالمي من أجل الشباب لعام 2000 وما بعده World Programme of Action for Youth to the year 2000 and Beyond"، والذي تبنته الأمم المتحدة في عام 1995. ووجهت المنظمة الدولية الدعوة لمختلف دول العالم بضرورة تبني هدف "تمكين الشباب"، وأن يكون لذلك الهدف أولوية أساسية في السياسات التعليمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للدول وللتعاون الدولي.

وقد تضمن برنامج العمل من أجل الشباب عشر أولويات تتناول قضايا شبابية ومجتمعية مختلفة، تتعلق بالجوع والفقر والصحة والتوظيف والبيئة والمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وغيرها من القضايا ذات الأهمية القصوى بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية المهمة. وينصب المجال الأول للبرنامج على تعليم الشباب، وعلى تمكينهم وتوسيع فرص اختياراتهم، من خلال توفير فرص التعليم اللائق لتنمية شخصياتهم تنمية متكاملة وعصرية، تمكنهم من تحقيق إرادتهم وتطلعاتهم على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي.

والحقيقة، إن التعليم هو المدخل الرئيسي لتمكين الشباب في كافة القطاعات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وتعظيم قدرته على التحكم في حياته، وإدراكه لذاته على نحو يجعله قادراً على الاختيار والفعل والدفاع عن مصالحه. فالتعليم هو الذى يتولى تأهيل الشباب للحياة العامة مهنيًا واجتماعيًا وثقافيًا، ويناط به- أيضاً- توفير مختلف الإمكانيات التى تساعد الشباب على اكتمال النضج النفسي والاجتماعي. كما أنه هو النظام الذى يتولى تأسيس الوعى الشبابي فى مختلف جوانبه، بما فى ذلك الوعى بوجود الشريحة الشبابية فى حد ذاتها كشريحة تختلف عن الشرائح الاجتماعية والعمرية الأخرى فى المجتمع، فضلاً عن كونه المدخل الرئيسى للتدريب على المشاركة الاجتماعية والسياسية والثقافية، وإحداث التغيير الاجتماعي (وزارة التعليم العالمي [مصر]، 2000 : 24). لا عجب- والحال هـ-ذ- أن يتصدر مجال التعليم أولويات البرنامج العالمي للعمل مع الشباب، وأن يكون أول هذه المجالات.

و الواقع، إن هذا الاهتمام الدولي بالغ الأهمية قد وضع قضية تمكين الشباب فى جميع المجتمعات- ومن بينها بلدان الوطن العربي- فى مرحلة انعطاف لا مجال معه للترجع أو الوقوف ضد مطالب التوسع فى أنظمة التعليم، وتوفير الفرص المتكافئة لكل فرد فى جميع المجتمعات، كحق من حقوق المواطنة، ومن أجل تحقيق المشاركة المجتمعية الشاملة فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولعله يمكن القول إنه يصعب أن نجد اليوم برنامجاً سياسياً واجتماعياً فى المجتمعات المتقدمة أو النامية دون أن نواجه فيه بخطة واضحة للنهوض بأوضاع الشباب.

وثمة ظروف خاصة بالمجتمعات العربية تحتم عليها مضاعفة الاهتمام بقضية تمكين النشء والشباب من خلال التعليم. فهذه الشريحة العمرية فى الوطن العربي تمثل أغلبية سكانية جارفة، ويصل حجم الأطفال والشباب إلى أكثر من 60%، فى حين تبلغ نسبة اليافعين والشباب حوالي 40% من السكان. وتطرح هذه الظروف السكانية تحديات ضخمة، وفى الوقت نفسه تعرض فرصاً للبلدان العربية. فحجم السكان والنمو السكاني الكبير بين الشباب يمكن أن يمثل قوة هائلة لها قيمتها ووزنها فى حياة المجتمع، إنتاجاً وتقدماً وتعاملاً مع المجتمعات الأخرى، أو يمكن أن يمثل لعنة ديمغرافية. ويتوقف ذلك على ما إذا كان بوسع البلدان العربية توفير

**وضع الاهتمام
الدولى تمكين
الشباب فى بؤرة
الاهتمام، حتى أنه
يصعب أن نجد
برنامجاً سياسياً
فى المجتمعات
المتقدمة أو النامية
الإبه خطة واضحة
للنهوض بالشباب.**

**تقتضى ظروف
البلدان العربية
مضاعفة الاهتمام
بقضية تمكين
النشء والشباب
بوصفهم أغلبية
سكانية.**

الإمكانات البشرية التي يمثلها سكانها، وتنشئتهم وإعدادهم، والوفاء بحاجاتهم الاجتماعية، ومن أهمها الصحة والتعليم.

هذا فضلاً عن الاستثمار الأفضل لقدراتهم ومهاراتهم، خاصة الانتفاع الرشيد بذلك كله في مجالات العمل الاجتماعي المنتج والمجزي بمختلف صورته ومجالاته. وعلى ذلك، فإن الحجم النسبي الكبير للأطفال والشباب يمكن أن يكون مصدراً من مصادر التطور والتجديد والإبداع في حياة المجتمع إذا ما أحسن استثماره وإعداده ليشق طريقاً متجدداً في الحياة، بدلاً من أن يكون عبئاً في معدل الإعالة، وأعباء التنمية الاستهلاكية (حامد

عمار، 1998: 108؛ تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002: 34).

ومن ثم، فإن الوضع السكاني للشباب في الوطن العربي يشير إلى أن مستقبل المجتمعات العربية كله مرهون بموقف وأداء هذا الجيل من الشباب، ويصبح من الضروري بل ومن المحتم على كل قطر من الأقطار العربية وضع خطة للنهوض بالشباب، ترتبط عضويًا بالرؤية التنموية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وتستهدف وضع الشباب المتعلم كقوة فاعلة في عمليات التنمية الشاملة.

ويمكن القول، إنه لا خيار أمام المجتمعات العربية إلا المبادرة بالبحث عن سبل ووسائل وطنية بديلة لتوفير تعليم ملائم لتمكين الشباب، ومن منظور متكامل، يقوم على تصورات الموجة الجديدة للتطوير الاجتماعي التاريخي لوظيفة النسق التعليمي، باعتباره قاطرة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، وتلبية احتياجات العصر (بندر فرجاني، 1998: 8).

والدراسة الحالية محاولة لبلورة مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد في تحقيق تمكين الشباب من خلال التعليم، وتجسد - في نفس الوقت - تطلعات الشباب العربي والشعوب العربية في تحقيق العدل الاجتماعي والمواطنة الكاملة، واستثمار قدرات الأفراد والمواطنين جميعاً. وسننعمد في تحديد هذه الاستراتيجيات على استقراء أسس ومضامين البحوث والدراسات والتقارير السابقة في مجال تعليم الشباب، وعلى تحليل أهم ملاحظات ونتائج هذه البحوث.

والمؤكد أن نجاح أي استراتيجيات لتحقيق تمكين الشباب من خلال التعليم يتوقف - إلى حد كبير - على قدرتنا على تشخيص الواقع، وتحديات

**يتوقف نجاح
استراتيجيات تمكين
الشباب على قدرتنا
على تشخيص الواقع
التعليمي وتحدياته.**

هذا الواقع، التي تتصل- بلا شك- اتصالاً وثيقاً بطبيعة الحلول والبدائل التي يمكن أن تتضمنها.

على أنه قبل أن نبدأ في تشخيص واقع تعليم الشباب في الدول العربية، ومدى التقدم الذي أحرزته مؤسسات التعليم في مجال تمكين الشباب، فإننا نجد من المفيد منهجياً أن نلقى إطلالة سريعة على بعض المفاهيم الأساسية التي نتناولها في هذه الدراسة.

وبناء على ذلك، تتكون الدراسة من ثلاثة أقسام: يعرض القسم الأول خلفية تمهيدية حول المفاهيم الأساسية للدراسة. ويتناول القسم الثاني واقع تعليم الشباب في الوطن العربي، ومدى ما تحقق من تقدم في هذا المجال، وأهم التحديات التي تعطل طموحاتنا نحو تمكين الشباب. أما القسم الثالث من الدراسة فيعرض بعض المبادئ والاستراتيجيات التي قد تساعد في تحقيق تمكين الشباب من خلال التعليم.

أولاً: خلفية تمهيدية: حول معاني المفاهيم الأساسية:

نظراً لأن دقة المفاهيم وانضباطها من الأهمية بمكان في تناول هذا الموضوع، فإنه يلزمنا إذن أن نحدد بداية ما المقصود بالشباب، وما الذي يعنيه مفهوم تمكين الشباب، وما أهداف ومكونات البرنامج العالمي للشباب ؟

1- مفهوم الشباب

الشباب هم أكثر الشرائح تفاعلاً مع التغيير الحادث في المجتمع.

الشباب ظاهرة اجتماعية تشير إلى مرحلة من العمر تعقب مرحلة المراهقة، وتبدو خلالها علامات النضج الاجتماعي والنفسي والبيولوجي واضحة. ويعد الشباب أكثر الشرائح الاجتماعية تفاعلاً مع التغيير الحادث في المجتمع.

وتتجه معظم المجتمعات إلى تحديد بداية مرحلة الشباب ونهايتها وفقاً لعدد من المعايير، وقد تلجأ - كما كان الأمر كذلك في المجتمعات التقليدية - إلى طقوس يتعين على الإنسان المرور خلالها كي يكتسب المكانة الاجتماعية التي يتمتع بها الشباب.

وتحديد مفهوم الشباب يتطلب إلقاء الضوء على زوايا عديدة: فهناك أكثر من اتجاه يتعلق بهذا الموضوع، هناك اتجاه يميل إلى الاعتماد على متغير العمر الذي يقضيه الفرد في أتون التفاعل الاجتماعي، ويتجه أصحاب هذا الرأي إلى اعتبار الشباب فترة زمنية تبدأ من الخامسة عشرة حتى الرابعة والعشرين من العمر، وهي الفترة التي يكتمل فيها النمو الجسمي والعقلي على نحو يجعل المرء قادراً على أداء وظائفه المختلفة.

يتباين تحديد مفهوم الشباب بتباين الثقافات ومراحل تطور المجتمعات الإنسانية.

وفي إطار منظومة الأمم المتحدة، وفي كافة إحصاءاتها ومؤشراتها، يجري تحديد فئة الشباب - في ضوء هذا المنظور الذي يعتمد على متغير العمر - على أنهم يقعون بين سن 15 و 24 عاماً. والحقيقة أنه من المفترض أن تحتل فئة الشباب - باعتبارها مرحلة من مراحل العمر - موقعها في إطار هذه الحدود. فالشباب يتجمعون معاً لتكوين نوع من أنواع الفئات أو الكيانات الإحصائية، والذي من شأنه تيسير عمليات المقارنة بين المجتمعات في موضوعات ومتغيرات اجتماعية واقتصادية متباينة. بيد أن هذا التعريف للشباب عالمياً - وفقاً لمدى عمري معين - يعد تعريفاً

غير دقيق. إذ إن الشباب- كمفهوم- يختلف من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر . وفي بعض المجتمعات- على سبيل المثال- قد تمتد عملية انتقال الصبية إلى الرشد - من حيث تحقيق الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي الذى يقترن بعملية التوظيف والحصول على مورد ثابت للرزق- إلى أواخر العشرينيات من عمر الشباب. وبعض الكبار فى هذه المجتمعات قد لا يستكمل دراسته الثانوية، وبالتالي لا ينتقل إلى مرحلة التوظيف والعمل قبل بلوغ سن الثلاثين عاماً.

ومن ثم، فإن هذا المفهوم الذى يستخدم إطاراً بيولوجياً ويعتمد على فكرة النضج الجسمى والعقلى، يتجاهل حقيقة هامة مؤداها أن الشباب يمثل حقيقة اجتماعية أكثر منها ظاهرة بيولوجية.

ومعنى ذلك أن هناك اتجاهاً آخر يأخذ بمعيار النضج والتكامل الاجتماعى للشخصية. ويتجه أصحاب هذا المعيار إلى تحديد مجموعة من الموصفات أو الخصائص التى تطبق كمقياس على أفراد المجتمع، بحيث نستطيع أن نميز الشباب عن غيرهم من الفئات، بغض النظر عن المرحلة العمرية.

والواقع، إن التصور الصحيح عن الشباب ينبغى أن يأخذ فى اعتباره هذين المعيارين فى آن واحد. ومن ثم، يمثل الشباب فى المجتمع فئة عمرية، تتسم بعدد من الصفات والقدرات الاجتماعية والنفسية المتميزة، وتختلف بداية هذه الفئة العمرية ونهايتها باختلاف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة فى المجتمع. وهكذا، يرفض أصحاب هذا التصور فكرة الحتمية البيولوجية، ويحددون مرحلة الشباب فى ضوء عدد من الخصائص الشخصية المتكاملة. وليست مرحلة الشباب فى ضوء هذه النظرة مرحلة منفصلة عن بقية مراحل العمر، وخاصة مرحلة الطفولة والمراهقة، وإنما هى امتداد لهذه المرحلة الأخيرة بالذات. كما يجب- أيضاً- الاهتمام بالطفولة حتى نستطيع فهم مرحلة الشباب، إذ لا بد من توافر الظروف الاقتصادية والاجتماعية المواتية للانتقال إلى مرحلة الشباب، التى تحتاج إلى أداء أدوار عالية من الكفاءة والإنجاز.

وهكذا، لا تمثل مرحلة الشباب مرحلة نمو مفاجىء، وإنما هى استمرار طبيعى لعملية التنشئة الاجتماعية التى تبدأ منذ مرحلة الطفولة

مرحلة الشباب
امتداد لمراحل
الطفولة والمراهقة؛
ولهذا من الضروري
توفر الظروف
الاقتصادية
والاجتماعية
المواتية للانتقال
إلى مرحلة الشباب؛
حتى يتمكن الشباب
من أداء أدوارهم
بكفاءة.

المبكرة وتستمر خلال كل مراحل الحياة. وإذن، فمرحلة الشباب هي مرحلة انتقالية لها مقوماتها النفسية والاجتماعية والبيولوجية والتاريخية، سواء كانت هذه المرحلة الانتقالية هادئة أو عاصفة، فإن فهمها ومواجهتها مرتبط بفهم كل مرحلة من مراحل العمر على حدة، ومقارنتها بالمرحل الأخرى (جامعة الإسكندرية، 1980: 8؛ على ليلة، 1993: 35-36؛ 2003: 16).

ويشير ريتشارد كيورتن (7 - 5: United Nations, 2004) إلى أربعة عوامل أساسية تميز الانتقال من الطفولة إلى المراهقة والشباب، والتحول من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال وتحمل المسؤولية، وهي:

- الانتقال من بيت العائلة وتكوين حياة جديدة مستقلة.
- الانتهاء من مرحلة التعليم.
- تكوين علاقات شخصية مستقرة خارج نطاق الأسرة تنتهي بالزواج وإنجاب الأطفال.
- الحصول على عمل اجتماعي منتج ومفيد يوفر له مورداً ثابتاً للرزق.

ويعتقد "كيورتن" أن هذه الخصائص تميز كلاً من المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء. كما يوضح أن هذه التحولات متداخلة، إذ إن الاستقلال عن مسكن العائلة وإقامة حياة اقتصادية مستقلة يتطلب الحصول على عمل وتوفير مصدر ثابت للدخل الشخصي. وهذا الوضع الجديد بدوره، يقتضى حصول المرء على مؤهل تعليمي، والنجاح في عرض مهاراته وكفاياته الوظيفية في سوق العمل. كما أن الشباب حين يواجه مواقف مضطربة في سوق العمل، ويعجز عن توفير مصدر ثابت للرزق، سوف يتجنب- بالضرورة- تأسيس علاقات شخصية ثابتة، ويرجئ فكرة الزواج، ويعلق الإقبال على تحمل مسؤولية تكوين الأسرة ورعاية الأطفال. وقد يكشف الشباب في هذه الحالة عن سلوك اجتماعي أكثر تطرفاً، استجابة للظروف الاقتصادية العسيرة والضاغطة، ولربما ينخرط في أنشطة غير مشروعة، مثل: المشاركة في تجارة المخدرات، أو ارتكاب جرائم العنف، أو غيرها من أنماط السلوك المضاد للمجتمع. ومن الجدير بالذكر، أن الخط الفاصل بين مرحلتى الطفولة والمراهقة من جهة، والشباب من جهة أخرى، في ضوء هذا المفهوم الذى يطرحه

الخط الفاصل بين
مرحلتى الطفولة
والمراهقة من
جهة، والشباب
من جهة أخرى
يتحدد بالاستقلال
الشخصي وبالتخلص
من الاعتماد على
الآخرين.

لا ينبغي إطالة فترة
الطفولة .. فالشباب
المعتمد على
الآخر يخفق في
اكتساب الإحساس
بالمسئولية.

"كيورتن"، يمكن تحديده على أساس فكرة الاستقلال الشخصي والمسئولية، إذ لا يصبح الشباب مكتملاً أو ناضجاً إلا إذا تخلص من الاعتماد على الآخرين، وأصبح مستقلاً وقادراً على تحمل مسؤولياته الشخصية والاجتماعية. وهذا المفهوم له متضمنات مهمة في مجال السياسات الشبابية. إذ لا ينبغي إطالة فترة الطفولة؛ لتجنب النتائج غير المرغوب فيها. فالشباب الذين لا يقومون بأدوار نافعة في المجتمع يفشلون في اكتساب الإحساس بالمسئولية، وتتبدد طاقاتهم وحيويتهم، وقد يتجهون إلى مسالك مضادة للمجتمع، ويصبح الشباب عامل هدم بدلاً من أن يكون عامل بناء. هذا بالإضافة إلى أنه كلما شعر الشباب بأن هناك من يوجهه ويتولى رعايته ويتحمل عنه المسئولية، فإن ذلك يؤدي إلى إحباط روح الاستقلال عنده، وإضعاف قدرته على اتخاذ قراراته المستقلة. ومن هنا يتعين أن يهيئ النظام الاجتماعي القائم مجالات أوسع للعمل والنشاط تصلح للشباب الذين تقع عليهم المسئولية الكبرى في بناء المجتمع، فتصبح عملية النضج الاجتماعي- أي الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال- والتي تعبر عن سمة أساسية من سمات الشباب، عملية متعددة الأبعاد، ينجرف فيها الشباب بالتدرج إلى الحياة في المجتمع والمشاركة الإيجابية في تنميته. ومن سمات هذه العملية اختيار المهنة، والبدء في ممارسة العمل والنشاط الاجتماعي، وممارسة الحقوق السياسية والمسئولية الكاملة أمام القانون، ثم الزواج وتحمل مسئولية الأسرة.

في سياق هذا التعريف الذي يؤكد أن الشباب يسعى إلى الاستقلال وإلى مزيد من الحراك الاجتماعي، يبدو أن السياسات الشبابية مطالبة بقوة بتهيئة ترشيدها هذا الاستقلال في الاتجاه الذي يحقق طموحات الشباب، ويجعل منهم طاقة نافعة في بناء المجتمع، وتوفير المناخ الملائم لتدريبهم على صنع الاختيارات المناسبة، وتنمية الإمكانيات المبدعة لديهم، ودمجهم في الحياة المدنية العامة. إن الحاجة إلى سياسة خاصة بالشباب لا تتعلق- بأى حال من الأحوال- باستراتيجيات حماية النشء والصغار أو أساليب مساعدة الكبار لهم، بل ترتبط أساساً بتعميق الروابط الإنسانية بين الشباب والكبار.

وعموماً، فإن تعريف الشباب- كمرحلة للتحوّل من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال الذاتي- هو تعريف يرتبط بالمجتمعات المتقدمة

والنامية على السواء، كما أنه يمثل الخلفية الفكرية لبرنامج العمل مع الشباب الذي تتبناه الأمم المتحدة (United Nations, 2004:6-7). بيد أنه يلزم هنا أن نشير إلى أن الاستقلال بمعنى "الحضور" الذاتي في الحياة الاجتماعية يمثل أحد مكونات الثقافة الغربية التي تدعم النزعة الفردية في الحياة، والتي تتجاوز الارتباطات العائلية والجماعات الأولية، وعلاقات القرابة، وغير ذلك.

وفي هذا السياق، يشير التقرير الدولي عن الشباب حول العالم لعام 2003 (United Nations, 2004: 8) إلى أن التوجه إلى الاستقلال باعتباره هدفاً رئيسياً من أهداف الشباب، لا يمكن أن يتحقق إلا في بنية اجتماعية قوية وراسخة، أي في إطار مجتمعي يرتبط به الشباب، وتتبلور خلاله تجربة الأجيال المختلفة، وتتكون في سياقها نظرتهم للمستقبل وطموحاتهم الشخصية والاجتماعية المنشودة، مما يساعد في تحقيق نضجهم وتحولهم إلى مرحلة الشباب. وبغير هذا البعد المجتمعي، أي وعى الفرد بأنه عضو متكامل داخل كيان اجتماعي كلي، وثقته في أن مصيره الشخصي مرتبط ارتباطاً عضوياً بالمجتمع الذي يعيش فيه وبالمنطق الموضوعي للتطور الاجتماعي الشامل، وثقته في دعم المجتمع لعمليات نضجه وتقديمه نحو الشباب، فلا يمكن للحياة الاجتماعية أن تتقدم نحو الرقي والتقدم. ومعنى ذلك، أن "الثقة في المجتمع" تعد ظاهرة حيوية وحاسمة لتحقيق النضج الشخصي للطفل، إذ إنها تتيح إمكانية النمو كحصوله للتفاعل الاجتماعي، كما أنها تعد شرطاً أساسياً للمحافظة على استقرار العلاقات الاجتماعية. وفي غياب الثقة في المجتمع تغيب بالتالي مشاعر الأمن والأمان والاطمئنان من حياة الناشئين. والثقة هنا مفادها تحرير الفرد من القيود الاجتماعية التقليدية، باعتبارها مناطقاً مهماً لتحقيق التقدم الاجتماعي والنهضة الحضارية.

إن الثقة في المجتمع
ظاهرة حيوية
وحاسمة في تحقيق
النضج، وشرط
أساسي لاستقرار
العلاقات الاجتماعية.

لايولد المواطنون

وهم واعون
باستقلالهم؛ لأن هذا
الوعي ينمو عندما
يشارك المواطن في
تنمية مجتمعه.

وصفة القول، إن الاستقلال والتحرر من الاعتماد على الآخرين، والثقة في النظام الاجتماعي ومؤسساته ومنظماته المختلفة، يمثلان مفهومين أساسيين ترتكز عليهما السياسة الشبابية العالمية التي تتبناها الأمم المتحدة. وفي ضوء هذين المفهومين، يوجه برنامج العمل مع الشباب اهتماماً رئيسياً للحياة الاجتماعية والاقتصادية للشباب. فالتحول إلى مرحلة الشباب المستقل يتطلب درجة كبيرة من تقدير الذات، وهي

خاصية غير فطرية؛ لأن المواطنين لا يولدون وهم واعون باستقلاليتهم وبإمكاناتهم الذاتية، ولا مزودون بأذهان وعقول تفهم معنى الذات والمجتمع والأدوار الاجتماعية للمواطن، بل يظهر هذا الوعي والفهم وينمو حين يقوم المرء بإنجاز أعمال نافعة من الناحية الاجتماعية، وحين يشارك مباشرة في تنمية مجتمعه وتطويره، وحين يتعلم كيف يهتم بالآخرين ويعتنى بهم.

إن منظور الانتقال من الطفولة والمراهقة إلى الشباب يجسد مسألة أين وكيف يحصل الشباب على عضويتهم الكاملة في المجتمع، ومن ثم يكتسب حقوق المواطنة بكل أبعادها. وهنا تظهر أهمية مفهوم المشاركة على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي، وعلى صعيد بناء القوة والتأثير في الأحداث الاجتماعية، والذي يعد مهماً وضرورياً لتحقيق الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال الذاتي، أي من الطفولة والمراهقة إلى الشباب.

2- الشباب فئة غير متجانسة

إذا كان التعريف الشائع للشباب يشير إلى أنهم يمثلون حقيقة اجتماعية، ويعيشون مرحلة من العمر تعقب مرحلة المراهقة، وتبدو خلالها ملامح النضج الاجتماعي والنفسي والبيولوجي واضحة - كما ذكرنا آنفاً - فإنهم مع ذلك لا يشكلون فئة متجانسة، بل عدة فئات تتفاوت فيما بينها تبايناً شديداً، من حيث موقعها في البناء الاجتماعي وفي نوعية فرص الحياة المتاحة لكل منها. فهناك شباب الصفوة، والطبقات الوسطى، والطبقات الأقل حظاً، ناهيك عن الفروق الإيكولوجية والمكانية، شباب الحضر، والريف، والبادية. وتتعاظم هذه الفروق والاختلافات بتعاظم الفوارق البيئية والاجتماعية والاقتصادية، إلى المدى الذي قد لا تسمع به جماهير غفيرة من فقراء الشباب في الريف والمناطق الفقيرة والعشوائية في الحضر، والذين ينغمسون في الكفاح الدائم من أجل الاستمرار في البقاء، ويعملون ويتعلمون في نفس الوقت - في أحيان كثيرة - شيئاً عن مشكلات ساخنة يثيرها الشباب في الفئات الاجتماعية العليا والوسطى (محمود

عودة، 1996 : 39).

ولا شك أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي طرأت على

لا يشكل الشباب فئة متجانسة، بل عدة فئات تتباين فيما بينها تبايناً شديداً، وتتعاظم تلك التباينات بتعاظم الفوارق البيئية والاجتماعية والاقتصادية.

المجتمع العربي خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين، وتدفق تأثيرات العولمة، التي فرضت أن يكون التحول الاجتماعي والاقتصادي ليبرالياً واضحاً في طبيعته، بحيث يصبح المشروع الخاص هو القاعدة الأصل في التنمية الاجتماعية الاقتصادية على مستوى المجتمع العربي، أدت إلى تكريس الانقسام على الصعيدين المحلي والدولي بين من يملكون ومن لا يملكون. واتسم الاستقطاب الجديد بدخول عامل جديد للتمييز الطبقي على الخط هو الاختلاف الجذري بين فئات المجتمع -في أغلب الدول العربية- والنامية عموماً، في مدى الاستفادة من خدمات التعليم والتكنولوجيا الحديثة، أو من الأصول المنتجة الجديدة، خاصة الأصول المعرفية. وأدى ذلك كله إلى تكريس الانقسام التاريخي بين من يملكون أصول الثروة التقليدية (الأرض ورأس المال) ومن لا يملكونها، بين الفقراء والأغنياء.

لأن الشباب شريحة
تتقاطع رأسياً مع كل
الطبقات، فقد أفادت
التحولات المصاحبة
للعولمة شباب
الطبقات العليا،
وتزايدت معاناة
شباب الفئات الفقيرة
والمهمشة.

ولقد انعكست هذه التحولات الاجتماعية الجديدة على الشباب بدرجات متفاوتة، وأدت إلى زيادة التباينات الاجتماعية والاقتصادية في أوساطهم. فالشباب يمثلون شريحة عمرية رأسية تقطع البناء الاجتماعي بطبقاته الاجتماعية وسياقاته المتباينة. وفي حين أدت التحولات الجديدة إلى تعظيم مكاسب الشباب الذي ينتمي إلى الفئات الاجتماعية العليا، فإنها ضاعفت من معاناة شباب القوى الاجتماعية الفقيرة والمهمشة، وأدت إلى زيادة حرمانهم من إشباع احتياجاتهم الأساسية.

أما على الصعيد العالمي، فإن حدة الفوارق تتزايد في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفي الجوانب المتعلقة ببناء القوة والمشاركة والتأثير في السياسات والأحداث، بين شباب يعيش في ظل أنظمة حضارة ما بعد المجتمع الصناعي، وشباب يعيش في مجتمعات ما قبل الحضارة الصناعية الأولى. فلا يزال يفصل بين شباب هذين النوعين من المجتمعات مسافات شاسعة -خصوصاً في فرص التعليم والثقافة- في درجات تطور آليات تمويل المدارس، وفي مدى مرونة أنظمة التعليم، وفي أهدافها ومناهجها، وفي التنظيم المدرسي والإدارة والتكنولوجيا، ومستويات إعداد وتدريب المعلمين، ناهيك عن مستوى معيشة المعلمين والطلاب، وفرص المشاركة في الحياة المدنية والسياسية المتاحة أمامهم.

ولا يمكن تجاهل تأثير هذه التباينات الشائعة على تحقيق التحول السوى والطبيعي إلى مرحلة الشباب، وتحقيق الاستقلال الذاتي، والكف عن الاعتماد على الآخرين، وبناء الثقة في المجتمع ومؤسساته، بين فريق من الشباب يعيش أنظمة اجتماعية واقتصادية وتعليمية متطورة، وآخر يعيش تحت ضغوط أنظمة المجتمع - والتعليم - المأزومة في العالم الثالث. وفي هذا المقام، يصبح الحديث عن التجانس بين الشباب على المستوى العالمي حديثاً مضللاً ومغلوطاً.

ويضاعف من تفاقم التحولات التي صاحبت العولمة وتعقيداتها قيام قوى عالمية جديدة من الشباب عابرة للقوميات، تشكلت من النخب الشبابية المتعلمة، والتي تتقن اللغات الأجنبية، والتي تمكنت من الدراسة والعمل في المجتمعات الغربية، أو في إطار الشركات العالمية أو القطاع التجاري المحلي المتصل بالخارج، أو العاملة في قطاع منظمات المجتمع المدني، أو في المستويات الإدارية والوظيفية العليا في الهيئات والمنظمات الدولية ذات الأساس المحلي.

كما تضم هذه القوى - في بعض الأحيان - نشطاء مواجهة العولمة من الشباب ذوي الخلفيات الاجتماعية المتميزة، ممن يحظون بفرص السفر حول العالم، وحضور اللقاءات والمنتديات الدولية المختلفة، وتشكيل قوى سياسية في إطار ثقافة عالمية للشباب. هذه القوى الشبابية العابرة للقوميات تمكنت من الاندماج الكامل مع الثقافة الغربية ومع النزعة العالمية الجديدة، وتكونت لديها تطلعات ذات سياق اجتماعي آخر، تحاول البحث في إطاره عن إشباع ملائم لطموحاتها.

نحن إذن بإزاء تفاوتات اجتماعية واسعة بين الشباب، سواء على المستويات المحلية بين شباب الريف والحضر، أو على أساس انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، أو من حيث الاندماج في الأنشطة الاقتصادية والسياسية الدولية التي صاحبت التحولات الجديدة، أو على المستوى العالمي، بين شباب يشارك بقوة في ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويحظى بفرص الحياة الاجتماعية الرغدة، تفتح أمامه أبواب المشاركة في التعليم وفي الخدمات الاجتماعية الأخرى، وفي الأنشطة الاقتصادية والسياسية، وشباب العالم الثالث المنقسم هو الآخر بين مجموعات تحظى بفرص الحياة المتاحة لشباب العالم المتقدم، ومجموعات

يفاقم من تأثيرات
العولمة على تعميق
التباين بين الشباب
بروز صفوة شبابية
متعولمة عابرة
للجنسيات، وأكثر
اندماجاً في الثقافة
الغربية، وذات
تطلعات مغايرة عن
غيرها من فئات
الشباب.

واسعة ليس بمقدورها الاستفادة من إنجازات التقدم، ومحرومة من فرص إشباع أبسط احتياجاتها الأساسية. الشباب إذن لا يشكل قطاعاً واحداً تتقاطع والحدود المحلية لمجتمعات النظام العالمي، وإنما نجد أنفسنا أمام قطاعات شبابية عديدة تتنوع بالنظر إلى متغيرات كثيرة غير المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كالعرق، واللغة القومية، والدين، والتعليم، والنوع، والسياق الاجتماعي.

والسؤال الذي يفرض نفسه بقوة الآن: كيف يمكن وضع سياسة عالمية للشباب في ظل هذه التفاوتات والتباينات الواسعة على المستويات المحلية والعالمية؟ هل ثمة إمكانية لبناء سياسة شبابية عالمية في ضوء هذه الاختلافات الواسعة والفروق العميقة بين المجتمعات؟

المعنى الوحيد
للسياسات - محلياً
وإقليمياً وعالمياً -
هو أعمال مبدأ
التحيز الإيجابي
للفئات الفقيرة
والمهمشة في جميع
المجتمعات.

في تصورنا أن أي سياسة محلية أو عالمية للشباب يتعين أن تهتم اهتماماً كبيراً بنطاق تأثير هذه السياقات المتنوعة، وأن المعنى الوحيد للسياسة الشبابية - محلياً أو عالمياً - يتمثل في أعمال مبدأ "التحيز الإيجابي" للفئات الفقيرة والمهمشة في جميع المجتمعات، وفي العالم الثالث على وجه الخصوص، وتمكينها من تحقيق المهمات الأساسية للشباب، بالانتقال إلى مرحلة الاستقلال الذاتي، وعدم الاعتماد على الآخرين اجتماعياً واقتصادياً (والتي تختلف في مضمونها وطول مدتها وصعوبات تحقيقها بين شباب القوى الاجتماعية المختلفة داخل المجتمعات وفيما بينها)، وبناء الثقة في المجتمع ومؤسساته بتهيئة خيارات أوسع أمامهم في مجالات التعليم والعمل والثقافة والمشاركة الحقيقية في بناء المجتمع.

3- مفهوم تمكين الشباب

من بين الأبعاد
المهمة لتمكين
الشباب الإعراف
بالفئات الضعيفة،
فالمرأة والشباب
والطفولة وذوي
الإحتياجات الخاصة
فواعل أصيلة في
التنمية.

نأتي الآن لتحليل معنى مصطلح التمكين "Empowerment". وقد ارتبط هذا المفهوم بالتسعينيات من القرن العشرين، وأصبح الأكثر استخداماً في سياسات وبرامج الحكومات والمنظمات غير الحكومية. ومن التعريفات التي تزداد رسوخاً في الخطاب الدولي اليوم ذلك التصور الذي يعترف بالفئات الاجتماعية الضعيفة - مثل المرأة والشباب والطفولة وذوي الاحتياجات الخاصة - كعنصر فاعل في التنمية، ويسعى إلى توسيع خيارات هذه الفئات، وتمليكهم عناصر القوة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمعرفية، وتمكينهم من التأثير في العملية التنموية.

المشاركة محصلة
نهائية لعملية
التمكين، وهي تشير
إلى مدى القدرة
على الفعل وصنع
الظروف ومقاومة
الضغوط.

معنى ذلك أن التمكين الحقيقي يفترض درجة الفاعلية والتأثير وشروط تحققهما، كما يفترض قدرة الإنسان (الشباب هنا) على تحقيق إرادته وتطلعاته على الصعيد الاجتماعي، على أساس أن السعي نحو القوة هو عنصر كامن في الفعل الاجتماعي، وهو مصدر أساسي لمقاومة التنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الضاغطة. وتتضمن آليات التمكين- بصفة عامة - بناء الوعي، بناء القدرات، بناء القاعدة المعرفية، وبناء الاتجاهات الإيجابية (اماني قنديل، 2005 : 13).

ويرتبط مفهوم التمكين في بعض التحليلات السوسيولوجية الحديثة بمفهوم تحقيق الذات أو حضور الذات Enselfment، وهو المفهوم الذي يشير إلى الوعي والمعرفة والخبرة، أو القابلية لامتلاك تلك العناصر الضرورية للمشاركة ومقاومة الضغوط الاجتماعية. إن المشاركة بهذا المعنى- كمحصلة نهائية لعملية التمكين- تشير إلى مدى القدرة على الفعل وصنع الظروف ومقاومة الضغوط، وصولاً إلى تحقيق الذات (أي الاستقلال وعدم الاعتماد على الآخرين)، وتحقيق القوة أو التمكين بإزاء الظروف ذاتها (محمود عودة، 1996:39).

ونلاحظ في هذا التعريف، وما يدور حوله من جدل على الصعيد العالمي بعامة، والغربي بخاصة، أنه يرتبط بإطار اجتماعي واقتصادي وثقافي يعيش ما يعرف بأزمة الحداثة وما بعد الحداثة، أي أزمة التقدم المادي والاجتماعي المفرط. فليس ثمة شك في أن تطلعات الشباب في العالم الغربي تنحو- بصفة أساسية- نحو تطلعات سيكولوجية غالباً تتصل بتحقيق الذات والتمكين على الصعيد الفردي السيكولوجي، وأنها ترتبط- أيضاً - في الغرب بنزعة فردية في الحياة، تتجاوز الارتباطات الأسرية والجماعية والمجتمعية وغير ذلك.

إن التركيز عند
تمكين الشباب على
توسيع خياراته
الفردية هو تركيز
محدود وقاصر؛ لأنه
يقصي أي منظور
مجتمعي للتمكين.

ولقد حاولت "سارا لونجوي" (Sara longwe, 1997) نقد هذه الرؤية باعتبار أنها تركز على أساس اقتصادي وفردية بحت، وتوجه إلى تحديد معنى تمكين الشباب على أنه توسيع خيارات الشباب وقدراته وتملكه عناصر القوة الفردية الخاصة. واتجهت إلى النظر إلى التمكين على أنه ينطوي- بالضرورة- على خلق حراك اجتماعي وتنظيمات ومؤسسات سياسية يتسنى للشباب المشاركة فيها، والتأثير على أهدافها ومسارها. فالمفهوم التقليدي للتمكين- من وجهة نظرها- يتجه إلى التركيز على

إتاحة فرص معرفة القراءة والكتابة والتعلم للشباب، وتزويده بمهارات منتجة، وتمليكه الأدوات اللازمة للبحث عن مصالحه، وتحسين أوضاعه، وتلبية احتياجاته وتطلعاته التي من شأنها تمهيد الطريق أمامه لمتابعة حياته الشخصية، والاضطلاع بمسئوليته نحو التأثير في العملية التنموية. وتؤكد "لونجوي" أن هذه النظرة إلى مفهوم التمكين محدودة وقاصرة؛ لأنها تقوم على أساس توسيع الخيارات أمام الفرد وإقصاء أى منظور مجتمعي من التعريف. أى أنها نظرة تعني بتمكين الشباب للحياة والتقدم فى إطار المجتمع القائم، وترسخ بذلك الواقع الراهن، وتعمل على إضفاء مزيد من الشرعية عليه، وتزويده بالمناعة الضرورية لاستمراره، بدلاً من المشاركة فى تحقيق تحول بنيوي اجتماعي.

**ينطوى التمكين
الأشمل على إمكانية
تغيير العلاقات
الهرمية، وتطوير
وعى الشباب،
وإقامة التنظيمات
الشبابية.**

من ناحية أخرى، فإن مفهوم التمكين - الذى تطرحه "لونجوي" - يتجه إلى إتاحة فرص الوعى أمام الشباب بقضاياهم ومشكلاتهم، والعوائق التى تحول دون إشباع حاجاتهم، وسبل تحقيق المشاركة العادلة والمنصفة فى الحياة الاجتماعية القائمة. فى هذا السياق، ينطوى التمكين على إمكانية تغيير المجتمع الأبوي القائم والعلاقات الهرمية من خلال عملية إثارة وعى الشباب وتنويره، وإتاحة فرص إقامة التنظيمات الشبابية الجماعية أمامه، والعمل الشبابي الجماعي من أجل مقاومة التوجهات والمعتقدات الأبوية التى تم تعلمها فى المدارس.

وعلى النقيض من التعليم من أجل تنمية الاعتماد على الذات self - reliance، فإن التعليم من أجل التمكين يتعين أن يتيح للشباب تعلم الجوانب التالية:

- دعم الروح الجماعية والتعاون والتفكير والعمل الجماعي مع الآخرين، بدلاً من العمل فى السياق الفردي الذى يدفع إلى التنافس مع الآخرين.
- توفير المناخ الملائم أمام الشباب لوضع النظام الاجتماعي والسياسي موضع تساؤل، وتحليل ونقد الأوضاع الراهنة، بدلاً من الاقتصار على تقديمها للشباب كمعطى قائم يفترض التسليم والوعى والفهم.
- فحص المصالح السياسية التى تتخفى وراء تفسيرات مزعومة تشدد على الحيادية والتوجهات الفنية والنفسية فى حل المشكلات الاجتماعية.

• الوعي بأن السياسات المتعلقة بالشباب (وغيره من الفئات المهمشة اجتماعياً وسياسياً) لا تحظى بإجماع سياسي، بل تواجه معارضة معلنة أحياناً، ومستترة في أحيان أخرى.

• التساؤل حول ما إذا كانت المؤسسات العامة تعمل فعلاً وفق المصلحة العامة.

• تصميم استراتيجيات لدمج الشباب في الحياة العامة، والمشاركة في الشأن السياسي وفي مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.

• وضع استراتيجيات لمواجهة المقاومة البيروقراطية المستترة للسياسات الموجهة نحو تحسين أحوال الأطفال والشباب والمرأة.

وفي دراسة عن "إعادة النظر في تحديد إطار التمكين"، تشير كارولين ميدل أنونوفو (1997) إلى أن تأكيد أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التعليمي لتمكين الشباب من مناهج وأساليب تغيير البنى الاجتماعية الحالية، وتجاوز الواقع القائم، والمشاركة في صنع نظام اجتماعي بديل، لا يعني - بأى حال من الأحوال - التقليل من أهمية التعليم باعتباره عملية نقل للمعرفة، تحتل مكانها الأساسي على مستوى الطالب الفرد، أو من أهمية البعد السيكولوجي للتمكين (الثقة بالنفس وتقدير الذات). ومن ثم، فإنه ينبغي الاهتمام بهذين الجانبين، خصوصاً في علاقتهما بالتحويلات الاجتماعية في المجتمع الأكبر. كما يجب أن يرسخ في أذهاننا أن مجاوزة الواقع القائم، وتعليمه للأطفال والشباب، لا يصدق فقط على المجتمعات، إنما يتعين - أيضاً - تناوله في سياق التغيرات الفردية والشخصية وفي مجال العلاقات الإنسانية.

في ضوء ما تقدم، يتبين أن مفهوم التمكين يشير إلى عملية - ونتائج عملية - يحصل في سياقها أعضاء المجتمع المحرومون من القوة، أو هؤلاء الأقل قوة، على فرص أوسع للحصول على مصادر معرفية ومادية تمكنهم من مقاومة التمييز الاجتماعي وثقافة الخضوع، والسعي لتغيير التنظيمات والمؤسسات الضاغطة التي تدعم التفاوت الاجتماعي وتعمل على ترسيخها. أما عن أهداف سياسات وخطط تمكين الشباب، فتتلخص فيما يلي:

• تأهيل الشباب لمقاومة ثقافة الطاعة والخضوع والسلبية والممارسات المجتمعية المرتبطة بها، والعمل على تغييرها.

**يتطلب تمكين
الشباب تجاوز
نماذج التنمية من
أعلى، التي تقصي
عموم المواطنين
والشباب - على
وجه الخصوص -
من عمليات
المشاركة في
القرارات الاجتماعية
والتنموية.**

• بناء الوعي والقدرات اللازمة لتغيير البنى والمؤسسات الاجتماعية التي تفرز وتدعم التمييز الاجتماعي في مواجهة فئة الشباب، بما في ذلك البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتنظيماتها ومؤسساتها وأنظمة التعليم والإعلام والقانون، وكذلك تجاوز نماذج "التنمية من أعلى" التي تعمل على إقصاء عموم المواطنين والشباب - على وجه الخصوص - من عمليات المشاركة في القرارات الاجتماعية والتنمية.

• توسيع فرص الحصول على المصادر المعرفية والمادية أمام الشباب

• (Carolyn Medel – Anonuevo, 1997: 83- 84)

والخلاصة، أن الهدف الأساسي من تمكين الشباب من خلال أنظمة التعليم يتمثل في تزويدهم بالقدرات والوعي والمعرفة والخبرة الضرورية لمجاوزة الواقع القائم للأفراد والعلاقات الإنسانية والبنى والمؤسسات الاجتماعية.

4- برنامج الأمم المتحدة لتمكين الشباب

غنى عن البيان، بادئ ذي بدء، أن الاهتمام بتنمية القدرات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية المتكاملة للشباب قد أضحي يمثل ولا شك مطلباً دولياً، وإحدى السمات الأساسية المميزة للسياسات والبرامج الدولية المعاصرة. فخلافاً لما كان عليه في الماضي، لم تعد المسائل المتعلقة بالنشء والشباب بمختلف أبعادها من الأمور التي تتدرج فقط ضمن الاهتمام الداخلي للدول فرادى. فقد أضحي المجتمع الدولي طرفاً أصيلاً فيما يتعلق بهذه المسائل، ينحو بالمجتمعات والدول بشدة نحو تعزيز الوعي بالوضع الدولي للشباب، والارتفاع بمستويات فهم حقوقهم وطموحاتهم، ونحو العمل الجاد الدعوب على تلبية احتياجاتهم، خاصة بعد ما تبين أن العائد من الاستثمار في تعليم النشء وتنمية الشباب أعلى من العائد في أى استثمار آخر.

ويمكن أن نرد السبب الأساسي لمثل هذا الاهتمام العالمي بقضايا الشباب إلى ما يمثله الشباب من قوة للمجتمع ككل، إذ هو شريحة اجتماعية تشغل وضعاً متميزاً في بنية المجتمع. فالشباب كفئة عمرية هم أكثر الفئات العمرية حيوية وقدرة على العمل والنشاط، ومن ثم فهي

الشباب هم أكثر
الفئات الاجتماعية
حيوية وقدرة على
العمل، ومن ثم هم
الأقدر على تحقيق
أهداف المجتمع
وتطلعاته.

الأقدر على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته.

وإزاء هذه الحقائق، فلقد كان طبيعياً أن تعني منظمة الأمم المتحدة ببذل الجهود، وتنظيم الأنشطة التي من شأنها تعزيز السياسات الوطنية الخاصة بالشباب في تكامل مع برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتعاون مع المنظمات الحكومية وغير الحكومية في هذا الشأن، ودعم مشاركة الشباب في عمليات صنع القرار على كل المستويات من أجل تفعيل دوره في التنمية الوطنية والتعاون الدولي.

ولئن كانت أغلب جهود منظومة الأمم المتحدة، طوال مسيرتها، التي جاوزت نصف قرن، قد وجهت جانباً كبيراً من اهتماماتها إلى قضايا النشء والشباب، إلا أن تركيز الانتباه حول هذه الفئة - بصفة خاصة - يعود إلى عام 1965 على وجه التحديد، حين أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة أول إعلان يتصل بالشباب تحت عنوان: "إعلان نشر مبادئ السلام والاحترام المتبادل والتفاهم بين الشعوب في صفوف الشباب". واطرد هذا الاهتمام بعد ذلك حين أصدرت الجمعية العامة قراراً في ديسمبر من سنة 1979 لتخصيص عام 1985 عاماً عالمياً للشباب.

ويشير تقرير الأمم المتحدة عن الشباب حول العالم (United Nations 2004) إلى أنه في عام 1995، وبمناسبة الاحتفال العاشر بعام الشباب العالمي، تم الاتفاق على أن تجرى جهود وأنشطة الأمم المتحدة في سياق ثقافة شبابية عالمية جديدة، تجسدت في "برنامج العمل العالمي من أجل الشباب لعام 2000 وما بعده"، والذي تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة في نفس العام. ثم صدر "إعلان لشبونة للشباب" الذي تم تبنيه في المؤتمر العالمي لوزراء الشباب (شبونة 8-12 أغسطس عام 1998)، والذي ركز على تنفيذ برنامج العمل العالمي.

ويجسد البرنامج العالمي للشباب للالتزام العميق للأمم المتحدة بالشباب والاستجابة للدعوة الدولية لوضع وتنفيذ استراتيجيات أكثر فاعلية، تسعى لتلبية احتياجات الشباب، ودعم قدراته على مواجهة تحديات الألفية الجديدة. وهذا البرنامج يسعى - أولاً وأخيراً - إلى تمكين الشباب، ودعم مشاركته في عمليات صنع القرار على كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، من أجل تفعيل دوره في التنمية الوطنية وفي

**لقد أفضت الحروب
التي نشبت بين
الدول خلال
تسعينيات القرن
الماضي إلى القضاء
على أكثر من خمسة
ملايين إنسان
أغلبهم من الشباب.**

التعاون الدولي. كما ينطوى البرنامج- من الناحية العملية- على موجّهات وإرشادات لتصميم برامج العمل الوطنية المتصلة بالشباب، وآليات متابعة وتقويم نتائج هذه السياسات.

ويشير برنامج الشباب إلى أن الأهداف الشاملة للسياسة الشبابية العالمية تتجسد في تحقيق السلام والتنمية والمشاركة. أما عن السلام، فلقد أدت الحروب التي نشبت بين الدول خلال تسعينيات القرن الماضي إلى القضاء على أكثر من خمسة ملايين إنسان، أغلبهم من الشباب. ولا تزال أعداد كبيرة من شباب العالم تعاني من هذه التراخيديا الإنسانية المؤلمة للصراعات المسلحة بين المجتمعات والدول. ومن ثم، فإن البحث عن ترتيبات مناسبة للحيلولة دون وقوع هذه الصراعات الدولية، وبناء أسس السلام، أضحى يمثل أولوية متقدمة في السياسات الدولية.

تحولت السياسة
الشبابية العالمية
بعيدا عن المفهوم
الضبابي الواسع
لمشاركة الشباب إلى
مفهوم أكثر تحديداً،
يركز على البنى
السياسية للمشاركة،
باعتبارها ركيزة
أساسية لحقوق
الإنسان

ويتضمن مشروع العمل العالمي مع الشباب بعض القضايا ذات الصلة بالسلام، والتي تؤثر تأثيراً كبيراً في الشباب، مثل: التمييز الاجتماعي، والعنف، وخسائر وأضرار ما بعد الحرب، والتكامل الاجتماعي والوطني، وتعليم السلام. وقد قام السكرتير العام للأمم المتحدة بتعيين ممثل شخصي له عن "الأطفال والصراع المسلح" ل طرح التوجهات والمبادئ الضرورية في هذا المقام.

وفيما يتعلق بالتنمية، فلقد وجه برنامج الأمم المتحدة اهتماماً كبيراً بهذا الموضوع في ضوء التحديات التي فرضتها العولمة على سياسات التنمية في المجتمع الدولي. وأغلب الموضوعات التي طرحت في قمة الألفية عام 2000 تتصل مباشرة بأولويات الشباب في هذا الصدد، بما في ذلك مسائل: التعليم، والتوظيف، والجوع، والفقر، والصحة، والتمييز ضد الفتيات، والعولمة، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، ومرض نقص المناعة الشامل.

وفي مجال مشاركة الشباب، تحولت السياسة الشبابية العالمية بعيداً عن المفهوم الضبابي الواسع لمشاركة الشباب إلى مفهوم أكثر تحديداً، يتجه إلى التركيز على بنى المشاركة السياسية، والتي تعد الركيزة الأساسية لحقوق الإنسان. وهذا الاهتمام الجديد بحقوق الإنسان- باعتبارها مصدراً أساسياً للسياسة الشبابية الجديدة - يعتمد جزئياً على قرارات مؤتمر الأمم المتحدة حول حقوق الطفل (1989)، والذي حدد بدقة ووضع كاملين

حقوق الأطفال والنشء تحت سن 18 عاماً. وكذلك ارتبط هذا الهدف بالمناقشات التي دارت في لقاء مجموعة الخبراء حول الأولويات العالمية للشباب الذي انعقد في هلسنكي في أكتوبر 2002، والذي أكد على أهمية الإشارة إلى أن تندرج فئة الشباب ضمن آليات وأساليب مراقبة حقوق الإنسان، وفي التقارير المختلفة التي تصدر حول أوضاع هذه الحقوق في العالم.

كما ظهرت مطالب أخرى للمشاركة السياسية في إطار نظام الأمم المتحدة، أهمها إقامة بنية مؤسسية مستقلة ومتميزة للسياسة الشبابية في إطار المنظمة الدولية، تتيح فرص المشاركة في إدارتها أمام منظمات المجتمع المدني الشبابية. ودعا تقرير مجموعة الخبراء حول الأولويات العالمية للشباب إلى تنمية اتجاهات مشاركة الشباب على كل المستويات. ولقد تم بالفعل وضع مشروع لتقويم آليات مشاركة الشباب في هيئات الأمم المتحدة المختلفة، وفي إطار الوفود القومية، وتقويم الأنشطة والمنجزات التي يقوم بها منتدى الشباب العالمي.

على أي حال، فلقد تم تحديد أولويات العمل مع الشباب في البرنامج العالمي من أجل الشباب في المجالات الآتية: التعليم، والتوظيف، والجوع، والفقر، والصحة، والبيئة، وسوء استخدام العقاقير، وجنوح الأحداث، والفراغ، والفتيات والنساء الصغيرات، ومشاركة الشباب في عملية اتخاذ القرار. فضلاً عن ذلك، فلقد ظهرت قضايا جديدة فرضت نفسها على أجندة السياسات الشبابية العالمية خلال لقاء قمة الألفية وغيرها من اللقاءات الدولية، مما تمخض عن إضافة خمس أولويات أخرى تبنتها لجنة الأمم المتحدة للتنمية الاجتماعية في عام 2003، وهذه الأولويات هي: العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومرض نقص المناعة المكتسب "الإيدز"، ومنع الصراعات بين الأجيال، والشباب والصراعات والنزاعات المسلحة (United Nations 2004).

وبالإضافة إلى ما تقدم، فلقد وطد القائمون على البرنامج علاقتهم مع لجنة البحوث الخاصة بعلم اجتماع الشباب التابعة للجمعية الدولية لعلم الاجتماع. وتقوم اللجنة بالتخطيط ودعم البحوث المكثفة حول قضايا الشباب. كما عقد المنتدى العالمي للشباب الخاص بمنظومة الأمم المتحدة أربعة لقاءات خلال العقد الأخير. ويعمل هذا المنتدى كقناة من قنوات

ظهرت قضايا
جديدة فرضت
نفسها على أجندة
السياسات العالمية
الشبابية خلال
قمة الألفية هي:
العولمة، وتكنولوجيا
المعلومات
والإتصالات،
ومرض نقص
المناعة المكتسب
"الإيدز"، ومنع
الصراعات بين
الأجيال

الاتصال بين منظمات الشباب غير الحكومية ومنظومة الأمم المتحدة. وهو يجمع بين شباب العالم - في إطار هذه المنظمات- لمناقشة القضايا ذات الأهمية للشباب، وتوحيد جهودهم من أجل تعضيد برنامج العمل العالمي للشباب. وقد انعقدت الجلسات الأربع للمنتدي في فيينا بالنمسا عامي 1991، 1996، وفي براجا بالبرتغال عام 1998، وفي داكار بالسنغال في عام 2001 (بوب هوبير، 2003: 105-106).

هذه هي إذن بعض المعالم الأساسية لبرنامج الأمم المتحدة للعمل مع الشباب. وفي ضوء هذه التطورات للاهتمام الدولي بالغ الأهمية بقضية الشباب، يبدو أن الرسالة الأساسية لجميع المجتمعات -ومن بينها الوطن العربي- أنه لا مجال الآن لتجاهل قضية تعليم الشباب، وأنه من الضروري البحث عن مداخل قوية وأصيلة للتعامل مع هذه القضية، وإحداث نقلة جوهرية في أنسقة التعليم في بلدان العالم العربي، تستهدف النهوض بالشباب، ووضع الشباب المتعلم كقوة فاعلة في عمليات التنمية الشاملة.

على أي حال، فإننا بعد أن عرضنا فيما تقدم للمقصود بمفهوم الشباب، ومفهوم التمكين، والسياق الدولي للسياسات الشبابية الراهنة، يهمننا الآن أن نتناول صورة تعليم الشباب في الوطن العربي في ضوء مدلولات هذه المفاهيم وفي إطار الجهود الدولية الحالية في هذا المقام.

ثانياً: واقع تعليم الشباب فى الوطن العربى وتحدياته:

السؤال الذى نطرحه فى هذا القسم من الدراسة هو :

ما صورة تعليم الشباب فى المجتمعات العربية؟ وما أهم التحديات والمشكلات المرتبطة بتطوير عمليات تمكين الشباب فى سياق المنظومة العربية للتعليم؟

عموماً، فإن الدراسات والتقارير والبيانات المتاحة حول تقييم أوضاع تعليم الشباب فى المجتمعات العربية، تؤكد تحقق طفرات ملموسة على مستوى جميع الدول العربية فى صورة نشر التعليم، وتوفير فرص متزايدة لاستيعاب النشء والشباب بمراحله الثلاث من الفئات العمرية المناظرة لتلك المراحل، وخفض معدلات التسرب، خاصة بين الفتيات. كذلك بذلت جهود لتحسين عملية التعليم ورفع كفاءة المعلمين، ومراجعة المناهج والمقررات، وتطوير الكتب الدراسية، والاستعانة بتكنولوجيا التعليم، وتحسين الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية.

ولكن يقابلنا - أيضاً - فى الإجابة عن السؤال المتعلق بتعليم الشباب حقيقة، أنه رغم هذه الإنجازات، فإنها تظل دون مستوى الطموحات، سواء فى ضوء الأهداف الرسمية المعلنة من جانب المسؤولين عن التعليم فى الدول العربية، أو فى سياق المطالب والاحتياجات الحقيقية لتكوين الشباب القادر على المشاركة فى عمليات التنمية وتحقيق التقدم الحضارى.

ويتجلى هذا القصور فى استمرار مجموعة من المشكلات التى تمثل معوقات حقيقية أمام تمكين الشباب من الناحية التعليمية، والتى لم تمتد إليها يد الإصلاح.

وسنلقى الآن إطلالة تفصيلية عميقة على صورة تعليم الشباب فى الوطن العربى فى ثلاثة أجزاء فرعية تحاول على التوالى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية التى ترتبط بتمكين الشباب من الناحية التعليمية. وهذه الأسئلة هى:

- ما مدى وحجم الفرص التعليمية المتاحة أمام الشباب؟ وما مستوى تعليم الشباب فى الوطن العربى؟
- ماذا يتعلم الشباب العربى؟ وما طبيعة وخصائص المناهج التعليمية المقدمة له فى المدارس والجامعات؟

تحققت طفرات
لملموسة فى أوضاع
تعليم الشباب
العربى: نشر
التعليم، وتوفير
فرص زيادة
الاستيعاب، وخفض
معدلات التسرب،
ورفع كفاءة
المعلمين. ورغم هذا
فالإجازات دون
الطموحات فى ضوء
الأهداف الرسمية
المعلنة، وفى سياق
متطلبات واحتياجات
تمكين الشباب القادر
على المشاركة فى
عمليات التنمية
وتحقيق التقدم
الحضارى

• كيف يتعلم الشباب العربي؟ وما طبيعة بيئات التعلم وثقافتها داخل الفصول وفي قاعات المحاضرات؟

ونعرض فيما يلي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة.

1- فرص تعليم الشباب العربي

للقوف على مدى الفرص التعليمية المتاحة أمام الشباب في الدول العربية ومشكلاتها وتحدياتها التي ما تزال تواجه الشباب في هذا المجال وتحد من مشاركته في هذه الفرص، ينبغي أن تكون هناك قاعدة معلومات تفصيلية ودقيقة عن حجم المتعلمين في كل مرحلة تعليمية موازية لأعمارهم وجنسهم، ونسب التسرب والرسوب بينهم، ومتوسط السنوات التي يقضونها بالتعليم، والفروق بين الشباب على أساس الجنس، والموقع الجغرافي (ريف، حضر) والشرائح والطبقات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة. والحقيقة، أن توافر هذه البيانات ودقتها وحدتها هي من الأهمية بمكان؛ لأنه على ضوءها يمكن تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم مشروعات تعليم الشباب، وغيره من مشروعات اجتماعية وتعليمية أخرى. ولذلك، فإن الاستفادة من هذه البيانات في تقييم الواقع، وفي وضع المؤشرات التخطيطية، وفي تحديد الوسائل، والأساليب، أمر ضروري وبدهي لا غنى عنه.

إن توافر البيانات
العلمية الدقيقة
والحدثة حول
أوضاع تعليم الشباب
ضرورة لتخطيط
ومتابعة وتقييم
مشروعات الشباب

وهنا تواجهنا عقبة جوهرية، وهي الفقر الإحصائي الشديد فيما يتعلق بفئة الشباب. فلا الإحصاءات الوطنية، ولا الإحصاءات الدولية تشير إلى واقع تعليم الشباب بصورة شاملة، إلا فيما ندر. فالتقارير والإحصاءات المحلية والدولية تستبعد فئة الشباب ولا تشملها في إحصاءاتها، وتتجه إلى الاهتمام برصد مؤشرات التعليم المتعلقة بأطفال المدارس الابتدائية، كما تعنى عناية بالغة بالإشارة إلى معدلات الأمية بين الكبار وبمعدلات مشاركة الفتيات. ولكن نادراً ما يتم الإشارة إلى أمية النشء والشباب، مع أن دراسة أوضاع الشباب التعليمية وتركيز الأضواء عليها لا يقل أهمية عن قضايا الطفولة والمرأة. ولعل الاهتمام بالطفولة والتعليم الابتدائي ينطلق من افتراض أن مشكلة الأمية قد تنتهي بصورة طبيعية مع زيادة معدلات مشاركة الأطفال في التعليم الابتدائي.

وعلى وجه الإجمال، نلمس غياباً ملحوظاً وغريباً لفئة الشباب من

نادراً ما نجد إشارة
إلى أمية النشء
والشباب مقارنة
بالإشارة إلى معدلات
الأمية بين الكبار

التقارير المحلية والدولية، ولا نجد- في الأغلب الأعم- أى استخدام وظيفي لمصطلحات النشء والشباب. ناهيك عن تجاهل البيانات المتعلقة بالعوائق التى تحول دون استثمار الفرص التعليمية أو المشاركة والاستمرار فى التعليم، وخاصة على أساس الجنس، والموقع الجغرافي (ريف، حضر) والشرائح والطبقات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة. ولا شك أن هذا الفقر الإحصائي هو أحد الجوانب المهمة الذي لا يعكس صعوبة الموضوع ومادته ، ولكن يعكس- بحسب ما يرى حامد عمار عن حق (1994: 351)- الأولوية الضئيلة التى تحظى بها هذه الأبعاد من جانب المجتمعات والحكومات والمؤسسات الأخرى، ومن بينها المؤسسات البحثية والمنظمات العربية والدولية.

من ناحية أخرى، فإنه رغم التشابه الملموس بين دول المنطقة فى أنظمتها لتعليم الشباب بشكل عام، فإن لكل منها خصوصيتها النابعة من طبيعة التكوين الاجتماعي الاقتصادي القائم بكل منها، وبالتالي خصوصية التباينات التعليمية السائدة فى كل مجتمع بين الشرائح والفئات الاجتماعية المختلفة. ومن هنا يبدو من الضروري الحذر الشديد فى التعميمات التى يمكن أن نستخلصها فى هذا الشأن.

وعلى أية حال، فإن السؤال الذى يهمنى الإجابة عنه الآن هو:

ما واقع التقدم الذى أحرزته المجتمعات العربية نحو توفير فرص التعليم اللازمة لتمكين الشباب؟

وهذا القسم من الدراسة يعرض محاولة للإجابة عن هذا السؤال من خلال تناول أربعة موضوعات تصف واقع تعليم الشباب والفرص التعليمية المتاحة له. وهذه الموضوعات هى:

- الفرص التعليمية المتاحة فى مرحلة التعليم الابتدائي .
- معرفة القراءة والكتابة وحجم الأمية بين الشباب.
- التعليم الثانوي للشباب.
- التعليم الجامعي.

وفيما يلي تحليل لكل من هذه الجوانب الأربعة.

• الفرص التعليمية المتاحة في مرحلة التعليم الابتدائي

إن الالتحاق بمرحلة
التعليم الابتدائي
وإتمام دراستها هو
الطريق الأساسي
لمعرفة القراءة
والكتابة والمدخل
الوحيد للإلتحاق
بالتعليم الثانوي.

تعد فرص التعليم التي يعبر عنها بمعدلات الالتحاق والمشاركة بالتعليم الابتدائي على قدر كبير من الأهمية فيما يتعلق بالشباب، وذلك أن الإلتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي وإتمام دراستها يعتبر الطريق الأساسي لمعرفة القراءة والكتابة، كما أنه المدخل الوحيد للإلتحاق بالتعليم الثانوي.

والواقع، أن تنشئة الطفولة ونموها الجسدي والفكري والنفسي تمثل القاعدة الأساسية في تنمية الشباب. كما أن أطفال اليوم في عمر المرحلة الابتدائية المحرومين من فرص الالتحاق بالمدارس الابتدائية يشكلون شرائح الأمية من شباب الغد، والذين قد يواجهون ظروفًا حياتية صعبة، وفرصاً ضئيلة في مجال العمل، وفي فرص الحياة بصفة عامة.

عموماً، فإن التعليم الابتدائي يقع ضمن أولويات البلدان العربية، التي تبنت جميعها برنامج تعميم التعليم الابتدائي قبل عام 2015 الذي أطلق واعتمد في دكار عام 2000، والذي حددت خطوته الأساسية منذ عام 1990 إبان الإعلان العالمي حول التربية في جومتين، ثم تأكد مضمونه في إعلان الألفية الجديدة في عام 2000.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعليم الابتدائي يعتبر أحد مكونات التعليم الأساسي الذي يتطابق في كثير من الدول العربية مع التعليم الإلزامي. أما المكون الثاني للتعليم الأساسي فهو عادة يمثل الحلقة الأولى من التعليم الثانوي (التعليم الإعدادي أو المدرسة المتوسطة).

إن المؤشر
الضروري والمقيد
في تقييم مدى التقدم
في تحقيق التعليم
الشامل هو مؤشر
معدل الالتحاق
الصافي بالتعليم
الابتدائي لأنه يبرز
حجم إستيعاب
الأطفال في السن
الرسمية للتعليم.

وعلى صعيد الدول العربية مجتمعة، التحق أكثر من خمسة ملايين طفل (من جميع الأعمار) بالصف الأول الابتدائي في العام الدراسي 2000/99، أي ما يوازي نسبة إجمالية للملتحقين بالصف الأول الابتدائي على مستوى المنطقة العربية قيمتها 91%. وكان قد بلغ المعدل الإجمالي للملتحقين من البنين 94%، بينما لم يتجاوز 88% لدى البنات. وقد تجاوز المعدل الإجمالي للملتحقين الجدد في أكثر من نصف الدول العربية (14 دولة توافرت عنها بيانات حول الموضوع) عتبة 100% (مصدر

اليونسكو للإحصاء، 2002).

رغم أن الدول
العربية أحرزت
تقدماً مطرداً في
مجالات التحاق
الأطفال بالمدارس،
إلا أنه قد لا يتيح
إمكانية تعميم التعليم
الابتدائي في جميع
البلدان العربية
بحلول عام 2015

لكن المؤشر الضروري والمفيد في تقييم مدى التقدم في تحقيق التعليم الشامل هو مؤشر معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي. ودلالة هذا المؤشر واضحة في إبراز حجم مشكلة استيعاب الأطفال في السن الرسمية الابتدائية، وتحقيق التعليم الشامل في هذه المرحلة من التعليم.

ولقد أحرزت الدول العربية تقدماً مطرداً في مجال التحاق أعداد أكبر من الأطفال بالمدارس. ومع ذلك، لا يزال هذا التقدم بطيئاً لدرجة قد لا تتيح إمكانية تعميم التعليم الابتدائي في جميع الدول العربية بحلول عام 2015.

ويبلغ معدل الالتحاق الصافي للأطفال الجدد بالتعليم الابتدائي في عام 1999، وفقاً لتقديرات منظمة اليونسكو 79%، بانخفاض قيمته عشرون نقطة نسبة مئوية عما حققته الدول المتقدمة، وثلاث نقاط نسبة مئوية عن الدول النامية.

ونتبين من تقرير التنمية البشرية لعام 2004 أن بعض الدول العربية قد أحرزت نجاحاً كبيراً في التقدم نحو إتاحة فرص كافية بدرجات ملحوظة للأطفال الجدد للالتحاق بهذا المستوى من التعليم، ولكن لا يزال أمام عدد كبير منها أشواط لبلوغ الهدف.

وتظهر البيانات أن تقدماً ملحوظاً قد تحقق بين عامي 1990-1991، و2001-2002 في كل من قطر، وتونس، وفلسطين، والجمهورية العربية السورية، والجزائر، ولبنان، ومصر. وجاوزت معدلات الالتحاق الصائبة في بعض هذه الدول 90%. كما حققت كل من المغرب والكويت تقدماً كبيراً خلال هذه الفترة، على الرغم من المعدلات المنخفضة التي بدأ بها كل منهما في أوائل التسعينيات. لكن الملاحظة الأهم تتمثل في حدوث ارتداد خلال هذه الفترة في معدلات الالتحاق الصافية، في كل من البحرين والإمارات العربية المتحدة والأردن، وعدم إحراز أى تقدم يذكر في المملكة العربية السعودية.

معنى ذلك، أن بعض الأقطار العربية، لا سيما اليمن وموريتانيا وجيبوتي لا يمكن أن تقترب من تحقيق التعليم الابتدائي الشامل إلا بعد سنوات طويلة من عام 2015 إذا استمرت وتيرة النمو فيها على معدلاتها الحالية.

جدول (1) : مدى التقدم في المعدل الصافي للالتحاق بالدول العربية بالتعليم الابتدائي

2002 – 2001 – 1991-1990

الدولة	صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي % 1990/91	2001/2002
البحرين	99	91
الكويت	49	85
قطر	89	94
الإمارات العربية المتحدة	100	81
الجمهورية العربية الليبية	96	--
عمان	69	75
السعودية	59	59
لبنان	78	90
الأردن	94	91
تونس	94	97
فلسطين	--	95
سوريا	92	98
الجزائر	63	95
مصر	84	90
المغرب	57	88
السودان	43	46
اليمن	52	67
موريتانيا	35	67
جيبوتي	31	34

المصدر : تقرير التنمية البشرية لعام 2004، 176 - 179.

وإذا كان تقرير التنمية البشرية يرصد هذه المعدلات التي تعد بعيدة كثيراً عن هدف التعليم الشامل، ومع تقدير النسبة العامة لمعدل الالتحاق الصافي الإقليمي للدول العربية بحوالي 79%، إلا أن التقرير الإقليمي الصادر عن معهد اليونسكو للإحصاء في عام 2002 يضع معدل الالتحاق الصافي في عام 2000 بنسبة 64 في المائة لمجموع الذكور والإناث، كما يشير إلى أن ثلثي الأطفال ممن هم في السن الرسمي المحدد للالتحاق بالتعليم الابتدائي في جميع الدول العربية قد التحقوا بالصف الأول خلال العام الدراسي 2000/99. ويؤكد هذا التقرير أن نسب التحاق الجدد بالتعليم الابتدائي منخفضة بنسبة عامة في البلدان العربية، طالما أن ثلث الأطفال ممن هم في سن الدراسة الابتدائية كان خارج المدرسة في هذا العام .

ومن ناحية أخرى، تنخفض احتمالات التحاق البنات - بصفة عامة - عنها لدى البنين. بيد أن بعض البلدان تتساوى فيها، أو تكاد، احتمالات الالتحاق بالتعليم الابتدائي بين الجنسين وهي: فلسطين، وتونس،

كان ثلث الأطفال
ممن هم في السن
الرسمي للالتحاق
بالتعليم الابتدائي
خارج المدرسة عام
2000

والبحرين، ولبنان، وعمّان، والأردن، والإمارات العربية المتحدة.

وسواء اتخذنا أياً من المؤشرات السابقة، تظل هناك أعداد هائلة من الأطفال والمُلمزمين ليس لهم أماكن بالمدرسة، تتراوح نسبتهم بين ثلث وخمس الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، إما لأنهم لم يتقدموا للالتحاق، أو أنه ليس لديهم أماكن لاستيعابهم.

وتشير البيانات إلى أن نسبة الرسوب على صعيد الدول العربية تبلغ 7% (9% للبنين، و6% للبنات). ويحجب هذا المعدل العربي العام فروقاً كبيرة بين الدول العربية، لأن النسب الأدنى تصل إلى 1% في الأردن، في حين تصل النسبة الأعلى (16%) في تونس. وتسجل دول المغرب العربي عموماً (الجزائر، والمغرب، وتونس)، بالإضافة إلى جيبوتي والعراق والسودان، أعلى نسب الرسوب في المنطقة العربية.

من ناحية أخرى، فلقد سجلت معظم الدول العربية معدلات بقاء واستمرار في الدراسة حتى الصف الخامس الابتدائي مرتفعة نسبياً، الأمر الذي يعني أن أعداداً قليلة من تلاميذ المدرسة الابتدائية يتسرب منها قبل الصف الخامس من اثنتي عشرة دولة عربية، كما بلغ المعدل الوسيط 93%. ويبدو أن التوقف قبل الصف الخامس الابتدائي لدى البنين أقل منه لدى البنات، إذ إن النسبة المئوية للبنات اللاتي يصلن إلى الصف الخامس الابتدائي أعلى من هذه النسبة المئوية لدى البنين (معهد اليونسكو للإحصاء، 2002: 44).

وليس ثمة شك في أن معدل التسرب الذي تبلغ نسبته حوالي 7% في الدول العربية يعتبر عاملاً خطيراً من عوامل ارتفاع نسبة الأمية بين شباب الغد، هذا فضلاً عن نسبة الرسوب التي تبلغ هي الأخرى 7% من جملة المقيدين، وربما كان ذلك - أيضاً - من عوامل التسرب من المدرسة الابتدائية.

والخلاصة، إن صورة التعليم الابتدائي في الدول العربية كثيبة ومحزنة، من حيث قدرته على استيعاب جميع الأطفال الجدد. ويشهد هذا التعليم تفاوتاً في مدى التقدم نحو هدف الألفية من حيث المعدلات الصافية للالتحاق بالتلاميذ الجدد. وليس من العسير علينا أن نتوقع أن قطاعات الأطفال المحرومين من فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي ينتمون أساساً إلى الفئات الاجتماعية الأضعف: الفقراء، وسكان المناطق الريفية

رغم أن نسبة
متوسط الرسوب
على صعيد الدول
العربية هي 7%
فقط فإنها تحجب
الفروق بين الدول
العربية، حيث
أدناها 1% واعلاها
16%.

عجزت أنظمة التعليم
العربية-بدرجات
متفاوتة- عن
توفير فرص
الالتحاق بالتعليم
الابتدائي لكافة
المواطنين والشرائح
الاجتماعية
المتفاوتة.

والنائية، ومن الفتيات على وجه الخصوص. ومن ثم، فالنتيجة التي يمكن أن ننتهي إليها في هذا المقام أن أنظمة التعليم العربية الرسمية عجزت - بدرجات متفاوتة - عن توفير فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي لكافة المواطنين والشرائح الاجتماعية ذات الأصول والمواقع والانتماءات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتباينة.

وهنا يظهر على الفور التحدي الذي يواجه التعليم العربي والمجتمعات العربية في تعميم التعليم الابتدائي، ويفرض عليها ضرورة أن يحتل خلال العشر سنوات القادمة الأولوية من ناحية النمو الكمي، هذا فضلاً عن التطوير الكيفي العام للتعليم.

الأمية في صفوف الشباب

حققت معظم المجتمعات العربية تحسناً ملموساً في مجال محو الأمية وتخفيض معدلات الأمية للنساء. ومع ذلك، ظلت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة منخفضة نسبياً في عديد من الدول العربية، وخاصة بين الفقراء والمحرومين من الشباب. ولم يتجاوز متوسط الانخفاض السنوي بين عامي 1990 و2000 (1%) من جملة الأميين خلال تلك الفترة، وهذا بطبيعة الحال معدل هزيل. وتظهر البيانات أن إجمالي مستوى الأمية بين السكان في عمر 15 سنة فأكثر بلغ في عام 2000 (49.8%). ويعادل هذا المستوى ضعف المعدل العالمي، كما أنه يتجاوز كثيراً معدل مجموعة الدول النامية، ويكاد يتطابق مع معدلات الأمية في دول إفريقيا جنوب الصحراء.

كما بلغت معدلات الأمية بين الإناث في هذه الفئة العمرية حوالي ضعف معدلات السكان الذكور في نفس الفئة العمرية. فالأمية بين الذكور بلغت في المتوسط 36.2%، بينما بلغ المتوسط الإقليمي للإناث 64.2%. وهكذا تمثل الفجوة بين الجنسين في معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة الضعف تقريباً لصالح الذكور بمعدل إقليمي يبلغ 1.7 امرأة أمية لكل رجل أمي.

ولعله من المفيد- أيضاً- أن نبرز هنا ظاهرة زيادة الأعداد المطلقة للأميين نتيجة الانخفاض المتواضع في النسب المئوية. فلقد بلغ عدد الأميين

جدول (2) : التطور في معدلات الأمية وأعداد الأميين في الوطن العربي (15 سنة فأكثر) وفي بعض المناطق الإقليمية في العالم 1990-2000

أعداد الأميين (بالمليون) 2000			أعداد الأميين (بالمليون) 1990			2000			1990			
إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	
43.162	24.310	67.473	39.282	23.118	62.400	52.2	28.3	39.9	64.2	36.2	49.8	أقطار الوطن العربي
9.661	2.857	12.518	12.686	3.833	16.519	5.7	1.9	3.8	7.9	2.7	5.4	أوروبا الوسطى والشرقية
149	73	222	383	98	480	0.6	0.3	0.4	1.7	0.5	1.1	آسيا الوسطى
132.992	53.412	186.404	160.979	71.924	232.904	19.5	7.6	13.5	27.9	12.0	19.8	شرق آسيا والباسيفيك
21.819	17.436	39.254	23.689	18.243	41.932	12.1	10.1	11.1	16.6	13.2	14.9	أمريكا اللاتينية ودول البحر الكاريبي
4.938	2.935	7.873	7.339	4.024	11.363	1.7	1.0	1.4	2.7	1.6	2.1	أمريكا الشمالية ودول غرب أوروبا
252.538	159.705	412.242	230.171	151.980	382.151	56.4	33.6	44.7	65.5	40.3	52.5	جنوب وغرب آسيا
83.385	52.595	135.980	79.687	51.693	131.380	48.0	31.1	39.7	60.5	40.7	50.8	أفريقيا جنوبي الصحراء
548.643	313.323	861.966	554.216	324.914	879.130	25.8	14.8	20.3	31.1	18.3	24.7	العالم

المصدر : Unesco Statistical Document, 2002

في الدول العربية في عمر 15 سنة فأكثر في عام 1990 (62.400) مليون أمي وأمية، وتواصل ارتفاع هذا العدد خلال التسعينيات ليصل في عام 2000 إلى حوالي 67.473 مليون أمي من الرجال والنساء. وتتوقع منظمة اليونسكو - مع استمرار الوتيرة الحالية لمحو الأمية وجهودها - أن يصل هذا العدد في عام 2015 إلى حوالي 71 مليون مواطن عربي لا يعرفون القراءة أو الكتابة (تقرير منظمة اليونسكو، الرصد العالمي للتعليم للجمع 2003/2004).

ومع التفاوت بين الأقطار العربية في نسب الأمية، ورغم ما بذل من جهود في معظم هذه المجتمعات، فإن حوالي 25% من هؤلاء يقعون في دولة واحدة هي مصر 17 مليوناً، و70% منهم من مواطني خمس دول: مصر والسودان والجزائر والمغرب واليمن. ونلاحظ ارتباط الأمية في هذه الدولة مع زيادة حجم السكان، وتمركز نسبة كبيرة منهم في المناطق الريفية.

أما بالنسبة للشباب بين سن 15 - 24 عاماً، فيمكن القول بأن أهم التحديات التي تواجه تمكين هذه الفئة في الوطن العربي، والذي يتعين إرازه بقوة هو حجم الأميين بين الشباب في هذه الفئة العمرية، والذين يقدر عددهم عام 2000 بحوالي 13.191 مليوناً من الأميين والأميات بنسبة قدرها 33.5% من مجمل أعداد الشباب العربي. ومعظم هؤلاء من النساء 64.2%، ومن القطاعات التقليدية والريفية والأحياء الفقيرة في المدن. نحن إذن بإزاء مجموعة تتكون من 13 مليون فتى وفتاة،

رغم انخفاض نسبة الأميين، فإن جهود محو الأمية لم تسفر إلا عن تخفيض أعدادهم المطلقة بحوالي 700 ألف فقط خلال عشر سنوات كاملة.

جدول (3) : التطور في معدلات الأمية وأعداد الأميين في الوطن العربي (للفئة العمرية من 15-24 سنة) وفي بعض المناطق الإقليمية في العالم 1990 – 2000

أعداد الأميين (بالمليون) 2000			أعداد الأميين (بالمليون) 1990			2000			1990			
إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	إناث	ذكور	إجمالي	
8.441	4.750	13.191	9.051	4.844	13.894	31.5	16.9	24.0	44.9	22.8	33.5	أقطار الوطن العربي
452	140	592	737	239	976	1.4	0.4	0.9	2.5	0.8	1.6	أوروبا الوسطى والشرقية
21	20	41	20	20	40	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	آسيا الوسطى
5.609	3.287	8.895	12.066	5.660	17.726	3.6	2.0	2.8	6.9	3.1	4.9	شرق آسيا والباسيفيك
2.348	2.675	5.023	3.154	3.222	6.377	4.7	5.2	5.0	7.2	7.3	7.3	أمريكا اللاتينية ودول البحر الكاريبي
166	135	301	289	217	506	0.4	0.3	0.3	0.6	0.4	0.5	أمريكا الشمالية ودول غرب أوروبا
51.058	31.916	82.974	52.997	34.243	87.239	38.8	22.5	30.3	48.8	28.9	38.4	جنوب وغرب آسيا
17.873	11.694	29.568	18.801	11.837	30.638	28.7	18.7	23.7	41.0	25.9	33.5	أفريقيا جنوب الصحراء
85.969	54.616	140.585	97.115	60.281	157.396	16.6	10.1	13.2	20.0	11.8	15.8	العالم

المصدر : Unesco Statistical Document, 2002

أخفق النظام التعليمي العربي في تمكين 13 مليون شاب من الحد الأدنى من التعليم فصاروا أميين.

أخفق النظام التعليمي في المجتمعات العربية من تمكينهم من الحد الأدنى اللازم لممارسة الحياة الإنسانية في مستوياتها الدنيا. هذه الأعداد الغفيرة من الشباب لا تمتلك المعرفة اللازمة لاستخدامها في حياتها العامة والوظيفية، ولا مهارات الحياة الأساسية التي يتم تعلمها مع القراءة والكتابة والحساب. وبالتالي، قد تواجه صعوبات بالغة في اتخاذ قرارات حياتها، ومعرفة كيفية ممارسة الأعمال التجارية والاقتصادية، والتصدي للمشكلات، والقدرة على التعامل معها. كما أن الشباب من هذه الفئة قد لا يكونوا باستطاعته تحصيل مزيد من التعليم واكتساب الخبرات والتكيف للمستجدات التي تواجهه في مراحل حياته المختلفة، أو الحصول على فرص عمل مناسبة لتوفير حياة كريمة، والاستقلال من الاعتماد على الآخرين.

وترتبط مشكلة الأمية وزيادة المطردة في حجمها المطلق - خصوصاً لدى الشباب - بعدم القدرة على الاستيعاب الكامل في المرحلة الابتدائية، إلى جانب النسب العالية للتسرب في كثير من الأقطار العربية، والتي تقدر - كما قدمنا - بحوالي 7% من مجموعة التلاميذ في الدول العربية.

وواقع، أن البيانات ذات الصلة بأوضاع الأمية في العالم العربي تؤكد أن معدلات النمو خلال عقد التسعينيات من القرن العشرين في معرفة القراءة والكتابة بين الشباب كانت معدلات متدنية نسبياً من الناحية

يستدعى تمكين
الإنسان من
المهارات اللازمة
للحياه ومن جميع
النواحي تربية من
نوع جديد، وبرامج
لمحو الأمية ذات
مضمون مختلف
يركز على حقوق
الإنسان... أكثر مما
يركز على مهارات
القراءة والكتابة
بمعانيها التقليدية.

الكمية، وبخاصة فى الدول العربية ذات الموارد المحدودة والكثافة السكانية العالية. كما أن التفاوتات بين الجنسين لا تزال قائمة فى بعض المجتمعات العربية، وخاصة فى المناطق الريفية والنائية وبين الفقراء والمهمشين. ولا شك أن هذه المشكلة إنما تعبر عن خلل كبير فى الوفاء بأولويات التنمية الإنسانية ومبادئ العدالة الاجتماعية والديمقراطية التى تتجسد فى مبدأ تكافؤ الفرص من جهة، كما تعبر - أيضاً - عن القصور فى جهود التنمية الثقافية والتعليمية الضرورية لتمكين الشباب كأحد محاور التنمية الشاملة للمجتمع.

يضاف إلى ذلك، أن أزمة هذه الفئة من الشباب - وغيرهم ممن قد تصنفهم التقارير الدولية على أنهم يقعون فى فئة (يقرأ ويكتب)، أى دون إتمام الدراسة الابتدائية، وربما غيرهم ممن أتموا دراستهم الابتدائية وما بعدها - تتعدى الأمية الأبجدية إلى الأمية الثقافية، والأمية التكنولوجية، والأمية الاقتصادية، والأمية الفنية، والأمية السياسية.. إلخ. وهذه كلها "أميات" أحدثت تغييراً فى المفهوم الجديد للإنسان المتعلم، وتمكين الإنسان من المهارات اللازمة للحياة، ومن جميع النواحي: الاقتصادية، والفنية، والثقافية، والتكنولوجية، والسياسية. وهى تستدعي - قبل كل هذا أو ذاك - تربية من نوع جديد، وجهوداً وبرامج لمحو الأمية ذات مضمون مختلف، تركز على قضايا حقوق الإنسان، والحرية، والحرمان، والقهر، والتسلط، والكتب أكثر مما تركز على مهارات القراءة والكتابة بمعانيها التقليدية (منير بشور، 1995: 72 - 73).

المطلوب إذن - من أجل تمكين كل الشباب العربي بغير تمييز - الالتفات بقوة إلى الشرائح التى تعاني من الأمية، ومضاعفة الجهود المجتمعية، وتصميم البرامج اللازمة لتعليم مهارات الحياة، والتى تتمثل فى مجموعة من الكفايات المعرفية والاجتماعية والشخصية والمعرفة العلمية، لإعدادها على أسس من القدرة والمهارة اللازمة لإدارة شؤون الحياة، والمشاركة الفعالة فى صياغة مجتمعاتها حاضراً ومستقبلاً، وتحرير طاقاتها وقدراتها المتنوعة، وتمكينها من فهم طبيعة الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتفكير فى بدائل التعامل مع حقائق هذه الحياة.

التعليم الثانوي للشباب العربي

يحتل التعليم الثانوي (بقسميه الإعدادي والثانوي) موقعاً مفصلياً حاسماً داخل النظام التعليمي، بين المرحلة الابتدائية والجامعية من حيث بنيته، وبين الطفولة والرشد من حيث نوعية طلابه. وفي جميع الدول العربية - فيما عدا الكويت وعمان - يتابع طلاب هذه المرحلة برنامجاً عاماً أو برنامجاً مهنيًا في مدارس التعليم الفني. وتعد هذه المرحلة أكثر أهمية لتمكين الشباب؛ نظراً لأنه يوفر مستوى أعلى من التعليم يؤهل للمشاركة في عالم العمل أو الانتقال إلى مرحلة التعليم العالي، والتي تعد على درجة كبيرة من الأهمية في مجال تمكين الشباب. وقد نص إطار عمل دكاك عام 2000 - والذي سبقت الإشارة إليه - على ضرورة إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة الكاملة بحلول عام 2015.

وفي الدول العربية، لا يحصل جميع الطلاب الذين يستمرون في التعليم بعد مرحلة التعليم المتوسطة (التعليم الأساسي) على فرص الالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي. إذ يحصل على فرصة الالتحاق بالتعليم الثانوي - الذي يعد للتعليم الجامعي - الطلاب الذين حققوا أعلى الدرجات في الشهادة الإعدادية، في حين يذهب الباقي إلى المدارس الفنية (الزراعية والتجارية والصناعية). وهذا الوضع يحجب عن الطلاب الفقراء فرصة الحصول على التعليم الجامعي، حيث تنخفض مستويات تحصيلهم بصفة عامة. ويدفعهم هذا الواقع التربوي إما إلى التسرب المبكر، أو الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية، ومن ثم تنخفض فرص عملهم بعد التخرج بسبب انخفاض مستوى المهارات التي حصلوا عليها، أو عدم توافرها مع احتياجات السوق. كما أن فرص التعليم الجامعي للمتخرجين في المدارس الفنية محدودة للغاية، ومكلفة بالنسبة للفقراء من الطلاب.

وعموماً، فوفقاً للتقرير الإقليمي لمعهد اليونسكو للإحصاء (2002: 45) فقد التحق أكثر من 22.5 مليون طالب بالتعليم الثانوي خلال العام الدراسي 1999-2000، أي ما يقارب 60% من الشباب ممن هم في العمر الرسمي المحدد لهذه المرحلة التعليمية، وشكلت الفتيات 47% من هذا العدد، أي أقل بقليل من 10.6 مليون طالبة. ويقل معدل

لم تتعد نسبة الشباب الذين ألتحقوا بالتعليم الثانوي 60% ممن هم في العمر الرسمي لهذه المرحلة ويقل معدل القيد الإجمالي للفتيات عن الفتيان بحوالي 5% في عام 1999-2000.

القيد الإجمالي للفتيات عن معدل البنين بما قيمته 5 نقاط نسبة مئوية (وفقاً لتقديرات تقرير التنمية الإنسانية العربي 2002، فإن نسبة الطلاب الذين التحقوا بالتعليم الثانوي لا تتجاوز 54%).

ومن منظور تمكين الشباب، فإن هذه المؤشرات تعكس تديناً شديداً في فرص التعليم الثانوي المتاحة أمام الشباب، إذ يعجز عن الحصول على هذه الفرصة (40%)، أو ربما أكثر من الطلاب في سن هذه المرحلة. وليس من المعقول تمكين الشباب لتحمل أعباء المستقبل - الشخصية والاجتماعية - بتعليم ينتهي بالنسبة لفريق كبير من أطفالنا وشبابنا عند المرحلة الابتدائية أو المتوسطة (الإعدادية) باعتبارها نهاية التعليم الأساسي.

وأياً ما كان الأمر، فإن التعليم الثانوي العام في الدول العربية يطغى على سائر أنواع التعليم الثانوي الفني، حيث يبلغ عدد المسجلين في هذا النوع من التعليم حوالي 10% من مجموع طلاب التعليم الثانوي بكل أنواعه.

وفي سياق ما جرى بالمجتمعات العربية خلال السنوات الأخيرة من التحرك نحو نزع النفوذ من الدولة في مجال التعليم، وجعله مشاعاً في اقتصاديات السوق الحر، وتبنى سياسات ترمي إلى نمو التعليم الخاص، فقد تزايدت المدارس الثانوية التي تتبع القطاع الخاص، مع ارتباط هذا النوع من التعليم بالفئات الاجتماعية الميسورة. ويحتل التعليم الثانوي الخاص موقعاً مهماً في لبنان 53%، وفي الإمارات العربية المتحدة 32%، وفي الكويت 27%، وفي الأردن 16%، والبحرين 13%، وفي مصر 10%.

وتفاوتت معدلات الالتحاق الإجمالية بالتعليم الثانوي بين الدول العربية، ويصل التفاوت بين أقل معدلات القيد الإجمالي (جيبوتي، أقل من 15%)، وأعلىها (البحرين، 102%) إلى 87 نقطة نسبة مئوية. وبالإضافة إلى جيبوتي، هناك أربعة بلدان أخرى تعاني من انخفاض واضح في معدل القيد الإجمالي وهي: موريتانيا (18%)، والسودان (29%)، والعراق (38%)، والمغرب (39%). أما في المجتمعات العربية الأخرى فتتخطى نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي نسبة 50%.

إن مؤشرات أعداد
الملتحقين بالتعليم
الثانوي ممن هم
في العمر الرسمي
للمرحلة، والتفاوت
بين معدلات قيد
البنين والبنات
تعكس من منظور
تمكين الشباب تديناً
شديداً في فرص
التعليم الثانوي
المتاحة أمام الشباب
العربي.

جدول (4) : نسب الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي

(قسميه الإحصائي والثانوي) لعام 1998 - 1999

الدولة	نسبة الانتقال (%)		
	إجمالي	ذكور	إناث
الجزائر	66	62	71
البحرين	98	97	100
الأردن	97	97	97
المغرب	81	--	--
عمان	95	93	97
فلسطين المحتلة	96	95	97
السودان	81	86	76
تونس	68	67	70
الإمارات العربية المتحدة	96	95	97

المصدر : معهد اليونسكو للإحصاء، التقرير الإقليمي العربي، 46.

وتشير بيانات معهد اليونسكو للإحصاء إلى أن التعليم الثانوي لا يزال - بشكل عام - أقل انتشاراً من التعليم الابتدائي، حيث نجد فروقاً كبيرة واضحة بين نسبة القيد الإجمالي في المرحلتين، الأمر الذي يشير إلى معدلات انتقال ضعيفة، خصوصاً في موريتانيا، والسودان، وجيبوتي، وبنسبة أقل في الجزائر، وتونس، والكويت، والمغرب. على أننا نجد تكافؤاً بين معدلات القيد الإجمالي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في كل من السعودية والبحرين، مما يشير إلى مشاركة متماثلة في المرحلتين. كما

جدول (5) : معدلات القيد الصافية في التعليم الثانوي 1999 - 2000

الدولة	نسبة الانتقال (%)			التباين (الذ)
	إجمالي	ذكور	إناث	
الجزائر	59	57	60	1.05
البحرين	82	77	87	1.13
مصر	79	81	77	0.95
العراق	33	40	26	0.66
الأردن	76	73	78	1.07
المغرب	30	33	27	0.83
عمان	59	58	59	1.01
فلسطين المحتلة	77	75	79	1.06
تونس	68	66	70	1.06
الإمارات العربية المتحدة	67	63	72	1.14
وسيط	68	65	71	1.06

المصدر : معهد اليونسكو للإحصاء، التقرير الإقليمي العربي، 46.

أن ثمة تكافؤاً بين نسب انتقال كل من البنات والبنين إلى التعليم الثانوي.

أما عن معدلات القيد الصافية بالتعليم الثانوي، فتصل في عشر دول (توافرت عنها البيانات حول هذا الموضوع خلال العام الدراسي 2000/1999) إلى 68%. ومع استثناء معدلات القيد الصافية المتدنية نسبياً في كل من المغرب والعراق (حوالي 30%)، تصل هذه المعدلات في الدول العربية إلى 60% فأكثر، ونجد- على سبيل المثال- أنها تصل في البحرين إلى 82% ممن هم في سن الدراسة الثانوية.

ويلاحظ- بصفة عامة- أن نسب القيد الصافية لدى البنات أعلى منها عند البنين، الأمر الذي يعني أن مشاركة الإناث في الدراسة الثانوية- في السن الدراسي الرسمي- أعلى من مشاركة الذكور. على أن نسبة قيد البنات في العمر الرسمي تقل عن نسبة قيد البنين في كل من العراق والمغرب ومصر.

وتصل نسبة الرسوب في التعليم الثانوي- بشكل عام- إلى 7% في معظم الدول العربية. وهناك بعض الدول التي ترتفع فيها معدلات الرسوب، مثل دول المغرب العربي: الجزائر 22%، وتونس 18%، والمغرب 17%، وفي العراق 27%، في حين تصل هذه المعدلات إلى 1% في الأردن، و2% في فلسطين المحتلة، أما في البلدان العربية الأخرى فتتراوح نسب الرسوب فيها بين 6% و10%.

ومع أن البيانات المتاحة تشير إلى أن النسب المئوية للرسوب لدى الفتيات أدنى من نسب رسوب البنين، إلا أن تحقيق التكافؤ في معدلات الالتحاق والاستمرار في الدراسة الثانوية وإتمامها بين البنين والبنات في الدول العربية لا يزال أمراً بعيد المنال. كما أن نسبة الحاصلات على التعليم الثانوي بين الإناث من سكان الوطن العربي في سن 15 فأكثر لا تزيد على 11% (الأمم المتحدة، 1995: 83).

واستناداً إلى معدلات التقدم بين عامي 1990 و 2000 في تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، فإن تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع 2003 / 2004 يصنف الدول العربية من حيث فرص تحقق هذا الهدف على النحو التالي:

رغم أن نسبة الرسوب في التعليم الثانوي في معظم الدول العربية تبلغ 7% إلا أنها تصل إلى أكثر من ضعف هذا المتوسط في المغرب وثلاثة أضعاف في الجزائر وأربعة أضعاف العراق

وفقاً لدراسة لليونسكو فإن خمس عربية دول فقط هي التي حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، وأن التفاوت بين الجنسين سيظل قائماً في بعض الدول حتى بعد عام 2015.

شكل (1) : التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي
توقعات تحقيق الهدف في البلدان العربية بحلول عام 2005، 2015 استناداً إلى التوجهات السابقة 1990 – 2000
(تعتبر البلدان التي يتراوح مؤشر التكافؤ فيها بين 0.97 (0.97) و1.03 أنها حققت التكافؤ).

عدد الدول	التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي					التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي
	قد لا يتحقق بحلول عام 2015	من المرجح أن يتحقق عام 2015	من المرجح أن يتحقق عام 2005	تحقق عام 2000		
(5)	البحرين، الإمارات العربية المتحدة (2)	قطر (1)		الأردن، الكويت (2)	تحقق عام 2000	
(6)	المغرب، تونس (2)	المملكة العربية السعودية (1)	مصر، موريتانيا (2)	عمان (1)	من المرجح أن يتحقق عام 2005	
(3)	الجزائر (1)		السودان، الجمهورية العربية السورية (2)		من المرجح أن يتحقق عام 2015	
(2)	جيبوتي، العراق (2)				قد لا يتحقق بحلول عام 2015	
(16)	(7)	(2)	(4)	(3)	عدد البلدان	

المصدر: منظمة اليونسكو، ملخص الرصد العالمي للتعليم للجميع، 2003/2004، 8.

ووفقاً للدراسة التي قامت بها منظمة اليونسكو حول إمكانية تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، فإن خمس دول فقط قد حققت هذا الهدف، أو قدرة على إنجازه بحلول عام 2005، وهذه الدول هي: الأردن، والكويت، وعمان، ومصر، وموريتانيا. وهناك دولتان ليس بإمكانهما تحقيق الهدف في عام 2005، ولكن قد يمكنهما تحقيقه بحلول عام 2015. بيد أن سبع دول عربية قد لا تحقق التكافؤ بين الجنسين إما في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الثانوية وحدها، أو في المرحلتين معاً مع حلول عام 2015. والمحصلة النهائية لهذه النتائج أن التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي سوف يظل قائماً في بعض البلاد العربية حتى بعد عام 2015.

والخلاصة، إن الحالة التعليمية للأجيال الصغيرة من البنات، رغم أنها في تحسن، وإن كان بطيئاً، في معظم الدول العربية من حيث النمو المطرد في معدلات الالتحاق والقيد بالمرحلة الابتدائية والثانوية، فإن قطاعاً من البنات - نتوقع أن أغلبهن من البيئات الصحراوية والريفية والأحياء الفقيرة في المدن - لم يتأثر بهذا التوسع الذي طرأ على تعليم الفتيات خلال سنوات التسعينيات من القرن الماضي. فلا يزال تعليم البنات في حاجة إلى مزيد من الإحكام والتخطيط؛ لكي نحقق مبدأً تمكين جميع الشباب من الجنسين. ولا تزال هناك أعداد من البنات ليس لهن مكان

لم تستفد البنات في البيئات الصحراوية والريفية والأحياء الفقيرة في المدن من التوسع في تعليم البنات مقارنة بالبيئات الأخرى خلال التسعينيات من القرن الماضي.

جدول (6) : نسبة التعليم الفني إلى التعليم الثانوي (%) في الدول العربية
1980/1981 – 1994/1995

الدولة	نسبة التعليم الفني	
	1994/1995	1980/1981
الأردن	24.27	5.26
الإمارات	1.41	1.30
البحرين	12.69	10.59
الجزائر	5.52	1.41
السعودية	2.34	1.46
السودان	4.04	4.05
العراق	11.38	5.51
الكويت	0.69	0.23
المغرب	1.44	1.27
اليمن	--	7.45
تونس	2.16	27.34
سوريا	9.36	4.33
عمان	1.41	6.04
قطر	1.78	2.77
ليبيا	38.18	5.40
مصر	32.34	21.64
موريتانيا	2.46	4.54

المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002.

في مرحلة التعليم الابتدائي، مما يتطلب جهوداً ضخمة من أجل تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

أما عن التعليم الثانوي الفني، فإن البيانات المتوافرة تشير - كما قدمنا - إلى تدني أعداد المنتسبين إليه مقارنة بالتعليم الثانوي العام.

ويلاحظ أن التعليم الفني يظهر - بصورة واضحة - في الدول المصدرة لليد العاملة، في حين نجد نمواً ضعيفاً ومتراجعاً أحياناً في معظم دول الخليج النفطية.

والواقع، إن المدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية الفنية هما مدرستان مستقلتان تماماً، ومختلفتان من حيث المضمون المعرفي والثقافي، وصيغ نقل هذا المضمون إلى التلاميذ، ومن حيث أهدافهما فهما مرصودتان لطبقتين اجتماعيتين متناقضتين: فئة الفقراء، وفئة الأغنياء، وتعدان التلاميذ لنوعين متناقضين من العمل: يتخرج في الأولى النخبة

يعيد تشجيع
التعليم الثانوي
في البلاد العربية،
بين عام وفني،
إنتاج التمايزات
الاجتماعية

البيروقراطية والفنية، بينما يتخرج العمال فى الثانية. والمشكلة هنا تتعلق بالوظيفة الانتقائية التى تتسبب فيها ظاهرة تشعب التعليم إلى عملي ونظري، وعلمي وأدبي.

وهكذا، تشهد المنظومة التربوية فى الوطن العربي حدوث تفاوت صارخ فى توزيع خدمات التعليم الثانوي، وتهميش قطاعات واسعة من الفقراء علمياً وتعليمياً، سواء فى صورة انعدام العدالة التربوية داخل نظام التعليم الرسمي، وعدم توفير الفرص الكافية لجميع الطلاب الذين أتموا تعليمهم الأساسي للاحاق بالمدارس الثانوية، أو فى صورة تقسيم النظام التعليم الراهن للمواطنين إلى فئات تتعلم فى أنماط من المدارس المتباينة الأهداف والمستوى والثقافة والإمكانات والتجهيزات. ومن هنا، يظهر على الفور التحدي الذى يواجه التعليم العربي والمجتمعات العربية، ويتلخص فيما يمكن أن تنتجه هذه التشكيلة الواسعة من المدارس تباين رهيب فى ثقافات ومفاهيم وتصورات المواطنين من ذوي الأصول والمواقع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وفرص التوظف المفتوحة أمامهم، وما يحمله كل ذلك من تهديد التماسك والولاء المشترك فى مقومات الثقافة والأوضاع الاجتماعية داخل الوطن الواحد.

التعليم العالي / الجامعي

شهد التعليم الجامعي والعالي نمواً كمياً مطرداً خلال العقد الماضي، حيث تزايدت أعداد الطلاب المقيدين بهذا النوع من التعليم من حوالي 2.5 مليون خلال منتصف تسعينيات القرن الماضي إلى 5 ملايين طالب وطالبة فى العام الجامعي 1999-2000 (معهد اليونسكو للإحصاء، 2002: 50)، ومثلت الطالبات أكثر من مليوني طالبة، أى حوالي 40% من أعداد الملتحقين. وبلغ متوسط عدد طلاب التعليم العالي لكل مئة ألف مواطن فى الدول العربية فى عام 2002/2001 (1997)، فى حين أنه كان فى كوريا خلال نفس العام (6617).

لا تتجاوز نسبة القيد
الإجمالى للملتحقين
بالتعليم الجامعي
العربي 22%
للذكور، و17%
للإناث من مجمل
الفئة العمرية 18 -
24 سنة.

والحقيقة، أن التعليم العالي/الجامعي فى الوطن العربي لا يزال نخبياً للصفوة الاجتماعية المتميزة. فمن الناحية الكمية- ورغم الجهود المبذولة التى تمت فى التوسع فى هذا المستوى التعليمي، والتحسن الملحوظ فى زيادة أعداد الملتحقين به- فما زالت نسبة القيد الإجمالى

جدول (7) : معدلات القيد الإجمالية للفئة المناظرة من السكان (18-24 سنة) بالتعليم العالي / الجامعي
1980 - 2000 (%)

الدولة	1980	2000
الجزائر	6	15
مصر	16	39
العراق	9	14
الأردن	13	29
الكويت	11	21
لبنان	30	42
ليبيا	8	49
موريتانيا	--	4
المغرب	6	10
عمان	--	8
السعودية	7	22
السودان	2	7
سوريا	17	6
تونس	5	22
الإمارت	3	12
اليمن	--	11

المصدر: World Bank, World Development Indicators, 2003, 80- 82.

للملتحقين بهذا التعليم على مستوى المنطقة العربية كلها لا تتجاوز 39% (22% للذكور، و17% للإناث) من مجمل الفئة العمرية المقابلة لهذا التعليم (18-24 سنة).

وتختلف هذه النسب من بلد عربي إلى آخر، حيث تصل أعلى نسب الالتحاق إلى 49% في ليبيا، و42% في لبنان، لكنها تنخفض إلى 4% في موريتانيا، و6% في سوريا، و7% في السودان. وهذه النسب ضئيلة جداً إذا ما قورنت باليابان أو الدول المتقدمة الأخرى التي تتجاوز معدلات الالتحاق بها 60% من مجموع شبابها الذين هم في سن هذا التعليم.

وعلى أي حال، فإن عجز التعليم الجامعي في الدول العربية عن تمكين الشباب العربي من الناحية التعليمية في المستوى الجامعي لا يعود فقط إلى مشكلة تدني نسب الاستيعاب، ومعدلات النمو المنخفضة في أعداد الملتحقين، بل إن المؤشرات الكمية توضح سوء توزيع الطلاب بين الكليات العلمية العملية والنظرية. فنسبة الطلاب الذين يدرسون العلوم الطبيعية والتطبيقية إلى إجمالي أعداد الملتحقين لم تتجاوز 29% في جميع الدول العربية خلال عام 1996 مقارنة بنسبة 35% في عام 1991. وبين عامي 1991 و1996 التحق بالجامعات العربية 745 ألف طالب وطالبة، انضم منهم 13% فقط إلى أقسام وكليات العلوم الطبيعية

يعانى التعليم
الجامعي في
البلاد العربية من
انخفاض نسب
الاستيعاب ومعدلات
الالتحاق وسوء
توزيع الطلاب بين
التخصصات العلمية
والنظرية.

والهندسية، في حين تخصص 87% منهم في الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وتحظى مجالات التربية، والدراسات الإسلامية، والقانون، وميادين المعرفة الاجتماعية الأخرى بالنصيب الأوفر من اهتمام الطلاب والجامعات أيضاً (Subhi Qasem, 1998, 23).

ويبدو أن ضعف مستويات النمو الاقتصادي وانخفاض القدرة على تمويل التعليم في معظم البلدان العربية جعلها تجنح نحو الحل الأسهل، وهو التوسع في مجالات الفروع الأدبية والاجتماعية بسرعة أكبر مما يقتضيه التوسع في المجالات والتخصصات العلمية والتكنولوجية التي تتطلب تمويلاً أكبر. كما ترتبط مسألة عجز الحكومات العربية عن تمويل التعليم بتدهور مستويات التدريس الجامعي نتيجة لازدحام المدرجات الجامعية، ونقص المكتبات والمراجع العلمية والمختبرات، والزيادة المستمرة في حجم الطلاب في هذا المستوى من التعليم. ومن ثم، أصبحت قدرة الجامعات العربية على إعداد مزيد من العمالة الماهرة التي تتطلبها عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية هزيلة إلى حد بعيد. ومحصلة هذه السياسات زيادة معدلات البطالة في صفوف خريجي الجامعات، خصوصاً بين خريجي هذه التخصصات النظرية والاجتماعية، عنها بين الشباب من الحاصلين على مستويات التعليم الأدنى (الأمم المتحدة، 1995 : 82).

ينحدر معظم طلاب الدراسات الإنسانية والاجتماعية من الفئات الأقل دخلاً، في حين ينحدر معظم طلاب كليات الطب والهندسة والتكنولوجيا من الأصول الطبقيّة الوسطى والعليا.

ومع أنه لا توجد دراسات كافية تبحث في المنشأ الاجتماعي لطلاب التخصصات المختلفة بالجامعات العربية، إلا أن النظرة الدقيقة تشير إلى وجود علاقة بين خلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية ونوعية الدراسة بمستوياتها وتخصصاتها ودرجاتها المختلفة. ومن المتوقع أن نجد طلاب الدراسات الإنسانية والاجتماعية في أغلبهم من المنحدرين من الفئات الاجتماعية الأقل دخلاً والأكثر وهناً من المنظور الاجتماعي الاقتصادي. في حين نجد طلاب كليات الطب والهندسة والتكنولوجيا- الذين أتاحت لهم ظروفهم الاجتماعية والأسرية والتعليمية الحصول على درجات مرتفعة في شهادة الثانوية العامة، وبالتالي إمكانية الالتحاق بهذه التخصصات والكليات- ينتمون في الغالب إلى المدن، وينحدرون من الأصول الطبقيّة الوسطى أو العليا وربما- في حالات استثنائية نادرة- ينحدرون من الفئات الدنيا من قاطني المدن .

وتتفاوت نسبة الطالبات بين المجتمعات العربية، فترتفع حصة الإناث

في القيد بهذا المستوى من التعليم، إذ تصل فوق المتوسط الإقليمي في بعض الدول، فتصل إلى 72% في قطر، و70% في الإمارات العربية المتحدة، و57%، و56% في الكويت والبحرين على التوالي. وتحصل دول الخليج الغنية بالنفط على حصص مرتفعة للإناث في معدلات القيد فيما بعد الدراسة الثانوية. إذ تبلغ في المتوسط 60% من جميع الطلاب. ويأتي ترتيب تونس والجزائر وليبيا والمغرب بعدها، حيث تصل حصة قيد الإناث بها إلى ما يقارب 42%، تليها الأردن والجمهورية العربية السورية والعراق ولبنان ومصر التي تتعادل تقريباً مع مستوى المتوسط الإقليمي، وهو 40%. أما أقل البلدان العربية نمواً في هذا الجانب، فتتمثل في أديها دخلاً وهي جزر القمر وجيبوتي وموريتانيا وفلسطين والصومال والسودان واليمن، وتقع جميعها تحت المتوسط الإقليمي، إذ تبلغ نسبة الإناث حوالي 27% من جميع الطلاب في التعليم العالي .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الارتفاع الكبير في نسبة الإناث في التعليم العالي، والتي تتجاوز أحياناً نسبة الذكور في دول الخليج على وجه الخصوص، قد تفسر بمستويات الثروة التي تمتلكها هذه المجتمعات، فضلاً عن القيود الشديدة المفروضة على المشاركة النشطة للمرأة في مجال الاقتصاد والحرية الاجتماعية، مما يجعل من التعليم فرصة ومجالاً أساسياً متاحاً أمام الأسرة لتحقيق النمو الشخصي والاجتماعي للفتيات (الأمم المتحدة، 1995: 77).

لكن نسبة الإناث الحاصلات على شهادة جامعية لا تتعدى 5% من جميع النساء العربيات، مقارنة بنسبة 8% تقريباً لنظرائهن من الذكور. كما أن الفجوة بين الجنسين في التحصيل التعليمي، أي في الاستمرار في التعليم والتخرج في الجامعة، فيما بعد المرحلة الثانوية لا تزال متسعة في الوطن العربي بمعدل 50 فتاة لكل 100 من البنين الحاصلين على شهادة جامعية، مما يجعل حصة المرأة من العدد الكلي لخريجي الجامعات حوالي 33% تقريباً. وأصغر فجوة بين الجنسين في التحصيل الجامعي توجد في بلدان الخليج (81 من الإناث لكل 100) من الذكور مع استثناء المملكة العربية السعودية (40 : 2004 United Nations).

وتعكس التخصصات الجامعية للمرأة في المنطقة العربية تحيزات ثقافية، خصوصاً فيما يتعلق بدورها الاجتماعي المتوقع. ونجد هنا اتجاهاً

تنخفض نسبة الشباب العربي الحاصل على مؤهلات جامعية مقارنة بالمعدلات العالمية ونسبة الإناث منهم لا تتعدى 5% فقط مقارنة بنسبة 8% لنظرائهن من الذكور.

تتبع التخصصات
الجامعية للمرأة في
المنطقة العربية
تحيزات ثقافية، حيث
تلتحق النسبة الأكبر
من الفتيات بميادين
التربية والفنون
والعلوم الإنسانية
والتربية وعلوم
الاقتصاد المنزلي،
أما تمثيلهن في
ميادين العلوم
الطبيعية والهندسة
وعلوم الكمبيوتر
والعلوم الطبية فلا
يزال منخفضاً.

لغالبية الفتيات في ميادين التربية والفنون والعلوم الإنسانية والتمريض وعلوم الاقتصاد المنزلي، أما تمثيل الفتيات في ميادين العلوم الطبيعية والهندسة وعلوم الكمبيوتر والعلوم الطبية، فلا يزال منخفضاً بصفة عامة في المجتمعات العربية. ويتضح من فحص معدلات القيد خلال التسعينيات من القرن الماضي أن نسبة 23% في المتوسط من مجموع الطالبات المقيّدات في التعليم الجامعي تمثلت في ميادين العلوم الطبيعية، في حين كانت نسبة الذكور خلال هذه الفترة 61% (الأمم المتحدة، 1995: 78-79).

والخلاصة، أنه في ضوء الأرقام والمعدلات المرتبطة بالتعليم الجامعي ومؤشراته في الوطن العربي، يتبين لنا أن هذا المستوى من التعليم ينتج قلة من الشباب الذين أتحت لهم فرصة تمكينهم من التعليم الجامعي، في حين أنه يترك أعداداً كبيرة من الشباب غير المؤهل تأهيلاً مناسباً لممارسة الحياة الشخصية والاجتماعية والمشاركة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتهم.

وإذا كان التعليم الجامعي نخبياً في مستوى الدرجات الجامعية الأولى، فإنه أكثر نخبياً من حيث فرص التعليم المتاحة أمام الشباب في الدراسات العليا. فلقد تطورت أعداد الطلاب المقيدين لدرجة الماجستير من 97.000 طالب وطالبة في عام 1991 إلى 118.000 في عام 1996، بمعدل نمو قيمته 4% سنوياً. في حين كانت أعداد المسجلين لدرجة الدكتوراه في عام 1991 حوالي 30.000 طالب وطالبة، ووصلت أعدادهم في عام 1996 إلى 43.300 طالب وطالبة، بمعدل نمو قيمته 9% سنوياً.

وبلغت أعداد الطلاب الذين حصلوا على درجة الماجستير من بين الطلاب المسجلين لها في عام 1996 حوالي 20.000 طالب وطالبة مقارنة بحوالي 12.600 طالب وطالبة في عام 1991، بمعدل نمو قدره 59% سنوياً. وبالنسبة للخريجين في درجة الدكتوراه، فلقد تزايدت أعدادهم من (4.300) طالب وطالبة في عام 1991 إلى 7.100 في عام 1996 بمعدل نمو قدره 13% سنوياً خلال تلك الفترة

(Subhi Qasem, 1998 : 28 - 30).

وتبين هذه الأعداد المنخفضة لطلاب الدراسات العليا بالوطن العربي،

ومعدلات النمو المتدنية في المستويات العلمية المتقدمة في هذه الأعداد أن التعليم الجامعي ينتج قلة من الشباب الذين أتيحت لهم فرصة تمكينهم في هذا المستوى المتقدم من التعليم، والذين قد يشاركون - بفاعلية - في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، في حين أنه يترك أعداداً كبيرة من الخريجين غير المؤهلين تأهيلاً مناسباً لممارسة الحياة الشخصية والاجتماعية والمشاركة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتهم .

ولا يجوز للتحليل أن ينتهي في قضية الشباب والتعليم الجامعي من غير أن نشير إلى موقف الدول العربية وجامعاتها من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعاصرة، التي تعد في عالم اليوم أكثر الأدوات أهمية وإلحاحاً في مجال تمكين الشباب. وفي هذا السياق، نجد أن هذه التكنولوجيا بالنسبة للجماعة البحثية في الوطن العربي قد أصبحت أداة أساسية، وعلى الأخص بالنسبة للبحث عن المعلومات العلمية. إضافة إلى ذلك، يتم إنشاء المؤسسات والمعاهد المتخصصة في مجال المعلوماتية. وفي بعض الحالات تشارك الجامعات في الإشراف على توزيع ونشر المعرفة العلمية على المستوى القومي. وفي المملكة العربية السعودية - على سبيل المثال - فإن جامعة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية تشرف على إدخال الاتصال بالإنترنت هناك، وقد وصل عدد المشتركين في خدمة الإنترنت في نهاية عام 1999 إلى 85.000 مشترك.

وفي مصر، تقوم أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بتسهيل الوصول إلى المواد العلمية في المكتبات، وكذلك بيانات وبراءات الاختراع. وتقوم شبكة الجامعات المصرية بالعمل على تنسيق الاتصال بالإنترنت في مصر عن طريق كونها تمثل مصر في هذا المجال. ويقوم مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بالإشراف على إدخال خدمات الإنترنت. وقد قام معهد بحوث الإلكترونيات ومدينة مبارك للعلوم والتكنولوجيا بإنشاء أقسام خاصة بالمعلوماتية والاتصالات. وهناك أمثلة مشابهة في كل من الجزائر والمغرب وتونس.

**تتصل جميع
الجامعات العربية
بالإنترنت رغم عدم
وجود شبكة رئيسية
عربية.**

ويقوم اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق بين المعاهد العربية فيما يتعلق بالتعليم الجامعي. وتتصل جميع الجامعات العربية بالإنترنت على الرغم من عدم وجود شبكة رئيسية عربية. وفي بعض الدول يتم ربط الجامعات في شبكة واحدة. وفي مصر - على سبيل المثال - قام مشروع

ربط شبكة الجامعات المصرية بالإضافة إلى جامعة الأزهر والجامعة الأمريكية، رغم عدم تحقق نتائج هذا المشروع حتى الآن. ونظراً لأن تونس والكويت ومصر كانت في مقدمة الدول العربية في الاتصال بالإنترنت، فقد تراكت لديها خبرة أكثر في استخدام هذه التقنية في سياق الجامعات العربية. ومع ذلك، فقد شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة ولبنان تزايداً حاداً في حوض هذا المضمار. وتوجد في جامعات كثيرة أقسام مستقلة لهندسة الحاسبات وعلوم الحاسبات. وفي بعض الحالات تم إنشاء كليات للمعلومات وعلوم الحاسب الآلي .

إن انتشار تكنولوجيا الحاسبات في الدول مازال ضعيفاً. ورغم التفاوت بين البلدان العربية، فإن الإقليم العربي لا يزال أقل أقاليم العالم مواكبة لتكنولوجيا الاتصالات والحصول على المعلومات.

على أننا يجب أن نتوقف هنا قليلاً لكي نشير إلى حقيقتين أساسيتين في هذا المقام: أولاًهما هي أن انتشار تكنولوجيا الحاسبات في الدول العربية ما زال ضعيفاً، مع التفاوت بين الدول العربية في هذا المجال، فإنها تعتبر من أقل مناطق العالم مواكبة لتكنولوجيا الاتصالات والحصول على المعلومات ، خصوصاً بالأساليب والوسائل التكنولوجية الحديثة. وتشير أغلب التقارير الدولية إلى وجود فجوة واسعة بين الدول العربية في هذا الشأن ومتوسط دول العالم ، ناهيك عن الفجوة مع الدول المتقدمة (منظمة

اليونسكو، 1999 : 204) .

أما الحقيقة الثانية - التي يجدر الإشارة إليها هنا - فهي أن تمكين الشباب في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يرتبط بشدة - بفرص التعليم المتاحة أمامه في التعليم الجامعي، وبوجه أخص في المجالات العلمية الأكثر اتصالاً بهذه التكنولوجيا. معنى ذلك، أن أعداداً كبيرة من الشباب الذي لم يحصل على فرصة التعليم الجامعي، أو من الذين يتجهون إلى التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية الفقيرة في هذه المجالات لا يستفيدون من هذه التكنولوجيا المتقدمة، والتي تعد أساسية اليوم في مجال تمكين الشباب وتنمية اتجاهاتهم نحو الاعتماد على الذات، والثقة بالنفس واكتساب مهارات مناسبة للعصر الرقمي الذي نعيش فيه .

رغم التقدم الملحوظ في تطوير وتدعيم التعليم العالي.. فلا تزال ديمقراطية التعليم الجامعي ضعيفة لأسباب عديدة، منها التركيز على النجاح والمجموع في الثانوية العامة.

والخلاصة، أنه تم خلال السنوات الأخيرة تحقيق تقدم ملحوظ في تطوير وتدعيم التعليم العالي للفئات الاجتماعية المختلفة من الشباب في الدول العربية. ومع ذلك، فإن ديمقراطية التعليم الجامعي لا تزال ضعيفة جداً من الناحية الواقعية، بسبب التركيز على النجاح والمجموع في الثانوية العامة. ومن أجل ذلك، أصبحت عوامل - مثل الموقع الجغرافي للمدارس الثانوية،

لا تزال نسبة
الفقراء والبدو من
الشباب ضعيفة
جداً - على وجه
العموم - في
معظم الجامعات
العربية. بينما يحتل
أبناء الموظفين
الحكوميين والتجار
والأثرياء الجدد
معظم الأماكن
المتاحة في
الجامعات .

وخلفية الطلاب الاجتماعية - غالبية في تحديد الالتحاق بالجامعات. ولا تزال نسبة الفقراء والبدو من الشباب - ضعيفة جداً على وجه العموم - في معظم الجامعات العربية، بينما يحتل أبناء الموظفين الحكوميين والتجار والأثرياء الجدد معظم الأماكن المتاحة في الجامعات.

تلك هي أهم ملامح التطورات في أوضاع تعليم الشباب في الوطن العربي وفي الفرص التعليمية التي أتاحت للشباب خلال السنوات السابقة . وهي أوضاع تشير - كما رأينا - إلى مدى التفاوت بين الشباب في مجال التعليم بكل مستوياته. والسؤال العام الذي يقفز إلى الذهن الآن هو: ما مضمون العملية التعليمية التي يتعرض لها الشباب الذي حظي بالحصول على فرصة تعليمية في المنظومة التربوية العربية؟ وهل يساعد هذا المضمون في النهوض بتمكين الشباب؟

2 - البنية المعرفية والمناهج التعليمية

أحطنا في الجزء السابق بالظروف التربوية التي يتم في إطارها توفير فرص التعليم للشباب العرب. لكن الحديث عن فرص التعليم - كما قدمنا - لا يعدو أن يكون جانباً واحداً من جوانب ثلاثة تتعلق بمسألة تمكين الشباب عن طريق التعليم. إذ يمكن للمجتمع أن يوفر للأطفال والشباب تعليماً إلزامياً مجانياً، لكن الفرصة التعليمية لا تمارس إلا جزئياً بمجرد حصول الفرد على هذه الفرصة. ذلك أن توافر الفرص داخل النظام التعليمي للتنمية المتكاملة لشخصية الشباب هو الذي يضفي المعنى والجوهر على هذه الفرصة. ويتوقف تحقيق ذلك - إلى حد كبير - على البنية المعرفية والمناهج التعليمية، وعلى علاقات التعليم والتعلم في المدارس والجامعات العربية .

ولنبداً أولاً في هذا الجزء بتناول قضية البنية المعرفية والمناهج التعليمية.

والبنية المعرفية تشير إلى طبيعة المعرفة والمناهج التعليمية التي تكون محتوى التعليم وجملة الأنشطة التعليمية المعرفية التي تقوم بها ومن خلالها عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة ووحدة الدراسة. والمنهج هو جميع الخبرات التي يكتسبها التلميذ بتوجيه من معلميه. والواقع، أن ثمة

خصائص تميز البنية المعرفية والمناهج التعليمية السائدة في المنظومة التربوية العربية بكل مستوياتها.

اختزلت المعرفة
المدرسية حتى
أصبحت مجرد
أشكال جاهزة
ومعبأه في كتب
تنقل إلى التلميذ نقلاً
في نصوص جامدة
تحفظ في ذاكرته.
واختزلت شخصية
التلميذ - من حيث
هو إمكانات وقدرات
مبدعة - حتى
أصبحت ذاكرة
وظيفتها الحفظ.

أولى هذه الخصائص أن هذه البنية وما تتضمنه من مناهج تعليمية تتميز بأنها بنية تقليدية، يبدو التعليم في سياقها وكأنه عملية تحصيل لمجموعة من المعارف التي اختزلت إلى مجرد نصوص متشبهة في قالب جاهزة للتأقن، لا تتطلب إلا الحفظ، ولا ترضى إلا بالطاعة، وتستدخل في نفس المتعلم قهر السلطة وعبودية النص. والمنهج هو تلك المعرفة الثابتة المطلقة. وهكذا اختزلت المعرفة المدرسية- من حيث هي بالأساس بحث وكشف عن قوانين الوجود والحياة- حتى أصبحت مجرد أشكال جاهزة ومعبأة في كتب تنقل إلى التلميذ نقلاً في نصوص جامدة تحفظ في ذاكرته. واختزلت شخصية التلميذ- من حيث هو إمكانات وقدرات مبدعة- حتى أصبحت مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ. وتلعب الامتحانات التقليدية في نظامنا التعليمية- كذلك- دوراً كبيراً في غرس الرهبة والخوف والطاعة العمياء والتفكير غير العلمي في شخصية أبنائنا، وتكريس القيم المرتبطة بنظامنا التعليمي بماله من بنية معرفية تقليدية (حسن البيلاوي ، 1993 : 151) .

تبعد المناهج
الدراسية الدارس
عن الواقع
الاجتماعي الحي
وتعزله عن
التجربة الحسية.
فالمجتمعات العربية
تعيد إنتاج نفسها
دون تطوير، وتحقق
ذلك بكل طريقة
(العقاب الجسدي،
والنفسى، والتلقين،
والتخويف،
والتهديد).

وثانية هذه الخصائص فهي ما تبرزه الدراسات التي أجريت في مجال تحليل المناهج التعليمية من أن المعرفة المدرسية التي تتضمنها المناهج التعليمية ما تزال - في مجمل أسسها ومضامينها المعرفية وأبعادها الاجتماعية والأيدولوجية - ذات حمولة تقليدية مكرسة ومروجة للعديد من القيم، والتصورات، والتمثلات، ورؤى العالم والذات والآخر ... إلخ، مثل صورة المرأة والطفل، والسلطة والحاكم، والمدينة والقرية، والعامل، والغنى والفقر، والتفاوت الاجتماعي، والحق والواجب، والمواطن الصالح، والطاعة والعصيان، والخير والشر ... إلخ، مما يعد منافياً ومتناقضاً- في كثير من مدلولاته الظاهرية أو الضمنية المقنعة- لمقتضيات ومضامين التربية من أجل تمكين الشباب وتحقيق التنمية البشرية والحياة الديمقراطية التي تتضمن العدالة والمساواة بين جميع البشر (مصطفى محسن، 2004 : 9).

أما الثالثة هذه الخصائص فهي أن المناهج الدراسية تبعد بالدارس عن الواقع الاجتماعي الحي، وتعزله عن التجربة الحسية، وتكون فيه نوعاً من سوء الفهم لهما، والتعالي عليهما. والأخطر من ذلك أنه- أي المنهج- يقدم له النظام الاجتماعي القائم كمعطى يرتفع على النقد، بل

وغير قابل للمناقشة . فالمجتمعات العربية- بشئ من التعميم- مجتمعات تعيد إنتاج نفسها دون تطوير، وتحقق ذلك بكل طريقة (العقاب الجسدي والنفسي، والتلقين، والتخويف والتهديد). وهكذا، اختزلت علاقة التلميذ بالمعلم الخارجي- من حيث يجب أن تكون علاقة حية- حتى أصبحت علاقة سلبية، يتلقى فيها الطفل ما تفرضه عليه القوى الخارجية، وهو لا حول له ولا قوة.

يتميز السياق التربوي للمدرسة العربية - إذن - ببنية معرفية وكتب ومناهج تعليمية لا تعالج واقع الطالب وظروف الحياة المتردية في مجتمعه، ولا تتيح له فرصة الاستيعاب والفهم العقلي لهذا الواقع، ولا التصدي له وتفسيره بصورة علمية. ثمة تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصال للمدرسة عن قضايا المجتمع الحياتية. ويقوم التعليم في مبادئه الأساسية على حفظ هذه الكتب والمعلومات من جانب الطلاب. ويعتمد التدريس على العلاقة السلطوية بين المعلم والتلميذ بواسطة التلقين. يتوقع المعلم في ظل هذه العلاقة من طلابه الطاعة والامتثال لمشيئته، والتجاوب مع تعليماته دون تساؤل.

إن السياق التربوي للمدرسة في المجتمعات العربية بخصائصه التقليدية المحافظة، واعتماده على التلقين والحفظ، والمناهج والمحتويات المعرفية السطحية، لا يساعد في دعم التفكير والإبداع لدى الشباب، وإنما هو - على العكس من ذلك - يدفع بالنشء والشباب إلى المسابرة والانصياع، وهو أمر ينتهي إلى نوع من السلبية واللامبالاة . فهو سياق يكرس تقديس الكلمة المكتوبة والاختصارات والتبسيطات المخلة، ويشجع السلطة الفردية من أعلى، ويقيد حركة التلميذ في التفكير والمعارضة والتساؤل والنقد والخروج على النص، ويعلب المعرفة في قالب جاهزة للاستهلاك وحشو أدمغة التلاميذ. هذا النوع من التعليم ينتج شخصيات سلبية، ويكرس ثقافة الصمت، وعدم الحوار، ويشجع على النصية والشعور بامتلاك الحقيقة المطلقة.

ومن المؤكد أن المناهج التعليمية التي تعتمد على تقديس الكلمة المكتوبة والتلقين والحفظ وتكرس ثقافة الصمت والسلبية وعدم الحوار تؤدي إلى جمود تفكير النشء والشباب، وانخفاض مستوياتهم في الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات، الأمر الذي يؤدي- بالضرورة - إلى

يعتمد التدريس على
العلاقة السلطوية
بين المعلم والتلميذ
بواسطة التلقين.
يتوقع المعلم في
ظل هذه العلاقة
من طلابه الطاعة
والامتثال لمشيئته،
والتجاوب مع
تعليماته دون
تساؤل.

لا يساعد السياق
التربوي للمدرسة
في المجتمعات
العربية بخصائصه
التقليدية المحافظة
على دعم
التفكير والإبداع
لدى الشباب،
وإنما هو يدفع
بالنشء والشباب
إلى المسابرة
والانصياع والسلبية
واللامبالاة.

انخفاض مستويات الجودة في عمليات التعليم والتعلم.

إن المناهج التعليمية
التي تعتمد على
تقديس الكلمة
المكتوبة والتلقين
والحفظ وتكرس
ثقافة الصمت
والسلبية وعدم
الحوار، تؤدي إلى
جمود تفكير النشء
والشباب، وانخفاض
مستوياتهم في الفهم
والتحليل والمقارنة
وحل المشكلات.

ونتيجة تدهور الحوار العقلاني وانخفاض مستويات الطلاب في الفهم والتحليل وحل المشكلات، يظهر الميل إلى إطلاق الأحكام المسبقة والمتسارعة والنهائية، وإلى التحيز والتعصب. والمتعصب يرى الوقائع من منظور واحد ثابت محدد سلفاً، ويحشر نفسه في أضيق نطاق فكري، في قوالب جامدة سلبية، فتتعدم لديه الفاعلية الإيجابية، ويتكيف أكثر ما يكيف في العالم. وإذا أراد أن يكيف (أو يغير في العالم) فمن منطلق الفكرة أو المعتقد الذي يتعصب له، ووفق ما يوحي به إليه أو ما يناسبه. إذ إن هذا التعليم يربي في الأبناء نزعة تقديس ما يتلقونه من معلومات من الكتاب المدرسي أو المعلم، وتنتقل هذه النزعة معهم إلى الحياة العامة، فينظرون إلى كل ما هو مكتوب في الجرائد أو المجلات والكتب على أنه "حق" لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وهكذا يكون موقفهم إزاء ما يستمعون إليه من أجهزة الإعلام أو من رجال السياسة، فهو لا يتخذون موقع "المعلمين". ومن ثم، تخنفي النزعة النقدية، وتطفو على السطح الفرص الذهبية لكل ما هو منحرف من آراء وأفكار، وكل ما هو متطرف وعدواني أو خرافي (سعيد إسماعيل علي، 2000 : 14).

هنالك دائماً قوالب
من التفسيرات
جاهزة تلقن
للعقل من الأسرة،
والمدرسة، والسلطة
السياسية، ووسائل
الإعلام، والأحزاب
السياسية، مما أدى
مع الوقت وتكرار
هذه العملية إلى
تسرب الجمود إلى
العقل

إن ثقافة النص والصمت والشعور بامتلاك الحقيقة المطلقة هي سمات أساسية من ثقافة المجتمعات العربية، وقد تغلغت إلى السياق التربوي للعملية التعليمية. هنالك دائماً قوالب من الاستجابات والتفسيرات جاهزة تلقن للعقل من الأسرة، والمدرسة، ومن السلطة السياسية، ومن وسائل الإعلام، ومن الأحزاب السياسية، مما يؤدي مع الوقت وتكرار هذه العملية إلى تسرب الجمود إلى العقل. والجمود الفكري أو العقلي هنا مؤداه عدم القدرة على التفاعل مع الوقائع والأحداث الطارئة بشكل بناء؛ لأن الإنسان لم يتعود في هذه الحالة هذا النمط من التفاعل الجدلي. ومن أبرز الأساليب والمناهج التي يتبعها العقل الذي خضع للتربية في إطار هذه الثقافة في مواجهة مشكلاته الحياتية الراهنة العودة إلى الأصول يستلهمها، ويستتطقها في المشكلات التي تعترضه كي يطبق التفسيرات والحلول ذاتها في ظروف متغيرة ومتباينة عن تلك التي عولج بها الحدث في الزمن الماضي.

ينتج عن هذه التربية التي تقدم في إطار النظام التعليمي الراهن،

في التحليل النهائي، شخصية اجتماعية لدى الطلاب، تتصف بالجمود الفكري، والتزمت، والركون إلى معرفة سابقة، وكأنها حقائق مطلقة، وتبنى التفسيرات الأحادية للظواهر، والافتقار إلى المرونة وإلى الرؤية النسبية للأشياء.

وهذه الخصائص التي تميز المناهج التعليمية لا تقتصر على مستويات التعليم قبل الجامعي، فمناهج التعليم الجامعية هي الأخرى ما تزال تقليدية قاصرة عن متابعة الثورة العلمية الثالثة ومضمناتها التكنولوجية والمعلوماتية. كما لا تزال تنتج أشخاصاً "مبرمجين" يؤثرون ثقافة الذاكرة بالطريقة "البنكية" حسب تعبير "باولو فريري". والعلم عندهم مادة تحفظ، وليس منهجاً للبحث والتجريب والاختبار والاستنباط. وما تزال تغطي بعض المعارف الجامعية في الوطن العربي سحابات من أساطير التفكير الخرافي، دون تعمق للوقائع والحقائق، كما تختلط - أيضاً - ضروب من التحيزات لا تستند إلى تقويم مختلف الآراء ووجهات النظر (حامد عمار، 1996 : 63).

يلاحظ بوضوح
ضعف كفاية
منظمة التعليم
العربية عن تلبية
المطالب الاجتماعية
والاقتصادية للتقدم
وبالتالي ضعف
الروابط بينها وبين
طموحات الأمة.

في ضوء هذه الخلفية عن مناهج التعليم التي تقدم للشباب العربي، نلمس- بوضوح- ضعف كفاية منظومة التعليم العربية، مما يتجسد في عجزها عن تلبية المطالب الاجتماعية والاقتصادية للتقدم، وبالتالي ضعف الروابط بينها وبين الأغراض القومية، وطموحات الأمة في النهضة والتحرر والحياة الكريمة. فمضمون عملية التربية متخلفة عن حاجات التنمية الاجتماعية، يغلب عليها- كما رأين - طابع الدراسات الإنسانية أكثر من الدراسات العلمية، والطابع النظري أكثر من الطابع العملي حتى في العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية، ولا تمتد بالعمل ولا بمطالب الإنتاج. وهكذا تتضاعف أعداد الخريجين الذين لا يجدون لهم عملاً، أو الذين يضطرون إلى العمل في غير مجالات تخصصهم.

فمن ناحية، لا يزال نظام التعليم- كنسق اجتماعي- لا يعبأ بالتفاعل مع البناء الاجتماعي الكلي في كل الدول العربية. ولا تزال العملية التعليمية- في أغلب المدارس العربية- تحصر الطلاب في إطار الفصل والمدرسة أو الكلية والجامعة، وتحرمهم من أدوات التعرف على الواقع في نبضه وحركته والتواصل مع المعرفة الحية الاجتماعية، وتعزلهم عن المجتمع بمؤسساته المختلفة التي يمكن أن تقدم لهم مجالاً واسعاً في

ميادين المعرفة والخبرة والتدريب. ولا يقتصر هذا الضعف على التعليم الثانوي والجامعي، بل يتعداه - أيضاً - إلى التعليم الابتدائي والإعدادي حيث يجري إعداد التلاميذ إعداداً ناقصاً، لا يؤهلهم للحياة العملية التي ينطلقون إليها بعد الانتهاء من التعليم. كل هذه العوامل تتضافر لتجعل من المدرسة - كما يشير أحمد صيداوي وآخرون (1982:255) - سجنًا كبيراً يحرم الطلاب من غنى الحياة الاجتماعية، ولتضعف من مستوى ثقافة المتعلمين وإعدادهم وقدرتهم على فهم الواقع الاجتماعي والسياسي، والمشاركة الفعالة في تطويره وتحسينه، بل تغييره إذا اقتضى الأمر، كما تضعف من مستوى إنتاجيتهم في العمل، ومن قدرتهم على التكيف مع المتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع.

برزت قضية البطالة
بين الشباب نتيجة
لوضع السياسات
التعليمية بمعزل
عن السياسات
الاجتماعية
والاقتصادية
والأولويات
التنموية، ويدلل
على ذلك وجود
فائض في بعض
التخصصات ونقص
شديد في تخصصات
أخرى.

ومن ناحية أخرى، يجري وضع السياسات التعليمية وعمليات التخطيط التربوي ومشروعات تطوير المناهج التعليمية - بصفة عامة - بمعزل عن السياسات الاجتماعية والاقتصادية الشاملة والأولويات التنموية والإنتاجية عموماً. ولقد أدى ذلك إلى تناقض صارخ بين فائض أعداد المؤهلين في مجالات نظرية معينة، ونقص شديد في مجالات عملية أخرى. لذلك، برزت على السطح قضية بطالة المتعلمين .

وتظهر البيانات المتاحة أن بطالة الشباب (أقل من 25 سنة) بصفة عامة أكبر من بطالة الكبار (أكثر من 25 سنة). ففي الجزائر، نجد أن حوالي 69% من المتعلمين في بداية تسعينيات القرن الماضي كانوا من الشباب الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة. ونفس الشيء يمكن ملاحظته في حالة تونس، حيث وجد أن 47% من العاطلين من الشباب الذين تقل أعمارهم عن 24 سنة. وفي المغرب تصل النسبة إلى 41% من إجمالي عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم فيما بين 15 و 24 سنة في عام 1994.

كما تشير البيانات إلى ارتفاع نسبة المتعلمين من إجمالي عدد المتعلمين في الدول العربية. ففي مصر - على سبيل المثال - وجد أن معدلات البطالة بحسب المستوى التعليمي كانت في عام 1996 على النحو التالي: 1.1% من بين الأميين، و 1.3% في أوساط المواطنين الذين يقرعون ويكتبون، و 4.4% بين خريجي التعليم الابتدائي، و 4% لل حاصلين على تعليم أعلى من مستوى الشهادة الابتدائية، و 13.6% لل حاصلين على

مستوى أعلى من الشهادة الإعدادية، و8.9% في أوساط خريجي التعليم الجامعي، و0.4% لل حاصلين على مؤهلات أعلى. وتبلغ أعلى نسبة للبطالة في خريجي التعليم الثانوي وما يعادله، حيث تصل إلى 22.4%

(تقرير التنمية البشرية ، 2003 : 24)

وفي المغرب، بلغت نسبة المتعطلين ممن حصلوا على الشهادة الثانوية والبيكالوريا والتعليم العالي والمهني حوالي 44% من إجمالي عدد العاطلين في عام 1990 (رمزي زكي ، 1997 : 149). كما تجدر الإشارة إلى أن التعليم الثانوي الفني في الدول العربية يتجه إلى إنتاج عمال ذوي مهارات تقليدية جداً عفى عليها الزمن، وأصبحت مع التقدم التكنولوجي المتسارع وتغير متطلبات سوق العمل خارج نطاق المهن الإنتاجية الراهنة .

ومعنى ذلك أن سياسات التعليم في الوطن العربي لم تعمل بصورة جادة للربط في مناهجها التعليمية ومضمون عملياتها التربوية بين عملية إعداد الخريجين واحتياجات الاقتصاد والمجتمع. بل على العكس، تشير هذه الدلائل إلى أن التعليم والمناهج التعليمية يعيشان حياتهما الخاصة، وأن السياسات التعليمية تنطلق من فكرة مؤداها أن مهمتها الوحيدة نشر المعلومات الأكاديمية وإعطاء الشهادات المدرسية والجامعية. كما تبين هذه البيانات أنه خلافاً للانطباع السائد، فإن الدول العربية لا تشكو من قلة في عدد الخريجين الجامعيين لديها، بقدر ما تعاني من بطالة المتعلمين في التخصصات المختلفة.

إن مشكلة المجتمعات العربية تقوم إذن - وبالتحديد - في عدم قدرتها على امتصاص الأعداد المتزايدة من المتخرجين في مختلف المستويات والتخصصات، وفي عدم حاجتها للكفاءات الأكاديمية للمتخرجين، مع احتياجها الشديد لنوعيات أخرى من الكفاءات لا تقوم أنظمة التعليم الحالية بإعدادها .

وفي إطار هذه الظروف، اهتزت مكانة وقيمة النظام التعليمي في كثير من المجتمعات العربية. كما ترتب على ذلك تدهور خطير لصورة المدرسة والجامعة في الوعي المجتمعي العام. ولذا لم يعد ينظر إليهما على أنهما وسيلة لتمكين الشباب والتكوين النافع وللرقي المهني والاجتماعي، وإنما باعتبارهما آلة لتفريخ المعطلين من الشباب، ولإعادة إنتاج الإحباط

اهتزت قيمة ومكانة
النظام التعليمي في
كثير من البلدان
العربية نتيجة
التدهور الخطير
لصورة المدرسة
والجامعة في الوعي
العام.

إن أنظمة التعليم في المجتمعات العربية، بهذه القطيعة مع البناء الاجتماعي الكلي، وبعزل طلاب المدارس والجامعات عن الالتحاق بالمجتمع وواقعه، وحرمانهم من فهم مشكلاته وقضاياها، وبتشويه علاقتها بعالم العمل والإنتاج، قد أخفقت - بشدة - في أن تكون رافداً للتنمية البشرية والسياسية والاجتماعية الشاملة التي يعتبر تمكين الشباب أساس بنائها، وغايتها، والضمان الوحيد لتواصلها واستدامتها.

ولعل هذه الخصائص التي يتسم بها محتوى العملية التعليمية في البلدان العربية تمثل الأبعاد الرئيسية في انخفاض نوعية الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العربية، وتدهور مستويات الجودة في عمليات التعليم والتعلم .

فقد شاركت تسع دول عربية (ما بين 1993 و 1999) في مشروع مراقبة التحصيل التعليمي الذي أجرته منظمة اليونسكو ومنظمة اليونسيف. وقد أظهرت النتائج أن الكفايات التي اكتسبها طلاب المرحلة الابتدائية (الصف الرابع) بعيدة جداً عن المستويات الدولية، إذ لم يصل إلى هذا المستوى (80% فأكثر من الكفايات) سوى 12% من الطلاب في اللغة العربية، و10% في الرياضيات، و25% في المهارات الحياتية. ولم يصل إلى مستوى الإلتقان المحدد في جوميتين (80% من الطلاب) سوى دولتين هما: المغرب، وتونس. وفي الرياضيات، لم يصل إلى هذا المستوى أي من الدول المشاركة، بينما وصلت دولتان فقط إلى هذا المستوى في مهارات الحياة هما: الأردن، وتونس. ومهما يكن من أمر، فلقد كان أداء الإناث أفضل من أداء الذكور، وأداء تلاميذ الحضر أفضل من أداء طلاب الريف (المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، إطار العمل العربي في الأعوام 2000-2010 : 47) .

ركزت الدول العربية
خلال السنوات
السابقة على توفير
الفرص التعليمية،
دون توجيه اهتمام
كبير لقضية جودة
التعليم. وعليه،
فإن تحسين نوعية
التعليم هو تحد
خطير وأساسي أمام
الدول العربية.

وفي ضوء نتائج مشروع مراقبة قياس التحصيل التعليمي، وما تؤكدته الدراسات الدولية، يبدو أن نوعية التعليم في الدول العربية ضعيفة للغاية، ولا توفر تعليماً مناسباً لأطفال وشباب هذه المجتمعات. مما يعني أن هذه الدول ركزت خلال السنوات السابقة على توفير الفرص التعليمية دون توجيه اهتمام كبير لقضية جودة التعليم. ومن ثم، فإن تحسين نوعية التعليم

يمثل تحدياً خطيراً وأساسياً للدول العربية.

كذلك اشتركت ثلاث دول عربية في عام 1999، هي الأردن وتونس والمغرب في اختبار دولي لتقويم الأداء النسبي لتلاميذ السنة الثامنة من التعليم في مجال العلوم والرياضيات. وقد حققت كل من الدول الثلاث مستوى أقل من المستوى العالمي، وأقل كثيراً من المستوى الذي حققته أفضل الدول (محيّا زيتون ، 2005 : 30).

3 - علاقات التعليم والتعلم في المدارس والجامعات العربية

لننظر الآن إلى حالة علاقات التعليم والتعلم في المدارس والجامعات العربية. والسؤال الذي نحاول الإجابة عليه هنا هو:

كيف يتعلم الشباب العربي؟ وما طبيعة بيانات التعلم وثقافتها داخل الفصول وفي قاعات المحاضرات؟

تشير الدراسات الإثنوجرافية التي جرت حول علاقات التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية إلى أنها تقوم- في معظم أنظمة التعليم العربية- أساساً على نقل المعرفة من نصوص ومناهج جامدة، وعلى الإفراط في استخدام اللفظية، شرحاً، وتلخيصاً وتوضيحاً، وتلخيصاً للتلخيص، وتوضيحاً للتوضيح. فالمعلمون في الفصول وظيفتهم الرئيسية التي يقومون بها شرح الدروس للطلاب، إذا قاطعهم أحد استشاطوا غضباً، أنفين مما قد يبديه التلاميذ في الفصل من حركة، فهم يهتمون بالضبط والربط، وتعضدهم المدرسة وإدارتها الصارمة المستبدة.

وفضلاً عما سبق، فإن نصيب العمل والممارسة في الفصول المدرسية قليل جداً، حتى دروس العلوم والحاسب الآلي والتكنولوجيا، يهيمن على تدريسها هذا المنحى اللفظي الإلقائي. حصص التربية الرياضية تهمل عن قصد، لا يوجد في كثير من المدارس العربية معلمون لحصص الموسيقى، ويتم تدريس المواد الدراسية الأخرى في هذه الحصص بدلاً منها. وبالتالي، فالدروس مكدسة بالتلقين والحفظ والتسميع، دون اعتبار لأي شيء آخر.

وعلى هذا النحو، نجد أن القيم والأساليب والطرق المستخدمة في

تقوم علاقات
التعليم والتعلم داخل
الفصول الدراسية
في معظم أنظمة
التعليم العربية على
نقل المعرفة من
نصوص جامدة،
وعلى الإفراط في
استخدام اللفظية،
شرحاً، وتلخيصاً،
وتوضيحاً، وتلخيصاً
للتلخيص، وتوضيحاً
للتوضيح.

التدريس وفي إدارة الفصل لا تشجع على إشراك التلميذ في مختلف النشاطات التعليمية، وبالتالي في تكوين ميوله واهتماماته وقدراته على المناقشة والحوار والإبداع والرغبة في التجديد، وطموحاته المدرسية والحياتية. بل على العكس من ذلك تماماً، إنها تعادي على حقوقه التعليمية الأساسية، وتعطل رغبته في تحسين مستويات تفكيره، وفهمه وإدراكه للعلم وللمنهج العلمي في البحث والاستقصاء، فتحيله إلى كائن عاجز، مغلوب على أمره، مرهق بمهمات وواجبات وتقاليد مفروضة عليه من المعلمين، ومنشغل عن نفسه وتفكيره وفهم حياته الاجتماعية بأمور واهتمامات سطحية، مثل الحفظ والدرجات والنجاح والشهادة، والحصول على المعلومة الجاهزة التي لا تكبده أي مشقة في استيعابها أو حفظها، فضلاً عن كسب رضاء المعلمين .

معنى ذلك أن حياة التلميذ داخل الفصل تبدأ وتنتهي بالتلقين. والتلقين- كما نعرف- يشدد على السلطة، ويستبعد الفهم وإعمال العقل. أي أنه يدفع إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغيير. يتعلم التلميذ أن يقبل دون اعتراض أو تساؤل سيطرة المعلم على كل متطلبات تعلمه، بل وعلى جميع جوانب أفعاله وأقواله وحركاته داخل الفصل. فالمعلم لا يتيح للتلاميذ أي مجال للاستقلال الذاتي في الكلام أو الحركة والفعل. لا يمكن للتلميذ أن يتحدث أو يتحرك أو يسأل إلا إذا أذن له المعلم. يتحدث إليه- حين يطلب منه المعلم ذلك- واقفاً مبالغاً في إبداء فروض الطاعة والخضوع والاحترام، ولا يستطيع أن يجلس إلا بعد أن يأذن له المعلم. والويل كل الويل للتلميذ الذي لا يسير خطوة خطوة أثناء الحصة مع تعليمات المعلم، وينجز تكليفاته، وينظر في كتابه حين يوجهه المعلم، ويكتب في كراسه حين تصدر إليه الأوامر بذلك. حين يدخل زائر إلى الفصل، يأمر المعلم جميع الطلاب بالوقوف، ولا يجلسون إلا بناء على أمر آخر. لا حركة، ولا كلمة، ولا خروج من الفصل. كثير من المعلمين والمعلمات يصطحبون "عصاهم" معهم داخل الفصول إيذاناً وإعلاناً بأن العصا لمن يعصى أو امر المعلم أو يخرج عليها، وعلى التلميذ أن يتخلى طائعاً أو مجبراً عن حريته، وأن يلغى فكره، ويأخذ المعارف من المعلم بلا سؤال أو فضول.

فكأن المعلم داخل الفصل بمثابة السيد المطلق الذي لا يتحكم في

المعلم في الفصل
الدراسي سيد
مطلق لا يتحكم
فقط في تعليم
تلميذه وأفكاره، بل
أيضاً في شخصه،
فهو يكبله بقيود
التعليمات والأوامر.
والنواهي

تعليم تلميذه وأفكاره فقط، بل أيضاً في شخصه. وهو يكبل التلميذ بقيود التعليمات والأوامر والنواهي، وكأنه لا يعترف بإنسانيته ولا بحاجاته الإنسانية اليومية. إنه يعترف فقط بحاجته إلى التعلم عن طريق التلقين، وبحكمة الكتب والمناهج التعليمية .

ويتجاوز الأمر هنا حدود الجهل والتعليم ليحقق صيغة القامع والمقموع. ولذلك ينتهي موضوع التعليم- في دلالته التحريرية الحقيقية - ويأخذ مكانه موضوع التلقين، حيث يكون دور التلميذ استظهار ما قاله المعلم. وهكذا ينقلب دور المعلم إلى ضده، يتعلم التلميذ ما يمنع تعلمه، لأن ما تعلمه يدور بين التلقين والاستظهار.

وينتج عن ذلك أن التلميذ لا يتعلم في ثنايا علاقة الاتصال التي تقوم على النقل بعض المعلومات والمعارف فقط، إنما يتعلم- أيضاً- فكرة أن الانصياع والاستسلام وطاعة المعلم والسكون وقبول ما يقوله الكتاب المدرسي والمعلم طائعاً وراعياً وعدم إخضاعه إلى أي تساؤل أو تفكير شروط أساسية للتعلم والنجاح. وتنتهي في مثل هذه العملية إمكانية الحوار، ويتحول التلميذ إلى طرف سلبي خاضع، ويتحول عقله إلى مخزن للمواد التي يقررها الكتاب والمعلم. والتلميذ هنا ليس جاهلاً فحسب، بل عاجزاً أيضاً عن أن يفهم معنى الأفكار والأشياء بمفرده، بسبب نقص يحايث طبيعته وطفولته، ويحتاج إلى معلم له طبيعة مغايرة، يشرح له غامض الأشياء. الاتكالية والعجز والانصياع والطاعة- وجميعها تتناقض مع مفهوم التمكين- صفات أساسية للتلميذ الذي يريد أن يحقق درجات مرتفعة ونجاحاً مرموقاً في أنظمة التعليم العربية.

كما أن هذا النمط من علاقة الاتصال التعليمية يغرس في التلميذ- منذ نعومة أظفاره- النزعة الأنانية الفردية، ويقتل فيه الإيمان بالمشاركة ويفقده القدرة عليها، ويقطع علاقته بغيره، ويضعف من إحساسه بالانتماء وبأهمية التعاون والعمل الجماعي .

كما أن الامتحانات- التي تعد جزءاً مكملاً لعملية نقل المعرفة- تعزز النزعة الفردية الأنانية، وتكرس التنافس الفردي، بل وتعاقب كل من يشذ على ذلك. ومن ثم، نجد لدى الطلاب ميولاً معاكسة وعدائية للتقدم على أقرانهم بحق أو بغير حق، بطرق مشروعة أو غير مشروعة، مثل

**يعمل التعليم ضد
تمكين الشباب
العربي. فهو يغرس
فيه الاتكالية والعجز
والانصياع والطاعة،
ويجعله يركز فقط
على تحقيق درجات
مرتفعة ونجاحاً
مرموقاً.**

"الغش". المهم الوصول إلى النجاح من أقصر الطرق مادامت المسألة كلها يحكمها مبدأ المنافسة الفردية .

وواقع، أن التنظيم الاجتماعي الهرمي الاستبدادي للمدرسة العربية هو نفسه السائد داخل الفصول الدراسية. وعلى أي حال، فإن الهرم الاجتماعي للفصل - الذي يجلس المعلم على قمته والتلاميذ في أسفل القاعدة - هو أصغر وآخر الأهرامات الاجتماعية التي تجسد بنية التنظيم الاجتماعي في المجتمعات العربية. وكما أن المدير محور تنظيم المدرسة، فالمدرس في الفصل هو المحور الذي تنتظم حوله جميع الأعمال التعليمية والتعليمية داخل الفصل. إذ إن العلاقة بين المدرس وطلابه- كما هي بين المدير ومرعوسيه من الإداريين والمعلمين- علاقة هرمية. فإرادة المعلم هي الإرادة المطلقة. ويتم التعبير عنها في الفصل- كما في المدرسة والمجتمع- بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة والقمع. وكما تقوم الإدارة المدرسية على الاحتكار الفعلي لمصادر القوة والسلطة في المجتمع المدرسي، يقوم المعلم باحتكار جميع مصادر القوة والسلطة داخل الفصل. وهكذا، يعيد المعلم إنتاج المنطق السلطوي داخل الفصل، فتظل علاقات السيطرة والخضوع هي أساس ثقافة الفصل في المدارس العربية، كما هي بالتمام والكمال أساس ثقافة المجتمع. والمعلم هنا صورة مصغرة من المدير المستبد في إدارة فصله وتلاميذه.

ثقافة الفصل

الدراسي إذن في

خصائصها الأساسية

صورة مصغرة من

ثقافة المدرسة،

وثقافة المدرسة

صورة مصغرة من

المجتمع. فالقيم

التي تسود ثقافة

الفصل من سلطة

وتحكم وسيطرة

وقمع وخضوع

هي التي تسود

العلاقات الاجتماعية

في المدرسة وفي

المجتمع بصورة

عامة.

ثقافة الفصل إذن في خصائصها الأساسية صورة مصغرة من ثقافة المدرسة. وثقافة المدرسة صورة مصغرة من المجتمع. فالقيم التي تسود ثقافة الفصل من سلطة وتحكم وسيطرة وقمع وخضوع هي التي تسود العلاقات الاجتماعية في المدرسة وفي الفصل وفي المجتمع بصورة عامة. فبنية المدرسة القائمة على السلطة الفوقية يقابلها بنية اجتماعية مماثلة داخل الفصل.

والعلاقات الاجتماعية وأساليب الاتصال والتواصل والتعليم والتعلم للمدارس العربية هي نفسها السائدة في الجامعات وتنظيماتها الإدارية الهرمية. فالشباب العربي يعاني في مجال التعليم الجامعي من بعد المقررات الدراسية عن الحياة اليومية، وانعدام التفاعل بين الأساتذة والطلاب، وعدم ارتباط برامج التعليم بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية على نحو يفتح أمامه آفاقاً أوسع للمستقبل.

وعلى الرغم مما هو مدون بالوثائق الجامعية عن المهام المتنوعة للجامعة، فإنها أصبحت تتمحور - في غالب الأحوال - حول وظيفتها المعرفية، بحيث تبدو المهام الأخرى والأنشطة الضرورية المصاحبة وكأنها "ترف" يمكن أن يستمر العمل بدونها إن لم يحدث، وهذا بدوره ترك آثاراً سلبية على الحياة الجامعية، ويرتبط بهذا قيام عملية التعليم على التلقين الذي يتعامل فيه المعلم مع الطلاب وكأنهم "بنك" نودع فيه عملتنا المعرفية لنطالب وقت الامتحان باستردادها. وعندما تتحول عملية التعليم إلى "إيداع"، يستحيل أن تؤدي إلى "إبداع". فالتلقين يحيل عقل الطالب إلى مجرد مخزن، بينما التعليم الحوارى من شأنه أن يطلق طاقات الإبداع ويشجع المبادرات الذاتية، فينمو العلم ويتحرك الفكر.

وبعد ..

فهذه هي إذن أهم ملامح الصورة العامة لتعليم الشباب في الوطن العربي. وكل تلك الملامح ومؤشراتها تدل - بصورة قاطعة - على أن أنظمة التعليم وبنائها، وأهدافها، وسياساتها - رغم التوسع الكمي منها - لا تزال في صورتها الحالية عاجزة عن الوفاء بطموحاتها في تمكين الشباب من المشاركة في تنمية حياته الشخصية والاجتماعية .. وأكثر عجزاً عن الوفاء بطموحات التنمية في إطارها الحضاري المتكامل .

ماذا يمكن أن ترسم لنا عناصر العجز السابقة لصورة التعليم العربي حالياً ومستقبلاً ؟

من الجلي أن تلك الصورة مأزومة وقائمة. ورغم أنه من الواضح أن توسع التعليم العربي بمراحله المختلفة قد استفاد منه قطاع كبير من الشباب استفادة كبيرة، وأضاف إليهم قدراً من التمكين ومن اكتساب المهارات والقدرات اللازمة لتنمية شخصياتهم وتوسيع خياراتهم في الحياة الاجتماعية، إلا أن الصورة العامة لتعليم الشباب تشير إلى انخفاض المستوى التعليمي لهذه الفئة العمرية في جميع المراحل التعليمية، وخاصة بين الإناث والفقراء، وانخفاض أعداد المقيدين منهم بالمراحل التعليمية المختلفة، وخاصة بين الإناث .

يخيم على تعليم شبابنا أجواء الأمية التي يعاني منها 13.191 مليوناً من الأميين والأميات من الشباب في سن 15 - 24 عاماً، وتزداد فيه

يخيم على تعليم
شبابنا أجواء الأمية
التي يعاني منها
13.191 مليوناً
من الأميين والأميات
من 15 - 24 عاماً،
وتزداد فيه معدلات
حرمان الطلاب من
التعليم الثانوي
الذي لا يفتح أبوابه
إلا لحوالي 60%
منهم، وتتسع فيه
الفجوة التعليمية بين
الأغنياء والفقراء
من الشباب، حيث
يتركز الفقراء
في التعليم الفني
وفي تخصصات
العلوم الإنسانية
والاجتماعية في
التعليم العالي.

معدلات حرمان الطلاب من التعليم الثانوي الذي لا يفتح أبوابه سوى لحوالي 60% منهم، وتتسع فيه الفجوة التعليمية بين الأغنياء من الشباب والفقراء في البلد الواحد. فيتركز الفقراء في التعليم الفني وفي تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية في التعليم العالي، التي تواجه معدلات عالية من البطالة. ولا تستوعب الجامعات العربية أكثر من 19% من مجمل الفئة العمرية المقابلة لهذا التعليم (18-24 سنة)، وتزداد فيه البطالة بين هؤلاء الذين حظوا بفرص تعليمية ثانوية أو جامعية. والصورة أشد قتامة وقسوة في محيط شباب المجتمعات العربية الفقيرة، مثل: موريتانيا، وجزر القمر، واليمن.

والأمر الراجح هو أنه إذا استمرت عناصر العجز في السياسات التعليمية من حيث معدلات الالتحاق والمشاركة وأوضاع المناهج التعليمية وأساليب التعليم والتعلم، فإن صورة شبابنا ومستويات تمكينهم تعليمياً ستزداد تدهوراً وقاتمة في المستقبل.

لكن السؤال المهم الذي يفرض نفسه علينا الآن هو:

ما أسباب هذا العجز؟ وأين يكمن الخطأ الأساسي في منظومة التعليم في الدول العربية؟ ولماذا أخفق النظام التعليمي في الدول العربية في إتاحة فرص كافية لتعليم الشباب، وتوفير مناهج تعليمية وبنى للعلاقات الاجتماعية وطرق الاتصال التعليمية/التعلمية التي تتسق مع بناء شخصيات النشء والشباب، والنهوض بالقدرات والمهارات اللازمة للتنمية الشخصية المتكاملة؟

يتحقق تطوير منظومة التعليم بصورة جادة وفعالة بمشاركة في نهضة المجتمع وتقدمه فقط، حين يمتلك القائمون عليه رؤية كلية شاملة وسياسات تطويرية تضم جميع أبعاد المنظومة، وفي إطار إتباع الأسلوب العلمي في التخطيط لتطوير التعليم.

ليس المجال هنا أن نشرح أسباب أزمة التعليم في الوطن العربي بصفة عامة، وكيف تطورت. ولكن ما يهمنا- في هذا الخصوص- أن نشير إلى ثلاث قضايا أو تحديات رئيسية نعتقد أنها تمثل البوابات الرئيسية التي نفذت منها مسيرة عجز أنظمة التعليم العربية في مجال تمكين الشباب.

القضية الأولى تتعلق بغياب خطة واضحة لتمكين الشباب في ضوء رؤية شاملة لتطوير التعليم، والاعتماد على المنهج الجزئي في إصلاح أنظمة التعليم العربية. فالسياسات التعليمية في أقطار الوطن العربي تعاني من غياب "خطة لتمكين الشباب تعليمياً" تأتي في سياق رؤية متكاملة واضحة للعملية التعليمية، وأهدافها، في إطار علاقة النظام التعليمي

بالظروف والمتطلبات الاجتماعية والسياسية وبالمجتمع ككل. فالأنظمة التعليمية- في جميع المجتمعات العربية- تنفق على أهداف وطنية واضحة ومحددة، فهي تعمل فحسب لتحقيق أمرين- لا علاقة لهما بالأهداف الوطنية- هما: النجاح في الامتحانات، ومنح الطلاب شهادات للتوظيف في مجالات معينة. أما عن تمكين الطلاب وتكوين شخصية المواطن المثقف بما يتعين أن يتصف به من خصائص مثل الانتماء الوطني والتفكير العلمي، والنقد، والقدرة على إنتاج المعرفة والإبداع، والإحاطة بمشكلات المجتمع وخطه التنموية، والمشاركة الديمقراطية، فهذه كلها، رغم تكرارها في الخطاب السياسي التعليمي الرسمي في معظم البلدان العربية، فإنها غائبة تماماً عن مدارسنا وجامعاتنا. ولذلك، فإن السؤال عن أهداف التعليم في إطار سياسات تطويره يصبح سؤالاً مهماً، بدون تنهار جميع جهود الإصلاح، وتتحول إلى ما يشبه الحرث في البحر.

وفي إطار غياب رؤية استراتيجية مجتمعية للتعليم، طغت- أيضاً- النظرة الجزئية في مواجهة مشكلات ومتطلبات إصلاح التعليم. فكأن أسلوب التجزئة هو السائد إزاء مشكلات إعداد المعلم، وزيادة القدرة على الاستيعاب، والأبنية المدرسية، وتطوير المناهج، والتوسع في التعليم العالي، وتمكين المرأة، وتمكين الشباب، والاهتمام بالطفولة، بمعنى اتجاه التخطيط نحو "إدارة الأزمة" أكثر منه نحو إطار عريض متكامل يضم نظاماً متفاعلاً.

وترتب على ذلك غياب فكرة الترابط المنظومي لمكونات العملية التعليمية عن عمليات وضع السياسات. ومن المعروف أن تطوير منظومة التعليم بصورة جادة وفعالة يضمن مشاركتها في نهضة المجتمع وتقدمه، يتحقق فقط حين يمتلك القائمون عليه رؤية كلية شاملة وسياسات تطويرية تضم جميع أبعاد المنظومة، وفي إطار اتباع الأسلوب العلمي في التخطيط لتطوير التعليم. إذ إن إعداد سياسات تطوير التعليم لا بد وأن يمر عبر مراحل متتابعة ومستمرة، تكفل الترابط المبني على أساس رؤية شاملة وأهداف عامة .

إن الإصلاحات التعليمية التي شهدتها المنطقة العربية - منذ آمام زمنية بعيدة - لم تحقق أي تقدم نحو الإلتحاف بمشروع وطني، وبقيت جزئية قاصرة وشكلية وماغوية. وتتعارض مع واقع التعليم والواقع

إن الإصلاحات
التعليمية التي
شهدتها المنطقة
العربية - منذ آمام
زمنية بعيدة - لم
تحقق أي تقدم نحو
الإلتحاف بمشروع
وطني، وبقيت
جزئية قاصرة
وشكلية وماغوية.

يتطلب إصلاح
التعليم من أجل
تمكين الشباب رؤية
جديدة تربط التعليم
بالواقع، وتمكنه من
ممارسة التأثير فيه.

يفرض تحقيق
أهداف تمكين
الشباب على الدول
العربية التأكد من
أن المسئوليات
الحقيقية عن اتخاذ
القرار تتقاسمها
جميع عناصر
المجتمع، فالقدرات
الهائلة التي تمثلها
مختلف قطاعات
المجتمع المدني،
يتعين استخدامها
بالقدر الكافي
لمساعدة الدولة
في تنفيذ السياسات
والبرامج ذات
الصلة بتمكين
الشباب وبالتعليم
بصفة عامة

الاجتماعي، ومع البنية الثقافية للمجتمعات العربية. وهذه الحقائق تشير إلى أن إصلاح التعليم من أجل تمكين الشباب في الدول العربية يتطلب إدراكاً ووعياً بهذه الإشكاليات: غياب الأهداف الشاملة، والنظرة الجزئية، ومفارقة الواقع، كما يقتضي استبدال السياسات الضبابية الراهنة التي تسعى إلى مجرد المحافظة على الأوضاع القائمة بأبعادها التعليمية والاجتماعية والسياسية، برؤية جديدة تربط التعليم بالواقع، وتمكنه من ممارسة التأثير فيه، أي تمكنه من إنجاز العمل الاجتماعي الذي يحدده المجتمع له من أجل تحقيق تقدمه ونهضته. المطلوب إذن في هذه الرؤية اكتشاف الحلول الأصلية لمشكلات التعليم في المجتمعات العربية القائمة؛ لأن المواجهة بالأساليب القديمة يكاد يكون عديم الفائدة.

والقضية الثانية هي مسألة الإدارة التعليمية وبيروقراطية التنظيم المدرسي الهرمي التي تعشش في جنباتها وفي كل موقع تربوي في أغلب المجتمعات العربية. إن جميع الدول العربية- وبغير استثناء تقريباً- تتميز بقوة نفوذ الوزارات المركزية للتعليم، وبهيمنة الاتجاهات المحافظة في معالجة قضايا التعليم، خصوصاً فيما يتعلق بسياسات القبول، وتعيين أعضاء الهيئة التدريسية، والمناهج، والهيكل التعليمية. فهذا النمط من إدارة التعليم يحد من مبادرات المدارس والمعلمين في مجال المناهج وأساليب التدريس المستخدمة لتحقيق أهداف التعليم. أما الهياكل التعليمية، فتخضع هي الأخرى لإدارة مركزية خانقة، تعوق تطويرها، بحيث تلبى الحاجات المتغيرة للتعليم والتأهيل.

والنمطية في التعليم الجامعي- كذلك- عامل مشترك لا تخطئ عين ملاحظتها. فالقوانين العامة التي تحكم الهياكل الإدارية الجامعية والعلاقات بين المستويات المختلفة، والنظام المالي، وقبول الطلاب، وكل ما يتعلق بمنظومة التعليم الجامعي- في أغلب الأقطار العربية- تعمل بصورة نمطية، وترسخ مناخاً يفقدها القدرة على التجديد والمبادأة والاستحداث.

هذا النمط الإداري أدى إلى عجز مؤسسات التعليم في العالم العربي عن مواجهة المشكلات الناشئة عن الأوضاع الصعبة والضاغطة التي تمر بها أنظمة التعليم العربية اليوم، وفي مقدمتها التفاوت الواسع في مستوى التعليم ونوعيته بحسب الوضع الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، والتباين بين مدارس الريف والحضر في مستويات التعليم، وانخفاض

معدلات الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية وارتفاع معدل التسرب بينهم، والمناهج الضيقة التي لا تستهدف احتياجات المجتمع المحلي، ولا متطلبات المواطنة والمشاركة في عمليات التنمية، وأساليب التدريس البالية . إن تحقيق أهداف تمكين الشباب يفرض على الدول العربية التأكد من أن المسؤوليات الحقيقية عن اتخاذ القرارات تتقاسمها جميع عناصر المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة اهتمام المجتمع المحلي، والمنظمات غير الحكومية، والأسرة بشؤون تعليم أبنائها، والعمل على زيادة الالتحاق والاستمرار في التعليم، والتجديد في سياقات العملية التعليمية. فالقرارات الهائلة التي تمثلها مختلف قطاعات المجتمع المدني يتعين استخدامها بالقدر الكافي لمساعدة الدولة في تنفيذ السياسات والبرامج ذات الصلة بتمكين الشباب، وبالتعليم بصفة عامة.

والقضية الثالثة هي قضية تمويل التعليم. فالتعليم في المجتمعات العربية يعاني من مشكلة حادة في تمويل متطلبات الإنفاق على السياسة التعليمية. وهذه المشكلة لها مظاهر متعددة، منها: قصور الأبنية المدرسية، وعدم القدرة على استيعاب التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، وعدم استكمال المرافق والمنشآت والمختبرات والملاعب والأجهزة والمكتبات... إلخ. ومن الطبيعي أن تنعكس هذه المشكلة على كل إمكانيات الإصلاح التربوي، حيث تستمر أغلب مشروعات التطوير الأساسية التي يحتاجها التعليم متوقفة أو مؤجلة، وتبدو محاولات الإصلاح حبراً على ورق.

لقد تفجرت مشكلة تمويل التعليم في الدول العربية- وفي كثير من بلدان العالم الثالث- نتيجة لضغوط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي لتخفيض الإنفاق العام لضبط عجز الموازنات المزمنة في عديد من بلدان العالم الثالث، ومنها الدول العربية. وكانت البنود الخاصة بالدعم والخدمات الاجتماعية والصحية هي المستهدفة بالتخفيض بالدرجة الأولى.

ولا يخفى أن مشكلة تمكين الشباب في سياق المنظومة التربوية تتصل بضعف الموارد المالية التي تنفقها البلدان العربية على التعليم، كما أن هناك مشكلات أخرى ترتبط بهذا الموضوع وتنتج عنها، وتؤثر جميعها في مستوى جودة العملية التعليمية. من ذلك مثلاً أداء المعلمين والدروس الخصوصية، ومشكلات التسرب والرسوب. فالتعليم- على نحو ما - ما هو إلا سلعة من السلع تحدد مواصفاتها- جزئياً- الموارد المالية التي

تفجرت مشكلة تمويل التعليم في الدول العربية نتيجة لضغوط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي لتخفيض الإنفاق العام لضبط عجز الموازنات المزمنة.

التعليم - على نحو ما - سلعة تحدد مواصفاتها - جزئياً - الموارد المالية التي ينفقها المجتمع على تعليمه.

ينفقها المجتمع على تعليمه، وفي أنظمة تعليمية تختفي فيها التجهيزات التربوية الحديثة من مكاتب وملاعب وأدوات للأنشطة التربوية المختلفة، والقاعات الحديثة والمرافق والفصول ذات الكثافات الطلابية المناسبة، والمعلم الذي يحظي بالرعاية المالية والاجتماعية والأدبية، لا يمكن أن نتحدث في إطارها عن تمكين الشباب، ولا يمكن أن نتوقع منها مستويات مناسبة من جودة الخدمة التعليمية المقدمة له. إذ إن العجز عن توفير الفرص اللازمة لتمكين الشباب وعن توفير مستويات معقولة من جودة التعليم الذي يتلقونه هو التعبير الدقيق عن فقر المؤسسات التعليمية مادياً وتربوياً، وخاصة تجهيزاتها، ومحدودية فرص التعليم المتاحة بها .

تلك هي القضايا الجوهرية الثلاث، التي يتعين التفكير فيها، والاهتمام بها والنظر في معالجتها، إذا كنا نريد حقاً النهوض بتمكين الشباب. ومعنى ذلك أن تحقيق هذا الهدف يتطلب الإسراع في اتخاذ التدابير الملائمة لتغييرات جذرية في سياسات تعليم الشباب، ودفع عجلة التقدم، والتوسع في قدرات التعليم الثانوي والجامعي لاستيعاب النشء والشباب الجدد بصورة أفضل، وذلك بالبحث عن رؤية تربوية مجتمعية شاملة، واستراتيجية بديلة ترتبط عضوياً بالرؤية التنموية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وتستهدف وضع الشباب المتعلم كقوة فاعلة في عمليات التنمية الشاملة. هذه الرؤية التربوية الجديدة يتعين أن تحدد تحديداً واضحاً في كل مجتمع من المجتمعات العربية المبادئ الأساسية لإحداث نقلة جوهرية في أنساق التعليم في بلدان العالم العربي، تتناول فلسفتها وأهدافها ومحتواها، وأساليب وطرق إدارتها وتقييمها ومصادر تمويلها، بحيث يصبح في الإمكان استيعاب جميع الشباب في سن التعليم الثانوي والجامعي، وتدعيم المساواة بين البنين والبنات، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ودعم الكفافية الداخلية، والخارجية وتحسين جودة التعليم .

في ضوء هذه الأهداف والطموحات، فإن السؤال الذي يثار الآن هو: ماذا يجب على الدول العربية أن تعدّه من رؤى وتصورات وبرامج للمستقبل من أجل النهوض بتمكين الشباب؟

سنحاول في الجزء التالي رسم بعض معالم الإجابة عن هذا السؤال عبر تقديم بعض الأهداف والمبادئ العامة التي يجب أن تقوم عليها عمليات تطوير تعليم الشباب .

من الضروري
أن تحدد الرؤية
التربوية الجديدة
في كل بلد عربي
المبادئ الأساسية
لإحداث نقلة
جوهرية في أنساق
التعليم، تتناول
فلسفتها وأهدافها
ومحتواها وأساليب
إدارتها وتقييمها
ومصادر تمويلها.

ثالثاً : آفاق تطوير تعليم الشباب فى المنظومة التربوية العربية:

تأسيساً على ما سبق من تحليلات لواقع تعليم الشباب فى البلدان العربية وتحدياته، والإخفاق فى سد الفجوات المتزايدة، والتباين بين فئات الشباب فى فرص التعليم، يبقى أن نجيب عن السؤال المحورى لهذه الورقة:

ما المبادئ والاستراتيجيات التى يتعين أن تركز عليها محاولات تجديد واقع تعليم الشباب ومعالجة مشكلاته معالجة جذرية وتحقيق الأهداف التربوية والتنمية المنشودة؟

والحقيقة، إن أدبيات التعليم بصفة عامة، وتعليم- الشباب على وجه الخصوص- فى الوطن العربى، وعلى المستوى الدولى، قدمت فىضا من الإجابات عن هذا السؤال، ولم تعف بديلاً لم تبادر إلى طرحه. ولذلك نود أن نؤكد منذ البداية أن المبادئ والاستراتيجيات المطروحة فى هذه الورقة، تركز- بقوة - على بحوث وتقارير الاجتماعيين والتربويين التى ظهرت فى جهود فردية ومؤسسية قامت بها بعض المنظمات العربية والدولية، لا سيما تقارير التنمية العربية والدولية من التسعينيات وحتى الآن ودراسات منظمة اليونسكو لتقييم مدى التقدم فى مشروع "جوميئين"، وخطة "داكار" للتعليم للجميع، وكذلك دراسات الأمم المتحدة عن تعليم الشباب. وتقوم المبادئ والاستراتيجيات هنا على خلاصة استنتاجات وأفكار هذه البحوث والتقارير.

وبادئ ذى بدء، نود أن نؤكد أن الدول العربية تتباين كثيراً فيما يتعلق بمستويات التنمية فى مجال تعليم الشباب، وكذلك فى الأولويات الوطنية على المدى القصير والمتوسط، وفى التنظيمات والطموحات الاقتصادية. ومن ثم، فمن الضروري أن تختلف الاستراتيجيات الملائمة لكل من هذه البلدان العربية المختلفة. ومع ذلك، قد يظهر عدد من مبادئ العمل الرئيسية المشتركة المتعلقة بالتخطيط التعليمي من أجل تحقيق أهداف تعليم الشباب على مدى السنوات القادمة، ولكى يصبح التعليم بصفة عامة، وتعليم الشباب- على نحو الخصوص- قوة فعالة فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وخالص المجتمعات العربية من التخلف، وتحقيق نهضة حضارية حقيقية.

مع أن الدول العربية تتباين فى الأولويات الوطنية على المدى القصير والمتوسط، مما يعنى إختلاف الاستراتيجيات الملائمة لكل بلد، إلا أن ثمة مبادئ مشتركة ذات صلة للتخطيط للتعليم من أجل تمكين الشباب.

فى هذا السياق ، نحاول فى هذا القسم من الدراسة تقديم بعض معالم الإجابة عن السؤال السابق بتحديد التوجه العام والخطوط العريضة لعمليات تطوير تعليم الشباب، وهى تتدرج فى سياق التطلع إلى مستقبل تربوى أكثر عدالة وأكثر ديمقراطية.

ويتكون هذا التوجه العام من جانبين هما : أهداف تعليم الشباب، ومبادئ تطوير التعليم، نعرضهما فيما يلى :

1 - أهداف تعليم الشباب :

إن ربط أهداف
التعليم بالصورة
المنشودة للإنسان
فى المستقبل
لمواجهة تحديات
العصر بهدف
خلاص المجتمع من
التخلف، وتحقيق
نهضة حضارية،
يقتضى أن تعمل
التربية على تحرير
القدرات المبدعة
للشباب العربى
للمشاركة فى
عملية التنمية
والتمتع بثمارها.

يتحدث المفكرون والاجتماعيون وقيادات التربية عن أهمية ربط الأهداف المتوخاة للتعليم فى البلدان العربية، والصورة المنشودة للإنسان فى المستقبل لمواجهة تحديات العصر بالهدف الكبير، هدف خلاص المجتمع من التخلف وتحقيق نهضة حضارية حقيقية. إن مقتضيات الارتباط بهذا الهدف تلقى على التربية التى تتم فى إطاره العمل على تحرير الشباب العربى وتحرير قدراته المبدعة للمشاركة- بصفة أساسية- فى عملية التنمية والتمتع بثمار التنمية". ويلزم عن هذا الهدف العام أن يتجه التعليم إلى تزويد الشباب بالمعارف والمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك والقدرة على حل المشكلات التى يحتاجها المرء ليكون شخصا منتجاً. ولا يكفي أن يركز إعداد الكوادر التى يتطلبها وضع خطط للتنمية وتنفيذها بكفاءة على المعارف الفنية، فإن من مسئولية أجهزته المختلفة أن تربي فى الشباب الإقبال على الحياة والإيجابية بإزائها، والثقة فى أن يكون فاعلاً مؤثراً فى الظروف التى يعيش فيها، وليس مجرد كم سلبي يتأثر بها ويستجيب لها. أى أن المطلوب أن يكون التعليم وسيلة لتكوين الشخصية الواعية من جهة، وأداة لعمل منتج من جهة أخرى (حامد عمار، 1992 : 188).

فى ضوء هذا التوجه العام، يمكن تحديد الخطوط العريضة لأهم الأهداف التى يجب أن يتوخاها التعليم بصفة عامة، وتعليم الشباب على نحو الخصوص، ويكاد يجمع عليها التربويون والاجتماعيون (حامد عمار 1992) [1993] ، حسن البيلادي [1993] ، سعد الدين إبراهيم [1990]) ، وهى على النحو التالى :

(1) تكوين قاعدة ثقافية مشتركة فى توجهاتها وقيمتها العامة، وفى أساليب تلك الثقافة وتجديد نسيجها الاجتماعى.

وتستوجب هذه القاعدة الثقافية المشتركة القضاء على الأمية الهجائية. فضلا عن محور الأمية الثقافية المتصلة بالمعارف والاتجاهات والقيم ذات الصلة بالمواطنة في مجتمع متطور من داخله، ومستجيب للمتغيرات العالمية من خارجه. كذلك تدخل في إطار هذه القاعدة للتواصل الاجتماعي والاقتصادي، الإمام بأسس الفهم للمنجزات التكنولوجية وأساليب التعامل معها، وتوظيفها كعنصر هام من عناصر المعرفة العلمية الثقافية، وإن اختلفت مستويات العمق والشمول في هذه المعرفة (حامد عمر، 1992: 41).

(2) تكوين شباب مستتير ومنتج، فاعل ومنفعل اجتماعيا، قادر على التواصل الاجتماعي الفعال، واع بحقيقة التنمية محليا وعالميا، ومسلح بوعي اجتماعي. فالكثير من المشكلات التي تعوق تنفيذ سياسات التنمية تكمن في تلك الاتجاهات السلبية تجاه العمل الإنتاجي والتكنولوجيا وعمليات التغيير الاجتماعي. وهذه الاتجاهات السالبة صعبة التغيير ما لم تكن هناك تعبئة عالية في كل المجالات، تقوم على جهود تنويرية تبدأ منذ الطفولة المبكرة من أجل بناء الشخصية الإنسانية في مجتمعنا العربي (حسن البيلاوي، 1993: 140-141).

(3) التربية مطالبة- في ضوء التحرك لتجاوز حالة التخلف الحضاري- أن تركز جهودها على تنمية مهارات التفكير العلمي والعقلانية والعمل المنظم الذي يطلق الطاقات المبدعة للشباب. ويرتبط ذلك بتربية التفكير النقدي لدى الطلاب؛ لكي يتمكنوا - في ضوءه وبواسطته- من التفكير في بدائل اجتماعية وسياسية أفضل من تلك التي يعيشون في ظلها الآن. ويتطلب كل ذلك تحرير طلابها من قهر التبعية والسلبية والقصور والإحساس بالدونية.

(4) التربية مطالبة - أيضاً - بتكوين الشباب الواعي بواجبات المواطنة والمشاركة المجتمعية والسياسية، الفاعل والمنفعل معا في حركة مجتمعة، وليس الإنسان المقتصر على واحدة من هاتين الصفتين في استجابته ومشاركته في صياغة مجتمعه. إن الحاجة ملحة لهما معا من أجل التعبير وممارسة

يكن كثير من
المشكلات التي
تعوق سياسات
التنمية في
الاتجاهات السلبية
نحو العمل المنتج
والتقنية وعمليات
التغيير الاجتماعي.
إلى تعبئة عالية في
كل المجالات، تعتمد
على جهود تنويرية
تبدأ منذ الطفولة
المبكرة.

التربية العربية
مطالبة بتنمية
المعرفة بالأبعاد
الدولية الإيجابية
لفهم التعاون
الدولي والسلام
العادل. ويعنى هذا
تكوين شباب يعتز
بعقيدته ويحترم
عقائد الآخرين، ينبذ
التعصب، ويؤمن
بإمكاناته، وبالمصير
المشترك لإقليمه
العربي.

حقوق الديمقراطية والتطوير وإعادة صياغة القرار والمسار. وينطبق ذلك على تفاعله مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية. فالتربية مطالبة بتنمية حساسية متنامية بالأبعاد العالمية والإيجابية لقيم التعاون الدولي، والسلام العالمي. وهذا يعني تكوين الشباب المعتر بعقيده، والذي يحترم عقائد الآخرين، ويلتزم بالقيم السماوية لرسالات السماء، ونبذ التعصب واحترام عقائد الآخرين الدينية. كما أنها مطالبة بتهيئة الإنسان العربي للتحرك نحو مستقبله في وطنه العربي الكبير، والإيمان بإمكاناته، والمصير المشترك.

2 - مبادئ تطوير تعليم الشباب :

في ضوء الأهداف التربوية السابقة، ولكي تصبح التربية قوة فعالة في تمكين الشباب وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في ذات الوقت، وخلص المجتمعات العربية من التخلف، وتحقيق نهضة حضارية حقيقية، تبرز الحاجة- كما ذكرنا- إلى إصلاحات تربوية جذرية. ولقد استخلصنا مجموعة من مبادئ العمل أو الاستراتيجيات، نعتقد أنها ضرورية لتحقيق هذه الأهداف، وهي كما يلي:

- 1 - تكوين رؤية شاملة لتعليم الشباب.
- 2 - توفير التمويل اللازم.
- 3 - تطوير الإدارة التعليمية: اللامركزية.
- 4 - مشاركة المجتمع المدني.
- 5 - توسيع فرص الاستيعاب في التعليم الأساسي ومحو الأمية .
- 6 - تعليم ثانوي للجميع.
- 7 - توفير مقومات العدالة الاجتماعية في مجال التعليم العالي/ الجامعي.
- 8 - تطوير البنية التعليمية على أساس مبدأ التنوع في إطار الوحدة.
- 9 - ربط التعليم بالحياة العامة للشباب وبالمنظومة الاجتماعية والاقتصادية.
- 10 - تحقيق ديمقراطية البنية المعرفية للعملية التعليمية.

- 11 - ديمقراطية بنية التنظيم الاجتماعي وعلاقات التعليم والتعلم.
- 12 - البحث عن رؤية بديلة لتعليم الفتيات.
- 13 - التعليم المستمر وتكامل التعليم النظامي وغير النظامي.
- 14 - التعاون العربي في مجال تعليم الشباب.

ونعرض فيما يلي تحليلاً لكل من هذه المبادئ.

1 - تكوين رؤية مجتمعية شاملة تتضمن قضايا تمكين الشباب

من نافلة القول، إن ثمة علاقة عضوية ودائرية بين التعليم والتنمية في مفهومها الشامل، بحيث يساعد كل منهما على نماء الآخر، ويتضافر الاثنان على رفع مستوى الشباب- والمواطنين عموماً- من الناحيتين المادية والثقافية. كما أن التعليم هو أساس القضاء على الفقر، ويعد مع أى تدريب لاحق عليه عنصراً مهماً لزيادة الإنتاجية، وهو أيضاً أساس التمتع بالحرية السياسية الحقيقية.

هناك إذن جوانب واضحة من الترابط الوثيق بين استراتيجيات النهوض بتعليم النشء والشباب واستراتيجيات تحقيق التنمية والحد من الفقر والتحول إلى الديمقراطية، يجب استثمارها في منظور تمكين الشباب، وفي تخطيط أساليب تحقيق أهدافه وتنفيذها.

ومن هن، يتعين تكوين رؤية موحدة للقطاعات المختلفة لتحقيق التنمية والقضاء على الفقر، بحيث تصبح استراتيجيات تمكين الشباب من خلال التعليم مكملة لاستراتيجيات القطاعات التنموية والإنتاجية، وكذلك برامج العمل والبيئة والاقتصاد والصحة والسكان، وأن تكون جميعها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً في فلسفة اجتماعية موحدة.

ويشير تقرير التنمية البشرية 2003 - الذى حاول تقويم التقدم العالمي فى مجال تحقيق أهداف التنمية للألفية الجديدة وتشخيص جوانب القوة والضعف فى إنجازات المجتمعات المختلفة - إلى أنه ينبغي على الدول "أن تضع استراتيجيات مترابطة منطقياً بغية تحقيق أهداف التنمية للألفية". كما أكد "إجماع مونترالي" على أهمية وضع "الاستراتيجيات الوطنية لتخفيف الفقر، كجزء من الاستراتيجيات الإنمائية الإجمالية" (تقرير التنمية البشرية، 2003: 20). كذلك أكد تقرير الأمم المتحدة عن شباب العالم الصادر عام

لكى يتعين تكوين رؤية موحدة لقطاعات التنمية المختلفة، تتكامل معها رؤية تعليم الشباب، من الضروري وجود فلسفة إجتماعية موحدة تنسق العلاقات الإيجابية بينها جميعاً وتفعّلها فى اتجاه استدامة التنمية العربية، وطنياً وإقليمياً.

2003 على ضرورة وضع خطة للعمل مع الشباب وأهداف واضحة، لتمكينهم وتوسيع مجالات خياراتهم التعليمية والاقتصادية والسياسية (United

• (nations, 2003: 18- 19

لكن الملاحظة الأساسية على برنامج الأمم المتحدة لتمكين الشباب وغيره من السياقات التخطيطية والتنظيمية التي تجرى في المنظمات الدولية لجوانب التنمية أنها تعتمد على النظرة "القطاعية" التجزئية لعمليات التنمية الفردية والاجتماعية. ومهما كانت المعايير التحليلية لقضية التنمية وقطاعاتها، وأياً ما كانت القيمة المحدودة لمثل هذه التحليلات - كما يؤكد حامد عمار (1992: 48-49) - فالذي لا شك فيه أن الجمود والتحجر في التقسيمات، قد أساء إلى عمليات التنمية تصوراً، وتخطيطاً، وتنفيذاً، وذلك في غياب إطار تنموي شامل للنمو، وللتغير النوعي في بنى المجتمع وعلاقاته. وافقد التحليل العودة إلى التركيب الموحد لعملية التنمية ولحركة المجتمع والإنسان. وإذا كان التحليل ضرورة منهجية، فإن التركيب المحدد لمدى ونوعية تشابك العناصر (القطاعات أو الأهداف) وتفاعلها وآثارها المتبادلة ضرورة منهجية لا تقل أهمية ولزوماً. إذ لا يستقيم الفهم أو الوظيفة أو الفاعلية للجزء أو القطاع إلا في المنظور الكلي المؤلف من الأجزاء والقطاعات الأخرى في علاقاتها وتشابكاتها وتغذيتها الراجعة. وكما يقال فإن الكل أكبر من مجموع أجزائه.

والمقولة الأساسية التي ينبغي أن تنطلق منها قضية التنمية هي أن التنمية عملية موحدة، تتفاعل مكوناتها في حركة جدلية متأثراً وتأثراً، وتتشابك فيها الغايات والوسائل تشابكاً معقداً ومتحركاً. والتصنيفات السائدة للقطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والصحية والتعليمية والبيئية.. إلخ، في تفريدها توصيفات مبتورة ومشوهة، وتجزئ حركة الواقع اجتزاء يستمد تبريره من التخصص التكنوقراطي، الذي يتجاهل ضرورة التكامل المنهجي في فهم وصياغة المجتمع والإنسان. ومن منطلق التوحد والتكامل وجدلية العلاقة في مكونات التنمية وقطاعاتها، ندرك هزلية ذلك الفصل التعسفي بين ما هو اجتماعي وما هو اقتصادي.. بين التعليم الابتدائي.. وما قبل الابتدائي.. والثانوي.. والجامعي.. والنظامي واللائحظي.. بين برامج لتمكين الأطفال والمرأة والشباب.. إلخ.

وواقع، أن هيمنة النظرة الجزئية القطاعية لقضية تنمية الفرد

إن هيمنة النظرة
الجزئية القطاعية
لتنمية الفرد
والمجتمع تنتج
توصيفات مبتورة
ومشوّهة. ولهذا
تحتاج السياسات
التعليمية في البلدان
العربية إلى رؤية
متكاملة في سياق
علاقات النظام
التعليمي بالظروف
والمتطلبات
الاقتصادية
والسياسات
والمطوحات
الاجتماعية للمجتمع
كل

والمجتمع لا تُميز فحسب مشروعات ومبادرات المنظمات الدولية، بل تمتد - أيضا - إلى تخطيط مشروعات التنمية وتنفيذها داخل المجتمعات العربية. فالسياسات التعليمية في الوطن العربي تعاني - عموما - من غياب رؤية متكاملة واضحة للعملية التعليمية وأهدافها، في سياق علاقة النظام التعليمي بالظروف والمتطلبات الاقتصادية والسياسات والمطوحات الاجتماعية للمجتمع ككل.

إن الإصلاحات التعليمية التي شهدتها الوطن العربي - منذ آمام زمنية بعيدة - لم تحقق أى تقدم نحو الالتحام بمشروع وطني، وبقيت جزئية وقاصرة وشكلية وماضوية، وتتعارض مع واقع التعليم والواقع الاجتماعي، ومع البنية الثقافية للمجتمع العربي. وهذه الحقائق تشير إلى أن إصلاح التعليم في المجتمعات العربية يتطلب إدراكا ووعيا بهذه الإشكاليات: غياب فلسفة التعليم، وغياب الأهداف الشاملة. كما يقتضي استبدال النظرة الجزئية برؤية جديدة تربط التعليم بالواقع وتمكنه من ممارسة التأثير فيه، أى تمكنه من إنجاز العمل الاجتماعي الذي يحدده المجتمع له من أجل تحقيق تقدمه ونهضته، وذلك باكتشاف الحلول الأصلية لمشكلات التعليم في المجتمعات العربية القائمة؛ لأن المواجهة بالأساليب القديمة تكاد تكون عديمة الفائدة.

المطلوب إذن إدراك أن إصلاح التعليم من أجل تمكين الشباب فى المجتمعات العربية يفترض مسبقا النظر إلى الإصلاح من منظور متكامل، أى الربط بين الإصلاح السياسي والإصلاح الاقتصادي والإصلاح التعليمي الذى يبغي تحقيق تمكين الشباب فى مشروع مجتمعي موحد ورؤية مجتمعية شاملة.

وهذه الرؤية المجتمعية يجب أن تشتمل على تحليل الأوضاع الراهنة، ومدى التقدم نحو تمكين الشباب، وبيان أهداف تعليم الشباب من أجل تمكينهم فى علاقاتها بالأهداف المجتمعية الأخرى، ومناقشة الاستراتيجيات الرامية لتحقيق هذه الأهداف. ومن الناحية العملية، يتعين التعبير عن الأهداف كمياً، وتحديد معايير الأداء. ومن أجل حشد المساندة لأهداف التعليم يتعين ربط تحليل التكاليف المتعلقة بتحقيق هذه الأهداف مع عمليات التخطيط وسياسات الاقتصاد الكلى الراهنة. ولتحقيق أقصى قدر من الفائدة، ينبغي أن تكون الرؤية الشاملة واقعية وموضوعية. ففى

يتطلب إصلاح
التعليم من أجل
تمكين الشباب
فى المجتمعات
العربية النظر
إلى الإصلاح من
منظور متكامل، أى
الربط بين الإصلاح
السياسي والإصلاح
الاقتصادي
وإصلاح التعليمي
فى مشروع
مجتمعي موحد
ورؤية مجتمعية
شاملة

الكثير من الحالات تضع بعض الدول أهدافاً وسياسات غير واقعية، ولا يمكن تحقيقها من الناحية العملية في المدى الزمني المحدد لتحقيقها.

وسواء شئنا أم أبينا، لا بد من الاعتراف أيضاً- في مجال تحديد الرؤية المجتمعية - أن تطوير تعليم الشباب، وغيره من الأهداف الاجتماعية والتعليمية الضرورية لتقدم المجتمعات العربية، لا يمكن إنجازها إلا بالاستجابة لشروط الديمقراطية الاجتماعية، وليس من خلال تنظيم المؤسسات التعليمية على أساس مبادئ السوق الحر، إذ أن هذا الأخير لن يقوض فحسب محاولات تطوير المهارات الفردية والجماعية وأنماط المعرفة الضرورية في عصر العولمة، والتي تعتبر جميعها حيوية للتنافس في السوق العالمي، ولكنه توجه لن يمكن الحكومات العربية أيضاً- حتى في حالة إنجاز هدف تمكين الشباب من خلال التعليم- من المحافظة على استمرارية تحقيقه للأجيال القادمة (دارم البصام، 1996 : 23).

2 - تعبئة الالتزام السياسي- محلياً ودولياً- لتخصيص الموارد المالية اللازمة لتحقيق هدف تمكين الشباب تعليمياً:

إن أول الأسس الضرورية لتحقيق تمكين الشباب تعليمياً يتمثل في ضرورة التزام الدولة بالتعليم للجميع على مستوى وطني، بجعل التعليم أولوية قصوى في الرؤية السياسية لإدارة المجتمع، ودعم ذلك الالتزام بالموارد الضرورية لتجسيده.

إن أول الأسس
لتحقيق تمكين
الشباب تعليمياً
يتمثل في ضرورة
التزام الدولة بالتعليم
للجميع على مستوى
وطني، بجعل التعليم
أولوية قصوى في
الرؤية السياسية
لإدارة المجتمع،
ودعم ذلك الالتزام
بالموارد الضرورية
لتجسيده.

إن الإنجازات التي تحققت في الدول العربية والمشكلات التي اعترضتها تتعلق بعدة عوامل، في مقدمتها الإنفاق على التعليم. وقد بذلت هذه الدول جهوداً كبيرة أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم خلال عقد التسعينيات من القرن الماضي وفيما بعده. ولكن، وفي ضوء أحوال معدلات الالتحاق الراهنة ونوعية التعليم، نجد أن الإنفاق على التعليم العام والجامعي يعاني من عدة مشكلات منها: عدم توافر الموارد المالية المتاحة لمتطلبات التعليم في بعض الدول، والتحيز من ناحية الإنفاق للمراحل التعليمية الأعلى، والهدر والنقص الشديد في ترشيد الإنفاق، وفي الكلفة العالية لتعليم الفئات في المناطق النائية والمشتتة.

هذا، في الوقت الذي بلغت فيه نسبة الإنفاق العسكري إلى الناتج المحلي الإجمالي في عام 2002 مستويات مرتفعة، وصلت أحياناً إلى

12% فى بعض الأقطار العربية، بينما تقل عن 5 فى المائة فى كل من الأقطار الصناعية وفى متوسط جميع الأقطار النامية. كما تشير الإحصاءات إلى تناقص التمويل العربي- بشدة - فى مجال التعليم بمقارنته بالإنفاق العسكري.

ومن المهم أن نؤكد مرة أخرى أن التقدم فى تحقيق هدف التعليم من أجل تمكين الشباب وغيره من الأهداف التعليمية الأخرى— يعتمد فى نهاية المطاف على التدابير المالية التى يتخذها كل مجتمع من المجتمعات العربية. ويعنى ذلك أنه يتعين توفير الالتزام السياسي الراسخ، وتخصيص الموارد الكافية لكافة عناصر التعليم بكل مستوياته. وتلك خطوة أساسية وشرط ضروري للوفاء بواجبات الدولة نحو المواطنين. ومن الطبيعي أن يتطلب ذلك زيادة مخصصات التعليم

جدول (8) : أولويات الإنفاق العام فى المنطقة العربية
(الإنفاق على التعليم والجانب العسكري وخدمة الديون) 1990-2002

الدولة	الإنفاق على التعليم		الإنفاق العسكري		مجموع خدمة الدين	
	(%) من الناتج المحلي الإجمالي	(%) من الناتج المحلي الإجمالي	(%) من الناتج المحلي الإجمالي	(%) من الناتج المحلي الإجمالي	(%) من الناتج المحلي الإجمالي	(%) من الناتج المحلي الإجمالي
	1990	1999-2001	1990	2002	1990	2002
البحرين	4.2	00	5.1	3.9	00	00
الكويت	4.8	00	48.5	10.4	00	00
قطر	3.5	00	00	00	00	00
الإمارات العربية المتحدة	1.9	00	6.2	3.7	00	00
الجمهورية العربية الليبية	00	2.7	00	2.4	00	00
عمان	3.1	4.2	16.5	12.3	7.0	8.6
المملكة العربية السعودية	6.5	00	12.8	9.8	00	00
لبنان	00	2.9	7.6	4.7	3.5	12.7
الأردن	8.4	4.6	9.9	8.4	15.6	6.3
تونس	6.0	6.8	2.0	00	11.6	6.8
الجمهورية العربية السورية	4.1	4.0	6.9	6.1	9.7	1.2
الجزائر	5.3	00	1.5	3.7	14.2	7.5
مصر	3.7	00	3.9	2.7	7.1	2.3
المغرب	5.3	5.1	4.1	4.3	6.9	10.2
السودان	0.9	00	3.6	2.8	0.4	0.2
اليمن	00	10.0	8.5	7.1	3.5	1.7
موريتانيا	00	3.6	3.8	1.9	14.3	6.6
جيبوتي	00	00	6.3	00	3.6	2.0

المصدر : تقرير التنمية البشرية ، 2004 ، 202 - 205

يزيد الإنفاق
العسكري كنسبة
من الناتج المحلي
الإجمالي عن
الإنفاق على التعليم
في عدد غير قليل
من البلدان العربية.

من الدخل القومي، ومضاعفة حجم الموازنات التعليمية، وفي مقدمتها موازنات تعليم النشء والشباب. ويمكن توفير هذه الزيادة من الاعتمادات المخصصة للقطاعات ذات الأولوية الأدنى من منظور التنمية، ونقص ذلك - بصفة أساسية - الإنفاق العسكري. كما ينبغي استخدام الموارد المالية بكفاءة وفاعلية، ويتعين تحديد أهداف أكثر إنصافاً للإنفاق على جميع القطاعات الفرعية من التعليم ومستوياته المختلفة. كما لا بد من توفير الآليات والهياكل التنظيمية التي تمكن المجتمع المدني من أن يكون طرفاً في تحديد بنود الموازنات التعليمية، وجوانب الإنفاق التعليمي المختلفة.

ومع ازدياد المخصصات من الموارد المحلية في العالم العربي وتعزيز فاعلية استخدامها، يبقى أن تلبية أهداف التعليم من أجل تمكين الشباب تتطلب تمويلاً إضافياً من وكالات التنمية الدولية ومن حكومات الدول الغنية، خصوصاً للدول العربية الفقيرة التي تواجه أصعب التحديات.

وإذا كانت بلدان الجنوب - ومن بينها الدول العربية - تعاني ما تعانيه الآن، فإن بلدان الشمال تتحمل مسؤولية تاريخية في ذلك. ومن ثم، فإذا كان المجتمع الدولي جاداً حقيقة في التزامه بتحقيق التعليم الشامل وتمكين الشباب في جميع المجتمعات، في الشمال وفي الجنوب أيضاً، فإن إسقاط الديون وفوائدها عن كاهل المجتمعات الفقيرة يمثل استراتيجية ضرورية

جدول (9) : مساعدات التنمية الرسمية المتلقاة 1990 - 2002

مجموع خدمة الدين كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي		المجموع بملايين الدولارات الأمريكية	دول العالم
	1990	2002		
4.8	3.5	0.7	1.5	55.15
2.3	4.0	0.8	2.7	7.015
00	00	00	00	00
00	00	00	00	61.576

المصدر: تقرير التنمية البشرية، 2004 : 201.

في هذا الصدد. فمن غير المعقول أن تستمر أقطار الوطن العربي - ومعها كثير من الدول النامية - في تحمل أعباء خدمة الديون المتركمة عليها عبر سنوات طويلة من الفقر وتعثر عمليات التنمية بها، بما يعادل أضعاف ما تتلقاه من مساعدات أجنبية تتناقص عاما بعد آخر، وبما يضعها في

تتضاعف أعباء
خدمة الديون مع
الزمن مقارنة
بالمساعدات
الأجنبية التي تتلقاها
البلدان العربية،
والتي تتناقص عاما
بعد آخر.

موقف العجز الكامل عن تمويل عمليات التنمية، وفي مقدمتها التنمية التعليمية الشاملة.

وخلاصة القول، إنه ينبغي ان تضع مؤسسات التمويل الدولية والدول الغنية أهداف تمكين النشء والشباب في محور جهودها التمويلية، ومساعدة مجتمعاتنا في تحقيق التنمية وإنجاز التحولات الاقتصادية والاجتماعية اللازمة، وذلك بإلغاء الديون، والتقليل من الشروط المتعسفة في المساعدات المقدمة إلى بلدان العالم الثالث.

وفى كل ذلك، تكون أهمية الحوار في الصدارة. فلا بد من الاعتراف بأن عهود الإملاء يجب أن تنتهي، وأن تصبح المشاركة هي ديدن الحياة الاجتماعية على المستويين الدولي والمحلي.

غير أن مسؤولية المطالبة بهذه الجوانب، وتحديد المسؤوليات المالية للمجتمع الدولي، تقع- في المقام الأول - على عاتق الإدارة السياسية الوطنية، في المجتمعات العربية وغيرها من بلدان العالم الثالث. فبالإضافة لتعبئة الموارد المحلية إلى أقصى حد ممكن، وتقليص النفقات الفاقدة وغير المنتجة، والنفقات العسكرية على وجه الخصوص، وإعادة توجيه الموارد إلى التنمية البشرية، وفي مقدمتها التعليم الابتدائي والثانوي للجميع ومحو أمية الكبار، يبقى أنه يتعين عليها أن تسعى إلى تطوير الاعتماد العربي الجماعي من خلال التعاون والتكامل الإقليمي في مطالبة المجتمع الدولي بتحمل مسؤولياته المالية والفنية في مجالات التنمية البشرية والتنمية المستمرة في العالم العربي.

3 - تطوير الإدارة التعليمية والتحول إلى اللامركزية:

اتخذت مجتمعات العالم العربي- بغير استثناء- تقاليد الحكم المركزي والإدارة المركزية للتعليم. وكان الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه كل دولة في هذه المنطقة هو بناء دولة حديثة، وتدعيم الروح القومية، وتعزيز سلطان الدولة. فاتجهت معظم دول المنطقة- اتساقاً مع هذا الهدف- إلى وضع إدارة التعليم وكل ما يتعلق به وبشؤونه في يد سلطة مركزية عليا. وتميزت الإدارة المركزية التعسفية للتعليم في مصر والعراق وسوريا ودول المغرب العربي- منذ نشأة أنظمة التعليم بهذه المجتمعات- بسطوة الجانب التشريعي للحكومة، وقوة نفوذ الوزارات

المركزية للتعليم، وبالاتجاهات المحافظة في معالجة قضايا التعليم. ولقد اشدت هذه التوجهات المركزية خلال ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، حينما سيطرت الأنظمة الشمولية في أشكالها المختلفة على معظم الدول العربية.

ومع ازدياد التوجه نحو اقتصاديات السوق، وتحرير التجارة، وعولمة الاقتصاد، وبداية تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي في الدول العربية منذ تسعينيات القرن الماضي، وما استتبعها من خفض الإنفاق العام على التعليم، بدأت تظهر ضرورة اقتسام مسؤوليات التعليم وإدارته بين الحكم المركزي والمحلي في كثير من هذه الدول.

عجزت مؤسسات
التعليم في البلدان
العربية عن مواجهة
المشكلات الناجمة
عن التفاوت الواسع
في مستوى التعليم
ونوعيته بحسب
الوضع الاجتماعي
والاقتصادي للتلاميذ
والتباين بين مدارس
الريف والحضر في
مستويات التعليم
وانخفاض معدلات
الطلاب في المدارس
الابتدائية والثانوية
وارتفاع معدل
التسرب

لقد عجزت مؤسسات التعليم في العالم العربي عن مواجهة المشكلات الناشئة عن هذه الأوضاع الصعبة والضاغطة، وفي مقدمتها التفاوت الواسع في مستوى التعليم ونوعيته بحسب الوضع الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، والتباين بين مدارس الريف والحضر في مستويات التعليم، وانخفاض معدلات الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية، وارتفاع معدل التسرب بينهم، والمناهج الضيقة التي لا تستهدف احتياجات المجتمع المحلي ولا متطلبات المواطنة والمشاركة في عمليات التنمية، وأساليب التدريس البالية، واختفاء الكفاءات الإدارية نتيجة لنظم الترقى على أساس الأقدمية فقط، وتدني الاستثمارات في البنى التحتية للتعليم، خصوصاً في البلدان العربية الفقيرة.

ومع عجز الإدارة المركزية عن مواجهة هذه المشكلات والتحديات، يبدأ مبدأ ملاءمة الخدمات العامة للحاجات المحلية، وتحمل المحليات بعض المسؤوليات التعليمية يفرض نفسه بقوة. ومن ثم تظهر الحاجة الملحة إلى نقل عمليات الإدارة واتخاذ القرار إلى الإدارات التعليمية والمجتمعات المحلية، وتعديل النظم المفرطة في البيروقراطية، والمتباطئة في مؤسسات التعليم.

إن من أهم ما تحتاجه الدول العربية حالياً لإصلاح التعليم يتمثل في تغيير جذري في عملية اتخاذ القرار، والتركيز على المشاركة في عمليات إدارة التعليم على المستوى المحلي وعلى مستوى المدرسة، بحيث تتحقق عملية اللامركزية في تنظيم عمل مؤسسات التعليم.

أهم ما تحتاجه
الدول العربية حالياً
لإصلاح التعليم هو
إحداث تغيير جذري
في عملية اتخاذ
القرار، والتركيز
على المشاركة في
عمليات إدارة التعليم
على المستوى
المحلي وعلى
مستوى المدرسة،
بحيث تتحقق
عملية اللامركزية
في تنظيم عمل
مؤسسات التعليم.

إن تحقيق أهداف التعليم الابتدائي والثانوي الشامل يفرض على الدول العربية التأكد من أن المسئوليات الحقيقية عن اتخاذ القرارات يتقاسمها جميع عناصر المجتمع. إن تحقيق اللامركزية يؤدي إلى زيادة اهتمام الأسرة والمجتمع المحلي - بصفة عامة - بشئون تعليم أبنائها، وتحقيق قدر أكبر من المساءلة والمحاسبية، مما من شأنه تحسين جودة الخدمة التعليمية.

في هذا التنظيم اللامركزي، تقوم السلطة المركزية بوضع الإطار القومي الشامل للسياسات التعليمية، وعمليات إدارة التعليم وتمويله. وتقوم المدارس - في ضوء هذا الإطار - بتنفيذ الأهداف والسياسات والعمليات المتضمنة فيه، ولكن بدرجة متزايدة من الاستقلالية، ويتعاون وتفاعل أوسع مع المجتمعات المحلية التي تقوم بتقديم الخدمة التعليمية لها.

إن تمكين الشباب - من خلال التعليم - يتطلب تطوير الإدارة المدرسية ومشاركة المسئولين في المناطق والأقاليم المحلية في الإشراف على عمليات الالتحاق والانتظام بالمدارس، ومتابعة الفئات المهمشة على وجه الخصوص، ومراجعة ما يجري داخل المدارس لتحقيق المواءمة مع متطلبات المجتمعات المحلية ومع طبيعة تلاميذ هذه المناطق. وتطوير الإدارة المدرسية وتحسينها يتطلب توزيع السلطات ونقل السلطة المركزية إلى سلطات إقليمية أو محلية، وهي تعنى مساهمة أكبر من جانب المجتمع المحلي وأولياء الأمور في تخطيط وإدارة النظام التعليمي المحلي. وتؤدي المساهمة المتزايدة والمشاركة إلى معرفة أفضل بنظام التعليم، وعلاقات أوثق مع المدرسة، وفهم أفضل لطبيعة عملية التعليم والتعلم. وتؤدي الإجراءات المحلية - كذلك - إلى تحسين مستوى المشاركة في القرارات التي تتعلق بالمدارس والتعليم وإلى دعم أكبر للمدارس. إذ عند تزايد دعم الآباء والمجتمعات المحلية للمدارس فإن مستوى مشاركة الطلاب في المدارس يزداد. وهناك علاقة إيجابية بين مدى زيادة مشاركة الطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية وارتفاع نسب الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه من جانب النشء والشباب. وتضمن الإدارة اللامركزية - أيضاً - مشاركة الإداريين المحليين في تخطيط وتنفيذ وتقييم برامج وخدمات التعليم. وتؤدي اللامركزية في مجال التعليم إلى ما يلي:

- إجراءات أكثر ملاءمة من قبل أولئك الذين يصبحون

أكثر صلة وأوثق علاقة بالنظام التعليمي.

- المساهمة فى زيادة الثقة بالنظام التعليمي وعلاقته بالحياة العملية.
- المساهمة فى بناء فهم أفضل لهدف مشترك يستجيب للحاجات العملية الحقيقية.
- تقليل المسافة أو الحاجز الفاصل بين أولياء الأمور والمدارس مادياً ومن الناحية التعليمية.
- تشجيع الانتقال التدريجي للمسئولية لأولئك الذين يقربون أكثر فأكثر من مسألة اتخاذ القرارات الخاصة بالمدارس.

إن تطبيق
اللامركزية فى
التعليم يسمح
للمجتمعات المحلية
بأداء أدوار الدعم
والمراقبة والتيسير
لتحقيق أهداف
التعليم عامة،
وزيادة التحاق
النشء والشباب
بالتعليم الأساسى،
والاستمرار فى
التعليم الثانوى ثم
الجامعى

وإذا ما طبقت اللامركزية بطريقة مناسبة بنقل المسؤوليات الإدارية إلى المجتمعات المحلية، بحيث تؤدي الحكومة - على المستوى الوطنى والإقليمى - دوراً داعماً ومراقباً وميسراً، وحاشداً للموارد العامة، ومحدداً للخطوط العريضة والأولويات، فإنه يعتبر استراتيجية أساسية نحو زيادة التحاق النشء والشباب بمدارس التعليم الأساسى، والاستمرار فى المدارس الثانوية والتعليم الجامعى.

4 - مشاركة المجتمع المدني

إن الاتجاه الجاد والقوى نحو اللامركزية له متضمنات مهمة، من حيث توفير الدعم الكافى لمشاركة المنظمات غير الحكومية فى تخطيط وتنفيذ برنامج تمكين الشباب، من خلال التعليم وغيره من مشروعات التنمية الاجتماعية والبشرية المختلفة.

والحقيقة، أن الحاجة إلى توسيع آفاق تعميم التعليم بجميع مستوياته، وتنفيذه وتقييمه يقتضى مزيداً من مشاركة المنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام والقطاع الخاص والأطراف المعنية الأخرى فى المجتمع المدني، بما فى ذلك أولياء الأمور والتلاميذ على جميع مستويات ومراحل تطوير البرامج التعليمية. إذ إن مشاركة المجتمع المدني هى الضمانة لعدم اتخاذ القرارات بصورة فوقية وفنية محضة، أو ضمور الحماس الشعبى، أو تحول التنمية إلى مآرب تخدم فئات متميزة، وتقيم الفوارق بين الريف

والحضر، أو الذكور والإناث، أو تفشي الفساد والإهمال اللذين يمتصان ويبددان قواعد التنمية بصفة عامة، ومن بينها التعليم ومشروعات تعميمه وإصلاحه.

ويشير مصطفى مجدى الجمال (1994: 11-9) - فى هذا المقام- إلى أن الدولة قد توسعت كثيراً فى الدول العربية والعالم الثالث بوجه عام، بعد الحرب العالمية الثانية، وأدى ذلك - فى معظم هذه المجتمعات - إلى سحق الأفراد وتهميش المجتمع المدني. غير أن تكاثر وتعدد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والتعليمية.. إلخ، كان أكبر من طاقة الدول. وأدى فشل التجارب التنموية فى العالم الثالث إلى ما نشهده الآن من تقليص دور الدولة، وبروز المجتمع المحلي مرة أخرى بصورة يراها البعض كإحدى علامات وركائز النظام العالمي الجديد، وذلك متمثلاً فى تعاضد دور المنظمات الدولية والوطنية غير الحكومية.

لقد آن الأوان أن تتحلى الحكومات العربية بثقة أكبر بال جماهير وبالنفس وبالروح الديمقراطية الحقيقية، وأن تفسح المجال أمام المبادرات الأهلية، وأن تضع آراء المنظمات الأهلية القاعدية فى الاعتبار، وأن تشرك المنظمات الأهلية فى صياغة التوجهات وتصميم الأطر النظامية لبرامج ومشروعات التنمية، ومن بينها برامج تمكين الشباب، وألا تفرض العراقيل الإدارية والأعباء المالية والضريبية، وأن تساعد فى اكتساب الخبرات والمهارات وتحسين القدرات.

وبالمثل، ينبغى على المنظمات غير الحكومية فى المنطقة العربية - والتى تأخرت كثيراً عن غيرها فى المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء- أن تقوم على المشاركة الشعبية الفعلية، وأن تكون ذات هياكل ديمقراطية قابلة للمساءلة، وأن تدمج عملياتها فى إطار الاستراتيجيات التعليمية والاقتصادية وبرامج الإصلاح الوطنية، والاجتهاد فى إقامة مظلة للجماعات والاتحادات على المستويات الوطنية والعربية القومية، بما يكفل تبادل الخبرات وسيولة المعلومات فيما بينها ومع الحكومات العربية.

إن الإمكانيات الهائلة التى تمثلها مختلف قطاعات المجتمع المدني يتعين استخدامها بالقدر الكافى لمساعدة الدولة فى تنفيذ السياسات والبرامج ذات

تعد مشاركة
المجتمع المدني
ضمانة لعدم اتخاذ
القرارات بصورة
فوقية وفنية
محضة، وتحول
دون ضمور
الحماس الشعبي.
ومن ثم، تحول
التنمية إلى مآرب
تخدم فئات متميزة،
وتدعم الفوارق بين
الريف والحضر
والذكور والإناث.

الصلة بالتعليم. كما أن عمليات مشاركة المجتمع المدني من شأنها تحقيق الاستقرار والاستمرار، واستنفار همة المواطنين للالتفاف حول السياسات العامة المتعلقة بتعليم الأطفال والشباب.

5 - توسيع فرص الاستيعاب في التعليم الأساسي ومحو الأمية

ويتصل بضرورة توفير التمويل اللازم لتنفيذ برامج تمكين الشباب أهمية توسيع فرص الاستيعاب في التعليم الأساسي ومحو الأمية.

إن القضاء على الأمية والتوسع في النظام التعليمي يوفران الفرصة المتكافئة لكل فرد في المجتمع كحق من حقوق المواطنة، كما يساعدان على تحقيق هدف تمكين النشء والشباب وإتاحة فرص المشاركة أمامهم في الحياة المدنية والاقتصادية والسياسية.

لقد قطعت أقطار الوطن العربي جميعها منذ استقلالها حتى الآن أشواطاً كبيرة- وإن كانت متفاوتة- في توسيع قاعدة الفرصة التعليمية في أنظمتها التعليمية، وفي تسريع جهود محو الأمية بين أبنائها. إلا أن ما تحقق من نتائج- كما رأينا- ما زال بعيداً عن طموحاتنا الرامية إلى إتاحة فرص تعليمية أوسع وحياة اجتماعية واقتصادية أفضل أمام النشء والشباب.

تعد الفرصة
التعليمية المتاحة
لجميع ضرورة لأي
جهد يبتغي تمكين
النشء والشباب
وإرساء العدالة
والديمقراطية، فضلاً
عن إرساء أسس
ثقافة مشتركة بين
أبناء الوطن الواحد،
فهي القاعدة التي
تبنى عليها عمليات
تمكين الشباب
وإطلاق طاقتهم
الكامنة.

وفي ضوء البيانات التي تم عرضها في القسم الثاني من هذه الدراسة عن أوضاع تعليم الشباب في المجتمعات العربية، تبين أن ثمة خللاً كبيراً في الوفاء بأولويات التنمية البشرية ومبادئ الديمقراطية التي تتجسد في مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، خصوصاً في التعليم الثانوي والجامعي، من جهة، كما تعبر أيضاً عن القصور في جهود تنمية الشباب وتمكينهم، كأحد محاور التنمية الشاملة، من جهة ثانية. إن الفرصة التعليمية المتاحة للجميع تعتبر ضرورة حيوية لأي جهد يبتغي تمكين النشء والشباب وإرساء العدالة والديمقراطية، فضلاً عن إرساء أسس ثقافة مشتركة بين أبناء الوطن الواحد. فالفرصة التعليمية المتاحة هي في النهاية - في إطار العمل الشبابي- القاعدة التي تبنى عليها عمليات تمكين الشباب وإطلاق طاقتهم الكامنة (حسن البيلوي، 1993 : 144).

لقد طغت إشكالية تعليم النشء والشباب وصعوبات توفير الفرص

التعليمية لجميع المواطنين على سطح السياسات التعليمية في الدول العربية في حقبة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، حين اشتدت ضغوط مؤسسات التمويل الدولية والقوى الكبرى في العالم على المجتمعات النامية - ومن بينها المجتمعات العربية - لخصخصة كافة المجالات الإنتاجية والاجتماعية باعتبارها الحل السحري لجميع متاعب التنمية، وبغض النظر عن السياق التاريخي أو الاجتماعي أو الثقافي للمجتمع. ومع تراجع دور الدولة في البلدان العربية خلال هذه الفترة، وما ارتبط به من تناقص إمكانيات توفير الموارد اللازمة للتعليم، وتطبيق تسديد تكلفة الخدمات، وغير ذلك من تدابير الخصخصة في التعليم، والتي أخذت بها أغلب البلدان العربية، بما ترتب عليها من آثار سلبية خطيرة على الفقراء، وعلى جميع الأطفال والشباب، يبدو أنها تدفع بنا- في حالة استمرارها- إلى مسافات أبعد بكثير عن الهدف المقصود للتعليم الشامل وتمكين الشباب.

ومن ثم، فإن التحدي المتمثل في إنجاز تمكين الشباب من خلال إتاحة فرص التعليم الأساسي والثانوي للجميع ومحو الأمية أصبح- في ظل هذه الظروف- أصعب مما كان. وربما كان الأهم من ذلك أنه لو تحقق هذا الهدف في المستقبل المنظور فلن يكون ذلك كافياً لاحتياجات المرحلة الجديدة المقبلة. ذلك لأن معرفة القراءة والكتابة أو حتى التعليم الثانوي لم يعد يكفي للحصول على عمل كريم، يحقق احتياجات المواطنين، ويسمح باستمرار المرء في وظيفته في زمن الأزمات الاقتصادية المتتالية.

لابد إذن من تحقيق ديمقراطية التعليم في المجتمعات العربية، وتحقيق التوازن بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وبين تعليم البنين وتعليم البنات، والتغلب على المعوقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي قد تحول دون استفادة الطلاب منه، واستثمار الكفايات بين الناشئين، وجعلها في خدمة الأهداف القومية وأغراض التقدم والتنمية الشاملة.

وفي تصورنا، أن تحقيق ديمقراطية حقيقية في توزيع الفرص التعليمية لا يمكن أن يتحقق دون مجانية حقيقية، وإذا لم نأخذ بعين الاعتبار تحسين نوعية التعليم كأساس للتغلب على مشكلة الدروس الخصوصية. كما أن مجانية التعليم لا يمكن أن تكون فعلية ما لم يؤسس نظام واقعي لتوزيع المنح والمساعدات للتلاميذ الفقراء طيلة فترة دراستهم، وإذا لم يحاول

أصبحت مواجهة
تحدي إتاحة فرص
التعليم الأساسي
والثانوي للجميع
ومحو الأمية
أصعب مما كان...
ولو تحقق هذا في
المستقبل المنظور
فلن يكون كافياً
للمرحلة القادمة.

النظام التعليمي الاستفادة من قدرات وجهود الطلاب في أعمال ذات فائدة داخل مؤسسات التعليم وخارجها.

ويتعين أن يستقر في أذهاننا أن من أهم عوامل إضعاف الإقبال على التعليم أو عدم التسرب منه التكاليف المباشرة وغير المباشرة المتعلقة بالتعليم (تكاليف المواصلات، وتكاليف الفرصة البديلة لتشغيل النشء والشباب)، إضافة إلى بعض العوامل الثقافية التي تحول دون إرسال الأهل أبناءهم، وبناتهم على وجه الخصوص، إلى المدارس أو استكمال تعليمهم في المراحل الأعلى. ويلعب كل عامل من هذه العوامل دوراً أكبر في المناطق الريفية، حيث تكون المسافات أبعد بين البيت والمدرسة، وعمل الأطفال والشباب في الزراعة أهم من التحاقهم واستمرارهم بالمدارس، وحيث الاتجاهات الاجتماعية أكثر محافظة، والناس أفقر حالاً بشكل عام. يضاف إلى ذلك، أن تدنى نوعية التعليم يدفع الأهالي - أحياناً - إلى اتخاذ قرارات بعدم مشاركة أبنائهم في عمليات التعليم.

كما أن القواعد المستخدمة لتحديد الأماكن المتاحة وشروط النجاح والرسوب قد تدفع إلى التسرب. وتتفاعل هذه العقبات في تركيبات مختلفة مسببة آثاراً متباينة على فئات السكان المختلفة. ويتأثر التلاميذ الفقراء بشدة أكثر بالتكاليف المباشرة، ويتأثر أطفال وشباب المناطق الريفية بعوامل تكاليف الفرصة البديلة، وتتأثر البنات أكثر بعوامل المسافة بين البيت والمدرسة وبالاتجاهات الاجتماعية المحافظة. وتتفاقم الأزمة مع اقتران هذه العوائق، فتكون البنات الفقيرات في المناطق الريفية - مثلاً - محرومات من التعليم بصورة واضحة (البنك الدولي ، 1998 : 21).

**إن إلغاء الرسوم
التعليمية وحده
لا يكفي إذ لابد
من التدخل الرشيد
والتحيز الإيجابي
لصالح الفتيات
والمجتمعات الريفية
والفقيرة، باعتبارها
سياسات ملحة
لتحقيق هدف التعليم
للجميع.**

ومما لا شك فيه - في ضوء هذه الصورة القائمة من العقبات والعوائق التي تواجه الفقراء في مجال التعليم - أن تحقيق مجانية التعليم في مدارس التعليم العام يمكن أن يحدث أثراً كبيراً في زيادة أعداد النشء والشباب المقيدون في المدارس، من الذكور والإناث، كما تشهد بذلك التجارب التي مرت بها مالايوي، وأوغندا وكثير من الدول الأخرى. ومع ذلك، فإن إلغاء الرسوم وحده لا يكفي، فالتدخل الرشيد والتحيز الإيجابي لصالح الفتيات والمجتمعات الريفية والفقيرة هي سياسة مطلوبة وملحة حتى يتحقق هدف التعليم للجميع. وعلى سبيل المثال، فالوجبات الغذائية التي يمكن أن توزع على أطفال المناطق الريفية والناثية تمثل إسهاماً حقيقياً في زيادة عدد

المقيدين بالمدارس، وعدم تسرب الفتيات منها.

وصفوة القول، إن الدول العربية فى حاجة ماسة إلى مزيد من الاستثمارات العامة فى مجال التعليم العام بكل مراحل ومستوياته، وفى مجال محو الأمية، ومساعدات إنمائية للتعليم على جميع المستويات وعلى نطاق أوسع، بدلاً من إلقاء هذه المسئولية فى صورة الرسوم المدرسية على كاهل الفقراء والفئات المهمشة، الأمر الذى يمكن أن يبعدنا كثيراً عن تحقيق تعليم عام أكثر شمولاً وأعلى نوعية مما لدينا الآن.

6 - توفير فرص التعليم الثانوي لجميع الطلاب

فى عالم اليوم الذى نعيشه، وعالم الغد- الذى يتحرك الشباب اليوم سريعاً نحوه- تواجه الإنسانية- إنثاءً وذكوراً- تحديات جسام، لعل أخطرها ثورة المعلومات وتدفقها السريع، وما يصاحب ذلك من تفجر معرفي، وثورة الاتصالات التى حولت العالم إلى قرية كونية، والتكنولوجيا المتقدمة التى صارت تتحكم فى كل عمليات الخدمات والإنتاج، وجعلت التنافس العالمى للأقدر امتلاكاً للتكنولوجيا المتقدمة، والأكثر جودة، والأغزر إنتاجاً.

هذه المتغيرات تفرض مسئوليات متزايدة على النظام التعليمي فى أى دولة، خصوصاً فيما يتعلق بأهمية تلبية الاحتياجات الأساسية للشباب لمواجهة تحديات العصر الجديد. تفرض عليه- بادئ ذى بدء- أن يوفر التعليم قبل الجامعي لجميع المواطنين فى سن التعليم، أى منذ السادسة حتى الثامنة عشرة، وأن يقدم من خلال هذا التعليم العلوم الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة، ويوفر للمتعلمين مهارات التعلم الذاتى من خلال الاتصال بمصادر العرفة وشبكات المعلومات. ويعتبر هذا النوع من التعليم بمثابة التعليم الأساسى والإلزامى للجميع (عبد الفتاح جلال، 1996: 107) .

هذا المبدأ لتطوير التعليم فى سياق تمكين الشباب يعنى مد فترة التعليم الأساسى الإلزامى لتضم التعليم الثانوي ، ويعنى- أيضاً - دمج التعليم الثانوي الفني بالتعليم الثانوي العام (والذى سنناقشه بالتفصيل فيما بعد)، بحيث تهيئ الدراسة فى هذه المرحلة الشباب الذى يقف عند هذا الحد من التعليم للدخول إلى مجال العمل. وهذا كله يعنى استيعاب جميع الأطفال فى التعليم العام حتى الثانوية العامة، مع توفير نوعية متقدمة من هذا

تفرض المتغيرات
فى المعرفة والعلم
والتكنولوجيا أن
يوفر التعليم قبل
الجامعي لجميع
المواطنين فى
سن التعليم 6 -
18 فرص تعلم
العلوم الحديثة
والتكنولوجيا
المتقدمة ومهارات
التعلم الذاتى
بالاتصال بمصادر
المعرفة.

التعليم. ويستتبع ذلك أن مرحلة ما بعد التعليم الثانوي ستشتمل على العديد من مؤسسات التعليم والتدريب المختلفة، من حيث مدة الدراسة ونوعيتها، وبحيث تستجيب لمتطلبات سوق العمل المتغيرة والمتطورة دوماً في ظل فلسفة التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة، وفي ظل فلسفة التعلم الذاتي، وفي ظل استخدام تكنولوجيا التعلم المتطورة، ومصادر المعرفة المتقدمة، وشبكات المعلومات المتنامية .

إن الشباب في حاجة ماسة إلى إتاحة فرص التعليم أمامهم إلى أطول فترة ممكنة من السنوات بعد التعليم الابتدائي والمتوسط. ولم يعد من المقبول للدول العربية تكوين النشء والشباب- في هذا العصر - ليتحمل أعباء المستقبل بتعليم ينتهي بالنسبة لمعظمهم عند المرحلة المتوسطة (الإعدادية) باعتبارها نهاية التعليم الأساسي، وهي الحد الأدنى من التعليم الذي وفرته دول العالم لأبنائها من قبل في فترة لم يكن فيها التقدم العلمي والتكنولوجي قد بلغ هذا المدى. ولقد أصبح من الضروري للبلاد العربية - حتى تتمكن من بناء نفسها وتمكين شبابها في هذه المرحلة الكونية الصعبة والقلقة- أن تحقق إلزامية المرحلة الثانوية، وأن تنتج مزيداً من فرص التعليم الجامعي، الذي لا يزيد معدل القيد فيه من الفئة العمرية (18- 23 سنة) على 13% كمتوسط في الأقطار العربية. هذا مع العلم، بأن متوسط نسبة الحاصلين على التعليم الجامعي من مجموع السكان لا يتجاوز 6% (حامد عمار، 2000: 123).

7 - عدالة توزيع فرص التعليم العالي الجامعي

إن عدالة توزيع الفرص التعليمية المتاحة تعتبر ضرورة حيوية لأي جهد سياسي واجتماعي يهدف إلى تمكين الشباب عن طريق التعليم، الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بإرساء العدالة والديمقراطية في مواجهة اللامساواة والتفاوت الاجتماعي. فالتوسع في التعليم الجامعي وغيره من مؤسسات التعليم العام، وإتاحة فرص التعليم المستمر مدى الحياة لأكبر أعداد ممكنة، هو المفتاح الرئيسي لتمكين الشباب وتنمية قدراتهم على مواجهة التغيرات الكاسحة في العالم، والتي تأخذ في طريقها - من بين ما تأخذ- فرص عمل كانت متاحة كما كانت مستمرة على مدى حياة الإنسان العامل. فلم تعد أغلب المهن ونوعيات العمل المتاحة فرصاً دائمة مدى الحياة، إذ إنها تتطلب تجديداً مستمراً للمعلومات والمهارات، مما يتطلب

تعتبر عدالة توزيع
الفرص التعليمية
المتاحة ضرورة
حيوية لأي جهد
سياسي واجتماعي
يهدف إلى تمكين
الشباب عن طريق
التعليم، وهذا الأمر
لا يمكن أن يتحقق
إلا بإرساء العدالة
والديمقراطية
في مواجهة
اللامساواة والتفاوت
الاجتماعي.

فتح أبواب الجامعة على مصراعها، لإتاحة الفرص أمام الشباب لمعاودة التعليم، وتقديم فرص التدريب المطلوب في سوق العمل.

ولا يمكن في عصر المعرفة وثورة المعلومات والاتصالات أن نتصور أن يقتصر نقل المعرفة المتقدمة على القلة، ومن أجل رفاهية هذه القلة. إذ إن متطلبات المجتمع القائم على المعرفة، أو مجتمع التعلم الجديد Learning Society تتطوي على افتراض أن غالبية الأطفال يستطيعون متابعة المستويات المتقدمة من الدراسة في التعليم الثانوي والجامعي، بل وفي الدراسات العليا، ولا حاجة في مثل هذا المجتمع لحرمان غالبية الفقراء من هذه الفرص المتقدمة للتعليم.

ولقد أكد المؤتمر الذي عقده هيئة اليونسكو في الفترة من 5-9 أكتوبر 1998- حول قضية التعليم الجامعي- أن الالتحاق بالتعليم العالي يختلف أشكاله يمثل مبدأ يجب أن يظل متاحا لكل من ينهي بنجاح مرحلة التعليم الثانوي أو ما يعادلها، فهذا حق من حقوق الإنسان (وزارة التعليم العالي، الإعلان

العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل، 1998: 4)•

ويبدو لنا أن تحقيق عدالة توزيع الفرص التعليمية في المستوى الجامعي يتطلب التوسع الدائم في مراحل التعليم العام والجامعي، بحيث لا يقتصر التوسع على النواحي الكمية، وإنما يتعداها إلى إجراء تعديلات وظيفية في المناهج وطرائق التدريس والامتحانات. كما أن توسيع قاعدة التعليم الثانوي بعد تطويره إلى نظام المدرسة الثانوية الشاملة- والذي سنتناوله في الصفحات القادمة- وكذلك توسيع قاعدة التعليم الجامعي أصبح مسألة ضرورية وهامة للقضاء على التفاوت الاجتماعي في هذين المستويين من التعليم.

إن التوسع في التعليم الجامعي العالي وتوسيع رقعته- كلما أمكن- بين جماهير الشباب العربي هو مبدأ هام من مبادئ تطوير التعليم من أجل تمكين الشباب، ويمكن أن يتحقق من خلال محاور العمل الآتية:

• توسيع قاعدة التعليم العالي وفتح قنوات غير تقليدية فيه

وذلك مثل التعليم عن بعد، والجامعة المفتوحة، وبرامج خدمة المجتمع الجامعية في الأحياء السكنية، وحقول الإنتاج المختلفة. ولعل هذه الخطوة تسهم في تحقيق عدالة تربوية- في هذه المرحلة العالية من التعليم- وتدعم

إن توسيع رقعة
التعليم العالي أمام
الشباب العربي
من مبادئ تمكين
الشباب وتوسيع
خياراته.

بالتالي الجهود المبذولة في مجال تمكين الشباب في المجتمع الكبير . ولعل إنشاء جامعة عربية للتعليم عن بعد، تشارك فيها شبكة من الجامعات العربية، يعد في هذا السياق خطوة عملية مهمة في طريق توسيع قاعدة التعليم الجامعي في الوطن العربي .

• توزيع المؤسسات الجامعية على نطاق أوسع في مختلف أنحاء البلاد.

بما في ذلك المناطق الريفية والنائية، وهذا الأمر من شأنه أن يضيف بعداً جديداً على ديمقراطية التعليم العالي، وتمكين الشباب في الريف والمناطق الفقيرة من هذا النوع من التعليم. ويقلل هذا التوزيع الواسع للجامعات مما تتصف به حالياً من تمركز بالغ في عدد قليل من المراكز الحضرية. كما يؤدي هذا التوزيع الجغرافي الأوسع إلى تقريب معاهد التعليم العالي من المؤسسات الإنتاجية في جميع قطاعات الإنتاج، ويمكنها من ملائمة تدريسها وبحوثها لاحتياجات هذه المناطق، ومن تزويدها بالخدمات المناسبة.

• ربط التعليم الجامعي باحتياجات التنمية من الكوادر المتخصصة

وذلك من خلال تغيير وتعديل بنية التخصصات الأكاديمية داخل الجامعة، وإعادة تشكيل الاهتمام الاجتماعي لدى الطلاب تجاهها، وتوجيه اهتمام الطلاب بالدراسات العلمية والتكنولوجية بدلاً من الاهتمام بالدراسات النظرية والإنسانية، إذ إن ذلك يعد مسألة أساسية يمكن تحقيقها من خلال إنشاء أقسام علمية جديدة وإعادة بناء الأقسام القديمة وتزويدها بالإمكانات والأجهزة اللازمة لها، وكذلك إقامة كليات جديدة للعلوم والتكنولوجيا المتطورة. فتوفير فرص الدراسات العلمية وتشجيع الطلاب عليها هو من أساسيات إعادة بناء الاهتمام العلمي لدى طلابنا. إن هذه الخطوة تعد ضرورية لربط التعليم الجامعي بمتطلبات حقول الإنتاج من كوادر وأبحاث متخصصة.

• ربط العملية التعليمية والانشطة الأكاديمية بحركة الإنتاج

والعمل في المجتمع

إن توجه التعليم الجامعي لتوسيع قاعدة المشاركة الاجتماعية وجعلها فرصة متاحة أمام جميع الشباب إنما يتطلب دمج العملية التعليمية والنشاط

إن توجه التعليم
الجامعي نحو توسيع
قاعدة المشاركة
الاجتماعية وجعلها
متاحة أمام جميع
الشباب يتطلب دمج
العملية التعليمية
فيما يدور من
أنشطة إنتاجية
وعملية ومشكلات
اجتماعية.

الأكاديمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بما يدور من أنشطة إنتاجية وعملية ومشكلات اجتماعية بالمجتمع. ويتحقق ذلك من خلال فتح قنوات بين المؤسسات الإنتاجية المختلفة والجامعات. وثمة طرق مختلفة لفتح هذه القنوات، مثل: وضع المشكلات الإنتاجية أمام المتخصصين في الجامعات من قبل المؤسسات الإنتاجية، وتقديم المال اللازم للقيام بالأبحاث والمشروعات العلمية، وفتح فرص التدريب والعمل أمام الطلاب، كل ذلك يعبر عن أشكال للتواصل والربط بين الجامعة والإنتاج والعمل (حسن البيلاوي،

1993: 153-154؛ حامد عمار، 1992: 228-229).

ومن الضروري هنا أن نؤكد أن تنفيذ هذه السياسات يتطلب تعزيز الروابط بين التعليم العالي وسائر مستويات التعليم، لا سيما التعليم الثانوي. ويتعين النظر هنا إلى مؤسسات التعليم العالي باعتبارها جزءاً من نظام واحد، يبدأ بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي، ويتواصل مدى الحياة. كما يجب على المؤسسات الجامعية أن تعمل على أساس شراكة فعالة مع الآباء والمدارس والشباب والأوساط الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ومن الضروري- أيضاً- تيسير الالتحاق بالتعليم العالي أمام الفئات الاجتماعية الدنيا والمهمشة وأمام المعوقين من الشباب، وتوفير المساعدات المادية لهم، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية التي من شأنها تذليل العقبات التي تحول دون التحاق هذه الفئات بالتعليم العالي ومواصلته.

ويبقى أن نشير- في النهاية- إلى أن أهداف التعليم الجامعي من أجل تمكين الشباب لا يجب ان تنحصر فقط إلى تعليمهم القيم والمعاني والمهارات اللازمة لإعدادهم ليكونوا منتجين في قوة العمل، بل وأيضاً- وربما الأهم- أن تساعد في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية والمدنية والسياسية، وكيفية توظيف هذه المعارف والمهارات في سبيل مواجهة مشكلات واقعهم الحياتي اليومي، وإيجاد الحلول والبدائل الفعالة لتطويع هذا الواقع. إن توسيع رقعة التعليم الجامعي من أجل تمكين الشباب يعني باختصار تنمية قدرات الإنسان في التفاعل مع ما حوله ومن حوله (حامد عمار، 1992: 221)، وتكوين المواطنة الفاعلة النشطة، وما تستلزمه من تأسيس للقيم الاجتماعية والثقافية.

إن أهداف التعليم الجامعي لتمكين الشباب لا تقتصر فقط على تعليمهم القيم والمعاني والمهارات، ليكونوا منتجين في قوة العمل، فالأهم أن تساعد في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية والمدنية والسياسية.

8 - تطوير البنية التعليمية على أساس مبدأ التنوع فى إطار الوحدة:

المبدأ الأساسى الذى نادى به كثير من المفكرين، وحاولت أغلب الرؤى المستقبلية للتعليم العربى تأكيده خلال العقد الماضى، هو "التنوع فى إطار الوحدة"، أو ما أطلق عليه فى بعض الأدبيات "الشجرة التعليمية" (سعد الدين إبراهيم، 1990، 54).

أما الوحدة، فتعني
انفتاح التعليم
واستمراريته
عبر كل المراحل
والمستويات،
بحيث يتحول
التعليم إلى كيان
حى دائم الحركة
والنمو، تتعدد به
فرص المرور
والعبور والانتقال
بين أنماطه،
والاستمرار حسب
قدرات التلاميذ
واختياراتهم.

أما الوحدة، فتعني انفتاح التعليم واستمراريته عبر كل المراحل والمستويات، بحيث يتحول التعليم إلى كيان حى دائم الحركة والنمو، تتعدد به فرص المرور والعبور والانتقال بين أنماطه، والاستمرار حسب قدرات التلاميذ واختياراتهم، ولا ينطوى على أى طرق تعليمية مسدودة فى نهايتها. كما تتعدد به -أيضا- فرص الانتقال الأفقى الدائم من فرع إلى آخر. وإنما يستطيع جميع الطلاب متابعة دراستهم، بغض النظر عن نوع التعليم الذى حصلوا عليه سابقا.

أما التنوع، فينطلق مبدئيا من الرفض القاطع للفصل بين التعليمين العام والمهني، والعمل على دمجهما فى تعليم واحد ذى فروع وشعب دراسية متعددة. فالتنوع، بعكس التشعب المعمول به حاليا، والذى يشير إلى وجود مسافات مختلفة منفصلة عن بعضها وغير متكافئة داخل النظام التعليمى الواحد (العام والفنى مثلا)، يشير إلى تعدد الخبرات التربوية بشكل متكافئ، فى إطار نظام واحد يؤدي إلى إثراء الواقع التربوي بخبرات مختلفة. وفى حين يكرس التشعب التمايزات الطباقية داخل المجتمع، فإن التنوع يدعم التعددية المتكافئة (أحمد صيداوي وآخرون، 1982: 155 - 156).

الرفض القاطع
للفصل بين التعليمين
العام والمهني،
والعمل على دمجهما
فى تعليم واحد
ذى فروع وشعب
دراسية متعددة.

ويمثل هذا الاتجاه أبرز أنماط الإصلاحات التى طرأت على تنظيم التعليم فى المجتمعات المتقدمة منذ عقود طويلة. وقد كان الدافع إلى هذا الاتجاه التوسع الكبير الذى أصاب التعليم الإعدادى والثانوي بعد تعميم التعليم الابتدائي. وكان لابد فى الواقع من تغيير البنى التعليمية التقليدية التى لم يعد بإمكانها أن تستجيب استجابة كافية لقدرات المتعلمين وحاجاتهم المتجددة من جهة، ولحاجات المجتمع المتغيرة، وفى مقدمتها متطلبات سوق العمل المتنوعة من جهة ثانية.

9- ربط التعليم بالحياة العامة للشباب وبالمنظومة الاجتماعية والاقتصادية

فى ضوء ما تقدم عن القطيعة الراهنة القائمة بين مؤسسات التعليم والمجتمع بمنظوماته الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وآثارها السلبية على مجريات العملية التعليمية ومخرجاتها، يمكن القول إن إصلاح التعليم فى المجتمعات العربية من أجل تمكين النشء والشباب يتعين أن يتم فى سياق الدمج الوظيفي والاجتماعي والمعرفي بين المدرسة والمجتمع، ومن خلال هدم الحواجز التى تقوم بين الطرفين.

والمقصود هنا بربط التعليم بالمجتمع وبالإنتاج ليس مجرد الاتصال المعرفي بشئون الحياة والمجتمع، بل دمج التعليم فى الحياة العامة بما فيها من عمل وإنتاج وتطلعات إنسانية واجتماعية، أى أن يصبح التعليم وجهاً من وجوه التنمية الثقافية والإنتاجية ويتكامل معهما. إن تغيير طبيعة العملية التعليمية والتربية التى تجرى داخل المدرسة بعيداً عن المجتمع وشئونه وتطلعاته، يتطلب -بالإحاح- أن تتحول التربية إلى عملية وثيقة الاتصال بالحياة والإنتاج. كذلك يتم استبدال هذه العملية التقنية النظرية بتعلم وظيفي يحدث فى مواقع الإنتاج نفسها، وتربية مباشرة وغير مباشرة تحدث فى جميع مرافق المجتمع. ومن ثم، تزول كل الثنائيات داخل العملية التعليمية: بين النظر والعمل، والفكر والممارسة، بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والتكنولوجية، بين المدرسة والمجتمع، وبين المدرسة والمصنع.

ومن هنا، فإن ربط التعليم بالمنظومة الاجتماعية والاقتصادية ليس مجرد مسألة شكلية بسيطة، بل هو فى حقيقته تغيير جذري فى بنية النظام التربوي المعرفية والاجتماعية. فالاتجاهات الإيجابية نحو العمل والإنتاج، ونحو "المنتجين" مسألة لا تأتى تلقائياً من خلال النقل والنصح والإرشاد، ولكنها نتاج جهد وعمل تربوي دعوب. ويقتضى ذلك أن تدار المدارس وفق مبادئ دقيقة من قيم العمل (أحمد صيداوي وآخرون، 1982).

فالمشكلة التربوية الراهنة هى أن الطالب يدرس ولا يعمل، بل يحتقر العمل، ولا سيما العمل اليدوي. ومن ثم، فهو لا يعيش كسائر المواطنين فى المجتمع، مشاركاً فى الأنشطة الاجتماعية العامة. وتتضخم المؤسسات التعليمية تضخماً هائلاً، ويتحمل المجتمع نفقات باهظة للمحافظة على

إن ربط التعليم بالمنظومة الاجتماعية والاقتصادية ليس مجرد مسألة شكلية أو بسيطة. إنها فى حقيقتها تغيير جذري فى بنية النظام التربوي المعرفية والاجتماعية.

استمرارها، ومع ذلك فهي لا تفيد الاقتصاد، ولا الحياة الاجتماعية العامة، ولا الحياة الشخصية للنشء والشباب.

والخروج من هذه المشكلة لا يتم إلا من خلال البحث عن أنماط وصيغ تعليمية بديلة في بعض الحالات، وتوفير قنوات للربط بين التعليم ومؤسسات العمل الإنتاجي. فكل المؤسسات التعليمية ينبغي أن تتجه إلى الإنتاج وتزرع إليه بما يخدم مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي، ويزيد من عائد الإنفاق على التعليم، ويضاعف آثاره الاجتماعية في تكوين قيم العمل والإنتاجية وأنماط السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتحقيق ذاتية الشباب وثقته بنفسه وبقدراته، فضلا عن تحقيق التوافق بين احتياجات سوق العمل ومخرجات النظام التعليمي بمختلف أنماطه ومراحله.

إن ربط التعليم بالمنظومة الاجتماعية والاقتصادية في ضوء مبدأ "التنوع في إطار الوحدة" - السابق الإشارة إليه - لا يكون له أى معنى ما لم يتجسد في مؤسسات تعليمية ذات مواصفات محددة. ومن أهم الصيغ التربوية التي تتوفر بها هذه المواصفات صيغة "المدرسة الشاملة"، التي انتشرت انتشاراً واسعاً في أغلب المجتمعات الأوروبية وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفي أمريكا اللاتينية منذ سنوات طويلة، وهي التي تأخذ بمبدأ التكامل بين أنواع النشاط التعليمي وموضوعات الدراسة من نواحيها: الفكرية، والعلمية، والفنية، والخلاقية، والعملية المهنية. وقد دفع إلى انتشار هذا النمط التعليمي في هذه المجتمعات محاولة إذابة الفروق التعليمية بين الطبقات ودعم مبدأ تكافؤ الفرص، بدوافع إنسانية واجتماعية وبدوافع اقتصادية وحضارية، تجمع بين حقوق الإنسان واستثمار كفايات الناشئين، وجعلها ملائمة لمطالب العمل والإنتاج، ومتابعة تطور العلوم وتطبيقاتها في الزراعة والصناعة، وفي ميادين العمل عامة.

والهدف الرئيسي للمدرسة الشاملة هو إعداد المساعدين الفنيين والكفاءات المهنية والخدمية الوسطى بصفة عامة، وهي القوى المهنية الواسعة والضرورية في عملية الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي، فضلا عن إعداد الطلاب من ذوى الاستعدادات والقدرات المناسبة لمتابعة التعليم العالي، والتي يحتاجها الاقتصاد أيضا.

وتقوم فكرة المدرسة الشاملة على عدة مبادئ أهمها ما يلي (عبد العزيز البسام، 1972:

: (127-126)

إن ربط التعليم
بالمنظومة
الاجتماعية
والاقتصادية في
ضوء مبدأ التنوع
في إطار الوحدة لا
يكون له معنى ما لم
يتجسد في مؤسسات
تعليمية ذات
مواصفات محددة،
من أهم صيغها
"المدرسة الشاملة"

• مبدأ الشمول: وذلك بمعنيين: الأول أن تضم طلاباً من مختلف القدرات والاستعدادات، ومن مختلف الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، تقدم لهم مناهج وبرامج ثقافية وعلمية عامة ومشتركة وصوراً للتربية التعاونية الديمقراطية اللازمة للمواطنة المسؤولة. والثاني هو أن تضم أنواعاً من النشاط التربوي، وبصفة خاصة موضوعات الدراسة والتدريب التي تلائم اختلاف القدرات والاستعدادات، واختلاف أحوال البيئات، وما يترتب على ذلك من تباين في حاجات الأفراد والمجتمعات المحلية. ويشير هذا المعنى إلى مرونة البرامج الدراسية، بحيث تسمح للطلاب بتغيير دراسته بسهولة دون الانتقال إلى مدرسة أخرى.

• مبدأ التكامل: بمعنيين: الأول هو التكامل بين أنواع النشاط التربوي وموضوعات الدراسة من نواحيها: الفكرية، والعلمية، والفنية، والخلقية، على المستوى الأفقي في كل صف دراسي، وعلى المستوى الرأسي، أي طوال سنوات الدراسة الثانوية. والثاني هو التكامل في تمكين الطلاب من تنمية شخصياتهم وقدراتهم واتجاهاتهم السليمة نحو العمل والإنتاج ونحو تطوير المجتمع.

• تمكين الشباب من المساهمة في الخدمات الاجتماعية، والتعود على المشاركة في النهوض بمتطلبات المواطنة .

• توجيه الطلاب إلى التأثير في المجتمع لإصلاحه وتجديده وتحقيق تقدمه، بإبراز خصائصه ومقوماته الأصيلة وإحياء قيمه وفضائله ومعتقداته السامية، والوفاء بحاجاته وتطلعاته نحو الرقي والتقدم، وباضطلاعهم بواجبات المواطنة في جميع هذه الحالات.

• تنظيم النشاط التربوي على أساس الممارسة والتفاعل واكتساب المعارف الحية عن طريق العمل، بما يكفل الحياة الاجتماعية داخل المدرسة، ويقضى على مثالب التلقين والحفظ والعلاقات الاجتماعية غير الرشيدة، ويجعل من المدرسة مجتمعاً يسوده التعاون والتضامن.

ويبقى أن نشير - في النهاية - إلى أن نظام المدرسة الثانوية الشاملة - في ضوء هذه المبادئ - جدير بأن يكون نموذجاً لإصلاح نظام التعليم الثانوي في البلدان العربية وتجديده، وجعله أداة لتحقيق أهدافه الإنسانية والاجتماعية، ولمساعدة الطلاب في إثراء حياتهم وتنمية شخصياتهم بما يفيدهم في حياتهم الشخصية، ويحقق - في نفس الوقت - متطلبات التنمية

المطلوب أن
يستمر التوسع في
مؤسسات التعليم
العالي باتجاه مزيد
من الترابط بين
البرامج الدراسية
وحاجات الاقتصاد،
وبين المتخرجين
والأيدي العاملة التي
تتطلبها التطورات
في عملية الإنتاج،
والمدربة تدريباً
علمياً وتقنياً متقدماً.

إن التوازن بين
المواد الأدبية
والإنسانية والعلمية
والتطبيقية يجعل
المعرفة في مختلف
الميادين وظيفية
وأقرب ما تكون
إلى الإنتاج. وعندما
يصب التعلم النظري
في التطبيق العملي،
ويزول التناقض
التقليدي بين
الدراسات الإنسانية
والمهنية، وبين
الفكر والعمل.

أما عن التعليم العالي، فالمطلوب- كما أشرنا آنفاً- أن يستمر التوسع في مؤسساته باتجاه مزيد من الترابط بين البرامج الدراسية وحاجات الاقتصاد، وبين المتخرجين والأيدي العاملة التي تتطلبها التطورات في عملية الإنتاج، والمدربة تدريباً علمياً وتقنياً متقدماً. وبذلك تزول التناقضات التي تفرزها الجامعات العربية التي تتلخص في تخريج أفواج هائلة من المتخصصين في الآداب والعلوم الإنسانية الذين لا يتوافر لهم أى عمل، في حين تقوم بتخريج أعداد أقل من المتخصصين في العلوم التطبيقية الذين يتطلبهم التطور الاقتصادي.

10 - تطوير المناهج التعليمية

إن الرؤية الإصلاحية التي طرحها هنا تتوخى في التحليل الأخير تغييراً جذرياً وصياغة جديدة للمناهج التي يتعين أن تسعى إلى تمكين الشباب في إطار المنظومة العربية للتعليم. إن إصلاح المناهج التعليمية -في ضوء المبادئ السابقة- يقتضي الاتجاه بها نحو إقامة التوازن بين مختلف المواد الأدبية والإنسانية والعلمية، بالإضافة إلى المواد التطبيقية، وذلك بهدف جعل المعرفة في مختلف الميادين وظيفية وأقرب ما تكون إلى الإنتاج. وفي هذا الاتجاه، يصب التعلم النظري في التطبيق العملي، ويزول التناقض التقليدي بين الدراسات الإنسانية والمهنية، وبين الفكر والعمل، وتبرز المعرفة باعتبارها خبرة إنسانية متكاملة النشاطات، نظرية وتطبيقية متعددة، وذات علاقة حميمة بالحياة والإنتاج. يقول حامد عمار (1992: 199) في هذا الخصوص: إن تجديد التعليم يتطلب اعتبار العمل ومقوماته وأدواته مواقف تعليمية كدروس اللغة والرياضيات وغيرها من المساقات التعليمية. والمقصود بالعمل التعليمي تحديد مجالات ذات أهداف معينة ووسائل محددة لإنجاز عمل يدوي أو فني أو تنظيمي، تأخذ من الوقت والاهتمام والجدية ما يجعلها خبرات معلمة. وقد تكون مجالات العمل داخل المدرسة أو خارجها، في المزرعة، أو المصنع، أو المستشفى، أو غيرها من مجالات النشاط المجتمعي.

في هذا الاتجاه الذي يشير إليه حامد عمار، يجري إعطاء ميادين المعرفة والدراسة والمهارة درجات متكافئة في التكوين والتعليم، سواء

ارتبطت بمقومات الإنسان الفكرية، أو المهارات الجسدية الرياضية، أو اليدوية، أو التنظيمية، أو الفنية الإبداعية. كلها مجالات للتعليم والنمو والمهارة وإشباع الذات وإثراء المجتمع. ومع هذا التكافؤ يرتبط التكامل في جوانب المعرفة والدراية والمهارة، ولا بد أن تجسد المناهج والخبرات التعليمية بطريقة عضوية- كما يؤكد الدكتور عمار- قيم المعارف والمهارات الأساسية في تكافئها وتكاملها.

في ضوء هذا الاتجاه، يتم -أيضا - الاهتمام بتعليم المفاهيم الأساسية، أو البنية المعرفية لكل مادة تعليمية أو مجموعة من المواد المدمجة، كما يتم الابتعاد عن ظواهر الحشو واللفظية والبيغائية، وذلك تحريراً لذهن المتعلم وطاقاته الإبداعية. كما يجري الاهتمام بقيمة العمل باعتباره قيمة قائمة بذاتها، بعد دخول عالم المهن إلى الفصل الدراسي، ومد الجسور الدائمة بين المدرسة والعمل.

إن اعتبار "العمل" محوراً للنشاط المدرسي وللمناهج التعليمية في إطار "المدرسة الشاملة" يحقق - في حقيقة الأمر - مبدأ ديمقراطية البنية المعرفية المدرسية. إذ إن طبيعة تنظيم هذه المدرسة ينطوي على إمكانية انتقال الطالب من قسم إلى آخر، ومن تخصص إلى آخر، وفقاً لاحتياجات وميول الطلاب، وفي ضوء قدرات الطلاب على متابعة نوع المهنة أو الدراسة التي يرغبون في الالتحاق بها داخل المدرسة. كما يتضمن تنظيم هذه المدرسة الاهتمام بالمواد الاختيارية والمستقلة التي يكون من حق الطالب تفضيلها على غيرها من المواد.

إن من شأن وضع قيمة العمل كمحور للمناهج التعليمية جعل التعليم في متناول أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة، كما أن من شأنه تخفيف حدة التناقض بين العمل النظري والعمل اليدوي، وبين النخبة المتعلمة والأغلبية، وبذلك يتسنى لمحتوى التعليم - كما يشير أحمد صيداوي وآخرون (1982:166) - أن يكون في خدمة الإنتاج الاقتصادي، وفي نفس الوقت أكثر عدالة.

كما يتطلب تطوير المناهج تنقية المحتوى التعليمي في الدول العربية وعمليات التعليم وسياقاته من أي تحيز على أساس الجنس بوضع اللوائح التي من شأنها التأكد من خلوها من التحيزات الجنسية، وتشجيع وتدعيم

من شأن وضع
قيمة العمل كمحور
للمناهج التعليمية
يجعل التعليم في
متناول أبناء
الفئات الاجتماعية
المختلفة، ويخفض
من حدة التناقض
بين العمل النظري
والعمل اليدوي،
وبين النخبة
المتعلمة والأغلبية.

11 - تحقيق ديمقراطية بنية التنظيم المدرسي وعلاقات التعليم والتعلم

كما يتطلب
تطوير المناهج
تنقية المحتوى
التعليمي من أي
تحيز على أساس
الجنس بوضع
اللوائح التي من
شأنها التأكد من
خلوها من التحيزات
الجنسية، وتشجيع
وتدعيم المساواة
بين الجنسين.

المبدأ التاسع من مبادئ تطوير المنظومة العربية للتعليم من أجل تمكين الشباب هو تجديد آليات وشروط العمل والاتصال داخل المؤسسة التربوية، وترشيد العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين أطرافها، وفي مستوى إدارة شؤونها ومواردها وأنشطتها، وكذلك تفاعلها مع محيطها المجتمعي العام، وإضفاء الطابع الإنساني على علاقات أعضاء هيئة التدريس، وإنماء قدراتهم وكفاءتهم عبر التكوين والتدريب.

وليس من شك أن مناهج التعليم القائمة على التكامل بين العلوم النظرية والتطبيقية والمرتبطة بالحياة والإنتاج تقتضي أساليب تربوية وطرقاً في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين تنبثق من أهدافها وطبيعتها. ومع رفض هذه المناهج لمفهوم المادة الدراسية المستقلة والمنعزلة عن الحياة تزول مبررات اللجوء إلى استخدام الأساليب والطرق التقليدية في التعليم، كالمحاضرة والتلقين، وما يستتبعها من حفظ واستظهار وجمود للعملية التعليمية.

وثمة جوانب أساسية للتجديد المطلوب في بنية المؤسسة التربوية وفي علاقات التعليم والتعلم، والتي يمكن أن يتحقق من خلالها السياق الديمقراطي في المدرسة، نشير منها إلى الجوانب الآتية:

- الإدارة المستقلة للمدرسة: ويتطلب ذلك إعادة صياغة بنية التنظيم المدرسي، وكسر حلقات البيروقراطية الهرمية التي تعشش في جنباتها وفي كل موقع تربوي في معظم الدول العربية. من الضروري إشاعة جو من العلاقات الديمقراطية بين جميع أطراف العملية التعليمية. ويتطلب ذلك التحول إلى نمط "المدرسة ذات الإدارة المستقلة" بدلاً من التشديد المبالغ فيه على النظام المركزي الاستبدادي. إذ إن من شأن هذا التنظيم المدرسي إتاحة فرص الإدارة الذاتية، وتوسيع قاعدة المشاركة في الإدارة للمعلمين والتلاميذ، وتوفير فرص التفاعل الحر لتنمية القابلية للتوجيه، وتوسيع قاعدة التجانس داخل الجماعة المدرسية، والوصول إلى نقاط مشتركة من

الاتفاق والتوافق في الرأي، مما يساعد على التحرك والعمل.

• التعلم الذاتي .. والبحث عن المعرفة: ومن الضروري أن يقوم التغيير في طرق التدريس على وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وتنمية ملكة النقد لديه، وبناء المواقف وإصدار الأحكام، وبالتالي تنمية الشعور بالمسؤولية لديه. إن وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية معناه أن يقوم التعليم والتعلم على مبدأ "البحث عن المعرفة"، فالبحث هو الذي يجعل عملية التعليم والتعلم عملية جماعية بين التلاميذ والمعلمين، ويمكن التلاميذ من التعلم الذاتي، أي تعلم كيف يتعلمون باستمرار، ويؤدي إلى استثارة فضولهم إلى المعرفة، وينمي لديهم القدرة على التحليل والمقارنة والحوار، ويصبح التعليم أساسه الديمقراطية وحرية التعبير والتساؤل. ومن ثم، تتغير طرق التعليم لتقوم على علاقات إنسانية ديمقراطية تنمي في التلاميذ شخصيات اجتماعية تشعر بالمسؤولية، وترفض الادعاء بامتلاك الحقيقة المطلقة، وتعتقد في نسبية المعرفة، وتظهر الذات الفردية في إطار من التعاون الجماعي.

إن هذا التوجه ليس ضرورة تربوية فحسب تتعلق بتمكين النشء والشباب، بل هو أيضاً ضرورة اقتصادية واجتماعية تقتضيها التغيرات السريعة والمستمرة في المعرفة والعمل والإنتاج والتي يمر بها عالم اليوم، خصوصاً في مجال الحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية وانتشارها، وآثارها على عالم العمل والإنتاج. واستراتيجية البحث عن المعرفة والتعلم الذاتي تتطلب بناء جيل من المعلمين الديمقراطيين الذين يرفضون العلاقات التقليدية الأبوية في إطار ثقافة المدرسة وثقافة الفصل، ويعملون على بناء علاقات إنسانية متكافئة بعيدة عن علاقات التسلسل والإكراه.

• التعليم الحوارية.. وفلسفة حل المشكلة: والطرق التربوية التي يمكن أن تحقق الأهداف التربوية "للتعلم الذاتي" و"البحث عن المعرفة" هي تلك الطرق القائمة على فلسفة التعليم الحوارية أو بواسطة حل المشكلات. فهذه الطرق تهدف إلى بناء شخصية التلميذ المستقلة المتحررة، وتكسر الحواجز السلطوية التي تميز العلاقة التقليدية بين المعلم والتلاميذ. فهي تنطلق من تساوي عقول البشر مبدأ وقاعدة،

من الضروري أن
ينطلق التغيير في
طرق التدريس
من وضع المتعلم
في مركز العملية
التعليمية، وتنمية
ملكة النقد لديه،
وبناء المواقف
وإصدار الأحكام،
وبالتالي تنمية
الشعور بالمسؤولية
لديه. إن وضع
المتعلم في مركز
العملية التعليمية
معناه أن يقوم
التعليم والتعلم
على مبدأ البحث
عن المعرفة؛ لأنه
يجعل عملية التعليم
والتعلم جماعية بين
التلاميذ والمعلمين.

ينطلق التعليم
الحواري من مبدأ
تساوي عقول
البشر، ويهدف إلى
بناء شخصية التلميذ
المستقلة المتحررة.

فلا يغلغلق عقل التلميذ في دائرة حدد مساحتها المعلم والكتاب والنظام التعليمي ككل، بل يفتح على عالم تقرر آفاقه شخصية التلميذ وأسئلته المتوافرة. إن التعليم الحوارى والتعليم القائم على حل المشكلة يدرّب التلاميذ على التحليل والتساؤل واحترام الاختلاف، ويضع جميع الإجابات الممكنة موضع النقد والتفكير. وفى هذا السياق، فإن التلاميذ هم الذين يمارسون الفعل الاجتماعى التربوى، والتربية هنا ليست شيئاً مفروضاً عليهم.

• التعليم بالعمل ومن خلال العمل: إن التجديد الأساسى لعملية التعليم والتعلم فى المدارس والجامعات العربية لا يجب أن يتوقف عند حد الاهتمام بالتعلم الذاتى، والبحث عن المعرفة، وحل المشكلات داخل الفصول والمدارس والجامعات. فهذه الطرق والأساليب تحدد فقط مسألة العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة. ومهما كانت هذه العلاقة مهمة، إلا أنها لا تعدو أن تكون جانباً واحداً من جوانب التجديد المطلوب. وثمة جانب آخر مهم فى مسألة هذا التجديد يتعلق بطبيعة ونوعية العمل التعليمى التعلّمى. وفى حديثنا السابق- عن تغيير محور التعليم والتعلم- كان التأكيد على ضرورة جعل العملية التعليمية تنصب على المواقف والأحداث والمؤسسات الاجتماعية والإنتاجية، وعلى مواقع الخبرة التعليمية. ومن ثم، يتمثل المتعلم الخبرات ذات الدلالة والمعنى، وفى نفس الوقت يشارك فى العمل الاجتماعى والاقتصادى المنتج.

وفى هذا التوجه إلى العمل تلجأ المدرسة والجامعة إلى مختلف الأساليب التعليمية، وفتح القنوات والأطر التنظيمية الجديدة التى تهدف إلى ربط التعليم- قدر الإمكان- بالإنتاج وبالحياة الاجتماعية، وإمام المتعلمين بألوان النشاط العلمى المختلفة التى تجرى خارج المدارس والجامعات. ويتحقق ذلك بإضفاء الطابع العلمى والتطبيقى على التعليم، وانفتاح المدرسة والجامعة على البيئة الخارجية، وانفتاح البيئة على المدرسة والجامعة. إن الخبرة التعليمية - على هذا النحو - ينجم عنها تكوين "المعرفة الاجتماعية والاقتصادية الحية" فى مواجهة "المعلومات الخامدة"، وتغدو هذه الخبرة جزءاً من عملية كبيرة تقتضى تطوير العقول وتكوين القيم، وتؤدى - فى نهاية المطاف - إلى شخصية قادرة على العمل

فى مشروع تنموى متكامل.

• التوجه التربوى والمهنى: مبادئ التربية التى نطرحها فى هذه الدراسة تقوم فى إطارها العام على استراتيجية التوسع الديمقراطى فى مراحل التعليم المختلفة. وهذه الاستراتيجية تتنافى مع المفهوم التقليدى للامتحانات المدرسية كوسيلة للفرز والتصفية وانتقاء الأعداد القليلة القادرة على متابعة التعليم النظرى الأكاديمى، وما ينجم عن ذلك من استبعاد للغالبية الغفيرة من المتعلمين، باعتبارهم غير أكفاء تعليمياً. إن توجيه جميع الطلاب باتجاه الدراسات والمهن التى تصب فى الاحتياجات المجتمعية والاقتصادية القائمة يصبح ضرورة ملحة فى عصر مجتمع المعرفة والتنافسية.

ومن ثم، تظهر أهمية إعادة الاعتبار لمجال التوجيه التربوى والمهنى- والاجتماعى والنفسى - السائد فى جميع المجتمعات المتقدمة، بحيث يبدأ فى تنفيذه ابتداء من المرحلة الإعدادية. وهو يستهدف مساعدة كل طالب على اختيار نوعية الدراسة أو المهنة التى تؤهلها إمكانياته، فى ضوء الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

وفى المرحلة الثانوية، تزداد أهمية هذا التوجيه التربوى والمهنى، والذى يساعد فى توجيه الطالب للدراسة فى الأقسام والمواد العلمية والمهنية المختلفة داخل المدرسة. وتختفى- فى ضوء مبادئ الرؤية المطروحة هنا- التنافسية الشديدة فى امتحان الثانوية العامة، وما يستتبعها من ظواهر الدروس الخصوصية، والانقطاع عن المدرسة للحفاظ والتحصيل، والغش الفردى والجماعى، ومآسى التصحيح والامتحانات. إذ إن شهادة الثانوية الشاملة ذات الفروع الدراسية والمهنية المتعددة تصبح- فى هذه الحالة - إما ذات طابع أكاديمى، أو أنها تحمل طابعاً مهنياً يسمح مباشرة بالانخراط فى العمل الاجتماعى المنتج، مع إمكانية متابعة التعليم العالى فى كل المجالات.

12 - البحث عن رؤى بديلة لتعليم الفتيات

يرجع ضعف تعليم البنات - فى بعض الدول العربية - إلى عوامل معقدة ومتشابكة، لا ترتبط بالجوانب الثقافية والاجتماعية فحسب، بل تتصل فى عمقها بالاختيارات السياسية والاقتصادية. ففضية تسديد الديون

فى بعض الدول العربية، وبرامج التثبيت والهيكله الاقتصادية، بالإضافة إلى غياب التنظيمات الديمقراطية، لم تمكن الحكومات من وضع رؤى وخطط تعليم وطنية، فى إطار استراتيجيه تنمويه شامله لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال من البنين والبنات فى مرحله التعليم الابتدائي.

يرجع ضعف تعليم
البنات - فى بعض
الدول العربية -
إلى عوامل معقدة
ومتشابكه، لا ترتبط
فقط بالجوانب
الثقافية والاجتماعية
فحسب، بل
تتصل فى عمقها
بالاختيارات
السياسية
والاقتصادية.

ومع ذلك، نجد بعض التجارب المهمه التى قامت بها بعض الحكومات العربية، بمساهمة المنظمات الدولية، والمنظمات غير الحكومية، لتوفير التعليم للفتيات فى عمر المرحلة الابتدائية وفى سن الشباب، من غير الملحقات بمدارس فى المناطق الريفية النائية، والمناطق المهمشه فى المدن.

وتشير عائشة بلعربي (1996: 75-76) إلى بعض هذه التجارب التعليمية، باعتبار أنها تفتح الطريق أمامنا للتفكير فى بدائل أخرى تتناسب مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية المتباينة للأقطار العربية.

فلقد قامت مصر بتجربة مدارس المجتمع منذ عام 1992 فى الريف المصري، والتي تنطلق من احتياجات المجتمعات المحلية، وتدرس فيها الطالبات لمدة خمس سنوات مناهج وبرامج تعليمية تتلاءم مع الوسط القروي الذى يعيش فيه. وتتميز هذه التجربة بمشاركة الأهالي والأسر والجمعيات الأهلية والحكومية، سواء فى مستوى التمويل، أو فى مستوى الإدارة والتنظيم. كما أنها تجمع بين التعليم والعمل. كما أن مدارس الفصل الواحد التى تتعدد فيها مستويات التلاميذ- والتي اهتمت بها إصلاحات التعليم فى مصر - يمكن أن تمثل حلاً اقتصادياً مناسباً للأطفال وشباب المناطق الصحراوية والمشتتة.

قامت بعض
الحكومات العربية
بتجارب رائدة
لتوفير التعليم
للفتيات فى عمر
المراحل الابتدائية
فى الأردن ومصر
والسودان والمغرب
واليمن، وهى
بحاجة إلى مزيد
من التحليل والتقييم
واستخلاص
الدروس المستفادة
منها.

كما قامت اليمن باتباع نظام التعاقد مع معلمات، ليدرسن للفتيات فى المناطق النائية، وينلن مكافأة نظير ذلك، كما يجرى-أيضاً- التعاقد مع المدرسين المتزوجين، ليتولوا تعليم أبناء البوادي وبناتها.

وفى الأردن، تم إنشاء مجالس تطوير الخدمة المحلية فى عام 1993 كتجربة تعليمية نظامية، تهدف إلى مساعدة الأطفال من البنين والبنات من غير الملحقين بالمدارس، أو المتسربين منها لمتابعة تعليمهم، مع ربط التعليم بالبيئة.

وقامت سوريا بتجربة تطبيق التعليم الإلزامي، مع فرض عقوبة على

الآباء الذين لا يرسلون أبناءهم وبناتهم إلى المدارس، وكذلك تجربة المدارس المتقلة، لنقل المعرفة والتعليم إلى أطفال البدو الرحل.

أما في العراق، فقد تم إرساء نوع من التعليم غير النظامي للإناث البالغات من 10 - 14 سنة، وهي تجربة تهدف إلى تعميم التعليم في صفوف الفتيات المتسربات من النظام المدرسي. ويجرى التدريب ثلاث مرات أسبوعياً، ويجمع بين العمل والتعليم؛ للحصول على مهنة، أو العودة إلى صفوف المدرسة النظامية.

وكذلك في المغرب تم تعليم الفتيات وتدريبهن في المراكز النسوية، أو في مراكز التربية والتشغيل، وهي مؤسسات نظامية تعلم الفتيات غير الملتحقات بالمدارس - أو المنقطعات عنها - دروس تعليم القراءة والكتابة، وكذا التكوين المهني.

ونتوقف أخيراً لنشير إلى تجربة السودان في تعليم الفتيات بين سن 9 - 15 سنة اللاتي لم يلتحقن بالمدرسة، وإدماجهن - فيما بعد - في الحياة المهنية أو إتمام دراستهن. كما قامت أيضاً بتجربة "الخلوة"، وهي عبارة عن كتاتيب قرآنية متطورة، تجتذب أكبر عدد من التلاميذ من الجنسين الذين لم يلتحقوا بالمدارس، وبعد الانتهاء من الدراسة في "الخلوة" يمكنهم استكمال دراستهم في إطار التعليم النظامي.

ورغم أن هذه التجارب تجرى في مستويات ضيقة، ولا تتعامل مع مشكلة تمكين الشباب في عموميتها، حيث لا يستفيد منها جميع الفتيات غير الملتحقات بالتعليم، فإنها تقوم بدور رئيسي في تحقيق العدالة التربوية، خصوصاً في المناطق المهمشة. فمن المؤكد أن التجارب السابقة تمثل بدائل يمكن للحكومات العربية دراستها، والبحث عن غيرها، مما يكون مناسباً مع ظروف كل مجتمع، والتي قد تساعد في تقديم بعض الحلول الجزئية والوقتية لقضية عجز أنظمة التعليم عن تحقيق العدالة الاجتماعية الكاملة في مجال محو أمية وتعليم الفتيات.

إن تحقيق المساواة الكاملة بين البنين والبنات في مجال التعليم - بصفة عامة - يتطلب من الدول العربية البحث عن بدائل واستراتيجيات وترتيبات إدارية وتنظيمية مختلفة عما يجري حالياً في التعليم النظامي بحسب السياق الثقافي والقيمي لكل مجتمع. ولا توجد حلول سهلة وفي

إن التجارب السابقة
تمثل بدائل يمكن
للحكومات العربية
دراستها، والبحث
عن غيرها، مما
يكون مناسباً مع
ظروف كل مجتمع،
والتي قد تساعد في
تقديم بعض الحلول
الجزئية والوقتية
لقضية عجز أنظمة
التعليم عن تحقيق
العدالة الاجتماعية
في مجال محو أمية
وتعليم الفتيات.

متناول اليد لل صعوبات التي تحول دون تحقيق هذا الهدف الإنساني الحيوي، وتحويله إلى واقع اجتماعي.

فالتعليم مهمة معقدة لها جوانب عديدة، وتحكمها كثير من العوامل البشرية والاجتماعية والسياسية. وتشير عائشة بلعربي (1996: 67) - في هذا الصدد - إلى أن أزمة النظام التعليمي ككل - وخاصة عدم إدماج كل الفتيات في سن الالتحاق بالمدارس - لا يمكن تجاوزه بصورة شاملة، إن لم نبحث عن الظروف السياسية والاقتصادية (التنمية المتباينة بين الأقطار العربية، والتوزيع غير العادل لخيرات البلاد، وتهميش السكان في اتخاذ القرار) التي أفرزته، وكذا التصورات السائدة عن المرأة والفتاة، والمكانة التي يحظيان بها داخل المجتمع.

13 - التعليم المستمر وتكامل التعليم النظامي وغير النظامي

يعد التعليم المستمر استراتيجية فعالة في جعل عملية تمكين الشباب عملية مستمرة دائمة، تساعد في خلق فرص تربوية جديدة غنية ومتنوعة ومكافئة أمام كل فئاته، وفي مراحل حياتهم العمرية المختلفة.

إن التطورات المتلاحقة في عصر العولمة، في ميادين المعرفة والعلم التطبيقي، وثورة المعلومات والاتصالات عابرة القارات، جعلت من التربية النظامية في المدارس والجامعات مجرد جانب جزئي من جوانب التربية الشاملة. فالتعليم الذي يجري خارج المدارس: أثناء العمل ومن خلاله، وفي مراكز التدريب والإعداد المهني الحكومية والخاصة والتابعة للقطاعات الاقتصادية المختلفة، وعن طريق وسائل الإعلام وقنوات الثقافة وأجهزتها، وعن طريق الجمعيات الأهلية والتنظيمات المهنية والنقابية والجمهيرية، يشهد اليوم توسعاً مطرداً في كل المجتمعات الإنسانية بلا استثناء. وباتت ضرورات الارتفاع بمستوي التدريب المهني والمهارات الفنية وتحسين التأهيل المهني لجميع العاملين - من فنيين ومتوسطين ومهندسين ومبرمجين للحاسب الآلي ومتخصصين في فروع الهندسة الوراثية المختلفة وغيرهم - ضرورة ملحة تفرضها ظروف التطور في العلم والتكنولوجيا والصناعة.

وتفرض هذه التطورات مفهوماً جديداً للتربية تتكامل فيها عناصر

يتطلب تحقيق
المساواة الكاملة
بين البنين والبنات
في مجال التعليم
البحث عن بدائل
واستراتيجيات
وترتيبات إدارية
وتنظيمية مختلفة
عما يجري حالياً
في التعليم النظامي
بحسب السياق
الثقافي والقيمي لكل
مجتمع.

التعليم المختلفة، من تعليم مدرسي نظامي، وتعليم غير نظامي، باعتبارها عناصر متكافئة في الأهمية. لقد أصبح المجتمع في عصر المجتمع الكوني هو المجتمع المعلم والمتعلم، الذي يوفر لأفراده كل فرص التعليم والتعلم طوال مراحل حياتهم المختلفة. وفي ضوء هذا الفهم، يتحرر التعليم المستمر وتعليم الكبار من الفكر التربوي التقليدي الذي ينظر إليه كصيغة مستقلة أو منفصلة عن التعليم النظامي الرسمي. وتظهر على الفور ضرورة دمج مفهوم التعليم المستمر في برنامج إصلاح التعليم ومشروعاته المستقبلية، بحيث توجه كل مؤسسات التعليم لتصبح مراكز تعليم للمجتمع، تقدم الدراسات القصيرة المفتوحة لكل فرد من أفراد المجتمع، بحسب قدراته، ووفق خصائص نموه واهتماماته. ولهذا، فإن التوجه العلمي والتكيف السريع مع تغيرات السوق ومقتضياتها يعد من السمات المميزة للتعليم الذي يتبنى مفهوم التعليم المستمر.

وعلى أية حال، فإن تبني مفهوم التعليم المستمر - كعنصر أساسي من عناصر الرؤية المستقبلية لتمكين الشباب - يشير إلى ضرورة ربط نسق التعليم بكل مؤسساته وأجهزته بالاهتمامات المجتمعية - والشبابية على وجه الخصوص - ربطاً مباشراً. فالمؤسسة التعليمية يجب أن تمثل البنية الأساسية للوفاء بمختلف احتياجات المجتمع التعليمية، إضافة إلى دورها الأساسي في توفير تعليم نظامي للطلاب. ومن هنا، تقوم مؤسسات التعليم بتهيئة فرص التعليم المستمر للأفراد الذين يعملون في مهن ووظائف مختلفة ممن فائتهم فرص التعليم، أو يحتاجون إلى تجديد معارفهم ومهاراتهم، أو ممن يرغبون في إحراز درجات تعليمية متقدمة ويطمحون إلى تنمية ثقافية شخصية.

في هذا السياق، تقوم المدرسة والجامعة بنشاطات متنوعة في مجال تعليم الكبار، والتربية الصحية والغذائية، والإرشاد الزراعي، والتدريب على بعض مهارات العمل المفيدة، وتنظيم مناقشات حول قضايا سياسية ومدنية. كما يمكن أن تشرف المؤسسة التعليمية على تعبئة موارد المجتمع وحفز دعمه المعنوي؛ وذلك لكي تجد المعارف والأفكار الجديدة تعبيراً لها في صورة مشروعات تقوم على مبادرات فردية أو جماعية.

ويعتمد تقديم هذا النوع من التعليم المستمر على الفصول المسائية، وعلى وسائل "التعليم عن بعد"، والجامعة المفتوحة وجامعة الهواء، سواء

إن تبني مفهوم
التعليم المستمر
كعنصر أساسي
من عناصر
الرؤية المستقبلية
لتمكين الشباب،
يتطلب ضرورة
ربط التعليم بكل
مؤسسات وأجهزته
بالاهتمامات
المجتمعية،
والشبابية على وجه
الخصوص.

من خلال وسائل الاتصال الجماهيري، أو البرامج والحزم التعليمية المطبوعة، التي يتلقاها الطالب حينما كانت إقامته بالوسائل البريدية والتليفزيونية أو الإذاعية، أو المسجلة على مواقع شبكة المعلومات الدولية. كما يندرج في سياقها برامج التدريب التأهيلي التي تكسب المتحقق بها مهارات تقنية محددة من خلال مراكز التدريب، أو التدريب في مواقع العمل، من خلال إنشاء برامج العمل المنتج داخل مؤسسات التعليم الرسمي، وكذلك إنشاء برامج تربوية داخل حقول ومواقع العمل في مجالاته ومستوياته المختلفة.

إن تبنى مفهوم التعليم المستمر في إطار رؤية متكاملة لإصلاح التعليم ترتبط بتمكين الشباب وفي نفس الوقت بحقائق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ينطوي على تجاوز المؤسسة التعليمية حدود الوظائف التقليدية الضيقة باعتبارها معهداً للتربية النظامية فقط. فتبنى هذا المفهوم من شأنه انفتاح المدرسة والجامعة على كل المؤسسات والوسائل التي يمكن استخدامها من أجل خلق فرص تربوية متسعة ومتنوعة المجالات أمام جميع الأفراد في مراحلهم العمرية المختلفة، والارتفاع الدائم بالمستوى الثقافي العام والمنتج للمواطنين.

14 - التعاون العربي

تواجه المجتمعات العربية حالة خطيرة من التردّي والنقص الفادح في معدلات الالتحاق، والقيّد بجميع مستويات التعليم عن المعدلات اللازمة؛ لتمكين النشء والشباب من حياة حرة كريمة.. أكثر حرية وأكثر عدلاً.. وأكثر إنسانية. ومن الواضح أن مشروع تمكين الشباب - في سياق الفرص التعليمية المتاحة أمام الشباب حالياً - يتعرض لكثير من الإحباطات والاختناقات في المنطقة العربية. ومن ثم، فإن الضرورة تقتضي حثاً أدنى من الحوار والتشاور والتعاون والدراسة الفنية بين الدول العربية، بما يؤدي إلى تبادل المعلومات والخبرات بينها، وبما يحقق الانطلاقة الإنمائية المطردة، وإنجاز أهداف تمكين الشباب.

ويتعين أن- نؤكد هنا - على أهمية التعاون العربي في مجال تعليم الشباب الذي يغطى المرحلتين الثانوية والجامعية، خصوصاً أن معدلات الالتحاق والقيّد في عقد التسعينيات وما بعده كانت - بدرجات

تقتضي الضرورة
حداً أدنى من الحوار
والتشاور والتعاون
والدراسة الفنية
بين الدول العربية،
بما يؤدي إلى
تبادل المعلومات
والخبرات بينها،
وبما يحقق الإنطلاقة
الإنمائية المطردة
وإنجاز أهداف،
تمكين الشباب

متفاوتة- معدلات منخفضة نسبياً من الناحية الكمية بمقارنتها بمعدلات النمو التعليمي في البلدان المتقدمة والنامية الأخرى، وبخاصة في الدول العربية ذات الموارد المحدودة والكثافة السكانية العالية. ثم إن التعاون العربي في مجال تمكين النشء والشباب بصفة عامة، وتطوير المنظومة التربوية لتحقيق هذا الهدف على نحو الخصوص، والتبادلات العربية العامة، أو الثنائية، بل وحتى مناقشة قضايا ومشكلات الشباب، لم تتل نصيباً كافياً من اهتمام الدول العربية.

وإذ نؤكد على الأهمية النسبية في النوع الكمي والكيفي لهذه العناصر البشرية، وإنجاز تمكين الشباب بتوسيع الفرص التعليمية المتاحة أمامهم، الأمر الذي اهتم به برنامج الأمم المتحدة على وجه الخصوص، فإن ذلك لا يعني التقليل من أهمية الالتفات إلى الفئات العمرية الأخرى. وإنما هو تأكيد نسبي في إطار خطة عامة للتعاون العربي في قطاع التعليم والتنمية البشرية.

ومما لا شك فيه أن تعزيز التعاون في هذا المجال يتطلب تفعيل عمل المنظمات والمراكز الإقليمية العربية وشبه الإقليمية المتخصصة والبرامج العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية... إلخ) التي تضع برامج ومشروعات مشتركة، وتتعاون في ذلك مع المنظمات الدولية، وتوفر المعلومات والخبرات.

كما يمكن للدول والمنظمات العربية أن تنشئ شبكة أو وحدة رئيسية تعمل عبر الدول والأقطار العربية، تتصل مباشرة بأهداف تمكين الشباب. والهدف الأساسي من هذه الوحدة المؤسسية يتمثل في تيسير تبادل الخبرات، وتحديد أوجه التميز والخبرة على صعيد الأفراد والمؤسسات التربوية، وتقديم الدعم المتبادل. ومن الممكن أن يكون هذا التبادل مفيداً للدول العربية؛ نظراً للتباين في التقدم نحو هدف تمكين الشباب من خلال التعليم وغيره من أهداف برنامج الأمم المتحدة للعمل مع الشباب. ولقد نجحت بعض الدول العربية في تحسين التعليم الابتدائي والثانوي للفتيات من خلال تخصيص موارد مالية كبيرة لهذا الغرض. كما نجحت دول أخرى في تطوير برامج ومناهج تعليمية ناجحة بإمكانات مالية محدودة.

**على المنظمات
العربية أن تنشئ
شبكة أو وحدة
رئيسية تعمل عبر
الدول العربية
لغرض تمكين
الشباب؛ لتيسير
تبادل الخبرات،
وتحديد أوجه التميز
والخبرة على صعيد
الأفراد والمؤسسات
التربوية.**

ومن شأن هذه الوحدة أو الآلية التي يمكن أن تتبع إحدى المنظمات العربية الراهنة تقوية التبادل بين الدول العربية، وتعزيز وتنمية البحوث والدراسات التربوية والخبرة والبيانات والموارد، مما يؤدي إلى التحسن والتقدم، ليس فقط في دول دون أخرى، وإنما في جميع الأقطار العربية.

كما يمكن أن تجرى مشروعات للتعاون المتبادل، مثل إنشاء جامعة عربية للتعليم عن بعد تشترك فيها شبكة من الجامعات العربية، ومشروعات توعية المدارس والجامعات، حيث تقام الروابط بين المعلمين في البلدان العربية المختلفة ويتم تبادل الأفكار والخبرات. كما يمكن للطلاب من النشء والشباب في المدارس والجامعات العربية إقامة الروابط وتبادل المعلومات حول مجتمعاتهم. ومن شأن آلية التبادل هذه تقوية مشاعر التضامن في العالم العربي، وتعزيز روابط التواصل بين شعوبه.

بدلاً من الخاتمة

ليس نمة شك في أن تعليم الشباب في الوطن العربي قد أحرز توسعاً وتقدماً ملحوظاً خلال السنوات الماضية، واستفاد منه قطاع كبير من الشباب استفادة كبيرة، أضافت إليهم قدراً من التمكن في فرص اكتساب القدرات والمهارات اللازمة لتنمية شخصياتهم، وتوسيع خياراتهم في الحياة الاجتماعية. لكن ذلك لا ينفي استمرارية كثير من التحديات التي تؤثر على تحقيق تكافؤ الفرص في هذا المجال، وسد الفجوات التي تزداد اتساعاً يوماً بعد آخر بين فئات الشباب، خصوصاً بين الفئات المحرومة والمهمشة.

إذا استمرت
السياسات
والمستويات
الراهنة لتعليم
الشباب دون
مواجهة حاسمة
تقوم على مبادئ
العدل الاجتماعي
والمواطنة الكاملة
واستثمار قدرات
الشباب، فإن صورة
شبابنا ومستويات
تمكينهم ستزداد
سوءاً وتدهوراً.

ولا تزال المنظومة العربية للتعليم تشكو من انخفاض المستوى التعليمي للشباب في جميع المراحل التعليمية، وخاصة بين الإناث والفقراء وفي المناطق الريفية، كما تعاني من انخفاض أعداد الشباب المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة، وخاصة بين الإناث.

والأمر الراجح هو أنه إذا استمرت السياسات والمستويات الراهنة دون مواجهة حاسمة تقوم على مبادئ العدل الاجتماعي والمواطنة الكاملة واستثمار قدرات الشباب والمواطنين جميعاً، فإن صورة شبابنا ومستويات تمكينهم تعليمياً ستزداد سوءاً وتدهوراً.

والحقيقة، إن مشكلة تمكين الشباب من الناحية التعليمية - خصوصاً

بين الشرائح الاجتماعية الفقيرة والمهمشة - وتوفير فرص التعليم اللائق لتنمية شخصياتهم تنمية متكاملة وعصرية، تعد في رأينا أحد المقاييس الهامة - إن لم تكن الأهم - لأية برامج للنهوض بالمجتمعات العربية وتحقيق التنمية الشاملة المستمرة، خاصة وأن هذه المجتمعات تتسم بنمو سكاني مرتفع نسبياً في صفوف الشباب، وهو الأمر الذي يترتب عليه تزايد وضخامة أعداد الطلاب الذين ينشدون الحصول على فرص تعليمية بمختلف مستويات النظام التعليمي .

ولذلك، فإن هذه الحقيقة يجب أن تحتل مكان الصدارة في جدول أعمال السياسات التعليمية في الفترة القادمة بجميع الدول العربية ، خاصة وأن تمكين الشباب لا يجوز النظر إليه على أنه مجرد قضية إنسانية أو اجتماعية فحسب، بل قضية اقتصادية وسياسية وتنموية وحضارية من الدرجة الأولى، والتراخي في التصدي لإنجازها سيكون له تداعيات خطيرة على مستقبل الأمة العربية. وعليه، نحن نعتقد أن مدى التقدم في تحقيق هذا الجانب يجب أن يكون هو المقياس الأهم لمدى نجاح أو ملاءمة السياسة التعليمية.

ولا يبقى بعد ذلك سوى أن نؤكد أن هدف تمكين الشباب تعليمياً، أو - في نفس السياق - أهداف النهوض بالمرأة والطفولة وذوي الاحتياجات الخاصة ... إلخ، لا يمكن تحقيقها إلا حين تقوم على أساس رؤية مجتمعية وأهداف واضحة وسياسات جسورة ترتبط ارتباطاً عضوياً بعمليات الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتحتل التربية في إطاره أحد أهم روافده .

وهذه الرؤية المجتمعية الجديدة - التي يتعين أن تشارك القاعدة العريضة من القوى والمنظمات الاجتماعية والسياسية المتضررة من المشروع الليبرالي الجديد في رسم معالمها - تحتاج إلى أن تضع في أولوياتها مشروعاً لا يكفل لأبنائها فحسب فرص التعليم الابتدائي، وفرص التعليم الثانوي والجامعي الحقيقية والجيدة، بل أيضاً يوفر لها حياة سياسية واقتصادية، وأوضاعاً معيشية ملائمة، تقوم على مبادئ الحرية والديمقراطية الحقيقية، وتوسيع قاعدة المشاركة، والعدالة الاجتماعية، وقيم الاعتماد على الذات، والتخلص من قوى الليبرالية الجديدة وأدواتها.

**إن هدف تمكين
الشباب تعليمياً
لا يمكن تحقيقه
إلا حين يقوم
على أساس رؤية
مجتمعية وأهداف
واضحة وسياسات
جسورة ترتبط
عضوياً بعمليات
الإصلاح السياسي
والاقتصادي
والاجتماعي، وتكون
التربية في إطاره
أحد أهم روافده.**

أولاً : المصادر العربية :

- أحمد صيداوي وآخرون (1989). الإنماء التربوي. بيروت: معهد الإنماء العربي.
- الأمم المتحدة ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا. (1998) "المرأة العربية 1995: اتجاهات وإحصاءات ومؤشرات". نيويورك: الأمم المتحدة .
- أماني قنديل. (2005). "دور منظمات المجتمع المدني العربية في تنفيذ الأهداف التنموية للألفية" في: ورشة العمل العربية حول الأهداف التنموية للألفية نحو العام 2015: الإنجازات والآفاق. القاهرة: جامعة الدول العربية، إدارة التنمية والسياسات الاجتماعية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 28 - 29 يونيو .
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. تقرير التنمية البشرية للعام (2003)، أهداف التنمية للألفية: تعاهد بين الأمم لإنهاء الفاقة البشرية. بيروت: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- ؛ الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. 2003. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002. عمان: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية.
- . تقرير التنمية البشرية للعام 2004. عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية .
- البنك الدولي. (1998). التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: استراتيجية نحو التعليم من أجل التنمية، قطاع التنمية البشرية، منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- . (2004). تقرير عن التنمية في العالم جعل الخدمات تعمل لصالح الفقراء. واشنطن، البنك الدولي.
- بوب هيوبر . (2003). "مفهوم التكامل الاجتماعي: جدول أعمال بحوث السياسات الاجتماعية" في: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية. العدد 177، سبتمبر، 101 - 109.
- جامعة الإسكندرية. (1980). أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري، التقرير الخامس، الشباب المصري في إطار التنمية الاجتماعية والاقتصادية. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
- حامد عمار. (1992). في بناء الإنسان العربي. القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية: 47 - 74 .

----- (1996). "في السياسات الجامعية" في: حامد عمار (1996) الجامعة بين الرسالة والمؤسسة. القاهرة: الدار العربية للكتاب. 51 - 66 .

----- (1998). "المتغيرات الاجتماعية المؤثرة في علاقة التعليم بالعمل" في: حامد عمار (1998) مقالات في التنمية البشرية العربية. القاهرة: الدار العربية للكتاب. 103 - 120 .

----- (2000). "نحو تعليم المستقبل في الوطن العربي" في: حامد عمار (2000). مواجهة العولمة في التعليم والثقافة. القاهرة: الدار العربية للكتاب. 117 - 131 .

حسن البيلاوي. (1993). "تربية متكاملة لتنمية متكاملة: رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين". التربية والتنمية. العدد الثاني (يناير): 135-165.

حليم بركات. (2000). المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية .

حمد بن علي السليطي، أحمد الصيدواوي. (1998). "دراسة الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم (الجزء الأول)". مجلة التربية، العدد السابع والعشرون، السنة الثامنة، (أكتوبر)، 24 - 69 .

دارم البصام. (1996). "حول استشراف مستقبل التعليم في الوطن العربي: إشارة خاصة إلى مستقبل العلاقة بين التعليم والعمل" في: حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية. بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

رمزي زكي. (1997). الاقتصاد السياسي للبطالة: تحليل لأخطر مشكلات الرأسمالية المعاصرة. الكويت: عالم المعرفة، أكتوبر .

سعد الدين إبراهيم (محرر). (1990). تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين. في: المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي عن مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي: الكارثة أو الأمل. عمان: منتدى الفكر العربي، 12-14 مايو .

سعيد إسماعيل علي. (2000). "التعليم من المسايرة إلى المغايرة". سطور. العدد 40. (مارس): 12 - 15.

عائشة بلعربي. (1996). وضع الطفلة العربية. القاهرة المجلس العربي للطفولة والتنمية .

عبد العزيز بسام . (1972). " المدرسة الثانوية الشاملة : نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية ". في: حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهني في البلاد العربية. عمان: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 25 - 30 نوفمبر .

عبد الفتاح جلال. (1996). " سياسات تنمية المرأة تعليمياً ": في المؤتمر القومي الثاني للمرأة

المصرية: سياسات تنمية المرأة للنهوض بالمجتمع. القاهرة: المجلس القومي
للطفولة والأمومة، 21 - 22 أبريل، 107 - 116 .

علي ليلية. (1993). الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف . القاهرة:
دار المعارف .

----- . (2003). الثقافة العربية والشباب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

محمود عودة . (1996). " ملامح واقع المرأة المصرية " . في: المؤتمر القومي الثاني للمرأة
المصرية. مصدر مذكور. 37 - 51 .

محيا زيتون. (2005). "تحسين السياسات في مجال التعليم " . في : ورشة العمل العربية حول
الأهداف التنموية للألفية نحو العام 2015. مصدر مذكور.

مصطفى مجدي الجمال. (1994). " المشاركة الشعبية في التنمية (قضايا وآفاق)" . ورشة
عمل المنظمات الأهلية ودورها في التنمية الاجتماعية في مصر . القاهرة: مركز
البحوث العربية .

مصطفى محسن . (2004). " إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بين الفضاء
المؤسسي والمحيط الاجتماعي " في: الندوة الإقليمية الأولى حول التربية والشباب
والمواطنة. تونس: برنامج منح بحوث الشرق الأوسط، والجمعية التونسية
للدراسات حول ثقافة الشباب، ومركز البحوث الاقتصادية والاجتماعية ، 17-19
يوليو .

معهد التخطيط القومي. (2003). تقرير التنمية البشرية (مصر) القاهرة : برنامج الأمم المتحدة
الإيمائي ومعهد التخطيط القومي.

----- . (2004). تقرير التنمية البشرية (مصر) . القاهرة : برنامج الأمم المتحدة
الإيمائي ومعهد التخطيط القومي.

معهد اليونسكو للإحصاء (2002). إحصاءات تربوية، الدول العربية، التقرير الإقليمي. بيروت:
معهد اليونسكو للإحصاء.

منظمة اليونسكو. تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ، 2003/2004، ملخص تقرير الجندر
والتعليم للجميع، قفزة باتجاه المساواة. بيروت منشورات منظمة اليونسكو .

----- (2005). نحو تحقيق التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة: ملخص
التقرير. بيروت: منشورات منظمة اليونسكو.

----- . (1999). تقرير الاتصالات والمعلومات في العالم 1999 - 2000 .
القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.

منير بشور . (1995). التربية العربية. التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين.

بيروت: دار نلسن.

نادر فرجاني . (1998). رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وزارة التعليم العالي (مصر) . (2000 أ). "الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين : الرؤية والعمل". في: المؤتمر القومي للتعليم العالي. القاهرة، 13-14 فبراير .

----- . (2000 ب) . البحوث الاجتماعية وترشييد السياسات للنهوض بأوضاع الشباب في ضوء التحولات الاجتماعية الاقتصادية. القاهرة: اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة .

ثانياً : المصادر الأجنبية :

- Carolyn Medel- Anonuevo. 1997."Learning Gender Justice: The Challenge For Adult Education In The 21 st Century " Adult Education And Development, N°. 49. 81 –90 .
- Sara Longwe. 1997. Education for Wemen’s Empowerment or Schooling For Women’s Subordination, Paper Presented at the International Seminar– Workkshop On: Promoting the Empowerment of Women Through Adult Learning, Chingmai, Thailand, February 24 – 28 .
- Subhi Qasem. 1998. Higher Education Systems In The Arab States : Development of Science and Technology Indicators. ESCWA & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Cairo Office .
- UNESCO. 2000 . The Right to Education: Towards Education for All Throught life, world Education Report . Paris : Unesco .
- 2000. Assessing Learning Achievement: Education For All, Status and Trends 2000, international consultative forum on Education for all. Paris: Unesco .
- 2001 EFA Monitoring Report. Paris: Unesco .
- 2002 EFA Monitoring Report. Paris: Unesco .
- 2002. Universal Primary Education : Goal For All, Statistical Document, the Eight Conference of Ministers of Education of African Member States . (MINEDAF VII). dar – ES – Salaam, Tanzania, 2 - 6 December.
- 2004. United Nations Decade of Education for sustainable Development 2005 - 2014 . Paris : Unesco .

United Nations 2004 . World Youth Report 2003 : The Global Situation of
Young People. New York : United Nations Publications .

World Bank. 2003. World Development Indicators. Washington, D.C.: The
World Bank .