التعليم للجميع

القرائية من أجل الحياة

ملخص

منشورات اليونسكو

إن التحليلات والتوصيات المتعلقة بالسياسة العامة والواردة في هذا التقرير لا تمثل بالضرورة آراء اليونسكو. وهذا التقرير مطبوع مستقل تعمل اليونسكو على إصداره لصالح المجتمع الدولي. والتقرير هو نتاج جهد جماعي شارك فيه أعضاء «فريق التقرير» والعديد من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات. ويتحمل مدير التقرير المسؤولية العامة عن وجهات النظر والآراء المعرب عنها في التقرير.

إن التسميات المستخدمة في هذا المطبوع، وطريقة عرض المواد فيه، لا تعني بالضرورة التعبير عن أي رأي من جانب اليونسكو فيما يخص الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، أو للسلطات القائمة هناك، أو فيما يتعلق بتعيين حدود أو تخوم ذلك البلد أو الإقليم، أو المدينة أو المنطقة المعنية.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المدير
نيقولاس برونيت

ستيف باكر (نائب المدير)، نيكول بيلا، آرون بينافو، لين بوشير، فاضلة كايو، فيتوريا كافيكيوني، فاليري جيوز، آنا فونت – جينير، جود فرانسمان، سينثيا غوتمان، كيث هينكليف، فرانسوا لوكلير، دلفين نسينجيمانا، بانداي نزوميني، أولريكا بيبلر باري، ميشيل فيليبس، إيكوكو سوزوكي، إدنا ياهيل، أليسون كندي، (رئيس مرصد التعليم للجميع، معهد اليونسكو للإحصاء)، أنييتا ليند (مستشارة خاصة في محو الأمية)

للمزيد من المعلومات عن التقرير،
يرجى الاتصال بأحد العناوين التالية:
The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO,
7 Place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP, France
عنوان البريد الإلكتروني: efareport@unesco.org
الهاتف: 28 21 68 45 1 33+
الفاكس: 41 56 68 45 1 33+
العنوان على الانترنيت: www.efareport.unesco.org

التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم للجميع
٢٠٠٥، التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
٢٠٠٣–٢٠٠٤، قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
٢٠٠٢، التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

صدر عام ٢٠٠٥ عن منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة
7 Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
التصميم الطباعي: سيلفين بايتز
الصور والأشكال الإيضاحية: دلفين غايار
طباعة النسخة الإنجليزية: شركة غرافوبرينت، باريس
© اليونسكو ٢٠٠٥
طبع في فرنسا

لمحة عن التقرير

التقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع

أُحرز تقدم متواصل منذ عام ١٩٩٨، لاسيما نحو تعميم التعليم الابتدائي (UPE) وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في أشد البلدان فقرا، بيد أن وتيرة هذا التقدم ليست كافية لبلوغ الأهداف المحددة في السنوات العشر الباقية من الفترة الممتدة حتى عام ٢٠١٥.

وتشمل الاتجاهات التي تمثل إنجازات هامة في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض العناصر التالية:

- شهدت أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائي زيادات كبيرة في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، فكان هناك زهاء ٢٠ مليون طالب جديد في كل منطقة.
- على الصعيد العالمي، تمكّن ٤٧ بلدا من تعميم التعليم الابتدائي (من ١٦٣ بلدا توافرت بيانات بشأنها).
- تشير التوقعات إلى أن هناك ٢٠ بلدا إضافيا (من ٩٠ بلدا تتوافر بيانات ملائمة بشأنها) في سبيلها إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥؛ و٤٤ بلدا تحرز تقدما جيدا ولكن من غير المرجح أن تتمكن من تحقيق هذا الهدف بحلول عام ٢٠١٥.
- ازدادت بسرعة أيضا أعداد البنات الملتحقات بالتعليم الابتدائي، ولاسيما في بعض البلدان صاحبة أدنى مستوى من الدخل في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا.
- تحظى قضيتا التكافؤ بين الجنسين وجودة التعليم باعتراف متزايد في الخطط الوطنية الخاصة بالتعليم.
- ازداد الإنفاق الحكومي على التعليم كنصيب من الدخل القومي في زهاء ٧٠ بلدا (من ١١٠ بلدان توافرت بيانات بشأنها).
- ازدادت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي بأكثر من الضعف في الفترة ما بين عامي ١٩٩٩ و٢٠٠٣، ويمكن أن ترتفع إلى ٣،٣ مليار دولار أمريكي سنويا بحلول عام ٢٠١٠ بعد قمة البلدان الثمانية (G8).
- برزت «مبادرة المسار السريع» كآلية رئيسية للتنسيق بين وكالات المعونة.

وتظل التحديات الرئيسية أمام التعليم للجميع تتمثل في ما يلي:

- **عدم ضمان تعميم التعليم الابتدائي:**
  - مازال زهاء ١٠٠ مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي، ٥٥٪ منهم من الفتيات.
  - هناك ٢٣ بلدا يحتمل ألا تتمكن من تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥، نظرا لتدنّي نسب القيد فيها.
  - الرسوم المدرسية في التعليم الابتدائي، التي تمثل عائقا كبيرا أمام الالتحاق بالمدارس، مازالت تدفع في ٨٩ بلدا (من الـ ١٠٣ بلدان التي شملها الاستقصاء).
  - مازالت معدلات الخصوبة المرتفعة، وفيروس/مرض الأيدز (السيدا)، والنزاعات، تمارس ضغوطا على النظم التعليمية في المناطق التي تواجه أضخم التحديات فيما يخص التعليم للجميع.
- **أخفق ٩٤ بلدا، من ١٤٩ بلدا توافرت بيانات بشأنها، في تحقيق هدف التكافؤ بين الجنسين بحلول عام ٢٠٠٥:**
  - هناك ٨٦ بلدا يُحتمل ألا تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين حتى بحلول عام ٢٠١٥.
  - ثمة ٧٦ بلدا، من مجموع ١٨٠ بلدا، لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، ومازالت أوجه التفاوت فيها معاكسة على الدوام تقريبا لمصالح البنات.
  - في ١١٥ بلدا (من ١٧٢ بلدا توافرت بيانات بشأنها) مازالت هناك أوجه تفاوت على مستوى التعليم الثانوي، ومازال الصبيان غير ممثلين على نحو كاف في قرابة نصف هذه البلدان، وذلك في تناقض واضح مع الوضع في التعليم الابتدائي.
- **الانخفاض المفرط في مستوى الجودة:**
  - ظلت نسب الالتحاق ببرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ثابتة.
  - أقل من ثلثي تلاميذ المدارس الابتدائية يصلون إلى الصف الأخير في ٤١ بلدا (من ١٣٣ بلدا توافرت بيانات بشأنها).
  - في العديد من البلدان يتعين أن تزداد أعداد معلمي المدارس الابتدائية بنسبة ٢٠٪ سنويا لكي يمكن تخفيض نسب التلاميذ إلى المعلمين إلى ١:٤٠ وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥.
  - العديد من معلمي المدارس الابتدائية يفتقرون إلى المؤهلات المناسبة.
- **لا يحظى محو الأمية إلا بالقليل من العناية:**
  - يعيش ٧٧١ مليون شخص ممن تبلغ أعمارهم ١٥ سنة فأكثر محرومين من المهارات الأساسية للقرائية.
  - لا تخصص الحكومات ووكالات المعونة أولوية وتمويلا كافيين لبرامج محو الأمية للشباب والكبار.
- **ما زالت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي قليلة جدا:**
  - المعونة الثنائية للتعليم البالغة ٤،٧ مليار دولار في ٢٠٠٣ – مازال يخصص ٦٠٪ منها للتعليم بعد الثانوي – تمثل زيادة منذ ١٩٩٨ ولكنها تظل أقل بكثير من المستوى المرتفع الذي بلغته في عام ١٩٩٠ وكان بمقدار ٥،٧ مليون دولار.
  - تمثل المعونة الإجمالية المقدمة للتعليم الأساسي ٢،٦٪ فقط من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية؛ وفي هذه الفئة من التعليم لا يحظى تعليم الكبار إلا بنصيب ضئيل.
  - لئن كان من المرجح أن تزداد المعونة للتعليم الأساسي، تماشيا مع زيادة المعونة في مجملها، فإنه يتعين أن تتضاعف حصتها للوصول إلى المبلغ المقدر بـ ٧ ملايين دولار اللازم توفيره سنويا لمجرد تحقيق هدفي تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين.
  - تخصص مقادير غير متناسبة من المعونة الثنائية لبلدان ذات دخل متوسط توجد فيها معدلات عالية نسبيا للقيد في التعليم الابتدائي.
  - في منتصف عام ٢٠٠٥ لم تكن مبادرة المسار السريع قد أسفرت إلا عن تعهدات بمبلغ ٢٩٨ مليون دولار فقط.

محو الأمية

إن محو الأمية هو:

- حق مازال محروما منه زهاء خُمس السكان الراشدين في العالم.
- عامل أساسي لتحقيق كل هدف من أهداف التعليم للجميع.
- ظاهرة تخص المجتمع والفرد معا، وتتطلب إيلاء العناية لكلا البعدين.
- عامل حاسم للمشاركة والتنمية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، لاسيما في مجتمعات المعرفة المعاصرة.
- عنصر أساسي لتعزيز القدرات البشرية، مع مزايا واسعة النطاق تشمل التفكير النقدي، وتحسين الصحة، وتنظيم الأسرة، والوقاية من فيروس/مرض الأيدز (السيدا)، وتربية الأطفال، والحد من الفقر، والمواطنة النشطة.

وينطوي التحدي المتعلق بمحو الأمية على بُعدين، بُعد مطلق وبُعد نسبي، وهو يؤثر بوجه خاص على الفقراء، والنساء والفئات المهمشة، كما أنه أكبر بكثير مما تشير إليه المقاييس التقليدية:

- من حيث الأرقام المطلقة، فإن الأشخاص الذين لا يملكون مهارات القرائية يعيشون بصورة رئيسية في مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، وشرق آسيا والمحيط الهادي. وتتوقف إمكانيات الوفاء بهدف عام ٢٠١٥ إلى حد كبير على مدى التقدم الذي يحرزه الـ ١٢ بلدا حيث يعيش ٧٥٪ من الأشخاص الذين يملكون مهارات القرائية.
- ومن حيث الأرقام النسبية، فإن المناطق التي توجد فيها أدنى معدلات للقرائية هي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، التي تساوي معدلات القرائية فيها جميعا نحو ٦٠٪ فقط، على الرغم من تحقيق زيادات بأكثر من ١٠ نقاط مئوية منذ ١٩٩٠.
- ترتبط الأمية إلى حد كبير بحالة الفقر المدقع.
- النساء أقل تعلما من الرجال: فعلى المستوى العالمي هناك ٨٨ امرأة راشدة متعلمة مقابل كل ١٠٠ رجل راشد متعلم، وتقل الأعداد عن ذلك كثيرا في البلدان ذات الدخل المنخفض مثل بنغلاديش (٦٢ امرأة مقابل كل ١٠٠ رجل) وباكستان (٥٧ امرأة مقابل كل ١٠٠ رجل).
- ١٣٢ مليونا، من الـ ٧٧١ مليون شخص الذين لا يملكون مهارات القرائية، تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤ سنة، وذلك على الرغم من تحقيق زيادة في معدل محو الأمية لهذه الفئة إلى ٨٥٪، بارتفاع من معدل ٧٥٪ في عام ١٩٧٠.
- يشير الاختبار المباشر للقرائية إلى أن التحدي العالمي في هذا المجال أكبر بكثير مما توحي به الأرقام التقليدية، التي تستند إلى تقييمات غير مباشرة، وأن هذا التحدي يواجه البلدان المتقدمة والبلدان النامية على حد سواء.

ولا يتسنى التصدي لتحدي محو الأمية إلا إذا تحقق ما يلي:

- التزام القادة السياسيين على أعلى مستوى بالعمل لتحقيق هذه الغاية.
- قيام البلدان باعتماد سياسات صريحة لمحو الأمية من أجل ما يلي:
  - التوسع في توفير تعلم جيد على مستوى التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي؛
  - تعزيز البرامج الخاصة بمحو أمية الشباب والكبار؛
  - تهيئة بيئات متعلمة ثرية.

ويتطلب تعزيز برامج محو الأمية للشباب والكبار ما يلي:

- اضطلاع الحكومات بمسؤوليات فعالة فيما يخص السياسة العامة والتمويل لمحو أمية الكبار، وذلك في إطار تخطيط قطاع التربية في مجمله.
- وضع أطر واضحة لتنسيق مبادرات القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني الخاصة بتوفير برامج محو الأمية.
- زيادة المخصصات من الميزانيات والمعونات. فبرامج محو الأمية لا تحظى إلا بنسبة ١٪ من ميزانية التعليم في العديد من البلدان. ويرجح أنه سيكون من الضروري توفير مبلغ ٢،٥ مليار دولار إضافي كل سنة حتى عام ٢٠١٥ لإحراز تقدم معقول نحو تحقيق هدف داكار المتعلق بمحو الأمية.
- وضع البرامج استناداً إلى إدراك لاحتياجات الدارسين، ولا سيما لخياراتهم اللغوية وللحوافز التي تدفعهم إلى حضور الدروس، وذلك بالتشاور مع الجماعات المحلية.
- مناهج دراسية ترتكز على هذه الاحتياجات، مع تحديد واضح لأهداف التعلم وتوفير مواد تعليمية مناسبة.
- تأمين مستويات كافية من الأجور والوضع المهني وفرص التدريب لمعلمي محو الأمية.
- اعتماد سياسات لغوية ملائمة، نظرا لأن معظم البلدان التي تواجه تحديات صارخة في مجال محو الأمية هي بلدان متنوعة من الناحية اللغوية. وإن استعمال اللغة الأم يعتبر إجراء بيداغوجيا سليما، بيد أنه يجب أن يتيح إمكانية الانتقال السلس إلى فرص التعلم باللغات الإقليمية والرسمية.

تتطلب تهيئة البيئات والمجتمعات المتعلمة إيلاء عناية معززة للأمور التالية:

- السياسات اللغوية.
- السياسات الخاصة بنشر الكتب.
- السياسات الخاصة بوسائل الإعلام.
- إمكانيات الوصول إلى المعلومات.
- السياسات الخاصة بتوفير الكتب ومواد القراءة في المدارس والمنازل.

إن اكتساب مهارات القرائية وتحسينها واستخدامها تتم في جميع مراحل التعليم وفي سياقات نظامية وغير نظامية متعددة. وإن تحقيق كل هدف من أهداف التعليم للجميع يعتمد بقوة على السياسات الرامية إلى تعزيز المجتمعات المتعلمة وإلى وضع معايير عالية للقرائية، وهما عنصران يشكلان الأساس للمزيد من التعلم.

مقدمة

عندما اعتمدت ١٦٤ حكومة الأهداف الستة للتعليم للجميع في عام ٢٠٠٠ فإنها تبنّت بذلك رؤية شمولية للتعليم تمتد بعملية التعلم منذ السنوات الأولى للحياة وعبر سن الرشد. ومن الناحية العملية، فقد أصبح الاهتمام مركزا على تحقيق تعميم التعليم الابتدائي الجيد والتكافؤ بين الجنسين، وهما هدفان من الأهداف الإنمائية للألفية للأمم المتحدة. ومع انتشار أنشطة عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، فإن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٦ يهدف إلى تسليط مزيد من الضوء على الهدف الأقل حظوة بالاهتمام لمحو الأمية – وهو الهدف الذي يجعل من محو الأمية ليس أساسا لتحقيق التعليم للجميع فحسب، بل أيضا، وبصورة أعم، لتحقيق الهدف الشامل المتمثل في الحد من البؤس البشري.

إن محو الأمية يشكل أساسا من أسس التعلّم. ولئن كان الالتحاق بالمدارس يمثل السبيل الرئيسي لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب، فإن التركيز الحصري على التعليم النظامي للأطفال يعني تجاهل حقيقتين صارختين: فأولا، تغادر أعداد كبيرة جدا من التلاميذ المدارس دون اكتساب الحد الأدنى من مهارات القرائية، وثانيا، يعيش خمس سكان العالم من الراشدين – ٧٧١ مليون نسمة – دون أن يمتلكوا أدوات التعلم اللازمة لاتخاذ قرارات مدروسة وللمشاركة على نحو كامل في تنمية مجتمعاتهم. وتشكل النساء الأغلبية الكبرى من السكان، وذلك مما يزيد في ضعفهن ويقلل من فرص انتفاع بناتهن بالتعليم. وإن التصدي لتحدي محو الأمية على الصعيد العالمي يمثل الآن واجبا أخلاقيا ومتطلبا من متطلبات التنمية. وباتت هذه المهمة أكثر إلحاحا بسبب عملية العولمة التي أصبحت تفرض طلبا متزايدا على القرائية بلغات متعددة.

وتماشيا مع مهمة الرصد العامة في التقرير، فإن الجزء الأول من هذا الموجز يتضمن تقييما لمجمل التقدم المحرز، بما في ذلك التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي الجيد والتكافؤ بين الجنسين، ويبرز الاستراتيجيات الوطنية الرامية إلى تسريع التقدم في العقد الذي ينتهي في عام ٢٠١٥. ويتضمن الجزء الثاني تحديدا وطرحا لموضوع محو الأمية، ويستعرض مراحل نشوئه كحق من حقوق الإنسان يمنح الأفراد والمجتمعات مزايا بعيدة الأثر. ويرسم الجزء الثالث خريطة مفصلة للتحدي المتعلق بمحو الأمية، مركزا الاهتمام على أكثر المناطق والبلدان والفئات السكانية ضعفا. وهو يتضمن أيضا استعراضا لتسلسل مراحل الانتقال الرائع للعديد من المجتمعات نحو القرائية واسعة الانتشار: فقبل ١٥٠ عاما كان ١٠٪ فقط من السكان الراشدين في العالم يتقنون القراءة والكتابة، مقابل ٨٠٪ في الوقت الحاضر. فكيف تم تحقيق ذلك، وما هي الدروس التي يمكن الاستفادة منها من أجل التحول نحو تعميم القرائية التي تعتبر عاملا أساسيا في مجتمعات المعرفة المعاصرة؟

واستنادا إلى هذه الأفكار، يدعو الجزء الرابع إلى اعتماد نهج ثلاثي المناحي للسياسة العامة فيما يخص موضوع القرائية يشمل تحقيق التعليم الابتدائي الشامل، وتعزيز برامج التعلّم للشباب والكبار، وتنمية بيئات مؤاتية للتعلم. ويناقش الجزء الرابع أيضا المعالم الأساسية للسياسة العامة السليمة ودور الحكومة في تعزيز برامج محو أمية الكبار. ويتضمن الجزء الخامس تقييما للتعهدات الدولية المقطوعة إزاء التعليم الأساسي، بما في ذلك محو الأمية، على ضوء التطلعات الكبيرة التي حفزتها التعهدات المعلنة في ٢٠٠٥ والرامية إلى زيادة حجم المعونة إلى حد كبير خلال السنوات الخمس القادمة.

وتستند هذه النسخة الرابعة من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى بحوث مستفيضة، ودراسات كلفت جهات خارجية بإجرائها، وهي متاحة في موقع اليونسكو على شبكة الويب (www.efareport.unesco.org)، ومشاورات – بما فيها مشاورات بالاتصال الإلكتروني المباشر – مع خبراء محو الأمية من جميع أنحاء العالم.

أهداف داكار

١ – توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا.

٢ – العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥ تمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعلم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات وعلى الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات.

٣ – ضمان تلبية حاجات التعلّم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات الحياتية.

٤ – تحقيق تحسين بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

٥ – إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.

٦ – تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفا بها ويمكن قياسها، ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية.

الأهداف الإنمائية للألفية

- الهدف ٢ – تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

الغاية ٣: كفالة تمكن الأطفال في كل مكان، سواء الذكور أو الإناث منهم، من إتمام مرحلة التعليمي الابتدائي.

- الهدف ٣ – تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة.

الغاية ٤: إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، ويفضل أن يكون ذلك بحلول عام ٢٠٠٥، وبالنسبة لجميع مراحل التعليم في موعد لا يتجاوز عام ٢٠١٥.

عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية ٢٠٠٣–٢٠١٢

النتائج المتوقعة:

- إحراز تقدم ملموس في تحقيق أهداف داكار بحلول عام ٢٠١٥ (الأهداف ٣ و٤ و٥)، والتوصل، على وجه الخصوص، إلى تحقيق زيادة ملموسة في الأعداد المطلقة للنساء اللواتي يصبحن قادرات على القراءة والكتابة (مشفوعة بانخفاض في أوجه التفاوت بين الجنسين)، في الجيوب المعزولة في بلدان تمتلك عموما معدلات عالية للتعليم، وفي المناطق الأشد احتياجا (أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب آسيا، والبلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (E-9)).
- بلوغ جميع الدارسين، بما في ذلك أطفال المدارس، مستوى الإتقان للتعلّم في مجالات القراءة والكتابة والحساب والتفكير النقدي وقيم المواطنة الإيجابية وغير ذلك من المهارات الحياتية.
- تهيئة بيئات دينامية للتعلّم، ولاسيما في المدارس وفي أوساط جماعات الفئات ذات الأولوية، بحيث يتعزز محو الأمية ويمتد إلى ما بعد فترة عقد محو الأمية.
- تحسين نوعية الحياة (الحد من الفقر، وزيادة الدخل، وتحسين الصحة، وزيادة المشاركة، وحس المواطنة، ومراعاة احتياجات الجنسين) في أوساط أولئك الذين شاركوا في مختلف البرامج التعليمية في إطار التعليم للجميع.

- كان هناك تقدم مستمر، ولكنه غير كاف، في الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠٠٢|٢٠٠٣.
- تم تحقيق تقدم سريع جدا في البلدان صاحبة أدنى المؤشرات.
- مازال الالتحاق بالتعليم الابتدائي يمثل بحد ذاته عقبة.
- مازالت الرسوم المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي تشكل عائقا أمام التقدم في زهاء ٩٠ بلدا.
- المعدلات المنخفضة للتحصيل الدراسي شائعة على نطاق واسع.

الجزء الأول: التعليم للجميع – التقدم المحرز والآفاق

- ازداد عدد طلاب المدارس الثانوية بسرعة تبلغ أربعة أمثال سرعة ازدياد عدد طلاب المدارس الابتدائية منذ ١٩٩٨.
- لم يتسن بلوغ الهدف المتمثل في تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام ٢٠٠٥. وهناك احتمال في أن لا يتمكن ستة وثمانون بلدا من تحقيق التكافؤ بين الجنسين حتى بحلول عام ٢٠١٥.
- فيروس|مرض الأيدز (السيدا) يهدد بالحيلولة دون تحقيق التعليم للجميع في أفريقيا.
- ثمة حاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين الجدد.
- الأنشطة الرامية إلى توفير الرعاية الصحية والتغذية في المدارس تؤدي إلى تحسين التعلّم، وهي جديرة بالعناية.
- زاد الإنفاق الحكومي على التعليم، كنسبة من الدخل القومي في ثلثي البلدان بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٢.

في كل سنة يستعرض التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الستة التي وافق عليها ١٦٤ بلدا أثناء المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار في عام ٢٠٠٠. وفي هذه السنة، يستند التقرير إلى معلومات مستمدة من السنة الدراسية ٢٠٠٢–٢٠٠٣ ليستعرض التغيير الذي طرأ منذ ١٩٩٨ وليتنبأ بالبلدان التي يرجّح أن تتمكن من تحقيق أهداف تعميم التعليم الابتدائي، وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، وتحسين بنسبة ٥٠٪ في مستويات محو أمية الكبار بحلول السنة المستهدفة ٢٠١٥. وعلى الرغم من أن هذه التنبؤات قد لا توضح تماما تأثير التغييرات الأخيرة في السياسات، فإنها تعتبر أداة مفيدة للرصد.

وبوجه عام فإن التقدم المحرز على مدى السنوات الخمس الأخيرة كان مستمرا، ولكنه غير كاف إذا ما أريد لأهداف التعليم للجميع أن تُنجز أو أن تكون أكثر قُربا إلى الإنجاز مما هي عليه اليوم؛ إن الشواهد تشير كلها إلى استمرار وجود حاجة لتركيز جوهري مكثف على مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، فضلا عن أقل البلدان نموا في المناطق الأخرى. وتعتبر الاستراتيجيات الوطنية، التي تركز على قضايا الجنسين والمعلمين والصحة والفئات الأكثر حرمانا، عناصر أساسية لتسريع وتيرة التغيير.

مؤشر تنمية التعليم للجميع: ٤ أهداف، ١٢٣ بلدا

إن مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI)، الذي استُحدث عام ٢٠٠٣، يوفر مقياسا سريعا لتحديد وضع أي بلد فيما يخص التعليم للجميع. ويشمل هذا المؤشر الأهداف الأربعة التالية: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، وتحقيق التكافؤ بين الجنسين، ونوعية التعليم. ولكن البيانات ليست موحدة بصورة كافية بحيث تشمل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (الهدف ١) والمهارات الحياتية (الهدف ٣). وينطوي مؤشر التعليم للجميع على مؤشر خاص واحد لتمثيل كل هدف من الأهداف: إجمالي نسبة القيد الصافية فيما يخص تعميم التعليم الابتدائي، ومعدل القرائية بين الأشخاص البالغة أعمارهم ١٥ سنة أو أكثر بالنسبة لمحو أمية الكبار، ومؤشر التعليم للجميع الخاص بكل جنس بالنسبة للتكافؤ بين الجنسين، ومعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس، بالنسبة لنوعية التعليم. وتتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع من صفر إلى ١، حيث يشير الرقم ١ إلى تحقيق التعليم للجميع. وقد حُسب المؤشر لعام ٢٠٠٢ بالنسبة للبلدان الـ ١٢٣ التي تتوافر بيانات بشأنها، على أساس مراعاة العناصر الأربعة جميعا. ويتبين من النتائج ما يلي:

- يملك ستة وأربعون بلدا (أكثر من ثلث البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها) مؤشرا لتنمية التعليم للجميع يزيد على ٠,٩٥، ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها حققت أهداف التعليم للجميع، أو هي توشك على تحقيقها. ويوجد معظم هذه البلدان في أمريكا الشمالية وأوروبا، حيث كان التعليم إلزاميا على مدى عقود.

© REUTERS

في إقليم غيشو، الصين، تلميذة في مدرسة ابتدائية تصغي بانتباه.

- هناك خمسة وأربعون بلدا، في جميع المناطق، تتراوح قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع فيها بين ٠,٨٠ و ٠,٩٤. وتظل مسألة النوعية قضية مطروحة، ولاسيما في أمريكا اللاتينية والكاريبي. وأما في الدول العربية فإن المعدلات المنخفضة لمحو أمية الكبار تؤدي إلى انخفاض قيمة مؤشر تنمية التعليم للجميع.
- تقل قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع عن ٠,٨٠ في ثمانية وعشرين بلدا. ويوجد أكثر من نصف هذه البلدان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وفي هذه البلدان توجد كافة العناصر الأربعة لمؤشر تنمية التعليم للجميع في مستويات منخفضة. وإن من غير المرجح أن تتمكن هذه البلدان من تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ بدون حدوث زيادة كبيرة في الجهود المبذولة، بما في ذلك في الدعم الدولي، على الرغم من وجود تغير سريع ومشجع بين البلدان ذات المؤشرات الدنيا. (انظر الجدول ١,١)

كانت التغيرات في مؤشر تنمية التعليم للجميع متوسطة في الفترة ما بين ١٩٩٨ و٢٠٠٢. وفي المتوسط زادت البلدان في قيمة مؤشراتها بنسبة ١,٦٪ وظل ترتيبها ثابتا. وتم تحقيق تقدم ملموس (بنسبة تزيد على ١٠٪) في كمبوديا وكوت ديفوار وإثيوبيا وموزمبيق. وتشمل البلدان ذات المؤشر المنخفض لتنمية التعليم للجميع، والتي سجلت انخفاضا حادا، تشاد وغيانا وترينيداد وتوباغو وبابوا غينيا الجديدة، حيث تدهور معدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس. وفي أكثر من ثلاثة أرباع البلدان الثمانية والخمسين، التي توافرت بشأنها بيانات عن العناصر الأربعة لمؤشر تنمية التعليم للجميع لعامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢، انتقل مؤشر واحد على الأقل في الاتجاه المعاكس للمؤشرات الأخرى.

الجدول ١,١: توزيع البلدان بحسب قيم مؤشر تنمية التعليم للجميع في كل منطقة، ٢٠٠٢

	بعيدة عن تحقيق هدف التعليم للجميع: مؤشر تنمية التعليم للجميع أدنى من ٠,٨	وضع متوسط: يتراوح مؤشر تنمية التعليم للجميع بين ٠,٨٠ و ٠,٩٤	اقتربت من تحقيق التعليم للجميع: يتراوح مؤشر تنمية التعليم للجميع بين ٠,٩٥ و ٠,٩٧	حققت هدف التعليم للجميع: يتراوح مؤشر تنمية التعليم للجميع بين ٠,٩٨ و ١
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	١٦	٧	١	
الدول العربية	٥	١٠	١	
آسيا الوسطى		٢	١	٢
شرق آسيا والمحيط الهادي	٣	٧	٢	١
جنوب وغرب آسيا	٣	١		
أمريكا اللاتينية والكاريبي	١	٢٠	٤	١
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية		١	٩	٨
أوروبا الوسطى والشرقية		١	١٢	٤
المجموع	**٢٨**	**٤٩**	**٣٠**	**١٦**

المصدر: انظر الفصل ٢ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

الإطار ١,١ الأضرار الناجمة عن النزاعات والكوارث الطبيعية

يتمثل أحد العوائق الكبرى أمام تحقيق التعليم للجميع في عدد البلدان التي تشهد حاليا، أو شهدت منذ عهد قريب، نزاعات أو كوارث طبيعية (كموجة التسونامي التي أصابت بلدان المحيط الهندي في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٤) أو حالة من عدم الاستقرار الاقتصادي. ففي عام ٢٠٠٣ كان هناك ستة وثلاثون نزاعا مسلحا، معظمها حروب أهلية، في تسعة وعشرين بلدا، معظمها من البلدان ذات الدخل المنخفض، و٩٠٪ من الضحايا كانوا من المدنيين. والنزاعات ومخلفاتها تزعزع أسس النظم التعليمية، وهي لا تقتصر على إحداث التدمير المادي بل تسبب الصدمات النفسية والخوف في أوساط الآباء والأطفال. وتؤدي النزاعات المسلحة أيضا إلى إرغام أعداد كبيرة من الناس على مغادرة أماكن سكنهم والانتقال إلى مناطق أخرى داخل البلد أو اللجوء إلى البلدان المجاورة. وقد بيّنت دراسة أجريت مؤخرا في ١١٨ مخيما للاجئين في ٢٣ بلدا من بلدان اللجوء وجود معدلات مرتفعة للتسرب خلال السنة الدراسية.

وأدّت النزاعات العنيفة المزمنة في أجزاء من جمهورية الكونغو الديمقراطية وبوروندي والصومال وجنوب السودان إلى نقص كبير في فرص الحصول على التعليم. وتم تدمير قرابة ٩٥٪ من قاعات الدراسة في تيمور ليشتي خلال أعمال العنف التي أعقبت إعلان الاستقلال. وفي كولومبيا قُتل ثلاثة وثمانون معلما في عام ٢٠٠٣، وإن الاستمرار في تشغيل المدارس أثناء النزاعات وغيرها من حالات الطوارئ من شأنه أن يوفر قدرا من الاستقرار والمناخ الطبيعي والأمل بالنسبة للمستقبل. وفي حالات بعينها قامت الجماعات المعنية بتنظيم مدارس بدائية بعد تهجيرها أثناء النزاعات. وفي هذا الصدد، فإن العمل الذي تضطلع به الوكالات الدولية والمنظمات غير الحكومية، والذي شمل جهودا ناجحة في توزيع المواد التعليمية وتطوير إعداد المعلمين، يعتبر عاملا بالغ الأهمية.

تلميذة صغيرة بين أطلال مدرستها في غالي، سري لانكا، على أثر كارثة التسونامي في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٤.

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: أولوية منخفضة للسياسة العامة

إن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، التي ستكون الموضوع الخاص لتقرير عام ٢٠٠٧، تشتمل على مجموعة من البرامج التي تهدف كلها إلى تحقيق التنمية الجسدية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية للأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية. غير أن رصد عنصر «الرعاية» من برامج «الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة» يعتبر مهمة صعبة بوجه خاص نظرا لندرة البيانات المتاحة في هذا الصدد. وتركز الأرقام المتوافرة حاليا على مستويات المشاركة في برامج التعليم قبل الابتدائي. ومازال العديد من البلدان ينظر إلى «الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة» باعتبارها ميدانا للمبادرات الخاصة وليست مجالا للسياسة العامة. وكان التقدم المحرز محدودا في فترة ما بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢، مع بعض الاستثناءات، ومن بينها الهند التي ازدادت فيها نسبة القيد الإجمالية من ١٩,٥٪ إلى ٣٤٪. والتعليم قبل الابتدائي متقدم جدا في بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا، وكذلك في عدة بلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادي. وعلى العكس من ذلك تماما الوضع في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (متوسط نسبة القيد الإجمالية أقل من ١٠٪)، وفي الدول العربية (نسبة قريبة من ١٤٪)، وفي آسيا الوسطى (٢٩٪)، وفي جنوب وغرب آسيا (٣٢٪). وأوجه التفاوت بين الجنسين أقل بروزا مما هي عليه في سائر مستويات التعليم، وهي تميل إلى أن تكون لصالح الفتيات، إلاّ في الدول العربية.

تشهد نسب القيد حاليا ارتفاعا سريعا في جميع أنحاء مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا والدول العربية، كما أن التفاوت بين الجنسين آخذ في التناقص بصورة بطيئة

تعميم التعليم الابتدائي الجيد: اتخاذ تدابير أكثر جرأة بشأن قضايا الالتحاق بالتعليم، والرسوم المدرسية، والمعلمين

كان التقدم نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي بطيئا بوجه عام منذ مؤتمر داكار: فنسبة القيد الصافية في العالم لم تزد إلا بمقدار نقطة مئوية واحدة فقط، إذ ارتفعت من ٨٣,٦٪ في عام ١٩٩٨ إلى ٨٤,٦٪ في عام ٢٠٠٢. بيد أن نسب القيد تشهد حاليا ارتفاعا سريعا في جميع أنحاء مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا والدول العربية، كما أن التفاوت بين الجنسين آخذ في التناقص بصورة بطيئة، على الرغم من أن العديد من البلدان مازالت تجمع بين نسب منخفضة للقيد وعدم كفاية في القدرة على استيعاب جميع الأطفال في المدارس؛ ومن ثم فإن الحاجة تدعو إلى بذل جهود أساسية لتوسيع نطاق النظم التعليمية من جهة، ولتحسين نوعيتها، من جهة أخرى.

الالتحاق بالتعليم الابتدائي مازال يمثل قضية قائمة. تستخدم معدلات القبول لقياس مستوى الالتحاق بالصف الأول من التعليم الابتدائي. ويُعتبر أن معدلات القبول الإجمالية (GIRs) التي تزيد على ١٠٠٪ هي القاعدة وليست الاستثناء، مما يعني أن كثيرا من الأطفال الذين تقل أعمارهم عن العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم، أو تزيد على ذلك، هم مقيدون في المدارس الابتدائية. ويمكن أن يبيّن معدل القبول الإجمالي العوائق التي تحول دون الالتحاق بالتعليم في الوقت المناسب، مثل ارتفاع تكاليف التعليم والافتقار إلى المدارس. وتوجد في أربعين في المائة من البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء الكبرى معدلات قبول إجمالية تقل عن ٩٥٪، مما يعني أن مجرد الالتحاق بالمدارس الابتدائية يظل يمثل بحد ذاته مشكلة قائمة، ولاسيما بالنسبة للأطفال في المناطق الريفية، وللفتيات منهم على وجه الخصوص. ولكن ثمة بادرة إيجابية تتمثل في أن البلدان صاحبة أدنى معدلات للقبول سجلت زيادات بنسبة ٣٠٪ أو أكثر من ذلك في فترة ما بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢ (غينيا والنيجر والسنغال و جمهورية تنزانيا المتحدة واليمن).

الجدول ١,٢: نسب القيد في التعليم الابتدائي بحسب المناطق، في عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢

	مجموع القيد				نسب القيد الإجمالية			نسب القيد الصافية		
	١٩٩٨	٢٠٠٢	الفرق		١٩٩٨	٢٠٠٢	الفرق	١٩٩٨	٢٠٠٢	الفرق
	(٠٠٠)	(٠٠٠)	(٠٠٠)	٪	٪	٪	(بالنقاط المئوية)	٪	٪	(بالنقاط المئوية)
العالم	٦٥٥ ٣٤٣	٦٧١ ٣٥٩	١٦ ٠١٥	٢	١٠١	١٠٤	٣,١	٨٣,٦	٨٤,٦	١,٠
البلدان النامية	٥٦٩ ٠٧٢	٥٨٩ ٢٩١	٢٠ ٢١٩	٤	١٠٠	١٠٤	٣,٦	٨٢,٠	٨٣,٢	١,٢
البلدان المتقدمة	٧٠ ٣٩٩	٦٧ ٨٨٠	٢ ٥١٩–	٤–	١٠٢	١٠١	١,٥–	٩٦,٦	٩٥,٦	٠,٩–
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	١٥ ٨٧٢	١٤ ١٨٧	١ ٦٨٥–	١١–	١٠١	١٠٦	٥,١	٨٥,٤	٨٩,١	٣,٧
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	٨١ ٣١٩	١٠٠ ٦٧٠	١٩ ٣٥١	٢٤	٨٠	٩١	١١,٢	٥٦,٢	٦٣,٥	٧,٣
الدول العربية	٣٤ ٧٢٥	٣٧ ١٣٧	٢ ٤١١	٧	٩٠	٩٤	٤,١	٧٨,١	٨٢,٦	٤,٥
آسيا الوسطى	٦ ٨٩١	٦ ٣٩٦	٤٩٥–	٧–	٩٩	١٠٢	٢,٧	٨٨,٩	٨٩,٩	١,٠
شرق آسيا والمحيط الهادي	٢١٧ ٣١٧	٢٠٧ ٠٥٤	١٠ ٢٦٣–	٥–	١١٢	١١١	٠,٦–	٩٥,٧	٩٢,١	٣,٧–
جنوب وغرب آسيا	١٥٨ ٠٩٦	١٧٥ ٥٢٧	١٧ ٤٣١	١١	٩٥	١٠٢	٧,٤	٧٨,٦	٨٢,٥	٣,٩
أمريكا اللاتينية والكاريبي	٧٨ ٦٥٦	٦٩ ٤٩٨	٩ ١٥٨–	١٢–	١٢١	١١٩	٢,٠–	٩٤,٤	٩٦,٤	٢,٠
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	٥٢ ٨٥٦	٥١ ٩٤٥	٩١١–	٢–	١٠٣	١٠١	١,٨–	٩٦,٣	٩٥,٣	١,٠–
أوروبا الوسطى والشرقية	٢٥ ٤٨٤	٢٣ ١٣٣	٢ ٣٥١–	٩–	٩٧	٩٩	٢,١	٨٧,٢	٨٩,٠	١,٧

المصدر: انظر الفصل ٢ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

المشاركة في التعليم الابتدائي تزداد ببطء. كان مجموع عدد الأطفال المقيدين في المدارس الابتدائية في عام ٢٠٠٢ يساوي ٦٧١ مليون طفل، وذلك بارتفاع عن عدد المقيدين في عام ١٩٩٨ والبالغ ٦٥٥ مليونا. وكانت الزيادات في معدلات القيد في المدارس ملموسة بوجه خاص في منطقتي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا: فقد ازداد عدد الأطفال المقيدين في المدارس في كل من هاتين المنطقتين بنحو ٢٠ مليونا. بيد أن ارتفاع معدلات الخصوبة يزيد حاليا في صعوبة التحدي المتعلق بإلحاق جميع الأطفال بالمدارس: ففي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يرجح أن يزداد عدد السكان في السن المدرسية بمقدار ٣٤ مليونا (٣٢٪) خلال العقد القادم. ومن المتوقع أن يصبح عُشر هؤلاء الأطفال أيتاما بحلول عام ٢٠١٠ بعد أن تزهق أرواح آبائهم بسبب وباء/فيروس الأيدز (السيدا) وغيره من الأمراض، بالإضافة إلى النزاعات السياسية، وذلك مما يستدعي الاضطلاع بمبادرات خاصة لصالح هؤلاء الأطفال (الإطار ١,٣). ويرجح أن تشهد منطقتا جنوب وغرب آسيا والدول العربية زيادة بنسبة ٢٠٪ في أعداد السكان في السن المدرسية في الفترة الممتدة حتى عام ٢٠١٥. وعلى العكس من ذلك، يُتوقع حدوث انخفاض كبير في عدد أفراد هذه الفئة السكانية في شرق آسيا والمحيط الهادي (مما يعكس تناقص معدل الولادات في الصين) وفي أوروبا الوسطى والشرقية (بنسبة ١٤٪) وفي آسيا الوسطى (بنسبة ٢٣٪).

سيكون من المفيد، لدى تقييم التقدم المحرز، أن يُنظر في نسبتي القيد الإجمالية (GER) والصافية (NER) معا. فالنسبة الأولى هي مقياس لطاقة الاستيعاب الإجمالية لنظم التعليم المدرس من الناحية الكمية المجردة. وأما النسبة الثانية فتبيّن مدى القيد الفعلي للأطفال من الفئة العمرية الرسمية لمستوى معين من التعليم (مرحلة التعليم الابتدائي، على سبيل المثال). ولا تراعي نسبة القيد الصافية الأطفال المقيدين الذين لا تتدرج أعمارهم ضمن الفئة العمرية الرسمية المحددة بسبب الالتحاق المبكر، أو المتأخر، بالمستوى التعليمي المعين أو بسبب الرسوب. وهناك تفاوت حاد بين نسبة القيد الإجمالية ونسبة القيد الصافية في العديد من البلدان، مما يدل على أن الأطفال المقيدين لا يتقدمون بوتيرة منتظمة وعبر الصفوف الدراسية، كما أنه يعني أن الموارد يمكن أن تستخدم بمزيد من الفعالية. وهذا التفاوت بارز في كثير من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وكذلك في الهند ونيبال. وهناك عدة بلدان تتميز بأن نسب القيد الإجمالية فيها تقل كثيرا عن ١٠٠٪ ونسب القيد الصافية تبلغ ٥٠٪ أو أقل من ذلك (مثل أثيوبيا وإريتريا وبوركينا فاسو وجيبوتي ومالي والنيجر).

وفي قرابة ثلثي البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها سُجلت زيادات في نسب القيد الصافية في الفترة بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢. وتحقق تقدم كبير (بنسبة تزيد على ٢٠٪) في معظم البلدان التي كانت فيها نسب القيد الصافية أقل من ٨٠٪ في ١٩٩٨ (سبعة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى بالإضافة إلى المغرب واليمن). وألغت الحكومات الرسوم المدرسية في عدة بلدان (من بينها جمهورية تنزانيا المتحدة وغينيا وليسوتو). وفي بلدان أخرى، من بينها بنين والنيجر، اعتمدت الحكومات تدابير معينة لزيادة مشاركة الفتيات في التعليم في المناطق الريفية.

فرض الرسوم المدرسية ما زال يشكل عائقا كبيرا أمام التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي. على الرغم من تزايد الاعتراف بالمكاسب التي تنجم عن إلغاء الرسوم المدرسية في مستوى التعليم الابتدائي، فإن ٨٩ بلدا من الـ ١٠٣ بلدان التي تتوافر عنها معلومات بشأن هذا الموضوع ما زالت تفرض رسوما، بعضها قانوني والبعض الآخر غير قانوني. وحتى في حالة إلغاء الرسوم المباشرة فإن التكاليف الأخرى التي تتحملها الأسرة تظل مرتفعة، مثل تكاليف التسجيل واللباس النظامي والنقل ومواد التعلّم. وإن تخفيف الأعباء المدرسية بحيث يمكن تحملها، عن طريق إلغاء هذه التكاليف وتوفير النقل والوجبات الغذائية المدرسية بصورة مجانية أو بتكلفة منخفضة، يشكل حافزا قويا لتشجيع الآباء على إرسال أطفالهم، ولاسيما بناتهم، إلى المدارس.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية يتركّزون في منطقتين. على الرغم من تزايد نسب القيد في المدارس فإن زهاء ١٠٠ مليون طفل في سن التعليم الابتدائي كانوا لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية في عام ٢٠٠٢[١]، ٥٥٪ منهم من الفتيات، وهي نسبة تقل قليلا عن النسبة التي كانت موجودة في عام ١٩٩٨ وقدرها ٥٨٪. وكانت منطقتا أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وغرب آسيا تضمان ٧٠٪ من

١ – من الصعب إجراء حساب دقيق لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويشمل العدد ١٠٠ مليون جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية، أي الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بالإضافة إلى الأطفال الموجودين في مستويات تعليمية أخرى غير التعليم الابتدائي. وتشير البيانات المستمدة من معهد اليونسكو للإحصاء إلى أن ٠,٨٪ من الأطفال في سن التعليم الابتدائي كانوا ملتحقين بالتعليم قبل الابتدائي و ٢,٣٪ بالتعليم الثانوي. وفي حالة عدم احتساب الأطفال الملتحقين بالتعليم الثانوي فإن العدد الإجمالي ينخفض إلى ٨٥,٥ مليون طفل.

GIACOMO PIROZZI / PANOS / EDITINGSERVER.COM ©

عامل اجتماعي ميداني من مبادرة «تعبئة المجتمع بأسره» في بوتسوانا في زيارة منزلية إلى جدّة تتولى رعاية حفيديها اللذين يتيما بسبب فيروس/مرض الأيدز (السيدا).

الإطار ١,٢ فيروس/مرض الأيدز (السيدا)، الأضرار التي تلحق بالنظم التعليمية

إن وباء فيروس نقص المناعة البشرية/الأيدز (السيدا) يتسبب حاليا في تيتّم العديد من الأطفال (الذين فقدوا أحد الأبوين أو كليهما). ومن المناطق المتضررة من هذا الوباء بوجه خاص منطقتا أفريقيا الشرقية والجنوبية حيث يعزى تيتّم ٣١–٧٧٪ من مجموع الأيتام إلى وباء/فيروس الأيدز (السيدا)، بالمقارنة بنسبة ٤–٣٩٪ في بقية أفريقيا. وما لم تقدم المدارس دعما خاصا لهؤلاء الأطفال فإن هناك احتمالا قويا في ألا يواصلوا تعليمهم. وهذا الوباء يزيد أيضا في حدة النقص في أعداد المعلمين وفي تزايد حالات التغيّب بينهم، وخاصة في أفريقيا. وفي السيناريو النموذجي ستكون جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا وكينيا قد فقدت ٦٠٠ معلم بسبب فيروس/مرض الأيدز (السيدا) في عام ٢٠٠٥. وفي موزمبيق يرجّح أن يكلّف تغيّب المعلمين بسبب فيروس/مرض الأيدز ٣,٣ مليون دولار في عام ٢٠٠٥، علاوة على ٠,٣ مليون دولار للتدريب الإضافي للمعلمين.

وللتعليم تأثير مؤكد على هذا الوباء. فقد خلصت دراسة أجريت في اثنين وثلاثين بلدا إلى أن احتمالات معرفة النساء المتعلمات للطرق الرئيسية للوقاية من فيروس/مرض الأيدز (السيدا) كانت تساوي أربعة أمثال الاحتمالات المناظرة لدى النساء الأميات. وفي زامبيا انخفضت معدلات الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية (HIV) بمقدار النصف تقريبا بين النساء المتعلمات، ولكنها لم تنخفض إلا قليلا بالنسبة للنساء اللواتي لم يتلقين تعليما نظاميا. ويمكن للمدارس أن تؤدي دورا فعالا في التخفيف من انتشار هذا الوباء من خلال توفير معلومات موثوقة وتقديم إرشادات واتخاذ تدابير لإطالة فترة تعليم الفتيات.

مجموع هؤلاء الأطفال. وكان هناك تسعة عشر بلدا يضم كل منها أكثر من مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية. ويوجد عشرة من هذه البلدان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تواجه بعض البلدان ذات الأعداد السكانية الصغيرة نسبيا، مثل بوركينا فاسو ومالي والنيجر، تحديات ضخمة.

لا يصل جميع الأطفال إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي. ثمة عدة مؤشرات توفر معلومات عن نوعية التعليم وعن التحصيل الدراسي للطالب.[٢] وعلى الرغم من تنوع السياسات المعتمدة في انتقال التلاميذ إلى صف أعلى، فإن إعادة الصفوف تمثل أحد هذه المؤشرات: وفي المتوسط أعاد أقل من ٣٪ من الطلاب صفا من صفوف التعليم الابتدائي في عام ٢٠٠٢. بيد أن هذا الرقم يتجاوز ١٥٪ في أكثر من نصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وكذلك في البرازيل وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وغواتيمالا والمغرب وموريتانيا ونيبال. وتقوم عدة بلدان حاليا باتخاذ مبادرات للحد من إعادة الصفوف (مثل بوركينا فاسو ومالي والنيجر).

وثمة تحد آخر يتمثل في كيفية تأمين بقاء الأطفال في المدارس حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي. وفي زهاء ثلث البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها يصل أقل من ثلثي التلاميذ المقيدين في المدارس الابتدائية إلى الصف الأخير من هذه المرحلة التعليمية. وتعتبر هذه المشكلة خطيرة بوجه خاص في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولكنها مشكلة حادة أيضا في بنغلاديش وكمبوديا ونيبال والهند وفي بعض بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي. وبالإضافة إلى ذلك، وفي معظم البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها، فليس جميع الأطفال الذين يصلون إلى الصف الأخير من التعليم الابتدائي يكملون هذا الصف بالفعل. والمستويات المنخفضة لإكمال التعليم الابتدائي يمكن أن تدل في بعض البلدان على تطبيق سياسات انتقائية قوية بسبب محدودية الأماكن المتاحة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وبذلك فإن تحسين نوعية التعليم وتوسيع نطاق الالتحاق بالتعليم الثانوي يمثلان شرطين لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي بصورة كاملة.

الحاجة إلى وجود معلمين أكثر عددا وأفضل تدريبا. تعتبر معالجة قضايا النقص في عدد المعلمين وتدريبهم أولوية كبرى بالنسبة للبلدان التي مازالت بحاجة إلى توسيع ملموس في نطاق نظمها الخاصة بالتعليم الابتدائي. وعلى الرغم من أن عدد التلاميذ لكل معلم قد انخفض في الفترة ما بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢ في أكثر من ثلثي الـ ١٤٣ بلدا التي تتوافر بيانات بشأنها، فإن هناك بعض الاستثناءات في هذا الصدد. ففي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تتجاوز نسب التلاميذ إلى المعلمين ١/٤٠ وتصل إلى ١/٧٠ في بعض البلدان (مثل تشاد والكونغو وموزمبيق). وازدادت نسب التلاميذ إلى المعلمين أيضا في عدد من البلدان التي ألغت الرسوم المدرسية أو قامت بتخفيضها (مثل جمهورية تنزانيا المتحدة).

ووضعت تقديرات لعدد المعلمين اللازمين لزيادة نسب القيد الإجمالية إلى ١٠٠٪ بحلول عام ٢٠١٥ مع نسبة مستهدفة لعدد التلاميذ لكل معلم مقدارها ١/٤٠ من أجل تأمين جودة التعليم. وفي بعض بلدان أفريقيا الغربية (مثل بوركينا فاسو ومالي والنيجر) ستكون هناك حاجة إلى زيادة ضخمة في أعداد المعلمين، بمقدار ٢٠٪ كل عام. ويتعين أن تكون الزيادات كبيرة من حيث الأعداد المطلقة: ٢٠ ٠٠٠ معلم إضافي في الكامرون، و ١٦٧ ٠٠٠ في بنغلاديش. ومن الواضح أن هذه الأرقام لها تأثير على الميزانيات الخاصة بمرتبات المعلمين وتدريبهم. وتؤكد البيانات الحديثة أن نسبا كبيرة من معلمي المدارس الابتدائية تفتقر إلى المؤهلات المناسبة: ففي الربع فقط من زهاء ١٠٠ بلد نام تتوافر بيانات بشأنها في عام ٢٠٠٢ تلقى جميع معلمي التعليم الابتدائي، أو كلهم تقريبا، قدرا من التدريب البيداغوجي، وفي بعض الحالات (مثل النيجر) ثمة الآن تناقص في نسبة المعلمين

٢ – للاطلاع على مناقشة مستفيضة بشأن نوعية التعليم، انظر تقرير عام ٢٠٠٥.

المؤهلين نتيجة لتوظيف معلمين متطوعين لمواجهة الطلب المتزايد على الانتفاع بالتعليم الابتدائي. وتقوم عدة بلدان حاليا بتخفيض عدد سنوات التعليم اللازمة للالتحاق بمهنة التدريس، كما أنها أخذت تنفذ برامج معجلة للتدريب قبل الخدمة: وفي موزمبيق أدت هذه التدابير إلى زيادة نسبة المعلمين المدربين من ٣٣٪ إلى ٦٠٪. وزادت موزمبيق نسبة المعلمين المدربين من ٤٩٪ إلى ٨٠٪ بدون تخفيض معايير القبول في مهنة التدريس. وفي المناطق التي تتميز بانخفاض نسب الالتحاق بالتعليم فيها (جنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى) مازال عدد المعلمين يتجاوز عدد المعلمات في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. وفي هذه المناطق يمكن أن يكون للجهود الرامية إلى اجتذاب النساء إلى مهنة التدريس تأثير قوي على التحصيل الدراسي للفتيات.[٣]

التعليم الثانوي والتعليم العالي: زيادات سريعة في القيد

ارتفع عدد طلاب المدارس الثانوية في العالم من ٤٣٠ مليونا في عام ١٩٩٨ إلى قرابة ٥٠٠ مليون في عام ٢٠٠٢، أي بأكثر من أربعة أضعاف الزيادة في عدد طلاب المدارس الابتدائية. وارتفعت نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في العالم من ٦٠٪ إلى ٦٥٪. وأوشكت بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) على تحقيق تعميم التعليم الثانوي. وتوجد أيضا نسب قيد إجمالية عالية في التعليم الثانوي في أوروبا الوسطى والشرقية ، وآسيا الوسطى، وأمريكا اللاتينية والكاريبي. وهناك مستويات مشاركة في هذا التعليم أدنى من ذلك في مناطق الدول العربية (حيث يبلغ المتوسط الإقليمي ٦٥٪)، وشرق آسيا والمحيط الهادي (٧١٪)، وجنوب وغرب آسيا (٥٠٪)، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (٢٨٪). بيد أن نسب القيد في المدارس الثانوية في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ارتفعت بمقدار ١٥٪ في أكثر من نصف بلدان هذه المنطقة، وتضاعفت هذه النسب في أوغندا.

واستمر عدد طلاب التعليم العالي في التزايد بسرعة، فارتفع من عدد يقدّر بـ ٩٠ مليونا في ١٩٩٨ إلى ١٢١ مليونا في ٢٠٠٢. ومعدلات النمو في هذا المجال في البلدان النامية تزيد، في المتوسط، على ضعف المعدلات المسجلة في البلدان المتقدمة.

ويظل التحصيل الدراسي يمثل شاغلا من الشواغل الرئيسية.

وتشير البيانات المنشورة حديثا عن نتائج التعلم إلى أن متوسط معدلات التحصيل الدراسي انخفض خلال السنوات الأخيرة في البلدان الأفريقية الواقعة جنوبي الصحراء الكبرى. وقد بينت «الاتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم – TIMSS» لعام ٢٠٠٣ أن معظم الطلاب الذين شملهم الاستقصاء في بوتسوانا وجنوب أفريقيا والمملكة العربية السعودية وشيلي وغانا والفلبين والمغرب لم يصلوا إلى المستوى الأدنى المقبول في الرياضيات.

وتشير النتائج المستخلصة من برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام ٢٠٠٣ إلى أن أكثر من ٤٠٪ من الطلاب في سن الخامسة عشرة في البلدان ذات الدخل المتوسط (مثل إندونيسيا والبرازيل وتونس والمكسيك) كان تحصيلهم الدراسي دون المستوى ١ في مقياس الرياضيات والعلوم والقراءة. وفي ثمانية من البلدان والأقاليم ذات الدخل المرتفع المشاركة في الدراسة كان أداء ٢٠٪ أو أكثر من الطلاب في سن الخامسة عشرة في المستوى ١ أو أقل من ذلك في مقياس القراءة. وفي الرياضيات كانت فئة الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض تضم ما بين الربع وأكثر من الثلث من الطلاب في إيطاليا والبرتغال والولايات المتحدة واليونان.

وتدل البحوث أيضا على أن أداء البنات أفضل من أداء الصبيان في البلدان التي تتوافر فيها لكلتا الفئتين فرص متساوية للالتحاق بالتعليم المدرسي، وذلك أيا كان مستوى الدخل للبلد المعني.

ثمة تدابير قليلة التكلفة في مجال الصحة المدرسية من شأنها تخفيض معدلات التسرب وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب

تفضي التدابير الخاصة بالصحة والتغذية إلى تحسين التعلم.

لقد حلل تقرير عام ٢٠٠٥ العوامل الرئيسية التي تؤثر إيجابيا على التحصيل الدراسي للطلاب، والتي تشمل المعلمين المؤهلين، والمنهج الدراسي المناسب، ومواد التعلم الملائمة، وتخصيص وقت كاف للتعلم، والاستراتيجيات التعليمية التي تشجع التفاعل. وإن وجود بيئة مدرسية مأمونة ومرحبة يعتبر أيضا عاملا من العوامل الأساسية. وثمة أيضا شواهد قوية على أن الصحة والتغذية الجيدتين تعتبران شرطين أساسيين لضمان التعلم الفعال. فنقص الحديد في الجسم، الذي تسببه الملاريا والديدان الشصية، يعاني منه ٥٠٪ من جميع الأطفال في البلدان النامية، كما أن الإصابات بداء الديدان المعوية منتشرة بين ٢٥–٣٥٪ من مجموع الأطفال. ويمكن في هذا الصدد الاضطلاع بمبادرات قليلة التكلفة يكون لها تأثير كبير في الحد من هذه الخسائر التعليمية والبشرية، فتؤدي إلى تحسين مُعامل الذكاء بمقدار يتراوح بين أربع وست نقاط والدوام المدرسي بنسبة ١٠٪ وكذلك التحصيل الدراسي في مجمله. ويمكن أن يسفر توفير الخدمات الجماعية، مثل القضاء على الديدان وتوفير مكمّلات غذائية مثل فيتامين ألف واليود والحديد، عن تخفيض في معدلات التسرب، وأن يؤدي إلى زيادة مقدراها ٢,٥ طالب – سنوات في التعليم الابتدائي، مما يؤثر تأثيرا كبيرا على مستوى التعلم.

التفاوت بين الجنسين يتناقص ببطء

إن «جدول أعمال التعليم للجميع» و«الأهداف الإنمائية للألفية» يدعوان كلاهما إلى تحقيق التكافؤ في التحاق البنات والصبيان بالتعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في جميع مراحل التعليم بحلول عام ٢٠١٥. وقد توصّل إلى تحقيق التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي ١٠٤ بلدان من الـ ١٨٠ بلدا التي تتوافر بيانات بشأنها لعام ٢٠٠٢. وتتركز أوجه التفاوت بين الجنسين، التي تشكل عائقا أمام الفتيات، في مناطق الدول العربية، وجنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وأمكن تحقيق تقدم سريع في عدد البلدان الفقيرة التي توجد فيها نسب قيد منفضة، ولاسيما إثيوبيا وأفغانستان وبنين وتشاد وغامبيا وغينيا والمغرب ونيبال واليمن. ومع ذلك، وحتى قبل توافر البيانات لعام ٢٠٠٥، فقد بات من الواضح أنه لم يتسن تحقيق هدف ٢٠٠٥ في أكثر من سبعين بلدا.

وفي مستوى التعليم الابتدائي تنجم أوجه التفاوت بين الجنسين في المقام الأول عن عدم المساواة في فرص الالتحاق بالمدارس. ولم يتم تحقيق التكافؤ في هذا المستوى التعليمي في ٤٠٪ من الـ ١٥٩ بلدا التي تتوافر بيانات بشأنها. وفي معظم الحالات فإن الأطفال الذين يتعرضون للتمييز هم البنات على وجه التحديد. بيد أن هناك تغيرا هاما قائما في الوقت الحاضر، وهو أن عدة بلدان في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء

٣ – للاطلاع على مناقشة مستفيضة لقضايا الجنسين والتعليم، أنظر تقرير ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

الكبرى حققت تقدما ممتازا في فترة ما بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢. وأما في منطقة جنوب وغرب آسيا فإن الصورة مختلفة: ففي باكستان يوجد واحد من أكبر أوجه التفاوت في الالتحاق بالتعليم، بمؤشر تكافؤ بين الجنسين[٤] يساوي ٠,٧٣، وأما في الهند ونيبال فإن عدد الصبيان يساوي تقريبا عدد البنات فيما يخص القيد في السنة الأولى من التعليم.

في مستوى التعليم الإبتدائي تنجم أوجه التفاوت بين الجنسين في المقام الأول عن عدم المساواة في فرص الالتحاق بالمدارس. وفي أغلبية الحالات، الفتيات هن اللواتي يتعرضن للتمييز.

وفي مستوى **التعليم الثانوي** حقق ٥٧ بلدا فقط من الـ ١٧٢ بلدا المعنية التكافؤ بين الجنسين في عام ٢٠٠٢. ويمكن أن يكون التفاوت في هذا المستوى التعليمي لصالح البنات أو الصبيان، وفي ٥٦ بلدا من الـ ١١٥ بلدا المتبقية يزيد عدد البنات على عدد الصبيان من الأطفال المقيدين في المدارس. وعندما لا تشكل القيود المتعلقة بالموارد عائقا أمام الالتحاق بالتعليم فإن عدد البنات يزيد على عدد الصبيان فيما يخص المشاركة في التعليم، ولاسيما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، كما أن أداءهن أفضل من أداء الصبيان. وإن أوجه التفاوت المحابية للصبيان واسعة النطاق وهي موجودة على سبيل الحصر تقريبا في البلدان ذات الدخل المنخفض. وأما أوجه التفاوت المؤاتية للبنات فهي ضيقة النطاق ويلاحظ وجودها في عدد كبير من البلدان ذات المستويات المختلفة من حيث الناتج القومي الإجمالي، بدءا من ليسوتو وانتهاء بالدنمارك. ومن بين البلدان التسعة والسبعين التي لا يُتوقع أن تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي بحلول عام ٢٠١٥، يسجل اثنان وأربعون بلدا نسب قيد للذكور أدنى من نسب القيد للإناث. وهذه النقطة تتطلب العناية على مستوى السياسة العامة، فهي تبين السبب في أن عدة بلدان نامية (من بينها الدنمارك وفنلندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا) قد لا تحقق التكافؤ بين الجنسين في هذا المستوى التعليمي بحلول عام ٢٠١٥. ومشكلة تدني نسب الذكور عن نسب الإناث شائعة أيضا، وعلى نحو متزايد، في البلدان النامية ذات الدخل المتوسط، وخاصة في أمريكا اللاتينية والكاريبي.

ويعتبر التكافؤ بين الجنسين في **التعليم العالي** حالة استثنائية، وهو موجود في ٤ فقط من الـ ١٤٢ بلدا التي تتوافر بيانات بشأنها لعام ٢٠٠٢. وكان التوسع في هذا المستوى التعليمي منذ ١٩٩٨ مؤاتيا للنساء بوجه خاص، بل إن أوجه التفاوت المؤاتية للنساء هي أكثر تواترا منها في مستوى التعليم الثانوي. وعلى غرار النماذج الموجودة على مستويي التعليم الابتدائي والثانوي، فإن أوجه التفاوت المؤاتية للرجال موجودة في معظم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا، وفي بعض الدول العربية وفي عدد قليل من بلدان آسيا الوسطى.

وإن الاستراتيجيات المتكاملة التي تركز فورا على الاضطلاع بالأنشطة داخل المدارس وفي إطار وفي إطار المجتمع المحلي وعلى الصعيد المجتمعي الأوسع نطاقا لها تأثير في البلدان التي تتوافر فيها للفتيات فرص محدودة للالتحاق بالتعليم أو حيث تتسرب الفتيات من التعليم في مرحلة مبكرة. وقد بين التقرير لعامي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ بالتفصيل قضية التكافؤ بين الجنسين وقدم معلومات عن الطرائق التي أثبتت جدواها لزيادة هذا التكافؤ. ويعتبر وجود المعلمات، ومجانية التعليم، ووجود المدارس على مقربة من مساكن الأطفال مع تزويدها بتجهيزات الصرف الصحي الأساسية وبمراحيض منفصلة للجنسين، وتوفير الحماية من العنف الجنسي وتأمين دعم المجتمع لتعليم الفتيات، عناصر أساسية في أي إستراتيجية ترمي إلى تحقيق قدر أكبر من المساواة بين الجنسين؛ وإذا ما كان هناك ضمان في ألا يعمل المعلمون والمناهج الدراسية ومواد التعليم على تعزيز الأفكار النمطية، بل على خلق نماذج لأدوار إيجابية للفتيات، فإن هذا يمكن أن يؤثر إلى حد كبير على مستوى التحصيل الدراسي. وإن تخصيص منح دراسية محددة للتعليم الثانوي من شأنه أن يشجع الفتيات على مواصلة دراستهن. وفي النيجر تتضمن الإستراتيجية الخاصة بالقضاء على التحيز لأحد الجنسين في التعليم ثمانية أبعاد تتراوح بين اتخاذ تدابير محلية في المناطق الريفية لتعزيز التحاق البنات بالتعليم، وتوفير تدريب للمعلمين يستند إلى مراعاة احتياجات الجنسين، ومنح جوائز للفتيات اللواتي يحصلن على أفضل العلامات في المواد العلمية.

وبصورة أعم، يجب أن تتعدى السياسات العامة المبادرات التي تركز فقط على نسب القيد، وأن تعمل أيضا على تعزيز المساواة في الفرص على صعيد المجتمع وفي سوق العمل. ويتضمن هذا الهدف إقرارا بأنه ينبغي للبلدان أن تبذل جهودها لتحقيق المساواة بين الجنسين، وليس مجرد المفهوم العددي للتكافؤ.

إمكانات تحقيق تعميم التعليم الابتدائي والتكافؤ بين الجنسين

يتمثل التقدم المحرز نحو تعميم التعليم الابتدائي في نسبة القيد الصافية في هذه المرحلة التعليمية. ومن بين الـ ١٦٣ بلدا التي توافرت بيانات بشأنها في عام ٢٠٠٢ تمكّن ٤٧ بلدا من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. ويمكن وضع توقعات لزهاء ٩٠ من الـ ١١٦ بلدا الباقية، استنادا إلى الاتجاهات الملاحظة في الفترة ما بين عام ١٩٩٠ و٢٠٠٢[٥]، (الجدول ١,٣).

وقد بينت هذه الاتجاهات ما يلي:

- هناك عشرون بلدا إضافيا فقط يرجّح أن تحقق تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥، إلى جانب البلدان السبعة والأربعين التي حققت هذا الهدف بالفعل بحلول عام ٢٠٠٢.
- ثمة أربعة وأربعون بلدا، معظمها بدأت من مستويات قيد منخفضة، قد لا تحقق تعميم التعليم الابتدائي، على الرغم من أنها بصدد إحراز تقدم جيد. فعلى سبيل المثال، ازدادت نسبة القيد الصافية في بوركينا فاسو بسرعة من ٢٦٪ إلى ٣٦٪ ما بين عامي ١٩٩٠ و٢٠٠٢، ولكنها مازالت منخفضة جدا. وارتفعت نسبة القيد الصافية في بنغلاديش من ٧٨٪ في ١٩٩٠ إلى ٨٨٪ في ١٩٩٨، ولكنها ظلت راكدة بعد ذلك.
- هناك عشرون بلدان يُحتمل ألا تحقق هذا الهدف بسبب تناقص نسب القيد الصافية فيها. ومعظم هذه البلدان هي بلدان تمر بمرحلة انتقالية في أوروبا الوسطى والشرقية وآسيا الوسطى، ويتعين أن تعود نظمها التعليمية إلى حالتها الطبيعية بعد تفكك الاتحاد السوفييتي.
- هناك ثلاثة بلدان تواجه احتمالا كبيرا في ألا تتمكن من تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥، وهي أذربيجان وبابوا غينيا الجديدة والمملكة العربية السعودية التي تقل فيها نسب القيد الصافية عن ٨٠٪، وهي آخذة في التناقص.

وجرى تقييم الإمكانات القطرية لتحقيق التكافؤ بين الجنسين على أساس الاتجاهات الملاحظة في الفترة من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢ في نسب القيد الصافية بحسب الجنس في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. وقد وضعت هذه التوقعات لعامي ٢٠٠٥ و٢٠١٥ معا بالنسبة لـ ١٤٩ بلدا. (الجدول ١,٤)

٤ – قيمة نسبة الإناث إلى الذكور لمؤشر معين. فمؤشر التكافؤ بمقدار يتراوح بين ٠,٩٧ و١,٠٣ يدل على وجود تكافؤ بين الجنسين.

٥ – البلدان التي حققت تعميم التعليم الابتدائي غير مدرجة في هذا التحليل الاستشرافي.

الجدول ١,٣: إمكانات التوصّل إلى تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥

البعد عن تحقيق الكمال في نسبة القيد الصافية (١٠٠٪) في عام ٢٠٠٢		بعيداً عن الهدف	نحو الهدف
	موقع قريب من تحقيق الهدف أو متوسط البعد عنه	**الربع الأول** عرضة لخطر عدم تحقيق الهدف ٢٠ بلدا ألبانيا، البحرين، جزر فيرجين البريطانية، الجمهورية التشيكية ، غينيا الاستوائية، إستونيا، جورجيا، الكويت، قيرغيزستان، سلوفينيا، الملديف، ماليزيا، جزر الأنتيل الهولندية، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، باراغواي، رومانيا، جنوب أفريقيا، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، أوروغواي، فيتنام	**الربع الثاني** فرص كبيرة في تحقيق الهدف ٢٠ بلدا الجزائر، بيلاروس، بوليفيا، بلغاريا، كمبوديا، كولومبيا، كوبا، غواتيمالا، إندونيسيا، آيرلندا، جامايكا، الأردن، ليسوتو، ليتوانيا، مالطة، موريشيوس، المغرب، نيكاراغوا، فانواتو، فنزويلا
	موقع متوسط البعد أو بعيد عن تحقيق الهدف	**الربع الرابع** تعرض بالغ لخطر عدم تحقيق الهدف ٣ بلدان أذربيجان، بابوا غينيا الجديدة، المملكة العربية السعودية	**الربع الثالث** فرص ضئيلة في تحقيق الهدف ٤٤ بلدا بنغلاديش، بنين، بوتسوانا، بوركينا فاسو، بوروندي، تشاد، شيلي، كوستاريكا، كوت ديفوار، كرواتيا، جيبوتي، مصر، السلفادور، إريتريا، إثيوبيا، غامبيا، غانا، غينيا، جمهورية إيران الإسلامية، كينيا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، لاتفيا، لبنان، ماكاو (الصين)، مدغشقر، مالي، موريتانيا، منغوليا، موزمبيق، ميانمار، ناميبيا، النيجر، عمان، جمهورية مولدوفا، سانت فنسنت وغرينادين، السنغال، سوازيلاند، تايلاند، ترينيداد وتوباغو، الإمارات العربية المتحدة، جمهورية تنزانيا المتحدة، اليمن، زامبيا، زمبابوي
	التغير خلال فترة ١٩٩٠-٢٠٠٢		

الجدول ١,٤: إمكانات تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بحلول عام ٢٠٠٥ و عام ٢٠١٥

		التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي			عدد البلدان
		تحقق في عام ٢٠٠٢	من المرجح تحقيقه في عام ٢٠٠٥	من المرجح تحقيقه في عام ٢٠١٥	عرضة لخطر عدم تحقيق الهدف في عام ٢٠١٥	
التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي	تحقق في عام ٢٠٠٢	ألبانيا، أنغيلا، أرمينيا، أستراليا، أذربيجان، البهاما، بربادوس، بيلاروس، بلغاريا، كندا، شيلي، الصين، كرواتيا، قبرص، الجمهورية التشيكية، إكوادور، فرنسا، جورجيا، ألمانيا، اليونان، المجر، إندونيسيا، إسرائيل، إيطاليا، جامايكا، اليابان، الأردن، كازاخستان، قيرغيزستان، لاتفيا، ليتوانيا، مالطة، موريشيوس، هولندا، النرويج، عمان، جمهورية كوريا، جمهورية مولدوفا، رومانيا، الاتحاد الروسي، صربيا والجبل الأسود، سيشل، سلوفاكيا، سلوفينيا، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، أوكرانيا، الإمارات العربية المتحدة، الولايات المتحدة، أوزبكستان ٤٩	النمسا، بوليفيا، غيانا، كينيا ٤	سويسرا، الأرجنتين، بليز، بوتسوانا ٤	غامبيا، موريتانيا، ميانمار، بيرو، بولندا، رواندا، أوغندا، زمبابوي، البحرين، بنغلاديش، بلجيكا، بروني دار السلام، كولومبيا، كوستاريكا، الدنمارك، الجمهورية الدومينيكية، فنلندا، آيسلندا، آيرلندا، الكويت، ليسوتو، لكسمبرغ، ماليزيا، الملديف، المكسيك، منغوليا، ناميبيا، جزر الأنتيل الهولندية، نيوزيلندا، نيكاراغوا، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، القلبين، قطر، سانت لوسيا، سانت فنسنت وغرينادين، ساموا، إسبانيا، سورينام، تونغا، ترينيداد وتوباغو، المملكة المتحدة، فانواتو، فنزويلا ٤٣	١٠٠
	من المرجح تحقيقه في عام ٢٠٠٥	استونيا ١	جمهورية إيران الإسلامية ١	غانا، المملكة العربية السعودية ٢	الهند، الجمهورية العربية السورية، لبنان، بنما، تونس ٥	٩
	من المرجح تحقيقه في عام ٢٠١٥	كوبا ١	مصر ١		نيبال، السنغال، طاجيكستان، توغو، زامبيا، البرازيل، البرتغال ٧	٩
	عرضة لخطر عدم تحقيق الهدف في عام ٢٠١٥	السلفادور، سوازيلاند، باراغواي ٣		الكامرون، مكاو (الصين)، جنوب أفريقيا، فيتنام ٤	بنين، بوركينا فاسو، بوروندي، كمبوديا، تشاد، جزر القمر، كوت ديفوار، جيبوتي، إريتريا، إثيوبيا، غواتيمالا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ملاوي، مالي، المغرب، موزمبيق، النيجر، بابوا غينيا الجديدة، السودان، تركيا، اليمن، الجزائر، آروبا، جزر فيرجين البريطانية ٢٤	٣١
عدد البلدان		٥٤	٦	١٠	٧٩	١٤٩

ملاحظة: البلدان التي يكون فيها التفاوت في التعليم الثانوي لصالح الفتيات في التعليم الثانوي تظهر باللون الأزرق.

فتاة في التاسعة من العمر تؤدي واجبها المنزلي أثناء قيامها ببيع الفاكهة على أرصفة كالكوتا، الهند.

تبرز هنا الفئات الثلاث التالية:

- حقق تسعة وأربعون بلدا التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. وجميع المناطق المعنية بالتعليم للجميع ممثلة في هذه المجموعة من البلدان، كما أن هذه الفئة تضم بلدانا آسيوية كبيرة مثل الصين وإندونيسيا. وثمة ستة بلدان أخرى يرجح أن تتمكن من تحقيق الهدفين معا بحلول عام ٢٠٠٥، وثمانية بلدان أخرى يحتمل أن تحققهما بحلول عام ٢٠١٥.
- هناك ثلاثة وأربعون بلدا حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي (واثنا عشر بلدا آخر يرجح أن تحقق هذا التكافؤ بحلول عام ٢٠٠٥ أو عام ٢٠١٥)، ولكنها قد لا تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي في الأجل المحدد. وفي معظم هذه البلدان تعتبر أوجه التفاوت مؤاتية للفتيات. بيد أن هناك أيضا بلداناً، مثل الهند، تشهد تزايدا سريعا في التحاق البنات بالتعليم الابتدائي، ولكن معدلات انتقال الإناث إلى التعليم الثانوي تظل منخفضة في هذه البلدان.
- هناك أربعة وأربعون بلدا يرجح ألا تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في أي من هاتين المرحلتين للتعليم بحلول عام ٢٠١٥. وفي هذه البلدان تعتبر أوجه التفاوت مؤاتية للصبيان، كما أن النظم التعليمية متخلفة على مستويي التعليم الابتدائي والثانوي كليهما.[٦]

وعلى ذلك، فمن بين البلدان المائة التي لم تحقق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي أو في التعليم الثانوي أو في كليهما بحلول عام ٢٠٠٢، ثمة ستة بلدان فقط يرجح أن تحقق هذا التكافؤ في هاتين المرحلتين من التعليم بحلول عام ٢٠٠٥، ويرجح أن تحققه ثمانية بلدان أخرى بحلول عام ٢٠١٥، في حين أن هناك ٨٦ بلدا يحتمل ألا تحقق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام ٢٠١٥، وذلك بعد عشر سنوات من الموعد المحدد، وهو عام ٢٠٠٥ (٧ في التعليم الابتدائي، و٥٥ في التعليم الثانوي، و ٢٤ في كليهما.)

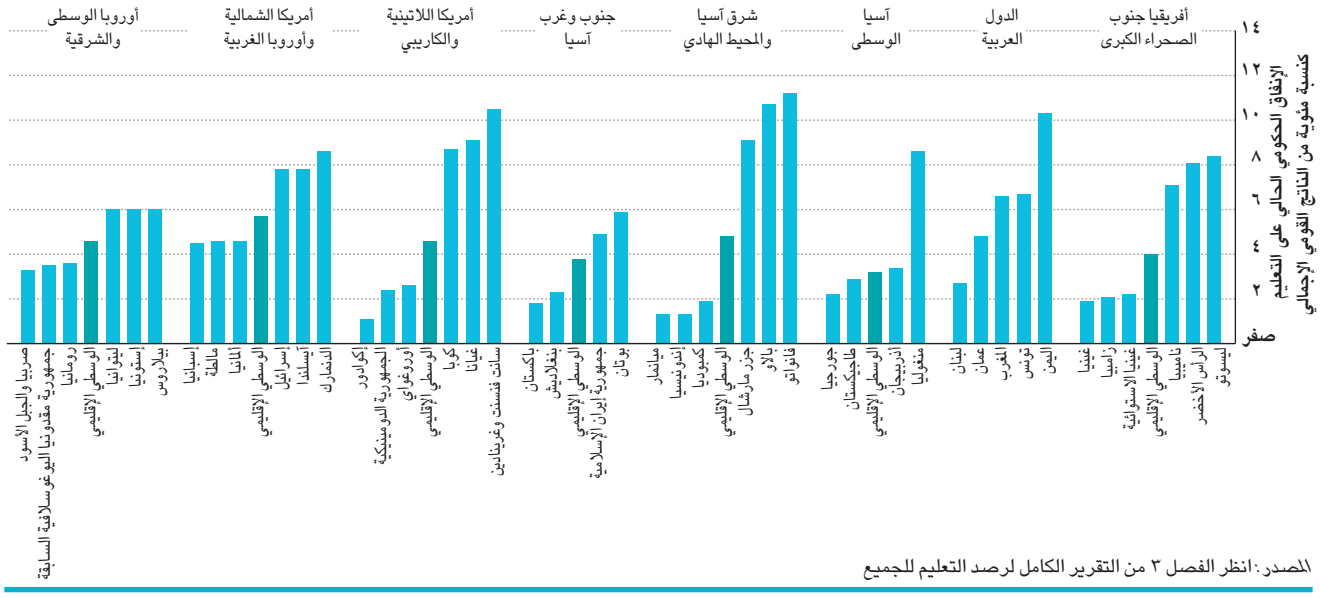
التخطيط والتمويل على الصعيد الوطني لتحقيق هدف التعليم للجميع

إن تسريع عملية التغيير من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع خلال عشر سنوات يقتضي اهتماما عاجلا ومتواصلا بالتخطيط ورسم الاستراتيجيات بغية توفير الانتفاع بالتعليم وضمان جودته، كما يقتضي تخصيص الموارد المحلية اللازمة لذلك. وإن مدى سعي البلدان إلى تحقيق أهداف التعليم للجميع يتجلى في تخطيط هذه العملية وتمويلها الحكومي. وقد بينت دراسة حديثة العهد لخطط التعليم الوطنية في اثنين وثلاثين بلدا أن البلدان المنتمية إلى جنوب آسيا وإلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تولي بوضوح أعلى درجات الأولوية لإنجاز تعميم التعليم الابتدائي. وفي البلدان التي تكون فيها معدلات القيد مرتفعة نسبيا، ينصب المزيد من الاهتمام على الوصول إلى الفئات المستهدفة المحرومة. ولدى جميع هذه البلدان الاثنين والثلاثين استراتيجيات لتحسين نوعية التعليم (تحسين تدريب المعلمين، على سبيل المثال)، ولكن لا يقوم سوى ثمانية عشر بلدا منها بتقديم تفاصيل عن تدابير تحسين انتفاع الفتيات والنساء بالتعليم. ويولي خمسة وعشرون منها اهتماما بمحو الأمية. وسبعة منها فقط تعتمد خططا تشتمل على كامل أهداف التعليم للجميع الستة؛ كما أن ثمانية بلدان أخرى تولي اهتماما صريحا بخمسة أهداف على الأقل من أهداف التعليم للجميع الستة.

وتشير الدراسة أيضا إلى أن مستويات التمويل العامة قد لا تكون قادرة على تحقيق أهداف التعليم الوطنية الطموحة لهذه البلدان. ومن بين البلدان الثلاثين التي تتوافر بيانات بشأنها، تنفق عشرة بلدان ٣٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، وتنفق أربعة عشر منها

٦ – ثمة أيضا سبعة بلدان حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي، أو أنها قد تحققه بحلول عام ٢٠١٥، ولكن مع احتمال ألا تتمكن من تحقيقه في التعليم الابتدائي.

الشكل ١,١: الإنفاق الحكومي الحالي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، ٢٠٠٢



المصدر: انظر الفصل ٣ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

بين ٣٪ و ٥٪ من هذا الناتج، وستة بين ٥٪ و ٩٪. وبينت المقارنة بين الدراسات القطرية التي أجريت في دورة عام ٢٠٠١ ودورة عام ٢٠٠٤ للمؤتمر الدولي للتربية جميع البلدان تقريبا التي تولي اهتماما متواصلا لتعميم التعليم الابتدائي ولجودة التعليم، كما بينت زيادة ملحوظة في الاهتمام بقضايا الجنسين وبمسألتي الإدماج وفيروس/ مرض الأيدز (السيدا).

وعلى الرغم من أن مستوى الإنفاق المناسب يعتمد على العديد من العوامل، فمن الواضح أن هناك حدا أدنى إذا كان الإنفاق الحكومي أخفض منه فسيترتب على ذلك عواقب سيئة على نوعية التعليم. ويبين الإنفاق الحكومي على التعليم بالنسبة إلى الدخل الوطني أن المتوسطات الإقليمية أعلى مستوى في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وفي شرق آسيا والمحيط الهادي. وفي تسعة بلدان تشمل إندونيسيا وباكستان، لا يصل هذا الإنفاق إلى ٢٪ من الناتج القومي الإجمالي، بينما يتجاوز ٦٪ في نحو ربع البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها. وارتفع الإنفاق الحكومي على التعليم بالنسبة إلى الدخل الوطني بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٢ في نحو ثلثي البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها، وبلغ هذا الارتفاع ضعفي ما كان عليه تقريبا في بعض البلدان (منها، على سبيل المثال، الكاميرون وماليزيا ومدغشقر). وإن نصيب التعليم من الميزانية الوطنية، الذي يعد مؤشرا على مرتبة هذا الإنفاق بالنسبة إلى سائر أبواب الإنفاق الوطني، يتراوح عادة بين ١٠٪ و ٣٠٪. وينفق أكثر من منتصف بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي تتوافر بيانات بشأنها ما يزيد عن ١٥٪ من الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم. أما البلدان التي يبلغ فيها الإنفاق على التعليم ربع الإنفاق الحكومي الإجمالي، أو أكثر من ذلك، فتشمل بوتسوانا وتايلاند وغينيا والمغرب والمكسيك واليمن. (الشكل ١,١)

لا تضمن مستويات الإنفاق الوطني العليا بحد ذاتها جودة الممارسات وجودة التعليم. فإن الفعالية المرتبطة بكيفية استخدام الموارد في نظام التعليم تستلزم المزيد من الاهتمام. كما أن الموارد المركزية لوزارة التعليم لا تصل دائما إلى المدارس:

زاد الإنفاق الحكومي على التعليم، كنسبة من الدخل القومي، بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٢، في ثلثي البلدان التي تتوافر بيانات بشأنها.

فتبين الدراسات أنه لا يصل إلى المدارس في السنغال سوى ١٦٪ من الموارد الخارجة عن الأجور، ولا يصل منها سوى ٤٠٪ في زامبيا. وإن مساءلة الأطراف المعنية بالتعليم عن أدائها يمكن أن تفيد في الحد من تسرب هذه الموارد. فعلى سبيل المثال، أجرت أوغندا استقصاء لتتبّع المصروفات في عام ١٩٩٦، وذلك من خلال إصدار وتوزيع كمية الأموال المحولة إلى المدارس في كل شهر. وبيّن تقييم لهذه الحملة تحسنا كبيرا بين عامي ١٩٩٥ و ٢٠٠١ من حيث نصيب الفرد من المخصصات التي تصل إلى المدارس. وثمة بعد هام آخر ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في أي دراسة تتناول الإنفاق الحكومي، وهو الإنصاف: ففي أغلب الأحيان، لا يوزع الإنفاق الحكومي توزيعا عادلا وفقا لفئات الدخل، كما لا يراعى في ذلك التوزيع الجغرافي المنصف. ففي موزمبيق، على سبيل المثال، تضم العاصمة ٦٪ من السكان، ولكنها تنال ما يقارب ثلث الإنفاق الحكومي الإجمالي على التعليم. وتعد الاستراتيجيات الرامية إلى إدماج جميع الأطفال والكبار، أياً كانت ظروفهم، بالغة الأهمية فيما يخص الإسراع في التقدم نحو تحقيق التعليم للجميع.

- محو الأمية حق ومفتاح يفضي إلى التمتع بحقوق أخرى
- يوجد لمحو الأمية العديد من المفاهيم والتعاريف التي تستند إلى المهارات (مثل القراءة والكتابة والحساب)، والممارسات (استخدامات القرائية)، والتحول (الشخصي والاجتماعي والسياسي)
- يجدر اعتبار محو الأمية عملية مستمرة لاكتساب المهارات، لا مجرد تمييز ثنائي بين «المتعلم» و«الأمي»
- لا يخص محو الأمية الأفراد فقط، بل يخص أيضا الجماعات والمجتمعات

الجزء الثاني: أهمية محو الأمية

- تتجلى أهمية محو الأمية في عدد كبير من المقاصد الفردية والأهداف الإنمائية
- يجب أن تعترف الأطر القانونية بالحق في محو الأمية
- إن الاستثمار في برامج محو أمية الكبار وفي المدارس يتسم بالجدوى الاقتصادية

إن الهدف الرابع من أهداف إطار عمل داكار يدعو البلدان إلى «تحقيق تحسين بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو الأمية بحلول عام ٢٠١٥، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار». وعلى الرغم من أن الهدف الثالث لا يشير إشارة صريحة إلى محو الأمية، فإن ضمان تلبية احتياجات التعلم لجميع الشباب والراشدين «من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة» يشمل أيضا الحاجة إلى محو الأمية الأساسي. ويبيّن هذا الجزء باختصار كيف تطورت أوجه فهم محو الأمية، ويؤكد أن محو الأمية حق ومفتاح يفضي إلى التمتع بحقوق أخرى، ويقدم الدليل على ما يتيح محو الأمية اكتسابه من منافع عديدة شخصية واجتماعية واقتصادية. بيد أن محو الأمية بحد ذاته لا يضمن التمتع بحقوق أخرى ولا بأي من منافعها، إذ إن هذا الأمر مرهون بتنفيذ القوانين ذات الصلة في كل بلد من البلدان.

تبيّن التعاريف المتغيرة اتساع أبعاد محو الأمية

لقد تم تفسير محو الأمية وتعريفه بطرائق متعددة. وتطورت هذه الطرائق عبر الزمن نتيجة للبحوث الأكاديمية ووفق جداول أعمال السياسات الدولية والأولويات الوطنية. وثمة عامل مشترك يربط بين أوجه الفهم هذه، وهو أن محو الأمية يشمل مهارات القراءة والكتابة. أما الحساب فيعتبر بوجه عام عنصرا إضافيا أومكوّناً من مكونات محو الأمية. وانطلاقاً من الإقرار بمحدودية رؤية محو الأمية القائمة على إكساب المهارات فقط، أجريت محاولات في النصف الثاني من القرن العشرين لتركيز الاهتمام على استخدامات وتطبيقات المهارات بطرائق «مجدية». وفي الستينات والسبعينات، اتسع انتشار مفهوم «محو الأمية الوظيفي»، الذي شدد على الروابط بين محو الأمية والإنتاجية والتنمية الاجتماعية الاقتصادية الشاملة.

كما شملت وجهات النظر الحديثة العهد أوجه استخدام محو الأمية وممارسته في بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة. وذهب العديد من المربين إلى اعتبار محو الأمية عملية تعلم فاعلة تستلزم وعيا اجتماعيا وفكرا ناقدا، ومن شأنها تمكين الأفراد والجماعات من تعزيز التغيير الاجتماعي. وتضمنت أعمال المربي البرازيلي باولو فرايري مفاهيم التعلم الفاعل ضمن ظروف اجتماعية ثقافية معينة. فقد كتب ما مفاده: «كل قراءة للكلمة تسبقها قراءة للعالم».

وتم توسيع دلالة مصطلح محو الأمية ليصبح مجازا يدل على أنواع كثيرة من المهارات. ورأى بعض الباحثين أن مفهوم «محو الأمية المتعدد» – المتعلق بمجالات التكنولوجيا والصحة والمعلومات ووسائل الإعلام والبصريات والعلوم وغيرها – يلائم حياة القرن الحادي والعشرين أكثر من غيره. ووفق هذا المفهوم، لا يتم التركيز على القراءة والكتابة فحسب، بل أيضا

التكنولوجيا تجتذب جمهوراً متحمساً في إحدى ضواحي داكار الفقيرة، السنغال.

على المهارات والممارسات المرتبطة بالديناميات المتغيرة للحياة الجماعية.

ومنذ الخمسينات، اضطلعت بعض المنظمات الدولية – ولا سيما اليونسكو – بدور فاعل في رسم السياسات الخاصة بمحو الأمية، بالاعتماد على المحاولات الناشئة لفهم الأسس النظرية لهذا المجال. وبعد الحرب العالمية الثانية، دعمت اليونسكو نشر محو أمية الكبار في إطار جهود منسقة ترمي إلى المضي قدما بالتعليم الأساسي. أما الاستقصاء العالمي الأول بشأن محو أمية الكبار، الذي شمل نحو ستين بلدا، فقد نشر في عام ١٩٥٧، في الوقت الذي بدأ فيه راسمو السياسات بدراسة طريقة تحسين قدرة التعليم ومحو الأمية على تمكين الأفراد من المشاركة في الاقتصاد التحديثي والاستفادة منه. وأسهم هذا المنشور وغيره من المنشورات في وضع تعريف موحد لمحو الأمية، وهو التعريف الذي اعتمده المؤتمر العام لليونسكو في عام ١٩٥٨:

«يعد متعلما كل شخص يستطيع أن يقرأ ويكتب بفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته اليومية». أصبح هذا التعريف معيارا لقياس محو الأمية في الإحصاءات الوطنية.

وخلال الستينات والسبعينات، شدد المجتمع الدولي المعني بالسياسات على دور محو الأمية في النمو الاقتصادي والتنمية الوطنية، ولا سيما في البلدان التي نالت استقلالها منذ عهد قريب. وإذ عبّر المؤتمر العام لليونسكو في عام ١٩٧٨ عن هذا الفهم الناشئ للمسألة، اعتمد تعريفاً لمحو الأمية الوظيفي لا يزال يستخدم حتى يومنا هذا: «يعد متعلما وظيفيا كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع أيضا مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنميته الشخصية وتنمية مجتمعه.» وفي الوقت نفسه، إن نظرية «التوعية» لفرايري، التي اعتبرت أن محو الأمية يتضمن الوعي الاجتماعي والفكر النقدي، ويعد عاملا أساسيا من عوامل التغيير الاجتماعي، قد اكتسبت شعبية في البلدان النامية وأثرت في التصريحات السياسية.

وخلال الثمانينات والتسعينات، اتسعت تعاريف محو الأمية لتواجه تحديات العولمة، بما في ذلك تأثير التكنولوجيا الجديدة ووسائل تداول المعلومات وظهور اقتصاديات المعرفة. ففي البلدان التي تسجَّل لديها معدلات عالية في محو الأمية، انتقلت إلى الواجهة مسألة تقييم مجموعة المهارات التي يتيح محو أمية الكبار اكتسابها، والتي تفيد في أسواق العمل المتغير والمجتمعات القائمة على المعرفة. كما أولي المزيد من الاهتمام للغة أو اللغات التي تستخدم في عملية التعلم وتمارس في إطار محو الأمية.

وإن الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع، الذي اعتمد في جومتيين، تايلاند، عام ١٩٩٠، قد عبّر عن هذه الشواغل ووضع تحدي محو الأمية في الإطار الأوسع الذي يشمل تلبية احتياجات التعلم الأساسية لكل طفل وشاب وراشد: «وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المسائل) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلم.»

كما أن إطار عمل داكار وقرار الجمعية العامة المعقودة في عام ٢٠٠٢ بشأن عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، ٢٠٠٣-٢٠١٢، قد أقرا بأن محو الأمية يقع في قلب عملية التعلم مدى الحياة. ونص هذا القرار على ما يلي: «الإلمام بالقراءة والكتابة مهم لتحصيل كل طفل وشاب وبالغ مهارات الحياة الأساسية التي تمكنهم من التغلب على التحديات التي يمكن أن يواجهوها في الحياة، وتمثل خطوة ضرورية في التعليم الأساسي، وهو وسيلة لا غنى عنها للمشاركة الفعلية في المجتمعات والاقتصادات في القرن الحادي والعشرين». وعلاوة على ذلك، شدد المجتمع الدولي في هذا القرار على البعد الاجتماعي لمحو الأمية، مقرا بأن «تعميم القراءة والكتابة هو لُب عملية توفير التعليم الأساسي للجميع، وأن إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة والسلام والديمقراطية».

الحق في محو الأمية

إن الحق في التعليم، الذي يقر به الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الصادر في عام ١٩٤٨، يشمل ضمنا الحق في محو الأمية. كما أن اتفاقيات إعلانات أخرى أكدت لاحقا على هذا الحق. فإن اتفاقية عام ١٩٦٠ الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم تناولت على وجه التحديد قضية الذين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائي أو لم يتموا هذه المرحلة من التعليم. كما أن اتفاقية عام ١٩٧٩ بشأن القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الطفل المبرمة في عام ١٩٨٩ قد اعترفتا بمحو الأمية كحق، ولم تكتفيا بالحق في التعليم. وتتضمن كلتاهما إشارات صريحة إلى تعزيز محو الأمية. وكانت بعض الإعلانات الدولية الهامة بمثابة أحداث سياسية بارزة. فإن إعلان بيرسيبوليس الصادر في عام ١٩٧٥ يصف محو الأمية «كحق أساسي من حقوق الإنسان»، وتكرر هذا الموقف في إعلان هامبورغ لعام ١٩٩٧.

وركزت عدة صكوك على اللغة التي ينبغي أن يتم بها اكتساب القرائية. فقد شدد العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (١٩٦٦) على حق الأشخاص المنتمين إلى الأقليات في استخدام لغاتهم الخاصة. كما نصت اتفاقية منظمة العمل الدولية بشأن دول السكان الأصليين والقبليين على أن يتم - عندما يتسنى ذلك عمليا - تعليم الأطفال القراءة والكتابة بلغتهم الأصلية، وأنه ينبغي أيضا اتخاذ التدابير الملائمة لضمان إتاحة الفرصة لهم لاكتساب الطلاقة في استخدام إحدى اللغات الرسمية.

ويتيح العديد من الوثائق تفسيرا واسعا لمحو الأمية يتجاوز مهارات القراءة والكتابة ليشمل، على سبيل المثال، الانتفاع بالمعارف العلمية والتقنية، والمعلومات القانونية، والثقافة، ووسائل الإعلام.

وأخيرا - وهذا أمر مهم - تم الاعتراف بمحو الأمية كآلية لمتابعة حقوق الإنسان الأخرى. ويدعو إعلان فيينا (١٩٩٣) الدول إلى القضاء على الأمية، وربط هذه الجهود بزيادة احترام حقوق الإنسان والحريات الشخصية وحمايتها.

في داكا، بنغلاديش، أم تساعد ابنتها على القراءة.

منافع محو الأمية على المستوى البشري والاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي

يقدم محو الأمية مجموعة كبيرة من المنافع للأفراد والأسر والجماعات والأمم. وليس من الممكن تقديم عرض دقيق لهذه المنافع بالاستناد إلى الأدلة. ولا تفرق معظم البحوث بين منافع محو الأمية في حد ذاته والمنافع الناجمة عن مجرد الالتحاق بالمدارس أو المشاركة في برامج محو أمية الكبار. وقد أجريت بعض عمليات التقييم المتينة لهذه المنافع من حيث التحصيل المعرفي والآثار الدائمة. أما المنافع الأخرى كالوعي السياسي والتمكين والتفكير النقدي، فإن طبيعتها تجعل قياسها أمراً عسيراً.

ترتبط المنافع البشرية لمحو الأمية ارتباطا وثيقا بتقدير الفرد لذاته، وثقته بنفسه وتعزيز قدراته

ومع مراعاة هذه المحاذير، يمكن تحديد مجموعة من المنافع المرتبطة بمحو الأمية. وفي مقدمتها، هناك **المنافع البشرية**، التي تربط ارتباطا وثيقا بتقدير الفرد لذاته، وثقته بنفسه، وتعزيز قدراته الشخصية. وتبرر هذه المنافع إتاحة مجال أكبر للعمل الفردي والجماعي. فالدارسون في ناميبيا، على سبيل المثال، يتحدثون عن الاعتماد على النفس وعن عدم رغبتهم في أن ينخدعوا بمبررات اهتمامهم بالصفوف المقبلة لمحو الأمية. وثمة أمر يرتبط بذلك وهو المشاركة السياسية - سواء كانت تتمثل في الاتحادات أو أنشطة المجتمع المحلي أو ممارسة السياسة بمعناها الدقيق - التي تبيّن أنها ذات صلة ثابتة بالمشاركة في برامج محو أمية الكبار. وفي السلفادور، أصبحت النساء اللواتي شاركن في برامج محو الأمية في المناطق الريفية أكثر استعدادا لإسماع أصواتهن في اجتماعات المجتمع المحلي. وفي نيبال، النساء اللواتي التحقن بالبرامج الحكومية لمحو الأمية عبرن عن معرفة أكبر بالسياسة

المحلية، وعن مزيد من الاهتمام بالأعمال المكتبية. كما أن برامج محو الأمية يمكن أن يكون لها تأثير على السلام والمصالحة في أوضاع ما بعد النزاعات. وفي كولومبيا، قام مشروع لمحو الأمية اضطلعت به إحدى المنظمات غير الحكومية بتشجيع نحو ٩٠٠ راشد، ممن هاجروا إلى ميديلين من المناطق الريفية المتأثرة بالنزاع المسلح، على كتابة نصوص بالاستناد إلى تجاربهم، مما ساعدهم على الخروج من صدمتهم.

النساء اللواتي شاركن في برامج محو الأمية يملكن معارف أفضل عن الصحة والتخطيط الخاص بالأسرة، وهنّ أكثر استعداداً لاتخاذ تدابير الوقاية الصحية

ومن الأصعب تحديد **المنافع الثقافية** بوضوح. ولعل برامج محو الأمية قادرة على تحدي المواقف من خلال مهارات التفكير النقدي، وهي سمة مميزة لنهج فرايري. كما أن انتفاع المرأة بالقراءة والكتابة يمكن أن يؤدي إلى مواقف ومعايير جديدة. وفي باكستان، على سبيل المثال، بينت دراستان في مجتمعين ريفيين أن النساء الشابات يوجدن وقتا خاصا للقراءة والكتابة، ويتساءلن، ضمن العملية نفسها، عن بعض القيم والأدوار. وإن برامج محو الأمية بالاعتماد على لغات الأقليات تفيد في تعزيز التنوع الثقافي، إذ تحسن قدرة الناس على الانخراط في ثقافتهم، كما لوحظ في برامج نفذت في المنطقة الممتدة من ماليزيا إلى نيوزيلندا وقام فيها الدارسون بتأليف قصص تعتمد على الحكايات الشعبية للسكان الأصليين.

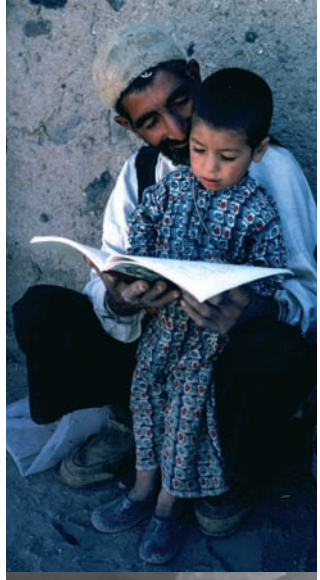
ويشتمل تحسين محو الأمية على إمكانيات كبيرة لتقديم **منافع اجتماعية**. فقد أجريت بحوث في عدة بلدان، منها نيبال وبوليفيا ونيكاراغوا، بينت أن النساء اللواتي شاركن في برامج محو الأمية يملكن معارف أفضل عن الصحة والتخطيط الخاص بالأسرة، ويبدين مزيدا من الاستعداد للالتزام بتدابير الوقاية الصحية كالتلقيح المناعي أو التماس العناية الطبية لهن ولأولادهن. وقد تم إثبات العلاقة بين التعليم وقلة الإنجاب على نحو راسخ، رغم قلة البحوث التي تتناول تأثير برامج محو الأمية في السلوك الإنجابي. فالآباء المتعلمون، سواء أكانوا قد درسوا في المدارس النظامية أم في برامج تعليم الكبار، يميلون أكثر من غيرهم إلى إرسال أولادهم إلى المدرسة وإلى مساعدتهم في دروسهم.

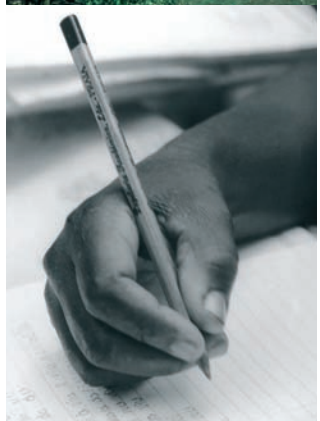
وقد استهدفت معظم برامج محو الأمية النساء أكثر من استهدافها الجنسين معا، مما أدى إلى تقليل الفرص التي تتيح التصدي المباشر لقضايا المساواة بين الجنسين. وإن المشاركة في برامج محو أمية الكبار تمكن النساء من دخول مجالات الذكور وتحديهم، وذلك من خلال تعلم اللغات الرسمية أو إدارة شؤون المنزل المالية على سبيل المثال. كما أنه يتسنى للمشاركين في برامج محو الأمية التمتع بصوت أقوى في بيت الزوجية، وذلك بفضل تجربتهم في الكلام أمام طلاب الصف. وعلى الرغم من أن العوائق الاجتماعية قد تمنع النساء من التمتع بالمساواة الحقيقية، فإن هناك العديد من برامج محو الأمية التي تعالج قضايا الجنسين على صعيد المجتمع المحلي، مثل الحملات التي نفذت في الهند من أجل مكافحة استهلاك الكحول لدى الرجال، واللجوء إلى التدابير القانونية لمعالجة الإفراط في هذا المجال.

وقد دُرست **العائدات الاقتصادية** للتعليم دراسة موسعة، ولا سيما من حيث زيادة الدخل الفردي والنمو الاقتصادي. وعلى حين أن عدد سنوات التعليم المدرسي يبقى في أغلب الحالات متغيرا، فإن الدراسات الحديثة العهد تبحث في عمليات تقييم المهارات المعرفية، ولا سيما نتائج اختبارات معرفة القراءة والكتابة والحساب. وبينت هذه الدراسات أن لمستويات محو الأمية تأثيرا إيجابيا على كسب المال يتجاوز تأثير عدد السنوات التي يمضيها الطالب في المدرسة. ولكن الدراسات التي تتناول التأثير الاقتصادي لبرامج محو أمية الكبار تعد نادرة جدا.

وحاولت عدة دراسات الفصل بين تأثير محو الأمية وتأثير التعليم على النمو. وإذ استندت إحدى الدراسات إلى بيانات الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار، استنتجت أن التفاوت في متوسط مستويات المهارات فيما بين البلدان المنتمية إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد فسر ٥٥٪ من أوجه الاختلاف في النمو الاقتصادي خلال فترة ١٩٦٠–١٩٩٤، مما يعني ضمنا أن الاستثمار في زيادة متوسط مستويات المهارات يمكن أن يؤدي إلى عائدات اقتصادية كبيرة. وبينت دراسة أجريت على أربعة وأربعين بلدا أفريقيا أن محو الأمية يمثل أحد المتغيرات ذات التأثير الإيجابي على نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، بينما أفضى استقصاء تناول اثنين وثلاثين بلدا من البلدان النامية الإسلامية إلى استنتاج مفاده أن مستويات محو أمية الكبار والقيد في المدارس لهما تأثير إيجابي على النمو. وبينت دراسة أخرى أن معدل محو الأمية الذي يبلغ ٤٠٪ على الأقل يعتبر شرطا أوليا لتحقيق نمو اقتصادي سريع مستدام.

كيف يمكن مقارنة عائدات الاستثمار في التعليم الأساسي للكبار بعائدات الاستثمار في التعليم النظامي المدرسي؟ إن الحقيقة المتمثلة في أن محو الأمية كان أحد أهداف التعليم للجميع التي أهملت أكثر من غيرها يرجع سببها جزئيا إلى افتراض أن التعليم الابتدائي أكثر فعالية من حيث التكاليف من برامج تعليم الشباب والكبار. بيد أن هناك بعض الأدلة المتفرقة التي تشير إلى أن عائدات الاستثمار في برامج محو أمية الكبار قابلة للمقارنة على وجه العموم بعائدات الاستثمار في التعليم الابتدائي، بل قد تكون المقارنة في صالحها. فعلى سبيل المثال، أفضى استعراض لمشروعات محو الأمية في بنغلاديش وغانا والسنغال إلى تقدير التكاليف الخاصة بكل دارس راشد ناجح بما يتراوح بين ١٣٪ و٣٣٪ من تكاليف أربع سنوات من التعليم الابتدائي. ■





© UNESCO / Dominique Roger

- يعيش ١٨٪ من الراشدين في العالم وهم يفتقرون إلى مهارات القرائية
- العدد الأكبر من الأميين متركز في جنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وشرق آسيا والمحيط الهادي
- توجد أدنى مستويات محو الأمية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية
- تعد منطقتا أفريقيا، وجنوب آسيا بعيدتين جدا عن تحقيق هدف محو الأمية بحلول عام ٢٠١٥

الجزء الثالث: محو الأمية بين الماضي والحاضر

- ليس هناك سوى ٨٨ امرأة راشدة متعلمة مقابل كل ١٠٠ رجل متعلم
- تم تحقيق تقدم بارز باتجاه تحقيق محو الأمية الجماهيري لدى الفئة العمرية الممتدة من ١٥ إلى ٢٤ عاما
- لا يزال السكان الأصليون والأشخاص المعوقون يعانون من التهميش
- إعادة التأمل في الإحصاءات الخاصة بمحو الأمية: إذ إن التدابير التقليدية قد قدّرت تحدي محو الأمية بأقل من حجمه الحقيقي
- طريقة انتقال المجتمعات إلى نشر محو الأمية: الدور المحوري للتعليم المدرسي وتأثير حملات محو الأمية

لقد أبرز هدف محو الأمية، من بين أهداف التعليم للجميع، تحديات أساسية، وهي: تقليص أشكال الأمية تقليصا كبيرا وتمكين الشباب والكبار، على حد سواء، من إغناء مهاراتهم وممارساتهم الخاصة بالقرائية. ولمواجهة هذه التحديات، يحتاج راسمو السياسات على الصعيدين الوطني والدولي إلى أحدث المعارف عن الأماكن التي تم فيها تحقيق محو الأمية بدرجات أعلى أو أدنى، والأماكن التي تم فيها (أو التي يمكن أن يحسَّن فيها) قياس محو الأمية ورصده، ولماذا تمكنت بعض الفئات من اكتساب مهارات قوية في القرائية بينما لم تتمكن من ذلك فئات أخرى.

الأساليب التقليدية لقياس القرائية

ينبغي توخي الحذر لدى معالجة الأرقام الخاصة بمحو أمية الكبار. فحتى عهد قريب، كانت عمليات التقييم المستخدمة في المقارنات عبر الوطنية تستند إلى أرقام الإحصاءات الوطنية الرسمية. وعمليا، كان الخبراء يحددون مستوى القرائية الفردي بإحدى الطرائق الثلاث التالية: ١) التصريح الذاتي، الذي يقوم فيه أصحاب الردود بتقييم مستواهم في القرائية من خلال ملء استبيان إحصائي؛ ٢) تقييم الطرف الثالث، الذي يقوم به فرد واحد – وهو رب الأسرة عادةً – من خلال الحديث عن مستوى القرائية لدى أفراد الأسرة؛ ٣) التحصيل الدراسي، الذي يُستخدم فيه عدد سنوات التعليم المدرسي التي أتمها الفرد كمعيار بديل للتمييز بين «المتعلم» و«غير المتعلم». وتتسم كل طريقة من هذه الطرائق بأوجه قصور بالغة، وتميل إلى اعتماد نهج ثنائي يعرّف الأفراد على أنهم «متعلمون» أو «غير متعلمين».

ومنذ الثمانينات، تزايدت الشواغل بشأن الإحصاءات الخاصة بمحو الأمية. فما درجة مصداقية هذه البيانات وما مدى قابليتها للمقارنة؟ فإن القياسات التي لا تعتمد على الاختبارات المباشرة تصف مستوى القرائية لدى الأفراد بطريقة غير دقيقة، وبالتالي فإنها تؤدي إلى انعدام الدقة في المعدلات الإجمالية لمحو الأمية. أما التقديرات القائمة على عدد سنوات التعليم المدرسي، فإنها تطرح مشكلات متزايدة بسبب تراكم الأدلة المتعلقة بنوعية التعليم.

والأهم من ذلك هو أن البلدان لا تستخدم كلها نفس التعريف لتصنيف الشخص كإنسان متعلم، كما لا تستخدم نفس التعريف لفئة الراشدين من السكان. بيد أن التعاريف التي جمعها معهد اليونسكو للإحصاء من ١٠٥ بلدان تبيّن أن أغلبية كبيرة من البلدان تصور القرائية على أنها القدرة على قراءة و/أو كتابة نصوص بسيطة بلغة وطنية أو محلية.

امرأة أردنية تقوم بالتسجيل للتصويت بواسطة بصمة إبهامها في مركز اقتراع في عام ٢٠٠٣.

وكما أن التعاريف تتفاوت، فإن الالتزام بالمواعيد يتفاوت أيضا: فالقاعدة هي أن تصدر التعدادات كل عشر سنوات في البلدان المتقدمة، ولكن ليس في العديد من البلدان النامية. وبالتالي فإن الإحصاءات الخاصة بمحو الأمية والقائمة على التعداد قد تصدر متأخرة لعقدين من الزمن. وفضلا عن ذلك، ما يحدث في العديد من الأوضاع هو أن اللغة التي تستخدم في قياس مهارات القرائية تمس بعض القضايا الحرجة التي غالبا ما تثير الخلافات.

التخطيط لمواجهة تحدي محو الأمية

وفقا للبيانات التقليدية التي وفرتها البلدان فيما يخص السنة الأحدث ضمن فترة ٢٠٠٠–٢٠٠٤، يبلغ عدد الأميين الراشدين في العالم ٧٧١ مليون نسمة، أي ما يقارب ١٨٪ من السكان الراشدين. ومنذ عام ١٩٩٠، انخفض عدد الأميين بمعدل ١٠٠ مليون نسمة، والسبب الرئيسي في ذلك هو التقليص البالغ لعدد الأميين في الصين (الذي انخفض بمقدار ٩٤ مليونا). (الجدول ٣,١)

الجدول ٣,١: تقديرات أعداد الأميين الراشدين ومعدلات محو الأمية بحسب المناطق، ١٩٩٠ و ٢٠٠٠–٢٠٠٤

	عدد الأميين (٠٠٠)		معدلات محو الأمية (٪)		التغيرات من ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٠–٢٠٠٤ في: عدد الأميين		معدلات محو الأمية
	١٩٩٠	٢٠٠٠–٢٠٠٤	١٩٩٠	٢٠٠٠–٢٠٠٤	(٠٠٠)	(٪)	(بالنقاط المئوية)
العالم	٨٧١ ٧٥٠	٧٧١ ١٢٩	٧٥,٤	٨١,٩	–١٠٠ ٦٢١	–١٢	٦,٤
البلدان النامية	٨٥٥ ١٢٧	٧٥٩ ١٩٩	٦٧,٠	٧٦,٤	–٩٥ ٩٢٨	–١١	٩,٤
البلدان المتقدمة	١٤ ٨٦٤	١٠ ٤٩٨	٩٨,٠	٩٨,٧	–٤ ٣٦٥	–٢٩	٠,٧
البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية	١ ٧٥٩	١ ٤٣١	٩٩,٢	٩٩,٤	–٣٢٨	–١٩	٠,٢
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	١٢٨ ٩٨٠	١٤٠ ٥٤٤	٤٩,٩	٥٩,٧	١١ ٥٦٤	٩	٩,٨
الدول العربية	٦٣ ٠٢٣	٦٥ ١٢٨	٥٠,٠	٦٢,٧	٢ ١٠٥	٣	١٢,٦
آسيا الوسطى	٥٧٢	٤٠٤	٩٨,٧	٩٩,٢	–١٦٨	–٢٩	٠,٥
شرق آسيا والمحيط الهادي	٢٣٢ ٢٥٥	١٢٩ ٩٢٢	٨١,٨	٩١,٤	–١٠٢ ٣٣٣	–٤٤	٩,٦
جنوب وغرب آسيا	٣٨٢ ٣٥٣	٣٨١ ١١٦	٤٧,٥	٥٨,٦	–١ ١٣٧	–٠,٣	١١,٢
أمريكا اللاتينية والكاريبي	٤١ ٧٤٢	٣٧ ٩٠١	٨٥,٠	٨٩,٧	–٣ ٨٤١	–٩	٤,٧
أوروبا الوسطى والشرقية	١١ ٥٠٠	٨ ٣٧٤	٩٦,٢	٩٧,٤	–٣ ١٢٦	–٢٧	١,٢
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	١١ ٣٢٦	٧ ٧٤٠	٩٧,٩	٩٨,٧	–٣ ٥٨٥	–٣٢	٠,٨

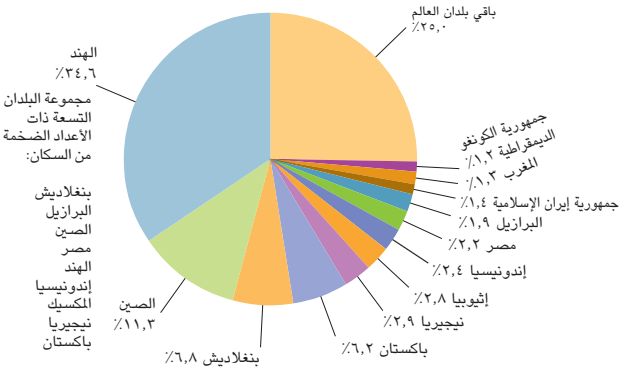
ملاحظة: قد لا يؤدي جمع هذه الأرقام إلى نفس المجاميع المذكورة، وذلك بسبب تدوير الأرقام.
المصدر: انظر الفصل ٢ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

إن الغالبية العظمى للراشدين البالغ عددهم ٧٧١ مليون نسمة، والذين يفتقرون إلى الحد الأدنى من مهارات القرائية، يعيشون في في ثلاث مناطق: جنوب وغرب آسيا، وشرق آسيا والمحيط الهادي، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وعلى الرغم من أن منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي تسجل أعلى معدل لمحو الأمية من بين المناطق النامية، وهو ٩١٪، فإن ما لديها من أعداد ضخمة من السكان يبرر أنها لا تزال تضم ١٧٪ من أميي العالم. كما أن نصيب أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا والدول العربية من سكان العالم الأميين قد ازداد منذ عام ١٩٧٠، ويرجع سبب ذلك بصورة جزئية إلى المعدلات المرتفعة نسبيا في النمو السكاني؛ وتبلغ معدلات محو الأمية في هذه المناطق نحو ٦٠٪.

ويعيش ثلاثة أرباع أميي العالم في اثني عشر بلدا فقط، منها ثمانية بلدان تنتمي إلى مجموعة البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان [E-9]. وإن تحقيق هدف داكار الخاص بمحو الأمية منوط بالتقدم الذي يحرز في هذه البلدان.

ازدادت الأعداد المطلقة للأميين في بنغلاديش وإثيوبيا وباكستان والمغرب بين عام ١٩٩٠ وفترة ٢٠٠٠–٢٠٠٤ على الرغم من التحسينات التي تحققت في معدلات محو أمية الكبار، مما يدل على أن التقدم لم يكن كافياً للتصدي للآثار الناجمة عن النمو السكاني المتواصل.

الشكل ٣,١: توزيع سكان العالم الأميين الراشدين، ٢٠٠٠–٢٠٠٤



المصدر: انظر الفصل ٧ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

وإن معدل محو أمية الكبار في العالم – أي عدد الأشخاص المتعلمين كنسبة مئوية من مجموع السكان الراشدين – قد ارتفع من ٥٦٪ في عام ١٩٥٠ إلى ٧٠٪ في عام ١٩٨٠ و ٧٥٪ في عام ١٩٩٠ و ٨٢٪ في فترة ٢٠٠٠–٢٠٠٤. ووفقا للاتجاهات الحديثة العهد، من المتوقع أن يبلغ معدل محو أمية الكبار نحو ٨٦٪ بحلول عام ٢٠١٥.

ووسطيا، ارتفع معدل محو الأمية في العالم بسرعة أكبر في السبعينات مما ارتفع في العقود اللاحقة. وبينما تحسنت معدلات محو أمية الكبار في جميع المناطق، بقيت هذه المعدلات منخفضة نسبيا في جنوب وغرب آسيا، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، والدول العربية. وهناك أيضا فروق كبيرة فيما بين البلدان داخل المناطق. فلدى جنوب وغرب آسيا أدنى معدل لمحو الأمية في جميع المناطق (٥٩٪)، والسبب الرئيسي في ذلك هو المستويات المسجلة في بنغلاديش (٤١٪) وباكستان (٤٩٪). أما على صعيد البلدان منفردةً، فإن بوركينا فاسو والنيجر ومالي هي البلدان التي يسجل لدينا أدنى مستويات محو الأمية في العالم (أقل من ٢٠٪). (الجدول ٣,٢)

وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية، ارتفعت معدلات محو الأمية بأكثر من ١٠٪ بين عامي ١٩٩٠ و ٢٠٠٠. كما أن العديد من البلدان التي تسجل لديها معدلات محو أمية متراوحة بين ٥٠٪ و ٦٥٪، ومنها بوروندي ونيجيريا وجمهورية الكونغو الديمقراطية والجزائر وعمان، قد حققت تقدما كبيرا إلا أنها ستجد صعوبة في تحقيق هدف التعليم للجميع الخاص بمحو الأمية بحلول عام ٢٠١٥.

ولا تزال تمثل النساء أغلبية الأميين في العالم: ٦٤٪، وهي نسبة لم تتغير منذ عام ١٩٩٠. وعلى الصعيد العالمي، لا يبلغ عدد النساء الراشدات المتعلمات سوى ٨٨ امرأة لكل مائة رجل. والمناطق التي تكون لديها مؤشرات التكافؤ بين الجنسين منخفضة نسبيا هي جنوب وغرب آسيا (٠,٦٦)، والدول العربية (٠,٦٩) وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (٠,٧٦). وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادي، يتجاوز مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل العالمي (٠,٨٨). أما سائر المناطق فقد حققت التكافؤ بين الجنسين في مجال محو أمية الكبار. (الشكل ٣,٢)

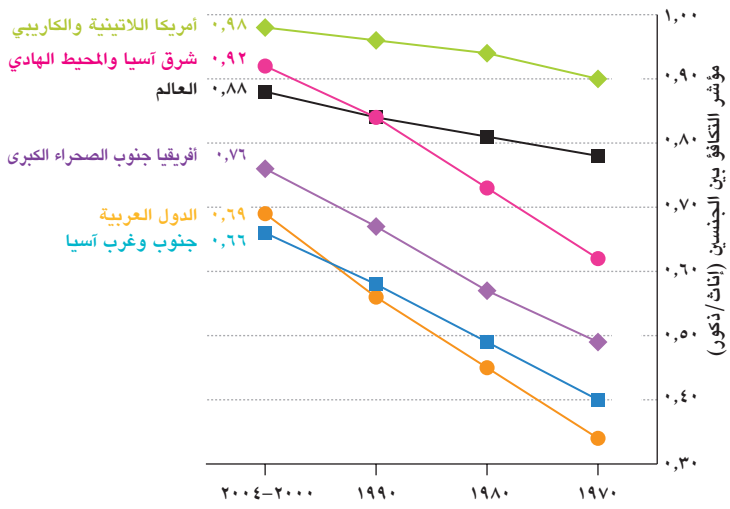
يبرز التقدم نحو محو الأمية الجماهيري بوجه خاص لدى الفئة العمرية ١٥–٢٤ عاما، التي ساعد فيها الانتفاع بالتعليم النظامي على رفع المعدل العالمي لمحو الأمية من ٧٥٪ إلى ٨٨٪ بين عام ١٩٧٠

الجدول ٣,٢: تعاظم تحدي محو الأمية: أعداد كبيرة من الأميين، ومعدلات منخفضة في محو أمية الكبار، ٢٠٠٠–٢٠٠٤*

	معدل محو أمية الكبار < ٦٣ ٪	معدل محو أمية الكبار > ٦٣ ٪
عدد الأميين أكبر من ٥ ملايين	بنغلاديش، مصر، إثيوبيا، غانا، الهند، المغرب، موزمبيق، نيبال، باكستان، السودان، اليمن	أفغانستان، الجزائر، البرازيل، الصين، جمهورية الكونغو الديمقراطية، إندونيسيا، العراق، جمهورية إيران الإسلامية، المكسيك، نيجيريا، تركيا، جمهورية تنزانيا المتحدة
عدد الأميين بين مليون و ٥ ملايين	بنين، بوركينا فاسو، بوروندي، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، كوت ديفوار، هايتي، مالي، النيجر، بابوا غينيا الجديدة، السنغال، سيراليون، توغو	أنغولا، كمبوديا، الكاميرون، غواتيمالا، كينيا، مدغشقر، ملاوي، ماليزيا، ميانمار، بيرو، رواندا، المملكة العربية السعودية، جنوب أفريقيا، الجمهورية العربية السورية، تونس، أوغندا، زامبيا
عدد الأميين أقل من مليون	جزر القمر، ليبيريا، موريتانيا	البحرين، بليز، بوليفيا، بوتسوانا، الرأس الأخضر، الكونغو، الجمهورية الدومينيكية، السلفادور، غينيا الاستوائية، هندوراس، جامايكا، الأردن، الكويت، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، ليسوتو، الجماهيرية العربية الليبية، مالطة، موريشيوس، ناميبيا، نيكاراغوا، عمان، قطر، سورينام، سوازيلاند، الإمارات العربية المتحدة، فانواتو

* ملاحظة: إن رقم ٦٣٪ المستخدم في التمييز بين المعدلات العالية والمعدلات المنخفضة لمحو الأمية يستند إلى دراسة توزيع جميع البلدان التي تسجل فيها معدلات أدنى من ٩٥٪ وإلى حساب المتوسط الموزون.
المصدر: انظر الفصل ٧ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع.

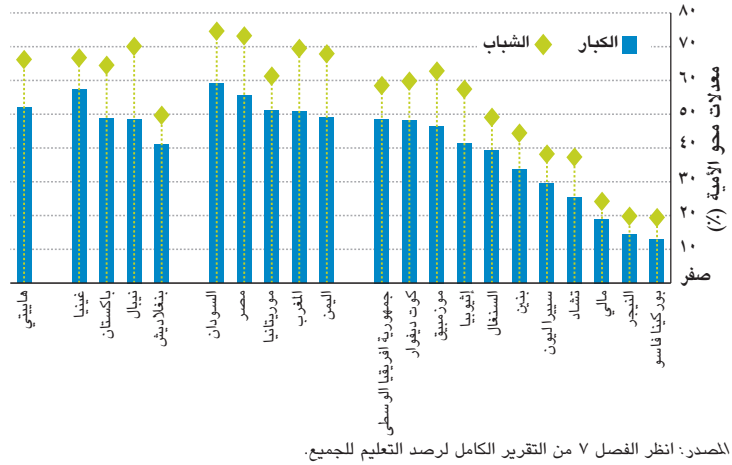
الشكل ٣,٢: الاتجاهات العالمية والإقليمية للتكافؤ بين الجنسين في معدلات محو أمية الكبار، من عام ١٩٧٠ إلى فترة ٢٠٠٠-٢٠٠٤



المصدر: انظر الفصل ٧ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع.

وفترة ٢٠٠٠-٢٠٠٤؛ وتراوحت المعدلات المناظرة لدى البلدان المتقدمة بين ٦٦٪ و ٨٥٪. والأمر المثير للاهتمام هو أن أوجه التباين التي تسجَّل لصالح الإناث الشابات في الفئة العمرية ١٥-٢٤ عاما تلاحظ في عدد متزايد من البلدان، ويظهر هذا الاتجاه بمزيد من الوضوح في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وفي شرق وجنوب أفريقيا، وفي البلدان التي تسجل لديها معدلات مرتفعة في محو الأمية. ولكن على الصعيد العالمي، لا يزال أكثر من ١٣٢ مليون شاب غير قادرين على القراءة والكتابة حتى في أدنى مستوى لهما. (الشكل ٣,٣)

الشكل ٣,٣: معدلات محو الأمية لدى الشباب والكبار في بعض البلدان المختارة، ٢٠٠٠-٢٠٠٤



المصدر: انظر الفصل ٧ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع.

علاقات تلازم قوية بين الأمية والفقر

في معظم الحالات، عندما تكون معدلات الفقر عالية، تميل معدلات محو الأمية إلى الانخفاض. ويصح هذا الأمر فيما بين البلدان وداخل البلد نفسه. فإن الأمية تميل إلى الانتشار الواسع في البلدان ذات الدخل المنخفض التي يعم فيها الفقر المدقع. فعلى سبيل المثال، في إثيوبيا وبنغلاديش وغانا وموزمبيق ونيبال والهند، التي يعيش فيها ٧٨٪ أو أكثر من السكان بأقل من دولارين أمريكيين في اليوم، تصل معدلات محو أمية الكبار إلى أقل من ٦٣٪، بينما يتجاوز عدد الأميين الراشدين خمسة ملايين في كل بلد من هذه البلدان.

ويمكن أيضا أن تدرس الروابط بين الفقر والأمية على صعيد الأسرة، فقد بيّنت دراسة أجريت على ثلاثين بلدا ناميا أن محو الأمية يرتبط بالصحة ارتباطا متلازما. وفي سبعة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تسجل فيها معدلات عامة منخفضة جدا في محو الأمية، يتجاوز الفارق في محو الأمية بين أفقر الأسر وأغناها الأربعين نقطة مئوية، ويكون هذا الفارق، في جميع الحالات تقريبا، أكبر بالنسبة للنساء مما هو بالنسبة للرجال. وحتى في البلدان التي يتجاوز فيها المعدل العام ٩٠٪، هناك أوجه تفاوت بين الأسر الغنية والأسر الفقيرة.

وتميل معدلات محو الأمية إلى أن تكون أدنى مستوى في المناطق الريفية مما هي عليه في المناطق الحضرية. وفي البلدان التي تتسم فيها معدلات محو الأمية بالانخفاض النسبي، يلاحظ وجود أوجه تفاوت هائلة: ففي باكستان، يبلغ المعدل ٧٢٪ في المناطق الريفية مقابل ٤٤٪ في المناطق الحضرية. كما أن الفئة السكانية المتمثلة في الرعاة والرحّل، الذين يصل عددهم إلى عشرات الملايين في الأراضي الأفريقية الجافة وفي الشرق الأوسط وفي أجزاء من آسيا، تتسم بمستويات محو أمية أخفض من المستويات التي توجد لدى سائر السكان الريفيين. ففي منطقة أفار الريفية في إثيوبيا، على سبيل المثال، كان معدل محو أمية الكبار يبلغ ٢٥٪، بينما كان المعدل في المناطق الرعوية يبلغ ٨٪. وفي المناطق الحضرية، كما تبيّن دراسة أجريت في الصين ومصر، تسجل لدى المهاجرين من الريف إلى المدينة معدلات محو أمية أدنى مما يسجل لدى السكان المولودين في المدن.

الفئات المستبعدة

تُستبعد بعض الفئات السكانية عن أغلبية فئات المجتمع لأسباب اجتماعية أو ثقافية أو سياسية معقدة، وعادة ما تفضي هذه الظاهرة إلى تقليل فرص الانتفاع بالتعليم النظامي وبرامج محو الأمية. وتقل المعلومات الخاصة بمستوى إلمام هذه الفئات بالقراءة والكتابة، حيث أنها عادة ما تُغفل في الإحصاءات أو عمليات تقييم الأسر، غير أن معدلات معرفة القراءة والكتابة تميل إلى الانخفاض لدى تلك الفئات التي تشمل:

- **الشعوب الأصلية:** يتحدث نحو ٣٠٠-٣٥٠ مليون نسمة من السكان الأصليين في العالم بما يتراوح بين ٤٠٠٠ و ٥٠٠٠ لغة على وجه التقريب ويعيشون في أكثر من ٧٠ بلدا. وتشير الشواهد المتاحة إلى أن هناك فوارق كبيرة بين جماعات السكان الأصليين والسكان غير الأصليين. ومن الواضح أن قلة فرص الانتفاع بالتعليم النظامي تمثل عاملا من عوامل هذا الاختلاف. وعلى سبيل المثال، يبلغ المعدل الوطني للقرائية في إكوادور ٩١٪ (وفقا لإحصاء عام ٢٠٠١)، غير أن هذا المعدل يبلغ ٧٢٪ في أوساط السكان الأصليين. وفي فيتنام، يصل المعدل الوطني إلى ٨٧٪، مقابل ٤٪ لدى بعض جماعات السكان الأصليين. وفي نيبال، يقل إلى حد بعيد معدل محو أمية الكبار لدى الأقلية من طائفة المنبوذين «داليت» عنه لدى بقية السكان. وتتسم طوائف «الروما» في وسط أوروبا بمهارات للقرائية تقل كثيرا عما هي عليه لدى غالبية السكان. وبصفة خاصة، تميل معدلات القرائية إلى الانخفاض لدى النساء من السكان الأصليين.

تبرز حركة الهجرة الدولية والهجرة داخل البلدان على حد سواء مدى الحاجة إلى اكتساب مهارات القرائية بين المهاجرين أنفسهم وبين أفراد أسرهم الذين يبقون في بلدانهم

- **الأشخاص المعوقين:** يعاني ما يربو على ٦٠٠ مليون نسمة (أي نحو ١٠٪ من سكان العالم)، يعيش ثلثاهم في البلدان منخفضة الدخل ، من شكل أو آخر من أشكال العجز. ويُقدّر أن ٣٥٪ من جميع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس معوقون، وأن أقل من ٢٪ من الأطفال المعوقين مقيدون بالمدارس وأن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال المعوقين في أفريقيا لم يلتحقوا قط بالمدارس. وحتى في كندا وفي استراليا، فإن أكثر من ٤٠٪ من الأطفال المعوقين لم يتموا سوى مرحلة التعليم الابتدائي. وإضافة إلى ذلك، تشير بيانات قليلة إلى تزايد أوجه التفاوت بين الجنسين فيما يتعلق بمعرفة القراءة والكتابة لدى الأشخاص المعوقين.
- **المهاجرين:** ازدادت في العقود الأخيرة زيادة كبيرة حركة الهجرة الدولية والهجرة داخل البلدان على حد سواء. وتبرز هذه الظاهرة مدى الحاجة إلى اكتساب مهارات القرائية بين المهاجرين أنفسهم وبين أفراد أسرهم الذين يبقون في بلدانهم. وفي الغالب، يواجه المهاجرون داخل البلد صعوبات شاقة عندما ينتقلون من منطقة إلى أخرى: فالشخص المتعلم الذي يهاجر من مجتمع ريفي قد يصير «أميا» في مجتمع حضري يستخدم لغات مكتوبة مختلفة ونظم اتصالات أكثر تقدما.

التوقعات في مجال محو أمية الكبار

إن صياغة الهدف المتعلق بمحو الأمية تطرح مشكلة: إذ يمكن القول إن التحسين بنسبة ٥٠٪ في مستويات محو الأمية يعدّ أمراً مستحيلاً فيما يخص البلدان التي توجد فيها بالفعل معدلات للمتعلمين تتجاوز ٦٧ ٪ . ولذلك يعتبر هذا التقرير أن الهدف ٤ يعني تحقيق انخفاض بنسبة ٥٠٪ في معدلات الأمية، على نحو يتسق مع مقررات مؤتمر جومتيين الذي استهل حركة التعليم للجميع. ولأغراض التحليل الوارد أدناه، فإن البلدان التي تتسم بمعدلات للقرائية تربو على ٩٧٪، تُعتبر أنها قد حققت تعميم محو الأمية. ولا تقارب المعدلات هذا المستوى في أي بلد من مناطق الدول العربية، أو جنوب وغرب آسيا، أو أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. (الجدول ٣,٣)

تم التمييز بين البلدان التي تحقق تقدما بطيئا نوعا ما وتلك التي تشهد تقدما سريعا نحو بلوغ معدلات مرتفعة للقرائية. ومن الممكن القيام بتوقعات فيما يتعلق بإثنين وتسعين بلدا، بما فيها تسعة عشر بلدا حققت معدلات للقرائية تزيد على ٩٧٪ (يقع معظمها في أوروبا وفي آسيا الوسطى). وتُبيّن النتائج الخاصة بالبلدان الثلاثة والسبعين الباقية ما يلي:

- يتمتع ثلاثة وعشرون بلدا بفرص كبيرة تماما لبلوغ الهدف ٤، حيث أن معدلات القرائية العالية المرتفعة نسبيا تتزايد زيادة سريعة.
- يُحتمل ألا يتمكن عشرون بلدا، يقع معظمها في أمريكا اللاتينية والكاريبي، من تحقيق هذا الهدف، نظرا لوتيرة الزيادة في معدلات القرائية الحالية في تلك البلدان، حتى وإن كانت هذه المعدلات مرتفعة بالفعل.
- يتعرض ثلاثون بلدا لصعوبات شديدة تحول دون تحقيق الهدف بحلول عام ٢٠١٥ لأن معدلات القرائية في تلك البلدان منخفضة للغاية ولا تتزايد إلا بوتيرة بطيئة جداً. وتقع معظم تلك البلدان في أفريقيا، ولكنها تضم أيضا باكستان والهند ونيبال وعدة بلدان في أمريكا اللاتينية.

الجدول ٣,٣: آفاق تحقيق محو أمية الكبار على الصعيد القطري بحلول عام ٢٠١٥

معدل محو أمية الكبار في فترة ٢٠٠٠-٢٠٠٤		أداء بطيء	أداء سريع
		زيادة بين عام ١٩٩٠ وفترة ٢٠٠٠-٢٠٠٤	
معدل منخفض في محو الأمية (أقل من ٨٠٪)		**الربع الرابع** تعرض بالغ لخطر عدم تحقيق الهدف ٣٠ بلدا الجزائر، أنغولا، بليز، بنين، بوروندي، كمبوديا، جمهورية أفريقيا الوسطى، تشاد، كوت ديفوار، جمهورية الكونغو، السلفادور، غواتيمالا، الهند، كينيا، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، مدغشقر، موريتانيا، نيبال، نيكاراغوا، النيجر، باكستان، بابوا غينيا الجديدة، رواندا، السنغال، سييرا ليون، السودان، توغو، تونس، جمهورية تنزانيا المتحدة، زامبيا	**الربع الثالث** فرص ضئيلة في تحقيق الهدف صفر
معدل عال في محو الأمية (بين ٨٠٪ و٩٧٪)		**الربع الأول** عرضة لخطر عدم تحقيق الهدف ٢٠ بلدا البرازيل، كولومبيا، الجمهورية الدومينيكية، إكوادور، هندوراس، ماليزيا، موريشيوس، ميانمار، ناميبيا، بنما، بيرو، الفلبين، قطر، سانت لوسيا، سري لانكا، سورينام، سوازيلاند، الجمهورية العربية السورية، تركيا، فيتنام	**الربع الثاني** فرص كبيرة في تحقيق الهدف ٢٣ بلدا البحرين، بوليفيا، البوسنة والهرسك، بروني دار السلام، شيلي، الصين، قبرص، غينيا الاستوائية، اليونان، إسرائيل، الأردن، مكاو (الصين)، الملديف، المكسيك، أراضي الحكم الذاتي الفلسطينية، باراغواي، جمهورية مولدوفا، المملكة العربية السعودية، صربيا والجبل الأسود، سنغافورة، تايلاند، جمهورية مقدونيا اليوغسلافية السابقة، فنزويلا

التدابير المباشرة لمحو الأمية: صورة تتسم بمزيد من الدقة

تقتصر الإحصاءات المتوافرة حتى الآن على عمليات التقييم غير المباشرة وحدها تقريبا، وهي العمليات المذكورة أعلاه تحت عنوان «الأساليب التقليدية لقياس القرائية» (صفحة ١٨). وترمي أساليب القياس البديلة إلى إعطاء صورة تتسم بمزيد من التباين والدقة. وتدمج تلك الأساليب عمليات التقييم المباشرة واختبار مهارات القرائية بالاستناد إلى المقاييس المُدرّجة بدلا من القسمة الثنائية، كما أنها تعتبر أن القرائية ظاهرة متعددة الأبعاد تشمل مجموعة منوعة من المجالات الخاصة بالمهارات.

وتُبيّن عمليات التقييم المباشرة أن الأساليب التقليدية غالبا ما تعطي للقرائية مستويات أعلى من مستوياتها الحقيقية. ففي المغرب، أفاد ٤٥٪ في المائة من المجيبين في إحدى العينات بأنهم يعرفون القراءة والكتابة، غير أن نسبة من يمتلكون المهارات الأساسية للقرائية لم تتجاوز ٣٥ ٪. وتوجد أمثلة مشابهة لهذه الحالات في بنغلاديش وجمهورية تنزانيا المتحدة وإثيوبيا ونيكاراغوا. فمن بين النساء الإثيوبيات اللاتي أمضين سنة واحدة في التعليم، أفادت عمليات التقييم الأسرية بأن ٥٩ ٪ منهن يعتبرن متعلمات، في حين أن نسبة من نجحن منهن في اختبار بسيط في القراءة لم تتجاوز ٢٧ ٪. وتشير عمليات التقييم المباشرة إلى أن الحد التعليمي الوطني الذي يتم عنده بلوغ معدل وطني للقرائية بنسبة ٩٠٪ يتفاوت تفاوتا كبيرا، فهو يتراوح بين أربع وتسع سنوات من التعليم، ويعكس في معظم الحالات نوعية التعليم الذي تم توفيره. وفي الواقع، فإن المستويات التعليمية لنشر القرائية على نطاق واسع تفوق، على ما يبدو، ما كان مفترضا من قبل، رغم أن تغاير نوعية التعليم من شأنها أن تعوق تقييم ذلك.

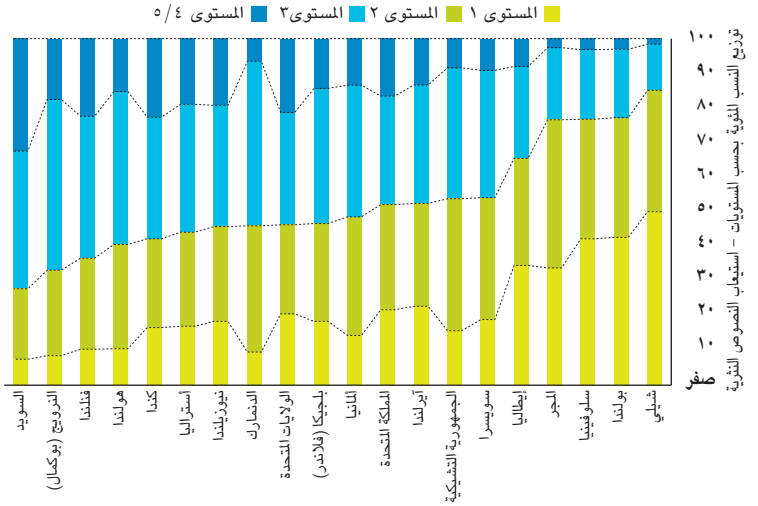
وكان الاستقصاء الدولي لمحو أمية الكبار، الذي أجري في نحو ٢٠ بلدا متقدما على ثلاث مراحل (في عام ١٩٩٤ وعام ١٩٩٦ وعام ١٩٩٨)، واسع النطاق على نحو لم يسبق له مثيل. وتم في إطار هذا الاستقصاء قياس القدرة على استيعاب المعلومات والوثائق والمعرفة الكمية للقرائية، كما تم جمع معلومات أساسية اجتماعية واقتصادية عن الأفراد. ومن شأن الاختبارات المستخدمة أن تقيس، على سبيل المثال، القدرة على فهم مضامين دليل إرشادي أو رواية إخبارية، وتحديد المعلومات واستخدامها في تحرير طلبات الحصول على الوظائف وحساب قيمة الفوائد على القروض. وصنف هذا الاستقصاء الأفراد في خمسة مستويات تعليمية في مقياس يتدرج من صفر إلى ٥٠٠ نقطة، بدلا من تصنيفهم باعتبارهم «متعلمين» أو «أميين». وأشارت نتائج الاستقصاء إلى أن نسبا كبيرة من الكبار ليس لديهم سوى مهارات ضعيفة نسبيا في مجال القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. (الشكل ٣,٤)

تقوم عدة بلدان نامية كثيرة بتصميم استقصاءات عن القرائية من أجل توفير معلومات تتسم بمزيد من الدقة في هذا الصدد. وبيّن الاستقصاء الخاص بمحو أمية الكبار في الصين مستويات المهارات التي تتسم بها مختلف المجموعات السكانية للقوى العاملة في المناطق الحضرية. وميّز هذا الاستقصاء المجالات التي يُعامل فيها المهاجرون والنساء معاملة تمييزية في أسواق العمل، وحدد الوسائل الكفيلة بزيادة فرص التعلم مدى الحياة. وفي البرازيل، أُجريت أربعة استقصاءات منذ عام ٢٠٠١ لقياس مستويات محو أمية الكبار بالاستناد إلى اختبار المهارات، بهدف الحصول على تعهدات حكومية قوية بشأن محو الأمية. وأجرت بوتسوانا عمليتي استقصاء على الصعيد الوطني تمثلان فارقة في الجهود المبذولة لتوفير قاعدة بيانات لأصحاب القرار يُعوّل عليها. ويتولى معهد اليونسكو للإحصاء في الوقت الحاضر تصميم مشروع مباشر لتقييم محو الأمية، وهو «برنامج تقييم ورصد محو الأمية» (LAMP)، يرمي إلى توجيه السياسة العامة عن طريق توفير تقديرات موثوقة وقابلة للمقارنة لمحو الأمية الوظيفي والمهارات الحسابية. ويجري في الوقت الحاضر تنفيذ مشروعات تجريبية لبرنامج تقييم ورصد محو الأمية في عدة بلدان نامية. ومتى تم تنفيذ هذا البرنامج بالكامل، فمن المقرر أن يحل محل العمليات غير المباشرة لتقييم القرائية، التي تجري في إطار الإحصاءات أو الاستقصاءات الأسرية.

وتُوجه الانتقادات بوجه عام لعمليات التقييم البديلة واسعة النطاق بسبب ارتفاع تكاليفها والمعنى الضيق الذي تعطيه الوكالات المحلية والوطنية لمفهوم «الملكية». ولا يسمح بأي حال من الأحوال الوقت الذي تستغرقه عمليات التقييم هذه للحكومات وأصحاب القرار تلبية احتياجات محو الأمية في إطار سياسات يتم تنفيذها في الوقت المناسب. ومن الواضح أن من الضروري، رغم ذلك، تحسين قياس القرائية، ولاسيما عن طريق تعزيز العمليات المباشرة لتقييم مهارات وممارسات القرائية وتعزيز القدرات التقنية ذات الصلة. وستمثل الوحدات المرنة الخاصة بمحو الأمية الجاري تطويرها في الوقت الحاضر والتي يمكن دمجها في الاستقصاءات الأسرية المنفذة في البلدان النامية، وسيلة نافعة في هذا الصدد. وثمة حاجة لإجراء المزيد من عمليات التقييم المباشرة على نحو منتظم لكي تتمكن البلدان المعنية من اتخاذ قرارات مدروسة بشأن السياسة العامة، بيد أنه ينبغي أن تتسم هذه العمليات ببساطة نسبية وبالسرعة وقلة التكلفة.

تُبيّن عمليات التقييم المباشرة أن الأساليب التقليدية غالبا ما تعطي للقرائية مستويات أعلى من مستوياتها الحقيقية

الشكل ٣,٤: توزيع الكبار بحسب مستوى استيعاب النصوص النثرية، ١٩٩٤–١٩٩٨



ملاحظة: تبيّن الأرقام توزيع الكبار بحسب مستوى استيعاب النصوص النثرية، الذي عُرّف بأنه القدرة على فهم واستخدام المعلومات المستقاة من النصوص المكتوبة مثل المقالات الإخبارية أو روايات الأدب القصصي. وصُنفت النتائج وفقا لخمسة مستويات (من ١ وهو المستوى الأدنى إلى ٥ وهو المستوى الأعلى). بالاستناد إلى تحليل المهارات التي تمثلها أنماط العمل المنجز بنجاح. وسُجلت البلدان في قائمة حسب الترتيب التصاعدي للنتائج المتوسطة.

المصدر: انظر الفصل ٧ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع.

التحول نحو تحقيق محو الأمية على نطاق واسع: كيف يتم ذلك؟

في العقود الأخيرة، ارتفعت باطراد معدلات محو أمية الكبار التي تُقاس بالأساليب التقليدية. وتفيد التقارير حاليا أن أكثر من ٨٠٪ في المائة من مجموع سكان العالم فوق سن الخامسة عشرة يتمتعون بما لا يقل عن الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة. ويعكس ذلك تحوّلا اجتماعيا لم يسبق له مثيل منذ منتصف القرن التاسع عشر، حيث كان ما يقرب من ١٠ ٪ فقط من سكان العالم الراشدين قادرين على القراءة أو الكتابة. فقد زادت معدلات محو أمية الكبار زيادة كبيرة، رغم أن عدد سكان العالم تضاعف خمس مرات ليرتفع من نحو ٢,١ مليار نسمة في عام ١٨٥٠ إلى ما يربو على ٦,٤ مليار نسمة في الوقت الحاضر.

يمثل توسيع نطاق التعليم النظامي وحده أهم العوامل التي أدت إلى انتشار القرائية في العالم أجمع خلال القرنين الماضيين

ما الذي أفضى إلى هذا التحول؟ كان لانتشار التعليم النظامي وحملات محو الأمية حسنة التنظيم والسياسات التي تدعم فرص تعليم الكبار دور فعال في توسيع إمكانيات الانتفاع بالتعليم. وبالمثل، كان للسياق الاجتماعي الأوسع نطاقا أثر فعال: ذلك لأن الدوافع التي تفضي بالفرد إلى أن يصير متعلما، وأن يظل كذلك، ترتبط على نحو وثيق بنوعية البيئات التثقيفية التي تتسم بها الأسرة وموقع العمل والمجتمع. وكان للسياسات الخاصة بمجال اللغات تأثير حاسم أيضا في انتشار القرائية.

المدارس هي العامل الرئيسي

يمثل توسيع نطاق التعليم النظامي وحده أهم العوامل التي أدت إلى انتشار القرائية في العالم أجمع خلال القرنين الماضيين، ولاسيما خلال الخمسين سنة الماضية. ويشمل تأثير هذا التوسع فترات تاريخية ومناطق جغرافية. فقد كانت المدارس، ولا تزال، المجال الذي يكتسب من خلاله معظم الناس مهاراتهم الأساسية في القرائية[٧].

وفي بعض بلدان شمال أوروبا والإمارات الألمانية، كما في اسكتلندا والعديد من المستعمرات في أمريكا الشمالية، شجعت حركات الإصلاح البروتستانتي الآباء في القرن السابع عشر على تعليم أولادهم كيفية القراءة والكتابة. وفي القرن الثامن عشر، أنشأت جماعات سكانية في شمال أوروبا مدارس محلية تُدرّس فيها مناهج يغلب عليها الطابع الديني. وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، أنشئت في أوروبا نظم للتعليم الجماهيري الإلزامي، وذلك في غرب القارة أولا، ثم بعد ذلك بقليل في شرقها. وسنت الدول الناشئة قوانين بشأن الحضور الإلزامي في المدارس. ومع انتشار التعليم النظامي وتزايد معدلات القيد بالمدارس، ارتفعت كذلك معدلات محو أمية الكبار.

٧ – لا يعني هذا التأكيد على التأثير الحاسم للتعليم إنكار العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية والديموغرافية، بما في ذلك تأثير التحضر الذي يُسلم هذا التقرير بأهميته ولكنه لا يتضمن دراسة بشأنه.

وفي القرن التاسع عشر والقرن العشرين، أصدرت بلدان في أمريكا الجنوبية وفي أمريكا الوسطى قوانين بشأن التعليم الإلزامي، غير أنها لم تطبقها في أكثر الأحيان. وفي آسيا وأفريقيا والعالم العربي، أنشئت أشكال متنوعة من التعليم النظامي قبل قيام علاقات بالعالم الغربي بوقت طويل. وعندما أدخلت الإرساليات والسلطات الاستعمارية النماذج الأوروبية للتعليم، فإن تلك الأشكال التعليمية، الموجهة أساسا إلى تدريس المواد الدينية والثقافة التقليدية، تطورت أو استوعبت أو أُلغيت. وفي بعض مناطق القارة الآسيوية، عملت نظم الحكم التحديثية على تطويع نماذج التعليم الأوروبية للأوضاع المحلية (مثال ذلك ما حدث في اليابان وفي كوريا في أواخر القرن التاسع عشر). وعلى الرغم من أن علاقات القوة غير المتساوية قد ميزت بلا ريب تلك الاتصالات، فإن هذا البيان يوحي بأنها أفضت إلى استهلال عمليات توسيع نطاق فرص الوصول إلى التعليم النظامي. وثمة شواهد مقنعة تدل على أن إنشاء وتوسيع نطاق نظم التعليم النظامي، فيما بين عام ١٨٨٠ وعام ١٩٤٠، أسهما في رفع مستويات محو أمية الكبار.

حملات محو الأمية الجماهيري وبرامج تعزيز تعليم الكبار على الصعيد الوطني

تنظم بلدان كثيرة حملات جماهيرية تمتد على عدة سنوات لتعزيز محو الأمية، وغالبا ما يتم ذلك في سياق البناء الوطني والتحول المجتمعي، وأحيانا في سياق تصفية الاستعمار. وقامت الحكومات الاشتراكية/الشيوعية على وجه الخصوص بحملات في هذا الشأن؛ فعند نهاية الحملة السوفييتية لفترة ١٩١٩–١٩٣٩، التي تمثل نموذجا من النماذج الأولى في هذا المضمار، بلغت نسبة السكان المتعلمين ٨٥ ٪ من السكان، مقارنة بنسبة ٣٠٪ من قبل. ومنذ الأربعينات وحتى الثمانينات، نظمت الصين وفيتنام سلسلة من الحملات كان لها أثر فعال إلى حد ما بالنسبة إلى فئات عريضة من الكبار الأميين. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، تضاعف تقريبا معدل محو أمية الكبار الذي زاد من ٣٣٪ على وجه التقدير في عام ١٩٦٧ إلى ٦١٪ في عام ١٩٧٥، واقترن ذلك بانتشار التعليم الابتدائي بصورة سريعة. وشملت تلك الحملة تعيين معلمين في مجال محو الأمية، وتوزيع ما يربو على مليون زوج من النظارات وطبع أعداد ضخمة من الكتب والوثائق. وأنشأت الحملة الوطنية لمحو الأمية في إثيوبيا، التي استمرت من عام ١٩٧٩ إلى عام ١٩٨٣، قرابة ٤٥٠ ٠٠٠ مركز لمحو الأمية، كما أنها شملت أكثر من ٢٢ مليون نسمة، اجتاز ما يربو على عشرين مليوناً منهم اختباراً أولياً في القرائية. وتشمل البلدان غير الاشتراكية التي قامت بحملات جماهيرية تايلاند، حيث أجريت الحملة الأولى من عدة حملات ناجحة لمحو الأمية في الفترة من عام ١٩٤٢ إلى عام ١٩٤٥، والبرازيل التي قامت بالعديد من الحملات واسعة النطاق في القرن العشرين إلى جانب نشر النظام التعليمي الحكومي على نحو مستدام.

وتجدر الإشارة إلى الحملات قصيرة الأجل. وهذه الحملات ـ التي تقوم بتنفيذها في الغالب النظم السياسية حديثة العهد في بلدان ذات لغة رئيسية يتحدث بها غالبية سكانها ـ تسفر أحيانا عن انخفاض كبير في معدلات الأمية. ففي خلال عام واحد، أدت الحملة التي شنتها كوبا عام ١٩٦١ ، والقائمة على اعتبارات تخص العدالة الاجتماعية، إلى

تعليم أكثر من ٧٠٠ ٠٠٠ نسمة القراءة والكتابة. وزادت معدلات محو الأمية من ٧٦٪ إلى ٩٦٪. وأسفرت الحملة التي أجريت في جميع أنحاء فيتنام الجنوبية في عامي ١٩٧٦ و١٩٧٧عن زيادة معدلات محو الأمية من ٧٥٪ إلى ٨٦ ٪ ، كما زادت هذه المعدلات من ٥٠٪ إلى ٧٧ ٪ بعد الحملة التي أجريت في نيكاراغوا في عامي ١٩٧٩ و ١٩٨٠. وشمل العديد من الحملات قصيرة الأجل مبادرات للمتابعة من أجل مواصلة توفير فرص التعلّم للكبار.

وفي أوضاع أخرى، وفرت الحكومات مزيدا من فرص التعلم للكبار، وتم ذلك عادة من أجل إتمام ودعم تعميم التعليم الابتدائي. وفي الغالب، فإن مثل هذه البرامج تشكل جانبا من جوانب سياسات حكومية أوسع نطاقا ترمي إلى تحقيق أهداف إنمائية متعددة. وتم توجيه مشروعات تقل كثيرا عن الحملات الجماهيرية إلى شرائح من السكان الكبار تعاني غالبا من الاستبعاد. وعلى سبيل المثال، قامت بلدان أفريقية عديدة بتنفيذ برامج لمحو الأمية باللغات المحلية من أجل تحسين إمكانيات الوصول إلى الدارسين. وفي بيرو، وضعت عدة منظمات غير حكومية نظاما لتعليم القراءة والكتابة يبدأ باستخدام اللغة المحلية «كيتشوا» ثم يتحول بالتدريج إلى استخدام اللغة الإسبانية.

ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار نشر محو الأمية على نطاق واسع قضية يمكن كسبها حتماً. فقد يؤدي هبوط الاقتصاد والأزمات السياسية إلى ركود في معدلات التعليم ومحو الأمية، حتى في البلدان التي تشهد مؤشرات مرتفعة للتعليم (الإطار ٣،١). وقد تسفر أيضا النزاعات المسلحة طويلة الأجل عن نتائج خطيرة بالنسبة إلى نظم التعليم (الإطار ١،١).

وإضافة إلى ذلك، ما زالت هناك جيوب للأمية في مجتمعات تتسم بمعدلات مرتفعة في مجال التثقيف والتعليم. وتُبيّن الاستقصاءات الدولية أنه حتى في البلدان المتقدمة - حيث يتميز معظم سكانها من الكبار بحسن الأداء (مثال ذلك بلدان شمال أوروبا) - يتوافر لدى ١٠٪ من السكان مستويات في المهارات تفوق بالكاد العتبة الدنيا، وذلك لعدة عوامل منها الفقر، وتدني الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، وسوء الصحة والمعوقات. وتميل مستويات القرائية إلى الانخفاض لدى الكبار الذين تختلف لغتهم الأصلية عن اللغة المستخدمة لأغراض التعليم. وإن ضياع الفرص أثناء مرحلتي الطفولة والمراهقة لاكتساب مهارات مستدامة للقرائية يمكن أن يتفاقم أثناء مرحلة البلوغ، ولاسيما بين أولئك الذين لا تتوافر لهم فرص تُذكر للحصول على عمل. ■

الإطار ٣،١ – ركود معدلات محو الأمية في البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية

قبل انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١، شهدت منطقة القوقاز وآسيا الوسطى معدلات مرتفعة للقرائية. وأسفر هبوط الإنتاج الصناعي إلى انخفاض حاد في الإنفاق على الصحة والتعليم وإلى زيادة معدلات الفقر والتفاوت الاقتصادي. وفي بعض المناطق، أدت النزاعات الإثنية والعسكرية إلى تفاقم هذه الأزمات. وسُنّت قوانين جديدة لتشجيع استخدام اللغات الوطنية على حساب اللغة الروسية، غير أن الناطقين باللغات الوطنية أصبحوا، من الناحية النسبية، «أميين وظيفيا»، حيث أن لغاتهم الوطنية غالبا ما كانت تفتقر إلى المصطلحات اللغوية المتخصصة، والنظم التقنية، والمترجمين والمواد التعليمية اللازمة لتحل محل اللغة الروسية على وجه السرعة في كثير من المجالات الاقتصادية والاجتماعية. وبالمثل، شهدت منغوليا أزمة اقتصادية حادة في أوائل التسعينات عندما شرعت في الانتقال من نظام الاقتصاد المخطط. وانخفض الإنفاق الحكومي على التعليم ، وترك عدد كبير من الأطفال في المناطق الريفية مدارسهم من أجل مساعدة أسرهم على العناية بالثروة الحيوانية التي انتقلت من جديد إلى ملكية القطاع الخاص. وبحلول عام ٢٠٠٠، كانت معدلات معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٩سنة) أقل منها لدى المنغوليين الأكبر سنا. وشرعت الحكومة في تنفيذ عدة مشروعات باللجوء إلى وسائل التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، وذلك لإتاحة الفرصة للدارسين في المناطق الريفية المشتتين إلى حد كبير.

مجموعة من الراشدين في بيرو يشاركون في صف لمحو الأمية تموله الحكومة

AFP ©

- إن التغيير يبدأ بالالتزام السياسي. ينبغي للحكومات وضع سياسات واضحة للتعليم تركز على المدارس، وعلى محو أمية الكبار وعلى تهيئة البيئة المؤاتية للتعليم
- يتعين إقامة قيادة حكومية قوية ومنسقة تضم جميع الوزارات والقطاعات المعنية، وترتبط على نحو وثيق بجهات التنفيذ والملكية المجتمعية المحلية
- ينبغي إقامة شراكات بين الحكومة المركزية والحكومة المحلية والمجتمع المدني من أجل إدراج محو الأمية في جميع جداول الأعمال

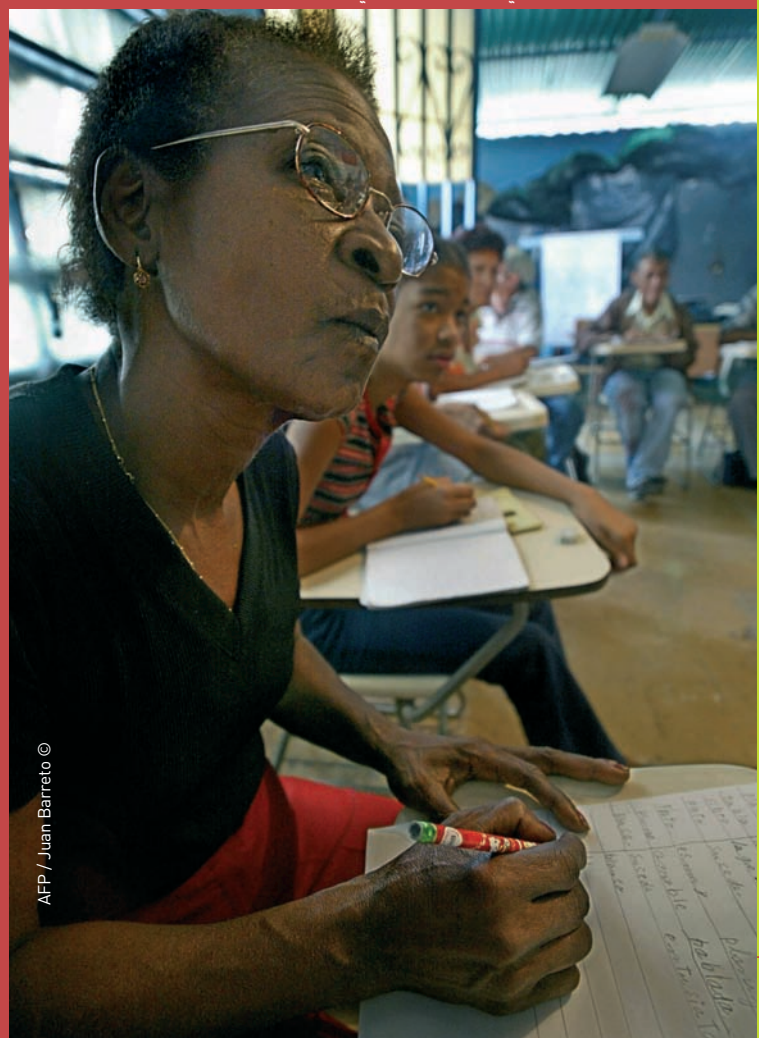
الجزء الرابع: السياسات الجيدة الجيدة – التصدي لتحدي

- يتعين أن تشمل البرامج الموجهة إلى الكبار معرفة كيفية استخدام الناس لمهاراتهم في القراءة والكتابة وأن تستجيب لأولويات الدارسين
- ينبغي تأهيل مربين في مجال محو الأمية وتوظيفهم ودفع رواتب لهم
- تُعتبر السياسات الخاصة باللغات، بما فيها التعددية اللغوية، من الأمور الحاسمة
- تتسم المواد المطبوعة بتأثيرها الإيجابي فيما يتعلق بتحقيق محو الأمية
- ينبغي وضع استراتيجيات وطنية للتمويل، بما في ذلك زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم

كما يتبين من هذا التقرير، فإن البلدان تواجه مهمة شاقة إذا ما أرادت الالتزام بتنفيذ تعهداتها على نحو جدي: فإن ما يقرب من ٨٠٠ مليون نسمة لا يستطيعون ممارسة حقهم في تعلم القراءة والكتابة، كما أن البيانات الاستقصائية تشير إلى أن هذا الرقم قد يكون أكبر من ذلك بكثير. ويملك عدد كبير منهم مهارات ضعيفة في القرائية بعد عدة سنوات أمضوها في المدارس، وقد يفقدون تلك المهارات على مر الزمن. وحتى في البلدان التي تتسم بأعلى المستويات المسجلة للقرائية، فإن بعض الفئات السكانية المحرومة قد تعوقها مستويات التعليم المنخفضة. وفي البلدان المتقدمة والبلدان النامية على السواء، تخلق العولمة ونمو اقتصاد المعرفة طلبا على المهارات الجديدة في مجال القرائية. وبالإضافة إلى العنصر الكمي من هدف التعليم للجميع المتعلق بالقرائية والذي يركز على المهارات الفردية، فإن فهما بالمعنى الواسع للقرائية ينطوي على هدف أوسع نطاقا، ألا وهو بناء مجتمعات متعلمة.

ولا ينبغي النظر إلى محو الأمية باعتباره وحيداً ومنعزلاً، بل ينبغي اعتباره هدفا يندرج في صميم الجهود الشاملة الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع. ولهذا السبب، فإن التقرير الحالي يدعو إلى وضع استراتيجية ثلاثية المناحي تشمل (أ) توفير التعليم الجيد لجميع الأطفال، (ب) توفير برامج معززة لمحو الأمية لصالح الشباب والكبار، (ج) تهيئة بيئات من شأنها أن تؤدي إلى استخدام أفضل للقرائية. ويُسلم هذا النهج بالبعد الفردي والبعد الاجتماعي الأوسع نطاقا للقرائية على السواء. وفيما يتعلق بأفقر البلدان، يمثل الاستثمار المستدام في مجال تعميم التعليم الابتدائي الجيد عاملا حاسما. وأما مجرد الانتظار إلى أن يتحقق تعميم التعليم الابتدائي للجميع فلن يكون كافيا. ويتعين زيادة برامج محو أمية

امرأة تشارك بتركيز عميق في صف لمحو الأمية في فنزويلا



AFP / Juan Barreto ©

لا ينبغي النظر إلى محو الأمية باعتباره وحيداً ومنعزلاً، بل ينبغي اعتباره هدفا يندرج في صميم الجهود الشاملة الرامية إلى تحقيق التعليم للجميع

والممارسات محو الأمية

الشباب والكبار. كما أن الأمر يقتضي توفير اللغة والكتب والسياسات الإعلامية الملائمة من أجل تهيئة بيئات يمكن أن يزدهر فيها محو الأمية ويكتسب ما يستحقه من أهمية.

الضرورات الاستراتيجية

تمثل التعهدات السياسية القوية والمستدامة لوضع استراتيجية ثلاثية المناحي في مجال القرائية نقطة الانطلاق نحو إحراز مزيد من التقدم في هذا المضمار. وتوجد لدى جميع الحكومات تقريبا سياسات واضحة للتعليم النظامي؛ غير أن عددا قليلا منها يضع سياسات في مجال محو أمية الكبار. ويدعو هذا التقرير الحكومات إلى وضع سياسات واضحة لجميع الأسس الثلاثة للقرائية، وأن تدرج القرائية بصورة راسخة ضمن خطط قطاع التعليم واستراتيجيات الحد من الفقر. وعندئذ فقط يمكن توفير الموارد المؤسسية والبشرية والمالية الضرورية لهذا الغرض.

وتنطوي السياسات الواضحة على تعهدات سياسية. و الحاجة ملحة إلى القيام بذلك من أجل توفير محو الأمية للشباب والكبار خارج إطار النظم التعليمية النظامية. وبصرف النظر عن الدوافع لدى الدارسين، فإن المواظبة على متابعة برامج محو الأمية تنحسر إذا لم يتم توفير دعم حكومي متواصل لهذه البرامج. وحيثما تحققت مكاسب مهمة، فإن القادة الوطنيين والمحليين كانوا قد أكدوا على أهمية محو الأمية بالنسبة للبناء الوطني والتنمية. وكان للتعهدات السياسية وعوامل الحماسة والاهتمام على المستوى الشعبي، وإيلاء العناية لاختيار لغة التعليم، دور في إنجاح الحملات الجماهيرية لمحو الأمية. كما أن السياسات الحكومية الأوسع نطاقا والشراكات حسنة التنسيق كانت من العوامل الرئيسية التي أتاحت تحقيق نتائج إيجابية لهذه البرامج. وأيّا كانت الطرق التي يقع عليها الاختيار، فإن تعزيز برامج محو الأمية ينبغي أن يشكل قضية من القضايا الوطنية الكبرى. وإن أسلوب العمل بالطريقة المعتادة ليس كافيا. ومع ذلك، فليس هناك سوى عدد قليل نسبيا من الحكومات تضع سياسات وطنية لمحو الأمية منسقة وطويلة الأجل تشمل الاهتمام بإدارة الشؤون العامة، وتصميم البرامج وإنجازها، وحشد الموارد البشرية والمالية وتعزيز البيئات التي تسمح بتشجيع الأفراد على تعلم القراءة والكتابة والحفاظ على مهاراتهم في هذا المجال على نحو مستدام.

القيادة القوية. تضطلع وزارات التربية بالمسؤولية الأساسية في السياسات الخاصة بمحو الأمية: فهي الجهات المؤهلة أكثر من غيرها لدمج محو الأمية في إطار الاستراتيجيات الخاصة بقطاع التعليم، وتعزيز التعلم مدى الحياة، وتنسيق البرامج والشراكات التي تمولها الحكومة ، وضبط نظم اعتماد المعاهد التعليمية. ولكن على الصعيد العملي، فإن عدة وزارات تشترك في كثير من الأحيان في الاضطلاع بالمسؤولية عن أنشطة محو الأمية.

وتعد إريتريا وبوتسوانا وتايلاند وناميبيا من بين البلدان التي أنشأت فيها وزارات التربية وحدات لتعليم الكبار أو للتعليم غير النظامي تتسم بالجودة للإشراف على برامج محو الأمية. وأقامت بوركينا فاسو والمغرب بنى حكومية منفصلة في مجال محو الأمية والتعليم غير النظامي، وذلك لتحسين التنسيق بين السياسات ذات الصلة. وفي العديد من البلدان، تتمتع البنى الإدارية باللامركزية وترمي إلى التنسيق بين الوكالات التابعة للقطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني التي تقوم بتوفير الخدمات الخاصة بمحو الأمية. وفي بلدان أخرى، تشرف وكالات وطنية مستقلة على برامج محو أمية الكبار. وينبغي أن ترتبط على نحو وثيق عمليات الإشراف المركزي والتنسيق بعمليات التنفيذ على الصعيد المحلي والملكية المجتمعية.

ويتسم تنظيم حملات محو الأمية، وتنفيذ المشروعات الوطنية، وإقامة الشراكات واسعة النطاق بالتعقيد: فالأمر يقتضي إقامة بنى إدارية على الصعيد الوطني والإقليمي والمحلي، وتطوير المواد التعليمية، وتعيين وتدريب المنسقين والمكلفين بتسهيل تنفيذ الأنشطة في هذا المجال. وتُمثل الحملة الشاملة لمحو الأمية التي بدأت على مستوى الأقاليم الإدارية بالهند في عام ١٩٩٢ برنامجا ناجحا تم توجيهه بدقة على مستوى وطني واسع النطاق. فقد حشدت تلك الحملة موارد المجتمعات المحلية وأقامت مراكز لتوفير التعليم المستمر. وبحلول آذار/مارس ٢٠٠٣، أتم ٩٨ مليون نسمة من الكبار تعلم القراءة والكتابة من خلال تلك الحملة. بيد أن أنشطة محو الأمية المنفذة في معظم البلدان ضيقة النطاق، وتتولى تنفيذها المنظمات غير الحكومية، بما فيها الهيئات الدينية. وتواجه هذه الأنشطة تحديات تماثل تلك التي تطرحها البرامج الأوسع نطاقا من حيث توفير التمويل، والموظفين، والمواد التعليمية، والدعم المجتمعي. ومن الصعوبة بمكان زيادة الممارسات الجيدة على الصعيد المحلي. ففي غانا، على سبيل المثال، لم يكن من الممكن لبرنامج تدريبي واسع النطاق، يحتاج إلى دعم مشترك من قبل الحكومة والمنظمات غير الحكومية، أن يُموّل حوافز مثل تسديد تكاليف المواصلات والوجبات الغذائية، التي أثبتت البرامج التجريبية أنها ذات أهمية.

وتُعدّ **الشراكات** من العوامل الأساسية. وتتميز بكونها متنوعة، حيث أنها تشمل الجماعات الدينية، والنقابات، والشركات التابعة للقطاع الخاص، والجامعات، ووسائل الإعلام والسلطات المحلية. غير أنه غالبا ما تتعرض الشراكات لتهديدات بسبب جوانب التشتت أو حتى عوامل التنافس. ففي أوغندا، على سبيل المثال، بينما شجعت الحكومة تعدد الوكالات التي تقوم بتوفير برامج محو الأمية، فإنه يجري تنفيذ مبادرات كثيرة دون أن يكون هناك أي ترابط بينها، كما أن مجال عملها يتسم بنطاق ضيق. وتدير نموذج «الحفز على تأدية الأعمال» في السنغال وكالة تستعين في مجال محو الأمية بالموارد الخارجية للمنظمات غير الحكومية والمقاولين الصغار. وبرغم ما ينجم عن ذلك من مشكلات خطيرة تتعلق بجودة البرنامج، فإن هذا النهج يتم تطبيقه بصورة متزايدة وعلى نطاق واسع في بلدان أخرى في غرب أفريقيا. وفي البرازيل، يستند برنامج البرازيل التثقيفي الذي وضعته الحكومة إلى الشراكات الوثيقة مع الحكومات المحلية والمنظمات غير الحكومية الكبرى ذات الخبرة في مجال محو أمية

الكبار. وفي العديد من البلدان الآسيوية، تُقرن مراكز التعلم في المجتمعات المحلية التعليم بالأنشطة الإنمائية المجتمعية، مما يُمكّن من إقامة شراكات بنّاءة بين الحكومة والمجتمع المدني. ومن الأمور الأساسية فيما يتعلق بوضع برامج فعالة لمحو الأمية إدراج هذه القضية في جميع جداول الأعمال، وتوضيح أدوار ومسؤوليات مختلف الوكالات وإنشاء آليات للتنسيق على الصعيد الوطني في أوساط الجهات العاملة على توفير هذا التعليم، وفيما بينها.

العناصر الأساسية لبرامج محو أمية الشباب والكبار

ينبغي أن تستند برامج محو أمية الكبار إلى معارف ورغبات الدارسين التي تشكل نقطة الانطلاق لهذه البرامج - وتلك هي بديهية لا تُطبق على نحو منتظم. وأيّا كانت أهداف هذه البرامج، فإن جميعها يستلزم الاهتمام بالمنهج الدراسي، وأساليب التعليم، وجداول الأوقات للدارسين، وتدريب المربين في مجال محو الأمية وتحديد وضعهم القانوني، وتقنيات التعلم المستخدمة، ولغة التعلم، بالإضافة إلى تهيئة بيئة أوسع نطاقا لكي يمارس الأفراد في إطارها مهاراتهم في القرائية. وتعتبر الأبعاد التالية عناصر أساسية للممارسة الجيدة.

١ – المناهج الدراسية وأساليب التعليم: الملاءمة، ومواد التعلم، والمشاركة

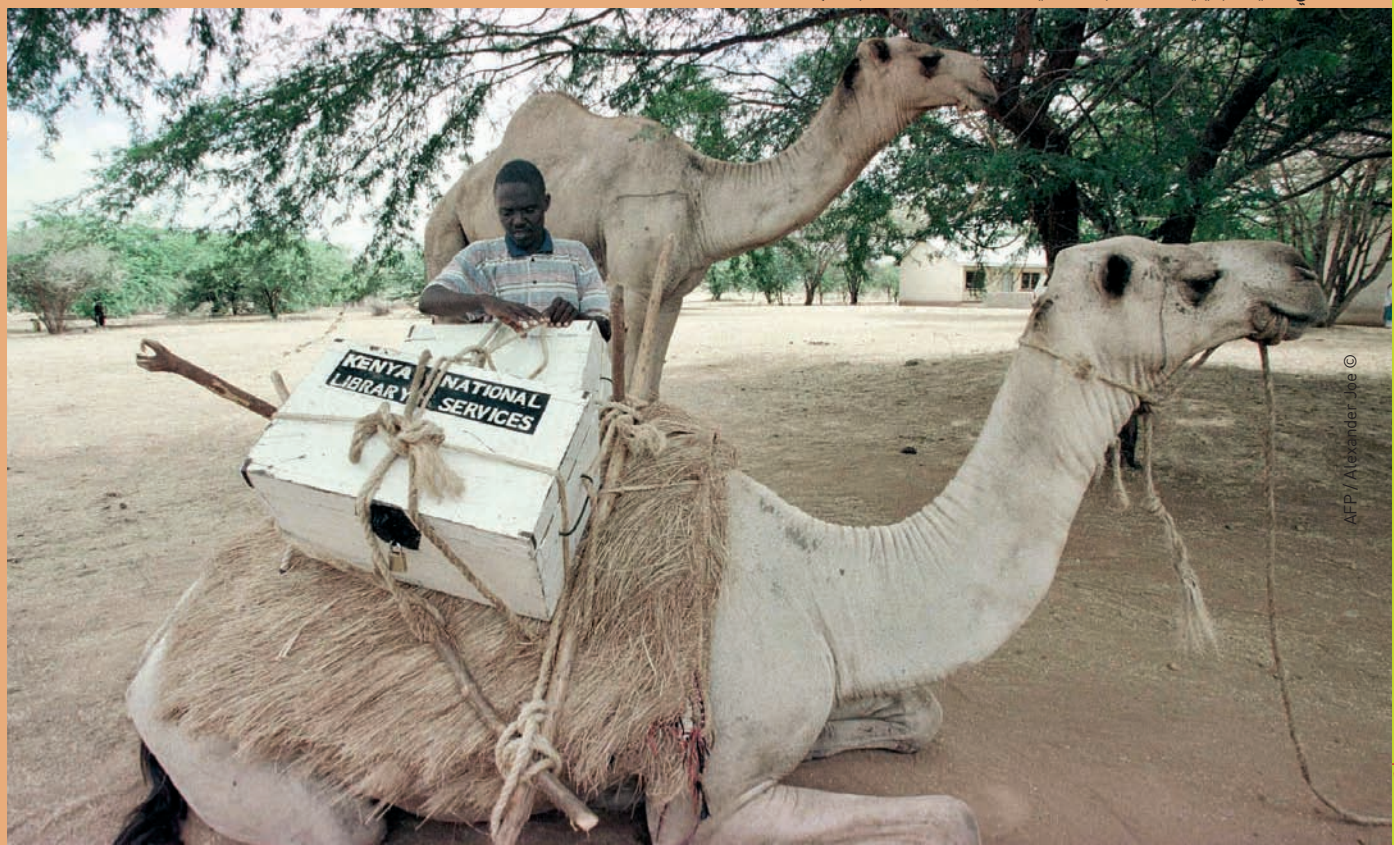
إن المنهج الدراسي الملائم للواقع من شأنه أن يُحسّن نتائج التعلم. وينبغي أن تراعي المناهج الدراسية احتياجات الدارسين ومختلف ظروفهم وأن تستند إليها. والأمر يقتضي الوعي بالخلفية الثقافية للدارس الراشد، وبلغته الأم وخبراته الحياتية. ومن الممكن أن يوفر فهم كيفية استخدام الرجال والنساء لمهاراتهم في القراءة والكتابة في مختلف الأحوال أفكارا قيمة من أجل تصميم برامج ملائمة لمحو الأمية. وعلى سبيل المثال، بينت دراسة أجريت مؤخرا في غانا أن عددا من المجالات التي يستخدم فيها الدارسون مهارات القرائية التي اكتسبوها حديثا تتمثل في مساعدة الأطفال في أداء الواجبات المنزلية وتطبيق الوصفات الطبية على نحو ملائم، والاتصال بالمكاتب الحكومية، وتحرير الخطابات، وقراءة النصوص الدينية، وفتح حسابات الادخار.

ومن أجل الاستجابة لمثل هذه الاحتياجات والدوافع المتنوعة، ينبغي تحديد «مبررات» المنهج الدراسي وفقا لأهداف واضحة ومناسبة وواقعية. وبناء على ما تقدم، ينبغي تحديد «ما هي الأهداف» - أي أهداف التعلم المحددة التي توفر بيانات واضحة عن نوايا الدارسين في مجال المهارات وتطبيقاتها والالتزام الاجتماعي بأوسع معانيه. ويتعين أن يوازن المنهج الدراسي بين ملاءمته للسياق المحلي والفرص الأوسع نطاقا. ومن الأخطاء الشائعة التسرع في إدراج التدريب المتعلق بالأنشطة المدرة للدخل ضمن التعليم الخاص بمحو الأمية، واستخدام معلمين لا تتوافر لديهم الكفاءة اللازمة للعمل في هذين المجالين معا.

وفي الغالب، فإن نقص مواد التعلم يعوق عملية التعليم في مجال محو الأمية. ففي السنغال، بينت دراسة أن كثيرا من دروس محو الأمية كانت تتم على نحو شفهي. وتتسم كتب محو أمية الكبار بتدني مضامينها وتصميمها. كما أنها قد تحوي صورا وموضوعات من شأنها أن تُثبّت أوجه التفاوت، كما هو الحال فيما يخص الكتب الأولية التي تركز على أدوار النساء في الأعمال المنزلية وتتجاهل مشاركتهن في الأنشطة الزراعية أو في أسواق العمل.

وتمثل الأساليب التشاركية التي تُركز على الدارسين عوامل أساسية. وتثبت الدراسات التربوية النقدية أن التعلم الحقيقي يستلزم تمكين الفئات السكانية المهمشة من أن يكون لها صوت مسموع وأن تنخرط على نحو كامل في عملية التعلم. ومع ذلك، يظل المعيار المأخوذ به نهجا شكليا للمهارات الأساسية يرتكز على إجادة القراءة والكتابة والعمليات الحسابية في وقت محدد.

في غاريسا، بكينيا، عامل مكتبة متنقل ينُزل حمولة جمله المحمّل بالكتب



AFP/ Alexander Joe ©

٢ – تنظيم مجموعات التعلم

بالنظر إلى أن معظم الدارسين الكبار متطوعون، فإن من شأن المتطلبات الأسرية، والدورات الزراعية والظروف الأخرى أن تؤثر في المواظبة على المشاركة في البرامج. ومن أجل تقليل حدة هذا المشكلة، ينبغي أن تتضمن البرامج جداول أوقات معقولة، وأن تستخدم فيها أماكن مناسبة، وأن تراعى الفوارق بين الأعمار وقضايا الجنسين (مثال ذلك أنه يتعين على النساء أخذ موافقة رب الأسرة لحضور دورات محو الأمية). وترمي الاستراتيجية التي وضعتها أوغندا إلى تدريب ٤٠٠٠٠ معلم في مجال محو الأمية يتعين أن يكون نصفهم على الأقل من النساء، وذلك كرد فعل على وضعية تشكل فيها النساء نسبة ٧٠٪ من الأميين الكبار، في حين أن معظم المعلمين في مجال محو الأمية هم من الرجال. وفي بوركينا فاسو، يتم توفير رعاية للأطفال من أجل تمكين الأمهات من التركيز على الدورات الدراسية المخصصة لهن. وفي الهند، أُقيمت في إطار برنامج ماهيلا ساماخيا في أوتار براديش وبرنامج النهوض بالمرأة في راجاستان مخيمات سكنية لكي تتحرر النساء من أعباء الأعمال المنزلية أثناء متابعتهن لدورات التعلم.

وتتراوح مدة معظم برامج محو الأمية بين ٣٠٠ ساعة و٤٠٠ ساعة خلال سنتين في المتوسط. ومع ذلك، يُبيّن استقصاء أجرته هيئة ActionAid والحملة العالمية من أجل التعليم أن بلوغ مستوى ثابت لمحو الأمية يقتضي تكريس نحو ٦٠٠ ساعة يتم توزيعها على حصتين أو ثلاث حصص دراسية أسبوعية تدوم كل منها ساعتين. وتفضي قلة التمويل والاعتماد على الجهات المانحة الخارجية إلى صعوبات تعوق تنفيذ البرامج وفقا لهذا النمط المنتظم.

وتُعد المكتبات مجالا مثاليا لتقديم برامج محو الأمية للأسر، حيث أنها توفر مواد التعلم لكل فئة من فئات العمر ولكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة. ورغم أن المكتبات ومراكز التعلم المجتمعية تعاني من نقص الموارد في أغلب الأحوال، فإن من الممكن لها توفير الأمكنة اللازمة لأنشطة التدريس وكذلك مواد المطالعة. وفي بوتسوانا، أُقيمت قاعات للمطالعة في القرى من أجل تقديم الخدمات المكتبية إلى خريجي برامج محو الأمية.

٣ – معلمو محو الأمية: تحسين أوضاعهم

يعتمد نجاح برامج محو الأمية اعتمادا أساسيا على المعلمين، غير أن أجورهم المنتظمة، إن وُجدت، هي أجور ضئيلة، كما أنهم يفتقرون إلى الأمن الوظيفي، ولا يتوافر لهم سوى القليل من فرص التدريب، ونادرا ما يستفيدون من دعم مهني متواصل. ولم يسبق لكثير منهم اكتساب خبرات في مجال التدريس. وما لم يكن هناك اهتمام جدي بالتطوير المهني لمعلمي محو الأمية ومدربيهم، فإن التقدم نحو بناء المزيد من المجتمعات المتعلمة سوف يواجه عقبات خطيرة. ومن الواجب الاهتمام بهذه القضية على الصعيد الوطني عند تحديد السياسات والممارسات الخاصة بمحو الأمية. فهي لا يمكن أن تكون شيئا يضاف إذا سمحت الموارد.

وفي الغالب، يتم تدريب معلمي محو الأمية، إذا ما تحقق، باللغة الرسمية الوطنية، في حين أنهم يقومون بعملهم باللغات المحلية. ويندر على وجه الخصوص توفير التدريب في مجال تعليم الحساب، كما أنه يتسم بعدم ملاءمته للواقع. وتدوم معظم دورات التدريب غير النظامي من أسبوع إلى أسبوعين، وهي لا تنطوي على أي تقييم ولا تفضي إلى الحصول على شهادة معترف بها. وفي أوغندا، على سبيل المثال، يتلقى المعلمون العاملون في إطار البرنامج الحكومي لمحو الأمية الوظيفي للكبار تدريبا لا يدوم سوى أيام قليلة ولا يخضع لقدر يُذكر من الإشراف. ويُهمل أيضا تدريب مدربي المعلمين في مجال محو أمية الكبار؛ وحيثما يُوجد مثل هذا التدريب، فإنه يميل إلى أن يكون تدريبا شكليا أكثر مما ينبغي، دون إعطاء الجانب العملي ما يستحق من الاهتمام. وغالبا ما تستغرق برامج التدريب النظامي لمعلمي محو الأمية فترات مطولة إلى حد كبير تتراوح بين سنة و ثلاث سنوات. وفي جنوب أفريقيا وبعض مناطق أمريكا اللاتينية، تنتشر بوجه عام هذه الدورات المقدمة من خلال مؤسسات أو عن طريق التعلم المفتوح والتعلم عن بُعد، وهي تفضي إلى الحصول على شهادة معترف بها، ويجري في الوقت الحالي استهلالها في آسيا. وهذه الدورات تسهم إلى أبعد حد في التأهيل المهني لمعلمي محو الأمية، غير أنها تستغرق وقتا طويلا، وذلك مما يجعلها غير مناسبة لزيادة برامج محو الأمية على نحو سريع.

وهناك نهوج تجديدية في مجال التدريب تثير الاهتمام. ففي موزمبيق، يتلقى معلمو محو الأمية الذين أتموا الصف السابع المدرسي فرصا لرفع مستوى تعليمهم النظامي وتعيينهم في نهاية المطاف كمعلمين متفرغين في برامج محو الأمية. وفي البرازيل، تؤهل بعض الدورات المتدربين لأن يصبحوا معلمين متخصصين في مجال تعليم الكبار والشباب. وتوفر بعض برامج التدريب دعما متواصلا بعد انتهاء فترة التدريب. ومن بين ستين برنامجا شملها الاستقصاء الذي أجري من أجل هذا التقرير، لم يُقدّم سوى ثلث هذه البرامج قدراً من المتابعة.

يتقاضى معلمو محو الأمية أجوراً ضئيلة، كما أنهم يفتقرون إلى الأمن الوظيفي، ولا يتوافر لهم سوى القليل من فرص التدريب، ونادراً ما يستفيدون من دعم مهني متواصل

وفي جميع أنحاء العالم ، تتسم ظروف عمل معلمي محو أمية الكبار بكونها بالغة السوء، ولاسيما بالمقارنة بظروف عمل المعلمين في قطاع التعليم النظامي. ويفضي هذا الوضع إلى حركات استبدال متكررة للمعلمين، مع ما يترتب على ذلك من آثار خطيرة بالنسبة لنوعية البرامج. وبيّن الاستقصاء الذي أجرته هيئة ActionAid والحملة العالمية من أجل التعليم، الذي شمل ٦٧ برنامجا نُفذت في جميع أنحاء العالم، أن نصف معلمي محو الأمية يتلقون مكافأة شرفية أو مرتباً، و٢٥٪ يتقاضون الأجر الأدنى على الصعيد الوطني، وأن نحو ٢٠٪ منهم يعملون بلا أجر. ويتم بموجب معظم البرامج دفع أجور تتراوح قيمتها بين ربع ونصف الراتب الأساسي الذي يحصل عليه المعلم بالمدارس الابتدائية. وذكر المجيبون في هذا الاستقصاء أن تحسين مستوى الأجور وظروف العمل لمعلمي محو الأمية يمثل أحد الاهتمامات الرئيسية.

٤ – تقنيات التعلم الجديدة: تمييز المعوقات

من الممكن أن يوفر التعلم عن بُعد وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات فرصا للتعلم غير الرسمي وغير النظامي في مجال محو أمية الكبار، رغم أن الانتفاع بالتكنولوجيات يتفاوت إلى حد بعيد في بيئات عدة. ونفذت الصين والمكسيك والهند برامج للتعليم الأساسي باستخدام البث الإذاعي والتلفزيوني. ومن شأن برامج التعليم الإذاعية التفاعلية المنتجة محليا وإذاعة المجتمع المحلي تعزيز التبادل بين الدارسين ومقدمي البرنامج، ولاسيما بالنسبة للجماعات المبعثرة في أنحاء شتى من البلد أو الجماعات المتنقلة كجماعات الرحّل. وتقوم جنوب أفريقيا في الوقت الحالي بتجريب برامج حاسوبية في مجال تدريس القراءة والكتابة، غير أن ذلك لا يمثل اختيارا ممكنا للتوزيع على نطاق واسع في بلدان تشهد انخفاضا حادا في معدلات القرائية. وأخذت نيوزيلندا وبلدان كثيرة في أمريكا اللاتينية بالبرنامج الكوبي المعروف تحت

عنوان «أنا، نعم أستطيع» الذي يستخدم الإذاعة والفيديو لتعزيز تدريس القراءة والكتابة.

وبالنظر إلى القيود المفروضة على فرص الانتفاع بتكنولوجيات المعلومات والاتصالات والتعلم عن بُعد، فإن الإمكانيات المباشرة التي توفرها هذه التكنولوجيات تتمثل في تطوير تأهيل معلمي محو الأمية وليس في توفير إمكانيات لإدارة البرامج بالمعنى الدقيق للكلمة.

وعلى الرغم من أنه ليس من الممكن لكثير من سكان العالم الانتفاع بالتلفزيون، فإن هذه الوسيلة تصل بالفعل إلى جماهير عريضة في العديد من البلدان. وتتسم الإمكانيات التي يوفرها التلفزيون لتعزيز محو الأمية بأهمية كبرى.

٥- وضع سياسات معنية بالتعددية اللغوية

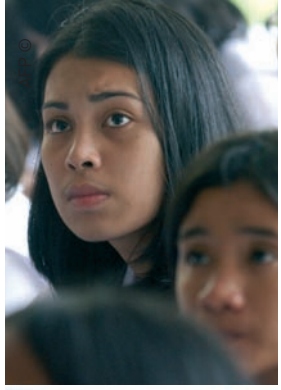
ترتبط اللغة بمحو الأمية ارتباطا وثيقا. وتتسم أغلب البلدان التي تواجه تحديات كبيرة في مجال محو الأمية بتنوع لغاتها. فأي لغة ينبغي إذن استخدامها في التدريس بالمدارس وفي برامج تعليم الكبار؟ وكيف يمكن لهذين القطاعين دمج التعدد اللغوي لتعزيز إمكانيات محو الأمية للجميع؟ ومن الواجب أن توازن القرارات المتخذة بشأن اللغة بين الحساسيات السياسية والإثنية، والفعالية التعليمية، وتكاليف التعليم وميول الدارسين.

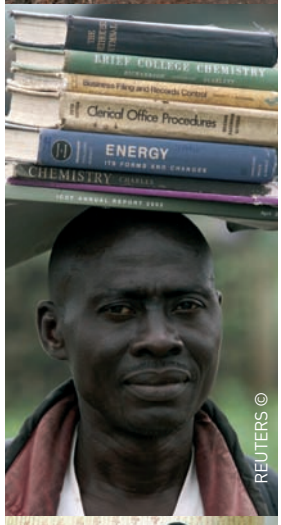
وتمثل عمليات تحديد اللغة (اللغات) الرسمية واختيار اللغات التي تُعلّم في المدارس وبرامج تعلم الكبار قضايا حساسة. فالخصائص الرئيسية للغة ما تؤثر في الطرائق التي يتعلم الطلاب بموجبها. والأمر يقتضي اكتساب مهارات مختلفة من أجل إجادة مختلف نظم الكتابة (مثال ذلك: حروف الأبجدية مقابل الرموز). وقد ترمي الأشكال الشفهية والمكتوبة الخاصة بلغة ما إلى تحقيق أغراض متمايزة. فعلى سبيل المثال، تُستخدم اللغة العربية النموذجية الحديثة في كثير من البلدان باعتبارها اللغة الوطنية أو الرسمية، غير أنها تختلف عن الأشكال المتنوعة الخاصة باللغة العربية المحكية. ومن الممكن أن يسفر عدم التماثل بين اللغات المحكية واللغات المكتوبة عن مشكلات بالنسبة للدارسين.

ومن المسلم به على نطاق واسع أن التعليم الأولي باللغة الأم يمثل عاملا ايجابيا في تنمية قوى الأطفال الإدراكية. فتعلم كيفية القراءة والكتابة باللغة الأم من شأنه أن يُسهل عملية التعلم بلغات أخرى. ومن الضروري ألا يقف التنوع اللغوي عقبة أمام التحصيل الدراسي: ففي بابوا غينيا الجديدة، حيث توجد أكثر من ٨٠٠ لغة محكية، يبدأ تلاميذ المدارس الابتدائية في تلقي دروسهم بلغتهم الأم ثم يتحولون بالتدريج إلى اللغة الإنجليزية.

ويُعد استخدام اللغات المحلية في البرامج الموجهة للكبار نهجا سليما من الناحية التعليمية، كما أنه يُشجع حشد أفراد المجتمع المحلي وتعزيز التنمية الاجتماعية، ويُمكّن المواطنين من أن يكون لهم صوت مسموع في القضايا السياسية. ومع ذلك، فإن الاقتصار على استخدام لغة محلية دون غيرها كوسيلة للتعلم من شأنه أن يقف حجر عثرة في سبيل مشاركة أوسع نطاقا في حياة البلد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وفي الغالب، يعبر الدارسون الكبار أنفسهم عن رغبتهم في تعلم القراءة والكتابة باللغة الإقليمية و/أو باللغة الوطنية. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، أثبتت برامج محو الأمية باللغة السواحيلية أنها أكثر شعبية من البرامج المقدمة باللغات المحلية.

غير أن تحقيق التوازن بين هذه العوامل ليس بالأمر السهل. وينبغي أن تستند المقومات الأساسية لسياسة شاملة معنية بالتعددية اللغوية إلى ما يلي:





- إجراء دراسات بشأن الأوضاع اللغوية والاجتماعية اللغوية، بما في ذلك مواقف المجتمعات المحلية حيال اللغات التي تستخدمها واللغات الرسمية؛
- إجراء مشاورات مع أفراد المجتمعات المحلية باعتباره مدخلا إلى التعلم وإدارة برامج تعليم الكبار على نحو سليم؛
- استخدام مواد تعليمية مكتوبة ومنتجة محليا؛
- إضافة لغة ثانية (وثالثة) تأخذ في الاعتبار كفاءات الدارسين ومعارفهم.

وينبغي موازنة التكاليف الإضافية اللازمة لتدريب المعلمين وإعداد الكتب التعليمية في لغات متعددة في مقابل عدم فعالية التدريس بلغات لا يفهمها الدارسون.

٦ – البيئات المؤاتية للتعلم: تعزيز التعلم

إن توافر المواد المطبوعة والمرئية في الأسر والجوار والمدارس وأماكن العمل والمجتمع المحلي ككل يُشجع الأفراد على تعلم القراءة والكتابة ودمج المهارات التي اكتسبوها في هذا المجال في حياتهم اليومية. وتُبيّن الدراسات المقارنة بشأن التحصيل الدراسي والكفاءة في القراءة والكتابة مدى أهمية حجم الموارد المخصصة لمحو الأمية وأوجه استخدامها. وخلصت دراسة حديثة أُجريت في ٣٥ بلدا إلى أن المشاركة في أنشطة تعليمية في إطار الأسرة كان لها تأثير ايجابي على مستوى اتقان القراءة في الصف الرابع. وخلص الاستقصاء الدولي لتعلم الكبار الذي أُجري في نحو عشرين بلدا من البلدان المنضمة إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) إلى أن مدى قيام المجيبين في هذا الاستقصاء بقراءة الكتب والصحف وزيارة المكتبات العامة ومشاهدة البرامج التلفزيونية يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى اكتساب القرائية.

وفي حين أن البحوث تبين بوضوح أن بيئات التثقيف في البيت والمدرسة تساهم بقدر كبير في تعلم القراءة واللغة ، فإن تلاميذ كثيرين ينشأون في بيئات متواضعة التثقيف تفتقر إلى مجرد الحد الأدنى من المواد المكتوبة. وحسب « اتحاد أفريقيا الجنوبية لرصد نوعية التعليم»، فإن ما لا يقل عن ٧٠ ٪ من الطلاب ذكروا أنه يوجد أقل من عشرة كتب في منازلهم. وفي جميع البلدان باستثناء أربعة منها، لا توجد مكتبات إلا في ٢٠–٤٠٪ من المدارس. وذكر العديد من تلاميذ الصف السادس أنه لا تتوافر مطلقا كتب في القاعات التي يدرسون فيها. وغالبا ما يقل إلى حد بعيد توزيع الصحف والكتب والمجلات في المجتمعات المحلية النائية في آسيا وأمريكا اللاتينية وأفريقيا.

وتؤثر السياسات الخاصة بنشر الكتب، ووسائل الإعلام، والانتفاع بالمعلومات، في البيئة التثقيفية، كما أنها ترتبط على نحو وثيق ببناء المجتمعات المتعلمة. وتقوم هذه السياسات بدور فعال في تنمية بيئات يمكن أن تزدهر فيها القرائية. وتُسخر بلدان كثيرة إمكانيات الوسائل المطبوعة والإذاعية من أجل تعزيز محو الأمية. ولم يقم سوى القليل من هذه البلدان بإنتاج مطبوعات خاصة تستهدف الأفراد الذين يتوافر لديهم الحد الأدنى من المهارات وترمي إلى توسيع نطاق برامج محو الأمية باللغات المحلية. واستخدمت بلدان أخرى الإذاعة والتلفزيون إضافة إلى برامج محو الأمية وقامت بتشكيل مجموعات من المستمعين بهدف بلوغ أقصى حد من التأثير في بث البرامج الإذاعية المتخصصة.

تمويل أنشطة محو الأمية: تكاليف زيادتها

لا تتوافر لدى شعوب البلدان منخفضة الدخل إلا قدرات محدودة لتوفير نفقات الأنشطة التعليمية. وتستلزم زيادة برامج محو أمية الكبار، أولا، وضع استراتيجية وطنية منسقة للتمويل. وينبغي زيادة اعتمادات الميزانية المخصصة لأنشطة محو الأمية، ولكن ليس على حساب الاستثمار في تحسين نوعية التعليم. ومن المهم أيضا الاستثمار في البيئة التثقيفية الأوسع نطاقا لتنشيط إنتاج المواد الملائمة للقرّاء المستجدين. وينبغي، ثانيا، وضع آليات لحشد الموارد المحلية، مع الحرص على ألا يُمنع البتة أي فرد من أفراد المجتمع المحلي من الاستفادة من برامج محو الأمية بسبب تكاليفها. وأخيرا، ففي مقدور الحكومات والمنظمات غير الحكومية الوطنية إقامة شراكات مع القطاع الخاص والوكالات المانحة والمنظمات غير الحكومية الدولية.

وعلى الرغم من ندرة البيانات الموثوقة عن تمويل برامج محو أمية الشباب والكبار، فإن الدلائل تشير إلى أن مستوى هذا التمويل منخفض للغاية في معظم البلدان النامية على وجه الإجمال وفيما يخص الأولوية المعطاة إلى أنشطة محو الأمية في الميزانية الوطنية والميزانية المخصصة لقطاع التعليم. وفي العديد من البلدان، تمثل برامج محو الأمية مجرد ١٪ من الميزانية الوطنية الإجمالية المخصصة لقطاع التعليم. ومن الصعب حساب الدعم الإجمالي المخصص لهذا القطاع، حيث أن الحكومات قد تقوم بتوزيع الأموال على عدة وزارات، وقد تتولى المنظمات غير الحكومية وأرباب العمل والجهات المانحة مهمة تنفيذ البرامج.

وفيما يتعلق بالتمويل في الأجل الطويل، ينبغي، أولا، تقدير بعض العناصر الأساسية للتكاليف الخاصة ببرامج محو الأمية ذات النوعية الجيدة. وتشمل هذه العناصر تكاليف الاستهلال، والتدريب، وإعداد وطبع الكتب التعليمية، ودفع مرتبات المعلمين العاملين في مجال محو الأمية، والتكاليف التشغيلية. ومن الصعب تنميط جميع هذه العناصر. ففيما يتعلق بعينة أخذت مؤخرا تمثل ٢٩ برنامجا لمحو الأمية، بلغ متوسط التكاليف الخاصة بكل دارس ٤٧ دولارا في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، و٣٠ دولارا في آسيا و٦١ دولارا في أمريكا اللاتينية. وبلغ متوسط التكاليف لكل دارس «ناجح» - أي الدارس الذي أتم دراسته في إطار البرنامج - ٦٨ دولاراً، و٣٢ دولاراً و٨٣ دولاراً على التوالي. وفي إطار برنامج محو الأمية وتخفيف حدة الفقر في السنغال، تصل التكلفة الفردية لكل دارس من الكبار إلى ٥٠ دولارا - مما يساوي بالإجمال تكاليف سنة واحدة في التعليم الابتدائي.

ومن الضروري أن يكون راسمو السياسات على علم بالأرقام الأساسية لتكاليف تنفيذ برامج وطنية واسعة النطاق. وتعد المرتبات وتكاليف تدريب المعلمين في مجال محو الأمية من العناصر الأساسية التي تستحق الاهتمام. فالاعتماد على المتطوعين لا يشكل حلا في الأجل الطويل. وتوصي دراسة أجرتها هيئة (ActionAid) والحملة العالمية من أجل التعليم بأنه ينبغي ألا تقل مرتبات معلمي محو الأمية عما يساوي الحد الأدنى لمرتبات المعلمين بالمدارس الابتدائية لكل ساعات العمل. غير أن هذا الحد الإرشادي يثير مشكلات صعبة، حيث أن الحكومات تتعرض بالفعل لضغوط لكي تدفع للمعلمين بالمدارس الابتدائية مرتبات مناسبة. والأمر يقتضي أيضا تعيين حد أدنى لفترة التدريب: فهذه الدراسة ذاتها توصي بأنه يتعين توفير ما لا يقل عن أربعة عشر يوما من التدريب الأولي لخبراء التسهيلات ودورات منتظمة لإعادة تأهيلهم. وتمثل هذه التكاليف استثمارا رئيسيا ينبغي ألا تقوم به الحكومات وحدها، وإنما أيضا القطاع الخاص والجهات المانحة. ويُشكل إنتاج مواد التعلم جانبا آخر من جوانب التكاليف يتفاوت بقدر كبير تبعا لاختلاف الأساليب التعليمية المستخدمة. ومن العناصر الأخرى التي تستحق الاهتمام معرفة مدى استعداد الحكومة والجهات الفاعلة الأخرى للاستثمار في مجال الصحف المجانية أو تلك التي تتلقى دعما ماليا، ومجال إصدار المواد التعليمية باللغة المحلية واللغة الوطنية وتوفير المكتبات المتنقلة. وتشمل البنود الأخرى المسائل التنظيمية وسائر النفقات الإدارية، علاوة على عمليات الرصد والتقييم التي نادرا ما تتوافر في برامج محو الأمية.

وقد أُنجزت لأغراض هذا التقرير دراسة موجزة بشأن حجم التكاليف الإضافية التي يمكن أن يكون من الضروري تحمّلها إذا ما أريد إحراز تقدم كبير نحو بلوغ هدف داكار لمحو الأمية. وتُبين هذه الدراسة أن الأمر يقتضي تخصيص ٢٦ مليار دولار حتى عام ٢٠١٥ لتمكين أكثر من ٥٥٠ مليون نسمة (يعيش ما يقرب من نصفهم في جنوب وغرب آسيا) من إتمام دراستهم في إطار برنامج لمحو الأمية يدوم ٤٠٠ ساعة. وتبلغ شدة التحديات المالية أقصاها في جنوب وغرب آسيا، في حين تتميز التكاليف المماثلة في الدول العربية بمستويات قصوى. وتوفر هذه الدراسة إطاراً توجيهياً لحفز المناقشات في مجال السياسات العامة في البلدان التي تتفاوت فيها الافتراضات تبعا للسياق[٨].

وينبغي توخي الحذر عند قراءة الأرقام والاستنتاجات الواردة في هذه الدراسة، بسبب قلة البيانات وكثرة الافتراضات الأساسية فيها. وتتراوح طائفة التقديرات بين ١٠ مليارات دولار و٥٠ مليار دولار خلال السنوات العشر القادمة. ولما كانت هذه الدراسة تحسب التكاليف بدءاً منذ عام ٢٠٠٢، فإن من الأرجح ألا تقل الأموال اللازمة الآن عن ٢,٥ مليار دولار سنويا، وهو ما يمثل مبلغا باهظا بالنسبة للبلدان وللمجتمع الدولي.

ومن الضروري أن تزيد معظم الحكومات من جهودها الرامية إلى البحث عن مصادر التمويل وتوسيع نطاق السياسات والممارسات الخاصة بمحو الأمية وتنسيقها من خلال المدارس وبرامج محو أمية الشباب والكبار وفيما يجاوز ذلك. ويمكن للمؤشرات التي وضعتها الحملة العالمية من أجل التعليم وهيئة (ActionAid) أن تحفز المناقشات بشأن محو الأمية. كما أنها تدعو إلى الاهتمام بإقامة نظام سليم في الإدارة، وتنفيذ عمليات التقييم، علاوة على ما يتعلق بالمعلمين وأساليب التعليم والتمويل؛ وقد نوقشت أعلاه جميع هذه النقاط. وأيّا كان النهج المختار، فإن الالتزام السياسي يظل هو الأساس الذي تستند إليه الجهود الرامية إلى الوفاء بالأهداف الطموحة التي حددتها حكومات كثيرة لبلدانها. وسوف يعتمد هذا الالتزام بدوره على القدرات التقنية، والتمويل المناسب والدعم الدولي، وهو ما سوف يُناقش أدناه. ■

ينبغي تخصيص ٢٦ مليار دولار حتى عام ٢٠١٥ لتمكين أكثر من ٥٥٠ مليون نسمة من إتمام دراستهم في إطار برنامج لمحو الأمية يدوم ٤٠٠ ساعة

٨ – يسمح عرض دينامي لهذه الدراسة، يمكن الإطلاع عليه في موقع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع على شبكة الويب ابتداء من ٩ تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠٥، لمن يستخدمه تعديل افتراضات التكاليف لكل بلد من البلدان على جدول ووضع تقديرات مضبوطة لتكاليف بلوغ هدف دكار لمحو الأمية.

- تزداد المعونة الثنائية في الوقت الحالي، ولكن نصيب قطاع التعليم آخذٌ في الانخفاض
- ازدادت المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي، ولكن من الضروري مضاعفة قيمة التعهدات الحالية
- مازال التعليم بعد الثانوي يتلقى من المعونة الثنائية ضعف ما يتلقاه منها التعليم الأساسي
- لا تعلق الجهات المانحة كبير اهتمام على مجال محو الأمية

الجزء الخامس: الالتزامات الدولية – حان وقت العمل

- لا تتلقى بالضرورة أفقر البلدان معونة لقطاع التعليم فيها
- برغم احتياجات بلدان جنوب وغرب آسيا، فإنها لا تحظى إلا بأولوية منخفضة من قِبل الجهات المانحة
- من شأن المعونة، إذا كانت طويلة الأجل ويمكن التنبؤ بها، أن تساعد الحكومات على أن تفي بتكاليف التعليم المتكررة
- تتلقى مبادرة المسار السريع دعما سياسيا قويا ولكنها تعاني من انخفاض في مستوى حشد الموارد
- من الضروري إجراء مناقشات عن كيفية تنسيق المساعدة التقنية في مجال التعليم

في نهاية يوم دراسي، يغادر الأطفال صفوفهم التي أنشئت في حافلات قديمة في قونو، بجنوب أفريقيا

AFP PHOTO / Alexander JOE ©

أفضت

الاجتماعات الرفيعة المستوى المعقودة في عام ٢٠٠٥ إلى توقعات تفيد بأن المجتمع الدولي سيرفع مستوى دعمه من أجل تخفيف وطأة الفقر إلى حد بعيد وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية بحلول عام ٢٠١٥. وتشير الدلائل إلى أنه يجري بشكل ملحوظ إحراز بعض التقدم. فقد وافقت مجموعة البلدان الصناعية الثمانية G8 على إلغاء ديون عدد من أفقر البلدان في العالم. وقطعت الجهات المانحة تعهدات من شأنها أن تزيد المعونة الإجمالية بنسبة تزيد على ٥٠٪ بحلول عام ٢٠١٠. ومن المفروض أن يستفيد قطاع التعليم من هذه التطورات، غير أن التمويل ما زال يقل عن المستوى اللازم لتحقيق حتى ولو عدد محدود من أهداف التعليم للجميع في أفقر بلدان العالم.

اتجاه بطيء نحو الزيادة

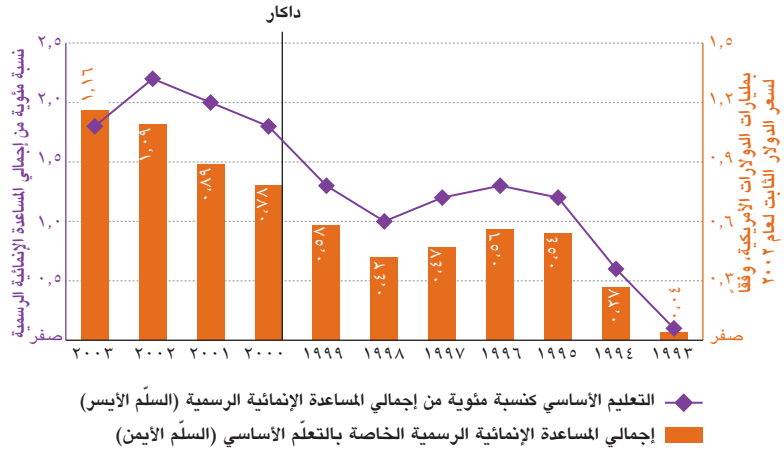
ازدادت المساعدات الإنمائية الرسمية (ODA)، بالقيمة الحقيقية، بنسبة ٤ ٪ من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٣، وتشير الأرقام الأولية إلى زيادة إضافية بنسبة ٥٪ في عام ٢٠٠٤. وتفيد الإحصاءات بأن المساعدات الإنمائية الرسمية وصلت الآن إلى أعلى المستويات على الإطلاق، على الرغم من أنها، كحصة من الناتج القومي الإجمالي للجهات المانحة (٠,٢٥ ٪)، ما زالت تقل بكثير عن المتوسط الذي سجلته هذه المساعدات حتى أوائل التسعينات (٠,٣٠ ٪) وعن المستوى الذي تستهدفه الأمم المتحدة وهو ٠,٧ ٪. وبصفة عامة، تتلقى أقل البلدان تقدما نحو ثلث إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية. وتلك هي البلدان التي تتسم بأضعف مؤشرات التعليم للجميع، باستثناء بعض الحالات البارزة.

وفي عام ٢٠٠٣، ازدادت المعونة الثنائية لقطاع التعليم فوصلت إلى ٤٦٥ مليار دولار، وهو ما يمثل زيادة قدرها ٣١ ٪ مقارنة بمستواها المنخفض لعام ٢٠٠٠، حيث بلغت ٣,٥٥ مليار دولار، ولكنها ما زالت تقل كثيراً عن مستواها المرتفع لعام ١٩٩٠ ، حيث بلغت ٥,٧ مليار دولار (بالأسعار الثابتة لعام ٢٠٠٢). ومثلت المخصصات المقررة لقطاع التعليم في عام ٢٠٠٣ ما نسبته ٧,٤ ٪ من إجمالي المعونة الثنائية، وهو ما يسجل انخفاضا مقارنة بالسنة السابقة، حيث بلغت هذه المخصصات ما نسبته ٨,٨ ٪ ، ويمثل أيضا أقل حصة على مدى عشر سنوات. وزادت المعونة الثنائية المقدمة للتعليم الأساسي إلى ثلاثة أمثالها تقريباً في الفترة ما بين عام ١٩٩٨ وعام ٢٠٠٣، غير أنها ظلت تمثل ما يقل عن ٢٪ من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية الثنائية.

والتزمت الوكالات الرئيسية للمعونة المتعددة الأطراف بتقديم مبلغ ١٥,٩ مليار دولار سنويا في المتوسط خلال الفترة بين عام ١٩٩٩ وعام ٢٠٠٣، وتلقى التعليم ما نسبته ٩,٣ ٪ من هذا المبلغ. وتلقى التعليم الأساسي نحو ٦٠ ٪ من المبلغ المخصص للتعليم. ويُعد البنك الدولي أهم الجهات المانحة المتعددة الأطراف للتعليم (٥٤٣ مليون دولار سنويا من عام ١٩٩٩ حتى عام ٢٠٠٣، مما يساوي أكثر من ٤٠ ٪ من إجمالي التعهدات المتعددة الأطراف). وتمثل اللجنة الأوروبية جهة مانحة متزايدة الأهمية لقطاع التعليم حيث بلغت مساهمتها ٣٤٧ مليون دولار سنويا خلال هذه الفترة. وإذا ما جُمعت المعونة الثنائية والمعونة المتعددة الأطراف معا، فإن مجموع المعونة للتعليم الأساسي يكون قد وصل إلى ٢,١ مليار دولار في عام ٢٠٠٣، أي نسبة ٢,٦ ٪ فقط من إجمالي المعونة.

ومثلت عمليات تخفيف عبء الديون ٥,٩ مليار دولار من الزيادة الاسمية البالغة ١٦,٦ مليار دولار لإجمالي المعونة الثنائية بين عام ٢٠٠١ وعام ٢٠٠٣. ولكي تستفيد البلدان على نحو نهائي من عمليات تخفيف عبء الديون، ينبغي لها عادة أن تثبت أنها وضعت سياسات وأهدافاً

الشكل ٥,١: تعهدات المعونة الثنائية لصالح التعليم الأساسي، ١٩٩٣– ٢٠٠٣



المصدر: انظر الفصل ٤ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

الجدول ٥,١: إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم والتعليم الأساسي، ١٩٩٩–٢٠٠٣

	متوسط ١٩٩٩–٢٠٠٣		٢٠٠٣	
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم	التعليم الأساسي
الجهات المانحة الثنائية (بلدان لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)	٤,٢٢	٠,٩١	٤,٦٥	١,١٦
أهم الجهات المانحة المتعددة الأطراف	١,٣١	٠,٥٩	١,٦٦	٠,٩٤
إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية	**٥,٥٣**	**١,٥٠**	**٦,٣١**	**٢,١٠**

ملاحظة: تُحسب حصص المعونة الثنائية للتعليم والتعليم الأساسي باستخدام «إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية ناقصاً دعم الميزانية العام» و«إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم» ناقصاً «التعليم، مستوى غير معين».
المصدر: انظر الفصل ٤ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع.

ترمي إلى تحقيق أغراض التعليم الأساسي، وغير ذلك من الإصلاحات الاجتماعية. ومن الأمثلة على ذلك: إلغاء الرسوم المدرسية، واتخاذ التدابير اللازمة لتعيين المعلمين وتوفير الكتب المدرسية. وزاد عدد من البلدان الفقيرة المثقلة بالديون الإنفاق الحكومي على أنشطة الحد من الفقر، وأعلنت أنها ستستخدم نحو ٤٠ ٪ من المعونة الخاصة بتخفيف عبء الديون لصالح قطاع التعليم. واستنادا إلى نهج مغاير، تقوم بعض الحكومات في أمريكا اللاتينية بتعزيز عمليات مقايضة الديون لتمويل برامج التعليم مباشرة. وتفاوضت الأرجنتين مع إسبانيا بشأن تحويل ١٠٠ مليون دولار، بدلا من رد قيمة الديون، وذلك لمساعدة ٢١٥ ٠٠٠ طالب في عدد من أفقر مناطق البلد على إتمام المرحلة الأولى من التعليم الثانوي.

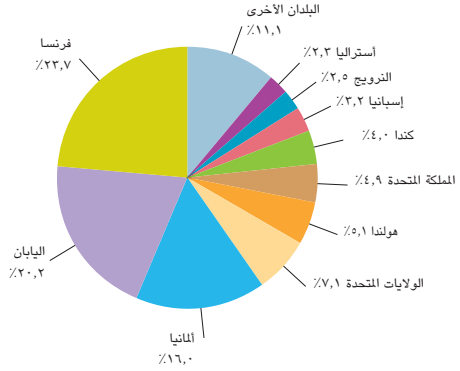
التعليم الأساسي لا يمثل أولوية بالنسبة إلى جهات مانحة كثيرة

لا يتلقى التعليم الأساسي حتى الآن تدفقات كثيرة من المعونات الثنائية، رغم الزيادات التي طرأت مؤخرا. وفي المتوسط، تخصص البلدان ٩,٧٪ من معوناتها الثنائية لقطاع التعليم، وتتراوح الحصص بين ٢,٨ ٪ (الولايات المتحدة) و٣٥,٧ ٪ (نيوزيلندا). وبصفة عامة، يُخصص ما يقرب من ٦٠ ٪ من التعهدات المتعلقة بقطاع التعليم لمراحل التعليم بعد الثانوي، أي ضعف ما هو مخصص للتعليم الأساسي. ويبلغ نصيب التعليم الأساسي من إجمالي المعونة للتعليم ٢٨,٣ ٪ في المتوسط، وتتراوح الحصص بين ١,٤ ٪ (إيطاليا) و٦٦,٦ ٪ (الدنمارك) و٦٧,٤ ٪ (الولايات المتحدة) و٧٨,٤ ٪ (هولندا) و٨٨,٦ ٪ (المملكة المتحدة).

يُبين الشكلان ٥,٢ و٥,٣ الأولويات النسبية المعطاة إلى التعليم عموما والتعليم الأساسي على وجه التحديد كحصة من إجمالي المعونة الثنائية لهذين المستويين. ومن عام ١٩٩٩ وحتى عام ٢٠٠٣، خصصت فرنسا واليابان وألمانيا ما يقرب من ٦٠ ٪ من إجمالي المعونة الثنائية للتعليم، بينما خصصت الولايات المتحدة وهولندا وفرنسا والمملكة المتحدة ٦٢ ٪ من المعونة الثنائية للتعليم الأساسي. وبين عام ١٩٩٩ وعام ٢٠٠٣، خصصت الدنمارك وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة دون غيرها من البلدان ما يربو على ٦٠ ٪ في المتوسط من المعونة الخاصة بالتعليم لقطاع التعليم الأساسي. وتقوم في الوقت الحالي بعض الجهات المانحة الكبرى، ومن بينها فرنسا، بإعادة تنظيم برامج المعونة لتعزيز تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وتحويل المزيد من الموارد إلى التعليم الأساسي.

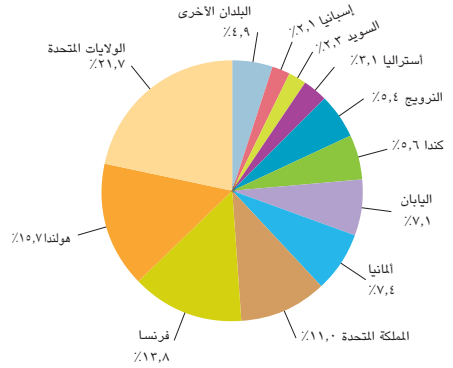
ويعكس توزيع المعونة الثنائية على الصعيد الإقليمي عوامل تاريخية وسياسية، فضلا عن السياسات العامة في مجال المعونة. والبلدان التي توجد فيها أدنى مؤشرات تنمية التعليم للجميع

الشكل ٥,٢: مساهمات كل بلد من بلدان لجنة المساعدة الإنمائية، التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في إجمالي المعونة الثنائية للتعليم، ١٩٩٩-٢٠٠٣



ملاحظات: «البلدان الأخرى» هي التالية: النمسا، وبلجيكا، والدنمارك، وفنلندا، واليونان، وإيطاليا، وآيرلندا، ونيوزيلندا، والبرتغال والسويد وسويسرا. ويساهم كل بلد من هذه البلدان بنسبة تقل عن ٢٪ من إجمالي المساعدة الثنائية للتعليم. ولا تتوافر بيانات قابلة للمقارنة بشأن لكسمبرغ.
المصدر: انظر الفصل ٤ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

الشكل ٥,٣: مساهمات كل بلد من بلدان لجنة المساعدة الإنمائية، التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في إجمالي المعونة الثنائية للتعليم الأساسي، ١٩٩٩-٢٠٠٣



ملاحظات: «البلدان الأخرى» هي التالية: النمسا، وبلجيكا، والدنمارك، وفنلندا، وإيطاليا، ونيوزيلندا، والبرتغال وسويسرا. ويساهم كل بلد من هذه البلدان بنسبة تقل عن ٢٪ من إجمالي المساعدة الثنائية للتعليم الأساسي. ولا تتوافر بيانات قابلة للمقارنة بشأن لكسمبرغ واليونان وآيرلندا.
المصدر: انظر الفصل ٤ من التقرير الكامل لرصد التعليم للجميع

ليست هي بالضرورة البلدان التي تحظى بالأولوية. وتتفاوت أحجام المعونة المقدمة إلى البلدان متوسطة الدخل التي تشهد مؤشرات اجتماعية جيدة نوعا ما، بما في ذلك معدلات القيد بالمدارس الابتدائية. وتخصص تسعة بلدان أكثر من ٤٠ ٪ من معوناتها لصالح بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتعطي استراليا ونيوزيلندا واليابان الأولوية لبلدان منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي. ومن اللافت للنظر أن النرويج وسويسرا والمملكة المتحدة دون غيرها من البلدان تقدم ما يربو على ٢٠ ٪ من معوناتها لبلدان منطقة جنوب وغرب آسيا، وهي المنطقة التي تواجه أكبر تحديات التعليم للجميع من حيث عدد سكانها؛ وتخصص ست عشرة جهة مانحة أقل من ١٠ ٪ من معوناتها الخاصة بالتعليم لهذه المنطقة.

محو الأمية كوسيلة لبلوغ أغراض أخرى

لا يحتل محو الأمية مكان الصدارة في جداول أعمال معظم الوكالات الدولية، بعد الدعم القوي لتعميم التعليم الابتدائي. وليس هناك سوى القليل من الجهات المانحة وبنوك التنمية التي تشير صراحة إلى محو الأمية في سياساتها الخاصة بالمعونة. وتعتبر معظم الهيئات أن محو الأمية يمثل وسيلة لبلوغ أغراض أخرى. ويلقى محو الأمية الاهتمام من قِبل بعض الجهات باعتباره وسيلة للقضاء على الفقر (مثل اللجنة الأوروبية والنرويج ونيوزيلندا). وتؤيد معظم الوكالات التعليم للجميع دون أن تشير على نحو بيّن إلى محو الأمية، على الرغم من أن بعضها يعتبره هدفا رئيسيا للوصول إلى التعليم الجيد (مثل كندا واللجنة الأوربية والمملكة المتحدة) أو مهارة تندرج في صميم التعليم الأساسي (مثل الولايات المتحدة والسويد). وتؤكد اليابان على أهمية محو الأمية فيما يخص الارتقاء بالمشروعات الإنمائية.

ومن الصعب معرفة كيفية تجسيد هذه المواقف في عمليات تخصيص الاعتمادات المالية. وتندرج البيانات الخاصة بالمعونة المقدمة لبرامج محو أمية الكبار في فئة «المهارات الأساسية للشباب والكبار» المدرجة في قاعدة البيانات عن الجهات المانحة لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC). ولا يتوافر إلا لعدد قليل جدا من الوكالات بيانات تخص الإنفاق على محو الأمية، كما أن الوكالات التي تمتلك مثل هذه البيانات تقوم عادة بالتقليل من صحتها.

وثمة مجال كبير لإجراء حوار جديد على الصعيد الدولي بشأن محو الأمية، بما في ذلك المنزلة التي يحتلها في السياسات التي تضعها الوكالات وفي المناقشات الثنائية ومتعددة الأطراف التي تُجرى مع الحكومات.

زيادة إمكانيات المعونة

لئن كان تمويل التعليم يمثل أولى المسؤوليات التي تقع على عاتق الحكومات الوطنية، فإن أفقر بلدان العالم تحتاج إلى الحصول على معونة طويلة الأجل يمكن التنبؤ بها لتحقيق الإصلاحات الأساسية في مجال السياسات العامة. وتُشكل هذه المعونة عاملا حاسما في الوفاء بالنفقات المتكررة - وهي التي تخص المرتبات، والكتب المدرسية، والمواد التعليمية، والنفقات الإدارية اليومية - في البلدان التي لا يتوافر لها ما يكفي من الدخل لتمويل المراحل اللازمة لتحقيق التعليم للجميع. ويمكن أن توفر المعونة دعما للحكومات فيما يتعلق بتمويل تكاليف إلغاء

تشهد نسب القيد حاليا ارتفاعا سريعا في جميع أنحاء مناطق أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا والدول العربية، كما أن التفاوت بين الجنسين آخذ في التناقص بصورة بطيئة

الرسوم المدرسية، وهو ما يمثل خطوة أساسية نحو تحقيق تعميم التعليم الابتدائي. كما يمكن أن تُزيد المعونة مخصصات للميزانية أكثر إنصافا للتعليم الأساسي وأن تُمول تنمية القدرات المهنية للمعلمين الذين ينبغي تعيين عدد كبير منهم إذا ما أريد تحقيق التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥. أما الحجة القائلة بأن من الواجب إرجاء تقديم المعونة إلى البلدان التي ليس بمقدورها التصرف بتدفقات إضافية من الأموال، فإنها لا تخدم قضية التعليم. وثمة نهج أكثر فعالية وهو أن تعمل المعونة على رفع مستوى قدرات البلدان من أجل إجراء الإصلاحات اللازمة في مجال التعليم.

وينبغي تحسين تنسيق المعونة حتى تتوافر لها الفعالية، وهو ما كانت تؤكد عليه بانتظام التقارير السابقة. وفي عام ٢٠٠٥، أُنجزت خطوة إيجابية أخرى عندما صادق أكثر من ١٠٠ بلد على إعلان باريس بشأن فعالية المعونة. ويؤكد هذا الإعلان، الذي يرمي إلى تعديل الطرائق التي يتم بموجبها تقديمَ المعونة وإدارتها، على ضرورة تحسين ربط المعونة بالاستراتيجيات الإنمائية، وتنسيق ممارسات الجهات المانحة، والتركيز بقوة على السعي إلى تحقيق النتائج. وفي ميدان التعليم، تنعكس الجهود الرامية إلى توفير المزيد من المعونات المحسنة في إطار مبادرة المسار السريع (FTI)، وتعاونها الوثيق مع لجنة المساعدة الإنمائية. ورغم أن مبادرة المسار السريع تُعتبر مثالا مهما للتنسيق بين الجهات المانحة، فإنها لم تحشد حتى الآن موارد إضافية كبيرة للتعليم للجميع (الإطار ٥,١).

وتختبر الجهات المانحة في الوقت الحاضر عددا من النهوج الأخرى لزيادة فعالية معوناتها: وخير مثال على ذلك هو الشراكات الصامتة. وتُقام هذه الشراكات، التي تساهم في قطاع التعليم منذ عهد قريب نسبيا، عندما يوجه بلد ما الأموال من خلال وكالة ثنائية أخرى. ويخفف ذلك عبء إجراءات تقديم المعونة ولا يستلزم دفع نفقات الموظفين فيما يخص «الشريك الصامت». ففي ملاوي، على سبيل المثال، تُوجه هولندا الأموال من خلال وكالة المملكة المتحدة للتنمية الدولية لدعم خطة قطاع التعليم لهذا البلد. وتسعى كل من كندا وفرنسا والنرويج والسويد إلى إقامة شراكات مماثلة في العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

الاستثمار في مجال المهارات

تُعد المساعدة التقنية عاملا من العوامل الأساسية التي تستند إليها المعونة. فهي تساعد على تقوية معارف ومهارات من يضطلعون بمسؤولية القيام بإصلاحات في قطاع التعليم. كما أنه من الممكن الاستفادة منها في مجالات عدة مثل تدريب المعلمين، وتطوير الكتب المدرسية والمناهج الدراسية، وإدارة المدارس وتطبيق نظام اللامركزية في قطاع توفير الخدمات التعليمية. وعلى الرغم من أن ربع المعونة الثنائية للبلدان الأفريقية يوجه لمجال بناء القدرات، فإن سجل مسار التعاون التقني ما زال ضعيفا. وفي إطار الجهود الرامية إلى تنسيق المعونة، ينبغي الاهتمام على نحو منتظم بالمساعدة التقنية والتعاون، ولاسيما على المستوى القطري، حيث يتواصل انتشار موارد الخبرات. وتشير دراسات حديثة إلى أهمية تجميع اعتمادات المساعدة التقنية، وهو نهج ما زال يُطبق في حالات نادرة فقط. ومن الواجب تشجيع تحسين قاعدة المعارف وتشاطر المعلومات بين البلدان التي تواجه مشكلات متماثلة. ومن الضروري إجراء حوار على الصعيد الدولي يتسم بمزيد من الفعالية بشأن كيفية تنسيق المساعدة التقنية على نحو أفضل.

الإطار ٥,١ – مبادرة المسار السريع: دعم قوي، وتعهدات مالية قليلة

تُمثل هذه المبادرة، التي أنشئت في عام ٢٠٠٢ لتعجيل التقدم نحو إتمام تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥، شراكة عالمية بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية. وتُعتبر بمثابة استجابة مباشرة للوعد المقطوع في داكار في «أن نقص الموارد لن يثني أياً من البلدان الملتزمة جدّيا بالتعليم للجميع عن تحقيق هذا الهدف». وتستند مبادرة المسار السريع إلى مبدأ المساءلة المتبادلة. فالجهات المانحة مدعوة إلى زيادة الدعم على نحو يمكن التنبؤ به، وتنسيق الدعم فيما يخص خطة واحدة للتعليم والمواءمة بين الإجراءات. وتوافق البلدان الشريكة على وضع برامج سليمة لقطاع التعليم من خلال مشاورات عريضة القاعدة، كما أنها تُبين النتائج وفق مؤشرات أداء رئيسية وتقود عمليات تنفيذ البرامج. ويحق الآن لجميع البلدان ذات الدخل المنخفض الاستفادة من مبادرة المسار السريع. وبحلول منتصف عام ٢٠٠٥، تمت الموافقة على خطط تعليمية لثلاثة عشر بلدا، كما أن تلك البلدان تلقت دعما في إطار مبادرة المسار السريع. وفي عام ٢٠٠٥، حصلت هذه المبادرة على تأييد قوي من مشروع الأمم المتحدة للألفية ولجنة المملكة المتحدة المعنية بأفريقيا وبيان غلينيغلز لقمة مجموعة البلدان الثمانية G8.

وعلى الرغم من أن مبادرة المسار السريع نشأت باعتبارها آلية رئيسية للتنسيق لنحو ٣٠ وكالة ثنائية ومتعددة الأطراف من الوكالات العاملة في قطاع التعليم، فإنها لم تسفر عن زيادة كبيرة في حجم المعونات. وتعهدت ست جهات مانحة بدفع مبلغ إجمالي قدره ٢٩٢ مليون دولار للصندوق الحفاز لمبادرة المسار السريع للفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٧. وقد أنشئ هذا الصندوق لتوفير دعم قصير الأجل للمساعدة على سد الفجوة المالية لصالح البلدان التي لا تتعامل إلا مع عدد قليل للغاية من الجهات المانحة. ولم يُصرف سوى مبلغ ٧,٥ مليون دولار من مبلغ ٩٨ مليون دولار تعهدت بدفعه الجهات المانحة. وجمع صندوق تنمية برامج التعليم ، الذي يستهدف البلدان التي لا تتوافر فيها خطط للتعليم، مبلغ ٦ ملايين دولار. وهذا المستوى المتواضع من التمويل ليس له تأثير مباشر يُذكر في خفض عجز التمويل للتعليم للجميع.

الخاتمة

لم يبق أمامنا سوى عشر سنوات لتحقيق أهداف التعليم للجميع. وطرأت تغييرات ايجابية، منذ الوعد المقطوع في داكار، بشأن تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذا المستوى التعليمي، ولاسيما في أفقر البلدان. وفي أغلب البلدان، يزداد الإنفاق الحكومي على التعليم كحصة من الناتج القومي الإجمالي، وتزداد أيضا المعونة المقدمة للتعليم الأساسي، رغم أنها ما زالت تمثل مجرد ٢٪ من إجمالي المعونات.

وتتعاظم الاحتياجات على جميع مستويات التعليم، النظامي وغير النظامي. وكما تأكد في هذا التقرير، ينبغي

أن يمثل محو الأمية أولوية سياسية مستعرضة في صميم التعليم للجميع. وإذا ما استخدمت قياسات مباشرة لتقييم مهارات القرائية، فإن عدد الكبار ذوي المهارات الضعيفة أو الذين لا تتوافر لهم أية مهارات سيرتفع بالتدريج ليتجاوز إلى حد بعيد العدد المذهل بالفعل والبالغ ٧٧١ مليوناً وفقا لأساليب القياس التقليدية. ويشكل هذا الوضع انتهاكا خطيرا للحقوق وكابحاً لجميع أوجه التنمية.

ويمثل عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية دعوة إلى إدراج محو الأمية - ولاسيما محو أمية الكبار - في جميع جداول الأعمال. ويجري تحقيق ذلك من الآن، غير أن تعميمه ما زال بعيد المنال. وخلال السنوات الأخيرة، أولت بلدان عدة - من بينها إندونيسيا والبرازيل وبوركينافاسو ورواندا والسنغال وفنزويلا والمغرب وموزمبيق ونيكاراغوا - مزيدا من الاهتمام لمحو أمية الكبار، ولحقت بذلك بلدانا أخرى، مثل بنغلاديش والصين والهند، التي تحقق في الوقت الحاضر نتائج ملفتة للنظر كحصيلة للجهود التي بذلتها في هذا المجال أثناء التسعينات.

وتمثل الالتزامات السياسية بتنفيذ جداول أعمال سليمة ترتكز على تحسين نوعية حياة كل مواطن نقطة الانطلاق نحو صياغة سياسات وطنية واضحة بشأن محو الأمية على جميع مستويات التعليم، مع التركيز بصفة خاصة على أكثر جماعات الأطفال والشباب والكبار حرمانا. وينبغي أن تستند هذه السياسات إلى تصور لمجتمع دينامي متعلم يُشجع الأفراد على اكتساب مهارات القرائية واستخدامها على مر الزمن.

في العادة، لا يتلقى محو الأمية إلا ١٪ من ميزانيات التعليم الوطنية، وهو ما يمثل حصة تتعين زيادتها إذا ما أريد لهدف داكار أن يتحقق

إن الهدف المحدد لعام ٢٠٠٥ والخاص بالتكافؤ بين الجنسين لم يتحقق. غير أن الوقت قد حان للبناء على التقدم المحرز والالتزام من جديد بتحقيق هذا الهدف إلى جانب جميع أهداف التعليم للجميع عن طريق الاهتمام بصورة خاصة بقضايا توفير الفرص (إلغاء الرسوم المدرسية)، والجودة (تحسين التدريب لمزيد من المعلمين) والبيئة التعليمية (المدارس الآمنة، والكتب اللازمة للطلاب، ومبادرات الصحة المدرسية، وبرامج للكبار ملائمة لاحتياجات الدارسين من الكبار). ومن شأن الروابط القوية القائمة بين التربية الوالدية والتعليم المدرسي للأطفال أن تعزز بقدر أكبر ضرورة أن يحظى محو أمية الكبار بالأولوية في الأمم المتقدمة والأمم النامية.

وللوفاء بالالتزامات ، ينبغي الاستمرار في زيادة التمويل الحكومي للتعليم الأساسي وتخصيصه على نحو فعال، مع الاهتمام بصفة خاصة بعنصر الإنصاف. وفي العادة، لا يتلقى محو الأمية إلا ١ ٪ من ميزانيات التعليم الوطنية، وهو ما يمثل حصة تتعين زيادتها إذا ما أريد لهدف داكار أن يتحقق، وإذا ما كان للحكومات أن تضطلع بمسؤولياتها فيما يتعلق بالأمور العامة والمالية، وإذا ما أريد تأهيل المعلمين في مجال محو الأمية وتخصيص مرتبات لهم.

ومن الواجب أن تفي الجهات المانحة بالتعهدات التي قطعتها في داكار. وعلى افتراض أن حصة التمويل المخصصة للتعليم الأساسي ستظل ثابتة، فإن زيادة تدفقات المعونة الإجمالية التي قُطعت بشأنها تعهدات في قمة البلدان الثمانية G8 يمكن أن تسفر بحلول عام ٢٠١٠ عن معونة إجمالية سنوية للتعليم الأساسي مقدارها ٣,٣ مليار دولار سنويا فقط. وهذا المبلغ يظل أقل بكثير من مبلغ ٧ مليار دولار سنويا الذي يُعد لازما لبلوغ هدفي تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين دون غيرهما من الأهداف، مع عدم تخصيص أيّ اعتمادات لبرامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومحو أمية الكبار. ومن شأن زيادة المعونة للتعليم الأساسي إلى أكثر من ضعف مقدارها المتوقع حاليا أن تقرّب المجتمع الدولي من الوفاء بتعهداته ومن تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥. ومن الأهمية بمكان أن تحظى قضية التعليم للجميع بتأييد قوي لدى متابعة قرارات مجموعة البلدان الثمانية G8 ونتائج القمة العالمية للأمم المتحدة المعقودة في أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٥. وينبغي تقديم هذه المعونة إلى البلدان التي تواجه أشد التحديات خطورة في مجال التعليم الأساسي، وأن يتم تنسيقها على نحو أفضل بحيث تؤدي إلى نتائج ملموسة. وينبغي أن يتحول النمو التلقائي للدعم في مجال تخفيض عدد الأشخاص الذين يعانون من الفقر المدقع إلى النصف في العقد القادم إلى تعهدات طويلة الأجل تُسلم بدور التعليم الذي لا غنى عنه - ومحو الأمية المندرج في صميمه – في تحسين حياة الأفراد ومجتمعاتهم وأممهم.

طلب التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٦
يباع التقرير عبر شبكة الانترنيت على العنوان التالي: www.unesco.org/publishing (دفع مأمون)

أو تملأ هذه القسيمة بالنسبة للطلبات المرسلة بالبريد:

نعم أود أن أطلب ☐ **نسخة من التقرير: القرائية من أجل الحياة**
التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠٠٦ (ISBN 92-3-104008-1)

السعر: ٢٤ يوروا ☐ × ☐ = ☐

بالإضافة إلى أجر بريدي مقطوع لكل طلبية يبلغ: ٥,٥٠ يورو (أوروبا)، ١٠,٠٠ يورو (لبقية أنحاء العالم)

المجموع: ☐

المبلغ المرسل:

◯ شيك*: ◯ فيزا: ◯ يورو كارد: ◯ ماستركارد:

رقم البطاقة: تاريخ الصلاحية:

يرجى إضافة رمز التدقيق المؤلف من ثلاثة أرقام على ظهر البطاقة المصرفية

التاريخ والتوقيع:

الاسم والعنوان:

الشهرة: الاسم:

العنوان:

الرمز البريدي: البلد:

البريد الإلكتروني: الهاتف:

* تصدر الشيكات (باستثناء اليورو شيك) باليورو لأمر DL Services sprl مسحوبة على مصرف في فرنسا أو في بلجيكا.

يرجى إرسال قسيمة هذا الطلب مع الثمن إلى العنوان التالي:

DL Services sprl - Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, B 1190 Brussels, Belgium.

الهاتف: ٠٨ ٤٣ ٥٣٨ ٢ ٣٢+ الفاكس: ٤١ ٠٨ ٥٣٨ ٢ ٣٢+ البريد الإلكتروني: jean.de.lannoy@euronet.be

ستتوافر الطبعات اللغوية الأخرى (الإسبانية والروسية والصينية والعربية والفرنسية) في عام ٢٠٠٦.
للحصول على معلومات، يرجى الاطلاع على موقع الويب المذكور أعلاه.