د. شبل بدران

القرصنة وحقوق الإنسان في الوطن العربي

الجمهورية اللبنانية
مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية
مركز مشاريع ودراسات القطاع العام

التربية وحقوق الانسان في الوطن العربي

د. شبل بدران

١٩٩٩

الجمهورية اللبنانية
مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية
مركز مشاريع ودراسات القطاع العام

التربية وحقوق الانسان في الوطن العربي

د. شبل بدران

١٩٩٩

التربية

دكتور: شبل بدران

التربية وحقوق الانسان
فى الوطن العربى

ميريت للنشر والمعلومات
٦ب شارع قصر النيل
ت : ٥٧٥١٥٠٠
merit56@hotmail.com
المدير العام :محمد هاشم

الغلاف للفنان
أحمد اللباد

الطبعة الاولى
القاهرة ٢٠٠٠

رقم الايداع
٩٩/١٨٠٥٣

التربيـــة وحقـــوق
الانســان فى الوطن العربى

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
بدلا من المقدمة	٧
الفصل الأول: حقوق الانسان العربى بين المواثيق الدولية والمطالب الشعبية	١٣
١- حقوق الانسان.. تراث إنسانى وكفاح وطنى	٢١
٢- المدارس الفقهية فى حقوق الانسان	٢٥
٣- مشروع حقوق الانسان العربى	٢٧
الفصل الثانى: الواقع العربى المأزوم	٣٥
١- أزمة طبقة .. أم ازمة نظام سياسى	٣٧
٢- تهميش دور المثقف العربى	٤٣
٣- أوضاع الانسان العربى المعاصر	٤٧
الفصل الثالث: إخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير حق التعليم	٥١
١- التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى	٥٣
٢- حق الانسان العربى فى التعليم	٥٧
٣- الحرمان من حق التعليم	٦٠

المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
* الملف الاحصائى: واقع التعليم فى الوطن العربى	٩٣
١- التدفق التعليمى خلال الثمانينات	٩٥
٢- أختلال التوازن فى التعليم	٩٧
٣- الطلاب المسجلون فى مراحل التعليم المختلفة حسب الجنس والكليات	٩٧

بـدلا مـن المقدمـة

مع وداعنا للألفية الثانية من تاريخ البشرية، واستقبال الالفية الثالثة، نستطيع أن نؤكد أن شأن حقوق الانسان قد أحتل مكانه واهتمام العديد من الهيئات والمنظمات والجماعات المحلية والعالمية، وأصبحت قضية حقوق الانسان من القضايا التى لا يخلو إجتماع دولى إلا ويكون لها نصيب من النقاش والحوار، ومحاولة إدانة تلك الحكومات التى مازالت لا تعطى لهذا الحق الأهمية والاعتبار الواجبين.

وإذا كانت حقوق الانسان تستخدم من قبل بعض الحكومات لأغراض سياسية أو اقتصادية فى التعامل الدولى، إلا أن ذلك لا يعنى أن قضية حقوق الانسان لم تستحوذ على اهتمام الجماعات والافراد والمنظمات وكافة مؤسسات المجتمع المدنى، وأصبحت قضية ضاغطة جعلت العديد من الحكومات توليها أهميتها وتولى المؤسسات المدنية المنشغلة بها ذات الاهمية.

ان المواثيق والمعاهدات الصادرة على مؤسسات الامم المتحدة خلال النصف قرن الاخير أفردت لحقوق الانسان السياسية والصحية والتعليمية والقانونية.... الخ العديد من النشرات والكتيبات التى تنير السبيل للمشتغلين بشأن حقوق الانسان على كافة الاصعدة.

لذا فقد كان الاعلان العالمى لحقوق الانسان والصادر فى

١٩٤٨/١٢/١٠ يحوى على ثلاثون مادة، أختصت المادة (٢٦) من الاعلان بحق التعليم حيث نصت على ما يلى:

١- لكل شخص حق فى التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانا، على الاقل فى مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعليم الابتدائى الزامياً. ويكون التعليم الفنى والمهنى متاحاً للعموم. ويكون التعليم العالى متاحا للجميع تبعا لكفاءتهم.

٢- يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الانسان وتعزيز إحترام حقوق الانسان والحريات الاساسية. كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية. وأن يؤيد الانشطة التى تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.

٣- للأباء، على سبيل المثال الاولوية، حق إختيار نوع التعليم الذى يعطى لأولادهم.

ولاشك أن ما ورد بالاعلان يعد إنجازاً للفكر الانسانى خلال النصف قرن المنصرم، ولكن هذا الانجاز سيظل هكذا مالم يتم تفعيل النشاطات والممارسات من خلال المؤسسات والمنظمات المنشغلة بحقوق الانسان، والتى بدونها سيصبح هذا الاعلان وثيقة ميتة لا جدوى منها.

وفى هذه الدراسة نناقش حق التعليم للانسان العربى ومدى وفاء النظم التعليمية العربية لهذا الحق، وهو: ان الدولة ملزمة

ومسؤلة بتوفير حق التعليم للانسان بصرف النظر عن وضعه الاجتماعى أو لونه أو جنسه أو عقيدته أو حتى موقعه الجغرافى.. هذا الحق مكفول للانسان فى الدولة الحديثة والمعاصرة.. والسؤال **كيف توفر الدول هذا الحق؟**

أنها توفر هذا الحق من خلال تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم، وتحقيق هذا الاستيعاب الكامل لكل الأطفال يعد أولى المهام فى توفير ذلك الحق.. يليه بعد ذلك المعرفة والعلوم المقدمة لهم من خلال المقررات والمناهج الدراسية، **هل هى معرفة منحازة وتعبر عن فكر محدد، أم هى معرفة نسبية محررة من كل قيد وطغيان..؟!**

إن تحقيق الاستيعاب الكامل ليس هو وحده الدليل على توفير ذلك الحق، ولكن تحرير المعرفة الانسانية المقدمة للطلاب من أى مضامين مغلوطة أو ناقصة يعد إستكمالاً لتوفير ذلك الحق، إلى جانب توفير المناخ الديمقراطى الحر الذى يتيح لطاقات الاطفال الانطلاق والابداع بعيداً عن سيادة روح القهر أو التسلط التى ربما تمارسها بعض الانظمة التعليمية.

وتحوى دراستنا هذه بعض المفارقات فى توفير ذلك الحق، فلقد تساوت البلاد العربية الغنية والفقيرة على حد سواء فى عدم القدرة على تحقيق الاستيعاب الكامل. أى أن البعد الاقتصادى ليس هو المسئول عن غياب توفير ذلك الحق، فبلاد المغرب العربى

ومصر وبلدان الخليج العربى خلال العقود الخمسة الماضية لم تستطع لليوم من تحقيق الاستيعاب الكامل لأطفالها، وتراوحت النسبة العامة ما بين ٧٠-٨٠٪ كمتوسط عام، ولو أضفنا إلى تلك النسبة نسب التسرب من التعليم الأولى - الاساسى - والتى تبلغ فى أكثر التقديرات والاحصائيات تفاؤلا حوالى ٢٠-٢٥٪ فاننا نستطيع القول وبثقة أن هناك اكثر من ٣٥٪ من الاطفال ما بين سن السادسة والثامنة خارج النظام التعليمى.

ولاشك ان الدراسات العديدة التى أجريت على التسرب اكدت على ان العوامل الاقتصادية والاجتماعية هى التى تدفع الطلاب إلى التسرب من التعليم الاساسى نظراً لحاجة الاسر إلى مساعدتهم إقتصادياً من خلال العمل..

معنى ذلك ان التسرب يقع فى الفئات الاجتماعية الدنيا ويكون من نصيب الفقراء دون الاغنياء.. ويشيع فى الريف دون الحضر، ويتزايد فى المناطق الفقيرة دون المناطق الغنية فى الحضر.. أى ان الاطفال الفقراء والذين يعيشون فى الريف هم أكثر حظا للتسرب من غيرهم. من هنا فان نظام التعليم العربى يعجز فى نهاية الالفية الثانية من تاريخ البشرية ان يحقق الاستيعاب الكامل، كما أنه لم يستطع أيضا ان يقلل من عوامل التسرب التى تصيب الفقراء دون سواهم.

من هنا فان الالفية الثالثة من تاريخ البشرية وعلى مستوى

توفير حق التعليم وحماية الطلاب من التسرب منه، تعد أحد أهم المهام الوطنية أمام المنظمات والمؤسسات والهيئات المحلية والعالمية التى تنشغل بشأن حقوق الانسان حيث يصبح من غير المقبول ان ندخل قرناً جديداً وعالماً جديداً تعد المعرفة فيه هى القوة، وثورة الاتصالات والكمبيوتر وشبكات «الانترنت» هى أساس التعامل مع القرن الجديد وهناك ٤٠٪ من أطفالنا خارج نظام التعليم، أضف إلى ذلك ما يقرب على ٤٠٪ من السكان ١٥ سنة فأكثر من الأميين على مستوى الامية الابجدية.. ان المهام العظيمة أمام منظمات ومؤسسات المجتمع المدنى لكى تجعل قضية حقوق الانسان من اولويات العمل الوطنى العربى.

وحتى لا يظل الاعلان العالمى لحقوق الانسان دون فاعلية أو تحقيق فعلى، فى الواقع، أن تفعيل الدور المنظمى للمؤسسات والهيئات المنشغلة بحقوق الانسان، هو وحدة الكفيل بتفعيل هذا الاعلان وتحويله من مقولات نظرية إلى ممارسات عملية فى الواقع المعاش.

الاسكندرية فى مارس ١٩٩٩

أ.د شبل بدران الغريب
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الفصل الأول

حقوق الانسان العربى بين المواثيق الدولية والمطالب الشعبية

- حقوق الانسان.. تراث انسانى وكفاح وطنى
- المدارس الفقهية فى حقوق الانسان
- مشروع حقوق الانسان العربى

«ان الثورة لا يمكن لها أن تتحقق الا عن طريق التعليم الحوارى» وما نعنيه بالتعليم الحوارى ليس هو ذلك الجدل العقيم الذى يمارسه قادتنا وانما هو ضرب من الوعى بالواقع الانسانى، فالانسان عندما يتبين واقعه يدخل فى علاقة حوارية مع نفسه وزملائه والعالم الذى يعيش فيه. هذه العلاقة الحوارية هى التى تخدم الوعى وهى التى تؤدى إلى الحرية وبالتالى إلى تغيير العالم. لذلك فان الثورة فى أساسها عملية تعليمية بالضرورة وذلك ما يحتم أن تكون الطريق اليها مفتوحة يسير فيها جميع الناس دون أن تضع العراقيل أمامهم، وذلك ما يحتم أن يكون العمل الثورى قائما على الثقة بالناس ولا يترك مجالات لعدم الثقة بهم. وكما قال لينين:

«فبقدر ما تحتاج الثورة إلى التنظير فان قادتها ملزمون بأن يقفوا إلى جانب الناس مشاركين لهم فى مقاومة الطغيان».

(باولو فريرى، ص١٠٠، ١٩٧٠)»

حقوق الانسان العربى بين المواثيق الدولية والمطالب الشعبية

مقدمة

كان التعليم قديما يعد نوعاً من أنواع الترف الانسانى، ولذلك كان مقصوراً على فئة اجتماعية معينة دون غيرها، وهى الفئة التى كانت تملك؛ الثروة والسلطة والأصل الاجتماعى، المرتبطة بالنخبة السياسية والاجتماعية الحاكمة. ومع بداية الثورة الصناعية فى انجلترا والثورة الاجتماعية فى فرنسا فى القرن الثامن عشر، تغير مفهوم التعليم ومحتواه وأهدافه، وتجاوز تلك الفئة الاجتماعية التى ظلت لقرون طويلة تحتكر العلم والمعرفة دون غيرها من طبقات المجتمع.

لقد كانت البرجوازية الصاعدة – الرأسمالية – الغربية فى أمس الحاجة إلى عمال مهرة وفنيين وتقنيين يقومون بأدوارهم فى العملية الانتاجية الصناعية التى تحول المجتمع اليها بعد القضاء على مرحلة الزراعة الاقطاعية. فلم يكن أبناء الصفوة – البنلاء والامراء – راغبين البتة فى الانخراط فى العمل المهنى واليدوى، وأقتصر دورهم على تحصيل العلم والمعرفة النظرية – الفلسفة، الشعر، الأدب اللاتينى – كامتياز طبقى واجتماعى، وبذلك تم تقسيم العمل وتقسيم البشر، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعليم

أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، ليس بغرض تثقيفهم وتوعيتهم، ولكن بغرض قيامهم بأدوار مهنية فى العملية الانتاجية لزيادة العائد الاقتصادى، الذى يعود بدوره على تلك الفئة صاحبة الامتياز الطبقى والمعرفى.[1] ومن هنا بدأت البنية التعليمية تنعكس فى البنية الاجتماعية والطبقية فى المجتمع.. وتكرس التفرقة بين التعليم النظرى كامتياز لابناء الصفوة، والتعليم الفنى والمهنى لابناء الفقراء.

إذن فكرة توسيع نطاق التعليم وانتشاره وتعميمه بين أبناء فئات المجتمع، لم تكن فكرة بريئة ومنزهة عن الغرض، ومن أجل سواد عيون الفقراء والكادحين، بل كانت تلبية لاحتياجات التطور الاجتماعى والاقتصادى والصناعى الذى ساد أوروبا فى القرن الثامن عشر. وفى الواقع العربى، كانت نفس البداية، حيث تحول التعليم من شكله الأولى الدينى البسيط فى الكتاتيب والمساجد إلى تعليم حديث على غرار التعليم الاوروبى، ولعل تجربة «محمد على» فى تكوين أول دولة حديثة فى المنطقة العربية اعتبارا من عام ١٨٠٥، حيث استطاع فعلا إنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر والمنطقة العربية، وذلك باستقدامه النظام التعليمى الفرنسى واهماله – إعطائه الحرية – للتعليم الدينى ولاحتياج الدولة الجديدة إلى الافراد المؤهلين والمدربين فنياً وعسكرياً وسياسياً، وكان التعليم يقدم بالمجان بالاضافة إلى الملبس والمأكل

والمصروفات الآخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم. وكان هذا أول شكل من أشكال المجانية والتوسع فى التعليم وتقديمه لابناء الفقراء. وهذه المجانية لم تعرف لها البلاد مثيلا فيما بعد أو قبل. وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حينذاك لتحقيق أحلامها فى بناء الدولة المنشودة[٢]. ومع انتشار الاستعمار بشكله المباشر فى البلدان المتخلفة صناعيا، ظل هذا الفهم سائداً لدى القوى الاستعمارية، وهو توفير التعليم للفقراء بالقدر الذى يحقق مصالح الاستعمار ومصالح من يتعاونون معه فى الداخل.

وبذلك ظل التعليم مجالا للصراع الاجتماعى والسياسى والثقافى والايديولوجى بين القوى الوطنية والشعبية فى البلاد العربية، وبين قوى الاستعمار الخارجى والداخلى على السواء. ولقد شهد وطننا العربى هذا الصراع الطويل، مع مطلع القرن التاسع عشر وحتى الخمسينات من القرن العشرين، بل أن الصراع مازال قائما للآن، وبعد تحقيق الاستقلال السياسى لجميع بلدان الوطن العربى – فيما عدا فلسطين – بين القوى الوطنية والشعبية والنظم السياسية التى مازالت النخب الحاكمة فيها تسعى لتحقيق

مصالحها وغافلة عن تحقيق مصالح الجماهير.

ومع تدنى أحوال أبناء الطبقات الفقيرة فى العالم المتخلف والمتقدم على السواء، حاولت المنظمات الدولية أن تهتم بحقوق الانسان المقهور فى العالم، فظهر الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨، والذى تضمن حقوقا عديدة للانسان فى الحياة الكريمة والسكن وحرية الفكر والاعتقاد والتعبير والصحة والتعليم، على اعتبار أنه حق أصيل للانسان على الدولة أن توفره له دون عائق إجتماعى أو مادى أو ثقافى أو بيئى يحول دون تحصيل الانسان للعلم والمعرفة – التعليم –. ومنذ ذلك التاريخ والمنظمات والهيئات والنقابات العمالية والاقليمية تولى قضية التعليم حقها من الدراسة والبحث، وأصبح حق التعليم مجالا للنضال والكفاح السياسى والاجتماعى للشعوب العربية، تسعى إليه وتتحمل الكثير من التضحيات فى سبيل انتزاع هذا الحق، من هؤلاء الذين يحرمون المواطن العربى من أبسط حقوقه ومنها توفير حد أدنى من التعليم لجميع أبناء الوطن العربى.

وإذا كانت حقوق الانسان العربى فى غالبيتها مهدرة ومستباحة، فما هو السبيل لتشكيل وعى المواطنين، وتشكيل رأى

عام قوى ومستنير يستطيع الدفاع عن تلك الحقوق واقرارها ومتابعة تنفيذها؟ لاشك أن هناك العديد من النظم، ويأتى على رأسها النظام التعليمى والتربوى، بما يملك من قدرة هائلة ومرونة بالغة – استقلال نسبى – فى تشكيل الوعى، وتكوين الرأى العام المستنير. ومن هنا فان حقوق الانسان العربى ستظل مجرد قوانين ولوائح مفرغة من محتواها الحقيقى نحو تحرير الانسان العربى من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه، سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو ثقافية، الا إذا استطاعت القوى الوطنية والشعبية والمنظمات والهيئات والنقابات الشعبية وغير الرسمية من انتزاع حق المشاركة فى صناعة القرار التعليمى والمشاركة فى وضع المناهج والمقررات الدراسية التى يحويها النظام التعليمى العربى.

وفى هذا الفصل نناقش حقوق الانسان العربى بين المواثيق الدولية وحركة المطالب الشعبية التى تناضل وتكافح من أجل تدعيم وترسيخ هذه الحقوق على الصعيد الدولى والمحلى وذلك من خلال نشاطات الهيئات والمنظمات الدولية والعربية، كما نناقش فى هذا الفصل المدارس الفقهية وكفاح ونضال المفكرين

والمناضلين من أجل حقوق الانسان. ثم نناقش ايضا موقف المنظمات والمؤسسات والهيئات العربية وعلى رأسها جامعة الدول العربية ودورها فى الدفاع عن حقوق الانسان العربى.

ولاشك ان موقف جامعة الدول العربية كمنظمة مناط بها الدفاع عن حقوق الانسان، يكان يكون موقف مشلول بسبب ازمة الواقع العربى والصراع العربى – عربى وكذا حرب الخليج الثانية التى أصابت حركة تلك الجامعة بالشلل والموات.. ان دور جامعة الدول العربية فى أمس الحاجة الى التفعيل وذلك من خلال حركة مؤسسات المجتمع المدنى وليس من خلال النظم العربية.

(١) حقوق الانسان.. تراث انسانى وكفاح وطنى:

عندما أقرت الجمعية العامة للامم المتحدة الاعلان العالمى لحقوق الانسان. كانت تنظر إليه باعتباره: «المستوى المشترك الذى ينبغى أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهيئة فى المجتمع إلى توطيد احترام هذه الحقوق، والحريات عن طريق التعليم والتربية، واتخاذ الاجراءات مضطردة، قومية، وعالمية، لضمان الاعتراف بها، ومراعاتها بصورة عالمية فعالة».[٣] والاعلان كما هو معروف يتكون من ديباجة و٣٠ مادة .. تحدد الحقوق

والحريات الاساسية للانسان، المخولة لكل الرجال والنساء فى كل مكان بالعالم دون تمييز.

ومنذ اللحظة الأولى للاعلان والتى تعلن: «**يولد جميع الناس أحرار متساوين فى الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلا وضميرا، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الأخاء**» وحتى المادة الأخيرة والتى تحذر أية دولة أو جماعة من «**القيام بنشاط أو تأدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحريات الواردة: مثل ادانة أى تميز، كالتميز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى والتأكيد على الحق فى الحياة والحرية والامن والتحرر من الاسترقاق وعدم التعرض للتعذيب أو المعاملة القاسية أو القبض أو الاعتقال التعسفى.**

ان القدسية التى يحاط بها مفهوم حقوق الانسان لم تأت من فراغ فقد ارتبطت نشأة هذا المفهوم بكفاح ونضال الشعوب ضد الحكم المطلق والاستبداد، وتأثر مدلوله بمعطيات الفكر الانسانى، وتبلور محتوى هذه الحقوق بالتفاعل مع أحداث أثرت فى الحياة البشرية عبر الزمان. ولقد كان لكتابات «جون لوك» أثر كبير فى القضاء على مذهب الحق الالهى الذى أسبغ الشرعية على الحكم المطلق اذ نادى بنظرية القانون الطبيعى التى دعت إلى تمتع الفرد

بالحقوق التى قررتها له الطبيعة ومن بينها حقه فى المساواة الطبيعية. وقد تصور «لوك» أن الرباط الذى يربط بين الافراد فى المجتمع مستمد من قانون أخلاقى يعبر عن ارادة الله، وأن حقوق الفرد فى ظل الحياة الطبيعية تتمثل فى حق الانسان فى الحياة وفى الحرية وفى الملكية.[٤]

ولقد ساهمت كتابات «جان جاك روسو» بدور بارز فيما أعتنقته ثورات الفرد ضد الاستبداد، فأبرز الاعلان الصادر فى عام ١٧٧٦ باستقلال الولايات المتحدة الامريكية، أن كل الأفراد يولدون متساوين، وأن الخالق يمنحهم حقوقا لا يجوز المساس بها، ومن بينها حق الانسان فى الحياة، وحقه فى الحرية وحقه فى السعى من أجل السعادة، ومن اجل ضمان هذه الحقوق وحمايتها تشكل الحكومات، ويكون مصدر شرعيتها رضاء الأفراد بها.

وكان لهذه المبادئ تطبيق واضح فيما قررته الثورة الفرنسية عندما أصدرت الجمعية الوطنية الفرنسية، اعلان حقوق الانسان والمواطن فى عام ١٧٩٨ ، إذ فرضت المادة الثانية على كل مؤسسة سياسية الزاما تتمثل فى «الحفاظ على حقوق الانسان» الطبيعية التى لا يجوز المساس بها، تلك الحقوق هى حق الانسان فى الحرية وفى الملكية وفى الطمأنينة وفى مقاومة الاستبداد. لقد كان

الرعب الاكبر مسيطرا على فرنسا ليلة ٤ أغسطس عام ١٧٨٩، تلك الليلة التى ألغيت فيها كافة الامتيازات الطبقية الموروثة والغى النظام الاقطاعى نهائيا، وصدر «أعلان حقوق الانسان والمواطن» الذى قدس حقوق كافة البشر فى الحرية والمساواة، ولكنه قدس معها أيضا حق الناس فى التملك. وبعد مائة عام من صدور هذا الاعلان كتب «البيرسوبول» فى كتابه عن «الثورة الفرنسية» أن أعلان «حقوق الانسان والمواطن» حرر فلاحى فرنسا كمواطنين، ولكنه لم يحرر أرضهم عن ربقة البنلاء.[٥]

ولقد أسهمت هذه الثورات الاجتماعية – وعلى رأسها الثورة الفرنسية – فى إرساء مبادئ تعتز بها البشرية إلى يومنا هذا، ومع ذلك فقد كانت سلبية فى نزعتها الفردية المطلقة. وعلى سبيل المثال. نتبين النزعة الفردية فيما تضمنته بعض الدساتير مثل دستور فرنسا لعام ١٧٨٣، ومن تعريف الحرية: «الحرية تعادل الحق فى اتيان كل ما لا يصيب الغير بضرر».[٦] ولذلك فقد كان طبيعيا أن ينصب اهتمام ثورات تحرير الفرد على ضمان حريته وكفالة حقوقه السياسية، وبعد أن تحققت هذه المرحلة من كفاح ونضال الشعوب، تبين أن ما أكتسبته من «حقوق وحريات» سياسية لم يكفل للانسان حريته الاقتصادية، فظهر الظلم الاجتماعى جليا فى أعقاب الثورة الصناعية. ولذلك كانت كتابات «كارل

ماركس» ونشر البيان الشيوعى فى عام ١٨٨٤ ذات أثر بالغ فى جذب الانتباه إلى حقوق الانسان الاقتصادية وإلى مفهوم العدالة الاجتماعية. ولقد ساهم المفكرون الماركسيون فيما بعد باسهامات هامة فى شرح وتبيان هذه الحقوق الاساسية التى ظلت دون حديث عنها حتى منتصف القرن التاسع عشر.

(٢) المدارس الفقهية فى حقوق الانسان:

ترتب على كفاح الشعوب ونضالها، وكفاح المفكرين المؤمنين بحقوق الانسان والمدافعين عنها، ظهور العديد من المدارس الفقهية فى حقوق الانسان، وسنعرض بايجاز لمدرستين أساسيتين فى هذا الموضوع:[٧]

المدرسة الأولى:

وترى أن حقوق الانسان: «**ليست سوى اصطلاح جديد يغطى ما عرف حتى الآن تحت اسم الحقوق والحريات العامة**». وأصحاب هذه المدرسة فى أوروبا ظهروا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ويضمون غالبية فقهاء القانون الدستورى المعاصرين، ويقف على رأسهم الآن: «جورج بوردو، وكلود البير كوليار»، وتأخذ غالبية أساتذة الفقه الدستورى العربى وفقهاء القانون الجنائى بالاصول الفكرية فى هذه المدرسة.

المدرســـة الثانـــية:

وهى المدرسة التجديدية فى فقه حقوق الانسان، ولقد دعمها المفكر «رينيه كاسان» والذى يعد قانونيا مجدداً، جمع بين الفكر والعمل، وفرض كثيرا من إتجاهاته فى الأمم المتحدة، وكان وراء صدور الميثاق العالمى لحقوق الانسان. ورغم أنه أقتصر على المؤلفات القصيرة والمقالات والبحوث، لكن تأثيره الفكرى كان قويا منذ كان مستشارا بمجلس الدولة حتى أصبح ممثلا لفرنسا فى الأمم المتحدة عام ١٩٤٥. وكتابات «كاسان» فيها الكثير من الخصوبة الفكرية لجمعه بين القانون والتاريخ ودراسة الحضارات، وهو ينادى بأن حقوق الانسان لها قيمة «فوق دستورية» لانها حقوق قائمة بغض النظر عن اعتراف الدستور بها. وهو يرى: أن حقوق الانسان متطورة ومتجددة وديناميكية. فقد سبقت الحقوق المدنية والسياسية ظهور الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، فإذا كانت الأولى نبعت من أفكار «مونتسكيو وديدرو وروسو» فان الثانية نبعت من أفكار «لوى بلان وبرودون» وبهما ظهرت الحقوق الاجتماعية والاقتصادية.

وتقود المدرسة التجديدية – كاسان وفاساك – فكرة توسيع حقوق الانسان لأنها متجددة وتتطور بتقدم الزمان، وبتغير

إحتياجات الانسان وحقوق الانسان عند هذه المدرسة تنظر للانسان لمجرد كونه إنساناً، وهى تنبع من ضمير الجماعة ومطالبة الجماعة بهذه الحقوق دون اشتراط أن يكون المشرع الوضعى قد أعترف بها وبحمايتها. كما أن هذه المدرسة وراء ظهور الجيل الثالث من حقوق الانسان، كالحق فى السلام والحق فى التنمية والحق فى البيئة والحق فى الاعلام وكلها حقوق ظهرت بعد تطور المجتمع الدولى، وهو ما يطلق عليه ذلك التعبير الغامض نسبيا، لانه جديد «حقوق التضامن» فى السبعينات.[٨]

(٣) مشروع حقوق الانسان العربى:

وعلى صعيد وطننا العربى، اشتدت الدعوة إلى حماية دولية لحقوق الانسان العربى، وذلك باصدار ميثاق لحقوق الانسان العربى فى حمى المنظمة الاقليمية العربية (جامعة الدول العربية) ،وبضمان محكمة العدل العربية..وهذا الميثاق مطمح قومى منذ وقت بعيد، حتى أن اتحاد الحقوقين العرب،وضع مشروعا لهذا الميثاق، كما أن جامعة الدول العربية نفسها أولت موضوع حقوق الانسان العربى اهتماما كبيرا، تمثل فى أمرين أساسيين: **أولهما**:قرار مجلس الجامعة العربية رقم ١٤٦/٣٢٥٩ جـ٢ الصادر فى ١٩٦٩/٩/١٢ والخاص بتشكل لجنة خاصة فى

الامانة العامة لدراسة موضوع مساهمة جامعة الدول العربية فى الاحتفال بعام ١٩٦٨ عاما دوليا لحقوق الانسان طبقا لقرار الجمعية العامة للامم المتحدة رقم ١٩٦١(١٨) الصادر فى ١٩٦٣/١٢/١٢ .وقد أعقب هذا القرار، قرار من مجلس الجامعة العربية رقم ٤٧/٢٣٠٤ بتاريخ ١٨ مارس عام ١٩٦٧ ، والخاص بتشكيل لجنة توجيهية لحقوق الانسان (بجانب اللجنة الخاصة فى الامانة العامة) تضم ممثلين عن دول الجامعة لمتابعة وتنفيذ برنامج الاحتفال بالعام الدولى لحقوق الانسان.[٩]

أما الأمر الثانى المهم فى موضوع حقوق الانسان العربى، هو قرار مجلس الجامعة العربية رقم ٦٦٨ بتاريخ ١٩٧٠/٩/١٥ ، والذى يتضمن تشكيل لجنة من الخبراء لوضع مشروع اعلان عربى لحقوق الانسان تمهيدا لوضع ميثاق عربى، وقد وضعت اللجنة بالفعل مشروعا باسم «اعلان حقوق المواطن فى الدول والبلاد العربية» . وقد عم المشروع على الدول الأعضاء جميعهم، غير أن تسع دول فقط هى التى اهتمت بالرد. وقد تباينت مواقف هذه الدول تباينا كاملا، فبينما أيدته بعض الدول دون أية تحفظات، رفضته دول أخرى شكلا وموضوعا، وطالب فريق ثالث باجراء تعديلات عليه، تراوحت بين مجرد التعديلات الشكلية والتعديلات الجوهرية.

وحيث انه ليس للاعلان العالمى لحقوق الانسان الزام قانونى على الدول المصدقة له بتنفيذه، انما تنطوى تلك المصادقة على التزام أدبى بالاعلان فحسب، «فان الجمعية العامة للامم المتحدة «طالبت بأن يعقب هذا الاعلان ميثاق أو اتفاقية تحدد تفصيلا وبصورة ملزمة الحدود التى تتقيد بها الدول فى مجال تطبيق الحقوق والحريات الانسانية، وبعبارة أخرى لكى يكون هذا الميثاق هو التطبيق العملى للحقوق والحريات التى تضمنها الاعلان العالمى، وأيضا لانشاء نوع من الاشراف الدولى أو الرقابة الدولية على التطبيق»[١١] . لذلك كانت هناك جهود مثابرة بذلت فى هذا الشأن وكان من نتيجتها: «الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق المدنية والسياسية» والبروتوكول الملحق بها. و«الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية» التين صادقت عليهما الجمعية العامة للامم المتحدة بتاريخ ١٦ ديسمبر عام ١٩٦٦ ، ولهاتين الاتفاقيتين قوة الزام قانونى، واشراف دولى على تنفيذها، غير أن الاشراف الدولى على تنفيذ أحكام هاتين الاتفاقيتين غير كاف.[١٢] ومازال الانتهاك لتلك الحقوق قائم على قدم وساق، ومستباح فى وطننا العربى على كافة أنظمته السياسية، من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار.

ومن الملاحظ أن جميع الدول العربية من الماء للماء لم توقع

على البروتوكول الاختيارى الملحق باتفاقية عام ١٩٦٦ للحقوق المدنية والسياسية وفى ذلك دليل ملموس على أن أنظمة الحكم العربية – النخب الحاكمة – مازالت متمادية فى عدم ضمان احترام حقوق الانسان العربى، لدرجة أن تأسيس جمعية للدفاع عن حقوق الانسان، أصبح يشكل جريمة تعرض صاحبها للاعتقال والتعذيب.[١٣] بل أصبح مجرد الانضمام للجمعيات والمنظمات الاقليمية العربية المدافعة عن حقوق الانسان، يعرض حياة المواطن العربى لابشع أنواع التنكيل، بل نقولها صراحة، ان الاشتغال بالقضايا العامة والانسانية، وقضايا الوطن، تؤدى بحياة صاحبها إلى التهلكة.[١٤]

وعلى الرغم من ذلك، فقد توالت جهود المجتمع الدولى والعربى، نحو تدعيم حقوق الانسان، وكفالة حريته وكرامته وآدميته. ومن هذه الجهود الاتفاقيات الدولية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبرنامج عمل أقرته الجمعية العامة للامم المتحدة (نوفمبر عام ١٩٧٣) لمكافحة العنصرية والتميز العنصرى لمدة عشر سنوات، واتفاقية مناهضة التعذيب والعقوبة القاسية واللاانسانية (ديسمبر عام ١٩٧٠) والقواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء وقواعد سلوك الموظفين المكلفين بتنفيذ القوانين (١٩٧٥). وكان بروز منظمة العفو الدولية (١٩٦١) كأحدى

المنظمات التى تدافع عن حقوق الانسان فى جميع أنحاء العالم. أهمية كبرى فى المحافظة على تطبيق الاعلان العالمى لحقوق الانسان الذى أقر فى (ديسمبر ١٩٤٨).

ولقد ترتب على ذلك، ظهور العديد من جمعيات حقوق الانسان فى وطننا العربى، التى أخذت تمارس شرعيتها – غير الرسمية – فى الدفاع عن حقوق الانسان العربى. ففى مصر مثلا: ظهرت جمعية أنصار حقوق الانسان بالاسكندرية عام ١٩٧٩، وهى جمعية غير رسمية، وجمعية حقوق الانسان بالقاهرة ١٩٨٠، ثم أخيرا المنظمة العربية لحقوق الانسان بالقاهرة (١٩٨٣) وخلال عقد التسعينات ظهرت العديد من المنظمات والمراكز التى تهتم بشأن حقوق الإنسان وتدافع عنه منها على سبيل المثال مركز المساعدة القانونية، المنظمة المصرية لحقوق الإنسان، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان وكلها هيئات ومراكز ومنظمات غير حكومية تسعى جاهدة نحو ترسيخ حقوق الإنسان وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات والنشرات والبرامج التدريبية. ثم أخذت الهيئات العلمية والبحثية الاكاديمية تنظم المؤتمرات والندوات التى تدافع عن حقوق الانسان العربى. ففى عام ١٩٨٧، انعقدت ثلاثة مؤتمرات دارت جميعها حول التعليم كحق أصيل للانسان العربى) وهى:[١٥]

- المؤتمر الأول (٧-٩ مايو ١٩٨٧) ونظمته اليونسكو مع اتحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الانسان،وتركزت أبحاثه ومناقشاته حول قضية (التعليم والاعلام والتوثيق فى قضايا حقوق الانسان) جزء منها أهتم بالتعليم الجامعى وما قبل الجامعى فى علاقته بارساء قيم ومبادئ احترام الكرامة الانسانية. والجزء الآخر اتجه نحو المواطن فى محاولة لايقاظ وعيه بقضايا حقوق الانسان.
- المؤتمر الثانى (٣-٦ يونيو١٩٨٧) ونظمته كلية الحقوق بجامعة الاسكندرية ودارت أبحاثه حول (الحق فى حرمة الحياة الخاصة) وقد ركز المؤتمر على الجانب الخاص فى حقوق الانسان، أى حق الانسان فى الحياة الخاصة وحرماتها.
- المؤتمر الثالث (٩-١١ يونيو ١٩٨٧) ونظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة. وركز فى موضوعه الأساسى على: (تعليم حقوق الانسان) وقد جاء هذا المؤتمر ليعمق من أهمية الدور الذى يلعبه النظام التعليمى والتربوى فى ارساء القيم والاتجاهات والسلوكيات التى تتفق وحقوق الانسان، وقد اتجهت بعض البحوث والمناقشات إلى مرحلة التعليم العام، واتجه البعض الآخر إلى مرحلة التعليم الجامعى بوجه عام

والتعليم داخل كليات الحقوق بوجه خاص. ولقد كانت تلك المؤتمرات وغيرها تعبير عن وجود روح حيه تحاول أن تقاوم منتهكى حقوق الانسان العربى.

وهذه المظاهر وغيرها كثيرة فى وطننا العربى، وما هى الا تعبير حى على بروز حقوق الانسان فى التعليم كمحور هام يجب الالتفاف حوله، فحقوق الانسان ليست ميثاقا فقط، وليست مهمة الدولة، بقدر ما هى مهمة المنظمات الشعبية والوطنية اتى يجب أن تتراقب اهدار تلك الحقوق سواء من قبيل الدول أو غيرها.. وإذا كانت هذه المؤتمرات وغيرها قد عقدت فى عام ١٩٨٧ . فهل حق الانسان العربى فى التعليم الجيد والقادر على زيادة وعيه وتثقيفه، لكى يكون مواطنا نشطا وفعالا وذو أهلية للمشاركة فى صنع القرار السياسى، وتسيير شئون الوطن، يصبح مطلب وقضية وطنية يجب الاهتمام بها على مدار الاعوام القادمة، وليس فى عام واحد، حتى لا تكون قضايا موسمية، انها قضية اليوم وأمس والغد.. ان قضية حق الانسان العربى فى التعليم، هى قضية وجوده الاجتماعى الفاعل.

الفصل الثانى

الواقع العربى المأزوم

- أزمة طبقة .. أم أزمة نظام سياسى
- تهميش دور المثقف العربى
- أوضاع الانسان العربى المعاصر

الواقع العربى المأزوم

مقدمة

لا مندوحة من أن الوطن العربى، ومنذ عقدين من الزمان يعيش فى أزمة شاملة،، أزمة الحركة السياسية الفاعلة نحو المزيد من تحرير الانسان العربى والواقع العربى، ونحو عدم القدرة على حسم قضية الصراع العربى الاسرائيلى، والدخول فى متاهات الحل السلمى، والركوع أمام السياسية الامريكية والهيمنة الاسرائيلية فى المنطقة العربية، وأزمة فى الاخفاق فى تحقيق قدر من التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تساعد الوطن العربى على الاستقلال – النسبى – بالقدر الذى يعين على حرية اتخاذ القرار السياسى، وأزمة أيضا على صعيد العلاقات المتبادلة بين النظام السياسى العربى والمواطن العربى. ولعل السؤال الذى يطرح نفسه بالحاح هو: هل هى أزمة طبقة.. أم أزمة نظام سياسى؟ – رغم تباين النظم السياسية العربية – غير قادر على تحقيق قدر من الحركة والفعل والانجاز؟ .. والجواب لن يكون سريعا بالقدر الذى سوف نترك للسطور القليلة التالية من الاجابة عنه.

(١) أزمة طبقة.. أم أزمة نظام سياسى:

نستطيع بقدر من الاطمئنان أن نوجز مظاهر الأزمة العربية

الراهنة فى الاسباب التالية، وهى: [١٦]

أ- أن علاقة التبعية التى تربط الأنظمة العربية بالقوى الدولية الخارجية، وبالدرجة الأولى الولايات المتحدة الامريكية، ولا سيما فى المجال الاقتصادى والمالى تؤدى إلى نفوذ سياسى متعاظم لهذه القوى، يصل فى كثير من الاحيان إلى تشكيل القرار السياسى فى العديد من البلدان العربية اضافة إلى التواجد المباشر لهذه القوى الدولية فى المنطقة العربية سواء عن طريق القواعد- التسهيلات - الخبراء.. الخ، كذلك فان استمرار الصراع العربى الاسرائيلى والرجحان المستمر والدائم لاسرائيل فيه، والتصور الخاطئ المتزايد الذى يضع مفاتيح حل هذا الصراع فى يد القوى الامبريالية، المعادية بطبيعتها لاستقلال الشعوب العربية، لان ذلك يتناقض مع سياستها ويعمل على تقليل نفوذها. وعلى رأس هذه القوى الامبريالية، الولايات المتحدة الامريكية، والتى يعرف الجميع أنها الشريك الاكبر لاسرائيل. ان هذا كله يعزز تأثيره على أشكال نظم الحكم العربية. وأسلوب ادارته، ويضع سلطات هذه النظم من البداية فى موضع تعارض الارادة الشعبية فى هذه الأقطار، وبكلمة أخرى، فانه يعطل العملية الديموقراطية فيها وحقوق الانسان. لان ذلك أصبح من المظاهر الطبيعية للبلدان التابعة

والتى تدور فى فلك التبعية والنظام الرأسمالى العالمى والتقسيم الدولى للعمل.

ب- البناء الطبقى والاجتماعى والثقافى، يؤكد التفاوت والتناقض الشديد داخل كل قطر عربى، فمازال التركيب الطبقى داخل الاقطار العربية يعبر عن انحيازات واضحة لصالح القلة المترفة والطبقة الحاكمة - الصفوة- التى تحاول أن تسخر امكانيات واقعها لخدمة وتحقيق مصالحها الذاتية. ان التقسيم الطبقى داخل المنطقة العربية ينطوى على تفرقة حادة من حيث الثروة المالية بين «أغنى الاغنياء» و«مناضلوا الوسط» ثم البلدان العربية الفقيرة، وكذلك الوضع الثقافى لم يستطع أن يعبر عن انحيازه الشديد لصالح الطبقات الفقيرة والشعبية داخل الاقطار العربية حيث تسود ثقافة الطبقة الحاكمة - النخبة - وتكرس ثقافتها وقيمها ومفاهيمها من خلال وسائل الاتصال التى تسيطر عليها النخبة الحاكمة من أجل تدعيم سلطتها وهيمنتها على مقدرات البلاد.[١٧]

جـ- ان التجزئة المفروضة على الوطن العربى، خلقت جملة من الحقائق، منها حالة الضعف السائدة فى كل جزء وفى الوطن العربى ككل، وحالة الضعف هذه تؤدى أمام جسامة

التحديات الخارجية والداخلية بالضرورة إلى الاعتماد على القوى الخارجية والتبعية، وما ينجم عنها من نتائج. كما أن هذه التجزئة أفرزت وتفرز قوى عربية متعارضة، حيث تنشأ قوى سياسية ترتبط مصالحها بهذه التجزئة وبالانظمة الحاكمة فى هذه الاجزاء، ومن ثم فانها تقاوم بكل الوسائل أية دعوة لالغاء هذه التجزئة وتقوم – أو تشارك – بقمع القوى التى تسعى من أجل ذلك.

د– ان حالة التخلف الاجتماعى والثقافى وسيادة الأمية فى معظم أقطار الوطن العربى – والتى تبلغ متوسطاتها بشكل عام حوالى ٧٠٪ – وبالذات لدى الطبقات الشعبية من عمال وفلاحين، تقدم أرضية خصبة لهذه الأزمة لأن هذه الحالة تجعل سواد الشعب العربى خارج العملية الاساسية وتسهل على القوى الحاكمة عملية تزييف الديمقراطية وتزييف وعى المواطنين من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية التى تسيطر عليها الانظمة الحاكمة، ناهيك عن دور النظام التعليمى فى هذه العملية لما يحوية من مناهج ومقررات تشمل قيم واتجاهات ومعارف بعينها دون غيرها. وكلنا يعرف كم مرة قامت فيها القوى الشعبية والوطنية فى كثير من الاقطار العربية بانتخاب أفراد أو مجموعات لا تنتمى اليها ولا تمثلها،

بل تعمل ضد مصالحها، وذلك يعود لانعدام الوعى أو الخوف على لقمة العيش.

ويترتب على كل ذلك استمرار ظاهرة «القهر» التى تعد السمة الاساسية للعلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى العالم العربى: قهر الدكتاتوريات وسيطرتها على نظم الحكم، قهر الطبقات والعشائر وسيطرتها على الطبقات الأخرى، وما يترتب على هذا كله من فسخ الديموقراطية واختفاء العدالة الاجتماعية، بل أن القهر قد أصبح سمة سلوكية فى المجتمعات العربية – فى نظم الحكم والادارة وفى الحياة الاجتماعية وفى الاسرة والتربية والتعليم. وفى داخل إطار القهر تبرز فى العالم العربى بعض الفئات المحرومة التى يجب أن تكون هدفا للجهود الاجتماعية والتعليمية: الطبقات الفقيرة والنساء والاطفال العاملين وسكان البادية والريف، أى كافة المحرومين من حقوقهم الانسانية والاساسية.[١٨]

ولعل هذه أهم مظاهر النظام السياسى العربى، وأزمة الواقع العربى المعاصر، ولعلنا نستطيع القول أن الازمة فى جوهرها تشمل كل من الطبقة الحاكمة والنظام السياسى، لأن هناك تداخل وتشابك، بل تعانق بين كل منهما. ان السبب الجوهرى فى هذه الأزمة يعود إلى المصالح الطبقية القائمة فى البلاد العربية، ولعله

من المفيد حتى لا يكون الحديث نظرياً وعاماً أن نشير إلى تركيبه السلطة السياسية فى البلاد العربية. من المعروف أن الشرائح التى وصلت إلى السلطة فى البلاد العربية عبر الكفاح التحريرى للتخلص من الاستعمار القديم، هى الفئات الوسطى والبرجوازية الصغيرة تحديداً. ونعتقد أن هذه التركيبة كان لها الأثر الكبير فيما بعد مرحلة الاستقلال لانها بطبيعتها متذبذبة ومترددة وأنانية، وغير مستقرة أيديولوجياً وسياسياً، فهى جاءت بمشاريع اجتماعية وسياسية كثيرة ومتنوعة، ولكن وصولها إلى السلطة جعل معظمها يتنكر لهذه المشاريع التى جاءت بها. والامثلة على ذلك كثيرة: أن أغلب هذه الفئات عند وصولها إلى السلطة نادت بالتخلص من التبعية وبمعاداة الامبريالية، ونادت بشكل ما بمشاركة الجماهير – التى صعدت بأسمها إلى السلطة – فى السلطة.

لكن الواقع المعاش يثبت أن هذه السلطة المنادية بهذه الشعارات كانت لا تمارسها فعلا – بل حرمتها فى فترة من الفترات – وهى معادية للامبريالية نصا، وهى اشتراكية نصا، وهى ديموقراطية نصا، ولكنها عكس ذلك فى الممارسة العملية. ويعود عدم لعب أى دور أساسى للطبقات الاساسية فى البلاد العربية، سواء أكانت البرجوازية أم الطبقة العاملة. وغياب هذه الطبقات

لأسباب تتعلق بطبيعة التركيبية الطبقية فى المجتمع العربى. وهذا الغياب النسبى يختلف فى الواقع من قطر إلى آخر. ويضعف الدور القيادى للاحزاب التقدمية بسبب ضعف الطبقات الأساسية نفسها، وهو الأمر الذى جعل البرجوازية الصغيرة والشرائح الوسطى تضطلع بالدور الاساسى فى قيادة المجتمع العربى.[١٩]

ومن هنا فان الأزمة فى جوهرها تعود إلى اشكالية البرجوازية الصغيرة كطبقة وإلى تنظيمها السياسى الذى تعتمده فى الحكم أيضا وفى ذات الوقت لا يمكن الفصل بينها وبين نظامها السياسى الذى أخفق للآن فى انجاز مهامه الوطنية والتى صعد إلى الحكم والسلطة من أجل انجاز هذه المهام. أن البرجوازية الصغيرة وعلى صعيد الوطن العربى غير قادرة على انجاز مهامها الوطنية وعلى رأسها الثورة الوطنية الديموقراطية.

(٢) تهميش دور المثقف العربى:

هناك حالة من الفصام بين المثقفين العرب والجماهير الشعبية، ويعود ذلك إلى غياب قنوات الاتصال والتواصل، كما يعود أيضا إلى غياب اللغة القادرة على التواصل الحى مع قضايا الجماهير العربية. لقد ظل العديد من المثقفين العرب يعيشون فى صناديق مغلقة، داخل أطر نفسية ومنهجية ولغوية باعدت بينهم

وبين جماهيرهم، كما أن العديد من المثقفين العرب غير قادرين على طرح مشاكل الجماهير بالشكل الذى يجعل هذه القضايا والمشكلات تخص المثقفين مثل الجماهير.. ولقد ترتب على ذلك الوضع وجود حواجز وسدود بين المثقفين والجماهير العربية لسنوات طويلة.

ولقد زاد من تفاقم تلك الازمة، وتهميش دورهم، أن غالبية المثقفين العرب انغمسوا فى تدبير مصالحهم الذاتية والشخصية، يحكمهم فى ذلك اتجاه متزايد للأخذ بنمط الحياة الاستهلاكية، الذى يغزو المنطقة العربية ويسرى فيها سريان النار فى الهشيم (النهم المتزايد للحصول على السلع الاستهلاكية.. سيارة، تليفزيون، فيديو... الخ) وبالتالى انصرف هذا القطاع من المثقفين عن الانشغال بالقضايا الاجتماعية إلى الانغماس فى مشاكل الحياة اليومية.[٢٠] ولقد ترتب على ذلك الوضع المتردى تعطيل دور المثقفين فى عملية التوعية الجماهيرية والدفاع عن قضايا القطاعات الشعبية بما فيها قضية الديموقراطية وحقوق الانسان، وقضايا تحرير الانسان العربى من كافة صنوف القهر الواقعة عليه.

كما أن اعتكاف البعض الآخر من هؤلاء المثقفين على العمل الاكاديمى البحت والتحول إلى أدوات حيادية تبحث فى

مسائل العلم المجرد دون التفات للصراع السياسى والاجتماعى الدائر فى المجتمع، فيغيبون بذلك عن دورهم الطبيعى فى هذا الصراع، تحت مسمى الحياد والبحث العلمى الرصين.

هذا إلى جانب بروز قضية هامة وأساسية، ونحن نعدها جوهر ولب تهميش دور المثقفين العرب، وستظل هذه القضية طارحة نفسها إلى أن يتم الايمان بضرورة تجاوزها، باعتبار أن ذلك هو الطريق الصحيح لوجود دور فاعل للمثقف العربى، والقضية – المشكل – هى نفور كثير من المثقفين العرب من الالتزام السياسى والامتناع عن الانضواء تحت اشكال تنظيمية، اما بحجة أن الظروف اللاديموقراطية فى الوطن العربى لا تسمح بالعمل السياسى الصحيح أو ان التزامهم السياسى سيفقدهم الموضوعية لانهم ينحازون بهذا إلى وجهة نظر معينة، ويغيب عن بال هؤلاء ان ازالة الظروف اللاديموقراطية فى الوطن العربى لا تتم الابمحاربة القوى التى تكرسهااستهدافا لخلق ظروف ديموقراطية سليمة، وهذا لا يمكن تحقيقه الا بالعمل السياسى المنظم أو المشاركة الفعالة الايجابية فيه. أما بالنسبة لقضية الحياد العلمى والموضوعية، فانه من بديهيات العلم أن الموقف الموضوعى هو الانحياز للصحيح ضد الخطأ، وللموقف السليم ضد الموقف المغلوط. فكيف يمكن للمثقف الواعى أن يظل على الحياد بين

الديموقراطية والاضطهاد والقمع، بين الاستغلال والعدل الاجتماعى، بين التجزئة والتشرذم وبين الوحدة القومية؟ أليس ذلك أحد أهم أمراض البرجوازية الصغيرة؟ وأليس هذا الموقف الانانى والمصلحى هو الذى يكرس القمع والتسلط والقهر؟ أليس هذا الموقف هو الذى يسهل للنظم السياسية العربية أن تتجاهل حقوق الانسان العربى وتهدرها؟

وكما أن أخطر دور أداه ويؤديه كثير من المثقفين العرب هو التحول إلى أبواق للانظمة العربية القائمة، وأقلام تبرر لها كل ممارسات القمع ومصادرة الحريات، بل تفلسف ذلك لها وأحيانا تدفعها إليه دفعا تحت مسميات عديدة، أهمها تجسير الفجوة بين المثقف والسلطة.

ان المستعرض للاعداد الهائلة من المثقفين العرب المتوزعين فى الصحف والمجلات وأجهزة الاعلام ودور النشر ومراكز الدراسات على اختلاف مشاربها يلمس هذه الحقيقية المخجلة والمأساوية. ان الكلمة التى يفترض أن تكون مقدمة للحركة والفعل، ومن ثم مواصلة للحرية والديموقراطية، تحولت فى الوطن العربى فى كثير من الاحيان إلى خادم للسلطة ومبرر لارهابها، بل أحيانا موصلة اليه. وأصبح دور المثقف العربى – عبر ذلك – يقترب كثيرا من دور مهرج السلطان فى عصور خلت.[٢١]

ولقد تفاعلت كل هذه الظروف مجتمعه، فأدت إلى حالة التردى واليأس والاحباط التى يعيشها الوطن العربى والانسان العربى الآن، كما أدت تلك العوامل الذاتية والموضوعية إلى اليأس من محاولات الاصلاح سواء فى النظام السياسى العربى، أو فى دفع الانسان العربى نحو الانجاز والفعل. مما ترتب عليه وضعية متدنية ومتردية يعيشها الانسان العربى، هذه الوضعية تقفل فيه يوما بعد يوم، كل أمل فى غد آت، كما أنها تقتل فيه أيضا أى روح للمبادرة والمبادأة.

(٣) أوضاع الانسان العربى المعاصر:[٢٢]

ان الانسان العربى فى هذه المرحلة يعانى حالة حرمان من أهم حقوقه الاساسية كانسان، فهو محروم من ابداء الرأى والتعبير فى شئون مجتمعه ووطنه وأمته. وهو مغلول عن المشاركة فى تقرير مصيره ومصير بلده، ومكبل بقيود القهر والخوف والحاجة، كما أنه محكوم عليه بالاقامة الجبرية داخل سجن اقليمه الضيق حيث ان انتقاله إلى أى قطر عربى آخر تقوم فى وجهه ألوف العقبات والعوائق. والأمر الاكثر مأساوية أن دخول الاجنبى إلى أى بلد عربى مصحوب بأشد أنواع التسهيلات، عكس ما هو الحال بالنسبة للعربى. كذلك فان العربى الذى ينتقل للعمل فى بلد

عربى آخر يشعر فورا وفى كل معاملة أنه أشد غربة من الاجنبى الذى يعمل فى تلك البلد.

والانسان العربى فى كثير من أجزاء الوطن العربى محروم من المعلومات التى تتعلق بشئون بلده وأمته وحياته ومشاكله.. فهو لا يرى ولا يسمع الا ما يسمح به النظام، ولا يقرأ الا ما تسمح به الرقابة، فهو ليس ممنوعا من ابداء الرأى فحسب بل ممنوع من تكوينه.. والمفارقة المأساوية أن الاوساط الخارجية- وكثير منها معاد للوطن العربى وأحيانا للنظام نفسه - تعلم عن مجريات الأمور فى ذلك البلد العربى أكثر مما يعلمه أبناؤه.

ولقد تطور الامر فى كثير من البلاد العربية الى اهدار قيمة الانسان وأمتهان كرامته والتنكيل به جسميا ومعنويا. بل ان التصفية الجسدية للانسان العربى أصبحت أسلوبا طبيعيا داخل هذه البلاد العربية، كما أن كثيرا من القيم العامة التى كانت تسود المجتمع العربى، والتى كانت موضع اعتبار من الجميع وفوق أى خلاف شخصى أو اجتماعى أو سياسى قد انهارت أو بالاحرى أهدرت.

بروز حالة انفصام لا تخطؤها العين بين السلطة الحاكمة وبين الناس فى معظم، بل ربما كل أقطار الوطن العربى. فالسلطة

السياسية من جانبها لا تكاد تقيم وزنا للشعب وقواه وطبقاته الاجتماعية وتتصرف كأنها ذات حق الهى فى حكمه، أو أنها - فى أحسن الاحوال - مخوله بالنيابة عنه، بل ربما هى تخاف منه فتحاول جهدها اقصاءه عن الممارسة السياسية. أما من جه الشعب فتسود السلبية لاسباب كثيرة.

وأخيرا تعاظم حالة البرود وعدم الاستجابة لدى الطبقات والفئات الشعبية تجاه قوى المعارضة والتغيير فى الوطن العربى، ونشوء حالة من عدم الثقة فى كل هذه القوى وذلك بسبب خيبات الأمل المتكررة، والاعتقاد بعجز هذه القوى عن تنفيذ ما تطرحه، وقصور فى تلاحم هذه القوى والحركات بالجماهير الشعبية، ناهيك عن حالة اللاديموقراطية والقهر الواقع على الانسان العربى المتردية ولاشك أنها سوف تلقى بظلالها على النظام التعليمى المناط به تحرير الانسان العربى، وتنويره، وتملكه للوعى، الذى سوف يعينه على تجاوز تلك الازمة.

الفصل الثالث

إخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير حق التعليم

- التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى
- حق الانسان العربى فى التعليم
- الحرمان من حق التعليم

اخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير حق التعليم

مقدمـة

يهتم هذا الفصل بإيضاح العلاقة بين النظام التعليمى وحقوق الانسان العربى، بوصفها علاقة تبادلية، بمعنى أن فاعلية أحدهما تتوقف على فاعلية الاخرى. فلا إقرار للحقوق فى غياب بنية فاعله للنظام التعليمى، ولاتعديل فى بنية النظام التعليمى – الظالمة – فى غياب الايمان الراسخ بحقوق الانسان العربى كمسلمه من مسلمات العصر. ويجيب هذا الفصل عن العديد من التساؤلات منها: **هل نظام التعليم يوفر الحد الادنى من التعليم للانسان العربى بوصفه حقا أصيلا له؟!** الى أى مدى يحقق نظام **التعليم هذا الحد الأدنى؟ وما هو الدور الفاعل المناط بالمؤسسات والهيئات والنقابات المهنية فى الوطن العربى نحو ترسيخ الانسان؟!**

(١) التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى:

لاشك أن النظام التعليمى العربى المعاصر، يعكس بما لا يدع مجالا للتأويل التركيب الاجتماعى فى مجتمعنا العربى، بل يساعد على استمرار هذا التركيب الاجتماعى والطبقى والمحافظة عليه وتدعيمه ايديولوجيا. وذلك لان المدارس فى المجتمعات العربية – الطبقية – ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة، حيث

صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه، تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات، بحيث يشعر المواطن العربى ويربى على أن التمايز أمر طبيعى، ويحدث فى كل مجتمع.[٢٣]

وهذا جعل الفقراء لا ينظرون إلى التعليم اليوم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر، ولا وسيلة للترقى الاجتماعى، لان الذين يصلون إلى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا، فالتعليم فى الحقيقية ليس وسيلة للحراك الاجتماعى، وليس وسيلة للمساواة، بل أداة لتقنين عدم المساواة وللمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة.[٢٤] ان تحقيق العدالة الاجتماعية، يتم خارج جدران المدرسة عن طريق توفير فرص العمل والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع. أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء والمعدمين، فانها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى.

بذلك أصبحت نظم التعليم المعاصرة – المدارس – سببا فى زيادة الشعور بالاحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه وفق شروطه

القاسية، وعاملا مساعداً على زيادة الصراع الطبقى وعنصرا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعى، فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الانسان فى العالم العربى، كلما زاد شعوره بالاحباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته، فالذى يترك المدرسة بعد السنة السابعة أكثر احباط من الذى يتركها بعد السنة الرابعة «لان المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها الافيون أكثر مما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة»[٢٥]

كما أن النظام التعليمى يلعب دوراً سياسيا أكثر خطورة من الدور السابق، فالمدرسة فى النظام التعليمى تعد أداة للتلقين السياسى، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد الا أن التعليم لا يمكن أن يكون محايدا. فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى «المنهج الخفى» ومن ثم يتحول المدرس إلى «مرب سياسى» يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره، لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة أكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالاضافة إلى ذلك فان المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح

التعليم كله فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جـزءا من «صناعـة الدعـاية» يقنع الناس بان يشـتـروا السلع ويستهلكونها.[٢٦]

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دوراً واضحاً فى التمايز الطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة، وبالتالى داخل المجتمعات المختلفة، ومنها وطننا العربى بالطبع، حيث يتحيز التعليم، منهجا وأدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء، وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والمتخلفة عن حياد التعليم، وعن انه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التى تؤهلهم للالتحاق به، نسوا أصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات، هى قدرات واستعدادات اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى،[٢٧] لان البناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للاغنياء ضد الفقراء ، والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ما هى الا قدرات واستعدادات ترتبط بالاصل الاجتماعى، لان شروط القبول والنجاح، تأتى من تلك الاستعدات التى يدعمها مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنهـا، والتى أصبـحت تعـرف فى الأدبيـات التـربوية بأسم «الاستحقاقية» أو «الجدارة».

فإذا كان هذا هو حال التعليم فى الوطن العربى، تحيز ضد الفقراء لصالح الاغنياء والميسورين، وإذا كان التعليم يحمل فى ثناياه مضامين أيديولوجية ومعرفية تدعم الوضع القائم وتعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة وترسيخها، فهل إستطاع النظام التعليمى العربى رغم هذا التحيز أن يوفر الحد الأدنى من المعرفة للطلاب فى سن القبول؟ وهل إستطاع أيضا أن يوفر الاستيعاب الكامل – التمدرس – لكل الاطفال فى سن الالزام؟ هذا ما سوف نحاول إيضاحه والاجابة عنه فى السطور التالية.

(٢) حق الانسان العربى فى التعليم:

يعد التعليم من أهم وأخطر الحقوق الانسانية، فبالتعليم يتشكيل عقل وفكر الانسان، كما يتشكل أيضا وعيه الاجتماعى والسياسى الذى سوف يترتب عليه فاعليته فى الواقع العربى. وبالتعليم أيضا يكتسب الانسان المهارات والقدرات لمزاولة نشاطه الاقتصادى، بل وأكثر من ذلك تتشكل بالتعليم أبرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته فى السلم الحضارى، وموقعه بين النظم السياسية المعاصرة.

ولذلك فقد كان لصدور قرار مجلس جامعة الدول العربية (رقم ٢٤٤٣ بتاريخ ٣ سبتمبر عام ١٩٦٨) متضمنا انشاء لجنة اقليمية عربية دائمة لحقوق الانسان، تختص «بالعمل على حماية

حقوق الانسان العربى، وتنمية وغرس الوعى بحقوق الانسان لدى الشعب العربى» أهمية قصوى فى تكريس الاهتمام بحقوق الانسان العربى، ولا سيما حقه فى التعليم. فبعد أن أبرزت المادة (٢٦) من الاعلان العالمى لحقوق الانسان، حق الانسان فى التعليم، وفصلت هذا الحق فى مبادئ أساسية، منها: [٢٨]

- أن يكون التعليم مجانيا على الاقل فى مراحلة الأولية والاساسية.
- أن يكون التعليم الأولى اجباريا.
- جعل التعليم الفنى والمهنى متاحا بشكل عام.
- أن يكون التعليم العالى متاحا على قدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق.
- وفى جميع الاحوال يتعين «توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الانسانية تنمية كاملة».

وإذا كانت هذه هى المبادئ الاساسية التى شملها الاعلان العالمى لحقوق الانسان والتزمت به كافة الدول العربية، بل أن جميع سياسات التعليم فى الوطن العربى تتصدر أولوياتها بتلك المبادئ وتعتبرها أهدافا يجب الوصول اليها، ومن أجل ذلك تضع خطط التنمية التربوية تلك المبادئ على رأس جدول أعمالها.

ونحن هنا، سوف نقصر الحديث عن أهم القضايا التى لها صلة مباشرة بابراز مدى تحقيق توفير الحد الأدنى من التعليم للطفل العربى، كحق أصيل له أقرته المواثيق العالمية والعربية، والتزمت به سياسات التعليم فى الوطن العربى. وهذه القضايا التى تكشف لنا عن مدى نجاح أو فشل النظام التعليمى العربى فى توفير الحد الأدنى من التعليم لجميع الاطفال دون تمييز للجنس أو اللون أو الديانة أو الموقع الجغرافى – ريف، حضر – وكذلك توفير فرص الترقى فى سلم التعليم دون عوائق مالية أو بيئية. **والقضايا هى، الأولى:** الامية الابجدية، بوصفها أحد المهام الضرورية لنجاح النظام التعليمى، لأن الفشل فى القضاء عليها يعنى بقاء أكثر من ٧٠٪ من المواطنين العرب فى جهل وفقر ومرض. **والقضية الثانية:** الاستيعاب – التمدرس – وهى نجاح النظام التعليمى فى توفير مقاعد دراسية لكل الاطفال الواقعين فى سن الالزام – ست سنوات – لا إخفاق النظام التعليمى فى إستيعاب التلاميذ، يعنى طردهم وتركهم للشارع، **والقضية الثالثة:** التسرب وهى تعبير عن مدى نجاح أو فشل نظام التعليم فى طرد أو جذب الطلاب اليه، وازالة العوائق الاقتصادية والاجتماعية التى يعود اليها التسرب من النظام التعليمى. **والقضية الأخيرة** هى: الرسوب، وهو بالدرجة الأولى مرتبط بالأصل الاجتماعى والمكانة

والقدرة الاقتصادية التى تساعد الطلاب على النجاح، وتوفر لهم تعليماً موازياً بالمنزل – الدروس الخصوصية – أو فى المدارس الخاصة والاجنبية.

ولاشك أن هذه القضايا التعليمية الأربعة هى الأدوات التى سوف تساعدنا على التعرف على مدى نجاح أو فشل النظام التعليمى العربى فى انجاز مهامه والتى تتلخص فى تحرير الانسان العربى وتوفير القدر المناسب له من المعرفة الضرورية وكذلك مساعدته على مواصلة تعليمه إلى المراحل العليا.

(٣) الحرمان من حق التعليم:

سنحاول فى هذا الجزء التعرف بالاحصائيات والبيانات، عن مدى توفر التعليم الأولى – الحد الأدنى من التعليم – وقضايا الرسوب والتسرب والامية فى مصر وبلاد المغرب العربى، وبلدان الخليج العربى.[٢٩] ونعتقد اننا بهذا القدر نكون قد أعطينا بانورما كاملة عن حركة النظام التعليمى العربى وعلاقته بحقوق الانسان.

*** فى مصر:**

نحن نزعم أن الغالبية من المواطنين يعيشون حياة قاسية للغاية، ولا ينالون القسط الضرورى من التعليم الرسمى أو النظامى، كما أن غالبية المواطنين – الفقراء – يكادون يحرمون من أبسط

احتياجاتهم الضرورية من الغذاء الضرورى للحفاظ على حياتهم والاستمرار فيها.. فحسب بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء لعام ١٩٨٧ نجد:[٣٠]

- أن خمس الاسر المصرية تستحوذ على نصف كعكة الدخل القومى – ٤٨٪ على وجه التحديد – بينما يتصارع باقى الشعب على ٥٢٪ من الدخل القومى وهو ما يعنى أن ٨٠٪ من أفراد الشعب المصرى يعانون من موجات الغلاء التى أصبحت تمثل حلقة جهنمية مفرغة تبتلع أية زيادة حقيقية فى الأجور والمرتبات. وتؤكد الدراسة أيضا أن موجات الغلاء قد أضطرت الأسرة المصرية إلى أن تنفق ما بين ٥٥٪، ٩٠٪ من دخلها على بند الغذاء وحده. فهل هناك ما يتبقى للتعليم فى أبسط صوره؟ ونحن نعلم أن تكلفة التعليم الآن مرتفعة وليست فى متناول أيدى الأسر الفقيرة، نظرا لتدهور الأوضاع الاقتصادية واختلال الموازين خلال حقبة السبعينات.
- كما تؤكد دراسة الجهاز المركزى أن هناك حوالى ٥٠٠ أسرة يزيد متوسط دخلها السنوى عن ١٠ ملايين جنيه، بينما هناك ٢٤٠ ألف أسرة يزيد دخلها السنوى على المليون جنيه، وفى المقابل يقبع مليون و٧٠٠ ألف أسرة لا يتجاوز دخلها متوسط

دخلها السنوى ٢٢٠ جنيها؟ وأن الفرق بين أعلى متوسط دخل شهرى وأقل متوسط دخل شهرى يصل إلى حوالى ٨٣٣ ألفا و ٢٢٣ جنيها. وتشير الدراسة أيضا إلى أن هناك ٤ أسر من بين ٥ أسر مصرية تعيش تحت وطأة الغلاء وقسوة الحياة. وتوجه الاسرة المصرية ٥٥٪ من دخلها فى المتوسط إلى الغذاء، ويرتفع هذا المعدل إلى حوالى ٦١٪ فى الريف وحوالى ٩١٪ بين الأسر محدودة الدخل. وتؤكد الدراسة أن نسبة ما تنفقه الأسرة المصرية من دخلها على بند الغذاء تعادل ثلاثة أمثالها فى الولايات المتحدة الأمريكية وضعف هذه النسبة فى انجلترا.

وتبرز خطورة هذا الوضع إذا علمنا أن حوالى ٨٠٪ من الاسر المصرية التى تقبع فى قاع سلم الدخول والأجور والمرتبات فى مصر لا تحصل على أكثر من ٥٨٪ فقط من الدخل القومى بينما تستحوذ نسبة ٢٠٪ على ٤٢٪ من الدخل القومى. ويؤكد محمد حسنين هيكل فى كتابه «باب مصر إلى القرن الواحد والعشرين» الصادر عام ١٩٩٥ص٢٠ أن فى مصر ٥٠ فرد تبلغ ثروة كل منهم ما بين ١٠٠ إلى ٢٠٠ مليون دولار وأكثر . و١٠٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٨٠ – ١٠٠ مليون دولار و ١٥٠

فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٥٠ – ٨٠ مليون دولار و ٢٢٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٣٠ – ٥٠ مليون دولار و٣٥٠ فرد فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٥ – ٣٠ مليون دولار و ٢٨٠٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٠ – ١٥ مليون دولار و ٧٠ ألف فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٥ – ١٠ ملايين دولار بإجمالى ٧٣٦٧٠ ألف فرد تتراوح ما بين ٢٩٠ – ٤٨٥ مليون دولار تلك هى الصورة للوضع الاجتماعى فى مصر خلال عقد التسعينات.

ولا شك أن مثل هذا الوضع ينعكس بدوره على مجال التعليم، ونحن هنا نقصر الحديث عن التعليم وليس التربية، على اعتبار أن التربية أعم وأشمل وتتم بواسطة النظام التعليمى وغيره من الأنظمة المجتمعية الرسمية والشعبية. أما التعليم فهو ما يتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات وما تقدمه الدولة من خلال النظام التعليمى من معلومات ومعارف وقيم وأنماط سلوك بهدف خلق مواطن أكثر تكيفا وتلائما مع بنية النظام السياسى. ولو نظرنا إلى الوضع التعليمى سوف نجد أن كثير من الاطفال والشباب يحرمون من أبسط حقوقهم، وهى تعليم القراءة والكتابة والحساب واكتساب المهارات الاساسية التى تعين الفرد على ايجاد عمل محترم يحقق من خلاله وجوده الاجتماعى فى المجتمع.

وتشير الاحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٢ وعام ١٩٨٦ إلى الحقائق التالية:[٣١]

- بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ طالب كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦,٦٠٠ طالب، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ تسعة ملايين، وذلك فى حين أن الاطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشر مليونا وربع مليون.

يتضح لنا من ذلك أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل مصرى خارج جدران المدارس ومعاهد التعليم والمعرفة الاساسية ويحرمون من التعليم أو لاتتاح لهم الفرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى. ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصادية القاسية للاسر، وهى بمعدل

٢٠-٢٥٪ فى المرحلة الابتدائية لقفز الرقم إلى ستة ملايين بدلا من خمسة، ولاشك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية.

- وفى عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هى عليه تقريبا، أى أن جهود خمسة سنوات لم تحقق الهدف المنشود من اتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالنظام التعليمى. حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ طالب وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٥٥ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٥٩١,١٣٤ طالب، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦,٦٠٠ وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله إلى منتهاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ طالب، وفى المقابل بلغت نسبة الاطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ -٢٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ طالب.

معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ ، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر

من ٦-٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، أى أنه يوجد خارج جدران معاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل مصرى يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفرها لهم، لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة فى عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية.

وفى بيانات تقرير التنمية البشرية - مصر - ١٩٩٥ الصادر عن المعهد القومى للتخطيط نجد أن عدد الأطفال خارج نظام التعليم فى جميع محافظات مصر حوالى ٣,٢٩٦,٤٢٣ طفل، فى حين بلغ عدد السكان فى سن التعليم فى جميع المحافظات حوالى ١٦,٨٨٠,٢١٢ ، أى أن هناك ثلاثة ملايين ونصف طفل لا يجدون مكان لهم فى المدرسة وذلك بعد تطوير التعليم وبناء آلاف المدارس لم نستطيع أن نحقق الاستيعاب الكامل فى نهاية القرن العشرين.

معنى ذلك بوضوح وصراحة أن هناك نسبة مرتفعة للغاية من الاطفال تحرم من حق التعليم.. ونحن نناقش التعليم وليس التربية، على اعتبار أن الأخيرة أشمل وأعم، والعبء فيها لا يقع على عاتق نظام التعليم فقط، بل يتجاوزه إلى أنظمه المجتمع الأخرى.

كما اننا لم نناقش محتوى المعرفة والعلم المقدم للطلاب، وهل هى معرفة حيادية أم منحازة؟ وإلى أى الفئات تنحاز وتدعم أى مصالح؟ لم نناقش ذلك، ولكن حاولنا أن نعرض صورة عن حرمان المواطن من ضروريات الحياة الاساسية المتمثلة فى الغذاء، وكذلك ضروريات الوجود الاجتماعى المتمثل فى التعليم. فهل يتحقق العدل الاجتماعى حينما ينخرط جزء من الاطفال - وغالبا من القادرين ماليا فى نظام التعليم ويستبعد الجزء الآخر لاسباب تتعلق بالسن والمكانة الاجتماعية والقدرة الاقتصادية على مواصلة التعليم أو الالتحاق بالمدارس الخاصة؟! الا يعنى ذلك أن الفقراء وحدهم هم الذين يدفعون ضرائبهم من المنبع وبشكل منتظم ويحرمون من أبسط حقوقهم لاسباب خارجة عن ارادتهم وقدرتهم المالية؟

*** فى بلاد المغرب العربى:**

لم تكن بأفضل حال من مصر، ولكن الأوضاع التعليمية كانت أكثر سوءا، رغم محاولات التعريب، ومحاولات التخلص من طغيان النموذج الفرنسى فى الثقافة والتعليم، لان بلاد المغرب العربى رغم الظرف التاريخى الواحد الذى عاشته وتعيشه، والوحدة الجغرافية، الا انها ظلت أسيرة النمط الفرنسى وللآن.

ففى المغـــرب:

بلغت نسبة الأمية حوالى ٧٦٪ حوالى عشرة ملايين مواطن، حيث بلغ عدد السكان ١٥,٣٧٩,٢٥٩ فى عام ١٩٧١ وكانت الفروق بين سكان البادية والحضر، وذلك لأن المدارس الابتدائية فى المدن كانت تضم حوالى ٨٢٨,٠٠٠ تلميذا، مقابل ٣٨٨,٠٠٠ تلميذا فى القرى والبادية، علما بأن سكان البادية يشكلون حوالى ٦٥٪ من مجموع السكان. وعلى صعيد الانفاق على التعليم، بلغت ميزانية التعليم حوالى ٤٪ من اجمالى الدخل القومى العام فى عام ١٩٧٠. ولقد كان هذا هو الحال فى السبعينات.

وفى الثمانينات ١٩٨١/٨٠، بلغت نسبة الاستيعاب – التمدرس – حوالى ٦٥٪ للأطفال الواقعين فى سن ٧ سنوات. ومعنى هذا أن هناك حوالى ٣٥٪ من جملة الاطفال فى سن الالزام خارج جدران المدرسة فى الشارع. ففى التعليم الابتدائى من بين ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المدرسة الابتدائية فى سنة ما، فان ٧٩,٢٪ منهم يقضون بالمدرسة أكثر من خمس سنوات، وهى المدة القانونية، ٢١٪ منهم يغادرون المدرسة قبل وصولهم السنة الخامسة و١٦,٦٪ منهم ينقطعون عن الدراسة قبل السنة الرابعة.

هذا بينما يرسب ٥٠٪ فى السنة الخامسة الابتدائية، ويغادر المدرسة إلى الشارع ١٧٪، ولا ينتقل إلى السنة الأولى الاعدادى سوى نسبة ٣٣٪. وهذه التسربات تجعل تكلفة التلميذ العمرية فى المدرسة الابتدائية من ٦–٨ سنوات، بدلا من ٥ سنوات القانونية.[٣٢] وللاسف فان الفقراء وحدهم هم الذين يتحملون ذلك وسكان الريف والبادية دون سكان الحضر والمدن.

وفى المرحلة الاعدادية والثانوية، من كل ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الاعدادية، نجد ١٤,٥٪ منهم يغادرون المدرسة قبل اتمام المرحلة الاعدادية (أربع سنوات) و٦٠٪ منهم لا ينهون هذه المرحلة الا بعد تكرار سنة أو سنتين و٢٣,٧٪ منهم يغادرون المدرسة من الصف الثانى الثانوى قبل النهائية (ثلاث سنوات) و٥٠٪ منهم لا ينهون هذه المرحلة الا بعد تكرار – اعادة – سنه أو سنتين. وهكذا يتكلف التلميذ فى الاعدادى عمريا ٥,٢٨ سنوات بدل من أربع سنوات القانونية و٤,١٧ فى الثانوى بدل ثلاثة سنوات.

وعلى صعيد الاستيعاب – التمدرس – ففى خطة ٨١–١٩٨٥ نجد الآتى:[٣٣]

– بقاء ٣٥٪ من الاطفال البالغين (٧ سنوات) ،٥٣٪ من

الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة خارج جدران المدرسة، وبعبارة أوضح مصيرهم فى الشارع، لأن عمرهم أقل من العمر القانونى للعمل.

- ان تغلغل المدرسة فى الوسط القروى لم يسمح إلا بإستيعاب ٢٩٪ من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة، مقابل ٦٧٪ فى الوسط الحضرى، أى أن هناك ٦١٪ فى القرى مصيرهم الشارع ويحرمون من حق التعليم فى أبسط صوره، و٣٣٪ من الحضر.

- حملة الطرد الجماعى التى شملت أكثر من ٣١٢,٠٠٠ تلميذ، طردوا من المدرسة الابتدائية فى عام ١٩٨٤/٨٣، بدعوى كبر السن أو تكرار السنة - الرسوب - أكثر من مرة. كل ذلك حدث تحت ضغط شروط صندوق النقد والبنك الدوليين، الذى أصبحت السياسة التعليمية فى المغرب والسياسة الاقتصادية والاجتماعية خاضعة لنصائحه ومشورته، وذلك فى إطار الهيمنة والسيطرة من النظام الرأسمالى العالمى على البلدان التابعة.

- وعلى صعيد التعليم الاعدادى والثانوى، تم صرف اعداد كبيرة من تلاميذ المرحلة الاعدادية إلى التعليم المهنى فى إطار «برنامج واسع النطاق» فقفز بعدد التلاميذ فى مؤسسات التكوين المهنى

من ٣١,٤٨٠ تلميذ عام ١٩٨١ إلى حوالى ٧٣,٩٤٦ عام ١٩٨٦. وقد بلغ عدد المكونين فى الفترة نفسها حوالى ١١٣,٠٨١ شابا (وأنشئ ٢٧ معهدا للتكنولوجيا التطبيقية و٣٠ مؤسسة للتكوين المهنى و١٠ مراكز للتأهيل المهنى)، وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الأعداد التى تطرق أبواب الجامعة والمعاهد العليا - ولعل تلك السياسة التعليمية، هى التى تسعى اليها الحكومة المصرية منذ أواخر السبعينات بتوجيهات من صندوق النقد والبنك الدوليين، ومعلوم أن أبناء الفقراء هم الذين يدفع بهم إلى هذا النوع ليترك التعليم الجامعى لأبناء الميسورين - غير أن الظروف الاقتصادية وتخلف البنى الأساسية جعل من الصعب على هؤلاء المكونين مهنيا الحصول على عمل، فحرموا من حق مواصلة التعليم، وحرموا للمرة الثانية من حق العمل. وبذلك فلقد انضموا إلى جيش البطالة السافرة والمقنعة.

وفى تونس:

كان موقف الاستيعاب - التمدرس - بالنسبة للتعليم الابتدائى، كما يلى: [٣٤]

لوحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٤ سنة من ٧٢٪ عام ١٩٧١/٧٠ إلى حوالى ٦٣٪ لعام ١٩٧٧/٧٦ . ونفس الأمر حدث فى التعليم الثانوى، إذ انخفض حجمه من ٣٤,٧٪ عام ١٩٧٠/٦٩ إلى حوالى ٢٤,٥٪ عام ١٩٧١/٧٠ ، إلى حوالى ٢٢,٢٪ عام ١٩٧٢/٧١ ، لتستقر فى حدود ٢٦٪ عام ١٩٧٧/٧٦ . وتراجع عدد طلاب التعليم العالى من ١٠,٨٧٠ طالب وطالبة عام ١٩٧١/٧٠ ، إلى حوالى ٩,٢٤٦ طالب وطالبه عام ١٩٧٣/٧٢ .

وتعود تلك التراجعات فى تونس إلى حملة الطرد الجماعى التى شهدتها عام ١٩٧٢/٧١ والتى طرد خلالها ٣٢٣,٠٠٠ تلميذ وتلميذه من المدارس الأولية ٨٠٪ منهم لم يكملوا التعليم الابتدائى، كما طرد من المدارس الثانوية نحو ٣٠,٠٠٠ تلميذ فى السنة نفسها، وكان مصيرهم المحتوم، هو الشارع، بما يعنيه ذلك من حرمانهم من أبسط حقوقهم فى الحياة وليس التعليم فقط.

أما بالنسبة إلى التسرب، فنجد أنه من بين ١٠٠٠ تلميذ بلتحقون بالنسبة الأولى الابتدائية، نجد ما يلى:

- ٣٧٠ نهم يلتحقون بالثانوى.
- ٦٢ منهم يحصلون على شهادة التعليم الفنى.

- ٦٥ منهم يحصلون على شهادة البكالوريا.
- ٣٨ منهم يحصلون على شهادة من شهادات التعليم العالى.

وهذا يعنى أن هناك ٤٦٥ طالبا من أصل ألف طالب لا يحصلون على مؤهل دراسى البتة، وتبلغ نسبتهم حوالى ٥٠٪، وذلك يعنى أيضا أن نظام التعليم التونسى غير قادر على توفير حق التعليم لأكثر من نصف من لهم حق الحصول عليه. والشئ الأكيد أن هؤلاء الطلاب الذين يحرمون من حق التعليم ينتمون فى غالبيتهم إلى الأسر الفقيرة والمعدمة، وهم بهذا الوضع غير قادرين على توفير تعليم خاص أو بمصروفات لأنفسهم، بسبب ظروفهم الاقتصادية.

والواقع أن ظاهرة الانقطاع عن الدراسة - التسرب - دون الحصول على مؤهل، أصبحت من الظواهر التى تطبع التعليم فى تونس منذ أواخر الستينات بصورة خاصة، وتؤكد خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٩٨١/٧٧) الخمسية، أن معدل الانقطاع عن الدراسة فى المدارس الابتدائية والثانوية، بلغ ١٠٢,٠٠٠ تلميذ سنويا، ما بين عام ١٩٧٦/٧٣ من بينهم ٣٥٪ إلى ٤٠٪ مروا بطريق التكوين المهنى، والآخرون التحقوا

بالشارع مباشرة. وقد أكد الاحصاء العام للسكان الذى أجرى عام ١٩٧٥ هذه الظاهرة، إذ كشف عن أن ٢٧ ٪ من طالبى العمل لأول مرة والبالغين ١٥ سنة فأكثرهم أميون، وأن ٥٩ ٪ منهم لم يتجاوزوا مستوى التعليم الابتدائى، أما التعليم العالى فلقد أصبحت مدة الاقامة فيه تزداد ارتفاعا منذ عام ١٩٦٨ ، وهكذا بلغت نسبة الرسوب فى السنة الأولى من كليتى الآداب ٣٥ ٪، وبلغت فى كلية الحقوق ٤٨ ٪، أما الانقطاع فى السنة الأولى الجامعية، فقد بلغت نسبتها ٤٠ ٪ فى كلية الحقوق و٣٧ ٪ فى كلية العلوم، و٣٥ ٪ فى كلية الآداب وذلك فى عام ١٩٧٦ . وباختصار ثبت أن نسبة الطلاب الذين ينهون دراستهم الجامعية فى المدد العادية لا تتجاوز ١٠ ٪ – ١٢ ٪. وهذه النسب والارقام ليست فى حاجة إلى تعليق منا لنعرف مدى اخفاق النظام التعليمى فى تونس على توفير الحد الأدنى للتعليم للطلاب الذين لهم حق الحصول عليه، فى فترات عمرهم المختلفة.

أما الوضع فى الجزائر:

فلقد بلغ التسرب فى المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٢ حوالى ٢٠–٣٠ ٪، كما أن هناك مراهقون كثيرون يغادرون المدرسة دون اتمام الدراسة وعمرهم ١٤ عاما ولا يتمكنوا من دخول المدرسة

الاعدادية، وفى نفس الوقت لا يسمح القانون بتشغيلهم ماداموا لم يبلغوا ١٧ سنة، والشئ الأكيد أن مصير هؤلاء هو الشارع، وقدر عددهم بحوالى ١ ٠٠٠ ٠٠٠ مليون مراهق وذلك فى عام ١٩٧٣.

كما كشف احصاء عام ١٩٧٧ ، عن أن ٥٤ ٪ من السكان تقل أعمارهم عن ١٨ سنة وأن ٢٥ ٪ لا تتجاوز أعمارهم ٥ سنوات، وهذا الوضع جعل نسبة الاستيعاب لا ترتفع، الا لتنخفض، وهكذا نزلت إلى حوالى ٧٠,٦ ٪ عام ١٩٧٩/٧٨. وبلغت نسبة الاستيعاب فى صفوف البنين ٨٠,٥٠ ٪ وبقيت فى حدود ٦٠ ٪ فى صفوف البنات، وتنزل هذه النسبة إلى ٣١ ٪ فى بعض المدن، كما بلغ عدد التلاميذ الراسبون للسنة الواحدة حوالى ٣٩١,٩٢٢ فى الابتدائى عام ١٩٧٩/٧٨ ، بنسبة ١٣,١٨ ٪.[٣٥]

وخلاصة القول أن هناك ما لا يقل عن ٤٠ ٪ من الاطفال فى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لا يجدون لهم مكان للدراسة وكذلك تصل نسبة التسرب ما بين ٢٠ – ٣٠ ٪ ويكون مصير هؤلاء الاطفال الشارع. ونستطيع القول، إذا كان الحال فى مصر متدنيا، ويعجز النظام التعليمى عن توفير الحد الأدنى من التعليم لمستحقية وتبلغ نسب التسرب ٢٠–٢٥ ٪، والحال فى بلاد المغرب

العربى، ليس بالأفضل، وأن جوهر القضية هو موقف تلك البلدان من التبعية، فهى بلاد تابعة للمنظومة الرأسمالية، ونظام التعليم مشوه، لانه صورة ممسوخة من الصورة فى البلدان المتقدمة. وربما يثور هنا سؤال: **ان عدم قدرة تلك البلدان على توفير الحد الأدنى من التعليم للاطفال، يعود إلى ندرة الموارد المالية، والى الضائقة الاقتصادية التى تعانى منها مصر، وبلاد المغرب العربى،ونحن نقول أن ذلك تزييف للواقع وللحقيقة، ودليلنا أن بلاد الخليج العربى – البلاد ذات الثروة النفطية الهائلة – لم تكن بأفضل حال.**

*** وفى بلدان الخليج العربى:**

لاشك أن هذه البلاد ليست أحسن حالا، من مصر أو بلاد المغرب العربى، على الرغم من وجود طفره نفطية خلال عقد السبعينات والثمانينات، وعلى الرغم من حداثة التعليم فيها، الا أن التركيب الطبقى والاجتماعى للسكان وبنية النظام السياسى – العائلية – كان دائما يقف حائلا دون الوصول إلى حق التعليم لكل راغب فيه. علما بأن من مصلحة الطبقات والفئات – العائلات – الحاكمة تحديث التعليم ونشره، بالقدر الذى يعينها على تكوين دول حديثة بالمعنى الغربى، الا أن بنية النظام التعليمى

والتى سبق أن أشرنا اليها سابقا إلى جانب بنية النظام السياسى العائلى، تحول دون وصول التعليم إلى أوسع فئات وطبقات المجتمع، لأن نشر التعليم بشكل مطلق يساعد على نشر الوعى الاجتماعى والسياسى، والذى تخشاه تلك النخب – الأسر – الحاكمة. كما أن هذه البلاد تشهد الآن انحساراً شديداً فى أنماط التنمية، وذلك نظرا لانقضاء الحقبة النفطية، وعدم الاستفادة الكاملة منها بتكوين بنى تحتية وأطر اقتصادية وصناعية أساسية، وإلى جانب تحقيق تنمية مستقلة. ان ما تم باختصار هو وجود تنمية مشوه على النمط الغربى عاد مردودها على النظام الرأسمالى بقدر أكبر مما عاد على شعوب تلك البلدان.

فعلى صعيد الأمية الأبجدية، نجد الوضع التالى: [٣٦]

فى عام ١٩٥٠، بلغت نسبة الأمية فى البحرين ٨٧,٢ ٪، و ٩٥,٩٥ ٪ فى السعودية، ٩٥,٩٥ ٪ فى قطر، وفى الكويت فى عام ١٩٧٥ وبلغت حوالى ٦٦ ٪ وهذه الأرقام عامة، وتختلف من الريف والبادية إلى الحضر، والاناث إلى الذكور. وذلك يعنى أن هناك أكثر من ٩٥ ٪ من الشعب الخليجى لا يجيد القراءة والكتابة خلال عقد الخمسينات . وفى الثمانينات، أى بعد كفاح ثلاثين عاماً للقضاء على الأمية ، وفى ظل أكبر طفرة نفطية

شهدتها المنطقة، نجد أن النتائج لتلك الجهود لم تكن كافية، ففى الامارات العربية بلغت حوالى ٥٧,٦ ٪، والبحرين ٤٥ ٪ والسعودية حوالى ٨٣,٨ ٪، وسلطنة عمان ٨٣,١ ٪، وقطر ٨٠ ٪، والكويت بلغت النسبة حوالى ٣٧,٣ ٪ [٣٧] وهذه أفضل نسبة ولعل ذلك يعود إلى التركيبة السياسية والمناخ الليبرالى الذى كان سائداً فى دولة الكويت والذى ميزها عن بقية الاقطار الخليجية. أما النسب فى بقية بلاد المنطقة فقد دارت حول رقم ٨٠ ٪ وهى نسبة مرتفعة للغاية بالقياس إلى القدرات المالية والمادية التى أمتلكتها تلك البلدان خلال عقد السبعينات والثمانينات.

ولو أضفنا إلى ذلك نسب التسرب من التعليم، سنجد الوضع أكثر تدهوراً ومخيباً للآمال. ففى عقد السبعينات كان الوضع كما يلى: فى المرحلة الابتدائية بلغ عدد طلاب الفوج ٩١٨ طالب وطالبه، تخرج منهم بدون تخلف ٢٠٠ طالب بنسبة ٢٢ ٪ ورسب ٥٧٥بنسبة ٦٣ ٪. كما بلغ عدد المتسربون ١٤٣ طالباً وبنسبة ١٦ ٪. وفى المرحلة المتوسطة – الإعدادية – بلغ عدد طلاب الفوج ٦١٤ طالباً وطالبة، تخرج بدون تخلف ٤٠٤ بنسبة ٦٦ ٪ ورسب ١٣٤ طالباً وبنسبة ٢٢ ٪ وبلغ عدد المتسربون ٧٦ طالباً وبنسبة ١٢ ٪. وفى المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب الفوج ٢١١ طالباً وطالبة ، تخرج بدون تخلف ١٤٠ طالباً وبنسبة ٦٣ ٪،

ورسب ٤٦ طالباً وبنسبة ٢١ ٪. كما بلغ عدد المتسربون ٣٥ طالباً بنسبة ١٦ ٪. [٣٨].

وفى سلطنة عمان كان وضع التسرب كما يلى: [٣٩] فى الثمانينات وفى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الراسبون ١١ ٪ للذكور و ٨ ٪ للاناث. والمتسربون ٢٦ ٪ للذكور و ٢٨ ٪ للاناث، وبلغت جملة الاهدار التعليمى ٣٧ ٪ للذكور و ٣٦ ٪ للاناث. وفى المرحلة المتوسطة – الاعدادية – بلغت نسبة الراسبون ١٧ ٪ للذكور و ١٢ ٪ للاناث، ونسبة المتسربون ٣٢ ٪ و ٢٥ ٪ للاناث ، كما بلغت نسبة الاهدار التعليمى ٤٩ ٪ للذكور و ٣٧ ٪ للاناث. وفى المرحلة الثانوية، بلغت نسبة الراسبون ١٤ ٪ للذكور و ٢ ٪ للاناث والمتسربون ٢٥ ٪ للذكور و ١٣ ٪ للاناث، وبلغت جملة الاهدار التعليمى ٣٩ ٪ للذكور و ١٥ ٪ للاناث.

وعلى صعيد الاستيعاب – التمدرس – للطلاب فى الفئة العمرية ٦– ١١ سنة فى عام ١٩٨٠، نجد الواضع التالى: [٤٠]

فى الامارات العربية: بلغت نسبة الاستيعاب ٨٤,١ ٪، وفى البحرين ٨٢,٥ ٪ وفى السعودية ٤٦,٦ ٪، وفى سلطنة عمان ٧٠,١ ٪، وفى قطر ٨٢,٥ ٪ وفى الكويت ٧٢ ٪. وفى المرحلة المتوسطة والثانوية حسب الاحصائيات المتوافرة لعام ١٩٨٠، بلغ

مجموع طلاب المرحلة المتوسطة حسب الاحصائيات المتوافرة لعام ١٩٨٠، بلغ مجموع طلاب المرحلة المتوسطة فى دول المنطقة حوالى ٤١٦,٥٠٨ ألف طالباً وطالبة، وبلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية ٢٠٤,٦٦٠ طالبا وطالبة بإجمالى قدره ٦٢١,١٦٨ طالبا وطالبة للمرحلتين، ويعنى هذا الرقم أن دول الخليج العربى وفرت التعليم الثانوى بشقيه العام والفنى، بنسبة ٣٦٪ من مجموع الشباب من سن ١٢ – ١٧ سنة. وهذه النسبة منخفضة للغاية ولا تعنى أكثر من وجود ٧٠٪ خارج جدران المدرسة.

وجانب آخر يتعلق بالانفاق التعليمى وتطوره فى منطقة الخليج العربى

فى الأعوام ١٩٧٩/٧٧، ومقارنة هذا الانفاق بالناتج القومى الإجمالى وميزانية كل دولة على حدة. ففى دولة الامارات، بلغت ١,٩٪ من إجمالى الناتج القومى، والبحرين ٤,٣٪ من إجمالى الناتج القومى و ٨,٨٪ من ميزانية الدولة والسعودية ٧,٨ من إجمالى الدخل القومى و ١٠,٢ من الميزانية العامة للدولة. وقطر ٤,٢٪ من إجمالى الدخل القومى ، وعمان ٣,٧٪ من إجمالى الدخل القومى و ٤,٩٪ من المزانية العامة للدولة، والكويت ٢,٧٪ من إجمالى الدخل القومى العام و ٥,٩٪ من المزانية العامة للدولة،

والكويت ٢,٧٪ من إجمالى الدخل القومى العام و ٥,٩٪ من الميزانية العامة للدولة.[٤١] ولعل هذه الأرقام تبين بما لا يدع مجالا للشك أن إجمالى المنفق على التعليم فى جميع مراحله وأنواعه، قليل للغاية بالنسبة لإجمالى الدخل القومى أو بالنسبة إلى الميزانية العامة للدولة. وليس لنا تعليق بعد ذلك، لأن هذا يصدر عن دول تملك قدرات مالية عالية وأعلى دخل عالمى تقريباً.

لذلك فإن جهود هذه الدول لتوفير حد أدنى من التعليم لجميع الأطفال قد أسفرت عن أن تعميم التعليم ومحو الأمية لم يصل إلى نسبة الاستيعاب الكامل، وظل هناك حوالى ٢,٧١٪ بالنسبة لفئة العمر ١٥ سنة فأكثر أميين حسب احصائيات عام ١٩٨٠ . وأن معظمهم من الأناث وتركزون فى قطاعات الريف والبادية، وترتفع النسبة للدول ذات الحجم السكانى الأكبر – السعودية – أما عن تعميم التعليم للفئة العمرية من سن ٦ – ١١ سنة، فقد بلغ معدل الاستيعاب لكل الدول كمتوسط عام حوالى ٥٢,٣٪ لعام ١٩٨٠، وتراوحت النسب بين ٤٦,٦٪ للسعودية ، ٨٤,١٪ لدولة الأمارات العربية.

وهذا الوضع كما رأينا ليس خاصاً بدول الخليج أو دول المغرب العربى أو مصر، ولكنه سمة عامة تميز الوضع التعليمى فى

الوطن العربى، كله. ففى مجموع الدول العربية بلغت نسبة الاستيعاب عام ١٩٨٠ حوالى ٧٠٪ فى المرحلة الابتدائية، وفى المرحلة الثانوية تتفاوت بشكل أكثر خطورة، من بلد عربى إلى آخر، حيث بلغت فى بعض الدول العربية ٧٩٪ كما فى الأردن و ٧٥٪ فى الكويت فى حين تنخفض فى دول أخرى بشكل كبير لتصل إلى ٥٪، ٦٪، ١٠٪، ١٦٪ كما فى اليمن والصومال وموريتانيا والسودان عل يالتوالى [٤٢]

هذا فى حين بلغت الموازنات المخصصة لقطاع التربية والتعليم معدلات يصعب تجاوزها فى بعض البلاد العربية عام ١٩٧٩ (كالأمارات العربية – والجزائر ولبنان) وظلت النفقات التعليمية فى بعض البلدان العربية الأخرى أدنى مما تحتمه الحاجة ومما يسمح به حجم الدخل القومى (كما هو الشأن بالنسبة إلى عمان والمملكة العربية السعودية والكويت)، فلقد بلغت نسبة النفقات العامة على التعليم إلى مجموع النفقات العامة فى دولة الامارات ٢٨٪، وفى الجزائر ٢٤٪، بينما بلغت فى عمان ٥٪ وفى السعودية ١٠٪ وفى الكويت ٨٪ فقط، ورغم ما تتميز به هذه البلاد الأخيرة من طفرة بترولية. [٤٣]

ويظل وضع الامية فى البلاد العربية جميعا وضع لا يليق

بمكانة تلك الدول وسعيها نحو التقدم والدخول فى القرن الواحد والعشرون قرن، المعرفة والثورة التكنولوجية والاتصالية فلقد بلغ جملة الاميين عام ١٩٧٥ نسبة ٧٢,٧٪ وانخفضت عام ١٩٨٥ إلى حوالى ٦٥,٥٪ وانخفضت عام ١٩٩٠ إلى حوالى ٥١,١٪ ووصلت عام ١٩٩٥ إلى حوالى ٤٥٪ وستصل فى نهاية القرن العشرين إلى حوالى ٤١٪ ولاشك أن تلك النسب تعد مرتفعة، لأنه لن يكون هناك مكان للاقامة أو المناقشة أو المشاركة فى القرن الواحد والعشرين لإناس لا يجيدون القراءة والكتابة. من هنا سيظل وطننا العربى سوقا للاستهلاك ومعدة كبيرة للمنتجات الرأسمالية الغربية.

ويأتى بعد ذلك السؤال : ما العمل ؟!

ويتبعه الجواب، بأن مهمة توفير حق التعليم للإنسان العربى، لن تكون مهمة الحكومات والأنظمة العربية وحدها، ولكنها سوف تكون أحد المهام الجوهرية المطروحة بالحاح أمام الحركة الوطنية والشعبية العربية، وأمام المنظمات والهيئات والنقابات والجمعيات الشعبية وغير الرسمية، أن توفير حق التعليم سوف يمر عبر كفاح ونضال طويل ومرير، لأن التعليم نقيض الجهل ونقيض القهر والتسلط، ولذلك فلن تسمح به

النظم السياسية العربية بسهولة، لأن القضية ليست قضية تمويل وامكانيات مادية، حيث رأينا أن اخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير الحد الأدنى من العلم والمعرفة للإنسان العربى لم يكن قاصراً على البلدان الفقيرة فقط، بل شمل البلدان الغنية أيضاً. لذلك فإن المهام الملقاه على عاتق القوى الوطنية والشعبية والمنظمات وعلى رأسها منظمات حقوق الإنسان، ثقيلة وكبيرة، وفى حاجة إلى تضافر الجهود وتعبئة الرأى العام حيال هذه القضية: كيف يحصل المواطن العربى على حقه فى التعليم دون اعتبار إلى لونه أو جنسه أو دينه أو مكانته الاجتماعية والطبقية. إن هذه القضية فى حاجة إلى الندوات والمؤتمرات، وتعبئة الرأى العام العربى، من أجل انتزاع هذا الحق الذى لن يقدم على طبق من فضة للفقراء.

المصادر والهوامش

١- شبل بدران، «التعليم وحقوق الإنسان المصرى» ، (**مجلة الهلال**، القاهرة، عدد ديسمبر، ١٩٨٧) ص ص ٥٢-٥٣.

٢- شبل بدران، «أزمة تربية ... أم أزمة طبقة» ، (**مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن**، القاهرة، ديسمبر، ١٩٨٧)، ص٥٥.

٣- مصطفى طيبة، «حقوق الإنسان ... بين النفاق الدولى والواقع الأليم» ، (**مجلة حقوق الإنسان العربى، العدد الثانى المنظمة العربية لحقوق الانسان، القاهرة، ١٩٨٦**)، ص٦٥.

٤- عادل عازر وطلعت عبد الحميد، «حق الإنسان العربى فى التعليم» ، **مجلة التربية المعاصرة، العدد الثالث، القاهرة، مايو ١٩٨٥**)، ص١٥٩.

٥- لويس عوض، الثورة الفرنسية، **جريدة الأهرام**، عدد السبت ١٩٨٩/٩/٩.

٦- الأمم المتحدة، مكتب الاعلام العام، **الأمم المتحدة وحقوق الإنسان، فى الذكرى الثلاثين**، (نيويورك، ١٩٧٨) ص١٥.

٧- كامل زهيرى، «حقوق الإنسان وحق المواطن فى الاعلام - محاولة نقدية - (**مجلة أدب ونقد، العدد ٤٥**، القاهرة، مارس ١٩٨٩)، ص ص ١٤ - ١٦.

٨- المرجع السابق ، ص ص ١٦ - ١٧ .

٩- محمد عصفور، «ميثاق حقوق الإنسان العربى ضرورة قومية ومصيرية» . فى : **الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى** . (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣) ، ص٢٢٠ .

١٠- حسن نافعة، «الجامعة العربية وحقوق الإنسان»، **مجلة شئون عربية ، العدد ١٣** ، مارس ١٩٨٢)، ص٤٩٥ .

١١- وحيد رأفت، «القانون الدولى وحقوق الإنسان»، **(المجلة المصرية للقانون الدولى، السنة ٣٣** ، القاهرة، ١٩٧٧)، ص٤٢ .

١٢- حسين جميل، «فى سبيل إنشاء محكمة عربية لحقوق الإنسان العربى»، فى الديموقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٢٦١ .

١٣- عبد الرفيع جواهرى، «ضمانات ممارسة الحقوق المدنية والسياسية»، مجلة حقوق الإنسان العربى، مرجع سابق، ص٨٥.

١٤- لعل تاريخنا العربى ملئ بالعديد من الشواهد التى تبرهن على صحة تلك المقولة، فما وقع فى الجزائر من اعتقال المحامى الجزائرى الاستاذ/ على يحيى عبد النور بسبب ممارسته

لنشاطه فى حقل حقوق الإنسان باعتباره رئيساً للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان. وفى مصر فى سبتمبر عام ١٩٨١ تم اعتقال العديد من القيادات الفكرية وأساتذة الجامعات والمحامين والكتاب وكافة فئات المجتمع المصرى التى ناصرت حقوق الإنسان وساهموا فى تكوين جمعيات للدفاع عن حقوق الإنسان وأخيراً فى ١٩٨٩/٨/٢٤ ، تم اعتقال حسين عبد الوهاب شاهين عضو مجلس إدارة جمعية أنصار حقوق الإنسان بالإسكندرية والدكتور محمد السيد سعيد الخبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام والاستاذ أمير سالم المحامى، وهم أعضاء مجلس إدارة المنظمة العربية لحقوق الإنسان، لمناصرتهم حقوق الإنسان بعد تعذيب عمال الحديد والصلب وقتل أحد العمال أمام زملاءه إلى جانب العديد من أساتذة الجامعات والمناضلين السياسين والكتاب والقيادات العمالية وتم تلفيق قضية سياسية لهم.

١٥- شبل بدران، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص ٥٣ - ٥٤ .

١٦- خالد الناصر، «أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى»، فى : الديمقراطية

وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص ٤٧ - ٤٨.

١٧- شبل بدران، «حول الفلسفة العربية للتربية» (**مجلة العلوم الاجتماعية الكويت، عدد خاص**، ١٩٨٨)، ص١٨٤.

١٨- المرجع السابق، ص١٩٨.

١٩- الطاهر لبيب، الديمقراطية وحقوق الإنسان العربى، **ندوة المستقبل العربى، العدد ٤٧، السنة الخامسة**، يناير ١٩٨٣)، ص ص ١٥١ - ١٥٣.

٢٠- خالد الناصر، «أزمة الديموقراطية فى الوطن العربى»، فى الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٥٠.

٢١- المرجع السابق، ص٥١.

٢٢- المرجع السابق، ص ص ٥١ - ٥٢.

٢٣- شبل بدران، «التعليم فى القرية المصرية - دراسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعى - (**مجلة التربية المعاصرة، العدد السابع**، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٧)، ص٦٨.

٢٤- محمد نبيل نوفل، **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر**، (الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥)، ص٢١٣

25- Ivan Illich, ***Celebration of Awarmness***, (Harmonds - worth, Penguin Book, 1979), PP. 107 - 138.

٢٦- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص٢١٣.

٢٧- شبل بدران، التعليم فى القرية المصرية، مرجع سابق، ص٧٩.

٢٨- عادل عازر وطلعت عبد الحميد، حق الإنسان العربى فى التعليم، مرجع سابق، ص١٦١.

٢٩- أن اختيار البلدان العربية الواردة فى هذا الجزء، خضع لضرورة توافر البيانات والإحصائيات، وليس هناك تعمد فى الاختيار أو الانحياز، بقدر توافر المعلومات فى عقد السبعينات والثمانينات، كما أن الاختيار حاول أن يكون ممثلاً للواقع العربى فى جملته، فتم اختيار بلاد المغرب العربى، لما لها من بعد ثقافى وتاريخى وجغرافى متجانس، وكذلك بالنسبة إلى بلدان الخليج العربى، والحديث عن مصر باعتبارها ممثلة ومعبرة عن بلاد المشرق العربى (سوريا والعراق ولبنان والأردن واليمن شماله وجنوبه).

٣٠- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، **الإحصاء السنوى**، (القاهرة ١٩٨٧)، صفحات مختلفة.

٣١- شبل بدران، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص ٥٥ - ٥٧.

٣٢- محمد عابد الجابرى، **سياسات التعليم فى المغرب العربى**، (عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩)، ص٥٢.

٣٣- المرجع السابق ، ص٥٥.

٣٤- المرجع السابق، ص ص ٩٥ - ٩٦.

٣٥- المرجع السابق، ص١٣١.

٣٦- منير بشور، **اتجاهات فى التربية العربية**، (بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ١٩٨٢)، ص٥٠.

٣٧- اليونسكو، تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١ - ٢٠٠٠ (**مجلة التربية الجديدة، العدد ٢١**، بيروت، ديسمبر ١٩٨٠، جدول رقم ١ ، ٢).

٣٨- وزارة التربية والتعليم، **بحث الكفاية الانتاجية فى المدارس** (قطر، الدوحة، ١٩٧٢)، ص ص ٣٩ - ٤٨.

٣٩- وزارة التربية والتعليم، **الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان** (عمان ، ١٩٨٣)، ص ص ٣١ - ٤٠.

٤٠- عبد العزيز جلال، **تربية اليسر وتخلف التنمية - مدخل إلى دراسة**

النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط (الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٩١، يوليو ١٩٨٥)، ص٣٢.

٤١- المرجع السابق، ص١١٦.

42- World Bank, **World Development Report, 1983** (Washingtion, D. C. The Bank, 1983) Tables 1 - 19 and 23, pp. 100 - 194.

٤٣- عبد العزيز الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، مرجع سابق، ص ص ١١٦ - ١١٧.

الملف الاحصائى

واقع التعليم فى الوطن العربى

- التدفق التعليمى خلال الثمانينيات
- اختلال التوازن فى التعليم
- الطلاب المسجلون فى مراحل التعليم المختلفة (قبل الجامعى)
- الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الجنس
- الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الكليات

جـدول (١)
التـدفـق التعليمـى

القطر	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (نسبة مئوية)		نسبة المقيدين فى المرحلة الابتدائية (صافى)		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الابتدائية)	إكمال المرحلة الابتدائية (نسبة مئوية)	الانتقال إلى المرحلة الثانية (نسبة مئوية)	نسبة المقيدين فى المدارس الثانوية (إجمالى)		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الثانوية)	نسبة المقيدين فى التعليم العالى	
	المجموع ١٩٨٨	إناث ١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩	١٩٨٨	١٩٨٨	١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩	١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩
الأردن	–	–	–	–	٦	٨٤	٩١	–	–	٨	–	–
الإمارات العربية المتحدة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٥	٩٤	٩٤	٦٤	٦٩	١٠	٩	١٥
البحرين	٩٥	٩٢	٩٦	٩٤	٨	٩٧	٩٥	٨٤	٨٤	٦	١٥	١٧
تونس	٩٥	٩٣	٩٥	٩٠	٢١	٧٩	٤٣	٤٤	٣٩	١٧	٨	٦
الجزائر	٩٢	٨٧	٨٨	٨١	٧	٨٨	٨٢	٦١	٥٣	١٣	١١	٦
جيبوتى	٤٤	–	٣٧	٣٢	١٠	٨٩	٢٧	١٦	١٣	٩	–	–
السعودية	٧٣	٧٠	٥٦	٤٨	١٣	٩٠	–	٤٦	٣٩	–	١٢	١٠
السودان	٥٨	٤٦	–	–	–	٧٦	–	٢٠	١٧	–	٣	٢
سوريا	١٠٠	١٠٠	٩٧	٩٣	٧	٨٨	٧٢	٥٤	٤٥	١٣	٢٠	١٧
الصومال	–	–	١١	٨	–	٣٧	–	١٠	٧	–	٣	١
العراق	٩١	٨٧	٨٤	٧٨	١٩	٥٨	٥٦	٤٧	٣٧	٣٢	١٤	١١
عمان	٩٥	٩٣	٨٣	٨١	١	٩١	٨٦	٤٨	٤٠	١١	٤	٣
قطر	٧٠	٧٢	٩٦	٩٥	٨	٩٦	٨٤	٨٥	٩١	١٤	٢٤	٤٣
الكويت	٩٢	٩٠	٨٥	٨٤	٥	٩٠	٧٠	٩٠	٨٧	–	١٨	٢٠
لبنان	–	–	–	–	–	–	–	٦٧	٥٦	–	٢٨	٢٠

تابع جدول رقم (١)

القطر	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (نسبة مئوية)		نسبة المقيدين فى المرحلة الابتدائية (صافى)		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الابتدائية)	إكمال المرحلة الابتدائية (نسبة مئوية)	الإنتقال إلى المرحلة الثانية (نسبة مئوية)	نسبة المقيدين فى المدارس الثانوية (إجمالى)		معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الثانوية)	نسبة المقيدين فى التعليم العالى	
	المجموع ١٩٨٨	إناث ١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩	١٩٨٨	١٩٨٨	١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩	١٩٨٨	المجموع ١٩٨٨ - ١٩٨٩	إناث ١٩٨٨ - ١٩٨٩
ليبيا	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١٠	٦
مصر	٨٧	٧٩	–	–	٣	٩٥	–	٨١	٧١	–	٢٠	١٣
المغرب	٦٤	٥٣	٥٥	٤٥	١٥	٦٣	٦١	٣٦	٣٠	١٧	١١	٨
موريتانيا	٤٨	٤١	–	–	٢٠	٦٨	٢٦	١٦	١٠	١٤	٣	١
اليمن	–	–	–	–	–	٧٤	–	٢١	١٢	–	٢	٢
مجموع الوطن العربى	٨١	٧٤	–	–	١٠	٨٠	–	٥١	٤٣	–	١٢	٩
جميع البلدان النامية	٩٤	٨٠	٨٨	٨٦	١٠	٧١	٦٥	٤١	٣٥	١٥	٨	٥
البلدان الأقل نمواً	٦٥	٥٤	٥٠	٤٤	٢٠	٥٣	٤٥	١٦	١٢	١٧	٢	١
افريقيا جنوب الصحراء	٦٧	٦٠	٤٧	٤٢	٢٢	٦٣	٤١	١٧	١٣	٢٠	٢	١
البلدان الصناعية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٧	٣٥
العالم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١٤	١٢

جدول رقم (٢)
إختلال التوازن فى التعليم

القطر	نسبة تلاميذ الابتدائية إلى المدرسين ١٩٨٨	المقيدون فى المدارس الثانوية الفنية (كنسبة مئوية من المقيدين فى المدارس الثانوية ١٩٨٧ - ١٩٨٨	المقيدون فى التعليم العالى العلمى (كنسبة مئوية من المقيدين فى التعليم العالى ١٩٨٧ - ١٩٨٨	طلبة التعليم العالى الدارسون فى الخارج (كنسبة مئوية من الدارسين محليا) ١٩٨٧ - ١٩٨٨	الإنفاق العام على			أجهزة الاستقبال الإذاعى (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩	أجهزة الاستقبال التليفزيونى (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩	توزيع الصحف اليومية (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩
					التعليم (كنسبة مئوية من الناتج القومى الإجمالى)		التعليم (كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام) ١٩٨٩	التعليم العالى (كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم) ١٩٨٨		
					١٩٦٠	١٩٨٩				
الأردن	١٨	٨٫٠	–	٤١٫٤	٣٫٠	٥٫٩	٧٫٦	٣٢٫٠	٢٥٢	٧٧	٥٣
الإمارات العربية المتحدة	١٨	٠٫٨	٤٦	٢٤٫٨	–	٢٫١	١٤٫٩	–	٣٢٢	١٠٩	٢٠٠
البحرين	٢١	١٨٫٠	–	٤٤٫٦	–	٥٫٤	١٠٫٣	١٣٫١	٢٥٧	٤٠٢	٦١
تونس	٣٠	١٣٫٣	٣١	٢٤٫٥	٣٫٣	٦٫٣	١٤٫٨	١٦٫٨	١٨٨	٧٥	–
الجزائر	٢٨	٤٫٩	١٤	٦٫٦	٥٫٦	٩٫٤	٢٧٫٠	–	٢٣٢	٧٣	٢١
جيبوتى	٤٤	٢٥٫٣	–	–	–	٢٫٧	١٠٫٧	–	٨٨	٥٥	–
السعودية	١٦	١٫٩	٣٤	٥٫٧	٣٫٢	٧٫٦	١٦٫٢	–	٢٨٠	٢٧٧	–
السودان	٣٥	–	٢٧	٢٧٫٣	١٫٩	٤٫٨	٩٫١	–	٢٣٥	٦١	–
سوريا	٢٦	٦٫٩	٣١	٨٫٨	٢٫٠	٤٫١	١٣٫١	٢٤٫٠	٢٤٨	٥٩	١٥
الصومال	١٩	–	١٨	٩٫٨	٠٫٩	٠٫٤	٣٫٨	.	٤١	١٤	–
العراق	٢٣	١٣٫٧	٣٣	٣٫٣	٥٫٨	٣٫٧	٦٫٤	٢٠٫٦	٢٠٢	٦٨	.
عُمان	٢٧	٥٫١	٣٤	–	–	٣٫٧	١٢٫٤	١٣٫٤	٦٤٥	٧٦٢	٤٥
قطر	١٢	٣٫٥	١٠	١٩٫٧	–	٥٫٦	٧٫٢	-	٥١٠	٥١٤	٢٠٦
الكويت	١٨	٠٫٣	٣٥	١٦٫٤	–	٥٫٠	١٢٫١	١٦٫٧	٣٣٧	٢٨١	٢٠٩
لبنان	–	–	٤٥	٢١٫٣	–	–	١٦٫٨	–	٨٣٤	٧٢٧	٩٧

تابع جدول رقم (٢)

القطر	نسبة ملاءمة الإعداد للتدريس ١٩٨٨	المقيدون في المدارس الثانوية العامة (كنسبة مئوية من المقيدين في المدارس الثانوية) ١٩٨٧ - ١٩٨٨	المقيدون في التعليم العالي (الجامعي) (كنسبة مئوية من المقيدين في التعليم العالي) ١٩٨٧ - ١٩٨٨	طلبة التعليم العالي لكل مدرسين (كنسبة مئوية من المدرسين) سنة ١٩٨٧ - ١٩٨٨	الإنفاق العام على التعليم				توزيع المصحف للتربية (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩	أجهزة الاستقبال الإذاعي (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩	أجهزة الاستقبال التليفزيوني (لكل ألف نسمة) ١٩٨٨ - ١٩٨٩
					التعليم الفني (كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم) ١٩٨٨	التعليم (كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام) ١٩٨٩	التعليم (كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي)				
							١٩٨٩	١٩٦٠			
ليبيا	-	-	٦,٧	٢,٨	-	٢٠,٨	١,١	٢,٨	-	٩١	٢٤٤
مصر	٣٠	٢١,٨	١,٥	٤,١	-	٩,٤	٦,٨	٤,١	٣٨	٩٨	٣٢٢
المغرب	٢٦	١,٤	١٣,٩	٣,١	-	٢٥,٥	٧,٣	٣,١	-	٧٠	٢٠٩
موريتانيا	٥٠	٣,١	٣٣,٦	٢,١	-	١٤,٣	٦,٠	٢,١	-	٣٣	١٤٣
اليمن	-	-	٣٣,٢	-	-	٢١,٣	٦,١	-	١٦	٣٨	٧٤
مجموع الوطن العربي	٢٧	١١	١٢,٠	٣٣	-	١٥,٢	٦	-	-	٩٧	٢٤٨
جميع البلدان النامية	٣٣	٩,٨	٢,٩	٣٢	-	١٧,٢	٣,٦	٢,٢	٤٣	٥١	١٧٣
البلدان الأقل نمواً	٤٥	٤,٧	٧,٩	٣١	-	١٤,١	٣,١	١,٣	٨	٩	٩٨
أوربا جنوب الصحراء	٤١	٧,٥	١٤,٢	٢٩	-	١٥,٣	٤,١	٢,٤	١٣	٢٢	١٤٣
البلدان الصناعية	-	-	-	٣٩	-	-	-	-	-	٤٩٣	١٠٠٨
العالم	-	-	-	٣٦	-	-	-	-	٣٧	١٥٣	٣٦٩

جدول رقم (٣)

الطلاب المسجلون فى مراحل التعليم المختلفة (قبل الجامعى) حسب الجنس

القطر	السنة	الإبتدائى			الإعدادى		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الأردن	٧٩ - ١٩٨٠	٢٣٥٤٤٠	٢١٢٩٧١	٤٤٨٤١١	٨٦٤٥٩	٧٢١٣١	١٥٨٥٩٠
	٨٥ - ١٩٨٦	٢٧٧٤٦٩	٢٥٣٤٣٧	٥٣٠٩٠٦	١٠٩٨٤٣	٩٨٨٠٣	٢٠٨٦٤٦
الإمارات العربية المتحدة	٧٩ - ١٩٨٠	٣٤٨٩٦	٣١٩٣٧	٦٦٨٣٣	٩٠٤١	٧٤٠٣	١٦٤٤٤
	٨٥ - ١٩٨٦	٥٦٥٧٠	٥٥٥٤١	١١٢١١١	١٦٨٩٧	١٦٢٩٤	٣٣١٩١
البحرين	٧٩ - ١٩٨٠	٣٠٢٩٣	٢٢٩٥٠	٥٢٢٤٣	٣٢٣٧	٤٨٠٠	٨٠٣٧
	٨٥ - ١٩٨٦ (٢)	٢٥٨٠٢	٢٥١٨٠	٥٠٩٨٢	١٠٥٧١	٩٣٠٩	١٩٨٨٠
تونس	٧٩ - ١٩٨٠	٦٠٦١٥٣	٤١٨٦٦٩	١٠٢٤٥٣٧	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٥ - ١٩٨٦	٧١٣٩٤٢	٥٧١٩٤١	١٢٨٥٨٨٣			
الجزائر	٧٩ - ١٩٨٠	١٧٨٦٦٧١	١٢٧٤٥٨١	٣٠٦١٢٥٢	...	...	٧٣٧٩٠٠
	٨٥ - ١٩٨٦	١٩٦٥١٣١	١٥١٦١٥٧	٣٤٨١٢٨٨	...	...	١٣٩٩٨٩٠
جيبوتى	٨٠ - ١٩٨١	٩١٨٠	٦١٤٢	١٥٣٢٢	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٤ - ١٩٨٥	١٢٥٢١	٨٧٧٨	٢١٢٩٩			
السعودية	٧٩ - ١٩٨٠	٥٣٦٨٩١	٣٢٥٣٦٨	٨٦٢٢٥٩	١٦٥١٥٠٧	٨٠٠٨٧	٢٤٥١٩٤
	٨٣ - ١٩٨٤	٦٧٦٢٨١	٤٩٠٣٢٣	١١٦٦٦٠٤	٢١٢٠٤٢	١٢٣٣١٧	٣٣٥٣٥٩
السودان	٨٠ - ١٩٨١	٨٩٠٨٥٨	٥٥٩٦٩٦	١٤٩٠٥٥٤	١٦٠٥٣٢	٩٩٨٧٨	٢٦٠٤١٠
	٨٢ - ١٩٨٣	٩٣٥٨٢١	٦٤٣٤٤٧	١٥٧٩٢٦٨	١٨٨٦٣٥	١٣٣٢٧٤	٣٢١٩٠٩
سوريا	٧٩ - ١٩٨٠	٨٥٤٥٨٤	٦٢٦٩١٢	١٤٨١٤٩٦	٢٦١٥٣٧	١٤٧٠٤٥	٤٠٨٥٨٢
	٨٥ - ١٩٨٦	١٠٩٨٩٣١	٩٣٠٨٢١	٢٠٢٩٧٥٢	٣٥٥٣٩١	٢٣٩٠٥٣	٥٩٤٤٤٤
الصومال	٨٠ - ١٩٨١	١١١١٥٥	٦٠٨٣٩	١٧١٩٩٤	٦٠٧٥٤	٣٦٩٥١	٩٧٧٠٥
	٨٤ - ١٩٨٥	١١٣٤٨٩	٣٩٦٥٢	١٥٣١٤١	٨٩٥٥٩	٣١٩٦٠	١٢٥١٩
العراق	٧٩ - ١٩٨٠	١٤٣٤٠٦٧	١١٧٤٨٦٦	٢٦٠٨٩٣٣	مدرج ضمن الثانوى العام		
	٨٥ - ١٩٨٦	١٥٥٤٠٨٢	١٢٥٨٤٣٤	٢٨١٢٥١٦			

ملاحظات عامة: تشير العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة.

(١) البيانات للتعليم الفنى فقط.

(٢) البيانات تشمل التعليم الحكومى فقط.

(٣) بيانات التعليم الإعدادى والثانوى والتعليم الفنى تشمل التعليم الحكومى فقط.

(٤) بيانات تعود للعام ٨٣ - ١٩٨٤.

المصدر: المصدر نفسه، الجدول رقم (٦-٧)، ص٣٤١ - ٣٤٨.

تابع جدول رقم (٣)

القطر	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
الأردن	٤٥٢٩١	٣٤٨٨٢	٨٠١٧٣	٩٠٦٦	٩٤٣٥	١٨٥٠١
	٤٧٣٩٤	٤٩٠٠٦	٩٦٤٠٠	١٨٦٩٩ (١)	١٢٠٩٠ (١)	٣٠٧٨٩ (١)
الإمارات العربية	٣٤٧١	٣١٢٧	٦٥٩٨	٤٠٠		٤٠٠
المتحدة	٨٦٧٣	٨٢١٣	١٧٨٨٦	٦٠٤		٦٠٤
البحرين	٢٤٣٥	٢٧٥٢	٥١٨٧	١٤٣٥	٦١٣	٢٠٤٨
	٢٤٧٢	٤٦٣٧	٧١٠٩	٥١١٦	٢٧٧٤	٧٨٧٠
تونس	١٥٤٧٨٩	٨٧١١٩	٢٤١٩٠٨	...	...	...
	٢٤٨٩٣٦	١٧٣٥٣٣	٤٢٢٤٦٩	...	...	...
الجزائر	...	...	١٨٣٢٠٠	١٨٨٣٧	٧٥٦٠	٢٦٣٩٧
	١٩٧٠٠٢	١٥٩٦١٤	٣٥٦٦١٦	٤٦٨١٤	٢٠٠٧٢	٦٦٨٨٦
جيبوتى (٢)	...	...	٣٦٢٦	٦٣٠	٣١٨	٩٤٨
	...	...	٤٨٣٠	...	...	١٠٠٨
السعودية	٦٤٦٢٧	٢٨٩٥٧	٩٣٥٨٤	١٦٢٧٥	١١٤٣٤	٢٧٧٠٩
	٨٨٢٠٩	٥٨٧٧٢	١٤٦٩٨١	٢١٨٤٨	٦٢٨٩	٢٨١٣٧
السودان	٥٥٠٢٢	٣٠٥٣٠	٨٥٥٥٢	١٢٠١١	٣٢٩١	١٥٣٠٢
	٦٦١٤٥	٣٩٩٢٧	١٠٦٠٧٢	٥٦٢٧	٦٨٧٠	١٢٤٩٧
سوريا	٩٧٦٢٣	٥٦٢٤١	١٥٣٨٦٤	...	...	٣٣٩٦١
	١٢٧٠٧١	٩٣٤٠٢	٢٢٠٤٧٣	...	...	٦٤٦٢١
الصومال	٢٣٢٢٣	٩٢٦٣	٣٢٤٨٦	٨٢٤٤	٢٣٨٥	١٠٦٢٩
	٤٨٧٦٢	١٦٤٢٤	٦٥١٨٦	٦٦٦٤	٢٠٤٥	٨٧٠٩
العراق	٦٢٦٥٨٨	٢٧١١١٢	٨٩٧٧٠٠	٤٦٦٨٢	٣٠١٠٥	٧٦٧٨٧
	٦٦٠٣٤٦	٣٧١٢١٤	١٠٣١٥٦٠	١٠٢٨٤٩	٥١٤٢٧	١٥٤٢٧٦

تابع جدول رقم (٣)

القطر	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عمان	٧٠٨	٢٣٥	٩٤٣	...	...	٤٦١
	٦٩٧١	٣٧٦٣	١٠٧٣٤	٣٠٩٤	٧٩١	٣٨٨٥
قطر (*)	٣٠٣٧	٣٠٥٣	٦٠٩٠	١٣٨		١٣٨
	٣٥٧٦	٤٥٧٠	٨١٤٦	٢٩٤		٢٩٤
الكويت	٢٩٩٦٠	٢٧٢١٣	٥٧١٧٣	٣٧٧٤	٢٦٦٠	٦٤٣٤
	٥٢٣١٧	٤٥٧٠٩	٩٨٠٢٦	٥٦٩١	٦٧٢٦	١٢٤١٧
لبنان	...	...	٧٢٩٦٩	٣٤٧	١٣١٥	١٦٦٢
ليبيا	٢٨٢٤٠	١٠١٠٢	٣٨٣٤٢	١٨٤٤١	٢١٧٠٤	٤٠١٤٥
	٤٧٨٢٧	٣١١١٨	٧٨٩٤٥	٢٥٥٧٣	٢٦٢٣٣	٥١٨٠٦
مصر	٤١٣١٢٥	٢٠٢٥٩٨	٦١٥٧٢٣	٣٥٧٤٨٠	٢٣١٥٢٩	٥٨٩٠٠٩
	٤٠٤٢٤٥	٢٢٧٦١٢	٦٣١٨٥٧	٥٦٠٣٩٥	٤٠١٥٩٠	٩٦١٩٨٦
المغرب (٣)	١٢٢١٤٥	٦١٠٣٨	١٨٣١٨٣	١٢٠٣٠	٥٢٧١	١٧٣٠١
	١٩١٧٨٤	١١٨٣٩٤	٣١٠١٧٨	...	...	٢٠٤٤٦
موريتانيا	٣٩٨٩	٦٩٦	٤٦٨٥	٤٤٢	٨٠	٥٢٢
	٨٨٩٠	٢٤٤٩	١١٣٣٩	٢٤٨١	١٠٩١	٣٥٧٢ (٤)
اليمن	١٢٢٦٢	٥٤٧٦	١٧٧٣٨	١٧٢٩	٥٦٨	٢٢٩٧
الديمقراطية	١٩٨٨٦	١٠٠٦٨	٢٩٩٥٤	٢٠٢٨	٤٧٧	٢٥٠٥
اليمن العربية	٧١٨٣	١٠٤٦	٨٢٢٩	١٢٢٩	٦٦٩	١٨٩٨
	٢٢٦٢٩	٢٧٠٦	٢٥٣٣٥	٣٠٦٧	٦٢٨	٣٦٩٥

ملاحظة عامة : تشير العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة .
(١) البيانات للتعليم الفنى فقط .
(٢) البيانات تشمل التعليم الحكومى فقط .
(٣) بيانات التعليم الإعدادى والثانوى والتعليم الفنى تمثل التعليم الحكومى فقط .
(٤) بيانات تعود للعام ٨٣ - ١٩٨٤ .
المصدر : المصدر نفسه ، الجدول رقم (٦-٧) ، ص ٣٤١ - ٣٤٨ .

تابع جدول رقم (٣)

القطر	السنة	الثانوى العام			التعليم الفنى ودور المعلمين والمعلمات		
		الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عمان (٥)	٧٩ - ١٩٨٠	٥٦٤٠٩	٢٧٢٩٤	٨٣٧٠٣	٧٨٣٨	٢٣٣٩	١٠١٧٧
	٨٥ - ١٩٨٦	٩٧٩٤٨	٧٧٥٠٤	١٧٥٤٥٢	٢١٦٦٨	١١٠٦٠	٣٢٧٢٨
قطر	٧٩ - ١٩٨٠	١٧١٨٦	١٥٤٣٢	٣٢٦١٨	٥٣٢٨	٥٢٧٨	١٠٦٠٦
	٨٥ - ١٩٨٦	٢١٢٧٧	١٩٣٥٩	٤٠٦٣٦	٦٩٨٨	٦٧٤٠	١٣٧٢٨
الكويت	٧٩ - ١٩٨٠	٧٦٧٠١	٦٨٩٢٥	١٤٥٦٢٦	٦٠٦٠٢	٤٩٤٩١	١١٠٠٩٣
	٨٥ - ١٩٨٦	٨٨٦٧٠	٨٣٩٨٩	١٧٢٦٥٩	٧٤١٤٦	٦٧٤٢٣	١٤١٥٦٩
لبنان	٧٩ - ١٩٨٠	...	...	٣٨٨٤٨٢	...	...	١٦٥٨٠٤
ليبيا	٧٩ - ١٩٨٠	٣٤٧٢٩٤	٢٠٩٢٤٧	٦٥٦٥٤١	١٣٠١٤٥	٨٨٩٩٢	٢١٩١٣٧
	٨٤ - ١٩٨٥	٤٠٦٣٦٢	٣٦٩٠٥٤	٧٧٥٤١٦	١٤٧٤٩٩	١١٢٧٥٨	٢٦٠٢٥٧
مصر	٧٩ - ١٩٨٠	٢٧٣٣٦٠٨	١٨٠٣٦٢٥	٤٥٣٧٢٣٣	١٠١٥٦٢١	٥٧٧٣٦٤	١٥٩٢٩٨٥
	٨٥ - ١٩٨٦	٣٥٢٩٦٧٦	٢٦٨٤٥٧٤	٦٢١٤٢٥٠	١٣٤٧٩١٣	٨٨٤٨٤٧	٢٢٣٢٧٦٠
المغرب (٣)	٧٩ - ١٩٨٠	١٣٠٠١١٢	٧٥١٧٥٠	٢٠٥١٨٦٢	٣٠٥٢٥٢	١٨٩٦٦٠	٤٩٤٩١٢
	٨٥ - ١٩٨٦	١٤٠٢٩٧٣	٨٧١١٦٤	٢٢٧٤١٣٧	٤٧٩٩٥٨	٣٢٢٨٧٨	٨٠٢٨٣٦
موريتانيا	٧٩ - ١٩٨٠	٥٠٠٢٧	٣٠٣٨٩	٨٠٤١٦	٩٦١٢	٢٨٦٧	١٢٤٧٩
	٨٤ - ١٩٨٥	٧٦١٤٠	٥٠٧٢٦	١٢٦٨٦٦	١٣٦٢٤	٥٨٧٧	(٤) ١٩٥٠١
اليمن الديمقراطية	٧٩ - ١٩٨٠	١٥٩٥٧٣	٧٦٦٧٢	٢٣٦٢٤٥	١٢٢١٥	٤٣٤٨	١٦٥٦٣
	٨٥ - ١٩٨٦	١٩١٩٧٨	٧٦٢٧٦	٢٧٨٢٥٤	...	...	...
اليمن العربية	٧٩ - ١٩٨٠	٢٩٣٥٤٢	٤١٧٠٧	٣٣٥٢٤٩	١٧٩٦٩	٢٧٩٥	٢٠٧٦٤
	٨٥ - ١٩٨٦	٧٢٨٩٣١	١٧٥٥٥٦	٩٠٤٤٨٧	٨٧١٨٨	٩٣٩٩	٩٦٥٨٧

جدول رقم (٤)

الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الجنس

القطر	الجنس	السنة		
		١٩٧٩ - ١٩٨٠	١٩٨٢ - ١٩٨٣	١٩٨٥ - ١٩٨٦
الأردن	الذكور	٧٠٥٥	١٣٣٤٦	١٣٦٨٤
	الإناث	٤٧٠٢	٨٧٠٧	١٣٠٢٧
	المجموع	١١٧٥٧	٢٢٠٥٣	٢٦٧١١
الإمارات العربية المتحدة	الذكور	١٠٠٢	١٩٤٩	...
	الإناث	٧٤٦	١٨٣٠	...
	المجموع	١٧٤٨	٣٧٧٩	...
البحرين	الذكور	٧٣٢	٨٥	١٨٧٧
	الإناث	٤١٤	٤٢٥	٢٢٨٧
	المجموع	١١٤٦	٥١٠ (١)	٤١٦٤
تونس	الذكور	٢٠٣٧٤	٢٢٨٦٨	٢٦٧٧٠
	الإناث	٩٧٧٦	١١٢٠٩	١٤٨٢٤
	المجموع	٣٠١٥٠	٣٤٠٧٧	٤١٥٩٤
الجزائر	الذكور	...	...	...
	الإناث	...	...	...
	المجموع	٦١٤٠٠	٩٥٨٦٧	١٣٢٠٥٧
السعودية	الذكور	٣٥٠٦٨	٥٠٦٣٨	...
	الإناث	١٢٦٦٥	٢١٥٨٣	...
	المجموع	٤٧٧٣٣	٧٢٢٢١	...
السودان	الذكور	...	٢٥٠٨٠ (٢)	...
	الإناث	...	٧٩٢٠ (٢)	...
	المجموع	...	٣٣٠٠٠ (٢)	...
سوريا	الذكور	٧٠٠٦٣	٨٠٩٣٧	٩٢٢٢٣
	الإناث	٢٤٧٣١	٣٤٢٩٢	٤٢٧٨٦
	المجموع	٩٤٧٩٤	١١٥٢٢٩	١٣٥٠٠٩
الصومال	الذكور	...	٢١٤٠ (٢)	...
	الإناث	...	٤٣١ (٢)	...
	المجموع	...	٢٥٧١ (٢)	٣٤٠٥

ملاحظة عامة : تشير العلامة (...) إلى أن المعلومات غير متوافرة .

(١) توزيع (ذكور وإناث) لطلبة الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية ، بينما المجموع لم يتضمن عدد طلبة كلية الخليج للتكنولوجيا .

(٢) بيانات تعود للعام ١٩٨٠ - ١٩٨١ .

(٣) بيانات تعود للعام ١٩٨٣ - ١٩٨٤ .

(٤) الطلبة المسجلون فى كليات جماعة الكويت فى الفصل الدراسى الأول .

(٥) بيانات تعود للعام ١٩٨٤ - ١٩٨٥ .

المصدر : المصدر نفسه ، الجدول رقم (٧-٧) ، ص ٣٥١ - ٣٥٣ .

تابع جدول رقم (٤)

القطر	الجنس	السنة		
		١٩٧٩ - ١٩٨٠	١٩٨٢ - ١٩٨٣	١٩٨٥ - ١٩٨٦
العراق	الذكور	٨٦٤١١	٨٠٦٠٣	٩٦٨٣٣
	الإناث	٣٠٠٠١	٣٥٦٥٧	٤٤٩٢٩
	المجموع	٩٨٤١٢	١١٦٢٦٠	١٤١٧٦٢
قطر	الذكور	٧٢٢	١٥٣٠	١٨٦٧
	الإناث	١٣٠٣	٢٢٨٥	٣١٩٠
	المجموع	٢٠٢٥	٣٨١٥	٥٠٥٧
الكويت(٤)	الذكور	٣٩٦٠	٥١٨٥	٨٣٣٤
	الإناث	٤٣٩٥	٦٩٠٠	٩٨٥٣
	المجموع	٨٣٥٥	١٢٠٨٥	١٨١٨٧
ليبيا	الذكور	١٣١٢٨	٢١٦٢٣	٢٢٥٠٥ (٥)
	الإناث	٤٢٦٥	٦٩٣٧	٨٩٩١ (٥)
	المجموع	١٧٣٩٣	٢٨٥٦٠	٣١٤٩٦ (٥)
مصر	الذكور	٣٥٠٦٨٣	٤٥٣٨١٢	٤٤٩١٥٢
	الإناث	١٥٩٥٤٦	١٩٩٤٥٨	٢٠٩٢٣٣
	المجموع	٥١٠٢٥٩	٦٥٣٢٧٠	٦٥٨٣٨٥
المغرب	الذكور	٥٥٨٢٧	٥٩٠١٤	٩٤٩١١
	الإناث	١٨٢٢٠	٢٣٩٣٠	٤٧٩٢٤
	المجموع	٧٤٠٤٧	٨٢٩٤٤	١٤٢٨٣٥
اليمن الديمقراطية	الذكور	١٩٥٤	٢٢١٦	٢٩٣٤
	الإناث	١٤٣٥	٢٤٤٦	٢١٧٤
	المجموع	٣٣٨٩	٤٦٦٢	٥١٠٨
اليمن العربية	الذكور	٣٧٧١	٦١٤٥	١١٠٦٥
	الإناث	٤٤٩	٨١٥	١٧٠٥
	المجموع	٤٢٢٠	٦٩٦٠	١٢٧٧٠

جدول رقم (٥)
الطلاب المسجلون فى التعليم العالى حسب الكليات

القطر	السنة	الكليات العلمية						
		طب بشرى	طب أسنان	صيدلة	طب بيطرى	هندسة	علوم	زراعة
الأردن	١٩٨٠ - ٧٩	٣٩٣				٧٧١	٢٥٧٦	٤٣٦
	١٩٨٦ - ٨٥	٤٦٥	١١٨	٩٩٧		٣١٤٢	٤٤٧٥	١٠٥٧
الإمارات العربية المتحدة	١٩٨٠ - ٧٩						٢٨٨	
	١٩٨٤ - ٨٣					٢٢١	٥٩٧	٦٦
البحرين	١٩٨٠ - ٧٩	١٥٢				١٩٩٣		
تونس	١٩٨٠ - ٧٩	٣٤٢٢	٣٣٧	٦٥٥		١٤٨٩	٥٣٦٦	
	١٩٨٦ - ٨٥	٤٧٦٤	٤٨٥	٥٤١		٣٢١٠	٥٨٨٣	
الجزائر	١٩٨١ - ٨٠	١٢٥٠١			٣٢٠	٨٧٩٥	٢١٩٨٧	
	١٩٨٦ - ٨٥	٢٩١٣٨ (١)			٥٩٩		٣٦٢٢٥	
السعودية	١٩٨٠ - ٧٩	١٧١٧	٩٦	٢٧٤	٧٢	٣٨١٤	٢٢٥٦	١٠٨٤
	١٩٨٤ - ٨٣	٢٦٧٩	٣٦٦	٦٠٤	١١٩	٧٠٢٨	٥٧٥٦	١٦٣٨
السودان	١٩٨٢ - ٨١	٢٠٦٥	١٢٢	٢٤٣	٦٩٤	٢٤٥٥	١٠٤٢	٢٥٨٤
سوريا	١٩٨١ - ٨٠	٦٩٢٩	١٥١٢	١٧٥٧	١٠٨٤	١٨٣٤٤	١١٤٤٥	٦٩٦١
	١٩٨٦ - ٨٥	٩٢٤٩	٣٧٨١	٢١١١	٨١٤	٢٨٩٠٣	١٧٨٩٦	٥٥٠٨
الصومال	١٩٨٤ - ٨٣	٢٦٣				٢٢٢	٤٢٧	١٨٧

(١) علوم طبية .
(٢) عدد الطلاب فى كلية اللغة العربية .
(٣) بيانات كلية العلوم مع بيانات كلية الآداب .
(٤) لاتتضمن عدد طلاب النجم الساطع .
(٥) بيانات الطب البشرى تشمل طب الأسنان .
(٦) كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية.

المصدر : المصدر نفسه ، الجدول رقم (٨-٧) ، ص ٣٥٤ - ٣٦٣ .

تابع جدول رقم (٥)

القطر	الكليات النظرية					أخرى	المجموع
	آداب وتربية	تجارة واقتصاد	قانون وسياسة	صحافة وإعلام	فنون جميلة		
الأردن	٤٠٣٩	٢٢٧٥	٢٠٢			١٠٦٥	١١٧٥٧
	٨١٠٩	٤٦٩١	٥٠٠			٣١٥٧	٢٦٧١١
الإمارات العربية	٨٧٥		٥٨٥				١٧٤٧
المتحدة	٢٢٤٤		١٣٨٤				٤٥٠٢
البحرين	٦٦٧	١٠٢٠				٣٣٢	٤١٦٤
تونس	٤٤٢٤	٢٠٧٥	٣١٦٦	٣٧٥		٨٨٤١	٣٠١٥٠
	٧٠٥٢	٣١٦٧	٦٢٦٨	٣١٨		٩٩٠٦	٤١٥٩٤
الجزائر	٤٢٢٦	٥٧٥٣	٨٧٥٣			٨٩٢٦	٧١٢٩٣
	٤٣٢٨	٦٩٩٧	١٢٧٦٧			٤٢٠٠٣	١٣٢٠٥٧
السعودية	١٧٩٦٠	٧٤٣٨		١٠١٢ [٢]		١٢٠١٠	٤٧٧٣٣
	٣٦٢١٧	٩٠٨٤			١٥٩٤١		٧٩٤٣٢
السودان	١٠٧٦	٩٩٩٦	٥٣٧٣		٤٠١	٨٨٤٥	٣٤٨٩٦
سوريا	٢٦٤٣٧	٧٥٨٨	١٠٧٥١		٨٤٤	١١٤٢	٩٤٧٩٤
	٣٥١٥٧	١٠٥٨٨	١٨١١٨		٦٦٤	٢٢٢٠	١٣٥٠٠٩
الصومال	١١٣٥	٢٩٠	٣١٦	١١٦		٤٤٩	١٤٠٥

تابع جدول رقم (٥)

القطر	السنة	الكليات العلمية						
		طب بشري	طب أسنان	صيدلة	طب بيطري	هندسة	علوم	زراعة
قطر	٧٩ - ١٩٨٠						١٦٥	
	٨٥ - ١٩٨٦					١٥٦	٣٥٤	
الكويت	٧٩ - ١٩٨٠	٢٨٣				٨٦٢	١٦٧٧	
	٨٥ - ١٩٨٦	٨٩٧				١٤٦١	٣٤٢٨	
لبنان [٣]	٧٩ - ١٩٨٠	٨٣٠	١٩٤	١٦٢		٣٩٠٠		٢٩١
ليبيا	٧٩ - ١٩٨٠	١٣٥٩	١٤٧	٢٧١	١٠١	٢٤١٨	١٦١٢	١٢٧٣
	٨٤ - ١٩٨٥ [٤]	٢١١٤	١٦٤	٦١٨	٢٢٤	٤٥٧٩	٤٣٥٦	٣٤٨٦
مصر [٥]	٧٩ - ١٩٨٠	٥٣٦١٦			٦٥٤١	٥٤٦٤٨	٢٨٤٥٠	٣٧٢٩٣
	٨٥ - ١٩٨٦	٤١٢٧٧			٥٩٥١	٤٧٤٣١	٣٤٣٤٠	٣٢٦١٨
المغرب	٨١ - ١٩٨١	٦٢١٧	٢٠١			٥٨٣	١٤٧٣٦	
	٨٥ - ١٩٨٦	٥٨٠٥	٩٥٦			٦٠٢	٦٣٨٦١	
موريتانيا	٨٣ - ١٩٨٤							
اليمن	٧٩ - ١٩٨٠	٣٣٠				٦٤٣		١٧٤
الديمقراطية	٨٥ - ١٩٨٦	٤٢٥				٥٢٦		١٨٧
اليمن العربية	٧٩ - ١٩٨٠						٣٥٦	
	٨٥ - ١٩٨٦	١٨٤				٢٠٦	٣٩٥	١٥٦

تابع جدول رقم (٥)

القطر	الكليات النظرية					أخرى	المجموع
	آداب وتربية	تجارة واقتصاد	قانون وسياسة	صحافة وإعلام	فنون جميلة		
قطر	١٥٤٦					٣١٤	٢٠٢٥
	٣٥٩٤	١٠٣				٨٥٠	٥٠٥٧
الكويت	٢٧٦٠	٢١٠٠	٦٧٣				٨٣٥٥
	٨١١٨	٢١٧٤	٢١٠٩				١٨١٨٧
لبنان	٣٨٩٧٥	١٦٦٤٩	١٧٦٠٩			٩٧٦	٧٩٥٨٦
ليبيا	٧١١٦	١٥٩٢	١٥٠٤				١٧٣٩٣
	١٠١٨٦	٣٩٠٣	١١٧٧				٣٠٨٠٧
مصر	١١٥٩٥٠	١٢٢٥٠٨	٥٤٨٩٦	١٠٢٣٨		٣٣٨٦١	٥١٠٢٥٩
	١٧٥٥٤٨	١٦٠٨٩٤	٧٨٧٢٩	١١٥٧٤		٧٠٠٢٣	٦٥٨٣٨٥
المغرب	٣٨٠٩٩	٣١٦١٢		١١٢٣[٢]		٣٨٩٠	٩٦٤٦١
	٦٠٠٤٦	٣٢٩٤٩				٥٦١٦	١٤٢٨٣٥
موريتانيا	٥٤٢	٨٤٧				١٦٦٠	٣٠٤٩
اليمن الديمقراطية	١٣٩٦	٦٨٢	١٣٠	٣٤			٣٣٨٩
	٢٠٠٧	١٦٣٨	٣٢٥				٥١٠٨
اليمن العربية	١٥٧٨	١٣٧٤	٩١٢				٤٢٢٠
	٣٦٣٧	٣٥٤٧	٤٦٤٥				١٢٧٧٠

جدول رقم (٦)

مؤشرات أساسية عن الوطن العربي

المؤشرات / القطر	السكان ١٩٩١ (ملايين)	نصيب الفرد من الناتج القومي الاجمالي ١٩٩٠ (دولارات)	معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٦٥ – ١٩٨٠	معدل النمو السنوي (نسبة مئوية) ١٩٨٠ – ١٩٩٠	متوسط المعدل السنوي للتضخم (نسبة مئوية) ١٩٨٠ – ١٩٩٠	متوسط المعدل السنوي للتضخم (نسبة مئوية) ١٩٩١	معدل نمو السكان (نسبة مئوية) ١٩٩١	معدل وفيات الاطفال الرضع (بالألف) ١٩٩١	معدل معرفة القراءة والكتابة بين الكبار (نسبة مئوية) ١٩٩٠
الامارات العربية المتحدة	٢٫٣	١٨٧٠٠	٥٫٨	٣٫٩-	—	٦٫٦	٦٫٩	٣٨	٨٠
البحرين	٠٫٥	٦٨٣٠	٦٫١	٧٫٣-	١٫١	—	٣٫٥	٢٣	٥٥
تونس	٨٫٥	١٤٥٠	٤٫٧	٤٫٣-	٧٫٤	٦٫٥	٢٫٠	١٤	٧٧٫٤
الجزائر	٢٥٫٨	٢٣٣٠	٤٫٢	٣٫٠-	٦٫٦	٥٫٠	٣٫٠	٤٥	٦٥
جيبوتي	٠٫٤	—	—	٥٫٣-	—	٣٫٢	٣٫٤	٦٥	٥٧
السعودية	١٥٫٣	٧٠٧٠	٦٫٠	٣٫٠-	—	٥٫٥	٣٫٤	١١٥	١٩
السودان	٢٦٫٦	٤٠٠	٨٫٠	—	—	٥٥٫٠	٣٫٠	٦٣	٦٢
سوريا	١٣٫٥	١٢٠٠	٥٫١	٢٫١-	١٤٫٧	—	٣٫٤	١٠٢	٢٧
الصومال	٧٫٨	٤٠٦٣	٦٫٠-	٨٫١-	٤٩٫٧	—	٣٫٣	٤٢	٦٥
العراق	١٩٫٦	٤٠٦٢	٦٫٠	—	—	—	٣٫٥	١٢٥	٤٤
عمان	١٫٩	٥٦٥٠	٩٫٠	—	—	—	—	٦٠	٦٠
قطر	٠٫٥	١٥٨٧٠	٦٫٦	٧٫١-	١٫١	—	٥٫٢	٣٢	٣٥
الكويت	١٫١	٦٢٩٥	٦٫٦	٢٫٣-	٢٫١-	—	٤٨٫٦-	٢٨	٨٢
لبنان	٣٫٧	١١٠٤	٦٫٦	—	—	—	١٫١	١٤	٧٣
ليبيا	٤٫٧	٦٠٨٤	٦٫٦	٩٫٣-	٢٫٠	—	٣٫٧	٣٦	٨٠
مصر	٥٥٫٠	٦١٠	٣٫٨	٢٫١	١١٫٩	٢٢٫٣	٢٫٧	٧٢	٦٤
								٥٩	٤٨

تابع : جدول رقم (٦)

مؤشرات أساسية عن الوطن العربى

المؤشرات / القطر	السكان ١٩٩١ (ملايين)	نصيب الفرد من الناتج القومى الاجمالى			متوسط المعدل السنوى للتضخم (نسبة مئوية)		معدل نمو السكان (نسبة مئوية)	معدل وفيات الاطفال الرضع (بالألف)	معدل معرفة القراءة والكتابة بين الكبار (نسبة مئوية)
		١٩٩٠ (دولارات)	معدل النمو السنوى (نسبة مئوية)						
			١٩٦٥ ـ ١٩٨٠	١٩٨٠ ـ ١٩٩٠	١٩٨٠ ـ ١٩٩٠	١٩٩١	١٩٩١	١٩٩١	١٩٩٠
المغرب	٢٦٫٧	٩٧٠	٢٫٧	١٫٦	٧٫٢	٥٫٧	٢٫٦	٧٢	٥٠
موريتانيا	٢٫٠	٥٠٠	-١٫٠	-١٫٨	٨٫٨	٩٫٨	٢٫٦	١٢٠	٣٤ (١)
اليمن	١٣٫٧	٥٤٠	٥٫١	---	--	٢٩٫٠	٣٫١	١١٠	٣٩
مجموع الوطن العربى	٢٣١٫٦	١٩٧٣					٢٫٦	٦٨	٥٠

ملاحظات :

تشير العلامة (--) إلى أن البيانات غير متوافرة .

(١) الأرقام تعود إلى نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى .

(٢) من تقديرات برنامج الأمم المتحدة الانمائى .

المصادر : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣ (نيويورك : برنامج الأمم المتحدة الانمائى ، ١٩٩٣) ، جدول رقم (١) ، ص ١٣٥ ـ ١٣٧ ، جدول رقم (٢) ، ص ١٢٨ ـ ١٢٩ ، جدول رقم (٤) ، ص ١٤٢ ـ ١٤٣ ، وجدول رقم (٢٧) ، ص ١٨٨ ـ ١٨٩ : جامعة الدول العربية ، الأمانة العامة [واخرون] ، التقرير الاقتصادى العربى الموحد . ١٩٩٢ ، تحرير صندوق النقد العربى . الملحق رقم (٢ـ٧) ، ص ٣٠٧ ، والملحق رقم (٢ـ٨) ، ص ٢٠٨ ، وصندوق النقد العربى ، الدول العربية : مؤشرات اقتصادية ، العدد ٩ ، جدول رقم (٣) ، ص ٤ .