

يتناول التقرير تحديات التعليم في المجتمعات الإفريقية، ومعدلات مشاركة التعليم، إذ غالبا ما تفتقر المدارس للعديد من المرافق الأساسية ويعانى الطلاب من الاكتظاظ في المدارس الابتدائية والجامعات، والمدرسين المؤهلين.

إذ تجد العديد من المدارس في كافة أنحاء إفريقية صعوبة في توظيف المدرسين الأكفاء خاصة في المناطق النائية، حيث تظهر ثنائية الريف الحضر في مجال توفير الخدمات الأساسية، وأهمها التعليم، لذلك نجد أن معظم الذين يرغبون في التعليم في المناطق الريفية ينتقلون إلى المدن الكبيرة، حيث تزيد فرص التعليم، وحيث غالبا ما يكون المعلمون غير مؤهلين مع قلة في الوسائل التعليمية وضعف في توفير كتب المقررات الدراسية. ونتيجة لذلك يحقق أطفال المناطق الريفية نتائج متدنية في الاختبارات الموحدة مقارنة بزملائهم في المناطق الحضرية. ويلاحظ ذلك في التقارير التي قدمت من اتحاد جنوب وشرق إفريقيا لمراقبة الجودة التعليمية (٢) (SACMEQ)، فالذين يجلسون للاختبارات في المناطق الريفية يسجلون درجات أقل بكثير من تلك التي يحرزها طلاب المدن الكبيرة، وهذا يدل على عدم تكافؤ الفرص التعليمية التي توزع على أطفال المناطق المختلفة في البلد الواحد.

تقل كفاءة المعلمين في المناطق الريفية مقارنة بالمناطق الحضرية، مما يؤثر على نتائج الطلاب، وقد أخضعت مجموعة من المعلمين في المناطق الريفية لاختبارات الكفاءة وقد فشل ثلاثة أرباعهم (٣). يعانى طلاب المناطق الريفية من مشكلة حتى بعد التخرج فيما يتعلق بالقراءة والكتابة وعلوم الرياضيات (٤)، فالتعليم في إفريقيا في الوقت

المحور السابع:

قضايا التعليم في إفريقيا

الراهن يعتبر مصدر قلق كبير من أجل تحقيق مستوى مهني. على إفريقيا أن تكون على علم بأن التعليم يجب أن يكون مساويا ولا بد من تطبيق ذلك في جميع المدارس وفي كافة أنحاء البلاد.

الهجرة خارج إفريقيا:

تعد الهجرة للكوارث التعليمية في المدارس أحد أهم تحديات التعليم في إفريقيا، حيث تؤدي هجرة المتعلمين تعليما عاليا إلى فقدان الأشخاص ذوي المهارات العالية، ولا يمكن تعويضهم إلا بتكلفة ضخمة، وهو ما يعنى ضمنا خسارة الأموال التي أنفقت في تعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم، إذ يصعب تعويضهم بأشخاص جدد. على الرغم من إنفاق 5.5% من الناتج المحلي على الاستثمار في التعليم (٥)، فإنه يصعب على حكومات الدول الإفريقية أن تضع في الميزانية مبلغا آخر يخصص للتعليم، لأنها تحتاج لتحديد أولويات أخرى مثل الدفاع والأمن وخدمة الديون (٦).

جدول رقم (١) الإنفاق على التعليم من الموارد المحلية الإفريقية

الدولة	التعليم نسبة من الناتج المحلي الإجمالي	التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي	التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي	التمويل الإضافي المحتمل للتعليم في الابتدائية	الإنفاق على طفل المدرس الابتدائية دولار
إفريقيا الوسطي	١.٢	١٢	٣.٦	٦٦	٤٤
إرتريا	٢.١	٧.٥	٦.٧	٢٠.١	٥٧
غينيا بيساو	٢.٦	١٢.٦	٥.١	٢٨	٤٨
مدغشقر	٢.٨	٢٠.١	٣.٨	١١٩	٦٢
سيراليون	٣.٦	١٣.٧	٥.٦	١١٧	٦٠
إثيوبيا	٤٧.٠	٢٥.٤	٥.٥	٤٣٥	١٠٦

قضايا التعليم في إفريقيا

غامبيا	٣.٩	١٩.٧	٤.٨	١٠	١٠.٦
بوروندي	٦.١	٢٤.١	٦.٧	١٠	٨٦
الكاميرون	٣.٢	١٦.٣	٤.٦	٤٦١	١١٥
غانا	٨.٢	٢٤.٤	٨.٨	٣١٧	٣٦٥
مالي	٤.٨	١٨.٢	٥.٩	١٣٩	٨١
موريتانيا	٣.٩	١٤.٧	٥.٨	١١٤	١٨٧
النيجر	٤.٥	٢١.٧	٥.١	٥٠	٩٢
رواندا	٤.٨	١٧.٢	٦	١١٦	٧٨
تنزانيا	٦.٢	١٨.٣	٧.٢	٣٨٣	٨٤
يوغندا	٣.٣	١٥.١	٤.٩	٣٨٧	٥١
بنين	٣.٢	١٧.٨	٥.٧	٣٧	١٦٩
ساحل العاج	٤.٦	٢٤.٦	٥	١٣٧	٢٨٥
غينيا	٣.١	١٩	٣.٧	٤٤	٦٦
كينيا	٦.٧	١٧.٢	٧.٩	٧١٠	١٨١
موزمبيق	٦.٨	١٧	٧.٩	٢٧٤	١٠٣
السنگال	٥.٦	٢٤	٦	٦٦	١٨٨
توغو	٤.٦	١٤.٣	٦.٦	٩٤	٨٠
زامبيا	١.٣	١٣.١	٣.٥	٦٢٢	١٥٥
زيمبابوي	٢.٥	٨.٣	٦.٨	٥٨٨	٨٦
أنغولا	٣.٥	٨.٥	٨.٢	٦٨١٩	٥٨٨
تشاد	٢.٩	١١.٨	٥	٣١٧	٩٤
جمهورية الكونغو الديمقراطية	٢.٥	٨.٩	٦.٥	٨٨٥	١٨
ليوستو	١٣	٢٣.٧	١٣.٣	١١	٣٤٠
ليبيريا	٣.٣	١٢.١	٦.١	٦٩	٦٠
مالاوي	٥.٤	١٤.٧	٧.٧	١٠.٦	٣٠
المغرب	٥.٤	٢٥.٧	٥.٧	٤٣١	١٤٢٨
ناميبيا	٨.٣	٢٢.٤	٨.٧	٥٠	١٠٩٣
نيجيريا	١.٥	٦	٥.٦	١٣٠.٩٠	٨٧
	٣.٤	١٣.١	٦.٨	١٥٣٤٥١	٢٠.٩
					دولار

هناك حوالي ٧ دول تتفق على التعليم بنسبة تتراوح بين ٥% إلى ٨% من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١١. ومن المتوقع أن تسجل بعض الدول مستويات عالية من الإنفاق على التعليم في العام ٢٠١٥م على التوالي .

وأيضاً يلاحظ من الجدول (١) أن عدد ١٧ دولة من المتوقع أن تتفق أقل من ١٠٠ دولار للطالب في المدارس الابتدائية في عام ٢٠١٥م.

جدول رقم (٢)

عدد المعلمين المطلوب في المدارس الابتدائية في إفريقيا جنوب الصحراء ٢٠١١ - ٢٠١٥ نسبة من المستوى النموذجي العالمي

الدولة	النسبة
نيجيريا	١٣%
إثيوبيا	٦%
تنزانيا	٥%
السودان	٤%
جمهورية الكونغو الديمقراطية	٤%
يوغندا	٣%
بوركينافاسو	٢%
موزمبيق	٢%
ملاوي	٢%
إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	١٤%

من الجدول (٢) نجد أن هناك نقصاً في عدد المعلمين في إفريقيا جنوب الصحراء في الفترة ٢٠١١-٢٠١٥، هناك فجوة تقدر ب ١٤% من الإجمالي العالمي. كما يتضح من الجدول أن نيجيريا سجلت فجوة في نفس الفترة قدرت ب ١٣% وتليها إثيوبيا وتنزانيا ٦% و ٥% على التوالي، كما سجل

المصدر Education for all 2014 UNESCO

يلاحظ من الجدول (١) أن أكثر من ٢٠ دولة في إفريقيا تتفق على التعليم إنفاقاً ضعيفاً كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي. فمثلاً إفريقيا الوسطى تتفق ١.٢% من إجمالي الناتج المحلي ونيجيريا تتفق ١.٥% من الناتج المحلي في العام ٢٠١١، كما أن

السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية معدل ٤% وبوركينا فاسو وموزمبيق وملاوي سجلت معدل قدر ب٢% في الإجمالي العالمي من المعلمين المطلوبين في المدارس .

كما يوضح تقرير التعليم والتعلم للعام ٢٠١٤م أن إفريقيا جنوب الصحراء تحتاج لتوظيف عدد ٠,٩ مليون معلم لتعليم التعليم الابتدائي في عام ٢٠١٥م مقارنة ببقية دول العالم تحتاج ١.٦ مليون معلم حيث، سجل التعويض عن التناقص في عدد المعلمين ٠.٧ مليون في إفريقيا جنوب الصحراء مقارنة ببقية دول العالم ٣.٧ مليون معلم.

الصراعات في الدول الإفريقية :

إن الإنفاق العسكري يسبب انخفاضا في الإنفاق على التعليم، إذ يعتبر النزاع المسلح أكبر تهديد للتعليم في إفريقيا، إذ يزداد عدد المتسربين من المدارس في كافة أنحاء القارة الإفريقية، فالإنفاق على الدفاع في مناطق الصراعات يؤدي إلى تحويل الأموال العامة بعيدا عن التعليم، وتوجه إلى الإنفاق العسكري، وقد حددت اليونيسكو ٢١ قطرا في إفريقيا تحتدم فيها الصراعات المسلحة، ويقود الصراع المسلح إلى تشريد الأطفال بعيدا عن التعليم (٧)، إذ يفرون إلى المخيمات وإلى الدول المجاورة حيث التعليم ليس متاحا لهم، فمثلا في كينيا أدى النزاع على نتيجة الانتخابات الوطنية في ديسمبر ٢٠٠٧ إلى نزوح أكثر من 250 000 شخص وتضررت مجموعات كبيرة من أعمال العنف، وأثر ذلك على حوالي 500 000 نسمة، ولقد أشارت إحصائيات وزارة التربية والتعليم الكينية إلى أن حوالي 62 848 تلميذا في المدارس الابتدائية تأثروا نتيجة لإعمال العنف (٧).

المبادرات المؤثرة لتطوير التعليم في إفريقيا:

إن برنامج نيباد NEPAD الخاص بالمدسة الإلكترونية، يعتبر خطة طموحة لتوفير تسهيلات الإنترنت والحاسوب لجميع المدارس في القارة الإفريقية. إن ساكيميك (SACMEQ) وهي مجموعة من ١٥ وزارة من وزارات التربية والتعليم في جنوب وشرق إفريقيا تتولى أنشطة بحث وتدريب متكامل لرصد وتقويم نوعية تعليم الأساس، والحصول على معلومات يمكن استخدامها من قبل صانعي القرار لتخطيط وتحسين نوعية التعليم في إفريقيا. لفترة ١٠ سنوات، فإن صندوق التعليم في دولة بنين (BEF) قدم منحا دراسية ودعما لتعليم الطلاب في ولاية أتاكورا (Atakora) في شمال شرق بنين ، إذ أن أكثر من ٤٥٠ طالبا قد تمكنوا من البقاء في مدارسهم لمتابعة برامجهم.

مساهمات المنظمات الدولية في التعليم في إفريقيا:

إن منظمة (مدينة نيويورك) غير الربحية ، قد سعت لتطوير تعليم البنات في كل من قارة آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، وذلك بتسهيل الكفالة والرعاية من خلال تعليم الأطفال بوسائل خلاقية ومبتكرة (٨).

ولقد دعمت منظمة تعليم أبناء إفريقيا (African Children's Educational Trust)، آلاف الصغار بمنح دراسية طويلة الأجل، ولديها برنامج لبناء المدارس الابتدائية في المجتمعات الريفية، ولقد شيدت سبع مدارس حتى تاريخ كتابة هذا التقرير، وهي تقوم بتمويل العديد من المدارس الأخرى.

مشروع الخطوط الجوية البريطانية والذي يقوم بالتعاون مع اليونيسيف ولقد افتتحت المدرسة النموذجية الابتدائية للعلوم في منطقة كوجي (Kuje) في نيجريا عام ٢٠٠٢م.

وقد قدمت مؤسسة الياس منحا دراسية للأطفال في زيمبابوي ليتلقوا تعليما أفضل.

مجموعة مسلمي الأحمدية، بالاشتراك مع (منظمة الإنسانية أولاً) (Humanity First)، ومنظمة الرعاية الدولية، فقد بنت تلك المنظمات أكثر من ٥٠٠ مدرسة في الدول الإفريقية وتعمل تلك المنظمات في برنامج (تعليم المهارة) للشباب من الذكور والإناث.

مبادرة المسار السريع: لقد قامت مؤسسة فلنكس فاجن (Volkswagen) بتمويل مبادرة تحت اسم (المعرفة المستقبلية - مشاريع بحث تعاونية في الدول الإفريقية جنوب الصحراء، وذلك منذ عام ٢٠٠٣م، وقد قدمت منحة دراسية لصغار الباحثين الأفارقة، وساعدت في إنشاء مجتمعات علمية في الجامعات الإفريقية(٩).

مظاهر الفساد في التعليم في إفريقيا:

تقرير الشفافية الدولي لعام ٢٠١٠م، جاء نتيجة لبحوث لحوالي ٨٥٠٠ من الذين يعملون في حقل التعليم في إفريقيا، ومن أولياء الأمور في كل من غانا ومدغشقر والمغرب والنيجر والسنغال وسيراليون ويوغندا، فقد حرم العديد من أبناء إفريقية التعليم (١٠)، لقد أدى عدم إشراك الآباء وخاصة فيما يتعلق بمراقبة نشاطات الحكومات إلى فساد متعاضم، وكانت أسباب ذلك هي أن أولياء الأمور وأفراد المجتمع يفقدون لأي سلطة تتعلق بتعليم أطفالهم، ففي يوغندا فقط ٥٠% من الآباء يعتقدون أن لديهم السلطة في التأثير على القرارات التي تتعلق بتعليم أطفالهم ، أما في المغرب ف ٢٠% فقط من الآباء هم الذين يعتقدون أنهم يملكون أي نوع من السلطة على تعليم أبنائهم(١٠) . إن عدم توفر وعدم اكتمال السجلات في المدارس والمحافظات حال دون الحصول على المستندات اللازمة وحالت دون الحيلولة من ممارسة الفساد في حقل التعليم.

منظمة مراقبة التعليم في إفريقيا (African Education Watch) ومسوحاتها للفساد في

التعليم في إفريقيا

أجرت منظمة مراقبة التعليم في إفريقيا (African Education Watch) مسوحات في جميع أنحاء القارة، وحددت ثلاث ممارسات الأكثر شيوعا للفساد:

الجمع غير القانوني للرسوم:

ركز جزء واحد من أبحاثها على ما يسمى رسوم التسجيل. وأفاد أولياء الأمور من كل بلد شملهم الاستطلاع دفع رسوم دراسية بالرغم من مجانية التعليم في تلك الدول ووفقا لقانون التعليم الابتدائي المجاني. ووجد التقرير أن عدد من الآباء يجبرون على دفع هذه الرسوم غير القانونية وتراوحت هذه الرسوم ما بين ٩% في غانا، و ٩٠% في المغرب. وما يزال ٤٤% من الآباء والأمهات، ما يزال يدفعون رسوم مهارة في الدراسة. ويبلغ متوسط الرسوم ٤١٦، \$، وهو مبلغ يعتبر كبيرا للعائلات في دول مثل مدغشقر والنيجر وسيراليون.

• الاختلاس من أموال المدرسة: وفي إحدى الدراسات وجدت منظمة الشفافية الدولية أن ٦٤% من المدارس التي شملها المسح في القارة لم تنشر أية معلومات مالية على الإطلاق ولم تصدر إيصالات مالية.

• إساءة استخدام السلطة:

إن المشكلة الرئيسية الأخرى هي الإدارة غير الكفاء، لقد وجد التقرير أن الرسوم القليلة التي تجمع في العديد من المدارس عبر القارة الإفريقية يتم تبديدها أو تكون عرضة للضياع ؛ إجمالاً فإن ٨٥% من مدارس إفريقيا تعاني عجزاً في الأنظمة المحاسبية أو عدم وجود أنظمة محاسبية بناتاً، تجد في المغرب مثلاً ٢٣% فقط من المدرسين يتلقون تدريباً في الإدارة المالية بالرغم من مسؤوليتهم عن الميزانيات، ولقد أوضح تقرير منظمة الشفافية أن

هناك اعتداء جنسيا على الطلاب من قبل المدرسين، وأوضح التقرير أيضا، أن العديد من المدارس تعاني من غياب المدرسين ومن تعاطيهم للكحول. واستطرد التقرير موضحا أنه بدون إيجاد تعليم ابتدائي معافي لا يمكن الانتقال إلى تعليم ثانوي وتعليم جامعي، وأوضح التقرير أن الأطفال الأفارقة يفتقدون هذا الرابط الذي يسمح لهم في إيجاد فرصة للتدريب لامتحان حرفة أو للذهاب بعيدا عن قراهم.

مشاركة المنظمات غير الحكومية:

وكشف تقرير صادر عن الوكالة الأمريكية للتنمية - مكتب إفريقيا، ومكتب التنمية المستدامة، أن المنظمات غير الحكومية تشارك على نحو متزايد في المساهمة في تقديم الخدمات التعليمية والقرارات الخاصة بالسياسة التعليمية، وتعتمد من قبل المانحين والمسؤولين الحكوميين في أجزاء كثيرة من نظام التعليم، وهذا يختلف من بلد إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى.

واجهت المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التعليم في أفريقيا كثيرا من الأحيان التوتر والمنافسة عند العمل، وذلك من قبل المدارس وأولياء الأمور، وفي معظم الأحيان المسؤولين الحكوميين، إذ أن هذه الفئات تشعر بأنها مهددة من قبل إشراك طرف ثالث، وتشعر هذه الفئات بأن المنظمات غير الحكومية "تحطم الحزب". ويتابع التقرير أنه كي تكون المنظمات غير الحكومية فعالة، يجب أن تفهم أن ليس لديها نفس المنظور الذي لدى المسؤولين الحكوميين فيما يتعلق بالسيطرة. إذا كانت المنظمات لا تعترف بحكومة البلد التي تعمل فيها، فإنها سوف تضر بأهدافها.

ويميضي التقرير في مزيد من التفاصيل حول علاقات المنظمات غير الحكومية مع الحكومات في مجال التعليم، وينظر للعلاقة من زوايا منفصلة تماما،

فالحكومات الإفريقية ترى أن المنظمات غير الحكومية وما يتعلق بعملها هو "شأن الحكومة" أو بعبارة أخرى، عليها أن تعمل كجزء منها وبالتعاون مع حكومة البلاد، فالمنظمات غير الحكومية من ناحية أخرى تنظر إلى نفسها باعتبارها كيانات منفصلة في مجال التعليم في إفريقيا، وترى نفسها أن عليها مسؤولية أخلاقية ينبغي أن تفي بها. وتعتقد هذه المنظمات أنها تحدد احتياجات ومجالات التنمية في أوضاع الحكومة تعتبر غير مسؤولة عنها وتعمل المنظمات مستقلة بإدارة الموارد تجاه تلك الاحتياجات ومجالات التنمية.

لدى الحكومات والمنظمات غير الحكومية رؤى متناقضة تجاه قدرات كل منهما، فالحكومات ترى أن المنظمات غير الحكومية لا تملك الكفاءة لاتخاذ قرار مهم يختص بالسياسة التعليمية، وإذا قامت بذلك فإنها ستسلب الحكومة قانونيتها وشرعيتها إذا صارت هذه المنظمات في درجة أعلى منها. في بعض الحالات ترى المنظمات غير الحكومية أن الحكومة غير مؤهلة، إذ أنها لا تملك موارد، وقد لا يكون هذا خطأ الحكومات. في أفضل الحالات، فإن المنظمات غير الحكومية والمسؤولين الحكوميين يتفهم كل منهما قدرات الآخر فيما يتعلق بالسياسة التعليمية، ويتوصلون إلى سبل ووسائل للتعاون العملي لتحقيق أهداف كل منهما.

أن تكون فعالة في التعليم في المنظمات غير الحكومية أفريقيا يجب تفعيل السياسات وخلق تغييرات في السياسات التي تدعم مشاريعهم. يجب إنشاء وتعزيز العلاقات مع العديد من أصحاب المصلحة المختلفين. أهم أصحاب المصلحة وعادة ما تكون الجهات المانحة والمسؤولين الحكوميين. التحدي الأكبر للمنظمات غير الحكومية تم ربط هذه الشبكات معا. وقد كشفت تدخلات المنظمات غير

من الملاحظ أن نسبة الأمية في مصر للذكور والإناث كانت عام ٢٠٠٢ (44.4) وصارت في عام ٢٠١٢ (26.1)، وفي يوغندا كانت عام 2002 (31.9) فصارت (26.6)، وفي إثيوبيا كانت عام ٢٠٠٢ (73.0) فصارت (61.0).

جدول رقم (٥) إجمالي نسبة التسجيل في المدارس الابتدائية في بعض دول إفريقيا للعام ٢٠٠٠

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
السودان	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات
مصر	101.3	105.3	97.2
إثيوبيا	54.9	66.3	43.4
يوغندا	129.4	133.5	125.3

جدول رقم (٦) إجمالي نسبة التسجيل في المدارس الابتدائية في بعض دول إفريقيا للعام ٢٠٠٥

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
السودان	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات
مصر	105.5	106.7	102.1
إثيوبيا	79.2	86.3	72.1
يوغندا	119.8	120.3	119.3

جدول رقم (٧) إجمالي نسبة التسجيل في المدارس الابتدائية في بعض دول إفريقيا للعام ٢٠١٠-٢٠١٣م

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
السودان	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات
مصر	113.4	115.7	111.1
إثيوبيا	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات
يوغندا	109.8	108.9	110.6

الحكومية لتغيير السياسة التي برامج المنظمات غير الحكومية قد فشلت في خلق وسيلة ناجحة لتغيير العملية السياسية في حين التأكد من أن الجمهور يفهم وهو جزء من سياسة التعليم. وهذه المشكلة تكون أكثر تأثيراً في المستقبل إذا لم يتم حلها.

دليل التنمية البشرية:

إحصائية عن إفريقيا جنوب الصحراء:

العمر المتوقع عند الولادة 54.9 ، متوسط سنوات الدراسة 4.7، سنوات الدراسة المتوقعة 9.3، نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي (بمعادل القوة الشرائية بالدولار ٢٠٠٥) 2.010. وإذا قارنا ذلك بدول أوروبا وآسيا الوسطى نجد فيها أن العمر المتوقع 71.5، ومتوسط سنوات الدراسة 10.4 وسنوات الدراسة المتوقعة 13.7، ونصيب الفرد من الدخل القومي 12.243 (البيانات مرجحة بعدد السكان ومجموعه استنادا إلى قيمة دليل التنمية البشرية لعدد ١٨٧ قطرا ، المصدر حسابات مكتب تقرير التنمية البشرية والجدول الإحصائي).

جدول رقم (٣) نسبة الأمية ١٩٩٠-٢٠٠٢م

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
السودان	38.7	28.4	47.9
مصر	44.4	32.6	50.4
إثيوبيا	73.0	64.0	81.5
يوغندا	31.9	21.7	41.1

جدول رقم (٤) نسبة الأمية ٢٠٠٥-٢٠١٢م

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
السودان	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات	لا توجد إحصائيات
مصر	26.1	18.3	34.2
إثيوبيا	61.0	50.9	71.1
يوغندا	26.6	17.4	36.4

من الملاحظ أن هناك تقدماً في نسبة التعليم الابتدائي في إثيوبيا بين العام 2000-2005 إذ كانت نسبة الذكور للإناث 54.9 فزادت إلى 97.2 ، وفي مصر حدثت زيادة من 105.5 إلى 113.4 ، أما في يوغندا فقد حدث تناقص من 129.4 إلى 119.8 ، ويكشف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع المعنون التعليم والتعلم أن عدد الذين سيتمكنون من إنهاء مرحلة الدراسة الابتدائية بعد أن يكونوا قد نقلوا أسس القراءة والرياضيات لن يتجاوز خمس الأطفال لدى الفئات الأشد فقراً من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. كما يوضح التقرير المذكور على أن عدد الأطفال الصغار الذين أنفقوا من التعليم السابق للمرحلة الابتدائية في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لم يتجاوز نسبة 18%

جدول رقم (8)

معدل محو الأمية المتوقع للكبار في بعض دول إفريقيا للعام 2015م

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
الجزائر	80	87	83
مصر	74	82	66
ليبيا	91	97	86
المغرب	72	74	51
تونس	83	90	75
موريتانيا	61	67	55

من المتوقع أن تسجل بلدان شمال إفريقيا معدلات متوسطة في محو الأمية للكبار حيث يفوق الرجال عدد النساء في التعليم جدول (8).

أما في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء فقد سجلت كل من جنوب إفريقيا نسبة عالية في محو أمية الكبار، حيث هناك تقارب بين عدد الرجال والنساء، وأيضاً في كل من غينيا الاستوائية والغابون.

أما في بعض الدول مثل إثيوبيا وغينيا وغامبيا ومدغشقر ومالي والنيجر وسيراليون فقد سجلت نسبة منخفضة في محو الأمية. في دولة مثل سيراليون يفوق فيها عدد الإناث عدد الذكور كما موضح في جدول رقم (9).

جدول (9)

معدل نمو الأمية للكبار في بعض دول إفريقيا جنوب الصحراء (متوقع لعام 2015) (15 سنة فما فوق)

الدولة	ذكور وإناث	ذكور	إناث
جنوب إفريقيا	94	95	93
غينيا الاستوائية	95	97	93
الغابون	91	94	88
غانا	76	81	71
كينيا	78	81	75
ليسوتو	79	70	88
ناميبيا	81	79	84
يوغندا	78	85	71
زيمبابوي	86	89	84
بوروندي	85	88	82
إثيوبيا	49	57	40
غامبيا	56	38	23
غينيا	30	38	23
ليبيريا	48	62	63
مدغشقر	65	76	63
مالي	39	49	25
النيجر	36	40	23
سيراليون	48	59	38

Education for all report 2014, UNESCO

إستراتيجية التعليم في إفريقيا:

إستراتيجية التعليم الإسلامي العربي في أفريقيا

حين نتحدث عن التعليم الإسلامي والعربي في إفريقيا فنحن نتحدث عن قارة بأكملها، قارة تتكون من دول عدة تختلف في لغاتها وفي أوضاعها الدينية والاقتصادية، وتختلف في أنظمتها التعليمية.

كما أن التعليم الإسلامي والعربي جزء من النشاط الدعوي، وهو الآخر يتفاوت تبعاً لنسبة المسلمين في هذه الدول، وتبعاً للفرص المتاحة للمؤسسات العاملة في الميدان الدعوي.

مشكلات عامة للتعليم الإفريقي:

لا ينفصل الحديث عن التعليم الإسلامي في إفريقيا عن التعليم في إفريقيا بصفة عامة، ومن هنا فالاطلاع على هذا الواقع هو الخطوة الأولى لأي دارس للتعليم الإسلامي.

فالتعليم الإسلامي الذي يتم عبر جهود فردية في الغالب، أو ترعاه مؤسسات ذات إمكانيات محدودة لا يمكن أن يقارن بالتعليم الذي ترعاه دول تملك إمكانيات وأجهزة متخصصة مهما بدت متواضعة فلا تصل إلى حال الأفراد أو المؤسسات الإسلامية العاملة في الساحة الإفريقية.

وما زال التعليم في أفريقيا يعاني منذ عقود من التخلف والضعف، فقد جاء في تقرير منظمة اليونسكو حول التعليم الإفريقي: "الكلفة الباهظة لنظم التعليم الحالية في بعض البلدان الإفريقية بحيث يتعذر عليها التوسع في حالتها الحاضرة، فثمة بلدان عدة لا تستطيع أن تحقق تعميم التعليم في وقت قريب إذا ظل النظام التعليمي على ما هو عليه الآن.

(و) عدم استجابة نظم التعليم الحالية في أحيان كثيرة للاحتياجات الاجتماعية والمهنية للأفراد والمجتمع.

(و) عدم ملاءمة العديد من نظم التعليم الإفريقية - المنسوخة من نماذج مستوردة - لعادات الحياة الإفريقية وتقاليدها" (مجلة التربية الجديدة ع ٨ س ٣

إبريل ١٩٧٦م.

وفي عام (١٩٨٠م) - كما يذكر (رومير) - لم تتمكن إلا دول قليلة من تحقيق تعميم التعليم الابتدائي حيث لم يتحقق إلا في الكونغو ومدغشقر وتوغو (مجلة

مستقبلات ص ٢٧٦.

وفي تقرير حديث أعدته الأمم المتحدة تبدو الدول

الإفريقية أقل الدول تحقيقاً لانتشار التعليم الابتدائي. وتظهر من هذه الإحصائية أن ما يقارب ٤٠ % من الأطفال في الدول الإفريقية لا يلتحقون بالتعليم الابتدائي، وهذا يعني أنهم لا يتلقون أدنى قدر من التعليم.

ومع ضعف هذا الانتشار في التعليم الابتدائي فإن التعليم العالي يمثل كلفة باهظة ستكون في الغالب على حساب التعليم الأساسي، فكلفة إعداد خريج جامعي تفوق ٨٠ إلى ٤٠٠ مرة كلفة إيصال تلميذ إلى نهاية التعليم الابتدائي (مجلة مستقبلات ص ٢٧٨).

والأمر ليس قاصراً على ضعف استيعاب مؤسسات التعليم وإمكاناتها، بل هو يمثل مدى انتشار ثقافة التعليم ومدى اقتناع الأهالي بجدوى إرسال أولادهم للمدارس، وهذا الواقع لا ينفصل عنه التعليم الإسلامي.

وتعاني هذه القارة من التخلف التقني الذي له أثره البالغ على تخلف التعليم بأن أكثر من ٢٣% من سكانها الذين يصل عددهم ٨٤١ مليون نسمة لم يحملوا سماعة هاتف طوال حياتهم، وأكثر من ٧٦% منهم لم يتعاملوا مع جهاز كمبيوتر ولو على سبيل المشاهدة فقط. وتشير كل إحصائيات منظمة اليونسكو واليونسيف والاتحاد الدولي للاتصالات إلى أن دولاً بأكملها في أفريقيا ليس لديها أكثر من ٥ آلاف خط تليفون و١٠٠٠ جهاز.

وتقول إحدى التقارير الإخبارية: يبدو أن مشكلة التعليم معقدة وتحتاج إلى أن تتفق الحكومات في دول العالم الثالث حصة أكبر من ميزانياتها على التعليم.

التغريب:

لقد اصطبغ التعليم في إفريقيا بصبغة تعريبية تسعى لطمس هوية الأفارقة وتحويلهم إلى الثقافة الغربية، ويقول أحد الباحثين: "وإذ الأمر كذلك، فإن من المؤسف اليوم أن يجد المرء النظم التعليمية في كثير من أقطار القارة -إن لم يكن كل أقطارها- تتبنى مرجعيات النظم التعليمية الغربية، دونما تفكير في واقعيتها وملاءمتها لواقع القارة وظروفها الراهنة.. وقد أبعد تبني تلك النظم بمرجعياتها عن العملية التعليمية، المبادئ والقيم الضرورية، التي تعتبر زاد الحضارات وغذاءها، بل لم تعد المدارس والجامعات والكليات والمعاهد العليا المنتشرة في القارة أماكن لتلقي النشء والطلاب قيمة الصدق والعدالة والاستقامة، والرحمة والسماحة والإتقان، والأمانة والوفاء وحب الخير والإيثار، ولذلك فلا غرو أن تغيب هذه الأخلاق والمبادئ السامية التي تهدي الضال، وترشد المحتار، وتسدد بها الحياة الهائنة المستقرة السعيدة" (سانو ص ٦٤).

والشعور بأزمة التغريب في التعليم الأفريقي ليس قاصراً على الكتاب المسلمين، بل نطق بذلك العديد من الغربيين، يقول (كي زرب): "وغير أن البلدان النامية لم يتح لها الوقت الكافي لكي تتساعل بطريقة نقدية عن نمط التربية الأكثر مواءمة لاحتياجاتها التنموية، فقد اكتفت بمواصلة النظام الذي خلفته السلطة الاستعمارية مع تطويره، هكذا اعتمد معظمها نظاماً تربوياً استعمارياً مستورداً وضعيف التكيف مع احتياجاتها، حتى إذا بلغت الثمانينات (من القرن الماضي) كانت أشبه بمعرض تجاري دولي يحوي تشكيلة متنوعة من النماذج والأيدلوجيات المستوردة من أوروبا وأمريكا الشمالية، والشيء المؤكد أن إفريقيا أصبحت ما يسميه أحد الباحثين مقبرة التجارب الدولية" (مجلة مستقبلات ص ٢٧٥).

ويصف (أيندلي) الدول الإفريقية بأنها: "تلتهم التربية الغربية بنهم لا يسهل الهضم المناسب الكفيل بضمان الرفاه الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع" (مجلة مستقبلات ص 275).

ويرى (مزروعي) أن الجامعة الإفريقية أشبه بشركة ثقافية متعددة الجنسيات، نظراً لما توحى به من تبعية فكرية. ويخشى (نيرري) أن يكون الهدف الرئيس للتربية في إفريقيا تحويل الأفارقة إلى أوروبيين سود أو أمريكيين، ويرى (أيندلي) أن الجامعات الإفريقية خاملة ثقافياً تمثل طبقة من الأفارقة ذات طلاء إنكليزي أو فرنسي أو أمريكي (مجلة مستقبلات ص ٢٧٨).

الاعتماد على اللغات الأجنبية:

إن لغة التعليم في سائر أقطار القارة -ما عدا الدول العربية- لغة أجنبية وافدة، أحلها المستعمر غداة استيلائهم على القارة محل اللغات التي كانت تؤد أفراد الممالك والإمبراطوريات التي أبادوها، وقضوا عليها قضاء مبرماً. وما من شك أن وافدية وغربة لغة التعليم عن المتعلم، تشكل في حد ذاتها عقبة كأداء في استيعاب المعلومات والمعارف، وذلك لأن المتعلم يصرف جزءاً من سنوات عمره الدراسي سعياً وراء إجادة اللغة، بدلاً من البدء بتلقي المعلومات والمعارف الأولية، كما أن ثقافة المتعلم تظل موجهة ومرشدة من قبل المعلومات والمعارف، التي يتلقاها من خلال المراجع والمؤلفات المكتوبة بتلك اللغة، الأمر الذي يجعله في نهاية المطاف شخصية انكالية، غير قادرة على الفكك عن عقدة الشعور الدائم بالنقص والإعجاب المستمر بالناطقين بتلك اللغة، وربما هالته الثقافة المضمنة في تلك المراجع، فعندئذ يلوذ بتقمصها وتشربها، والدفاع عنها. " (سانو ص ٧٧- ٧٨).

وقد أدى ذلك إلى سعي كثير من الأفارقة وراء الانسلاخ من لغاتهم وافتخارهم بالانتساب للإنجليزية والفرنسية، فهذا أحد أعضاء البرلمان الغاني يقول: "إني أريد القول بأن الإنجليز قد تركوا لنا أشياء قد لا تتناسبنا اليوم، ولكن لغتهم التي تركوها ربطت كل القبائل بعضها ببعض، وكذلك ربطت الثقافات المتعددة لسكان غانا بحيث جعلت من غانا أمة واحدة، وأظن أنه آن الأوان لأن ننمي الإنجليزية ونضيف إليها، ونجعلها لغتنا لأنها الشيء الوحيد الذي يجمعنا معاً كشعب واحد" (سعودي ص ١٧٥).

ضعف ارتباط مخرجات التعليم بسوق العمل:

يعاني التعليم الإفريقي بصفة عامة من ضعف الارتباط بسوق العمل، فالتعليم القائم صنعه ووضع خطوطه المستعمرون الذين على أحسن أحوالهم جاءوا من بيئات تختلف عن البيئات الإفريقية، ولم يكن الأمر لدى كثير منهم يتطلب بذل جهد في موازنة النظم التعليمية مع احتياج هذه البلاد وطبيعتها.

وبالرغم من مخرجات هذا التعليم إلا أنه ما يزال بعيد الصلة بواقع القارة وهمومها، يقول سانو: " فإن نظرة متفحصة في واقع نتائج النظم التعليمية تؤكد للمرء وافديتها وغربتها، إذ أنها فشلت حتى هذه اللحظة، عبر تلك العقول التي أنتجتها، وتقصصت مبادئها ومناهج حياتها، في إحداث أي تقدم، بل أي تطور لأية بقعة من بقاع القارة.. فعلى الرغم من مضي عقود زمنية على تطبيقها في القارة، غير أنها لم تقدر على إنتاج أجيال قادرة على انتشار القارة من حالتها الراهنة المتخلفة، ولكنها عمقت جراحها، واستنزفت خيراتها، ولم تتمكن تلك الأجيال المعدّة، حسب توجيهات ومبادئ تلك النظم، من الانتقال بالمجتمعات الإفريقية، غرباً وشرقاً، من دركات التخلف إلى درجات التقدم والرفق والتطور. وكل ما

يمكن قوله هو: إن هذه النظم عملت على إعداد أجيال تعاني ألواناً من التضارب والتناقض والتصارع في توجهاتها وخططها وتصوراتها، مما عطل الجهود، وشل الكثير منها، بدلاً من مساهمتها في حل مشكلات المجتمع، ووقف عائقاً أو عطل حيناً من الدهر ذلك التقدم وحلول مشكلات المجتمع.. ولم تعد هذه النظم قادرة على توفير القوى البشرية لحركة الحياة في المجتمع، وبالتالي فإنها تعاني في حد ذاتها مشكلات التخلف.. وتعمق الهوة الثقافية القائمة في القارة بين التربية والواقع" (سانو ٨٧-٨٨).

مدخل حول التعليم الإسلامي:

كان الاهتمام بالتعليم الإسلامي في إفريقيا قديماً قدم الإسلام فيها، إذا كان من شأن المسلمين الاعتناء بتعليم اللغة العربية والدين الإسلامي للبلاد المفتوحة، أو التي يدخل أهلها طوعاً في الإسلام.

لما استولى سلالة " انجاي " على عرش "جلف " بلغوا في أسلمة شؤون العرش، أن من شروط المرشح للعرش أن يكون حافظاً للقرآن. وكان أنجا جان أنجاي أول ملك مسلم علا عرش جلف، ومن الملوك الذين أسلموا وارانجاي، وفي السودان الغربي أسلم كثير من حكامه على يد الدعاة المسلمين ومنهم لتجور جوب، وحمل من كان باقياً في الكفر من أهل كجور على الإسلام ، وأمر بإقامة مسجد في كل قرية، كما أمر صبيانها على مقرئ هو إمام مسجد القرية.

وقد تحدث الرحالة الغربيون عن ذلك التعليم، فأشار الرحالة(غاداموستو) في القرن الخامس عشر الميلادي إلى حضور معلمين عرب حول ملك السنغال وحاشيته يعلمونه العلوم الشرعية، وأشار أندريه ألوارش (في القرن السادس عشر إلى نشاط الشيوخ المعلمين، ووصف كل من لويس مورو

شابونوا و(مونغوا بارك) أساليب التعليم وطرقه ومناهجه) خديم أمباكي ص ٥.

يقول المستشرق الإنجليزي تريمينجهام (Trimingham) في كتابه (تاريخ الإسلام في غرب إفريقيا) (إن من أبرز خصائص انتشار الإسلام وثقافته في غرب إفريقيا والعالم أجمع هي التعليم المسجدي أو التعليم في المساجد، وذلك في الخطوات الأولى التي يقوم بها أنصار الدعوة الإسلامية، وهذا النوع من التعليم اتبعه سكان كانم في القرن الثاني عشر منذ اعتناقهم لهذا الدين" (العباسي ص ٨).

وقد زار الرحالة المشهور ابن بطوطة مملكة مالي عام ٧٥٢ هـ ١٣٥٢م وكتب عنها. ومما نقل عنه قوله: (لقد عجبت بشدة عنايتهم بحفظ القرآن، وهم يجعلون لأولادهم القيود إذا ظهر في حقهم التقصير في حفظه، فلا تفك عنهم حتى يحفظوه، ولقد دخلت على القاضي يوم العيد وأولاده مقيدون. فقلت: ألا تسرحهم فقال: لا أفعل حتى يحفظون القرآن.

جوانب مضيئة في التعليم الإسلامي:

بالرغم من كل مظاهر الضعف والقصور التي يتسم بها التعليم الإسلامي في إفريقيا فقد حقق هذا التعليم منجزات عدة للمسلمين في هذه القارة، ومن ذلك:

نشر اللغة العربية:

اللغة العربية أساس فهم الدين الإسلامي، ومن خلالها يفهم المسلم القرآن والسنة، ويستطيع التواصل مع مصادر العلم الشرعي والثقافة الإسلامية.

كما يستطيع المسلم الذي يفهم العربية التواصل مع الدعاة الذين يفدون إلى القارة والاستماع لخطبهم وأحاديثهم ووعيتها.

وتتشارك مؤسسات التعليم الإسلامي بأنواعها في الاعتناء بتعليم اللغة العربية للمنتسبين إليها من خلال دروس تعليم اللغة العربية، ومن خلال تعليم العلوم الشرعية باللغة العربية.

والضعف اللغوي ليس خاصاً بالمتعلمين الأفارقة في اللغة العربية، فزملأؤهم في المدارس الحكومية يعانون من الضعف في اللغات الفرنسية والإنجليزية، وإن كانوا أحسن حالاً من المنتسبين للمدارس العربية والإسلامية.

وقد أدى هذا الجهد إلى بقاء اللغة العربية لغة حية في القارة، فهي -كما يقول سعودي- "تغطي كل إفريقيا الشمالية وشمال الشرق، ومساحة ضخمة من الصحراء الكبرى حتى إقليم السفانا، وتصل إلى منحنى نهر النيجر وإلى نهر السنغال، ويتكلمها ما يزيد على مائة وعشرين مليون نسمة، أو نحو ثلث سكان القارة الإفريقية" (سعودي ص ١٤٣).

وفي السنغال -على سبيل المثال- ما تزال ملامح اللغة العربية جلية في عدد من مجالات الحياة العامة، فمنذ عهد قريب كانت الإرشادات تكتب بمختلف أنواعها بالعربية، بل كانت تخط بالحرف العربي وباستخدام اللغات المحلية (سيلا ص 146).

وقد أكد بعض الكتاب الأوروبيين ارتباط إفريقيا بالعربية لغة وحضارة بقوله: "إننا إذا نزعنا الوثائق التاريخية المكتوبة باللغة العربية لا يبقى ثمة تاريخ يعتد به لإفريقيا السوداء".

ويعتز فئة ممن تعلموا العربية بدراستهم لها، فيقول الأستاذ آدم الألوري: "أشكر آباءنا الذين منعونا من دخول المدارس الإنجليزية بل أجبرونا على تعلم العربية مع كثرة مشاكلها وعقباتها وعراقيلها، ولولا عملهم هذا لشعر اليوم المكان الذي شغلناه في المجتمع الإسلامي، وسنظل على العهد والميثاق الذي تعهدنا، وهو التزود بالإنجليزية لاستعمالها عند الضرورة غير التفاخر بها لمباهاة الناس، إننا راقون مثقفون متحضرين".

(<http://www.islamonline.net/arabic/famous/2004/08/article01.SHTML>)

نشر العلوم الشرعية:

كما أسهم التعليم الإسلامي في نشر العلوم الشرعية بين أبناء القارة، وأهمها حفظ القرآن الكريم والاعتناء به، بالإضافة إلى سائر العلوم الشرعية، ورغم ما يعانيه تعليم العلوم الشرعية في إفريقيا من ضعف كمي ونوعي، ومن انتشار للبدع والمخالفات فقد حقق هذا التعليم إنجازاً يحسب له.

ولن نستطيع أن ندرك إسهام التعليم الإسلامي في نشر اللغة والعربية والعلوم الشرعية ما لم نتصور خلو البلاد الإفريقية منه؛ إذ هو القناة الرئيسة في تعليم المسلمين لغتهم وأمور دينهم.

الحفاظ على الهوية:

أسهم التعليم الإسلامي والعربي في إفريقيا في الحفاظ على هوية المسلمين وبقائهم متمسكين بالانتساب لدينهم؛ ذلك أن التعليم الحكومي السائد في إفريقيا إما أن يكون علمانياً لادنياً، أو أن يكون كنسياً.

وحيث يكون التعليم النظامي وحده هو مصدر تعلم أولاد المسلمين فهذا سيقود بالتدرج إلى ذوبان هويتهم وانسلاخهم من دينهم؛ فالأبوان في الغالب غير قادرين على تعليم ما يملكانه من خلفية شرعية محدودة، ووسائل التعلم الذاتي غير متاحة، ولو أتاحت فثقافة المجتمع وإمكانات الناس لا تسمح لهم بالإفادة منها.

إعداد طائفة من أبناء المسلمين للدراسات الشرعية:

لقد أسهم التعليم العربي والإسلامي في إعداد طائفة من المسلمين الأفارقة للدراسات الشرعية والعربية، فقد تخرج في الجامعات الإسلامية العديد من الطلاب الأفارقة، ومعظمهم في الجامعة الإسلامية في المدينة، وفي جامعة الأزهر، (وجامعة إفريقيا العالمية بالسودان) ومعظم الذين التحقوا بالجامعات الإسلامية كانوا من مخرجات مؤسسات التعليم العربية والإسلامية في بلادهم.

وقد كان لهؤلاء وما يزال أثر بالغ في نشر العلم الشرعي والدعوة في بلادهم، فمعظم الدعاة الميدانيين وقادة الجمعيات الإسلامية المحلية، والعاملين في مكاتب المؤسسات الدعوية، ونسبة من القائمين على المدارس الإسلامية ومؤسسات التعليم الشرعي هم من خريجي الجامعات الشرعية.

ورغم ما يعانيه هؤلاء من ضآلة فرص العمل، وانحصارها في ميادين محدودة في معظم الدول الأفريقية إلا أن لهم الأثر البارز في إحياء الدعوة ونشرها، وفي تجديد الدين ومواجهة البدع والخرافات وتيارات التصوف المالية.

سعة الانتشار:

لقد حقق التعليم الإسلامي رغم ضعف إمكاناته وقدراته انتشاراً هائلاً في مجتمعات المسلمين الأفارقة، وعلى سبيل المثال بلغ عدد المدارس القرآنية في مالي -حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٣م حوالي (١٦٧٣) مدرسة قرآنية، يتعلم فيها (٥٥٨٧٧) تلميذ وتلميذة على يد (٢٤٠٩) معلم ومعلمة (رقية فوفانا ص ٣٤).

وفي عام ٢٠٠١م وصل عدد المدارس الإسلامية المسجلة لدى السلطات التعليمية في مالي (٨٠٢) مدرسة من بينها (٣٠) مدرسة ثانوية -١٢ منها في باماكو- ووصل عدد التلاميذ إلى (١٠٠٠٠٠) تلميذ وتلميذة (رقية فوفانا ص ٣٦).

وتوجد في مدينة (كانو) في شمال نيجيريا حسب الإحصائية التي قدمت عام ١٤٠٥هـ حوالي (٣٠٢٤) مدرسة قرآنية بها (168.000)، ونحو ألفي مدرسة في مدينة صكتو، وتقدر نسبة المدارس التي تنشأ سنوياً بمائة وخمسين مدرسة في كل من صكتو وكانو (صلاح الدين خليفة).

وفي عام (١٩٩٩م) بلغ عدد المدارس الفرنسية في بوركينا فاسو (٢٦٦) مدرسة، وعدد المدارس العربية

والإسلامية (٢٥٤) مدرسة أي ما يمثل (٤٩%) (محمد فوفانا).

وتقول بعض الإحصاءات إنه في عام ١٩٠٠م كان يدرس في مملكة سوكتو حوالي ربع مليون طالب في عشرين ألف مدرسة قرآنية. وفي منتصف الثمانينات من القرن الماضي كان في شمال نيجيريا أكثر من سبعة وثلاثين ألف مدرسة قرآنية، في حين كانت المدارس النظامية الابتدائية تقل عن خمسة آلاف مدرسة (زين العابدين ص ٤٢ نقلا عن ندوة التعليم الإسلامي).

وحيث أمم التعليم في أوغندا عام ١٩٦٣م كان للمسلمين (١٨٠) مدرسة ابتدائية وثمان مدارس متوسطة، ومدرسة واحدة ثانوية عليا، وكلية لتدريب المعلمين (زين العابدين ص ٤٦)

وفي عام ١٩٣٨م بلغ عدد معلمي المدارس القرآنية في كويت ديفوار (٨٢٩) معلماً، وعدد الطلاب (٥٤٠٣) طالب (بامبا).

وقد أسست جمعية العون المباشر (لجنة مسلمي أفريقيا سابقا) ٨٤٠ مدرسة يدرس بها أكثر من نصف مليون طالب إفريقي، كما دفعت اللجنة رسوماً دراسية عن ٩٥ ألف طالب إفريقي، بالإضافة إلى ترجمة وطباعة ٦.٥ ملايين كتيب بـ ١٨ لغة، كما قدمت أكثر من ٢٠٠ منحة دراسية ما بعد الجامعة للدراسات العليا في الدول الغربية لدراسة الطب والهندسة والتكنولوجيا والعلوم، وهناك أيضاً عشرات رياض الأطفال و٤ مراكز ثقافية اجتماعية و٨ مراكز كمقر للجنة و١٣ سكناً للمدرسين والطلاب و٢٤ مبنى آخر.

<http://www.islamonline.net/arabic/famous/2003/09/article02.SHTML>

ويحرص كثير من الآباء المسلمين على إرسال أولادهم للكتاتيب والمدارس الإسلامية، ويمنحون

المعلمين الصلاحية التامة لفعل ما يروونه سبيلاً لتحفيظه القرآن وتعليمه الدين، ففي السنغال عندما يأتي الأب بابنه إلى معلم القرآن يقول: لا أطلب منك سوى القرآن أو جثته. (بامبا ص ٣٩).

أنماط التعليم الإسلامي:

للتعليم الإسلامي والعربي أنماط عديدة، من أهمها: **الكتاتيب**: وهي من أول أنماط التعليم وأشهرها، وهي أبسط مؤسسات التعليم، ويلتحق بها العديد من أولاد المسلمين ذكوراً وإناثاً.

وتركز الكتاتيب على تعليم المتعلمين مبادئ القراءة والكتابة بالإضافة إلى حفظ أجزاء من القرآن الكريم. والغالب أن تكون الكتاتيب في المسجد، وقد تكون تحت أحد الأشجار أو في سطوح أحد المباني.

ويتم التعليم فيها بصورة تقليدية والمعلم هو كل شيء في هذه الكتاتيب، ولا يفترق في الغالب إلى إعداد وتأهيل فيكفي إتقانه للقراءة والكتابة وقدرته على تلاوة القرآن الكريم وحفظ أجزاء منه.

ويلتحق بها المتعلمون في سن مبكرة جداً، وفي أحيان كثيرة قبل الالتحاق بالمدرسة، ومنهم من يواصل التعليم فيها حتى يتم حفظ القرآن، ومنهم من يتوقف ويكمل تعليمه في المدارس النظامية.

وتتشارك المجتمعات الإسلامية الإفريقية في الاهتمام بتعليم أولادها القرآن الكريم، لكنها تتفاوت في درجة هذا الاهتمام، ففي بعض المجتمعات لا يلتحق الطالب بالمدرسة إلا بعد إتمام حفظ القرآن الكريم كاملاً، بينما ينقطع في غيرها عند وصول سن الدراسة.

أصول التعليم الإسلامي

المدارس العربية والإسلامية:

وهي مدارس تعنى بتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية، وقد تضيف بعض المقررات اليسيرة،

وبخاصة في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية حسب اللغة السائدة في الدولة.

وتنتشر هذه المدارس في معظم دول إفريقيا سواء ذات الأغلبية المسلمة أو التي يمثل المسلمون فيها أقلية.

ويمثل هذا النمط من التعليم أكثر مؤسسات التعليم انتشاراً وأوسعها تأثيراً في نشر اللغة العربية والعلم الشرعي باعتبار تركيزها على هذا الجانب واعتنائها به.

وينفاوت واقع هذه المدارس كما وكيفاً باعتبارات عديدة من أهمها درجة الاعتراف بهذا النوع من التعليم؛ -ففي نيجريا، على سبيل المثال، حيث تعترف الجامعات بالعديد من هذه المدارس، فإنها تتمتع بقوة وانتشار يختلف عن الدول الأخرى التي لا تعترف بهذا النوع من التعليم، ولا يتاح لخريجيه فرصة المواصلة في الجامعات.

المدارس المزدوجة:

نشأ هذا النمط من التعليم علاجاً لما يعانيه خريجو المدارس العربية والإسلامية من صعوبة مواصلة الدراسة في الجامعات، ولعدم اعتراف كثير من مؤسسات القطاع العام والخاص بشهادات هذه المدارس.

وتقوم هذه المدارس على تدريس المتعلمين المناهج التي يدرسها طلاب المدارس العامة، وتضيف لذلك تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية.

وتمتاز بأنها تتيح لخريجها الفرص نفسها التي تتاح لخريجي المدارس العامة، لكنها تواجه صعوبات عدة، أهمها التمويل؛ فتكالييفها أضعاف المدارس الإسلامية، كما أن الجمع فيها بين نظامي التعليم يضيف عبئاً زائداً على المتعلمين، وكثيراً ما يؤثر

على تحصيله في التعليم النظامي أو في التعليم الشرعي.

المدارس الجزئية:

وتقوم هذه المدارس على أساس تقديم تعليم مواز للمدارس العامة، ولها تطبيقات عدة:

المدارس الصباحية:

حيث تستفيد هذه المدارس من تأخر بداية اليوم الدراسي للمدارس العامة، فتقوم بتقديم الدروس العربية والشرعية في أول اليوم الدراسي قبل بداية دوام المدارس العامة، ثم يواصل المتعلمون بالمدارس العامة.

المدارس المسائية:

وينتشر هذا النوع من المدارس في الدول التي يتقدم فيها اليوم الدراسي، فتقوم بتدريس العلوم العربية والشرعية في الفترة المسائية لطلابها الذين يلتحقون في الفترة الصباحية بالمدارس العامة.

لكن هذا النوع من المدارس يعاني من أنه يتلقى الطالب منهكاً متعباً، كما يقول أحد المعلمين: الطالب يأتي متعباً ومصاباً بالملل من المدرسة الحكومية فكيف نعمل لترغيبه في العلم الشرعي؟

مدارس نهاية الأسبوع:

وتقوم هذه المدارس على اغتنام إجازة نهاية الأسبوع، والتي تكون يومي السبت والأحد في معظم الدول الإفريقية، فتقدم المدرسة يوماً دراسياً كاملاً يوم السبت، ونصف يوم في الأحد، بالإضافة إلى الاستفادة من إجازات نهاية العام الدراسي أو منتصفه.

التعليم الجامعي:

تجربة التعليم الإسلامي والعربي في إفريقيا في التعليم الجامعي محدودة وجزئية، لكنها تمثل إنجازاً يستحق الوقوف عنده.

ومن أبرز مؤسسات التعليم الجامعي الإسلامي في إفريقيا الجامعة الإسلامية في النيجر وتضم عدداً من

الكلية العلمية والأدبية. والجامعة الإسلامية في يوغندا وتضم خمس كليات، وقد أسست هاتين الجامعتين منظمة المؤتمر الإسلامي، الأولى للناطقين بالفرنسية والثانية للناطقين بالعربية <http://new.meshkat.net/contents.php?catid=5&artid=5041>.

ومنها أيضا جامعة الملك فيصل في تشاد، كما أسس بعض المحسنين جامعة أهلية في زنجبار (زين العابدي ص ٤٧).

كما أن لجنة مسلمي إفريقيا أسست كلية للتربية في زنجبار، وقد مول البنك الإسلامي للتنمية كلية للمعلمين في ممباسا وما تزال قائمة.

فلسفة التعليم الإسلامي وإطاره العام:

يستند أي نظام تعليمي إلى فلسفة واضحة محددة تمثل إطاراً يضبط كافة عناصره، وما لم يتحقق ذلك فسوف تتسع دائرة تأثير التطبيقات الفردية على هذا العمل، وستتعدد أهدافه وأنماطه تبعاً لتعدد القائمين عليه وتتوعد خلفياتهم الثقافية والعلمية والمذهبية.

وقد أسهمت ظروف نشأة هذا التعليم وتنوع القائمين عليه في فقدانه للرؤية الواضحة والفلسفة المحددة، ومعظم القائمين على هذا التعليم غير قادرين على الإجابة عن الأسئلة الجوهرية حول هذا المشروع الذي يرعون: ماذا يريدون؟ وماذا يتوقعون من مخرجاته؟ وما مستقبله؟... إلخ.

لقد نشأ هذا التعليم على يد عدد ممن يلمس منهم الغيرة والصدق والرغبة في إفادة المسلمين، إلا أنهم لم يكونوا يملكون الرؤية الواضحة والفلسفة المحددة لهذا العمل.

يقول الأستاذ أبو بكر فوفانا: "لم يكن مؤسسو هذه المدارس على مستوى فهم المشاكل التربوية التي كانت تواجه المسلمين في تلك الفترة الانتقالية بين نظام الحكم الاستعماري ونظام الحكم الوطني، إضافة

إلى جهلهم عن واقع بلادهم واتجاهاته السياسية والثقافة السائدة فيها" (بامبا ص ١٤٩).

ويقول أيضا: "تعلمون أن المدارس الإسلامية الحديثة نشأت في أواخر الخمسينات (من القرن الماضي) على أيدي الجيل الأول من خريجي الدول العربية من مصر والمغرب وتونس والسعودية والسودان، فلم يكن تكوينهم العلمي على أساس إنشاء هذه المدارس وإدارتها، كما أنهم لم يكونوا على مستوى التحدي فيؤخذ على هذه المدارس أنها: لم تكن محددة الأهداف، فهل تستقطب كل أبناء المسلمين أم بعضهم؟، لم تكن معالم منهج هذه المدارس محددة فهي تختلف من مدرسة لأخرى، لم يكن لها نظام تربوي شامل يجمع بين الجوانب الروحية والجسمية والعقلية كما كان الحال في المدارس التقليدية (الكتاتيب)" (بامبا ص ١٤٩).

الاقتصار على العلوم الشرعية واللغة العربية:

تركز المدارس الإسلامية والعربية -وبالذات في النمط الأول الذي سبق الحديث عنه- على العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية دون غيرها من العلوم.

ولا شك في أهمية هذه العلوم، وأنها من ضرورات الحياة لدى المسلمين، مما يتطلب أن تتصدى لها فئة من المسلمين وتتفرغ لها وتعتني بها.

وليس ثمة حرج من اقتصار الداعية والمصلح على مجال من مجالات العمل الدعوي يجيده وينجح فيه أكثر من غيره، لكن الأمر الذي نحن بصدده يتجاوز ذلك، إنه توجيه للطالب للمسلم، وقرار يؤثر على مستقبل حياته، وفرق بين أن يكون التعليم الشرعي مهما وضروريا، وبين أن نرى أنه هو الخيار الوحيد، وفرق بين أن يتجه فئة من أفراد المسلمين إلى التعليم الشرعي ويتخصصون فيه، وبين أن نرى أنه هو وحده الطريق المتاح للمسلم الجاد.

وكما أن المسلمين في تلك البلاد بحاجة إلى داعية وطالب علم شرعي متخصص، فهم بحاجة إلى قيادات إسلامية تخوض مجالات الحياة العامة وتسهم في تحقيق مصالح المسلمين والنهوض بواقعهم، وقد أدى هذا الأمر -كما يقول الصويان- إلى أن: أصبح الأطباء والمهندسون والإعلاميون والاقتصاديون من غير المسلمين، أو ممن تربي في المدارس العلمانية أو التنصيرية، وهذا الأمر أوجد هوة واسعة بين تلك المدارس وبين القطاعات الرسمية، مما جعل المسلمين المتميزين بعيدين تماما عن قيادة المجتمع من الناحيتين الفكرية والإدارية" (الصويان).

ويؤيد ما ذكره الصويان ما كشفه كشف تقرير صادر عن مكتب العالم الثالث للإغاثة بمدينة كانو النيجيرية أن نسبة الطلاب المسلمين في الجامعات النيجيرية الفدرالية لم يتجاوز ٢٠% من التعداد الكلي.

وذكر التقرير أن تندي نسبة مستوى التعليم الأساسي والتعليم ما قبل الجامعي في مناطق المسلمين عموماً وبالمدارس الحكومية جعل نسبة الطلاب المسلمين في الجامعات ضعيفة.

في بوركينافاسو فالمسلمين رغم كونهم يمثلون ٧٠% من مجموع السكان البالغ عددهم نحو ١٢ مليون نسمة فإنهم لا يتمتعون بنفس أهمية الوضع السياسي الذي يتمتع به النصارى .

فهم يتولون ٤ وزارات من مجموع ٢٦ وزارة ليست على نفس درجة أهمية وتأثير الوزارات التي يتولاها النصارى. كما أن عدد المسلمين في مجلس النواب لا يتجاوز ٢٠ نائبا من مجموع ١١٥ نائبا .

وفي تشاد: عدد الطلاب في المدارس الابتدائية ٥٨٩٧٦٨ طالبا وطالبة نسبة المسلمين منهم فقط ١٠%، والبقية من النصارى والوثنيين. وعدد المدارس الثانوية ٧٨ مدرسة ٩ مدارس منها عربية فقط، ولذا نسبة المتعلمين من النصارى حوالي ٨٤,٦%. وتقدم

للامتحان للشهادة الثانوية في عام ٢٠٠٢: ٢٤٢٣٩ طالب وطالبة نجح منهم فقط ٦٨٣٦ أي ما نسبته ٧% من المسلمين فقط ولم ينجح منهم من المدارس العربية سوى ٢٩٣ طالبا. ولذا لا نستغرب إذا علمنا أن نسبة الموظفين من النصارى في الوظائف الحكومية تبلغ 90% بينما نسبة المسلمين في تشاد من حيث العدد أكثر من ٨٠% .

(http://www.makkah-chad.com/aboutchad.htm).

واقترار التعليم الإسلامي على هذا المجال وحده يكرس نظرة سلبية لدى المسلمين تجاه قضايا الحياة المعاصرة، فيرون أن كون الفرد متدينا يقتضي بالضرورة كونه متخصصا في العلوم الشرعية، وأن التدين يتنافى مع التفاعل مع معطيات الحضارة المادية.

المناهج:

تعد المناهج التعليمية من أبرز مشكلات التعليم الإسلامي والعربي في إفريقيا، وتكاد هذه المشكلة تنصدر أي مقالة أو دراسة تتناول التعليم الإسلامي.

وقد توصل الباحث بامبا في دراسته حول التعليم الإسلامي في ساحل العاج إلى افتقار المحتوى للأهداف التربوية، وعدم مراعاته لميول الدارسين ورغباتهم والفروق الفردية بينهم (بنسبة ٨٠%) وعدم واقعيته وشموليته، وأنه لا يوافق بين الثقافة العربية والإسلامية والثقافة المحلية للدارسين مع الحفاظ على هويتهم، ولا يرتبط بالأنشطة اللاصفية.

وهذه النتائج لا تكاد تختلف في بقية الدول الإفريقية إلا في التفاصيل.

وحين يتاح لك اللقاء بفئة من المهتمين بالتعليم الإسلامي من معلمين وإداريين فأول ما يثيره لديك هؤلاء هي قضية المناهج فهي شغلهم الشاغل.

وتتمثل أبرز إشكالات المناهج في المدارس العربية الإسلامية فيما يلي:

لا توجد مناهج أعدت للبيئة الأفريقية:

من أهم أسس بناء المنهج واقع المجتمع والمتعلم، والاتفاق في بعض ما يحتاجه المتعلم من محتوى في المنهج لا يبرر بحال استيراد مناهج صممت لبيئة أخرى .

والبيئة الإفريقية لها خصوصياتها وطبيعتها، من حيث النظام القبلي السائد فيها، وواقع المسلمين في كل بلد باعتبارهم أقلية أو أغلبية، ومن حيث كون اللغة العربية لغة ثانية لدى المتعلمين، ناهيك عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وهذه الظروف لها أثرها في بناء المنهج.

ومع تفاوت برامج التعليم ومؤسساته ومناهجه إلا أنه لا تكاد توجد مناهج خاصة أعدت للبيئة الإفريقية بطبيعتها وخصائصها، فضلا عن بيئة كل مجتمع ودولة.

غياب عناصر المنهج الأخرى:

المنهج يتكون من عناصر عدة مترابطة ولها أثرها في تحقيق وظيفته، فيحتاج المنهج إلى إطار وفلسفة عامة، وأهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة، وتقنيات تعليمية، وهذه العناصر ضرورية ولا غنى عنها لأي منهج دراسي.

إلا أن الواقع القائم في المدارس العربية والإسلامية في البيئة الإفريقية يختزل المنهج في محتوى الكتاب المدرسي، الذي أعد سلفاً لبيئة أخرى غير بيئة المتعلم.

الترقيع في المناهج:

يتم اختيار محتوى المنهج المدرسي -أو بعبارة أدق الكتاب المدرسي- وفقا للظروف المتاحة، فأحيانا يعتمد ذلك على خلفية مدير المدرسة أو المعلم،

وأحيانا على مدى توفر هذا الكتاب لدى القائمين على المدرسة.

ولا يقف الأمر عند مجرد الاختيار العشوائي لأي كتاب مدرسي بل إن كثيرا من المدارس تعاني خليطاً غير متجانس من الكتب المدرسية، فكما يقول الصويان: " تجد في المدرسة الواحدة بل في الفصل الواحد منهجاً من وزارة المعارف السعودية، ومنهجاً آخر من مناهج المعاهد العلمية، وثالثاً من الأزهر، ورابعاً من الكويت.. وهكذا لينتج خليطاً غير متجانس من المقررات المبعثرة التي قد لا يربطها رابط.. (الصويان)

عدم توفر الكتاب المدرسي:

بالرغم من أهمية الكتاب المدرسي ومحوريته في التعليم الإسلامي في إفريقيا، وكونه يمثل المنهج الفعلي، إلا أنه في الغالب الأعم لا يتاح للمتعلمين، فالموجود من الكتاب المدرسي نسخة واحدة يمكنها المعلم، وفي المدارس التي تملك إمكانات أعلى - وهي نادرة- يطالب المتعلم بإعادة الكتاب للمدرسة ويصرف في العام القادم لمتعلم آخر.

وهذا له أثره السلبي في تحصيل المتعلم، كما أنه يؤدي إلى أن يصرف المعلمون وقتاً طويلاً في الكتابة على السبورة ويقوم المتعلمون بالنقل منها في كراساتهم، ويتفاوت المعلمون في مقدار ما يكتبونه على السبورة تبعا لنشاطهم وحماسهم، كما يتفاوت المتعلمون في مقدار ما يستطيعون تدوينه.

كما أنه يقود إلى إطالة وقت الحصة الدراسية فقد بلغت في بعض المدارس التي زارها الكاتب إلى ساعة وعشرين دقيقة.

صعوبة المناهج على المتعلمين:

نظرا لأن المناهج التي تُدرّس في المدارس الإسلامية الإفريقية أعدت لبيئات أخرى، وهي في الأغلب لدول إسلامية ناطقة بالعربية، وقد تكون أعدت لمعاهد

ومدارس شرعية متخصصة، فقد أدى ذلك إلى أن تكون أعلى من مستوى المتعلم الإفريقي.

وقد دخلت أحد الفصول والمعلم يتحدث عن تاريخ التكوين في علوم القرآن الكريم بتفصيلات يصعب على المتعلم استيعابها، كما أنها أعلى من حاجة المتعلم.

ويحكي الصويان عن موقف مشابه فيقول: "رأيت أحد المدرسين يُعلم تلاميذه مسألة التعصيب في علم المواريث من كتاب مقرر في المعاهد العلمية السعودية.. مع أنني أجزم بأن كثيراً من الطلاب لم يتعلم في تلك المرحلة أساسيات العبادات والمعاملات" (الصويان).

الإدارة المدرسية:

إذا استثنينا المدارس التابعة لمؤسسات دعوية فإن الإدارة -كما يقول إمباكي- ترتبط غالباً بظروف النشأة، ومن هنا فإن كثيراً من المدارس الإسلامية تدار من قبل المؤسس أو من يعينه من أقربائه أو أولاده أو أحد تلامذته السابقين، ويتم اختيار الموظفين الآخرين في الإطار نفسه غالباً (خديم إمباكي ص ١٤).

ويشير العديد ممن تناولوا مشكلات التعليم الإسلامي الإفريقي إلى هذه المشكلة:

فيقول ديابي خليل إبراهيم) مدير التعليم العربي بساحل العاج ومدرس بمدرسة بواكي كراموكو": (ترجع مشكلة التعليم الإسلامي إلى: فقدان التنظيم أو النظام في إدارة شؤون المدارس، حيث يتحكم فيها قانون الفوضى، فليس هناك منهج تعليمي موحد، ولا إدارة تعليمية يقظة، فكل شيء يدور في محيط مدير المدرسة فقط" (بامبا ص ١٣٦).

وبعضهم -كما يقول الأستاذ سفاتي لاسينا -: "لا يمارس العمل الإداري الفعلي إلا إذا اقترب الشهر من

نهايته؛ وذلك للإشراف على جمع الاشتراكات الشهرية" (بامبا ص ١٤٠).

ويقول سماكي قاسم: "مفهوم الإدارة المدرسية مفقود تماماً في مدارسنا الإسلامية فهي تدار بصورة عشوائية تماماً". (بامبا ص ١٤٦).

الإشراف التربوي:

يمثل الإشراف التربوي الفاعل عنصراً مهماً في تطوير التعليم والارتقاء به، وفي متابعة سير العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها.

ونظراً لطبيعة التعليم الإسلامي الإفريقي واستقلالية معظم مدارسها فإن الدور الإشرافي نادر، بل حتى على مستوى الرقابة والتفتيش.

يقول أحد الباحثين: "ولا يوجد في المدارس العربية الإسلامية النظامية في بوركينا إلى يومنا هذا مشرفون تربويون يشرفون على التعليم ويوجهونه ويخططون له، وغياب المشرفين التربويين أدى إلى اختلاف برامج المدارس وشهاداتها". (محمد فوفانا ص ١٩).

والأمر ليس قاصراً على بوركينا فاسو بل هو في عامة الدول الإفريقية، فمعظم المدارس الإسلامية تعاني من ضعف القدرة على تعيين المعلم والمدير المؤهل، فضلا عن العاملين في ميدان الإشراف التربوي.

المعلمون:

لو أتيح بناء فلسفة واضحة للتعليم الإسلامي في أفريقيا، وإعداد مناهج تلائم تلك البيئة فنجاح ذلك كله يتوقف على وجود المعلم القادر على تنفيذ هذا المنهج، لكن واقع المعلمين في المدارس الإسلامية الإفريقية لا يتلاءم مع حجم التحديات المناط بالتعليم الإسلامي.

وتتمثل أبرز مشكلات المعلمين في التعليم الإسلامي الإفريقي فيما يلي:

ضعف الإعداد: يعاني المعلمون في المدارس الإسلامية الإفريقية من ضعف الإعداد بشقيه التخصصي، والمهني، فهناك أعداد غير يسيرة منهم تعليمهم دون المستوى الجامعي، كما أن الجامعيين منهم لم يُعدوا في كليات التربية أو إعداد المعلمين، إضافة إلى ضعف المستوى العلمي لدى كثير منهم. وقد دلت دراسة غنمي سعيد على أن ثلاثة أرباع المعلمين في المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو من ذوي المستويات الدنيا في التعليم (دراسات إفريقية ١٢٤، ١٤١٥هـ).

وفي دراسة بامبا رأى (٨٠%) من المديرين أن المعلم المدرب المؤهل أحد مشكلات مدارسهم. وصاحب القرار في تعيين المعلم وقبول مؤهله هو مدير المدرسة، وكثيراً ما يراعي اعتبارات لا صلة لها بتأهيل المعلم، يقول الأستاذ سفاتي لاسينا: "فلا تستغرب أن ترى مديراً لمدرسة ما يعين بعضاً من خريجي المدرسة الابتدائية أو الإعدادية لتولي مهمة التدريس مقابل أجر زهيد" (بامبا ١٤٠).

التخصص:

نظراً لعدم وجود معايير وأدوات لاختيار المعلمين في المدارس الإسلامية الإفريقية، فكثيراً ما يتولى المعلم غير المتخصص التدريس، فقد يتولى خريج اللغة العربية تدريس العلوم الشرعية، أو خريج الكليات الشرعية تدريس اللغة العربية، بل في بعض المدارس يتولى تدريس العلوم الشرعية أو اللغة العربية خريجو القانون والزراعة والإدارة وغيرها من التخصصات، وفي بعض المدارس التي تقدم مقررات في الرياضيات والعلوم قد يتولى تدريس ذلك بعض خريجي الكليات الشرعية.

النمو أثناء الخدمة:

تعني المؤسسات المعاصرة بإعداد العاملين فيها وتدريبهم، وتستثمر المؤسسات التجارية استثمارات هائلة في ميدان التدريب وتنمية العاملين.

إن حصول الفرد على مؤهل ما، ليس نهاية المطاف في ميدان الإعداد، وسبقى بحاجة إلى مزيد من التدريب والتأهيل.

ولئن كان تطور الحياة وتسارع وتيرة التغيير عاملاً يؤكد على أهمية تدريب الموظف وتأهيله، فالأمر أكثر أهمية فيما يتعلق بالمعلم.

لكن المعلم في المدارس الإسلامية الإفريقية نادراً ما تتاح له فرص التدريب أثناء الخدمة، وغاية ما يتاح لبعضهم دورات عامة تنظمها بعض المؤسسات الدعوية ويغلب عليها الطابع الإلقائي التقليدي، وقلما تعنى بالاتجاهات الحديثة أو تطوير الأداء الفعلي للمعلم.

ضعف الإعداد اللغوي:

النسبة العظمى من المعلمين في المدارس الإسلامية الإفريقية هم من تعد اللغة العربية لغة ثانية لهم، وكثير منهم تعلم اللغة في وقت متأخر من عمره، فضلاً عن ضعف مستوى التعليم الذي تلقاه.

وقد ظهر أثر ذلك على عدد من المعلمين في المدارس الإسلامية الإفريقية، نقول إحدى الباحثات عن المعلم في مالي: "وكما تجد معلم اللغة العربية في المدارس الإسلامية لا يجيد التحدث باللغة العربية أو التعبير عن نفسه بصورة مفهومة، أو ليس لديه قدرة على فهم المتحدث باللغة العربية، أو قراءة نص لم يسبق أن درسه على يد شيخ أو معلم" (رقية فوفانا ص ٥٤).

ضعف الاستقرار الوظيفي:

نظراً للعوائد المالية الضعيفة التي يتلقاها المعلمون في هذه المدارس، والتي لا تتناسب مع احتياجاتهم

فكثير منهم يعاني من عدم الاستقرار الوظيفي، ولا يمتلك الدافع والحافز نحو العطاء والاستمرار في هذه المهنة، بل إن كثيرا منهم-كما تقول رقية فوفانا-: "يرون أن التدريس وسيلة لقضاء فترة انتظار الحصول على منحة دراسية لمتابعة دراستهم في إحدى الدول العربية" (رقية فوفانا ص ٥٤)

وهذا يؤدي إلى كثرة انسحاب المعلمين وتركهم لهذه المدارس التي لا تقدم لهم رواتب ملائمة، فضلا عن الضمان الاجتماعي والحقوق التقاعدية، وحالات الانسحاب وترك العمل ترتبط بالفرص التي تتاح له ومن ثم فهي كثيرا ما تحصل في أثناء العام الدراسي مما يربك المدارس وقد يضطرها للاستعانة بكفاءات أقل تأهيلا سدا للخلل.

أما الذين يبقون في سلك التعليم فضعف العوائد التي يتلقونها تؤدي بهم إلى غياب الطموح، وتقلل من قدرتهم على الارتقاء بأنفسهم وتطوير خبراتهم؛ فأحدهم لا يجد ما يشتري به كتابا أو مجلة، فضلا عن التعامل مع شبكة الإنترنت، أو الالتحاق ببرامج تأهيلية وتدريبية.

وحين يقارن المعلم في المدارس الإسلامية نفسه بالمعلم الحكومي فالبون شاسع، ويصور لنا أحد الباحثين الأفارقة معاناة معلم اللغة العربية في المدارس الحكومية بقوله: "أما معلمو العربية في المدارس الحكومية فعلى الرغم من كونهم موظفين تابعين للدولة فإنهم لا يحسدون على حالتهم المهنية لأنهم مهمشون إداريا ومحرومون من الحقوق والامتيازات التي يحظى بها زملاؤهم المفرنسين من ترقيات وحقوق الأقدمين؛ فالتعليمات الرسمية والبلاغات الإدارية والمنشورات والقرارات الوزارية فرنسية في الأوراق، يضاف إليها ندوات ومحاضرات وأسبوعيات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس.. فإذا ما لم يكن المعلم متقنا الفرنسية بدرجة تمكنه من

الاستفادة من كل هذه والإسهام فيها بنصيب سيظل يعاني مشكلات اجتماعية نفسية تتلخص في الشعور القائل بأنه مهمش، فكيف بمعلمي المدارس الإسلامية؟.

الطالب:

لقد أدى ضعف ارتباط مخرجات التعليم الإسلامي بسوق العمل، وضعف إمكانيات هذا التعليم إلى أن يقبل على المدارس الإسلامية الطلاب ذوو الدافعية المنخفضة في الإنجاز، أو ممن ينتمون في الغالب إلى أسر فقيرة أو غير متعلمة.

يقول الأستاذ ديابي إبراهيم: "أصبحت مدارسنا الإسلامية مأوى للأولاد من الأسر الفقيرة الذين لا يستطيعون سداد تكاليف الدراسة في المدارس العمومية، وكذلك مأوى للأولاد المشاغبين العاصين لأمر أوليائهم" (بامبا ص ١٣٦)

وجاء في دراسة بامبا أن (٩٥%) من مديري المدارس يرون أن هروب التلاميذ أحد مشكلات مدارسهم.

وحين يعيش المتعلم في أجواء المدارس الإسلامية ويقارن واقعه بزملائه في المدارس العامة في المناهج والمعلمين والمباني المدرسية والنظام المدرسي فإنه يشعر في الغالب بالنظرة الدونية، ويرى أنه أقل حالا وشأنا من الآخرين؛ مما يزيد من إهماله وضعف دافعيته.

ولئن كنا نلاحظ اليوم في المجتمعات العربية أن النظرة السائدة لدى معظم الآباء أن غير المتميزين هم الذين يتجهون للتخصصات الشرعية، وحين يتجه إليها من يملك قدرا من التفوق والتحصيل المتميز يواجه بسبيل من اللوم والتأنيب، فإذا كان هذا الواقع في البلاد العربية مع الاعتراف بالتعليم الشرعي فيها، فكيف بتلك البلاد؟

وهذا في النهاية يترك أثره على المنتج، الذي يمثل الثمرة العملية لهذه المدارس

الهدر التربوي:

تعاني المدارس الإسلامية من ضعف في الكفاية الداخلية، وزيادة في الهدر التربوي، ففي الدراسة التي أجراها عبدالله سانا بعنوان (مدخل لقضايا المسلمين في غرب إفريقيا في المجتمع الإسلامي)، توصل الباحث إلى أن 70% من الطلاب قضاوا أكثر من 17 إلى 18 سنة في التعليم المشتت في بلادهم قبل حضورهم إلى الجامعات الإسلامية.

كما دلت الدراسة على أن فترة إعداد هؤلاء الطلاب للالتحاق بالجامعات الإسلامية تتراوح ما بين 3 إلى 6 سنوات من تاريخ وصولهم إليها، وأن متوسط السنوات التي يقضيها هؤلاء في التعليم ابتداء من بدء تعليمهم إلى نهاية المرحلة الجامعية يبلغ (25) سنة ومتوسط أعمارهم عند تخرجهم بالشهادة الجامعية (29-34) عاماً

تمويل التعليم الإسلامي:

تعاني المدارس الإسلامية الإفريقية من ضعف في مصادر التمويل، فقليل منها يتلقى الدعم الحكومي، وتتمثل مصادر التمويل لهذه المدارس فيما يلي:

1- ما يدفعه الطلاب من رسوم، ومع ذلك فهي رسوم قليلة، ونسبة كبيرة منهم لا تلتزم بذلك، ففي دراسة بامبا حول التعليم الإسلامي في ساحل العاج رأى 90% من المديرين أن عدم دفع الرسوم الدراسية من مشكلات التعليم الإسلامي...

ورغم قلة هذه الرسوم وضعف تحصيلها، فهي تمثل نسبة كبيرة من مصادر تمويل هذه المدارس، فقد دلت دراسة بامبا على أن 73% من المدارس الإسلامية في ساحل العاج تعتمد على الرسوم الدراسية كمصدر لدخلها الرئيسي.

2- التبرعات النقدية من المحسنين إما من البلاد نفسها - وهذا نادر - أو من البلاد الإسلامية الأخرى، وهو الأغلب.

وتتسم التبرعات بالقلّة وضعف الاستمرار، فمصاريف المدارس مستمرة بصفة دورية، وكثير من المتبرعين يكتفي بمبلغ مقطوع يدفعه مرة واحدة.

3- الكفالة من مؤسسات ومحسنين، وتعني أن يتولى المتبرع كافة مصارف المدرسة سواء أكان فرداً أم مؤسسة، إلا أن المدارس التي تعتمد على هذا النوع من الدعم قليلة.

وقد أدت الظروف التي يعيشها العمل الخيري بعد أحداث سبتمبر إلى تقلص كثير من أبواب الدعم الخارجي لهذه المدارس سواء أكان مقطوعاً أو كفالة دائمة.

4- الأوقاف والاستثمارات، وهي نادرة جداً، يقول الأستاذ سماكي إبراهيم: "مدارسنا تعتمد على الرسوم الدراسية التي يدفعها التلاميذ كمصدر للدخل الوحيد، وليس عندها أي مشروع استثماري لتطوير بنيتها الأساسية وتحسين دخل الأساتذة العاملين فيها" (بامبا ص146).

وأفادت دراسة بامبا حول التعليم الإسلامي في ساحل العاج أنه لا يوجد إلا مدرستان فقط لهما استثمارات مالية.

وفي دراسة بامبا حول التعليم الإسلامي في ساحل العاج رأى 90% من المديرين أن التمويل يعد مشكلة من مشكلات التعليم الإسلامي.

وقد ترك هذا الضعف في التمويل لدى المدارس الإسلامية أثراً سلبية، أهمها: ضعف قدرتها على توظيف العناصر المتميزة والفاعلة، وضعف قدرتها على توفير المستلزمات الدراسية للمتعلمين فيها، وضعف مبانيها المدرسية.

ويصف الشيخ محمد سعيد كمارا مدير الشؤون الدينية في غينيا حال المدارس الإسلامية في غرب أفريقيا بقوله: "إن حالتها المادية والمعنوية مزرية لدرجة أصبحت معها أبعد ما تكون عن العصر ومتطلباته ومسيرة روحه، فهي لا تتوافر فيها المرافق الحيوية والأساسية سواء من حيث البنايات أو التجهيزات الضرورية، أضف إلى هذا ما تتخبط فيه من مشاكل التسيير الإداري والمراقبة التربوية وانعدام التخطيط التربوي؛ فهذه المدارس ضعيفة التمويل لأنها تعتمد فقط على عطايا المحسنين والمتصدقين من أهل البلدة" (زين العابدين)

كما أدى هذا الوضع المتردي إلى اضطراب المدارس للجوء إلى حلول غير شرعية وغير مقنعة، ومن ذلك اختلاط الطلاب والطالبات حتى في المراحل العليا، وفي بعض المدارس لجأت المدرسة إلى تخصيص يوم للبنين ويوم للبنات!

كما أدى هذا في بعض المدارس إلى اعتماد المعلم على تلامذته وهذا له آثاره السلبية، ففي زنجبار: "لا يحصل المعلم على رسوم أو دخل منظم، ولكنه يجد بعض الشيء (النقود) عند دخول التلميذ الجديد في مدرسته، كما يجد شيئاً قليلاً إذا أتم التلميذ نصف المصحف، وإذا أكمل القرآن. كذلك يطبخ التلميذ المدينة ويوزعها لزملائه. وتوجد طرق أخرى تساعد المعلم على دفع دخله، منها أن تعد زوجته بعض المطبوعات كالفول السوداني، والفطيرة لتبيعه للتلاميذ الذين يشترونها، إجلالاً لمعلمهم" (زيد ص ١٠)

وأحياناً يقدم التلاميذ خدمات عينية للمعلم، ففي زنجبار: "يعمل التلاميذ عادة كل الأعمال المنزلية لمعلمهم مثل جلب المياه، وغسل ملابس المعلم في كل يوم خميس، والطبخ للبنات، وتنظيف البيت كل

صباح، وزراعة المحصولات في حقل المعلم، وجلب الحطب" (زيد ص ١١)
مشكلات الخريجين:

يعاني خريجو المدارس الإسلامية - وبالأخص المدارس التي تقتصر على تدريس العلوم العربية والإسلامية- من مشكلات ما بعد التخرج. وتتمثل أبرز هذه المشكلات فيما يلي:

١- قلة الجهات التي تتيح لهم مواصلة التعليم، فمعظم جامعات الدول الإفريقية لا تقبل هؤلاء الخريجين، وليس أمام معظم الخريجين إلا الانتظار على أمل أن تتاح لأحدهم منحة دراسية في إحدى الدول العربية، وهذه المنح لا تستوعب إلا النذر اليسير من هؤلاء الخريجين .

٢- قلة فرص العمل المتاحة أمامهم فمعظم الوظائف المتاحة في المؤسسات والشركات تتطلب إتقان اللغة الفرنسية أو الإنجليزية، كما تتطلب إتقان مهارات وقدرات لا توجد في الغالب لدى هؤلاء، ومن هنا يتجه هؤلاء للعمل في المدارس الإسلامية برواتب ضئيلة، أو يعملون في أعمال حرفية يتساوون فيها مع الأميين، بل ربما فاقهم الأميون في ذلك لطول خبرتهم في هذه الأعمال.

ويشعر الأساتذة الأفارقة والعاملون في ميدان التعليم الإسلامي بهذه المعاناة، يقول عبدالرحمن كوني: " كل صباح تموج الشوارع بتلاميذ المدارس القرآنية يذهبون ويعودون، ونتساءل ما مصير هؤلاء الشباب الذين يقفون على أعتاب المستقبل؟ وماذا يكون وضعهم الاجتماعي بعد بضع سنوات؟ (بامبا ص ٨٢)

ومن هنا لجأت بعض المدارس إلى النظام المزدوج الذي يدرس المنهجين الشرعي والرسمي -سابق الحديث عن ذلك-، لكن النظام له سلبيات أخرى تتمثل في ضعف الخريج في أحد المجالين وفي

الأفارقة التدريجي للإسلام، وبهذا نكون قد أخذنا بيد الإسلام ودفعنا عجلة تقدمه إلى الأمام) "بامبا ص ٤٩ نقلًا عن مجلة العربي ربيع الأول ١٤٠٢ ص ٩.

نشأة المدارس الإسلامية في جنوب إفريقيا

تعود نشأة المدارس الإسلامية في جنوب إفريقيا إلى مطلع القرن العشرين وتحديدًا في عام ١٩١٣، حيث ظهرت مدارس البعثات الإسلامية كرد فعل لنشأة مدارس الإرساليات المسيحية التي كانت تقوم بتعليم أغلب الأطفال في ذلك الوقت، بينما كان المجتمع المسلم في أشد الحاجة لتعليم أبنائه المناهج الإسلامية واللغة العربية، وبالفعل نشأت هذه المدارس، ونالت بعض الدعم من الحكومة، والذي تمثل في دفع مرتبات المدرسين وصيانة المباني المدرسية، وتعد هذه النوعية من المدارس أول مؤسسات تعليمية جمعت بين التعليم الديني والعلماني في جنوب إفريقيا.

ومع تولي حكومة التمييز العنصري السلطة عام ١٩٤٨ فقد اختفت هذه المدارس، إما بسبب إغلاقها من قبل سلطة الفصل العنصري أو بسبب دمجها في نظام التعليم العنصري نفسه، وبالتالي أصبحت مدارس حكومية عامة.

إلا أن حقبة الثمانينات من القرن العشرين حملت معها الأمل مرة أخرى في إعادة إحياء التعليم الديني فظهرت بعض المدارس الإسلامية في الوقت الذي كان فيه التعليم بكافة أشكاله يواجه تحديات كبيرة تمثلت في انخراط الكثير من المدرسين والطلاب في حركات المقاومة الوطنية ضد سياسة التمييز العنصري البغيض.

مما ترتب عليه تقلت أعداد هائلة من الطلاب من التعليم خصوصاً في المدارس المتعسرة ماليا وانخفضت النتائج الأكاديمية، والأخطر من ذلك أن الأطفال المسلمين قد تعرضوا لنظام تعليمي مزدوج،

صعوبة تمويله، كما أن القائمين على هذه المدارس يضطرون لأوضاع كثيرة غير مقنعة لهم، ومن أبرزها الاعتماد على المعلمين النصاري، ففي أحد المدارس التي تتبع هذا النظام يوجد سبعة معلمين، خمسة منهم نصاري، والسادس قادياني، والسابع مسلم سني، فيقول لنا مدير هذه المدرسة إنني: لا أملك إلا معلماً ونصف.

ولجأت بعض المدارس إلى إضافة اللغة الفرنسية أو الإنجليزية، وإضافة بعض المواد من المنهج الحكومي إلا أن مستوى تدريس هذه المقررات وضعف إمكانات المدارس حال دون تحقيق ذلك لأهدافه.

السلطات الرسمية والتعليم الإسلامي:

واجه التعليم الإسلامي معاناة مع السلطات الرسمية في البلاد الأفريقية، وبالأخص في فترات الاستعمار الذي لم تتخلص منه تلك الدول إلا منذ عقود قليلة.

وقد واجه الاستعمار -على اختلاف دوله - التعليم الإسلامي وسعى لمحاصلته ومضايقته، وتنوعت أساليب الحكومات الاستعمارية في مواجهة التعليم الإسلامي وشملت هذه الأساليب:

الامتناع عن التصديق لها:

حين تكون الظروف مواتية للمستعمرين عن الامتناع عن التصريح للمدارس القرآنية فإنهم لا يترددون في ذلك، ففي عام 1926م منع مفتش الشؤون الإدارية أحد المعلمين في المدارس القرآنية في مدينة دالو من فتح مدرسته وقال: "لن نسمح بتمكين وتطوير الجمعيات الإسلامية والمدارس القرآنية في الأماكن التي الإسلام فيها مجهول لدى أهلها" (بامبا ص ٢٧)

يقول أرثور ويبر رئيس مصلحة الشؤون الإسلامية لمدينة دكار: "يجب أن تكون سياسة فرنسا صارمة في إفريقيا الغربية، ويجب وضع حد لنشاط معلمي المدارس الإسلامية والكتاتيب والمرابطين في البلاد، وتساھلنا مع هؤلاء يعني أن نهنيئ بأنفسنا اعتناق

حيث يدرسون في الصباح في المدارس العلمانية، وبعد الظهر في المدارس الدينية؛ وهو ما أثار خشية كثير من المفكرين الإسلاميين من تقديم هذا النظام التعليمي المتوازي لقيم ومعايير أخلاقية متناقضة للأطفال؛ مما قد يؤدي لاستقطاب بعضهم نحو الاتجاه العلماني.

إسلامية المعرفة

تأثر العديد من مؤسسي المدارس الإسلامية حول العالم، ومن بينها مدارس جنوب إفريقيا بمصطلح إسلامية المعرفة والذي برز في سياق المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي انعقد بالسعودية عام ١٩٧٧، حيث رأى العديد من المفكرين الإسلاميين الأزمة الكبيرة التي تواجه التعليم الإسلامي سواء في المدارس أو الجامعات، حيث لعبت الأيديولوجيات الغربية العلمانية دورها في تحجيم دور الإسلام في هذه المؤسسات التعليمية.

ولذلك قام الدكتور إسماعيل الفاروقي بتطوير مصطلح إسلامية المعرفة، الذي من شأنه أن يمزج الإسلام داخل المواد العلمانية؛ وهو ما يترتب عليه ضرورة مراجعة وإعادة كتابة الكتب المدرسية والمناهج التعليمية في المدارس والجامعات لتتلاءم مع القيم والأخلاقيات الإسلامية.

وفي هذا السياق حاولت المدارس الإسلامية بجنوب إفريقيا تطبيق مبدأ إسلامية المعرفة إلا أن النتائج ليست بالمستوى المرضي -وفق الدراسة الميدانية للدكتورة إنجا-، حيث ذكرت أن المدارس الإسلامية أصرت على تدريس المواطنة الديمقراطية ضمن مناهج مادة التوجيه الحياتي، والتي تتناول أيضا قضايا التنوع والمعتقدات الدينية وحقوق الإنسان وحقوق وواجبات المواطنين، ولكن من وجهة نظر إسلامية؛ وبالتالي استبعدت قضايا، مثل الممارسات

الجنسية للمراهقين وغيرها من القضايا المتعارضة مع القيم الإسلامية.

المعهد الإسلامي بكيب تاون

ويعد المعهد الإسلامي في كيب تاون أحد أهم هذه المدارس الإسلامية، وتعود نشأته لعام ١٩٨٤. وعبر العشرين عاما التالية توسع المعهد بشكل متواصل، حيث يضم اليوم ١٠٠٠ طالب و ٨٠ معلم، وينظر إلى المعهد باعتباره من أفضل المدارس في كيب تاون

ويضم المعهد مدرسة ابتدائية ومدرستين ثانويتين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، كما يحتوي المعهد على مسجد خاص به، ويعتمد المعهد المنهج الدراسي الحكومي بالإضافة إلى الدراسات الإسلامية واللغة العربية. وترتكز رؤية المعهد على اعتبار الإسلام منهج حياة يشمل كل مظاهر النمو العقلي والجسدي والسلوكي للدارسين؛ ولذلك فقد قرر المعهد أن من بين أهدافه غرس الإيمان بالله وتنمية الوعي الديني لدى الطلاب، وأغلب مؤسسي المدرسة ومدرسيها يعودون لأصول هندية، ويمثلون مدرسة الفكر المحافظ أو ما اشتهر بمدرسة ديويانند.

ومن أجل تحسين جودة التعليم من خلال تدريب المدرسين وأسلمة المناهج الدراسية فقد انضم المعهد الإسلامي للمجلس الدولي للبحوث التربوية ومصادر التعليم أو ما يطلق عليه اختصارا (IBERR) ومقره في لندن، ويهدف لدعم المدارس الإسلامية، خاصة في بريطانيا وأمريكا وجنوب إفريقيا من خلال دعم الإدارة المدرسية والعمل على تطوير كادر المعلمين بالمدارس، إضافة إلى إعداد بحوث المناهج الدراسية. وعلى الرغم من أن المجلس لم ينشر بعد كتبه الخاصة به فإنه يقدم العديد من الإرشادات لطرق تدريس المواد العلمانية من وجهة نظر إسلامية.

والسؤال الذي تثيره خطط إسلامية المعرفة في هذه المدارس حول دور هذه الخطط في تشكيل هوية الطلاب المسلمين، وهو ما قامت الدكتورة إنجا باستخلاصه من خلال دراستها الميدانية، حيث أشارت التحليلات الأولية إلى أن الطلاب داخل هذه المدارس يشعرون بالرضا عن نظام التعليم الذي يتيح لهم ممارسة شعائرهم التعبديّة والتعرف أكثر على الإسلام والشعور بدورهم الحيوي داخل المجتمع المسلم إلا أنه من جهة أخرى تعتبر خبرة الطلاب المسلمين في التعامل مع غير المسلمين ما زالت محدودة على الرغم من تركيز المناهج الدراسية على قيم التسامح والتفاهم بين الأديان، فقد أظهرت نتائج الدراسة المسحية؛ لهذه المدارس أن الطالب لا يكاد يصاحب أي زميل غير مسلم والقليل جدا من الطلاب الذين يمكنهم استحضار خبرة إيجابية في تعاملاتهم مع غير المسلمين في الوقت الذي يقدم فيه الأغلبية خبرات سلبية في التعامل مع غير المسلمين، وبرغم ذلك فقد أعرب الكثير منهم عن رغبتهم في التعرف أكثر على الأديان الأخرى والالتحاق ببرامج التبادل الديني.

ويبقى السؤال حول كيفية تنشئة الطلاب القادرين على أن يصبحوا مواطنين فاعلين في مجتمع متعدد الثقافات بدون خبرات إيجابية في كيفية التفاوض وإدارة الخلافات وحل المشكلات في التعامل مع الأطراف الأخرى.

التعليم الإلكتروني في إفريقيا وأهميته في إستراتيجية التنمية

عقد في العاصمة السنغالية داكار مؤتمر التعليم الإلكتروني الإفريقي لعام ٢٠٠٩، وذلك في الفترة من ٢٧-٢٩ مايو، وقد تحدث في المؤتمر نحو ٣٥٠ شخص من ستين بلدا، وتجاوز عدد الحضور ١٥٠٠ شخص. وهذه الأعداد الضخمة

تعكس مدى الاهتمام المتزايد في إفريقيا في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم .

فالمادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تؤكد على أن لكل شخص الحق في التعليم. ومنذ عام ١٩٩٠، كان هناك جهد عالمي لتوفير التعليم للجميع، وهي الحركة التي تقودها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). ويتعزز هذا الجهد في إطار الأهداف الإنمائية للألفية. ومع ذلك، وفقا لأحدث تقرير لرصد التعليم فإن البيانات تشير إلى أن توفير التعليم لم يتحقق سوى لـ ٤٠٪ من الأطفال في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في المدارس الابتدائية قبل سن السابعة، و فقط ٢٪ من المسجلين في التعليم بعد المرحلة الثانوية في سن الـ ٢٠. ولنقص فرص التعليم في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الكثير من الآثار المدمرة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي.

تطبيقات لازمة:

ولاستيعاب القارة هذا الاختلاف في الاحتياجات التعليمية، فإن هناك العديد من التطبيقات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يمكن أن تستخدم، من بينها:

التطبيقات الإدارية: أحد التطبيقات المهمة لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتخطيط والإدارة. فالحواسيب الشخصية والبرمجيات العادية قد استخدمت في الوزارات وفي مكاتب المديرين لعدة سنوات. وتزايد تغلغل خدمات الهاتف يعرض نهجا جديدا لتحسين الخدمات اللوجستية للنظام التعليمي، والواقع أن التحويلات المالية في إفريقيا يمكن أن تتم باستخدام الهواتف المحمولة، وتطبيقات مراكز الاتصالات (الكول سنتر)، مثل تلك التي يقدمها مركز Voxiva تتيح الاتصال غير

توفير المعلومات والإرشادات مسبقاً ثم تعرض للبحث في المكان والوقت المناسب. ومن الأمثلة على ذلك شريط تسجيل الرسائل الذي يحوي معلومات تفيد العاملين في مجال الإرشاد الزراعي للمزارعين حيث يتم استغلال العيادات الطبية لبحث هذه التعليمات في غرفة انتظار الطبيب .

هناك كل ما يدعو إلى الاعتقاد بأن ثورة المعلومات ستستمر حتى تنتشر في كل جزء من إفريقيا، والتطبيقات الحالية الرائدة للتعليم في مجال التكنولوجيا بالكاد بدأت الاختراق. وتتراوح ما بين تطبيقات بسيطة وميسورة إلى تطبيقات معقدة ومكلفة .

خاتمة وتوصيات:

على الرغم من هذه التحديات، التي يعاني منها التعليم في إفريقيا فيبقى التعليم الإسلامي منارة مضيئة من منارات العمل الإسلامي، وتبقى له آثاره الحميدة في نشر العلم الشرعي والدعوة للإسلام وحفظه في هذه القارة.

وتبقى كثير من مظاهر ضعفه وقصوره جزءاً من مظاهر قصور العمل الدعوي الإسلامي، وجزءاً من طبيعة الحياة الإفريقية بصعوبتها ومعاناتها. وأن يوفق التعليم بين الثقافة العربية والإسلامية والثقافة المحلية للدارسين في الحفاظ على هويتهم. ومن الضروري أيضاً ارتباط مخرجات التعليم الإسلامي بسوق العمل واحتياجاته من الكوادر المؤهلة. في أن يسعى التعليم الإسلامي لمراجعة واقعه وتقييمه وإدراج التدريب المهني والتعليم التقني والتقاني في مناهجه إذ هو من أهم الأساليب التي ستعين المتخرج من المدارس الإسلامية في إفريقيا على إيجاد عمل فوري، وأن تستحدث آليات لتمويل التعليم الإسلامي في إفريقيا، وأن تنشأ اتحادات وتكتلات للمدارس الإسلامية والعربية تسعى لتبادل التجارب والخبرات

المتزامن للمعلمين والمسؤولين تطبيقات الصف الدراسي: وهذه التطبيقات تتراوح من استخدام الراديو في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية وصولاً إلى برامج الجامعة الافتراضية الإفريقية (AVU) هذا في الوقت الذي نعترف فيه بأن الدول الإفريقية تحتاج إلى بعض الخبراء المدربين تدريباً عالياً في كثير من المجالات ، وأنها تجد صعوبة في تحمل التكاليف الثابتة الثقيلة لتدريب أعداد صغيرة من هؤلاء الخبراء يمكن أن تستخدم في الجامعات. فإن AVU متاح لها استخدام الدوائر التلفزيونية المغلقة لبحث المحاضرات في العديد من الجامعات مع أستاذ واحد في نفس الوقت (التعليم المتزامن)، حتى بالاعتماد على محاضرات لهيئة التدريس في الجامعات الأوروبية .

تدريب المعلمين: إن التوسع السريع في إفريقيا في التسجيل بالمدارس الابتدائية والثانوية مع النقص في أعداد المعلمين، والمشاكل في نوعية المعلمين جعل التدريب المستمر للمعلمين موضوعاً رئيسياً. وأهم ميزة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أنها يمكن أن تقدم خدمات التعليم وتدريب المعلمين والمدرسين دون أن يلزمهم السفر من مدارسهم لمواقع التدريب المركزية .

محو الأمية: عدد هائل من الأفارقة لم يتعلموا القراءة، وهناك أيضاً أولئك الذين تعلموا القراءة في المدرسة ولكن لا توجد فرصة لتطبيق مهارات القراءة. لذا فإن التعليم عن بعد يقدم نهجاً تعليمياً متاحاً في كل الظروف ، بما في ذلك التجارب الرائدة التي تم فيها استخدام أنظمة الرسائل القصيرة لتوفير مواد القراءة الجديدة للقراء واستخدام البرامج التلفزيونية الأكثر شعبية لتشجيع الناس على القراءة خلال فترات البث .

التعليم غير النظامي : تقنيات التعليم عن بعد كثيراً ما تكون أفضل في التعليم غير النظامي حيث يمكن

ولتوحيد كثير من الجهود المبذولة في هذا الميدان المهم من ميادين العمل الإسلامي.

المراجع:

1. Margaret, Novicki. "Boosting basic education in Africa". Retrieved 11 March 2011.
 2. SACMEQ III. "SACMEQ III Project Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics Working Document Number 1". Retrieved 11 March 2011.
 3. "End It, Don't Mend It - Our Falling Education Standards." Africa News Service 15 Dec. 2011. Opposing Viewpoints In Context. Web. 19 July. 2013
 4. "Sub-Saharan Africa Strengthens Advocacy for Quality Education." Africa News Service 10 June 2011. Opposing Viewpoints In Context. Web. 19 July. 2013.
 5. "South Africa: fast facts".
 6. Watkins, Kevin. "Basic education for all Africans". Retrieved 11 March 2011.
 - 7.
 8. "War Hurting Learning in Continent". Retrieved 27 April 2011.
 9. April 2011 "She's the First".
 10. Equal Partnership
<http://www.dandc.eu/en/article/way-ensure-research-cooperation-eyelevel-between-junior-scientists-africa-and-their-german>
 11. April 2011 "Africa Education Watch Good Governance Lessons for Primary Education".
 12. April 2011 "Corruption Stifles Learning in Africa, Report Finds".
 13. "Evolving Partnerships: The Role of NGOs in Basic Education in Africa". Retrieved 27 April 2011.
 14. "The State of Education in Africa". Retrieved 27 April 2011.
 15. "International conference "Fighting corruption and good governance"".
 - 16- Strategical Report of Khartoum State 2013 .
- Dr. Inga Niehaus, Fieldwork report South Africa, .١
.November–December 2006 , Muslin in Europe
Inga Niehaus , Islamic schools in south Africa, I S .Dr .٢
Institute for the Study of Islam in the I M , International
.٢٠٠٨ Modern World, review 21 ,spring
International Board for Educational Research and .٣
(Resources (IBERR
[http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=ArticleA_C
&pagename=Zone-Arabic-&cid=1209357759006&
Shariah%2FSRALayout](http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=ArticleA_C&pagename=Zone-Arabic-&cid=1209357759006&Shariah%2FSRALayout)