

8th Session

**COMPARISION BETWEEN A WESTERN
COUNTRY
AND AN EASTERN COUNTRY**

Chairman: Prof. Dr. Bülent ARAS, Işık University, Turkey

التجربة السورية في وضع المقومات الأساسية لتطوير مناهج التعليم الأساسي ومعاييرها في ضوء التحديات المعاصرة

Dr. Salva Mortada

The transition of education development **in Guyana**

Dr. Mohammed Ali Odeen ISHMAEL

Comores

Chanfi AHMED

خاتمة:

من خلال العرض السابق لمشروع تطوير المناهج في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية نجد أن المشروع هو من المشاريع الرائدة في تطوير التعليم في سوريا ولكنه ليس المشروع الوحيد إنما هنالك مشاريع عدة تتلازم مع هذا المشروع كمشروع إعداد الكوادر التربوية المناسبة من خلال نظام الأربع سنوات في جامعات القطر كافة ومشروع إعادة تأهيل الكوادر الموجودة على رأس عملها من خلال التعليم المفتوح. وغيرها من المشاريع التربوية.

وفي ظل مواجهات التحديات المختلفة فإن تطوير التعليم الأساسي يتخذ بعدين أساسيين:

البعد الأول: البعد المكاني، والبعد الثاني: البعد الزمني.

وخلاصة القول: يستلزم تطوير التعليم الأساسي وصياغة مناهجه وتنفيذها، إضافة إلى تحديد أساليب التقويم والاختبار، وأخيراً وجود جهاز إداري يقوم واقع التعليم الأساسي بصورة مستمرة، ويقدم الوقاية والعلاج كلما تطلب الأمر.

استخدام الموارد البيئية والطبيعية والهدر والتلف وما ينجم من كوارث بيئية والذي يُعد تأخر التعليم عن مواكبة التطورات العلمية علماً وعملاً وتطبيقاً من أهم أسبابها.

أما على صعيد الانفجار السكاني، فالوطن العربي من المجتمعات ذات المعدل السكاني المرتفع، مما نتج عنه سوء التغذية وعدم كفاية الموارد، والتلوث البيئي، وازدحام المدن وانتشار البطالة، وأزمة السكن.... الخ.

وهذا التحدي يضع المناهج أمام مسؤولية كبرى لمواجهة وفيما يلي بعض المعايير التي اعتمد عليها واضعي المناهج عند التخطيط لمناهج الدراسة الاجتماعية:

- 1- أن يفهم المتعلم القضايا البيئية المختلفة.
- 2- أن يتمثل المتعلم السلوكيات البيئية المناسبة.
- 3- أن يكتسب المتعلم القدرة على التمييز بين ما ينبغي فعله لحماية المحيط وتحسين ظروف العيش وما يجب تركه للحد من الأضرار الناتجة عن سلوك غير رشيد تجاه البيئة ومنظوماتها.
- 4- تنمية الشعور بالمسؤولية لديه لاتخاذ مواقف إيجابية تجاه البيئة.

ويعد الإرهاب المتمثل بالاستعمار الصهيوني من أسوء مظاهر الإرهاب الذي يمارس على أمتنا العربية. ومن أشنع حالات العنف والتطرف والتعصب الأعمى الذي شهدته وتشهده منطقتنا العربية كما لوحظ تعرض بعض الأطفال في المجتمع للعنف من قبل الجهات المختلفة مما يعكس سلباً على شخصياتهم وأمام هذا التحدي أصبح واجباً قومياً وأمانة كبرى على عاتق مناهج الدراسات الاجتماعية إذ عليها تبني مجموعة من الإجراءات الكفيلة بمساعدة أطفالنا شباب المستقبل على تجاوز هذا التحدي والتغلب عليه من خلال مجموعة من الإجراءات نذكر منها:

- 1- إدخال بعض مفاهيم الإرهاب وتعريفه وأشكاله ومظاهره من خلال الدراسات الاجتماعية المقدمة.
- 2- تضمين الدراسات الاجتماعية المظاهر الحضارية في المجتمعات العربية. ودور العرب في خدمة الإنسانية وتعريفهم بمنجزات الحضارة.
- 3- تضمين الدراسات الاجتماعية بعض المفاهيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية لاسيما فيما يتعلق بالحب والتعاون والإيثار والتضحية أو الشهادة وحب العمل والمساواة والسلام.
- 4- التأكيد على استخدام طرائق تعليم تعتمد على التعلم التعاوني لتكريس روح التعاون والمحبة والعمل الجماعي.

5- تحدي التلوث البيئي والانفجار السكاني:

يعد التلوث البيئي والانفجار السكاني من المفاهيم التي ظهر الوعي بخطورتها مؤخراً فالتلوث البيئي نال كل ما يحيط ببيئة الإنسان من ماء وهواء وتراب، مما انعكس على صحة الإنسان، وأدى إلى ظهور الأمراض الحديثة والغريبة والمستعصية وما زال العلم عاجزاً عن مجابهة بعض الأمراض، أو حتى تعرف أسبابها إضافة إلى سوء

وفيما يلي أهم المقومات الأساسية لمناهج الدراسات الاجتماعية التي أخذتها الوزارة بعين الاعتبار عند وضع وثيقة المعايير:

- 1- أن يفهم المتعلم أهمية الاقتصاد في حياة الأفراد والمؤسسات والمجتمعات والدول.
- 2- أن يطبق المتعلم معارفه في علم الاقتصاد ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في دراسة القضايا الاقتصادية واقتراح حلول لها.
- 3- أن يفهم المتعلم الأنظمة الاقتصادية وأثرها على الأنشطة الاقتصادية.
- 4- أن يفهم المتعلم أهمية المشاريع الاقتصادية في سورية.

4- تحدي العنف والتطرف والإرهاب:

اجتاحت العالم في العقود الماضية موجات مختلفة من مظاهر العنف والتطرف والإرهاب تمثلت في زيادة معدلات الجريمة، وانتشار مظاهر السلوك غير المألوف في مجتمعاتنا، وحالات الإدمان على الكحول والمخدرات وغيرها.

وقد تعود هذه المظاهر وانتشارها إلى تطور وسائل التكنولوجيا والاتصال من خلال شبكة الانترنت أو ما يعرض في الفضائيات المختلفة التي تبث برامجها طوال الليل والنهار، وظهور حالات التقليد الأعمى للآخرين في غياب السلطة الاجتماعية وعدم التزام الرادع الديني، والضمير الأخلاقي، أو نتيجة لسوء فهم التعاليم الدينية أو نتيجة للشعور باليأس والعجز والإحباط تجاه القدرة على مجاراة التطورات العالمية السريعة واستيعابها مما يولد حالات الكآبة والاغتراب أو المشاعر العدوانية تجاه الآخرين.

أي تعليم الأطفال للإتقان:

(Teaching Excellence for All Children)

ونتيجة لما سبق قامت وزارة التربية بوضع المعايير الخاصة بمناهج الدراسات الاجتماعية والتي يمكن أن تساهم في مواجهة هذا التحدي نذكر منها:

- 1- أن يعي المتعلم أثر التقدم العلمي والتقني في التحولات الحاصلة لدى الأفراد والمجتمعات.
- 2- أن يفهم المتعلم دور العلماء في التقدم العلمي والتقني.
- 3- أن يتواصل المتعلم من خلال التكنولوجيا مع الآخرين للتعبير عن أفكاره.
- 4- أن يستخدم المتعلم المكتشفات العلمية استخدامات عملية مفيدة.

3- تحدي المنافسة العالمية والاحتكارات الدولية:

تختلف طبيعة المنافسة العالمية في هذه الأيام عما كانت عليه في القرون السابقة حيث كان التصارع بين الدول يهدف إلى السيطرة على المستعمرات والمواد الخام، أما الآن فالمنافسة اتجهت إلى احتكار الأسواق واجتذاب المستهلكين وأصبحت الدول التي تمتلك ميزة نسبية في الإنتاج والجودة تحكم الأسواق العالمية

وتمارس ضغوطاً على الشعوب والدول الأخرى لتبقي سياسة التابع والمتبوع من خلال خطة المنتج والمستهلك، ومن هنا تأتي أهمية التعلم في امتلاك مقومات الموجة الثالثة من تكنولوجيا الاتصالات ومعرفة متطلبات السوق المحلية والعالمية، واحتياجات المستهلكين وقوانين السوق ومواصفات الإنتاج.

- 1- إتاحة المجال في مناهج الدراسات الاجتماعية لاستيعاب المفاهيم الجديدة المتعلقة بالحضارات وثقافات الشعوب والتطورات العالمية.
- 2- أن يفهم المتعلم موقع وطنه في ظل النظام العالمي ودور المجتمعات في تغيير الواقع.
- 3- أن يفهم المتعلم دور الحضارة العربية والإسلامية والعالمية في صناعة أحداث التاريخ.
- 4- أن يعي المتعلم دور سورية الحضاري في التاريخ العالمي.
- 5- أن يفهم المتعلم أهمية الثقافة وتنوعها في الارتقاء بالمجتمعات الإنسانية.
- 6- أن يعي المتعلم أهمية المحافظة على الإرث الثقافي لكل مجتمع والسعي لإغنائه وتطويره ونشره.
- 7- أن يفهم المتعلم أهمية التنوع والغنى الثقافي في إغناء الحضارة الإنسانية.

2- تحدي ثورة التكنولوجيا:

تجتاح العالم اليوم ثورة جديدة يطلق عليها اسم " الموجة الثالثة " وهي مزيج من التقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية، تميزت بإيجاد مجتمع يتمتع بإنتاج كثيف من المعرفة، وإنتاج أفكار وخدمات، ويعتمد في تخطيطه على الكمبيوتر، ودخول الكمبيوتر أدى إلى إلغاء مهن أو تحولها وظهورها من جديد إضافة إلى ظهور المناهج المقدمة للمعلمين تقوم على نقل أساسيات العلوم والمعارف إلى المتعلمين وتساعد على استخدام العلوم الأساسية مثل: القراءة والرياضيات والعلوم البيولوجية والتقنية استخداماً وظيفياً. إضافة إلى التركيز على التعلم والعمل المتقن ومن الجدير بالذكر أن أمريكا أطلقت في عام (1997) شعار:

ثامناً - دور مناهج الدراسات الاجتماعية في مواجهة تحديات العصر:

تواجه الأمة العربية والإسلامية مجموعة من التحديات المعاصرة مثل العولمة والتطرف والإرهاب والتلوث البيئي، والانفجار السكاني، وغيرها من التحديات التي شكلت عقبة في وجه التعليم الأساسي، وكلفت المسؤولين عن العملية التربوية أعباء كبيرة منها ما يتعلق بإعداد المعلم ومنها ما يتعلق بالمناهج الدراسية.

ولا يخفى على أحد مدى ما سببته هذه التحديات من إحداث تغييرات كثيرة في المعتقدات والقيم والسلوك، ففي إطار هذه التحديات أصبح لزاماً على التربية تحمل مسؤولية مواجهتها، وتوجيه كافة القدرات البشرية والمادية في سبيل التغلب على تلك التحديات والانطلاق نحو التنمية ويعد تطوير المناهج الدراسية كافة ضرورة ملحة لمواجهة تلك التحديات وفيما يلي سنقوم بعرض تلك التحديات ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في مواجهة كل منها.

1- تحدي العولمة:

يتميز القرن الحالي بتبادل الأثر والتأثير بين مختلف الدول، والبلدان في العالم، فما يحدث في دولة من الدول من تغييرات سواء كانت سلبية أو إيجابية ينعكس على الدول الأخرى، بالإضافة إلى امتزاج الثقافات وانصهارها في بوتقة جديدة ومختلفة من الماضي، وانتشار البطالة نتيجة لعجز التعليم السابق عن مواكبة التغيرات الجديدة والسريعة.

إن هذه التحديات تعد بمثابة إنذار إلى التربويين والمسؤولين عن التخطيط لمناهج الدراسات الاجتماعية خاصة إلى ضرورة التأكيد على استيعاب مبدأ العالمية في مناهجهم ودعوتهم لتبني مجموعة من الأهداف تتسجم مع الظروف العربية حيث أخذت النقاط التالية عند وضع وثيقة المعايير:

سابعاً - الأهداف العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية:

تهدف مناهج الدراسات الاجتماعية إلى تربية المواطن القادر على التفاعل مع قضايا مجتمعه واتخاذ القرار وروح المبادرة. ويتوقع من المتعلم أن يكون مواطناً:

- 1- متمتعاً بمشاعر الانتماء الوطني والقومي والإنساني.
- 2- مقدراً لما تبذله حكومته من جهود على المستوى الوطني والمحلي والعالمي.
- 3- مراعياً لقوانين بلده والعالم.
- 4- معترفاً بالأمة العربية ولغتها العربية وتراثها.
- 5- محافظاً على البيئة المحلية والعالمية.
- 6- متمتعاً بالحس الجماعي.
- 7- قادراً على التواصل في مجتمعه.
- 8- قادراً على التفكير العلمي والناقد والنظمي.
- 9- قادراً على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
- 10- قادراً على اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم البيئية والعلمية والاجتماعية والسكانية والاقتصادية.
- 11- قادراً على التعلم الذاتي واستخدام منهجية البحث والعمل والعمل ضمن فريق وتوظيف التقانات المعاصرة في مجالات الحياة مع فهم إيجابياتها وسلبياتها.
- 12- منفتحاً على الآخرين ومؤمناً بإيجابيات التعددية وتوظيفها في خدمة المجتمع والمصلحة العامة.

خامساً - خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام:

لقد عملت وزارة التربية على وضع المعايير لكافة المواد الدراسية في المنهج، بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً:

- 1- قابليتها للقياس.
- 2- مستمرة ومتطورة.
- 3- مجتمعية، أخلاقية.
- 4- مرنة.
- 5- محققة مبدأ التعاون والمشاركة.
- 6- متوازنة.
- 7- وطنية.
- 8- قابليتها للمقارنة.

سادساً - المعايير الوطنية للدراسات الاجتماعية والإنسانية:

يقصد بالدراسات الاجتماعية والإنسانية (برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية في وحدات دراسية يكتسب المتعلمين من خلالها، مجموعة من المعارف والمهارات والقيم مشتقة من التاريخ والجغرافيا والاقتصاد وعلم الاجتماع الخ.

والغاية من تدريسها مساعدة المتعلم على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله ومساعدته على اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منه مواطناً مزوداً بحس المسؤولية وفاعلاً في مجتمعه، وقادراً على تفهم القضايا المحلية والعربية والعالمية، والمشاركة في معالجتها ومساعدته على اكتساب مهارات التفكير وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام.

4- تمكين المتعلم من تعلم يتصف بالجودة إذ يعلمه كيف يتواصل، كيف يعيش؟ كيف يعمل؟ كيف يكون؟ على الصعيد الشخصي والمجتمعي والتربوي والمهني.

5- توظيف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية.

6- استخدام استراتيجيات التعلم النشط وطرائق التدريس الفعالة.

7- الارتكاز على أساليب تقويم صادقة وذات دلالة.

8 - استمرار التقويم المرحلي والتشخيصي والبنائي والعلاجي.

رابعاً - مراحل مشروع تطوير المناهج التربوية:

1- المرحلة الأولى: وضع وثائق المعايير ووثائق المؤلف.

2- المرحلة الثانية: تقويم الوثائق ووثائق المؤلف من خلال التقويم الداخلي، والتقويم من خلال فريق ثم التقويم من خلال أساتذة الجامعات ثم تقويم دولي.

3- المرحلة الثالثة: إعلان مسابقة تأليف الكتاب.

4- المرحلة الرابعة: وضع معايير البيئة المدرسية.

5- المرحلة الخامسة: تحديث نظم الاختبارات والتقويم.

6- المرحلة السادسة: إدراج المناهج الجديدة وفق خطة زمنية.

7- المرحلة السابعة: متابعة تطبيق المناهج الجديدة.

ومن الجدير بالذكر أن الوزارة قد وصلت الآن إلى المرحلة الثالثة.

فمقتضيات الحياة المعاصرة تتطلب الإبداع، ثقافة التعلم، الإنتاج، الاعتماد على الذات، ترابط المعرفة، القيادة التربوية، التقويم المتواصل والمستمر أما مقتضيات بناء المناهج فإنها تتطلب جعل المتعلم محور العملية التربوية والربط بين محتوى المنهج وطرائق التدريس والتكامل بين مواد المنهج وتحقيق التوازن بين العملي والنظري، والتغذية الراجعة والأنشطة الصفية واللاصفية، وتكامل المعرفة الإنسانية بين شعوب العالم كافة، وتحقيقاً للأفكار المطروحة تم اعتماد مدخل أساسيات المعرفة ومدخل المهارات والإفادة من تجارب الدول المتقدمة تعليمياً في بناء المناهج.

ثالثاً - المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية:

- تتضمن معايير المناهج التربوية معارف ومهارات وقيماً يحتاجها المتعلم في حياته اليومية، لذلك يشارك في وضع مضامين المحتوى إضافة إلى المسؤولين عن السياسة التعليمية المتخصصون في التربية وعلم النفس والموجهون والمدرسون والمعلمون ومديرو المدارس وأولياء الأمور والمتعلمون أنفسهم والمجتمع المحلي.

وقد تم التأكيد في صياغة المعايير الوطنية للمناهج التعليمية على ما يأتي:

- 1- الانسجام مع حاجات المتعلم واهتماماته ومشكلاته.
- 2- التركيز على المتعلم وجعله عنصراً فاعلاً ومشاركاً في التنمية.
- 3- وضع مخرجات تعليمية لكل المجالات التربوية ومستوياتها قابلة للقياس والتقويم وتناسب مع سن المتعلم وتنمي مهاراته ليواكب التطور العلمي والتقني ويواجه القضايا العالمية.

والجسدية. عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري وتوظيفها في المواقف الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية.

ثانياً - مسوغات تطوير المناهج في مرحلة التعليم الأساسي:

1- الواقع الحالي للمناهج: حيث يلاحظ أنها تحمل الكثير من المعارف النظرية ذات المستوى العالي إلا أن المعارف والقيم والمهارات المكتسبة غير موظفة في حياة المتعلم بشكل فعال. وتفتقر إلى الأنشطة والتدريبات وتعمل على تنمية المهارات العقلية والعملية فقط وتركز نظم التقويم فيها على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا (التذكر، والفهم).

2- التطورات الحديثة في المجتمع العربي السوري: إذ يشهد المجتمع العربي السوري في ظل قيادة السيد الرئيس بشار الأسد إصلاحات اقتصادية ومؤسسية (ثقافية - تربوية - تعليمية - إعلامية) وفي ضوء ذلك عمدت وزارة التربية إلى تطوير نظامها التربوي بمكوناته كافة وفي مقدمته المناهج التربوية.

3- التطورات العلمية والتقنية المعاصرة: التي حصلت في العقود والأخيرة للعلوم الأساسية والإنسانية، بما فيها النفسية والتربوية، وتسارع الاكتشافات فيهما وانتشار التقنيات الحديثة في كل مجالات الحياة من خلال بناء شخصيته بناء سليماً من النواحي كافة للتعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة.

4- التطورات التربوية المعاصرة: شهدت العلوم التربوية المعاصرة تطوراً هائلاً في العقدين الماضيين بحيث يمكننا استخلاص أهم توجهاته الحديثة وحصرها في محورين المحور الأول يهتم بمقتضيات الحياة المعاصرة والثاني يهتم بمقتضيات بناء المنهج.

التجربة السورية في وضع المقومات الأساسية لتطوير مناهج التعليم الأساسي ومعاييرها في ضوء التحديات المعاصرة

1- مقدمة:

يتميز هذا العصر بتسارع إنتاج المعرفة وانتشارها وتطور التقانات المستخدمة في مجالات الحياة كافة إضافة إلى سرعة التغيرات في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية التي فرضها عصر العولمة. وقد وضعت هذه المتغيرات النظم التربوية أمام تحديات كبيرة في بناء الإنسان المعاصر. وباعتبار أن قطاع التعليم يعد أحد المحركات الأساسية للتطوير والتحديث الوطني في جوانبه كافة فقد برزت أهمية إصلاح هذا القطاع في ضوء النهضة التنموية الشاملة التي تشهدها سورية بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة تستطيع المساهمة فيها.

وبما أن المناهج التربوية هي إحدى الركائز الأساسية للنهوض بالوطن والمواطن وأساس التقدم والتنمية في المجتمع ومرتكز الأمن الوطني، فقد تم اعتماد أحدث المداخل في مشروع بناء المناهج المتمثل في مدخل المعايير، لتغدو هذه المعايير مرجعية للمؤسسات التربوية تتوضح من خلالها الأهداف والمسؤوليات والأدوار وتكون بالتالي أساساً في الحكم على مدى الإنجاز وجودته، وإطاراً للمساءلة والمحاسبة.

ويقتضي ضمان جودة التعليم تحديد الأهداف المنشودة المتسقة مع التوقعات الدولية لما ينبغي أن يتعلمه المتعلم ويتمكن من أدائه في كل مراحل التعليم، وتحديد نواتجه بشكل قابل للملاحظة والقياس، وهذا ما يوفره مدخل المعايير.

أولاً- الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي:

تهدف التربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية

ملخص البحث

تهدف ورقة العمل هذه إلى تسليط الضوء على تجربة الجمهورية العربية السورية في تطوير وتحديث مناهجها وفقاً لمتطلبات العصر وتحدياته. حيث قامت وزارة التربية بوضع معايير جديدة للمناهج التربوية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي وفي هذه الورقة يتم التحدث عن هذه المعايير في مرحلة التعليم الأساسي والدراسات الاجتماعية أنموذجاً لها حيث بدأت الورقة بالتحدث عن الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي ومسوغات تطوير المناهج فيه ثم حددت الباحثة المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج ومراحل العمل بالمشروع الذي بدأ في عام 2004 ووصل الآن إلى المرحلة الثالثة كما تحدثت ورقة العمل عن خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام والتحديات المعاصرة وكيف تم وضع معايير ومقومات للمناهج لمواجهة هذه التحديات كتحدي العولمة، والثورة التكنولوجية، والمنافسة العالمية والاحتكارات الدولية وتحدي العنف والتطرف والإرهاب وتحدي التلوث البيئي.

التجربة السورية في وضع المقومات الأساسية لتطوير مناهج التعليم الأساسي ومعاييرها في ضوء التحديات المعاصرة

د. سلوى مرتضى

الأستاذ في قسم تربية الطفل

جامعة دمشق كلية التربية

مخطط البحث

- مقدمة.

أولاً - الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً - مسوغات تطوير المناهج في مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً - المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية.

رابعاً - مراحل مشروع تطوير المناهج التربوية.

خامساً - خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام.

سادساً - المعايير الوطنية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.

سابعاً - الأهداف العامة لمناهج الدراسات الاجتماعية.

ثامناً - دور مناهج الدراسات الاجتماعية في مواجهة تحديات العصر.

- خاتمة.

The transition of education development in Guyana

Dr. Mohammed Ali Odeen ISHMAEL

Ambassador, Republic of Guyana

Introduction

Mr. Chairman, distinguished guests, delegates, ladies and gentlemen.

I want first of all to thank the Turkish Asian Centre for Strategic Studies and the Foundation for Research in Islamic Sciences for organising this very important international Congress on Education – particularly education in the Islamic countries – and for inviting me to participate in the discussions. This invitation also affords me the opportunity to interact with the international participants and scholars and researchers of the Turkish universities, especially those of Istanbul University and other centres of higher learning in this historic city.

As you are aware, Guyana became a full member of the Organisation of the Islamic Conference (OIC) ten years ago and has close political relations with all the member states. Unfortunately, so far, cultural links especially in the area of education cooperation have not significantly expanded with all OIC members, no doubt because of the vast physical distance that separates us. Nevertheless, we have received assistance in the form of scholarships for some of our young people, but this still remains very limited.

This forum certainly offers an excellent learning experience since it presents a wide and valuable perspective of the challenges of education in the various countries represented by distinguished scholars here. It also provides

a wonderful opportunity for us to share the experiences of our educational systems, thus enabling us to learn how we confront and solve common problems.

Indeed, my participation in this forum enables me to show how my country, with what can generally be regarded as a western value system but with historical and traditional Asian and African influences, is dealing with the challenges of education in a rapidly changing world.

In my presentation today, I will, first of all, outline briefly the historical and geographical background of Guyana. I will then attempt to show the historical transition of education in Guyana from the period of colonisation to the present time, so as to illustrate some of the numerous problems and influences we have had to confront. And noting the large number of Muslim scholars at this forum, I will then conclude by providing a brief perspective of the role of Islamic education conducted by national Muslim organisations in my country.

Guyana – Historical and geographical background

Before I go further, allow me to give you a brief background of my country. Guyana, located on the north-eastern shoulder of South America, has a land area of 83,000 square miles (216,000 square kilometres). Up to the beginning of the seventeenth century it was inhabited by only the indigenous Amerindians who lived in scattered villages mainly in the interior rain forest, south of the Atlantic coastal plain.

In the early seventeenth century, the Dutch established trading posts and small colonies on the banks of some of the numerous rivers flowing across the land from the highlands of the south and west to the Atlantic Ocean. The rich swampy coastal soils were gradually drained and large sugar plantations were developed with the use of African slave labour. The period of European warfare during 1792-1814 saw Guyana being seized at different times by the French and then by the British. It was finally ceded to Britain in 1814, and remained as the colony of British Guiana until 1966 when it became the independent nation of Guyana.

After the emancipation of the slaves in 1838, indentured labour was recruited from India (and to a lesser extent China and the Portuguese island

of Madeira) to fill the void left by the freed Africans most of whom preferred not to continue to work, even for wages, on the plantations. Groups of enterprising freed Africans formed small “cooperatives”, bought parcels of unused land from the plantation owners, and established villages where they earned their living by peasant subsistence farming. Between 1838 and 1928, more than 200,000 Indians were transported by sailing ships to Guyana as indentured labourers on the sugar plantations, under conditions almost similar to slavery. In terms of their religious background, roughly 10 percent of the Indians transported to work in colonial Guyana were Muslims while the others were mainly Hindus.

After their period of indenture, most opted to remain in Guyana and were granted land in lieu of the cost of their return passage to India. Many of them moved away from the plantations to live in villages, and developed peasant agriculture, especially rice cultivation. But after the end of the indentureship scheme in the 1920s, the plantations still continued to draw almost all of their labour force from among the Indians who were now paid wages on a daily basis. Those Indians who prospered in peasant farming gradually bought up more and more land and then established business enterprises in the capital, Georgetown, and the other towns and larger villages. Meanwhile, the Africans moved to the towns where they became more exposed to education and training; in time they became the artisans, teachers and junior civil servants and policemen. As Indians became educated, they began to compete with Africans for positions in the civil service and the teaching profession. However, it was not until after 1950 that both Africans and Indians began to significantly replace the expatriate British personnel in senior posts in the public service.

Today, of a total population of about three-quarters of a million, about 90 percent live on the coastal strip bordering the Atlantic Ocean. Indians form almost half of the total population and Africans 33 percent. There are small groups of Chinese and Europeans who are mainly involved in the business sector. In the forested interior south of the coastal plain, the Amerindians who make up about 8 percent of the country’s population, live in generally primitive conditions, even though efforts are being made to improve their economic and social welfare through education and improved communication and the development of sedentary agriculture. However, transportation by road and air from the coast to the interior is difficult and expensive, but the Amerindians are nevertheless gradually blending with the mainstream of Guyanese society. Throughout the last century, bauxite production and gold and diamond mining become established lucrative

industries. At present, sugar, rice and bauxite account for more than 80 percent of Guyana's export earnings. In recent times, earnings from maritime fisheries, the timber trade and gold production have brought significant financial benefits. However, declining prices on the world market for agricultural and mineral commodities as well as the reduction of quotas for agricultural products by the European Union are seriously affecting these export earnings.

Guyanese education – the four phases

Over the past 50 years, Guyana has implementing programmes to transform its education system to one which is relatively comparable to that existing in many developed nations. These programmes include the establishment of compulsory primary education, the wide expansion of secondary education and expanded technical and specialist education at college and university levels. Like Guyana, most of the Third World countries are going through a similar process; in other words, their education systems are undergoing a transition from the stage of educational underdevelopment to one of developed education. The pace of this transition depends on a number of national economic and political factors; it is, therefore, very slow in some of the Third World countries and relatively fast in others. A number of researchers have examined the growth of education in the developing countries of Africa, Asia and Latin America and the Caribbean. In these studies they have shown how these countries are making valiant efforts to overcome the difficulties of economic and social underdevelopment – difficulties which have directly and indirectly influenced the quality and overall development of education in those societies. Guyana is integrally a part of the English-speaking Caribbean region. The countries of this region, which experienced long period of colonisation by European powers, more particularly the British, show four major phases of educational growth, each emphasising particular purposes.

The **first phase** was during the period of African slavery (before 1838 which is termed the pre-Emancipation period) when there was no national education system. The schools at that time were designed to initiate children of the White European settlers and landowners into the "Christian" culture. In this period education for the African slaves, and even religious instruction to them by Christian priests, were generally restricted or forbidden activities. Interestingly, a good proportion of the African slave population were

Muslims, but through repressive techniques employed by the slave-owners, and also by the proselyting activities of Christian missionaries, most of the succeeding generation abandoned their original faith and adopted Christian beliefs.

The **second phase**, the immediate post-Emancipation period (from 1838), saw the introduction of a limited system of education for children of the masses – i.e., the majority non-European section of the population – through financial allocations made available by the British colonial authorities. While there was still no national education system as yet, there was organised a structure which provided one kind of education for children of the British ruling class and another kind of poorer quality for the masses.

The **third phase** – the late nineteenth and early twentieth centuries – was the period when a small group of non-Whites began to participate in the government of the country. But education in this phase was used as a means of individual mobility rather than as a means of national development. Actually, compulsory primary education – with some exceptions – entered the statute books in 1876.

The **fourth and final phase** began in the late 1950s when political power passed into the hands of the people of the various British territories in the region. This phase saw rising expectations of equal opportunity and provided the impetus to educational activity. It is my contention, that politics, along with political ideology, influenced tremendously the development of education in Guyana since 1950, which coincides with the fourth phase of education development in the Caribbean.

As a result of ideological differences between various political parties in Government at different periods in the history of Guyana, the transition of education, especially in this fourth phase, has not followed a smooth course. Indeed, there have been periods of forward movement followed by periods of reversals.

Education Before 1950

In the pre-1950 period, the Christian churches in Guyana had almost total domination and control of both primary and the limited secondary education in a multi-racial society where almost half of the population was

non-Christian. The leaders of these churches formed part of the ruling class, along with expatriate sugar planters, British public servants attached to the Government of colonial Guyana, and rich local landowners. These groups were represented in the colonial Government, and under their influence, people were educated to be loyal to the British and to serve British interests in Guyana.

This period of the imposition of British culture was mainly responsible for the loss of very important language forms by the great majority of the people. For instance, in the period of African slavery, the speaking of African languages was not encouraged. Today, the descendants of Africans do not speak or understand the African languages of their ancestors. Almost the same applies to people of Indian origin. Hindi, the main language of their ancestors, is not spoken or generally understood by the vast majority.

Developments in 1953

The immediate post-1953 period was marked by the struggle for independence led by the first socialist-oriented national political party, the People's Progressive Party, headed by Cheddi Jagan. The party championed the demands for programmes to train young people in skills necessary for the development of an independent nation, such as expanded secondary and technical education and for the expansion of teacher-training schemes. The party also demanded the removal of public education from the control of the Christian church, and for it to be state-controlled.

These were popular demands, and the party was overwhelmingly elected in to the government in 1953. However, as it attempted to carry out its progressive programme, it was labelled "communist" and the Winston Churchill government sent in British troops to forcibly remove the democratically elected government and jail many of its leaders. Clearly, in those Cold War days, any attempt to struggle against colonialism was regarded as "communism" and, therefore, could not be tolerated.

To run the country, the British imposed a non-elected interim government made up of many reactionary unpopular pro-colonial politicians, most of whom were defeated in the 1953 election, along with a number of

Christian church leaders. This group immediately re-imposed the pro-colonial education programme.

Education advances – 1957 to 1964

When the British finally allowed elections in 1957, Cheddi Jagan's PPP won again, and was re-elected in 1961 under a constitution which allowed internal self-government, with the British Government maintaining control over the security forces and foreign affairs. Significantly, this government removed restrictions against non-Christians, including Muslims, from becoming teachers in public schools. Previously, qualified non-Christians were forced to convert to Christianity in order to obtain teaching appointments.

It also implemented various education projects which included the beginning of state control of education at the primary and secondary levels; the rapid expansion of secondary education; advanced programmes for technical education at the tertiary level; the establishment of teacher-training colleges in various parts of the country, including at least three in rural areas; and the setting up of the University of Guyana. Over 15 percent of the annual national budget was used to finance this expanding education system. As a result, by 1964, Guyana's literacy rate had jumped to more than 90 percent. This education program received high commendation from UNESCO in 1963, and Guyana by 1964 enjoyed the highest standard of education among the countries of the Commonwealth Caribbean.

Unfortunately, bringing education to the masses went against the grain of colonialism, and, as in 1953, policies which were aimed at uplifting the standards of living of the poor masses quickly labelled as "communist" by the anti-independence political opposition. There followed a period of violent attempts to overthrow the Government by opposition groups, supported by the CIA, in 1963-64, when Guyana experienced a situation of an almost total outbreak of civil war. Eventually, through British and American collaboration and manipulation, the British Colonial Office introduced a new electoral system in which forced Cheddi Jagan and his PPP out of government, despite their winning the highest proportion of votes in the December 1964 election. The British government organised the two main opposition parties into a coalition government, and soon after, in May 1966,

granted independence to Guyana. The main party in this coalition was the People's National Congress (PNC) led by Forbes Burnham.

Education policies and set-backs – 1964 to 1992

The new government, fiercely anti-socialist, reversed the program of the PPP by halting the expansion of state control of education and cutting back on the school-building process while, at the same time, closing the teacher-training colleges in the rural areas. But to its credit, the Government continued the development of technical education and the University of Guyana. However, a number of highly qualified professors were dismissed from the University. The PNC shed its coalition partner in 1968 and then conducted a series of internationally condemned fraudulent elections in 1968, 1973, 1980 and 1985 to maintain itself in power.

Previously an avowed anti-communist, the PNC leader, Prime Minister, Forbes Burnham – who was later to become President in 1980 – began, after 1975, to propound himself as a socialist, and he announced that education would be geared towards the building of a socialist society. Thus, in 1976, the government instituted full state control of education which it had originally strongly opposed, and free tuition from kindergarten to university. A free textbook scheme was also introduced in primary and secondary schools. Such a program found wide acceptance, but the introduction of “ideological education” in the form of propaganda distorting Guyana’s history found strong objection, not only from the PPP, but other social and political groups of varying ideological persuasions.

Burnham died in 1985, but his successors in the leadership of the Government continued his policies in the area of education. However, they shifted their economic and political emphasis away from socialist goals and signed agreements with a number of multilateral lending agencies, including the International Monetary Fund (IMF) for developmental capital. By the end of the 1980s, because of serious mismanagement of the national economy, widespread corruption, anti-democratic policies and a wide range of social ills, education standards suffered drastically. The rate of poor discipline among students in schools gradually deteriorated. Drop-out rates from primary and secondary schools expanded and failure rates at Caribbean secondary-school examinations became among the worst among the regional countries.

And in a reversal of its free education policy, no doubt as a result of IMF pressures, the regime implemented relatively high tuition fees at the University of Guyana claiming that these would improve the financial viability of the institution and allow it to recruit highly qualified teaching staff. Eventually, the first free and fair elections in post-independence Guyana, in the presence of international observers, took place in October 1992 and saw the return of Cheddi Jagan as President. His party, the PPP also won a clear majority in the parliamentary elections and after his death in 1997, still continued to win successive elections in 1997, 2001 and 2006.

General assessment

Countries like Guyana can complete the transition of their education systems fairly rapidly with a more positive and democratic, approach towards improving existing conditions. Clearly, one of the methods open to these countries is to expand the expenditure on education. In Guyana, this was drastically hampered during the period of rigged national elections (before 1992) when anti-democratic measures were rampant. At that period, to stifle dissent, the regime needed a relatively large army, and more than 11 percent of the national budget was used for security. In addition, a huge foreign debt was accumulated, and it was left to the post-1992 government to re-negotiate the repayment terms and debt relief from bilateral and international donors.

Since 1992, Guyana has seen a positive trend in the expansion of the educational infrastructure. Numerous dilapidated school buildings have been repaired and refurbished and new schools have been erected in various parts of the country. Training facilities for teachers expanded and a new campus of the University of Guyana was erected in the eastern part of the country. In addition, at least two new technical institutes were opened in the rural regions of the country. And the success rate at the regional school examinations has been showing a gradual improvement year after year. But this is not to say there are no problems in education. Guyana still suffers from a shortage of trained teachers; and due to migration to North America many of these qualified personnel are attracted to higher-paying teaching positions in that part of the world. And despite the very high literacy rate, there is an increasing proportion of “functional illiteracy”. In addition, a deterioration of student discipline continues to be a growing problem in many schools.

Regarding education according to gender, an interesting pattern has developed since the late 1980s. While in the past there was a wide disparity in males outnumbering females at secondary and tertiary institutions, a reverse trend is now clearly apparent. There are now more females in secondary schools, in teachers colleges and also at the university! Meanwhile, there has been a marked shift away from the total state control of education. More and more privately-run primary and secondary schools are now operating, even though they have to keep within the guidelines of the national curriculum supervised by the Ministry of Education. It must be stressed that the public education system is totally secular.

Religious bodies, including Muslim organisations, have taken advantage of this new situation and since the mid-1990s they have established a few primary and secondary schools which are open to children of all religious groups. The two major national umbrella Muslim groups, the Council of Islamic Organisations of Guyana (CIOG) and the Guyana Islamic Trust (GIT), have since ventured successfully into this enterprise.

Overview of Islamic education

I will now give you a general overview of Islamic education in Guyana. The vision of Islamic education in Guyana is for the sustenance and expansion of a community that is aware of its religion and its environment and which is capable of meeting the challenges of living in a rapidly changing world. Overall, this form of education aims, *inter alia*, to:

1. Educate Guyanese Muslims regarding the essential and necessary aspects of their religion.
2. Launch formal links with foreign institutions to facilitate scholarships and material aid for Islamic education.
3. Establish Muslim institutions of learning across the country.
4. Organise a formal outreach programme through the use of the mass media.
5. Set up institutions that facilitate conversion and education of new Muslims across the country.

Historically Islamic education in Guyana was limited only to the *madrasa* system. Children would attend classes in the late afternoon and

receive instruction on reading of the Quran. However, as the country and the Muslim community itself advanced, new approaches to education have become necessary. Furthermore, there was an increasing need for specialised teachers and scholars to keep up with the growing awareness of the community.

In this respect, the Council of Islamic Organisations of Guyana (CIOG), for example, has responded to these changes in a comprehensive manner. Its education department, while still conducting and assisting with the ongoing *madrassa* system at the *masjid* level, is now widely utilising the mass media and organising public lectures, workshops and seminars to spread knowledge of Islam. Courses during the regular school vacation periods have also become permanent features of Islamic education in Guyana. These courses include more specialised training for teachers involved in Islamic training. Yet for all of these efforts, there still a serious shortage of trained Muslims who can execute the function of imam and missionary effectively.

Another national Islamic organisation, the Guyana Islamic Trust, like the CIOG, has been conducting Arabic language courses and this successful enterprise has produced students who could read and write the basic Arabic text. Both bodies also conduct courses in Islamic studies and training courses for imams. In these exercises, the students are equipped with a wide range of teaching and leadership skills that benefit their respective communities.

It is important to note that the history of Guyanese Muslims is directly linked to the Indian subcontinent, since the greatest proportion of the original Muslims of Guyana were originally transported from there by the British to work on Guyanese sugar plantations in the nineteenth and early twentieth centuries. The common languages of the Indian Muslims were Urdu and Hindi, with the former being widely used in the propagation of Islamic education. However, Urdu, over the past three decades, has been taking a backstage in Guyana due to English language proliferation and the Muslim orthodox movement emphasising the focus on Arabic in the propagation of Islamic teaching and rites.

Significantly, the universal use of English has also taken its toll on Hindi and very few of the current generation of Guyanese of Indian ancestry can speak the language. Fortunately, it is still used by Hindus in the general practise of their religion, and currently efforts are being made by Hindu organisations to teach extra-curricular courses in the language. In Guyana

today, the younger generation of Muslim scholars who have studied in the Arabic-speaking world prefer Arabic over Urdu, and they view South Asian traditions including the use of Urdu in propagating the religion as “un-Islamic” – a queer and illogical position which is controversial and self-defeating since Urdu helps to define the cultural identity of Guyanese Muslims of Indian origin. It is like telling Turkish Muslims that they must refrain from educating people about Islam in the Turkish language! Undoubtedly, that would be totally unacceptable!

With respect to the apparent de-emphasising of Urdu in Guyana, the lessons of the pre-1950 period, which saw the discouragement and the subsequent disappearance of the original languages of the Guyanese people, seem not to have been properly learned by some persons. But, fortunately, there is at least one Islamic organisation in Guyana today, the United Sad'r Islamic Anjuman (which is also the oldest surviving Islamic organisation in Guyana), which offers Urdu in its instructional programme, while at the same time attempting to preserve the uniqueness of Guyana's Muslim heritage.

Conclusion

My presentation today falls under the main theme of comparing education development in western countries with that of eastern countries. Since I am the only presenter from a western country participating in this Congress of Education, it is easy for all the educators and other scholars in this audience to compare what is going on in their countries with what we have experienced and are still faced with in Guyana. Surely, similarities in historical experience exist but it is obvious that our approaches have wide disparities in many areas of education.

In the case of my country, all of these situations I have outlined present stiff challenges to those who manage the education superstructure at both the secular and the religious levels. They indeed raise the challenges for fresh ideas and interesting innovations, some of which can certainly emerge from forums such as this. Indeed, all such ideas and challenges form essential elements of the process of the education transition to higher phases of development.

Comores

Chanfi AHMED

Centre for Modern Oriental Studies-Berlin, Allemagne

Comores : La place de la langue arabe dans l'enseignement islamique en particulier et dans l'enseignement en général

L'archipel des Comores est composé de quatre îles dont l'ensemble de la population est musulman sunnite de *madhhab* Shâfi'î à 99% environ.

La population des Comores est estimée à 640 000 habitants répartis de la façon suivante :

Grande-Comore : 350 000

Anjouan : 260 000

Mohéli :30 000

L'archipel se situe dans le sud-ouest de l'Océan Indien à l'entrée du canal de Mozambique. Il est situé à égale distance de l'Afrique à l'Ouest et de Madagascar à l'Est (30 km environ). L'archipel s'étend sur un domaine maritime de 250 km est/ouest et sur 200 km nord/sud. Les Comores représentent une superficie totale de 1860 km² répartie comme suit :

Grande-Comore 1146 km²

Anjouan 424 km²

Mohéli 290 km²

Connues depuis l'Antiquité, les Comores ont subi à maintes reprises les invasions de tous les peuples qui ont navigué dans l'Océan Indien. Après avoir été islamisées au Moyen-Age par les Arabes, les Comores ont été soumises au cours des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles à l'influence des souverains Sakalaves venus de Madagascar. Pour échapper à ces invasions, le sultan de Mayotte céda cette île à la France et obtint le statut de protectorat en 1843. Ce protectorat s'étendit ensuite aux trois autres îles (Grande-Comore, Mohéli et Anjouan), l'île d'Anjouan étant la dernière à obtenir le protectorat français en 1886.

En 1927 les Comores ont formé une entité distincte rattachée administrativement à Madagascar alors colonie française. Après la seconde guerre mondiale les Comores obtiennent le statut de « Territoire Français d'Outre-Mer ». Le 6 Juillet 1975 les Comores accèdent à l'indépendance unilatéralement suite un referendum dont la question suivante a été posée à l'ensemble de la population des quatre îles. « souhaiteriez-vous rester français oui ou non? Et la population a répondu à plus de 90% non. La France, constatant que la majorité qui a dit non à l'indépendance était de l'île de Mayotte a pris ce prétexte pour aller occuper Mayotte. Mais pour valider cette occupation de fait, la France a réalisé plus tard un référendum à Mayotte uniquement et la majorité des gens de Mayotte a voté contre l'indépendance. Mayotte est donc devenue depuis une « Collectivité Territoriale de la République Française ». Un statut non connu jusqu'alors dans le système colonial français. Les trois autres îles (Grande-Comore, Mohéli et Anjouan) formèrent la République Fédérale Islamique des Comores jusqu'en 2002. Depuis 2002 l'archipel des Comores s'appelle officiellement l'Union des Comores.

L'économie

Conséquence de l'instabilité politique, l'Union des Comores n'a jamais réussi à créer les conditions d'un décollage économique. Les Comores souffrent de leur morcellement géographique et manquent d'infrastructures qui pourraient désenclaver les îles. Le réseau routier est en mauvais état. Les moyens de transport réguliers par voie maritime entre les îles et vers Mayotte ont quasiment disparu en 2004 et 2005. L'économie repose à 40% sur le secteur agricole constitué de cultures vivrière et de trois cultures de rente (clou de girofle, ylang ylang et vanille) qui représentent 90% des exportations. L'effondrement des cours mondiaux de la vanille et le faible

niveau d'investissement dans l'agriculture ne permettent pas d'atteindre une croissance économique indispensable au développement du pays. Les îles Comores ne sont pas autosuffisantes alimentaires et doivent donc importer en masse la nourriture et les produits manufacturés. La pêche (environ 15 000 tonnes par an) s'est considérablement développée avec la motorisation des bateaux mais reste encore une pêche artisanale.

- Le secteur secondaire, constitué de quelques entreprises alimentaires et de fabrication de meubles, reste largement artisanal et représente moins de 5% de l'économie.
- Le secteur tertiaire ou secteur des services (45% de l'économie) est dominé par le commerce de produits importés dont la forte expansion accentue sans cesse le déficit commercial du pays. La situation économique est donc très difficile. Elle est caractérisée par une augmentation de la pauvreté et une détérioration des conditions de vie pour la population (l'éducation et la santé sont dans un état chaotiques). Aussi, il est à noter que la diaspora comorienne, très solidaire, subvient d'une façon importante, à la survie de la population en envoyant de l'argent *au pays* et en participant au financement de projets humanitaires.

L'espérance de vie est estimée à 62 ans. Le potentiel touristique des îles reste inexploité alors que les sites naturels sont nombreux et ont conservé toute leur beauté. Récemment, un espoir sur ce secteur a commencé à voir le jour. En effet, le 10 septembre 2007, le gouvernement de l'union des Comores et l'entreprise *Dubai World* ont conclu un accord de partenariat d'un montant de 70 millions de dollars américains visant à promouvoir le secteur touristique. Un autre espoir, vague celui-là, est dans l'idée de tenter une exploration du pétrole et du gaz dans les eaux des Comores. Des pourparlers entre le gouvernement du pays et des entreprises internationales notamment chinoises et américaines seraient en cours.

Cela étant, une politique favorable à une croissance économique doit d'abord favoriser les investissements tant intérieurs qu'extérieurs. Plusieurs facteurs favorisent ces investissements notamment une stabilité politique, des infrastructures développées (routes, moyens de communication, moyens de transport), un code d'investissements, etc. Mais le facteur le plus important de tous est une main d'œuvre bien éduquée, bien formée. Et c'est surtout là où le bas blesse. Déjà les Comores a, en 2003, le taux d'alphabétisation suivant (à partir de l'âge de 15 ans) : taux d'alphabétisation de la population totale 56,5% ; taux d'alphabétisation des hommes 63,6% ; celui des femmes

49,3%. La première et seule université du pays a ouvert ses portes en juillet 2003. Avant, les jeunes qui finissaient leurs études secondaires allaient en France pour faire leurs études supérieures. Plus tard certains allaient dans les pays arabes dans lesquelles la plupart faisaient des études islamiques. Ces derniers sont soupçonnés d'avoir importé aux Comores les idées islamistes radicales. C'est d'ailleurs, dit-on, l'une des raisons qui ont incité à la création de cette université. On pensait donc, entre autres, d'endiguer la monter du radicalisme islamique en offrant aux jeunes une possibilité de formation sur place au lieu d'aller dans les pays arabes. Ceci n'a pas pour autant diminué l'enseignement de la langue arabe aux Comores, loin delà. Mais comment cette langue est-elle enseignée, quelle est sa place dans l'enseignement en général et dans l'enseignement religieux en particulier ? C'est le sujet de mon papier.

L'apprentissage de l'arabe, aux Comores, est inséparable de celui de l'Islam, à commencer par celui de la lecture du coran à l'école coranique. Il n'est pas seulement, en quelque sorte, une « obligation » religieuse, mais aussi une nécessité sociale. Il est aussi lié à des situations historico-politiques, en ce sens que l'Etat, de chaque période donnée, oriente l'enseignement de l'arabe en fonction du programme général d'enseignement qu'il impose à tout le pays. Ainsi, ce papier s'efforcera de rendre compte de la question de l'enseignement de l'arabe à la fois dans l'Etat, c'est-à-dire sous le contrôle de celui-ci, et hors de l'Etat, c'est-à-dire dans les établissements et structures d'enseignement non-étatiques, tout en tenant compte, dans les deux cas, des relations qui lient les Comores avec le monde arabe. Avant la colonisation de l'archipel par les Français en 1886, l'ensemble de ces îles évoluaient culturellement et religieusement dans la mouvance de Zanzibar sous les Arabo-Omanais des Al Busaid. Cela a continué, certes d'une moindre mesure, tout au long de la période coloniale. Pendant toute cette période, les relations que les Comores entretenaient avec le monde arabe se limitaient essentiellement par les séjours d'enseignement islamique que les Comoriens effectuaient à Zanzibar, qu'ils prolongeaient parfois au Hadramaut, à La Mekke par le pèlerinage (*hajj*) et parfois à Al-Azhar au Caire (Egypte). Paradoxalement, après l'accession des Comores à l'indépendance (1975), les nouvelles autorités politiques de l'Etat indépendant ont initié et encouragé d'autres modes de relations avec le monde arabe. Ces dernières sont désormais diplomatiques et vont, entre autres, favoriser des relations culturelles et religieuses nouvelles. Les jeunes Comoriens vont en masse faire leurs études religieuses dans les pays arabes lesquels construisent en même temps des établissements scolaires aux Comores.

En septembre 1993, les Comores sont devenues membre des états de la Ligue arabe. Comment l'enseignement de la langue arabe est-il dispensé dans les établissements scolaires de l'Etat ? A la fin des années cinquante ou peut être un peu plus tard on introduisit l'enseignement de l'arabe au lycée, comme langue vivante, au même titre que l'anglais et l'espagnol. Toutefois, de par la méthode, les manuels, mais aussi l'origine et la formation des enseignants affectés à cette matière, l'événement revêtit aux yeux du comorien, un caractère inoui, original, à plus d'un titre. Présentée dans le manuel "*Méthode de l'arabe littéral*" des arabisants français G. Leconte et A. Ghedira, c'est une méthode d'enseignement de l'arabe conçue par des francophones pour des élèves francophones. Ceux auxquels le manuel est destiné poursuivent leur scolarité selon la même logique suivant laquelle les auteurs ont été formés. Ils raisonnent tous, ou presque, avec les mêmes catégories de pensée, (celles de Descartes, et de la grammaire de Port-Royal et Lhomond) qui se sont imposées à l'enseignement en France et dans ses colonies. En effet, dans leur manuel, les auteurs ont repris la terminologie utilisée par l'orientaliste français Silvestre de Sacy dans sa "grammaire arabe" publiée en 1820, dont les grammaires arabes écrites par la suite en Europe, se sont inspirées.

C'est ainsi que depuis 1957-61, date à laquelle il a été publié, il s'est imposé partout en tant que manuel officiel de l'enseignement de l'arabe dans les classes secondaires de l'école française. Plus encore, il fut dès lors, jusqu'à la fin des années 1980, le manuel officiel de l'enseignement de l'arabe à l'Ecole Nationale de Langues et Civilisations Orientales de Paris, étant entendu que G. Leconte y était, jusqu'au milieu des années 1980, le responsable de l'enseignement de cette langue. Quant à la façon dont le manuel est conçu, elle n'est en rien différente de celle avec laquelle on écrivait à l'époque les manuels d'apprentissage des autres langues étrangères. La pédagogie sur laquelle il est basé est passive et non expérimentale. En effet, elle ne fait pas assez de place à une participation active et continue de l'élève durant le cours, et ne vise pas, dès le début, à lui donner les moyens d'être indépendant dans son apprentissage, par exemple en lui apprenant très tôt à se servir d'un dictionnaire arabe. L'autre aspect de ce manuel est que, comme tous les manuels de l'époque, toutes disciplines confondues, il fait apparaître un contexte culturel différent de celui des Comores. L'enfant apprend le vocabulaire arabe concernant la vie dans un gratte-ciel de New York ainsi que celui de la vie politique de l'empire abbaside. Par contre il n'y trouve aucune mention des objets utilisés ni des gestes accomplis lors d'une cérémonie religieuse locale.

Cet aspect du manuel et ses choix pédagogiques n'a pas suscité, bien évidemment, chez les élèves comoriens une réponse positive. Le manuel du

tunisien H. Atoui (qui remplaça celui de Leconte et Ghedira après l'indépendance du pays en 1975) est, selon toute vraisemblance, inspiré de celui de G. Leconte et A. Ghedira. La ressemblance entre les deux ouvrages est, en effet, frappante tant pour le fond que pour la forme. Aujourd'hui, aussi bien dans les *madâris* islamiques que dans les établissements secondaires français publics et privés, ce sont les arabophones formés dans les universités islamiques des pays arabes qui, dans la majorité des cas, assurent l'enseignement de la langue arabe. Cela, n'a pas pourtant résolu les problèmes. Car, même si ces diplômés sont de parfaits arabophones, ce qui est une bonne chose, ils ne maîtrisent pas le français, langue de l'enseignement de tout le système scolaire du pays. Or, l'épreuve d'arabe au baccalauréat, par exemple, se fait dans les deux langues, sous forme de traduction en thème et version. Par conséquent le résultat de cet enseignement reste encore aujourd'hui des plus médiocres. Une médiocrité qui est due moins à l'insuffisance du niveau des enseignants (car pour la plupart, ils maîtrisent bien l'arabe) qu'à l'incohérence et à la multiplicité des méthodes de l'enseignement de cette matière au sein d'un même système scolaire.

Derrière cette question de la méthode utilisée pour enseigner l'arabe dans l'école de la république, se profile un véritable problème identitaire lié à la place qu'on donne dans l'enseignement et dans l'espace social et politique, aux trois langues que sont: le comorien, la langue maternelle, le français et l'arabe. De même se pose parallèlement, la question du devenir des élites arabophones, surtout dans la mesure où les Comores sont devenues à partir du 20 septembre 1993, membre de la Ligue des Etats arabes. Ajoutons qu'une langue est constituée par les "mots" avec lesquels un peuple exprime les "choses" de son passé, de son présent et de ses aspirations. Elle n'est pas seulement un parler, mais exprime aussi des valeurs et la vision du monde qu'a le peuple qui l'utilise. On imagine donc le choc qui peut résulter de la confrontation des valeurs et des idéologies dont est porteuse chacune de ces trois langues aux Comores.

C'est pourquoi l'idée de développer la langue comorienne, l'introduire petit à petit dans l'enseignement et d'en faire la première langue nationale effective, serait une idée salutaire. Et cette urgence, cette nécessité de faire des langues Locales, des langues nationales, les langues de l'enseignement, ne serait-ce d'abord que le niveau primaire, pour commencer, vaut pour beaucoup de pays musulmans aujourd'hui. Je vous remercie de votre attention.