



International Journal of Advanced Academic Studies

E-ISSN: 2706-8927

P-ISSN: 2706-8919

www.allstudyjournal.com

IJAAS 2020; 2(4): 459-468

Received: 06-09-2020

Accepted: 11-10-2020

تبعیض جنسیتی و آموزش و پرورش در آفریقای غربی: راهبردها جهت حمایت دختران در مکاتب (ترجمه)

سردار محمد ساعی و داکتر ذبیح الله اسدی

چکیده

در بسیاری از کشورهای آفریقایی ثبت نام دختران در مکاتب ابتدایی از دهه 1960 به طور قابل توجهی افزایش یافته و برابر با ثبت نام پسران در این مکاتب بوده است؛ برخی از این کشورها شامل بوتسوانا، نامیبیا و تانزانیا هستند. با این حال در بسیاری از کشورهای جنوب صحرای آفریقا شمولیت زنان در مکاتب هنوز هم نسبت به شمولیت مردان عقب مانده است. این مقاله به بررسی برخی از دلایل خلاء جنسیتی مداوم بین زنان و مردان در سه کشور آفریقایی گانا، نایجریا و توگو در منطقه جنوب غربی آفریقا می پردازد. این مجموعه بر بحث روی روابط جنسیتی، عملکردهای فرهنگی مانند ازدواج های زودهنگام، بزرگی کودکان، پرورش / قاچاق کودکان، فقر و وظایف متعدد دختران در خانه به مثابه برخی از عوامل مشترک این موضوع پرداخته است. استدلال شده است، تا زمانی که این باورها و نگرش های فرهنگی تغییر نمایند و اقدامات اجباری همانند تغییر والدین به افراد مسوول و پاسخگو صورت نگیرد، برابری جنسیتی و تساوی آموزشی برای همه به خصوص طبقه ی اناث در آفریقا به دست نخواهد آمد. بر علاوه، در اینجا تعدادی از راهبردهای اضافه شده جهت بهبود حضور و ابقاء زنان در مکاتب مورد بحث قرار گرفته است.

مقدمه

آموزش و پرورش جهانی برای تمام کودکان، از هر دو طبقه اناث و ذکور به عنوان بخشی از همایش ملل متحد روی موضوع حقوق کودکان مورد ملاحظه قرار گرفته است. در سال 1990 اجلاس جهانی برای کودکان، آموزش و پرورش دختران را به عنوان یک ابزار توسعه ای تعریف نموده و برابری جنسیتی تبدیل به ستون فقرات اهداف توسعه ای هزاره گردیده است. در سال 2000، به تعداد 191 رهبران ایالت ها اعلامیه ی هزارساله را به هدف کسب برابری جنسیتی در آموزش های ابتدایی و ثانوی در کشورهای مختلف خودشان تا سال 2005 و کسب آموزش های کامل ابتدایی تا سال 2015 به امضاء رسانیده اند. اگرچه، بیشتر از هفتاد کشور در جنوب صحرای آفریقا، آسیا، و خاورمیانه در راستای کسب هدف برابری جنسیتی تا سال 2005 ناکام شده اند و بعید است تا مقصد و هدف متناظر آموزش های ابتدایی جهانی الی سال 2015 به دست آید. می دهند براساس گزارش یونسف سال (2002)، دختران قسمت بزرگ از 120 میلیون کودک را تشکیل می دهند که در جهان در حال توسعه به مکتب نرفته اند. آموزش های بنیادی برای همه، موضوع حقوق بشر و توسعه اجتماعی است که در تمام جوامع اساس برابری جنسیتی و توانمندسازی زنان را تشکیل می دهد. با این حال هنوز هم در بیشتر کشورهای در حال توسعه دختران از موجودیت تبعیض در بخش دسترسی به تحصیل رنج می برند. براساس یک گزارش جهانی، برابری جنسیتی چشم انداز دور را در بخش آموزش و پرورش در 54 کشور مشمول 16 کشور جنوب صحرای آفریقا به جا گذاشته است. (UNESCO، 2004). براساس دیدگاه لسابیل و گومیز (1990)، انتظار می رفت که تقریباً 125 میلیون کودک در جنوب صحرای آفریقا در مکاتب ابتدایی باشند اما 12 درصد این کودکان هرگز در مکتب شامل نشده بودند.

بسیاری از مطالعات نشان دهنده ی شواهد عمده ی از مشکلات حضور دانش آموزان دختر در مکاتب و میزان ترک تحصیل میان آنان است (Deblé, 1980; Kelly, 1984; Brock & Cammish, 1991; UNESCO, 1991). مطالعات دیگر نیز منافع اقتصادی و اجتماعی آموزش و پرورش زنان علاوه بر منافع بهداشتی که زنان تحصیل کرده از آن مستفید گردیده اند را تجزیه و تحلیل نموده است (Odaga & Heneveld, 1995; Glick & Sahn, 2000). تمام این مطالعات نشان

پوهنمل سردار محمد ساعی
استاد رشته مدیریت آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و مسلکی
دانشگاه تعلیم و تربیه استاد ربانی
، افغانستان

پوهنمل دکتور ذبیح الله اسدی
استاد رشته جامعه شناسی،
دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه
تعلیم و تربیه شهید استاد ربانی

Corresponding Author:

پوهنمل سردار محمد ساعی
استاد رشته مدیریت آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و مسلکی
دانشگاه تعلیم و تربیه استاد ربانی
، افغانستان

می دهند که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه بیشتر زنان آموزش های کمتری را در مقایسه با مردان در این کشورها کسب نموده اند.

مقاله ای کنونی موضوع آموزش و پرورش دختران را از منظر جنسیتی و اجتماعی - فرهنگی مرتبط با کشورهای گانا، نایجریا، و توگو در آفریقای غربی مورد بحث قرار داده است. این استدلال نویسنده است که ریشه ای اصلی حضور کمتر دختران در مقایسه با پسران در مکاتب عبارت از نابرابری جنسیتی و تبعیض در برابر زنان است و به طور کلی دلیل آن موجودیت نظام مردسالاری در سازمان های اجتماعی و عملکردهای اجتماعی- فرهنگی دیگر مانند ازدواج های زودهنگام، بردگی اطفال، پرورش / قاچاق کودکان، فقر و وظایف متعدد دختران در خانه و فقدان فرصت های اقتصادی و اجتماعی می باشد.

نویسندگان به این نظر استند که تا زمانی که یک تغییر گسترده ای در نگرش ها و باورهای هر دو قشر مردان و زنان به لحاظ دانستن اهمیت و نقش آموزش و پرورش زنان در راستای ساخت و ساز و توسعه ای اقتصادی کشور، دستیابی به برابری جنسیتی وجود نداشته باشد، آموزش جامع کودکان در آفریقای غربی مملو از مشکلات خواهد بود. تغییر در نگرش ها می تواند به واسطه ترویج سواد در میان بزرگسالان و آرایه ای آموزش های جامع برای تمام شهروندان به طور کلی روی اهمیت آموزش و پرورش و به خصوص آموزش زنان در برخی از نواحی تحقق یابد. انسجام شهروندان جهت تغییر عملکردهای منفی اجتماعی- فرهنگی و نگرش ها در نهایت می تواند راه را برای تضمین اقتصادی، سیاسی و اجتماعی باز کند و مشارکت زنان را در تمام حوزه ها در جوامع خودشان افزایش دهند.

پیشینه ای تاریخی پالیسی های آموزشی در گانا، نایجریا و توگو
از لحاظ تاریخی، آموزش رسمی در کشورهای آفریقای غربی با ظهور مبلغین خارجی و دولت های مختلف استعماری که نواحی گوناگون را مستعمره کرده اند، آغاز شد. درست قبل از استقلال در گانا، دولت استعماری بریتانیا در سال 1951، برنامه ای توسعه سریع را جهت افزایش گسترش زیرساخت ها و تسریع شمولیت کودکان برای آموزش های بنیادی ابتدایی در سراسر کشور فراهم ساخته است.

پس از کسب استقلال در سال 1957، قانون جدید آموزش و پرورش سال 1961 برای اصلاحات آموزشی جدید در کشور تصویب شد. این پالیسی شامل معرفی آموزش ابتدایی رایگان و اجباری برای تمام دانش آموزان که در سن رفتن به مکتب قرار دارند از سطوح ابتدایی تا ثانوی، است. علاوه بر این، دولت آموزش های ابتدایی را با ارائه کتاب های درسی رایگان، لوازم التحریر، مبل و فرنیچر برای تمام مکاتب کمک می نماید.

از آن زمان، آموزش و پرورش در گانا، طی یک دوره ای زمانی از قبیل سال های 1966 و 1974، تحت اصلاحات سیاسی مختلف قرار گرفته است. به عنوان مثال، در سال 1987، دولت اصلاح ساختار و محتوای آموزش و پرورش تحت یک نوع آموزش های جهانی آزاد و اجباری (FCUBE) را به هدف گسترش بخشیدن دسترسی، توسعه برابری، کیفیت و پایداری در آموزش و پرورش تحت نظر گرفت (واحد آموزش دختران، 2002، ص 2). مجدداً در سال 1997، دولت با ایجاد واحد آموزش دختران در وزارت معارف قدم های واقعی را به منظور بهبود آموزش دختران در سطح ابتدایی برداشت تا اطمینان حاصل شود دختران ای که در کسب آموزش از پسران عقب

مانده اند می توانند از این فرصت جهت رسیدن به اهداف آموزش آزاد و اجباری استفاده نمایند. این واحد مسئول افزایش سطح شمولیت دختران در مکاتب و کاهش میزان دانش آموزان حذف شده طبقه انات از 30 تا 20 درصد در سال 2005 است.

با این حال، نهاد سرشماری جمعیت و مسکن (2000) در گانا نشان داد که با وجود تلاش فراوان جهت افزایش میزان حضور دختران در بخش آموزش و پرورش در این کشور هنوز هم 54.3 درصد از دختران در سن 15 سال و بالاتر از آن هرگز به مکتب نرفته اند. نابرابری جنسیتی میان دختران و پسران تقریباً در سطح کودکانستان و یا سطوح آموزشی در دوران کودکی ظاهر گردیده است.

با این حال، خلاء از سطح بنیادی و یا ابتدایی تا سطوح بالاتر و یا سال سوم دانش جویی و سطح مکتب گسترش میابد. به عنوان مثال، در مکاتب متوسطه و لیسه در طی سال تحصیلی 1999-2000 میزان ثبت نام دانش آموزان دختر و پسر در مکاتب به ترتیب 44.9 و 55.1 درصد بوده است. اما خلاء جنسیتی در هر دو دوره مکتب و سطح ثانوی عالی و پسا ثانوی بیشتر است، در حالی که زنان تنها 33 درصد از ثبت نام کنندگان مکاتب عالی و موسسات پس از دوره ای متوسطه را تشکیل می دهند (خدمات آماری گانا، 2002). در کل، ثبت نام دختران در مکاتب در حال کم شدن است، این آمار تقریباً 59.7 درصد بوده که در مقایسه با ثبت نام پسران 62.2 درصد کاهش را نشان می دهد. بر علاوه، سطح ثبت نام دانش آموزان برای زنان در جوامع روستایی هنوز هم در داخل این کشور پایین است. جانسون و کایل در سال (2001) به این مسئله پی بردند که اوسط 22 درصد از تمام دانش آموزان از مکاتب اخراج گردیده اند، اما میزان دخترانی که از مکتب اخراج گردیده اند 26 درصد است؛ که این بخش نشان دهنده فیصدی 8 درصد بلند نسبت به میزان تحصیل کنندگان اخراج شده و 81 درصدی برای پسران است. آنان نشان داده اند که میزان افرادی که از مکتب اخراج گردیده اند تحت تاثیر عوامل مختلف شامل است که به خصوص جنسیت زن یکی از عوامل آن می باشد (جانسون و کایل، 2001).

طبق نظر گراهام (1971)، از زمان معرفی آموزش غربی در غرب آفریقا، هدف این آموزش ها عبارت از این است که زنان و دختران جهت ایفاء نقش های داخل خانه (خانگی) در مقایسه با آموزش پسران آماده سازد؛ هدف آن، آموزش زنان برای کسب معیشت برای خود و خانواده هایشان است. در سراسر جوامع آفریقا، هدف آموزش زنان به طور کلی بوجود آوردن همسران و مادران خوب است (گراهام، 1971). در ضمن با وجود تعهدات دولت های آفریقایی در راستای اجرای آموزش های ابتدایی جهانی در قاره آفریقا وضع میزان شمولیت کمتر زنان در بخش آموزش و پرورش در اکثر کشورهای آفریقای غربی همچنان مشهود است.

اولین سیاست استعماری نایجریا در زمینه آموزش و پرورش در سال 1925 به هدف آرایه ای آموزش ابتدایی، ثانویه و آموزش بزرگسالان برای شهروندان معرفی گردید. از آن زمان، تعدادی از اصلاحات سیاسی مختلف آموزشی برای زنان در دوره های زمانی مختلف طی سال های 1935، 1940 و 1945 در این کشور معرفی شده است (Aladekomo, 2004).

با این حال، بسیاری از این اصلاحات آموزشی به طور موثر و کارا آن با توجه به دلایل اجتماعی و فرهنگی مانند رشد سریع جمعیت، فقدان اراده سیاسی و مدیریت ضعیف منابع نادر هنوز هم صورت نگرفته است. در سال 1999، دولت به طور رسمی

یک سیاست جدید آموزش عمومی جهانی (UBE) را برای ارائه آموزش آزاد و اجباری از مکاتب ابتدایی تا سطح متوسطه برای تمام کودکان در کشور نایجریا آغاز کرد. نظام آموزشی فعلی حق شش سال تحصیل ابتدایی، سه سال در مکاتب ابتدایی، سه سال در سطوح بالاتر و چهار سال تحصیلات دانشگاهی را برای دانش‌آموزان می‌دهد (Olujuwon, n. d.).

در سال 2003 وزارت معارف نایجریا برنامه ابتکار عمل آموزش دختران آفریقایی (AGEI) که توسط یونیسف حمایت می‌شد را پذیرفت. این ابتکار عمل در تلاش برای بالابردن آگاهی ملی در مورد آموزش و پرورش دختران از طریق راه‌اندازی برنامه‌های عمومی، کمپاین‌ها و سمینارها جهت کمک به توسعه محیط‌های آموزشی دوستانه برای طبقه‌های انات و کمک به جوامعی که بر آموزش و پرورش دختران اعتقاد دارند به‌واسطه بازدید برنامه درسی موجود و ارائه مواد آموزشی جهت آموزش‌های فراگیر جنسیتی در این کشور بوده است (UNICEF, 2003b).

بیریمه (1994) اشاره نموده است که این‌جا رابطه میان صنف درسی، جنسیت و نابرابری‌های اجتماعی و شمولیت دانش‌آموزان وجود دارد. نگرانی‌ها در مورد ازدواج‌های زود هنگام و فقدان بازدهی‌های سرمایه‌گذاری شده روی آموزش و پرورش دختران اغلباً در برابر شانس حضور دختران اهل نایجریا در مکاتب بیشتر از شش سال مقاومت می‌نماید. طبق گزارش یونیسف (2003, b) میزان ارائه سواد ملی برای زنان 60 درصد است اما در مقایسه با مردان این رقم تقریباً 90 درصد می‌باشد؛ در برخی از ایالت‌ها میزان ثبت نام و میزان موفقیت زنان در بخش آموزش و پرورش بسیار پایین‌تر از مردان است.

مبلغین آلمانی در سال 1887 به طور رسمی تحصیلات خود را در جمهوری توگو آغاز کردند. در سال 1924، دولت مستعمراتی فرانسه یک سیاست آموزشی جدید را معرفی کرد و آموزش و تدریس در زبان فرانسه به عنوان بنیاد نظام آموزشی در این کشور مبدل گردید. با این سیاست مکاتب ابتدایی در اکثر شهرها و روستاها تاسیس شدند؛ بدین ترتیب در راستای آموزش و پرورش زنان، مکاتب جداگانه برای آن‌ها ایجاد شد و سیاست در قبال ایجاد مکاتب جداگانه برای دختران این بود که آنان را در کنار آموزش‌هایی که در مکاتب ابتدایی با تأکید بر دوختن، شستن، اتو کردن لباس‌ها و بهداشت شخصی داده می‌شود آموزش دهد (بونچ، 1934).

در سال 1970، دولت آموزش‌های بنیادی آزاد و اجباری شش ساله‌ی تحصیلی پایه اجباری را برای تمام کودکان بین سنین 2 تا 15 سال معرفی کرد. در سال 1996، تقریباً تمام کودکان که در سن مکاتب رفتن قرار داشتند در مقایسه با تنها 27 درصد از دانش‌آموزان در مکاتب متوسطه شرکت کردند، به مکتب رفتند. در حال حاضر مجموعه میزان ثبت نام کودکان در مکاتب ابتدایی 67.7٪ برای پسران و 59.1٪ برای دختران است. ثبت نام در مکاتب عالی و یا در سطوح متوسطه 67٪ برای پسران و فقط 33٪ برای دختران می‌باشد (UNICEF, 2003).

جهت تسریع برنامه‌های آموزش دختران آفریقایی در توگو، نهاد یونیسف و شرکای محلی آن مربیان داوطلب را سواد آموزی آموزش داده اند؛ کارمندان مرکز روزنامه‌نگاری زنان استخدام کردند و مواد، تجهیزات و هزینه‌های مکاتب را برای حدود 60 درصد از زنان و 25 درصد از مردان جهت کمک به آنان در

راستای ادامه دروس شان ارائه نموده است. این ابتکار موجب افزایش ثبت نام و تقاضای خدمات آموزشی در کشور شده است. (UNICEF, 2003a). با این حال، هنوز هم تعدادی از موانع در راستای نگهداری دختران در مکاتب توگو شناسایی شده است. این عوامل مشمول فشارهای سنتی همانند ازدواج زود هنگام و اجباری دختران جوان به مردان سالخورده، عزت نفس پایین دختران، فقدان طرح‌های ارائه‌کننده نقش زنان و قاچاق دختران جوان برای کارکردن به عنوان خادمین خانه است.

عوامل فرهنگی- اجتماعی که موجب خلاء جنسیتی می‌شوند
واضح است که دختران غالباً کسانی هستند که به دلایل مشهود فرهنگی و اجتماعی شامل مکاتب نگردیده اند. این وضعیت عمدتاً به دلیل نابرابری جنسیتی و تبعیض بوده که بیشتر در نظام مدرسه‌ای ریشه دارد. طبق نظر کازاک (1999)، عامل مهم وابسته با این موضوع، ظلم و ستم بر زنان و تهدیدات سیستماتیک است که از خانواده و جامعه منشاء می‌گیرند. کازاک ادعا داشت که جامعه، سنت و دین از اقتدار و برتری مردان به دلیلی حمایت می‌کند که مجموعه از عقاید و افسانه‌ها ساخته و استنتاج‌شده برای توضیح و تفسیر روش‌های اجرای امور ارائه گردیده است. مورنا (1999) ادعا داشت که باوجود تمام داد و فریادها پس از اولین کنفرانس جهانی زنان در مکزیک، تبعیض گسترده علیه زنان همچنان در بسیاری از کشورها ادامه دارد. به گفته وی، در اکثر کشورهای آفریقایی، اصلاحات قانونی نوین در کنار قوانین عرفی وجود دارد و انواع مختلف موضوعات که برابری زنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، برخلاف حوزه‌های عامه در خفا اتفاق می‌افتند.

Ogundipe-Leslie (1994, p.25) فرهنگ را به عنوان محصول مجموعی از "وجود" و "آگاهی" مردم تعریف می‌کند، که از رویارویی با طبیعت و زندگی با دیگران در یک گروه جمعی ظاهر می‌شود. خانم Kolawole (1998) ادعا داشت که نابرابری جنسیتی در بسیاری از جوامع آفریقا محصولی از دستکاری فرهنگ است، که در آن تصویر منفی در مورد زنان از مفهوم‌سازی سنتی بدست می‌آید و نقش مرکزی را در ایجاد تصویر و ذهنیت منفی از ارزش زنان ایفاء می‌کند. او بدین دیدگاه معتقد است که فرهنگ غالباً به عنوان عامل سرکوب‌کننده به منظور تداوم نابرابری و بی‌عدالتی جنسیتی علیه زنان در آفریقا مورد استفاده قرار می‌گیرد.

واضح است که یکی از علل میزان بی‌سوادی 42 درصدی در غرب آفریقا ناشی از فقدان دسترسی به آموزش‌های رسمی کیفی و نابرابری جنسیتی در نظام آموزشی در این منطقه است. دلفین در سال (2000) جنسیت و عملکردهای سنتی را از جمله ویژگی‌های شمولیت پایین دختران در مکاتب میداند که ارزش کمتر برای آموزش و پرورش دختران قایل شده و بی‌نظمی آشکار توسط زنان کارگر بیسواد و نیمه باسواد در مراکز شهری در غرب آفریقا در آموزش‌های رسمی و بر رونق اقتصادی بوجود آمده است. اتحادیه زنان کارگر مکولا در گانا، اتحادیه زنان کارگر مابنز در توگو، و اتحادیه زنان کارگر یوروبا در نایجریا نمونه‌هایی از پیشرفت‌های زنان بی‌تحصیل هستند که به طور فعال در توزیع اقتصادی کالاها و خدمات در بازارهای محلی در غرب آفریقا نقش داشته اند. این زنان باوجود کمک اقتصادی برای خود و رفاه خانواده‌ها و جوامع شان، تلاش‌های اقتصادی آنان در هیچ یک از مراجع رسمی به رسمیت شناخته نشده است.

جنسیت و ازدواج کودکان

آمار مربوط به اداره ثبت تولدات و مرگ و میر در یکی از مناطق پرجمعیت گانا نشان می‌دهد که در میان سال‌های 2003 تا 2004 در حدود 3404 دختران نوجوان بین سنین 10 تا 19 سال باردار شده‌اند (خبرگزاری گانا، 2006). در نایجریا، حدود 37٪ دخترانی که در سن رفتن به مکتب قرار داشته‌اند، مکتب را ترک کرده و قبل از رسیدن به سن 18 سالگی صاحب فرزند شدند و مجبور به مراقبت از فرزندان خود گردیده‌اند. در شمال نایجریا، 55 درصد دختران بین سنین 15 تا 19 سال باردار بودند یا هم از قبل مادر شده بودند. بسیاری از والدین در نایجریا با توجه به عوامل فرهنگی و مذهبی به خصوص خانواده‌های بزرگ با منابع محدود تمایل دارند تا پسران را به جای دختران در مکاتب ثبت نام نمایند، درحالی‌که برخی از والدین نیز به دلیل تفسیر اشتباه مفاهیم دین اسلام دختران خود را از رفتن به مکتب باز می‌دارند. بر اساس دیدگاه آدسینا (1982)، به نظر نمی‌رسد که ازدواج با حضور در مکتب یکجا ادامه پیدا کند و ازدواج دختران نوجوان غالباً به سبب حفظ عفت آنها صورت می‌گیرد. احتمال می‌رود که خانواده‌ها (مادر و پدر) همانطوری که خودشان در دوره بلوغ از رفتن به مکتب باز نگهداشته شده‌اند، از رفتن دختران شان به مکتب نیز صرف نظر نمایند؛ و بیشتر احتمال می‌رود که برخی دیگر از این والدین از شمولیت دختران شان در مکاتب بدلیل مشکلات که ممکن است آن‌ها وقت بیشتر شان را در مکتب سپری نمایند، ممانعت می‌کنند. به عنوان مثال، خدمات آمارگیری جمعیتی و بهداشتی (1999)، دریافته است که 19 درصد از دختران بدلیل اخراج از مکتب به ازدواج زودهنگام وادار شده‌اند.

در توگو، سن قانونی ازدواج برای دختران 17 سال و برای پسران 21 سال است و حدود 27 درصد دختران بین سنین 15 تا 19 سال به ازدواج زودهنگام مجبور گردیده‌اند (Monekoso، 2001). ازدواج زودهنگام به طور عمده یک مشکل برای طبقه انات تلقی می‌گردد و ارزیابی‌های فعلی نشان می‌دهند که حدود 82 میلیون دختر بین 10 تا 17 سال در کشورهای درحال توسعه ازدواج می‌کنند (بروس، 2002). براساس دیدگاه Otoo-Oyortey و پابی در سال (2003)، ازدواج زودهنگام نیز با سطوح پایین تحصیلات، سلامت ضعیف، عزت نفس پایین و انزوای اجتماعی همراه است؛ زیرا دختران هنگامی ازدواج می‌کنند که هنوز هم در سن رفتن به مکتب قرار دارند. این نویسندگان ادعا می‌کنند که این عمل حقوق دختران را در راستای داشتن یک آینده مطلوب نقض می‌کند و منحصرسازی فقر در زنان، نابرابری جنسیتی و ناتوانی جنسی را در آنان حفظ می‌کند.

جنسیت و مذهب

در آفریقای قدیم مذهب نیز به عنوان یکی دیگر از موانع عمده فرهنگی و اجتماعی در راستای آموزش دختران در غرب آفریقا شناخته شده است. در گانا و توگو، عملکردهای مذهبی تروکاسی Trokosi در میان قبایل یهودی از جمله موانع دیگری در راستای آموزش و پرورش دختران است. Trokosi یک عمل طلسمی (فیشیسم) است که در آن دختران باکره جوان به عنوان برده‌ها به معبد طلسم فرستاده می‌شوند تا گناهان و جرایم مرتکب شده توسط بستگان شان که قبلاً فوت نموده‌اند را جبران نمایند. گناهانی را که این اجداد در گذشته مرتکب شده‌اند به قتل، جرم‌های کوچک مانند سرقت و یا خوابیدن با همسران دیگر

افراد محدود شده است. این نظام که مبتنی بر باورهای سنتی دینی ایجاد گردیده است یک نظام تبعیض‌آمیز علیه زنان و کودکان بشمار می‌رود؛ و بیشتر دختران جوان از فرصت‌ها برای تحصیلات رسمی، مراقبت‌های بهداشتی محروم‌اند و اغلب از سوی کشیش‌ها مورد آزار و اذیت جنسی قرار می‌گیرند و توسط کشیش‌های نگهبان در معابد باردار می‌گردند (Gadzekpo، 1993؛ Brooker، 1996).

مطالعات انجام‌شده درمورد دسترسی زنان به آموزش و پرورش در شمال نایجریا نشان‌دهنده رعایت قوانین سختگیرانه آداب و رسوم اسلامی (Purdah) است. این عملکرد به انزوای زنان از دید مردان و تعامل آن‌ها با غریبه‌ها در داخل و خارج از خانه اشاره دارد. در ضمن این عمل عموماً در مورد زنان متأهل و دخترانی که به بلوغ رسیده‌اند اعمال می‌شود. اگر چه این عمل در شکل اساسی اش کاهش یافته؛ ولی هنوز هم در برخی مناطق وجود داشته و تحت قانون شریعت در ایالات مختلف در شمال نایجریا دوباره معرفی گردیده است (UNICEF، 2001). این شیوه‌های فرهنگی و مذهبی ازدواج‌های زودهنگام و اجباری، Purdah و Trokosi، دختران را از حق دسترسی آنان به آموزش و پرورش و منافع اجتماعی و اقتصادی مانند مشارکت موثر در جوامع محروم می‌کنند. سونوال (1998) چنین پیش‌بینی نمود، اگر ثبت نام دختران در مکاتب کشورهای جنوب صحرای آفریقا افزایش یابد ممکن است دستمزد افراد جامعه و دیگر طرح‌های دولتی، میزان تداوم حضور دختران در مکاتب نیز افزایش یابد؛ و امکان دارد که موارد متذکره در طی چند دهه آینده، به دلیل ازدواج زودهنگام و باردارشدن دختران نوجوان، کاهش می‌یابد.

جنسیت و فقر

با وجود بیش از 20 سال اجرای برنامه‌های تعدیل ساختاری یا (SAPs) به هدف احیای اقتصاد کشورهای جنوب صحرای آفریقا جهت تبدیل نمودن آنان به کشورهای رقابتی در بازارهای جهانی، قاره آفریقا هنوز هم با بحران جدی فقر شدید، سطح پایین زندگی و امید کمتر به زندگی را تجربه می‌نماید. زنان و دختران بیشتر تحت تاثیر اثرات منفی برنامه‌های تعدیل ساختاری به دلیل کاهش سریع ظرفیت اقتصادی والدین و اولیا جهت برآورده ساختن نیازهای مکتب فرزندان شان قرار گرفته‌اند. فقر و دشواری‌های اقتصادی منجر شده است تا حدود 70 درصد از جمعیت این قاره زیر خط فقر زندگی کنند و غالباً دختران شان را از مکتب اخراج می‌نمایند تا به واسطه و یا فروش محصولات در بازارها یا محله‌ها برای تکمیل منابع خانواده تولید شود (Obasi، 1997).

واضح است که حتی قبل از اجرای برنامه‌های تعدیل ساختاری در آفریقا، مسائل مربوط به توسعه کودک و آموزش و پرورش دختران برای سیاست‌گذاران به ویژه در طول سال‌های اولیه استقلال موضوع نگران‌کننده نبود. با این حال، توجه ناکافی به مسائل جنسیتی در هنگام اجرای برنامه‌های تعدیل ساختاری منجر به ایجاد تعدادی از مفاهیم اجتماعی و اقتصادی ویژه‌ای برای زنان و کودکان شده است. پرستاری از فرزندان دیگران یا (دایه گرفتن برای دختران و زنان) و قاچاق کودکان به روش زندگی در میان خانواده‌های فقیر گانا مبدل گردیده و به عنوان پیامدی از مشکلات اقتصادی برای خانواده‌های کم درآمد بشمار می‌رود. بطور سنتی، اعضای خانواده‌های ثروتمند پرورش فرزندان شان توسط افراد دیگران یا (دایه‌ها) را از جمله

مسئولیت‌های مشترک خودشان در راستای ارتقاء و جامعه‌پذیری کودکان شان نسبت به کودکان اقارب شان می‌دانند. در حال حاضر، پرورش کودک دیگران در گانا به یک شیوه معمول تبدیل شده است که از طریق آن زنان جوان برای پرداخت هزینه‌های اقتصادی خانواده‌های خود، با مشاغل خانگی و خانه‌داری در خانه‌های افراد از طبقه متوسط و بالا برای کسب هزینه یا در عوض برای نگهداری فیزیکی، تهیه پوشاک، مراقبت‌های بهداشتی، و در بعضی موارد پشتیبانی آموزشی کار می‌نمایند.

طبق گفته‌های Ardayfio-Schandorf و Amissah (1996)، دایه گرفتن برای فرزندان در گانا، وسیله‌ای رایج برای کاهش بار مسئولیت از والدینی است که نمی‌توانند مسئولیت‌های مراقبت از کودک را برطرف نمایند و این مسأله در میان خانواده‌های کم درآمد غالب است. یک مطالعه انجام‌شده در سه اجتماع در منطقه اکرای بزرگ نشان داده است که 40 درصد کودکان از خانواده‌های کم درآمد و خانواده‌های با درآمد روبه افزایش هستند و 61 درصد از کودکان پرورش‌یافته دختران هستند؛ و در عصر معاصر دلایل اقتصادی برای پرورش فرزندان از اهمیت والای برخوردار است (Ardayfio-Schandorf & Amissah, 1996).

در نایجریا، تصویب برنامه تعدیل ساختاری به ویژه دسترسی به آموزش و پرورش برای دختران را تحت تأثیر قرار داده است. علاوه بر کاهش درآمدهای نفتی اقدامات اصلاحاتی در بازار آزاد، کاهش هزینه‌های دولتی و خصوصی‌سازی و تجاری‌سازی شرکت‌های دولتی، تأثیر تخصیص بودجه در بخش‌های تحصیل، مراقبت‌های بهداشتی و خدمات اجتماعی شهروندان نایجریا را تحت تأثیر قرار داده است (Obasi, 1997). اکثر والدین با توجه به استخدام تعداد عظیم کارگران جدید توسط دولت بیکار شدند و نمی‌توانستند نیازهای آموزشی فرزندان خود را تأمین کنند. در حقیقت فقر به حاشیه رانده شده، بسیاری از زنان و کودکان را مجبور نموده است تا روش‌های دیگر برای بقا جستجو نمایند و قاچاق زنان و کودکان جوان به خانواده‌های ناشناخته به یکی از موارد رایج این بخش مبدل گردیده است. بر اساس دیدگاه Onibokum و Kumuyi 1996 زنان نایجریا فقر و تنگدستی اقتصادی را از طریق محرومیت در جامعه تجربه کرده اند؛ این موضوع از نظر سیاسی به واسطه حاشیه‌سازی از نظر اجتماعی به واسطه تبعیض، از نظر فرهنگی به واسطه بی‌رحمی و سنگدلی جامعه، از نظر محیط زیستی به واسطه آسیب‌پذیری بوده است. آنان ادعا می‌کنند که این تجربیات بخشی از زندگی روزمره زنان و کودکان نایجریا است.

کشور توگو نقش بارزی را در فقر، فرزندپروری و قاچاق انسان تجربه کرده است. با توجه به دوره‌ای از اختلالات شدید اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در دهه 1990، این کشور در سال 1994 یک استراتژی جامع تنظیم را برای بازگرداندن رشد اقتصادی پایدار اتخاذ کرد. این راهبرد شامل کاهش ارزش پول کشور، بازسازی شرکت‌های دولتی از طریق فروش سهام دولتی و دخالت بخش خصوصی بود. با وجود سودآوری متوسط، وضعیت اقتصادی و مالی کشور همچنان شکننده بود و کشور همچنان در میزان فقر بالایی قرار داشت؛ با 75 درصد جمعیت، به ویژه در مناطق روستایی، مشکلات بهداشتی، آموزش، تغذیه و نیازهای مسکن را بیشتر می‌سازد. (صندوق بین المللی پول، 1995).

قرض‌های بین المللی، ناآرامی‌های سیاسی و کاهش گسترده اقتصادی باعث شده است که میلیون‌ها خانواده اهل توگو زیر خط فقر زندگی کنند و بسیاری از خانواده‌ها به قاچاق فرزندان خود به برده‌داری امروز و سایر اشکال کار کودکان و استثمار آسیب‌پذیر پرداخته اند. همانطور که در گانا و نایجریا دختران جوان اهل توگو به عنوان خدمتکار خانگی و پرستاران کودکان و برقراری روابط با خانواده‌های ثروتمند و زن تجارت پیشه درصدد کسب مزایای اقتصادی برای خود و خانواده‌هایشان هستند. در برخی موارد، این کودکان به عنوان یک نتیجه نگیبانه از موقعیت‌های مالی خود هستند، و آینده‌ای و فرصت‌های آموزشی بهتر دارند. با این حال، این کودکان به عنوان منبع کار ارزان جهت بهره‌برداری اقتصادی مورد استفاده قرار می‌گیرند و همچنین به سوء استفاده‌های جسمی، جنسی و عاطفی اعمال می‌شوند.

طبق گفته‌های Tovo (1997)، قاچاق دختران در توگو بر اساس یک سنت طویل‌المدت توسط والدین با استفاده از دختران خود به عنوان کارگران خانگی به جای ارسال آنان به مکتب ساخته شده است. شورای اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد (2002) بدین باور است که دختران در مکاتب توگو 20 درصد کمتر از پسرانی هستند که در مکاتب ابتدایی ثبت نام می‌کرده اند، 25 درصد کمتر به دبیرستان و 50 درصد کمتر به دانشگاه می‌روند. اعتقاد بر این است که درآمد دختران به عنوان خادمین خانگی در راستای حمایت از تحصیلات برادرانشان کمک می‌کند. (Tovo, 1997)

طبق گفته‌های گوردون و همکارانش (2003)، در عموم فقر عبارت از فقدان درآمد و منابع تولیدی برای تأمین معیشت پایدار است. در ضمن این فقر منجر به گرسنگی و سوء تغذیه، مشکلات صحتی، محدودیت و یا عدم دسترسی به آموزش و سایر خدمات اساسی می‌شود. فقر و تنگدستی در ایجاد بی‌خانمانی، نبود مسکن رهاشی کافی، محیط نا امن، و تبعیض و محرومیت اجتماعی کمک می‌کند. نویسندگان ادعا می‌کنند که زنان بارمسولیت ناچیز فقر را تهیه می‌کنند و کودکان در حال رشد فقیر غالباً به طور دائم از موضوع متأثر می‌شوند. شورای اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد (1998) فقر را به عنوان تکذیب یا عدم پذیرش انتخاب‌ها و فرصت‌ها، نقض کرامت انسانی، ناامنی، بی‌ثباتی و محرومیت افراد، خانواده‌ها و جوامع توصیف می‌کند.

جنسیت و مشاغل خانه‌گی

به طور کلی زنان آفریقایی و زنان آفریقایی غربی همیشه در داخل و خارج از خانه کار می‌کنند. بدین ترتیب در جهان در حال توسعه برای میلیون‌ها زن و دختر، زندگی به معنای کار است. آنها سالهاست که در زمینه‌های مختلف کار می‌کنند، بطور مثال دامداری‌های خانگی انجام می‌دهند و باغ‌های سبزیجات میوه‌ها را می‌برند، هیزم و آب جمع‌آوری می‌کنند، غذا تهیه و طبخ می‌کنند، مراقبت از کودکان و مدیریت امور مالی خانواده را انجام می‌دهند. (UNFPA, 2002). غفلت در راستای اعطای پاداش برای مشاغل زنان به طور جدی با نقش جنسیتی و وابستگی‌های فرهنگی زنان با "محیط داخل خانه" در ارتباط است. در مقایسه به زنان، مردان متعلق به "محیط بیرون از خانه" هستند که درآمد معیشتی خانواده را بدست می‌آورند و قدرت سیاسی و اقتصادی را عملی می‌سازند. مطالعات متعدد نشان می‌دهد، درحالی که زنان عمدتاً مولد

افزایش در آمد خانواده هستند اما این افزایش در آمد معمولاً توسط مردان صورت گرفته و این درآمد را به استفاده می‌گذارند که هیچ سودی برای زنان و کودکان ندارد. (Manu 1984; Stamp, 1989; Evans, 1991; Oduro, 1992)

ثانیاً، مادر بودن در میان زنان آفریقایی غربی یکی دیگر از نقش‌های مهم شمرده می‌شود و این نقش بیشتر به عنوان یک نقش طبیعی شناخته می‌شود. بصورت غیرمعمول نقش طبیعی مادر بودن، بارداری، زایمان و پرورش فرزندان، حقیقتاً به مثابه داشتن شغل در جامعه حتی بواسطه خود زنان نیز تخصیصی پنداشته نمی‌شود. با این حال، این نقش‌های چندگانه زنان منجر به ناکامی اکثر کودکان دختر در تکمیل آموزش و پرورش‌های رسمی آنان می‌گردد. بدین ترتیب دختران جوان غالباً مسئول کمک به مادران خود در خانه، در مزارع و در بازارهای کاری هستند. در برخی از این شرایط ممکن است دختران به علت بارداری در سن نوجوانی و یا هم ازدواج‌های زودهنگام و اجباری از مکتب اخراج شوند. مطالعات نشان داده است که عملکرد و نگهداری طبقه انات در مکاتب بطور مثبت با تحصیلات مادر در ارتباط است، اما هیچ رابطه‌ای با تحصیل پدر ندارد.

راهبرد ها جهت از میان برداشتن خلاء جنسیتی در مکاتب جنوب صحرائ آفریقا

بر اساس نظر Heyzer (2002)، نابرابری جنسیتی به واسطه اعمال هزینه‌های بالا بر کیفیت زندگی در سطح ملت، مانع توسعه، بهره‌وری و پیشرفت اقتصادی کشور می‌شود. درضمن نابرابری جنسیتی باعث ایجاد فیمینسم فقر، خشونت، انحرافات خانواده‌گی و همچنین سبب ایجاد محدودیت در بخش‌های منابع اقتصادی، فعالیت‌های تولیدی و مشارکت اجتماعی و سیاسی زنان می‌گردد. اومعتقد است که هر گونه توسعه معنی دار مستلزم حذف منابع اساسی «عدم آزادی» می‌باشد؛ این منابع شامل ترتیبات نهادی می‌گردد که مردم را به وسیله گسترش فرصت‌ها و افزایش توانایی‌هایشان باز می‌دارد.

روان کمپبل (1999) معتقد است، که کشورهای در حال توسعه علاوه بر هنجارهای استعماری تبعیض جنسیتی، اشکال سنتی محلی از پیش شرط‌های موجود را درونی‌سازی کرده‌اند و این پیش شرط‌ها را برای بیشترین بخش‌ها به عنوان نظم مناسب امور جهت مستقل ساختن دولت‌های متذکره تعیین کرده‌اند. Kolawole (1998) معتقد است که تعصبات و تصورات قالبی در برابر زنان در افسانه‌ها، ضرب‌المثل‌ها، قصه‌ها و دیگر محصولات فرهنگی ایجاد گردیده که مقادیر افسانه‌ای به تصویر کشیده شده‌اند. این مقادیر نتیجه از درون‌سازی خودآزمایی‌های سنتی هستند که اعتقادات زنان در مورد خودشان و عکس‌العمل‌ها و رفتارهای آنان را برای تغییر و توسعه شکل و ساختار می‌دهد.

تجارب نشان داده است که رشد سریع اقتصادی لزوماً منجر به دستیابی به سطح بالاتری از رفاه برای کل جمعیت یک کشور نمی‌شود؛ بلکه این نوع رشد غالباً نابرابری اجتماعی و حاشیه‌سازی را افزایش می‌دهد. بنابراین مهم است تا پاسخ جدیدی را بر اساس یک رویکرد یکپارچه که به طور همزمان به تمام جنبه‌های توسعه مانند رشد، برابری، مشارکت و احترام به حقوق بشر اشاره دارد، طراحی نمایم. مطالعات انجام شده روی وضعیت زنان تایید نموده است که نابرابری ساختاری بر اساس فشارهای جامعه همچنان ادامه دارد؛ که این

نابرابری‌ها بر فقدان فرصت‌ها و دسترسی به اشتغال، خدمات اساسی، قدرت و تصمیم‌گیری در سطوح بالاتر و ضعف مکانیسم‌ها جهت ترویج پیشرفت زنان اشاره دارد. (گالاگر، 1997).

برنامه‌ها و سیاست‌ها جهت بهبود وضعیت زنان در آفریقای غربی باید با دقت کامل بازتاب دهنده اصول باشند که تفاوت‌های بیولوژیکی نتوانند منجر به نابرابری‌های اجتماعی شود. در ضمن این چنین برنامه‌ها و سیاست‌ها باید تفاوت‌های بین سیاست‌های اقتصادی و اجتماعی را مطابقت داده و به مسائل گوناگون همانند برابری اجتماعی به نحوی که ظهور جوامع دموکراتیک و تولیدی را ترویج دهد، اشاره نماید. این فرایند مستلزم یک مکمل بین سیاست‌های اجتماعی و اقتصادی، اصلاحات آموزشی، رشد خدمات بهداشتی و سرمایه‌گذاری در منابع انسانی، حصول اطمینان از پایداری محیطی و شناخت حقوق زنان جهت عملی‌سازی حق شهروندی برای آنان می‌باشد.

واقعیت این است تنها هنگامی که زنان به طور فعال در زندگی عمومی وارد شوند، جوامع آفریقایی غربی می‌تواند از مشارکت‌های مهم آنان، نه تنها جهت برآورده ساختن نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خود استفاده نماید، بلکه از این طریق می‌تواند در راستای توسعه اقتصادی- اجتماعی کشورهای خود و کشورهای منطقه همکاری نماید. هر گونه تلاش در راستای کسب برابری واقعی نیاز به همکاری میان دولت‌های بشدت توسعه یافته، تحلیل انتقادی سیاست‌ها و برنامه‌های دولتی و پذیرش تمایل زنان جهت دستیابی به برابری و رفتار منصفانه دارد.

دیدگاه نویسندگان فعلی چنین است که به منظور دستیابی به آموزش جامع اجباری و حفظ تمام کودکان در مکاتب غرب آفریقا، باید تعدادی از راهبرد ها مورد استفاده قرار گیرد و به طور موثر اجرا گردد. این راهبرد ها عبارتند از تغییر نگرش، مسئولیت‌های دولت و والدین و مسئولیت پذیری هستند.

تغییر نگرش

راهبرد اول شامل تغییر نگرش کامل ذهنیت زنان و مردان نسبت به اهمیت آموزش و پرورش زنان در منطقه است. در ضمن این فرایند باید شامل برنامه‌های آموزش بزرگسالان و انتشار جمعی اطلاعات مربوط به آموزش مردم آفریقایی غربی در مورد اهمیت و مزایای آموزش زنان و توسعه اقتصادی باشد. تا زمانی که تبعیض جنسیتی در بخش خصوصی و عمومی زندگی مردم همچنان وجود داشته باشد، تنها دسترسی به آموزش و پرورش بسیار مهم پنداشته می‌شود اما این دسترسی برای افزایش مشارکت مؤثر زنان در منطقه کافی نیست.

یک رویکرد یکپارچه برای هر دو بخش آموزش و تحصیل ضروری پنداشته می‌شود و این رویکرد یکپارچه شامل آموزش و پرورش و تغییر در نگرش منفی شخصی و جمعی افراد، گروه‌ها و جوامع می‌باشد؛ در ضمن نگرش‌ها، احساسات، باورها یا عقاید به عنوان وسیله‌ای جهت تایید یا عدم تایید یک پدیده هستند. مطالعات ارتباط گسترده میان نگرش و تغییر رفتار را نشان‌دهنده‌اند و این ارتباط احتمالاً یک کمپاین مؤثر در زمینه تغییر نگرش به طور مساویانه است که می‌تواند در راستای از بین بردن تعصب و تبعیض جنسیتی کمک نماید. (Byrne & Baron, 1997). بنابراین تغییر نگرش و رفتار به عنوان یک برنامه عمده جهت برابری جنسیتی شمرده می‌شود.

این برنامه باید شامل ایجاد تغییرات در قوانین اجتماعی و فرهنگی در مورد اعطای نقش مناسب برای مردان و زنان در جامعه شود. درحالی که زنان به طور فزاینده‌ی نقش‌های مردانه-ی را همانند حمایت از خانواده از لحاظ اقتصادی ایفا می‌کنند، مردان نیز به ندرت نقش‌های زنانه را همانند به اشتراک گذاشتن مراقبت‌های کودکان یا مسئولیت‌های خانواده‌گی به عهده گرفته‌اند. بنابراین، دولت‌های مربوطه باید برنامه‌های رسانه‌ای و برنامه‌های آموزشی را جهت آموزش و درک نگرش‌ها در مورد اهمیت آموزش و پرورش زنان، نقش زنان در بازار کار و تقسیم کارها در خانه برپا نماید. این کمپاین‌ها باید در برگیرنده تمام افراد در جامعه از جمله آموزگاران، کارمندان آموزشی، همه مردان، رهبران جامعه، کارفرمایان، سیاستمداران، سیاست‌گذاران و خود زنان باشد.

به عنوان مثال، در کشور گانا در اواخر دهه 1950 و اوایل 1960، یک برنامه سوادآموزی به عنوان بخشی از برنامه توسعه کلی جامعه در کشور آغاز گردید. هدف اولیه این کمپاین جمعی آموزش خواندن و نوشتن برای بزرگسالان در زبان خودشان و همچنین زبان انگلیسی بود. این کمپاین گسترده در سراسر کشور تحت هدایت وزارت کار و امور اجتماعی قرار داشت. بدین ترتیب کارکنان اجتماعی، افسران آموزش جمعی جهت راه اندازی صنوف سوادآموزی برای تمام بزرگسالان در روستاها و شهرهای سراسر کشور آموزش دیدند و استخدام شدند. این کارکنان آموزش دیده اجتماعی و افسران آموزش جمعی با برخی از عملکردهای خودسرانه فرهنگی در زمینه توسعه ملی همراه با برخی از اقدامات موفقیت آمیز روبرو شده‌اند. همچنین کارمندان از برنامه‌های "آموزش جامع" از طریق پروژه‌های مختلف توسعه اجتماعی استفاده کردند تا مشارکت قابل توجهی را جهت تحقق تغییرات اجتماعی در برخی از جنبه‌های زندگی مردم گانا بوجود آورند.

توانایی‌ها و تجارب منحصر به فرد این کارمندان و سایر داوطلبان مانند آموزگاران و دانشجویان دانشگاهی می‌تواند به طور مؤثر توسط کشورهایی در غرب آفریقا به منظور ایجاد نفوذ و کار با جوامع و فرهنگ‌ها مختلف در راستایی حل مسئله نهفته و بنیادین نابرابری جنسیتی و تبعیض علیه زنان و دختران در جوامع روستایی و شهری مورد استفاده قرار گیرد.

بدین ترتیب ایجاد تغییر مثبت در نگرش‌های اجتماعی زنان را قادر می‌سازد تا بر زندگی و شرایط خود کنترل داشته باشند.

Batliwala (1993) دو سطح اساسی تغییر را در فرآیند توانمندسازی تحت نام‌های تغییرات درونی و بیرونی مشخص ساخت. او می‌گوید که یک فرآیند بیرونی وجود دارد که در آن شرایط محیط خارج تغییر کرده و این تغییر به معنای کنترل بیشتر زنان بر منابع است. تغییر یا فرآیند درونی شامل تغییر در محیط ایدئولوژیک است که در آگاهی‌رسانی برای زنان دخیل می‌باشد. این روند تغییر شامل افزایش اعتماد به نفس زنان، خویش‌شناسی، خودکفایی و درک وضعیت و قابلیت‌های آنان است.

مسئولیت‌های دولت

دولت‌های آفریقای غربی باید با ایجاد ادارات دولتی کارآمد و درست، آموزش و پرورش دختران را اولویت بندی نموده و بر علاوه منابع ویژه جهت نظارت بر ثبت نام و روند حمایت دختران در مکاتب فراهم نمایند. تا کنون تمام سه کشور متذکره در این مقاله، ابتکار حمایت از آموزشی دختران آفریقایی را بر

عهده گرفته‌اند؛ و گانا در سال 1997 واحد آموزش و پرورش دختران را جهت توسعه سیاست‌های خود برای ارتقاء بخشیدن آموزش و پرورش دختران تأسیس نمود. در ضمن این ابتکارات مختلف باید با محیط‌های یادگیری متمرکز و حمایتی، آموزگاران واجد شرایط با انگیزه، خوب و در دسترس بودن منابع و برنامه‌های آموزشی مناسب و جنسیتی همراه باشد. اجرای مؤثر این برنامه‌ها می‌تواند به عنوان کتلتست و نمونه‌ی مثبت برای سایر کشور‌های آفریقایی در منطقه خدمت کند.

برنامه آموزشی مکاتب یکی از اشکال نهادی شده جهت ایجاد تفاوت در آموزش و پرورش پسران و دختران شمرده می‌شود. شواهدی وجود دارد که در بیشتر کشور‌های آفریقای غربی مضامین درسی در مکاتب برحسب رشته‌های مختلف که توسط پسران و دختران مورد مطالعه قرار می‌گیرند مبنی بر جنسیت استند. به عنوان مثال، پسران توسط والدین و آموزگاران تشویق و حمایت می‌شوند تا ریاضیات، علوم طبیعی و فناوری را مطالعه نمایند، درحالی‌که دختران در معرض آموختن علوم داخلی و دیگر مضامین مربوط به زنان همانند پرستاری، آموزگاری و یا آموزش حرفه قرار می‌گیرند. علاوه بر این، نمایندگی مساویانه‌ی زنان قهرمانان در کتاب‌های درسی باید به عنوان روش دیگری جهت تأثیرگذاری بر دختران باشد تا آنان از این طریق بتوانند خودشان را در اجرای امور به مثابه هم‌تایان مرد خود توانا تصور نمایند. به عنوان مثال، در اکثر کتاب‌های درسی مردان به عنوان قهرمانان، رهبران و افراد با مشاغل معتبر نماینده‌گی می‌نمایند؛ و واضح است که دانش‌آموزان پسر به احتمال زیاد از این بازنمایی‌های قهرمانانه مردان الهام می‌گیرند.

مفهوم و گسترش جنسیت‌گرایی ریشه‌ی از نماینده‌گی منفی زنان در کتاب‌های درسی تنها به عنوان مادران، زنان و کارگران پایین رتبه است. اکثریت دختران در مکاتب این مدل‌های کلی رفتار زنانه را که در کتاب‌های درسی دیده می‌شود و درونی ساخته‌اند، و آنان به عنوان زن نه درمورد تقسیم نابرابر کارهای خانه براساس جنسیت پرش مطرح می‌سازند و نه هم در مورد مفهوم آنچه که به اصطلاح وظایف مناسب جنسیتی دانسته می‌شود، صدا بلند می‌نمایند. معرفی رفتارهای قالبی زنان در کتاب‌های درسی به عنوان زنان خانه‌دار، بازرگان و کارگران کم درآمد در مراکز دولتی، سبب گردیده تا میزان بالای توسط دختران در کشور‌های غربی آفریقا مکتب را ترک نمایند.

(Jayaweera 1999)

نقش آموزگاران به اندازه مسئولیت اجرای تمامی پالیسی‌ها و برنامه‌های آموزشی اهمیت دارد. پیشرفت حرفه‌ای آموزگاران با کیفیت بالا همراه با آموزش و یادگیری توسعه یافته در مکاتب وابسته است. تحقیقات نشان می‌دهد که آموزگاران که درحوزه‌های موضوعی و تحصیلی‌شان به طور کامل آماده و آموزش دیده نسبت به آموزگاران آموزش نیافته و غیر آماده موفقیت‌های بیشتری را در رابطه با دانش‌آموزان داشته باشند. (Darling-Hammond, 1997).

کشورهای آفریقای غربی باید جهت حمایت از توسعه حرفه‌ای آموزگاران با کیفیت بالا در راستای حصول اطمینان از آرایه آموزش و پرورش مسوولانه که برای همه دانش‌آموزان مناسب باشد، تخصیص بودجه ملی خود را افزایش دهند. ظاهراً آموزگاران که آموزش‌های عالی دیده‌اند به آموزش و یادگیری صنوف درس کمک خواهند کرد. رشد یادگیری شامل توسعه معیارهای دقیق مکاتب، برنامه درسی غنی، آموزگاران با

مهارت و متخصص و تجربیات یادگیری معنی دار است. (Wheelock, 1998) نیومان و همکارانش در سال (2001) در یک مطالعه صنوف دانش‌آموزان در شیکاگو، ایلینوی، نشان داده اند که در شرایطی که دانش‌آموزان در ماموریت های شان به چالش کشانیده می شدند، دانش‌آموزان یک دوره پیشرفت تحصیلی را با نتایج آزمون بالاتر از میانگین متوسط ملی نسبت به دانش‌آموزانی که کیفیت ماموریت های آنان کمتر بوده است، دریافت نموده اند. با توجه به نابرابری در آموزش و پرورش، نیازمبرم جهت فراهم سازی امکانات دولتی کافی برای آموزش و پرورش، کارمندان و منابع آموزشی واجد شرایط جهت برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزان محروم همراه با ناتوانی های یادگیری (معلولیت) و سایر مسائل اجتماعی است. از لحاظ فرهنگی، کودکان دارای معلولیت فرصت‌های آموزشی را ندارند و این به خاطر خرافات فرهنگی و یا نگرش والدین از چنین کودکان به عنوان دانش‌آموزان که در بخش یادگیری ناتوان هستند، در صنوف درسی است. بسیاری از خانواده ها، به خصوص خانواده‌های روستایی، در راستای فرستادن کودکان دارای معلولیت شان به مکتب بی میل هستند، چون آنان بار دوش اقتصادی هستند که هیچ امتیاز مشخصی ندارند. آنان غالباً هنگامی که با پیش داورى ها، تمسخر و تبعیض از همکاران یا کارمندان مکتب مواجه می‌شوند از اخراج می‌گردند. براساس نظر گروس من (1995)، دانش‌آموزان معلول ممکن است به شیوه‌های مختلف عمل نمایند و همین موضوع یکی از راه های اخراج آنان از مکتب باشد؛ و این وضعیت در میان دختران با اختلالات فیزیکی و یادگیری رایج است.

جهت ارایه‌ی کمک به ثبت نام و بقاء دختران با ناتوانی های یادگیری در مکتب، دولت‌های آفریقای غربی صرف نظر از ناتوانی های جسمی و یادگیری آنان باید آگاهی و اهمیت آموزش را برای همه کودکان ایجاد کنند. اینجا باید سرمایه‌گذاری کافی در بخش ارایه آموزش‌های خاص برای آموزگاران، و ارائه امکانات و خدمات حمایتی باید جهت کمک به شناسایی نیازهای مخصوص آموزشی به دانش‌آموزان دارای ناتوانی های یادگیری و معلولیت های فیزیکی وجود داشته باشد. مکتب دولتی در مناطق که نیاز به خدمات اجتماعی همانند درمان های فردی و گروهی ارائه شده توسط درمانگران آموزش دیده، مشاوران حرفه ای و مشاوران راهنمایی و امداد رسانان اجتماعی دارند برای ارائه خدمات درمانی برای دانش‌آموزان مکتب یا خدمات مشاوره ای به کودکان مکتب با معلولیت های یادگیری و سایر مشکلات مرتبط با مکتب می‌باشد.

یکی دیگر از راهبرد های دولت که می تواند میزان ثبت نام و تداوم حضور دختران در مکتب را افزایش دهد، نزدیکی تعمیر مکتب به مناطق مسکونی است. فاصله راه تا مکتب یکی از موانع در راستای ثبت نام دختران در کشورهای درحال توسعه در غرب آفریقا است. این مشکل در مناطق روستایی که کودکان باید از راه دور گاهی اوقات از طریق جنگل ها، حوضچه ها یا رودخانه ها و باران در فصل های بارانی به مکتب بروند، شایع است. مسائل فاصله راه و ایمنی عوامل تعیین کننده هستند که تصمیم می‌گیرند که کدام یک از کودکان (پسر یا دختر) باید به مکتب بروند؛ و در چنین شرایطی برای آموزش پسر ها بیشتر از دختران ترجیح می داده می‌شود. علاوه بر فاصله های طولانی، کمبود مواد آموزشی، صنوف درسی های خوب، امکانات تفریحی و تسهیلات، غذا و آب آشامیدنی صحی، از جمله مشکلات عمده روستاییان در غرب آفریقا بشمار میرود. ایجاد

مراکز روزانه نگهداری دانش‌آموزان در محل های استخدام و تأمین خدمات ترانسپورتی عمومی یا موتر بس های مکتب نیز باعث می‌شود که مادران تشویق گردند تا دختران جوان خود را به مکتب بفرستند. در چین، ایجاد مراکز روزانه نگهداری دانش‌آموزان برای دختران و پسران جوانتر در برخی از مناطق روستایی که ثبت نام دختران در آنجا ها با مشکلات روبرو بود باعث افزایش حضور آنان در مکتب گردیده است. (Lockheed & Verspoor, 1991).

مسئولیت پذیری والدین

حق آموزش و پرورش بخش از کنوانسیون سازمان ملل متحد روی حقوق کودک (1990) است. این کنوانسیون به عنوان بخش از قانون اساسی ملی گانا، نایجریا و توگو تأیید و تصویب گردیده است. برای دستیابی به این هدف والدین، به ویژه والدین بی سواد در جوامع روستایی و شهری باید مسئول و پاسخگو آموزش و پرورش کودکان خود باشند. والدین باید از وقت که فرزندان شان شامل مکتب می‌گردند تا زمانی که حداقل 12 سال آموزش‌های ابتدایی را تکمیل نمایند، در برابر آنان مسئول و پاسخگو باشند. این فرایند باید شامل بخش‌های آموزشی باشد تا والدین امضای توافقتنامه های رسمی را جهت حصول اطمینان از اینکه فرزندان خود، به ویژه کودکان دختر را بگذارند تا به مکتب بروند، امضاء نمایند؛ بدین ترتیب هرگاه والدین در راستای تکمیل آموزش‌های ابتدایی فرزندان شان ناکام گردند در این صورت باید به شاخه آموزش و پرورش آموزش والدین پاسخگو باشند.

به‌طورمثال، در گانا، نایجریا و توگو، دادگاه های خانواده گی که مسئول رسیدگی به پرونده های نگهداری کودکان و دیگر مسائل خانوادگی هستند، باید توانایی این را داشته باشد تا هر آن والدینی که توافق رسمی خود شان درمورد اینکه نمی‌گذارند فرزندان شان به مکتب بروند را نقض می‌کنند، مسئول و پاسخگو قرار دهند. همچنین این‌جا نیاز به ایجاد مشارکت و اشتراک فعال والدین و آموزگاران در تصمیم گیری ها و به اشتراک گذاشتن اطلاعات مربوط به عملکردها و پیشرفت‌های کودکان در مکتب وجود دارد.

نتیجه گیری

باوجود اولویت‌های فوری و تعهدات غیر رسمی بین المللی در راستای آموزش و پرورش، از میان برداشتن هرگونه مانع که درصد راه آموزش و پرورش زنان قرار دارد، به عهده دولت‌های آفریقای غربی است. گزارش های اخیر در سراسر جهان نشان می‌دهد که بیش از 121 میلیون کودک در سن مکتب ابتدایی قرار دارند، که از مکتب اخراج گردیده اند یا هم هرگز در نخستین مرحله آموزش در مکتب ثبت نام نکرده اند. (یونسف، 2004). بدین ترتیب تبعیض مبنی جنسیت علیه دختران همچنان ادامه دارد و این وضعیت، خلاء آموزشی بین مردان و زنان در غرب آفریقا را بوجود آورده است. گانا، نایجریا و توگو کنوانسیون رفع تمام انواع تبعیضات علیه زنان (CEDAW) و منشور آفریقای ها روی حقوق بشر و حقوق مردم و منشور آفریقای در مورد حقوق و رفاه زندگی فرزندان را تصویب کرده اند.

به طور بالقوه توسعه آموزشی در مناطق غربی آفریقا یک عامل کلیدی در بخش کاهش میزان بالای فقر و جهل و میزان بی‌سوادی بالا در میان شهروندان است. آموزش و پرورش،

رشد اقتصادی و کیفیت زندگی را بهبود می بخشد و مردم به ویژه دختران و زنان را در راستای اخذ تصمیمات آگاهانه در طیف وسیعی از فعالیت ها مانند مسائل مرتبط با بارداری، میزان رشد و حقوق زنان، آموزش و بهداشت کودکان و بهبود سلامت تغذیه ای فرزندان شان قادر می سازد.

مطالعات نشان می دهند دخترانی که حتی آموزش ابتدایی را به اتمام رسانده اند و بزرگتر شده اند از لحاظ تن درستی، سالم تر و از لحاظ اقتصادی سود بخش تر هستند و کودکان را تشویق می نمایند تا دروس مکتب شان را ادامه دهند. علاوه بر این، رابطه بین تحصیل مادران، درآمد خانواده و رفاه اقتصادی، اجتماعی و رفاه اعضای خانواده آنان نیز رابطه ای مستحکم با آموزش و پرورش شان دارد. دولت های آفریقایی غربی باید نه تنها بر جذب دختران در مکاتب توجه نماید، بلکه باید جهت تداوم حضور آنها در مکتب برخی از تسهیلات را همانند افزایش بودجه عمومی برای آموزش ابتدایی و بسیج منابع آموزشی مورد نیاز برای کمک به معلمان، والدین و کودکان فراهم سازد، و علاوه بر آن آموزش با کیفیت را به عنوان حق اساسی هر کودک تشخیص دهد.

دولت های آفریقایی غربی هنوز مسئولیت برچیدن موانع فرهنگی و نهادی که باعث کاهش فرصت ها یا جلوگیری از دسترسی کودکان به حق تحصیل می شود، را بر عهده دارند. اگر چه تقریباً تمام دولت های منطقه در کشورهای مختلف پیمان های سازمان ملل متحد، اتحادیه آفریقا و دیگر کنوانسیون های بین المللی جهت رفاه و آموزش عمومی فرزندان سرزمین خویش به امضاء رسانیده اند، هنوز هم برنامه ها و سیاست های معنی دار و موثر جهت رسیدگی به مسائل مربوط به کودکان در منطقه همچنان بسنده نبوده و به شدت ناخوشایند بنظر میرسد.

هیچ کشوری در آفریقا غربی نمی تواند با نادیده گرفتن یا نابود ساختن نیمی از جمعیت انسانی خود از طریق فقدان آموزش و پرورش به توسعه ای کامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دست یابد. مزایای درازمدت اجتماعی آموزش و پرورش دختران عبارت اند از: افزایش درآمد خانواده، تغذیه بهتر، کودکان و خانواده های سالم، فرصت ها و انتخاب های بیشتر زندگی برای زنان، مشارکت سیاسی و جامعه فراگیر می باشد.

References

- Adesina S. Planning and educational development in Nigeria (Lagos, Board Publications) 1982.
- Aladekomo OF. Nigeria education policy and entrepreneurship, Journal of Social Science 2004;9(2):75-83.
- Ardayfio-Schandorf E, Amissah M. Incidence of child fostering among school children in Ghana, in: E. Ardayfio-Schandorf (Ed.) The changing family in Ghana (Accra, Ghana Universities Press) 1996.
- Batliwala S. Empowerment of women in South Asia: concepts and practices (Asian-South Pacific Bureau of Adult Education) 1993.
- Biriamah K. Class, gender and societal inequalities: a study in Nigeria and Thai undergraduate students of State University of New York (Buffalo, NY, Comparative Education Centre) 1994.
- Brock C, Cammish WK. Factors affecting female participation in education in six developing countries (London, Overseas Development Administration) 1991.
- Brooker E. Slaves of the fetish, New England International and Comparative Law Annual 1996;4:53-72.
- Bruce J. Married adolescent girls' human rights: health and development needs of a neglected majority (New York, NY, United Nations, Special Session on Children) 2002.
- Buah FK. A history of Ghana: revisited and updated (London: Macmillan Education) 1998.
- Bunche JR. French educational policy in Togo and Dahomey, Journal of Negro Education 1934;3(1):69-97. Downloaded By: [Tuwor, Theresa] At: 19:13 30 July 2008 378 T. Tuwor and MA.
- Sossou Byrne D, Baron RA. Social psychology (8th edn) (Boston, MA, Allyn & Bacon) 1997.
- Cusack K. Barriers to effective intervention, in: D. Coker-Appiah & K. Cusack (Eds) Breaking the silence & challenging the myths of violence against women & children in Ghana (Accra, Gender Studies & Human Rights Documentation Centre) 1999.
- Darling-Hammond L. Doing what matters most: investing in quality teaching (New York, NY, National Commission on Teaching & America's Future) 1997.
- Deblé I. The school education of girls (Paris, UNESCO) 1980.
- Dolphyne FA. The emancipation of women: an African perspective (Accra, Ghana Universities Press) 2000.
- Economic Commission for Africa. Economic report on Africa: meeting the challenges of unemployment and poverty in Africa (Addis Ababa, ECA) 2005.
- Evans A. Gender issues in rural household economics, IDS Bulletin 1991;22(1):51-59.
- Eyiah JK. Brief history of state-organized education in Ghana 2004. Available online at: <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/artikel.php> (accessed 20 September 2006).
- Gadzekpo A. Sexual bondage, AWO 1993, 5.
- Gallagher A. Ending the marginalization: strategies for incorporating women into the United Nations human rights system, Human Rights Quarterly 1997;19(2):283-333.
- George SB. Education in Ghana (Washington, DC, Government Printing Office) 1976.
- Ghana News Agency. Upper east region registers 3404 teenage pregnancies (Accra, Ghana News Agency) 2006.
- Ghana Statistical Service. Population and housing census (Accra, Statistical Service) 2002.
- Girls Education Unit. Resource handbook for girls education (Accra, Sonlife Printing Services) 2002.
- Glick P, Sahn DE. Schooling of girls and boys in a West African country: the effects of parental education, income and household structure, Economics of Education Review 2000;19:63-87.
- Gordon D, Nandy S, Pantazis C, Pemberton S, Townsend P. Child poverty in the developing world (Bristol, Policy Press) 2003.
- Graham CK. The history of education in Ghana: from the earliest times to the declaration of independence (London, Frank Cass) 1971.
- Grossman H. Special education in diverse society (Boston, MA, Allan & Bacon) 1995.
- Heyzer N. Gender equality is key to sustainable development, Earth Times Monthly International Monetary Fund (1995) Enhanced structural adjustment facility for Togo 2002. Available online at:

- <http://www.imf.org/external/np/sec/pr9731.htm> (accessed 23 May 2006).
30. Jayaweera S. Education and gender equality in Asia, in: S. Erskine & M. Wilson (Eds) *Gender issues in international education: beyond policy and practice* (New York, NY, Falmer) 1999.
 31. Johnson R, Kyle S. *The determinants of Girls educational enrolment in Ghana* (Ithaca, NY, Cornell University) 2001.
 32. Kelley GP. Women's access to education in the third world: myths and realities, women and education, *World Year Book of Education* 1984.
 33. Kolawole MEM. *The Feminisation of culture: Towards an African gender theory* (Cape Town, African Gender Institute) 1998.
 34. Lassabille G, Gomez M. Forecasts of primary education expenditure in developing countries in the year 2000: prospects, *Quarterly Review of Education* 1990;20(4):513.
 35. Lockheed ME, Verspoor MA. *Improving primary education in developing countries* (London, Oxford University Press) 1991.
 36. Monekoso T. Africa's forced marriages. Available online at: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa> (accessed 7 April 2006) 2001.
 37. Morna CL. *Equality: nice word, hollow sound* (Johannesburg, Gender Links Associates) 1999.
 38. Newmann FM, Bryk AS, Nagaoka JK. *Authentic intellectual work and standardized tests: conflict or coexistence?* (Chicago, IL, Consortium on Chicago School Research). Downloaded By: [Tuwor, Theresa] At: 19:13 30 July 2008 Gender discrimination and education in West Africa 2001, 379.
 39. *Nigeria Demographic and Health Survey National population commission* (Nigeria, Federal Bureau of Statistics) 1991.
 40. Obasi E. Structural adjustment and gender access to education in Nigeria, *Gender and Education* 1997;9(2):161-177.
 41. Odaga A, Heneveld W. *Girls and schools in Sub-Saharan Africa: from analysis to action* (Washington, DC, World Bank) 1995.
 42. Oduro AD. *Women's economic roles* (Legon, Gender Analysis Report) 1992.
 43. Ogundipe-Leslie M. *Recreating ourselves: African women and critical transformations* (Trenton, Africa World Press) 1994.
 44. Olujuwon T. (N.D) *Education in Nigeria: a futuristic perspective*. Available online at: http://www.csd.uwa.edu.au/ice2002/publication/Tola_olujuwom.pdf (accessed 23 October 2006).
 45. Onibokum A, Kumuyi A. *Urban poverty in Nigeria: towards a sustainable strategy for poverty alleviation*. Monograph No. 10 (CASSAD) 1996.
 46. Otoo-Oyortey N, Poi S. Early marriage and poverty: exploring links and key policy issues, in: C. Sweetman (Ed.) *Gender, development and marriage* (London, Oxfam) 2003, 42-51.
 47. Oyewumi O. *The intervention of women: making an African sense of Western gender discourses* (Minneapolis, MN, University of Minnesota Press) 1997.
 48. Rowan-Campbell D (Ed.) *Development and women* (Oxford, Oxfam) 1999.
 49. Save the Children. *State of the world's mothers 2005: the power and promise of girls education* (Westport, CT, Save the Children) 2005.
 50. Stamp P. *Technology, gender and power in Africa* (Ottawa, IDRC Technical Study) 1989.
 51. Sunal CS. *Schooling in Sub-Saharan Africa: contemporary issues and future concerns* (New York, NY, Garland) 1998.
 52. Tansel A. Schooling attainment, parental education, and gender in Cote d'Ivoire and Ghana, *Economic Development and Cultural Change* 1997;45(4):825-856.
 53. Tovo M. *Overcoming poverty: World Bank Poverty Assessment*. Available online at: <http://wbln0018.worldbank.org/dg/povertys.nsf> (accessed 23 May 2006) 1997.
 54. UNESCO. *Education for all: the quality imperative* (Paris, UNESCO) 2004.
 55. UNFPA. *UNFPA Fact sheet* (New York, UNFPA) 2002.
 56. UNICEF. *Children's and women's rights in Nigeria: a wake-up call, situation assessment and analysis* (Lagos, NPC and UNICEF) 2001.
 57. UNICEF. *The state of the world's children* (New York, UNICEF) 2002.
 58. UNICEF. *Educating girls and women: a moral imperative* (New York, NY, UNICEF) 2000.
 59. UNICEF. *Girls education in Togo 2003a*. Available online at: <http://www.unicef.org/girlseducation/files/Togo> (accessed 5 February 2006).
 60. UNICEF. *West and Central Africa region office: regional analysis* (Dakar, UNICEF) 2003b.
 61. UNICEF. *The state of the world's children* (New York, NY, UNICEF) 2004.
 62. United Nations Economic and Social Council. *Commission on the status of women* (Addis Ababa, ECA) 1998.
 63. United Nations Economic and Social Council. *Youth at the United Nations: country profiles of the situation of youth 2002*. Available online at: <http://www.esa.un.org/unsd/mi/mi> (accessed 6 July 2006).
 64. Wheelock A. *Extra help and support to meet standards and prevent grade retention 1998*. Available online at: <http://www.csteep.bc.edu/ctestweb/retention> (accessed 15 September 2005). Vie