الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي

التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥

الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية والتعليم العالي

التوجهات الاستراتيجية للتربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥

المركز التربوي للبحوث والإنماء

٢٠٠٠

فهرس

الصفحة

مقدمة ٥

القضية الأولى: الفرص الدراسية: جيوب الحرمان ١٥

القضية الثانية: جودة التعليم: جزر الإتقان ٢٥

القضية الثالثة: مساهمة التعليم في الاندماج الاجتماعي ٥١

القضية الرابعة: مساهمة التعلم في تلبية حاجات سوق العمل
وفي التطوير القطاعي ٦٥

القضية الخامسة: الإنفاق على التعليم ٨٧

القضية السادسة: إدارة النظام التربوي ٩٧

مقدمة

من زاوية نظر خارجية لطالما اعتبر التعليم في لبنان جيدا. وكان في أساس هذا الاعتبار حجج عدة منها: انتشار التعليم، أو كثرة المتعلمين، والتعدد اللغوي لدى المتعلمين (ثنائية أو ثلاثية لغوية)، ووجود مؤسسات تعليمية مرموقة، ابتداءً من رياض الأطفال وانتهاء بالجامعات، مرورا بعدد من المدارس الثانوية. وكانت الشهادة في الجودة تأتي من مكاتب القبول في الجامعات في أميركا وفرنسا، حيث يقال إن الطلاب اللبنانيين يتمتعون برصيد معرفي (في الرياضيات خصوصا) أعلى من غيرهم من المرشحين. كما كانت تأتي من دول المشرق والخليج العربي، حيث واظبت بعض الشرائح الاجتماعية على إرسال أبنائها للدراسة في لبنان، وحيث أبدت مؤسسات الاستخدام في دول الخليج مثلا تقديرها للخريجين اللبنانيين، وكذلك للاختصاصيين اللبنانيين في مختلف الحقول.

ان تميّز التعليم في لبنان، الذي كان واحدا من السمات التي تميّز هذا البلد عموما، يعزى، كصورة أو كواقعة، إلى الانتشار المبكّر للتعليم وإلى تنظيمه منذ البداية استنادا إلى معايير ومرجعية ثقافية أجنبية (الفرنسية والانكليزية)، وفي الحالتين إلى مجهود التعليم الخاص. وهذا الاعتراف لا بد منه إذا احترمنا التاريخ ومعطياته. لكن يجب الاعتراف أيضا بأن الجهود

التي بذلتها الدولة اللبنانية، ابتداء من ١٩٥٨ مع الشهابية، وتابعتها الإدارة اللبنانية، والضغوط التي مارستها القوى الطالبية والهيئات التعليمية، والمساهمات التي قدمتها الجماعات المحلية، الخ. أدت إلى نشر التعليم الرسمي، خصوصا حيث انكفأ التعليم الخاص عن الانتشار (في الأرياف)، وإلى التوسع في التعليم الثانوي والجامعة اللبنانية، إذ لم يكن بإمكان القطاع الخاص أن يوفر هذا التعليم لأبناء الفئات المحدودة الدخل.

ماذا بقي من هذه الصورة "الخارجية" وما قضايا التعليم اليوم؟

تتعلق الإجابة على هذا السؤال بالتطورات التي حدثت بعد العام ١٩٧٥.

على المستوى اللبناني، دخل لبنان في أتون حرب شعواء امتدت على خمس عشرة سنة (١٩٧٥-١٩٩٠). ومع ان أسباب اندلاع الحرب واستمرارها كل هذه المدة، كانت في جلها سياسية-إقليمية، إلا أن ذلك لا يعفي النظام التربوي من المسؤولية، ما يعني أن هناك شيئا ما في النظام التربوي، يجب تحديده، يساهم في التفكك الاجتماعي-السياسي اللبناني. وهذا ما يطرح بحدة موضوع **التعليم والاندماج الاجتماعي**.

ثم إن قيام الحرب عطّل طوال عقد ونصف النمو الطبيعي للنظام التربوي، بل دمر بناه، أي جعل النظام التعليمي "يتوقف" أحيانا و"يرجع إلى الوراء" أحيانا أخرى. فالبنى المادية التي رممت خلال التسعينيات، عادت إلى الوضع الذي كانت عليه عشية الحرب. والقوى البشرية، من معلمين ومديرين وإداريين، هي خليط من تلك التي تعود إلى السبعينيات في أدائها، وتلك التي أتعبها الزمن، وتلك التي عيّنت في فترة ١٩٧٥-١٩٩٠، بأقل

الشروط المهنية تحت وطأة الضغوط السياسية المباشرة، وغيرها. ولم تسلم مؤسسة تعليمية من آثار الحرب، لكن هذه الآثار متفاوتة الأهمية، وجرى تجاوزها بصورة شديدة التباين بعد ١٩٩٠، بحسب المناطق ونوعية المؤسسات.

على المستوى العربي، كانت فترة السبعينيات والثمانينيات فترة ازدهار في دول المشرق والخليج العربي، بسبب الفورة النفطية أولا وبسبب النمو الطبيعي ثانيا. ما أدى إلى اعتماد سياسات وخطط أفضت إلى التوسع في التعليم ما قبل الجامعي، وإلى إنشاء جامعات وطنية، وإلى إيفاد البعثات إلى الخارج، دون أن يكون لبنان جزءا من هذا الخارج.

وإذا أضفنا إلى المستويين اللبناني والعربي المستوى العالمي، يمكن القول أن المسافة بين ما هو عليه التعليم في لبنان الآن وما يجب أن يكون عليه كبيرة، إذا ما أراد أن يسترجع مكانته على الخريطة التربوية العالمية، أو أن يكون قادرا على المنافسة في ظروف العولمة وتحرير الأسواق. وهذا يتعلق بعدد الأميين فيه مثلا، أو بنسبة الطلاب الجامعيين إلى مجموع السكان أو بنسبة الالتحاق بالتعليم ما قبل الجامعي، أي بجملة المخزون الكمي للرأسمال البشري. وهذا ما نسميه بقضية **الفرص الدراسية**. أما القضية الأخرى التي تطرحها زاوية النظر العالمية، والأكثر أهمية من السابقة، فهي تتعلق بكفاءة مخرجات النظام التربوي، ذلك أن الحرب تركت أثرها البالغ على نوعية التعليم. وهذه القضية، قضية **جودة التعليم**، ذات أولوية، في سياق تشخيص قضايا النظام التربوي في لبنان. أما النظر إلى النظام التربوي من منظور التنمية فيضيف قضيتين: واحدة تتعلق **بتلبية هذا**

التعليم لحاجات سوق العمل والتطوير القطاعي الحالية والمستقبلية وثانية تتعلق **بكلفة التعليم.**

ويشتق من جملة القضايا المطروحة أعلاه سؤال أساسي: كيف يتم تدبير أمور التعليم في لبنان، اليوم وفي المستقبل، من أجل معالجة التحديات التي تطرحها القضايا السابقة؟ ومن أجل التنمية؟ وهذا ما يطرح قضية **إدارة النظام التربوي** التي تعتبر قضية القضايا، وهي تشمل الحكم أو التدبير Governance (السياسة والقيادة والتوجهات العامة)، والتسيير Management ، من أجل مواجهة كافة القضايا التربوية في لبنان. لكن هذه القضية سوف تأتي في النص سادسة، في النهاية، لضرورات العرض فقط، بحيث يوفر ما قبلها صورة عن حجم العمل المطلوب في القطاع التربوي والملقى على عاتقها. أما تطوير هذا القطاع فعلا فيجب، من الناحية الاستراتيجية، أن يبدأ بها أولا.

تشكل هذه القضايا الست القاعدة التي بنيت عليها المعالم المقترحة لاستراتيجية التربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥.

* * *

ان بناء أي استراتيجية ينطلق من تشخيص واقع الحال اليوم، بناء على معايير مثلى مستقاة من المقاييس العالمية، بعد أن أصبح التنافس على الصعيدين الإقليمي والدولي قاعدة المشاركة في العولمة. وينطلق التشخيص أيضا من القدرات المتاحة، ومن الاحتمالات الواقعية للتنمية البشرية في بلد محدد في لحظة معينة من الزمن. وهذا معنى الاختلاف بين الدول في استراتيجيات التنمية ولو كانت المقاييس العالمية هي نفسها.

المكون الأول للاستراتيجية هو التشـــخيص، الـــذي تتداخـــل فيـــه المعطيات التربوية البحتة، مع معطيات المحيط (اجتماع، اقتصاد، سياســـة، إدارة، الخ).

أما المكون الثاني فيتعلـــق بالتوجـــهات Directions . والتوجـــهات الاستراتيجية هي بالضرورة ذات أفق زمني بعيد، أبعد مـــن المـــدى الـــذي تضعه لنفسها الخطط (ثلاث سنوات أو خمس أو ثماني). وقد اختـــير العـــام ٢٠١٥ كحد لهذا الأفق هنا، ذلك أن الأطفال الذي يولدون اليوم، عند وضـــع الاستراتيجية، يكونون في عمر ١٥ عـــام ٢٠١٥، أي فـــي نهايـــة التعليـــم الأساسي. في ذلك الوقت، وبحسب الاستراتيجية المقترحة هنـــا، يجـــب أن يكون جميع أطفال لبنان بدون استثناء حاصلين على تعليم أساسي وأن يكـون هذا التعليم عالي الجودة، وأن تكون آفاق التعليم الثانوي والعـــالي الجيديـــن والمتنوعين مفتوحة أمامهم، بما يمكنهم من الانخراط في الألفيـــة الجديـــدة بنجاح. هذا مع العلم أن الاستراتيجيات الإقليمية والقطرية المقترحـــة اليـــوم حول التربية في الدول العربية يراوح مداها الزمني بيـــن ٢٠١٠ و ٢٠١٥ و٢٠٢٠ و ٢٠٢٥.

من طبيعة الاستراتيجية، وهذا ما يميزها أيضا عن الخطة، أنها تقدم رؤية. فإذا كانت الخطة تضع أهدافا محددة للتحقيق في مدى زمني قصـــير أو متوسط، وتحدد الموارد المالية ومن يقوم بماذا، وتحدد النواتج البشـــرية عدديا ونوعيا، الخ. فإن الرؤية، في الاستراتيجية، تقـــدم إطـــارا مرجعيـــا للتشخيص وللتوجهات الآيلة للنجاح في المستقبل. هذا الاطار يجب أن يكون مفهوما ومتفقا عليه من قبل المعنيين يؤمنون به ويحفزهم، كل في موقعـــه،

على تحديد الطرق والتدابير والبرامج والخطط الآيلة للعمل على هديه، ويبقى ثابتا نسبيا ولو تغير الأشخاص في مواقع المسؤولية على اختلاف مستوياتها.

لذلك، ليست استراتيجية التربية والتعليم في لبنان للعام ٢٠١٥ بديلة عن أي خطة قائمة اليوم أو ستوضع غدا للتعليم العام أو المهني أو العالي، بل هي الإطار الحاضن لما هو قائم، ولتصويب ما هو قائم في المستقبل، ولتوليد خطط جديدة.

تقدم الاستراتيجية الحالية أهدافا مثلى للتربية والتعليم في لبنان في المستقبل، مثل توفير التعليم الأساسي للجميع وتكوين المجتمع المتعلم، وجودة التعليم ومخرجاته، ومساهمته في الاندماج الاجتماعي وفي تلبية حاجات سوق العمل وفي التطوير القطاعي. وتعتبر الاستراتيجية أن الحكم الصالح وحسن التسيير وترشيد الانفاق وزيادة الموارد هي أركان قيادة النظام التربوي من أجل تحقيق هذه الأهداف. وفي كل واحدة من هذه القضايا تقدم الاستراتيجية تشخيصا ملخصا وتوجهات أساسية. رغم ذلك، لا تعتبر هذه الاستراتيجية كاملة التكوين. كان يمكن مثلا أن تقدم السيناريو الأفضل بين سيناريوهات عدة، في كل قضية، وإجراء حساب مضبوط يوازن بين القدرات والموارد المتاحة والمخاطر الممكنة، وأساليب المواجهة، وتوقعات النواتج واحتمالات النجاح. وهذا لم يحصل. وكان يمكن القيام بجردة للقيم التي يمكن الإجماع عليها، من بين لائحة واسعة وتفصيلية للقيم. وهذا لم يحصل. وكان يمكن إدخال التوجهات المقترحة في القضايا الست في بناء متشابك. وهذا لم يحصل، الخ.

لم يحصل ما كان يمكن أن يحصل لأنه اعتبر أن هذه هي التجربة الأولى للبنان في وضع استراتيجية جامعة للتربية والتعليم، ولأن قاعدة المعلومات المتاحة هي أضعف من أن تمكن من إجراء حسابات تسمح بوضع السيناريوهات. ولأنه من غير المستحسن الاندفاع في بناء صرح كامل للاستراتيجية قبل أن تجري الموافقة الوطنية على التوجهات الرئيسية المختارة لها، خصوصا أن القوى الفاعلة المعنية بها متعددة جداً، ولأنه لا تتوافر استراتيجيات أخرى في قطاعات ذات علاقة مباشرة بالتعليم (مثل الاقتصاد، والاجتماع، والإدارة). لذلك جرى الاتفاق منذ تشكيل اللجنة على تكليفها بمهمة وضع "معالم" للاستراتيجية العتيدة. وقد أخذ بالاعتبار عند التكليف القيود العملية. فاللجنة مدعوّة للقيام بعملها في فترة زمنية محدودة، استنادا إلى ما هو متاح من معلومات ودراسات (عن القطاعات التربوية والسكانية الاقتصادية وغيرها)، ومن دون إمكانية إجراء دراسات تحضيرية قبل وضع الاستراتيجية. وقد دفعت هذه المسوغات اللجنة في اجتماعها الأخير إلى تعديل العنوان مجدداً ليصبح على ما هو عليه الآن.

* * *

شكلت اللجنة المكلفة بـ "تحديد معالم استراتيجية التربية والتعليم ومتابعة تطبيق خطة النهوض التربوي" بموجب قرار صادر عن وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة والتعليم المهني والتقني والثقافة والتعليم العالي الأستاذ محمد يوسف بيضون (قرار رقم ٧٤٥م/٩٩، تاريخ ٩٩/١٠/٢١). وقد ضمت اللجنة: د. نمر فريحة (رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء)، د. مطانيوس الحلبي (مدير عام التربية الوطنية)،

د. أسعد دياب (رئيس الجامعة اللبنانية)، د. محمد كاظم مكي (المفتش العام التربوي)، الأستاذ عبد اللطيف قطيش (مدير عام التعليم المهني والتقني)، د. فيكتور بلّة (مدير مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية)، الأب د. كميل زيدان (ممثل عن المؤسسات التربوية)، د. كامل دلال (ممثل عن المؤسسات التربوية)، المهندس غسان بلبل (ممثل عن أرباب العمل)، د. جوزف أبو نهرا (عميد كلية التربية في الجامعة اللبنانية)، د. منير بشور (مدير قسم برامج التربية في الجامعة الأميركية)، د. عدنان الأمين (رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية)، الأستاذ كمال حمدان (رئيس القسم الاقتصادي في مؤسسة البحوث والاستشارات)، الأستاذ ايلي خوري (خبير في التعليم المهني والتقني)، د. تيريز الهاشم طربيه (خبيرة في الاقتصاد والتخطيط التربوي)، د. ليلى بركات (مستشارة وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة والتعليم المهني والتقني والثقافة والتعليم العالي)، د. حبيب حجار (منسق مشروع دعم التعليم الأساسي)، د. حسان جمعة (مستشار وزير التربية). واللجنة هي برئاسة الوزير، ويتولى د. نمر فريحة رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء مهام التنسيق والدكتور حبيب حجار مهام المقرر. وقد انضمّ إلى اللجنة خبير التعليم العالي في مكتب اليونسكو الدكتور رمزي سلامة.

وبعد التداول رأت اللجنة أن مهمة تحديد معالم استراتيجية التربية والتعليم، ذات طبيعة مختلفة عن المهام الأخرى، وأنها تحتاج إلى عمل دؤوب تقوم به لجنة فرعية مختصة. بناء عليه أصدر رئيس اللجنة، الوزير محمد يوسف بيضون، قرارا (رقم ٨٣٩/م/٩٩، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٢٣) شكلت بموجبه لجنة فرعية لهذا الغرض. تضم اللجنة الفرعية: د. نمر

فريحة، د. فيكتور بلّة، د. منير بشور، د. عدنان الأمين، الأستاذ ايلي خوري، د. ليلى بركات، د. حبيب حجار والدكتور رمزي سلامة. بحيث يتولى د. عدنان الأمين مهام المنسق العام للجنة والدكتور حبيب حجار مهام المقرر.

بدأت اللجنة الفرعية عملها بتاريخ ١٩٩٩/١٢/٢، وعقدت اجتماعات شبه أسبوعية كانت تضع فيها التصاميم وتناقش مسودات النصوص التي يضعها أعضاؤها وتطورها تدريجيا. وقد وضعت المسودة الأولى للنص الكامل بتاريخ ٢٠٠٠/٧/٣١، والمسودة الثانية بتاريخ ٢٠٠٠/٨/٣١، ورفعت المسودة إلى كل من رئيس اللجنة الموسعة ومنسقها العام بتاريخ ٢٠٠٠/٩/٥.

عقدت اللجنة الموسّعة اجتماعا للتداول في هذه المسودة الثانية بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٥، وتابعت المناقشة في حلقة دراسية مغلقة طوال يوم ٢٠٠٠/٩/٢٦، بحضور جميع الأعضاء باستثناء د.منير بشور ود.جوزف أبو نهرا. وقد جمعت الملاحظات الخطية والشفهية التي قدمت وجرى التداول فيها وأقرّت النسخة النهائية في اجتماع أخير للجنة الفرعية بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/٣.

القضية الأولى

الفرص الدراسية: جيوب الحرمان

أولا: المسألة

تجمع الدراسات والتحليلات والتقارير العالمية على أن أحد أهم العوامل الحاسمة في التنافس بين المجتمعات والأمم يكمن اليوم، مع بداية القرن الواحد والعشرين، في التعليم، أو في الرأسمال البشري الذي يكونه التعليم. من هذا القبيل قيل أن "الكنز" يكمن هنا، لدى المتعلمين. أو هو دفين في دواخل الناشئة ويتوقف على التعليم اكتشافه وتفعيله. ومن هذا القبيل نادى تقرير "أميركا ٢٠٠٠، استراتيجية التعليم" بأن تكون أميركا "أمة من الطلبة"، جزء منها في المدارس (الطلبة النظاميون) والجزء الآخر، المنخرطون في العمل، يواصلون التعلم (المستمر أو غير النظامي). وذهب تقرير سابق إلى حد القول بأن أميركا "أمة في خطر"، وأن خلاصها يتوقف على التعليم.

ثم أن توفير التعليم الأساسي للجميع هو اليوم مطلب حيوي تطرحه الدول النامية على نفسها، ويطرحه العالم عليها، وتجهد المنظمات الدولية والدول المتقدمة أن تساعدها على تأمين هذا الحد الأدنى من التعليم.

لقد أطلق مؤتمر جومتيان ١٩٩٠ "الاعلان العالمي حـــول التعليـم للجميع"، وعادت المنظمات والهيئات الراعية، وفي طليعتها اليونسكو والبنـك الدولي واليونيسف وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي وصندوق الأمم المتحـــدة للسكان، وطرحت الموضوع مجددا بعد عقد، تحت عنوان "التعليم للجميـــع: تقييم عام ٢٠٠٠". وفي هذا السياق عقدت مؤتمرات اقليمية توّجت بمؤتمـــر عالمي عقد في دكار (نيسان ٢٠٠٠)، أكّد على أهداف جومتيان وعزّزهـــا بما تطرحه انجازات العقد الماضي وتطوراته ومستلزمات العقد المقبل.

أين لبنان اليوم في هذا الموضوع، موضوع الفرص الدراسية؟

من المدهش أن الحرب اللبنانية (١٩٧٥-١٩٩٠) لم تخفض الفرص الدراسية. لكأن اللبنانيين كانوا إبانها ينتقلون، داخل لبنان وخارجه، هربا مـن الدمار والموت تحت نيرانها من جهة، وســـعيا، مـــن جهـــة ثانيـــة، وراء استمرار الحياة عبر تعليم ابنائهم. هربا من أماكن الخطر وبحثا عن الأمـلكن التي توفر أمن الحاضر وأمان المستقبل، عبر الأبناء.

في بداية السبعينيات كانت نسبة الأمية ٣١,٨% فـأصبحت ١٣,٦% في نهاية التسعينيات.

كان معدل الالتحاق المدرسي في العمر المقابل للتعليـــم مـــا قبـــل الابتدائي ٤٣,٣%، فأصبح ٦٦,٨%.

كان معدل الالتحاق المدرسي في العمر المقابل للتعليـــم الابتدائـــي ٩٣,١ %، فأصبح ٩٧,٨%،

كان يصل من كل فوج فرضي مكون من ١٠٠٠ تلميذ ١٩٠ إلـــى نهاية الثانوي، فأصبح يصل ٤٠٧،

كان عدد الطلاب الجامعيين لكل مائة ألف من السكان ٢٢٥٠ فأصبح ٣٢٨٣.

لقد حصل توسع حقيقي في الفرص الدراسية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ولبنان، مع بداية القرن **هو في طليعة الدول العربية في المؤشرات الخمسة الأساسية للفرص الدراسية مجتمعة:** الالتحاق برياض الأطفال، الالتحاق بالتعليم الابتدائي، الالتحاق بالتعليم الثانوي، الالتحاق بالتعليم العالي، والقرائية لدى الكبار.

لكن، إذا أخذنا المقاييس العالمية كمعيار نجد **أن الرصيد التعليمي للسكان ما زال دون المطلوب:**

في العمر المقابل للتعليم ما قبل الابتدائي: يقدر معدل الالتحاق المدرسي للأطفال في عمر ٣ سنوات بـ ٢٧,٩% وفي عمر ٤-٥ سنوات بـ ٨٧,٤%، ولمجموع هذه الأعمار بـ ٦٦,٨% (١٩٩٩)، وهذه النسب هي أدنى مما نجده في الكويت، وأدنى مما نجده في الدول المتقدمة، حيث معدلات الالتحاق هي فوق ٩٥%.

في العمر المقابل للتعليم الابتدائي: بلغ معدل الالتحاق الاجمالي (نسبة الملتحقين بالمدارس بغض النظر عن الصف) ٩٧,٨%، وهي نسبة قريبة من حد الإشباع لكنها لم تؤمن الإشباع الذي لا يؤمنه إلا التعليم الالزامي. ويقدر عدد الباقين خارج المدارس ممن هم في عمر ٦-١٠ ضمنا بسبعة آلاف طفل عام ١٩٩٩. وهؤلاء قد انضموا إلى أفواج الأميين.

في العمر المقابل للتعليم المتوسط: بلغ معدل الالتحاق الإجمالي ٩٥,١%، **وفي العمر المقابل لمجمل التعليم الأساسي** ٩٦,٦% . وبالتالي

يقدّر عدد الباقين خارج المدارس في التعليم الأساسي بحوالي ٢٠ ألفاً.

في العمر المقابل للتعليم الثانوي: بلغ معدل الالتحاق الإجمالي ٦٠% عام ١٩٩٩ بحسب دراسة المعطيات. وبحسب منشورات اليونسكو بلغ معدل الالتحاق الخام بالتعليم الثانوي ٨٢% في لبنان مقابل ٩٧% في البحرين والولايات المتحدة وما فوق ١٠٢% في كل من فرنسا وألمانيا وكوريا وكندا.

في التعليم العالي: بلغ عدد الطلاب لكل مائة ألف من السكان ٣٢٨٣ في لبنان عام ١٩٩٩، لكنه كان بمقدار ٣,٥ آلاف و ٤ آلاف و ٥.٥ آلاف في كل من فرنسا وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الأميركية تباعا. لكن تجدر الاشارة إلى أن هناك تضخما في عدد الطلاب الجامعيين في لبنان متأتياً من ارتفاع نسبة الطلاب "المقيمين" في السنة الأولى (تبلغ نسبة هؤلاء ٧٣% في كلية الحقوق – الجامعة اللبنانية مثلا)، ومن ارتفاع نسبة الطلاب غير اللبنانيين (٥٩% في جامعة بيروت العربية). لذلك تعتبر نسبة الطلاب الجامعيين إلى السكان في لبنان دون الدول المتقدمة بكثير.

في **القرائية لدى الكبار**، ما زال الإرث كبيرا: كان هناك حوالي ٣٤٥ ألف أمي في لبنان (معطيات ١٩٩٥) يشكلون ١٣,٦% من السكان ممن هم في عمر ١٠ سنوات وأكثر. وعُشر هؤلاء تقريبا (٣٢ ألفا) هم في عمر ١٠–٢٤ سنة المقابل للتعليم العام.

الظاهرة الأولى أن هناك نقصا نسبيا في الفرص الدراسية عامة، في ما يتعلق بتعليم الأطفال الصغار (ما قبل الابتدائي) واليافعين والكبار (الذين تركوا المدرسة) والشباب (تعليم ثانوي وجامعي) وأمام لبنان إذن

جهود كبيرة يجب أن تبذل لتوسيع الفرص الدراسية، ما قبل الابتدائي وما بعده، وتجاه السكان الذين تركوا المدرسة أو غير المزودين بالثقافة المدرسية.

الظاهرة الثانية أن هناك تفاوتا في الفرص المتاحة أمام السكان أو أن هناك **جيوبا للحرمان من الفرص الدراسية** واضحة المعالم.

جغرافيا، أقل الفرص يظهر في محافظة الشمال. فإذا كانت حصة تلاميذ محافظة ما إلى مجموع تلاميذ لبنان يجب أن تساوي حصة السكان المقيمين في هذه المحافظة من جملة سكان لبنان (مؤشر التمثيل=١)، لكي يكون التفاوت بين المحافظات معدوما، فإن مؤشر التمثيل هو ١,٠٤ % في بيروت و ١,٠٨ في جبل لبنان مثلا، مقابل ٠,٨٦ في محافظة الشمال. ويبلغ تدني الفرص في محافظة الشمال أوجه في التعليم الثانوي حيث ينخفض مؤشر التمثيل إلى ٠,٥٢ فيها مقابل ١,٤ و ١,٣ في محافظتي بيروت وجبل لبنان و ١,٠ في الجنوب والنبطية و ٠,٩٥ في البقاع.

ليست جميع أقضية هذه المحافظة على القدر نفسه من الحرمان في الفرص الدراسية، وليست المحافظات الأخرى متساوية الفرص في الأقضية التي تكونها. واستنادا إلى دراسة مسح المعطيات (١٩٩٥) يمكن اعتبار الأقضية التالية الأكثر حرمانا: بالدرجة الأولى أقضية عكار، المنية، الهرمل، تليها أقضية طرابلس، بنت جبيل، بعلبك، وصور. ولا شك في أن الحرمان يتفاوت أيضا داخل القضاء بين منطقة وأخرى. وبالمثل، نجد في محافظتي جبل لبنان وبيروت جيوبا يضاهي الحرمان فيها ما نجده في الأقضية المذكورة، كما هي الحال في محيط "خطوط التماس" سابقا، وفي

أحياء الأكواخ (حرش ثابت في الغبيري، حرش القتيل في بئر حسن، المسابح في الجناح، الخ). وغالبا ما يكون جيب الحرمان مكتمل الأوصاف: نقص في الفرص الدراسية الابتدائية، وفي التعليم المهني، وفي خدمات الماء، والكهرباء والطرقات والصحة ... الخ. فهي جيوب للتردي في نوعية الحياة عموما.

ويفيد تحليل العوامل التعليمية الواردة في دراسة مسح المعطيات والذي ظهر في دراسة "خارطة أحوال المعيشة في لبنان" (١٩٩٨) أن ٣٢,١% من الأسر اللبنانية تنتمي إلى درجة الإشباع المتدنية، أي دون الوسط، وأن **التدني في درجة الإشباع من التعليم يترافق مع المؤشرات المتعلقة بالدخل** وكلاهما أقوى من التدني في درجة الإشباع من المسكن والمياه والصرف الصحي. وتصل نسب درجة الاشباع المتدنية إلى أقصاها في قضاء عكار (٦٦,٠) يليه الهرمل (٦٤,٣) والمنية (٥٨,٨).

ان الترافق بين مؤشرات التعليم ومؤشرات الدخل يفصح عن قوة الوجه الاجتماعي لجيوب الحرمان. ذلك أن معدل الالتحاق بالتعليم العام يهبط من ٨٩% لدى الفئات العليا إلى ٦٥% لدى الفئات الدنيا، كما ان الالتحاق بالتعليم الخاص غير المجاني يهبط تباعا من ٨١,٥% إلى ٣٥%. وإذا تأملنا درجة المشاركة الاجتماعية في السنة الثالثة الجامعية، يتبين أن حصة أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا تساوي حصة أبناء الفئات العليا، علما بأن السكان من الفئات الأولى يشكلون أضعاف السكان من الفئة الثانية. ولو اعتبرنا أن الأمية لصيقة بالفئات الاجتماعية الدنيا فيجدر الملاحظة بأنه

مقابل كل أب جامعي واحد هناك واحد من كل ١٩ أميا يصل ابنه إلى السنة الثالثة الجامعية.

أما بالنسبة **للفوارق بين الجنسين** فهي شبه معدومة في كافة المراحل التعليمية على المستوى الوطني، وهي ظاهرة لدى الأميين (٨,٦ نقاط مئوية) على المستوى الوطني، وظاهرة في جيوب الحرمان في كافة المراحل التعليمية. وتبلغ أقصاها في المرحلة الثانوية وفي الأمية في هذه الجيوب.

ان بعضا من مسببات الانخفاض النسبي للرصيد التعليمي الاجمالي لدى السكان يعود إلى أسباب اجتماعية-اقتصادية، ويحتاج بالتالي إلى سياسات اجتماعية، وبعضا آخر يعود إلى عمل النظام التربوي، وهذا يحتاج إلى سياسة تربوية. وأهم عناصر هذه السياسة يتعلق بتأمين المقاعد الدراسية للجميع منذ أبكر سن ممكن، وتحسين كفاءته الداخلية لتخفيف الرسوب والتأخر، وبكيفية تنظيم التعليم، ولا سيما تنويعه، بطريقة تسمح بالاحتفاظ بالمتعلمين إلى أعلى مستويات تعليمية ممكنة، وتسمح لمن يتركون التعليم بالعودة لاحقا إليه بصورة نظامية أو غير نظامية. والهدف هو **زيادة الرصيد التعليمي للسكان ورفعه إلى مستويات تضاهي الدول المتقدمة مع حلول العام ٢٠١٥.**

ثانيا: التوجهات

توجه رقم ١: **التوسع في مفهوم التعليم للجميع**، قانونا وتطبيقا، وهذا يشمل:

أ) جعل مرحلة الروضة ثلاث سنوات، ما يقابل عمر ٣-٥ سنوات، و مرحلة الحضانة ثلاث سنوات، منذ الولادة حتى عمر ٣ سنوات، ب) التوسع في رعاية الأطفال وتوفير المقاعد الدراسية لجميع الأطفال في سن الدراسة ولا سيما تطبيق مرحلة الروضة في جميع المدارس، ج) تطوير نوعية الخدمات التربوية المقدمة للأطفال، ووضع معايير وشروط للمعلمين والأبنية والتجهيزات، وخصوصا إقامة بيئة تربوية ودية للأطفال، د) التطبيق الفعلي لسن الإلزام (١٢ سنة) المقرر سابقا (١٩٩٨) حتى عام ٢٠٠٣ كحد أقصى، هـ) رفع سن الإلزام إلى ١٥ سنة (نهاية التعليم الأساسي) وتطبيقه كليا بحلول عام ٢٠٠٨ كحد أقصى، و) تحسين الكفاءة الداخلية في التعليم العام بما يخفف الرسوب والتأخر، ز) نشر المدارس على أساس منهجية الخريطة المدرسية، ح) إدماج ذوي الحاجات الخاصة في منظومة التعليم العام والعناية باحتياجاتهم التعليمية، مع ما يستلزم ذلك من تشريعات وتدابير وتكييف للمناهج، ط) إصدار قانون الإلزام في القرائية، ي) توسيع مفهوم محو الأمية بما يشمل الأمية التكنولوجية مستقبلا، أي نشر الثقافة التكنولوجية Technological Literacy بين السكان.

توجه رقم ٢: **تنويع التعليم الثانوي واغناؤه**، على أن يشمل:

أ) ازالة الفصل القائم ما بين مساري التعليم المهني والتعليم العام، وما بين "تخصصات" التعليم الثانوي العام، ب) وضع منهج مرن يتضمن نواة مشتركة ومقررات اختيارية، عملية ونظرية، عادية و متقدمة، بما يوسع مجالات الاختيار وإشباع ميول الشباب واتجاهاتهم، ج) إدخال مقررات جديدة وانشطة متنوعة وتغيير العلاقات التربوية بما يجعل هذا التعليم أكثر جاذبية وأكثر إتاحة لفرص التفاعل الإيجابي بين المدرسة وطلابها، من أجل استبقائهم في المدرسة و"إطالة حياتهم الدراسية".

توجه رقم ٣: **تنويع التعليم العالي**، وهذا يشمل:

أ) ترتيب برامج التعليم العالي وجعلها أكثر مرونة وتوافقا مع متطلبات التغير في عالم الاقتصاد والمهن (برامج قصيرة وطويلة، مهنية وغير مهنية)، ب) تنظيم برامج التعليم العالي بصورة تفسح المجال للحراك الأكاديمي بين مؤسساته، والانتقال ما بين الدراسة والعمل، ج) تنظيم التعليم العالي بصورة تصبح فيها جميع أنواع التعليم ما بعد الثانوي مندرجة في نظام واحد، د) وضع آليات لتخفيف معدلات البقاء في السنة الأولى في الجامعة اللبنانية والحد من الهدر في كلفة هذا البقاء.

توجه رقم ٤: **إنشاء منظومة متكاملة للتعليم المستمر مدى الحياة**، وهذا يشمل:

أ) إنشاء الجامعة المفتوحة، ب) توفير الدراسات المسائية، ج) متابعة المقررات وانهاؤها من دون الحصول على شهادة، د) تقديم الحلقات الدراسية والمحاضرات في مراكز العمل، هـ) التوسع في التعليم غير النظامي، و) استثمار وسائل الإتصال والتكنولوجيا.

توجه رقم ٥: **وضع برامج خاصة بالفئات والمناطق الأكثر حرمانا**، وهذا يشمل:

أ) تنظيم حملات لمحو الأمية، تشارك فيها هيئات حكومية وغير حكومية، ب) وضع برامج إنمائية متكاملة تشتمل على التعليم والعمل والخدمات الصحية والاجتماعية، ج) حصر جيوب الحرمان ووضعها في أولويات تنفيذ الخريطة المدرسية، وفي أولويات خطط التنمية.

القضية الثانية

جودة التعليم: جزر الإتقان

أولاً: المسألة

بقدر ما هو صحيح أن الحرب اللبنانية (١٩٧٥- ١٩٩٠) لم تخفض الفرص الدراسية، فانه من الصحيح أيضا ان هذه الحرب تركت آثاراً بالغة على نوعية التعليم في لبنان. هذا هو الرأي السائد لدى الرأي العام والاختصاصيين وأرباب العمل ومنظمي المباريات في الوظائف الحكومية، وغيرهم. والسبب معروف: تدهور الضوابط العامة التربوية والأكاديمية في المؤسسات الحكومية وفي العديد من المؤسسات الخاصة خلال تلك الفترة.

لقد كان التعليم الرسمي الضحية الأولى لهذا التدهور: الإفقار في البنى والتجهيزات (الاهمال وقلة المال والعنف على السواء)، غياب المساءلة عن المعلمين والموظفين عموماً، سعي المعلمين إلى ممارسة أعمال أخرى لتعويض التدهور في الرواتب، تعيين أفواج كبيرة من المعلمين بشروط أكاديمية متدنية نتيجة ضغوط جلها جيوسياسي، الخ. وقد لمس الأهل نتائج هذه التراكمات على تعليم أبنائهم، فشهد التعليم الرسمي حركة هجرة لتلاميذه نحو التعليم الخاص: انخفضت نسبة تلاميذ القطاع

الرسمي في عموم مراحل التعليم العام، ما قبل الجامعي، من ٣٩,٦% عام ٧٤/١٩٧٣ إلى ٣٠,٩% عام ٩٤/١٩٩٣. ورغم الإقبال على التعليم الرسمي في السنوات الأخيرة، نتيجة الظروف الاقتصادية للسكان، فإن قدرته على الاستقطاب المدرسي لم تعد إلى ما كانت عليه في السبعينيات (٣٦,٨% عام ٩٩/١٩٩٨).

ملأ التوسع في التعليم الخاص الفراغ. لكن ذلك تمّ في الظروف نفسها (تدهور الضوابط العامة)، ما جعل هذا التوسع ذا طابع تجاري، حيث جرى استثمار سمعة "التعليم الخاص" التي بنتها المؤسسات الخاصة العريقة في لبنان.

وقد حصل في التعليم العالي أمر شبيه، لجهة تكاثر التراخيص لمؤسسات خاصة في ظروف كان فيها مجلس التعليم العالي شبه مشلول، وبحيث كانت التراخيص تعطى غالباً على قاعدة تشريع الامر الواقع، استناداً إلى تسويات جيوسياسية معروفة. وتوسعت الجامعة اللبنانية في هذا الوقت ايضاً (منذ ١٩٧٧) في ظروف كانت تفرض التقليص. فقد زاد عدد الطلاب، ولا سيما في الكليات التي يجري الالتحاق بها من دون مباراة، أكثر بكثير من قدرة الجامعة عموما، وهذه الكليات خصوصا، على توفير المباني والتجهيزات المناسبة، ودون توافر موارد مالية كافية لتطوير الهياكل الإدارية، والاكاديمية والبحثية. وهذا ما انعكس على المستوى في عدد من كليات الجامعة. واليوم تشهد الجامعة طلبا متزايدا على الالتحاق بها بسبب تدهور الظروف الاقتصادية، فيما تشهد شحا في مواردها المالية بسبب الظروف نفسها.

وشهد التعليم المهني والتقني بدوره مظاهر من التوسع الكمي والتراجع في النوعية.

ماذا تقول المعلومات المتاحة عن نوعية التعليم في لبنان؟

❖ **التعليم العام**

في ما يتعلق **بمستوى التلاميذ**، بينت الدراسات الثلاث التي اجريت في كلية التربية على مستوى تحصيل عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بيروت وضواحيها خلال الاعوام الدراسية ١٩٩٢/١٩٩٣ و١٩٩٣/٩٤ و ١٩٩٤/٩٥ ان **مستوى التحصيل التعلمي متدن في كافة المواد** وان هناك فوارق كبيرة بين التعليم الخاص والتعليم الرسمي في اللغة الاجنبية ، اما اتقان اللغة العربية فجميع المدارس وجميع الفئات الاجتماعية فيه سواء في التدني. وبينت دراسة عن نسبة النجاح في اللغتين الفرنسية والانكليزية في الشهادات الرسمية للعام ١٩٩٩ أن هذه النسب متدنية حيث بلغت في اللغة الفرنسية ١٥,٧% في شهادة البريفيه و ١٠,٥% في شهادة الرياضيات و ١١,٤% في شهادة الفلسفة و١٢,٢% في شهادة العلوم الاختبارية، بينما بلغت في اللغة الانكليزية تباعا: ٢١,٦% و ٢٤,٥% و٣٧,٥% و ٤٧,٣%. كما بينت الدراسات التي اجراها المركز التربوي للبحوث والانماء حول التحصيل التعلمي على المستوى الوطني في الأعوام ١٩٩٤ / ٩٥ (رابع ابتدائي) و ١٩٩٥/٩٦ (رابع متوسط) و ١٩٩٧/٩٨ (ثاني ثانوي) ان مستوى التحصيل غير عال (ولكنه أعلى مما توصلت إليه الدراسات الثلاث السابقة) وان **الفارق بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص كبير**.

ويعزز التدقيق في نتائج هذه الدراسات، على قلتها وحدودها المنهجية، الانطباع السائد لدى الرأي العام والأهالي والاختصاصيين، من أن هناك **تفاوتاً شديداً بين المدارس**: أغلبية ذات مستويات هابطة (متوسطة إلى متدنية جداً) تشمل القطاعين الخاص والرسمي، وأقلية من المدارس المرموقة تنتمي إلى القطاع الخاص. وهذا يصدق اكثر ما يصدق على المرحلة الابتدائية. صحيح ان المدارس الثانوية اقل تفاوتاً، بسبب الحراك الطالبي ما بعد المتوسط ما بين المدارس، وبعد استبعاد ذوي المستويات الأضعف خلال المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (التسرب المدرسي)، الا ان التفاوت يبقى قائماً بين القطاعين. وتبيّن نتائج الامتحانات الرسمية هذا التفاوت: عام ١٩٩٨/٩٩ بلغت نسبة النجاح بين طلاب التعليم الرسمي ٦٩,٩% في شهادة الفلسفة (مقابل ٧٢,٥% في القطاع الخلص)، و٥٧,٧% في العلوم الاختبارية (مقابل ٦٤,٨% في القطاع الخاص)، و ٥٥,٤% في الرياضيات (مقابل ٧١% في القطاع الخاص). أما في الشهادة المتوسطة فبلغت نسبة النجاح ٤٩% في الرسمي مقابل ٧٥% في الخاص.

ويسمح ما يتوافر من معلومات حول مكونات العملية التعليمية باستنتاج ما يلي:

أ. **ان المرافق المدرسية** (أبنية ، تجهيزات) **ضعيفة إجمالا**، وهي تزيد ضعفاً في المدارس الرسمية وفي المدارس المجانية غير التابعة للمؤسسات التربوية الكبرى. وإذا كانت "البيئة المدرسية" هي المحيط الذي يلجم أو يحبط أو ينشط العملية التربوية، فانه يمكن تخيل الفارق بين مدرسة مرموقة تقوم على شبه "مجمّع تربوي" يؤمن المساحات والأجهزة والأبنية

اللازمة لكافة الانشطة، ومدرسة تتكون من صفوف فقط في بناء حاله متردية مع مفروشات وتجهيزات بالية.

ب. ظلت **المناهج** وتوابعها (من كتب وأساليب تعليمية) على الحال التي كانت فيه منذ الاعوام ١٩٦٨-١٩٧١، إلى ان وضعت خطة النهوض التربوي (١٩٩٤) وانطلقت ورشة كبيرة لوضع هيكلية تعليمية ومناهج جديدة. وقد بدأ تطبيق المناهج الجديدة في أربعة من صفوف التعليم العام في العام الدراسي ١٩٩٨/ ١٩٩٩. ويكتمل هذا التطبيق في الصفوف كافة خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١.

لقد احدثت المناهج الجديدة تعديلات جوهرية في التعليم العام، لكن يمكن القول إن ذلك تم بصورة متسرّعة، مما أفسح المجال لوجود العديد من الثغرات التي تداولها في مناسبات عدة الرأي العام، والمعلمون والاختصاصيون، والمسؤولون التربويون. من بين هذه الثغرات مثلاً: ضعف اللحمة بين المواد (التدامج الأفقي) واحياناً داخل المادة الواحدة أو الكتاب المدرسي الواحد، وجود انقطاع احياناً داخل المواد نفسها من صف إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى (التناسق العمودي)، عدم حصول تغيرات جدية في مناهج اللغة العربية، وجود اخطاء مادية أو معرفية في عدد من الكتب، كثرة المواد والكتب المدرسية، الخ. الا ان أبرز ما ادى اليه الوضع الجديد هو **زيادة التفاوت في النوعية بين المدارس**: تلك القادرة على استيعاب المناهج في اساليبها وتجهيزاتها (لا سيما التكنولوجية) وفي اهلية معلميها، وتلك غير القادرة على ذلك لاسباب بنيوية أو لاسباب بشرية، لاسيما في التعليم الرسمي. لكأن وزارة التربية رفعت سقف المطلوب في

التعليم بصورة عامة، وأبقت في الوقت عينه المدارس الرسمية حيث كانت قبل وضع المناهج الجديدة.

إن تعظيم ايجابيات المناهج الجديدة، ولا سيما تطوير المدارس الرسمية بما يتوافق مع متطلبات هذه المناهج وازالة التفاوت بينها ومع غيرها، يفترض اجراء تقييم شامل لهذه المناهج وتوابعها، كما هي مقررة أو كما هي مطبقة، كما يفترض وضع نظام مراقبة Monitoring System بما يسمح باتخاذ الاجراءات اللازمة في المواقع والاوقات المناسبة واجراء التعديلات الضرورية على عناصر النظام بما يكفل حسن سير عمله، وغيرها من التدابير التي تقع في باب ضمان النوعية. وقد بدأ المركز التربوي للبحوث والانماء فعلاً بهذه المرحلة التقييمية تمهيداً لتأسيس تعديل المناهج وتطبيقها واحداث التغييرات اللازمة لاحقا على قاعدة علمية.

ج. العنصر الرئيسي الثالث في مكونات النوعية يتعلق **بالمعلمين**، وهنا يلاحظ:

– ان شروط استخدام المعلمين متفاوتة جداً، تبعاً للمستخدِم: ما بين شهادة متوسطة وشهادة جامعية في التعليم، مروراً بشهادة البكالوريا الفنية وشهادة دار المعلمين، بحيث ان التعليم لم يصبح بعد مهنة لها أصول متفق عليها وعلى شروط الإعداد لها، ولا توجد رخصة وطنية لممارستها.

– انه جرى خلال العقدين الأخيرين ضخ آلاف المعلمين الابتدائيين والثانويين بكفايات متدنية أو بإعداد وتدريب سريعين، كما اعتمدت سياسة إعطاء الأفضلية في التعيين للمتعاقدين أو للعاملين في ملاك آخر، أي للأكبر سنا والأقل قدرة على التكيف مع الجديد.

– ان المعلمين في القطاع الرسمي موزعون بطريقة غير وظيفية، ما يجعل النقص والفائض متجاورين، وهم لا يخضعون لنظام مساءلة مهنية متكامل العناصر ادارياً ومهنياً، مع غياب معايير واضحة للأداء، وعدم تجديد النظر في مهامهم طبقاً لما يفرضه التنظيم الحديث للمدرسة. أما تدريبهم فقد تم على عجل، ما يدفع الغالبية العظمى منهم إلى التعبير عن شكواها من البلبلة المهنية التي تعيش فيها.

وخلاصة الأمر ان الهيئة التعليمية هي من الآن فصاعداً مفتاح التطوير التربوي في المدارس ولها الأولوية في التطوير، وإلا تحولت إلى عائق أمام تحسين النوعية.

د. العنصر الرابع يتعلق **بمديري المدارس**. ومشكلة إدارة المدارس الرسمية ثلاثية: الصلاحيات، الإعداد، التدريب والتعيين. وفي هذا الصدد يصعب تصور تحسن النوعية وتعميم الجودة بوجود غالبية من المديرين غير المعدين أو المدربين اعداداً وتدريباً مناسبين، والمعينين على قاعدة القنوات السياسية، مع صلاحيات محدودة.

هـ. العنصر الخامس يتعلق **بآليات ضمان النوعية**. الجهة الأولى التي يعول عليها في ذلك هي **الإدارة الحكومية للتربية**. على ان هذه الإدارة ما زالت منظمة بالصورة التي وضعت فيها في نهاية الخمسينيات، مع تعديلات بداية السبعينيات. وهي غير قادرة اليوم، مع تراكمات السنوات الثلاثين الماضية، دون اصلاح ولا تطوير، على كفالة النوعية في المدارس الرسمية، فكيف الحال في مجمل القطاع التربوي؟ الجهة الثانية التي يمكن التعويل عليها هي ما يضمه المجتمع المدني التربوي من مدارس وتجمعات

مهنية. لكن **مدارس القطاع الخاص** لم تسع إلى إنشاء شبكة ذات طابع مهني لتطوير معايير التعليم في لبنان. ويقتصر عمل نقابات أصحاب المدارس الخاصة على التحرك دفاعاً عن مصالحهم، لا سيما في ما يتعلق بالأقساط والأجور. أما **تجمعات المعلمين**، الحكومية (الرابطة) والخاصة (النقابة)، فإنها في غالبيتها لا تلتفت إلى شروط المهنة والالتحاق بها، مثلما يحصل عادة في نقابات الاطباء والمهندسين والمحامين بل يقتصر عملها على الشأن المطلبي. ثمة انشطة من هذا القبيل تقوم بها تجمعات تربوية ومؤسسات تعليمية كبرى تعمل على تطوير قدراتها. المهم أن النزعة الغالبة في لبنان حتى تاريخه، تتركّز على المطالب والمصالح.

مع هذا الضعف المزدوج الوجه، لدى الدولة ولدى المجتمع المدني التربوي، تضيع الجودة، وتصبح شأناً خاصاً بهذه المؤسسة التربوية أو المدرسة أو تلك. وهذا ما لا تقبله أي مساءلة وطنية الطابع.

ان النتيجة العامة لتدهور النوعية خلال العقدين الماضيين هي تخريج أفواج من أشباه الأميين في التعليم الابتدائي، وأفواج ذات زاد محدود في المراحل الأعلى، بصورة انخفض فيها سقف الجودة تدريجيا على نحو تراكمي من مرحلة تعليمية إلى أخرى وصولا إلى الجامعة. هذه هي الواقعة الأولى، واقعة الوسط التربوي الذي يعوزه الكثير من علامات الجودة والذي يحتاج إلى جهود كبيرة لتحسين الجودة فيه. الواقعة الثانية هي أن هذا الوسط يحيط بجزر للإتقان محدودة العدد جلها في القطاع الخاص، وأنه لا علاقة بين هذه الجزر وذاك الوسط. والواقعة الثالثة، الواعدة، أن هناك مشاريع متعددة لتطوير التعليم العام في لبنان، وأبرزها "مشروع التعليم

العام" الموجّه جلّه نحو تحسين نوعية التعليم (التسهيلات، تدريب المعلمين، الإرشاد والتوجيه، الامتحانات والتقويم، التكنولوجيا).

❖ **التعليم المهني والتقني**

شهد التعليم المهني والتقني تطورا ملفتا في التسعينيات، حيث ارتفع عدد الطلاب فيه من ٤١٧٠٩ في العام الدراسي ٩٢/١٩٩١ إلى ٧٣٥٢٤ في العام ٩٩/١٩٩٨، أي بمعدل نمو مقداره ١٧٩% على مدى السنوات السبع، وبمعدل ٢٣٥,٨% في القطاع الرسمي و١٦٦,٣% في القطاع الخاص. لكن **هذا التوسع على أهميته أظهر بوضوح أكبر مشكلات هذا التعليم:**

في دراسة أعدت بتكليف من البنك الدولي لصالح وزارة التعليم المهني والتقني، شملت سبعة قطاعات صناعية، واستطلعت رأي المسؤولين فيها عن تقييمهم لخريجي التعليم المهني والتقني، اجمع هؤلاء على أن **الكفايات التي يتزود بها خريجو التعليم المهني والتقني غير ملائمة** لمتطلبات الصناعة اللبنانية، وعلى أن هذا التعليم يحتاج إلى تجديد وإعادة نظر شاملة وعميقة. وأشاروا إلى أن الأساسيات النظرية المدرّسة هي عامة جداً ونظرية جداً. كما شكوا من قلة الوقت المخصص في المناهج للتدريب المهني ومن قدم التجهيزات الفنية المستخدمة في المؤسسات التعليمية بالمقارنة مع التجهيزات الحديثة المستخدمة في الصناعات المتقدمة. واعتبر العديد من الصناعيين:

- أن خريجي التعليم المهني والتقني - قبل ١٩٧٥ - كانوا أكثر ملاءمة لسوق العمل آنذاك من الخريجين الحاليين، ذلك لأن المهارات

المهنية المطلوبة اليوم قد تبدلت مع تبدّل أنماط الانتاج في حين أن التعليم المهني في لبنان لم يعرف أي تغيير يذكر منذ ذلك التاريخ.

- أن كفايات خريجي الاختصاصات الصناعية (كهرباء، الكترونيك، ميكانيك) لا تتلاءم مع احتياجات السوق لأنهم، من جهة، يتدربون على آلات قديمة، ومن جهة أخرى يجهلون الأسس النظرية للتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في الانتاج.

- أن الخريجين لم يكتسبوا مهارات وكفايات لها علاقة مباشرة ببعض القطاعات الصناعية الأساسية في البلد، مثل الطباعة والبلاستيك والنسيج والصناعات الغذائية.

وما قاله الصناعيون تردد على ألسنة ممثلي قطاعات الفندقة والمعلوماتية والهندسة المدنية والخدمات، في أثناء الاجتماعات العامة التي دعت إليها وزارة التعليم المهني والتقني لدى إطلاق ورشة المناهج، ومؤخرا لدى تقييم المناهج الجديدة.

والجدير ذكره أن معظم الاختصاصات الصناعية يقع عبء تعليمها على القطاع الرسمي، وأن اختصاص الزراعة ما زال يقع تحت إشراف وزارة الزراعة خارج التعليم المهني والتقني، وهي وضعية يجب إعادة النظر فيها من ضمن تصور شامل للتعليم المهني والتقني، وفي علاقته بأنواع التعليم الأخرى.

منذ بضع سنوات أعدت **مناهج** جديدة. لكن يبدو أنها وضعت بطريقة مكتبية، دون الاتصال بسوق العمل، ودون دراسة جدية لمتطلبات المؤسسات من اليد العاملة المهنية والفنية في القطاعات الاقتصادية

الرئيسية. واكتفي في هذا المجال ببعض الاجتماعات العامة، ولم يلتفت معدّو هذه المناهج إلى التغيرات الحاصلة في مناهج التعليم العام وهيكليته الجديدة والتي لها انعكاسات تعليمية مباشرة على المواد المشتركة بين المسارين العام والمهني، ولم تؤخذ بالاعتبار التعديلات التي حصلت على مواد الرياضيات والعلوم واللغات والمعلوماتية في مناهج التعليم العام الجديدة. لذلك جاءت مناهج التعليم المهني الجديدة في الكثير من الاختصاصات الصناعية لصيقة جداً بالمناهج القديمة. وفي الاختصاصات التجارية جاءت مستوحاة جداً من بعض المراجع الأجنبية.

ومن أبرز ما يقال في المناهج المعتمدة اليوم في التعليم المهني والتقني: طغيان التعليم النظري على التطبيق العملي، قصور المعلومات النظرية عن اللحاق بالتغيرات الحاصلة في أنماط الإنتاج وتقنياته، ضيق عدد الاختصاصات المتوافرة في التعليم وقصورها عن تغطية احتياجات السوق من اليد العاملة محدودة المهارة والماهرة والفنية، عدم تمرس الطلاب على تنمية قدرات التعلم والتكيف في عالم متغير وضعفهم في اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنكليزية. وكل ذلك متصل باستبعاد أصحاب العمل عن المشاركة الفعلية في إعداد المناهج التعليمية.

إن ضعف الصلة بمؤسسات العمل لا يتبدى فقط من قلة مشاركتها في التخطيط لتطوير التعليم المهني والتقني، بل في قلة المشاركة في تطبيق المناهج، لا سيما الجزء التدريبي منها. إذ كيف يمضي الطلاب ثلاث سنوات دراسية للحصول على شهادة البكالوريا الفنية أو الامتياز الفني دون أن يقوموا بزيارة إلى مصنع أو محطة توزيع كهرباء، والتعرف على

التكنولوجيات المستعملة وأساليب الانتاج القائمة. فكيف الحال بالتدريب الحقيقي، طويل الأمد؟

ومن علامات القصور في النوعية بقاء **إعداد المعلمين وتدريبهم** على النحو الذي كان عليه قبل عشرات السنين، وعدم حدوث تغيرات جدية في **البنى التحتية للمدارس**. وما قيل في مقدمة "خطة النهوض بالتعليم المهني والتقني خلال عقد التسعينيات" (١٩٩٣) من مشكلات ما زال قائما حتى اليوم: الأهداف، المناهج، البنية التعليمية (أبنية وتجهيزات)، إدارة، هيئة تعليمية، مواد تعليمية، الخ. وفي "الخطة الخمسية لتطوير التعليم المهني والتقني" (١٩٩٨) تجدّد الكلام عن المشكلات المتعلقة بالنوعية.

لقد برر التعليم المهني والتقني في السنوات الأخيرة إلى واجهة الاهتمامات التربويّة والانمائية، بعد أن وضعته وثيقة الوفاق الوطني في طليعتها مؤكّدة على ضرورة "إصلاح التعليم الرسمي المهني والتقني وتعزيزه وتطويره، بما يلبّي ويلائم حاجات البلاد الإنمائية والإعمارية" (الفقرة ٥-البند ٤). وبدأ يدور حوله نقاش جدي لارتباطه بتحديات كبيرة تتناول البطالة والمنافسة والتحديث ومقاومة الفقر والتهميش.

وتحرّكت الدولة باتجاهات متعدّدة لتعبّر عن اهتمامها بهذا التعليم، فأنشأت وزارة للتعليم المهني والتقني وعقدت قروضاً مع مؤسسات التمويل الإقليمية والدوليّة لبناء المعاهد والمدارس وتجهيزها، ووقّعت بروتوكولات تعاون تقني مع وكالات الأمم المتحدة وفرنسا وألمانيا، وغيرها من الدول، لتطوير هذا التعليم، ونظّمت عشرات الدورات التدريبيّة لكوادره وأساتذته، وأطلقت ورشة تعديل مناهج شهادتي البكالوريا الفنيّة والامتياز الفني،

وباشرت بعمليّة التدريب المهني على مهن البناء والمهن الصناعية، وأجـوت العديد من الصفقات للتجهيزات التدريبية والفنيّة، وأعـــدّت خطّـــة خمســيّة لتطوير هذا التعليم وترشيده.

وتوقع متتبعو سير هذا التعليم، أن يؤدّي هذا الكم من الأعمال إلـــى وضع التعليم المهني والتقني على مسار التحديث والفاعليّة والانتاجيّة وإلـــى حلّ مشكلاته المزمنة والعضوية. غير أن هذه البرامج والمشاريع، بـــالرغم من تعدّدها واتّساع نطاقها ومظاهرها الخارجية، لم تعط النتـــائج المتوقعـــة، فاستمر التعليم المهني والتقني، باستثناء قفزته الكمية، يعاني من المشـــكلات الأساسية نفسها التي كانت موضع شكوى أصحاب العمل دون انقطاع.

كما أبدى أصحاب المؤسسات الصناعية استعدادهم لفتح مؤسســـاتهم ومصانعهم لأغراض التدريب وربط التعليم بالعمل. ومن المعلوم مدى أهمية هذا النظام في تكوين الخريجين وفي صورتهم لدى أصحاب العمـــل. وفـــي هذا المجال، لا بد من التنويه بتجربة تطبيق النظام المزدوج Dual System الذي ترعى وضعه مؤسسة التعاون التقني الألمانية G.T.Z ، بالتعاون مـــع الوزارة. وهو نظام لا بد من تطويره وتنسيق مناهجه مع المناهج الموازيـــة في التعليم المهني والتقني. غير أن هذه التجربة ما زالـــت مقتصـــرة علـــى اختصاصيْن في التعليم الصنـــاعي همـــا الميكـــانيك الصنـــاعي وميكـــانيك السيارات وعلى عدد قليل من المدارس الرسمية.

تتجدد الآمال اليوم مع اطلاق مجموعة من المشـــروعات لتطويـــر التعليم المهني تتجاوز اعتماداتها المالية المائتي مليون دولار، بقدر ما يجشـد من قدرات بشرية وخبرات وطنية وعالمية متعددة ورفيعة المستوى. لكـــن

السؤال يبقى مطروحا حول توفير الضمانات اللازمة لشروط تنفيذ هذه المشروعات بما يؤمن تطورا نوعيا في التعليم المهني في اقرب وقت. فمع كل تأخر تكبر المسافة بين الواقع والمرغوب ويتأخر لبنان في بناء رأسماله البشري العصري.

❖ **التعليم العالي**

ان الصورة الخارجية "الجيدة" عن التعليم العالي في لبنان تقتصر، اليوم، على عدد محدود من الجامعات والكليات. وهذه الصورة الحصرية هي نفسها تقريباً المتداولة بين الطلاب اللبنانيين. ففي إجابتهم عن سؤال "ما الجامعة الأفضل برأيك في لبنان؟" تبين أن نسبة من يفضلون جامعتهم تصل إلى ٩٤% في جامعة واحدة فقط، ثم تهبط إلى ٤٦% في جامعة ثانية، فإلى ٣٣% في جامعة ثالثة، فإلى ٢٠-٣٠% في ثلاث جامعات، فإلى ما دون ١٠% في ست جامعات ومعاهد (أيار ١٩٩٧).

كذلك يبين تحليل المعلومات المجمّعة عن التعليم العالي في لبنان خلال العام الدراسي ١٩٩٤ /٩٥ ان عناصر الجودة ضعيفة أو لا يحسن استخدامها:

هناك أولا **البيئة التعليمية**، أي المكان، سعته ومحتوياته وما يتضمنه من أبنية وتجهيزات. قليلة هي المؤسسات التي تقوم على حرم واحد متكامل العناصر، وكثيرة هي المؤسسات، أو الفروع في الجامعة اللبنانية، التي تقوم في أبنية عادية أو طوابق، ويقتصر أمر التعليم في هذه الحالة على التدريس في الصف، حتى ان أحوال هذه الأبنية ليست على ما

يرام احياناً. وتقوم بعض المؤسسات في أماكن عدة أو مواقع. وأكثر المؤسسات تشتتاً في المكان هي الجامعة اللبنانية التي تقع في ٣٤ عنواناً في مختلف المناطق في لبنان وفي أحياء عدة في بيروت وضواحيها. وفي هذه الظروف يقل حجم المكتبات وعدد الكتب (الذي يصل إلى حوالي ٦ كتب للطالب الواحد في إحدى المؤسسات مقابل ٣٥٠ في مؤسسة أخرى). وفقر المكتبات متصل بتنظيمها البدائي احياناً كثيرة. أما الحواسيب فهي في معظم المؤسسات قليلة، يصل معدلها إلى ما فوق مائتي طالب للحاسوب الواحد احياناً. ويمكن مقارنة هذا الرقم بالمعايير التي تقول انه يجب ان يكون عدد الحواسيب في حده الأدنى مساوياً لعدد الأساتذة (أي بنسبة ١٥ طالباً للحاسوب الواحد) وفي الحد الأقصى ان يكون لكل طالب حاسوب. لا نجد نسبة قريبة من هذه المعدلات إلا في الجامعة الأميركية (١/٢٠).

هناك ثانياً، **المناهج**. والمناهج بدورها مشتتة أي لا تربطها مرجعية واحدة، مما يمنع الحراك الأكاديمي بين مؤسسات التعليم العالي. والضامن الواقعي للمناهج في الجامعات في لبنان، ليس وجود نصوص ضابطة ومعايير تقييم، بل اعتمادها على مرجعية خارجية: لكل جامعة أو مجموعة من الجامعات مرجعيتها أو جهتها الضامنة. وهذا يشكل في الوقت نفسه سبب تشتتها. وقليلة هي الجامعات التي تصدر دليلاً ببرامجها ومناهجها، وليس ثمة شروط متفق عليها حول المكونات العامة للمناهج، ولأصول منح الشهادات، واسمائها وسنوات الدراسة فيها. صحيح ان مجلس التعليم العالي يرخص للجامعات الخاصة ولكنه يرخص لمرة واحدة، وهو لجهة تركيبه وطريقة عمله لا يسمح بتأطير عملية اعتماد المناهج الجامعية في لبنان. والغموض الذي يحيط بالمناهج يدل على انخفاض الجدية أو على العمل

الحرفي في صناعتها. ومن علامات تدني النوعية إسداء شهادة الدكتوراه الذي يتم بتساهل ملفت في عدد من المؤسسات، الأمر الذي يدفع مؤسسات اخرى إلى المنافسة في التدني. لقد قامت جامعة واحدة فقط بوقف إسداء الشهادة بعدما انخفضت شروطه في ظروف الحرب، فيما توسعت في ذلك جامعات اخرى.

العنصر الوحيد في المناهج الذي يوسع نطاق الجودة لتشمل عدداً اكبر من المؤسسات ويعطيها سمعتها هو عنصر **اللغة الأجنبية**. فالكثير منها يدرس بالأجنبية، والاختصاصات العلمية تدرس في كافة الجامعات باللغة الأجنبية. لذلك لا بد من اعتماد عنصر القوة هذا في أي استراتيجية للتعليم العالي في لبنان حريصة على الجودة، لا سيما وأن الطلاب بمختلف أوساطهم يفضلون اليوم التعليم باللغة الأجنبية، بخلاف ما كان عليه الحال في السبعينيات.

لكن القاعدة السائدة في المؤسسات التعليمية هي قاعدة اللغة الواحدة (عربية، فرنسية، أو انكليزية)، وهذه مشكلة في الجودة. ذلك ان قوة إتقان اللغة الاجنبية هي في ربط متقنها بالمعرفة العالمية، والضعف فيها يضعف الصلة بتلك المعرفة (في المؤسسة الأحادية - العربية). لكن الضعف في اللغة العربية يضعف الصلة بالحياة المهنية والأكاديمية في المجتمع نفسه.

هناك ثالثا، موضوع **الهيئة التعليمية**. فالشروط المعتمدة واقعاً تتفاوت بدورها بين الجامعات. الجامعة اللبنانية هي الوحيدة التي تقتصر ممارسة التفرغ للتعليم فيها على حملة الدكتوراه، فتبلغ نسبتهم فيها ٧٧,٥% مقابل ٤٧,٨% في الجامعات الخاصة. أما القسم الباقي منهم فيضم غير

المتفرغين من حملة الشهادات التطبيقية (هندسة). وفي الكثير من المؤسسات ليس هناك تقاليد تقييم وترقية مضبوطة، ولا حد معقول للنصاب التدريسي يسمح للأستاذ الجامعي بممارسة أدواره الأخرى، بل يجري التعامل مع الأستاذ الجامعي وكأنه في مدرسة ثانوية.

هناك رابعا، موضوع **البحث العلمي**. وتشير دلائل كثيرة إلى أنه غير ذي شأن في التعليم العالي في لبنان، وان ما يوجد منه متواضع ومحصور في القليل من مؤسساته. يبدأ بذلك بضعف المعرفة بأحواله. وكيف يكون البحث موجودا مؤسسيا وليس هناك معطيات منشورة حوله في الغالبية الساحقة من الجامعات؟ ومن اشارات الضعف هزال الدوريات العلمية وقلة مراكز الأبحاث، وقلة انتاجية ما هو قائم منها، وغياب الهياكل الإدارية والفنية اللازمة للبحث، وضعف التجهيزات المخصصة للبحث، وقلة بل ندرة الميزانيات المخصصة للبحوث.

هناك خامسا موضوع **الجامعة اللبنانية**، التي خصّتها وثيقة الوفاق الوطني (اتفاق الطائف) بفقرة (أولا-٣-هـ - ٤) تؤكد على "إصلاح أوضاع الجامعة اللبنانية وتقديم الدعم لها وبخاصة في كلياتها التطبيقية". لكن هذه الجامعة ما زالت تعمل بحسب القانون الصادر عام ١٩٦٧ (قانون ٦٧/٧٥) والمراسيم التي صدرت في فترة الحرب والضغوط الجيوسياسية التي رافقتها.

إن هذه العلامات وغيرها تفصح عن شدة الحاجة إلى ضبط شروط العمل في التعليم العالي وتطويرها. وعلى العكس من ذلك فإن وزارة الثقافة والتعليم العالي اصدرت مرسوماً بالمعايير بعد اصدارها ترخيصاً لعدد من

المؤسسات وليس قبله (خلال خريف العام ١٩٩٦)، ثم عادت واصدرت تراخيص جديدة مؤخراً (عام ١٩٩٩). والقانون الذي أصدرته الدولة لتنظيم التعليم العالي، عام ١٩٦١، ما زال هو نفسه ساري المفعول حتى يومنا هذا بالرغم من كل التطورات التي حدثت في العالم. وما زال "مجلس التعليم العالي" يعمل بموجب ما نص عليه ذلك القانون. وهذه الوضعية التشريعية هي التي تغطي اليوم الوضعية الواقعية لمؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: التوجهات

❖ نظام التعليم ككل

توجه رقم ١: **تعميم ثقافة التقييم وإقامة بنى مستقرة ومرنة للتقييم في مراحل التعليم وأنواعه كافة**. وهذا يشمل:

أ) أنواع التقييم جميعها ولا سيما التقييم المؤسسي، وتقييم البرامج والمشاريع، وتقييم القوى البشرية، وتقييم الطلبة، ب) الحكم على نوعية التعليم استنادا الى معرفة دقيقة بالناتج ومعرفة دقيقة بالأثر الذي يتركه أي من العوامل الفاعلة، ج) الاستناد إلى المعرفة التقييمية العلمية عند تحديد ما يجب القيام به في المستقبل من اجل تحسين الإنجاز، د) المشاركة في بناء تلك المعارف وتداولها، بين الفاعلين والمراقبين الخارجيين، هـ) الالتزام من قبل الفاعلين بالعمل اللازم

لتحسين الإنجاز كل في ما يخصه، و) وضع مقاييس للتقييم، واعتماد المقاييس العالمية كلما أمكن ذلك.

توجه رقم٢: **تأسيس الجودة على عقد تربوي بين قيادات الشأن العام وقيادات المؤسسة التربوية، وإطلاق القيادية في القطاعين العام والخاص**، مع ما يستلزمه ذلك من صلاحيات تسمح بالتجديد والتطوير ومساءلة تسمح بتثمين الإنجازات أو وقف أي إساءة إلى النوعية. ويشمل ذلك: أ) وضع معايير وشروط واضحة لتسليم المسؤولية، ولآلية المساءلة، ب) زيادة مسؤوليات مديري المؤسسات التربوية الحكومية، ج) إخضاع مديري المدارس الخاصة وأصحابها للمساءلة.

توجه رقم ٣: **اعتبار مد الجسور بين المؤسسات التربوية المرموقة والوسط التربوي العام، في مختلف المراحل شرطا من شروط تحسين النوعية على المستوى الوطني**. وهذا يتم بوضع برامج تعاونية وتنفيذها، برعاية الإدارة الحكومية، وبمشاركة التجمعات التربوية المدنية و بدعم من الهيئات الأكاديمية والمنظمات الدولية. كما يفترض ذلك إنشاء مجلس أعلى للتربية والتعليم في لبنان يضم الفعاليات التربوية ويقوم بدور توجيهي للقطاع التربوي عموما.

❖ **التعليم العام**

توجه رقم ٤: **إقامة شبكة نظم لضمان النوعية**، وهذا يشمل:

أ) إنشاء نظام متكامل لمراقبة النوعية Monitoring System، وذلك بإقامة آلية لمتابعة ما يجري في الصفوف، واتجاهات المعلمين وسائر العاملين التربويين، وأعمال التلاميذ، بما يستفاد منه لتحسين النوعية بصورة مستمرة، في مختلف مكونات العملية التعليمية، ب) تحفيز المدارس على تطوير الحيز الذي يتعلق بالتجديد التربوي، وتداول المعلومات في شأنها وترويج الأفكار الجديدة ونشرها، ج) تحفيز تجمعات المعلمين، في المدارس الحكومية والخاصة، على تطوير الأنظمة المتعلقة برفع شروط ممارسة المهنة وتفصيلها، وتقديم مشاريع الاقتراحات للجهات التنفيذية والتشريعية في ما يتعلق بالحقل التربوي، وتطوير النظم أو الأطر البشرية الخاصة بمراقبة النوعية والعمل على تطويرها، د) تشجيع المعلمين على إنشاء هيئات أكاديمية متخصصة في المواد التي يعلمونها.

توجه رقم ٥: **إبقاء التطوير التربوي، الذي ابتدأ مع خطة النهوض التربوي، على مستوى عال من الاندفاع**، وهذا يشمل:

أ) التطوير المستمر للمناهج، ب) تطوير الخدمات التربوية، ج) تطوير البيئة المدرسية بما في ذلك التجهيزات ومصادر

التعلم واستخدام التكنولوجيا، د) اطلاق برامج جديدة تستهدف التجديد ودعم التطوير، هـ) إطلاق المبادرات في تطوير الأساليب والمضامين، ووضع الأطر القانونية لها بما يسمح لأصحاب الأفكار والجهود بالعمل ضمن ضوابط متفق عليها، و) تعزيز أجهزة الرقابة على نوعية الكتب ومدى توافقها مع المناهج.

توجه رقم ٦: **إطلاق عملية منظمة وشاملة لإعادة ترتيب أوضاع المعلمين الرسميين، تقوم على ثلاثة مبادىء: حسن الاستخدام والتطوير المستمر والرضا الوظيفي.** وهذا يشمل:

أ) دراسة أوضاع المعلمين بصورة شاملة، لتقدير الحاجات التدريبية، والحاجة للمناقلات، والحاجة للإعداد في المستقبل، ب) اعتماد الشهادة الجامعية مع مؤهل تربوي لممارسة مهنة التعليم في المستقبل، في أي مرحلة وأي مادة تعليمية، ج) وضع قانون حول مهنة التعليم، وإصدار تنظيمات تفصيلية تعتمد كدليل عمل للعاملين في المدارس، تبعا للمرحلة والقطاع والنوع، تحدد كل ما يتعلق بالحقوق والواجبات والحوافز والمساءلة، د) ضخ أجيال جديدة من المعلمين الشباب المعدين وفق الأساليب الحديثة والمناهج الجديدة، هـ) تنظيم دورات تدريبية مستمرة و مكثفة لرفع المستوى العام لأفراد الهيئة التعليمية.

❖ **التعليم المهني**

توجه رقم ٧: **ضبط جودة التعليم المهني على أساس متطلبات العلاقة مع سوق العمل ومتوجبات المقاييس العالمية**، وهذا يشمل:

أ) التركيز على التشارك بين مؤسسات العمل ومؤسسات الاعداد، في اعداد المناهج وتنفيذها، ب) اعتماد نظام مرن للاعداد بما يسهل استيعاب كل ما هو جديد، ج) التركيز على تزويد الطلبة بالقدرات والمهارات الأساسية (التكنولوجيا، اللغات، الإدارة، الخ).

توجه رقم ٨: **ادراج التعليم المهني في كل من نظامي التعليم الثانوي والتعليم العالي**، بحسب الشهادة التي يعطيها، وذلك من أجل ازالة الوضع التهميشي عنه واقامة قنوات اتصال بينه وبينهما ولتوفير شروط الاعتراف والمعادلات. وهذا يستلزم ضم التعليم الزراعي إلى التعليم المهني، ضمن نظامي التعليم الثانوي والعالي.

توجه رقم ٩ : **تعزيز الاتجاهات الناشئة في صناعة المناهج**، ولا سيما نظام الوحدات Modular System ، القابلة للقياس والتجميع والتصديق والاعتراف بها من قبل مؤسسات العمل ، والنظام المزدوج Dual System ، حيث يتناوب الاعداد ما بين التعليم

(في المدرسة) والتدريب (في العمل)، وإعطاء حوافز لمؤسسات العمل للمشاركة في التدريب.

توجه رقم ١٠: **اصلاح هيكلية التعليم المهني**، في الجانب التنظيمي (شهادات، اختصاصات، مستويات، الخ) والجانب الإداري (الإدارة المركزية وإدارات المدارس والمعاهد)، بما يوفر توزيعا وظيفياً لاتخاذ القرارات والتنفيذ، وبما يؤمن القيادية والمساءلة، والجانب البشري (من معلمين وإداريين وفنيين ومخططين)، وتطوير المعهد الفني التربوي (IPNET) من أجل تخريج معلمين ومديرين أكفاء، الخ.

❖ **التعليم العالي**

توجه رقم ١١: **النهوض بالجامعة اللبنانية**، بما يشمل:

أ) جوانبها الإدارية والأكاديمية والمادية (أبنية وتجهيزات)، ب) توفير الموارد المالية اللازمة لتطويرها، ج) وضع نظم تحفظ لها استقلاليتها وتعزز التقاليد الجامعية والزمالة فيها، د) وضع نظم تسمح لها بإجراء تقييم ذاتي لأدائها بمشاركة جهات خارجية موثوقة وتجعلها موضع مساءلة من الحكومة والرأي العام على أدائها، هـ) إصدار قانون أساسي جديد لها مع التنظيمات اللازمة تطبيقا لما نصت عليه وثيقة الوفاق الوطني حول إصلاح أوضاعها، و) مواجهة

التحديات المتعلقة بالتوسع الكمي وتطوير النوعية، والمتعلقة بتنويع التعليم وإنشاء كليات ومعاهد متميزة فيها.

توجه رقم ١٢: **اعادة الاعتبار لوظائف التعليم العالي الثلاث: التعليم والبحث وخدمة المجتمع**، باعتبارها تشكل معا أركان النوعية، واعطاء الأولوية في المدى المنظور للوظيفة التعليمية، أي توفير نوعية تعليم عالي جيدة لطلاب لبنان، فهم صفوة "الكنز" الوطني.

توجه رقم ١٣: **تطوير الهياكل والنظم اللازمة لضمان النوعية في التعليم العالي**. وهذا يشمل:

أ) إصدار تشريعات حديثة للتعليم العالي ومجالسه و هيئاته، ب) تغيير بنية مجلس التعليم العالي ووظائفه بما يوفر قدرا أكبر من الفعالية والمشاركة، ج) احترام الشروط والمعايير الموضوعة سابقا لإعطاء التراخيص أو سحبها، وتطوير هذه الشروط والمعاييربصورة دورية، د) تطبيق معايير وشروط النوعية على جميع المؤسسات دون استثناء، بما في ذلك الجامعة اللبنانية، هـ) وضع الأطر والآليات اللازمة للاعتماد الأكاديمي Accreditation، و) تحفيز مؤسسات التعليم العالي على إنشاء شبكات مهنية وأكاديمية وعلمية بما يقوي سياج النوعية في كل منها، ز) وضع آليات لمساءلة

مؤسسات التعليم العالي وتطبيقها، ح) تطوير قواعد المعلومات حول كل ما يخص التعليم العالي.

توجه رقم ١٤: **وضع السياسات والبرامج المولّدة للجودة والملاءمة**، وهذا يشمل:

أ) وضع سياسات وطنية للبحث العلمي في كافة الميادين وتعزيز التعاون بين المجلس الوطني للبحوث العلمية ومؤسسات التعليم العالي، ب) إطلاق آليات التطوير المهني للهيئة التعليمية، ووضع برامج طموحة للبعثات الخارجية، وللأساتذة الزائرين، والورش التربوية، وللمؤتمرات والحلقات الدراسية، الخ، ج) وضع برامج على المستوى الوطني لتعميم استخدام الحاسوب في الجامعات، ولإتقان اللغات العربية والأجنبية، د) إطلاق ورش مستمرة للنظر في المكونات الجامعية الأساسية لأي اختصاص جامعي، ولأي مهنة استنادا إلى معطيات السوق المحلية والعالمية وإلى معطيات التطور الأكاديمية في التعليم العالي، والاتفاق على الحد الأدنى المشترك بين الجامعات في الاختصاصات ومخرجاتها، الخ، هـ) تشجيع إقامة الجمعيات العلمية والأكاديمية بين افراد الهيئة التعليمية، و) توفير الشروط والمساحات والبرامج اللازمة للابداع والابتكار، الخ.

توجه رقم ١٥: **تطوير أداء وزارة التعليم العالي وهيكليتها ومواردها**، لكي تقوم بأدوارها الأساسية: ضمان النوعية، إقامة الأطر المولّدة للجودة، مساءلة المؤسسة الجامعية الحكومية (الجامعة اللبنانية).

القضية الثالثة

مساهمة التعليم في الاندماج الاجتماعي

أولاً: المسألة

تطرح قضية مساهمة التعليم في الاندماج الاجتماعي نفسها بسبب حدوث الحرب اللبنانية (١٩٧٥-١٩٩٠). ولأن هذه الحرب لم تكن الأولى في تاريخ لبنان الحديث، فذلك يعني أن هناك قدرا من التفكك في المجتمع اللبناني وقابلية كانت لديه للانفجار. وإذا كان التعليم يتحمل قسطا من المسؤولية في ذلك التفكك أو هذه القابلية في الماضي، فهو يتحمل قسطا من المسؤولية في بناء الاندماج الاجتماعي في المستقبل. فالمؤسسة التعليمية (المدرسة، الجامعة) هي واحدة من أبرز وكالات التنشئة، ولا شك أنها تتحمل قدرا من الأعباء سلبا وإيجابا.

❖ نواة التنشئة الوطنية

بينت الدراسات التي أجريت في بداية السبعينيات أن القيم السياسية المبثوثة في الكتب المدرسية متباعدة بين المدارس تبعا لتوزع المدارس على الجماعات (الطوائف). وهذا يعتبر بيّنة على ضعف نواة التنشئة الوطنية في لبنان. وقد بلغ هذا التباعد أشده في النصف الثاني من الثمانينيات، مع صدور سلاسل كتب مدرسية عن جماعات أو جهات لم تكن قد شاركت سابقا في العمل التربوي بصورة مباشرة. وبعض هذه الكتب استعمل في المدارس الرسمية بدلاً من الكتب الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء. لقد عكست هذه السلاسل من الكتب توسع النزاع بين الجماعات حول الكثير من الأمور ذات الطابع الوطني، تلك التي تتعلق بالماضي أو تلك التي تتعلق بالحاضر أو بالمستقبل. وهذا يفسر ما أظهره استقصاء أجري على الطلاب الجامعيين في لبنان (١٩٩٧) حيث تبين أن آراء هؤلاء واتجاهاتهم المتعلقة بالشؤون السياسية- الوطنية أصبحت متباعدة وملتصقة بالجماعات أكثر من أي وقت مضى. وإن دل ذلك على شيء فهو يدل على وجود بون شاسع بين واقع الحياة السياسية اليومية (التفكك) والخطاب السياسي الرسمي (الوحدة الوطنية) يومذاك.

إن وجود نواة للتنشئة الوطنية هو شرط لا بد منه لتأمين الاندماج الاجتماعي في لبنان. **ويقع على المدرسة عبء إقامة هذه النواة لدى الناشئة**، باعتبار أنها يجب أن تكون من أهم وكالات التنشئة وأبعدها أثراً.

وهذا هو فحوى ما قرره اتفاق الطائف على كل حال: توحيد كتابي التربية الوطنية والتاريخ. وقد وضع المركز التربوي للبحوث والإنماء كتاب التربية الوطنية فعلا وأصبح قيد الاستعمال في المدارس. أما التاريخ فقد وضع المركز منهجه وهو الآن بصدد وضع كتبه. وهذا تقدم جدي ومهم على طريق إقامة نواة للتنشئة.

على أن هذا الشرط الضروري، أي وجود كتاب واحد في التربية الوطنية والتاريخ، يبقى شرطا غير كاف، ذلك أن الدراسات العالمية بينت أن مفعول المدرسة (في التنشئة الوطنية أو السياسية أو المدنية) يقف عند حدود ما تقوم به وكالات التنشئة الأخرى، ولا سيما الأسرة والمؤسسات الدينية والسياسية والإعلامية. فإذا تعارض ما تبثه المدرسة مع ما تبثّه الأسرة مثلا كانت الأسرة هي الأقوى أثرا. لذلك فإن مساهمة المدرسة في الاندماج الاجتماعي عن طريق تشريب نواة للتنشئة متعلقة أيضا **بالإجماع على هذه النواة في ثنايا المجتمع**، وبالتالي يرتبط نجاح استراتيجية اندماجية للتربية والتعليم بما يجري على مستوى الحياة السياسية العامة وبالاستراتيجيات الوطنية الأخرى، وبمدى التناسق والتكامل بينها. رغم ذلك، **ليس على المدرسة أن تنتظر**. إن لها دورا تلعبه، وعليها أن تدلي بدلوها، خصوصا إذا أخذت الشروط الأخرى الخاصة بالمدرسة والواردة أدناه بالاعتبار.

❖ **الاعتراف بالتنوع الثقافي وقبول الآخر**

إن الإقرار بأهمية نواة التنشئة لا يعني أن التنشئة هي نواة فقط. إنه

يعني أن للتنشئة نواة، واحدة، كما يعني أن للتنشئة محيطاً أيضاً، متنوعاً بالضرورة. فاللبنانيون ينتمون إلى هوية واحدة ووطن واحد يميّزهم عن بلدان أخرى (وإلا اندمجوا بغيره)، وهم ينتمون، ثانيا، وفي الوقت نفسه، إلى أوساط متنوعة ثقافيا. ويفترض بهم، ثالثا، أن لا يضعوا هذه ضد تلك، أي أن لا يضعوا الانتماء إلى الوطن ضد الانتماء إلى منطقة جغرافية، أو جماعة دينية. كما يفترض بهم، رابعا، أن لا يعطوا للانتماء إلى أوساط ثقافية معينة قيمة أو مراتب في الوطنية أو غيرها.

هذه المعادلة، بين الوحدة الوطنية والتنوع الثقافي وعدم المرتبية، هي في صلب الدستور وفي صلب مفهوم العيش المشترك. ولكن الممارسات خلال الحرب، وما قبلها وما بعدها، أدت إلى تداخل خطير بين السياسة والثقافة، وبين الوطنية والانتماء إلى جماعة. إن هذه المعادلة تستحق مداولة واضحة وجريئة على المستوى الوطني، تضع حدا للالتباسات القائمة بين الانتماء الفرعي والانتماء الوطني، وتضع حدا للازدواجية الشائعة بين ما هو معلن (الخطاب الوطني) وما هو في الكواليس (العصبية للأوساط الخاصة).

على مستوى التعليم، وربما بسبب الازدواجية المذكورة، اتجه مؤلفو الكتب والمواد التعليمية إلى تسطيح الواقع الاجتماعي اللبناني، فاقتصر الكلام على الخطاب العلني، وجرى تجنب الإشارة إلى تنوع المجتمع اللبناني. وهذا أمر يعزّز احتمال أن يقوم أهل المدرسة (المعلمون والطلبة) "بملء الفراغ" بواسطة خطاب الكواليس. إن الحياة السياسية في لبنان تعج بالكلام عن

الطوائف، وعن توزع المناصب والأدوار، وعن التمثيل السياسي، وعن التقاليد والشعائر الدينية، الخ. والناس يعرفون الفروقات في اللهجة أو اللباس أو الطعام بين أهل البقاع أو أهل الشمال وأهل الجنوب، الخ. فيما الكتب المدرسية تتحدث عن "عائلات روحية" أفلاطونية الصورة.

❖ **بيداغوجيا التنشئة**

إن الإقرار بدور التنشئة في نقل مجموعة من المعارف والقيم والمهارات المقررة وطنيا، لا يعني أن التنشئة هي عملية تلقين، أتعلق الأمر بالنواة فقط، أم تعلق بالنواة والمحيط معا.

وتظهر الوقائع المتداولة:

– أن العلاقة التربوية في مدارس لبنان عموماً، خارج جزر الإتقان على الأخص، هي علاقة تلقينية. واعتماد التلقين، كما هو معروف، يجعل ما يتلقنه المتعلم من معلومات، رهنا بالذاكرة، قابلا للانمحاء بسرعة عند نهاية كل عملية تربوية (صف، مرحلة، الخ). وأبرز مضاعفات هذه العلاقة تظهر في الاجتماعيات: ان التلقين في الاجتماعيات (تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية، اجتماع، اقتصاد) يفقد المتعلم القدرة على تفسير ما يحيط به (في المجتمع) من قضايا ويجعله "متلقفا" مرة أخرى للأجوبة الجاهزة والمتوارثة في المحيط.

– أن الحياة المدرسية، في مدارس لبنان عموماً، خارج جزر الإتقان على الأخص أيضا، جلّها صفي. وهذا ما يفقد المدرسة دورا في التنشئة:

فالتنشئة ليست فقط ما ينقله المعلم مما في الكتب المدرسية إلى التلاميذ، بل تشمل مجمل التفاعلات التي تقوم في المدرسة، مع الرفاق والمعلمين، وما تحمله هذه التفاعلات، من تماهيات وتنافس وتعاون وتبادل. لذلك، يجب السؤال في التنشئة عن طول اليوم الدراسي، وعن مدى غنى البيئة المدرسية، وعن حجم الأنشطة اللاصفية في الحياة المدرسية، وعن أدوار المعلمين غير الصفية، وعن أشكال التعبير وأشكال التمثيل في المدرسة، الخ.

– أنه، رغم الجهود التي بذلت في تصميم المناهج الجديدة وفي وضع كتاب موحد، تظهر إشارات عدة حول تشتت العملية التربوية: قيم المواطنة تحصر في مادة والقيم العلمية تحصر في مادة أخرى، والقيم البيئية في مادة ثالثة، والقيمة المتعلقة بالمرأة يجري الانتباه إليها في مادة رابعة، الخ. ويصح التشتت أكثر ما يصح على المدارس الخاصة والكتب التي تعتمدها، لا سيما وان شروط الرقابة والنوعية ضعيفة في وزارة التربية. كما أن هناك تشتتا وغموضا في الأدوار المعطاة لكل مرحلة تعليمية، وفي طبيعة التنشئة التي يمكن أن توفرها كل منها، ابتداء من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الأساسي ثم صعودا إلى التعليم الثانوي والجامعي.

إن مجمل النقاط التي يثيرها موضوع بيداغوجيا التنشئة يرتبط كما هو واضح ارتباطا وثيقا بالقضية الثانية، قضية جودة التعليم. وهذا أمر طبيعي: ان توفير جودة التعليم للجميع هو شرط من شروط الاندماج الاجتماعي.

❖ **شبكة التفاعل**

بين عامي ١٩٧٥ و ١٩٩٠ حدث تطوران بارزان في التعليم العالي في لبنان أديا إلى تصدع ما كان قائما لجهة **اختلاط طلبة لبنان:** تفريع بعض المؤسسات القائمة (الجامعة اللبنانية) وتكاثر مؤسسات التعليم العالي ذات الهوية الضيقة (دينيا، مذهبيا، جغرافيا). وهذا ما جعل مؤسسات التعليم العالي أو فروعها اليوم مغرقة في انطوائها على جماعة معينة: هناك مؤسسة واحدة تعتبر فعلا مختلطة اجتماعيا (الجامعة الأميركية)، بينما تتجاوز نسبة الذين هم من لون واحد ٦٠% و ٨٠% في الفروع والمؤسسات الأخرى، وتصل النسبة إلى ما فوق ٩٠% في فروع الجامعة اللبنانية الأولى والثانية. في المقابل كانت كلية التربية في الجامعة اللبنانية مثلا توفر قبل ١٩٧٥ مساحة ممتازة للاختلاط الاجتماعي. كانت تستقبل طلابا من أوساط عدة، يتفرغون للدراسة فيها لخمس سنوات. كانوا يأتون حاملين سمات انتماءاتهم السابقة، لكنهم لا يلبثون أن يجدوا أنفسهم داخلين في نسق جديد من العلاقات والتفاعلات أساسه **التفاعل بين المختلفين**. وتتولد من هذا التفاعل بدائل جديدة وانتماءات جديدة، تضاف إلى الانتماءات السابقة، بل تجعل الانتماءات الجديدة أقوى وأظهر من السابقة.

ان شبكة التفاعل تضيف إلى نواة التنشئة ودوائر الثقافة الفرعية، بعدا ثالثا للتنشئة يتمثل في دوائر الانتماء الارادي إلى مجموعات شبابية وثقافية وسياسية يصنعها ويطورها ويغذيها الطلاب أنفسهم (مجموعات الرفقة)، دوائر

تجسّد حيز توليد البدائل لما هو قائم أو متوارث. وتقع على المؤسسات التعليمية، الثانوية والجامعية مهمة إيجاد المساحة اللازمة لهذا التفاعل.

❖ **الحراك الأكاديمي والاجتماعي**

لانغلاق المؤسسات التعليمية الحالية على نفسها بعد اندلاع الحرب وجه آخر يتعلق بتراجع فرص **الحراك الأكاديمي**، أي قدرة الطلبة على الانتقال من مؤسسة إلى أخرى والانضمام إلى الوسط الجامعي الأوسع. أي أنه في الوقت الذي يفترض فيه أن يكون الوسط الجامعي الحيز الممتاز لما هو جامع للآراء والمواقف، والمكان الممتاز للقاء أصحاب المشارب المختلفة، مثلما يحصل في المدينة وفي المؤسسات العامة، فإن الانغلاق يجعل من الجامعة ملحقا فقيرا لحيز ضيق كالقرية والعشيرة والطائفة. وإذا كان الاندماج الاجتماعي هو من حيث التعريف شعور الأفراد بوجود أفق واسع للتحرك مفتوح أمامهم، أفق على امتداد الوطن، لا تحدّه قيود تعزى للجغرافيا واللون والجنس والشكل والدين والمذهب، يصحّ عندئذ السؤال: ما مساهمة الجامعة اللبنانية في مثل هذا الاندماج والطالب فيها لا أفق له إلا الفرع الذي يدرس فيه وفي الموقع الذي يقع فيه هذا الفرع، دون سائر الفروع وسائر المواقع وسائر مؤسسات التعليم العالي؟

وبقدر ما انحسرت فرص الحراك الأكاديمي انحسرت فرص **الحراك الإجتماعي الأفقي**، أي ضاقت المساحة الجغرافية التي يتوقع الطلاب أن يعملوا فيها، كما يبين الاستقصاء على الطلاب الجامعيين (١٩٩٧).

وبالمثل حصل تقلص في فرص **الحـــراك الاجتمـــاعي الصـــاعد**، أي الانتقال من طبقة اجتماعية إلى أخرى بفضل الجامعة. كانت الجامعة اللبنانيـــة تلعب هذا الدور الضروري للاندماج الاجتماعي بسبب مجانية التعليـــم فيـــها، وجودة التعليم في العديد من كلياتها. لكن هذه الفرص تقلصت كثيرا. أي أنـــه في الوقت الذي ضاقت فيه مساحة الحراك أفقيـــا انخفـــض ســـقف التوقعـــات المهنية لشرائح واسعة من اللبنانيين محدودي الدخل والذين كـــانت كفاءاتـــهم العالية والجامعة الوطنية تحقق لهم آمالا على مســـتوى الوطـــن. بـــل تشـــير المعطيات القليلة المتوافرة إلى أن فرص الحراك الاجتماعي يتركز اليوم فـــي ما توفره الجماعات وبعض الجامعات الخاصة من مساعدات لأبناء الجماعـــة، أي في ما يعزز الولاءات الضيقة علـــى حســـاب الاندمـــاج الاجتمـــاعي. إن الاندماج الاجتماعي على المستوى الوطني لا يعني فقط خطابا وطنيا (النـــواة) ولكنه يعني في الوقت نفسه إتاحة فرص الحراك عبر الوطن، والانتماء إلـــى هيئات وتجمعات تمتد على مساحة الوطن، وقيام المؤسســـات العامـــة التـــي ترعاها الدولة، بإتاحة الفرص لأبناء الفئات المحرومة وذات الدخل المحـــدود وأصحاب المؤهلات، بالصعود في السلم الاجتماعي من دون حاجة إلى دعـــم الجماعة أو إلى طلب المساندة العصبية.

إن المشكلات التي تطرحها شبكة التفاعل والحراك تعني أن مســـاهمة التعليم في الاندماج الاجتماعي أمر مركّب تجتمـــع فيـــه مضـــامين التنشـــئة وأشكالها وأساليبها من جهة، وتنظيم التعليم عموما وهيكليته ودور المؤسســـات التربوية الرسمية في هذه الهيكلية من جهة ثانية.

ثانيا: التوجهات

توجه رقم ١: **تأكيد الخيار الذي اعتمده اتفاق الطائف ونفذته وزارة التربية لجهة وضع كتاب موحد في مادتي التربية الوطنية والتاريخ، وتعزيز هذا الخيار واغناؤه**، عن طريق: أ) توفير الشروط والتسهيلات اللازمة لجعل تعليمهما تفاعليا، بين الطلبة وبينهم وبين المعلمين، بالتفكير والأنشطة، والمعالجة والبحث والعمل التعاوني. وهذا يشمل تمكين المعلمين من مهارات إدارة الصفوف وتطوير الأنشطة الملائمة لممارسة بيداغوجيا نشطة للتنشئة، ب) تعزيز تكامل القيم المدنية والوطنية في المواد التعليمية كافة وتناسقها وتتابعها من مرحلة دراسية إلى أخرى، ج) تطوير نظام الرقابة العلمية والأكاديمية على الكتب المدرسية والمواد التعليمية المتداولة في المدارس الخاصة، بما يؤمن جودة المادة التعليمية واتساقها مع المسلمات الوطنية.

توجه رقم ٢: **الشروع في بناء ثقافة تربوية اندماجية وتعميمها، أركانها نواة الهوية الوطنية، والاعتراف بالتنوع الثقافي بين المناطق والجماعات، والتمييز بين ما هو ثقافي وما هو سياسي، والعيش المشترك**. ويحتاج تنفيذ ذلك إلى: أ) ورشة مناقشات فكرية على المستوى الوطني، يمكن أن تكون الجامعات مكانها

المثالي، ب) اعتماد المناهج التعليمية وأساليب التعليم، ولا سيما المواد الاجتماعية، أداة لنشر هذه الثقافة وبنائها لدى المتعلمين، مع أخذ خصوصيات كل مرحلة تعليمية بالاعتبار.

توجه رقم ٣: **اعتبار إعداد المعلمين وتدريبهم على مستوى لبنان نقطة انطلاق موازية لتطوير المناهج والكتب المدرسية، في إجراء تطوير ملموس في دور التعليم في الاندماج الاجتماعي.** وهذا يشمل: أ) إقامة صلات وثيقة بين كلية التربية في الجامعة اللبنانية وأقسام وكليات التربية الأخرى في الجامعات الخاصة، لأجل وضع قواعد مشتركة في الاعداد، وتوفير حركية أكاديمية، ونشاطات مشتركة، ومطارحات علمية على مستوى عالٍ من المسؤولية، ب) إعطاء زخم جديد لكلية التربية في الجامعة اللبنانية، بحيث تكون مكانا جامعا، يتم فيه التفرغ للدراسة، ويجري فيه الإعداد بأساليب تفاعلية وديناميكية، ويتم فيه الاختلاط الاجتماعي، الخ.

توجه رقم ٤: **توفير الشروط اللازمة لزيادة أثر المؤسسة التربوية في التنشئة الاجتماعية**، وهذا يشمل:

أ) إطالة اليوم الدراسي، لزيادة فرص التفاعل المدرسي وتنويع الأنشطة بين صفية وغير صفية، ب) وضع بنى ديناميكية

للأنشطة غير الصفية (حركات كشفية، نواد، فرق فنية ورياضية، الخ.)، ج) تنشيط إقامة روابط الطلاب على المستوى الوطني، وتعزيز روابط الهيئات التعليمية.

توجه رقم ٥: **إعادة تنظيم التعليم العالي بما يسمح بإقامة شبكة التفاعل بين الطلاب وتطويرها**. وهذا يشمل:

أ) وضع نظم للالتحاق والمتابعة، والشهادات والامتحانات، وإتقان اللغات بما يسمح بتسهيل الحركية الأكاديمية بين كليات الجامعة اللبنانية، وبينها وبين الجامعات الخاصة، وبين هذه الأخيرة، ب) إقامة برامج وأنشطة مشتركة، وتبادل الطلاب والأساتذة بين مؤسسات التعليم العالي، ج) توفير مساحة مادية (قاعات وتجهيزات) وتنظيمية (حقوق وواجبات) لكي يمارس الطلاب نشاطاتهم على أنواعها ولكي يشاركوا بفعالية في بناء الحياة الجامعية وفي توليد البدائل، د) اعتبار تطوير الجامعة اللبنانية وإقامة مجمعات مركزية لها، شرطا جوهريا لتوفير الأساس لشبكة التفاعل.

توجه رقم ٦: **اعتبار أهداف "التعليم للجميع" و"تحسين نوعية التعليم" و"مساهمة التعليم في تلبية حاجات سوق العمل وفي التطوير**

القطاعي" و"ترشيد الإنفاق على التعليم"، والتوجهات المتعلقة بها المذكورة في القضايا السابقة واللاحقة شروطا لازمة للاندماج الاجتماعي. فهذا الاندماج لا يستوي مع التفاوت والحرمان من الفرص الدراسية الكافية والجيدة، ولا مع الهجرة والبطالة والهامشيّة، ولا مع التردي الاقتصادي، أو القلة في الإنفاق.

توجه رقم ٧: التأكيد على **أن مساهمة التربية والتعليم في الاندماج الاجتماعي يعززها الدور الذي تلعبه وسائل الاعلام**، من خلال: أ) نشر "نواة" الثقافة الوطنية، ب) الاعتراف بالتنوع الثقافي، ج) تعزيز الجانب التفاعلي في شبكة الاتصالات المرئية والمسموعة والمكتوبة، ولا سيما بين الشباب.

القضية الرابعة

مساهمة التعليم في تلبية حاجات سوق العمل وفي التطوير القطاعي

أولاً: المسألة

يواجه لبنان اليوم مشكلات جدية في موضوع التنمية ناجمة عن التغيرات التي يشهدها العالم مع العولمة والثورة التكنولوجية، وعن ما يرثه النظام التعليمي، معد القوى البشرية، من تقاليد تعود إلى عقود مضت، وعن ما تركته الحرب من آثار على بنى التعليم التحتية والفوقية وبنى مؤسسات العمل على السواء. وتعتبر مساهمة التعليم في تلبية حاجات سوق العمل وفي التطوير القطاعي، أي في التنمية عموما، عنصرا حاسما في الاتجاهات التي تأخذها هذه التنمية، بسبب الرأسمال البشري الذي يعده التعليم.

❖ **التحديات العامة**

شهد العقدان الأخيران تحولات جذرية على المستوى العالمي، أحدثتها الثورة التكنولوجية واتجاهات النشاط الاقتصادي عبر العالم، في ما اصطلح على تسميته بالعولمة. وابرز سمات النظام الجديد ثلاث: التكنولوجيا، وحدة المساحة العالمية ومقاييسها، تدفق القوى العاملة .

أصبحت **تكنولوجيا المعلومات والاتصال** في صلب كل نشاط اقتصادي، يحدث استخدامها فارقا هائلا في أساليب العمل والإنتاجية والفعالية والكلفة والترويج والاستهلاك والمردود. والمغزى الأساسي لهذا التطور أن إنتاج المعرفة والحصول عليها واستخدامها بنجاح، أصبحت عوامل حاسمة في التفوق والامتياز والمنافسة. والمعرفة إما هي مادة مخزنة تنتجها مراكز الابحاث، المرتبطة جزئيا أو كليا بالأنظمة التعليمية، أو تتجسد في القوى البشرية التي تحملها بصورة شهادات عليا وتخصصات ونماذج عمل وسلوك. وهذا يعني حدوث توسع في مفهوم التعليم نحو اشتماله على التدريب والتعليم غير النظامي والتعليم المستمر.

من ناحية ثانية فرضت **العولمة** وحدة في المساحة الاقتصادية، حتى قيل أن العالم أصبح قرية صغيرة. ساهمت في ذلك تكنولوجيا الاتصال، وإعادة توزيع الأنشطة الاقتصادية في العالم بما يتجاوز التوزيع التقليدي للدول والحدود الجغرافية. ونجم عن ذلك ظهور مقاييس واحدة عبر العالم لكل شيء: للبحث العلمي، للصناعة، للزراعة، للتجارة، للاقتصاد، للتنمية

البشرية، للفعالية، للإدارة ... الخ. صحيح أن هناك مناطق جغرافية (الدول الصناعية) تضع هذه المقاييس وتفرضها على سائر المناطق. لكن هناك إعادة توزيع نسبية للأنشطة الاقتصادية والعلمية تفسح في المجال للمجتمعات التي تقبل التحديات في المشاركة في العالم الواحد. وتتم هذه المشاركة عن طريق مساهمة مجتمع ما في إنتاج المقاييس، في حقل معين، وعن طريق التخصص في هذا الحقل، بما يجعله شريكا في النظام الجديد. وبالتالي فإن على كل مجتمع أن يعيد التعرف إلى نفسه وإلى اتخاذ خيارات تسمح له بالمشاركة الفعالة على الصعيد العالمي، مهما بلغ حجمه السكاني أو مساحته الجغرافية. والمجتمعات التي تدير ظهرها لهذه التغيرات تواجه التهميش التدريجي، مهما بلغ حجمها السكاني أو مساحتها الجغرافية أيضا.

السمة الثالثة للنظام الجديد هي **حراك القوى العاملة عبر الحدود**. ثمة أنظمة لحماية القوى العاملة الوطنية، لكن تحديات المنافسة تضغط في الاتجاه المعاكس، أي نحو التنافس في عقر دار كل دولة على حدة، ضمن نقاط استقطاب تحدثها الأنشطة الاقتصادية والاستثمارات. ثمة قوى عاملة من دون كفاءة تتنقل وثمة قوى عاملة بكفاية عالية أو بتخصصات مفتقدة محليا تتنقل وتتنافس أيضا. في المقابل، وفي ظل عجز العديد من الأنظمة الاقتصادية والتربوية عن الوفاء بتحديات التنمية، تتزايد أشكال البطالة محليا كما تتزايد هجرة القوى العاملة الكفية نحو مراكز الاستقطاب الجديدة.

تفرض العولمة إذن تحديات متعددة على لبنان، تتعلق باستخدام

التكنولوجيا وبالتنمية وبالحراك السكاني. وفي ما يتعلق بالسكان تحديدا فإن الهجرة التي تشكل واحدة من السمات العضوية لسكانه، والتي كانت تزيد وتبلغ نسبا هائلة في ظروف الحروب والأزمات التي عانى منها كثيرا، تدر عليه مداخيل اضافية من جهة، ولكنها تفقده في الوقت نفسه جزءاً من خيرة أبنائه. ولا بد **أن يجد لبنان معادلة تجمع بين انفتاحه التاريخي على العالم وحاجته إلى الاحتفاظ برأسماله البشري من أجل التنمية.**

ثم إن لبنان عرف **حربا امتدت خمس عشرة سنة، كانت لها أثار عميقة على اقتصاده ومؤسسات العمل فيه وحجم القوى العاملة، وتكوينها وتوزيعها.** خلاصة هذه الآثار الإفقار على جميع المستويات: في الرساميل المادية المتحركة والجامدة، وفي الرساميل البشرية. والخسارة الأكبر كانت في الوقت. فلبنان كان مأخوذاً بحربه ويسير إلى الوراء، بينما كان العالم يتغير بسرعة غير معهودة إلى الأمام. وفي الفترة اللاحقة للحرب شهد ازدهارا نسبيا قائما على الاستثمار في البنية التحتية وفي المشاريع ذات الأفق السياحي والعقاري، حتى ظن أن استدراك الزمن الفائت أمر سهل. لكن سرعان ما انكشف التفاوت بين القدرات التي كانت قائمة غداة نهاية الحرب، والتصورات التي وضعت للتنمية، وتبين أن الخيارات التي اعتمدت لم تكن هي الأكثر صوابا. وكانت النتيجة أن لبنان يعاني اليوم من ضائقة مالية خطيرة، ومن ركود اقتصادي، وبطالة وهجرة ... وحلقة مقفلة يصعب الخروج منها بالأساليب العادية ومفادها أنه لا بد من التنمية لسد العجز، ولا بد من موارد لإحداث التنمية، غير أن الموارد يذهب بها العجز المتفاقم.

لذلك يجب الاعتراف بأن مساهمة التعليم في التنمية تحتاج أولا إلى وجود سياسات واستراتيجيات للتنمية عموما، يرفدها النظام التربوي، وتحتاج ثانيا إلى تدابير آنية وموضعية وجزئية ومرحلية تجمعها استراتيجية تربوية واحدة بعيدة المدى. هذه الاستراتيجية هي موضوعنا هنا.

❖ **الاستخدام ومدخلات العمالة من التعليم**

ثمة من منظور التنمية أشكال عدة من الخلل في بنية القوى العاملة وفي تدفق المتعلمين نحو سوق العمل.

الظاهرة الأولى أن سوق العمل **تستقبل القوى العاملة من مختلف درجات سلم التعليم، بل من دون الصعود أصلا على هذا السلم**، وبالتالي فليس هناك حدود دنيا معروفة (في المستوى أو الاختصاص) للالتحاق بالعمل. وتبدو هذه الظاهرة من خلال البينات الآتية:

– يظهر تركيب القوى الحالية أن ٩,٣ % من الناشطين اقتصاديا أميون، و١٢% يقرأون ويكتبون، و ٢٥,٥% أنهوا المرحلة الابتدائية، وهؤلاء يشكلون معا ٤٦,٨% من مجموع القوى العاملة. وترتفع نسبة الأمية إلى ٣١,٦% في أوساط العمال والعمال الزراعيين (دراسة مسح المعطيات). كما يظهر تركيب القوى العاملة من حيث المستوى المهني أو المهاري أن محدودي المهارة يشكلون ٦٠ إلى ٧٠% من مجموع العاملين في معظم القطاعات الاقتصادية، ولا تنقلب النسب لصالح المهرة والفنيين إلا في قطاعي البنوك/التأمين والصحة/الاجتماع. لذلك نفهم كيف من خرجهم

التعليم المهني والتقني ما بين ١٩٥٠ و ١٩٨٠ ثم ما بين ١٩٩١ و ١٩٩٦ (حوالي ٣٠ ألف متخرج) لا يشكلون سوى ٥,٣% من مجموع القوى العاملة اليوم.

- يظهر عدد المسجلين في التعليم المهني والتقني في العام ٩٩/١٩٩٨ في القطاعين الرسمي والخاص، أنهم يبلغون ٧% من مجموع طلبة لبنان، كما يظهر أن المسجلين في المرحلة المتوسطة المهنية يشكلون ٢,٣% من مجموع طلاب المرحلة المتوسطة، وأن المسجلين في المرحلة الثانوية التقنية يشكلون ٢٦,٤% من مجموع المسجلين في المرحلة الثانوية (مهني+عام)، وهذه النسب تعتبر منخفضة.

- يقدر عدد المتخرجين من التعليم المهني والتقني في جميع مراحله بتسعة آلاف سنويا ، وعدد المتخرجين من التعليم العالي بأحد عشر ألفاً والمجموع (٢٠ ألفاً) يشكل الملتحقين بسوق العمل بشهادات اختصاص. في المقابل يتسرب خلال صفوف المرحلة الابتدائية حوالي ثمانية آلاف، وخلال صفوف المرحلة المتوسطة حوالي ١٢ ألفاً، والمتسربون بعد نيل الشهادة المتوسطة حوالي ثمانية آلاف، فيكون المجموع حوالي ٢٨ ألفاً. أي أن عدد الملتحقين بسوق العمل من التعليم العام من دون شهادات اختصاص يبقى أكبر من عدد حملة شهادات الاختصاص.

الظاهرة الثانية **تتعلق بمفارقة النقص والفائض في سوق العمل.** يبدو النقص في الكفايات المتاحة للعمل في العديد من الأعمال

والاختصاصات والمهن. وهذا ما تعكسه شكاوى أرباب العمل حول كفايات القوى العاملة المعروضة، واضطرارها إلى تشغيل أصحاب الكفايات غير المطابقة لما هو مطلوب. كذلك بينت الدراسات حول قدرة البلاد على امتصاص الاستثمارات، أن هذه القدرة محدودة بسبب النقص في الموارد البشرية. وفي قطاع التعليم كما في قطاعات كثيرة أخرى ثمة نقص قوي في العديد من المهن. في المقابل يظهر حجم طلبات العمل للوظائف العامة (الحكومية) أو للشركات أو للمنظمات الدولية في لبنان، أن أعداد أصحاب الطلبات هائلة، فيما المطلوب قليل العدد. وقد أدى الركود الاقتصادي إلى زيادة حجم القوى العاملة المعروضة في الاختصاصات ذات العلاقة بالتشييد والبناء (كالمهندسين مثلا حيث تقدر نسبة العاطلين عن العمل بـ ٣٠% منهم).

في هذا الوقت لا يبدو أن إنشاء جامعات أو كليات أو معاهد جديدة يرتبط بوضوح بالاستجابة لحاجات قائمة أو مستقبلية، وكأن العامل الحاسم في إنشاء هذه المؤسسات هو سياسي بالدرجة الأولى، مع إهمال واضح للاعتبارات الاقتصادية أو لدراسات الجدوى أو لمعايير السوق، أو لاعتبارات متعلقة بخطط معروفة.

الظاهرة الثالثة **تتمثل في ضآلة العمالة الأنثوية**. رغم ارتفاع نسبة مشاركة الإناث في التعليم بما يوازي مشاركة الذكور، أو يفيض عنها أحيانا، في مختلف مراحل هذا التعليم وأنواعه وقطاعاته، فإن نسبة الإناث

من مجموع النشطين اقتصاديا تراوح حسب المصدر بين ٢٠,٧% و٢٨%. والسؤال المطروح هنا هو الآتي: هل يمكن اعتبار انخفاض مشاركة الإناث في العمل "فاقدا" اقتصاديا، بالنظر إلى ما أنفقه المجتمع على تعليمهن؟ وكيف نقيّم عندئذٍ، اقتصاديا أو اجتماعيا، بقاءهن في المنزل ورعايتهن للأطفال، لا سيما وأن ارتفاع المستوى التعليمي للأم هو أهم عامل على الإطلاق في تفسير المتابعة الدراسية لدى الأبناء؟

الظاهرة الرابعة **تتعلق بعمالة الأطفال**. يقدر عدد الأطفال العاملين الذي تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٤ سنة بـ ٥٩٣٦ طفلا، وهم يشكلون ٠,٦% من القوى العاملة و ١,٨٧% من عدد الأطفال الاجمالي في هذه الفئة (١٠-١٤ سنة). ويلاحظ أن عمالة الأطفال انخفضت خلال العقدين الأخيرين (كانت حوالي ٦% عام ١٩٧٠). وهذا الانخفاض حدث عند الإناث أكثر بكثير مما حدث عند الذكور. كانت نسبة الذكور من مجموع الأطفال العاملين حوالي ٥٣% فأصبحت ٨٧% (١٩٩٦).

على أن هذه الأرقام تخص الأطفال المصرح عنهم في القطاع المنظم، وبالتالي فهي تقلل من حجم الظاهرة الحقيقية. هذه لا تشمل الأطفال الناشطين في القطاع الهامشي، حيث المؤسسات غير معلن عنها وغير معترف بها رسميا. وهي لا تشمل الأطفال الذين يعملون في الأشغال غير المدفوعة الأجر، في منازلهم، أو في النشاطات العائلية الموسمية، في القطاع الزراعي، كما في قطاف الزيتون وزراعة التبغ مثلا.

وتشير المعلومات المتوافرة إلى أن الأطفال العاملين ينتمون عموما إلى عائلات فقيرة وكبيرة وهم إما أميون أو بالكاد اتموا دراستهم الابتدائية، وإلى أن معظم العاملين في المدن يعملون في القطاع الصناعي (٤٦%) وفي التجارة والاصلاحات والصيانة (٣١%) في حين أن معظم العاملين في المناطق الريفية يعملون ضمن البيئة العائلية دون أجر. ويتقاضى الأطفال العاملون في الصناعة والتجارة أجوراً متدنية، غالبا ما تكون أقل بكثير من الحد الأدنى للأجور، وغالبا ما تكون ظروف العمل قاسية: ٣٨% من الأطفال يعملون بدوامات عمل طويلة تتراوح بين ١٠ و ١٤ ساعة ولا يستفيدون من أي ضمان صحي.

❖ التطوير القطاعي

إن حاجات المؤسسات الاقتصادية للتطوير متعددة، أهمها رأس المال والتطورات التكنولوجية والقوى البشرية. وهي مرتبطة بعوامل عدة منها، محليا، مساهمات التعليم العالي عن طريق الأبحاث وتخريج النخب من الفنيين والإداريين والاقتصاديين. أما المساهمة البحثية فقد توقفنا عندها سابقا (قضية جودة التعليم في التعليم العالي). ونضيف الآن أن الأبحاث ونتائجها هي سوق عالمية، يصعب كثيرا على الأنظمة التعليمية والبحثية المحلية منافستها. لكن هناك مناطق تتوقف عند حدودها الأعمال العالمية، وهي المناطق "الاجتماعية" والمحلية في سوق العمل كما في الصحة والتربية والعمالة والبيئة الخ. ففي هذه القطاعات تحتاج المؤسسات إلى تطوير ليس

لجهة ابتكار تكنولوجيات، بل لجهة قياس فعالية التكنولوجيات المستوردة، وتحديد أوجه فعاليتها، وكيفية تفاعل القوة البشرية معها ومع غيرها من العناصر داخل المؤسسات، الخ. والسؤال هو: إلى أي حد تفيد الأبحاث التي تجري في التعليم العالي مؤسسات العمل، ابتداء من وزارة التربية وانتهاء بزراعة الحمضيات مثلا؟ وهل تعود قلة الإفادة إلى "تقصير" الأبحاث أم إلى عدم تداول نتائجها أم إلى ضعف الطلب الاقتصادي عليها أصلا؟ وما يطرح حول مساهمة الأبحاث يطرح أيضا حول مساهمة النخب؟ وهي أسئلة لا تتوافر في شأنها أجوبة. والموضوع بحاجة إلى الدراسة والبحث أيضا.

❖ **هيكلية الإعداد والتدريب**

أبرز ما يسم **هيكلية التعليم في لبنان أنها تقوم على نظام السكك**. نقصد بنظام السكك ثلاثة أمور: الأول يتمثل **في اعتماد المسارات والخطوط المنفصلة** في تنظيم كل من التعليم المهني/التقني والتعليم العالي . فانطلاقا من "محطة" ما (نهاية التعليم المتوسط، أو الثانوي) على الطالب أن يختار اختصاصا، ويتقدم فيه إلى نهايته من دون أن تكون هناك فرصة للانتقال وإعادة تصويب المسار تبعا لتقديره حول صلاحية ما اختاره. ربما كان هذا النظام مناسبا في مرحلة سابقة، لكن التغيرات التي تشهدها سوق العمل، المحلية والعالمية، تجعل هذا النظام غير صالح، من ناحيتين: الأولى بسبب التغيرات التي تحدث لدى الطالب (معارفه واتجاهاته)، والثانية بسبب

التقلبات التي تشهدها المهن. والسؤال هنا هو الآتي: كيف يمكن إعادة تنظيم الدراسات الثانوية والجامعية بصورة تسمح:

- بوجود معايير مشتركة بينها؟
- بتزويد الطالب، في أي "اختصاص"، بقدرات عامة (حاسوب، لغات، تصميم ومعالجة، إدارة، الخ) تسمح له لاحقا بالتكيف بسرعة مع التغيرات، وتخفف على مؤسسات الاستخدام المسائل الناجمة عن "جمود" القوى العاملة فيها وصعوبة التحديث إلا بكلفة عالية، اجتماعية (استبدال العاملين) ومالية (كلفة خريجين جدد)؟
- بانتقال الطالب أو عبوره من اختصاص إلى آخر؟
- بتزويد الطالب بأكثر من اختصاص (رئيسي وثانوي)؟

الأمر الثاني لنظام السكك يتمثل في **انقسام سوق العمل/النظام التعليمي إلى أنظمة فرعية منفصلة**. فقد تبين مثلاً أن هناك دوائر شبه مقفلة بين نوع المؤسسة التعليمية الجامعية وسوق العمل الممكن، وإن كان الاختصاص هو نفسه. أي أن الذي يرتاد الجامعة اللبنانية-اختصاص تربية لن يجد عملا إلا في مدارس غير تلك التي يلتحق بها خريجو الجامعة اليسوعية، وتلك التي يلتحق بها خريجو الجامعة الأميركية، الخ. وهذا ينطبق على معظم الاختصاصات، ما يجعل التنافس غير مطروح، إلا داخل كل سكة على حدة.

الأمر الثالث أن **التنظيم الداخلي للمناهج لا يسمح بالتحرك أو باعتماد الخيارات الملائمة لقدرات المتعلمين واتجاهاتهم**. وهذا يحصل في التعليم العام (المتوسط والثانوي) كما في التعليم المهني والتعليم العالي. فهناك عموما سلسلة من المواد المقررة التي يجب على الطالب أن يتابعها جميعا وينجح فيها.

الظاهرة الثانية في موضوع هيكلية الإعداد والتدريب، تتمثل في **المفهوم التقليدي للتعليم**: في اعتبار **الإعداد والتدريب شأنا مدرسيا فقط**، والمدرسة شأنا منهجيا أو صفيا فقط، والمنهج شأنا يقرر مرة واحدة من قبل السلطات العليا، لا يمكن تعديله إلا بعد ردح من الزمن.

الظاهرة الثالثة تتمثل **في الفصل القائم بين التعليم المهني والتعليم الثانوي العام، وفي الفصل القائم بين نظام التعليم المهني ونظام التعليم العالي**. وهذا ما يؤدي إلى إلغاء فرص الحركية بين هذه الأنظمة من جهة، وإلى إحداث نوع من المرتبية بينها من جهة ثانية: الجامعات والكليات أنبل من المعاهد التقنية في التعليم ما بعد الثانوي، والتعليم الثانوي العام أنبل من التعليم المهني. وبالمثل يحصل قطع بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، وبين التعليم المفضي إلى شهادة والتعليم المفضي إلى استدراك الإعداد وإلى المتابعة والتطوير المهني، في غياب نظام شامل للتعليم المستمر. فهل ستحل الهيكلية الجديدة للتعليم المهني والتقني (عام ٢٠٠٠) مشكلة الفصل هذه؟

الظاهرة الرابعة **تتمثل في ضعف أنظمة التوجيه.** يقوم التوجيه المهني في جزء منه على تقديم المعرفة حول عالم المهن، وفي جزء آخر على مساعدة الطالب في التعرف إلى قدراته واتجاهاته. ومع غياب هذين الأمرين يتعرض الكثير من الطلاب للتخبط في خياراتهم ولاتخاذ قرارات يندمون عليها ساعة لا ينفع الندم، حيث لا يمكن التغيير بسبب نظام السكك. فهذه القرارات تؤخذ على قاعدة التسرع ولملمة الاقتراحات من هنا وهناك، وعلى قاعدة عدم المعرفة الكافية بالبرامج المتاحة واتجاهات السوق. إن أنظمة التوجيه مفتقدة في التعليم الرسمي والجامعة اللبنانية وفي أغلبية المؤسسات التعليمية الخاصة، العامة والمهنية والتقنية والعالية.

❖ هيكلية العلاقة بين التعليم وسوق العمل

تتعلق الظاهرة الأولى في العلاقة بين التعليم وسوق العمل **برجحان القنوات الشخصية في الاستخدام.** لقد بينت دراسات عدة أن واحدا من شروط الاستخدام في لبنان هو المعرفة الشخصية أو ما يسمى بـ "الواسطة" وأن أهمية هذا الشرط تزيد مع تناقص أهمية شرط الاختصاص ومع الطلب على الوظائف الإدارية والمكتبية والقيادية ومع صغر حجم المؤسسة. ومن المعلوم أن ٧٠% من المؤسسات قطاع الصناعة مثلا تستخدم ٥ عمال وما دون و ١٨% منها بين ٥ و ٨ عمال. لذلك تقوى القنوات "الخاصة" في التوظيف وتضعف "القنوات العامة" أو المؤسسية. صحيح أن بعض المؤسسات الكبرى يجري مباريات ومقابلات، لكن الأسئلة تبقى مطروحة:

إلى أي حد يلجأ المستخدمون إلى المباريات والإعلانات العامة حول الوظائف المطلوبة؟ وإلى أي حد تقوم بين مؤسسات العمل والمؤسسات التعليمية علاقات منتظمة تشمل تعرف الطلبة إلى حاجات السوق (لوحات الإعلانات) والى أصحاب المؤسسات (من خلال الزيارات المنظمة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب لمؤسسات الاستخدام، والتي يقوم بها أرباب العمل للمؤسسات التعليمية)؟ وما المؤسسات التربوية التي تقدم لأرباب العمل المعلومات عن كفاءات طلابها أو يطلب منها أرباب العمل هذه المعلومات؟ وما دور المؤسسة الوطنية للاستخدام؟ الخ.

أما الظاهرة الثانية فتتعلق **بضعف مشاركة مؤسسات العمل في تصميم برامج الإعداد والتدريب المهني وتنفيذها، في التعليم المهني أو في التعليم العالي**. الاستثناء الوحيد هو اعتماد النظام المزدوج Dual System في بعض مؤسسات التعليم المهني وفي عدد من الاختصاصات. ان التغير الذي يشهده عالم العمل يجعل من الصعب على المؤسسات التعليمية الوفاء بمتطلبات الإعداد والتدريب ضمن إطارها الخاص، بل يحتاج الأمر إلى تقييم مشترك لبرامج الإعداد والتدريب، ومساهمة مشتركة في وضع خطوطها العامة، ومشاركة في القيام بأعباء التدريب. والنزعة الأقوى اليوم هي إلى إبقاء التدريب على كاهل مؤسسات العمل أو إقامة مؤسسات تدريبية بإشراف وتمويل مشترك، تساهم في ذلك مؤسسات الإعداد، ومؤسسات العمل، والتجمعات المهنية. وهذه هي الوسيلة الوحيدة لكي تكون برامج الإعداد والتدريب على درجة من المرونة والملاءمة بحيث تسمح بعرض

قوى عاملة مطلوبة فعلا في السوق، من حيث العدد والكفايات التي تتمتع بها.

❖ **الأطر الموجّهة لتلبية حاجات سوق العمل من منظور التنمية**

وهذا الأمر يشمل الجانبين التشريعي والمعرفي.

في الجانب التشريعي **تفتقد القوانين والأنظمة أحيانا وتكون المشكلة أحيانا في التطبيق.** ينطبق ذلك على شروط الاستخدام، الاستخدام عامة أو استخدام العمالة الأجنبية أو عمالة الأطفال، وينطبق على الشروط التي ترعى الترخيص للمؤسسات التعليمية واختصاصاتها استنادا إلى معايير معينة تأخذ بالاعتبار اتجاهات السوق. وهذه الفجوات تعيق ضبط العلاقة بين التعليم وسوق العمل وتطويرها.

أما في الجانب المعرفي فيلاحظ **افتقاد حاد في المعرفة المتعلقة بالتعليم وسوق العمل.** يوفر التعليم المهني والتقني بمستوياته المختلفة، من الكفاءة المهنية صعودا حتى الإجازة الفنية، عددا كبيرا من التخصصات (٩٠) ويوفر التعليم العالي مثل هذا العدد. والسؤال المطروح هو: هل هذه البرامج (اختصاصات/شهادات) هي المطلوبة؟ أو هل تتلاءم مع حاجات السوق، والتنمية؟ نعتقد أن هذا السؤال هو من أصعب الأسئلة على الإطلاق، وتزيد صعوبته إذا ما سألنا عن أحجام الخريجين من كل برنامج ومدى ملاءمتها لحاجات السوق، لأن عدم الملاءمة يعني الفائض-البطالة، أو النقص. ووجه الصعوبة يعود إلى ديناميكية العرض والطلب غير المستقرة.

فاختصاص ما قد يكون مطلوبا بقوة في زمن (١). وهذا يؤدي إلى ارتفاع الأجور فيه. فيحصل خلال الزمن (٢) تدفق طلابي نحوه مما يسبب إشباعا في الزمن (٣) وفائضا في الزمن (٤) فانخفاضا في الأجور وبطالة وهجرة. وبالتالي فإن الملاءمة تتعلق بزمن محدد. وبما أن مؤسسات العمل تتطور أيضا وتتطور حاجاتها، وبما أن العرض يخلق بدوره حاجات، فمن يقرر بالتالي أن برنامجا ما غير ملائم من حيث وجوده وعدد خريجيه؟ وما تاريخ صلاحية أي حكم؟ ناهيك طبعا عن أن السوق ليست وحدها هي المرجع الوحيد للحكم على هذا الموضوع: فالأفراد لديهم اتجاهاتهم واهتماماتهم والمجتمع لديه حاجات أخرى غير تلك التي تفرضها السوق.

المهم في هذا الموضوع هو توافر المعرفة حوله ونشرها. وهذه المعرفة مفتقدة في لبنان. إن إنتاج المعلومات بصورة دورية حول التدفق من التعليم نحو السوق، بحسب البرامج والمؤسسات، وبحسب النتائج (عمل، بطالة، أجور)، يؤمن أمام المستخدمين والطلبة معرفة تسمح لكل طرف بأن يعيد تصويب خياراته، بحيث تتأمن الملاءمة عن طريق الاختيار الحر لكلا الطرفين.

ثانيا: التوجهات

توجه رقم ١: **التأكيد على أن استراتيجية مساهمة التعليم في التنمية يصعب أن تؤتي ثمارها إلا إذا كانت جزءاً من استراتيجيات متكاملة تتعلق بالقوى العاملة والتطوير القطاعي وتوفر للبنان ميزة تفاضلية وتستند إلى تراثه وقدراته**، وبالتالي لا بد من وجود خيارات واضحة حول ميزات القوى البشرية وقطاعات الإنتاج في لبنان بالمقارنة مع غيره من البلدان، إقليميا ودوليا بما يسمح له بالتخصص ومجاراة المقاييس العالمية، والقدرة على المنافسة. ومن هذا القبيل يمكن العمل على تعزيز الرأسمال اللغوي والتعددية اللغوية، وتطوير القدرات والكفايات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

توجه رقم ٢: **توطين المعارف وتطويرها ونشرها عن طريق مراكز الأبحاث والمؤسسات التعليمية والقوى البشرية الكفية والمتعددة القدرات كونها تشكل عنصرا حاسما في التنمية.** فالتنمية لا تحدث عن طريق تعليم جيد للقلة، ولا عن طريق تحويلات المهاجرين. ويحتاج توطين المعرفة إلى **وضع سياسات بحثية على المستوى الوطني، وحث المؤسسات الجامعية ومراكز الأبحاث الحكومية والخاصة للتعاون على**

تنفيذها. وهذا يشمل بلورة توجهات حول الحقول الواجب الاهتمام بها، وتلك التي يجب ان تعطى الأولوية، وبلورة أساليب لتوفير الموارد الكافية، ووضع أنظمة للتعاون، وللحقوق ولأخلاق البحث، الخ. مع الاهتمام بالقطاعات التي تقل فيها الأبحاث الخارجية وتزيد فيها عروض التمويل والمنح البحثية والهبات والمساعدة التقنية من المنظمات الدولية. ومن ابرز هذه القطاعات: التربية، الصحة، العمل، الشؤون الاجتماعية، والزراعة.

توجه رقم ٣: **اعتماد الأطر التي تعزز الاحتكام إلى الشروط والمواصفات والمعايير**. وهذا يشمل: أ) إنتاج وتطوير المواصفات الفنية والتصنيف المعياري للمهن واختبارات الأهلية، ب) إصدار التصنيفات المهنية والأدلّة ونشر الثقافة المهنية (الحقوق والواجبات والأنظمة المعمول بها)، ج) مشاركة التجمعات المهنية المحلية، وإفساح المجال أمام الهيئات المتخصصة في إجراء الفحوص وعمليات التقييم بناء على المقاييس الدولية، د) تطوير القوانين المتعلقة بالعمالة وشروط العمل، وإعطاء التراخيص للمؤسسات التعليمية، وسن الإلزام، وسن العمل، وعمالة الأطفال وعمل النساء، وتطبيقها.

توجه رقم ٤: **توفير قاعدة معلومات حول التعليم وسوق العمل، تسمح للمعنيين** (الطلاب، مؤسسات الإعداد والتدريب، مؤسسات الاستخدام) **بتصويب خياراتهم المهنية**. وهذا يشمل إصدار إحصاءات دورية حول توزيع المتخرجين بحسب الاختصاص، والمهن التي التحقوا بها، والأجور، وغيرها من الشروط التي يعملون فيها، أو تتناول فرص العمل المطلوبة والمعروضة، والأجور المعروضة، وشروط التوظيف فيها .. الخ. ولا بد لتوفير قاعدة المعلومات هذه من تعاون المؤسسات على أنواعها، ومن أن يكون الوصول إليها متاحا للجميع، ولا سيما عبر الشبكات الإلكترونية، كما يشمل إقامة معارض مهنية وإصدار منشورات تعرف بالبرامج والمناهج.

توجه رقم ٥: **التعاون بين مؤسسات التعليم والاستخدام في تصميم برامج الإعداد والتدريب، وفي تطبيقها**. يتمثل هذا التعاون في حده الأدنى في الزيارات المتبادلة التي يقوم بها أرباب العمل إلى المؤسسات التعليمية، أو الطلاب وأساتذتهم إلى مؤسسات العمل. ويتوسع عن طريق التصميم المشترك لبرامج الإعداد والتدريب، وفي تقاسم تطبيقها والمساهمة في تقييمها دوريا. هذا التعاون يُعطي مؤسسات الإعداد مرونة، ويجعل خريجيها أكثر توافقا في مهاراتهم المتطورة مع حاجات سوق العمل.

توجه رقم ٦: **إطلاق برامج تدريبية واسعة النطاق.** إن القوى البشرية التي تعلمت أو تدربت قبل الحرب تجاوز الزمن كفاءاتها، والقوى التي تعلمت وتدربت خلال الحرب وبعدها، عانى إعدادها من مشكلات النوعية، علماً أنه لا بد لمؤسسات العمل أن ترفع سقف شروطها إذا دخلت في منافسات عالمية وإقليمية. وهذا كله يفرض إطلاق برامج للتدريب واسعة النطاق، أي تشمل جميع القطاعات، وجميع الفئات المهنية، ويشارك في إعدادها وتنفيذها وتمويلها القطاعان الحكومي والخاص، وتدعى إلى المساهمة فيها المنظمات الدولية.

توجه رقم ٧: **متابعة النظر في عمالة الأطفال،** لجهة إجراء دراسة ميدانية شاملة حولها، ولجهة تطبيق القوانين المرعية، وتوسيع نطاق الفئة العمرية التي يشملها منع عمالة الأطفال، وتطبيق هذه القوانين، وتكثيف برامج التوعية حول الموضوع، وتنظيم برامج تأهيلية لمن التحقوا باكرا بالعمل تشمل تطوير كفاياتهم المهنية ومتابعتهم للدراسة على السواء.

توجه رقم ٨: **إعادة النظر في مفهوم منهج الإعداد واختصاصاته في المرحلتين الثانوية والعالية، بصورة تتأمن فيها للنظام التعليمي ضرورات الثبات والمرونة في الوقت نفسه،** وذلك

عن طريق: أ) توفير التوازن بين القدرات العامة والتخصص الدقيق، بما يؤمن للمتخرجين فرص التكيف مع التغيرات الحاصلة في عالم المهنة، ب) توفير نواة إلزامية ومحيط اختياري من المواد أو المقررات التعليمية، بما يسمح بالاستجابة للاتجاهات الدراسية لدى الطلاب، التي تأخذ بدورها بالاعتبار إمكاناتهم الذاتية والمثيرات المهنية في المجتمع، ج) توفير فرص الحركية الأكاديمية بين الجامعات والكليات والاختصاصات.

توجه رقم ٩: **إجراء إصلاحات في النظام التعليمي من زاوية الملاءمة لحاجات التنمية وتطوير نظام للإرشاد والتوجيه**، أي أن التوجهات المقترحة سابقا ولاحقا يجب أن تدرج أيضا في سياق تحقيق أهداف التنمية. يضاف إلى ذلك: أ) جعل فرص التعليم والتدريب متاحة مدى الحياة بناء على مقاييس تربوية-مهنية متفق عليها، ب) اشتمال مناهج التعليم العالي على مقررات ذات علاقة بالتنمية عموما وبالتنمية المحلية خصوصا، ج) وضع نظام للإرشاد والتوجيه المهني متكامل العناصر منذ الحلقة الثالثة في التعليم الأساسي وصولا إلى الجامعة ضمنا.

القضية الخامسة

الانفاق على التعليم

أولا: المسألة

يواجه لبنان اليوم أزمة مالية حادة تتمثل في ارتفاع الدين العام إلى حوالي ٢٣ مليار دولار، أي ما يوازي ١٣٥% من الناتج المحلي القائم، وفي ارتفاع العجز في الموازنة إلى ٥٣ %. أصول هذه الأزمة متعددة، ونتائجها متعددة. والقطاع التربوي هو واحد من ابرز ضحاياها. وبالتالي فان التوجهات التي اقترحت لمواجهة القضايا الأربع المطروحة سابقا سوف تعوقها الإمكانات المالية المتاحة. وإذا ما ترك عائق الموارد المالية والإنفاق يقيد تلك التوجهات، فان القطاع التربوي سوف يشهد تفاقما في المشكلات المشار اليها سابقا.

لذلك لا بد من معالجة مسائل الانفاق على التعليم في لبنان كقضية قائمة بذاتها والبحث عن توجهات يسمح اعتمادها بالسير في التوجهات الاستراتيجية الاخرى.

❖ **العبء المالي**

بلغ الانفاق الإجمالي على التعليم ٢٥١١ مليار ليرة في العام ١٩٩٨. ويشكل هذا الانفاق ١٠,٢% من الناتج المحلي القائم والبالغ ٢٤٥٠٩ مليارات ل.ل. وتعتبر نسبة ١٠,٢% من الاعلى في العالم، اعلى نسبيا مما تعرفه بلدان مثل الدانمرك (٨.٢%)، وكندا (٧%)، وفرنسا (٦,١%)، والولايات المتحدة الاميركية (٥,٤%) والمانيا (٤,٨%).

كان يمكن ان يكون المبرر الوحيد لهذا "التفوق" في الانفاق "التفوق" في "النواتج"، التي تتمثل في الفرص التعليمية المتوافرة للسكان وفي جودة التعليم الذي يحصلون عليه وفي مساهمته في الاندماج الاجتماعي أو التنمية، الخ. لكن هذه النواتج، كما نعلم، تشكل اليوم صلب مشكلات التعليم في لبنان. **ان لبنان اليوم ينفق أكثر على تعليم ذي عائد اقل**، بالمقارنة مع الدول الأخرى. وهو ينفق اكثر بعائد اقل بالمقارنة أيضا مع نفسه في مرحلة سابقة، إذ في العام ١٩٧٣ مثلا كان الإنفاق على التعليم يساوي ٨,٦ % من الناتج المحلي القائم، مقابل ١٠,٨% اليوم.

ان التأمل في الزيادة التي حصلت في خلال العقود الأخيرة يظهر أنها حصلت في الإنفاق الحكومي اكثر مما حصلت في الإنفاق الأهلي، دون ان يترافق ذلك مع زيادة نوعية او كمية في خدمات القطاع الحكومي، ذلك أن حصة الدولة من هذا الإنفاق كانت ٢,٥% في العام ١٩٧٣ (مقابل ٦,١% للأسرة) فأصبحت ٤% عام ١٩٩٨ (مقابل ٦,٦ للأسرة). أما المستفيدون من خدمات التعليم الحكومي (طلاب التعليم العام والمهني والجامعي معا) فكانوا يشكلون ٤٠% من المجموع عام ١٩٧٤/١٩٧٣، فصاروا يشكلون ٣٦% من هذا المجموع عام ١٩٩٨/١٩٩٧.

أي ان حصة المستفيدين من التعليم الحكومي نقصت فيما زادت حصته من الإنفاق. وبما أن نوعية التعليم الحكومي تراجعت ايضا، فان جزءا أساسيا من ارتفاع فاتورة التعليم، والعبء المالي فيه، يتكون من هدر في الإنفاق الحكومي.

صحيح ان حصة الأسر من الإنفاق على التعليم لم ترتفع بمقدار حصة الإنفاق الحكومي، الا انها لم تنخفض أيضا، أي ان ارتفاع الإنفاق الحكومي لم يخفف الأعباء عن الاهالي، من جهة، وأن هذه الأعباء بقيت مرتفعة من جهة ثانية. فالمعلومات المستقاة من الدراسات المقارنة تفيد بأن حصة التعليم من ميزانيات الأسرة في البلدان المتقدمة تتراوح بين ١% و٣ % ، أما في لبنان فان هذه الحصة تصل الى ١٣,١ %، أي ان الأسرة في لبنان تنفق نسبيا حوالي ستة أضعاف ما تنفقه الأسرة في الدول الصناعية، علما بأن حصة التعليم من سلة إنفاق الأسرة في لبنان زادت بدورها مرتين بين نهاية الستينيات واليوم.

ان معادلة الإنفاق على التعليم في لبنان هي تقريبا على النحو الآتي: **تزيد الدولة الإنفاق على التعليم بينما تنقص الخدمات التي تقدمها مؤسساتها، كما ونوعا، وترتفع فاتورة الإنفاق التي تتحملها الأسر**. ولا ندري ان كان لهذه المعادلة مثيل في العالم.

المهم ان المشكلة الكبرى كانت حتى الان سياسات غير صائبة في الانفاق الحكومي على التعليم، وفي ضبط الانفاق الاهلي على التعليم. ومنذ ان بدأت إشارات العجز المالي أضيفت الى هذه المشكلة مشكلة توفير الموارد. وهذا سوف يزيد الطين بلة، وسوف يؤدي، في ظل عدم إجراء تحولات عميقة في السياسات إلى تفاقم المشكلات التعليمية والى تراجع مستمر لقيمة التعليم في لبنان.

❖ **الهدر الحكومي**

شكّل الانفاق الحكومي على التعليم ٣٩,٤% من مجموع الانفاق الوطني عام ١٩٩٨ (٩٩٠ مليار ل.ل. من اصل ٢٥١١ مليار ل.ل.). لكن هذا الانفاق لا يتعلق فقط بتسيير المؤسسات التعليمية الحكومية (في الوزارات المعنية بالتعليم والتفتيش التربوي) وتعويضات نهاية الخدمة، بل يشمل المنح المدرسية التي تدفع لموظفي الدولة، وهي تشكل ١٨ % من مجموع الانفاق الجاري على التعليم (١٦٥,٧مليار ل.ل.). قسم كبير من هؤلاء الموظفين هم افراد الهيئة التعليمية في المؤسسات الحكومية، وقسم كبير من هؤلاء الموظفين يسجلون أولادهم في المدارس الخاصة، وبالتالي فإن الزيادة في الانفاق الحكومي تعزى جزئيا إلى سياسة الدعم التي تتنهجها الحكومة.

هذه السياسة يصعب أن توضع في باب العدالة الاجتماعية، لان المساعدات المدرسية لا تعطى مثلا للمتفوقين الذين تقلص ظروفهم الاقتصادية فرص متابعتهم الدراسية، بل هي أقرب الى ان تقع في باب دولة الرعاية، حيث يجري تقديم المنح بصورة مقطوعة او نسبية، تبعا لنوع المدرسة والمرحلة، وتبعا للفئة المستفيدة (ترتفع لدى الموظفين الذين يضعون ابناءهم في المؤسسات التعليمية الخاصة، ولدى اساتذة الجامعة اللبنانية، والقضاة، والجيش وقوى الامن الداخلي). ويفيد القطاع الخاص بالدرجة الاولى من هذه السياسة، لا سيما وان تراجعا مستمرا يحدث على مستوى الخدمات التربوية الحكومية، حيث يتخذ الهدر المعنى المتعارف عليه في الادبيات الاقتصادية.

يتمثل الهدر الكلاسيكي في القطاع الحكومي بسوء استخدام الموارد المتاحة، والذي يشمل سوء توزيع أفراد الهيئة التعليمية، وانخفاض عدد التلاميذ للمعلم الواحد في التعليم العام، وتشتت الموارد البشرية والمادية في الجامعة اللبنانية، وسوء الانفاق في المشاريع الاستثمارية (التطويرية) في كل من التعليم المهني والتعليم العام.

ومن أشكال الهدر في الانفاق الحكومي، قسم من الاموال التي ترصد للمدارس المجانية (٢٠ مليار ل.ل). ذلك انه في غياب الضوابط والرقابة على النوعية يشهد التعليم المجاني ظاهرة "التجارة" المدرسية عندما يجري التعليم في أسوأ الشروط، وعندما تدمج مدارس مجانية باخرى مدفوعة فيتقاضى بعض اصحاب المدارس المجانية دعما من الحكومة وأقساطا من الاهالي في الوقت نفسه.

وبالتالي فان ارتفاع الانفاق الحكومي يحتاج الى أعادة نظر في السياسات (المنح الدراسية، دعم التعليم المجاني) كما في ادارة الشأن التربوي (في المدارس الحكومية وتجاه التعليم المجاني).

❖ عبء الإنفاق على الأسرة

تتحمل الأسر العبء الأكبر من الإنفاق على التعليم في لبنان، بسبب ارتفاع فاتورة التعليم، أو سعر الخدمة التربوية . ولا يتأتى ذلك من الأقساط المدرسية فقط. فهذه الأقساط متفاوتة جدا، بل من النفقة خارج القسط. تشكل النفقة على شكل أقساط ٦٩,٥% من مجموع انفاق الأهالي، مقابل ٣٠,٥% للنفقة من خارج القسط، بصورة كتب وقرطاسية ونقل ومتطلبات مدرسية متنوعة. لذلك يصل متوسط انفاق الأسرة على التلميذ الواحد في القطاع الخاص ٢,٣ مليون ل.ل. اما حصة التعليم من

سلة الإنفاق في الأسرة في لبنان فتصل الى ١٣,١%، وهي نسبة عالية جداً كما ذكرنا. وبما أن ٥٢,٢% من الطلبة في التعليم العام مسجلون في مدارس خاصة غير مجانية (٩٩/١٩٩٨)، فانه يمكن تخيل العبء الواقع على الأسرة، علماً بأن الذين يرسلون أولادهم الى المدارس الحكومية يساهمون بما نسبته خمس كلفة التعليم في هذه المدارس.

ان فاتورة الانفاق على التعليم في لبنان والبالغة ٢٥١١ مليار ل.ل. تدفع منها الأسر ١٦٦٨,٧ مليار ل.ل. أو ٦٧,٢% .

❖ شح الموارد والإنفاق الموازي

ان تناقضات الإنفاق على التعليم في لبنان ساطعة: انفاق عال مقابل جيوب حرمان وجزر إتقان، الحكومة تنفق اكثر على تعليم لها ذي جودة أدنى، فيما يزدهر القطاع الخاص، الخ. لكن المشكلة الرئيسية اليوم تكمن في شح الموارد. ولعلها المرة الأولى في تاريخ لبنان الحديث يشمل هذا الشح الدولة والمؤسسات التعليمية والأسر على السواء. الأمر الذي يطرح بقوة ضرورة وجود توجهات استراتيجية واضحة لزيادة الموارد وحسن استخدامها، وتقاسم الأعباء بصورة تسمح للبنانيين بتعليم أولادهم في أفضل الشروط وبأقل الاكلاف.

من علامات شح الموارد تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم: عشية الحرب (١٩٧٤) كانت حصة وزارة التربية ٢٢,٤% من الموازنة العامة. وغداة الحرب (١٩٩١) انخفضت إلى ٨.٨%. وفي العام ١٩٩٣ شكلت موازنات وزارات التربية الثلاث معا ٧,٤% من الموازنة العامة، وفي العام ١٩٩٩ هبطت قليلا إلى ٧,٩%.

وبنتيجة شح الموارد ينتقل العبء إلى الأهالي. ففي التعليم الرسمي العام تنفق الدولة على التلميذ ١,٥ مليون ل.ل. بينما كلفته الاجمالية ١,٩ مليون ل.ل.. وفي التعليم المجاني تنفق الدولة على التلميذ الابتدائي ٣٤٥ ألف ليرة فقط، بينما كلفته الاجمالية مليون ل.ل. والتفاوت في الكلفة بين القطاعين الرسمي والمجاني يعني إما هدرا من جهة وافقارا تربويا من جهة أخرى أو الاثنين معا. إن ما تدفعه الدول عن التلميذ الواحد في المدارس المجانية يشكل ٢٣% من كلفة التلميذ في المدارس الحكومية.

وفي مثل هذه الظروف نشأت أشكال من الانفاق الموازي عبر القوانين والبرامج، والقروض لتمويل مشاريع تطويرية من خارج الموازنة العادية، وأوكلت مهام إدارة مثل هذا الانفاق الاستثماري إلى المجالس خارج وزارة التربية (مثل مجلس الإنماء والاعمار ومجلس الجنوب). وإذا أخذنا بعين الاعتبار الجهات الأخرى التي تنفق على التربية خارج وزارات التربية الثلاث (عام ١٩٩٨)، يصبح الإنفاق الحكومي على التعليم ٢٢% من مجموع الموازنة. وإذا حسمنا من هذه الموازنة خدمة الدين العام ينخفض هذا الإنفاق مجدداً إلى ١٢,٤% منها.

ثانيا: التوجهات

توجه رقم ١: **اعادة النظر في سياسة الدعم الحكومي، بما يضمن تأمين التعليم للجميع على قاعدة العدالة الاجتماعية وحق**

المواطنين باختيار المدرسة التي يرونها مناسبة لابنائهم. وهذا يشمل:

أ) إعطاء الموظفين تعويضات تعليم مقطوعة وموحدة بدلا من "المنح المدرسية"، بما يسمح بزيادة مداخيلهم، وبحيث تقع عليهم حرية ومسؤولية وضع أولادهم في المدارس الخاصة أو الرسمية، ب) وضع نظام لـ "المنح الدراسية" أو المساعدات المالية يخصص للطلبة المحتاجين في جيوب الحرمان، وللمتفوقين من أبناء الأسر محدودة الدخل، ج) تشجيع إقامة صناديق التعاضد التي تمول بصورة أساسية من قبل المساهمين فيها، د) إنشاء أنظمة للقروض التعليمية عن طريق المصارف، هـ) تفعيل الرقابة على المدارس المجانية بما يؤمن ضمان الجدوى من دعمها.

توجه رقم ٢: **توفير شروط حسن تسيير الموارد المتاحة، بما يؤمن ترشيد الإنفاق.** وهذا يشمل: أ) إعادة توزيع الموارد التربوية بما يزيل الفائض من أفراد الهيئة التعليمية وبما يزيل النقص ايضا، ويحقق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، ب) تحسين الفعالية الداخلية للتعليم الحكومي، وخصوصا ما يتعلق بالرسوب والإعادة والتسرب، ج) تطوير نظام الرقابة والمساءلة، وتوسيع نطاق عمل الادارة الحكومية ولجان الأهل في الرقابة المالية على الأقساط والموازنات في المدارس الخاصة، د) تعزيز استقلالية الادارة الحكومية في ما تضعه

من خطط وبرامج، واخراجها من دوامة الحسابات السياسية ومراعاة النفوذ التي تزيد الهدر.

توجه رقم ٣: **تقوية الشراكة في تأمين الموارد.** وهذا يشمل: أ) تحمل الجماعات المحلية لجزء من الأعباء في التعليم العام، ب) تشجيع قيام هيئات مدنية عموما وتربوية خصوصا تقدم المساعدات التربوية الطوعية للمدارس، ج) تحمل الطلاب ما بعد التعليم الثانوي في المؤسسات الحكومية جزءا من الكلفة، وزيادته للطلاب المعيدين في الجامعة اللبنانية، د) تطوير أنظمة تحفّز قيام نظم وهيئات دعم للمؤسسات التربوية الحكومية وتقديم الهبات والمنح الدراسية، ولا سيما هيئات الخريجين والاوقاف، هـ) تحمل مؤسسات العمل جزءا من كلفة الاعداد المهني عن طريق ضريبة اعداد وتدريب مهني (١ إلى ٢% مثلا من الرواتب والأجور)، و) التركيز على صياغة جيدة لمشروعات التطوير بما يشجع المنظمات الدولية والدول المانحة على الدعم والمشاركة.

توجه رقم ٤: **اعتماد القواعد ذات الجدوى في إنشاء المؤسسات الحكومية**، وهذا يشمل: أ) تطبيق منهجية الخريطة المدرسية من حيث تحديد مواقع المدارس وأحجامها ومراحلها ومواقعها، ب) تأكيد الخطى الآيلة إلى تجميع المدارس والطاقات البشرية مع مراعاة شروط تلبية الطلب الاجتماعي

على التعليم وتوفير النوعية والاندماج الاجتماعي، ج) الاسراع في تجميع أبنية الجامعة اللبنانية في أحرام محدودة العدد.

توجه رقم ٥: **تطوير القواعد والنظم الآيلة الى تخفيض كلفة التعليم وتخفيف أعبائها على الاهل وإلى تحسين العائد.** وهذا يشمل:

أ) تطوير الشروط التي تسمح بضبط موازنات المدارس الخاصة وكشوفاتها وبتخفيف النفقات خارج القسط، ب) تقديم تسهيلات ضريبية على المواد التربوية، ج) النظر في أساليب تأليف الكتب المدرسية وانتاجها وتوزيعها واستخدامها بما يخفف الكلفة، د) توفير شروط القدرة التنافسية للمدارس الرسمية (أفضل جودة بأقل كلفة) كوسيلة ناجعة لتخفيض الكلفة، هـ) زيادة النفقات الاستثمارية والتطويرية التي تفضي إلى تحسين النوعية والعائد من التعليم.

توجه رقم ٦: **توسيع قاعدة المعلومات حول الشؤون المالية للتعليم، ارتباطاً بالمعلومات الكمية والنوعية،** ويشمل ذلك نشر المعلومات حول الموازنات والاكلاف، والأقساط والمعلمين ومستوياتهم، ونتائج الامتحانات وغيرها، بحسب المدرسة، بما يفيد في تصويب القرارات لدى الأهل واصحاب المدارس الخاصة والمسؤولين عن المدارس الرسمية على السواء، ويطلق باب المنافسة على قاعدة الكلفة والعائد.

القضية السادسة

إدارة النظام التربوي

أولا: المسألة

قضية ادارة النظام التربوي هي قضية القضايا، وكان من الحري طرحها كقضية أولى، في البداية، لولا أن أهميتها ونطاقها لا يتضحان إلا بعد النظر في سائر القضايا. الآن، وبعد أن تبين حجم المشكلات المطروحة في القضايا الخمس السابقة، يتبين أن السير في التوجهات المستقبلية ومواجهة التحديات في كل منها يحتاج إلى موارد مالية وبشرية ومادية. لكنه يحتاج، فوق كل شيء، إلى حكم صالح أو ما نسميه حسن تدبير Good Governance وإلى حسن تسيير Good Management: إلى نهج ورؤية وسياسات وتشريعات وخطط عامة (حسن التدبير) وإلى آلة جيدة وملائمة وفعالة وإلى قوى بشرية إدارية كفية (حسن التسيير). لذلك نتوقف أدناه عند المسائل الكبرى الآتية: دور الدولة في موضوع التعليم بقطاعيه الخاص والرسمي، وكيفية اتخاذ القرارات، وهيكلية الإدارة التربوية وأساليب العمل فيها، والموارد البشرية الإدارية.

❖ **دور الدولة**

سبق نشوء المؤسسات التربوية في لبنان نشوء الدولة. وقد استقطبت هذه المؤسسات الاتجاهات السياسية والاقتصادية المحلية والخارجية والقوى الاجتماعية الفاعلة، الأمر الذي وضع **التعليم الخاص** في موقع أقوى من الدولة عند قيام هذه الأخيرة، وما بعده. ولا غضاضة في ذلك، فهذا شأن التاريخ. لكن السياسة التي اعتمدتها الحكومات المتتالية قامت نسبيا على الرضوخ تجاه هذه المعادلة: فالتعليم ينتظم وتشرّع أموره طبقا لشروط القطاع الخاص. ولم يتغير سلوك الحكم في لبنان إلا في الفترة الشهابية (١٩٥٨-١٩٦٤)، حيث تكثفت الجهود لتنظيم القطاع الخاص. لكن الحكومات اللاحقة لم تثابر على متابعة هذه الجهود ضمن رؤية واضحة لدور الدولة.

لو كانت هذه المعادلة هي الملائمة للبنان اليوم وفي المستقبل، لدافع المرء عنها، لكن مشكلات التعليم المطروحة سابقا تفضي إلى استنتاج لا يحتمل الشك حول أهمية إعادة النظر فيها. ولا بد في هذا السياق من الإعتراف بالأمور الآتية:

- إن المادة العاشرة من الدستور تكفل حرية التعليم.
- إن التعليم الخاص أدى وما زال يؤدي دورا رائدا في لبنان، وهو الذي أعطى للبنان سمعته وموارده البشرية التي تميزه عن الكثير من البلدان.
- إن قيام الدولة بالتعليم وحدها أو بإدارة شؤون التعليم جميعا غير ذي موضوع في لبنان.

– ان منطق القطاع الخاص والرسالة التي تسعى كل مؤسسة تربوية لتحقيقها يبقى أدنى أو أضيق نطاقا من المنطق العام. فالمنطق العام (أو المصلحة العامة) يفرض مثلا تأمين التعليم للجميع، وزيادة الرأسمال البشري في لبنان كما ونوعا، ويفرض تحقيق الاندماج الاجتماعي، والتنمية، الخ. وهذه الغايات لا يطرحها بالضرورة القطاع الخاص على نفسه لأنها من طبيعة مختلفة، من طبيعة لصيقة بالدولة. وبالتالي يجب متابعة الاعتراف بهذا الأمر والقول بأن رسالة الدولة مزدوجة: ١) أن تعزز عمل المؤسسات الخاصة في الاتجاهات التي تخدم المصلحة العامة، وتلجم التوجهات المعيقة لهذه المصلحة، أي أن تؤدي دور المحرك/الناظم/الداعم/الرقيب على التعليم عموما، ٢) أن تنشئ وتطور مؤسساتها التربوية (الحكومية) على قاعدة التنافس وتحقيقاً للغايات الكبرى المطلوبة من التعليم في لبنان.

وما زالت القوى الفاعلة تصرح وتعمل في اتجاهات متضاربة تعيق السير في السياسة "الواسعة الأفق" المطروحة أعلاه. وأبرز النزعات هي:

– نزعة بعض القوى إلى إنشاء المؤسسات التربوية الخاصة بها، والمنغلقة على نفسها، ضمن منطق السياسة "الضيقة الأفق"،

– نزعة بعض القوى السياسية أو الاجتماعية إلى المناداة بالتضييق على القطاع الخاص، ضمن منطق أن الدولة يجب أن تدير كل شيء.

– نزعة الحكومات تباعا للاستسلام للمعادلات القائمة على سياسة الأمر الواقع، أي اعتماد السياسات "الضيقة الأفق" (نسبة إلى ضيق الغايات

الخاصة بالمؤسسات التربوية)، وإلى التصرف مع كل موضوع على حـــدة دون النظر إلى الصورة العامة والغايات الكبرى.

أما **التعليم الحكومي** فقد عرف نموا كميـــا ونوعيـا ابتـداء مـن الستينيات وحتى العام ١٩٧٥. تضافرت على ذلك مبادرات العهد الشـهابي، والحركات المطلبية، والضغوط الشعبية والطلبات السكانية علـــى التعليـم، وجهود الانتلجنسيا. لكن النزعات المعاكسة التي كانت قائمة في الفترة نفسها وجدت الظروف الملائمة لكي تزدهر بعـد ١٩٧٥، وتصبـح لاحقـا هـي السائدة. وأبرز ما في هذه النزعات التعامل مع التعليم الحكومـــي (التعليـم الرسمي والجامعة اللبنانية): ١) باعتباره "مساحة خلفية"، أي أقـل شـأنا أو أدنى قيمة ودورا من القطاع الخاص، ٢) باعتباره مساحة او منطقـة نفـوذ للطبقة السياسية النافذة، ٣) باعتبـاره موضوعـا للاسـترضاء المطلبـي- السياسي.

والنتيجة أن مؤسسات التعليم الحكومي ظلت دون مؤسسات التعليـم الخاص كميا (باستثناء الجامعة اللبنانية) ونوعيـا، وأصبحـت "مخصصـة" لفقراء الناس بصورة أساسية، وأصبحت إدارة شؤونه في عـهدة أشـخاص جرى اختيارهم على أساس مبدأ المحاصصة بين اصحاب النفوذ السياســي أكثر مما على اساس الكفاءة ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

❖ **اتخاذ القرارات**

لا شك في أن عملية اتخاذ القرار تستند إلى عدد من الاعتبـارات، منها الاعتبار السياسي، أي حسابات الربـح والخسـارة للجهـة السياسـية

الحاكمة. وهذا الاعتبار تشترك فيه الحكومات بكافة أنواعها، مع حفظ المعنى الخاص للربح والخسارة عند كل منها. وبالتالي فإن الاختلاف الأساسي بين الدول والأنظمة والحكومات يكمن في الاعتبارات "الأخرى". وسوف نبسط الموضوع ونفترض وجود ثلاثة نماذج رئيسية أو ثلاثة أنواع من الاعتبارات:

– النموذج العقلاني، حيث يتأسس اتخاذ القرارات على قاعدة من المعلومات والدراسات والتقارير والاستشارات والمشاورات مع الاختصاصيين وأصحاب الرأي. لقد تبلور هذا النموذج في الدول الصناعية.

– النموذج الشعبوي، حيث تتأسس القرارات على قاعدة إرضاء الناس، جماعات أو فئات أو بمجموعهم، وتوزيع الموارد عليهم. وقد عرف هذا النموذج أكثر ما عُرف تحت تسمية "دولة الرعاية"،

– والنموذج الأهلي، الذي يقوم على قاعدة العصبية إرضاء لأفراد أو جماعات من الأنسباء والأزلام، من العصبية أو ممن "لبسوا جلدتها"، كما يقول ابن خلدون.

ومن البديهي القول بأن لكل نموذج هيكليته بحيث تنعكس مبادئ اتخاذ القرار على مبادىء العمل من أدنى درجات سلم الإدارة والسلطة إلى أعلاها. كذلك من البديهي القول بأن أيا من هذه النماذج لا يوجد وحده أو بطريقة "صافية"، بل متداخلا مع غيره من النماذج، ضمن غلبة للواحد منها على غيره. والدولة التي يغلب فيها النموذج الأهلي لا يمر خط السلطة الحقيقية في إدارتها عبر التسلسل المعلن لهذه الإدارة، بل يمر عبر تسلسل خفي تحدد محطاته العصبية النافذة. وبالتالي فإنه ليس مستغربا في مثل هذه

الحالة أن يكون موظف صغير، من أهل العصبية، أقوى نفوذاً من رؤسائه، ممن هم خارج العصبية.

ليس السؤال ما إذا كان النموذج العقلاني غالبا في لبنان، لأن الجواب معروف، بل ما إذا كان هذا النموذج له حظ بلوغ مرتبة الأولوية في القطاع التربوي في المستقبل المنظور، أي متى يصبح جمع المعلومات وتحليلها القاعدة الأولى لاتخاذ القرارات مثلا؟ ومتى يصبح وضع الدراسات والتقارير وتقديم الطروحات المدعّمة بالحجج أساسا للاختيار بين البدائل؟ أليس ملفتا أن تقاليد وضع التقارير وإجراء المشاورات والدراسات وتوفير الحجج العقلانية لتسويغ القرارات تراجعت اليوم بالمقارنة مع الستينيات، إن في وضع خرائط مدرسية أو في إنشاء جامعات أو كليات أو غيرها؟

هذا بالنسبة لخط السلطة وللقاعدة المعرفية في اتخاذ القرارات. أما بالنسبة للمشاركة فيلاحظ غياب شرطين:

- وجود هيئات ذات صلاحية في الأمور المتعلقة بالتعليم عموما، يتمثل فيها القطاع الخاص، وملاءمة تمثيل مؤسساته في الهيئات القائمة.
- اعتراف القطاع الخاص بدور الدولة الناظم والمحرك/الداعم والرقيب على التعليم عموما، والتعاون في تقديم المعلومات الضرورية لإجراء الاحصاءات والتحليلات.

كذلك فإن القواعد الأساسية أو ثقافة المشاركة تبدو غائبة نسبيا، مثل:

– مشاركة العاملين في القطاع التربوي، من مديرين ومعلمين، في القطاعين على السواء، في اتخاذ القرارات، أو على الأقل إبداء الرأي في مسودات هذه القرارات.

– مشاركة القطاع الأهلي والمجتمع المحلي في التشاور في الشؤون التربوية والمساهمة في الأعباء.

– مشاركة الفعاليات الاقتصادية والنقابات المهنية في مناقشة أمور كثيرة تهمها وفي تقديم تغذية راجعة حول مخرجات التعليم، خصوصاً التعليم العالي والتعليم المهني.

❖ هيكلية الإدارة التربوية وأساليب العمل فيها

كانت شؤون التربية والتعليم ملقاة، حتى العام ١٩٩٣، على عاتق وزارة واحدة، هي وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، علما بأن عددا من اشكال التعليم الأخرى تهتم بها وزارات أخرى كالشؤون الاجتماعية (محو الأمية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وغيرها)، ووزارة الزراعة (المعاهد الزراعية) ووزارة الصحة (رعاية الطفولة المبكرة). وعلما بأن شؤونا أخرى تتعلق بالتعليم والمدارس تعنى بها إدارات تقع خارج وزارة التربية: مجلس الإنماء والإعمار، المفتشية العامة للتربية، مديرية المباني، مجلس الجنوب، الخ.

في العام ١٩٩٣ قسمت وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة إلى ثلاث وزارات: التربية الوطنية والشباب والرياضة، التعليم المهني والتقني، الثقافة والتعليم العالي. لم تشرح مسوغات هذا التقسيم ولكن كان واضحا وقتها أن المسوغات العقلانية (كزيادة الاهتمام بالتعليم المهني)

كانت أقل شأنا من المسوغات السياسية (زيادة الحقائب الوزارية). ومهما يكن فإن هذا التقسيم لم يصمد أمام أي ادعاءات طرحت، فلا شؤون التعليم العالي والثقافة عرفت نقلة نوعية في ادارتها وفي الانجازات فيها، ولا التعليم المهني والتقني شهد التطور المرغوب. ومؤخرا (تموز ٢٠٠٠) أعيد التعليم المهني والتقني والتعليم العالي إلى وزارة التربية فيما انشئت وزارة جديدة للشباب والرياضة، وأبقي على وزارة للثقافة.

وإذا توقفنا عند هيكلية وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة التي تهتم بالتعليم العام، فإن معظم الدراسات التي حللت التنظيم والمهام ووصف الوظائف، توصلت إلى استنتاجات متشابهة حول وجود "مشكلات" عدة فيها: ١) الانقطاع، في تقسيم العمل، بين ادارتيها الكبيرتين: المركز التربوي للبحوث والإنماء والمديرية العامة للتربية الوطنية، فضلا عن ابتعاد المرجعية بينهما وبين المفتشية العامة التربوية التابعة لرئاسة مجلس الوزراء. وهذا الانقطاع جرت محاولات لمواجهته عن طريق لجان التنسيق واللجان المشتركة والجهود الشخصية. لقد ساهم في هذه المشكلة الغموض وتضارب الصلاحيات أحيانا، وهذا ما تشهده مثلا مديرية التوجيه والإرشاد من جهة والمفتشية العامة التربوية من جهة ثانية، كما ساهم فيها عدم التوازن في الموارد والامكانيات، ٢) المركزية والحصرية، مع غلبة المركزية وحصر الصلاحيات في أعلى الهرم وضعف الثقة بالسلطات التربوية في المناطق وقلة صلاحيات مديري المدارس، وغياب "مرجعية" قانونية-تربوية-معيارية للعمل التربوي في مجمل القطاع، ٣) غياب أو عدم ملاءمة مواقع عدد من المهام كالصيانة، وشؤون الموظفين والتخطيط والرقابة، ٤) عدم ملاءمة أحجام عدد من الإدارات ووظائفها مع المهام التي

يجب أن تقوم بها، وهذا يتجسد خصوصا في إدارة شؤون التعليم الخاص، ٥) الإدارة ما زالت تعمل بأساليب تقليدية في نظم اتصالها (المعاملات الورقية) أو في مرجعيتها (حقوقية بصورة رئيسية) أو في كيفية اتخاذ القرارات، مع ضعف قاعدة المعلومات التي يستند إليها وضعف المشاركة.

إن هذه المشكلات وغيرها تنكشف اليوم نتيجة تراكم خمسة أمور: ١) قِدَم التنظيم الحالي للوزارة (أنشىء عام ١٩٥٩ وأضيف إليه المركز التربوي للبحوث والإنماء في العام ١٩٧١، ٢) ارث الحرب اللبنانية، ٣) ارث السياسات المتعاقبة والمنطق الأهلي في إدارة شؤون التعليم، ٤) نمو النظام التعليمي في لبنان بما يتجاوز قدرات الإدارة القائمة، ٥) تحديات التغير والتطور الذي تشهده النظم والأساليب الإدارية عبر العالم اليوم.

تحتاج الإدارة التربوية ولا شك إلى اصلاح شامل. ولكن هل يحصل هذا الاصلاح، دون حصول الاصلاح الإداري الموعود في سائر ادارات الدولة؟ وهل يمكن لتوجهات استراتيجية في تسيير التعليم أن يكون لها حظ من التنفيذ في ظل التأخر المتمادي في اصلاح الإدارة عموما؟ وإلى أي حد سوف يتسق الاصلاح الإداري مع متوجبات الاصلاح في الإدارة التربوية تحديدا؟ ان العلاقة وطيدة بين استراتيجية للتربية والتعليم وبين غيرها من الاستراتيجيات لا سيما في الإدارة والاقتصاد والسياسات العامة، وإلا غرقت التدابير الجديدة في رمال التقاليد الإدارية السائدة في مجمل القطاع الحكومي. ولا اوهام في ذلك.

❖ **الموارد البشرية**

إن أي تحليل لسمات القوى البشرية العاملة في الإدارة التربوية في لبنان، ابتداء بمديري المدارس والعاملين في أجهزتها الإدارية، صعودا إلى ادارات المناطق، وصولا إلى الادارات المركزية، يظهر ما يأتي: ١) يجري اختيار العاملين في القطاع التربوي على قاعدة استنسابية (مديرو المدارس)، أو قاعدة عامة (مباريات مجلس الخدمة المدنية)، دون أن تكون مؤهلاتهم (اعداد وتدريب وخبرة سابقة) متسقة بالضرورة مع المهام التي توكل إليهم، بحيث يزيد ثقل الرأسمال الاجتماعي/السياسي في هذا الاختيار، أو ما يسمى بمبدأ المحاصصة، ٢) النقص الشديد في المؤهلات والقدرات الإدارية العامة، والنقص الشديد في المؤهلات والقدرات الفنية، ٣) تقدم العاملين في السن، ٤) انخفاض الأجور وعدم القدرة على استقطاب دم جديد وكفايات جديدة، ٤) تشرب الأساليب التقليدية في العمل والخضوع للمنطق الذي فرضته النزاعات السابقة وارث الانقسامات، بحيث أصبحت التقاليد تكمن في النجاح في تطبيق النموذج الشعبوي أو الأهلي في الإدارة.

ثانيا: التوجهات

توجه رقم ١: إعادة نظر جذرية في دور الدولة في التعليم في لبنان، على قاعدة **أن الدولة تقوم برعاية التعليم في لبنان ودعمه وتنظيمه ومراقبته في قطاعيه الخاص والحكومي، ضمن الغايات المقررة وطنيا، وأن الدولة هي ضامن المصلحة**

العامة كمرجعية وكقوة تدخل، وضامن التجانس في المجتمع.

وهذا يشمل:

أ) وضع ميثاق وطني حول التربية والتعليم في لبنان تكتب فيه معادلة جديدة بين حرية التعليم والمصلحة العامة اللتين ينص عليهما الدستور، باعتبار أن حرية التعليم لا تعني حرية اصحاب المؤسسات التربوية، أو حرية النافذين باخضاع الأفراد لمنطق "الأفق الضيق" و"تعليبهم" بل تعني، من جملة ما تعني، الحفاظ على حرية الأفراد في اختيار التعليم الذي يريدونه، وحرية المبادرات وغيرهما ضمن سقف المصلحة العامة، ب) مشاركة الفعاليات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية في صياغة هذا الميثاق، ويكون من المستحسن انشاء مجلس أعلى للتعليم والتربية، يضم هذه الفعاليات ليكون مصدر الخيارات الكبرى الوطنية حول التربية والتعليم، ج) تطوير القوانين التي تنظم القطاع الخاص، تعليما عاليا أو مهنيا أو عاما، بصورة تجعل من الدولة مرجعا معترفا به من الجميع وذات قدرة على القيادة والتوجيه، د) وضع سلسلة من البرامج التي تهدف إلى دعم كل ما يؤدي إلى تطور المؤسسات التربوية وتحسين النوعية وزيادة الفرص الدراسية، هـ) تطوير أجهزة الرقابة، وأشكال التقييم المؤسسي بما يحفظ عدم الإضرار بحقوق المواطن التربوية وبالإندماج الاجتماعي.

توجه رقم ٢: إعادة النظر في طبيعة المؤسسات التربوية الحكومية ودورها على قاعدة **أن التعليم الحكومي يتمتع بالاستقلالية النسبية عن العمل السياسي، وأنه جزء من النظام التربوي ككل تقع عليه تحديات المنافسة وأنه صمام الأمان لتأمين العدالة الاجتماعية**. وهذا يشمل: أ) وضع الأنظمة المناسبة التي تسيّج المؤسسات الحكومية تجاه التعديات السياسية الخاصة، ب) إجراء الاصلاحات الضرورية في الجامعة اللبنانية والتعليم المهني والتعليم العام باتجاه تطوير القدرات الذاتية للمؤسسات التربوية الحكومية، ج) اطلاق البرامج والمشاريع التطويرية بعيدة المدى التي تؤمن إعادة رسم خرائط التعليم الحكومي المهني والعالي والعام وتوفير الموارد المالية وتطبيق المواصفات والمعايير الدولية وتعزيز التنسيق مع المنظمات العربية والدولية الراعية والداعمة لهذه البرامج والمشاريع، د) تجريب واعتماد صيغ مختلطة للتعليم بين القطاعين الخاص والحكومي بما يزيد من فرص المبادرة والتجديد ويخفف الأعباء المالية عن المستفيدين في الوقت نفسه.

توجه رقم ٣: **اصلاح الإدارة التربوية الحكومية، وإعادة النظر في هيكلية الادارات وتوصيف الوظائف**، وهذا يشمل تطبيق عدد من المبادىء أبرزها: أ) التكامل، أي أن التعليم ميدان متصل ومتكامل في قطاعيه (خاص، رسمي) وفي أنواعه (عام،

مهني، عالي) وفي مراحله (ابتدائي، متوسط، ثانوي، عالي)، ب) الوظيفية، أي ان الإدارات التربوية تنفصل نسبيا تبعا لطبيعة عملها (تطوير، تسيير، رقابة، دعم، الخ) وتنظم تبعا للوظيفة التي تقوم بها كل منها، ج) التعبئة، أي أن الاهتمام بقطاع معين أو مرحلة دراسية معينة تجسده البرامج والمشاريع والأموال المرصودة، وكفايات البشر ولا يتم بالضرورة عن طريق احداث وزارة له، د) المواكبة، أي ان النظم الإدارية تتطور على الصعيد العالمي، ويجب مواكبة هذه التطورات، هـ) ضمان النوعية، أي ان الغايات التربوية الكبرى تحتاج إلى من يضمن متابعة السير نحوها، ومن يضمن عدم الاخلال بها، وهذه الضمانة تتجسد في أجهزة وآليات لتوليد المعايير والشروط وممارسة الرقابة، و) الانتاجية والفعالية، أي تسيير العمل التربوي بصورة تؤمن أفضل النواتج ضمن الموارد المتاحة، ز) المحاسبة أو المساءلة، أي جعل الموظف أو المسؤول عن مهمة أو مجموعة من المهام مسؤولا عن عمله تجاه رؤسائه والهيئات التي ينتمي إليها وتجاه الرأي العام، وهذا يفترض إعطاء الصلاحيات ووجود آليات واشكال واضحة ومقررة للجزاء.

توجه رقم ٤: **اعتماد آليات جديدة في اتخاذ القرارات**، استنادا إلى القواعد الآتية: أ) مركزية وضع السياسات والغايات والخطط والمعايير وتقديم الدعم والتوجيه ولامركزية التنفيذ (إدارة

شؤون المناطق والمدارس)، وهذا يعني زيادة صلاحيات مديري المدارس الرسمية بصورة جدية مع توفير التأهيل اللازم لهم لممارسة هذه الصلاحيات، كما يعني تحقيق اللاحصرية في الإدارة المركزية أي إعادة توزيع الصلاحيات، ب) المشاركة، على المستوى المركزي ما بين القيادات التربوية والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والهيئات التربوية وهيئات المعلمين، وعلى المستوى اللامركزي ما بين المدارس والسلطات التربوية المحلية من جهة والمجتمع المحلي والهيئات المحلية من جهة أخرى، مع تعزيز مجالس المدارس، ج) تشجيع ودعم الهيئات المهنية، التي تساعد على تطوير وبلورة المتطلبات الأكاديمية والمهنية في التعليم، وهذا يشمل النقابات المهنية من جهة والجمعيات العلمية من جهة ثانية (علماء النفس والاجتماع والتاريخ والتربية والاقتصاد، الخ)، د) اعتماد المدرسة وحدة أساسية للإدارة واصلاح التعليم، هـ) جعل قواعد المعلومات أساسية في اتخاذ القرارات، بما يؤمن سيادة النموذج العقلاني في إدارة النظام التربوي وفي إدارة المدرسة والجامعة.

توجه رقم ٥: **تحديث الإدارة الحكومية بصورة مستمرة**، وهذا يشمل: أ) اعتماد النظم الحديثة في الإدارة، ب) مكننة العمل الإداري، ج) توسيع قواعد جمع المعلومات وتعميمها، ابتداء من أصغر وحدة تربوية (الصفوف/المدرسة) وانتهاء بالإدارة المركزية،

وتطوير النظام الذي شرع بتطبيقه مؤخرا: نظام المعلومات في خدمة الإدارة التربوية EMIS ، د) وضع الخطط والبرامج المرحلية وتطبيقها، هـ) إقامة آليات للتقييم الذاتي والتقييم الخارجي للأجهزة والمؤسسات التربوية، والبرامج والخطط.

توجه رقم ٦: **تطوير الموارد البشرية والإدارية**، وهذا يشمل: أ) ضخ الإدارة الحكومية بأجيال جديدة من العاملين التربويين المتخصصين في مختلف الحقول والميادين الإدارية والفنية، ب) إيفاد القيادات التربوية بصورة مستمرة في بعثات خارجية قصيرة وطويلة الأمد لتطوير النهوج والمهارات، ج) إقامة برامج تدريبية محلية لتأهيل مديري المدارس والعاملين المحتملين في المهام الجديدة في الإدارة، د) تطوير أجهزة الاعداد والتدريب المركزية للموظفين بما يتناسب مع حاجات التطوير في القطاع التربوي، هـ) وضع برامج لتطوير الأجهزة والمعاهد التي تعنى باعداد مديرين المدارس والموظفين الإداريين التربويين وتدريبهم، و) وضع خطط زمنية سريعة لإجراء عمليات واسعة من المناقلات واستبدال الإداريين التربويين ربطا ببرامج الاعداد والتأهيل المقررة.

توجه رقم ٧: **اعتماد التوجهات المقدمة لمواجهة القضايا الخمس السابقة كدليل عمل ورؤية في إدارة النظام التربوي تدبيرا وتسييرا وفي كافة مستويات المسؤولية عن القطاع وأنواعها.**

مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل