تتضمّن هذه السّلسلة الدّراسات التّالية :

١ ـ التّعليم الرّسمي، واقع وآفاق
٢ ـ الدّراسات الإحصائيّة
٣ ـ تجميع المدارس ـ الخريطة المدرسيّة الجديدة
٤ ـ Le Regroupement Scolaire, Coûts et Bénéfices
٥ ـ الرّوضة
٦ ـ Dossier de l'Unité Pédagogique des Sciences
٧ ـ التّعرّف المهني
٨ ـ التّربية الصّحيّة

الجمهوريّة اللبنانيّة
مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإداريّة
مركز مشاريع ودراسات القطاع العام

التعليم الرسمي
واقع وآفاق

التعليم الرسمي
واقعه وآفاقه

وزارة التربية الوطنيّة والفنون الجميلة ـ مديرية التعليم الابتدائي
١٩٨٣

التعليم الرسمي
واقع وآفاق

إعداد
نايف معلوف
إيلي خوري
عبد الوهاب شميطلي
خليل أبو رجيلي

تقديم

لا بدّ بعد ثماني سنوات من المحنة ـ المأساة التي مرّ بها لبنان، من طرح علامة استفهام كبيرة: لماذا؟ ولا بدّ اليوم، وفي هذه المرحلة ـ الانطلاقة، من تاريخ لبنان، من الاجابة على سؤال آخر: كيف؟

السؤالان يتلازمان ليعبّرا عن يقظة هذا الشعب، وعن رفضه الاستسلام، وعن طموحه إلى البقاء والبناء.

ولا يقتصر الاستفهام على السياسة والسياسيين، بل يتجاوز هؤلاء إلى رجال الاقتصاد والدين والمجتمع والتربية... وإلى كل فرد يعي دوره ومسؤوليته وواجبه نحو نفسه ومحيطه ووطنه.

من هنا كانت هذه الأبحاث والدراسات التربوية «في التعليم الابتدائي». فمن الواضح والمعروف أنّ التربية هي أساس من أساسات وجود لبنان وحضارته. ولهذا كان لا بدّ من طرح السؤال: لماذا؟ واستطراداً: كيف؟

وقد تجنّد للإجابة مجموعة من المعنيين بالشؤون التربوية. فالرجال ـ الرجال لا تحولهم المأساة إلى «نعامات» يدفنون رؤوسهم في

الرمال، بل إلى ضمائر وطنية جريئة تحاول أن تستوعب الماضي، وأن تستخدمه « كمختبر »، لبناء وطن أفضل.

إنّ هذه المجموعة من الدراسات « في التعليم الابتدائي »، تنطلق من معاناة وجدانية، وتعبّر عن تحدّ رائع:

فالمعاناة تبرز في أنّ الذين أعدّوا هذه الأبحاث، هم من المعنيين مباشرة بشؤون التعليم الابتدائي، فالدكتور نايف معلوف عاش التجربة بآمالها والامها، من خلال مسؤوليته عن مديرية التعليم الابتدائي والمتوسط. وقد أثبت خلال عمله جدارة وأمانة. كما كان له ولرفاقه، اختبارات متعدّدة في هذا الحقل. فدراساتهم هي بعض حياتهم، وهي ثمرة عرق وسهر وقلق وجهد. لقد عاشوا التعليم الابتدائي حتى أصبح هذا التعليم جزءاً من حياتهم اليومية، وموصولاً بقلوبهم وعقولهم وأحلامهم. ونحن إذ نقرأ دراساتهم، لا يعني ذلك أننا نقرأ نظريات وفلسفات، بل نقرأ صفحات معيوشة، وقطعاً تحمل لون الأعصاب وطعم القلق. إنّ مرحلة من عمر الشباب، وهو العمر اللذيذ، مدفونة في هذه الأوراق، فلنتأنّ في قراءتها ولنتمهّل ولا نقسو.

والتحدّي يبرز في هذا الاصرار على البناء. فليس المهم أن نشخّص الداء، بل المهم أن نستحضر الدواء. وهذه الدراسات تحمل بعض الرؤى الصالحة لبناء تربية متطوّرة فاعلة. فالذين كتبوا صفحاتها، لم يكتبوا مذكراتهم، وكأنهم في سن التقاعد؛ بل رسموا، من خلال تجاربهم، خطوطاً عريضة لما يجب أن يكون.

وهنا تبرز بالفعل، غرابة التحدّي اللبناني؛ فالجراح ليست طريقاً إلى اليأس والانزواء، بل هي بيدر سنابل وحقل زهور، ومن رحم المأساة، تولد العافية والصحة، ويولد... لبنان الجديد.

إنني آمل أن تجد هذه الأبحاث والدراسات طريقها إلى العقول والقلوب، فتكون مستنداً جدّياً لكل عامل في حقل التربية، ومرجعاً صالحاً لكل نظرة رؤوية مفيدة للتجديد والتطوير.

وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة

عصام الخوري

مقدمة

هذه السلسلة من الدراسات تتناول ابرز التجديدات التربوية التي أنجزت في إطار مديرية التعليم الإبتدائي والمتوسط منذ اواخر الستينات وحتى اليوم. وهي ثمرة جهد قام به فريق من المتخصصين في القضايا التربوية، عمل في هذه المديرية، فما بخل بجهد ولا ضنّ بعطاء.

وما هذه السلسلة، في صفحاتها الألفين وأجزائها الثمانية، ومواضيعها المتنوعة، إلا شاهد على اتساع المجالات التي شملها هذا العمل، وعلى تعدد المشكلات التي تمت مواجهتها. وفيما يعالج الجزء الاول منها الشأن التربوي برمته، مشاكله ومحاولات اصلاحه، وبدائل مستقبله، تتناول الاجزاء الاخرى، محاولات تحديث النظام التعليمي، وعقلنة نفقاته، من خلال مشروع تجميع المدارس وتطور التربية ما قبل المدرسية من خلال انشاء مرحلة الروضة، وتنمية تعليم العلوم من خلال التأهيل المستمر للمدرس، وترشيد القرار التربوي بالاستناد إلى الدراسات الاحصائية وإعادة ربط التعليم بحاجات الحياة عبر التربية الصحية والتعرف المهني.

لقد انطلق هذا العمل الطويل والشاق، في أواخر الستينات، عندما بادر فريق من العاملين في القطاع العام، إلى اجراء اول دراسة احصائية شاملة عن التعليم الرسمي في لبنان.

لم تترك هذه الدراسة تفصيلاً إلاّ تناولته، من توزع المدارس، إلى

الاختلاط، إلى اللغة الاجنبية المعتمدة، إلى عدد التلامذة في مراحل التعليم الثلاث، ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط، إلى توزع المعلمين وشهاداتهم، إلى سنوات خدمتهم والعدد اللازم منهم، إلى معدل التلامذة بالنسبة للمعلم الواحد، إلى الابنية المدرسية وملكيتها وحالتها وأوضاعها، إلى ملاعبها ومكتباتها ومختبراتها ووسائل ايضاحها.

وأبرز ما بيّنته هذه الدراسة، أن هناك فقط ستة بالمئة من أصل سبعة آلاف وثمانمائة وثمان وستين غرفة، تصلح للتدريس، وأن المعلمين المعدين فعلاً للتعليم لا يتجاوز عددهم الفين وتسعمائة وخمسة وستين، من أصل احد عشر الفا وثلاثمائة وتسعة وثمانين معلماً.

وكانت هذه الارقام، وغيرها مما تضيق هذه المقدمة عن ذكره، وهي الاولى من نوعها، منطلقا لفهم جديد لقضية التربية، أتاحت لنا أن نقنع أصحاب الشأن، بوضع موازنة جديدة على أسس علمية جديدة، في ضوء معطيات رقمية دقيقة، لا يمكن لأحد أن يتنكر لها. وكانت أيضاً مجالاً للوقوف على مظاهر الهدر الكبير في طاقة الهيئة التعليمية، وهو يتمثل خاصة في تدني معدل التلامذة للمعلم الواحد، هذا المعدل الذي لم يعرفه أي بلد في العالم. كما أتاحت أن نتبيّن وجود نسبة هائلة في عدد التلامذة الذين يعيدون صفوفهم أو يتركونها قبل انهائها، وهي نسبة تؤدي إلى هدر اضافي في طاقة الهيئة التعليمية والاستيعاب المدرسي، وفي انتاجية النظام التعليمي برمته.

وقد اتخذت لذلك الاجراءات السريعة بانتظار المعالجة الجذرية، وهي اجراءات أدّى بعضها إلى تنظيم المرحلة ما قبل الابتدائية واعداد المدرسين المختصين لها وتأمين جميع تجهيزاتها التربوية والفنية، وكانت هذه أول خطوة على طريق تأسيس صفوف للروضة في المدارس الرسمية.

وبينت دراسة، شاملة مستقلة، عن المرحلة المتوسطة، ان تلامذة هذه

المرحلة يحتاجون إلى الفين وتسعماية وخمسة وثمانين معلماً مختصاً بتدريس هذه المرحلة، لا يتوافر من أصحاب الاختصاص بينهم إلا مئتان وخمسة وسبعون معلماً فقط، وان المدارس المتوسطة تعاني من مشكلة أساسية هي مشكلة تأمين المدرسين الاكفياء لتولي التعليم فيها، ولا سيما في مواد العلوم والرياضيات واللغات الاجنبية، كما أظهرت ان الاقبال على المدارس الرسمية يتركز خاصة على المرحلة المتوسطة وان الزيادة في عدد التلامذة في هذه المرحلة، ان هي بلغت في المدارس الخاصة بين سنة ١٩٥٧ وسنة ١٩٦٩ (٢٨٠٪) فقد وصلت في المدارس الرسمية وفي الفترة ذاتها إلى (٦٧٠١٪).

ولقد خلصنا إلى الاقتناع بأن الخروج من هذا المأزق لا يتحقق إلا باحداث دار متوسطة للمعلمين، تخرّج أفواجاً من المدرسين الاكفياء الذين يؤمنون الحاجات الفعلية للمدارس، فأنشئت هذه الدار بمعاونة خاصة من برنامج الامم المتحدة للانماء، وبمساعدة خبراء أتوا من اليونسكو يعملون إلى جانب اترابهم اللبنانيين على رفع مستوى هذه المرحلة.

وواجهتنا مشكلة البناء المدرسي في تعقيداتها وتشعباتها، ووجدنا أن حلّها يكون بانشاء شبكة جديدة من المدارس الابتدائية والمتوسطة، في مراكز وسطى بين كل مجموعة من القرى، فتؤمن لهذه المدارس أبنية لائقة وتجهيزات تربوية عصرية، بالاضافة إلى جهاز تعليمي كفوء. ويعتبر هذا المشروع الاطار الاساسي والقاعدة المادية التي منها يجب أن ننطلق لتنظيم التعليم، بحيث يتلاءم مع متطلبات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ويكون الحلقة الاساسية في التنمية، إذ هو يسهم في تطور مدن ريفية ويحد من النزوح إلى العاصمة، كما يركز السكان في مناطق تجمع مدينية استجابة لرغبتهم وللاتجاه العالمي العام.

وانتقلت الفكرة إلى حيّز التنفيذ رغم ضخامة المشروع وصعوبات تحضيره، فتجند لذلك عناصر من المسؤولين في وزارة التربية، ووزارة التصميم العام، والجامعة اللبنانية، والتفتيش التربوي، والمركز الاقليمي

للتخطيط التربوي، والدوائر العقارية، والسلطات المحلية الرسمية والاهلية، وانكبوا جميعاً على جمع المعلومات الاحصائية المختلفة، وعلى تحديد مواصفات الابنية المدرسية، وفئاتها، وكلفتها، ووضع الخرائط الجغرافية لكل قضاء، وتحديثها لجهة اسماء القرى اللبنانية وطرقاتها، وتسجيل الاراضي باسم وزارة التربية الوطنية، ووضعوا في هذا المجال التقرير الاساسي للمشروع وملاحقه الخمسة وخرائطه الجغرافية المختلفة، فضلاً عن الدراسات المالية التي تبيّن مردوده المالي الكبير إلى جانب فوائده التربوية الملحة.

استغرق اعداد مشروع تجميع المدارس أكثر من سنتين، وقد استوجب تعديل جميع المطبوعات الادارية والمدرسية بحيث أصبحت مطبوعات حديثة تتوافر فيها جميع المعلومات الاساسية الضرورية، كما استوجب تعديل النظام الداخلي للمدارس فصار لها نظام داخلي عصري يسيّر امورها، ويحدد بدقة حقوق من يعمل فيها وواجباته.

ولم يثننا الاعداد لهذا المشروع، والخطوات التي رافقته كتأسيس مرحلة الروضة، وتنظيم المرحلة المتوسطة، وتعديل مناهج المرحلة الابتدائية، وتحديد مدارس نموذجية وتطبيقية (تكون مثلاً في التربية الحديثة)، وتأليف كتاب فرنسي موحد بالتعاون مع البعثة الثقافية الفرنسية... عن العمل على وضع قواعد ثابتة لمناقلات المعلمين، وتعيين المديرين، تطبق عليهم دون استثناء ولا تمييز، وتوحي اليهم بان العدالة في المعاملة، والتجرّد في اتخاذ القرار، هما رائد المسؤول وغايته، منهما يستلهم عمله اليومي، وبهما قوته والثقة التي يجني ويكسب.

وانه لمن المفيد ان نذكّر أن سنوات طوالاً من البناء المتواصل، ومن توزيع المعلمين بالعدل، هدمتها احداث عصفت بالبلاد فزعزعت أركانها، وأدت على الصعيد التربوي، إلى اتخاذ قرار سياسي، قضى بان يلتحق كل معلم بأقرب مركز يناسبه، فتكدس بذلك المعلمون في مناطق، وحرمت منهم

مناطق، وكان هذا القرار هو الحربة الاولى في صدر التعليم الرسمي، بعدما كانت قد فرضت في مناقلات المعلمين والحاقاتهم، مبادىء ثابتة تطبق على الجميع دون استثناء.

وفي رأينا أن وضع التعليم الرسمي لن يستقيم إلا باعادة توزيع المعلمين استناداً إلى أسس تربوية ثابتة، إذ لا شيء يرضي المعلمين كالعدالة والمساواة تطبق عليهم جميعاً، ولا شيء يثيرهم كالتمييز بين محظوظ منهم، ينال ما يريد، وبائس، تأبى عليه كرامته أن يقف على الابواب كي يصل إلى حق له مهدور.

غير أن سنوات الحرب على قساوتها، وانعكاساتها السلبية على التعليم الرسمي، لم تمنع من اكمال الطريق، فأحدثت الوحدات الفنية بانتظار تنفيذ قانون المناطق التربوية وقانون الارشاد التربوي، فكانت لمديرية التعليم الابتدائي وحدات تربوية متخصصة في العلوم، وفي الروضة والرياضيات، وفي اللغة الفرنسية والاجتماعيات، وانتشر مدربوها في سائر أنحاء الوطن، يتابعون عمل المدرسين ويقدمون النصح في مجالات التجهيزات التربوية والوسائل التعليمية.

ورغبة في مزيد من التطوير والتجديد، أنشئت حديثاً وحدة للتربية الصحية واخرى للتعرف المهني، أدخلت كل منهما تجديداً تربوياً أساسياً إلى التعليم الرسمي، فوضعت كتباً ومناهج، أهلّت المعلمين للقيام بعملهم، فأدخلت لاول مرة في التعليم الرسمي مادة التربية الصحية، إلى عشرات المدارس، وانتشرت المشاغل اليدوية المختلفة فبلغت هذا العام خمسة وثمانين مشغلاً.

هذه هي التجديدات التربوية التي تتضمنها السلسلة التي نقدمها اليوم، وهي أبعد ما تكون عن الدراسة الاكاديمية، أو مقتطفات القراءات، أو

تجميع النظريات. إن هي إلا ثمرة جهود، التقت على بذلها طيلة أعوام تجاوزت الخمسة عشر، مجموعة من العاملين في القطاع العام، توافقوا حول قضية التربية الوطنية، وجمعت فيما بينهم ارادة العمل لتعزيز التعليم في لبنان، فاشترك معهم في العمل لهذا الهدف، عشرات الشباب، أعطوا بسخاء وبدون حساب، فمدوا أوقات الدوام على أوقاتهم الخاصة، واقتطعوا للعمل ساعات من ساعات الليل، وكأن الشأن العام شأنهم الخاص، وكأن من التزم بالخدمة العامة قد التزم برسالة لا بمعاش.

فاستمروا بالعمل دون انقطاع، وكرسوا الاسلوب العلمي اسلوباً للعمل، ونظموا الدراسات الاحصائية، وحللوا نتائجها، واستخدموا معطياتها، ووضعوا مشروعاً لتحديث النظام التربوي، هو مشروع تجميع المدارس وأرسوا أسس الروضة في التعليم الرسمي، وأدخلوا التجديدات التربوية إلى المدرسة الرسمية، وساهموا في تطوير قدرات المدرسين التربوية والمهنية، وابتكروا أساليب حديثة في ادارة المشاريع التربوية، ووضعوا كل هذه الاعمال على اتساعها وتنوعها، في اطار مقاربة تربوية واحدة يصح اعتمادها مدخلاً لاعادة النظر في البنية التربوية بكاملها، ادارة، ونظام تعليم.

وحاولوا، بالاضافة إلى كل ذلك أن يبقوا طيلة هذه السنوات الطوال، صمّام الامان للتعليم في لبنان وبخاصة قطاعه العام، يواجهون الاخطار المحدقة به، ينشرون التقارير والدراسات، ويدعون إلى حل مشكلاته المزمنة، باعتماد منطلقات وطنية وتربوية سليمة.

غير أن هذه الاعمال على أهميتها، لا تشكل في نظرنا سوى بدايات على الطريق الطويل والشاق، طريق بناء التربية الوطنية، الموحَّدة والموحِّدة، التي تعطي لكل إنسان حقه بتعليم لائق وجيد، أيّاً تكن المدرسة التي يرتادها، وايّا تكن إمكاناته المادية، أو فئته الاجتماعية.

من هنا تبدأ في اعتقادنا مسيرة انقاذ لبنان، فمستقبل أطفالنا، هو في حاضرهم وان عجزنا عن تأمين الديمقراطية وتكافؤ الفرص في المدرسة، فكيف بنا نوفرها مستقبلاً في الحياة؟

هذه هي القناعات التي قادت خطانا في محاولة تطوير التعليم العام ليكون في مستوى الطموحات والتطلعات. وكادت المحاولة أن تؤتي طلائع ثمارها، لولا الاحداث الأليمة التي عصفت بالبلاد، غير أنها تبقى شهادة على الانجازات التي تحققت، وعلى مدى توافر إمكانات الانقاذ، نقدمها في مطلع العهد، الذي حزم الامر على توحيد البلاد، بتوحيد أهداف أبنائها، وعلى بناء المستقبل، بارساء قواعد الدولة القادرة والعادلة، وعلى جعل التعليم حقاً طبيعياً لكل مواطن، يناله دون منة أو إذلال، نقدّمها باسم جميع الذين ساهموا في وضعها وانجازها، على كل المستويات، ممّن هم اليوم في مراكز المسؤولية التربوية والادارية، وممّن ثابروا على العطاء في ظروف العمل الصعبة وممّن، كما الجنود المجهولون، يعملون بصمت وإباء، وممّن غاب وجههم عنّا، جميعهم اليوم حاضرون في الفكر والقلب وعلى اللسان، وما أكثرهم وما أعجزنا عن تعدادهم، فلولا عطاؤهم لما كان لهذه الاعمال ان تنجز، ولما كان لهذه الصفحات أن ترى النور.

مدير التعليم الابتدائي
نايف معلوف

الفصل الاول

نشأة التعليم الرسمي وتطوره

لا بدّ من العودة الى الجذور لفهم الواقع التربوي الذي نعيشه اليوم. فاستقراء التاريخ يبيّن لنا الخطوط الكبرى الثابتة التي رافقت تطور التعليم عبر الاجيال، والتي تركت فيه آثاراً لا تزال تتفاعل عبر واقعنا التربوي وترسم الى حد بعيد، آفاق تطوره.

وقد يضيق إطار هذه الدراسة عن مراجعة كل هذه الحقبة الطويلة من تاريخ التعليم في لبنان، لأنها بعيدة جداً وغارقة في القدم، لهذا سنركز على الجذور القريبة التي تبدأ في اوائل القرن السابع عشر، ونكتفي بالقاء نظرة، ولو عابرة، على الحقبة التي سبقت، لأهميتها في إرساء بعض القواعد المستلهمة في وضع البرامج التعليمية في لبنان.

١ ـ نشأة التعليم في لبنان.

التعليم في لبنان قديم العهد يعود تاريخه الى الالف الرابع قبل الميلاد، ويتزامن ظهوره وانتشاره مع تأسيس المدن الفينيقية على الساحل الشرقي للبحر المتوسط، كما دلت على ذلك الحفريات الاثرية، خاصة في مدينة بيبلوس (جبيل)، حيث اكتشفت آثار مدرسة فينيقية يرقى وجودها الى القرن الثالث والعشرين قبل الميلاد. وأثبتت تلك الحفريات أن المدارس الفينيقية كانت تعلم لغتين اجنبيتين، الأكادية والمصرية، اضافة الى اللغة الفينيقية، اللغة الام في ذلك الزمن[١].

وليس بمستبعد ان تكون تلك الحقبة وراء خلق تقليد في نظام التعليم في لبنان يقضي بتدريس اللغات الاجنبية الى جانب اللغة الام. وقد اصبح هذا التقليد مع الزمن قاعدة اساسية لواضعي البرامج التعليمية. ولعلّ موقع البلاد

(١) راجع موريس دونان، الرُقم الجبيلية، ص ٩ و ١٠.

الجغرافي، وحاجاتها الاقتصادية، هي التي املت هذه القاعدة الثابتة التي رافقت تطور تاريخ التعليم في لبنان.

١ ـ ١ ـ التعليم في العهد العثماني.

لكن الجذور القريبة لتعليمنا الحاضر ترجع الى اوائل القرن السابع عشر، حين بدأت تعود الى لبنان الأفواج الأولى لخريجي المدرسة المارونية التي تأسست في روما في نهاية القرن السادس عشر[١]. لقد باشر بعض الخريجين، لدى عودتهم الى البلاد، بتأسيس المدارس في مدن الجبل وقراه. وكانت هذه المدارس مختلفة بالشكل والمحتوى عن مراكز التعليم التي كانت قائمة آنذاك. فكان هدفها تنشئة المواطنين ولم يعد عملها مقتصراً على تعليمهم القراءة والكتابة. ومع انشاء هذه المدارس بدأت المدرسة في لبنان تلعب دوراً جديداً في الحياة الوطنية. وقد ساعد في انتشار المدارس وعي القطاع الخاص لدوره في تعليم المواطنين وتنشئتهم لان السلطات العامة لم تكن لتولي هذا الموضوع اي اهتمام. وقد حمل هذا الوعي بعض المسؤولين في القطاع الخاص الاهلي على الدعوة الى اقامة المدارس في المدن والقرى المشهورة والاديرة الجامعة والى تحرير اسماء الاولاد القابلين للعلم وامر اهلهم بان يرسلوهم الى المدرسة. وقد كان التعليم مدفوع الاجر للفئات القادرة ومجانياً للفئات المعوزة[٢] كان هذا اول شرعة تربوية تعلن في الشرق الرازح تحت نير الحكم العثماني الذي لم يبذل اي جهد يذكر لتوفير التعليم لمواطنيه. وقد ساهم وعي القطاع الخاص في لبنان وتمتعه بحرية انشاء المدارس وادارتها في المضي قدماً في انشاء المدارس التي يحتاج اليها الوطن لتعليم ابنائه.

(١) تأسست هذه المدرسة عام ١٥٨٤ في روما في عهد البابا غريغوريوس الثالث عشر، وظلت تعمل طيلة قرنين في تخريج الطلاب اللبنانيين الذين يقصدونها. وقد اقفلها نابليون بونابرت عام ١٧٩٨.

(٢) كتاب المجمع اللبناني، ص ٣٧٨.

لكن الحكم العثماني افاق في منتصف القرن التاسع عشر على تخلفه بالنسبة الى الدول الاوروبية، وتنبه الى اهمية التعليم في التقدم. فشرع في فتح المدارس، وعمد الى تنظيم التعليم بشكل واسع، وإرسائه على اسس مركزية، فأنشأ عام ١٨٤٦ مجلساً للمعارف تحوّل في عام ١٨٤٧ الى وزارة للمعارف تتولى شؤون التعليم الرسمي في مختلف الانحاء التابعة لحكمه. الا ان هذا التنظيم استثنى المدارس الخاصة. وهكذا بقيت جميع المدارس القائمة في لبنان خارج هذا التنظيم.

ولم يكن نصيب لبنان من المدارس الرسمية سوى حفنة قليلة من المدارس أنشئت في مدينة بيروت وعددها ثلاث: الرشدية الملكية عام ١٨٦٨، والرشدية العسكرية عام ١٨٧٦، والمدرسة السلطانية[٢]. ونتيجة لهذا الوضع بقيت في النهاية مسؤولية التعليم في لبنان ملقاة على عاتق القطاع الخاص وحده الذي تعزز مركزه بشكل قوي في منتصف النصف الاول من القرن التاسع عشر لدى دخول الارساليات الاجنبية، خاصة الفرنسية والامريكية ـ طرفاً فيه. فانتشرت المدارس في مختلف مدن لبنان وقراه، وأصبح التعليم، خاصة الابتدائي منه، في متناول العديد من السكان. لكن هذا التعليم كان متنوعاً بتنوع القيمين عليه وكانت التنشئة الوطنية التي يتلقاها المواطنون متنوعة ايضاً ومتعددة باختلاف المدارس وتعددها. وقد خلّف هذا الوضع تفاوتاً في الثقافة بين المواطنين وتبايناً في الرؤى والتطلعات.

وقد اصبح التعليم في نهاية العهد العثماني منتشراً انتشاراً واسعاً في لبنان. فالتعليم الابتدائي كان بمتناول أغلبية السكان، وكان قسم منه مجانياً، اما التعليم الثانوي والعالي فكان وقفاً على الفئات الميسورة، نظراً لكلفته الباهظة،

(٢) راجع ابراهيم اليازجي، اشهر مدارس بيروت ولبنان، مجلة الطبيب، السنه الاولى، الجزء الثاني عشر، ٣١ آب ١٨٨٤. الرشدية العسكرية هي مدرسة حوض الولاية، والمدرسة السلطانية هي المدرسة التي تشغلها حالياً كلية المقاصد للبنات.

وكان مركّزاً في المدن، خاصة مدينة بيروت. والواقع انه لا تتوافر احصاءات دقيقة عن عدد المدارس، والتلامذة الذين كانوا يرتادونها والمعلمين والمعلمات الذين كانوا يعملون فيها. لكن هناك تقديراً إجمالياً وضعته غرفة التجارة في مدينة مرسيليا لعدد التلامذة في المدارس التي كانت تعلم اللغة الفرنسية في لبنان وسوريا وفلسطين. وقدرت الغرفة المذكورة هذا العدد بـ ٥٣٢٤٠ تلميذاً[١] وكان في لبنان نحو ٥٥٪ اي ما يقارب الثلاثين الف تلميذ يضاف اليهم نحو عشرين الف تلميذ يتابعون الدراسة في المدارس الانكليزية وغيرها مما يرفع عدد تلامذة لبنان في تلك الحقبة الى خمسين ألف تلميذ.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المدارس كانت مؤلفة من مجموعات غير متجانسة. فهناك المدارس الرسمية، التي كان عددها ضئيلاً جداً، ودورها ضعيفاً وكانت تعلم اللغة التركية. وهناك المدارس الخاصة الأهلية التي تعلم اللغة العربية بالاضافة الى اللغات الاجنبية، وهناك اخيراً المدارس الخاصة الأجنبية، الواسعة الانتشار، التي كانت تعلم لغات بلدانها بالاضافة الى اللغة العربية، مما اسهم في تعميق التفاوت الثقافي بين التلامذة، وبينهم وبين بقية أفراد الشعب.

١ ـ ٢ ـ التعليم في عهد الانتداب.

وورث عهد الانتداب الفرنسي النظام التعليمي عن العهد العثماني، فلم يبدل مساراته العامة، بل عمل على تنظيمه وضبطه بغية تقويته ومراقبته. والاجراءات التي اتخذتها سلطات الانتداب الفرنسي على هذا الصعيد هامة جداً لأن آثارها لا تزال تتفاعل في التعليم في لبنان بشكل او بآخر. فقد

(١) راجع: Congrès Français de la Syrie (3, 4 janvier 1919), Fascicule III Chambre de Commerce de Marseille 1919 p. 187.

اقرت السلطة المنتدبة بمبدأ حرية التعليم ومنحت القطاع الخاص الاهلي والاجنبي حق انشاء المؤسسات التربوية ووفرت له التسهيلات ليتغلب على مصاعبه وينشر مؤسساته التربوية في مختلف انحاء البلاد. غير انها في المقابل شددت الرقابة المركزية على هذه المؤسسات من خلال فرض مناهج موحدة وامتحانات رسمية واحدة. كان هدف سلطات الانتداب خلق قطاع خاص، أهلي وأجنبي، قوي ومنظم، ليضطلع بالقسط الاكبر من اعباء التعليم. ولم تهدف يوماً، سياسة هذه السلطات الى توسيع التعليم الرسمي وتعزيزه، بل الى تركيز التعليم الخاص على اسس متينة وثابتة. فعملت على دعمه مالياً حين اخذت بمبدأ اعانة مدارسه. وقد اعتبرت ان هذا الحل هو اقل كلفة من توسيع التعليم الرسمي.

وقد ادت هذه الاجراءات الى انتشار المدارس الخاصة بشكل واسع بحيث اصبح القطاع الخاص، الاهلي والاجنبي، يهيمن على نظام التعليم هيمنة شبه كاملة. فارتفع عدد المدارس الخاصة من ١٠٣٧ مدرسة عام ١٩٢٥ / ١٩٢٦ الى ١٣٢٠ مدرسة عام ١٩٤٠ / ١٩٤١ وكان يضم ٨٥٪ من مجموع التلامذة المسجلين في المدارس عام ١٩٤٠ / ١٩٤١ والبالغ عددهم الاجمالي ١٣٦٥٦٧ تلميذاً[١].

١ ـ ٣ ـ نشأة التعليم الرسمي.

نلاحظ من تتبع التطور الحديث للتعليم في لبنان، منذ أوائل القرن السابع عشر حتى نهاية عهد الإنتداب، أن التعليم الرسمي كان غائباً كليا حتى النصف الثاني من القرن التاسع عشر حين انشأت الحكومة العثمانية ثلاث مدارس في مدينة بيروت، وحين عمد المتصرفون، الذين تعاقبوا على حكم

(١) راجع، ساطع الحصري، حوليات الثقافة العربية، السنة الاولى ١٩٤٨ ـ ١٩٤٩، جامعة الدول العربية، ص ٣١٦ الى ٣١٨.

لبنان، الى انشاء مدارس في بعض قرى الجبل التي لم يدخلها القطاع الخاص الأهلي والأجنبي. إلا ان المدارس التي أنشئت في عهد المتصرفية لم يتجاوز عددها الثلاثين وكانت مدارس ابتدائية، صغيرة، يعمل فيها معلم واحد ويرتادها عدد قليل من التلامذة يتراوح بين عشرين وثلاثين تلميذاً[١]. وكانت دون المدارس الخاصة من حيث جهازها التعليمي وتجهيزاتها المدرسية وبناؤها المدرسي. فالتعليم الرسمي في العهد العثماني كان يشق طريقه بخطى بطيئة وخجولة لان السلطات العثمانية أهملت تعليم المواطنين وتركت أمره للجمعيات والمؤسسات الدينية. وهكذا بقي هذا التعليم ضعيفاً إذا ما قورن بالتعليم الخاص الذي كان ينمو بسرعة، ويثبت أقدامه ووجوده في عالم التربية، لأنه كان ينعم بحرية تسهل عليه ظروف العمل ويلاقي دعماً كافياً من مختلف الجهات المستفيدة منه، بحيث اصبحت مدارسه من أرقى المدارس التي عرفها الشرق، يقصدها الطلاب من مختلف انحاء الامبراطورية العثمانية طلباً للعلم.

ولم يتغير وضع التعليم الرسمي في ظل الانتداب الفرنسي، رغم إقامة إدارة تربوية مركزية للعمل على تطويره ورفع مستواه ولمراقبة التعليم الخاص وتنظيمه وضبطه. واقتصر دور هذه الادارة على إنشاء بعض المدارس لسد النقص في المناطق التي تفتقر الى المدارس الخاصة، بهدف تأمين الحد الادنى من الخدمات التربوية التي يحتاج اليها المواطنون. ولم يعرف التعليم الرسمي تطوراً يذكر خلال عهد الانتداب فعدد مدارسه وتلامذته ظل قليلاً اذا ما قيس بعدد مدارس التعليم الخاص وتلامذته: ارتفع عدد المدارس الرسمية من مئة واربع وستين مدرسة عام ١٩١٨/١٩١٩ الى مئة واربع وثمانين مدرسة عام ١٩٤٠/١٩٤١ أما عدد تلامذته فلم يتجاوز في افضل الحالات

(١) الدكتور أسد رستم، لبنان في عهد المتصرفية، دار النهار، بيروت، ١٩٧٣ ص ١٠٩.

الـ ١٥٪ من مجموع التلامذة المنتسبين إلى مختلف المؤسسات التعليمية في لبنان[1] هذا مع العلم ان غالبية مدارس التعليم الرسمي كانت مدارس ابتدائية، دون مستوى المدارس الخاصة.

٢ ـ التعليم الرسمي في عهد الأستقلال.

يمكن ان تقسم حقبة الأستقلال، من منظور التعليم الرسمي، الى ثلاث مراحل تشمل الاولى، وهي مرحلة الأنطلاق، فترة ١٩٤٣ ـ ١٩٥٨، والثانية، وهي مرحلة التوسع، فترة ١٩٥٩ ـ ١٩٦٨ والثالثة وهي مرحلة التطور الكمي والنوعي، فترة ١٩٦٩ ـ ١٩٨١. ان التوقف عند هذه المحطات الثلاث، ليس وليد صدفة بل انه ناتج عن واقع يشير الى ان كلاً منها يتميز بخصائص معينة، تبرزها الفقرات اللاحقة.

٢ ـ ١: مرحلة ١٩٤٣ ـ ١٩٥٨.

بعد أن لاقى التعليم الرسمي الاهمال خلال الحكم العثماني وعهد الانتداب بدأ يعرف انطلاقة حقيقية في مطلع عهد الاستقلال. فالسياسة التربوية التي انتجتها حكومات عهد الاستقلال المتعاقبة، أدت الى توسيعه أفقياً وانتشاره في العديد من المناطق خاصة في محافظتي الجنوب والشمال. وارتفع عدد مدارسه من مئة واربع وثمانين مدرسة قبيل عهد الاستقلال الى ثلاثمئة وثماني مدارس في السنة التي أعلن فيها الاستقلال فالى الف وخمس وستين مدرسة عام ١٩٥٨/١٩٥٧، بعد مضي خمس عشرة سنة على الاستقلال. وكان معدل الزيادة السنوية خلال تلك الفترة ٨,٦٪، وارتفع بالمقابل عدد التلامذة من /١٩٠٧٣/ تلميذاً الى /٢٦٦٦٢/ تلميذاً فالى /٩٣٨٤٤/ تلميذاً

(١) راجع، ساطع الحصري، المصدر السابق.

اي بمعدل زيادة سنوية قدرها ٨,٤٪[1] كما يظهر في الجدول رقم واحد الذي يبين تطور الرقم القياسي لعدد المدارس والتلامذة في التعليم الرسمي بين عام ١٩٤٤/١٩٤٣ و ١٩٥٨/١٩٥٧. ورافق ذلك في الوقت نفسه ارتفاع في نسبة المدارس والتلامذة بالمقارنة مع مدارس القطاع الخاص وتلامذته فارتفعت نسبة المدارس من ٢٠٪ عام ١٩٤٤/١٩٤٣ الى ٥٤٪ عام ١٩٥٨/١٩٥٧ ونسبة التلامذة من ١٨٪ الى ٣٩٪. وتدنت في الفترة نفسها نسبة مدارس القطاع الخاص من ٨٠٪ الى ٤٦٪ ونسبة تلامذته من ٨٢٪ الى ٦١٪. لكن، رغم هذا الانتشار الأفقي والكمي في عدد المدارس والتلامذة، ورغم تضاعف الاعتمادات المالية المرصدة له في الموازنة العامة فقد بقيت مدارس التعليم الرسمي دون مستوى المدارس الخاصة واقتصرت غالبيتها على توفير التعليم الابتدائي، بحيث لم تتجاوز نسبة المدارس المتوسطة والثانوية ٧٪ من المجموع ونسبة التلامذة ٨٪. لقد انصب اهتمام حكومات عهد الاستقلال في تلك الفترة الممتدة بين عامي ١٩٤٣ و ١٩٥٨ على نشر التعليم الابتدائي لجعله بمتناول جميع اللبنانيين ولم تُعر هذه الحكومات التعليم المتوسط والثانوي اهتماماً كافياً لأنها كانت تعتقد بان مهماتها في الوقت الراهن تقتصر على تأمين التعليم الابتدائي لكل اللبنانيين كما ورد اكثر من مرة في تصريحات الوزراء الذين تعاقبوا على وزارة التربية الوطنية خلال هذه الفترة.

(١) راجع ساطع الحصري، المصدر السابق والمجموعة الاحصائية اللبنانية لعام ١٩٦٣، مديرية الاحصاء المركزي، وزارة التصميم العام، بيروت ١٩٦٦.

تطور الرقم القياسي لعدد المدارس والتلامذة في التعليم الرسمي بين عام ١٩٤٤/١٩٤٣ و ١٩٥٨/١٩٥٧

(سنة الأساس ١٩٤٤/١٩٤٣ = ١٠٠)

السنة الدراسية	تطور الرقم القياسي لعدد المدارس	تطور الرقم القياسي لعدد التلامذة
١٩٤٤/١٩٤٣	١٠٠	١٠٠
١٩٤٥/١٩٤٤	١٠٠	١١٣
١٩٥٦/١٩٥٥	٣٣٣	٣٢٦
١٩٥٧/١٩٥٦	٣٣٧	٣٣١
١٩٥٨/١٩٥٧	٣٤٥	٣٣٥

المصدر: بالنسبة لسنة ١٩٤٤/١٩٤٣، راجع ساطع الحصري المصدر السابق، بالنسبة لسنة ١٩٤٥/١٩٤٤ وزارة التربية الوطنية، بالنسبة للسنوات الباقية، المجموعة الاحصائية اللبنانية لعام ١٩٦٣، مديرية الاحصاء المركزي، وزارة التصميم العام، بيروت ١٩٦٦.

٢ ـ ٢ ـ مرحلة ١٩٥٩/١٩٥٨ و ١٩٦٨/١٩٦٧.

عرف التعليم الرسمي في هذه الحقبة توسعاً كمياً وافقياً وعامودياً جاء نتيجة للسياسة الانمائية التي انتهجتها الحكومة بعد الاحداث الاليمة التي عانت منها البلاد في صيف ١٩٥٨. كان هدف هذه السياسة تأمين الخدمات الاجتماعية لمختلف المناطق اللبنانية، خاصة المناطق المتخلفة منها، لتوفير فرص متكافئة لجميع المواطنين. فأعيد تنظيم وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة على اسس جديدة لتمكينها من تطبيق هذه السياسة الإنمائية، وأعطيت هذه

الوزارة الامكانيات المادية اللازمة للعمل اذ تضاعفت اكثر من مرة الاعتمادات المرصدة لها في الموازنة العامة فارتفعت من ٢٧ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٥٩ الى ١٠١ مليون ليرة لبنانية عام ١٩٦٨، وكانت نسبة هذه الاعتمادات توازي ١٥٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة في الميزانية العامة، وتأتي مباشرة بعد الاعتمادات المرصدة لوزارة الأشغال العامة.

ونتيجة لهذه السياسة، عمت مدارس التعليم الرسمي ٧٢٪ من مجموع المدن والقرى في لبنان، أما القرى الباقية التي لم يدخل اليها التعليم الرسمي فقد كانت اما قرى صغيرة جداً، او مزارع غير مأهولة، تتوفر لها الخدمات التربوية في القرى المجاورة. ارتفع عدد المدارس من ١١٠٧ مدارس عام ١٩٥٩/١٩٥٨ الى ١٢٩٣ مدرسة عام ١٩٦٨/١٩٦٧ اي بزيادة سنوية قدرها ١,٨٪. لكن هذه الزيادة لا تبين التغيير الكبير الذي طرأ على توزع المدارس الرسمية في مختلف مراحل التعليم المبين في الجدول رقم (٢) الذي يظهر تطور الرقم القياسي لعدد المدارس ودرجتها. ان الرقم القياسي لتطور المدارس الابتدائية انخفض في هذه المدة بمعدل سنوي قدره ٠,٨٪ بينما ارتفع الرقم القياسي لتطور المدارس المتوسطة والثانوية من ١٠٠ الى ٥٢١ اي بمعدل زيادة سنوية قدرها ٢٠٪. كان اهتمام الحكومات التي تعاقبت على الحكم في السنوات الاولى للاستقلال تأمين التعليم الابتدائي لمختلف اللبنانيين لكن هذا الاهتمام انصب بعد عام ١٩٥٩/١٩٥٨ على تأمين جميع مراحل التعليم العام كما يظهر في الجدول رقم ٣ الذي يبين تطور الرقم القياسي لعدد التلامذة في التعليم الرسمي بين عام ١٩٥٩/١٩٥٨ وعام ١٩٦٨/١٩٦٧. نلاحظ أن عدد التلامذة المنتسبين الى مدارس التعليم الرسمي قد تضاعف اكثر من مرة وكان يتزايد سنوياً بمعدل قدره ١٠,١٪. فقد تضاعف عدد التلامذة المنتسبين الى المرحلة الابتدائية وتزايد بمعدل سنوي قدره ٨,٥٪. اما تلامذة المرحلتين المتوسطة والثانوية فقد تضاعف عددهم اكثر من خمس مرات بمعدل سنوي قدره ٢٠٪. وتعود هذه الزيادة المرتفعة

الى اقبال اولاد الفئات الأجتماعية المتوسطة الدخل على المدارس الرسمية المتوسطة والثانوية نظراً لارتفاع كلفة التعليم في القطاع الخاص.

ففي حين كانت نسبة التلامذة المنتسبين الى المرحلة الابتدائية في التعليم الرسمي تمثل ٣٦٪ من مجموع التلامذة المنتسبين الى المدارس الابتدائية في لبنان كانت نسبة التلامذة المنتسبين الى المرحلتين المتوسطة والثانوية تمثل ٤٠٪. وكان التعليم الرسمي قوياً ومنتشراً بشكل واسع في محافظات البقاع ولبنان الشمالي ولبنان الجنوبي بينما بقي مركزه ضعيفاً في مدينة بيروت وضواحيها بحيث لا تتجاوز نسبة التلامذة الـ ١٥,٣٪ بينما كانت نسبة تلامذة القطاع الخاص تصل الى ٨٤,٧٪[1].

ان التوسع الكمي والافقي للتعليم الرسمي في هذه الحقبة قد تم في أغلب الأحيان على حساب النوعية، مما ساهم في تعقيد المشاكل التي رافقت هذا التعليم منذ انشائه، اخصها ارتفاع نسبة التلامذة المتأخرين مدرسياً، وارتفاع نسب الرسوب، وانخفاض معدل التلامذة للمعلم الواحد الى ما هو ادنى من المعدل المطلوب وسوء حالة الابنية المدرسية، مما حمل المسؤولين اثناء هذه الفترة على التفكير بارساء قواعد التعليم على اسس تربوية متطورة، فباشروا بالتحضير لوضع الدراسات التي تمهد للمرحلة التالية.

(١) راجع التعليم في لبنان، واقعه واتجاهات تطوره، مصلحة النشاطات الاقليمية، وزارة التصميم العام، تشرين الاول، ١٩٦٥ ص ١٣.

جدول رقم ٢

تطور الرقم القياسي لعدد المدارس في التعليم الرسمي ودرجتها بين عام ١٩٥٨/١٩٥٩ وعام ١٩٦٧/١٩٦٨.

(سنة الاساس ١٩٥٨/١٩٥٩ = ١٠٠)

الرقم القياسي	تطور الرقم القياسي للمدارس الابتدائية	تطور الرقم القياسي للمدارس المتوسطة والثانوية	تطور الرقم القياسي لمجموع المدارس الرسمية
السنة الدراسية			
١٩٥٨/١٩٥٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٥٩/١٩٦٠	١٠١	١٢٣	١٠٢
١٩٦٠/١٩٦١	٩٦	٢٤٨	١٠٦
١٩٦١/١٩٦٢	٩٧	٢٦٣	١٠٨
١٩٦٢/١٩٦٣	٩٨	٢٩٤	١١١
١٩٦٣/١٩٦٤	١٠٢	٣٠٤	١١٥
١٩٦٤/١٩٦٥	٩١	٣٤٧	١٠٨
١٩٦٥/١٩٦٦	٩٠	٣٨٧	١١٠
١٩٦٦/١٩٦٧	٩٢	٤٢٠	١١٤
١٩٦٧/١٩٦٨	٨٨	٥٢١	١١٧

المصدر: المجموعة الاحصائية اللبنانية لعام ١٩٦٩، مديرية الاحصاء المركزي، وزارة التصميم العام، بيروت، ١٩٧٠.

جدول رقم ٣

تطور الرقم القياسي لعدد التلامذة في التعليم الرسمي بين عام ١٩٥٨/١٩٥٩ وعام ١٩٦٧/١٩٦٨ .

(سنة الاساس ١٩٥٨/١٩٥٩ = ١٠٠)

الرقم القياسي السنة الدراسية	الرقم القياسي لعدد التلامذة في المرحلة الابتدائية	الرقم القياسي لعدد التلامذة في المرحلتين المتوسطة والثانوية	الرقم القياسي لمجموع التلامذة
١٩٥٨/١٩٥٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٥٩/١٩٦٠	١٠٨	١٦٢	١١٢
١٩٦٠/١٩٦١	١٢٥	١٧٧	١٣٠
١٩٦١/١٩٦٢	١٣١	١٩٧	١٣٦
١٩٦٢/١٩٦٣	١٤٢	٢٤٠	١٥١
١٩٦٣/١٩٦٤	١٥٨	٢٥٨	١٦٧
١٩٦٤/١٩٦٥	١٧٢	٣١٢	١٨٤
١٩٦٥/١٩٦٦	١٧٤	٣٨٢	١٩٣
١٩٦٦/١٩٦٧	١٩٨	٤١٤	٢١٧
١٩٦٧/١٩٦٨	٢٠٨	٥٣٥	٢٣٧

المصدر: المجموعة الاحصائية اللبنانية لعام ١٩٦٩، مديرية الاحصاء المركزي، وزارة التصميم العام، ١٩٧٠ .

٢ ـ ٣ ـ مرحلة ١٩٦٩ ـ ١٩٨١ .

تميزت هذه المرحلة بتوافر معلومات احصائية كثيرة عن التعليم الرسمي، خاصة التعليم الابتدائي والمتوسط منه[١]، لان مديرية التعليم الابتدائي أجرت في عام ١٩٦٨/١٩٦٩ مسحاً شاملاً لأوضاع هذا التعليم، ساعد في التعرف عن كثب الى واقعه وتبيان مشكلاته الاساسية تمهيداً لتحسينه وتطويره كماً ونوعاً . وقد تلا هذا المسح وضع دراسات احصائية سنوية ساهمت في ايجاد مرتكزات سليمة للسياسة التربوية التي اعتمدتها المديرية في المجالات التالية :

ـ تركيز المدارس من حيث الإنشاء والتوسيع والإقفال .

ـ التنبؤ بالطلب الاجتماعي على التعليم بمستوياته الثلاثة ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط .

ـ تقدير نفقات التعليم في اطر موازنة وزارة التربية الوطنية .

ـ تخصيص الموارد التعليمية اللازمة من مدرسين وابنية وتجهيزات واعتمادات مالية .

ـ اعداد البرامج والمشاريع لمواجهة الاحتياجات وحل المشكلات وبخاصة مشروع تجميع المدارس، وانشاء مرحلة الروضة وتعزيز المرحلة المتوسطة وتطوير المتابعة التربوية والفنية لعمل المدرسين .

ان المعلومات التي تؤمنها هذه السلسلة من الدراسات الاحصائية، التي تمتد على مدى خمس عشرة سنة، تساعد في دراسة تطور أوضاع التعليم الرسمي في هذه الفترة من الزمن للتعرف الى واقعه، والانطلاق منه للتطلع الى مستقبله ورسم آفاق تطوره . ونبرز فيما يلي الاتجاهات العامة لتطور هذا التعليم معتمدين العام الدراسي ١٩٦٨/١٩٦٩ اساساً لقياس هذا التطور .

---

(١) يقتصر البحث في هذه المرحلة على التعليم الرسمي ، الابتدائي والمتوسط .

٢ ـ ٣ ـ ١ ـ المدارس:

بلغ العدد الاجمالي للمدارس القائمة في لبنان سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ « ١٢٨٤ » مدرسة منها ٨٧٤ مدرسة تضم المرحلة الابتدائية و ٤٠٢ تضم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وثمان تقتصر على المرحلة المتوسطة فقط. وقد ارتفع العدد الاجمالي لهذه المدارس، للعام الدارسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١، الى « ١٣٣٦ » مدرسة منها ٥٦٢ مدرسة تضم المرحلة الابتدائية فقط و ٧٣٦ مدرسة تضم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و ٤٨ مدرسة تضم المرحلة المتوسطة فقط وبمقارنة هذه الاعداد فيما بينها، نلاحظ:

- ان الزيادة في العدد الاجمالي للمدارس كانت محدودة نسبياً اذ لا تتجاوز ٤٪. ومرد ذلك الى ان المدارس الرسمية كانت تغطي سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، ٧٢٪ من مجموع المدن والقرى اللبنانية وما يوازي ٩٢٪ من مجموع سكان لبنان، في حين ان الـ ٢٨٪ من القرى الباقية هي في معظمها مزارع صغيرة. وبالتالي لم يكن متوقعاً حصول زيادة مهمة في العدد الاجمالي للمدارس. اما النقص الظاهر في عدد المدارس، للسنوات الاخيرة من السبعينات، فمرده الى انعكاسات الحرب على المدارس التي احتل بعضها او دمر او أقفل.

- ان التغيير الاساسي قد تناول المرحلة المتوسطة. ففي حين انخفض عدد المدارس التي تضم فقط المرحلة الابتدائية بنسبة ٣٦٪، ارتفع عدد المدارس التي تضم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بنسبة ٨٣٪ وتلك التي تضم المرحلة المتوسطة دون غيرها بنسبة ٦٠٠٪. وأبرز اسباب هذا التغيير هي:

● موقف المديرية من المدارس الصغيرة وبخاصة تلك التي لا يتجاوز عدد تلامذتها ٣٥ تلميذاً والتي تشكل ٢١٪ من مجموع المدارس في سنة

١٩٦٨ ـ ١٩٦٩. ففي ضوء نتائج الدراسة الاحصائية، بادرت مديرية التعليم الابتدائي الى تنفيذ التوصيات والمقترحات الواردة في الدراسة والرامية الى عدم تشجيع المدارس الصغيرة لاعتبارات تربوية ومالية مثبتة في الدراسة. وعمدت في كثير من الحالات الى اقفال المدارس الصغيرة جداً (التي لا يتجاوز عدد تلامذتها الـ ١٥ تلميذاً). وهذا ما يبرر هبوط عدد المدارس خلال السنوات الاولى من السبعينات.

● التطور الطبيعي في الانتساب المدرسي: لقد شهد عقد الستينات تدفقاً ملحوظاً على التعليم الابتدائي الرسمي. وبدأت نتائج هذا التدفق تظهر في المرحلة المتوسطة خلال السبعينات بارتفاع عدد التلاميذ الراغبين بمتابعة الدراسة في هذه المرحلة. وقد ساهم الغاء الشهادة الابتدائية (السرتفيكا) بتنمية هذا الاتجاه، الأمر الذي حمل العديد من المدارس على اضافة مرحلة متوسطة الى المرحلة الابتدائية القائمة.

● انتقال اعداد كبيرة من تلامذة التعليم الخاص المجاني الى التعليم الرسمي في المرحلة المتوسطة، مما شجع عدداً من المدارس على انشاء مرحلة متوسطة:

ويبين الجدول رقم ٤ الرقم القياسي لتطور اعداد المدارس ودرجاتها.

جدول رقم ٤

الرقم القياسي لتطور اعداد المدارس حسب درجتها .

(سنة الاساس ١٩٦٨/١٩٦٩)

	إجمالي المدارس	المدارس الابتدائية	المدارس الابتدائية والمتوسطة
١٩٦٨/١٩٦٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٦٩/١٩٧٠	٩٧	٨٩	١١٥
١٩٧٠/١٩٧١	٩٨	٨٨	١٢٢
١٩٧١/١٩٧٢	١٠١	٨٤	١٣٦
١٩٧٢/١٩٧٣	١٠٠	٨٤	١٣٣
١٩٧٣/١٩٧٤	١٠٢	٨٥	١٤٠
١٩٧٤/١٩٧٥	١٠٤	٨٧	١٤١
١٩٧٥/١٩٧٦	١٠٣	٨٠	١٥٢
١٩٧٦/١٩٧٧	١٠٣	٨٠	١٥٢
١٩٧٧/١٩٧٨	٩٤	٧٦	١٣٩
١٩٧٨/١٩٧٩	٩٨	٦٩	١٦٠
١٩٧٩/١٩٨٠	٩٣	٥٦	١٧٣
١٩٨٠/١٩٨١	١٠٤	٦٤	١٨٣

المصدر: الدراسات الاحصائية، مديرية التعليم الابتدائي، ١٩٨٣ .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ التلامذة .

ارتفع العدد الاجمالي للتلامذة في التعليم الابتدائي والمتوسط من ٢٣٠٣٧٥ تلميذاً للعام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ الى ٢٥٤٠٩٥ تلميذاً للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ أي بزيادة قدرها ١٠٪ خلال حقبة الثلاثة عشر عاماً . غير ان هذه الزيادة الاجمالية لا تعبر كفاية عن حقيقة التطورات التي شهدها قطاع التعليم الرسمي في هذه المرحلة، ولا بد من اجل ذلك من تبيان التطور الحاصل في كل مستويات التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط ومن التمييز بين حقبتين زمنيتين، تمتد الأولى ما بين ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ و ١٩٧٦ ـ ١٩٧٧ والثانية ما بين ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨ و ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ .

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ التطور بحسب المراحل التعليمية .

مرحلة الروضة .

في العام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، لم يكن في التعليم الرسمي بعد مرحلة روضة، بالمفهوم التربوي المتعارف عليه، بل كان هناك صف تمهيدي يضم الاولاد الذين لم يبلغوا بعد السادسة من العمر، وهو السن الذي كان محدداً لقبول الاولاد في المدرسة الرسمية (المرحلة الابتدائية). وفي اثناء اجراء الدراسة الاولى، كشفت الاحصاءات ان العديد من التلامذة يعيدون الصف التمهيدي مرة او اكثر . فبادرت المديرية، ابتداء من العام الدراسي ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ الى اعتماد مبدأ الترفيع الآلي من الصف التمهيدي الى الصف الأول الابتدائي مما انقص عدد تلامذة الصف التمهيدي من ٤٢٦٤٨ للعام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ الى ٢٩١١٠ تلاميذ في العام الدراسي ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ والى ٢٦٥٥٦ للعام الدراسي ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ . ثم خطت المديرية في هذا المجال خطوة ثانية اساسية عندما انشأت مرحلة روضة

عصرية تتجاوب والمقاييس التربوية الحديثة[1]، بدأت صفوفها تعمل سنة ١٩٧١ ـ ١٩٧٢ . وبالتالي لا بد من الأخذ بالاعتبار هذا الواقع لدى قياس تطور اعداد تلامذة مرحلة الروضة. فاذا اعتبرت سنة ١٩٧١ ـ ١٩٧٢ سنة الأساس للروضة، يكون النقص الحاصل في اعداد تلامذتها ٢٩,٥٪ في حين انه يصل الى ٥٤٪ اذا اعتمدت سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ سنة الأساس.

المرحلة الابتدائية.

يبين الجدولان ٥ و ٦ ان الزيادة الحاصلة في عدد تلامذة التعليم الابتدائي بين العامين الدراسيين ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ و ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ هي ٨٪ أي بمعدل سنوي قدره ٠,٦٪ وهو بالطبع معدل منخفض اذا ما قيس بمعدلات الزيادة التي شهدتها هذه المرحلة في مطلع السبعينات. وستعرض الفقرة اللاحقة ابرز اسباب التعثر في التعليم الابتدائي.

المرحلة المتوسطة.

شهدت المرحلة المتوسطة، خلال هذه الحقبة، زيادة ملحوظة في عدد تلامذتها، بحيث ارتفع من ٤١٢٩٢ للعام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ الى ٧٥٨٧٧ تلميذاً في العام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ اي بزيادة قدرها ٨٤٪.

٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ : التطور بحسب المراحل الزمنية.

عرف التعليم الرسمي خلال الفترة الزمنية الممتدة بين ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ و ١٩٧٦ ـ ١٩٧٧ زيادة سنوية مهمة في اعداد تلامذته وفي كل مراحله التعليمية. وبلغ المعدل الاجمالي لهذه الزيادة ٣١٪ وكان بحسب المراحل

(١) راجع: التعليم الابتدائي والمتوسط ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ ص ١٠.

التعليمية ١٠٪ في مرحلة الروضة[1]، و ٢٩٪ في المرحلة الابتدائية و ٩٨٪ في المرحلة المتوسطة. غير أن هذا التطور الايجابي أخذ يتحول سلبياً ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨، فبدأت اعداد التلامذة تتناقص تدريجياً في كل المراحل التعليمية، فانخفضت في الروضة من ٣١٢٨٦ تلميذاً الى ١٩٨٩٣ تلميذاً وفي الابتدائي من ١٨٩٦٦٥ الى ١٥٨٣٢٥ تلميذاً وفي المتوسط من ٨١٧٦٠ تلميذاً الى ٧٥٨٧٧ تلميذاً. فما هي اسباب هذا التحول عن التعليم الرسمي وما هو حجمه؟

تدل مقارنة الارقام الواردة اعلاه والمثبتة في الجدولين ٥ و ٦ على ما يلي:

- ان الانخفاض في اعداد التلامذة خلال السنوات الثلاث الاخيرة قد شمل، بشكل اساسي، مرحلتي الروضة والابتدائي، فتدنى عدد تلامذة الروضة من ٣١٢٨٦ للعام الدراسي ١٩٧٦ ـ ١٩٧٧ الى ١٩٨٩٣ اي بنسبة ٣٧٪ وتلامذة الابتدائي من ١٨٩٦٦٥ الى ١٥٨٣٢٥ اي بنسبة ١٧٪ ولعل من ابرز اسباب هذا الانخفاض:

ـ الأستمرار في اقفال عدد من المدارس الرسمية بسبب الظروف الناشئة عن الحرب: احتلال الابنية المدرسية، وجود بعضها على خطوط التماس، تدمير بعضها الاخر..

ـ اعتماد نظام الدوامين في العديد من مدارس المدن، مما حمل الكثيرين على نقل اولادهم في مرحلتي الروضة والابتدائي الى مدارس التعليم الخاص المجاني.

ـ تأخر الدراسة في المدارس الرسمية في الانتظام مقارنة مع المدارس الخاصة.

(١) باعتبار ١٩٧١ ـ ١٩٧٢ سنة الأساس.

- عودة المدارس المجانية الى تنظيم ذاتها ونقل اجازاتها الى مناطق جديدة .

- فقدان الثقة بالقطاع العام ككل، الأمر الذي انعكس سلباً على القطاع التعليمي الرسمي، وبخاصة في المناطق التي كان التعليم الرسمي فيها ما زال حديث العهد نسبياً .

- عدم التوسع بانشاء صفوف حديثة للروضة في مدارس جديدة، مما حمل الكثيرين على ارسال اولادهم الى الروضات الخاصة ومن ثم على ابقائهم في المدرسة الخاصة المجانية لمتابعة المرحلة الابتدائية .

- التساهل النسبي في الترفيع المدرسي داخل المرحلة الابتدائية مما خفف من اعداد التلامذة المعيدين في هذه المرحلة .

● ان الانخفاض الذي حصل في اعداد تلامذة المرحلة المتوسطة هو محدود نسبياً اذا ما قورن بمثيله في مرحلتي الروضة والابتدائي . لقد تدنى العدد من ٨١٧٦٠ للعام الدراسي ١٩٧٦ - ١٩٧٧ الى ٧٥٨٧٧ للعام الدراسي ١٩٨٠ - ١٩٨١ اي بنسبة قدرها ٧,٣٪ . وتستدعي هذه النسبة المنخفضة ابداء الملاحظات التالية :

- ان استمرار المرحلة المتوسطة في المحافظة النسبية على اوضاعها يعود لأسباب عديدة، يأتي في طليعتها :

● الجهد الذي بذلته المديرية عبر وحداتها الفنية المركزية والاقليمية لتأمين المتابعة التربوية في المرحلة المتوسطة، ولتزويد المدارس بالتجهيزات العلمية والتربوية اللازمة .

● اقتصار التعليم الخاص المجاني على المرحلة الابتدائية يحمل العديد من الاهالي على ارسال اولادهم الى المدرسة الرسمية لمتابعة المرحلة المتوسطة .

● مقدرة التلاميذ في سن المرحلة المتوسطة على الانتظام في مدارس تعمل بدوام بعد الظهر .

- غير ان العوامل المبينة اعلاه كان يمكن ان تؤدي الى زيادة ملحوظة في اعداد تلامذة المرحلة المتوسطة، لولا الاسباب التالية :

● قيام مديرية التعليم الثانوي بانشاء ثانويات جديدة وفروع لثانوياتها القائمة، تضم مرحلة متوسطة وذلك في مدن وبلدات تقوم فيها مدارس ابتدائية متوسطة . الامر الذي حوّل عدداً من تلامذة المدارس الابتدائية المتوسطة الى المدارس الثانوية، نظراً لمؤهلات الهيئة التعليمية العاملة في الثانويات الرسمية، وللتجهيزات المتوافرة فيها، ولامكانات متابعة الدروس الثانوية مستقبلاً .

● الانعكاسات السلبية للحرب التي ادت الى تعطيل عدد من المدارس المتوسطة .

● تحول عدد كبير من تلامذة المرحلة المتوسطة الى التعليم المهني الرسمي والخاص، لاكتساب مهنة تؤهلهم لدخول سوق العمل بسرعة .

جدول رقم ٥

تطور اعداد التلامذة بحسب المراحل التعليمية

السنة الدراسية	العدد الاجمالي	الروضة	الابتدائي	المتوسط
١٩٦٨ - ١٩٦٩	٢٣٠٣٧٥	٤٢٦٤٨	١٤٦٤٣٥	٤١٢٩٢
١٩٦٩ - ١٩٧٠	٢٤٠٥٠٨	٢٩١١٠	١٦٣٩٧٣	٤٧٤٢٥
١٩٧٠ - ١٩٧١	٢٤٨٣٢٣	٢٦٥٥٦	١٦٥٥١٢	٥٥٨٠٥
١٩٧١ - ١٩٧٢	٢٦٣٦٩٩	٢٨١٨٧	١٧٥٥٣٨	٥٩٩٧٤
١٩٧٢ - ١٩٧٣	٢٧٢٧٥٩	٢٦٦٨٩	١٧٨٦١٢	٦٧٣٥٨
١٩٧٣ - ١٩٧٤	٢٨٤٦٦٣	٢٩٠٢١	١٧٩٧٦٠	٧٥٨٧٣
١٩٧٤ - ١٩٧٥	٢٩٢٤٧٦	٢٩٢٣٤	١٨٤٠٦٩	٧٩١٧٣
١٩٧٥ - ١٩٧٦	٣٠٢٧١١	٣١٢٨٦	١٨٩٦٦٥	٨١٧٦٠
١٩٧٦ - ١٩٧٧	٣٠٢٧١١	٣١٢٨٦	١٨٩٦٦٥	٨١٧٦٠
١٩٧٧ - ١٩٧٨	٢٦٦٨١٢	٢٨٨٩٤	١٦٣٤٦١	٧٥٤٥٧
١٩٧٨ - ١٩٧٩	٢٦٥٦٥٧	٢٦٢٠٢	١٦٣٨٨٥	٧٥٥٧٠
١٩٧٩ - ١٩٨٠	٢٤٠٠٣٨	٢٤١٠٢	١٤٣٢٤١	٧٢٦٩٥
١٩٨٠ - ١٩٨١	٢٥٤٠٩٥	١٩٨٩٣	١٥٨٣٢٥	٧٥٨٧٧

المصدر: التعليم الرسمي الابتدائي والمتوسط: سلسلة دراسات سنوية تصدر عن مديرية التعليم الابتدائي والمتوسط في وزارة التربية الوطنية.

جدول رقم ٦

الرقم القياسي لتطور اعداد التلامذة حسب مراحل التعليم

(سنة الاساس ١٩٦٨/١٩٦٩)

	ما قبل الابتدائي	الابتدائي	المتوسط
١٩٦٨/١٩٦٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٦٩/١٩٧٠	٦٨	١١٢	١١٥
١٩٧٠/١٩٧١	٦٢	١١٣	١٣٥
١٩٧١/١٩٧٢	٦٦	١٢٠	١٤٣
١٩٧٢/١٩٧٣	٦٣	١٢٢	١٦٣
١٩٧٣/١٩٧٤	٦٨	١٢٣	١٨٤
١٩٧٤/١٩٧٥	٦٧	١٢٣	١٨٧
١٩٧٥/١٩٧٦	٧٣	١٢٩	١٩٨
١٩٧٦/١٩٧٧	٧٣	١٢٩	١٩٨
١٩٧٧/١٩٧٨	٦٤	١١٢	١٨٤
١٩٧٨/١٩٧٩	٦١	١١٢	١٨٤
١٩٧٩/١٩٨٠	٥٦	٩٧	١٧٦
١٩٨٠/١٩٨١	٤٦	١٠٨	١٨٤

المصدر: الدراسات الاحصائية، مديرية التعليم الابتدائي، ١٩٨٣.

٢ ـ ٣ ـ ٣ المدرسون:

كان العدد الاجمالي لأفراد الهيئة التعليمية للعام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ /١١٣٨٩/ مدرساً. وقد ارتفع هذا العدد إلى/٢٢٥٧٠/ مدرساً للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ أي بمعدل سنوي قدره ٦٪ واجمالي قدره ٩٨٪ وتستدعي هذه الزيادة المرتفعة جداً باعداد المدرسين الوقوف أمامها والتبصر بدوافعها.

● في حين لم تتجاوز الزيادة الاجمالية في اعداد المدارس ٤٪ وفي أعداد التلاميذ ١٠٪، بلغت ٩٨٪ في اعداد المدرسين. وبكلام آخر لو افترضنا ان التعليم الرسمي حافظ خلال هذه الفترة الزمنية على معدل مدرس/تلميذ القائم في سنة الأساس، أي ٢٠,٢ والذي هو متدن أصلاً ـ لأكتفي للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ بـ١٢٥٧٩ مدرساً، أي ان هناك زيادة اضافية في الهيئة التعليمية قدرها ٩٩٩١ مدرساً. وإذا ما ترجمت هذه الزيادة إلى اعتمادات مالية تنفقها وزارة التربية لتجاوزت قيمتها الـ٢٥٠ مليون ل.ل. سنوياً.

ـ إن معدل مدرس/تلميذ أخذ بالانخفاض تدريجاً منذ مطلع السبعينات إلى أن بلغ ١١,٢ للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١. فما هي العوامل الموضوعية التي أدت إلى قيام هذا الوضع الخطير في التعليم الرسمي؟

ـ غياب التخطيط في برامج إعداد المدرسين في دور المعلمين، بحيث لم تأخذ هذه البرامج بالاعتبار الحاجات الفعلية للمدارس. ففي حين أجمعت دراسات الوزارة وتقديرات خبراء اليونسكو والبنك الدولي منذ مطلع السبعينات على ضرورة اعادة تدريب الفائض من المدرسين وعلى عدم وجوب التوسع في الاعداد، استمرت دور المعلمين بتخريج أفواج سنوية من المدرسين، دون أي تنسيق في اتخاذ القرارات بين الهيئات والمديريات المعنية.

ـ التوسع بمبدأ التعاقد، على نحو غير مقبول وغير منطقي خلال السنوات

الخمس الأخيرة. ففي حين لم يتجاوز عدد المتعاقدين في التعليم الابتدائي والمتوسط سنة ١٩٧٥ ـ ١٩٧٦ ٣٩٤ مدرساً ارتفع هذا الرقم إلى ٥٢٢٠ مدرساً للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ أي بزيادة تفوق الثلاثة عشر ضعفاً خلال السنوات الخمس الأخيرة التي شهدت الانخفاض الكبير في اعداد التلاميذ في كل مراحل التعليم.

ـ عجز الوزارة عن اعادة المدرسين الذين تركوا مراكز عملهم الأصلية إلى هذه المراكز أو الحاقهم بمراكز تحتاج اليهم. لا شك في أن اعتبارات أمنية وعائلية محقة أملت على عدد من الموظفين ترك مراكز عملهم الأصلية، غير أن الصحيح كذلك أن عدداً كبيراً من المدرسين اغتنم فرصة «الاعتبارات الأمنية» لتسوية أوضاعه على الشكل الذي يلائمه دون الأخذ بالاعتبار ما يلائم مصلحة التعليم الرسمي.

ـ ارتفاع نسبة الاناث في الهيئة التعليمية. ففي سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ كان عدد الاناث يشكل ٣٩٪ من اعداد المدرسين، فارتفعت هذه النسبة إلى ٥٢٪ للعام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١. ونشأ عن ارتفاع هذه النسبة اشكالات كثيرة تتعلق بتعيين مراكز العمل وتحديد نسبة مدرسي الاحتياط.

ـ وجود عدد كبير من المدرسين العاجزين عن القيام بمهمة التعليم لأسباب صحية ومهنية.

جدول رقم ٧

تطور الرقم القياسي لعدد المدارس والتلامذة والمدرسين

(سنة الاساس ١٩٦٨/١٩٦٩)

	تطور المدارس	تطور التلامذة	تطور المدرسين
١٩٦٨/١٩٦٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
١٩٦٩/١٩٧٠	٩٧	١٠٤	١٠٦
١٩٧٠/١٩٧١	٩٨	١٠٨	١١٧
١٩٧١/١٩٧٢	١٠١	١١٤	١٣٠
١٩٧٢/١٩٧٣	١٠٠	١١٨	١٣٨
١٩٧٣/١٩٧٤	١٠٢	١٢٤	١٥٠
١٩٧٤/١٩٧٥	١٠٤	١٢٧	١٥٨
١٩٧٥/١٩٧٦	١٠٣	١٣١	١٥٩
١٩٧٦/١٩٧٧	١٠٣	١٣١	١٥٩
١٩٧٧/١٩٧٨	٩٤	١١٦	١٦٦
١٩٧٨/١٩٧٩	٩٨	١١٥	١٧٣
١٩٧٩/١٩٨٠	٩٣	١٠٤	١٨٢
١٩٨٠/١٩٨١	١٠٤	١١٠	١٩٨

المصدر: الدراسات الاحصائية، مديرية التعليم الابتدائي ١٩٨٣.

٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ البناء المدرسي:

إن انتشار التعليم الرسمي لم يتحقق تنفيذاً لخطة تربوية وضعتها الدولة والتزمت بتوجهاتها وزارة التربية الوطنية، بل جاء في غالب الأحيان نتيجة الضغوطات التي مارسها المواطنون والهيئات الاهلية والمحلية لفتح مدرسة رسمية هنا وتوسيع مدرسة هناك. وانعكس هذا الاسلوب في انشاء المدارس وتطويرها على نوع البناء المدرسي وشكله ومقاييسه ومواصفاته، بحيث يستحيل تصنيف الابنية المدرسية بفئات محددة المعالم، واضحة الحدود. فملكية البناء المدرسي تتوزعها جهات عديدة، الدولة والبلديات والاوقاف والجمعيات الخيرية والافراد. وتتقاسم أحياناً ملكية بناء المدرسة الواحدة أكثر من جهة. فقد يكون البناء الاصلي لمدرسة معينة ملكاً للدولة أو للبلدية أو للوقف أو لفرد ما، غير ان اقبال التلامذة على هذه المدرسة يضطر الدولة أو السلطات المحلية إلى استئجار بناء ثان أو ثالث أو رابع يلحق بالبناء الأساسي، فيتعدد بالتالي مالكو البناء المدرسي. وينتج عن هذا التعدد وضع غير مقبول تربوياً، لأنه يعقد مهمة الادارة المدرسية ويمزق وحدة المدرسة ويعرقل القيام بالاصلاحات المطلوبة في البناء ويحد من إمكانات الاستخدام الامثل للتجهيزات التربوية المتواجدة في المدرسة. ويلاحظ التباين ذاته في هندسة الابنية المدرسية وفي مقاييس غرفها وقاعاتها.

ويبين الجدول رقم ٨ تطور الابنية المدرسية بحسب ملكيتها ومساهمة الدولة ببدلات الايجار ويبرز بنوع خاص:

- انخفاض عدد المدارس التي تملكها الدولة من ١٨٥ مدرسة سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ إلى ١٤٥ مدرسة سنة ١٩٨٠ ـ ١٩٨١. وتشكل المدارس ملك الدولة ١١٪ من العدد الاجمالي للمدارس.
- ارتفاع عدد المدارس التي تملكها البلديات من ٣٨ مدرسة إلى ٤٤ مدرسة أي ٣٪ من العدد الاجمالي للمدارس.
- انخفاض عدد المدارس المقدمة دون بدلات ايجار بنسبة ٢٠٪ إذ تدنت

من ٤٢٣ مدرسة إلى ٣٣٠ مدرسة .

- الارتفاع المتصاعد بمساهمة الدولة ببدلات ايجار المدارس . فقد ارتفعت قيمة هذه المساهمة من /٢٩٠٩١٣٨/ل.ل . إلى /٨٧٧٨٦٨٨/ل.ل . أي بزيادة قدرها ٣٠٠٪ ، ويتوقع ان تستمر هذه المساهمة بالارتفاع نظراً إلى الاتجاه السائد حالياً باستبدال الابنية القديمة بابنية حديثة والى موافقة وزارة التربية على المشاركة ببدلات الايجار الجديد جزئياً وكلياً .

جدول رقم ٨

تطور الابنية المدرسية بحسب ملكيتها ومساهمة الدولة بايجاراتها

الأبنية المدرسية / السنة الدراسية	عدد المدارس	ملكية البناء			تقدمة	مستأجرة	مساهمة الدولة بالايجار
		الدولة	البلدية	هيئات محلية وافراد			
١٩٦٨ - ١٩٦٩	١٢٨٤	١٨٥	٣٨	١٠٦١	٤٢٣	٦٣٨	٢٩٠٩١٣٨
١٩٦٩ - ١٩٧٠	١٢٥٢	١٩١	٣٢	١٠٤٩	٤٥٨	٥٩١	٣٤٦٨٦٧٠
١٩٧٠ - ١٩٧١	١٢٧١	١٨٣	٣١	١٠٥٨	٤٣٧	٦٢١	٣٩٧١٠٥٧
١٩٧١ - ١٩٧٢	١٢٩١	١٨٢	٣١	١٠٧٨	٤٥٦	٦٢٢	٤٣٦٨٣٠٣
١٩٧٢ - ١٩٧٣	١٢٨٤	١٥٥	٤٧	١٠٨٢	٤٠١	٦٨١	٤٦٦٤٦٧٥
١٩٧٣ - ١٩٧٤	١٣١٧	١٨٧	٣٤	١٠٩٦	٣٨٤	٧١٢	٤٧٠٨٤٢٢
١٩٧٤ - ١٩٧٥	١٣٣٨	-	-	-	-	-	-
١٩٧٥ - ١٩٧٦	١٣٢٦	-	-	-	-	-	-
١٩٧٦ - ١٩٧٧	١٣٢٦	-	-	-	-	-	-
١٩٧٧ - ١٩٧٨	١٢١٧	-	-	-	-	-	-
١٩٧٨ - ١٩٧٩	١٢٦٦	١٥٨	٤٤	١٠٦٤	٣٣٠	٧٣٤	٦٨٢١٩٨٧
١٩٧٩ - ١٩٨٠	١٢٠٣	١٤٢	٤٤	٩٢٧	٣٣٦	٦٩١	٧٤٥٣٦٦٠
١٩٨٠ - ١٩٨١	١٣٣٦	١٤٥	٤٤	١١٤٧	٣٣٠	٨١٧	٨٧٧٨٦٨٨

٣ ـ خلاصة :

من خلال هذا العرض لنشأة التعليم الرسمي وتطوره نلاحظ أن هذا التعليم بدأ يشق طريقه بخطى بطيئة وخجولة طيلة المدة التي سبقت عهد الاستقلال ولم يعرف انطلاقة حقيقية إلا في عهد الاستقلال. وقد مكنته هذه الانطلاقة، رغم بعض النواقص، من فرض نفسه على النظام التربوي في لبنان وأصبحت مدارسه في بداية الثمانينات تشكل ٥٦٪ من مجموع مدارس التعليم العام، ينتسب اليها ٤٠٪ من مجموع تلامذة هذا التعليم[١]. لكن رغم ذلك، ورغم ارتفاع قيمة الاعتمادات المرصدة له في الموازنة العامة، فلا يزال يعاني من مشاكل تعيق نموه الكمي والنوعي، وتكشف ضعفه أمام التعليم الخاص الذي ازداد ترسخه وتطوره خلال الاحداث. وتكاد تكون هذه المشاكل هي نفسها التي رافقت نشوءه وتطوره منذ منتصف القرن التاسع عشر ونعني بذلك تراجعه أمام التعليم الخاص وإخفاقه في بناء الشخصية الوطنية الموحدة.

لم يعط التعليم الرسمي بعد الاهتمام الكافي لرفع مستواه، وتعزيز انتشاره، وتقوية دوره الوطني ليكون ضمانة التنشئة الوطنية، ومنطلق سياسة تربوية انمائية، تخدم سائر الفئات الاجتماعية وسائر المناطق اللبنانية، بشكل يزيد من تكاملها ونموها وتقاربها وتوحيدها لمصلحة الوطن والمواطنين.

ولم تتغير بعد النظرة إلى التعليم الرسمي التي كانت ولا تزال تعتبر بأن دوره يقتصر بشكل رئيسي على سد النقص في المناطق التي تفتقر لمدارس القطاع الخاص لتأمين الخدمات التربوية لها، مما أتاح المجال لهذا الاخير ان يتحصن لينمو بعيداً عن الضغوط ويعيق في الوقت نفسه، بشكل او بآخر، مشاريع تطوير التعليم الرسمي.

لكن الوعي الجديد لأهمية دور الدولة ومؤسساتها العامة في انقاذ الوطن

(١) حسب الاحصاءات الاخيرة المتوافرة عن العام الدراسي ١٩٨١ ـ ١٩٨٢.

ومعالجة انقساماته التي تسببت في بروز الأزمات الاخيرة أو غذتها، يعيد إلى الواجهة ضرورة الاهتمام ببناء التعليم الرسمي كركيزة للتنشئة الوطنية الموحدة، ويعني هذا تغيير النظرة التقليدية السائدة وتوفير جميع فرص النجاح له وامكانات التوسع والتطوير، ليصبح، بحق، التعليم الوطني الذي يرمز إلى وحدة الشعب ووحدة سلطته.

وجدير بالذكر ان السنوات التي سبقت الأحداث الحالية حفلت بمطالب تعزيز التعليم الرسمي وتحديثه، ليتمكن من تأمين التربية العلمية والوطنية المتطورة التي يحتاج إليها لبنان بشكل ملح. وتبين تقارير الادارات التربوية، وتقارير الخبراء التربويين الذين استقدمتهم الدولة لدراسة الأوضاع التربوية وملاءمتها مع تطلعات المواطنين، ضرورة اعادة النظر بتنظيم الادارة التربوية من مستوى المدرسة في قاعدة الهرم إلى مستوى الوزارة في رأس الهرم مروراً بالدوائر الاقليمية.

ونأمل بأن تكون إعادة تسليط الأضواء اليوم على أوضاع التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، خطوة مفيدة في سبيل انطلاقة اصلاح جديدة لأوضاع هذا التعليم.

الفصل الثاني

مشكلات التعليم الرسمي

الابتدائي والمتوسط

يعتبر التعليم العام ـ في مرحلتيه الابتدائية والمتوسطة ـ مرحلة التعليم الاساسي التي ينبغي تأمينها لسائر التلامذة، قبل أي توجه نحو التعليم المهني والتقني أو نحو متابعة التعليم العام، وقبل أي إعداد مهني سريع لدخول سوق العمل.

لذلك، يرتدي التعليم في هاتين المرحلتين أهمية خاصة، فالمعروف أن التعليم الابتدائي يهدف أساساً إلى مساعدة التلامذة على تنمية قدراتهم من خلال التعرف على بيئتهم بشكل علمي، ومن خلال التفاعل الأولي المنظم مع هذه البيئة الطبيعية والاجتماعية. ويكمل التعليم المتوسط عملية التربية هذه، خصوصا بعد إلغاء الشهادة الابتدائية ومد مرحلة التعليم الاساسي، الأولية إلى نهاية المرحلة المتوسطة ـ إلى عمر ١٤ أو ١٥ سنة ـ فالتعليم في هذه المرحلة يساعد التلامذة في تفتح قدراتهم الذهنية، والجسدية وفي تنمية مهارات التعبير والتفكير والتعامل مع البيئة، وفي الكشف الأولي عن ميولهم وما ينسجم معها من اتجاهات دراسية أو مهنية.

لهذا السبب تعتبر دول كثيرة مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط معاً، مرحلة التعليم الاساسي التي يجب على الدولة تأمينها لجميع أبنائها الناشئين، وتوليها أهمية خاصة في تأمين الرعاية الضرورية للتلامذة وتوفير التنشئة الاخلاقية والمدنية التي يحتاجون إليها.

وقد بدأ التعليم الرسمي في لبنان باهتمام رئيسي بالمرحلة الابتدائية، وكانت المدارس الرسمية، تقتصر على المرحلة الابتدائية خلال فترة طويلة ثم أحدثت بعد هذه المرحلة، بفعل الحاجة، وبسبب الطلب الاجتماعي على التعليم

صفوف متتالية للمرحلة المتوسطة، قبل التوسّع في إنشاء التعليم الثانوي في مطلع الخمسينات.

وهكذا أصبحت مديرية التعليم الابتدائي مسؤولة واقعياً عن التعليم المتوسط، دون تخطيط مسبق للمستلزمات المستجدة ودون إعداد لمعلّميها أو إنشاء ملاك خاص بها. وما يزال إعداد معلمي المرحلة المتوسطة من أهمّ المشاكل التربوية التي يعاني منها التعليم الرسمي.

ثم إن التعليم الابتدائي الرسمي اعتبر لمدة طويلة عملاً خيرياً تقدمه الدولة لغير القادرين على تحمل نفقات التعليم الخاص. ولكن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم في مختلف المناطق اللبنانية، جعل التعليم الرسمي يتوسع وحمل الرأي العام الوطني على متابعة نموّه السريع باهتمام، فتزايدت دور المعلمين وتكاثرت المطالبة بتحسين أوضاع المدارس الرسمية.

ويمكن أن نذكر هنا اعلان وزارة التربية الوطنية عام ١٩٥١ عن انشاء مئة واثنتين وثلاثين مدرسة ابتدائية خلال عام واحد تلبية للضغوطات الاجتماعية، منها عشرون مدرسة في بيروت وطرابلس ومئة واثنتا عشرة مدرسة في سائر القرى. مع تقدير الوزارة آنذاك لاستمرار وجود ستة وخمسين الف فتى وفتاة في العمر الابتدائي دون مدارس[١]. واستمر التوسع في إنشاء المدارس الابتدائية وفي توسيعها لتشمل المرحلة المتوسطة خلال الخمسينات والستينات، تلبيةً للطلب الاجتماعي على التعليم. وكانت البيانات الوزارية جميعها تشدد على تعميم التعليم الابتدائي والزاميته ومجانيته.

ولكن هذا التوسع الكمي للتعليم الرسمي لم يتعزز بالجهود الكافية لرفع مستواه ونوعيته. وبدأت، تُثار في نهاية الستينات، أزمة تردّي مستويات التعليم وهبوط معدلات النجاح في الامتحانات الرسمية فضلاً عن تردّي أوضاع الأبنية والتجهيزات المدرسية.

(١) راجع منشورات الندوة اللبنانية، شباط ١٩٥١ محاضرة الدكتور رئيف ابي اللمع وزير التربية الوطنية.

وقد اظهرت دراسة شاملة لأوضاع المدارس الرسمية أجرتها مديرية التعليم الابتدائي بالتعاون مع مصلحة النشاطات الاقليمية في وزارة التصميم العام سنة ١٩٦٨ - ١٩٦٩[١]، وجود مشكلات رئيسية، لعل أبرزها غياب مرحلة لروضة في التعليم الرسمي وما ينتج عن هذا الغياب من صعوبات في التعليم الابتدائي، وتشتّت المدارس الابتدائية وسوء ابنيتها وتجهيزاتها، وضعف المرحلة المتوسطة، بالاضافة إلى مشكلة الرسوب والتسرب، ومشكلة الكتاب المدرسي والمناهج الدراسية ومشكلات الادارة، التي كانت موضوع نقاش حاد في الأوساط التربوية.

١ ـ غياب الروضة

بيّنت دراسة مديرية التعليم الابتدائي ومصلحة النشاطات الإقليمية سنة ١٩٦٩ أن غياب مرحلة الروضة هو أحد العوائق الهامة التي تحول دون تطور التعليم الابتدائي ورفع مستواه.

وفي غياب مرحلة الروضة رسمياً، كانت المدارس قد بدأت تستقبل واقعياً تلامذة يقل عمرهم عن الست سنوات في صفوف تمهيدية، للمرحلة الابتدائية، التي تبدأ حسب المنهج الرسمي في السنة السادسة من العمر. ولكن هذه الصفوف التمهيدية كانت تشكو من عدم وجود منهج رسمي لنشاطاتها، وإعداد خاص لمعلماتها، وكانت في الواقع تستخدم منهج السنة الأولى الابتدائية وكتبها، دون أي حرص على إنجاز هذا المنهج أو قسم محدد منه. وتبين أن عدد تلامذة السنة التمهيدية كان يفوق عدد أية سنة منهجية في المرحلة الابتدائية، وكان قسم كبير من هؤلاء يعيد السنة التمهيدية عاماً آخر قبل انتقاله إلى السنة الابتدائية الأولى[٢]، مما يدل على خطورة إبقاء هذه

(١) راجع التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٦٨ - ١٩٦٩، بيروت، ١٩٦٩.
(٢) راجع: الدراسات الأحصائية، مديرية التعليم الابتدائي، بيروت، ١٩٨٣.

المرحلة على هذه الحال. ولعل إهمال مرحلة الروضة، هو أحد الاسباب الاساسية لتدني مستوى إنتاجية المرحلة الابتدائية. فقد بيّنت الدراسات المختصة أن نسبة الرسوب المدرسي في السنة الابتدائية الأولى ـ ترتفع إلى حوالي ٣٠٪، وفي بقية سنوات المرحلة الابتدائية إلى ٢١٪. كما بينت هذه الدراسات ان نسبة التسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية ترتفع إلى حدّ لا يمكن القبول به. وأن نسب الرسوب والتسرب في التعليم الرسمي عامة تزيد عمّا هي عليه في التعليم الخاص، الذي بقيت مرحلة الروضة مقتصرة على مدارسه حتى العام الدراسي ١٩٧١ ـ ١٩٧٢. ومن المفيد أن نذكّر هنا بأن مرحلة الروضة في التعليم الرسمي عرفت انطلاقتها الخجولة في هذا العام بالذات، ثم راحت تتطور حتى عمّت سائر المدارس الابتدائية، وهذا مع العلم بأن نسبة التلامذة المنتسبين إلى المدارس، والذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس سنوات، كانت تمثل ٤٢٪ من فئة العمر هذه، في سنة ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ وقد اعتبرت دراسة مديرية التعليم الابتدائي «أن تطبيق المرسوم رقم ٩٠٩٩ تاريخ ٨ كانون الثاني سنة ١٩٦٨، الذي ينظم مراحل التعليم، والذي أحدث مرحلة الروضة هو الحل المناسب لهذه المشكلة، ويتطلب تطبيقه اعداد منهج خاص لمرحلة الروضة، وإعداد مدرسين مختصين لها».

٢ ـ تشتت المدارس وضعف مستواها

واجه المسؤولون، منذ سنوات الاستقلال الأولى، تزايد الطلب على التعليم، في مختلف مدن لبنان وقراه، بحلول سريعة إقتصرت في الغالب على تعيين معلم أو إثنين في كل قرية تطالب بانشاء مدرسة فيها. وكان يترك للأهالي أمر تدبير مكان لايواء التلامذة، وأمر تدبير التجهيزات الأولية الضرورية. وكان الأهالي يؤمّنون غرفة أو غرفتين كمقر للمدرسة الجديدة ويتدبّرون بعض المقاعد للتلامذة، على أمل تحسين الوضع في المستقبل.

ويمكن أن نُعطي صورة واضحة عن سياسة نشر المدارس الابتدائية الصغيرة وما أدّت اليه بنقل فقرة من محاضرة ختامية ألقاها وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة في نهاية سلسلة محاضرات عن الأوضاع التربوية عام ١٩٥١ . قال: « . . . لما دخلت وزارة التربية الوطنية وجدت أن في لبنان مايتي الف فتى وفتاة في هذا السن من العمر (عمر المرحلة الابتدائية)، ستون ألفاً منهم في المدارس الرسمية الحكومية، وستون الفاً في المدارس الابتدائية الخاصة، وثمانون ألفاً لا مدارس لهم. ثم وجدت أن المدارس الرسمية الحكومية كثير منها في أبنية حقيرة، وكثير منها يضيق بطلابه، وكثير منها بحاجة ماسة إلى أساتذة، كي لا يبقى خمسون أو ستون تلميذاً منهم في عهدة أستاذ واحد. ووجدت أيضا ان هناك قرى تعدّ بين خمسمئة وألف نفس وفيها من مئة إلى مئتي فتى وفتاة لا مدرسة تأويهم ولا معلم يُعنى بهم. فوقفت حائرا بين أمرين، لا تمكّنني موازنة وزارة التربية من إتمامهما كليهما معاً، فلا بدّ لي من اختيار أحدهما: إما تحسين المدارس الموجودة وإما فتح مدارس جديدة. ففضلت الرأي الثاني لأنني اعتبرت أن أيّة مدرسة، مهما كانت نقائصها ومعائبها تظل أفضل من مدرسة الشارع. عدا أنه لم يكن يمرّ علي أسبوع من أسابيع السنة، إلا وتأتيني فيه وفودٌ من جميع أنحاء لبنان وعلى فمها كلمة واحدة: **مدارس**. فطلبت من دوائر الاحصاء قائمة بأسماء القرى التي تعد أكثر من خمسمئة نفس أي التي فيها أكثر من مئة ولد، والتي لا مدارس فيها، لا رسمية ولا خاصة، وفتحت المدارس في جميع تلك القرى وعددها مئة واثنتان وثلاثون قرية. أي بمعدل مدرستين في كل أسبوع من أسابيع السنة . . . دخلها اربعة وعشرون ألف طالب وطالبة وبقي للآن ستة وخمسون ألف فتى وفتاة بين السابعة والثالثة عشرة من العمر بدون مدرسة . . . هذه هي الحقائق. أما الآمال فهي إذا تابعت وزارة التربية الوطنية هذا المنهاج ثلاث سنوات أخرى لا غير، عندئذٍ تتاح فرصة التعليم لكل فتى ولكل فتاة، ويعلن التعليم الابتدائي إجبارياً ومجانياً وتمحى الامية من لبنان، وعندئذٍ تحوّل

الجهود لتحسين حالة تلك المدارس فيكون لكل مدرسة بناية خاصة لائقة»[١].

لقد استمر الطلب الاجتماعي على التعلّم بالتزايد، طوال الخمسينات والستينات، واستمرت مواجهة وزارة التربية الوطنية لهذا الطلب بفتح مزيد من المدارس الابتدائية أولاً، ثم بتحويل معظمها إلى مدارس متوسطة، بزيادة صف سنة بعد أخرى، كلما تزايد الضغط الاجتماعي على المدارس الرسمية، حتى وصل عدد تلامذة المدارس الرسمية إلى /١٢٦٤٦٩/ تلميذاً عام ١٩٦١ ـ ١٩٦٢، وإلى /٢٣٠٣٧٥/ تلميذاً عام ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ أي انه تضاعف مرتين خلال هذه الفترة الزمنية[١].

لقد أدى هذا التوسع في نشر المدارس الرسمية الى توفر المدرسة الرسمية في ٧٢٪ من مدن لبنان وقراه التي تضم ٩٢٪ من السكان. وكانت معظم القرى الباقية (٢٨٪) التي تضم ٨٪ من السكان تحتوي على مدارس خاصة، أو كانت مجرد مزارع صغيرة في معظم الحالات. وهكذا كان ٧٧٪ من الاولاد في العمر الابتدائي مستوعبين في المدارس عام ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨. وكان التعليم الرسمي يضم ٤٣,٢٪ من مجمل تلامذة التعليم الابتدائي، رغم أسبقية الزمن الكبيرة التي يتمتع بها القطاع الخاص في هذا الميدان.

ولكن سياسة التوسع في انشاء المدارس، تلبية للمطلب الاجتماعي على التعليم، لم ترافقها خطط مدروسة لمواقع المدارس الملائمة، كما لم ترافقها سياسة لإنشاء الأبنية المدرسية ولتجهيزها ولا سياسة لإعداد المعلمين وفق نوعية ملائمة وعددٍ كاف.

---

(١) راجع محاضرات الندوة اللبنانية، شباط ١٩٥١، محاضرة الدكتور رئيف ابي اللمع، وزير التربية الوطنية.

(١) راجع الدراسات الاحصائية، مصدر سابق.

وهكذا بيّنت الدراسة الشاملة لأوضاع المدارس الرسمية عام ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ أن الأغلبية الساحقة من المدارس الرسمية (٦٦٪) هي مدارس صغيرة لا تتوفر فيها صفوف المرحلة الابتدائية الكاملة (ستة صفوف منها صف تمهيدي وخمسة صفوف ابتدائية أي حوالي ٢١٠ تلاميذ)، وأن هنالك مجموعة كبيرة من المدارس الصغيرة التي تضم كل منها أقل من خمسة وثلاثين تلميذاً. وتشكل هذه المجموعة ٢١٪ من المدارس الرسمية، و٢٦٪ من مجموع المدارس الرسمية في القرى. ومعظم هذه المدارس تعمل في شروط سيئة من حيث الابنية والتجهيزات ومن حيث كفاءة العاملين فيها ومن حيث إشراف الادارة والتفتيش التربوي على عملها... وبالتالي من حيث مستوى التعليم فيها ومن حيث جدواها التربوية والاقتصادية[1].

٢ ـ ١ ـ سوء الابنية المدرسية وتجهيزاتها:

بيّنت الدارسة المذكورة أن ٨٦٪ من مجموع أبنية المدارس الرسمية هي مبان سكنية غير ملائمة وضيقة. والمباني السكنية تكون غرفها ضيقة لا تتسع لعددٍ كافٍ من التلامذة ولا تؤمن الحركة الضرورية للعمل الدراسي. وقد كانت نسبة غرف الصف الضيّقة (أقل من ٣٠م٢) في المدارس تشكل ٨٦٪ من مجموع الغرف. كما أن هذه المباني لا توفر الممرات بين الغرف ولا توابع البناء الضرورية من ملاعب ومشارب ومراحيض. وقد تبيّن أن الملاعب مفقودة في ٩٠٪ من الابنية المدرسية.

أما التجهيزات من مقاعد وطاولات وألواح وخزائن للكتب، فقد كانت غير متوافرة بشكل كاف في عدد كبير من المدارس. وكان قسم من التجهيزات المتوافرة قديماً جداً، ومعدوم الصيانة أحياناً، أما التجهيزات التربوية الاساسية، من وسائل ايضاح متنوعة وخرائط جغرافية وعلمية، فقد

(١) راجع، التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط عام ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، مرجع سابق.

كانت قليلة جداً، ولا توفر الحد الادنى الضروري للعمل المدرسي. ويفسر هذا الوضع السيء للأبنية المدرسية وتردي التجهيزات الاولية فيها بالتوسع في انشاء المدارس الجديدة دون تأمين متطلباتها الاساسية. فقد كانت وزارة التربية الوطنية، تعين مدرساً أو مدرسين في كل قرية تلبية لمطالبة الاهالي بالمدرسة الرسمية. ويتدبر الاهالي أمر توفير غرفة أو غرفتين للمدرسة الجديدة، مع بعض التجهيزات الأولية، على أمل تحسين الوضع في المستقبل. وكانت المدرسة الرسمية الجديدة هذه تتوسع عاماً بعد عام، بإضافة معلمين جدد واستئجار غرف جديدة في مبان بعيدة عن «مبنى المدرسة» الاساسي أحياناً... حتى أن بعض المدارس الرسمية كان موزعاً على خمسة أو ستة مبان سكنية متباعدة.

٢ ـ ٢ ـ إنخفاض مستوى العمل المدرسي:

تشكو المدرسة الرسمية، وفق نتائج دراسة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، من قلة عدد المعلمين المعدين أساساً لهذه المهنة، بالاضافة إلى ما ذكر من صعوبات العمل المدرسي الناتجة عن سوء الابنية المدرسية وتردي تجهيزاتها. ويتضح لدى مراجعة كفاءات الهيئة التعليمية العاملة في المدارس الرسمية، الإبتدائية والمتوسطة، عام ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، أن نسبة المعلمين خريجي دور المعلمين، لا تتعدى ٢٦٪، بينما تبلغ نسبة الذين لا يتعدى مستواهم العلمي الإبتدائية العالية ٥٠٪. وهذا ناتج عن الاستعانة بمعلمين لم يُعدّوا لهذه المهنة. ويمكن أن نضيف إلى صعوبات العمل المدرسي هذه، توزع تلامذة المدارس الصغيرة على عدة صفوف منهجية، في غرفة واحدة، وعلى عاتق مدرّس واحد غير مُعدّ لهذه المهمة في الغالب. وكان ٥٠٪ من المدارس الرسمية، يضم أقل من خمسة معلمين، ويفتقر بالتالي إلى مدير يتمتع بالكفاءة الادارية والتربوية الضرورية.

ويمكن تصور صعوبات الإشراف الاداري على هذا العدد الكبير من

المدارس الصغيرة المشتتة جغرافياً، من قبل عدد محدود من العاملين في الدوائر الاقليمية للتربية أو في الادارة المركزية. كما يمكن تصور الصعوبات التي تحول دون قيام التفتيش التربوي بدور الاشراف الفني على عمل المعلمين الموزعين في عدد كبير من المدارس الصغيرة خصوصاً وأنه كان على المفتش التربوي متابعة عمل حوالي خمسمئة معلم في المدارس الرسمية وهو معدل مرتفع جداً بالمقارنة مع المعدلات المقبولة عالمياً (حوالي ٢٠٠ معلم للمفتش الواحد).

٢ ـ ٣ ـ التأخر المدرسي ـ الرسوب والتسرب:

أدّت هذه النظرة النقدية الشاملة لوضع مدارس التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، في نهاية الستينيات الى كشف أسباب ضعف إنتاجية العمل المدرسي، من ارتفاع عمر التلامذة عن العمر الطبيعي لصفوفهم، ومن رسوب متكرر في المدرسة، أو من ترك للمدرسة قبل إنجاز المرحلة الدراسية والتسرب خارج النظام التعليمي. وخطورة هذا الوضع هي في تردي المستوى التعليمي من جهة، وفي هدر الامكانيات الموظفة في التعليم والتي تعطي مردوداً ضعيفاً جداً. لقد تبين أن سوء شروط العمل المدرسي التي ذكرناها، أدّت إلى نسب عالية من التأخر المدرسي. فقد كان ثلث تلامذة السنة الخامسة الابتدائية عام ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة من عمرهم على الاقل أي في حالة تأخر مدرسي تتراوح بين ثلاث أو أربع سنوات على الأقل، كما تبين أن حوالي ٣٠٪ من تلامذة السنة الأولى الابتدائية والسنة الثانية الابتدائية يعيدون صفوفهم في هذه المدارس وتنخفض النسبة في السنوات التالية لتصل إلى ٢١٪ في السنة الخامسة الابتدائية.

أما ترك المدرسة قبل انهاء المرحلة الابتدائية، فيشكل ظاهرة خطيرة

أخرى إذ يقدر عدد التلامذة الذين يتركون المدرسة قبل نهاية المرحلة الابتدائية بـ ٥٠٪ من عدد التلامذة المنتسبين للسنة الاولى الابتدائية[١].

٢ ـ ٤ ـ إنخفاض معدّل التلامذة للمعلم الواحد:

بيّنت دراسة وزارتي التربية والتصميم العام سنة ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ أيضاً ان تشتت المدارس جغرافياً وضيق غرف أبنيتها قد ساهما في خفض معدّل التلامذة للمعلم الواحد. فقد كان المعدّل يبلغ عشرين تلميذاً للمدرس الواحد، وسبعة عشر تلميذاً لموظف التعليم ـ إذا اضفنا للمعلمين سائر العاملين الاداريين ـ وواضح ما في انخفاض هذا المعدّل من هدر لطاقة المعلمين ومن إهدار للموارد المادية والبشرية على السواء.

٢ ـ ٥ ـ شعور بعدم الاستقرار لدى المدرسين:

أدى توزع المدرسين على عدد كبير من القرى الصغيرة، مع صعوبات الإشراف الاداري والتربوي على عملهم، إلى تزايد مطالبتهم بالانتقال إلى مدارس المدن، التي تتوافر في مدارسها تجهيزات تربوية مقبولة، كما تتوافر في مراكزها تسهيلات الحياة الاجتماعية وامكانات متابعة الدراسة. وقد بلغت نسبة طالبي الانتقال من مدارسهم في نهاية السنة الدراسية ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨ حوالي ٧٠٪ من مجموع أفراد الهيئة التعليمية. وتدل هذه النسبة المرتفعة على الوضع القلق الذي كانت تعيشه المدارس الرسمية في تلك الفترة، بسبب التشتت الجغرافي الواسع للمدارس الصغيرة، الضعيفة التجهيز، والبعيدة عن أية متابعة تربوية.

---

(١) راجع Liban, Education et Développement, Analyse, Perspectives et Recommandations, Paris, 1971.

٣ ـ ضعف المرحلة المتوسطة

كانت المدارس الرسمية المتوسطة تعاني أكثر من غيرها من صعوبات العمل المدرسي. فقد نشأت المرحلة المتوسطة في المدرسة الرسمية، كما سبق وبيّنا، دون تأمين شروط نجاحها، إذْ كانت تضاف في كل عام، سنة منهجية جديدة، إلى المدارس التي اكتملت مرحلتها الابتدائية، لتأمين متابعة تعليم تلامذة المدرسة الناجحين. وكان تجاوب المسؤولين المستمر والضغط الاجتماعي لتوسيع المدرسة القائمة يؤديان إلى تضخم المرحلة المتوسطة، السنة تلو السنة. ولم يرافق هذا التوسع تأمين التجهيزات التربوية من مختبرات ومشاغل، فضلاً عن الحاجة الماسة إلى المعلمين المعدّين للتدريس في هذه المرحلة. وهكذا كان يتولى التدريس في المرحلة المتوسطة الجديدة، الملحقة بالمدرسة الابتدائية ـ معلمو المدرسة الابتدائية الذين اكتسبوا بعض الخبرة، أو تابعوا دراسة إضافية بجهودهم الشخصية.

وقد أدى هذا الوضع إلى وجود نوعين من المراحل المتوسطة في المدارس الرسمية، واحد في المدارس الابتدائية، والآخر في المدارس الثانوية. الاول يتولى العمل فيه معلمو المرحلة الابتدائية ـ بملاكها الخاص ـ وبتجهيزات وشروط متدنية في الغالب. والثاني يتولى العمل فيه اساتذة مجازون متخصّصون في التعليم الثانوي، ومعدّون أصلاً في كلية التربية.

وقد أشرنا إلى خطورة هذا الوضع منذ السنة ١٩٦٩، في الدراسة التي صدرت عن أوضاع التعليم الإبتدائي والمتوسط، ومما ورد في هذه الدراسة[١]:

«إن عدد تلامذة المرحلة المتوسطة يبلغ /٤١٢٩٢/ تلميذاً وان هذا العدد من التلامذة يحتاج إلى /٢٦٨٨/ معلماً مختصاً بتعليم هذه المرحلة، لا

(١) راجع، التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، بيروت، ١٩٦٩.

يتوافر منهم إلا /١٩٨/ معلماً فقط هم حملة الاجازة التعليمية، والشهادة التعليمية التكميلية، الذين يعملون حالياً في مختلف المدارس الابتدائية والتكميلية.

وأما سائر الذين يمارسون التعليم في هذه المرحلة فهم غير معدّين ـ أساساً ـ لها. إن عدد تلامذة هذه المرحلة في ازدياد كبير للأسباب التالية:

- ارتفاع كلفة المعيشة الذي يضطر الأهلين ـ بشكل متزايد ـ التي توجيه أبنائهم نحو المدرسة الرسمية لتخفيف أعباء التعليم عن كاهلهم.
- الاقبال المتزايد على التعلم وعدم الاكتفاء بالمرحلة الابتدائية.
- مشاركة المدرسة المجانية الخاصة للمدرسة الابتدائية الرسمية في استيعاب عدد كبير من التلامذة في المرحلة الابتدائية، واضطرار المدرسة التكميلية الرسمية إلى أن تواجه وحدها خريجي المرحلة الابتدائية من التعليم الرسمي والتعليم المجاني».

وتدل الأرقام التالية على مدى الزيادة في عدد تلامذة المرحلة المتوسطة بين عامي ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ و١٩٦٨ ـ ١٩٦٩.

ففي عام ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ كان عدد تلامذة المرحلة المتوسطة في المدارس الرسمية في لبنان /١٢٩٨٦/ فأصبح في العام الدراسي ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩ /٤١٢٩٢/ أي بزيادة ٢١٨٪ ـ في حين أن زيادة تلامذة المرحلة الابتدائية خلال الفترة نفسها بلغت ٦٧٪ ـ وقد برز هذا الاقبال على المرحلة المتوسطة خلال السنتين الماضيتين خاصة، مما حمل مديرية التعليم الابتدائي على استحداث مرحلة تكميلية في مئة وثلاث عشرة مدرسة، بالاضافة إلى المراحل القائمة في المدارس الثانوية.

لهذه الاسباب وخاصة بعد صدور المرسوم ٩٠٩٩، تاريخ ٨ كانون

الثاني سنة ١٩٦٨، الذي يحدد مراحل التعليم ويعيد تلامذة المرحلة الثانوية الاولى (المرحلة التكميلية في المدارس الثانوية) إلى المدارس المتوسطة (التكميلية) فإن إعداد معلمين مختصين وبعددٍ كافٍ لتأمين التعليم في هذه المرحلة أصبح أمراً بالغ الضرورة والالحاح، برزت أهميته لدى صدور المناهج الجديدة للمرحلة المتوسطة. وتبرز من ناحية أخرى ضرورة إعداد ملاك خاص لمعلمي هذه المرحلة. وتضاف إلى مشكلة المعلمين، مشكلات سوء الأبنية المدرسية وتجهيزاتها الاساسية والتربوية في المدارس التي تضم المرحلة المتوسطة.

كما أن انعكاس ضعف الشروط التربوية في المرحلة المتوسطة على نتائج هذه المدارس لجهة التأخر الدراسي والرسوب والتسرب كان يشكل أيضاً ظاهرة خطيرة، فقد كان ربع تلامذة السنة الاولى المتوسطة فقط عام ١٩٦٧ - ١٩٦٨، في العمر الطبيعي المقرر لصفهم ونسبة الرسوب بينهم ١٨٪. وهذه النسبة الأخيرة وان كانت ادنى مما هي عليه في المرحلة الابتدائية - بسبب تصفية عدد كبير من التلامذة المتأخرين دراسياً قبل انتسابهم إليها - فهي رغم ذلك مرتفعة. أما نسب التسرب فهي متدنية إذا ما قورنت بمثيلاتها في المرحلة الابتدائية.

ولعل أهمية الكشف المبكر عن حاجة المرحلة المتوسطة إلى إعادة تنظيم، وتأمين شروط عمل مناسبة لها من مبان مدرسية وتجهيزات، ومعلمين مُعدّين أساساً للتعليم فيها، تعود إلى أنها كانت في بداية التوسع الشديد الذي عرفه التعليم الرسمي. فقد كان الطلب الاجتماعي على التعليم وصل إلى درجة إشباع بالنسبة للمرحلة الابتدائية (استيعاب ٧٧٪ من الاولاد في العمر الابتدائي) وبدأ ينتقل إلى المرحلة المتوسطة.

من هنا تبرز أهمية المساعي التي بذلتها مديرية التعليم الابتدائي لتوفير إعداد خاص لمعلمي هذه المرحلة في دار معلمين خاصة، ووضع ملاك خاص

بهم يعزز أوضاعهم الوظيفية بالاضافة إلى حل مشكلة تشتت المدارس وأبنيتها من خلال تصور شامل وجذري عرف بمشروع تجميع المدارس الابتدائية والمتوسطة.

٤ - مشكلات الادارة التربوية

إن متاعب التعليم الرسمي، التي وردت، وبينها ما يتعلق بالبناء المدرسي وصيانته وما يرتبط بإعداد المعلم ومتابعته خلال العمل، وما يعود لمشكلة إنتاج الكتاب المدرسي وتوزيعه، تفاقمت واستعصت على العلاج أحياناً. بسبب التنظيم الاداري الذي لم يتح المجال للعلاج المناسب.

يكفي الاشارة إلى أن كلا من القضايا التي ذُكرت يعود أمر معالجتها إلى ادارات متعددة لا يتوفر في الغالب تنسيق العمل فيما بينها.

٤ - ١ - فالبناء المدرسي، يعود من حيث إنشاؤه وصيانته إلى وزارة الأشغال العامة وإلى مجلس تنفيذ المشاريع الكبرى. وكثيراً ما ينشأ خلاف في تقرير صلاحيات كل جهة بالنسبة لبعض الاعمال. وليس هنالك من تنسيق بين هذه الادارات المسؤولة عن البناء المدرسي إلاّ في مستوى القمة - مستوى الوزراء.

٤ - ٢ - وإعداد المعلم، أصبح منذ عام ١٩٧٢، من مُهمات المركز التربوي للبحوث والانماء، بعد الحاق دور المعلمين والمعلمات بهذه المؤسسة. كما أن توجيه عمل المعلم وتفتيشه يعود إلى جهاز التفتيش التربوي، الذي لا يرتبط بوزارة التربية ولا بالمركز التربوي بل برئاسة مجلس الوزراء. وهكذا فالمعلم يتلقى إعداده من مصدر مستقل، (المركز التربوي)، ومتابعته المباشرة من مصدر آخر، (مديره أو الاجهزة المركزية في المديرية)،

وتوجيهه التربوي من مرجع ثالث، (التفتيش التربوي)، وليس هنالك من تنسيق بين هذه المصادر الثلاثة المسؤولة من إعداد المعلم ومتابعته وتوجيهه.

٤ - ٣ - والكتاب المدرسي كان ولا يزال وسيلة التعلم والتعليم الاساسية، رغم الاستعانة بوسائل تربوية سمعية بصرية متنوعة. فقبل انشاء المركز التربوي كانت سلاسل الكتب المدرسية المعتمدة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة كثيرة ومتنوعة. وكان يكفي لاعتمادها موافقة لجنة معينة تعتبرها متطابقة مع المنهج الرسمي. هذا مع العلم انه ترك لكل مدرسة حرية اختيار الكتب التي ترتئيها من بين هذه المجموعات الواسعة. وقد كانت معظم سلاسل الكتب المعتمدة في المدارس الرسمية تشكو من نواقص اساسية تتعلق بمادتها والطريقة التربوية المعتمدة في تأليفها واخراجها وملاءمة الصور والرسوم الواردة فيها الخ...

من جهة أخرى كان فهم واضعي الكتب المدرسية ومؤلفيها لمتطلبات المنهج الرسمي مختلفاً من سلسلة لأخرى، وبالتالي كان مضمون الكتب المدرسية يختلف أيضاً من سلسلة لاخرى. وهكذا تنعكس نواقص المنهج الدراسي، من حيث عمومية بعض العناوين وعدم دقة البعض الآخر، على الكتب المدرسية.

أما اختلاف التوجيه الوطني والاجتماعي بسبب تنوع النزاعات والاجتهادات، فكان ظاهراً في هذه الكتب وخاصة في كتب القراءة وكتب التاريخ والجغرافيا مما يؤثر على وحدة التوجيه الوطني والاجتماعي لتلامذة مدارسنا.

ومن الضروري ان نشير هنا إلى المشكلات التي كان يثيرها اختيار الكتب المعتمدة في كل مدرسة، من اختلاف بالرأي بين المسؤول عن المدرسة

ومدرسي كل مادة، إلى الاختلاف بالرأي بين المدرسين انفسهم في السنوات المنهجية، الأمر الذي كان يؤدي أحياناً كثيرة إلى تبديل الكتاب المدرسي سنوياً. وكان هذا الوضع مصدر ازعاج للتلامذة وأهاليهم ومصدر إرهاق لموازنتهم العائلية. وإذا أضفنا إلى ذلك الإغراءات والضغوط التي كان يمارسها ناشرو الكتب المدرسية وموزعوها ومؤلفوها على المدارس ومسؤوليها لاختيار الكتاب، عرفنا مدى الازعاج والإفساد الذي كان يشكّله نظام اختيار الكتب في مدارسنا.

فكان لا بدّ من التصدي لمشكلة الكتاب المدرسي ومعالجتها وعدم ترك هذه الوسيلة التربوية المهمّة ميداناً للإفساد بسبب طريقة انتاجها والاتجار بها، على حساب مستوى التعليم وسلامة التوجيه الوطني ووحدته في المدرسة الرسمية على الأقل.

وقد جرت محاولات لمعالجة هذه المشكلة، بشكل جزئي، في اطار مديرية التعليم الابتدائي، وبشكل شامل، بعد انشاء المركز التربوي للبحوث والانماء عام ١٩٧١ كما سنرى لاحقاً[١]. لكن المشكلة وان كانت على طريق الحل، فهي لا تزال قائمة جزئياً. فقد شرع المركز بإصدار الكتاب الوطني للمرحلة الابتدائية إبتداء من العام الدراسي ١٩٧٣/١٩٧٤ واستكمل اصدار سلسلة كتب المرحلة الابتدائية تدريجياً، لكن كتب المرحلة المتوسطة لم تنجز بعد. وظهرت مشكلات جديدة بالنسبة لمراجعة الكتاب المدرسي وتوزيعه. فمراجعة الكتاب المدرسي لتجديد معلوماته وتصحيحها وعملية توزيعه على المدارس تحتاج إلى مزيد من التنظيم والتعاون وقد ساعدت الوحدات الفنية العاملة في مديرية التعليم الابتدائي في انجاز هذه المهمة جزئياً وعانت المدارس الرسمية كثيراً من جراء تأخر صدور الكتاب المدرسي عدة أشهر أحياناً عن بدء السنة الدراسية دون مبرر مقنع لهذا التأخير. ولا شك في ان ضعف

(١) انظر الفصل الثالث.

الصلات التنظيمية بين الأجهزة المكلفة بوضع الكتب المدرسية وتوزيعها وبين مديرية التعليم الابتدائي التي تشرف على المدارس الرسمية المستخدمة للكتاب المدرسي، يعتبر سبباً رئيسياً للشكوى من مضمون الكتاب حيناً ومن سوء توزيعه حيناً آخر.

٤ ـ ٤ ـ المشكلة الادارية:

هذه النماذج من الصعوبات التي يعاني منها العمل المدرسي تبين انعكاس التنظيم الاداري للتربية الوطنية على سير العمل في المدارس وعلى إمكانات تحسينه. وقد أشارت التقارير السنوية لمديرية التعليم الابتدائي إلى هذه المشكلة مراراً، وبالأخص التقرير السنوي للعام الدراسي ١٩٧٩/١٩٨٠، حيث ورد ما يلي[١]:

«يعود التنظيم الحالي لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة إلى سنة ١٩٥٩ أي إلى قبيل مرحلة التوسع الكبير في التعليم الرسمي، وتطوره الأفقي والعامودي. وبنتيجة تراكم الأعمال والمعاملات، حاولت الوزارة والمديرية إدخال الاصلاحات والتحسينات الممكنة لمعالجة أزمة الادارة التربوية التي يفترض أن تكون أداة تطوير التعليم الرسمي وتحسينه لا مشكلة تضاف إلى مشاكله. وقد تفاقمت الأزمة في مطلع السبعينات نتيجة ازدياد الاقبال على التعليم الرسمي، فجرت عدة دراسات وأعدت عدة مشاريع لاعادة تنظيم هيكلية الوزارة، كان أبرزها دراسة عن «إعادة تنظيم وتحديث ادارة وزارة التربية الوطنية» أعدتها منظمة اليونسكو ١٩٧٤، بناء لطلب الحكومة اللبنانية».

«... ونسارع إلى القول هنا أنه يخرج عن اطار هذا التقرير وهدفه التوسع في تحليل المشكلات وتفصيلها ـ فكل واحدة منها تتطلب دراسة

(١) راجع التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط ١٩٨٠ و ١٩٨١.

مستقلة ـ لذلك سنكتفي هنا بعرض سريع لعناوينها ولبعض الأفكار التي تصلح منطلقاً لمعالجتها، وذلك في حدود انعكاسات الوضع الاداري الحالي على حسن سير التعليم الرسمي الابتدائي والمتوسط».

٤ ـ ٤ ـ ١ ـ عناصر المشكلة الادارية:

يمكن تلخيص أبرز ما تعاني منه الادارة التربوية وينعكس مباشرة على سير عمل المديرية، بالامور التالية:

ـ تشتت المسؤوليات والصلاحيات:

تعاني المديرية من نتائج التشتت في الصلاحيات والمسؤوليات بين الوزارة والادارات العامة المعنية بالشأن التربوي وغير التابعة للوزارة من جهة، وداخل الوزارة بين الادارات الخاضعة لسلطة الوزير المباشرة وتلك التي يمارس عليها سلطة الوصاية من جهة ثانية، وأخيراً داخل المديرية العامة الواحدة بين المديريات المركزية وبين الدوائر الاقليمية.

ـ المركزية الشديدة:

نظمت الادارة التربوية على غرار الادارات العامة الأخرى في الدولة وفقاً لمفهوم تقليدي هرمي، لا يراعي خصائص النظام التعليمي ومستلزمات انتشار شبكة كبيرة من المدارس تقوم وتنمو في كل أنحاء البلاد، وبفعل هذا التنظيم، أصبحت الادارة المركزية ـ ومنها مديرية التعليم الابتدائي ـ المركز الرئيسي للقرارات، إن لم نقل المركز الوحيد، تتدفق عليها يومياً مئات المعاملات الادارية ـ وكثيرها بسيط جداً ويمكن البت به على مستويات دنيا ـ وأدت كثرة المعاملات إلى تراكمها وإلى استنفاد الجزء الأكبر من أوقات عمل الأطر العليا في الوزارة وفي المديرية، في معالجتها.

- تقليدية العمل الاداري:

وتضاف إلى تراكم المعاملات وكثرتها الطريقة التي تعالج بها، وهي طريقة تقليدية يدوية تستغرق يومياً الوقت الكامل لعدد كبير من موظفي المديرية، خاصة في مجالات مناقلات أفراد الهيئة التعليمية ودفع تعويضاتهم ورعاية شؤونهم الذاتية والمسلكية.

٤ - ٤ - ٢ - تفاقم المشكلة الادارية أثناء الاحداث:

وقد تفاقمت المشكلات الادارية التي كانت تعاني منها الادارة التربوية قبيل الأحداث وزادت حدتها خلال السنوات الأخيرة. فعجزت الإدارة التربوية المركزية عن مواجهة الازمة وانقطعت عن الادارات الاقليمية والادارات المحلية للمدارس. وقامت بنتيجة ذلك لجان شعبية وهيئات محلية أخذت مكان الوزارة في الاشراف على التعليم وتسيير مدارسه. ومما لا شك فيه أن المركزية الشديدة ساهمت إلى حد بعيد في انعدام روح المسؤولية وفي شل روح المبادرة والتحرك لدى مديري المدارس والمسؤولين التربويين الاقليميين.

٥ - خلاصة

وهكذا يبدو أن المشكلات الاساسية للتعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، التي ظهرت منذ الدراسة الاولى عام ١٩٦٨ - ١٩٦٩ هي:

- مشكلة مرحلة الروضة وضرورة اعداد التلميذ لدخول المرحلة الابتدائية في التعليم الرسمي.
- مشكلة المرحلة المتوسطة، وضرورة تأمين جهاز تعليمي مختص بهذه المرحلة.
- مشكلة البناء المدرسي وما نتج عن سوء الأبنية المدرسية من انخفاض في مستوى الخدمات التربوية وفي انتاجية المدارس.

- مشكلات اعداد المعلم ومتابعته.
- مشكلة انتاج الكتاب المدرسي وتوزيعه.
- مشكلة تعدد المراجع الادارية المسؤولة عن الشأن التربوي الواحد.
- مشكلة التنظيم الاداري المركزي وتقليديه العمل الاداري التربوي.

أما محاولات ايجاد حلول لهذه المشكلات، التي عرفها التعليم الرسمي خلال السنوات الماضية، فسيعرضها الفصل التالي.

الفصـــل الثالث

محاولات إصلاح النظام التربوي

إن تفاقم المشاكل في القطاع التربوي وزيادة حدّتها، وبروز بوادر أزمة تربوية خانقة في مطلع السبعينات، حملت المسؤولين عن الشأن التربوي ـ رغم انهماكهم بالقضايا اليومية والطارئة ـ على التفكير بمعالجات جذرية للمشاكل التي تواجه التعليم الرسمي، في هيكليته الادارية، ومؤسساته وهيئاته التعليمية. وقد شارك، في وضع تصورات الحلول وصياغتها، العديد من المسؤولين في القطاعات الادارية والتربوية المختلفة ومن خبراء البنك الدولي واليونسكو ـ وتجسّدت كل هذه المحاولات بتقارير ودراسات ومشاريع، منها ما وجد طريقه إلى التنفيذ، ومنها ما صدرت قوانينه ومراسيمه ولم تنفذ، ومنها ما بقي في الأدراج. ولا شك في أن الاحداث التي عصفت بلبنان منذ منتصف السبعينات ولا تزال، قد ساهمت إلى حد كبير في تعطيل عدد من محاولات الاصلاح التي أرست قواعدها منذ مطلع السبعينات. وتأتي في طليعة المحاولات التي وضعت لمعالجة الاوضاع، تلك الهادفة إلى:

- اصلاح الخريطة المدرسية: مشروع تجميع المدارس،
- تحديث الادارة التربوية،
- التجديد التربوي وربط التعليم باحتياجات الحياة.

وتساعد النظرة التحليلية لمحاولات الإصلاح هذه على تفهم أوسع وأعمق لمشكلات التعليم الرسمي وتتيح تحديداً أفضل لآفاق تطوره مستقبلاً.

١ ـ إصلاح الخريطة المدرسية: مشروع تجميع المدارس.

١ ـ ١ ـ انطلاقة المشروع:

أدت الدراسات التي كشفت أوضاع التعليم الرسمي، من حيث تشتت مدارسه الصغيرة وضعف إنتاجيتها، وسوء أبنيتها وصعوبة متابعتها ادارياً

وتربوياً إلى تأكيد ضرورة ايجاد حل جذري لعقلنة الخريطة المدرسية.

وكانت دراسة سابقة لأوضاع التعليم الخاص، أصدرتها وزارة التصميم العام سنة ١٩٦٤[١] قد بيّنت مشكلات أساسية أخرى في وضع التعليم الخاص، وخصوصاً التعليم الابتدائي المُعان ـ المسمّى «الخاص المجاني» الذي يشارك وزارة التربية الوطنية في تحمل جزء هام من مسؤولياتها في ميدان تعميم التعليم الابتدائي وتأمين مجانيته. كما بيّنت الدراسة أن ٢٠,٢٪ من أفراد الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة لا تتعدّى ثقافتهم الشهادة الابتدائية، وأن ٥٥٪ منهم لا تتعدّى ثقافتهم الشهادة الابتدائية العالية، وينخفض هذا المستوى في المدارس المجانية بحيث تبلغ نسبة من هم بمستوى الشهادة الابتدائية، والإبتدائية العالية ٨١,٥٪. وبيّنت أيضاً أن ٦٢٪ من أبنية المدارس الخاصة ضيّقة، وأن ٣٣٪ من مجموع هذه المدارس تحتاج أبنيتها إلى إصلاحات أساسية لتصبح صالحة للاستعمال، ومن بينها ١٤٪ لا تصلح أبنيتها اطلاقاً، وقد أوصي بإخلائها وإقفالها، وأن أسوأ الأبنية هي أبنية المدارس المجانية التابعة لأفراد، حيث بلغت نسبة المباني الضيّقة ٦٧٪ وبلغت نسبة المدارس التي تحتاج إلى اصلاحات أساسية ٤٤٪ وأوصي بضرورة إخلاء ٢٠٪ منها لعدم صلاحه إطلاقاً للتعليم.

وهكذا كان إصلاح نظام التعليم الرسمي ورفع مستوى مدارسه يؤمّن له القدرة للتأثير على التعليم الخاص وذلك بجعل مدارسه الضعيفة المستوى تواجه تحدي تحسين مستواها لتستطيع الاستمرار وإلا هجرها التلامذة الذين يؤمونها.

لقد انطلقت محاولة عقلنة الخريطة المدرسية للتعليم الرسمي من مبادىء أساسية هي التالية:

---

(١) التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة في لبنان، وزارة التصميم العام، مصلحة النشاطات الاقليمية. بيروت، ١٩٦٤.

- ضرورة تجميع المدارس الصغيرة جداً والمشتتة لتأمين شروط عمل مناسبة للمدرسة الرسمية كالبناء المدرسي الجيّد والتجهيزات المناسبة والمتابعة الإدارية والتربوية المستمرة[1].

- تأمين بناء مدرسي جيّد تُتيح غرفه الواسعة اتباع طرائق التعليم الناشطة وتؤمن فيه المختبرات ومشاغل التعرف المهني والملاعب، ليستوعب نشاطات المدرسة ونشاطات الأهلين، التربوية والإجتماعية.

- جعل التنافس بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص لمصلحة رفع المستوى التربوي الوطني، وتجنب تركيز مدارس رسمية في القرى والأحياء التي تتوافر فيها مدارس خاصة مجانية جيّدة المستوى، خاصة مدارس الجمعيات الأهلية المتخصصة بالتعليم.

- تحسين انتاجية التعليم الرسمي، من خلال رفع مستوى العمل التربوي في مدارسه وخفض معدّلات الرسوب والتسرب تدريجياً وزيادة معدل التلامذة للمعلم الواحد.

١ - ٢ - ما هو المشروع؟

يشكل مشروع تجميع المدارس الرسمية أول محاولة لمعالجة مشكلة تشتت المدارس، وما ينجم عنها من مساوىء تربوية وهدر للامكانات والطاقات. بدأت دراسات المشروع منذ عام ١٩٧٠ تظهر مدى تردي الأبنية المدرسية وتجهيزاتها، وصعوبة تجهيز هذا العدد الكبير من المدارس الصغيرة وإرشادها وتفتيشها، كما أبرزت تأثير سوء الأبنية المدرسية وضيق غرف التدريس فيها على مردودية التعليم وكانت صيغة تجميع المدارس محاولة جذرية لتجديد البناء

(١) شجّع على الاخذ بفكرة تجميع المدارس الصغيرة جداً كون العديد من القرى الصغيرة متقاربة والمواصلات بينها سهلة اجمالاً.

المدرسي ورفع مستوى تجهيزه وتحسين مستوى الإدارة والتعليم بشكل يعالج ظاهرة ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، ويوقف الهدر الكبير في الموارد، ويؤدي إلى زيادة مردود التعليم وفعاليته.

وقد تجمعت خبرات إدارات رسمية عديدة في التحضير للمشروع بشكل عفوي. فشارك مسؤولون من الجامعة اللبنانية وادارة الابحاث والتوجيه، والتفتيش التربوي، في صياغة عناصر المشروع، إلى جانب المسؤولين في وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الابتدائي) ووزارة التعليم العام (مصلحة النشاطات الاقليمية).

ويقوم مشروع تجميع المدارس الرسمية على إنشاء شبكة مدرسية كاملة تخدم مختلف المناطق اللبنانية، مكوّنة من تسعمائة وسبع وثمانين مدرسة موزعة كما يلي:

٢٩٠ مدرسة للمرحلة المتوسطة.
٦٩٧ مدرسة للمرحلة الابتدائية[1].

وقد أقَر المشروع رسمياً في خلوة مجلس الوزراء في بيت الدين عام ١٩٧١ وأنشىء عام ١٩٧٤ مكتبٌ لتنفيذه في مجلس تنفيذ المشاريع الكبرى بعد توقيع اتفاقية مع البنك الدولي للإنماء والتعمير لتمويل مجموعة أولى من المدارس بلغ عددها ثلاثاً وستين مدرسة.

وتمت خطوات أساسية في التحضير لتنفيذ المشروع، فوضعت في إطار مكتبه، دراسات حول نظام قياسي للبناء المدرسي من أجل اعتماد طريقة البناء المسبق الصنع. ووضعت ملفات تلزم الدفعة الأولى من المدارس على أساس

(١) راجع تجميع المدارس، الخريطة المدرسية الجديدة، وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، مديرية التعليم الابتدائي، ١٩٨٣.

مناقصة دولية. وقد رست مناقصة التلزيم على شركة دولية ذات خبرة بالأبنية المدرسية المصنعة. ولكن صفقة التلزيم لم تُصدّق في مجلس الوزراء عام ١٩٧٥ بسبب اندلاع الأحداث.

١ ـ ٣ ـ فوائد المشروع:

ان تنفيذ مشروع تجميع المدارس في مختلف المناطق اللبنانية، بشكل تدريجي، كان سيوفر للتعليم الرسمي فرصة فريدة لإصلاح جذري يتناول الأبنية المدرسية والمناهج والطرائق والوسائل التعليمية والإدارة التربوية واستخدام الموارد البشرية والمادية في التربية على أفضل وجه وعلى الاخص:

- تحقيق التعليم الأساسي لجميع الاولاد في سن الدراسة الابتدائية والمتوسطة.
- تطوير تكافؤ الفرص بإيجاد إمكانات استيعاب متساوية.
- توزيع عادل للموارد بين مختلف المناطق وتوفير مساواة اجتماعية في فرص الانتساب المدرسي.
- تحديث الأبنية المدرسية وجعلها وظيفية تتوافر فيها تجهيزات حديثة تؤمن:
- إنفتاح المدرسة على البيئة من خلال تمكين الأهالي من الإفادة من المشاغل الحرفية وقاعة النشاطات والملاعب الرياضية.
- تطوير مناهج التعليم بإفساح المجال أمام التجديدات التربوية كالتعرف المهني، والتعرف على النشاطات الاقتصادية والاجتماعية الموجودة في بيئة المدرسة، والمشاركة بهذه النشاطات في إطار التعليم.
- تنظيم علاقات تربوية بين مدارس التعليم العام والمدارس المهنية داخل المنطقة الجغرافية الواحدة.

- رفع مستوى التعليم، من خلال تحسين التجهيزات المدرسية، وتسهيل المتابعة التربوية والإعداد الدائم للمعلمين، بجعل مجموعات المدارس الإبتدائية في كل منطقة، مرتبطة تربويا بمدرسة متوسطة في شكل يسهّل الاشراف التربوي، وينشط التفاعل بين عناصر الهيئة التعليمية الرسمية، ويؤمن تنفيذ المشروع أيضاً فائضا من المعلمين العاملين يمكن المسؤولين من اعادة تأهيله في دور المعلمين قبل إعادته للعمل.
- زيادة فعالية النظام التربوي بتحسين العلاقة بين الكلفة والمردود وذلك بتخفيف نسب الرسوب والتسرب وبرفع معدّل التلامذة للمعلّم الواحد من ١٧ الى ٣٥ تلميذا (وقد انخفض هذا المعدّل بفعل الأحداث الى ١١ تلميذا خلال السنوات الأخيرة).
- معالجة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم وتخفيف عبء الأقساط المدرسية عن الأهالي من خلال رفع مستوى التعليم الرسمي لاستقطاب المزيد من التلامذة.
- تأمين شبكة مدارس رسمية تؤدي خدمات تربوية متطورة في سائر المناطق اللبنانية، مما يساهم في معالجة مشكلة النزوح الريفي وفي تطوير الحياة الثقافية والاجتماعية في الريف... بشكل، يعزز جهود التنمية الريفية وتطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية الوطنية على أسس متوازنة في مختلف المناطق.

١ ـ ٤ ـ آفاق المستقبل:

لا شك في أن المتتبع للشأن التربوي في لبنان يفاجأ بأن يكون مشروع تجميع المدارس قد حافظ على موقعه وحيويته في إهتمامات المسؤولين والمواطنين، بالرغم من إنقضاء إثني عشر عاماً على إعداده. فالآمال التي عقدها المواطنون على المشروع في مطلع السبعينات لم يمحها مرور الزمن،

تشهد على ذلك ملاحقاتهم الدائمة لوزارة التربية واندفاعهم المستمر حتى الآن لتسجيل العقارات من أجل مدارس المشروع.

والمسؤولون الساعون إلى بداية حل أزمة التعليم في لبنان ما زالوا يعتقدون بأن مشروع تجميع المدارس هو السبيل الوحيد للخروج من نفق الأزمة. وقد يتساءل المرء ما سر هذا المشروع الذي نجح في أن يكسب ثقة المواطنين وإحترام المسؤولين وموافقة الخبراء الدوليين؟ للإجابة عن هذا التساؤل لا بدّ في البداية من التذكير بأن المشروع يمثّل المحاولة الجديّة والموضوعية الأولى لإعادة تنظيم التعليم الرسمي في لبنان ويجسّد مجموعة إصلاحات تربوية أساسية ويتميز بصفات ثلاث هي:

- إرتكازه إلى تصوّر أساسي في الإصلاح التربوي.
- مرونته وقابليته للتطور والتعديل.
- إمكانية التنفيذ الفوري.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ إرتكاز المشروع إلى تصور أساسي للإصلاح التربوي:

يرتكز هذا التصور على العناصر التالية:

- دور الدولة الرئيسي في التخطيط لشؤون الإصلاح والتنمية وفي متابعة عملية التنمية وتوضيح الوضع ورسم المجالات التي يشارك فيها القطاع العام والقطاع الخاص بشكل تعاون وتنافس سليمين. لقد إنطلق المشروع من ضرورة قيام الدولة بتصحيح الوضع التربوي المتردي في القطاع العام وفي القطاع الخاص «التجاري»، وضمن مخطط يرفع من مستوى التعليم الرسمي ويزيد قدرته على تطهير الساحة التربوية من المدارس المتخلفة والتجارية، ويجعل التنافس بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص قائماً على تقديم النماذج الفضلى والخبرات المثلى للتعليم، في إطار وحدة التوجيه وحرية

المبادرة واختيار الأداة والوسيلة.

- ضرورة تنمية التعليم الرسمي ورفع مستواه من أجل:

- تلبية الحاجة الإجتماعية للتعليم والمساهمة في ترسيخ ديموقراطيته، وشموله سائر الفئات الإجتماعية وسائر المناطق اللبنانية، وذلك بمستوى جيّد يزيد من فعالية التعليم في الترقي الإجتماعي لجميع اللبنانيين.
- تحسين استثمار التوظيفات العامة في القطاع التربوي وإعطاؤها أفضل مردود مادي وتربوي.
- وقف الهدر في الموارد المادية والبشرية الذي نشهده في واقع نظامنا التربوي الحالي.
- اعتماد مجموعة تجديدات وإصلاحات تربوية تتناول التنظيم الإداري والعلمي والمناهج وطرائق التعليم ونوعية التجهيزات...

١ ـ ٤ ـ ٢ ـ مرونة المشروع:

تتمثل مرونة المشروع في صفات أساسية تتيح مراجعته وتطويره بإستمرار خلال مراحل التنفيذ، وفي ضوء التطور الإجتماعي العام في لبنان، أبرزها:

- مرونة البناء المدرسي: تسمح أحجام المدارس ـ وفق فئاتها المختلفة (الصغيرة والوسطى والكبيرة) ـ بمواكبة التطورات السكانية ومواجهة الطلب على التعليم. ففئات المدارس الصغيرة (٢٤٠ تلميذا الإبتدائية) و(٣٢٠ تلميذا المتوسطة) يمكن أن تتوسع لتصبح مدارس وسطى (٤٨٠ تلميذا) و(٥٦٠ تلميذا) وفق وتيرة مرتبطة بالحاجات. والمدارس الوسطى يمكن أن تصبح كبرى وفق الأسس نفسها. وتتيح مساحات الأراضي المتوفرة والتخطيط الهندسي وطريقة البناء، توسيع المدارس بطريقة عملية ودون أي تغيير في النوعية أو إساءة لمستوى فعاليه المدرسة.

- إمكانية إضافة مراكز تربوية جديدة أو تحويل بعض المراكز إلى نشاطات عامة أخرى عند الحاجة، لأن جهاز المتابعة الإدارية والفنية في المشروع، يمكنه رصد التطورات الإجتماعية والتربوية وتوصية المسؤولين بإحداث التغييرات التي تضمن استمرار فعالية المدارس الرسمية.

- مرونة النظام التربوي اللبناني المتمثلة بوجود القطاع الخاص وتفاعله مع التعليم الرسمي ومساهمته في سد الحاجات وإثارة عناصر التطور أحياناً. وقد حافظ المشروع على عامل المرونة هذا بشكل أساسي وحاول التخلص من سلبيات المستويات المنخفضة للتعليم في بعض المدارس الخاصة «التجارية»، مع الإبقاء على فوائد التنافس السليم والمجدي بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة في سبيل التجديد التربوي وتقديم الخدمات الفضلى وسد النواقص في الخدمات التعليمية بحسب المناطق والقطاعات.

١ ـ ٤ ـ ٣ ـ إمكانية التنفيذ الفوري:

بخلاف سائر المشاريع الأخرى، فإن مشروع تجميع المدارس قابل للتنفيذ الفوري للإعتبارات التالية:

١ ـ الدراسات الهندسية الجاهزة: إن لدى الدولة دراسات هندسية جاهزة للتنفيذ الفوري لـ٦٣ مدرسة ابتدائية ومتوسطة موزعة على مختلف المناطق اللبنانية على النحو التالي: ١٧ مدرسة في الجنوب، ١٣ في البقاع، ١٦ في الشمال، ١٧ في بيروت وجبل لبنان.

٢ ـ إمكانية وضع ملفات تلزم كاملة لـ١٢٠ مدرسة، ضمن مهلة ستة أشهر. وهي المدارس التي سبق وتمت دراستها مع بعثة اليونسكو ـ البنك الدولي خلال سنة ١٩٧٥ وتوقفت بشأنها المفاوضات بسبب الأحداث.

٣ ـ وجود ٣٢١ عقاراً مسجلاً باسم وزارة التربية الوطنية لبناء مدارس المشروع.

٤ ـ توفر إعتماد قدره ٤٤ مليون ل. ل. في مجلس تنفيذ المشاريع الكبرى لحساب مشروع تجميع المدارس.

في ضوء هذه المعطيات الموضوعية التي تجعل المباشرة بتنفيذ الدفعة الأولى من المدارس أمراً ممكناً وقابلاً للتنفيذ الفوري، لا يبقى سوى أن تتجاوب الدولة مع أماني المواطنين والإقتراحات المتكررة للمسؤولين عن الشأن التربوي العام، فتبادر إلى تنفيذ المجموعة الأولى من المدارس المستوفية الشروط والدارسات، على أن تتولى وزارة التربية في الوقت ذاته إعادة النظر بمراكز المدارس وأحجامها في المناطق التي تأثرت بالتغيرات السكانية والإجتماعية الناشئة عن الحرب.

وإذا كان مشروع تجميع المدارس في تصوره العام وفي محاولة تنفيذه الأولى ثمرة جهد وطني عام شاركت فيه الدولة والهيئات الأهلية والمواطنون، فإن تنفيذه الآن يحتاج إلى جهد وطني مماثل يعطيه الإندفاع المطلوب ويمكنه من القيام بدور فعال في عملية إعادة البناء الوطني العام، التي يعلق عليها اللبنانيون الآمال الكبار. فالحاجة إلى تنفيذ مشروع تجميع المدارس تبدو اليوم أكثر إلحاحاً مما كانت عليه في مطلع السبعينات بسبب تفاقم المشاكل القديمة، وإزدياد حدتها وبروز مشاكل إضافية بفعل الأحداث. وفي الوقت الذي بدأت فيه الحياة الطبيعية تعود تدريجياً إلى البلاد، عادت حدة الأزمة التربوية تبرز مجدداً ضاغطة بكل ثقلها على المسؤولين والأهلين. فالدولة مطالبة بتوفير تعليم عصري ومتطور لكل المواطنين وفي كل مناطق تواجدهم. فإن هي عقدت عزمها على الإيفاء بواجبها، ستجد في مشروع تجميع المدارس المجال الرحب والملائم لمعالجة الأزمة التربوية المزمنة التي يتخبط فيها لبنان.

٢ ـ تحديث الإدارة التربوية .

خلال الربع الاول من عام ١٩٧٤ ، وبناء على طلب الحكومة اللبنانية قامت منظمة اليونسكو بإجراء دراسة عن تنظيم الادارة في وزارة التربية وتحديثها[1] . وُضعت الدراسة في جزءين وشملت تشخيصاً مفصلاً لبنية الادارة التربوية وخطة رائدة لتنظيمها وتحديثها . وتتميز بكونها أول محاولة شاملة مركزة حول الوسائل التي من شأنها أن تحسن أوضاع الإدارة وتؤمن فعالية أكبر للنظام التربوي دون معالجة الطرائق التربوية ومناهج التعليم . وقارنت الدراسة بين التنظيم الحالي لوزارة التربية الوطنية والأهداف العامة التي يسعى الى تحقيقها النظام التربوي في لبنان ، وركزت على النقاط الضعيفة في بنية الإدارة ، مُظهرة تشابك المسؤوليات وتضارب الصلاحيات . واقترحت الدراسة الأفكار الرئيسية للإصلاحات الواجب القيام بها والتي نلخصها بما يلي :

- تحسين العلاقة بين أجهزة التفكير والتصميم وأجهزة التنفيذ عن طريق وضع إدارة واحدة دائمة على رأسها .
- تقريب التعليم الرسمي والتعليم الخاص عن طريق إنشاء مجلس وطني للتعليم .
- توزيع واضح ودقيق للمسؤوليات في مجال كلفة التعليم بين الدولة وأهالي التلامذة في قطاعي التعليم الرسمي والخاص .
- تحسين إدارة المباني والتجهيزات .
- تحسين عائدات النظام التربوي .

1) Liban, Etude de réorganisation et de modernisation de l'Administration du Ministère de L'Education . Paris, 1974.

- إتخاذ الخطوات في سبيل تحقيق لا حصرية القرارات .
- تحسين جمع المعلومات وتخزينها ومعالجتها على الحاسبات الالكترونية .

انطلاقاً من هذه المبادىء الأساسية توضح الدراسة التحسينات الواجب إدخالها على مختلف الأجهزة التربوية القائمة ، وتحدد العمليات التي يجب تحقيقها ، والبنى الجديدة التي يجب إنشاؤها وتقترح مشروعاً جديداً لنية وزارة التربية .

وتشير تقارير اليونسكو في بيروت وتقرير الخبير الفرنسي ، ج. مارك عن اعادة تنظيم الادارة التربوية اللبنانية[1] ، الى أن المسؤولين السياسيين والإداريين يعرفون مشكلات الإدارة التربوية ويصفونها بوضوح وصراحة ، وتؤكد أن أهم هذه المشكلات هي :

- المركزية الشديدة . لأن وزارة التربية هي المركز الوحيد لاتخاذ القرارات حتى في الشؤون التفصيلية ومعظم القرارات تتخذ في أعلى مستويات الهرم الإداري .
- تشتت المسؤوليات ونقص التنسيق بين الإدارات . فهنالك إدارات عديدة مستقلة عن وزارة التربية تشارك في العملية التربوية ، التفتيش التربوي الذي يتبع منذ عام ١٩٥٩ إدارة التفتيش المركزي المرتبطة برئاسة مجلس الوزراء . وشؤون الابنية المدرسية تتبع وزارة الاشغال العامة . وداخل وزارة التربية تتوزع القضايا التربوية بين مديريتين عامتين ومصلحة مستقلة

1) Gilbert Marc, Rapport sur la réorganisation du Ministère de l'Education au Liban. Ministère de L'Education , Inspection générale de L'Education . Paris. Février. 1980.

- Innovations dans L'administration de L'Education . Beyrouth. UNEDBAS 1977.
- La Déconcentration de l'administration de l'Education au Liban. UNEDBAS. 1980.

« المركز التربوي » تشكل وزارة فعلية بواسطة الصلاحيات الكبرى التي تتمتع بها والامكانات الموضوعة بتصرفها .

- عدم توافق الإدارة التربوية مع شروط التعليم العصري ومع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد . فهذه الادارة عاجزة بوسائلها البدائية عن صياغة سياسة تربوية منسجمة وتنفيذها .

والواقع أن مشكلات الإدارة التربوية كانت موضوع بحث ونقاش مستمر في نهاية الستينات حيث كان واضحاً للمسؤولين في وزارة التربية وللمسؤولين في الحكمَ أن البنية الادارية القائمة، قد أصبحت عاجزة عن تلبية حاجات الوضع التربوي بعد توسع القطاع التربوي الرسمي، وبعد التطور التربوي العام الذي شهدته البلاد منذ عهد الاستقلال .

وقد جرت محا لات لمعالجة هذه المشكلات، كإنشاء جهاز جديد للتفتيش والحاقه بالتفتيش المركزي عام ١٩٥٩ ، وكإنشاء المركز التربوي للبحوث والإنماء عام ١٩٧١ ، كما جرت محاولات جزئية اخرى لاصلاح الادارة التربوية، كمشروع المناطق التربوية عام ١٩٧٢ واستحداث وحدات تربوية إقليمية بصفة استثنائية خلال الأحداث لأمنية (١٩٧٦ - ١٩٧٧)، ثم توسيع صلاحيات الدوائر الإقليمية وتعزيز صلاحيات ادارات المدارس الرسمية (صندوق المدرسة) - ١٩٧٨ - كما جرت محاولات لرفع مستوى العمل التربوي في المدارس من خلال بعض التجديدات التربوية كاستحداث مرحلة الروضة في التعليم الرسمي وتنظيم متابعة إعداد المعلمين في اثناء العمل، بواسطة وحدات عمل تربوية، وإدخال التعرف المهني والتربية الصحية ضمن برامج المدرسة الرسمية .

وسنستعرض محاولات الاصلاح والتجديد هذه وما أدت اليه من نتائج باتجاه الاصلاح التربوي الجذري الذي يتطلبه النظام التعليمي الوطني .

٢ - ١ - عقلنة القرارات التربوية: المركز التربوي للبحوث والانماء .

أنشيء المركز التربوي للبحوث والانماء عام ١٩٧١[١] . وكان مهيأ - كما خُطّط له وكما جاء في النصوص القانونية التي أنشأته - أن يكون جهاز تفكير وتصميم وإنماء في خدمة وزارة التربية الوطنية وقد أولته النصوص القانونية المهام التالية :

- القيام بالبحوث التربوية المختلفة وتعميم نتائجها بالطرق المناسبة .
- إجراء الاحصاءات التربوية واصدار النشرات عنها .
- الإشتراك حكماً في عضوية اللجان العاملة في حقل التخطيط العام .
- وضع مشاريع الخطط التربوية ومراقبة تنفيذها .
- دراسة مناهج التعليم وتعديلها
- إنتاج الكتب المدرسية ونشرها .
- اقتراح الشروط الفنية والصحية الواجب توافرها في الأبنية والتجهيزات المدرسية .
- إعداد المعلمين وتدريبهم .

وأعطي جميع التسهيلات الادارية والمالية للقيام بالمهام الموكولة اليه . وأعفيت نشاطاته من الروتين الاداري والمالي لجهة اختيار الاشخاص العاملين فيه ولجهة إنفاق الاعتمادات المالية المرصدة له .

ونجح المركز في السنوات الاولى التي مضت على انشائه في حل جزئي

---

(١) راجع مرسوم ٢٣٥٦ تاريخ ١٠/١٢/١٩٧١ .

لبعض المشاكل التربوية المطروحة فحقق ما يلي:

- دراسات عن كلفة التعليم والعائدات المدرسية والمناهج والادارة التربوية.
- اصدار نشرات عن الاحصاءات المدرسية.
- وضع مناهج المرحلة الابتدائية والمتوسطة ووضع كتب مدرسية لها.
- تنويع اعداد المعلمين وتدريبهم في دور المعلمين.

لكن عدم التنسيق بين المركز ومديريات التعليم في وزارة التربية شكّل وما يزال، عائقاً في تنفيذ مهماته، وحال دون تحوله الى جهاز تفكير وتصميم وإنماء لخدمة القضايا التربوية. فعوضاً من ان يساهم في حل المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي، تحوّل الى مشكلة، أضيفت الى لائحة المشاكل التي تحتاج الى معالجة جذرية.

٢ ـ ٢ ـ اعتماد اللاحصرية الادارية: المناطق التربوية.

قاد التفكير بالقضايا التي تطرحها المركزية الادارية والمالية المسؤولين في الإدارة التربوية المركزية الى وضع مشروع المناطق التربوية الاقليمية. لكن لم يحصل إجماع حول درجة استقلالية هذه الادارات الاقليمية وصلاحياتها فاتفق على النقاط التالية:

- تكون المهمة الرئيسية لرؤساء الدوائر الاقليمية احياء النشاط التربوي ضمن نطاق دائرتهم، وتنسيقه. ويقومون بشكل خاص، بمتابعة نشاطات مؤسسات التعليم والاتصال بها مباشرة، او بواسطة المرشدين التربويين ويؤمّنون الاتصال بين هذه المؤسسات والادارة المركزية.
- يتمتع رئيس الدائرة بالصلاحيات المتعلقة بالاجازات الادارية واجازات المرض والامومة ونقل الموظفين والتوجيه التربوي واعداد المعلمين.

وتطور التفكير حول المناطق التربوية كثيراً في السنوات الأخيرة. وقد صدر تشريع عام ١٩٧٢[١] يوصي بإنشاء الأرشاد التربوي. إلا أن المراسيم التطبيقية لهذا التشريع لم توضع حتى الآن ولم تر المناطق التربوية النور بعد. وبقيت الدوائر الاقليمية للتربية في المحافظات، تمارس مزيداً من الصلاحيات الواقعية وخاصة بعد الاضطراب الذي شهدته علاقتها بالإدارة المركزية خلال الاحداث.

٢ ـ ٣ ـ تعزيز صلاحيات الدوائر الاقليمية والممارسات الاستثنائية.

أدت الاحداث الامنية، المتتالية منذ عام ١٩٧٥، وما رافقها من انقطاع العلاقة بين الادارة المركزية ـ وزارة التربية وأجهزة المديريات العامة الموجودة في العاصمة ـ وبين الدوائر الاقليمية للتربية والمدارس، حينا، أو تعطل بعض وظائف هذه الادارة المركزية لأسباب امنية حيناً آخر، الى ظهور ممارسات إدارية لا مركزية او لا حصرية في الميدان التربوي.

فقد نشأت سلطات أمر واقع في بعض المناطق اللبنانية، خلال الأحداث، ولعبت هذه السلطات دوراً رئيسياً او جزئياً في تسيير المدارس وفي تسيير بعض الدوائر التربوية. ونشأت مجالس أهلية في بعض المناطق لتأمين التجهيزات او النفقات لتسيير المدارس، او لاتخاذ قرارات معينة بشأنها.

وعندما استعادت الادارة المركزية بعض قدراتها اتخذت قرارات بإعادة تنظيم الادارة التربوية، مؤقتاً، بشكل يوزع بعض صلاحيات الادارة المركزية على الادارات الاقليمية والمحلية... أي باتجاه اللاحصرية.

---

(١) راجع المرسوم رقم ٣٢٥٢ تاريخ ١٩٧٢/٥/١٧.

فأصدر المدير العام للتربية بتاريخ ١٩٧٦/١٠/٢٢ القرار رقم ٩٠ الذي ينشيء فيه مؤقتاً وحدات تربوية (اربع عشرة وحدة)، يرئس بعضها رؤساء الدوائر الأقليمية القائمة ويرئس بعضها الآخر موظفون من الفئة الثالثة ـ ويفوّض لها صلاحيات واسعة، تشمل الإشراف على سائر الأعمال التربوية والإدارية في نطاق الدائرة بما يخص المدارس الرسمية والخاصة على السواء.

وقد أصبح رئيس الوحدة التربوية، (بمعاونة مكتب يضم أساتذة تعليم ثانوي ومدرسي تعليم إبتدائي وموظفين إداريين) نوعاً من مدير اقليمي للتربية في دائرته وقد مكنته التنظيمات الجديدة من الاستعانة بفرق عمل يؤلفها وفق الحاجة من أجل تسيير اعمال وحدته. وشملت صلاحياته قسماً كبيراً من الصلاحيات المركزية للمدير العام للتربية الوطنية ومن صلاحيات مديري التعليم الثانوي والإبتدائي ورئيس مصلحة التعليم الخاص. وكان على رئيس الوحدة أن يقدم تقريراً فصلياً عن أعماله الى هؤلاء المسؤولين كل فيما خصّ قطاع عمله ومسؤوليته.

وقد نجح هذا التنظيم في حصر أوضاع المدارس والعمل على اخلاء المباني من شاغليها الطارئين (مسلحون أو مهجرون) ونشخيص الأضرار اللاحقة بها والأعمال الضرورية واعادة تجهيزها وتشغيلها. وساعد أيضاً في توضيح الوضع الإداري للمعلمين وإلحاق معظمهم في المدارس المناسبة لأوضاعهم.

وأدى التنظيم الجديد الى ممارسة رؤساء الدوائر الاقليمية صلاحيات واسعة، والى ممارسة مديري المدارس الرسمية صلاحيات هامة أيضا، بشكل جعل العودة الى الوضع الاداري السابق، بعد زوال الظروف الاستثنائية، أمرا غير ممكن واقعيا. فقد بينت الممارسة أن هذا التنظيم اللاحصري ـ المؤقت ـ يحل مشاكل ادارية كثيرة، كان يمكن أن تحل في مستوى رؤساء الدوائر الاقليمية ومستوى مديري المدارس حتى في الظروف العادية.

وعندما أنهي العمل بهذا التنظيم المؤقت في كانون الثاني ١٩٧٧، عاد

العمل بالنظام الاداري المركزي السابق مع بعض التغيرات الهامة. أهم هذه التغيرات:

- ان رؤساء الدوائر الاقليمية قد بدأوا يمارسون بعض الصلاحيات الادارية التي كانت تمارس من قبل مديري التربية المركزيين. ونذكر هنا خاصة دورهم في تحضير واقتراح مناقلات المعلمين في دوائرهم الاقليمية.

- مارس مديرو المدارس صلاحيات أوسع في ادارة مؤسساتهم وقد عدّل التنظيم الاداري القديم ـ خاصة لجهة تنظيم الرسوم المستوفاة من التلامذة وصلاحية ادارة المدرسة في انفاق واردات هذا الصندوق على بعض الترميمات والتجهيزات المدرسية وسنعود لتوضيح هذه النقطة بالذات بشكل تفصيلي

- ان اهتمام أهالي التلامذة، والسلطات المحلية الرسمية من محافظ وقائمقام وبلديات، بالمدارس الرسمية، أصبح من الممارسات المألوفة، سواء في اطار الصلاحيات الرسمية أو في اطار التعاون غير الرسمي، لمعالجة المشكلات الادارية والمالية والاجتماعية التي تواجهها المدارس الرسمية، ولتحسين تجهيزها وسير اعمالها

٢ ـ ٤ ـ تعزيز صلاحيات الادارة المدرسية ـ صندوق المدرسة.

لعب بعض مديري المدارس الرسمية ـ وبعض اعضاء الهيئة الادارية والتعليمية فيها ـ دورا جديدا خلال الأحداث الأمنية الأولى ١٩٧٥ ـ ١٩٧٧. فقد اضطر هؤلاء لانشاء علاقات مع القوى الضاغطة المحلية، من مجالس أهلية وحركات وتنظيمات مختلفة، لحماية أبنية مدارسهم وتجهيزاتها أو لتأمين اخلاء هذه المدارس من شاغليها الطارئين، أفراد منظمات مسلحة أو مهجرين...، واعادة تأهيلها

وقد قام بعض هؤلاء بمبادرات اتصال بالمسؤولين المحليين والمركزيين

حيانا للمساعدة على حلّ المشكلات التي تواجه عمل مؤسساتهم.

هذا الدور الجديد، ساعد مديري المدارس الرسمية ـ اجمالا ـ على تحمل مسؤوليات اوسع في ادارة مؤسساتهم وفي تأمين علاقات ايجابية بين المدرسة الرسمية والبيئة الاجتماعية التي تعمل فيها، كما ان هذه الممارسات الادارية الجديدة، ساعدت في بلورة الاتجاه نحو مزيد من اللاحصرية في الادارة التربوية الرسمية

ومن المعروف ان اعطاء بعض الصلاحيات المالية لادارات المدارس، خصوصا في ميدان تلزيم الصيانة والخدمات الضرورية لمدارسهم ـ كان اتجاها سابقا للاحداث الامنية. ولكن الممارسات الواقعية خلال سنوات الاضطراب الامني ساعدت على بلورة هذا الاتجاه واقرار تنظيمات ادارية جديدة.

وفي ٥ ـ ٤ ـ ١٩٧٨، أصدر وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة القرار رقم ٢٢٨، الذي يحدد الرسوم المدرسية المتوجبة على اهالي تلامذة المدارس الرسمية للمساهمة في نفقات تسيير المدارس. وقد رفع القرار المذكور الرسوم المدرسية على التلامذة وحدّد أوجه صرف عائداتها.

وأهم عناصر هذا التنظيم الجديد تكمن في تحديد مجالات استخدام موارد الصندوق لتأمين:

- أعمال الخدمة والنظافة في المباني المدرسية وملاعبها.
- الوقاية الصحية للتلامذة وتأمينهم ضد مختلف الاخطار.
- حاجات المدرسة الطارئة من تجهيزات مختلفة ولوازم التدفئة.
- صيانة التجهيزات المدرسية.
- تشجيع النشاطات الثقافية والرياضية والفنية في المدرسة.

- وكل ما يدعم دور المدرسة التربوي ولا يخالف السياسة الرسمية لوزارة التربية.

وحدد القرار طرق تنظيم صرف ومراقبة واردات صندوق المدرسة ووسائل الرقابة اللاحقة على عمليات إنفاق هذه الواردات.

ويمكن ان يعتبر قيام لجنة في المدرسة من ممثلين عن الهيئة التعليمية فيها بالاضافة الى مديرها للاشراف على صندوق المدرسة، بداية السير في اتجاه تعزيز الادارة المحلية في المدرسة ومشاركة المعلمين بهذه الادارة

وتبقى التنظيمات الادارية التي تنص على امكانات مساعدة الهيئات المحلية ـ خصوصا البلديات ـ في تجهيز المدارس الرسمية ودعمها هي نفسها الموجودة في التنظيم الاداري العام. ولكن هذا الاتجاه الجديد لا بد وان يشكل بداية تطوّر في اتجاه تعزيز اللاحصرية واللامركزية في الادارة التربوية الرسمية... في إطار اتجاه مماثل في التنظيم الاداري اللبناني ككل.

٣ ـ التجديدات التربوية.

حاولت مديرية التعليم الإبتدائي والمتوسط أن تسدّ النقص الأساسي في البنية الإدارية التي تنظم عملها، بإجراءات إستثنائية، من أجل تلبية الحاجات الملحة التي يفرضها تزايد مسؤوليات التعليم الرسمي.

وكان أهم هذه الإجراءات:

- تأمين استمرار توفر الإحصاءات السنوية عن أوضاع المدارس والقيام ببعض الدراسات التي تبين أهم مشكلات العمل الإداري والتربوي وكيفية معالجتها.
- إستحداث مرحلة الروضة واقعياً في التعليم الرسمي، بعدما تبينت أهمية

هذه المرحلة في رفع مستوى التعليم الإبتدائي وفي تلبية الطلب الاجتماعي على التعليم الرسمي .

- إنشاء وحدات تربوية فنية لرفع مستوى العمل المدرسي في ميدان اللغات الاجنبية والعلوم والاجتماعيات . . . وذلك بتأمين التجهيزات التربوية الضرورية وتنظيم متابعة إعداد المعلمين تربوياً خلال العمل .

- إدخال التعرف المهني إلى المدارس الرسمية ، بالتعاون مع منظمة اليونسيف . والمساعدة في تحسين التفاعل بين المدرسة والبيئة وفي تلبية المدرسة لمتطلبات الحياة العملية .

- إدخال التربية الصحية في برنامج العمل المدرسي ، لجعل التعليم يساهم في تنمية الثقافة الصحية لدى التلامذة وفي البيئة الاجتماعية .

٣ - ١ - إستحداث مرحلة الروضة في التعلم الرسمي :

لم تشمل النهضة التعليمية التي عرفها لبنان منذ مطلع القرن التاسع عشر الاهتمام بمرحلة الروضة ، فقد كان التعليم يبدأ بالمرحلة الابتدائية ، دون تحضير في صفوف الروضة حتى عقد الأربعينات . ثم بدأ قبول التلامذة في المدرسة ، في سن مبكرة - بين الرابعة والخامسة ، وتزايد الاهتمام بمرحلة الروضة ، من حيث نشاطاتها وطرائقها التربوية في عدد محدود من المدارس ، وبفعل جهود بعض الجمعيات والهيئات الأهلية والجاليات الأجنبية .

وشهد لبنان تطوراً كبيراً في مجال التربية ما قبل المدرسية خلال العقدين الأخيرين ، فقد تزايدت نسبة التلامذة في الرابعة والخامسة المنتسبين إلى صفوف الروضة من ١٤,٤٪ سنة ١٩٦٤ إلى ٧٤,٦٪ سنة ١٩٨٠ ووصل عدد الاولاد في مرحلة الروضة عام ١٩٨٢ إلى ١٢٠ ألفاً .

وإلى جانب هذا التوسع الكمي عرفت مرحلة الروضة تطوراً كبيراً ، فقد

وضعت مناهج خاصة لنشاطاتها وأنشئت مدارس لتحضير الحادقات وتزايدت خاصة التجهيزات التربوية الموضوعة بتصرف التلامذة في صفوف هذه المرحلة .

ولعل أهم تطوّر في هذا المجال هو تزايد اقتناع الاهالي بأهمية التربية ما قبل المدرسية وتزايد إقبالهم على إرسال أولادهم إلى المدارس في سنّ مبكرة .

وكانت مطالبة الأهالي بقبول أولادهم في المدرسة الرسمية في سنّ مبكرة - قبل بلوغ السنة السادسة - من حوافز استحداث مرحلة الروضة في التعليم الرسمي ، في مطلع السبعينات .

فقد تبين في الدراسة التي أجرتها وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع وزارة التصميم العام سنة ١٩٦٨ ، أن الصفوف التمهيدية التي أنشئت في المدارس الرسمية في أواخر الخمسينات لقبول التلامذة في عمر خمس سنوات ، بحاجة إلى تحضير برامج خاصة وتأهيل معلمات مختصات كي يقمنّ بدورهنّ الفعلي في تحضير الأولاد تربوياً لبدء المرحلة الابتدائية . وكان المرسوم رقم ٩٠٩٩ الصادر في ١٩٦٨/١/٨ ، قد لحظ مرحلة الروضة ضمن مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي ، وخصص لهذه المرحلة سنتين دراسيتين . ولكن هذا المرسوم لم يوضع موضع التنفيذ إلاّ عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ ، بعد أن عملت مديرية التعليم الابتدائي ، بالتعاون مع المهتمين بقطاع التربية في وزارة التصميم العام على تحضير دورة تأهيل في التربية الحضانية لمجموعات متتالية من مدرسات التعليم الرسمي ، وبمساعدة من منظمة اليونسيف .

وقد كان إنشاء وحدة فنية لشؤون الروضة في مديرية التعليم الابتدائي ، لتحضير استحداث مرحلة روضة فعلية في التعليم الرسمي ولمتابعة تأهيل الحادقات ، بداية هذه المجموعة من الوحدات التربوية التي قامت بمتابعة إعداد المعلمين خلال العمل وبمساعدتهم في تحديث الوسائل التربوية المستخدمة في المدارس .

وقد عملت مديرية التعليم الابتدائي على تقوية وحدة الروضة بمجموعة من المختصات بشؤون التربية، سعت لإيفادهن إلى كندا للتخصص في حقل رياض الأطفال. كما سعت للإفادة من جهود مرشدة تربوية من البعثة الثقافية الفرنسية في بيروت في إطار وحدة الروضة. وألحق بهذه الوحدة أيضاً أستاذ في تعليم الفن المسرحي وعدد من المساعدين الإداريين.

وشمل عمل وحدة الروضة:

- دراسة أوضاع صفوف الروضة في المدارس الرسمية والإهتمام بتوفير الاحصاءات السنوية عنها.
- الإشراف على مربيات رياض الأطفال وتوجيههنّ.
- إطلاع المسؤولين في مدارس المحافظات على أعمال الروضة ووضع أسس وشروط واضحة لإقامة صفوف روضة جديدة في المدارس.
- إقامة حلقات تدريب لمربيات رياض الاطفال ومتابعتهنّ، وإقامة صفوف نموذجية في المحافظات.
- إصدار النشرات والوسائل التربوية المعينة للمربيات في عملهنّ وإحداث مكتبة خاصة بالروضة في مركز الوحدة.

وقد عملت وحدة الروضة، رغم شروط العمل الصعبة، وخصوصاً بعد أحداث ١٩٧٥ وما تلاها ـ على تنظيم دورات تدريب لمعلمات الروضة خلال صيف ١٩٧١ و١٩٧٢ و١٩٧٣. ونظمت دورات مركزية وإقليمية خلال عام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١، بعد الأحداث.

ووصل عدد المتدربات من معلمات الروضة خلال دورات السنوات الثلاث الاولى إلى ٤٥٠ مدرّسة، كما وصل عدد شعب الروضة عام ١٩٧٤ إلى ٦٥٠ شعبة موزعة على ٥٥٠ مدرسة رسمية.

وقد حالت الأحداث الأمنية دون تعميم صفوف الروضة في سائر

المدارس الرسمية، وأخرت خطة تحويل سائر الصفوف التمهيدية الموجودة في مدارسنا إلى صفوف نموذجية. وهكذا كان عدد التلامذة المنتسبين إلى صفوف ما قبل الابتدائي الرسمية ١٩٨٨٣ طفلاً عام ١٩٨٠/١٩٨١، منهم ١٢٣٧٢ طفلاً في صفوف الروضة الحديثة، أي ما يقارب ثلثي المجموع.

وتسير خطة تعميم صفوف الروضة ببطء، بسبب الحاجة إلى إعداد مسبق لمربيات هذه المرحلة. كما يشترط البدء بصفوف الروضة الثانية قبل الإنتقال إلى صفوف الروضة الاولى.

وتبين الدراسة الخاصة بنشاط الوحدات التربوية ـ ضمن سلسلة الدراسات هذه[1] ـ تفاصيل وضع مرحلة الروضة حالياً في المدارس الرسمية. ويمكن أن نسجل بعض الظواهر الخاصة بهذه المرحلة في التعليم الرسمي ومنها:

- أن نسبة البنات في صفوف الروضة تفوق قليلاً نسبة الصبيان (٥١٪).
- أن صفوف الروضة قد نمت بشكل خاص، خلال السنوات الأخيرة في محافظة الشمال، ثم في محافظة الجنوب والبقاع ثم في بيروت الكبرى وجبل لبنان، بسبب وفرة صفوف الروضة في التعليم الخاص في بيروت وجبل لبنان، وبسبب ارتباط انتظام المدارس الرسمية وتطورها بالوضع الأمني خصوصاً خلال السنوات الأولى من الأحداث.
- أن عدد التلامذة في صفوف الروضة الرسمية قد بدأ بالتراجع قليلاً، بعد الأحداث الامنية الاخيرة، وكان قد بلغ ذروة التزايد عام ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤.
- أن جهود وحدة الروضة في متابعة إعداد مربيات رياض الأطفال وتجهيز

(١) انظر: الروضة، مديرية التعليم الأبتدائي، ١٩٨٣

صفوفها تستمر بمساعدة منظمة اليونسيف.

ومن الضروري أن نسجل ههنا استمرار الحاجة إلى بذل الجهود لتحسين هذه المرحلة في التعليم الرسمي، وتعزيز إعداد مربياتها وتجهيز صفوفها، بسبب الدور الكبير الذي تقوم به صفوف الروضة في إعداد الاطفال لمرحلة تعليم ناجحة، ولحياة أكثر توازناً وأكثر سعادة، علماً بأن القطاع الرسمي لا يضم سوى ١٧٪ من مجموع تلامذة الروضة الذين بلغ عددهم ١٢٠٤٣١ تلميذاً عام ١٩٨١ ـ ١٩٨٢.

٣ ـ ٢ ـ وحدات المتابعة التربوية:

تعمل في مديرية التعليم الإبتدائي، وحدات تربوية مختلفة، على متابعة إعداد المعلمين العاملين في المدارس وتطوير التجهيزات التربوية من مختبرات ومشاغل ووسائل ايضاح سمعية ـ بصرية متنوعة ومكتبات. وتشكل هذه الوحدات فرق عمل تقنية مختصة تساعد مدير التعليم الابتدائي في تسيير العمل التربوي إلى جانب العمل الإداري في المدارس، وتشكل مرجعاً تقنياً مساعداً في تعاون مديرية التعليم مع اجهزة المركز التربوي للبحوث والانماء، ومع إدارات المدارس، ومع المؤسسات التربوية الأهلية، والمراكز التربوية المرتبطة بالهيئات الأجنبية العاملة في لبنان. وأهم هذه الوحدات بالإضافة إلى وحدة الروضة، هي التالية:

٣ ـ ٢ ـ ١ ـ وحدة العلوم[١]:

نشأت وحدة العلوم في مديرية التعليم الابتدائي، تلبية للحاجة الملحة إلى إعداد معلمي المرحلة المتوسطة المختصين بتدريس العلوم. وقد ترافق

(١) راجع Dossier de l'unité pédagogique des sciences. Direction de l'enseignement primaire. 1983.

انشاؤها مع بدء اعداد معلمي هذه المرحلة في دار المعلمين للمرحلة المتوسطة.

واستعانت المديرية بأحد الأساتذة المختصين في هذا الميدان من أجل:

- تكوين وحدة فنية لمتابعة إعداد معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة وتدريبهم.
- إنشاء مختبرات العلوم في المرحلة المتوسطة وتجهيزها وتشغيلها.
- تأمين وتطوير وسائل الإيضاح والمواد التربوية ـ بما فيها الكتب ـ المختصة بالعلوم في التعليم الرسمي المتوسط.

وقد ساعدت وحدة العلوم في مديرية التعليم الابتدائي، في رفع مستوى تعليم المواد العلمية في مدارسنا الابتدائية والمتوسطة إلى حدّ بعيد من خلال:

- تنظيم أيام تربوية تتمّ فيها متابعة إعداد معلمي المواد العلمية على شؤون تدريسهم وتشغيل مختبرات مدارسهم والاستفادة من التجهيزات العلمية التي توفر لهم.
- تنظيم زيارات مندوبي الوحدة ـ مرشدي العلوم للمدارس، وتأمين المساعدة التقنية للمعلمين خلال عملهم، بما فيها تقديم ملاحظات وارشادات واعطاء دروس نموذجية.
- تنظيم دليل عمل للمدرسين في المواد العلمية.
- وضع مواصفات المختبرات العلمية ومواصفات تجهيزاتها وتحضير دفاتر مناقصات شراء هذه التجهيزات ومواد المختبرات العلمية...
- تأمين الصلة مع المركز التربوي للبحوث والانماء بالنسبة لسائر الشؤون المتعلقة بتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، بما فيها مشكلات المناهج والكتب المدرسية والتجهيزات وإعداد المعلمين...

- تأمين الاحصاءات المدرسية المختصة بمعلمي العلوم وبالتجهيزات المتوفرة في المدارس لتدريس العلوم . .

- تأمين وتوزيع وسائل الايضاح من لوحات علمية وتجهيزات (مجهرات - شفافيات - آلات عرض إلخ . . .) على سائر المدارس المتوسطة .

وقد أصدر المدير العام للتربية الوطنية مذكرة تنظم وحدة العلوم والمرشدين المرتبطين بها بتاريخ ١٥ - ١١ - ١٩٧٩ تضمنت تحديد مهام ونظام عمل المرشدين التربويين لشؤون العلوم . وقد ورد في هذه المهام:

- حضور دروس ومناقشة سيرها مع معلميها ، وتقديم التوصيات والتوجيهات لهم .

- مساعدة المعلمين في إجراء بعض الاختبارات العلمية وفي اكتساب بعض المهارات في أعمال المختبرات .

- الإطلاع على تنظيم عمل المختبر في المدرسة ، وطريقة استخدامه وصيانته ، وإرشاد المسؤول عنه في مهمته . وكذلك توجيه معلمي العلوم ومسؤول المختبر إلى طرق إغناء المختبر بمجموعات حيوانية ونباتية وجيولوجية وغيرها . .

- تنظيم أيام تربوية حول موضوعات محددة ، أو زيارات علمية لمجموعات المعلمين العاملين في منطقة جغرافية محددة .

- التعاون مع إدارة المدرسة لمراقبة قيام معلمي العلوم بواجباتهم التربوية واتباعهم توجيهات المرشد التربوي .

وقد نظمت وحدة العلوم، في نطاق تنفيذها لهذه المهام، بطاقات خاصة عن المدارس، تضمنت معلومات فنّية عن البناء المدرسي وعن بناء المختبر بشكل خاص، وعدد الصفوف والشعب ومعلمي العلوم في المرحلتين

الابتدائية والمتوسطة . كما وضعت بطاقة خاصة لمدرس العلوم تناولت أحواله الشخصية وشهاداته العلمية والدورات التدريبية التي تابعها ولغة التدريس التي يتقنها والمدارس التي عمل فيها . ووضعت أيضاً بطاقة لكل مختبر مدرسة تتضمن مخططاً هندسياً للبناء ومعلومات عامة عن تجهيزاته . وتوزع وحدة العلوم تجهيزات فنية على مختبرات المدارس كالمجاهر وآلات عرض الصور الشفافة والصور العارضة الشفافة ، وآلات تحضير ماء خال من المعادن إلخ . . بالإضافة إلى الكتب العلمية .

وتقوم وحدات فرعية للعلوم في محافظات الشمال والجنوب والبقاع ، بمساعدة الوحدة المركزية في أعمالها ، وتهتم الوحدة المركزية أيضاً بمدارس محافظتي بيروت وجبل لبنان .

وقد تم توسيع وحدة العلوم بقرار من وزير التربية عام ١٩٧٩ ، كلف بموجبه تسعة عشر مدرساً للعلوم، للعمل كمدربين تربويين لمادة العلوم، تحت إشراف وحدة العلوم المركزية والوحدات الفرعية في المحافظات ، التي يدير كلاً منها مدرب تربوي يحمل الإجازة في العلوم الطبيعية .

٣ - ٢ - ٢ - وحدة الإجتماعيات:

أنشئت وحدة الاجتماعيات في العام الدراسي ١٩٧٩ - ١٩٨٠ ، لرفع مستوى تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية في مدارسنا الإبتدائية والمتوسطة .

وقد بدأت عملها بدراسة واقع تدريس الإجتماعيات، من خلال استمارة تحقيق، ومن خلال زيارات ميدانية للمدارس، من أجل الاطلاع على كفاءات المدرسين المهتمين بمواد الاجتماعيات والكتب المستخدمة وطرائق التدريس ووضع وسائل الإيضاح المتوفرة في المدارس .

وقد بيّنت الدراسة مدى الحاجة إلى تخصيص المعلمين المتوفرين من أصحاب الكفاءة ـ ولا سيما حملة إجازات التاريخ والجغرافيا والتربية ـ بدروس الاجتماعيات، بدل ترك ساعات هذه المواد لتسديد بقايا دوام سائر المعلمين.

وبيّنت الدراسة، الحاجة إلى توفير تجهيزات تربوية إضافية، وتوفير دورات إعداد للمعلمين لتوحيد طرق تعليمهم وتحسينها.

وقد هدفت وحدة الاجتماعيات في المرحلة الأولى من عملها، إلى زيادة وعي المسؤولين في المدارس لأهمية مواد الاجتماعيات في تكوين الوعي الاجتماعي والوطني لدى التلامذة، وتحسين معرفتهم بوضع بيئتهم ووطنهم وآفاق التطوّر التي تنشدها للأجيال المقبلة.

وأصدرت الوحدة تعليمات حول طريقة تدريس المواد الاجتماعية، وحول وسائل الايضاح المناسبة لها، وعملت على توزيع خرائط تاريخية وجغرافية ونماذج للكرة الأرضية، كما تقوم الوحدة بتنظيم زيارات إرشاد للمدارس وتنظيم أيام تربوية لمعلمي المواد الاجتماعية.

٣ ـ ٢ ـ ٣ ـ وحدة اللغة الفرنسية:

قامت وحدة اللغة الفرنسية، خلال السنوات الماضية، بجهود متواصلة لرفع مستوى تأهيل معلمات ومعلمي اللغة الفرنسية في مدارسنا الابتدائية والمتوسطة. فقد نظمت دورات تدريبية حول طرائق التدريس، وحول الكتب المدرسية المستخدمة، كما نظمت زيارات عمل للمدارس لمساعدة المعلمين في اثناء العمل بواسطة الإرشادات والملاحظات وبواسطة اعطاء دروس نموذجية.

وساهمت وحدة اللغة الفرنسية في تطوير الكتاب المدرسي الوطني

المستخدم في الصفوف الابتدائية. وكان للدراسة التي قدّمتها للمركز التربوي للبحوث والانماء حول كتاب السنوات الأولى والثانية والرابعة الابتدائية، دور هام في تعديل مواد هذا الكتاب. وقد تم اختبار التعديلات بإشراف الوحدة في بعض المدارس الرسمية.

وكانت هذه الوحدة صلة الوصل بين مدارسنا وبين مسؤولي الجهاز الثقافي الفرنسي العامل في لبنان، من أجل تنظيم استفادة معلمينا من نشاطات البعثة الثقافية الفرنسية، وخصوصاً المشاركة في الأيام التربوية والدورات الخاصة حول بعض الموضوعات، وتوزيع الأفلام الثقافية وبعض وسائل الايضاح الأخرى.

وقد تأثر عمل الوحدة، خلال سنوات الاضطراب الأمني الأخيرة. وأعيد تنظيمها في مطلع العام الدراسي الجديد ١٩٨٢ ـ ١٩٨٣ في سبيل تعزيز نشاطها.

أما عدد المدرسين الذين تولت الوحدة تدريبهم على الطرق الحديثة في تعليم اللغة الفرنسية فيصل إلى ٦٣٠ مدرّساً موزعين على مختلف المحافظات. ويعمل في إطار الوحدة اثنان وثلاثون مدرّباً يتابعون العمل في ٢١٩ مدرسة رسمية.

ويتطلب تحسين عمل الوحدة، زيادة عدد المساعدين التربويين العاملين في اطارها، وتحديد دورها في المشاركة في وضع الكتاب المدرسي الوطني وفي إنتاج الوسائل التربوية الضرورية لتطوير تعليم اللغة الفرنسية في مدارسنا.

٣ ـ ٢ ـ ٤ ـ وحدة الرياضيات:

تعمل وحدة الرياضيات في مديرية التعليم الإبتدائي على تأمين الإحصاءات المدرسية الخاصة بمعلمي الرياضيات في المدارس الرسمية الإبتدائية

والمتوسطة، وعلى تأمين الإرشاد التربوي لهؤلاء المعلمين. وتهتم الوحدة حالياً بتشكيل هيئة من المدربين التربويين، كي يشمل عملها مدارس مختلف المحافظات، بعد أن اقتصر حتى الآن على مدارس بيروت وجبل لبنان وبعض مدارس محافظة البقاع بعد إنشاء وحدة اقليمية في هذه المحافظة مؤخراً.

وتؤمّن وحدة الرياضيات ـ المنشأة حديثاً ـ وسائل الايضاح الضرورية لتحسين تعليم الرياضيات في مدارسنا الرسمية، لتعزيز عملها تدريجياً.

٣ ـ ٢ ـ ٥ ـ وحدة الدراسات والتجديد التربوي:

نشأت وحدة الدراسات في مديرية التعليم الابتدائي، بالتعاون مع العاملين في ميدان التربية في وزارة التصميم العام. وقد كان لهذا التعاون دور رئيسي في تحضير الاحصاءات المدرسية والدراسات الاساسية التي أدت إلى صياغة مشروع تجميع المدارس الرسمية، وتحضير خطواته التنفيذية الأولى.

وقد تعززت وحدة الدراسات والتجديد التربوي، بعد انضمام قسم من العاملين في وزارة التصميم العام إليها، اثر الغاء هذه الوزارة عام ١٩٧٩.

وتقوم الوحدة بنوعين من الأعمال:

دورات وأعمال تقنية:

ـ تأمين الاحصاءات المدرسية والتقارير السنوية عن أعمال مديرية التعليم الابتدائي بمعاونة سائر الوحدات الفنية.

ـ تقديم المشورة الفنّية في أعمال المديرية، ودراسة بعض مشكلاتها المحددة (مشكلة المدرسين المتعاقدين مثلاً).

ـ المساعدة في تحضير بعض الدورات التدريبية التي تتم في نطاق وحدات عاملة

(كدورات تدريب معلمات الروضة بالتعاون مع منظمة اليونسيف).

مشاريع تجديد تربوي:

تقوم الوحدة بتحضير مشاريع تجديد تربوي في نطاق المديرية، وتأمين المساعدة التقنية لها والإشراف على تنفيذها ومتابعة العاملين فيها، بانتظار إنشاء وحدة خاصة بمشاريع التجديد هذه.

وهنالك مثلان لمشاريع التجديد التربوي هما:

ـ التعرف المهني في المدارس الرسمية يتم إعداد مدربيه وتجهيز مشاغله بمساعدة اليونيسف.

ـ التربية الصحية ويتم إعداد مرشديها بمساعدة منظمة التنمية الدولية.

٣ ـ ٣ ـ مشروع التعرف المهني:

كانت الرغبة في رفع مستوى العمل المدرسي، وزيادة فعاليته في تنمية مهارات التلميذ الذهنية والعاطفية والجسدية بشكل متوازن، ومساعدته على التكيف مع بيئته وفهم مجتمعه، وراء مشروع إدخال التعرف المهني في برنامج المدرسة الرسمية. فالإنسان ينمو اليوم في بيئة تزداد فيها تطبيقات العلوم والتكنولوجيا الحديثة باستمرار. ومن واجب المدرسة أن تساعد التلامذة على تفهم مكونات هذه البيئة، وأن تفسّر لهم القوانين الفيزيائية التي تحكم المواد والادوات والتجهيزات التكنولوجية التي تطالعهم في المسكن والمتجر والشارع من تجهيزات كهربائية وألكترونية، وآلات صناعية وألعاب عصرية.

والتعرف المهني يهدف إلى جعل التلميذ يألف العمل اليدوي، ويساهم في إنجاز بعض الأدوات والتجهيزات، ليكتسب المهارات اليدوية، ويربط بين العمل الذهني والعمل اليدوي، فيصبح أكثر استعداداً لتفهم التطورات التكنولوجية ومتابعتها، ولتحسس اتجاهات الدراسة والعمل المتناسبة مع

ميوله، ومع متطلبات النمو الاقتصادي والإجتماعي في بيئته.

وتختلف التربية التقنية التي توفرها مشاغل التعرف المهني في المدارس إختلافاً أساسياً عن تطبيقات مختبرات العلوم في المدارس. ففي حين تهتم مختبرات العلوم بالتطبيقات العملية للنظريات التي يتعلمها التلميذ، يقوم هذا التلميذ في مشاغل التعرف المهني بالإستناد إلى هذه النظريات العلمية باستخدام المواد والآلات، لإنتاج أدوات وتجهيزات بسيطة، كما يحصل في مؤسسات الإنتاج الحرفي والصناعي والزراعي في بيئته، فيتعلم ويمارس التطبيقات العملية للمبادىء العلمية التي يدرسها نظرياً، ويتأكد من صحتها من خلال تجارب المختبرات. ففي حين يتعلم التلميذ مبادىء الكهرباء، ويشاهد في المختبر مرور التيار الكهربائي ويقيس قوته...، يعمل في مشغل التعرف المهني على صنع دورة كهربائية، مستخدماً الأسلاك والمفاتيح والبراغي والجرس والمصباح، وينفذ إصلاح كهرباء الدرج أو إنارة غرفة الصف أو الملعب إلخ...

وتختلف نشاطات التعرف المهني عن النشاطات الفنية التي يوفرها عدد كبير من المدارس الرسمية والخاصة، كالرسم والطباعة على القماش وترتيب الازهار، لأن نشاطات التعرف المهني تكسب التلميذ مهارات يدوية ذات طابع نفعي وعملي، يستخدمها لحل المشكلات العملية التي تواجهه في منزله أو بيئته كإصلاح بعض الادوات الخشبية، وإصلاح تمديدات الكهرباء، بينما تشدد النشاطات الفنية على الطابع الفنّي الجمالي.

وقد حرصت مديرية التعليم الابتدائي والمتوسط، في إدخالها نشاطات التعرف المهني إلى المدارس الرسمية. على أن تخدم مجموعة أهداف تربوية، أهمها:

- تشجيع التلاميذ على اتخاذ موقف إيجابي من العمل اليدوي، يشعرهم بأهمية

هذا العمل في المجتمع، وبلذة العمل والإنتاج واحترام سائر العاملين المنتجين.

- مساعدة التلاميذ في التعرف على ميولهم واكتشاف طاقاتهم الذاتية وتلمس الاختيارات المناسبة لهم بين مجالات التعليم الاكاديمي ومجالات التعليم المهني والتقني.

- مساعدة التلاميذ الذين يتركون المدرسة قبل إكمال دراستهم الثانوية، في اكتساب بعض المهارات اليدوية وفي التوجه إلى بعض المهن التي تتيح لهم إيجاد عمل منتج في سوق العمل.

- زيادة اهتمام التلاميذ بالمدرسة والحدّ من ظاهرة التسرب، لأن ممارسة المهارات اليدوية والحرفية والتكنولوجية إلى جانب المهارات الذهنية، تساعد في توازنهم، وفي خلق شروط أفضل لنموهم الجسدي والعاطفي والعقلي، وفي رسم خطة توجههم في حياتهم الدراسية والعملية.

وتبين الدراسة الخاصة بنشاط وحدات العمل التربوية في مديرية التعليم الابتدائي والمتوسط - ضمن سلسة الدراسات هذه[1] - تفاصيل إعداد مشروع التعرف المهني ومراحل تطبيقه في المدارس الرسمية وعدد المشاغل التي تم تجهيزها في كل منطقة، وطريقة إعداد المدربين الذين يقومون بمهمّة التعرف المهني في المدارس.

ويمكن أن نوجز هذه الخطوات بالنقاط التالية:

١ - وضع دراسة تربوية - إجتماعية لاختيار المدارس التي يمكن المباشرة بإدخال التعرف المهني إليها، مع تحديد النشاطات الملائمة في هذه المدارس وكيفية إعداد المدربين، وتأمين تجاوب الهيئة التعليمية

(١) انظر التعرف المهني - مديرية التعليم الأبتدائي ١٩٨٣.

والأهالي لضمان نجاح العمل .

٢ ـ وضع مناهج التعرف المهني وإعداد الوسائل الضرورية لكل نوع من نشاطاته .

٣ ـ إعداد المدربين .

٤ ـ توفير أمكنة المشاغل وتجهيزها وتشغيلها . وقد تم في المرحلة الأولى تركيز إثنين وعشرين مشغلاً في إحدى عشرة مدرسة ، ستة للأشغال الخشبية وسبعة للأشغال الكهربائية ، وخمسة للتفصيل والخياطة ، وأربعة للطباعة على الآلة الكاتبة ، وذلك في مطلع العام الدراسي ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ .

٥ ـ تركيز خمسة وثلاثين مشغلاً جديداً وأربعة مشاغل اختبارية للنشاطات الزراعية في ست عشرة مدرسة جديدة ، في مطلع عام ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ . وتتوزع المشاغل الجديدة في مختلف المناطق على النشاطات التالية :

- تسعة للأشغال الكهربائية .
- سبعة للأشغال الخشبية .
- ثمانية للخياطة والتفصيل .
- ثمانية للطباعة والتجليد .
- ثلاثة للزراعة وأربعة مشاغل اختبارية للزراعة .

كما تم خلال العام الدراسي الجديد ٨٢ ـ ٨٣ تركيز خمسة وعشرين مشغلاً جديداً (ستة للأشغال الكهربائية وثلاثة للأشغال الخشبية وسبعة للطباعة والتجليد وسبعة للتفصل والخياطة وإثنان للزراعة) في إثنتي عشرة مدرسة جديدة في بيروت الكبرى وجبل لبنان ولبنان الجنوبي .

وتم تدريب العاملين في هذه المشاغل وفي المشاغل التي ركزت سابقاً .

وهكذا يكون مشروع التعرف المهني ، قد شمل تركيز خمسة وثمانين مشغلاً موزعاً في تسع وثلاثين مدرسة رسمية ابتدائية ومتوسطة . منها سبعة عشر مشغلاً في بيروت الكبرى وسبعة في بقية مناطق جبل لبنان وأربعة في محافظة الشمال وخمسة في محافظة الجنوب وتسعة في محافظة البقاع .

ويقوم حوالي ثمانين مدرباً بالعمل في هذه المشاغل وتدريب تلامذة التعرف المهني ، مع توفر مدرسين آخرين كمدربين احتياطيين عند الحاجة .

تم تجهيز هذه المشاغل وتدريب المدرسين بالتعاون الوثيق بين مديرية التعليم الابتدائي ومنظمة اليونسيف . ويتابع المشرفون على المشروع أعمال المدربين لمساعدتهم في حل جميع الصعوبات التي تعترض سير العمل في المشاغل وتأمين نجاحه .

وقد أتاحت هذه الجهود الأولية في ميدان التعرف المهني الإفادة من الأوقات القليلة المتوفرة ضمن المنهج الرسمي ـ ساعتان في الأسبوع ـ للأشغال اليدوية . ويتم توزيع تلامذة كل شعبة على مشغلين في نفس الوقت ، كما يتم التحول دورياً من مشغل إلى آخر في بعض المدارس .

وقد أدى المشروع إلى تغيير نوعي في اهتمام التلاميذ بالعمل اليدوي خاصة ، وبالعمل المدرسي ككل . وهنالك حماس من التلاميذ ومن الأهالي لمتابعة نشاطات التعرف المهني . كما أن مديري المدارس الرسمية يطالبون بشكل متزايد بتأمين مشاغل لمدارسهم .

ولكن الخبرات الأولية الناتجة عن تطبيق المشروع تبين الأمور التالية :

١ ـ ينبغي تركيز هذا التجديد التربوي ، بتأمين مزيد من الوقت المدرسي له ، وبإدخاله رسمياً في منهج التعليم الرسمي .

٢ ـ ينبغي تأمين مكان ملائم للمشاغل في الأبنية المدرسية، وهنا يطرح موضوع البناء المدرسي وضرورة تجديده.

٣ ـ ينبغي الاهتمام بإعادة تأهيل قسم من المعلمين الفائضين عن حاجة المدارس للمشاركة في نشاطات التعرف المهني، لتصل إلى وضع يشارك فيه المعلم تلامذته في دروس التعليم العام وفي النشاطات الحرفية والتكنولوجية، فيكون خير مرب لتلامذة متوازين ومتكيفين مع بيئتهم.

٤ ـ أثبتت التجربة أن كل مشروع جديد ومتميز، يحتاج إلى وحدة مسؤولة عن إعداده وتركيزه ومتابعة تشغيله، تتوفر لها مرونة العمل الإداري لتتمكن من المواجهة السريعة للصعوبات التي تعترض سير العمل.

ـ إن استمرارية هذا الإنجاز في ميدان التجديد التربوي، رهن بقدرة الإدارة التربوية المركزية، والإدارات التربوية المحلية، على التطوّر لاستيعاب هذا النمط من النشاط التربوي وتأمين إنمائه وتعميمه. فالتجديد التربوي عمل حيوي (دينامي)، يسقط ويتردى إذا أصبح أسير الشكل الذي بلغه، وعجز عن التقدّم باستمرار لمواجهة التحديات المستمرة وتلبية الاحتياجات المتغيرة والمستجدة.

ـ يتطلب هذا التجديد التربوي إدارة متطورة دينامية، لتأمين التوافق مع المناهج وتطويرها، واستيعاب التغييرات الحاصلة في البيئة وفي تقنيات العمل والتوجيه، وللاستفادة منها في التطور المستمر، وذلك كي يصبح عملنا المدرسي أكثر أصالة، وأكثر انسجاماً مع غاياته الأساسية ومنها خاصة تربية الناشئة بشكل يتوافق مع متطلبات النمو الاقتصادي والاجتماعي في بيئتنا الوطنية. والتربية

تكيف مستمر، أي تجديد مستمر، ومتى بطل التجديد في المدارس، بطل أن تكون التربية المدرسية، ما يراد بها أصلاً.

٣ ـ ٤ ـ التربية الصحية:

كان هدف مشروع إدخال التربية الصحية في نشاطات المدرسة الرسمية، تحقيق مزيد من التوافق بين العمل المدرسي وبين متطلبات الحياة. فإذا كان هدف المدرس مساعدة التلميذ في تفهم بيئته وتحسين تفاعله مع هذه البيئة، كانت دروس التربية الصحية، ضرورة أساسية لتطوير سلوك التلميذ في حياته العادية، في المدرسة وفي البيت وفي الشارع، وفهم حاجات نموّه الصحي السليم وتلبيتها من أجل المساهمة في تحسين الشروط الصحية في البيئة التي يعيش فيها. وهكذا يساهم التلميذ في تأمين شروط الوقاية الصحية وفي تحسين شروط الصحة العائلية والغذاء الصحي ونظافة البيئة وفي تقدير خطورة الانحرافات كالتدخين واستعمال المخدرات إلخ..

وقد عملت مديرية التعليم الابتدائي ـ مع منظمة التنمية الدولية ـ على إدخال التربية الصحية في المدرسة الرسمية ـ الابتدائية والمتوسطة ـ وفق خطة مدروسة تضمنت الخطوات التالية:

ـ وضع خطة أولية للمشروع تتضمن تدريب مجموعة من مدرسي التعليم الرسمي ليكونوا نواة مدرسي هذه المادة في المدارس الإبتدائية والمتوسطة.

ـ تطبيق المشروع بشكل اختباري في مرحلة أولى على منطقة محددة ـ بيروت وضواحيها ـ وتقييم نتائج هذه الخطوة الاختبارية للاستفادة منها في تعميم التجربة.

ـ تطبيق المشروع بشكل واسع في سائر المحافظات اللبنانية ولفترة ثلاث سنوات.

وقد طبقت المرحلة الأولى بتكوين لجنة مناهج « التربية الصحية » في ١٦ أيلول ١٩٨١ لدراسة المناهج المطلوبة لهذه المادة، على ضوء ما ورد في مختلف مواد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من عناصره يمكن أن تخدم التربية الصحية. وقد أنشئت وحدة للتربية الصحية في مديرية التعليم الابتدائي للإشراف على هذه العملية التربوية الجديدة من مختلف نواحيها.

وأنجزت هذه الوحدة، بالتعاون مع الهيئات المختصة بشؤون التربية الصحية الأمور التالية:

- وضع مناهج تجريبية لمادة التربية الصحية في المرحلة الابتدائية.
- إعداد عشرين مدرساً لتدريس هذه المادة في السنتين الاولى والثانية من المرحلة الابتدائية.
- تأليف كتب تجريبية لهذه المادة للسنتين الاولى والثانية الابتدائيتين.
- تأسيس مكتبة تشتمل على مراجع ووسائل إيضاح للمادة.
- تقييم شامل لهذه الخطوة التربوية تمهيداً لتعميمها.

وقد ساهم في دورة إعداد مدرسي التربية الصحية، إختصاصيون من وزارة الصحة العامة، وكلية الاداب والعلوم الانسانية في الجامعة اللبنانية، وجمعية الصليب الأحمر اللبناني، وكلية الصحة العامة والتربية في الجامعة الامريكية، وجمعية تنظيم الأسرة اللبنانية.

وظهر من تطبيق هذه المرحلة الاختبارية من المشروع، أن هنالك قضايا أساسية لا بد من معالجتها لضمان نجاح هذا التجديد التربوي، أبرزها:

٣ ـ ٤ ـ ١ ـ قضية البناء المدرسي:

فمن غير الممكن إدخال التربية الصحية بشكل جدّي في المدرسة الرسمية، إذا كانت الشروط الصحية الضرورية للعمل المدرسي غير متوافرة في البناء

المدرسي. إن ضيق الغرف وازدحام التلامذة فيها، وضيق الملاعب أو انعدامها، ونقص السقائف الشتوية والمياه والكهرباء والمشارب وتوابع البناء الضرورية الاخرى، تجعل دروس التربية الصحية جهداً نظرياً، غير مفيد، إذا لم يتحوّل إلى تحسين فعلي في الشروط الصحية للعمل المدرسي.

٣ ـ ٤ ـ ٢ ـ الشروط الاقتصادية ـ الاجتماعية لأهالي التلامذة:

إن توعية التلامذة والأهل لمتطلبات التغذية الصحية الضرورية لنمو أولادهم (أهمية الحليب ـ تنوع الغذاء، اللباس الصحي والنظافة العامة)، تتطلب مشاركة بين المدرسة وبين الهيئات المسؤولة عن معالجة نواقص التجهيزات الأساسية (المياه والكهرباء) في بعض أحياء العاصمة وضواحيها ـ كما تبين من تقارير بعض المشاركين في المرحلة التجريبية ـ وعن معالجة القضايا الاجتماعية الحادة، كعجز الأهالي عن تأمين الحاجات الضرورية لنمو أولادهم الجسدي والعاطفي والإجتماعي.

٣ ـ ٤ ـ ٣ ـ التربية الصحية ومناهج التعليم:

سيكون مفيداً إدخال مفاهيم التربية الصحية، من خلال مختلف مواد منهج التعليم الحالي، كدروس القراءة، العلوم والتربية المدنية، ومن خلال تنظيم نشاطات مدرسية تعود التلامذة على ممارسة سلوك صحي، كالنشاطات الرياضية والكشفية ونوادي النشاطات الاجتماعية.

وتستمر مديرية التعليم الإبتدائي في التحضير لتطبيق المرحلة الثانية من خطة إدخال التربية الصحية في المدارس، وفق ما تبينه الدراسة المختصة بذلك[1].

---

(١) أنظر الجزء الثامن ـ التربية الصحية، مديرية التعليم الأبتدائي ١٩٨٣.

٤ ـ خلاصة

إن هذا العرض لمحاولات إصلاح التعليم الرسمي وتجديده، في إطار التعليم الابتدائي والمتوسط من جهة، وفي الميدان التربوي العام الذي يعمل التعليم الابتدائي والمتوسط ضمن شروطه وقيوده من جهة أخرى، يهدف إلى إعطاء صورة صادقة عن الوضع التربوي في هذا القطاع الرسمي المحدد وعن إمكانات الإصلاح والتجديد الكبرى المتوفرة له، والتي تنتظر جهداً وطنياً جامعاً لتنطلق في عمليه تنمية مواردنا التربوية الأساسية، أي أجيالنا المقبلة، على أسس أكثر صلاحاً وأكثر فعالية في بناء مستقبلنا.

إن حاجتنا لإصلاح نظامنا التعليمي، بتأمين البنية الاساسية له، من أبنية مدرسية، ومناهج تربوية وإدارة مجددة وفعالة، تستمد قدراتها وحيويتها الدائمة من رسالة التربية الوطنية والانسانية، هي حاجة ملحة. وتفترض نظرة شمولية لمشكلاتنا التربوية في إطار أوضاعنا العامة القائمة.

إن الانطلاق من معرفة مشكلات واقعنا التربوي، وإمكاناته في رسم آفاق تطوّره، كفيل بتأمين نجاح محاولة الاصلاح الجذرية التي ينتظرها معائر العاملين في الميدان التربوي، وسائر المواطنين الواعين لأهمية دور التربية في تطوير وضعنا العام.

خاتمة

آفاق التطوّر

يكتسب موضوع تطوير النظام التربوي في لبنان بعد أحداث السنوات الأخيرة وما حملته من تهديد لكيان الوطن ولمستقبل أبنائه ـ أهمية خاصة تتجاوز في مضمونها وأبعادها كلّ محاولات الاصلاح والترميم التي عرفها عقد السبعينات، والتي عرضناها في الفصل السابق. لم يعد الموضوع من اختصاص خبراء التربية والإدارة فقط، بل أصبح مسؤولية وطنية بكل معنى الكلمة، وهمّاً يومياً للمواطن الواعي، فضلاً عن المسؤول. ذلك ان للنظام التربوي القائم دوراً في الانقسامات الخطيرة التي تواجه الوطن. فانقسام اللبنانيين وقت الازمات حول مفهوم الوطن ومقوماته الاساسية، قد وضع الوطن والمواطنين ـ على اختلاف جبهاتهم ـ أمام خطرٍ كياني كامل. وفي مواجهة هذا الخطر، لا بدّ من إعادة نظرة شاملة وعميقة بالنظام التربوي، بقصد تأهيل التربية لتلعب دوراً في بناء تضامنٍ وطني متينٍ، مُرتكز من جهة، على صيانة الحريات الفردية والمعتقدية، ومن جهة أخرى، على تطوير النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ليؤمّن مصالح المواطنين على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والإقليمية في إطار ديمقراطي سليم.

يضاف إلى ذلك أن دور التربية في إعداد المواطنين والعاملين لتنمية الوطن في مختلف الميادين الإقتصادية والإجتماعية... أخطر من أن يترك «للصدف» أو للمصالح الفئوية الأنانية أو للمؤثرات الخارجية. وإن كان الحديث عن المستقبل بمعالمه وميادينه كافة لا يدخل في إطار هذه الدراسة، فإن الحديث عن الاهداف التربوية العامة التي يجب أن يسعى إليها لبنان المستقبل يدخل في صميمها. وهي:

- ديمقراطية التعليم بتوفير فرص تعلّم وتقدّم اجتماعي متساوية لسائر اللبنانيين على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والطائفية والاقليمية.

- تنشئة وطنية لبنانية صلبة تُرسّخ المفاهيم الوطنية والديمقراطية لدى سائر اللبنانيين الناشئين، وتدربهم على تحمل المسؤولية في مجتمعهم.

- تضامن وطني صادق مرتكز على حرّية المعتقد وعلى المساواة في فرص التعلّم والتقدّم الاجتماعي وفي المسؤوليات العامة في المجتمع.

إن آفاق تطور التربية في لبنان مرتبطة بشكل عضوي بآفاق تطور الوطن. واتجاه تطوير النظام التربوي مؤشر على اتجاه العمل لمستقبل الوطن. وباعتقادنا ان تطوير التعليم الرسمي وتعزيز دوره في النظام التربوي وتطوير الادارة التربوية القائمة، هي من العوامل الحاسمة في رسم مسار المستقبل.

١ ـ تطوير التعليم الرسمي ودوره في تطوير بنية الوطن.

تشكو بنية النظام التربوي اللبناني من التفسّخ والتشتّت. فليس من محور رئيسي يستقطب هذا الشتات من الانظمة التربوية المتنوعة والمتنافرة: مدارس أجنبية متعددة الاتجاهات التربوية، ومدارس أهلية ذات طابع طائفي بينها اختلافات هامة في المفاهيم الوطنية والأساليب التربوية، ومدارس فردية ذات طابع استثماري تجاري في الغالب، ومدارس رسمية. ولا شكّ في ان المحور الرئيسي المفتقد هو التعليم الرسمي الذي كان بوسعه أن يحوّل هذا التنوّع في المؤسسات إلى تفاعل مستمر بين الخبرات التربوية بدل الفوضى والصراع. فرغم مرور أربعين عاماً على الاستقلال الوطني، لم يصبح التعليم الرسمي بعد، العمود الفقري للنظام التربوي اللبناني. فهو لا يضم إلاّ حوالي ٤٠٪ من مجمل تلامذة التعليم العام ما قبل الجامعي، وحوالي ٢٢٪ من التعليم المهني. ولا تعتبر المدارس الرسمية حتى الآن، النموذج المطلوب في الإعداد التربوي والعلمي. كما أن الجامعة الوطنية، اللبنانية، التي أصبحت تضمّ حوالي ٤٣٪ من الطلاب الجامعيين في لبنان، لا تزال بحاجة إلى جهدٍ كبير لتؤمّن سائر الاختصاصات العلمية والتطبيقية المتوفرة في الجامعات الأجنبية العاملة في لبنان، ولتنافس هذه الجامعات في مستويات الإعداد ونوعياته كافة.

إذا أضفنا إلى ضعف دور التعليم الرسمي، فقدان سياسة تربوية موجّهة لهذا الشتات من المؤسسات التربوية المتنافرة المستويات والتوجيه، كانت الحصيلة أن فوضى الوضع التربوي وتغذية التمايزات الثقافية والاجتماعية بفعل المؤثرات الداخلية والخارجية هي « السياسة التربوية » القائمة. وقد أدّت هذه السياسة إلى تعدد أشكال التنشئة الوطنية والتربوية والعلمية التي يتلقاها اللبنانيون بحسب اختلاف انتماءاتهم الطائفية والاقتصادية والاجتماعية، مما ساهم في جعل الوطن، بعد عشرات السنين من الاستقلال، مجموعات اجتماعية تتوافق حيناً وتتناحر حيناً آخر. وهكذا بات المفهوم الوطني ومضمون الثقافة الوطنية... ومادة المناهج الدراسية ـ بالاضافة إلى السياسة الوطنية العليا ـ عملية تسوية بين مواقف فئات اجتماعية متمايزة. وغالباً ما تُخفي هذه التسوية مصالح أنانية وفئوية، بحيث تتمّ على حساب المصلحة الوطنية العامة.

وهكذا أصبحت حرّية التعليم والثقافة شعارات تغطّي في الواقع تعطيل هذه الحرّيات بالنسبة للغالبية الساحقة من المواطنين بالاضافة إلى تعطيل حرية الوطن وأمنه. انطلاقاً من هذا الواقع، وفي هذه المرحلة من تاريخ لبنان، يجب أن تكون هنالك سياسة تربوية وطنية تقوم أساساً على:

- تأمين نظام تربوي متطوّر يضمن حرية التعليم وفرصاً متساوية في الميدان التربوي لجميع اللبنانيين على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية.
- توجيه التعليم لتأمين حاجات النمو المتوازن للاقتصاد الوطني ولسائر المرافق الثقافية والاجتماعية في البلاد.
- تأمين تنشئة وطنية وديمقراطية موحدّة للبنانيين، وتحرير مفهوم الوطن وشروط تطوره الاجتماعي والاقتصادي من قيود المصالح الفئوية.

وباعتقادنا أن التعليم الرسمي ـ، المرتبط بسياسة الدولة العامة والمتحرر من الضغوط الفئوية ـ، هو الأداة الأساسية لمثل هذه السياسة التربوية. فرفع

مستواه وتحديث مؤسساته وزيادة فعاليته يصحح دور التعليم الخاص الجيّد المستوى والتوجيه، والذي تجب المحافظة عليه، ليصبح قوّة ضاغطة إيجابية في صياغة السياسة التربوية الوطنية وفي اختبار هذه السياسة وتعميمها.

٢ ـ تطوير الادارة التربوية في اطار الاصلاح الاداري العام.

إن مشكلة الادارة التربوية هي صورة عن مشكلة سائر الادارات الرسمية في لبنان. فالمعروف ان الادارة اللبنانية تتبنّى نظاماً مركزياً شديداً، مُستوحًى من النظام الاداري الفرنسي القديم ويستهدف مثله، الحفاظ على وحدة الادارة، ومن وراء ذلك، الحفاظ على وحدة الوطن، ويعزز هذه المركزية، نظام يحصر صلاحيات اتخاذ القرارات برأس الادارة المركزية ويضعها في خدمة القيادة السياسية.

وقد جرت محاولات اصلاح اداري متعددة، كان أبرزها محاولة عهد الرئيس فؤاد شهاب. وقد حافظت هذه المحاولة على مركزية الادارة بيد أنّها خفّفت من تنظيمها الحصري، فأنشأت عدداً من المصالح المستقلة عن الوزارات وأولتها قسماً هاماً من صلاحياتها. ولكن النتيجة الأساسية لهذا الاصلاح، كانت في إنشاء إدارات حديثة، موازية للادارات القائمة ومرتبطة عملياً بالسلطة التنفيذية العليا. ومع تقادم عهد هذه المصالح المستقلة.. فقد فقدت كثيراً من جديتها وميزات حداثتها، وأصبحت تعاني من تفاقم مشكلات إزدواجية الصلاحيات بينها وبين الوزارات المرتبطة بها، بالاضافة إلى التعقيدات الناجمة عن وجود إدارات لا صلاحية فعلية للوزراء المُختصّين عليها.

إن العيب الرئيسي في الادارة اللبنانية، يكمن في غموض الهدف العام الذي يجب أن تسعى إلى بلوغه، أو الرسالة العامة التي يجب ان تحركها وتكون ضابطها الأخلاقي. إن تقديم العصبيات الطائفية كبديل للعصبية الوطنية...

جعل مشكلة التوازنات والمصالح السياسية التي تتحكم بالسياسة الوطنية، تنعكس على الادارة العامة. وأصبحت التبعية لبعض الفعاليات هي القوّة والحرم الذي تتمتع به بعض المراكز الادارية بدلاً من الخدمة العامة وروح الرسالة. وتحوّلت حصانة الموظفين ونظام التدرج الآلي، من حماية الادارة العامة إلى حماية الجمود الناتج عن الصراعات، أو التخوّف منها.

وما تعانيه الادارة العامة، بشكل عام، تعاني منه الادارة التربوية، بشكل خاص، فهي تشكو من:

- تشتّت كبير في الوظائف الأساسية: فالادارة التربوية موزعة على إدارات عديدة ينتج عنها كثير من الازدواجية في العمل وكثير من التعارض في المسؤوليات. وتتوزع الوظائف التربوية حالياً بين المديريات العامة في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، وبين المركز التربوي للبحوث والانماء وإدارة الأبحاث والتوجيه والمفتشية العامة التربوية ووزارة الأشغال العامة ومجلس الإنماء والإعمار، ومجلس النواب...
- مركزية شديدة في التنظيم التربوي تجعل سائر شؤون أصغر مدرسة، قائمة في آخر قرية من لبنان، مرتبطة بشكل كامل بالقرارات المتخذة في المستوى المركزي.
- حصرية شديدة في اتخاذ القرارات، تجعل اتخاذ أبسط القرارات وحلّ أصغر المشكلات، مرتبطين بالمسؤول الأول عن الادارة المركزية. وبالتالي لا يمكن للحديث عن تطوير التعليم الرسمي وتعزيزه أن يكون جدّياً من غير الاهتمام الفعلي بتطوير الادارة التربوية الرسمية التي تشكّل أداة هذا التطوير والتعزيز.

إن تطوير الادارة التربوية ـ ضمن خطة إصلاح الادارة اللبنانية عموماً ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار، خبرات الواقع الاداري الحالي وما نتج عن

محاولات الاصلاح السابقة وبخاصة:

- لا يمكن لأية ادارة عامة أن تكون منتجة ومحصّنة اخلاقياً، دون رسالة وهدف عامين، وأهداف مرحلية واضحة ومحددة. ولا يمكن للادارة التربوية أن تنهض دون روح الرسالة الوطنية ودون وضوح السياسة التربوية الوطنية ومتطلباتها المرحلية.
- إن المركزية الشديدة، في التنظيم الاداري للادارة التربوية، وللادارة اللبنانية عموماً لم تَحسم وحدة الادارة ووحدة الوطن إلا في نطاق محدود، لأن حجم القطاع التربوي الخاص وتشتته بين جماعات ومراجع متعددة، يجعل الاعداد التربوي والعلمي لناشئتنا لا مركزياً في الواقع، ويجعل مراكز التأثير في هذا القطاع الخاص مؤثرة أيضاً على نمو التعليم الرسمي نفسه. كما أن مركزية الادارة اللبنانية عموماً لم تحسم كثيراً وحدة الارادة الوطنية بسبب الدور الرئيسي لمراكز القوى الخاصة، وتأثير هذه المراكز على الادارة العامة. من هنا يبدو ملحاً للادارة العامة أن تحرّكها روح الرسالة المستندة إلى مفهوم وطني عام، وأهداف مرحلية محددة، وأن تستند في بعض حلقاتها المحلية إلى استثارة روح المسؤولية وتنمية ممارساتها لدى الأهلين، عبر خطوات متدرجة في التنظيم اللامركزي وإشراكهم، من خلال المجالس المحلية، في إدارة المؤسسات التربوية الرسمية.
- إن الحصرية الشديدة، بمعنى حصر اتخاذ القرارات، ـ حتى في الأمور البسيطة ـ، بقمة الهرم الاداري... في مستوى الوزير أو المدير، تُثقل كاهل الادارة وتعطّل حيويتها، وتُسيء إلى تجاوبها مع حاجات المواطنين وحاجات تنمية البلاد. وقد أدّت الحصرية الشديدة إلى تعطيل روح المبادرة وتحمل المسؤوليات لدى غالبية موظفي الادارة العامة، وجعلت هذه الادارة خاضعة ليس للمبادىء والقوانين العامة بمقدار ما هي خاضعة

للارادة السياسية التي تعبر عن نفسها باشكال مختلفة

إن تحرير التربية من الضغوط السياسية وجعل روح الرسالة محركها الأساسي، والقوانين العامة ضابط أعمالها، يتطلّب تأمين هذا المناخ المثالي في الوزارة وفي سائر أجهزتها ومؤسساتها.

وهنا نعود إلى أهميّة التنشئة الوطنية وأهميّة ديمقراطية التعليم في تطوير البنية الديمقراطية العامة للوطن وفي تغذية روح الرسالة في الادارة العامة.

وهكذا فالاصلاح الاداري المنشود في القطاع التربوي، يتطلّب إعادة تنظيم الادارات التربوية ـ كاصلاح الادارات العامة الأخرى ـ بالغاء الازدواجية التي نتجت عن إنشاء المصالح المستقلة وتعدد الادارات المعنية بالشأن الواحد، وفق اتجاه اللاحصرية في التنظيم الاداري على الصُعد المركزية والاقليمية والمحلية.

ويمكن لهذه اللاحصرية أن تتكامل مع بعض الاجراءات اللامركزية، فتحدد صلاحيات اتخاذ القرارات من مستوى معين، بالدوائر الاقليمية أو الادارات المحلية، وتحدد في الادارات المركزية مستويات متعددة لاتخاذ القرارات، فتحصر في مستوى كل حلقة إدارية مسؤوليات معينة يبتّها رئيس الوحدة، دون العودة إلى رئيسه، وهذا الأخير إلى من هو أعلى منه رتبة...

ويمكن لنظام اداري واضح أن يحدد بدقّة التوزع الهرمي للصلاحيات، فيبسّط المعاملات ويزيد كثيراً في تجاوب الادارة مع مصالح المواطنين وحاجات مشاريع التنمية العامة.

وتؤمّن وحدة توجيه الادارة وديناميتها، وتكامل صلاحيات العاملين فيها، مجالس تقويم وتنسيق تُنشأ في كل وزارة وعلى مستوى كل مديرية عامة، تجمع المسؤولين في المديريات العامة أو المديريات أو المصالح، بشكل دوري مؤسسي لرسم خطط عمل الادارة ومراجعة برامجها وتنسيق أعمالها

وتقويم إنتاجية موظفيها.

هذه هي باعتقادنا المبادىء العامة التي يجب أن يُبنى عليها تصور التطوير الاداري لتحقيق النظام التربوي المنشود، والادارة التربوية المقترحة.

لنتخذ من التعليم الابتدائي والمتوسط ـ أو التعليم الاساسي كما نقترحه ـ نموذجاً جزئياً لهذا التصوّر العام للاصلاح التربوي الذي يشمل صيغة النظام التربوي، وشكل الادارة الاساسية التي تخدم هذا النظام.

٣ ـ نحو نظام تربوي وطني.

إن أول ما ينبغي الاهتمام به في إصلاح نظامنا التربوي، هو تحديد أهدافه بشكل واضح، لرسم الخطط التي تحققها. إن غياب أهداف محدّدة ومصاغة لنظامنا التربوي، ينعكس في مناهج الدراسة وفي طرائق التدريس وفي اعداد المعلمين وفي تحضير الكتاب المدرسي، وفي طرائق التقويم وفي سائر أشكال السياسة التربوية. لقد بيّنت تجربة السنوات السابقة ان النّص على حرية التعليم في إطار المصلحة العامة وعلى حقّ الطوائف في انشاء مدارسها وإدارتها... أو الاعلان عن الرغبة في تعميم التعليم ونشر المدارس، لا يكفي كأهداف وكسياسة تربوية، فلا بدّ من أن توضّح أهداف نظامنا التربوية ماهيّة التنشئة الوطنية والعلمية التي نسعى إلى تأمينها لأجيالنا الناشئة، وماهيّة أهداف الاعداد المدرسي في كل مرحلة من مراحل التعليم، وماهيّة وظيفة التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ليصار إلى رسم السياسات التي توصلنا إلى هذه الأهداف.

إننا ننشد نظاماً تربوياً يؤمّن لنا:

- تنشئة وطنية مُوحّدة.
- تنمية قدرات ناشئتنا وإعداد هذه القدرات لتنمية مجتمعنا من النواحي

الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

- تأمين فرص التعليم المتساوية لجميع اللبنانيين على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والطائفية والاقليمية .

- جعل التعليم الرسمي عماد النظام التربوي الاساسي، لتصبح مساهمة التعليم الخاص ـ التابع لأفراد أو لجمعيات، الأهلي أو الاجنبي، الطائفي أو العلماني ـ مشاركة في إغناء التجارب التربوية، في اطار الاهداف العامة للنظام التربوي والخطط العامة للسياسة التربوية .

من هذا المنطلق، يمكن أن تُرسم سياسة تعميم التعليم الأساسي ـ الابتدائي والمتوسط، أو الابتدائي والمتوسط والثانوي ـ قبل أي تخصيص أكاديمي أو توجه مهني . وتُرسم كذلك سياسة التعليم العام والتعليم المهني في كل المستويات، على ضوء حاجات التنمية العامة في البلاد .

ويمكن أن نحدد مضامين المناهج الدراسية وسياسات التقويم المدرسي (الامتحانات المدرسية والامتحانات الرسمية) وخطط التوجيه والمتابعة التربوية . ويمكن أن نحدد أيضاً دور اللغة الوطنية في التعليم ودور اللغات الاجنبية وأهداف تدريس مواد التعليم في مختلف المراحل الدراسية .

ويمكن أن يُحدّد دور التعليم الرسمي ودور التعليم الخاص وسياسات الرسوم والمساعدات المدرسية، فتحلّ مشكلة أعباء التعليم التي يتحمّلها الاهالي في إطار سياسة وطنية واجتماعية محدّدة .

إننا نرى أن تعزيز التعليم الرسمي وتوسيعه ليقوم بالدور الرئيسي في نظامنا التربوي هما ضمان هذه السياسة التربوية الوطنية .

فالتعليم الرسمي يضمن وحدة التنشئة الوطنية في مدارسنا، كما أن رفع مستواه وتأمينه لكل اللبنانيين الراغبين فيه يدعمان الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم

ونحو المساواة في فرص التعليم وفي فرص التقدم الاجتماعي التي يتيحها التعليم، أمام جميع اللبنانيين .

ونقترح، في إطار هذا البحث عن التعليم الابتدائي والمتوسط، أن توحد مرحلتا التعليم المذكورتان في مرحلة واحدة تدعى مرحلة التعليم الأساسي، وأن تُوفر هذه المرحلة لسائر اللبنانيين، قبل أي توجه نحو متابعة التعليم العام أو التعليم المهني .

ونرى أن يُحضّر التعليم الرسمي للقيام بمسؤولية هذه المرحلة، بشكل أساسي وذلك باتخاذ الإجراءات التالية :

- تعميم المرحلة التحضيرية ـ مرحلة الروضة ـ في التعليم الرسمي، واعتبارها مرحلة هامة في التحضير للتعليم الأساسي . ويتطلب ذلك بذل جهد اضافي في تحضير الحادقات وفي تجهيز أقسام الروضة وفي تأمين تنظيم اداري خاص بهذه المرحلة في اطار التعديل العام للادارة التربوية .

- تنفيذ الخريطة المدرسية للتعليم الأساسي ـ الابتدائي والمتوسط ـ التي يحققها مشروع تجميع المدارس الرسمية . وإجراء مراجعة أخيرة للمشروع قبل تنفيذه على ضوء مستجدات الوضع السكاني والتربوي خلال سنوات الاحداث الاخيرة . ويؤدي تنفيذ هذه الخريطة إلى :

● حل مشكلة المرحلة المتوسطة وتوزعها بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي واختلاف مستوى إعداد معلميها وملاكهم . وتحل هذه المشكلة جذرياً بتوحيد مدارس المرحلة المتوسطة في إطار المرحلة الأساسية وبتوحيد مستوى معلميها وملاكهم في إطار توسيع وظيفة دور المعلمين الابتدائية لتشمل المرحلة المتوسطة، فتصبح دور معلمي المرحلة الأساسية . ويمكن لهذا الحل أن يستوعب مشكلة معلمي التعليم الابتدائي

الحائزين على اجازات جامعية، في اطار الملاك الجديد للمرحلة الأساسية.

- حل مشكلة فائض المعلمين الحالي وتوظيف هذا الفائض في توسيع خدمات التعليم الرسمي الأساسي.
- حل مشكلة ضعف انتاجية التعليم الرسمي، ومعالجة الهدر المستمر في الموارد، بزيادة استيعاب المباني المدرسية الرسمية ورفع معدل التلامذة للمعلم الواحد.

إن تحمّل التعليم الرسمي المتطور مسؤولية مرحلة التعليم الأساسي يرفع عن كاهل الأهالي أعباء التعليم المتزايدة في القطاع الخاص، ويؤمن تنفيذ حلقة هامة من ديمقراطية التعليم بتوفير فرص متساوية لجميع اللبنانيين وفي مختلف المناطق.

- تنظيم مرحلتي التعليم الثانوي ـ العام والمهني ـ، وتعزيز التعليم الرسمي ليقوم بالدور الرئيسي في هذا المستوى. وهذا يؤمّن حلقة أخرى من الاصلاح التربوي المنشود.
- تعزيز الجامعة الوطنية وتأمين فروع التخصص العلمي والتطبيقي فيها بمستوى جيد، يكمل حلقات هذا الاصلاح ويعزز سياسة السير نحو تحقيق ديمقراطية التعليم وتعزيز البنية الديمقراطية العامة للوطن.

٤ ـ نحو لامركزية الادارة التربوية، ولا حصرية صنع القرار.

إن تحمل الادارة التربوية لرسالة التعليم الوطني ولمسؤولية المشاركة في تحضير الموارد البشرية الفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطلبها نهضة الوطن، بشكل واعٍ يعطي للادارة حركية ونهجاً أخلاقياً في العمل.

كما أن تنظيم الادارة التربوية يتطلب اعتماد اللامركزية واللاحصرية وربط وظائف التخطيط والابحاث التربوية واعداد المعلمين ومتابعتهم التربوية (التوجيه والتفتيش) بالوظيفة الادارية، كما سبق واوضحنا. فهذه المهام تشكل جزءاً لا يتجزأ من العمل الاداري العصري.

وإذا أردنا أن نتناول بالتحديد، ادارة التعليم الابتدائي والمتوسط ـ أو التعليم الأساسي ـ، يمكن تقديم التصور التالي:

٤ ـ ١ ـ المدرسة الرسمية «مصلحة» مستقلة يشارك الأهالي في تسييرها:

إن التغيير الأساسي المطلوب لاصلاح الادارة التربوية يتطلب خطوة جذرية باتجاه اللامركزية، أي باتجاه استقلالية المدرسة الرسمية، في إطار تنظيم عام للتعليم في لبنان.

إن توسيع صلاحيات مدير المدرسة، وانشاء مجلس ادارة للمدرسة يضم ممثلين منتخبين عن الهيئة التعليمية وأهالي التلامذة والسلطات المحلية، لمساعدة المدير في مهامه يجعل ادارة المدرسة تتحمل المسؤولية الاساسية في حسن سير العمل التربوي والاداري وفي نجاح المدرسة في مهامها.

وتكون مهام الادارة التربوية في المجال الاقليمي والمركزي تقديم الاطار القانوني والتربوي العام الذي تعمل ضمنه ادارة المدرسة، وتقديم المعونة التربوية والادارية والمالية اللازمة، بما فيها متابعة اعداد المعلمين والاداريين أثناء العمل وتقديم مواصفات التجهيزات التربوية والمساعدة في تأمينها.

وهكذا نعالج معظم شؤون الموظفين العاملين في المدرسة وشؤون ادارة المدرسة وصيانة أبنيتها وتجهيزاتها، في المستوى المحلي، في إطار القوانين العامة والاجراءات المتفق عليها في المستويين الاقليمي والمركزي. وتصبح

مهام الادارة المركزية الأساسية هي تطوير الوضع التربوي وتجديده والحرص على تناسق العمل في مختلف المناطق وتنظيم تبادل الخبرات والإعداد والتدريب، لمصلحة جميع المدارس، في جميع المناطق.

إن هذه الاقتراحات العامة، مطروحة للنقاش ولتبادل الرأي، قبل الوصول إلى الصيغة المناسبة لهذا التنظيم اللامركزي الذي يفيد نظامنا التربوي من مشاركة المعلمين والاهالي في تقوية حركة نموّه وتصحيحها وفي تمرس المربين والأهالي بمسؤوليات العمل التربوي الوطني.

٤ ـ ٢ ـ لا حصرية صنع القرار في المستويين المركزي والاقليمي:

إن اصلاح الادارة التربوية ـ في إطار تصور عام لاصلاح الادارة اللبنانية ككل، وفق هذا التصور، يتطلب أيضاً تعزيز روح المسؤولية في سائر حلقات الادارة الاقليمية والمركزية. ويكون ذلك باتجاه لاحصرية اتخاذ القرار. أي أن يتحمل العاملون، كلٌ في ميدان اختصاصه ومستوى ادارته، مسؤولية اتخاذ القرار المناسب في إطار القوانين العامة، ووفق خطط العمل المقرّرة. على أن تضع مجالس إدارة من هؤلاء العاملين، بالاضافة إلى المدير المسؤول ـ في كل مستوى ـ خطط العمل هذه وتقوم نتائجها بشكل دوري.

وهكذا يكون هنالك بالاضافة إلى مدير التعليم الأساسي مجلس ادارة، يضم رؤساء المصالح التي تتألف منها المديرية، يساعد المدير في وضع خطط عمل سنوية ويتابع تنفيذها وينسّق العمل بين سائر المصالح.

ويتحمل كل من رؤساء المصالح مسؤولية اتخاذ القرارات في إطار إداراته ويرفع للمدير الشؤون التي ترتبط بالمديرية ككل وتتعلق بالعلاقات المشتركة بين المصالح نفسها أو مع الادارات الأخرى في الوزارة إلخ...

وهكذا يصار إلى بتّ المعاملات المتعلقة بشؤون المدارس، أو بمصالح

الأهالي مباشرة دون أن تمرّ على سلسلة طويلة من الموظفين وتحمل تواقيعهم لتصل أخيراً إلى المدير ـ أو المسؤول المركزي ـ حتى ولو كانت تعالج أموراً بسيطة. ويكفي في هذا المجال أن نورد بعض الأرقام عن عمل أقلام مديرية التعليم الابتدائي:

لقد سجّل قلم استلام مديرية التعليم الابتدائي عام ١٩٨٠ نحو إحدى وعشرين ألف معاملة منها ألفان وسبعمائة معاملة تتعلق باستئجار وصيانة الأبنية المدرسية ومختلف الشؤون المتعلقة بها وأربعة آلاف معاملة تتعلق بالدوائر الاقليمية كطلبات النقل والاستيداع وتعيين النظار والقضايا المسلكية وافتتاح صفوف تكميلية في بعض المدارس إلخ... وخمسة آلاف وخمسمائة معاملة تتعلق بالإجازات الطبية والادارية الواردة من الدوائر الاقليمية ومن الخارج، وببعض شؤون الخدم والتعويضات العائلية.

وبين المعاملات المسجلة أيضاً خمسة آلاف وخمسمائة لشؤون مختلفة في مدارس بيروت وخمسة آلاف معاملة للتقارير الطبية في مدينة بيروت.

أما المعاملات الصادرة عن المديرية فقد بلغت في العام المذكور نحو ثلاثين ألف معاملة أي بمعدّل يومي قدره مئة وأربع معاملات.

هذه الارقام تُعطي فكرة عن مدى الارهاق الاداري، وارتباك العمل، وتعطل المصالح، الذي ينتج عن التنظيم الهرمي التسلسلي المركزي، القائم حاليا، والذي يجعل مختلف الشؤون التي ورد ذكرها، من مسؤولية المدير المركزي في هذه الادارة بينما يعيد التنظيم المقترح أمر معالجة معظم هذه المعاملات للمستويات المحلية والاقليمية، ويجعل بت القسم الباقي منها من مسؤوليات الحلقات المختلفة في الادارة المركزية ـ من رئيس الدائرة، حتى المدير.

إن التصوّر المقترح لمديرية التعليم الابتدائي ـ أو التعليم الأساسي ـ هو

نموذج لما يمكن أن يكون عليه التنظيم المنشود لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ـ بعد إعادة ربط وظائف البحوث وإعداد المعلمين التي يقوم بها المركز التربوي للبحوث والانماء، ووظيفة الارشاد والتوجيه والمتابعة التربوية التي يقوم بها التفتيش التربوي، ووظيفة تأمين الأبنية المدرسية التي تقوم بها ادارة الابحاث والتوجيه ومديرية المباني ومجلس تنفيذ المشاريع الانشائية، بالوظيفة الادارية التي تقوم بها المديرية العامة للتربية الوطنية.

ومن شأن هذا التنظيم الجديد أن يحافظ على وحدة القرار السياسي والتوجيه العام في المجال التربوي وأن يعيد إلى المسؤولين عن التسيير الاداري والتربوي حقّهم وواجبهم بتحمل مسؤولياتهم المحددة والواضحة. وهكذا يقابل كل مستوى من المسؤولية مستوى موازياً من الصلاحيات. وعند ذلك يصحّ تقويم عمل المسؤول المتمتع بصلاحيات، فيُعفى من مهامه ويُحاكم، إن هو أخفق، ويُكافأ إن هو أفلح.

المصادر

١ ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي.

١ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٦٨ ـ ١٩٦٩، بيروت ١٩٦٩.

٢ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠، بيروت، ١٩٧٠.

٣ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٧٠ ـ ١٩٧١، بيروت. ١٩٧١.

٤ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٧١ ـ ١٩٧٢، بيروت. ١٩٧٢.

٥ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣، و١٩٧٣ ـ ١٩٧٤. بيروت، ١٩٧٤.

٦ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، لسنوات ١٩٧٤ و١٩٧٧ و١٩٧٩، بيروت ١٩٧٩.

٧ ـ التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، لسنتي ١٩٨٠ و١٩٨١ بيروت، ١٩٨٣.

٨ ـ التعرف المهني في التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط، بيروت، ١٩٨٠.

٩ - التقارير السنوية لمدير التعليم الابتدائي من العام الدراسي، ١٩٦٨ - ١٩٦٩ حتى عام ١٩٨١ - ١٩٨٢ .

٢ - وزارة التصميم العام، مصلحة النشاطات الاقليمية .

١ - التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة في لبنان، بيروت ١٩٦٤ .
٢ - التعليم في لبنان، واقعه وآفاق تطوره، بيروت، ١٩٦٥ .
٣ - الخطة السداسية، ١٩٧٢ - ١٩٧٧، بيروت ١٩٧٢ .
٤ - دور المعلمين والمعلمات، ١٩٦٧ .
٥ - Dossier de base pour le plan sexennal, 1972 - 1977, Education, Beyrouth, 1971.

٣ - وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، مديرية التعليم الابتدائي، ووزارة التصميم العام، مصلحة النشاطات الاقليمية .

١ - مشروع تجميع المدارس، الابتدائية والمتوسطة :

- التقرير الأساسي .
- المواصفات والكلفة .
- المدارس القائمة .
- المدارس الملغاة .
- نقل التلامذة .
- المسافات بين مراكز المدارس والقرى .
- المراكز المقترحة .
- الدراسة المالية .

- مشروع تجميع المدارس او الخريطة المدرسية الجديدة .
- النظام القياسي للبناء (ثلاثة أجزاء) .
- التجهيزات المدرسية .
- مجموعة خرائط جغرافية ١/٢٠٠٠٠ (على مستوى القضاء) .
- أطلس المراكز المقترحة ١/٥٠٠٠٠ (على مستوى القضاء) .
- ملفات مدارس مشروع البنك الدولي (٦٣ ملفا) .
- دفتر شروط تنفيذ الدفعة الاولى من المدارس (٥ أجزاء) .

٤ - الاونيسكو (UNESCO)

١ - الخريطة التربوية لقضاء زحلة، بيروت ١٩٧٩ .
2 - Développement de l'éducation au Liban, Paris, 1971.
3 - Liban, Education et Développement, Analyse, Perspectives et Recommandations, Paris 1971.
4 - Liban, Etude de Réorganisation et de modernisation de l'administration du Ministère de l Education, Paris 1974.
1 - Schéma directeur et plan d'action.
2 - Traitement des informations.
5 - République du Liban, Education, Contribution au développement régional et à l'équilibre socio - économique 1974, (2 Volumes).
6 - Liban, Education et Reconstruction, Unesco, Paris, 1978.
7 - IIPE, La carte scolaire du caza de Zahlé, Paris, 1975.
8 - Innovations dans l'Administration de l'Education, Beyrouth, UNEDBAS, 1977.

9 - La déconcentration de l'administration de l'Education au Liban. étude de cas. Beyrouth, 1980.

٥ ـ مصادر اخرى.

- Gilbert Marc Rapport sur la **réorganisation** du **Ministère** de l'Education au Liban. Ministère de l'Eduaction. Inspection générale de l'Education, Paris Février. 1980.

ـ النشرة الاحصائية السنوية، ١٩٦٣ و ١٩٦٥ و ١٩٦٧، مديرية الاحصاء المركزي، وزارة التصميم العام.

المحتوى

الموضوع	الصفحة
ـ تقديم الدراسة.	٣
ـ مقدمة.	٧
الفصل الاول: نشأة التعليم الرسمي وتطوره.	١٥
١ ـ نشأة التعليم في لبنان.	١٦
٢ ـ التعليم الرسمي في عهد الاستقلال.	٢٢
٣ ـ خلاصة.	٤٦
الفصل الثاني: مشكلات التعليم الرسمي، الابتدائي والمتوسط.	٤٩
١ ـ غياب الروضة.	٥٢
٢ ـ تشتت المدارس وضعف مستواها.	٥٣
٣ ـ ضعف المرحلة المتوسطة.	٦٠
٤ ـ مشكلات الادارة التربوية.	٦٣
٥ ـ خلاصة.	٦٨
الفصل الثالث: محاولات إصلاح النظام التربوي.	٧١
١ ـ اصلاح الخريطة المدرسية: مشروع تجميع المدارس.	٧٢
٢ ـ تحديث الادارة التربوية.	٨٢
٣ ـ التجديدات التربوية.	٩١

٤ - خلاصة . ١١٢

خاتمة: آفاق التطور . ١١٣

١ - تطوير التعليم الرسمي ودوره في تطوير بنية الوطن . ١١٥

٢ - تطوير الادارة التربوية في اطار الاصلاح الاداري العام . ١١٧

٣ - نحو نظام تربوي وطني . ١٢١

٤ - نحو لا مركزية الادارة التربوية ولا حصرية صنع القرار ١٢٤

المصادر. ١٢٩

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