الفصل الثاني

إصلاح التعليم العام
دراسة حالة إصلاح المناهج اللبنانية

د. عدنان الأمين* ود. مراد جرداق**

الدراسة التقييمية للمناهج الجديدة التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية تشمل ستة مكونات هي:

- تقييم الأهداف، الهيكلية وتوزيع الدروس
- تقييم مناهج المواد
- تقييم الكتب المدرسية
- تقييم نظام التقييم
- تقييم تحصيل الطلبة
- تقييم برامج تدريب المعلمين

لكن العرض يقتصر هنا على مقتطفات من المكونات الخمسة الأولى. ونبدأ أولاً بعرض السياقين السياسي والتربوي.

---

* دكتوراه دولة في العلوم التربوية، السوربون 1991؛ أستاذ في الجامعة اللبنانية.

** دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة وسكنسن-ماديسون، 1973. أستاذ في الجامعة الأميركية في بيروت.

أولاً: السياق السياسي

1. الحرب اللبنانية

نظراً لتعدد المشاركين في الحرب اللبنانية (1975-1990)، ولامتدادها على فترة طويلة (15 سنة)، وشمولها جميع المناطق اللبنانية، وخضوع بعض المناطق (الجنوب والبقاع الغربي) لاعتداءات إسرائيلية متكررة، فمن الممكن تخيل آثارها على النحو التالي:

أ. آثار سلبية

- تدمير شديد في البنى التحتية، وبالتالي حدوث إفقار في الخدمات العامة، ومنها الخدمات التربوية.
- تدمير وتمزق في البنى الفوقية (أجهزة الدولة)، وبالتالي توزع الإدارة الحكومية بين مناطق نفوذ وإفقار للطاقات البشرية فيها، وإضعاف للقواعد العقلانية في العمل، ومنها الإدارة التربوية.
- التوقف عن تطوير الموارد البشرية وزيادة الموظفين ضمن اعتبارات سياسية، وبالتالي حدوث إفقار للقوى البشرية الفنية ومنها القوى البشرية التعليمية (معلمون ومديرو مدارس).
- تعمق النزعات العصبية والطائفية للاستحواذ على الموارد العامة، بدعم من أطراف خارجية.

ب. آثار إيجابية

- النزعة القوية لدى السكان لإنهاء الحرب واستعادة الدولة سلطاتها (في مواجهة المليشيات).
- الدعوة لإعادة الاعتبار للقواعد العقلانية في العمل (في مواجهة العصبيات)
- النزعة الإعمارية (في مواجهة التدمير)، ومنها المؤسسات التربوية.
- النزعة الإصلاحية (لتطوير أجهزة الدولة)، ومنها تطوير القطاع التربوي.

يمكن النظر إلى الآثار السلبية للحرب باعتبارها تمثل قوى الجمود في فترة ما بعد الحرب، وإلى النتائج الإيجابية باعتبارها تمثل قوى الانطلاق لتجاوز تلك الآثار.

وبالتالي فإن إصلاح النظام التربوي بعد الحرب وتطويره هو مجرد مسعى، يجسد نزاعاً بين قوى الانطلاق وقوى الجمود، تخضع نتائجه للتوازن السياسي بين القوتين. ويمكن الافتراض أن نتائج المسعى الإصلاحي للنظام التربوي تقف عند عتبة إرادة الطبقة السياسية، وعتبة جهوزية المجتمع ومكوناته في السير بالإصلاح. وكلما كانت قوى الجمود أقوى جرى حرف الإصلاح التربوي ونتائجه لكي يتسق مع قوى الجمود.

2. وثيقة الوفاق الوطني (1989)

تمّ إقرار "وثيقة الوفاق الوطني" (1989) في الطائف. واستناداً إلى هذه الوثيقة تم تعديل الدستور في 21 آب 1990. وتحتسب مرحلة السلام الداخلي منذ ذلك التاريخ.

تضمنت وثيقة الوفاق الوطني أمرين أساسين يشكلان خلفية إصلاح النظام التربوي: الهوية (الاندماج الوطني ما بعد الحرب) وتطوير التعليم بما يلائم الإعمار والتحديث.

بالنسبة لمسألة الهوية نص اتفاق الطائف على ما يأتي:

أ. لبنان وطن سيد حر مستقل، وطن نهائي لجميع أبنائه (...)

ب. لبنان عربي الانتماء والهوية (...)

ج. لبنان جمهورية ديمقراطية برلمانية (...)

(المرجع نفسه، 1989، ص 5).

كما نصت على عدد من الإصلاحات في التربية والتعليم من أبرزها:

- "إصلاح التعليم الرسمي والمهني والتقني وتعزيزه وتطويره بما يلبي ويلائم حاجات البلاد الإنمائية والإعمارية. وإصلاح أوضاع الجامعة اللبنانية وتقديم الدعم لها وبخاصة في كلياتها التطبيقية.
- إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية".

(المرجع نفسه، ص 15)

ثانياً: السياق التربوي

1. "خطة النهوض التربوي" (1995)

بعد ست سنوات على إقرار وثيقة الوفاق الوطني، وضعت "خطة النهوض التربوي" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1995)، وقد شملت تسعة مجالات. والجدول رقم 1 يقارن النوايا المعلنة في وثيقة الوفاق الوطني وما اشتملت عليه خطة النهوض التربوي، بما نفذ فعلاً من هذه الخطة (2003). حيث نلاحظ أن الخطة لم تشمل التعليم المهني والتقني ولا الجامعة اللبنانية. وأن ما نفذ من الخطة يقتصر على المناهج والكتب المدرسية.

جدول رقم 1

ما نص عليه اتفاق الطائف (1989)	ما اشتملت عليه خطة النهوض التربوي (1995)	ما نفذ فعلاً (حتى2003)
1. إصلاح التعليم المهني	–	–
2. إصلاح الجامعة اللبنانية	–	–
3. إصلاح التعليم الرسمي	1. 1 الإدارة التربوية	–
	1. 2 الإدارة المدرسية	–
	2. الأبنية المدرسية	(صيانة المباني القائمة)
	3. التعليم المختص	–
	4. النشاطات الشبابية والرياضية	–
	5. الخدمات التربوية–التوجيه	–
4. 1 تطوير المناهج	6. المناهج التعليمية	1. تطوير المناهج
4. 2 توحيد كتاب التربية المدنية	7. الكتب المدرسية	2–1 تغيير الكتب المدرسية 2–2 توحيد كتاب التربية المدنية
4. 3 توحيد كتاب التاريخ		–
	8. المعلمون	
	9. الوسائل التعلمية	–

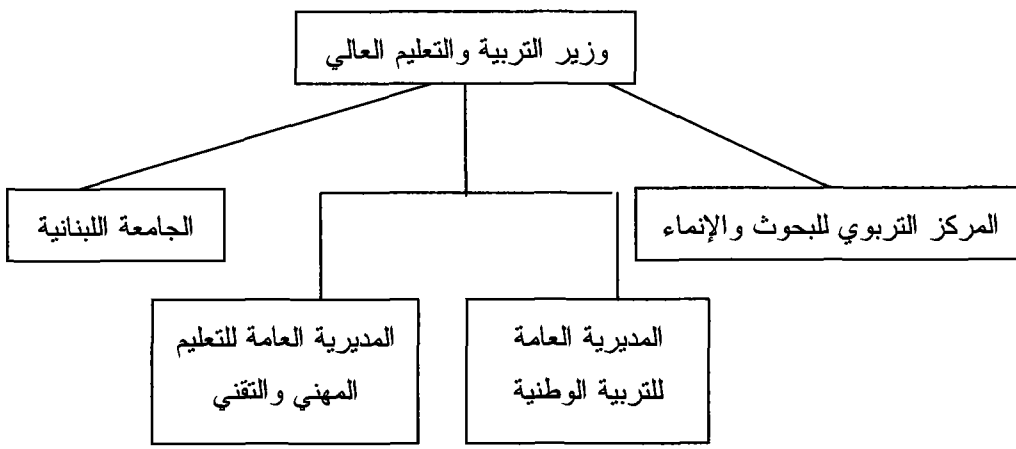
وبالتالي فإن جزءاً محدوداً (مكونان) من المنظومة التربوية قد تغير وبقي السياق التربوي على حاله (بقي 3 من 4 مكونات من اتفاق الطائف و7 من 9 مكونات من خطة النهوض التربوي). وباستطاعة المرء أن يتوقع أن بقاء السياق التربوي في معظمه على حاله سوف يؤثر سلباً على المكونات التي جرى تنفيذها.

2. الإدارة التربوية والأبنية المدرسية

أ. الإدارة التربوية

تعود الإدارة التربوية في هيكليتها القائمة حالياً إلى بداية الستينيات، مع تعديل أجري في أول السبعينيات (1971) بإنشاء "المركز التربوي للبحوث والإنماء" وهو إدارة فنية تعنى بشؤون المناهج والكتب المدرسية والبحث التربوي، والإحصاءات والتخطيط التربوي وإعداد المعلمين الابتدائيين وتدريبهم. وهذا المركز هو الذي وضع "خطة النهوض التربوي" ونفذ المكونين المتعلقين بالمناهج والكتب المدرسية وهو الذي درب المعلمين. وتتكون وزارة التربية فضلاً عن ذلك من المديرية العامة للتربية الوطنية والمديرية العامة للتعليم المهني والتقني، وهما مديريتان تقومان بتسيير شؤون المدارس في هذين القطاعين. كذلك تخضع الجامعة اللبنانية لوصاية وزير التربية. ويمثل الشكل رقم 1 أدناه هذه الهيكلية.

الشكل رقم 1



فضلاً عن جمود هيكلية وزارة التربية طوال اثنين وثلاثين عاماً (1971-2003) فإن الطواقم الإدارية لم تخضع لأي تأهيل، وجرى تبديلها تبعاً للأقدمية أو تبعاً لمناطق النفوذ.

ب. الأبنية المدرسية والتجهيزات

كانت وزارة التصميم العام قد وضعت بالتعاون مع وزارة التربية "مشروع تجميع المدارس" (1971) وهو مشروع يهدف إلى إقامة حوالي ألف مدرسة رسمية في جميع المناطق اللبنانية. تقرر إنشاء 63 مدرسة، لكن لم ينفّذ من المشروع سوى ثلاث مدارس، وتوقف العمل بالمشروع ككل مع اندلاع الحرب اللبنانية عام 1975 (وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، 1983).

لاحقاً جرى البحث في المشروع أكثر من مرة، مع تغير الوقائع على الأرض، لكن هذه المساعي لم تفضِ إلى نتيجة. والمشروع الآن موضوع في الإدراج.

وخلال الثمانينيات والتسعينيات قام "مجلس الإنماء والإعمار"، وهو مؤسسة عامة أنشئت محل وزارة التصميم العام التي ألغيت (1977)، بتأهيل المدارس المتضررة وتجهيزها بالمفروشات والوسائل التربوية الضرورية.

ومع صدور المناهج الجديدة عام 1997 (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1997) كان من المفترض أن يجري تجهيز المدارس بالوسائل اللازمة لتعليم مواد جديدة مثل المعلوماتية والتكنولوجيا، لكن ذلك لم يحصل أيضاً. وقد أدى ذلك إلى تعليق العمل بتعليم هذه المواد في المدارس الرسمية.

أما القطاع الخاص فيتفاوت الوضع فيه، لكن عدداً كبيراً من المؤسسات الخاصة تم تأهيل أبنيتها وتجهيزها تبعاً لمتطلبات المناهج الجديدة، ما جعلها أكثر أهلية لتطبيق هذه المناهج. ويدفع الأهالي كلفة ذلك، عبر الأقساط المدرسية.

ثالثاً: إصلاح المناهج – القضايا التنظيمية

1. الهيكلية التنظيمية لوضع وثيقة المناهج

يبين الشكل رقم 2 هيكلية وضع المناهج الجديدة، ويلاحظ في الهيكلية التنظيمية:

- أن رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء هو الرئيس الأعلى فيها، ولا توجد أية هيئة فوقه، وهو رئيس جميع اللجان، وكان منسقاً للجنتي مواد (الفلسفة والحضارات، والجغرافيا)، علماً بأنه أستاذ جامعي اختصاصه الكيمياء.
- أن هناك نوعين من اللجان: لجان عليا (تخطيطية، إشرافية، استشارية) ولجان تنفيذية.
- أن العاملين في وضع المناهج ينضوون في "لجان"، وهذه اللجان تعمل على أساس "التنسيق" (منسق–مقرر–أعضاء)، باستثناء رئيس المركز الذي يلعب دور "رئيس اللجان".

2. المشاركة

شارك عدد كبير من التربويين في لجان المناهج (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1997) كما يلي:

شارك في اللجان العليا (تخطيط، إشراف، سكرتاريا، الخ) 47 شخصاً. وشارك في هيئة التخطيط العام والمتابعة مدير مكتب اليونسكو في بيروت. أما لجان المواد ومرحلة الروضة فقد شارك فيها 322 شخصاً (احتسب بعض الأشخاص أكثر من مرة لوجودهم في أكثر من موقع).

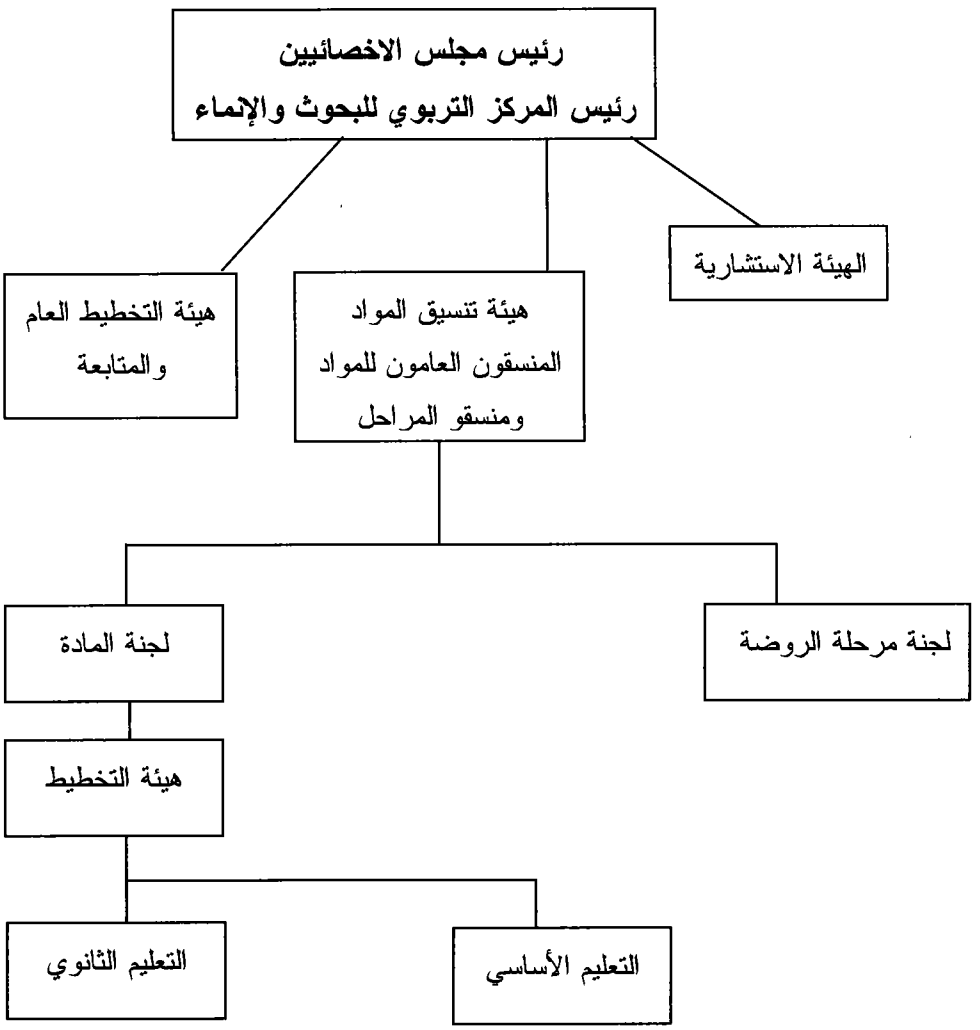
بلغ عدد لجان المواد (مع مرحلة الروضة) 14 لجنة، في 8 منها كان المنسق من المركز التربوي (رئيس المركز مرتان وستة غيره) وباقي المنسقين من خارج المركز.

وجرى اختيار منسقي لجان المواد وأعضائها على أساس:

- الاختصاص
- تمثيل المؤسسات التربوية
- تمثيل الطوائف

وأخذت إجراءات اختيار المشاركين اتجاهين: ضمن اتفاقية مع المؤسسة المعنية (مثلاً: الجامعة الأميركية في بيروت) أو بالاتصال المباشر بالشخص (مثلاً الجامعة اللبنانية).

الشكل رقم 2



يبين الجدول رقم 2 (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1997) مشاركة واسعة من قبل المجتمع التربوي في وضع المناهج: من القطاعين الحكومي والخاص، ومن الجامعات والمدارس، ومن المدارس الإسلامية والمسيحية والعلمانية الخ. ويشكل أساتذة الجامعة اللبنانية (85 أستاذاً) ربع عدد المشاركين. ويزيد عددهم عن مجموع المشاركين من الجامعات الخاصة (53). وبين الجامعات الخاصة تحتل الجامعة الأميركية في بيروت المرتبة الأولى (17). أما بالنسبة لأساتذة التعليم العام فحصة من ينتمون إلى القطاع الخاص (77) أكبر من حصة الذين ينتمون إلى المدارس الرسمية (50). وبالمقارنة بين المدارس الإسلامية والمسيحية الخاصة فالأعداد متقاربة (28 مقابل 27)، علماً بأن حجم المدارس الإسلامية هو أصغر بكثير من حجم المدارس المسيحية في لبنان (حوالي الربع)، ما يعكس الحرص على تأمين التوازن الطائفي. أما المدارس العلمانية المشاركة فمدرسة الانترناشونال كولدج (انكلوسكسونية، للنخبة) حظيت بنصف الحصة (10 من 20).

رابعاً: المناهج التعليمية الجديدة (1997)

1. منهاج مادة التاريخ وكتابه

صدرت المناهج التعليمية في العام 1997، ما عدا منهج مادة التاريخ، الذي لم يصدر إلا بعد ثلاث سنوات. وسبب التأخير يعود إلى تباينات في آراء أعضاء اللجنة التي عملت على وضع المناهج، وإلى إجراء تعديلات على تكوين هذه اللجنة تباعاً حتى تغيرت بصورة شبه كلية.

جدول رقم 2

	منسق	مقرر	أعضاء	المجموع
القطاع الحكومي				
– المركز التربوي للبحوث والإنماء	8	10	25	43
– المديرية العامة للتربية الوطنية	–	–	5	5
– المديرية العامة للتعليم المهني والتقني	–	–	1	1
– المفتشية العامة التربوية	1	–	8	9
– الجامعة اللبنانية	2	4	79	85
– الكونسرفاتوار الوطني	1	–	3	4
– أساتذة في المدارس الرسمية	–	–	50	50
– وزارة البيئة	–	–	1	1
– غير ذلك	1 (مشرف)	–	3	4
القطاع الخاص				
– الجامعة الأميركية في بيروت	1	–	16	17
– الجامعة اللبنانية الأميركية	1	–	4	5
– جامعة القديس يوسف/اليسوعية	–	–	8	8
– جامعة الروح القدس–الكسليك	–	–	2	2
– جامعة سيدة اللويزة	–	–	6	6
– جامعة البلمند	–	–	4	4
– جامعة هايكازيان	–	–	1	1
– المدارس الكاثوليكية	–	1	26	27
– الفرير–مون لاسال	–	–	1	1
– المدارس الأرثوذكسية	–	–	2	2

جدول رقم 2 (تابع)

	منسق	مقرر	أعضاء	المجموع
– جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية (سنة)	–	–	15	15
– مؤسسة الحريري (سنة)	–	–	2	2
– مدارس المصطفى (شيعة)	–	–	4	4
– المدارس العاملية (شيعة)	–	–	2	2
– ثانوية البتول (شيعة)	–	–	1	1
– مدارس العرفان (دروز)	–	–	2	2
– المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم	–	–	2	2
– جمعية المبرّات الخيرية الإسلامية (شيعة)	–	–	1	1
– المدرسة الجالية الأميركية	–	–	2	2
– مدرسة الانترناشونال كولدج	–	–	10	10
– الليسيه الفرنسية	–	–	2	2
– أيست وود كولدج	–	–	1	1
– مدرسة لويز فكمان	–	–	1	1
– ثانوية الروضة	–	–	1	1
– الليسيه الوطنية	–	–	1	1
المجموع	15	15	292	322

لكن بعد صدور المنهج، وطباعة أول مجموعة كتب (للصفين الثاني والثالث) وبدء توزيعها على المدارس، ووضع مخطوطات لصفين آخرين (بداية العام 2001–2002) قرّر وزير التربية سحب الكتب من التداول وسحب المخطوطات. وقد جرى ذلك إثر ضجة أثيرت حول أحد دروس الكتاب الذي تم توزيعه (الدرس 17).

بعد ذلك شكل وزير التربية لجنة جديدة. لكن لا المنهج الجديد ولا الكتاب المدرسي الموحّد في التاريخ (الذي نصت عليه وثيقة الوفاق الوطني) صدرا، حتى اليوم. لكأن عدم صدور الكتاب أصبح أكثر أماناً للمسؤولين، لكن النتيجة أن إصلاح المناهج

وقف أمام حاجز كتاب التاريخ، وأن الوفاق الوطني الذي هو مصدر الإصلاح، عجز عملياً عن أن يجسد نفسه في ثقافة واحدة للتنشئة السياسية في لبنان عبر المدرسة.

2. وثيقة المناهج

صدرت المناهج الجديدة في وثيقة من 832 صفحة (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1997). ما يدل على ضخامة العمل المنجز. وقد تضمنت هذه الوثيقة:

1. الأهداف العامة للمناهج
2. جداول التوزيع الأسبوعي للمواد
3. بالنسبة لكل مادة: الأهداف العامة، جداول تدرج المحتوى، الأهداف الخاصة للمادة في كل مرحلة، المحتوى بالنسبة لكل صف.
4. النسخة العربية والفرنسية والإنكليزية بالنسبة للمواد التي تعلّم بثلاث لغات (وبخاصة العلوم والرياضيات).

لكن يلاحظ: أن الوثيقة لم تتضمن أية إيضاحات حول ماهية "الأهداف العامة" و"الأهداف الخاصة"، و"جداول تدرج المحتوى". ولم توضع وثيقة إرشادية مستقلة حول كيفية صياغة هذه الأمور. وقد أدى ذلك إلى خلط شديد لاحقاً بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة، كذلك إلى صياغة الأهداف عن طريق إضافة متكررة لعدد من الأفعال (يتعرف، يميز ...) إلى موضوعات المحتوى. علماً بأن هناك نوعاً ثالثاً من الأهداف (أهداف تعلمية) وضعت لها وثائق إضافية لاحقاً. كما أدى إلى إصدار وثيقة تعاني من تفكك في بنيتها التنظيمية يتمثل في الاختلاف الواضح بين تصاميم المواد (التبويب، عدد الأهداف، الخ).

وقد ورد في ملخص التقرير التقييمي حول مناهج المواد في ما يتعلق بهذه النقطة ما يأتي:

"لا وجود لنسق تنظيمي واضح في الترتيب الداخلي لمناهج المواد: فالفهارس غير متماثلة. ولما كانت محتويات النصوص متطابقة مع الفهرس في أغلب الأحيان، فإن الفروق تنطبق على الفهارس ومحتويات النصوص معاً، والفروق بين الأهداف العامة للمواد كبيرة، في توزيعها الداخلي على مجموعات، وعددها، وترقيمها، وحجمها. كما أن جداول توزيع الحصص (الأسبوعية والسنوية) وجداول تدرج المحتوى لا تعتمد نسقاً

واحداً. والأهداف الخاصة يتباين وجودها وموقعها وعدد بنودها، وتوزيع هذه البنود وترقيمها، فيما تتبع الأهداف التعلمية نماذج عدة في تقديمها.

هذه الاختلافات تحصل في المادة نفسها بين مرحلة وأخرى، وبين لغة وأخرى، وتزول بين مواد لا تنتمي إلى مجموعة واحدة، وتزيد في مواد قد تنتمي إلى مجموعة واحدة (مجموعة اللغات، مجموعة العلوم، الخ). ومع عدم إمكان تفسير الفروق على قاعدة عقلانية، فإن الاستنتاج الوحيد الذي يمكن الركون إليه، هو أن هذه الفروق ناجمة عن تشتت في صياغة المناهج، بين فرق المواد التي وضعت المناهج، وداخل كل فرقة بين مجموعات المراحل. وأنه لم تكن هناك قواعد واضحة ومفصلة لتصميم مناهج المواد، تأخذ بعين الاعتبار الاتساق العام وخصوصيات المواد والمراحل."(الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2003، ص10)

3. الأهداف العامة والخاصة للمواد

"الأهداف العامة للمناهج" هي الغايات التي تسعى إلى تحقيقها المواد التعلمية مجتمعة، في جميع المراحل التعليمية، حتى نهاية التعليم العام. ويلاحظ من خلالها أن المناهج الجديدة اهتمت بالهوية الوطنية الجامعة ("المعتز بوطنه لبنان وبالانتماء إليه ..."، "المعتز بهويته وانتمائه العربيين"، "المستوعب تاريخه الوطني الجامع بعيداً عن الفئوية الضيقة..."). كما أنها اهتمت بثقافة القانون: "العامل على إعلاء المصلحة العامة والملتزم بالقوانين"، وبالتفكير الأخلاقي، وإن من زاوية دينية: "المتمثل تراثه الروحي النابع من الرسالات السماوية والتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية"، "الالتزام الأخلاقي". كما يلاحظ أن خمسة أهداف تعلقت بمهارات العلاقة بالآخرين وتقدير الذات، وهي مأخوذة من الأدبيات النفسية والبيداغوجية. والباقي (تسعة أهداف) مرتبطة بعدد من المواد التعليمية (إتقان اللغة العربية، إتقان لغة أجنبية واحدة ... الخ).

وقد ورد في ملخص التقرير التقييمي حول الأهداف والهيكلية في ما يتعلق بهذه النقطة ما يأتي:

1. "على العموم، تشكو أهداف المناهج من نقص في الوضوح على مستوى الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف التعلمية، رغم وجود استثناءات أشارت إليها التقارير المختلفة.

2. تشكو الأهداف من عدم تراص (عدم تجانس) على مختلف المستويات. ورغم وجود هذا التراص و/أو التجانس أحياناً في مادة من المواد أو في مرحلة من المراحل، إلا أنه لا يشمل البعدين الأفقي والعمودي اللذين يضمنان وحدة الأهداف المنهجية" (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002- ب، ص23).

كما بيّن تحليل أهداف المواد على وجود اعتباطية وارتباك في صياغتها، وأن أهداف تعليم اللغات غير متجانسة، وعلى وجود خلط بين الأهداف العامة و الخاصة، وعلى ضعف التوافق بين المحتويات والأهداف على اختلاف مراتبها.

خامساً: نظام التقييم

يعتبر نظام التقييم الجديد الذي وضعه المركز التربوي للبحوث والإنماء موضع التنفيذ ابتداء من العام الدراسي 2000-2001 نقلة نوعية في التعليم في لبنان أكملت النقلة التي حصلت عند وضع المناهج الجديدة التي قامت على أساس الأهداف (العامة والخاصة والتعلمية)، إذ جعل الكفايات والمجالات قاعدة تقييم تعلم التلاميذ، وجعل التقييم أداة لتطوير التعلم والتعليم. وقد عبّرت وثيقة أسس التقييم ومبادئه (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، 1999) عن الدور الجديد للتقييم ومفاهيمه وآلياته، فضلاً عن الآليات المصاحبة له ولاسيما نظام الدعم الرسمي. كذلك تجسد النظام الجديد في سلسلة أدلة التقييم التي صدرت لجميع المواد، وفي نظام جديد للاختبارات وبطاقة جديدة للعلامات وغيرها. وقد أثار هذا النظام وما يزال موجات من المناقشات والتساؤلات في صفوف الهيئة التعلمية، وهذا يعتبر بحد ذاته ظاهرة صحية.

وقد قامت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بدراسة تقييمية لنظام التقييم الجديد في لبنان (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002-ج). وشملت الدراسة وضع إطار نظري لتحليل صلاحية نظام التقييم، وتحليل وثائق التقييم لثماني مواد دراسية بناء على المعايير في الإطار النظري، وكذلك استقصاء ميداني لآراء المعلمين والمدراء. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. للنظام الجديد إيجابيات عدة تشمل الارتباط المتزايد بين التقييم وعملية التعليم والتعلم، تحسّن في وعي المعلمين لضرورة تقييم الكفايات بدلاً من الحفظ والتذكر، وطرح فكرة الدعم المدرسي استناداً إلى نتائج التقييم.

2. تشير الدلائل إلى أن المعلمين يشعرون بالارتباك ازاء النظام الجديد لغموض المفاهيم المتضمنة فيه وكيفية تطبيق النظام وعدم توفير الشروحات والتدريب الكافي عليه.
3. هناك ارتباط ضعيف بين الكفايات والأهداف التعلمية التي صدرت في وثيقة المناهج (1997)، ويعزى هذا الضعف إلى أن المناهج وضعت على أساس الأهداف (العامة، الخاصة، التعلمية) بينما وضع نظام التقييم على أساس الكفايات وذلك بعد أربع سنوات. إن مفهومي "الهدف" و"الكفاية" مفهومان مختلفان جذرياً. فالكفاية كما عرفها نظام التقييم نشاط مركب يتطلب دمج مجموعة من الأهداف الخاصة في وضعيات قريبة من تلك التي يصادفها في حياته الطبيعية. وقد يفسّر هذا الاختلاف بين مفهومي "الهدف" و"الكفاية" التباين في الترابط بين الكفايات والأهداف.
4. لم تتحقق في الكفايات عموماً شروط النشاط المركب بل كانت أشبه بهدف تعلمي، وجرى خلط بين الأهداف الخاصة والكفايات، وخصوصاً في المراحل العليا. كما أن معظم الكفايات لا تتطلب في التقييم وضعيات مشابهة للوضعيات التي يواجهها الطالب في حياته اليومية. ثم إن مجالات الكفايات في هذه المادة لا تنضوي تحت التعريف الوارد في الدليل بكونها كفاية مترابطة من حيث المفاهيم والإجراءات.

سادساً: تأليف الكتب المدرسية

قام المركز التربوي للبحوث والإنماء بتأليف كتب مدرسية تتناسب مع المناهج الجديدة. وقد شارك في تأليفها عدد كبير من لجان المؤلفين المختصين في المواد المختلفة وذلك تحت إشراف المركز وبتمويل منه.

وقد قامت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بدراسة الكتب المدرسية التي أصدرها المركز ووضعت تقريراً مفصلاً بذلك. طوّرت الدراسة 16 محكاً بيداغوجياً لتقييم الكتب المدرسية[1]. وأجري التقييم، تطبيقاً لهذه المحكات من قبل مستشارين وعينات من المعلمين

[1] هذه المحكات هي: اتساق التنظيم العام للكتاب، التوافق بين محتوى الكتاب وتفاصيل منهج المادة وأهدافها التعلمية، توافر المهارات والمواقف، العلاقة بين محتوى الكتاب وحاجات المتعلم، صحة

والطلبة وشملت الدراسة أربعة صفوف و12 مادة2 وكذلك استعملت الدراسة محكات خاصة بالتنميط الجنسي وبالتمييز الاجتماعي المهني.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

1. **التفاوت في مستوى تحقق محكات الصفوف للمادة الواحدة ومحكات المواد للصف الواحد،**
2. **تدني مستوى تحقق المحكات في الكتب المدرسية للغات وخصوصاً اللغة العربية.**

وقد ورد في الدراسة حول هذه النقطة ما يأتي: "تؤكد نتائج التقييم أن الكتب المدرسية للغات الثلاث العربية والفرنسية والإنكليزية هي الأضعف بين جميع الكتب. وقد اشتركت كتب اللغات الثلاث في كونها ضعيفة في أربعة من المحكات الرئيسية وهي:

- اتساق بنية الدرس وجاذبيته
- ملاءمة بنية الدرس لمادته
- الكثافة والوقت
- صلاحية التقييم

وكان العدد الأكبر من المحكات الضعيفة موجوداً في كتب اللغة العربية تليها كتب كل من اللغة الفرنسية وتليها كتب اللغة الإنكليزية.

وهذه النتائج تشير بوضوح إلى عدم وجود توجه واحد في الكتب المدرسية في ما يخص مقاربة تعليم اللغة. وتجدر الملاحظة أن لكل لغة من اللغات الثلاث خصوصياتها ما لا يتنافى مع وجود حيّز مشترك من حيث المقاربة التعليمية لهذه اللغات. ومن الممكن أن يكون التدني في كتب اللغات وعدم التنسيق بينها عائداً بقدر لا بأس به إلى مناهج هذه المواد وعدم التنسيق بينها." (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002- د، ص 9)

المحتوى، اتساق بنية الدرس وجاذبيته، ملاءمة بنية الدرس، الكثافة والوقت، صلاحية التقييم، ملاءمة اللغة لنمو المتعلم، سلامة اللغة، الصعوبة، الكفاية، الوضوح، الصلاحية، وظيفة الكتاب. وحددت ضمن كل محك مبيِّنات تدل على وجوده.

[2] شملت الدراسة كتب الصفوف الأول، والثالث، والسادس والتاسع والثاني ثانوي في مواد اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنكليزية، العلوم، الكيمياء، الفيزياء، البيولوجيا، الرياضيات، الجغرافيا، التربية المدنية والتنشئة الوطنية، علم الاجتماع، علم الاقتصاد.

3. إشكالية "الكثافة" و"توافر المهارات والمواقف"

أظهرت الدراسة أن الكتب المدرسية مكثفة في محتواها وتتطلب وقتاً تعليمياً يفوق في أكثر الأحيان الوقت المخصص لها. ومن ناحية أخرى هناك نقص واضح في المهارات والمواقف، وذلك على حساب توافر المهارات والمواقف.

إن هذه النتائج تطرح إشكالية مهمة بالنسبة للكتب المدرسية. فالمهارات والمواقف هي ذاتها التي استهدفتها المناهج الجديدة في لبنان (مثل مهارة جمع المعلومات وتنظيمها، التحليل والاستنتاج، التعلم الذاتي، المشاركة الفاعلة، العمل في مجموعات، استقلالية التفكير، استثارة المواقف من القضايا). وتقدر الدراسة أن الكتب المدرسية تكتظ بمحتوى المادة من تعاريف وكلمات تقنية ومبادئ ونظريات على مستوى العرض والشرح فقط وليس على مستوى اكتساب المهارات الفكرية والاجتماعية والمواقف الإيجابية. مما يعني استمرار المفهوم التقليدي للكتاب المدرسي على أنه شرح للمادة وتطبيق عليها، ما لا يخدم غايات أهداف المناهج الجديدة في لبنان وخصوصاً غايات هذه المناهج وأهدافها العامة.

4. محدودية موقع البنات والنساء مقارنة بالصبيان والرجال في الكتب المدرسية

5. تنميط للشخصيات والفئات المهنية لمصلحة الشخصيات القيادية

وجاء في التقرير حول هذه النقطة: "وفّرت المعطيات التحليلية لقوالب الفئات المهنية أن كتب الصف السادس تنطوي على تنميط واضح للشخصيات والفئات المهنية لصالح الشخصيات القيادية. وفيما يسهب الكتاب في عرض المهارات المهنية لشخصيات أصحاب الكفاءات العليا يغفل هذا الموضوع ضمن فئة القادة ما يعطي الانطباع بأن القادة لا يحتاجون إلى مهارات مهنية" (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002- د، ص 11).

سابعاً: تحصيل الطلبة

قامت الهيئة اللبنانية بدراسة صممت لقياس أثر المناهج الجديدة التي اعتمدت في لبنان على تحصيل التلامذة مقارنة بالمناهج القديمة. ولهذا الغرض أعدت اختبارات خاصة بنيت على أساس الكفايات التي اعتمدت في نظام التقييم الجديد. وطبقت هذه الاختبارات على عينة ممثلة لتلامذة من أربعة صفوف هي: الصف الخامس، الصف السادس، الصف الثامن والصف التاسع. وجرى التطبيق على مرحلتين: المرحلة الأولى في ربيع سنة 2000 حين كان تلامذة الصفين الخامس والثامن يدرسون المناهج الجديدة وتلامذة الصفين السادس والتاسع يدرسون المناهج القديمة (5345 تلميذاً). والمرحلة الثانية في ربيع سنة 2001 حين كان تلامذة الصفوف الأربعة يدرسون المناهج الجديدة (5430 تلميذاً) (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002-أ).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذا الدراسة هي:

1. تحسن مستويات تحصيل التلامذة لصالح المناهج الجديدة مقارنة بالمناهج القديمة،
2. تدني مستويات تحصيل التلامذة في المناهج الجديدة في مواد اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، العلوم،
3. تحسن مستويات تحصيل التلامذة بازدياد عدد سنوات دراستهم للمناهج الجديدة،
4. تضاؤل تفوق مستوى تحصيل تلامذة القطاع الخاص على القطاع الرسمي في المناهج الجديدة

   إن عدد المواد التي تفوق فيها القطاع الخاص على القطاع الرسمي في التحصيل في المناهج القديمة (سنة 2000 للصفين السادس والتاسع) تضاءل مقارنة مع المناهج الجديدة، في الصف السادس، (سنة 2001 للصفين المذكورين)، إذ انخفض التفوق من خمس مواد في المناهج القديمة إلى ثلاث مواد في الصف السادس في المناهج الجديدة، وإلى مادتين في الصف التاسع.
5. ارتباط مستويات تحصيل التلامذة في المناهج الجديدة بالسمات المادية للمدرسة

   هناك ارتباط موجب بين السمات المادية للمدرسة (مساحة الأرض، مساحة البناء، عدد الغرف، عدد المختبرات العلمية، عدد أجهزة الكمبيوتر، عدد ورش التكنولوجيا، عدد الوسائل السمعية – البصرية) على التحصيل. وهذا الارتباط هو أقوى في المناهج الجديدة منه في المناهج القديمة.

ثامناً: هبوط المد الإصلاحي

مع بداية العام 2000، تغيرت رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء. وبعد تسعة أشهر تغير وزير التربية. وانتقل مشروع إصلاح المناهج إلى سياق سياسي جديد. وهذا ما يفسّر توقف العمل في وضع منهاج التاريخ وكتبه، لكنه يفسّر أيضاً تغير المنحى العام لإصلاح المناهج كلياً.

ذلك أنه طبقاً لخطة النهوض التربوي كان من المفترض أن يجري تقييم المناهج في مرحلة لاحقة من أجل تصويب المسار، وقد تم ذلك فعلاً استناداً إلى الاجتماع الثلاثي الذي ضم وزارة التربية ومكتب اليونسكو وبرامج الأمم المتحدة الإنمائي. بعد الاتفاق الذي جرى في الاجتماع كلف مكتب اليونسكو الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بتنفيذ الدراسة التقييمية الشاملة المكونة من سبع دراسات فرعية. وقد قامت الهيئة بعملها وأجرت ست دراسات ضخمة ما بين العامين 2000 و32003. ورفعت تقارير عنها إلى الجهات المعنية. في هذه الفترة (بداية العام 2002) تغيرت رئاسة المركز مرة أخرى. ومنذ ذلك التاريخ أصبح سلوك المركز التربوي غير مبالٍ بالدراسة التقييمية. وقد اعتذرت الهيئة إثر ذلك عن إنجاز الدراسة الفرعية السابعة4. أما المركز التربوي فقد انطلق مجدداً في تقييم المناهج. والنتيجة حتى الآن غير معروفة إن في ما يتعلق بالتقييم الذي قامت به الهيئة أو فيما يتعلق بالتقييم الذي قام به المركز، وذلك بعد أربع سنوات على تطبيق المناهج الجديدة.

تاسعاً: خلاصة عامة

نورد في ما يلي أهم النتائج في هذه الورقة والدروس التي يمكن الاستفادة منها من تجربة إصلاح المناهج في لبنان:

أولاً: في غياب الإرادة السياسية الجادة وفي سياق تربوي جامد، فإن نطاق الإصلاح يبدأ كبيراً على المستوى الاستراتيجي (وثيقة الوفاق الوطني) "ويحجّم" على مستوى التطبيق الفعلي. والدليل على ذلك أن جزءاً صغيراً مما ورد في اتفاق الطائف عن التعليم نفذ فعلاً.

---

[3] شارك في هذه الدراسات 170 شخصاً، وبلغ حجم الدراسات معاً 6919 صفحة.

[4] انظر لمزيد من التفاصيل، **جريدة النهار**، 2003/4/16.

ثانياً: إن تجربة إصلاح المناهج بحد ذاتها كانت غير مسبوقة في لبنان من حيث سعة مشاركة المتخصصين فيها ومن حيث هيكلية تنظيمها، غير أن النموذج الهرمي الذي اتبع في إصلاح المناهج والذي يفترض إنسياب الإصلاح من القمة إلى القاعدة، لم يلحظ للمدارس وجمهورها من الإداريين والمعلمين سوى دور المتلقي. وقد أدى ذلك إلى صعوبات كبيرة خلال التطبيق.

ثالثاً: إن المناهج اللبنانية الجديدة غير مسبوقة في لبنان من حيث شمولها لجميع عناصر المناهج (الهيكلية التعليمية، الأهداف العامة والخاصة، عناصر المحتوى، الأنشطة، التقييم). غير أن وثيقة المناهج تعاني من عدم وضوح الأهداف العامة والخاصة ومن تفكك في بنيتها التنظيمية. وقد يكون ذلك عائداً إلى محاولة المركز التربوي مراعاة التوازنات الطائفية والقطاعية في تشكيل اللجان.

رابعاً: شملت المناهج الجديدة نظام تقييم مدرسي متقدم قائم على مفهوم الكفايات وذلك لأول مرة في تاريخ المناهج في لبنان. وقد طبق هذا النظام بعد أربع سنوات من البدء بتطبيق المناهج. إن مفهوم "الكفاية" ومفهوم "الهدف" الذي بنيت على أساسه المناهج الجديدة هما مفهومان مختلفان في طبيعتهما وفي ما يترتب عليهما في صياغة المناهج وتنظيمها وإعداد الكتب المدرسية لها. ومع أن هذا النظام أثار نقاشاً صحياً على مستوى المدارس والمعلمين، فإن المعلمين شعروا بالارتباك إزاء النظام الجديد وذلك لغموض المفاهيم وعدم توفير التدريب الكافي على النظام الجديد.

خامساً: حققت التجربة اللبنانية في المناهج خطوة متقدمة في تأليف الكتب من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء وتحت إشرافه. غير أن التنسيق الضعيف بين اللجان في عملية التأليف ومحاولة تحقيق التوازنات الطائفية والقطاعية في لجان التأليف أفرزت سلبيات أهمها التفاوت في جودة الكتب بين المواد والصفوف وكثافة المادة على حساب المهارات التي استهدفتها المناهج الجديدة. ولم تنجح الكتب المدرسية في التخفيف من التنميط الجنسي والتنميط المهني اللذين رافقا الكتب السابقة.

سادساً: أنتجت المناهج الجديدة تحسناً طفيفاً في تحصيل الطلبة قياساً إلى المناهج القديمة. غير أن مستوى التحصيل هذا بقي متدنياً في مواد أساسية (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، العلوم). ويعزى قسم كبير من هذا التدني في

التحصيل إلى عوامل كثيرة تقع في السياقين السياسي والتربوي وإلى كيفية إدارة إصلاح المناهج، وبصورة خاصة إلى ضعف الاستثمار في تجهيز المدارس وفي التدريب الكافي للمعلمين.

سابعاً: تشكل تجربة المناهج اللبنانية ظاهرة ومرحلة ولكنها لم تنتج دينامية للتقييم المستمر للمناهج على مستويي السياسة والتطبيق. إنها ظاهرة لأنها تجربة اتسمت بالجدة وخلقت نقاشاً صحياً حول المناهج على مختلف المستويات. وهي مرحلة لأنها بدأت وتلاشت تقريباً في حيز زمني محدد. إن هذه التجربة لم تنتج ثقافة إصلاحية للمناهج أو دينامية مستمرة لهذا الإصلاح على المستوى العام تغذي التقييم المستمر للمناهج من أجل التجديد وتصويب المسار.

المراجع

المركز التربوي للبحوث والإنماء (1995). **خطة النهوض التربوي في لبنان.** بيروت.

المركز التربوي للبحوث والإنماء (1997). **مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي.** بيروت.

المركز التربوي للبحوث والإنماء (1999). **أسس التقييم ومبادئه.** بيروت.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002- أ). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان- تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان-المرحلة الثانية.** اليونسكو: بيروت، تقرير غير منشور.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002- ب). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم الأهداف والهيكلية وتوزيع الدروس.** بيروت: اليونسكو، تقرير غير منشور.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002- ج). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم نظام التقييم.** بيروت: اليونسكو، تقرير غير منشور.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2002- د). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان-تقييم الكتب المدرسية.** بيروت: اليونسكو، تقرير غير منشور.

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2003). **تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان- تقييم مناهج المواد.** بيروت،: اليونسكو، تقرير غير منشور.

وثيقة الوفاق الوطني (1989). بيروت: مجلس النواب.

وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، مديرية التعليم الابتدائي (1983). **تجميع المدارس، الخريطة المدرسية الجديدة.** بيروت.