

كتاب العدد

"الدولة والتعليم في لبنان"❖

أعد المراجعة

د. هانيء عبد الستار فرج

كلية التربية - جامعة الكويت

ينطلق هذا الكتاب من "إشكالية" تعيشها العديد من البلدان ولكنها أكثر إلحاحاً وأشدّ تجلياً في لبنان، ويتمثل الطرف الأول لهذه الإشكالية في "الدولة" كمفهوم ورمز ودور، في حين يتمثل طرفها الثاني في الطوائف والعشائر كحقيقة لها وجودها التاريخي وأدوارها واستحقاقاتها. وعليه يصبح التحدي: كيف يمكن بناء الدولة دون القضاء على حرية المجموعات؟ وتزداد "حساسية" هذا السؤال في ظل تحديات الخصخصة والعولمة وآليات السوق التي أضحت قدراً محتوماً سيطال تأثيرها كل شيء بدءاً بالفرد وانتهاءً بالدولة.

وهكذا يمثل الكتاب محاولة جادة للاقترب من هذه الإشكالية وانعكاساتها المباشرة على التعليم في لبنان في سياقاته التاريخية والأنية والمستقبلية.

والكتاب بحكم طبيعته يتكون من ست دراسات منفصلة (من الفصل الأول إلى الفصل السادس) تتناول كل واحدة منها قضية محددة ضمن الإطار العام للكتاب، يتناولها صاحبها بطريقته الخاصة وفق قناعاته الأيديولوجية وأطره ومحدداته المنهجية وبأسلوبه الخاص، الأمر الذي يضيف على الكتاب ثراءً وتنوعاً وشمولية. ويضم الكتاب في فصله السابع والأخير مجموعة من المقابلات أجريت مع نخبة ممن تبوأوا - يوماً ما - قمة الهرم التربوي في السلطة السياسية فكانوا بحكم موقعهم ودورهم "شهوداً ومشاركين" في صناعة القرار وتحديد السياسات.

❖ منير بشور (رئيس التحرير). الدولة والتعليم في لبنان (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية - الكتاب السنوي الأول، ١٩٩٩).

على أن الكتاب وإن كان يختص بدراسة الحالة اللبنانية - كما يشير العنوان-، إلا أن المحتوى يتيح طرقاً مثمرة لفهم القضية في إطارها العام حيث تصبح القضايا التي تناولها الباحثون "نماذج" تحقق مزيداً من الفهم والتوضيح للاشكالية بأبعادها المختلفة والمتداخلة.



في الفصل الأول، يقدم "إيليا حريق" دراسة تحليلية اختار لها عنوان "في ماهية الدولة ومسؤولياتها"، حيث ينطلق التحليل من قاعدة مفادها "أن تدخل نظام الحكم في حياة الناس يختلف باختلاف المفهوم السائد للسلطة" (ص ١٣)، ففي النظم السلطوية يتمتع الحاكم بسلطة شبه مطلقة، وإن كان يمكن التمييز بين نمطين من الأنظمة السلطوية: (أ) الدول السلطوية التقليدية والتي ينحصر فيها تدخل الحاكم في أمور تتعلق بالأمن العام والمرافق العامة والتعليم، و(ب) الدول السلطوية التعبوية التي يمتد فيها تدخل الحاكم ليطال كل شؤون الحياة. على النقيض من ذلك تماماً هو ما نجده سائداً في النظم غير السلطوية التي تكاد تكون بمجملها ديمقراطية، فضلاً عما تتسم به من تحفظ تجاه التدخل في شؤون المجتمع.

من هذه المقدمة، يحدد الباحث لدراسته محورين رئيسيين هما: (١) محاولة التمييز بين كل من النمطين السلطوي التعبوي والديمقراطي كما عرفناهما في الوطن العربي وتأثيرهما على السياسة التعليمية، (٢) قضية تدخل الدولة في المجتمع، وحدود وضوابط هذا التدخل.

في المحور الأول، يذهب الباحث إلى أن المجتمعات العربية قد تسيدتها - في منتصف الخمسينيات - نموذج للحكم يطلق عليه الباحث مسمى "الدولة الرعوية" - وهي دولة سلطوية رعوية- حيث كانت تتركز جميع السلطات في يد جهاز الحكم، وحيث كانت الحكومة هي ربة العمل والمعيلة إقتصادياً، ولها الرأي والقرار في كل شيء دون منازع، ولها السيطرة على جميع المؤسسات بما في ذلك الدينية والتربوية. ومع حقبة السبعينيات بدأت تظهر في الوطن العربي "ملامح" مرحلة جديدة سمتها الأساسية التخلي التدريجي عن مفهوم الدولة الرعوية وإعطاء دور أكبر للمجتمع المدني.

لقد استمرت عملية التحول هذه بشكل تدريجي حتى مطلع التسعينيات، ليطلق الباحث على مجمل تلك المرحلة مسمى "المرحلة الانتقالية" حيث بدأت الدولة تقلص دورها كربة عمل وتخفف من أعبائها كمعيلة، فحدثت العديد من التراجعات، كان من أبرزها رفع الدعم تدريجياً عن بعض السلع، والتراجع عن مهمة توفير العمل لكل خريج... إلى ما غير ذلك. إلا أن شؤون التعليم قد ظلت خارج هذه الدائرة، فالتربية مسألة قومية وضرورة تنمية يتعين

على الحكومة أن تقوم بها وتتحمل مسئوليتها كاملاً. ومما يلفت الانتباه أن السنوات الأخيرة قد شهدت بعض الدعاوي التي تطالب بإفصاح المجال أمام المجتمع المدني لتقديم خدمات تربية على جميع المستويات.

ويرى الباحث أن الوطن العربي لم يعرف نمطاً للحكم غير سلطوي سوى في لبنان "الممثل العربي الوحيد للديمقراطية" (ص ١٦)، والذي لم يسلم من الأذى فقد ناله "الكثير من الأسهم الطائشة" منذ الخمسينيات، لنصل إلى التسعينيات فإذا بلبنان وقد بدأت تظهر عليه بعض مظاهر الدولة السلطوية والتي تتجلى في النزعة إلى تضخيم دور الجهاز الحاكم كما هو الحال في المجتمعات العربية الأخرى. وهكذا أصبح لبنان- كسائر الأنظمة العربية- يتعامل مع التربية بحسبانها "مسألة قومية حساسة يعود واجب الحفاظ على قوميتها إلى الحكومة" (ص ١٨)، بل إن الأمر قد تجاوز ذلك بصورة مقلقة - بعد اتفاق الطائف - حين اتجهت الحكومة إلى أن تنصب نفسها قيماً على ارتباط الناس وانتماءاتهم... وأن تقوم بدور المربي للأخلاق الوطنية (ص ١٩-٢٠) متخذة من التربية مدخلاً لتحقيق مقاصدها. هذه التحولات في الحالة اللبنانية تثير في خلد الباحث ظنوناً وشكوكاً ومخاوفاً لأنها تصطدم مع النهج الديمقراطي الذي أقامت عليه لبنان نظامها التعليمي. كل ذلك يطرح سؤالاً فلسفياً جوهرياً: هل السياسة تعبير عن مشيئة السلطة فقط، أم أنها تعبر عن قيم ومعايير سائدة في المجتمع؟

وهكذا يمضي التحليل بالباحث إلى الدخول في المحور الثاني لدراسته (مبدأ تدخل الدولة في المجتمع وحدوده)، ليتناول تلك الفكرة التي شغلت الفكر الفلسفي والسياسي منذ القدم وإلى يومنا هذا، ألا وهي: طبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم، والحدود المشروعة لتدخل الدولة في المجتمع. يعرض الباحث لفلسفتين تتسندان الأنظمة السياسية، خصوصاً الديمقراطية منها، إحداهما تصر على الحرية الفردية (المذهب الفردي) ومن ثم ضرورة أن يقتصر دور الحكومة على أضيق المحاولات حتى لا يتعارض ذلك مع سيادة وحرية الفرد. وفي المقابل نجد الفلسفة الأخرى (الحقوق القائمة على أساس اجتماعي) التي تشدد على أهمية المجتمع، وعلى المسؤولية تجاه الغير والتكافل الاجتماعي وتحقيق النظام الوافي" (ص ٢١) انطلاقاً من أن الفرد قاصر على تحقيق غايته من دون أن تقوم الحكومة بوظائفها.

ويؤكد الباحث على أن النهج المجدي في رسم الحدود بين الحاكم والمحكوم لا يكمن في الفصل في الثنائية المتعارضة بين الفرد والمجتمع كما يعتقد البعض، وإنما يكمن في مدخل آخر يتعلق بمفهوم الحكم والنظام المدني، حيث أن "نقطة الإبتداء في مسألة تعيين صلاحيات الحاكم ودوره في المجتمع هي التمييز بين فكرة النظام المدني "الدولة" من جهة، وفكرة الجهاز الحاكم، أو "الحكومة"، من جهة أخرى" (ص ٢٢). الدولة تشمل المجتمع بكامله، حكومة وشعباً، في حين أن الحكومة هي الأداة أو الجهاز الذي يشرف على احترام النظام المدني ويقوم على تنفيذ السياسات، وعليه "تكون سياسات الحكومة مشروعة إن هي مثلت النظام المدني فتأتي قراراتها قائمة على أسس النظام القائم، وإن هي خالفت ذلك فلا بد لها

أن تركز قراراتها على احتكار السلطة وتعمل كطاغية" (ص ٢٥). وهكذا يتحول السؤال ليدور حول تحديد دور الحكومة، لا الدولة، في حياة الفرد والمجتمع. ولما كانت حقوق الأفراد تشكل جزءاً من بنية النظام المدني، فإن "تأمين تلك الحقوق، وليس الإقرار بها فحسب، يصبح واجباً على الحكومة. فما نفع أو قيمة حق لا سبيل للمواطن التوصل إليه أو الاستفادة منه؟" (ص ٢٦). إن ثمة فرقا كبيراً بين التزام الحكومة بتأمين الحقوق للمواطنين وإنجاز ذلك الالتزام، فكم من حق أخذت الدولة الرعوية- في عالمنا العربي- على عاتقها تأمينه ولكنها فشلت في تأديته كما يجب. إن الأسباب التي تقف وراء إخفاق الدولة الرعوية في القيام بالتزاماتها، أسباب متعددة يأتي في مقدمتها "تحديد ما للحقوق على أنها ما تقررره السلطة، ضاربة بعرض الحائط بالقاعدة الأساسية التي تقول بأن الحقوق تقرر بواسطة مؤسسة تشارك المواطنين" (ص ٢٧).

من كل ما تقدم، يصبح السؤال الأساسي كالتالي: ما دور الحكومة في التربية؟ لما كانت الأنظمة المدنية تختلف من بلد إلى آخر، فإن درجة المسؤولية العامة تختلف باختلاف النظام. ففي مصر- على سبيل المثال- ينص الدستور على إلزامية التعليم، وعلى حق كل فرد في الحصول عليه مجاناً، وعليه فقد حصرت الحكومة حق تقديم خدمة التعليم بذاتها إلى حد كبير، وتركت هامشاً ضيقاً للتعليم الخاص، وأخضعته لإشرافها الدقيق والمهيمن (ص ٢٩). أما في لبنان، فينص الدستور في مادته العاشرة على "حرية التعليم وليس على أنه حق من حقوق المواطن" (ص ٢٨)، وعليه فالحكومة غير ملزمة شرعاً بتوفير التعليم. إن الغموض الذي يكتنف المادة العاشرة من الدستور اللبناني قد أعطى الحكومة سلطة "غامضة" للتدخل في شؤون التعليم إن هي شاءت.

أياً ما كانت الحالة، فإن الباحث يصل من تحليله إلى نتيجة هامة مؤداها: "أنه على النظام المدني، أي نظام مدني كان، أن لا يتسرع ويتبنى مسؤوليات هو عاجز أصلاً عن القيام بها، لأنه ينتهي بالفشل الموازي لانتهاك القانون. ثم إنه من الواضح أن أي جهاز حكم ينفرد في تحديد ماهية التعليم وكيفية تقديمه يكون عمله سلطوياً ومشكوك في شرعيته" (ص ٣٠). يدل الباحث على صدق النتيجة التي وصل إليها بما يجري في لبنان من محاولة تدخل الحكومة في شؤون التعليم (عن طريق تحديد مادة التاريخ) بهدف تغذية الشعور بالانتماء الوطني واستئصال ما عداه من ولاءات، مفنناً مزاعم هذه المحاولة باعتبارها لا تستند إلى أساس قانوني، وتفتقر إلى الإطار التربوي، وتصطدم مع واقع التاريخ اللبناني. وهكذا يصل الباحث في ختام دراسته إلى التأكيد على أن "مهمة صانعي القرار، في حقل التربية في لبنان، أن لا ينفردوا في سن سياسات بالغة الأثر بعيدة عن الواقع الحالي، بل الاستمرار في طريق التعددية التعليمية. فما دام الصالح العام موضع خلاف وتصورات مختلفة في المجتمع فلا يمكن للحكومة أن تعتمد على الانفراد في تقريره ما لم يكن هناك اتفاق واسع النطاق وصریح بخصوصه، أو ضرورة واضحة تملئها قضايا الأمن والأخطار المحدقة بالبلاد" (ص ٣٧).



في الفصل الثاني، يقدم "منير بشور" دراسة تاريخية تأسيسية لقضية "الدولة والتعليم في فرنسا وإنجلترا"، والتي بدأها بطرح السؤال الجوهرى: لمن يعود حق اتخاذ القرار بالنسبة لتعليم الأولاد؟ ليحدد لنا أربع جهات تدعي هذا الحق وهي: الأهل، المؤسسة الدينية، والدولة، والمشغلون بالتعليم. ولعل هذا التسلسل في تصنيف الجهات التي تدعي حق اتخاذ القرار في التعليم "يلخص، بشكل عام، التواتر الزمني لانتقال المسؤولية عن تعليم الأولاد عبر مراحل التاريخ المختلفة" (ص ٤٠)، وهكذا فإن المسألة التي تتطلب البحث والتفتيح هي تحديد تأثير كل من هذه الجهات في سياقات مجتمعية وتعليمية مختلفة، وعليه تهتم هذه الدراسة بالبحث في الدور الذي تلعبه واحدة من هذه الجهات (الدولة) وتحديداً بالتركيز على قضيتين مترابطتين ومحوريتين، وهما: (١) التعليم العام التابع للدولة مقابل التعليم الخاص، و(٢) قضية المركزية مقابل اللامركزية. أما في ما يتعلق بالسياق المجتمعي، فقد اختار الباحث كل من فرنسا وإنجلترا لما لكل منهما من خبرات وتجارب غنية ومثيرة، وفي الوقت نفسه مختلفة بعضها عن بعض حتى التناقض أحياناً، والدور الذي لعبه كل منهما في التأثير على التعليم في بلدان كثيرة، خصوصاً في آسيا وأفريقيا. أما بالنسبة للبنان فمن الواضح أن فرنسا لعبت ولا تزال تلعب دوراً كبيراً في المجال التربوي، لا ينافسها عليه أي بلد آخر" (ص ٤٣).

يبدأ الباحث بعرض "الحالة" الأولى ألا وهي فرنسا حيث يقرر من البداية أن نظام التعليم المعاصر التابع للحكومة نشأ وتطور نتيجة للتصادم والمواجهة بين رجال الدولة ورجال الكنيسة" (ص ٤٣). وهكذا في تسلسل تاريخي دقيق ومحكم يستعرض المراحل التاريخية المختلفة والمتعاقبة لعلاقة الدولة بالتعليم منذ أن كانت فرنسا جزءاً من الأباطورية الرومانية ليؤكد على أن "المحاولة الأولى لتولي الدولة مسؤوليات تربوية في أوروبا كانت تلك التي أقدم عليها شريمان" (ص ٤٤)، ليصل في عرضه التاريخي إلى قيام الثورة الفرنسية حين شكل نابليون جهازاً (عرف باسم جامعة فرنسا، كما عرف باسم الجامعة الامبراطورية) لضبط وتنظيم التعليم في كافة أنحاء فرنسا. على أن أكثر ما يدعو إلى الاهتمام في هذا الجهاز هو "تثبيت سلطة الدولة على شؤون التعليم وجعلها المسؤولة الأولى عنه" (ص ٤٩).

وتشهد فرنسا- شأنها شأن دولة أوروبا- الاضطرابات والإنقلابات والثورات إلى أن تعلن الجمهورية الثالثة عام ١٨٧١ والتي شهدت صدور العديد من القوانين التي تهدف إلى إعلاء شأن الدولة ونشر وتشجيع التعليم الحكومي الأمر الذي كان يعني "فصل كل أواصر العلاقة بين الدولة والكنيسة الكاثوليكية، وذلك بعد أجيال من التعاون" (ص ٥٢)، ليبدأ فصل من العداة والصراع بينهما وصل إلى حد تكفير الكنيسة لمعارضيتها من

الحكام وأنصار الجمهورية. وتستمر المواجهة بين الدولة والكنيسة حتى مطلع الربع الأول من القرن العشرين ليظهر رجحان كفة الدولة بشكل طاغ يقارب التسليم شبه الكامل لها بالأولوية في تحمل الأعباء وإدارة دفة الأمور (ص ٥٥)، ثم تلي ذلك وقوع الحرب العالمية الأولى، ثم الحرب العالمية الثانية حيث دفعت الأحداث بالدولة إلى الصدارة دون منافس. أما خلال مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية فقد شهدت فرنسا العديد من المحاولات لتعديل النظام التعليمي، ومن ثم صدرت القوانين المنظمة والتي من أشهرها قانون "ميشيل دوبريه" عام ١٩٥٩ الذي قضى "بأن تدخل المدارس الخاصة في تعاقد مع الدولة لتأمين "تعليم عام"، أي تعليم يلتزم بالبرنامج الرسمي، على أن يكون هذا التعليم مجانياً ومفتوحاً للجميع. لقاء هذا تتحمل الدولة رواتب المعلمين الذي يعتبرون، من الناحية الفنية، تابعين لها، كما تتحمل النفقات الإدارية للمدرسة" (ص ٥٧). وهكذا لم تعد المدارس الخاصة تمثل خصماً للدولة. كما لم تعد عنواناً أو أداة لتكريس طائفي أو مذهبي (معظم المدارس الخاصة مدارس كاثوليكية).

أما في العهد الاشتراكي (فترة حكم فرانسوا ميتران ١٩٨١-١٩٩٥) أعد وزير التعليم مشروع قانون يهدف إلى التضييق على المدارس الخاصة والحد من حريتها، الأمر الذي أدى إلى إندلاع المظاهرات الاحتجاجية التي كان من نتائجها سقوط الوزير وسقوط الحكومة واضطرار الرئيس "ميتران" إلى سحب مشروع القانون. على أن أهم قانون تربوي صدر في العهد الاشتراكي هو القانون المعروف باسم قانون "جوسبان" وزير التعليم ١٩٨٨-١٩٩٢) عام ١٩٨٩ الذي نص على أن التعليم الذي تقدمه الدولة مستوحى من مصلحة التلاميذ والطلاب، ومصاغ من أجلهم. وتكمن أهمية قانون "جوسبان" في تحديده بدقة للأهداف التي يتعين على الدولة الاضطلاع بها، ومن ثم تحديده وبدقة للعلاقة بين الدولة والناس في مجال التعليم، فكان من بين ما نص عليه القانون "الوصول بجميع الأولد إلى نهاية المرحلة المتوسطة. والوصول بثمانين بالمائة من الطلاب إلى مستوى البكالوريا، وضمان مكان في التعليم العالي لكل من يجتاز امتحان شهادة البكالوريا ويرغب بمتابعة الدراسة، والانفتاح على قضايا التعاون الدولي خصوصاً ما يتعلق منها بالعمل الأوروبي المشترك، وإيلاء المناطق المتأخرة من البلاد اهتماماً خاصاً وتمكينها من الالتحاق ببقية المناطق وذلك عن طريق اعتبارها مناطق أولوية". (ص ٦٠-٦١).

وهكذا يظل التعليم في فرنسا هو شغل الدولة، والدولة تبقى مركزية، ومن ثم فإن الطابع الطاغى على سياسة التعليم في فرنسا يبقى طابع الإدارة المركزية بما يتضمنه ذلك من ضرورة الالتزام بالقوانين والقرارات الصادرة عن السلطة المركزية وتطبيقها في مختلف أرجاء البلاد دون تمييز بالرغم من التنوعات المحلية.

وعلى النقيض من فرنسا، يعرض الباحث للحالة الثانية وهي إنجلترا ليؤكد من البداية على أن "النظام التربوي في إنجلترا هو حصيلة تجميع لمحاولات مختلفة عبر السنوات قام بها أفراد أو جماعات في ميدان الخدمة الاجتماعية، وفي معظم الأحيان بشكل تطوعي. وعندما

دخلت الدولة هذا الميدان فإنها فعلت ذلك في زمن متأخر وبشكل متردد، وللتسيق والتنظيم وتقديم العون والمشورة، لا للتقييد والحصر وصب الجميع في قالب واحد" (ص ٦٤). ويرصد الباحث مجموعة من العوامل التي تفيد في فهم وتفسير التوجه "اللامركزي" في إنجلترا، منها (أ) العامل الجغرافي المتمثل في كون إنجلترا جزيرة الأمر الذي خفف من شعوره بالتهديد الخارجي (على عكس بقية دول أوروبا) ومن ثم إنتفت الحاجة إلى حكم مركزي قوي، (ب) العامل الديني حيث تم حسم الصراع والمنافسة بين الدولة والكنيسة في وقت مبكر من تاريخ إنجلترا (القرن الخامس عشر) بانفصال الكنيسة عن سلطة روما وتأسيس "كنيسة إنجلترا" المستقلة التي سرعان ما دانت بالولاء للملك فأصبح الدين والدولة متناغمان حتى درجة التماهي مما ترك للناس هامشاً أكبر من الحرية لإدارة أمورهم بأنفسهم، (ج) تبلور نظام اجتماعي اقتصادي صارم حيث الطبقات الاجتماعية والمكانات والأدوار مميزة وواضحة مما وفر نوعاً من الانضباط الداخلي. ومن ثم فلا عجب أن تتمحور أفكار معظم الفلاسفة والمفكرين الانجليز حول تكريس مبدأ الحرية ورفض لتدخل الدولة في شؤون التعليم، ولعل في ما قاله "ستيورت ميل" ما يعبر عن هذا التوجه بشكل دقيق حين يقول "أن نسلم بأن يكون تعليم الشعب بكامله، أو بالجزء الأكبر منه، مناطاً بالدولة، أمر أرفضه بالكامل... إن تعليماً عاماً تابعا للدولة هو مجرد حيلة لصب الناس في قالب واحد، ليكونوا مثل بعضهم البعض... وبما أن القالب الذي يستعمل لهذا الغرض مصنوع لارضاء تلك الفئة من الناس التي تملك أكبر قدر من السلطة... فإن ذلك سيؤدي إلى اخضاع العقل لجبروت الطغيان" (ص ٦٥).

وعليه فإن تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنجلترا قد جمع بين المركزية واللامركزية (على الطريقة الانجليزية)، فالدولة المركزية لا تحكم ولا تقرر في مجال التعليم، وإنما تدعم وتوجه وتصدر التقارير والخطط والقوانين التي "تبقي أقرب إلى التمنيات أو التوجهات العامة منها إلى القوانين الملزمة" (ص ٦٧).

ويشير استقراء تاريخ التعليم في إنجلترا إلى تعدد وتنوع المدارس والمؤسسات التربوية التي أقامتها الجمعيات التطوعية (مدارس الحاضنات، مدارس الاحسان، مدارس الأحد، مدارس أصحاب الخرق...) حيث لم يكن للدولة أي دور فيها. على أن تطوراً لافتاً للإنتباه حدث عام ١٨٢٣ حين بدأت الدولة تبدي إهتماماً -لذو دوافع عدة- بهذه المدارس تمثل في إقرار البرلمان تقديم إعانة سنوية (٢٠ ألف جنيه) كمساهمة في تكاليف بناء المدارس الابتدائية، الأمر الذي شكّل علامة فارقة أو سابقة في تاريخ العلاقة بين الدولة والتعليم في إنجلترا... وهكذا نمت هذه العلاقة وتطورت، ولكن ببطء متناه، بالتدريج" (ص ٧٠)، ليصدو في العام ١٨٧٠ قانون.

ينظم التعليم الابتدائي (وكان هو الأول من نوعه)، وفي العام ١٨٨٠ أصبح التعليم الابتدائي اجبارياً، وفي العام ١٨٩١ أصبح التعليم الابتدائي مجانياً بالكامل، وفي العام ١٩٠٢ صدر أول قانون ينظم التعليم بجميع مراحل. وتتعاقب الأحداث إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حين أصبحت الدولة في موقع التوجيه، إن لم نقل القيادة بالكامل، دون أن تقدم على تلقين الناس.

ولم يمتنع الناس عن محاسبتها أو مناقشتها" (ص ٧١). وهكذا نشأ نوع من "الشراكة" بين الدولة وبين المجتمع في صنع السياسة التعليمية بلغت ذروتها في صدور "قانون بطرل" عام ١٩٤٤ والذي يعد أشمل مشروع للإصلاح والتطوير التربوي عرفته إنجلترا حتى ذلك التاريخ والذي بموجبه صار النظام التعليمي "أكثر إنفتاحاً على الناس، وأكثر قدرة على الاستجابة لحاجاتهم ومؤهلاتهم تحقيقاً للعدالة والمساواة في فرص التعليم" (ص ٧٦). لقد شدد قانون عام ١٩٤٤ على مبدأ التكامل والشراكة بين السلطات المحلية والسلطات المركزية بحيث تضطلع السلطات المركزية بتحديد السياسة العامة، في حين يكون للسلطات المحلية حرية اختيار السبل والأساليب الكفيلة بتطبيق هذه السياسة. بالإضافة إلى ذلك فقد قسم قانون عام ١٩٤٤ المدارس إلى نوعين (أ) مدارس رسمية تابعة للسلطات المحلية حيث تتحمل هذه السلطات نفقاتها وشؤونها ومسؤولياتها بالكامل، (ب) ومدارس تابعة لهيئات تطوعية ويمكن لها- إذا اختارت ذلك- أن تتلقى دعماً وإعانة من الدولة.

لقد أدخلت العديد من التعديلات على قانون عام ١٩٤٤ منذ صدوره، ولكنه ظل في "جوهره" كما هو إلى أن "حصل الانقلاب الكبير عليه" بصدور قانون الإصلاح التربوي عام ١٩٨٨ الذي جسّد فلسفة حزب المحافظين (حكومة تاتشر) في السياسة والحكم، وفي مفهوم الدولة وعلاقتها بالمواطنين بحيث أصبحت "مصلحة المستهلك تتقدم على مصلحة المواطن، وأصبح الواجب الملقى على كاهل المنتج لهذا التعليم إرضاء المستهلك، لا الاستهداء بأهداف أو غايات عليا تم وضعها بمعزل عن رأيه" (ص ٨٧). وهكذا فإن قانون عام ١٩٨٨ قد "حرر المدارس من الارتباط بالسلطات المحلية وأعطاهما أن تختار، بدلاً من ذلك، الارتباط بالسلطة المركزية مباشرة، وبذلك قوى من صلاحيات السلطة المركزية بشكل كبير" (ص ٨٨). على أن اللافت للانتباه أن عدد المدارس التي قررت الإنسلاخ عن السلطات المحلية بلغ- حتى ربيع عام ١٩٩٦-١١٠٠ مدرسة (تضم ٥٪ من مجموع الطلاب). وينتهي حكم المحافظين عام ١٩٩٧ لتبدأ إنجلترا عهداً جديداً مع حزب العمال الذي أعلن زعيمه "توني بليزر" خلال حملته الانتخابية أن أولوياته في الحكم تختصر بثلاث كلمات هي: التعليم، ثم التعليم، ثم التعليم... وأنه إذا كانت هذه الانتخابات تعني شيئاً فإنها تعني التعليم في المقام الأول. ويبقى في النهاية أن نتظر بعض الوقت لنرى "معالم" السياسة التربوية لحزب العمال على أرض الواقع والممارسة الفعلية.



في الفصل الثالث، يقدم "حسان قببسي" تحليلاً تاريخياً سسيولوجياً متعمقاً لموضوع "الدولة والتعليم الرسمي في لبنان"، منطلقاً من قناعة راسخة بأننا كي "نستطيع أن نتهين علاقة الدولة بالتعليم الرسمي لا بد من دراسة التعليم الرسمي وتطوره

تاريخياً. ولكي نضع ذلك، لا يمكننا اغفال اتصال ذلك بالأوضاع الدينية والاقتصادية والسياسية" (ص ١٠٦). وعلى ذلك يحدد لدراسته ثلاث مراحل: (أ) التعليم الرسمي في عهد الدولة العثمانية، (ب) التعليم الرسمي في عهد الدولة الفرنسية، (ج) التعليم الرسمي في عهد الدولة المستقلة.

في المرحلة الأولى (عهد الدولة العثمانية) فقد كان التعليم شأنًا خارج وظيفة الدولة يتولاه أولي الأمر في الطوائف والشيع المختلفة (المسلمون، المسيحيون، الموارنة). إضافة إلى هذا التعليم الطوائفي، عرفت المناطق اللبنانية نوعاً آخرًا من التعليم هو تعليم المبشرين والإرساليات. ولما تبين للدولة العثمانية أن هيمنة رجال الدين على شؤون التعليم يتعارض مع مصالح الدولة، عازمت على وضع حد لصالحياتهم، فصدر مرسوم في عام ١٨٤٥ يقضي بإنشاء مدارس صالحة في أرجاء الامبراطورية، وكف يد رجال الدين عن المدارس وجعلها خاضعة لإشراف الدولة، وأن يحول المفتى إلى موظف حكومي. كان هذا الإجراء "هو الخطوة الأولى نحو تسليم الدولة زمام التعليم كإحدى وظائفها الأساسية" (ص ١١٠). وهكذا تواجد نوعان من المدارس: المدارس الرسمية والمدارس الخاصة، وإن ظل التعليم الرسمي مقتصرًا على المدارس الابتدائية دون غيرها، وكانت أحواله شديدة التدهور في جميع الجوانب في الوقت الذي كانت فيه المدارس الخاصة (كانت كلها نصرانية) راقية ومتطورة في تنظيمها.

أما في المرحلة الثانية (عهد الدولة الفرنسية) فقد أعادت الطوائف فتح مدارسها وقدمت لها الدولة الدعم المادي الكبير الأمر الذي ترتب عليه طفرة كبيرة في أعداد المدارس الخاصة. أما التعليم الرسمي فلم يحظ باهتمام الدولة أو دعمها المادي، ليحتل هذا التعليم المرتبة الثانية بعد التعليم الخاص. إزاء هذا الموقف من التعليم الرسمي، برزت محاولات تسعى إلى "تطويع التعليم في المناطق التي ألحقت بلبنان، وذلك لتكريس الانقسام الطائفي اجتماعياً.

لذا فقد كانت الدولة تعمد إلى تقليص المدارس الرسمية كلما ازداد عدد المدارس الخاصة" (ص ١٢٠). كانت السياسة الفرنسية تقوم على دعم التعليم الخاص المحلي والأجنبي، في الوقت الذي تعمل فيه على إبقاء التعليم الرسمي في حالة الركود والانحطاط التي يوجد عليها. فلم ينتشر التعليم الرسمي إلا في المناطق الفقيرة فقط وبيبوء شديد، وكان معظم الذين أقبلوا عليه من أبناء الفقراء بعامّة والمسلمين بخاصة. ويخلص الباحث من تحليله للواقع التعليمي في هذه المرحلة إلى التأكيد على أن سياسة الإدارة الانتدابية التي تفتقر بتشجيع القطاع التعليمي الخاص وإهمال التعليم الرسمي، جاءت لتؤكد دور المدرسة في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي الطائفي من جهة، وفي إعادة إنتاج ثقافة الفئات المسيطرة من جهة ثانية. وهكذا تكرست المدرسة اللبنانية أداة تمييز طائفي واجتماعي" (ص ١٢٨).

ثم ينتقل الباحث إلى المرحلة الثالثة والأخيرة (عهد الدولة المستقلة)، ليقرر أنه إذا كانت السياسة الفرنسية قد سعت إلى تجذير الانقسام الطائفي، فإن دولة الاستقلال قد كرس هذا الواقع في الدستور الذي أورثها إياه المنتدب، بأن اعترف لكل طائفة بالحق في تعليم أبنائها.

وهكذا "راحت كل طائفة تسعى إلى حماية نفسها وإبراز وحدتها الطائفية في وجه الطوائف الأخرى، من خلال بناء وتقوية مؤسساتها الطائفية الرامية إلى احتضان أبناء الطائفة وإعدادهم لاحتلال مواقع الطائفة في إدارات الدولة ومؤسساتها. وإن ضالت بعض القوى في ممارستها الطائفية (حزبية كانت أم تعليمية) فهي لا تخشى أي صد أو قمع إذ تتمتع بحماية داخل دولة الطوائف" (ص ١٣٢). لقد أصبح الاتجاه الغالب في التعليم هو أن كل طائفة تعلم أبناءها، ومن ثم "تكرست المدرسة الطائفية إطاراً أيديولوجياً لانتاج الوعي الاجتماعي لأبناء الطائفة" (ص ١٦٢).

ومع الاستقلال، وبعده، طرأت العديد من التطورات الإقليمية التي كان لها آثارها الاقتصادية الموجبة وما صاحب ذلك من ازدياد في عدد السكان وماتبعه من زيادة في الطلب الاجتماعي على التعليم، "فوجد النظام السياسي اللبناني الجديد نفسه مضطراً لتلبية هذه المطالبة من جهة، ولتلبية حاجته ليد متعلمة في حدودها الدنيا من جهة ثانية. فكانت موجة المدارس الرسمية الابتدائية التي راحت تنتشر في الأطراف... وهكذا برزت المدرسة الرسمية كمدرسة "لطائفة" جديدة هي فقراء الطوائف" (ص ١٦٢).

وينتهي الباحث في تحليلاته إلى رصد عدد من الشواهد التي ينطق بها الواقع: فما بقاء المدرسة الرسمية حتى اليوم في كثير من المناطق اللبنانية مقتصرة على المرحلة الابتدائية وبحالة أكثر بدائية، وما تأخر ظهور الثانويات الرسمية والجامعة اللبنانية ما يقارب العشر سنوات بعد إستقلال الدولة، وما الوضع الإداري "التائه" الذي يعيشه التعليم الرسمي الآن، وما ارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين وتدني مستواهم العلمي والتربوي، إلا الدليل والمؤشر على أن المدرسة الرسمية "لم تكن يوماً مشروعاً وطنياً جاداً للدولة، لأن الدولة اللبنانية أنبتت في الأساس على تقاسم السلطة فيها بين أغنياء الطوائف" (ص ١٦٣).



في الفصل الرابع يتناول "خليل أبو رجيلي" قضية "إنفاق الدولة على التعليم في لبنان" من منطلق أن الإنفاق على التعليم لا بد أن يؤثر إيجاباً على انتشاره وفي معظم الأحيان على فعالية الانتاج. وعليه تسعى الدراسة إلى معرفة قيمة الانفاق الفعلي المباشر وغير المباشر من قبل الدولة اللبنانية على كل من التعليم النظامي وغير النظامي بمختلف مستوياته وأنواعه وأشكاله، بهدف الوقوف على طبيعة الجهد الذي يبذل في هذا المجال. لقد تم التمييز بين نوعين من الإنفاق: (أ) الإنفاق المباشر من خلال الاعتمادات التي ترصدها الدولة للوزارات المعنية مباشرة بالتعليم (وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، ووزارة التعليم المهني والتقني، ووزارة الثقافة والتعليم العالي) فضلاً عن الاعتمادات التي

ترصد لوزارات ومؤسسات حكومية ومصالح مستقلة تساهم بنشاط تعليمي، أو في شكل منح وتقديمات مدرسية، أو في شكل مساعدات لمؤسسات أهلية تعني بالتعليم، أو في شكل تأمين بعض أشكال التعليم والتدريب والتثقيف التي تضطلع بها بعض الوزارات، (ب) الإنفاق غير المباشر الذي يتمثل في الإعفاء من الضرائب والرسوم للمؤسسات التعليمية فضلاً عن تقديم بعض التسهيلات لها.

فيما يتعلق بالإنفاق المباشر على التعليم خاصة من خلال الوزارات الثلاث المعنية مباشرة بالتعليم، فإن الدراسة تشير إلى أن الاعتمادات المخصصة لهذه الوزارات قد تضاعفت ثلاث مرات خلال السنوات الست الأخيرة (١٩٩٣-١٩٩٨) الأمر الذي يعزى إلى زيادة الرواتب والأجور وملحقاتها للعاملين في هذه الوزارات وإلى إصلاح المباني وتأهيلها وتجهيزها وإنشاء أبنية جديدة لتعويض الأضرار التي خلفتها الحروب، بالإضافة إلى ارتفاع تكاليف التعليم الفردية من جراء تدني معدل المعلم الواحد إلى التلاميذ الذي وصل في مطلع التسعينيات إلى معلم واحد لكل ثمانية تلاميذ (ص١٨٩) وقد بلغت نسبة بند الرواتب والأجور ٦٠,٩٪ من مجموع الاعتمادات المرصدة.

هذا وتساهم وزارات أخرى (غير وزارات التعليم الثلاث) بنشاط تعليمي أو تتعاطى نشاطاً تعليمياً ضمن المهام الموكلة إليها، ومن ثم فقد تضاعفت الاعتمادات المرصدة في بعض هذه الوزارات للنشاطات التعليمية من أكثر من ست مرات خلال السنوات ما بين ١٩٩٣-١٩٩٧، فتقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بالمساهمة في تعليم اليتامى وذوي الحالات الاجتماعية الصعبة، وتقدم المساعدات إلى مدارس الجمعيات الدينية والخيرية التي تأوي هؤلاء الأولاد، وتقدم المساعدات إلى مؤسسات تعليم المعاقين ومراكز تعليم المنحرفات... وتقوم وزارة الصحة العامة بالتثقيف الصحي، والمساهمة في تجهيز وإنشاء مدرسة للأعداد للمهن الطبية، ومساعدة جمعيات تأهيل وتدريب المعاقين... أما وزارة الزراعة فلها نشاط في مجال الإرشاد الزراعي، وتوجيه وتوعية الشباب والنساء في المناطق الريفية.

أما المنح المدرسية فهي عبارة عن "هبات تقدمها الدولة للتلاميذ المتفوقين تقديراً لنجاحهم وتشجيعهم على المضي قدماً في تحصيل التعليم، أو لمساعدتهم لإكمال تعليمهم الجامعي أو لجذبهم إلى إرتياد التعليم الزراعي الرسمي" (ص٢١٧). وتختلف التقديمات المدرسية عن المنح المدرسية في كونها "مساعدة تقدمها الدولة لأبناء موظفي القطاع العام العاملين منهم والمتقاعدین، والذين يتابعون تحصيلهم العلمي في لبنان أو خارجه، وذلك من دون اشتراط التفوق التعليمي أو الحاجة المادية" (ص٢١٨). وللتقديمات المدرسية مصدران: اعتمادات ترصد في الموازنة العامة، وأخرى ترصد في موازنة بعض المصالح المستقلة وصناديق التعاضد.

هناك مصدر آخر للإنفاق الرسمي على التعليم والذي يتمثل في ما يقوم به "مجلس الإنماء والإعمار" من استثمارات في قطاع التعليم حيث أنجز الكثير من المشاريع المتعلقة

بإعادة تأهيل العديد من مدارس التعليم العام والمدارس المهنية والتقنية. يضاف إلى كل ما تقدم مصدراً آخرًا للتمويل يتمثل في ما تتلقاه الدولة من هبات وقروض من مؤسسات دولية وإقليمية فضلاً عن بعض البلدان المعنية بقضايا التعليم في لبنان لا سيما المملكة العربية السعودية والكويت.

أما في ما يتعلق بالانفاق غير المباشر فإنه يتمثل "إما بإعفاءات من بعض الضرائب والرسوم الجمركية، وإما بتسهيلات للحصول على منافع مادية تستفيد منها المؤسسات التعليمية الخاصة لتجاوز الأزمات التي عصفت بها من جراء الحروب على الأراضي اللبنانية" (ص ٢٣٦).

هذا وتبقى الحقيقة التي يثبتها ويؤكد عليها الباحث في ختام دراسته كتعبير عن "المفارقة" في الحالة اللبنانية، فعلى الرغم من أن إنفاق الدولة على التعليم (المباشر منه وغير المباشر) يعد كبيراً لا سيما منذ مطلع التسعينيات، فإن "من ينظر إلى النظام التعليمي في لبنان، لا سيما التعليم الرسمي، نظرة واقعية لا بد أن يصاب بصدمه، لأن هذا النظام رغم ما أنفق عليه، لم يحقق بعد طموح الناس إلى تعليم نوعي يرضي رغباتهم وحاجاتهم وتطلعاتهم" (ص ٢٣٩).

وينتهي الباحث تشخيصه للحالة اللبنانية بتحديد مصدر أزمة النظام التعليمي في لبنان: الهدر الكبير في الموارد المالية المخصصة للتعليم، وغياب التخطيط على المدى القصير والطويل.



في **الفصل الخامس** تناول "رؤوف الغضيني" قضية شائكة معقدة تداخلت فيها الأبعاد السياسية والثقافية والتعليمية، وهي "قضية تدريس الحقوق في لبنان". يؤكد الباحث في مستهل دراسته إلى أنه إذا كانت شؤون التعليم في لبنان محل جدل ومناظرة في كثير من الأحيان "فإن قضية تدريس الحقوق فاقت في حدتها أي قضية تربوية أخرى بالنظر إلى تأثيرها على البيئة الثقافية السياسية- الطائفية في البلاد" (ص ٢٤٣-٢٤٤). تتمتع دراسة الحقوق بأهمية خاصة تمتد جذورها التاريخية من أواخر العهد العثماني وصولاً إلى عهد الاستقلال، فشهادة الحقوق تكفل لصاحبها المهنة الرفيعة والوظيفة السامية فضلاً عن إمكانية تبوؤ المراكز السياسية الهامة (٩ محامين تولوا رئاسة الجمهورية، ٥ محامين تولوا رئاسة مجلس النواب، ١٠ محامين تولوا رئاسة الحكومة)، حيث كانت شهادة الحقوق- ولم تزل- شرطاً ضرورياً لتسلم معظم الوظائف العامة العليا والوسطى في الدولة. نتيجة لهذا أضحت شهادة الحقوق ومهنة المحاماة أملاً يراود الشباب اللبناني الطامح في بلوغ مكانة

اجتماعية وسياسية، ومن هنا كانت دراسة الحقوق هي بداية الطريق لتحقيق المكانة الاجتماعية والمركز السياسي.

وتعد كلية الحقوق التابعة لجامعة القديس يوسف أول مؤسسة لتدريس الحقوق الفرنسية (ابتداء من عام ١٩١٣) حيث كان إتقان اللغة الفرنسية شرطاً أساسياً للالتحاق بالكلية الأمر الذي ترتب عليه حرمان العديد من الطلبة ممن لا يتقنون الفرنسية من التقدم للكلية ومن ثم دراسة الحقوق.

ظلت دراسة الحقوق مقصورة على هذه الكلية الفرنسية حتى ١٩٥٢ الذي شهد إنشاء فرع لتدريس الحقوق باللغة العربية في الأكاديمية اللبنانية. إن إنشاء هذا الفرع الجديد لم يكن موضع ترحيب، لا من الحكومة اللبنانية، ولا من نقابة المحامين، ولا من جامعة القديس يوسف (ص ٢٤٧)، ولذا فإنه ما أن تخرجت الدفعة الأولى من الأكاديمية - عام ١٩٥٧ - حتى بادر مجلس نقابة المحامين باتخاذ قرار يقضي بعدم الإعراف بشهادات المتخرجين. ويبدو أن الدولة اللبنانية إذ عازمت على إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية، فإنها سعت في الوقت نفسه إلى حصر تعليم الحقوق في كلية الحقوق التابعة لجامعة القديس يوسف ولكن تحت إشراف لبناني رسمي (ص ٢٤٧)، وكان للدولة ما أرادت حين صدر مرسوم عام ١٩٥٩ الذي نص على وقف تدريس الحقوق في الأكاديمية اللبنانية حالاً. على أن التحرك الضاغظ الذي قام به طلبة الأكاديمية وخريجوها ومناصروهم قد أعاد إلى الواجهة قضية تدريس الحقوق باللغة العربية بما تتطوي عليه هذه القضية من جوانب سياسية وطائفية وثقافية ومهنية وتربوية. لقد إنقسم المجتمع اللبناني على نفسه حيال تلك القضية، وقام الطلبة المناصرون للتدريس باللغة العربية بالإضراب ساندتهم في ذلك تيار شعبي - عروبي - يساري - إسلامي، كما قامت اضطرابات مضادة في الجامعات والمدارس ذات الطابع المسيحي - الفرنسي، وما لبث أن انتقل الخلاف إلى داخل الحكومة، وكاد الخلاف يتحول إلى أزمة سياسية، لينتهي الأمر بإصدار مرسوم - في ١/٢٤/١٩٥٩ - يقضي بإنشاء كلية للحقوق في الجامعة اللبنانية تحتوي على فرعين: الفرع الأول يتم التدريس فيه باللغة العربية ويحصل الطالب في نهاية الدراسة على الإجازة اللبنانية في الحقوق، والفرع الثاني يتم التدريس فيه باللغة الفرنسية ويحصل الطالب في نهاية الدراسة على الإجازة اللبنانية في الحقوق. بصدد هذا المرسوم حقق دعاة تعليم الحقوق بالعربية إنجازاً واضحاً... ولكن ثمن هذا الانجاز كان إغلاق معهد الحقوق في الأكاديمية اللبنانية نهائياً. وفي الوقت نفسه، حفظ المرسوم لكلية الحقوق الفرنسية وضعها القائم كفرع ثان لكلية الحقوق الجديدة في الجامعة اللبنانية (٢٥٢).

ما أن انتهت هذه المشكلة، حتى ظهرت مشكلة جديدة فور إعلان جامعة بيروت العربية (أنشأتها جمعية البر والإحسان في بيروت عام ١٩٦٠، ولكنها تعمل كفرع لجامعة الإسكندرية من الناحيتين الأكاديمية والإدارية) إفتتاح معهد للحقوق الأمر الذي حرك القواصل المعارضة لتدريس الحقوق باللغة العربية تساندتهم في ذلك نقابة المحامين التي دعت إلى إعلان

الإضراب، وفي المقابل تحركت القوى اللبنانية المؤيدة لافتتاح المعهد لأسباب سياسية وثقافية واجتماعية، في حين كان موقف الدولة- على خلاف ما يردده البعض- إلى جانب بقاء واستمرار المعهد تعريزاً لسياسة التفاهم مع الجمهورية العربية المتحدة وأجواء المد الناصري والحركة القومية.

ويختتم البحث تحليله للجوانب المتداخلة للقضية بالتأكيد على أن الصراع المرير والطويل حول قضية تدريس الحقوق قد وصل إلى نهاية تتصف بالتوازن بين الفئات الرئيسية: فتعليم الحقوق باللغة العربية أصبح ميسراً في الجامعة اللبنانية وجامعة بيروت العربية، في حين تظل كلية الحقوق في جامعة القديس يوسف- رغم لينتها- هي المرجع الأول لدراسة الحقوق ضمن إطار ثقافي فرنسي، أما معهد الحكمة العالي لتدريس الحقوق (١٩٦٢) وكلية الحقوق في جامعة الروح القدس (١٩٦١) فيوفران بدائل عن الكلية اليسوعية للراغبين في دراسة الحقوق.



في الفصل السادس يفتح "هنري العويط" ملفاً ساخناً من الملفات التي تواجه الدولة والتعليم في لبنان، ألا وهو ملف "معادلة الشهادات" ليقدّم لنا دراسة تاريخية متعمقة بعنوان "معادلات الدولة اللبنانية في تأليف لجنة المعادلات"، وذلك بهدف التعرف على السياسة (السياسات) التي إنتهجتها الدولة اللبنانية في تشكيل لجان المعادلات وما تتطوي عليه تلك السياسة من معان ومضامين. وفي تسلسل تاريخي دقيق يتبع خيوط هذه معادلة للشهادات الرسمية، الأمر الذي يعبر عن اهتمام الدولة اللبنانية رسمياً بالمعادلات... ويقدم الدليل على خطورة شأن المعادلات في نظر الدولة اللبنانية" (ص٢٦٩).

على أن ما يلفت الإنتباه أنه بعد إنقضاء عشرين عاماً على المرسوم الأول، تقرر الدولة استخدام تسمية "لجنة المعادلات وذلك في مرسوم عام ١٩٥٣ الذي حصر حق النظر في معادلة الشهادات بهذه اللجنة دون سواها، فضلاً عن أنه حدد على نحو دقيق مهام اللجنة في أن "تفصل في معادلة الشهادات الأجنبية والشهادات الصادرة عن معاهد خاصة في لبنان بالشهادات اللبنانية الرسمية والشهادات الوارد ذكرها في نص رسمي معمول به في لبنان" (ص٢٧٧). وعلى الرغم من كثرة المراسيم التي صدرت (سبعة مراسيم) بشأن تأليف لجنة المعادلات وتنظيم عملها، فإن ما يسترعي الإنتباه هو "الشبه القوي الذي يجمع بينها، والبطء الشديد في تطورها، وقصورها العام عن مواكبة تغير المعطيات المطرد داخل لبنان وخارجه" (ص٢٩٨).

لقد أصبحت قضية معادلة الشهادات أمراً ملحاً وخطيراً في السنوات الأخيرة لأسباب شتى يرصد الباحث أهمها في ما يلي: إزدیاد عدد الطلبة المنتسبين إلى مؤسسات التعليم العالي الخاصة في لبنان، وازدیاد عدد الطلبة اللبنانيين ممن أنهوا دراستهم خارج لبنان،

وإزدياد عدد الطلبة من رعايا الدول العربية الراغبين في متابعة دراساتهم العليا في لبنان، وإزدياد عدد التلاميذ اللبنانيين الذين بدأوا دراسة برامج أجنبية في بلدان الانتشار ويريدون متابعة دراستهم في لبنان، وإزدياد عدد الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية من بلدان عربية وأجنبية... وهكذا إلى الحد الذي بلغ معه عدد الطلبات المسجلة للمعادلة في عام ١٩٩٧ فقط ما يناهز عشرين ألف معاملة، ومع ذلك لم يطرأ أي تعديل على تأليف لجنة المعادلات لمواكبة هذه المتغيرات الكمية والنوعية، ومراعاة الأوضاع المستجدة الناشئة عن كثافة حركية التلامذة والطلاب" (ص ٢٠٠). ويتساءل الباحث في أسى: هل الدولة في غفلة عن كل هذه المعطيات الجديدة؟ وهل تجهل الدولة ما واجهته وتواجهه لجنة المعادلات من صعوبات في القيام بمهامها؟ وهل يخفي على الدولة ضرورة وحتمية إعادة النظر في هيكلية هذه اللجنة ونظام عملها وصلاحياتها؟

ويرى الباحث أن قرار الدولة عدم المساس بهيكلية وصلاحيات لجنة المعادلات لا يعني أن الدولة تجهل الحقائق أو تتنكر للمعطيات الجديدة، وإنما يعني رغبة الدولة في "مراعاة التوازنات الدقيقة التي تقوم عليها تركيبة لجنة المعادلات، وفيها يتمثل القطاعان الرسمي والخاص، وفيها تتمثل أيضاً الأنظمة التربوية واللغوية الثلاثة المعتمدة في لبنان: العربية والفرنكوفونية والأنكلوساكسونية. وقد يكون مرده أيضاً إلى التخوف من صعوبة الاتفاق على معايير موضوعية وعملية تعتمد في توسيع اللجنة بهدف تمثيل جميع مؤسسات التعليم العالي... وقد يكون مرده تردد المسؤولين في تحديد مفهوم الشهادات الحكومية وأسسها ومستوياتها ودرجاتها، ليتم على أساسها الاعتراف بالشهادات ومعادلتها" (ص ٢٠١).

ويختتم الباحث دراسته بالتأكيد على أنه أياً ما كانت الأسباب، ومهما كانت وجاهتها، فإن هذا لا يعني الدولة من مسؤولية التصدي وعدم التردد لحسم هذا الملف بطريقة حكيمة واعية نظراً لخطورته ودقته وحساسيته، الأمر الذي يتطلب في المقام الأول تحويل هذه اللجنة إلى "مؤسسة" منظمة ومحترفة وتوفير الحماية المعنوية لأعضائها حتى يتسنى لهم الاضطلاع بمسئولياتهم كما يجب.



أما الفصل السابع من الكتاب فيحمل عنوان "مقابلات مع وزراء ومسؤولي

تربوية سابقين"، فإنه وكما يشير العنوان يمثل حصيلة مقابلات أجريت مع نخبة ممن تقلدوا مناصب قيادية في ميدان التعليم (وزراء، مدراء عامين، مدراء، مستشارين...) بهدف التعرف على رؤاهم وأفكارهم الخاصة-- ما كان، وما هو قائم، وما يتطلعون إليه-- الأمر الذي يتيح فرصة- قد تكون فريدة- لملامسة "علاقة الدولة بالتعليم" في جانبها العملي والواقعي

حيث تمتزج "عصارة" الخبرة والتجربة مع الأفكار والأحلام والطموحات.

على أن الشئ اللافت للإنتباه أن جميع من شملتهم المقابلات قد اتفقوا حول العديد من النقاط المشتركة تمثل "بيت الداء" في الحالة اللبنانية ومن ثم فإنها تشير بوضوح إلى "طبيعة الدواء" مع التشديد على أن "جسم المريض" (نظام التعليم) يتطلب علاجاً سريعاً دونما إنتظار... أما تلك النقاط المشتركة فهي كالتالي:-

- ١- عدم وجود سياسة تربوية شاملة تسعى إلى توحيد المواطنين ووحدة الوطن.
- ٢- تدخل السياسة في شؤون التعليم لتنفيذ مصالح خاصة سياسية وشخصية وانتخابية، وأحياناً مالية، مما يؤدي إلى خلل العمل التربوي.
- ٣- تعديل المناهج، وتأهيل الهيئة التدريسية والإدارية، وردم الهوة بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص... من الأمور الأكثر إلحاحاً وأهمية.
- ٤- إعادة النظر في الجهات الإشرافية (الوزارات الثلاث) على التعليم وضرورة دمج الوزارات المعنية.
- ٥- الارتقاء بالتعليم الرسمي، وإلزامية التعليم الابتدائي، ومجانية التعليم... من الأمور التي طال إنتظارها وحق تحقيقها.



من كل ما تقدم نخلص إلى أن ثمة "خصوصية" في الحالة اللبنانية- يشاركها في ذلك بلدان أخرى- تتجلى في النزعة إلى تأكيد سيادة الدولة- دولة المؤسسات والقانون-، في مقابل النوازع الخاصة أو الولاءات الأولية (الطوائف والعشائر والعوائل)، الأمر الذي يشكل معادلة صعبة: كيف يمكن النجاح في بناء الدولة دون القضاء على حرية المجموعات؟ ولعله ليس من المبالغة القول بأن تاريخ لبنان ما هو إلا محاولة للتعامل مع هذه "المعادلة" عبرت عن نفسها في صورة انقسامات ونزاعات واضطرابات تارة، وفي صورة حرب أهلية مدمرة تارة أخرى. وما أوضاع التعليم في لبنان- في سياقها التاريخي- إلا مرآة صادقة لمجمل القوى والعوامل الكامنة والسائدة والضاغطة، ومحاولة إجرائية لبلوغ وتحقيق "المعادلة الصعبة"، الأمر الذي يعطي لهذا الكتاب "مذاقاً" خاصاً بما يطرحه من قضايا وبما يثيره من أفكار.