

دور مراكز الأبحاث في صناعة سياسات إصلاح التعليم في لبنان (*)

مها شعيب (**)

مديرة مركز الدراسات اللبنانية.

مقدمة

شهدت سياسات التعليم في الوطن العربيّ تغييرات واسعة في النصف القرن الأخير. وفي حين تمكّن عدد من البلدان العربيّة من تحقيق خطوات مهمّة على صعيد زيادة التحاق الطلاب بالمدارس، وتوسيع فرص الحصول على التعليم، فإنّ ضعف نوعيّة التعليم في معظم البلدان العربيّة أدّى إلى إطلاق دعوات إلى إجراء إصلاحات جديدة. ونتيجة لذلك رأينا في السنوات الأخيرة، العديد من البلدان العربيّة، مثل مصر والأردن، وقطر، ولبنان، تطلق إصلاحات كبيرة في التعليم. فقد خضع لبنان منذ عام ١٩٩٠ حتى الآن لاثنتين من الإصلاحات التعليميّة (إصلاحَي ١٩٩٤ و ٢٠١٠). هناك نُدرّة في الأبحاث تنعكس بشكل حاسم على عمليّة تخطيط ورسم إصلاح التعليم، وعلى دور المؤسسات الأكاديميّة والبحثيّة في تشكيل إصلاح قطاع التعليم^(١). تركّز معظم الكتابات عن إصلاح التعليم على أهداف وفعاليّة الإصلاحات^(٢). ومع ذلك، فالعدد القليل من الدراسات النقديّة حول إصلاح التعليم في البلدان العربيّة، يعزو النجاح المحدود لسياسات الإصلاح إلى المقاربة من الأعلى إلى الأسفل^(٣)، أو من طريق إصلاحات يحركها جدول أعمال سياسيّ، من دون مشاركة الخبراء والمهنيّين^(٤). ويخلص آخرون إلى الدعوة إلى علاقة أقوى بين مُنتجّي المعرفة وصانعي السياسات، واعتراف أكبر بالمعرفة المُنتجة محليّاً، وذلك عند إجراء إصلاح التعليم^(٥).

(*) تم تمويل هذه الدراسة من قبل مركز الدراسات اللبنانية ومعهد عصام فارس للسياسات العامة. وأود أن أشكر هديل ديببو ونائلة حمادة للمساعدة مع هذه الدراسة.

maha.shuayb@lebanesestudies.com.

(**) البريد الإلكتروني:

Adnan ElAmine, «Executive Summary,» in: Adnan ElAmine, ed., *Reform of General Education in the Arab World* (Beirut: UNESCO Publications, 2005).

Lebanese Association for Education Studies, *Evaluation of the New Curriculum in Lebanon* (Beirut: LAES, 2003), vol. 2.

Munir Bashshur, «Dualities and Entries in Educational Reform Issues,» in: ElAmine, ed., *Ibid.*, (٣) pp. 277–298.

Rima Karami Akkary, «Facing the Challenges of Educational Reform in the Arab World,» *Journal of Educational Change*, vol. 15, no. 2 (May 2014), pp. 179–202.

ElAmine, ed., *Ibid.*

(٥) المصدر نفسه، و

إنَّ أحدَ الأسئلةِ الأساسيَّةِ التي تطرحها المحاولات المتكرِّرة لإصلاح التعليم في البلدان العربيَّة هو: كيف يتمُّ تنفيذ الإصلاحات؟ مَنْ الذي يشارك في تصميمها وتنفيذها؟ من يموِّلها؟ ما هو الدور الذي يقوم به الأكاديميُّون والباحثون والتربويون والمجتمع المحليُّ في تشكيل هذه الإصلاحات؟

تتناول هذه الدراسة دور مراكز الأبحاث في عمليَّتي إصلاح التعليم (عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠) في لبنان. وقد أجرينا مقابلات مع المؤسسين والأعضاء الحاليين في جمعية أبحاث تربويَّة خاصَّة في لبنان. ركَّزت المقابلات على تصوِّراتهم لدور الجمعية في تشكيل السياسات التعليميَّة في لبنان، فضلاً عن مشاركتهم في إصلاحات عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠. كما أجرينا مقابلات مع وزراء التربية والتعليم، ومديري مركز البحوث، لجمع المزيد من الأدلَّة الملموسة على مقاربة صانعي السياسات لمراكز الأبحاث، فضلاً عن دور مراكز الأبحاث في الإصلاحين.

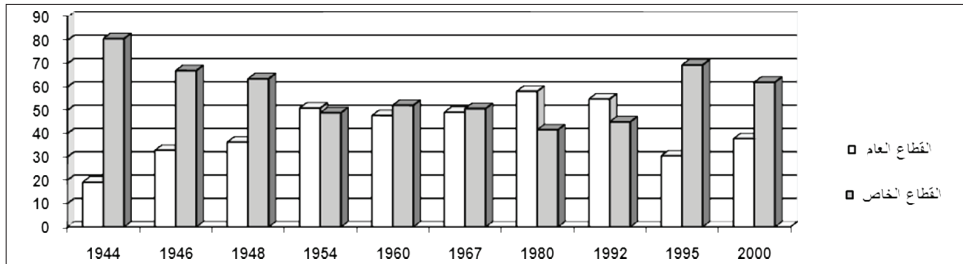
أولاً: التعليم والإصلاح في لبنان

قبل اندلاع الحرب الأهليَّة في لبنان، شهد نظام التعليم الرسمي عصره الذهبي، وخصوصاً في مجال التوسُّع في خدمات التعليم لتصل إلى الفئات الأكثر حرماناً، والتي كانت شبه محرومة من التعليم في السنوات السابقة. إلا أنَّ الحرب الأهليَّة أثَّرت سلباً في النظام التعليمي الرسمي، وصل معها إلى حافة الانهيار مع نهاية الحرب في عام ١٩٩٠.

الشكل الرقم (١)

توزُّع المدارس الابتدائيَّة والثانويَّة في لبنان

(بالنسبة المئوية)



المصدر: منير بشور، الدولة والتعليم في لبنان (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٧).

اعتُبر التعليم وسيلة مهمَّة لتعزيز التماسك الاجتماعي في لبنان ما بعد الحرب الأهليَّة. والمهمُّ، أنَّ المادَّة ١٠ من اتفاق الطائف^(٦)، نصَّت على الحاجة إلى تطوير مناهج جديدة تسهم في المواطنيَّة. ونتيجة لذلك، بدأ المركز التربوي للبحوث والإنماء (CERD)، وهو مؤسَّسة عامَّة تحت وصاية وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانيَّة، خطَّة إصلاح التعليم عام ١٩٩٤. وكانت نتيجة ذلك

(٦) الحكومة اللبنانية، اتفاق الطائف (١٩٨٩).

تنفيذ المناهج الجديدة التي دخلت حيز التنفيذ عام ١٩٩٧. استعاد هذا الإصلاح جزءاً من المجد القديم للمدارس الحكوميّة، وتجلّى ذلك بزيادة عدد الطلاب في القطاع العامّ من ٢٨٠٠٠٠ في ١٩٩٧ إلى ٣٥٠٠٠٠^(٧) من الأولاد اللبنانيين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠١^(٨).

ولكنّ التفاؤل سرعان ما تلاشى. وأدى ضعف نوعية التعليم إلى ارتفاع معدّلات التسرّب المدرسيّ، وأخذ عدد الطلاب في القطاع العامّ يتراجع. يبلغ عدد التلاميذ في المدارس الرسميّة يبلغ ٢٨٠٠٠٠ (أقل من ٢٩ بالمئة من مجموع الطلاب في لبنان). والغالبية العظمى من هؤلاء الطلاب من المناطق المحرومة في عكّار والبقاع، حيث لا يستطيع الأهل دفع رسوم المدرسة الخاصّة. دفع تدهور أوضاع التعليم الرسميّ في لبنان إلى تطوير مبادرة إصلاح التعليم التي بدأت عام ٢٠٠٦، وتوجّحت بنشر استراتيجية جديدة للتعليم من أجل لبنان عام

في حين تمكّن عدد من البلدان العربية من تحقيق خطوات مهمة على صعيد زيادة التحاق الطلاب بالمدارس، فإنّ ضعف نوعية التعليم في معظم البلدان العربية أدّى إلى إطلاق دعوات إلى إجراء إصلاحات جديدة.

٢٠١٠. تطلّعت استراتيجية الإصلاح إلى تحقيق زيادة بنسبة ٥٠ بالمئة في معدّلات تعليم الكبار، خاصّة بالنسبة إلى النساء، وذلك بحلول عام ٢٠١٥^(٩). وأمّنت وزارة التربية والتعليم العالي مبلغ ١٥٠ مليون دولار من مجموعة من الوكالات الدوليّة، بما فيها البنك الدوليّ والاتّحاد الأوروبيّ، والوكالة الأميركيّة للتنمية، وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، واليونيسيف، لتمويل هذا الإصلاح. وقد بدأ بالفعل تنفيذ هذه الاستراتيجية.

وإذا المزيد من الإصلاحات التربوية التي ستشهدها المنطقة تطرح تساؤلات حول كيفية صناعة هذه السياسات وما دور الباحثين والأكاديميين فيها. وفي لبنان هناك نقص، إن لم يكن غياب كامل لدراسات حول العلاقة بين صنع السياسات والبحث. ومعظم الكتابات الموجودة في هذا المجال هي تقارير المؤتمرات حول إصلاح التعليم^(١٠). وتقارير المؤتمرات هذه، تختتم بتوصيات عريضة، تُقصر عن تقديم مقترحات لاتجاهات واستراتيجيات بديلة محدّدة.

تقول عكّاري إنّ معظم إصلاحات التعليم في الوطن العربيّ تدفعها أجنداث سياسيّة، وتهيمن عليها مقاربات التغيّر التي تتّجه من الأعلى إلى الأدنى، وتفتقر إلى معرفة ذات قاعدة ثقافية ترتكز

(٧) المركز التربويّ للبحوث والإنماء، <http://www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/a_statisticpublication.asp>.

(٨) النشرة الإحصائية للعام الدراسي، ٢٠١٤ - ٢٠١٥، <http://www.crdp.org/sites/default/files/Nachra_%20i7saieh.pdf>.

(٩) Government of Lebanon, «Consideration of Reports Submitted by States Parties under article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women,» Third Periodic Report of States Parties, Lebanon, CEDAW/C/LBN/3, Committee on the Elimination of Discrimination against Women, (2006).

ElAmine, ed., *Reform of General Education in the Arab World*.

على الإصلاح الفعليّ، وتهمل التخطيط لتنفيذها، وتفتقر إلى الكفاءات المهنيّة للمشاركين في الإصلاح. وتختتم قولها إنّه، من أجل تجنّب الإخفاقات السابقة في إصلاح التعليم في الوطن العربيّ، يجب على واضعي السياسات تغيير المبادئ والافتراضات الموجهة خلف التعاريف التي تحدّد نوع المشاكل التي تحتاج إلى معالجة. وعلى صانعي السياسات أن يركّزوا في الوقت نفسه، على تغيير المعلم، والمدير، والتنظيم المدرسيّ، وكذلك تغيير استراتيجيّات تصميم الإصلاح وتنفيذه. وفي حين أنّ ورقة عكّاري قدّمت الكثير من الأفكار بخصوص كيفية تنفيذ إصلاح التعليم في الوطن العربيّ، إلا أنّها لم تتناول أو تعالج دور البحث في وضع السياسات.

ثانياً: صانعو السياسات والبحث

خارج قطاع التعليم وعلى نطاق أوسع، يسلّط حنفي وأرفانيتس الضوء على التشرذم بين صناعة السياسة وإنتاج المعرفة وترجمة المعرفة في الوطن العربي^(١١). بالإضافة إلى ذلك، فهما يجادلان بوجود موقف متعالٍ بين بعض علماء الاجتماع المحترفين تجاه البحث الاجتماعيّ العامّ في السياسات. وتدعم الدراسات الأخرى النتائج التي توصلّا إليها. كما أفاد الجردي وآخرون، عن افتقار السياسات المؤثرة لمراكز الأبحاث^(١٢). ويسلّط حنفي وأرفانيتس الضوء كذلك على هيمنة المقاربة الوضعيّة في البحث من قبل العديد من الباحثين المتخصّصين^(١٣)، «الذين وضعوا جانباً مسؤوليّاتهم الأخلاقيّة من خلال تجنّب الأمرين، التعبير عن آرائهم (المالية أو المعارضة) في المحافل العامّة، واستمالة المسؤولين الرسميين». ويميل بعض الباحثين^(١٤) إلى نثني الأكاديميين عن المشاركة في السياسة، ويعتبرون أنّ هذا لا يمكن أن يكون مصحوباً بأي خطاب نقديّ. كما يدّعي حنفي وأرفانيتس أنّ القطيعة متبادلة بين الأكاديميين وصانعي السياسات، وهؤلاء الصانعون نادراً ما يدعون أولئك الأكاديميين عند تطوير السياسات.

ويمكن الاستشهاد بعدد من أسباب عدم استخدام صانعي السياسات للأبحاث ومراكزها، وتشمل هذه الأسباب: الصعوبة في ترجمة المعارف التي تنتجها مراكز البحوث إلى سياسات، والتوقيت، وعدم وجود لغة مشتركة^(١٥). وما لا شكّ فيه أنّ العلاقة بين الأبحاث وواضعي السياسات

(١١) ساري حنفي وريغاس أرفانيتس، البحث العربي ومجتمع المعرفة: رؤية نقدية جديدة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٥).

(١٢) F. El-Jardali [et al.], «Use of Health Systems and Policy Research Evidence in the Health Policy: Making in Eastern Mediterranean Countries: Views and Practices of Researchers», *Implementation Science*, vol. 7, no. 1 (2012).

(١٣) حنفي وأرفانيتس، المصدر نفسه.

(١٤) علي حرب، أوهام النخبة أو نقد المثقف (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٦)، والفرنكوفونية: أيديولوجيا، سياسات، تحدّ ثقافي - لغوي: حلقة نقاشية نظّمها مركز دراسات الوحدة العربية، تحرير عبد الإله بلقزيز (بيروت: المركز، ٢٠١١).

(١٥) Ken Warpole, «Think-tanks, Consultancies and Urban Policy in the UK», *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 22, no. 1 (1998), pp. 147-155.

ليست واضحة دائماً، بل هي أحياناً ليست موجودة. والشرح بين الاثنين موجود على عدة مستويات. وايتهرست (Whitehurst)، الذي استعرض المئات من المؤتمرات والورش في الجمعية الأمريكية للأبحاث التربوية (AERA)، وجد العديد من العناوين غامضة وغريبة، مثل «حلقات بناء النظرية كعملية تحويلية وإنهاء للاستعمار: تحقيق عرقي دقيق (ميكرو - إثنوغرافي) في وعي أعمق للمعرفة المتجسدة»^(١٦). وقد عيّن وايتهرست فجوة بين جهة «العرض» وجهة «الطلب»، وللبحث ذي التوجّه الأكاديمي ثقافة إما لا تقدّم المعرفة التي يمكن لصانعي السياسات الوصول إليها وإما هي ليست دائماً ذات صلة. من ناحية أخرى، لا يسعى صانعو السياسات دائماً للحصول على المعرفة المقدّمة من قبل الباحثين.

وقد وجد كوهين أنّ واضعي السياسات يعتمدون بشكل أساسي على المعلومات من المناطق والمحافظات^(١٧)، أو من الأفراد، ونادراً من منظمات وطنية أو مستقلة. وأشار أيضاً إلى أنّ المعلومات المتيسرة في وقت محدّد، وقابلة للتطبيق مباشرة في سياق حالة أو سياسة محدّدة، وبتكلفة غير مرتفعة، هي التي من المرجّح أن يستخدمها واضعو سياسات بحث الدولة في عملية صنع السياسات.

من ناحية أخرى، فإنّ مهمة استخدام صانعي السياسات للأبحاث القائمة على الأدلة ليست دائماً مهمة سهلة ومباشرة. ويشير هاشي إلى أنّه «عندما يبدو [البحث] سهلاً نسبياً، فإنّه غالباً ما يفتقر إلى التفاصيل اللازمة للوصف الدقيق لكيفية تنفيذ البرامج»^(١٨). ويقول هاشي إنّ نقاشات السياسات غالباً ما تتأثر بالسياسة وبالأيديولوجيا أكثر منه بعرض الأدلة. فالباحثون ينتجون المعرفة، في حين أنّ عمل صانعي السياسات هو استخدام المعرفة. ومعظم الأبحاث لا تقدّم إجابات كاملة، كما أنّها في كثير من الأحيان لا تجيب عن أسئلة محدّدة، وبالتالي، فإنّ الأبحاث المقدّمة تكون غير مكتملة. على سبيل المثال، لن نكون قادرين على معرفة ما إذا كان منهج معيّن هو الأنسب للطلاب، كما أنّنا لن نعرف بالضبط كيفية تدريب المعلمين بطريقة أكثر فعالية. لذا، فالتربويّون وصانعو السياسات غالباً ما يعملون على معلومات غير متكاملة.

ويصف شوارتز وكاردوس عدداً من الأسباب لقلّة تأثر صانعي السياسات بنتائج الأبحاث التربوية^(١٩). ويحتلّ الوقت أهمية بارزة بينها. فصانعو السياسة يحتاجون إلى إنجاز بحث سريع لا يستغرق وقتاً، ولا يحتملون الانتظار للعملية الطويلة التي تستغرق النشر الأكاديمي. كما أنّ الأكاديميين يعزفون عن نشر أبحاثهم الأصلية خارج المجالات العلمية التي يستعرضها نظراً لهم، وهذا الأمر هو الأكثر حساساً في سيرتهم المهنية والأكاديمية. والجمهور هو عامل آخر. فالعلماء

(١٦) اقتباس من: John D. Bransford [et al.], eds., *The Role of Research in Educational Improvement* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009), p. 5.

(١٧) كوهين، اقتباس من: المصدر نفسه.

(١٨) Timothy A. Hacsı, *Children As Pawns: The Politics of Education Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002).

(١٩) Robert B. Schwartz and Susan M. Kardos, «Research-Based Evidence and State Policy», in: Bransford [et al.], eds., *Ibid.*

الباحثون غالباً ما يقومون بأبحاثهم للباحثين الآخرين، وأحياناً للممارسين في هذا المجال، ونادراً لصانعي السياسات والمجلات. من ناحية أخرى، تفضّل المواد ذات التصميم والعرض المركّب للنتائج، واللغة الأكاديمية كإطار نظريّ، ومنهجية بحثية علمية، وآلية تحليل ممنهجة ونتائج علمية. ونادراً ما يناقش الباحثون الآثار المترتبة عن أبحاثهم على واضعي السياسات أو يقترحون توصيات معيّنة، وهو ما يرغب صانعو السياسة بقراءته. كما أنّ طول هذه المقالات هو عقبة أخرى لصانعي السياسات.

وبعد، فإنّ بناء الجسور بين العالمين ليس مستحيلاً. ففي دراستها البحثية التي انتهت بالتأثير في صانعي السياسات، أظهرت سوزان فورمان (Susan Fuhrman) عدداً من الظروف التي ساعدت على تحقيق ذلك، وتضمّنت مواضيع بحثية مهمة لصانعي السياسات، تؤكّد الرأي السائد، لها مضامين موجودة سابقاً، تمّت قيادتها بواسطة وسطاء سياسات مُقنعين، كان امتدادها طويلاً، تمّ تكرارها بنجاح، وتمّ إنتاج توليف بحثيّ صالح للاستعمال. وجاء تأكيد مماثل لأهمية وسطاء السياسات في أبحاث أخرى. وهنا المصدر؛ قناة الاتصال؛ شكل المعرفة؛ والرسالة نفسها؛ كلّها عناصر ضرورية للتأثير في تفكير واضعي السياسات. ونتيجة لذلك، يسלט شوارتز وكاردوس الضوء على أهمية دور الجامعات في إنتاج وسطاء السياسات^(٢٠).

وحتى عندما يعتمد صانعو السياسات على الأدلة، يبقى استخدامها غير متماسك. وبعض صانعي السياسات أحياناً يتصوّنون الأدلة كخطوة مفيدة في صنع السياسات. فهم يتصوّنون أنّ موظفي الخدمة المدنية يستخدمون الأدلة مباشرة ومركزيّاً، لتقديم الإرشاد أو القرارات للسياسة والممارسة. مع ذلك يشير شوارتز وكاردوس إلى أنّ الدليل نادراً ما يستخدم بهذا الشكل^(٢١). وغالباً ما تستخدم الأدلة من البيانات التقييمية بطريقة مخففة ومؤجلة. والجدير بالذكر أنّه حتى عندما يكون للأدلة دور أساسي في عملية صنع القرار، فإن عملية تفسير الأدلة تؤثر في كثير من الأحيان في استخدامها. وأحياناً يتم استخدام الأدلة على شكل المفاهيم. ويكون لها دور في التأثير في الفرد أو في المعرفة العملية المشتركة، حتى عندما لا تؤثر في قرارات محدّدة. ويظهر دلوير وفيلوس وبيلي، أنّ الأدلة تقدّم معلومات خلفيّة عن مختلف القضايا، أكثر منها توجيهاً لقرارات معيّنة^(٢٢). والاستخدام الرمزيّ للأدلة لتبرير خيار قائم أو عمل هو من الظواهر الشائعة بين صانعي السياسات.

من ناحية أخرى، يُظهر كوب وآخرون أنّ الأدلة غالباً ما تُستخدم لتبرير قرارات لتعليق أو لإدخال سياسة جديدة^(٢٣)، أو للدفاع عن قرارات السياسة الحالية. ويقوم صانعو القرار أيضاً باتخاذ قرارات دون أدلة، رغم توفرها، أو حتى يتجاهلون النتائج عندما يكفون بذلك. ويدرج شوارتز

(٢٠) المصدر نفسه.

(٢١) المصدر نفسه.

(٢٢) M. Fillos and J. Bailey, «Survey of Delaware Superintendents' KPU,» Newark: University of Delaware (ERIC Document Reproduction Service no. ED 163 588),

اقتباس من: المصدر نفسه.

(٢٣) Paul Cobb [et al.], «Design Experiments in Educational Research,» *Educational Researcher*, (٢٣) vol. 32, no. 1 (2003), pp. 9-13.

وكاردوس قائمة بعدد من الطرق لتشجيع استخدام الأدلة على مستوى المناطق. والفكرة تأتي لتشجيع التعاون مع المنظمات الخارجية، باعتبارها وسيلة لتسهيل الوصول إلى أدلة «صحيحة» وتفسيرها^(٢٤). وفي المقابل، يمكن لصانعي السياسات تطوير هيكل أو عمليات لتمويل ودعم البحث عن أدلة، وتعزيز شروط التفسير الجماعي، وتطوير الدعم السياسي لاستخدام الأدلة، ووضع استراتيجيات جديدة لبناء قدرات المكاتب المركزية في استخدام الأدلة.

ثالثاً: المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة منهجية البحث النوعي والتي تضمنت: مراجعات مكتبية؛ تحليلاً للوثائق؛ مقابلات فردية؛ ودراسة حالة لمؤسسة أبحاث واحدة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية).

١ - المقابلات الفردية

أجرينا سبع مقابلات فردية، شبه منظمة مع واضعي السياسات المعنيين بإصلاح عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠ (في وزارة التربية وفي المركز التربوي CERD) تضمنت وزيرين للتعليم، ثلاثة من رؤساء المركز التربوي، واثنين من كبار صانعي السياسات الذين شاركوا في الإصلاحين في وزارة التربية والمركز التربوي.

تناولت المقابلات عملية تخطيط وتنفيذ الإصلاح وآراء صنّاع السياسة بدور مراكز البحوث في هذا المجال. في ما يتعلق بدور الباحثين ومراكز البحوث تم إجراء ١٤ مقابلة مع مؤسسين وأعضاء حاليين من أصل ٣٠ في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (The Lebanese Association for Educational Studies (LAES)) لصياغة دور الجمعية في عملية صنع السياسة التعليمية في لبنان. تم تسجيل وطباعة المقابلات، ثم تحليلها.

٢ - تحليل الوثيقة

أجرت الدراسة تحليل المحتوى لأي تقرير أو منشور من وزارة التربية، يتعلّق بإصلاح عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠. وتم أيضاً إجراء مراجعة أخرى لكل منشورات المركز التربوي. هذا التحليل هدف إلى دراسة نوع المنشورات، والموضوعات، والممولين. كما تم تحليل مستندات ومنشورات الهيئة.

٣ - دراسة حالة مؤسسة أبحاث

لقد تم اختيار «الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية» لدراسة حالة، وذلك في إطار دراسة دور مراكز الأبحاث في تشكيل إصلاح السياسات. وهذه الهيئة، التي تم تأسيسها عام ١٩٩٥، هي منظمة مهنية غير سياسية، لا تتوخى الربح، وتهدف إلى تطوير ونشر المعرفة التربوية التي تسهم في تطوير البحث التربوي في لبنان. تعد الهيئة المنظمة الوحيدة المستقلة المكرّسة تحديداً لأبحاث التعليم

في لبنان. تأسست المنظمة عقب نهاية الحرب الأهلية، ومع بدء خطة إصلاح التعليم. وعلى مدى السنوات العشرين الماضية، كانت المؤسسة الرائدة في أبحاث التعليم في لبنان، وأجرت العديد من مشاريع البحث، ونظمت العديد من الندوات والمؤتمرات الإقليمية والمحلية، وأنتجت قائمة واسعة من الوثائق والمنشورات عن التعليم في لبنان. تضم الهيئة أعضاء يعتبرون من أبرز التربويين في لبنان. وتمت الموافقة على منح الجمعية اسمها.

إنَّ أحدَ الأسئلةِ الأساسيةِ التي تطرحها المحاولات المتكررة لإصلاح التعليم في البلدان العربية هو: كيف يتم تنفيذ الإصلاحات؟ مَنْ الذي يشارك في تصميمها وتنفيذها؟ من يمولها؟

تقتصر عضوية الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية على حاملي الدكتوراه في مجال التربية أو الأفراد العاملين حالياً في مجال التعليم والبحوث. وتمنح عضوية الجمعية بعد عملية تقديم الطلب، التي تتألف من تقديم السيرة المهنية لمقدم الطلب. والمؤهلون لتقديم الطلبات هم حملة الدكتوراه فقط، وفعالياً ولديهم سجل النشر. بعد ذلك، تستعرض اللجنة الإدارية الطلب ويتم اتخاذ القرار. وهناك اقتراحات إدارية ومن الهيئة العمومية لتقديم عضوية من نوع

جديد، من طلاب الدكتوراه والماجستير. غير أنه لم يتم اعتماد مثل هذا الاقتراح بعد. ومع ذلك، بدأت الجمعية منذ سنة، برنامجاً يمكن طلاب الدكتوراه من جميع الجامعات من تقديم أبحاثهم والحصول على التغذية المرتدة من الأعضاء الذين يعتبرون بمنزلة مرشدين أيضاً. وقد تراوح عدد أعضاء المنظمة منذ تأسيسها بين ٣٠ و ٤٠ عضواً.

وعلى مدى السنوات العشرين الماضية، شملت أنشطة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الأبحاث والمؤتمرات والندوات والاستشارات. وحتى الآن، خدمت المنظمة غرضين: إجراء البحوث، وتوفير منبر للقاء التربويين. وقد نجحت المنظمة إلى حد كبير في تحقيق هذه الأهداف. ففي ما يتعلق بالبحوث، وعلى مدى عشرين عاماً، أنتجت المنظمة ٢٧ كتاباً، وعشرة تقارير بحثية. تتناول البحوث مسائل تربوية، وهذا ما وضع الهيئة، في بعض الحالات كما سنبين لاحقاً، في مواجهة مع بعض المسؤولين الذين هددوا باتخاذ إجراءات قانونية ضدها. وكان التمويل هو التحدي الأكبر الذي يواجه الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في إجراء البحوث. وتوجهت معظم البحوث لصلاحيات الجهات المانحة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن نقص التمويل أعاق الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في إجراء البحوث في المجالات ذات الأولوية للأعضاء. وتنظم الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية أيضاً محاضرات ومناقشات بحثية مرة واحدة كل شهر، مع محاضرين يأتون من لبنان والوطن العربي. وتدعى وسائل الإعلام المكتوب دائماً، فتغطي أحياناً بعض المحاضرات.

٤ - أدوات البحث

اعتمدت الدراسة على تصميم الأبحاث النوعية التي تتألف من مقابلات شخص لشخص وتحليل الوثائق.

رابعاً: النتائج

١ - إصلاح التعليم ومراكز البحوث: وجهة نظر صانعي السياسات

تبحث هذه الدراسة وجهات نظر صانعي السياسات حول دور أبحاث مراكز البحوث في إصلاح التعليم الماضيين في لبنان ١٩٩٤ و ٢٠١٠ على التوالي. ومن خلال دراسة هذين الإصلاحين المحددين، تمكنا من جمع معلومات محدّدة وأكثر دقّة عن دور مراكز البحوث في عملية إصلاح قطاع التعليم في لبنان. وعلاوة على ذلك، ومن خلال مقارنة الإصلاحين، استطعنا كشف مدى تغيّر العلاقة بين مراكز البحوث وصانعي السياسات على مرّ الزمن.

٢ - عملية تطوير إصلاح ١٩٩٤ و ٢٠١٠

بعد اتفاق الطائف، شكّل مجلس الوزراء لجنة من عشرة وزراء، يمثّلون مختلف المجموعات السياسيّة والطائفيّة، للإشراف على إصلاح التعليم في لبنان. والمركز التربويّ، الكيان الموازي للجنة، والمكلفّ بمسؤوليّة البحث والتخطيط التربويّ في لبنان، أنشأ لجنة من موظّفيه يمثّلون مختلف المجموعات الطائفيّة. صاغت لجنة المركز التربويّ خطة لتطوير قطاع التعليم، وشاركتها مع اللجنة الوزاريّة. وكان للوزراء مستشاروهم أيضاً. كان الجانب الأكثر فحصاً في المبادئ التي تقوم عليها، هو الجانب السياسيّ من الخطة، المعني بالهويّة التي ستنشرها الخطة التعليميّة. وبعد ذلك، تمّت الموافقة على الخطة من قبل اللجنة الوزاريّة، وبعدها من قبل مجلس الوزراء في ١٧ آب/أغسطس ١٩٩٤. وحددت الخطة أهدافاً طموحة جداً: «بناء مجتمع لبنانيّ متقدّم ومتناسك، من شأنه أن يسمح لأبنائه أن يعيشوا حياتهم في مناخ من الحرّيّة والعدالة والديمقراطيّة، مجتمع قادر على الاضطلاع بدور ثقافيّ في الوطن العربي وعلى مستوى العالم، من خلال تطوير شخصيّة المتعلّم كفرد، مشارك في المجتمع، ومواطن ملتزم بالقانون، الذي يؤمن بالمبادئ الأساسيّة للبلاد وبالقيم الإنسانيّة»^(٢٥).

خصّصت الخطة التعليميّة المفصّلة جداً قسماً للتعامل مع البحوث بوجه خاص. وسلّطت الضوء على الدراسات التي استخدمتها في تطوير الخطة، والتي تشمل البيانات، والبحوث، والإحصاءات التي جمعها المركز التربويّ وغيره من المؤسسات العامّة وكذلك المؤسسات المحليّة والدوليّة. إلا أنّ الخطة لا تتضمن مراجع هذه الدراسات. فقد أدرجت الخطة خمس دراسات جديدة كي يقوم بها المركز التربويّ. كانت هذه: في إطار المعلمين، إحصاءات تعليميّة شاملة، المسح الاجتماعيّ في لبنان، سوق العمل واحتياجاته، ومشاكل الأولاد نتيجة الحرب. وقد تم تمويل جميع هذه الدراسات من جانب المركز التربويّ. دراسة واحدة فقط من الدراسات، بتكليف خبير خارجيّ وكذلك داخليّ، تم نشرها فعلاً.

(٢٥) المركز التربويّ للبحوث والإنماء، <http://www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/a_statisticpublication.asp>.

وفي العام ١٩٩٤، تمّ تعيين مدير جديد للمركز التربويّ. وأخذ المدير الجديد مسؤوليّة تطوير المناهج الدراسيّة الجديدة. خلال مقابلتنا له، أشار إلى أنّ واحدة من الأولويّات الرئيّسيّة كانت تصحيح عدم وجود مقاربة شاملة في تطوير خطة إصلاح التعليم عام ١٩٩٤، ما أسفر عن العديد من الشكاوى. ولمعالجة ذلك، تمّ إنشاء لجنة تنفيذيّة تمثّل المؤسّسات التعليميّة الخاصّة والعامّة، بما في ذلك المدارس والجامعات. وأخذ بالاعتبار لدى اختيار هؤلاء الممثّلين، التمثيل الطائفيّ فضلاً عن الخبرات التعليميّة. وتمثّل الأكاديميّون بقوة في اللجنة. فقد كان في اللجنة ١٢٨ عضواً من الأكاديميّين، من أصل ٣٢٢ عضواً، وكان الأعضاء الآخرون ممثّلين عن المدارس الخاصّة والعامّة في لبنان، والمديريّة العامّة للوزارة، وموظّفي الخدمة المدنيّة في مختلف إدارات وزارة التربية والتعليم. وكان خمسة وثمانون من هؤلاء الأكاديميّين من الجامعة اللبنانيّة، وسبعة عشر من الجامعة الأميركيّة في بيروت. أخذت قرارات هذه اللجنة فيما بعد إلى مجلس الوزراء لإنشاء المنهج الجديد. وكانت موافقة مجلس الوزراء مضمونة تقريباً، لأنّ اللجنة تضمّنت ممثّلين عن الأحزاب السياسيّة والجماعات الطائفيّة الرئيّسيّة.

قبل اندلاع الحرب الأهليّة في لبنان، شهد نظام التعليم الرسمي عصره الذهبيّ، وخصوصاً في مجال التوسّع في خدمات التعليم لتصل إلى الفئات الأكثر حرماناً.

وأوضح مدير المركز التربويّ حينها في مقابلتنا معه، أنّه يعمل على إصدار مرسوم لتوظيف أساتذة من الجامعة اللبنانيّة في المركز، إلا أنّ الطبيعة المتطلّبة للعمل في المركز، بالإضافة إلى اعتراض مجلس الخدمة المدنيّة، أوقف هذه المحاولة على الرغم من دعم رفيق الحريري رئيس الوزراء آنذاك. وأكّد المدير السابق الدور المحدود

الذي قدّمته الأبحاث خلال تلك المرحلة، ومع ذلك أعدّ عدد من الدراسات لدعم الإصلاح. وبرّر المركز التربويّ الدور المحدود للأبحاث أنّه نتيجة الاعتماد على الأكاديميّين كرؤساء وأعضاء لجان الإصلاح ولجان الموادّ الدراسيّة. وبالتالي، فالأكاديميّون ومراكز الأبحاث استطاعوا المساهمة بشكل غير مباشر في نتائج أبحاثهم، شريطة تناول المسائل ذات الصلة، وبحيث يمكن أن تفيد الأبحاث الإصلاح^(٢٦).

وفي عام ٢٠٠٠، تمّ تعيين مدير جديد للمركز التربويّ. وبالتفكّر ملياً في تلك الفترة، أشار المدير إلى أنّ الأولويّة الرئيّسيّة في ذلك الوقت كانت تطوير المناهج والكتب المدرسيّة. ونتيجة لذلك، تمّ التغاضي عن البحث. وفي حين أنّ المركز التربويّ لديه التمويل والهيكلية لإنتاج دراسات عن التعليم وفعاليّة السياسات، إلا أنّ مثل هذه البحوث لم تكن تعتبر مسألة ملحة حينها. لقد كان تطوير الكتاب المدرسيّ أولويّة، وفقاً للرئيس في ذلك الوقت.

وفي حين أنّ رئيسيّ المركز التربويّ، اللذين ترأّسا من ١٩٩٤ إلى ٢٠٠٣، اعتبرا أنّ البحوث مهمّة، فإنهما ذكرا أنّه لم يكن لها دور كبير كما يجب أن يكون عند تصميم إصلاح التعليم. كلاهما لاحظ تأكيّد دور الخبراء، بدلاً من الأبحاث ومراكز البحوث في ذلك الوقت، ويرجع ذلك جزئيّاً إلى

عدم وجود مراكز بحثية متخصصة في مجال التعليم. وكما ذُكر آنفاً، فإنَّ خطة إصلاح التعليم لعام ١٩٩٤ قد سلّطت الضوء على عدد من الثغرات البحثية، وبناءً على ذلك، فوّضت عدداً من الدراسات لمرافقة ودعم الإصلاح التعليمي.

٣ - عملية تطوير استراتيجية التعليم عام ٢٠١٠

في العام ٢٠٠٥، تمَّ اعتماد خطة عمل وطنية، التعليم من أجل الجميع في لبنان، تهدف إلى توفير تعليم جيد لجميع الأُولاد في المجتمع، مع التركيز بوجه خاص على الفتيات والأطفال المحرومين. وخلافاً لإصلاح عام ١٩٩٤، كلّفت وزارة التربية بتقريرها وضع استراتيجية لإصلاح التعليم. والبنك الدولي، الذي مَوَّل إصلاح التعليم، أظهر عدم وجود استراتيجية شاملة للتعليم لتوجيه عمل وزارة التربية. ووفقاً لأحد واضعي السياسات الذين تمت مقابلتهم: «اعتبرت وزارة التربية أنَّ الاستراتيجية هي وسيلة للقيام بالمشاريع والحصول على الأموال. واقترح البنك الدولي تطوير استراتيجية للوزارة. واقترحوا الإعلان عن ذلك، لكنني رفضت، واقترحت أن نستشير الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية كونها المنظمة التي تضمُّ أبرز الباحثين المحليين الذين يمثلون الجميع. وافق وزير التربية والتعليم آنذاك، الأستاذ قَبّاني، وهكذا حدث ذلك».

ونتيجة لذلك، تمَّ تكليف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لإجراء مراجعة للوضع التعليمي في لبنان. ولأوّل مرة، تمَّت صياغة التقرير الذي كان عن واقع التعليم في لبنان. ومن الجدير بالذكر أن هذه السياسة اقترحت استخدام الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لتكون عضواً في الهيئة. ووفقاً لصانعي السياسات، بما في ذلك الوزير في ذلك الوقت، كان السبب في اختيار هذا المركز للبحوث بالتحديد هو سمعتها باعتبارها واحدة من مؤسسات البحث الرائدة، والمعرفة المتوفرة لدى بعض صانعي السياسة عن أعضاء مؤسسة البحث.

وبعد سنة تقريباً، أنتجت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية التقرير الذي حلَّ الثغرات الرئيسية في نظام التعليم الحالي، من خلال مراجعة مكتبية للأبحاث والإحصاءات المتاحة. لم تقم LAES بالبحوث التجريبية الجديدة، بل بمراجعة معظم الدراسات المتاحة. وتمَّت مناقشة التقرير الذي وضعت، وذلك في اجتماع مغلق، حيث تمَّ التماس ردود الفعل من الأكاديميين والتربويين، وجرى تعديل التقرير ليتناسب معها. ومع ذلك، لم تتم الموافقة على الاستراتيجية إلا بعد ثلاث سنوات، مع الوزير ومجلس الوزراء الجديد. وأخذ الوزير الجديد حسن منيمنة، الملخّص التنفيذي للخطة ورفعته إلى مجلس الوزراء للموافقة. ومُنحت الموافقة عام ٢٠١٠، وبدأ بعد ذلك العمل على الاستراتيجية.

وفي المقابلات، انتقد كبار موظفي الخدمة المدنية في المركز التربوي المشاركة المحدودة لمركزهم في تطوير استراتيجية التعليم ٢٠١٠. كما أبرزوا التوجيه الوجيه وغير الواضح في وثيقة الاستراتيجية، التي لا تحدّد احتياجات وزارة التربية الملموسة لإجراء هذه الاستراتيجية.

وعلى عكس خطة إصلاح التعليم عام ١٩٩٤، فإن استراتيجية ٢٠١٠ قدّمت فقط توصيات وأولويات عامة ليركّز عليها الإصلاح الجديد، فهي لم تتضمن مستوى التفاصيل كما في خطة عام ١٩٩٤، كما أنّها لم تحدّد ما ينبغي القيام به في كل من المجالات ذات الأولوية. وفي حين شملت

استراتيجية ٢٠١٠ مراجعة إحصاءات ومؤشرات التحصيل التعليمي الرئيسية في لبنان، فضلاً عن بعض البحوث التي أجريت في مختلف المجالات ذات الصلة. إلا أن الوثيقة لا يمكن اعتبارها شاملة. والمحررون لم يراجعوا البحوث في كل المجالات ذات الأولوية. واستعراض الاستشهادات يشير إلى أن الاستراتيجية بُنيت أساساً على إحصاءات المركز التربوي، وكذلك على عدد قليل من الدراسات البحثية الأخرى. وفي حين أبرزت الوثيقة إلى ثغرات بحثية، لم يتم تقديم توصيات لسد هذه الثغرات. وأخيراً، كانت الوثيقة مراجعة للأبحاث القائمة. وكان هناك شعور عام بين أوساط واضعي السياسات المعنيين في الإصلاح، أنه لا ضرورة لمزيد من الأبحاث.

على عكس خطة إصلاح التعليم عام ١٩٩٤، فإن استراتيجية ٢٠١٠ قَدِّمَت فقط توصيات وأولويات عامة ليركز عليها الإصلاح الجديد، فهي لم تتضمن مستوى التفاصيل كما في خطة عام ١٩٩٤.

وإذا قارنًا عمليّات تطوير إصلاحٍ عام ١٩٩٤ وعام ٢٠١٠، نلاحظ أن المركز التربوي لم يشارك في تنفيذ الإصلاح الأخير. وعلى العكس من ذلك، فقد مؤل البنك الدولي غرفة داخل وزارة التربية عُرفت باسم خطة تطوير قطاع التعليم (ESDP). وكان الاتجاه السائد بين الخطتين الاعتماد على الأكاديميين والمتخصصين. ومع ذلك، فللمرة الأولى في استراتيجية ٢٠١٠، لجأت وزارة التربية والتعليم إلى مركز أبحاث في تطوير استراتيجية إصلاح التعليم. في المقابل، حدّدت خطة إصلاح ١٩٩٤

عدداً من الأولويات البحثية التي ينبغي الاضطلاع بها كجزء من خطة إصلاح التعليم. والمركز التربوي، وهو مؤسسة عامّة للبحوث، مرتبطة بوزارة التربية والتعليم، قام بتكليف باحثين مستقلين لإجراء دراسات تحت إشرافه. ومع ذلك، تقلص دور المركز التربوي في تصميم وتخطيط إصلاح عام ٢٠١٠، كما تراجع دوره في إجراء الأبحاث. وهذا يقودنا إلى دور المركز التربوي، كمؤسسة عامّة للأبحاث، في التأثير في صناعة السياسة التعليمية في لبنان. قد يكون هذا المركز مؤسسة الأبحاث المستقلة الوحيدة التي تخدم وزارة في لبنان، وبالتالي قد يقدم نموذجاً لهيئات بحثية عامّة أخرى.

ولمزيد من الفهم لدور الأبحاث ومراكز البحوث في إصلاحات عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠، من المهم دراسة وجهات نظر صانعي السياسات المشاركين في هذين الإصلاحين. ففي حين شدّد كل من صانعي القرار الذين تمت مقابلتهم، على أهمية المراكز البحثية والبحوث لصانعي السياسات، أشار كلهم إلى غياب سياسة محدّدة لإشراك مراكز البحوث أو البحث في وضع السياسات أو الإصلاح. كما قال أحد الوزراء «لا توجد سياسات. والأولويات تعالج فقط بناء على ضغط الجمهور أو رغبة ومزاج الوزير».

نكرت عدة أسباب للدور الهزيل للبحث في إصلاحي التعليم الماضيين. وأحد أهم العوامل المذكورة هو المركز التربوي. ففي حين أنشئ صراحة لإجراء بحوث مستقلة لوزارة التربية، فإنّ التجويف في الميزانيات والموظفين أدّى إلى أضعاف قدرته على أداء هذا الدور، وأوجد فراغاً لم

يتم ملؤه أبدأً. ونتيجة لذلك، أصبح عمل المركز التربوي يتركز بشكل أساسي على تطوير المناهج الدراسية والتطوير المهني للمعلمين.

واعتُبر الاعتماد الزائد لوزراء التربية والتعليم على المستشارين الخارجيين، عاملاً آخر أضعف الاستثمار في البحث، والتعاون مع مراكز البحوث. فالوزراء غالباً ما يوظفون مجموعة من المستشارين، بعضهم من الأكاديميين، بدلاً من الاعتماد على خبرات موظفي الخدمة المدنية في الوزارة. وعند تعيين الأكاديميين كمستشارين، يرى صانعو السياسات أنّ هذا استخدام وتوظيف غير مباشر للبحث في صنع القرارات الخاصة بهم. «لا تعتمد الوزارات على مراكز البحوث. وظواهر المستشارين قوّضت مراكز البحوث، فالمستشارون لهم مراكزهم الشخصية وأجنداتهم، حيث أنّ هؤلاء المستشارين يعزّزون دور الوزير ومعتقداته التي غالباً لا تستند إلى الأدلة. واليوم، أصبح الوزراء مقدّمي خدمات لحلفاء الوزير ولتقدّمه» (وزير التربية).

وفي حين تم إضفاء الطابع المؤسسي على البحوث ضمن هيكلية وميزانية المركز التربوي، إلا أنّ ضعف ثقافة البحث العلمي بين واضعي السياسات، جعلته غير فعّال. ووفقاً لأحد الوزراء الذين جرت مقابلتهم، فإنّ قلة الوعي للحاجة إلى ثقافة البحث العلمي أهم من تشريعات فرضها. ووفقاً لاثنتين من صانعي السياسات، فإنّ قلة الوعي بأهمية البحث من قبل صانعي السياسات، تجبر مراكز البحوث على لعب دور أكثر نشاطاً مع وزارة التربية، من خلال إيصال توصيات أبحاثهم، وبناء الجسور بينهما.

بعد فحص وجهات نظر واضعي السياسات حول البحوث، نقوم الآن بالتحقيق في وجهة النظر الأخرى، والتركيز على المواقف من مراكز البحوث تجاه السياسات المؤثرة.

٤ - وجهات نظر مراكز البحوث حول دورها

كما ذكر آنفاً، تأسست الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية منذ ما يقارب العشرين عاماً، وتعتبر مركزاً للأكاديميين والممارسين في مجال التعليم. وتتمثل أهداف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الرئيسية بإنتاج ونشر المعرفة البحثية، وتعزيز المجتمع البحثي والعلمي، والتفاعل مع المنظمات الأخرى، والمساهمة في تطوير التعليم في لبنان والمنطقة العربية الأوسع. ولم يتمّ تحديد كيفية تحقيق هدف تطوير التعليم، بشكل مباشر أو غير مباشر، وإذا ما كان هذا يشمل التأثير في صانعي القرار. وعند دراسة مشاريع المنظمة ومنشوراتها، لاحظنا أنه يمكن تصنيف كل أنشطة الهيئة على أنّها أبحاث أو تخطيط وتيسير مؤتمرات.

وقد كشفت المقابلات مع أعضاء الجمعية (المؤسسون وغير المؤسسين) وجهات نظر وتوقعات متباينة من المنظمة منذ تأسيسها حتى الآن. وكان هناك رأيان في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. اتجهت إحدى المجموعتين إلى حصر أنشطة المنظمة بالبحث وإنتاج المعرفة فقط، في حين رأت المجموعة الثانية أنّ الهيئة يجب أن تقوم بدور فعّال في التأثير في وتشكيل وجهات نظر الجمهور وصانعي السياسات في المسائل التعليمية. واختلفت وجهات نظر أعضاء المجموعة الأخيرة حول كيفية التأثير في عملية صناعة السياسات. ويبدو أنّ الأغلبية فضّلت مقارنة أقل مباشرة، عن

طريق اختيار مواضيع بحثية محلية، وإجراء المؤتمرات، ونشر الكتب وملخصات السياسات حول مختلف القضايا التعليمية. وذهب آخرون إلى اتباع نهج أكثر مباشرة، يشمل دعوات التأييد وإنتاج أوراق مواقف، وعرائض، وبيانات. بدأ هذا النقاش مع تأسيس المنظمة، ولا يزال مستمراً حتى اليوم. وفي عام ٢٠١٢، تمّت مراجعة أهداف المنظمة، للتركيز على دور المنظمة في المساهمة بتطوير التعليم محلياً وإقليمياً. بحيث يتحقق ذلك من خلال أبحاثها ومؤتمراتها، ومنشوراتها.

ومع أنّ هيئة البحوث التي تمّ اختيارها لا تسعى مباشرة إلى التأثير في عملية صنع السياسات العامة، نرى العديد من الحالات التي استطاعت في الواقع التأثير فيها، أحياناً مدعومة من، وفي بعض الحالات، مشبّكة مع واضعي السياسات. سنعرض الآن دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في إصلاح التعليم عام ١٩٩٤ وعام ٢٠١٠، كما حالات أخرى كان للمركز فيها دور كبير في صنع السياسات.

٥ - دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في إصلاح التعليم عام ١٩٩٤

كشفت دراسة العلاقة بين واضعي السياسات ومؤسّسات الأبحاث في إصلاحي ١٩٩٤ و٢٠١٠، تعاوناً غير منتظم، حيث كانت العلاقات والمساهمات الشخصية هي الأسباب الرئيسية للتقارب أو التباعد.

تأسّست الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية عام ١٩٩٥. لذا، لم يكن لها دور كجمعية، في إصلاح عام ١٩٩٤، والذي أدّى في النهاية إلى المناهج الوطنية الجديدة في عام ١٩٩٧. وفي عام ٢٠٠٠، كان الرئيس الجديد المُعيّن للمركز التربوي، عضواً في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. ومع ذلك، شارك العديد من أعضاء الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في الإصلاح كأعضاء في مختلف الجامعات.

ولأنّ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بنّت سمعتها في الأبحاث عالية الجودة في مجال التعليم، ارتفع الطلب على إنتاج الأبحاث. سعت اليونسكو إلى إجراء تقييم مستقلّ للمناهج والكتب الدراسية الجديدة، وبعد التوصل إلى اتفاق مع الرئيسة الجديدة للمركز التربوي، تمّ تكليف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لإجراء التقييم. ومن المهم أن نذكر هنا أنّ الرئيسة الجديدة للمركز التربوي كانت أيضاً عضواً في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

تمّ تشكيل فريق كبير لإجراء مسح مع المعلمين، ومديري المدارس، والطلاب، والأهالي. وكانت التقارير المرحلية والنتائج الأولية تُرسل بانتظام إلى المركز التربوي، حتى تم تعيين رئيس جديد. رفض الرئيس المُعيّن حديثاً قبول التقرير النهائي، وانتقد تكليف هيئة مستقلة لإجراء تقييم تحت المركز التربوي. وبعد الضغوط من قبل رئيس مكتب اليونسكو في لبنان، تسلّم المركز التربوي التقرير رسمياً. ونظّمت ورشة عمل أيضاً لمناقشة النتائج، ومع ذلك، لم تُدعَ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية للمشاركة. احتفظت اليونسكو والمركز التربوي بحقوق التأليف والنشر، وعلى هذا النحو، كانت نتائج التقرير من ممتلكاتهم. ونتيجة لذلك، لم يتمّ نشر الدراسة أبداً، ولكن نسخة منها يمكن الوصول إليها في مكتب الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية/بيروت.

٦ - دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في إصلاح عام ٢٠١٠

قامت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بدور مهم في إصلاح عام ٢٠١٠، فقد تمّ تكليفها من قبل وزير التربية آنذاك، خالد قباني، لكتابة تقرير يحدّد الأولويات التعليمية الرئيسية لاستراتيجية جديدة للتعليم. وجاء هذا التكليف بوضع التقرير نتيجة لتوصية البنك الدولي، وكذلك بناء على مشورة أحد المتخصصين في وزارة التربية لتكليف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. كان هذا المتخصص في وزارة التربية عضواً أيضاً في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أنتجت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وثيقة رؤية خلصت فيها إلى توليف عدة أولويات تعليمية. شملت ورقة التقرير أيضاً استعراض الإحصاءات وبعض الدراسات التي بُنيت عليها التوصية بأولويات الإصلاح العشر. بعدها تمّت مناقشة الخطة الموضوعية في اجتماع لمختلف أصحاب المصلحة. أُجريت بعض التعديلات، وتمّت الموافقة عليها لاحقاً من قبل مجلس الوزراء، في عهد الوزير حسن منيمنة عام ٢٠١٠.

إنّ إشراك الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في هذه الاستراتيجية هو مثال للتعاون بين وزارة التربية ومراكز الأبحاث في إنتاج سياسات جديدة. ومع ذلك، كان أحد الانتقادات حول مشاركة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في هذا الإصلاح يتعلّق بقلة الأبحاث خلف وثيقة الاستراتيجية، وهذا ما لخصه أحد الأعضاء المؤسسين في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، أثناء المقابلة معه: «إذا كانت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية هي هيئة بحث، كان ينبغي أن تجرى الأبحاث، وبناء عليها، كان ينبغي أن تضع التوصيات».

٧ - أمثلة أخرى لدور الهيئة في صناعة السياسات

لم تتوقّف مواجهات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية مع واضعي السياسات وصناعة السياسة على إصلاحي التعليم عامي ١٩٩٤ و ٢٠١٠. فقد كان اختيار الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لمواضيع أبحاث ومؤتمرات تتعلّق بالمواضيع الراهنة، ما جذب انتباه من هم في قطاع التعليم وصانعي السياسات. وفي عام ١٩٩٩، أجرت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية دراسة عن أوضاع الجامعة اللبنانية. وتسبّب الكتاب المنشور بضجة كبرى في الأوساط الأكاديمية، وأسفر عن إرسال رئيس الجامعة اللبنانية رسالة يهدّد فيها باتخاذ إجراءات قانونية ضد الجمعية. وفي عام ٢٠٠٦، عندما أصبح خالد قباني وزيراً للتربية، خطّط لمراجعة تنظيمات الجامعة اللبنانية. ومنذ دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية عن الجامعة اللبنانية، تمّ تعيين محرري الكتاب وغيرهم من الأساتذة المشهورين في الجامعة اللبنانية، لمهمة وضع تنظيمات جديدة للجامعة اللبنانية، من شأنها أن تشكّل أساس قانون جديد. صدر مشروع القانون من قبل وزارة التربية ووافق عليه مجلس الوزراء، والآن ينتظر التنفيذ. إنّ حالة الجامعة اللبنانية هي مثال واحد على دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الكبير في التأثير في جودة التعليم في الجامعة الحكومية.

على الرغم من المثال أعلاه من دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية المؤثر والبارز في تشكيل صناعة سياسات قطاع التعليم، فهذا الاتجاه لم يكن مقصوداً أبداً من قبل مؤسسي الهيئة والأعضاء. بدلاً من ذلك، كان دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في صنع السياسة ينساب نتيجة تأثير أبحاثها

والضرورة ونتيجة قدرتها التنظيمية. وإذا كان المجتمع الأكاديمي أو وزارة التربية والتعليم لم تَسعَ بنشاط باتجاه الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، فمن الأرجح أنّ الهيئة ظلّت بعيدة من التعامل المباشر مع صانعي السياسات. ففي حين فضّل بعض أعضاء الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية دوراً أكثر فاعلية في التأثير في السياسات، من خلال إنتاج أوراق السياسات، وتوقيع العرائض أو الإعلانات، وإنتاج البيانات، أو حتى الكتابة في الصحف حول قضايا الساعة، باسم الجمعية، فضّل عدد آخر من الأعضاء الإبقاء على المسافة، نتيجة غياب الاتفاق على مسائل تربوية بين الأعضاء، ولتجنّب الخلافات السياسية المحتملة والاستقطاب، وأخيراً لقلّة الالتزام والوقت الممكن تقديمه لأسباب معينة. ويفضل عدد من أعضاء المجموعة دوراً مستتراً من خلال النشر، وترك ذلك للآخرين لاستخدام المنشورات كما يشاؤون.

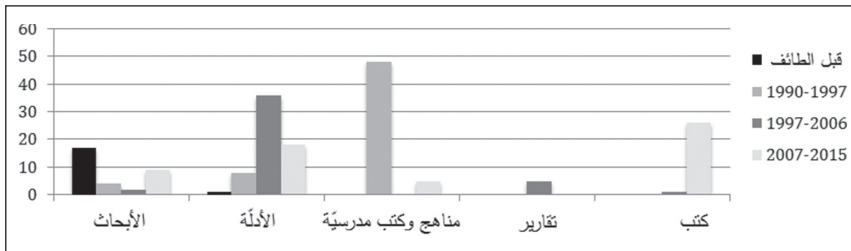
٨ - دور مراكز البحث في القطاع العام في رسم السياسات: المركز التربوي للبحوث والإنماء

تأسّس المركز التربوي للبحوث والإنماء، كمؤسسة عامة ولكن مستقلة عام ١٩٧١، أوكل إليه مهمّة إجراء البحوث وتطوير سياسات التعليم باستقلالية عن تأثير السياسة والمنافسات السياسية. وكما ينص انتدابه بوضوح، أعطى المركز التربوي مهامّ إجراء البحوث للأغراض التالية: الاحتفاظ بالإحصاءات، تخطيط إصلاح التعليم، تطوير المناهج والكتب المدرسية، وأخيراً، تقديم التطوير المهنيّ المستمرّ للمعلّمين. ولدى المركز التربويّ لجنة من المختصّين، والمتوقع منهم أن يكونوا حاصلين على درجة الدكتوراه، بهدف رفع خبراتهم. هذه اللجنة، وبمعلومات من رئيس المركز التربويّ، أشرفت على عمل مكتب بحوث، تألّف من عدة وحدات هي: المناهج، والتخطيط، والتقييم، والمشاريع. وأغراض مكتب البحوث واضحة: إجراء مختلف البحوث التربوية ونشر النتائج بالطرق المناسبة، تطوير الدراسات الضرورية للمناهج الدراسية، وإجراء الإحصاءات التربوية وإصدار النشرات التي تحمل تحليلاتهم للنتائج.

كان العصر الذهبيّ للمركز التربويّ كمركز للأبحاث في السبعينيات وجزئياً خلال الثمانينيات، رغم الحرب الأهلية. إلا أنّ نتائج البحوث بدأت في الانخفاض، كما يظهر في الشكل الرقم (٢)، الذي يظهر تطوّر عدد ونوعية منشورات المركز التربويّ على مدى السنوات الـ ٤٠ الماضية.

الشكل الرقم (٢)

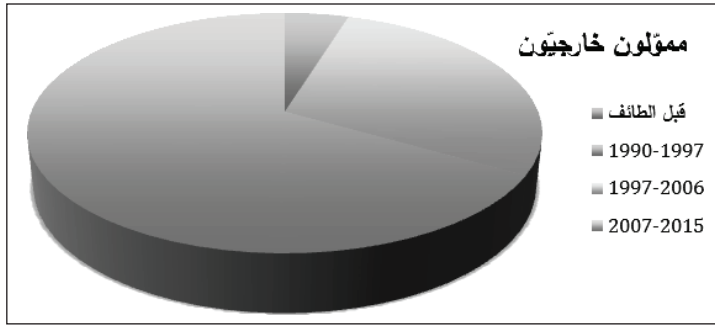
الأبحاث التي أجراها المركز التربويّ للبحوث والإنماء خلال الـ ٤٠ سنة الماضية



يُظهر الشكل الرقم (٢)، التراجع في إنتاج الأبحاث في المركز التربويّ خلال السنوات الأربعين الماضية، وقد وصلت أدنى مستوى لها بين ١٩٩٠ و ٢٠٠٦. بينما شهدت السنوات التسع الأخيرة ارتفاعاً طفيفاً. ومن الخصائص اللافتة الأخرى للبحوث هي مسألة التمويل. ففي السنوات العشرين الأولى، كان المركز التربويّ الممول الرئيسيّ للأبحاث والمنشورات الداخلية. إلا أنّنا نلاحظ أنّه في السنوات العشر والخمس عشرة الأخيرة، كان المانحون الدوليون يمولون معظم منشورات المركز، كما يظهر في الشكل الرقم (٣).

الشكل الرقم (٣)

دور الممولين الخارجيين في تمويل منشورات المركز التربويّ للبحوث والإنماء



لم يوجد دور للمانحين في تمويل أبحاث المركز التربويّ قبل الحرب الأهلية. إلا أنّنا نرى كيف بدأ هذا الدور يزداد تدريجياً منذ عام ١٩٩٠، ليصل إلى الذروة في السنوات العشر الأخيرة. وهذا أثر بوضوح في موضوعات المنشورات، وفي الإنتاج الإجماليّ. فعلى سبيل المثال، بينما نرى منشورات السبعينيات والثمانينيات تركز على قضايا مثل هيكلية النظام التعليمي في لبنان، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، ودخل قطاع التعليم وما إلى ذلك، نجد تحولات في المواضيع تعكس جدول الأعمال وأولويات المانحين. ومن هنا، نبحث موضوعات، مثل سلامة المشاة، والصحة الإنجابية، والتنمية المستدامة... إلخ.

وهناك أسباب متعدّدة لتراجع أهمية البحث في المركز التربويّ. فوفقاً لأحد رؤساء المركز السابقين، في مرحلة تطوير المناهج الجديدة، وُضع كلّ التركيز على تصميم الكتب المدرسية بدلاً من البحث. وعلاوة على ذلك، فاللجنة المتخصصة وعدد من أعضاء المركز الذين كانوا مسؤولين سابقاً عن البحث، قد تقاعدوا، ولم يتمّ استبدالهم، نظراً إلى تجميد التوظيف على جميع موظفي الخدمة المدنية في القطاع العامّ. كما أنّ رواتب كبار الموظفين في المركز التربويّ بقيت جامدة لسنوات، وهي مسألة لا توجد في الجامعات الوطنية والخاصة في لبنان. ببساطة، أصبح المركز التربويّ مجرد صاحب عمل غير جذابّ للأكاديميين. وبما أنّ دور المركز قد تقلّص في السنوات الخمس عشرة الأخيرة، فقد أصبح دور البحث في إصلاح السياسات أكثر هامشية.

خامساً: المناقشة

كشفت دراسة العلاقة بين واضعي السياسات ومؤسسات الأبحاث في إصلاح ١٩٩٤ و٢٠١٠، تعاوناً غير منتظم، حيث كانت العلاقات والمساهمات الشخصية هي الأسباب الرئيسية للتقارب أو التباعد. وصانعو السياسات، سواء الذين يعرفون الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية أو أعضاء فيها، هم بشكل طبيعي عرضة للسعي إلى خبرتها. إلا أن واضعي السياسات البعيدين من شبكة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، كانوا أكثر تردداً في التعاون معها، وأحياناً كانت مواقفهم دفاعية عن أبحاثها.

من ناحية أخرى، ظلّت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية حذرة من ناحية السعي الحثيث للتأثير في صانعي السياسة. فقد فضّلت ترك الأمر لـ «المستخدمين» لاستخدام البحوث التي تنتجها، بغض النظر عما إذا كانت تُستخدم للسياسة العامة. وفضّلت كهيئة، تجنّب أنشطة الدعوة المباشرة، مثل إنتاج البيانات، وتوقيع العرائض، وكتابة مقالات الرأي في الصحف، أو حتى دعم أعضائها ضد سلطة

واضعي السياسات. وفي حين كان أحد الأهداف وراء تأسيس الجمعية عام ١٩٩٥ هو «ترشيد النقاش حول التعليم»، ظلّ هذا الترشيد مقتصرًا على النقاش ضمن المجال الأكاديمي، ولم يمتدّ للجمهور الأوسع أو للمعلمين أو حتى لمُدبري المدارس. أما لجهة دورها في المساهمة بـ «تطوير التعليم»، فصانعو السياسات يحتاجون للسعي الحثيث لخبرة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

ومن ناحية أخرى، فضل صانعو السياسات خبرة أفراد أعضاء في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بدلاً من التعاقد مع المؤسسة ككلّ. وقد شارك عدد من أعضاء تلك الهيئة كمستشارين أو خبراء في مختلف الإصلاحات، ولكنهم كانوا متردّين في القيام بذلك كجمعية. هذا التردد يتوافق مع الاتجاه السائد بين الأكاديميين نحو فردية الممارسة البحثية على حساب الجماعية. والأهم من ذلك، فإنّ هذا يعكس ضعف الهوية المهنية، وروحية الجماعة في المجتمع العلمي. وأخيراً، بلور هذا الاتجاه المقاربة المُستترة للهيئة المذكورة لتجنّب المواجهة المباشرة أو الانخراط في الجدل العام أو الانتقادات، في ما يتعلق بقضايا السياسات العامة وصانعي السياسات.

وهناك عدد من العوامل ساهمت بالتقارب بين واضعي السياسات ومراكز الأبحاث. وتشمل:

١ - دور وسطاء السياسات

أكدت دراستنا نتائج شوارتز وكاردوس عن الدور المهمّ لما وصفوه بـ «وسطاء السياسات»^(٢٧)، وهم الوسطاء الذين يدافعون عن دور البحث العلمي في رسم السياسات. ويخدم وسيط السياسات

كعامل دَفَع لإقامة هذه العلاقة. وقد تكون الحاجة إلى وسطاء السياسات وانتشارهم مسألة ضرورية في الواقع، ويرجع ذلك جزئياً إلى الدور السلبي الذي تلعبه مراكز البحوث في الدعوة المباشرة لوضعي السياسات، أو بسبب الحاجة إلى الحد من التعقيد من خلال إنتاج الملخصات أو المنشورات للوصول إلى نطاق أوسع من الجمهور غير الأكاديمي.

٢ - دور الجهة المانحة

قامت خطة البنك الدولي الممولة لتطوير التعليم بدور رئيسي بدفع وزارة التربية والتعليم إلى تطوير استراتيجية طويلة الأمد لإصلاح التعليم، بدلاً من إدارة المشاريع الفردية. وفي حين خطط البنك الدولي للإعلان لتكليف لجنة استشاريين لوضع هذه الاستراتيجية، لعبت العلاقات الشخصية دوراً أدى إلى تعيين مركز الأبحاث، بدلاً من الاعتماد على خبراء فرديين، الأمر الذي يقودنا إلى العامل الثاني. ففي الوقت نفسه، دفع المانحون أجندة لأولويات البحث، لا تتماشى بالضرورة مع أولويات التعليم في لبنان. وهذا النفوذ المتزايد للجهات المانحة على منشورات المركز التربوي أصبح واضحاً في الغالب مع قضايا أقل تعلقاً بالتعليم، مثل السلامة على الطرق والتنمية المستدامة. في الوقت الذي بقي تحصيل التعليم في المناطق المحرومة، والتسرب المدرسي من التحديات البارزة التي تواجه صانعي السياسة في لبنان.

٣ - توفر مؤسسات بحث مستقلة حسنة السمعة

تم تكليف الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لتقييم المناهج الدراسية لعام ١٩٩٧، ووضع الخطة الاستراتيجية عام ٢٠١٠، بسبب سمعتها بوصفها هيئة أبحاث قوية: تفتخر المنظمة برصيدا رائع من المنشورات، وتعتبر مركزاً للكثير من الباحثين التعليميين البارزين في لبنان. إضافة إلى ذلك، فلبنان ليس لديه العديد من هيئات البحوث التربوية المستقلة التي يمكن التوجه إليها للقيام بمثل هذه المهمة.

وفي المقابل، فإن أحد التحديات الرئيسية التي تقوض نشر الأبحاث من قبل صانعي السياسة، هو عدم وجود ثقافة البحث العلمي. وحتى عندما أخذ البحث في تخطيط التعليم طابعه المؤسسي في المركز التربوي للبحوث والإنماء، فإن غياب ثقافة البحث العلمي في الوزارة أدى إلى التقليل من دور البحث لأكثر من ١٥ عاماً. والرئيسة الحالية للمركز تعمل على إحياء ثقافة البحث العلمي. ووفقاً لها، فالهيكليّة المؤسّساتيّة للبحوث في المركز، التي لا توظّف العديد من الأكاديميين، تجعل التعاون ضرورياً بين المركز التربوي للبحوث والإنماء وغيرها من مراكز الأبحاث المستقلة. هذه الشراكة لديها القدرة على ترميم الفجوة بين المجتمع العلمي وصنع السياسات في لبنان. وفي الوقت الذي انشغلت معاهد الأبحاث المستقلة، مثل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بالمواضيع الراهنة في التعليم، من خلال المؤتمرات والمنشورات، غدا الأعضاء أقل سعيًا لاستراتيجيات الدعوة المباشرة التي تشغل الجمهور الأوسع.

إن مؤسسات البحث المستقلة، سواء كانت خاصة أو غير حكومية، يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في التأثير في النقاش العام حول التعليم. وبينما كان هذا واحداً من الأسباب التي ذكرت كقوة

دافعة لمؤسسي الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، كان الأعضاء يترددون في إرسال مقالات الرأي، أو الدخول في جدالات أوسع بشأن قضايا السياسات العامة. الصحفيون وواضعو السياسات بدورهم عيّنوا جدول الأعمال العام لإصلاحات التعليم. وأحد التحديات الأساسية تكمن في صعوبة التوصل إلى توافق على مختلف القضايا، وخاصة القضايا الخلافية. ومع ذلك، فالضغط، والدعوة لقضية معينة قد يؤدي إلى الابتعاد بالجمعية عن بعض واضعي السياسات والجهات السياسية الفاعلة.

لقد أبرزت هذه الدراسة الدور المتغير للبحوث العامة وغير الحكومية في السنوات العشرين الأخيرة في لبنان. وكان هناك دورٌ مُتنام لقطاع البحث الخاص على حساب البحوث العامة لوضع السياسات. تجلّى هذا الاتجاه بتقليص دور المركز التربوي للبحوث والإنماء في تطوير استراتيجية إصلاح التعليم عام ٢٠١٠. ويُعزى ذلك أساساً إلى نقص التمويل، وقدرات الموظفين، وتدني أولوية البحث من قبل صانعي السياسات خلال هذه المرحلة.

خاتمة

إنّ دراسة إصلاح التعليم الأخيرين في لبنان تتحدّى المعرفة التقليدية عن القطيعة بين السياسات والبحث. وتثبت نتائج هذه الدراسة تثبت وجود علاقة طويلة الأمد بين البحث، والسياسات التعليمية، والإصلاح في لبنان. هذه العلاقة تنطوي على التقارب والتباعد في مراحل مختلفة، اعتماداً على واضعي السياسات، فضلاً عن مدى توافر وقدرة الجمعيات البحثية. وعلى الرغم من التقارب بين البحث وصنع السياسات، سواء من خلال المساحات العامة أو غير الحكومية، فالعلاقة بين الاثنين بقيت غير منتظمة. وتطوير سياسات استناداً إلى أدلة الأبحاث التجريبية لم يكن دائماً في ذهن صانعي السياسات في لبنان. هذا يسلط الضوء على الدور الطليعي الذي يجب على الباحثين ومراكز البحوث القيام به في تثقيف، ليس فقط الجماهير، ولكن أيضاً واضعي السياسات. وبعد، فمعظم الأكاديميين المرتبطين بالجمعية موضوع الدراسة، كانوا مترددين في القيام بدور أكثر مباشرة في التأثير في واضعي السياسات. وكان هناك قلق من أنّ الانخراط الأعمق لأعضاء الجمعية في مسائل المناقشات السياسية يمكن أن يؤثر في الأنشطة، مثل اختيار مواضيع أبحاثهم ومؤتمراتهم. ومع ذلك، فمنشورات الجمعية كانت موجهة حصرياً نحو المجالات الأكاديمية. ولم تستهدف الجمعية أيضاً الممارسين أو الجمهور الأوسع، الذي يمكن أن يكون بمنزلة مجموعة ضغط على صانعي السياسات. حيث اعتُبرت هذه الأنواع من الأنشطة «شعبية جداً».

وهناك حاجة كبيرة إلى التحقيق في دور مراكز الأبحاث والأكاديميين، وكذلك المؤسسات الأكاديمية، في رسم السياسات. ولا يزال البحث محدوداً. وقد أظهرت هذه الدراسة أنّ الأكاديميين لهم دور مهمّ من خلال موقع «الخبير» في التأثير في عملية صنع السياسات. والجامعات، من ناحية أخرى، ودورها في صياغة السياسات لا تزال أيضاً تحت الدراسة. وأخيراً، فإن دور المجموعات المهنية والمنظمات غير الحكومية في التأثير في صانعي وصناعة السياسات اثنان من المجالات التي تحتاج إلى مزيد من التحقيق □