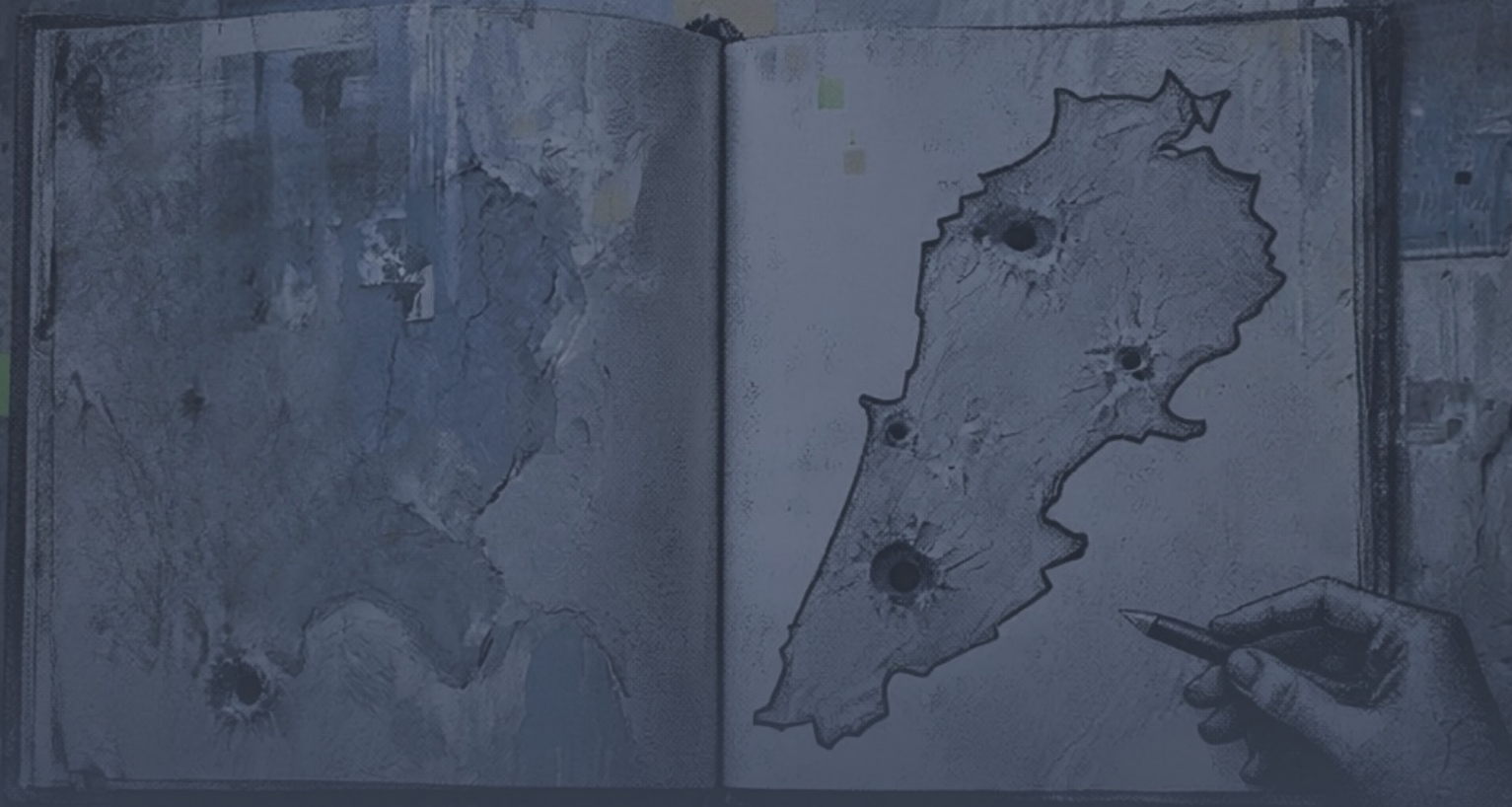




العدد الأول:

من يحق له التعلّم؟ العدالة التعليمية في زمن الحرب



كيف تُعيد الحرب إنتاج اللامساواة في لبنان

مهى شعيب

في الوقت الذي لا تزال فيه آلة الحرب الإسرائيلية تواصل قتل المدنيين، وتدمير البيوت والبنى التحتية، واحتلال أجزاء من الأراضي اللبنانية، لا تقتصر آثار الحرب على الخسائر البشرية والمادية فحسب، بل تمتد لتطال أسس العيش المشترك، والثقة الاجتماعية، وإمكانات بناء الدولة ذاتها. فالحروب لا تُقاس فقط بعدد الضحايا وحجم الدمار، بل أيضاً بقدرتها على إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية والبنية الديمغرافية، وتعميق التفاوت، وإعادة تعريف من يملك الحق في الحماية والموارد والازدهار وفرص أكبر في مستقبل أفضل وذلك يتوقف بشكل كبير على كيفية إدارة الدولة للتحديات في ظل الحرب.

وفي خضم هذا المشهد، تبرز قضية التعليم بوصفها واحدة من أكثر القضايا إلحاحاً وخطورةً على مستقبل البلاد وحاضرها، ليس فقط لأن الحرب عطّلت حق مئات آلاف الأطفال والشباب في التعلّم، بل لأن طريقة التعامل مع التعليم خلال الأزمات تكشف طبيعة الخيارات السياسية والأخلاقية التي تحكم المجتمع والدولة. فالتحدي اليوم لا يكمن فقط في ضمان استمرارية التعليم أو حماية العام الدراسي من الانهيار (بغض النظر عن تعريفنا بمعايير العام الدراسي الناجح أو المنهار)، بل في كيفية تحقيق ذلك من دون تحويل التعليم إلى أداة إضافية لإعادة إنتاج اللامساواة والانقسام.

تعريف موجز للعدالة في التعليم

العدالة في التعليم مفهوم متشعب تتقاطع فيه مقاربات متعددة: فبينما تنصبّ المقاربة الليبرالية على تكافؤ الفرص - أي إزالة العوائق الرسمية أمام الوصول إلى التعليم - تذهب مقاربة الإنصاف أبعد من ذلك لتطالب بإعادة توزيع الموارد لصالح الأكثر حرماناً، تعويضاً عما أنقصه المنشأ الاجتماعي. وتُضيف مقاربة بُعداً آخر: لا يكفي توفير التعليم، بل يجب أن يُمكن الفرد فعلاً من أن يعيش حياةً يختارها بحرية وكرامة. في المقابل، تكشف المقاربات النقدية - Sen، ١٩٩٩؛ Nussbaum، ٢٠١١. في المقابل، تكشف المقاربات النقدية - من صامويل بولز وهيربرت جينتس، المنظرين للاقتصاديين الأمريكيين، (Bowles & Gintis، ١٩٧٦) إلى بير

بورديو، عالم الاجتماع الفرنسي (Bourdieu & Passeron, ١٩٩٠) - أن المدرسة كثيراً ما تُعيد إنتاج التفاوت الاجتماعي تحت غطاء المنهاج الرسمي، إذ تُحوّل الامتياز الطبقي إلى جدارة فردية والحرمان إلى قصور شخصي. وما يجمع هذه المقاربات رغم تباينها هو إقرارها بأن التعليم لا يمكن أن يكون عادلاً في مجتمع غير عادل - وأن العدالة التعليمية الحقيقية تستلزم بالضرورة معالجة البنى الاجتماعية والاقتصادية التي تُغذي اللامساواة خارج أسوار المدرسة.

تاريخ اللادالة في التعليم في لبنان

تاريخ اللادالة في التعليم في لبنان لا يبدأ بالانهيار الاقتصادي ولا بالحرب الأهلية أو الحرب الاسرائيلية، بل يمتد إلى اللحظة التأسيسية لتشكّل الكيان اللبناني ذاته.

أظهر أسامة مقدسي في كتابه **"ثقافة الطائفة"** كيف وظّف الاستعمار الأوروبي التعليم أداة لترسيخ وجوده من خلال توزيع الامتيازات التعليمية على أسس طائفية متعمّدة. ففي غياب أي اهتمام عثماني بتعليم السكان، احتكرت الإرساليات توزيع المعرفة الحديثة طائفيًا ووظفتها لتمكينه من السيطرة والاستعمار. هذا التفاوت المقصود في الفرص كان الآلية الأساسية لبناء هويات مُؤدّجة تخدم الاستعمار. وهنا يلتقي مقدسي مع مهدي عامل في عمق الأطروحة: ما رصده مقدسي في القرن التاسع عشر هو اللحظة التأسيسية لما حلّه عامل قبل أكثر من خمسة عقود، حين كان يُدرّس الفلسفة في ثانوية صيدا الرسمية، أن النظام التعليمي في لبنان لم يُبنَ لتحقيق العدالة، بل لحماية امتيازات الفئات المهيمنة وإعادة إنتاج النظام الطائفي-الطبقي القائم .

من هذا المنطلق، لم يكن ضعف التعليم الرسمي إخفاقاً إدارياً، بل كان وظيفة مقصودة: الدولة الطائفية لا مصلحة بنوعية لها في بناء منظومة تعليمية موحّدة ترفع الوعي الطبقي وتُزيل الفوارق بين المناطق والطوائف، لأن مثل هذه المنظومة تُهدّد القاعدة التي يقوم عليها نظامها وتتضمن حاجتين. الأولى: الحاجة إلى الزعيم الطائفي وسيطاً للوصول إلى الخدمات والحقوق من جهة. والحاجة الثانية هي وضمان حماية مصالح الطبقة الحاكمة والتي هي بذاتها الطبقة الثرية التي تتضمن زعماء الطوائف. وبحكم كون الكثير من المدارس الخاصة إما أشبه المجانية أو غير المجانية إما مملوكة من الطوائف ، يوجب حماية القطاع الخاص الذي هو شريك الفئة الحاكمة.

وخلال نشوء دولة لبنان كان هناك محاولات ناجحة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي نحو تحقيق العدالة في التعليم لمختلف فئات اللبنانيين. تُظهر البيانات المتاحة أن التعليم الرسمي في لبنان عرف توسعاً استثنائياً في حقبة الاستقلال، إذ ارتفع عدد الطلاب في المدارس الرسمية من ٢٧٦,٧٠٤ إلى ٧٣٢,٦٨١ بين عامي ١٩٥٩ و١٩٧١، أي بنسبة ١٦٥٪، وبلغت ميزانية التعليم ذروتها عام ١٩٧٧ بنسبة ٢٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي (Farha, ٢٠١٢). غير أن هذا التوسع لم يُفضِ قط إلى هيمنة القطاع الرسمي على الالتحاق الفعلي، إذ حافظت المدارس الخاصة طوال تلك الحقبة على استيعاب غالبية الطلاب. وأعلى نسبة موثقة بدقة للالتحاق بالمدارس الرسمية تعود إلى عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ بنسبة ٣٧,٩٪ وفق نشرات CRDP الإحصائية، فيما تُشير بيانات Education Above All إلى ٤١,٣٪ في عام ١٩٧٩-١٩٨٠. ومنذ ذلك الحين، انحدرت النسبة انحداراً متواصلاً وصلت معه إلى ٢٥,٦٪ في ٢٠٢٣-٢٠٢٤ - أدنى مستوى مسجّل - باستثناء ارتفاع مؤقت إلى ٣٦,٥٪ في ٢٠٢٠-٢٠٢١ حين اضطرت أسر كثيرة إلى نقل أبنائها من المدارس الخاصة إلى الرسمية تحت وطأة الانهيار الاقتصادي (CRDP, ٢٠٢٤).

هكذا تحوّل النظام التعليمي في لبنان إلى غطاء سياسي لبنية طبقية عميقة

وربما تكمن الخطورة الحقيقية ليس فقط في حجم نمو القطاع التربوي الخاص على حساب العام بل في أننا توقفنا عن الحديث كثيراً عن العدالة. فأخر دراسة حول أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية على التعليم للمركز التربوي، أجريت في أوائل السبعينيات وأجرها خليل أبو رجيلي (١٩٧٥). وقد خلصت تلك الدراسة مبكراً إلى أن النظام التربوي اللبناني يمارس مساواة شكلية فقط، فيما يحوّل الامتياز الطبقي إلى "موهبة"،

والحرمان الاجتماعي إلى "ضعف" أو "فشل فردي". أي أن المدرسة، بدلاً من أن تعالج التفاوت، تعيد إنتاجه وتمنحه شرعية أخلاقية وهو بالضبط ما حذر منه مهدي عامل حين رأى في المنظومة التعليمية جهازاً أيديولوجياً يُعيد إنتاج النظام الطبقي ويُضفي عليه هالة من الحتمية. (وفي اتفاق الطائف) ١٩٨٩) كُرس هذا الواقع، فلم تُذكر العدالة إلا مرتين لا علاقة لهما بالتربية والتعليم. ولكن عندما تناول الطائف موضوع التربية فقد كرس المعادلة التالية: «حماية التعليم الخاص ... وإصلاح التعليم الرسمي». ومنذ ذلك الحين، جرى التعامل مع المدرسة الرسمية بوصفها قطاعاً يجب إدارته، فيما يتوجب حماية التعليم الخاص. وهنا نتساءل ممن يجب حماية هذا القطاع ولماذا يجب حمايته وخاصة بحكم أن غالبية هذه المدارس تابعة للطوائف أو جمعياتها أو سياسيتها؟

هكذا تحوّل النظام التعليمي في لبنان إلى غطاء سياسي لبنية طبقية عميقة: من استطاع الدفع التحق بالقطاع الخاص - بتفاوت مستوياته وأكلافه - وضمن حظوظاً أفضل في الحراك الاجتماعي، ومن عجز بقي في القطاع الرسمي الذي يعاني أكثر ما يعاني في المراحل الابتدائية؛ إذ تراكم فيها نسب الرسوب والتسرب، ويخسر الأطفال في سنواتهم التأسيسية الأولى الفرص التي يحظى بها أقرانهم في الخاص ويصعب تعويضها لاحقاً. ومنذ البداية لا تتكافأ نقطة الانطلاق، فيتحوّل الفارق الاجتماعي بين الأسرتين إلى فارق تعليمي، ثم إلى فارق في المستقبل. كأن التعليم صُمّم ليرسخ ما وُجد لا ليغيّره.

لم يعد التعليم حقاً عاماً، بل استثماراً وجودياً باهظاً تخوضه العائلات وحيدة حتى باتت تُنفق ما يقارب ثلث دخلها عليه. في حين تستمر الدولة نفسها في تمويل القطاع الخاص بشكل غير مباشر عبر منح التعليم للموظفين، وهي منح ترتفع قيمتها كلما ارتفعت الرتبة الوظيفية، بما يعزز إعادة إنتاج التراتبية الاجتماعية نفسها. وتنفق الدولة على تمويل القطاع الخاص عبر منح الموظفين ما يعادل حالياً ٧٠٪ مما تنفقه على القطاع التعليم الحكومي (نعمة ٢٠٢٣). وفي المقابل، يقف ما يقارب ٣٠٪ من الأطفال اليوم على حافة التسرب أو خارج المدرسة تماماً CAS & UNICEF (٢٠٢٥)، فيما يُترك الأطفال ذوو الإعاقة والطلاب اللاجئين خارج السياسات والنقاشات التربوية بصورة شبه كاملة، وكأنهم غير موجودين أصلاً في تصور الدولة للتعليم والمواطنة. وثم جاء العدوان الإسرائيلي وأضاف تحديات أخرى لمفهوم العدالة في التعليم.

عدالة التعليم في ظل الحرب

وتزداد خطورة هذه الأسئلة في ظل الاستهداف الإسرائيلي المكثف لمناطق وشرائح اجتماعية محددة، وما يرافق ذلك من محاولات واضحة لتعميق الانقسام الداخلي وإضعاف أي شعور بالمصير المشترك. ففي مثل هذه اللحظات، لا يعود التعليم مجرد قطاع خدماتي أو ملف إداري، بل يصبح ساحة مركزية للصراع حول معنى العدالة، وشكل الدولة، وطبيعة المجتمع الذي نريد بناءه وبعد الحرب.

ومن هنا، تنطلق هذه المقالة من محاولة مساءلة مفهوم العدالة في التعليم خلال الحرب: كيف تبدو العدالة التعليمية في سياق الحرب؟ كيف يمكن صياغة سياسات تعليمية لا تعاقب الفئات الأكثر تضرراً، ولا تمنح الامتياز مجدداً لمن يملكون أصلاً قدرة أكبر على النجاة والازدهار؟

"لهم ما الذي يمكن أن تعنيه العدالة التعليمية فعلاً في ظل هذه الحرب، لا يكفي النقاش النظري أو السياسي وحده، بل علينا الإصغاء إلى التجارب الحية للطلاب والمعلمين والأهالي ومديري المدارس ممن يعيشون هذه الحرب يومياً"

في ظل الحرب الإسرائيلية لم يعد الحديث عن العدالة التعليمية نقاشاً نظرياً أو مطلباً إصلاحياً مؤجلاً، بل أصبح سؤالاً يتعلق ببقاء المجتمع نفسه. إذ خُلف العدوان الإسرائيلي دماراً واسعاً في قطاع التعليم، مع نزوح نحو ١,٢ مليون شخص، وإغلاق ١٢٢٨ مدرسة رسمية (٢٧٨٠ مدرسة رسمية وخاصة)، وتحويل ٦٤٢ مؤسسة تعليمية من بينها ٥٥٠ مدرسة رسمية إلى مراكز إيواء للنازحين. كما طال التأثير المباشر نحو

مليون تلميذ وتلميذة وأكثر من ٤٥ ألف معلم ومعلمة ونحو ٢٥٠ ألف تلميذ في دوام بعد الظهر والمراكز التعليمية، فيما لم يبق من المدارس العاملة في ذروة العدوان سوى ٣١٠ مدارس رسمية في عموم البلاد بينما فتحت معظم المدارس الخاصة في المناطق الآمنة.

وبطول ديسمبر ٢٠٢٤، كانت ٣٤٩ مدرسة قد تعرّضت لأضرار جسيمة و٣٣ مدرسة دُمّرت كلياً، فيما عاش طلاب الجنوب والبقاع وبعبك والضاحية الجنوبية انقطاعاً متكرراً عن التعليم وتهجيراً قسرياً وتعليماً هشاً عبر تطبيقات التراسل. إلا أن الدراسة الميدانية التي أجراها مركز الدراسات اللبنانية في مارس ٢٠٢٦ تكشف أن هذه الحرب لم تُحدث قطيعة تعليمية مفاجئة، بل جاءت لتعمّق انهياراً تراكمياً بدأ منذ الأزمة الاقتصادية عام ٢٠١٩، مروراً بجائحة كورونا وانفجار المرفأ والحروب المتتالية.

ولفهم ما الذي يمكن أن تعنيه العدالة التعليمية فعلاً في ظل هذه الحرب، لا يكفي النقاش النظري أو السياسي وحده، بل علينا الإصغاء إلى التجارب الحية للطلاب والمعلمين والأهالي ومديري المدارس ممن يعيشون هذه الحرب يومياً. وتكشف الدراسة الميدانية التي أجراها مركز الدراسات اللبنانية خلال الحرب، والتي شملت مقابلات ومجموعات نقاش مع ٨٨ مشاركاً من طلاب وأهالي ومعلمين ومديري مدارس، إضافة إلى استبيان شمل ٣٠٠ معلم في المدارس الرسمية، أن ما يعيشه قطاع التعليم اليوم ليس مجرد "تعثر مؤقت" يمكن تجاوزه بالعودة إلى الصفوف أو بإجراء الامتحانات الرسمية، بل أزمة عدالة عميقة تكشف من يملك فعلاً الحق في التعليم ومن يُدفع تدريجياً إلى خارجه.

وفي ذروة الحرب، اعتمدت وزارة التربية على التعليم عن بُعد والتعليم الهجين كحل للاستمرارية. لكن الدراسة تكشف أن هذا "الاستمرار" لم يكن متساوياً. فالتعليم عن بُعد أصبح فعلياً امتيازاً طبقياً يرتبط بامتلاك الكهرباء والإنترنت والأجهزة والمساحة الآمنة داخل المنزل. وقد أفاد ٨٣٪ من المعلمين أن ضعف الإنترنت أو انقطاعه كان من أبرز العوائق، فيما أشار ٤٦٪ إلى غياب الأجهزة الكافية لدى الطلاب. وأكثر من ٦٥٪ من المعلمين أكدوا أن أقل من نصف طلابهم كانوا يشاركون بانتظام في الحصص التعليمية.

أما داخل مراكز الإيواء، فقد بدت فكرة "التعليم الإلكتروني" شبه منفصلة عن الواقع اليومي للطلاب. فالعائلات كانت تتشارك هاتفاً واحداً، والأطفال يعيشون في غرف مكتظة تفتقر إلى الخصوصية والكهرباء والهدوء. بعض الطلاب كانوا يدرسون في الممرات أو ينتظرون عودة والدهم بالهاتف لي يتمكنوا من متابعة الدروس. وفي كثير من الحالات، لم تصل حزم الإنترنت التي أعلنت عنها الوزارة إلى الطلاب أساساً، أو وصلت إلى هواتف الأهالي بطريقة لا تسمح باستخدامها الفعلي للتعليم.

وتكشف الدراسة أيضاً أن الحرب لم تعمّق فقط الفوارق بين الأغنياء والفقراء، بل أعادت إنتاج اللامساواة بين المناطق والفئات الاجتماعية. ففي الجنوب والنبطية، اعتمدت أكثر من ٩٠٪ من المدارس على التعليم عن بُعد بسبب شدة الاستهداف، بينما استطاعت مناطق أخرى الحفاظ جزئياً على التعليم الحضوري أو الهجين. وهذا يعني أن الحرب لم تؤثر على جميع الطلاب بالقدر نفسه، بل أعادت توزيع فرص التعلم تبعاً للجغرافيا والأمان والقدرة الاقتصادية.

٥٠٪ فقط من المعلمين اعتبروا أن أنماط التعليم الحالية تراعي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة

إذا كانت الحرب قد عمّقت اللامساواة التعليمية في لبنان عموماً، فإن أثرها على اللاجئين السوريين والفلسطينيين كان أكثر قسوة وحدة. فاللاجئون دخلوا هذه الحرب وهم أصلاً في موقع هش داخل النظام التعليمي اللبناني، بعد سنوات من التهميش والانقطاع المتكرر عن التعليم، وضعف التمويل، وتراجع فرص الالتحاق بالتعليم الرسمي، وازدياد الخطابات السياسية المعادية لهم. قبل الحرب الأخيرة، كان نحو ٤٠٪ من الأطفال السوريين خارج المدرسة أساساً، فيما كانت نسب التسرب ترتفع بصورة متواصلة نتيجة الأزمة الاقتصادية، وعمالة الأطفال، وصعوبة التنقل، وتراجع التمويل الدولي لبرامج التعليم. ومع الحرب، تفاقمَت هذه الهشاشة بشكل غير مسبوق. فالعديد من مدارس الدوام الثاني أغلقت أو تحولت إلى مراكز إيواء، بينما وجد آلاف اللاجئين أنفسهم نازحين مرة جديدة داخل لبنان، أو غير قادرين على الوصول إلى

التعليم بسبب النزوح والفقر وفقدان الإنترنت والأجهزة.

أما الأطفال ذوو الإعاقة وصعوبات التعلم، فقد كانوا من أكثر الفئات تهميشاً وإقصاءً. فالدراسة تشير إلى أن ٥٠٪ فقط من المعلمين اعتبروا أن أنماط التعليم الحالية تراعي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، بينما أقرّ معظم المشاركين بغياب شبه كامل لأي خدمات متخصصة أو دعم نفسي أو ترتيبات دامجية داخل المدارس أو مراكز الإيواء. كما أن معظم مراكز الإيواء نفسها كانت غير مجهزة لاستقبال الأشخاص ذوي الإعاقة، ما جعل كثيرين منهم معزولين بالكامل عن التعليم والخدمات.

لكن ربما تكمن أخطر نتائج الدراسة في كشفها أن الأزمة لم تعد أزمة وصول إلى التعليم فقط، بل أزمة معنى التعليم نفسه. فالكثير من الطلاب والمعلمين والأهالي باتوا يتساءلون عن جدوى مناهج وامتحانات تُفرض بالطريقة نفسها على طلاب يعيشون ظروفًا متناقضة جذرياً. وقد رأى معظم المشاركين أن الإصرار على إنهاء المناهج والامتحانات الرسمية يعكس "سياسة تطبيع مع الحرب"، تتعامل مع الطلاب وكأنهم يعيشون ظروفًا متساوية، فيما بعضهم يتعلم من منازل مستقرة وآخرون يحاولون الدراسة من داخل مراكز الإيواء أو تحت القصف والخوف والتهدج.

كما تكشف الدراسة عن الانهك الهائل الذي يعيشه المعلمون أنفسهم. فقد أفاد ٧٩٪ من المعلمين أنهم لا يتلقون دعماً كافياً، بينما قال ٥٥٪ إنهم يعانون نفسياً خلال التدريس، ولم يحصل سوى ١٪ تقريباً على أي دعم نفسي. كما أن ٨١٪ من المعلمين أكدوا حاجتهم إلى دعم مالي مباشر للاستمرار في التعليم. وفي كثير من الحالات، كان المعلمون أنفسهم نازحين أو يعيشون ظروفًا غير مستقرة، فيما يُطلب منهم الاستمرار في التدريس وإدارة الأزمات النفسية والاجتماعية للطلاب في آن واحد.

وإزاء الحديث الملتهب حول قرار وزارة التربية الاستمرار بالامتحانات الرسمية، تُظهر دراسة أخرى لمركز الدراسات اللبنانية أن نسب جهوزية الطلاب للخضوع للامتحانات الرسمية شهدت تراجعاً حاداً ومتواصلاً منذ عام ٢٠٢٣، بما يعكس الأثر التراكمي للأزمات والحروب على العملية التعليمية. ففي عام ٢٠٢٣، بلغت نسبة الطلاب الذين اعتبروا أنفسهم جاهزين للامتحانات الرسمية ٤٨٪ في القطاع الخاص مقابل ٢١٪ في القطاع الرسمي. ثم انخفضت هذه النسب في عام ٢٠٢٤ إلى ٢٧٪ في القطاع الخاص و١٧٪ في القطاع الرسمي، قبل أن تتراجع بصورة غير مسبوقة في عام ٢٠٢٦ لتصل إلى أدنى مستوياتها، حيث لم تتجاوز ٨٪ في القطاع الخاص و٧٪ في القطاع الرسمي. وتكشف هذه الأرقام ليس فقط حجم الانهيار التعليمي، بل أيضاً كيف أن الفوارق التقليدية بين القطاعين بدأت تضيق بفعل الانهيار الشامل والحرب، وإن بقيت آثارها أكثر قسوة على طلاب التعليم الرسمي والفئات الأكثر هشاشة. والسنوات الماضية أظهرت أن الامتحانات الرسمية فقدت جزءاً كبيراً من معناها التربوي بفعل طريقة إدارتها واستخدامها السياسي والإداري. وإذا كان بعض طلاب المدارس الخاصة يحتاجون نتائج الامتحانات للالتحاق بجامعة في الخارج، فإن ذلك لا يمكن أن يصبح المعيار الوحيد الذي تُبنى عليه السياسات التعليمية في بلد يعيش حرباً وانهياراً بهذا الحجم.

معنى العدالة في الحروب

وإزاء استمرار الحرب الإسرائيلية على لبنان، يصبح تعريف معنى وماهية عدالة التعليم في الحروب أكثر إلحاحاً وتعقيداً. فالعدالة في زمن الحرب لا يمكن أن تعني معاملة جميع الطلاب بالطريقة نفسها رغم اختلاف ظروفهم جذرياً، ولا يمكن اختزالها بمجرد "استمرارية التعليم" وإجراء امتحانات رسمية بأي ثمن. إن أي حديث جدي عن العدالة التعليمية في زمن الحرب يجب أن يبدأ بالاعتراف بحقيقة أساسية: الحروب لا تنتج معاناة متساوية، بل تُعمّق اللامساواة القائمة وتؤجّل الألم والخسارة بصورة غير متكافئة. ومن هنا، لا يمكن اختزال دور الدولة ووزارة التربية بمجرد إبقاء المدارس مفتوحة شكلياً أو إجراء الامتحانات الرسمية بوصفهما الدليل الوحيد على "استمرارية التعليم" أو "الصمود". فهذه المقاربة تختزل التربية في بعدها الإداري والتقني، وتتجاهل وظيفتها الأخلاقية والاجتماعية الأعمق في لحظات الانقسام والألم الجماعي.

أظهرت الحرب عشرات المبادرات المحلية والفردية والمؤسسية التي حاولت حماية التعليم بوصفه مساحة للعلاقات الإنسانية لا مجرد عملية تلقين

المسؤولية الأولى للتربية خلال الحرب هي ألا تتحوّل الحرب إلى آلية دائمة تُقصي الأكثر هشاشة من التعليم ومن المستقبل معاً، وألا تترسّخ لديهم قناعة أعمق وأشدّ خطراً: أن الدولة والمدرسة لم تكونا يوماً لهم ولم تهتمّ بآلامهم ولن تجعلهم الأولوية في أي سياسات. وإن لم يكونا الأكثر عدداً بين الطلبة فهم الأكثر ظلماً ولذلك وجعهم له الأولوية. أما المسؤولية الثانية، فهي تعزيز التضامن الاجتماعي بين مختلف فئات المجتمع، وخصوصاً مع الفئات التي تدفع الأثمان الأكبر من القتل والتهجير والفقدان والانقطاع عن الحياة الطبيعية. ففي زمن الحرب، لا يُقاس نجاح التربية بعدد الامتحانات التي أُجريت أو المناهج التي أُنجزت، بل بقدرتها على حماية النسيج الاجتماعي، وتعزيز الشعور الجماعي بأن المجتمع لا يترك أبنائه الأكثر ضعفاً يواجهون مصيرهم وحدهم.

ولهذا، فإن جعل التضامن القيمة المركزية التي تحكم السياسات التربوية قد يكون من أهم ما تستطيع وزارة التربية القيام به اليوم. فالتعليم، قبل أن تحوّلته الرأسمالية والدولة الحديثة إلى أداة للفرز الوظيفي والمنافسة الفردية، كان يحمل معنى اجتماعياً وأخلاقياً أعمق: أن يتعلم الناس كيف يلتقط بعضهم بعضاً في لحظات السقوط والأزمات ويزدهرون سوية.

وربما تكمن إحدى النقاط المضيئة وسط هذا الانهيار في وجود أرضية غنية داخل المجتمع اللبناني نفسه لممارسات التضامن والرعاية المتبادلة. فقد أظهرت الحرب عشرات المبادرات المحلية والفردية والمؤسسية التي حاولت حماية التعليم بوصفه مساحة للعلاقات الإنسانية لا مجرد عملية تلقين. ففي دراسة مركز الدراسات اللبنانية، برزت تجارب لمدراء بادروا منذ الأيام الأولى للحرب إلى إنشاء شبكات تواصل ودعم عبر تطبيقات الواتساب لمتابعة جميع طلابهم، ليس فقط تعليمياً، بل نفسياً واجتماعياً أيضاً. كما ظهرت مبادرات لمدارس استقبلت الطلاب النازحين ودمجتهم مع الطلاب غير النازحين، ولمعلمين حوّلوا الصفوف الافتراضية إلى مساحات للدعم والتنفس والحوار، لا مجرد أماكن لإنهاء الدروس.

وفي هذا المعنى، تصبح قيمة "المسار" أهم من "النتيجة"، وتصبح طريقة إدارة العام الدراسي أكثر أهمية من الشهادة نفسها.

المراجع

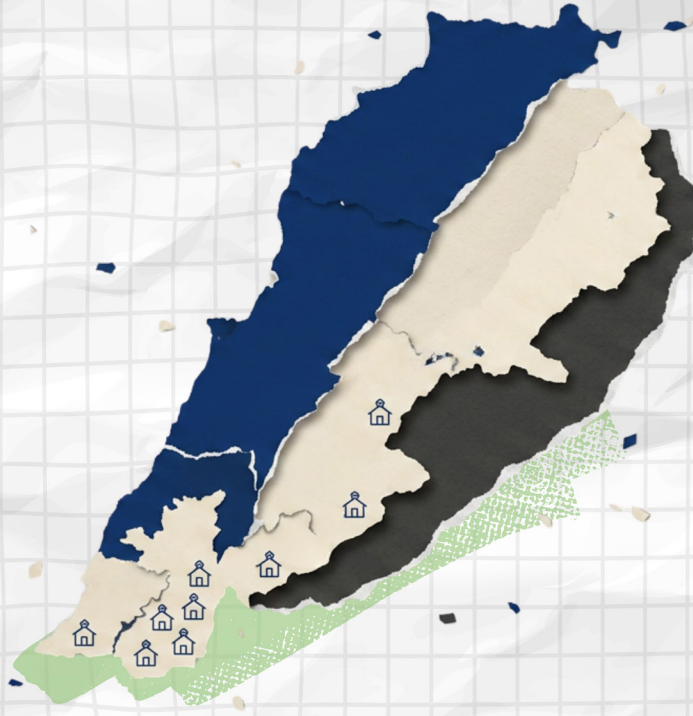
- Central Administration of Statistics (CAS) and United Nations Children's Fund (UNICEF). (2025). Sub-National Lebanon Multiple Indicator Cluster Survey 2023, Statistical Snapshots. Beirut, Lebanon: CAS and UNICEF.
- ابو رجيلي، خ. (١٩٧٤). أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية على التحصيل الدراسي في لبنان. المركز التربوي للبحوث والإنماء. عامل، مز ٢٠١٧. في قضايا التربية والسياسة التعليمية.
- مركز الدراسات اللبنانية. (2024). *Education under fire: The impact of the Israeli aggression on education in Lebanon*. [CLS].
- المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2024). *النشرة الإحصائية ٢٠٢٣-٢٠٢٤*.
- وثيقة الوفاق الوطني [اتفاق الطائف]. (١٩٨٩) الجمهورية اللبنانية.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). Sage. (Original work published 1970)
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Chahine, S., Hammoud, M., & Shuayb, M. (2024). *Learning loss in Lebanese public schools Evidence from Grade 10 students*. Centre for Lebanese Studies.
- Farha, M. (2012). *The historical legacy and political implications of state and sectarian schools in Lebanon*. Academia.
- Lebanon Response Plan. (2026). *Education sector dashboard [Power BI data visualisation]*.
- Makdisi, U. (2000). *The culture of sectarianism: Community, history, and violence in nineteenth-century Ottoman Lebanon*. University of California Press.
- Nehme, N. (2023). *The Cost of Education in Lebanon: Treasury and Society Expenditure*. Arabic version. Centre for Lebanese Studies
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Save the Children Lebanon. (2025). *Protection and education needs assessment*.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

مرا شعيب

أستاذة في كلية التربية بجامعة كامبريدج، وتشغل كرسي الأكاديمية البريطانية الثنائي للتعليم في مناطق النزاع. وهي مديرة مركز الدراسات اللبنانية منذ عام ٢٠١٢. وقبل ذلك، كانت زميلة أولى في كلية سانت أنتوني بجامعة أكسفورد. حاصلة على دكتوراه في التربية من جامعة كامبريدج. وهي عضو مؤسس والرئيسة السابقة للجمعية اللبنانية للتاريخ، فضلاً عن كونها عضوة مؤسساً مشاركاً في "محور الإعاقة"، وهي مبادرة جماعية تسعى إلى تعزيز البحث والمناصرة في مجال الإعاقة في العالم العربي.

يتمحور بحث البروفيسورة شعيب حول علم اجتماع التعليم وسياساته، ولا سيما مسائل الإنصاف والمساواة في التعليم، وتداعيات اللامساواة على الفئات المهمشة كالأطفال اللاجئين والأشخاص ذوي الإعاقة. كما تتناول اهتماماتها البحثية المناهج الدراسية والإصلاح التربوي في لبنان. وللبروفيسورة شعيب إسهامات علمية ومنشورات عديدة في مجال التربية والتعليم.





المدارس الحدودية في مواجهة الحرب والنسيان

سهام أنطون

ما أن أُعلن وقف إطلاق النار، في ٢٧ تشرين الثاني ٢٠٢٤، حتّى كانت ليال يوسف، مديرة مدرسة بلدة الناقورة الرسمية، تضع كرسيًا وطاولة وسط ركام لم يزل بعد، وتبدأ التسجيل. تقول في حديثٍ خاصٍّ: «حطّيت كرسي وطاولة بالمدرسة وبلشت سجّل، الكلّ ما كانوا مصدقين». الاعتداءات لم تتوقّف كليًا، والدمار كان يحيط بها من كلّ جهة، لكنّها قرّرت أنّ مدرسة الناقورة، البلدة الحدودية الأكثر عرضة للقصف، لن تنتظر.

ثمن مضاعف للتعليم

هذه الصورة ليست استثناءً. إنها تلخّص حقيقة ما جرى في مناطق الحافة الأمامية خلال سنتين ونصف من الحرب المتواصلة: دولة غائبة أو متأخرة، ومجتمعات تُنفذ تعليم أبنائها بيدها.

دفع المتعلّمون في المناطق التي طالتها الحرب الإسرائيلية على لبنان ثمناً باهظاً، خصوصاً في محافظتي الجنوب والنبطية، ولكنّ الضرر الذي أصاب الطلاب في قرى الحافة الأمامية كان مضاعفًا، لأنّ التعليم الحضوريّ في مدارسهم انقطع تقريبًا مع بدء حرب الإسناد في ٨ تشرين الأوّل ٢٠٢٣ فالتحقّوا بمدارس بديلة. بعد أن اضطرت الأغلبية الساحقة بينهم إلى مغادرة قراها، في تهجير متكرّر ومحاولة اقتلاع وحشيّة من خلال تدمير البيوت والمدارس وقرى بأكملها أحيانًا. لكنّ إرادة الجنوبيين وعزيمتهم المبهرة وقدرتهم على معاندة الحروب والاعتداءات المتكررة منذ أكثر من ٧٥ عامًا، لا تزال تفرض العودة مرارًا وتكرارًا إلى أراضيهم، وإعادة توفير شروط الحياة من جديد، وعلى رأسها التعليم، برغم الإهمال والتهميش من جهة والوحشيّة من جهة أخرى.

تستعرض هذه المقالة أحوال المدارس الرسمية وتوزّع المتعلّمين في المناطق التي طالتها الحرب، مع تركيز خاص على المدارس الواقعة فيما بات يُعرف بـ "الحافة الأمامية". ويتناول التحليل ثلاث مراحل زمنيّة متميزة:

• ما بعد وقف إطلاق النار في ٢٧ تشرين الثاني ٢٠٢٤، خلال سنة ونصف من الاعتداءات المتواصلة.

- خلال الحرب الموسّعة عام ٢٠٢٦، التي امتدت ٤٤ يومًا من ٢ آذار حتى نحو ١٤ نيسان ٢٠٢٦.
- بعد ١٤ نيسان ٢٠٢٦، حين تمركزت الاعتداءات في الجنوب تحديدًا وحتى اليوم.

المرحلة الأولى: عودة إلى ركام (تشرين الثاني ٢٠٢٤ – آذار ٢٠٢٦)

وهي المرحلة التي شكّل فيها وقف إطلاق النار فرصةً لاستئناف التّعليم في مناطق لم تبرد جراحها بعد.

وقد بلغ عدد الطلاب ٥,٢٠٩ طالبًا وطالبة في المدارس المقفلة أمنيًا وجميعها في محافظة النبطية. لم يعد غالبية هؤلاء الطّلاب إلى قراهم، بلّ استقرّوا في النبطيّة وصور وما حولهما. أمّا مباني مدارسهم فكثير منها دُمّر كليًا أو جزئيًا، من دون أن تتوفّر موارد إعادة الإعمار. إذ أجابت وزيرة التربية د. ريم كرامي عبر إحدى مستشاراتها بصراحة نادرة: «لا شيء خاص للجنوب حاليًا في هذا الإطار». وفي ظلّ هذا الفراغ، حاول المجتمع المحليّ إيجاد بعض الحلول. وبحسب وزارة التربية، توزّعت المدارس المتضرّرة على ثلاثة مسارات.

وقد توزّعت المدارس التي تضرّرت مبانيها كليًا أو جزئيًا ومجموعها ٢٠ مدرسة وثنائويّة رسميّة في قرى الحافة الأماميّة بعد سنة من وقف إطلاق النار إلى ٣ فئات بحسب معلومات خاصّة حصلنا عليها من وزارة التربية: مدارس لم تفتح أبوابها، مدارس فتحت في مبنى بديل داخل البلدة، مدارس فتحت في مبنى بديل خارج البلدة.

المدارس التي تعدّر فيها مباشرة التدريس:

توقف التعليم تمامًا في هذه المدارس حضوريًا ومن بعد، فطالب المديرون منذ بداية الحرب بما أسموه «الحفاظ على كيان المدارس» وقد لبّت وزارة التربية طلبهم بأن يبقى المدير والناظر وعامل المكننة ملحقين إداريًا بالمدرسة ولكن يداومون في مدارس قريبة من أماكن سكنهم الحالي. ويتولّى هؤلاء إعداد جداول بأماكن توزّع الطّلاب والأساتذة وتحضير البيانات الضروريّة عن المبنى تحضيرًا لعودة التعليم حين تتيح الظروف ذلك. ويداوم الطّلاب في مدارس قريبة من سكنهم أيضًا. وتنطبق هذه الحالة على مدارس قرى العديسة وكفر كلا ومركبا (قضاء مرجعيون)، ومدرسة حوش السيّد علي (قضاء الهرمل)، أي ٤ مدارس وثنائويّات فقط.

المدارس التي توفّر فيها تعليم حضوريّ في مبنى بديل داخل البلدة نفسها

اعتمدت المدارس/الثنائويّات في بعض البلدات غرقًا جاهزة كما في حالة ميس الجبل، أو مباني لمؤسسات أخرى مثل مركز الرعاية الاجتماعيّة في حولا، ومبنى غير مستعمل لمدرسة خاصّة في الخيام وعيترون وفي مبنى بديل في بلدة قنafaذ (قضاء الهرمل) التي أصيبت خلال الاشتباكات مع المجموعات المسلّحة على الحدود مع سوريا. وقد توزّعت هذه المدارس والثنائويّات على النحو الآتي: ٦ في قضاء مرجعيون، ١ في الهرمل، أي ما مجموعه ٧ مدارس وثنائويّات.

المدارس التي توفّر فيها تعليم حضوريّ في مبنى بديل خارج البلدة

التحق طّلاب عيتا الشعب وراميا ويارون من قضاء بنت جيبيل بمدارسهم نفسها التي بدأت التدريس في مبانٍ بديلة معظمها في مدينة صور وواحدة منها فقط في بلدة الطيري داخل القضاء نفسه، حيث تتجمّع معظم العائلات التي لم تتمكّن من العودة. كما صدر قرار إلحاق طلاب مدارس مروحين والضهيره ويارين والبستان من قضاء صور بمبنى الجامعة اللبنانيّة- الألمانية في القضاء نفسه. لكنّ النازحين قسريًا الذين كانوا في مبنى الجامعة رفضوا إخلاءها، وقد حاولت البلديات إيجاد طول مناسبة لهم وتقول إحدى النازحات قسريًا أنّ بعض البلديات عرضت مبالغ مالية على النازحين قسريًا ليجدوا لهم سكنًا بديلًا ويخلوا مبنى الجامعة لكنّهم رفضوا خوفًا من أن يطول نزوحهم فلا تكفيهم المبالغ المعروضة عليهم لتسديد

بدلات الإيجار. وبلغ عدد هذه المدارس الثانويات ٤ في قضاء بنت جبيل، ٤ في قضاء صور، ١ في الهرمل، أي ما مجموعه ٩ مدارس وثانويات رسمية.

المدارس التي فتحت أبوابها في قرى الحافة الأمامية

بينما تعمل المدارس الخاصة والرسمية في عدد من البلدات التي لم تعرف دمارًا كبيرًا في قضاء بنت جبيل مثل مدارس بنت جبيل وشقرا وتبنين وبيت ليف وبعض البلدات المسيحية مثل رميش وعين إبل بشكل طبيعي. وفي قضاء حاصبيا مدارس كفرشوبا وإبل السقي والهيارية، وفي قضاء مرجعيون ثانويات مرجعيون ومجدل سلم والطيبة وإحدى مدارس الخيام والقلعة وفي قضاء صور مدارس علما الشعب والناقورة. وتتوزع على الشكل الآتي: ٦ في قضاء مرجعيون، ١٦ في قضاء بنت جبيل، و٦ في قضاء حاصبيا، و ٢ في قضاء صور، وبلغ مجموعها ٣٠ مدرسة وثانوية.

الناقورة: حين تكون الإرادة هي المورد الوحيد

من أقوى ما وثّقه هذه الدراسة تجربة مدرسة الناقورة الرسمية التي عملت على إطلاق التعليم الحضوري في قرى الحافة الأمامية التي تقع على الحدود مباشرة وعرفت دمارًا واسعًا، ترميم مدرسة الناقورة الرسمية، تقول ليال يوسف مديرة المدرسة:

«عاد إلى بلدة الناقورة بعد وقف إطلاق النار في ٢٧ تشرين الثاني تقريبًا ٦٠ عائلة وبدأوا ترميم بيوتهم، نحن فتحنا لأنّ ترميم مدرستنا لم تكن كلفتها عالية جدًّا، المدارس الباقية في البلدة والبلدات المحيطة لم يجدوا مباني بديلة لينتقلوا إليها حتى الآن... بدأت التسجيل للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١) خلال شهر أيلول ٢٠٢٠.

قسم من المدرسة مدمر وليس كلّها.. مجلس الجنوب رّم وزوّدها بنظام إنتاج طاقة شمسية. لكنّ مجلس الجنوب حدّد موعدًا لبدء الترميم ثمّ تراجع، قالوا لي: «وقفونا من فوق». ولكنّ المديرية أصرت وتواصلت فأبلغوها بأنّ قرار الترميم صدر. أنجز الترميم خلال شهر ونصف. لا تزال بعض التفاصيل غير منجزة، وخصوصًا نقص المياه، تعتمد المدرسة على الصهاريج التي تؤمّن لها البلدية والدفاع المدني.

جُرف الردم من الملعب بواسطة أشخاص تطوّعوا بصورة شخصية. ثمّ أكمل اليونيفيل الجرف. لا تزال المدرسة مفتوحة على الطريق بسبب تهديم السور، لكننا في حيّ داخلي من البلدة لذلك لا يعدّ ذلك مشكلة.

وزارة التربية قدّمت بعض الكتب. هناك نقص في التجهيزات.. اليوم الـ UNICEF قدّمت عددًا من اللابتوب.

العائلات الـ ٦٠ الذين عادوا إلى البلدة، وهم الأكثر فقرًا وهشاشة، البعض منهم رّم غرفة وسكن فيها ببساطة. يحقّ لهؤلاء الأولاد أن يتعلّموا، لذلك سعيًا بفتح المدرسة.

لمّا رجعنا كانت الألواح في الصفوف مليانة رصاص، آلة التصوير photocopieuse فيها رصاص، اللوح التفاعلي كمان..

عدد طلاب المدرسة قبل الحرب كان ٢٠٠ تلميذًا/ة واليوم هم ٥٦ تلميذًا/ة.

عدد من تلاميذ المدرسة يأتون من القرى المحيطة، لأنهم لم يعودوا إلى بلداتهم، هناك حافلة تنقلهم من العباسية والمنصورى ومعركة...

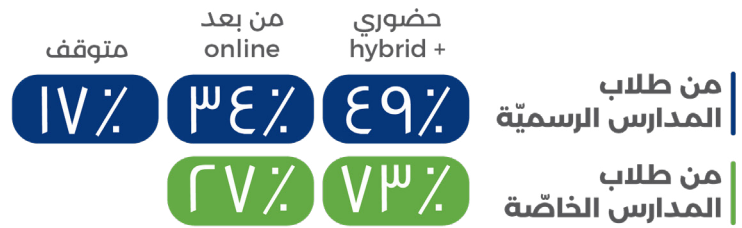
اليوم لدينا مشاكل في تأمين الكهرباء بسبب بدء تغير الطقس..

المرحلة الثانية: الحرب الموسّعة (آذار - نيسان ٢٠٢٦)

حين اندلعت الحرب من جديد في ٢ آذار ٢٠٢٦، أعلنت وزارة التربية التزامها «بالحفاظ على استمرارية التعلّم لكلّ المتعلّمين». لكنّها أمام ضغط النزوح القسريّ لم تتمكّن من الحفاظ على التزامها. وقد نظّمت انطلاق التعليم سواء حضوريًا أو من بعد مباشرة بعد الأسبوع الثاني لبدء الحرب. لكنّها في المقابل لم تصدر أيّ قرارات تلزم المدارس الرسميّة في مناطق الحرب بالعودة إلى التعليم في تواريخ محدّدة وملزمة، بل بدأت بجمع البيانات عن أماكن توزّع الطلّاب والمعلّمين، ثمّ حثّت المديرين على بدء التعليم من بعد حيث أمكن.

وبطول ٢٨ آذار، كان توزيع طلاب المدارس على النحو الآتي:

توزيع الطلّاب في المدارس الرسميّة والخاصّة بحسب أنواع التعليم بعد تجدد الحرب في ٢ آذار ٢٠٢٦



والمقصود بحضوري و hybrid أنّ المدرسة فتحت حضوريًا لكنّها في الوقت نفسه تنقل الدروس على منصّة تعليميّة لبعض طلّابها الذين قد لا يتمكّنون من الحضور. وقد أجمع الأهل والطلّاب الذين سألناهم عن التعليم الـ hybrid بأنه أضعف أنواع التعليم لأنّه يكون على المعلّمة التوفيق بين شكلي التعليم في الوقت نفسه، فبدل أن تعتمد على مورد رقميّ مثلاً تشرحه لجميع الطلّاب، عليها أن تعتمد مورد/درس تقدّمه ورقياً وعلى اللوح للطلّاب الحاضرين في الصفّ وتنقله عبر الألواح الذكيّة أو التصوير المباشر المركّز عليها صوتًا وصورة للطلّاب الذين يتابعون التعليم من بعد.

ويظهر الجدول الهوّة بين القطاعين الرسمي والخاص، إذ استطاعت المدارس الخاصّة في مناطق الحرب الحفاظ على استمراريّة التعليم لجميع طلابها، بينما بقي ١٧٪ من طلاب الرسمي من دون أيّ تعليم لفترة طويلة نسبيًا (حتىّ ٢٨ آذار وأحيانًا لفترات أطول). كما بيّنت فرقًا بنسبة ٢٤٪ في التعليم الحضوري بين المدارس الرسميّة والخاصّة لصالح الخاص. ولا يبرّز ذلك القول إنّ الخاص يضغط لاستئناف التعليم لتحصيل الأقساط، ولا أنّ التعليم من بعد غير فعّال، فحتّى لو صحّ ذلك، فالنتيجة الماديّة الواقعة على الطلاب واحدة: طلاب الخاص عادوا إلى التعليم رغم الحرب، بينما طلاب الرسمي في مناطق الحرب وهم الأكثر فقرًا وهشاشة لم يعودوا للتعليم، أو تأخّروا كثيرًا في العودة.

وكان في مراكز النزوح وفق أرقام وزارة التربية ١٩,٦٦٦ طالبًا يمثلون ٢٪ من مجمل طلاب لبنان، لكنّهم يمثلون ٤,٩٪ من طلاب الرسمي و٢٢٪ من طلاب مناطق الحرب. في المقابل، بلغ عدد طلاب المدارس الخاصّة في مراكز النزوح ٥,٥١٨ طالبًا فقط، أي ما يعادل ٠,٧٪ من مجموع طلاب القطاع الخاص. وتكشف هذه الأرقام بوضوح أنّ الحرب لم تُصب جميع الطلاب بالتساوي، بل أعادت إنتاج التفاوتات القائمة وعمّقتها، بحيث تحمّل طلاب التعليم الرسمي والفئات الأكثر هشاشة العبء الأكبر للنزوح والانقطاع عن التعليم، فيما عكس النظام التعليمي هذه اللامساواة بدقّة مؤلّمة.

المرحلة الثالثة: بعد ما يسمى بوقف إطلاق النار الجزئي (أيار، ٢٠٢٦-١٠-٢٠٢٦ - اليوم)

بعد أيار ٢٠٢٦، تركّزت الاعتداءات في الجنوب تحديداً. تُظهر بيانات وزارة التربية أنّ ٦٠٪ من الطّلاب في لبنان يتعلّمون حضورياً على المستوى الوطني، بينما بلغت هذه النسبة ٧٩٪ في التعليم الخاص. أي أنّ الفارق بين الرسمي والخاص في التعليم الحضورى على المستوى الوطني هو ١٩٪ لصالح الخاص.

لكنّ هذا المتوسط يخفي واقعاً أشدّ قسوة إذ أنّ ٩٥٪ من طّلاب محافظة النبطية في الرسمي والخاص يتعلّمون من بُعد، ٦٤٪ من طّلاب محافظة الجنوب في الرسمي والخاص يتعلّمون من بُعد و ٩٣٪ من طّلاب بيروت يتعلّمون عن بُعد، لأنّ مدارسهم لا تزال تستضيف النازحين قسرياً. أي أنّ النسبة في الجنوب بقيت قريبة من النسبة الوطنيّة، لأنّ مدينة صيدا ومحيطها لم تعان من توسّع العدوان كما في الجنوب. بينما ٥٪ فقط في محافظة النبطية تعلّموا حضورياً. وهي نسبة فاضحة تُظهر عمق الفجوة التي حلّت بالتعليم في هذه المنطقة، خصوصاً بعد تجدد العدوان في آذار ٢٠٢٦.

والـ ٤٠٪ الذين يدرسون من بعد يتوزعون ٢٣٪ من مناطق الحرب، و ١٧٪ من مناطق آمنة تحوّلت مدارسهم إلى مراكز نزوح، ويفقد هؤلاء الـ ٤٠٪ جميعاً، أي أكثر من ثلث المتعلّمين في لبنان، ما يقارب ثلث العام الدراسي، من آذار حتى نهايته.

المدارس	عدد المدارس الرسمية	من بعد - مناطق آمنة	نسبته	من بعد - مناطق الحرب	نسبته	المبني نفسه	حضورى في	نسبتها	حضورى في	نسبته	مناطق الحرب	مفلق في	نسبتها
بيروت	٥٢	٤٧	٩٠.٤٪			٥	٩.٦٪						
جبل لبنان	٢٥١	٥٨	٢٣.١٪	٣٢	١٢.٧٪	١٣٠	٥١.٨٪	٣١	١٢.٤٪				
الشمال	٤٢١	٥	١.٢٪			٣٧٣	٨٨.٦٪	٤٣	١.٢٪				
بعلبك الهرمل	١٠٧	٣٣	٣٠.٨٪			٧٢	٦٧.٣٪					٢	١.٩٪
البقاع	١١٤	١١	٩.٦٪	١٢	١٠.٥٪	٨٢	٧١.٩٪	٩	٧.٩٪				
الجنوب	١٣٩	٤٤	٣١.٧٪	٩٤	٦٧.٦٪			١	٠.٧٪				
النبطية	١٢٨			١١٨	٩٢.٢٪	٨	٦.٣٪	٢	١.٦٪				
المجموع	١٢١٢	١٩٨	١٦.٣٪	٢٥٦	٢١.١٪	٦٧٠	٥٥.٣٪	٨٦	٧.١٪	٢	٠.٢٪		

توزيع الطلاب

الطلاب	عدد الطلاب	من بعد - مناطق آمنة	نسبتها	من بعد في مناطق الحرب	نسبتها	المبني نفسه	حضورى في	نسبته	حضورى في	نسبته	مناطق الحرب	مفلق في	نسبته
بيروت	١١,٦٢٨	١٠,٨٠٤	٩٢.٩٪			٨٢٤	٧.١٪						
جبل لبنان	٤٥,١٩٠	١١,٩٥٧	٢٦.٥٪	١١,٥٦٤	٢٥.٦٪	٢٦,٩٥٩	٣٧.٥٪	٤,٧١٠	١٠.٤٪				
الشمال	١٠,٩١٨٠	٢,١٠٥	١.٩٪			٩٦,٧٤٣	٨٨.٦٪	١٠,٣٣٢	٩.٥٪				
بعلبك الهرمل	٢٩,٣٢١	٨,١٠١	٢٧.٦٪			٢١,٢١١	٧٢.٣٪					٩	٠.٣٪
البقاع	٢٦,٩٩٤	٢,٩٥٥	١٠.٨٪	٢,٩٢٢	١٠.٨٪	٢٠,٤٢٠	٧٥.٦٪	١,٥٥٢	٥.٨٪				
الجنوب	٣٩,٣٣٩	١٤,٣٣٨	٣٥.٧٪	٢٥,١٩٢	٦٤٪			١٠٩	٠.٣٪				
النبطية	٢٨,٨٢٥			٢٧,٤٢١	٩٥.١٪	١,٦٠١	٣.٧٪	٣٤٣	١.٢٪				
المجموع	٢٩٠,٤٧٧	٤٩,١٠٠	١٦.٩٪	٦٧,٠٩٩	٢٣.١٪	١٥٧,٢١٨	٥٤.١٪	١٧,٠٥١	٥.٩٪	٩	٠.٣٪		

وتبيّن هذه الجداول التي أعدتها وزارة التربية أنّ ٩ طّلاب فقط، من محافظة بعلبك الهرمل منقطعون عن التعليم بعد وقف إطلاق النار.

الدعم النفسي الاجتماعي: غائب حيث الحاجة أشد

يقول الأهالي أنّ أولادهم عادوا لحياتهم الطبيعية لكن الآثار النفس/اجتماعية لا تزال تظهر وتؤثر في سلوكهم وتعليمهم، ولم تُقدّم لهم حتّى الآن أيّ مبادرات دعم. وتعد وزارة التربية «سيكون هناك تكثيف لزيارات الإرشاد والتوجيه» للمدارس التي التحقوا بها. لكن المشكلة أنّ عدد المرشدين في المنطقة محدود وقد نزح الكثيرون منهم، ولا يقصد المنطقة أي مرشد من خارجها بسبب المحاذير الأمنية. ولم يحصل المرشدون المكلفون بهذه المهام على أيّ برامج خاصة تتوجّه لهؤلاء الأطفال.

وفي دراسة أجراها مركز الدراسات اللبنانية أعرب ٤٨٪ من الأهل عن حاجة أولادهم للدعم النفسي. وتقول الدراسة: إنّ الدعم النفسي والعاطفي للتلاميذ والتلميذات وأولياء الأمور والمعلّمين والمعلّمات الذين يواجهون الصدمة بسبب النزوح والعدوان هو على القدر نفسه من الأهمية. شدّد المعلمون والمعلّمات على أنّ برامج الدعم النفسي يجب أن يقودها مهنيّون مؤهلون لمعالجة مخاوف الأطفال والتحديات العاطفية»

الفاقد التعليمي التراكمي منذ انفجار الأزمة الاقتصادية في تشرين أوّل ٢٠١٩ حتّى اليوم

تصرّح وزيرة التربية في مقابلة لها أنّ «كلّ طالب في لبنان يعاني من ٤٠٪ فاقد تعليمي» لكن لم تجر أيّ دراسة تبين الفاقد في المحافظات التي عانت أكثر من غيرها من الحرب الإسرائيلية على لبنان. ولا تتوجّه خطط خاصة بتعويض الفاقد التعليمي لمدارس الجنوب والنبطية أو قرى الحافة الأمامية. وتعتبر وزارة التربية أنّ خطة التقييم التشخيصي والدعم الذي قُدّم لمرحلة التعليم الأساسي، يطالان طّلاب هاتين المحافظتين، ما يساهم في ردم الهوة ومعالجة الفاقد التعليمي.

وقد أعلنت وزيرة التربية مؤخرًا أنّ اختبارًا تشخيصيًا جديدًا سيجري في بداية العام الدراسي القادم ٢٠٢٦/٢٠٢٧ لتقييم الفاقد التعليمي الذي قد يكون قد نتج عن انقطاع التعليم في حرب ٢٠٢٦.

خلاصة

كشفت البيانات الواردة في هذه الدراسة عبر مراحلها الثلاث عن حقيقة واحدة متكرّرة: المناطق الحدودية في الجنوب والنبطية لم تدفع ثمن الحرب مرة واحدة، بل دفعته مرات في كلّ مرحلة، وفي كلّ انقطاع، وعلى كلّ صعيد. فطّلاب قرى الحافة الأمامية عاشوا انقطاعًا تعليميًا شبه كامل عند انطلاق الحرب في أكتوبر ٢٠٢٣، ثم تهجيرًا قسريًا، ثم عودة إلى ركام، ثم حربًا موسّعة من جديد، والفاقد التراكمي الناتج لا تقيسه أيّ دراسة خاصة بهاتين المحافظتين حتّى اليوم.

هذا الواقع يطرح أولويّة واضحة: لا يكفي أن تكون خطة التقييم والدعم وطنيّة وموحّدة. ما يحتاجه الجنوب والنبطية هو سياسة استثنائية تنطلق من حجم ما خسره طلابها تحديدًا، دراسة دقيقة للفاقد التعليمي التراكمي، وبرامج دعم نفسي ميدانية بأيدي مختصين، وخطط تعويض مرحليّة لا تنتظر بداية العام الدراسي القادم.

والمدخل العملي الأكثر جدوى هو ما أثبتته هذه المجتمعات بنفسها: حين توفّرت الموارد الأدنى كمبنى يُرمّم وكُرسي يُوضع وطاولة تُفتتح عادت المدارس وعاد الطلاب. المطلوب من الدولة ليس معجزات، بل أن تصل الموارد في الوقت المناسب، وألا تكتفي بالاحتفاء بالصمود المجتمعي وأن تبني عليه بدلًا من الاكتفاء بالإشادة به.

لأنّ لبنان الواقع على خطّ زلازل أزمت متكررة على المدى المنظور ليس لديه إلا أن يتمسّك بإنقاذ ما يمكن إنقاذه، على كلّ صعيد، والتمسّك بتوفير واستمرار التعليم هو من أهمّ ما يجب على كلّ مجتمع أن يفكر فيه، في مطلق الظروف.

سهام أنطون

أستاذة لغة عربيّة في التعليم الثانوي الرسمي، مدرّبة في مجال حقوق الإنسان والمواطنة، صحفية تربويّة في المفكّرة القانونيّة تحلّل هموم وقضايا التربية في لبنان وساهمت في العديد من الدراسات في هذا المجال. ناشطة في صفوف المعارضة النقابيّة منذ سنوات طويلة. مساهمة في إطلاق "المرصد التربوي" في لبنان.



العدوان الإسرائيلي على جنوب لبنان: مدارس الشريط المحتل

العدوان الإسرائيلي المستمر على جنوب لبنان والإنذار بمنع العبور إلى قرية ومزرعة جنوب قرى الشريط المحتل، إضافة إلى عمليات تدمير مبانيها والمؤسسات التربوية والصحية والخدمية فيها وتهجير سكانها دون أفق للعودة وإعادة الإعمار، يضعنا أمام مخاطر كبيرة.

المؤسسات التربوية المشمولة بالإنذار (المنطقة الحمراء على الخارطة)

85 مؤسسة في التعليم العام
الرسمي والخاص
(التعليم المهني غير مشمول في الإحصاء لعدم توفر المعلومات)

أكثر من

20,000
متعلم

2,000
معلم وإداري







ست سنوات من الازمات المتراكمة عمقت فجوة اللاعدالة في التعليم

محمد حمود

تكشف البيانات أنّ المشكلة ليست صدمات عابرة، بل سياسات مؤقتة مزمنة عمّقت الفجوات التعليمية وأضعفت قدرة الطلاب والأسر والمعلّمين على الصمود.

لا يمكن تفسير الأزمة التعليمية في لبنان باعتبارها حصيلة صدمات منفصلة، بل هي تجلّ لانكشاف ثغرات مؤسساتية وبنوية عميقة حدّت من قدرة القطاع التربوي على الصمود وتأمين العدالة التعليمية في وجه الأزمات المتراكمة. فالانهيار الاقتصادي الذي بدأ أواخر عام ٢٠١٩ لم يَنْتِج أزمة التعليم بحدّ ذاته، بقدر ما كشف حدود الإدارة التربوية، وتشتّت التخطيط، وضعف أدوات المساءلة داخل المؤسسات، ما قلّص قدرة القطاع على تقديم استجابات منتظمة ومستدامة خاصة للطلاب من ذوي الدخل المحدود والطلاب اللاجئين وذوي الإعاقة.

ومنذ عام ٢٠٢٠، تراكمت الأزمات بوتيرة متسارعة: إغلاق المدارس خلال جائحة كورونا وفترات التعليم عن بُعد، الإضرابات المتكررة في القطاع الرسمي، ثم العدوان الإسرائيلي الأخير الذي أدّى إلى نزوح عشرات الآلاف وتعطل مئات المدارس وتحويل عدد كبير منها إلى مراكز إيواء. ولم تأت هذه التطورات كمحطات منفصلة، بل تداخلت لئنّتج خسائر تعليمية متراكمة وفجوات أخذت في الاتساع، أثّرت على جودة التعلّم واستمراره، وعلى قدرة الأسر والمعلّمين والطلاب على الصمود في بيئة تتراجع فيها مقوّمات الاستقرار والدعم المؤسسي.

في المقابل، اتسمت السياسات التربوية خلال هذه السنوات بطابع علاجي متقطّع وغير مكتمل، أقرب إلى ردود فعل مؤقتة منها إلى رؤية إصلاحية تعيد هيكلة القطاع. وقد طال هذا النهج ملفّات أساسية، من تعليم اللاجئين ورواتب الأساتذة إلى برامج تعويض فاقد التعلّم، ولا سيّما في المدارس الرسمية التي ظلّت تدخّلاتها رهينة التمويل الخارجي الآني بدل أن تكون سياسات دولة مخطّطة لها ومستمرّة. ويجسّد قرار وزارة التربية هذا العام تقليص أيام التدريس في المدارس الرسمية إلى أربعة أيام أسبوعيًا هذا المنطق

بوضوح؛ فبينما يخفف العبء المالي على المدى القصير، يُنذر بتوسيع فجوات التعلّم في وقتٍ يحتاج فيه النظام إلى مزيدٍ من الوقت التعليمي لتعويض الخسائر لا تقليصه.

وهكذا، ومع بداية عام ٢٠٢٦، لا تبدو الأزمة التعليمية حدّاً طارئاً، بل مساراً بنوياً مستمراً يعيد تشكيل ملامح التعليم في لبنان، وي طرح أسئلة ملحة حول مستقبل العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص بين الطلاب والقطاعات.

ضمن هذا المسار الطويل، نفّذ مركز الدراسات اللبنانية سلسلة من الاستطلاعات عبر الإنترنت منذ عام ٢٠٢١، شملت الأهالي والطلاب والمعلّمين في مختلف المحافظات اللبنانية. وفي عام ٢٠٢٥، أُجريت ثلاث استطلاعات؛ استهدف الأول ٥١١ من طلاب الصف الثاني عشر بهدف تقييم جهوزيتهم لامتحانات عام ٢٠٢٤-٢٠٢٥ الرسمية بعد سنوات من الانقطاع وغياب الاستقرار التعليمي. أما الاستطلاع الثاني فشمل ١٠٨٩ من الأهالي لقياس الضغوط المالية التي تواجه الأسر، ومستوى الدخل وقدرتهم على تغطية الأقساط المتزايدة في المدارس الخاصة، إضافة إلى تتبّع النتائج التعليمية لأطفالهم ورصد حالات الانتقال بين القطاعين الرسمي والخاص وأسبابها. واستهدف الاستطلاع الثالث ٨٢٨ من المعلّمين في المدارس الرسمية والخاصة لتقييم ظروف العمل، ولا سيما الرواتب والفجوة بينها وبين تكاليف المعيشة، إلى جانب الضغوط المهنية والنفسية المصاحبة لها.

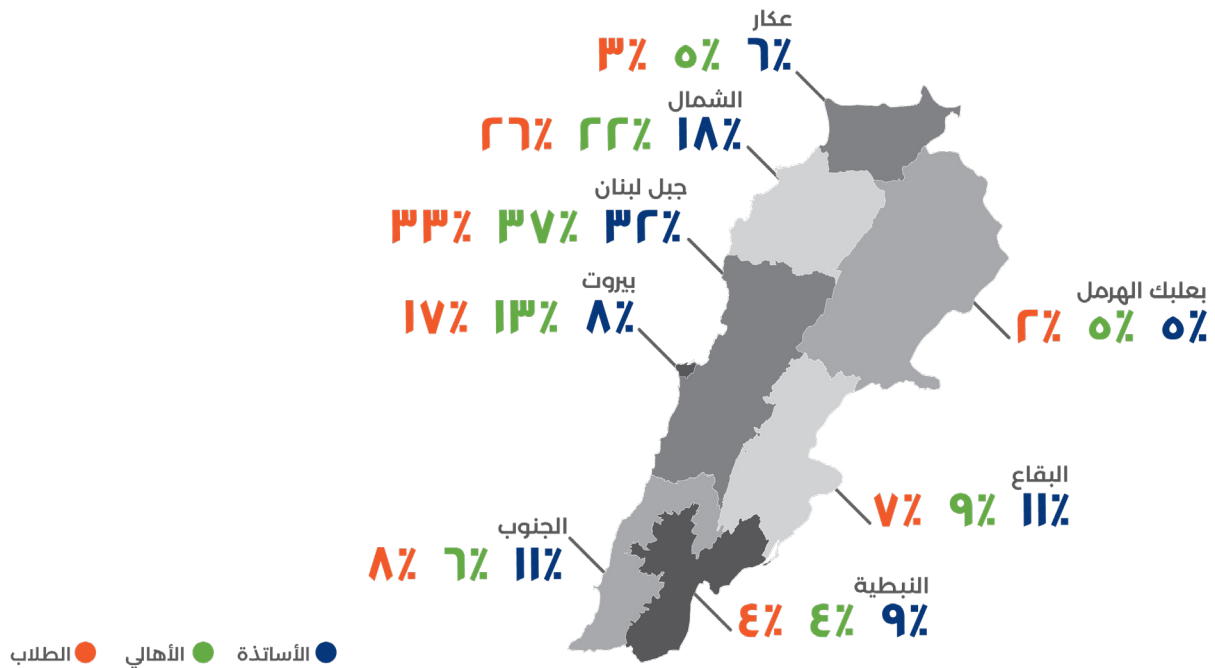


Figure ١. توزع العينة بحسب المحافظة

وقد طُرحت الأسئلة في هذه الاستطلاعات بطريقة تسمح بالمقارنة عبر السنوات لرصد التغيرات المتتابة، بما يوفّر قاعدة أساسية لفهم كيف تُعيد الأزمات المتراكمة منذ عام ٢٠٢٠ صياغة البنية التعليمية في لبنان.

الفاقد التعلّمي والانقطاع عن التعليم

شكّلت الأزمات المتلاحقة منذ عام ٢٠٢٠ نقطة تحوّل قاسية في مسار التعليم في لبنان، إذ أدّت إلى انقطاعات واسعة في التعليم الحضوري، كان أبرزها إغلاقات جائحة كورونا، والإضرابات الممتدّة في القطاع الرسمي، ثم تعطل المدارس جرّاء العدوان الإسرائيلي وما تبعه من موجات نزوح واسعة. وفي هذا الإطار، تبين [تقديراتنا](#) أنّ طلاب المدارس الرسمية خسروا بين العامين الأكاديميّين ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٠ و ٢٠٢٤ إلى ٢٠٢٥ ما

مجموعه ٤٤٥ يوماً من التعليم الحضوري المنتظم، وهو ما يقارب نصف الوقت التعليمي المفترض وفق منهاج ١٩٩٧.

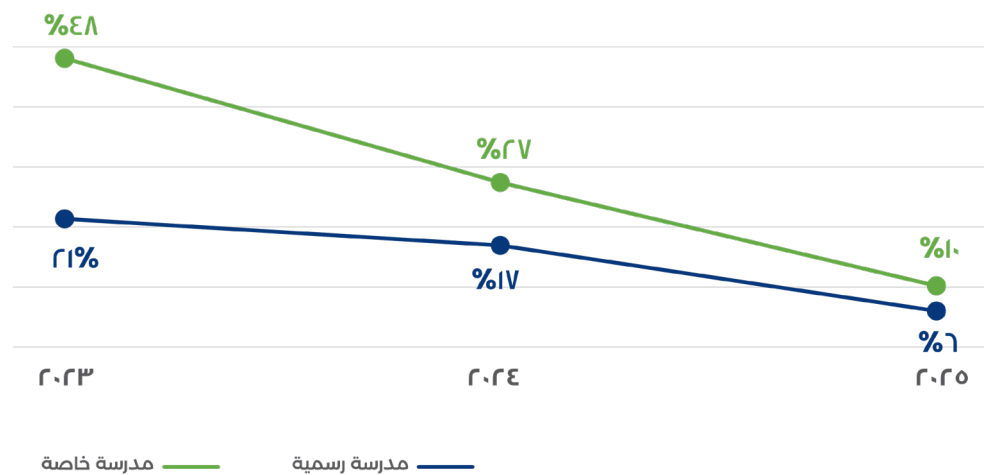
وتبدو حدة الوضع أكثر وضوحاً في القرى الحدودية الجنوبية، حيث [ارتفعت](#) مدة الانقطاع عن التعليم الحضوري إلى نحو ٦٣٠ يوماً، بعدما تعذر على عددٍ كبيرٍ من الطلاب الالتحاق بمدارسهم منذ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٢٣ بسبب النزوح ودمار البنية التحتية. وقد أسهم هذا الانقطاع الطويل والمتكرر في اتساع الفجوات التعليمية، ولا سيّما بين الفئات الأكثر هشاشة مثل اللاجئين والطلاب في المناطق التي تعرّضت بشكلٍ مباشرٍ للعدوان.

وتعكس هذه الانقطاعات آثاراً عميقة على مسار التعلّم. ووفق تقديراتنا المستندة إلى محاكاة أجراها البنك الدولي، ارتفع معدل الفقر التعليمي بنحو ٣٠ نقطة مئوية بين طلاب المدارس الرسمية خلال هذه السنوات. ويُعرّف الفقر التعليمي بأنه نسبة الأطفال في سن العاشرة الذين هم خارج المدرسة أو غير القادرين على قراءة نص بسيط وفهمه. وفي المناطق الحدودية التي شهدت فترات أطول من الانقطاع، يُرجّح أن يكون الارتفاع قد بلغ ٤٠ نقطة مئوية، مما يعمّق التفاوتات التعليمية بين المناطق ويزيد من هشاشة الفئات الأكثر تضرراً.

وتجدر الإشارة إلى أنّ فاقد التعلّم كان واضحاً حتى قبل العدوان، حيث تظهر نتائج [دراسة](#) أجريتها قبل تصاعد العدوان على عيّنة من ٢٧٢ طالباً في الصفّ العاشر ضمن خمس محافظات لبنانية، وجود فجوات عميقة في الكفايات الأساسية، إذ لم تتجاوز نسب النجاح ٣٪ في الرياضيات، و٨٪ في اللغة العربية، و١٣٪ في اللغة الإنجليزية. وتُظهر هذه النتائج حجم الخسائر التعليمية التي تراكمت خلال السنوات الأخيرة، وما ترتّب عليها من تراجع خطير في استعداد الطلاب لمواصلة تعلّمهم والانتقال السليم بين المراحل التعليمية.

كما تنعكس نتائج هذه الدراسات في نتائج استطلاعنا الأخير، إذ [يظهر الاستطلاع الإلكتروني](#) لعام ٢٠٢٥ الخاص بطلاب الصف الثاني عشر تراجعاً حاداً في مستويات الجهوزية للامتحانات الرسمية. فقد أفاد ١٠٪ فقط من طلاب المدارس الخاصة و٦٪ من طلاب المدارس الرسمية بأنهم جاهزون لخوض الامتحانات الرسمية، في انخفاض واضح مقارنة بنسب الأعوام السابقة.

نسبة طلاب الصف الثاني عشر الذين أفادوا بأنهم جاهزون للامتحانات الرسمية



وعند التدقيق في [العوامل](#) التي تقف خلف هذا التراجع، يتبيّن بوضوح الدور الاساسي للحالة النفسية؛ إذ أشار ٧٦٪ من الطلاب إلى أنّ الضغوط النفسية كانت السبب الأبرز وراء ضعف جهوزيتهم. وتليها تأثيرات العدوان بنسبة ٤٥٪، ثم عدم استكمال المنهج بنسبة ٤١٪، وتراكم الفاقد التعليمي خلال السنوات الماضية بنسبة ٤٠٪.

الأعباء الاقتصادية وتحديات الأسر

إلى جانب الفاقد التعليمي والانقطاع المتكرر عن التعليم، واجهت الأسر اللبنانية خلال السنوات الأخيرة ضغوطًا مالية كبيرة جعلت تكلفة التعليم عبئًا يفوق قدرتها. فقد أظهر [استطلاع](#) الأهالي لعام ٢٠٢٥ أنّ متوسط الدخل السنوي للأسر بلغ نحو ١٢,٢١٦ دولارًا، بينما سجّلت الكلفة السنوية لتعليم الطفل الواحد في المدارس الخاصة، وتكاليف النقل معاً، حوالي ٤,٤١٧ دولارًا، أي ما يوازي أكثر من ثلث دخل الأسرة. في ظلّ استمرار ارتفاع هذه الكلفة وسط غيابٍ للرقابة. ورغم التحسّن النسبي في دخل الأسر مقارنة بعامي ٢٠٢٣ و٢٠٢٤، فإنّ القسط السنوي لتعليم طفلٍ واحدٍ في المدارس الخاصة ما يزال يُشكّل نسبةً مرتفعةً من الدخل السنوي للأسرة. كما إن نسبة كبيرة من الأسر (نحو الثلثين) ما زالت تواجه صعوبة في دفع فواتير المنزل الأساسية.

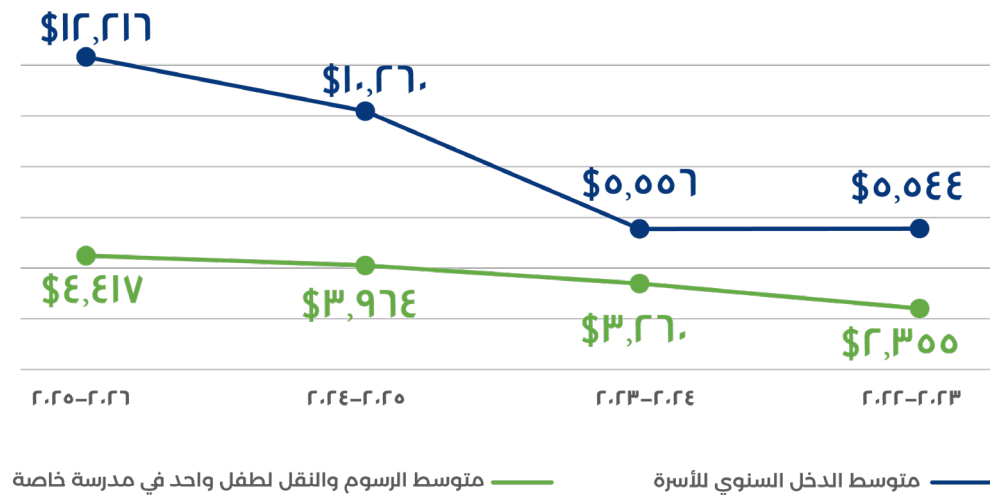


Figure ٢. متوسط الدخل السنوي للأسرة ومتوسط الرسوم الدراسية السنوية وتكلفة النقل لطفل واحد في مدرسة خاصة

وتتجلى آثار هذا الضغط المالي بوضوح في أنماط الزواج بين القطاعات التعليمية. فقد أظهرت نتائج [استطلاعنا](#) الأخير أنّ الانتقال من المدارس الرسمية إلى المدارس الخاصة كان محدودًا جدًا، إذ أفاد ٣٪ فقط من عينة الأهالي الذين لديهم أطفال في المدارس الخاصة بأنهم نقلوا أطفالهم إلى مدرسة خاصة في العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، وكان السبب الرئيسي هو تراجع جودة التعليم في المدارس الرسمية. في المقابل، كشف الاستطلاع أنّ نحو نصف عينة الأهالي الذين لديهم أطفال في المدارس الرسمية (٤٦٪) أفادوا بأنهم نقلوا أبناءهم من المدارس الخاصة إلى الرسمية خلال العام نفسه، وكان الدافع الأساسي وراء هذا الانتقال هو عدم القدرة على دفع الرسوم المدرسية الخاصة بحسب ٩٠٪ منهم. وتشير هذه الأنماط بوضوح إلى أنّ انتقال التلامذة بين القطاعات التعليمية تحكمه بالدرجة الأولى القدرة على تحمّل الكلفة، وليس جودة التعليم، وأن المخاوف المرتبطة بتراجع جودة التعليم الرسمي لم تكن كافية لوقف موجة الانتقال القسري من الخاص إلى الرسمي.

كما تبين أنّ العدوان الإسرائيلي الأخير أثر بشكل مباشر على قدرة الأسر على تأمين التعليم لأطفالها، إذ أفاد ٨٦٪ من الأهالي في المناطق المتضررة مباشرة من العدوان بأنهم اضطروا للزواج من منازلهم. ورغم أنّ ٨٣٪ منهم عادوا لاحقًا، فإن آثار الزواج انعكست بوضوح على المسار التعليمي من بين الأطفال الذين لا يزالون نازحين؛ فقد عاد ٢٥٪ فقط من الأطفال النازحين إلى مدارسهم الأصلية، في حين لم يلتحق ٩٪ بالمدرسة هذا العام، وانتقل ١٦٪ إلى مدارس أخرى. وكان العامل المالي الأكثر حضورًا في تفسير الانتقال إلى مدارس أخرى، إذ أشار ثلاثة أرباع الأهالي إلى أنّ ارتفاع الرسوم أو الضغوط الاقتصادية كانت الدافع الرئيسي لتغيير المدرسة، بينما ربط ٢١٪ الانتقال بتدمير منازلهم، و١٦٪ بمخاوف أمنية.

كما أظهرت [النتائج](#) أنّ ٢٧٪ من التلامذة في المناطق المتأثرة بالعدوان تعرّضوا لانقطاعات دراسية خلال العامين الماضيين، وغالبًا لفترات تراوحت بين شهر وثلاثة أشهر (٦٥٪)، وفي حالات أقل امتدّت الانقطاعات

إلى فصل دراسي كامل (٤٪) أو عامين متتاليين (١٪). وخلال هذه الفترات، أفاد ١٨٪ فقط من الأهالي بأن أطفالهم تلقوا تعليمًا منتظمًا عن بُعد، في حين تلقى ٤١٪ دروسًا متقطعة، ولم يتلق ٤١٪ أي نوع من الدعم التعليمي. ولم تقتصر آثار هذه الانقطاعات على الجوانب اللوجستية فحسب، بل شملت أيضًا أبعادًا نفسية واجتماعية واضحة؛ إذ أفاد الأهالي في مختلف العينة بأن العدوان خلف تأثيرات نفسية ملحوظة على أطفالهم. فقد لاحظ ٤٨٪ منهم زيادة في مشاعر الخوف أو القلق لدى أطفالهم، وأشار ٣٢٪ إلى صعوبة في التركيز، بينما أبلغ ١٦٪ عن مشكلات في النوم.

وفي ظل هذه التحديات، لم يُبدِ سوى ٢٥٪ من الأهالي ثقة بقدرة أطفالهم على مواصلة تعليمهم، فيما ظلَّت الغالبية (٧٥٪) غير متأكدة من مستقبل أبنائهم الدراسي. كما أفاد ٩٪ من الأهالي المشاركين في الاستطلاع بأن لديهم طفلًا واحدًا على الأقل دون سن الثامنة عشرة قد تسرب من المدرسة خلال العام الحالي. وبما يتوافق مع [نتائج](#) الموجات السابقة، يظهر أن معظم الأطفال المتسربين هم من الذكور، حيث أشار الأهالي إلى أن نحو ثلثي حالات التسرب تعود لذكور.

أوضاع المعلمين وتدهور بيئة العمل

لا يكتمل فهم مسار الأزمة التعليمية دون تحليل أوضاع المعلمين الذين يشكّلون الركن الأساسي في العملية التربوية. فقد أظهر [استطلاع](#) المعلمين لعام ٢٠٢٥ أن متوسط الدخل الشهري للمعلم في عام ٢٠٢٥ بلغ نحو ٧٠٠ دولار أميركي، وهو تحسّن نسبي مقارنة بما سُجِّل في عام ٢٠٢٣ (نحو ١٥٩ دولارًا)، إلا أنه يبقى أقل بكثير من [مستويات](#) ما قبل الانهيار المالي حيث كان متوسط الأجر يقارب ١٣٠٠ دولار.



Figure ٣. متوسط الرواتب الشهرية للأساتذة بحسب نوع التوظيف والقطاع

يردّ هذا الواقع المالي بصورة أوضح عند مقارنته بكلفة المعيشة. فقد بلغ [متوسط](#) النفقات المنزلية الأساسية نحو ١,١٧٤ دولارًا شهريًا، تشمل تكاليف الغذاء والنقل والكهرباء والإنترنت والمستلزمات الطبية. وبذلك، فإن النفقات الأساسية وحدها باتت تمثّل نحو ١٧٪ من متوسط الدخل الشهري للمعلم، ما يعكس حجم الاختلال بين الأجور وكلفة المعيشة، ويظهر أن الدخل الحالي لا يغطي الحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية، من دون احتساب كلفة السكن أو التعليم أو التدفئة.

معدل التكاليف الشهرية



Figure ٤. متوسط النفقات المنزلية الأساسية الشهرية للأساتذة

وبعيداً عن الجانب المالي، تكشف نتائج [الاستطلاع](#) أنّ الضغوط التي تواجه المعلمين تتخطى الأعباء المعيشية لتتطال الحالة النفسية والدافع المهني. على سبيل المثال، أفاد ٧٨٪ من الأساتذة بأن حافزهم للعمل قد تأثر بشكل سلبي بسبب الأزمات المتراكمة. وبالمثل، وصف ٧٢٪ من الأساتذة تأثير الأزمات على صحتهم النفسية بأنه سلبي، في انعكاس مباشر للأعباء الاقتصادية والاجتماعية الممتدة وحالة عدم الاستقرار المهني. أما فيما يخص الأداء المهني، أفاد ٢٠٪ من الأساتذة بأن أدائهم تأثر بشكل سلبي. وفيما يتعلق بجودة التعليم، أشار المعلمون إلى أن المدارس الرسمية كانت الأكثر تأثراً بالأزمات، حيث أفاد ٤٠٪ بأن التأثير كان سلبياً مقارنةً بـ ٢٥٪ فقط في المدارس الخاصة.

فقد أعرب معلّم واحد فقط من بين كل ثلاثة معلمين عن رغبته في الاستمرار في العمل في قطاع التعليم، بينما أفاد ١٢٪ بأنهم لا يرغبون في البقاء فيه، وذكر ٥٦٪ أنهم يواصلون العمل في هذا القطاع لعدم توفر بدائل وظيفية أخرى. وتعكس هذه النتائج تهديداً جدياً لاستدامة قطاع التعليم في لبنان، ولقدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بكوادره التعليمية في ظل هذا الواقع المتدهور.

الأسباب البنيوية والمؤسسية

وقد أدى هذا النهج القائم على إدارة الأزمة بدل منعها أو التحضير لها إلى اتساع الفجوة بين التعليم الخاص والرسمي، إذ لم تتمكّن المدارس الرسمية من بناء بيئة تعليمية قادرة على الحفاظ على استقرار الكادر التعليمي، أو استكمال المنهج، أو التعويض الحقيقي للفاقد التعليمي، ما جعل عناصر الجودة في التعليم الخاص تتفوّق تدريجياً وتتجاوز الرسمي بدرجات. وبطول عام ٢٠٢٥، لم يعد التعليم الخاص، ذو الكلفة المرتفعة، خياراً متاحاً سوى للأسر القادرة مالياً، ما جعله أقرب إلى آلية فرز اجتماعي تقيّد الجودة التعليمية بالقدرة الاقتصادية والطبقة الميسورة. بينما تحوّلت الأزمة في المدارس الرسمية إلى ضعف بنيوي مزمن يتراكم عاماً بعد عام نتيجة استمرار، وغياب التشريعات التي تضمن حقوق الأساتذة وتضع معايير للجودة والتقييم المؤسسي.

ختاماً، وعلى ضوء نتائج الدراسات التي أجريناها على مدى السنوات الست الماضية، بات من الضروري أن يُقدّم صانعو السياسات التعليمية في لبنان على قرارات حاسمة. فتنظيم الأقساط المدرسية الخاصة بما يتوافق مع دخل الأسرة، والحفاظ على مجانية التعليم الرسمي وضمان جودته، تُعدّ أولويات لا تحتمل التأجيل، كما يظلّ تحسين رواتب المعلمين بما يعيد التوازن بين الأجر ومتطلبات الحياة شرطاً أساسياً لحماية استمرارية التعليم. ولا يقلّ أهمية عن ذلك اعتماد سياسات لتعويض الفاقد التعليمي عبر خطط تعافٍ تعليمية تقوم على تشخيص الفجوات وفق تقييمات معيارية ونوعية، وتوفير برامج لتعويض الفاقد التعليمي للفئات الأكثر تهميشاً. كذلك، يتعيّن توفير دعمٍ للعائلات المتضررة بالعدوان بما يكفل استمرار تعليم أطفالها. وفي غياب هذه الإجراءات، ستبقى الضغوط المالية والاجتماعية والنفسية تُضعف حقّ الأطفال في تعليم مستقر وعادل.

المراجع

- Chahine, N., Hammoud, M., & Shuayb, M. (2024). [The Impact of the Multiple Crises on Learning Loss Among Tenth-Grade Students in Lebanese Public Schools](#). Centre for Lebanese Studies.
- Common Ground Fund. (2023). [Lebanon's education crisis: A call for action](#). CG Fund.
- Hammoud, M. and Brun, C. (2025). [Education and crises: The cost of delayed recovery in Lebanon](#). ERICC Working Paper.
- Hammoud, M. (2025a). [Educational disruption and exam preparedness: The state of Lebanon's Grade 12 students in 2025](#). Centre for Lebanese Studies.
- Hammoud, M. (2025b). [Families on Edge: The Struggle to Keep Children in School in Lebanon](#). Centre for Lebanese Studies.
- Hammoud, M. (2025c). [Teaching Through Crisis: How Lebanon's Compounding Crises Are Reshaping the Teaching Profession](#). Centre for Lebanese Studies.

محمد حمود

باحث متعدد التخصصات، حاصل على دكتوراه في علم الاجتماع وماجستير في الاقتصاد. وهو باحث أول وزميل الأكاديمية البريطانية، يعمل ضمن برنامج الأكاديمية البريطانية للتعليم في مناطق النزاع والأزمات، في مركز الدراسات اللبنانية وكلية التربية بجامعة كامبريدج.



يرتكز بحثه الأخير على دراسة مقارنة طويلة لأطفال اللاجئين المقيمين في لبنان وتركيا وأستراليا، إذ يدرس أنماط توفير التعليم للاجئين في ثلاثة سياقات وطنية تتباين في تسوياتها القانونية، مستعيناً ببيانات كمية ونوعية طويلة حول التعليم في مناطق النزاع والأزمات.

وفي إطار بحثه للدكتوراه، يتناول محمد حمود مسألة الاندماج الاجتماعي لأطفال اللاجئين، وصعوبات اكتساب اللغة، والعلاقة بين اللغة والاندماج في ظل برامج التعليم في حالات الطوارئ مقارنةً بالتسويات القانونية الأطول أمداً.

تتمحور اهتمامات محمد حمود البحثية بصفة رئيسية حول التعليم، والهجرة، والتنمية الاقتصادية، والمشاركة السياسية. ويتمتع بخبرة واسعة في التعامل مع البيانات الكمية، والنمذجة التجريبية، وتقنيات القياس الاقتصادي المتنوعة.



داخل وزارة التربية في لبنان: «نظام الانظام»

مها شعيب

ملاحظة: أُجريت المقابلة قبل الحرب الإسرائيلية على لبنان عام ٢٠٢٦

تأتي هذه المقابلة مع د.ريما كرامي، وزيرة التربية والتعليم العالي في لبنان، في لحظة حرجية لنظام التعليم في البلاد، حيث باتت أزمة القطاع تعكس بشكل متزايد أزمة الدولة نفسها.

د. كرامي ليست سياسية محترفة، بل باحثة ميدانية سابقة و«ناشطة أكاديمية» كما تصف نفسها، انتقلت من دراسة المدارس إلى محاولة إصلاح النظام من داخله.

من داخل الوزارة، تصف ما تسميه «نظام الانظام»: مؤسسات ضعيفة، تعيينات مسيّسة، اعتماد على المانحين، واتخاذ قرارات تحكمه الضغوط أكثر مما تحكمه القوانين أو السياسات.

وفي وقت تكافح فيه المدارس الرسمية للبقاء مفتوحة، ويعاني المعلمون من الإرهاق، وتحمل العائلات تكاليف متزايدة، تكتسب هذه المقابلة أهمية لأنها تتجاوز حديث الإصلاح النظري. تقدّم كرامي رواية نادرة وصريحة عمّا يعنيه الحكم فعليًا من الداخل كأكاديمية وباحثة وما الذي يتطلبه الأمر لإعادة بناء الحد الأدنى من قدرة الدولة قبل أي إصلاح تعليمي ذي معنى.

من ناشطة أكاديمية إلى وزيرة

س: كباحثة سابقًا وصانعة سياسات الآن، ما الذي يبدو مختلفًا من الداخل؟

ج: هناك أمر واحد لم يتغيّر بالنسبة لي، وهو فهمي للمشكلات التي يواجهها التعليم. ما تغيّر هو مستوى التفاصيل التي أصبحت أراها من داخل الحكومة.

سأستخدم تشبيهاً هنا. الأمر أشبه بالنظر عبر مجهر ثم الحصول فجأة على عدسة أقوى بكثير. يمكنك أن ترى الأشياء بمزيد من التفاصيل والتركيز. ترى الخلية كاملة، لكنك ترى أيضًا جميع المكونات التي بداخلها. ويرتبط ذلك جزئيًا بكوني لم أدخل العمل الحكومي كأكاديمية تقليدية. قبل أن أصبح وزيرة، كنت قد انتقلت بالفعل من دور الباحثة إلى ما أسميه «الباحثة-الناشطة». فمن خلال عملي مع المدارس، ثم لاحقًا عبر مبادرة «خضة بيروت»، انتقلت من دراسة المشكلات إلى محاولة حلها.

كان الهدف من «خضة بيروت» وضع معارفنا ومهاراتنا البحثية في خدمة العمل والتغيير. جمعنا تربويين وعاملين في القطاع الصحي وباحثين من مجالات مختلفة. بالنسبة لي، كان قبول منصب الوزيرة امتدادًا طبيعيًا لهذا المسار. لم أكن أتخلّى عن البحث، بل كنت أحاول القيام بالشيء نفسه من موقع مختلف. في الواقع، عزّز وجودي داخل الحكومة قناعتي بأن صناعة السياسات تحتاج إلى باحثين. تحتاج إلى أشخاص يسألون: أين الدليل؟ ماذا تخبرنا البيانات؟ ما الافتراضات التي ننطلق منها؟ تحتاج إلى القدرة على التحليل، وعلى التراجع خطوة إلى الوراء لفهم الصورة الأوسع، وعلى مقاربة المشكلات من دون افتراض أنك تمتلك الإجابات مسبقًا.

س: هل تغيّر تشخيصك بين الخارج والداخل؟

ج: لا. التشخيص بحدّ ذاته لم يتغيّر. ما تغيّر هو أن كثيرًا من الفرضيات التي كانت لديّ كباحثة تأكّدت.

دخلت الحكومة وأنا أعتقد أن الوزارة تفتقر إلى القدرات اللازمة لدعم الابتكار والإصلاح. وكنت أشتبه بأن بنية النظام نفسها تشكّل عائقًا. كما كنت أرى أن هناك نقاط ضعف جديّة في المعرفة المؤسسية وفي القدرة على التنفيذ.

كانت هذه الأفكار مجرد فرضيات عندما كنت خارج الحكومة. لكن بمجرد دخولي إليها، أصبح بإمكانني اختبارها. واتضح أن كثيرًا منها كان صحيحًا.

ما فاجأني لم يكن التشخيص نفسه، بل حجم المشكلة. لقد قلّلت من تقدير حجم التأثير السياسي وعمق الضعف البنيوي. وكان ذلك الاكتشاف الأهم بالنسبة لي.

لا توجد بيروقراطية. إنها ذهنية قبلية

س: كيف بدا ذلك عمليًا؟

ج: لا توجد بيروقراطية. كثيرون يفترضون أن التأخير يحدث بسبب البيروقراطية، لكن في حالات كثيرة لا توجد حتى بيروقراطية فاعلة يمكن إلقاء اللوم عليها.

هناك عدد قليل جدًا من الأشخاص الذين يحملون النظام فعليًا على أكتافهم. وإلى جانبهم أشخاص استنزفهم النظام إلى درجة جعلتهم شديدي الدفاعية ومنعدي الثقة بكل ما يحيط بهم.

للمرة الأولى في حياتي، تعلّمت كيف أعمل من دون ثقة. عادةً ما أعمل على بناء الثقة، لكن هنا إذا انتظرت الثقة قبل أن تتحرّك، ستجدين نفسك مشلولة وغير قادرة على فعل أي شيء.

المشكلة الأخرى هي غياب التفكير المؤسّس. عندما أسأل: «كيف نقوم بهذا الأمر؟ ماذا يقول القانون؟» وهي الطريقة التي تدرّبت من خلالها على التفكير في السياسات. يكون الجواب غالبًا: «ماذا تريدون أن تفعل؟»

وهذا بحدّ ذاته كاشف. فالقرارات كثيرًا ما تتشكّل وفقًا للأفراد، لا وفقًا للإجراءات أو القواعد أو المسؤوليات المحددة بوضوح.

كما أن بعض الأشخاص ينزعجون إذا لم تتم دعوتهم إلى اجتماعات لا تمت بصلّة إلى مسؤولياتهم. لا

توجد مهنية حقيقية، ولا توصيفات واضحة للوظائف، ولا إحساس فعلي بالحدود المؤسسية. إنها، في كثير من النواحي، عقلية عشوائية أكثر منها عقلية مؤسسية.

س: نسمع دائمًا عبارة "لم يسمحوا لنا". كيف تفهمين التدخل السياسي من موقعك؟

ج: كانت هذه لحظة الإدراك الكبرى بالنسبة لي. لم أكن مدركة لشدة الأمر. كان لغزًا - ماذا يعني التدخل السياسي؟ وما نتائج هذه التدخلات؟

الطابق الخامس عشر أشبهه بسحابة يشغلها هؤلاء الأشخاص. أي شخص من الأسفل يحصل على ثقة جزئية، يضغط على الوزير الجالس هناك للحصول على ما يريد. نعم، كان هناك وزراء إصلاحيون، لكن لا أعرف عددهم. بعضهم جاء بفريقه الخاص.

على سبيل المثال، جئت مستشارة عندما كان الوزير حسن منيمنة في المنصب. كانت زوجته أيضًا متخصصة في التعليم. وكان هناك تمويل من البنك الدولي وفريق كبير مكرّس للعمل. في تلك الفترة القصيرة تحقق الكثير - الكثير جدًا. نجح الأمر لأن هناك فريقًا.

إعادة بناء المؤسسات: القانون قبل «المجتمع»

س: كيف يمكن كسر هذه الحلقة وإعادة بناء المؤسسات؟

ج: كباحثة دخلت هذا المجال، شعرت أن كل شيء سبق أن تعلمته.

كنت مقتنعة أن النموذج الإداري التعليمي يقوم على «المجتمع» النقاش، غياب الهرميات، المرونة، المنظمات المتكيفة، والسياسات المتكيفة. هذا غير صحيح. الخطوة الأولى هي الالتزام بالقانون، حتى لو لم يكن يعمل جيدًا.

عندما اتخذت قرار الامتحانات مثلًا، كان علينا المضي بها رغم علمي بأنها بلا جدوى إلى حد كبير. المهم كان استعادة المفهوم: الامتحانات الرسمية ليست لإرضاء كل ولي أمر أو طالب. إنها موجودة لأن الوزارة يجب أن تتخذ قرارات. ولا ينبغي اتخاذ القرارات عبر مضايقة الوزراء أو الضغط عليهم بأسماء نافذة.

الطريقة الثانية: لنجلس مع القواعد. ما هي؟ ولنعد إليها ولنلتزم بها، مهما كانت ناقصة.

"استعادة سلطة الدولة - وهو أمر يتحدث عنه الجميع، لكن فقط فيما يتعلق بالسلاح؛ أما في قطاع التربية فهو هامشي.

س: هل هذا يتعلق بالابتعاد عن الشخصية واستعادة السلطة؟

ج: باستعادة سلطة الدولة، وهو أمر يتحدث عنه الجميع، لكن فقط فيما يتعلق بالسلاح؛ أما هذا فهامشي. أؤمن بشدة أن قوة الدولة تكمن في المسؤوليات التي يفترض بالحكومة تحمّلها. نحن نعيش في هذا البلد كما لو أننا بلا دولة.

س: هل يمكن للإصلاح أن يصمد بعد انتهاء الولاية؟

ج: يجب أن نقتنع بأن الأمر ليس مهمة شخص واحد. أسمع دائمًا «سنفادر»، لكن ماذا بعد؟ إذا أدرك البعض أن ما تحقق خلال ولايتنا - رغم كل المحاولات - كان يتحرك على الأقل في الاتجاه الصحيح، فسيؤمن الناس في الخارج بضرورة استكمالها.

هذا ما تفعله المجتمعات الديمقراطية. درست سياسات التعليم في الولايات المتحدة: عندما تنتهي

الولاية، يواصل الناس العمل عبر البحث والضغط والتمويل. ثم تأتي الحكومة التالية وتكمل من حيث توقف السابقون. ليس مثاليًا، بالطبع.

س: الجميع يلوم غياب المؤسسات. هل يمكن أصلًا إرساء مؤسسية في الوزارة؟

ج: المدير العام ومن هم دونه لا يعرقلون عمدًا؛ هم ببساطة لا يجرؤون على التصرف بشكل مختلف.

ما تمّت مأسسته فعليًا هو «نظام اللانظام». و٩٠٪ من الموظفين معيّنون سياسيًا. المقاومة التي أواجهها الآن تأتي من مجموعة من ما يسمى «الدولة العميقة».

س: أبقيت كثيرًا من الموظفين المرتبطين سياسيًا رغم عدم كفاءتهم.

ج: بالطبع! لأنه لم تكن هناك بدائل. أحتاج فرق تفتيش وبيانات. الجميع يتكلم، لكن من يقدم أدلة؟ بل على العكس، يحمون بعضهم. لو كنت أريد حقًا أن أكون عنيدة، لكان بإمكانني اتخاذ إجراء ما، لكن ذلك لم يكن ليُعتبر تصرفاً مسؤولاً.

استغنيت عن بعض الموظفين، وأتعرض لهجوم بسبب ذلك. الأمر مرتبط بدائرة الامتحانات، وهي الآن في أيدي جديدة – أشخاص من داخل الوزارة لكنهم مؤهلون. أخذت توصيات، وأجريت مقابلات، وأعتمد عليهم للتصرف كموظفين مدنيين.

المانحون، «الرؤية»، وأساسيات الحوكمة

س: ما الذي يمكنك فعليًا القيام به، بشكل ملموس، داخل وزارة كهذه؟

ج: نحتاج إلى وقت. ما أحاول القيام به هو البدء من المساحات التي يجب أن تتدخل فيها الوزارة وتتحرك. أول مجال عملت عليه وبدأت أتلقى ملاحظات حول أثره، هو العلاقة بين المانحين والوزارة، لأنه بهذه الدرجة من الأهمية.

طالما أن حكومتك لا تستطيع دفع قرش واحد نحو مشاريعك التنموية، فهكذا يتحكمون بمستقبلك. في الوقت الحالي، هم يتحكمون بحاضرك وبمستقبلك معًا. يركزون على الاستجابة الطارئة، وإذا ظهرت نافذة لشيء آخر، أو ما يسمونه مؤخرًا «تقوية النظام»، فإن المال لا يزال يأتي منهم.

يقولون إن الوزارة تريد أن تتحرك، لكنني اكتشفت أن شيئًا لم يكن يُنفذ فعليًا. اعترفت بالخطة الاستراتيجية وبالأولويات، وأخبرتهم أنني أريد إضافة رؤية عمّا يجب أن تبدو عليه المؤسسة التعليمية المثالية. وقد فعلت ذلك. وداخل هذه الرؤية توجد مجالات محددة. لذلك عندما يأتون لدعمننا، سنوجّه تمويلهم نحو هذه المجالات، حتى لو لم يتمكنوا من تمويلها كلها. ليس دورهم تحقيق رؤيتي المثالية؛ هذه مسؤوليتي أنا. وكان للرؤية أثر كبير. قبل ذلك، لم أكن أفهم حقًا كيف تسير الأمور هنا. خلفيتي الأكاديمية ساعدتني.

س: هل تقبل المانحون ذلك؟

ج: نعم، إلى حد كبير. لكن إلى حد معيّن فقط. في البداية ظنوا أن الأمر استعراضي، لأنهم يميلون إلى ذلك ويركزون على العلاقات العامة. بعد أن نفذت هذا النهج، شرحت لهم أن التمويل كان قد خُصص بالفعل، وأني انضمت في منتصف الدورة. عرضت عليهم ما أنجزته وما ينبغي أن يمولوه لي، التقييم الوطني، والحاجة الملحة للقيادة التي لم تكن مدرجة في الخطة الاستراتيجية.

أنا أوثّق كل شيء. عندما تسلمت هذا المنصب لأول مرة، أعطيت تقريرًا مكتوبًا بخط اليد من صفحة واحدة. لم يكن هناك شيء على أجهزة الكمبيوتر.

لم أستطع إعادة صياغة كل شيء بسبب حجم الموارد التي كانت تتدفق. على سبيل المثال، كان الألمان يعملون على الحوكمة، ولم يكن أحد يعرف حقًا عما كانوا يتحدثون.

س: هل يمكن مأسسة هذا النهج للوزراء القادمين؟

ج: إذا كان الوزير الذي سيخلفني ذا تفكير رجعي، فسيكون لذلك أثر. أما إذا حافظت الوزارة التالية على ٨٠٪ على الأقل من منجزات الإصلاح التي حققتها وزارتنا، فأنا واثقة أنهم سيبنون على ما هو موجود بالفعل. وذلك بسبب الطريقة التي أعمل بها، أنا أوثق كل شيء. عندما تسلمت هذا المنصب لأول مرة، أعطيت تقريرًا مكتوبًا بخط اليد من صفحة واحدة. لم يكن هناك شيء على أجهزة الكمبيوتر.

أحد الأمور التي فعلتها هو فتح خط مباشر ومأسسته: مركز اتصال على مكتب الوزير. يمكن لأي شخص الاتصال به، طلاب، تربويون، موظفون، للتعبير عن شكاواهم. أتمت النظام. كل الشكاوى التي تُسجل خلال ولايتي يتم توثيقها. يقوم أحد الموظفين بتحليل الأنماط. ومن هناك تعلمت ما هي القضايا الأساسية. في الوقت الحالي، لا يمكننا إجراء تغييرات استراتيجية كبرى لأن هناك الكثير من التسيّبات، وعليك سدّها جميعًا داخل نظام لا يعمل بشكل سليم. على سبيل المثال، فيما يتعلق بمعادلات الشهادات، أعمل على تدخلات قصيرة المدى بالتوازي مع خطة طويلة المدى.

س: كيف يبدو «المدى الطويل» في ظل هذا الاضطراب؟

ج: عملت على مسودة قانون، وإذا لم أتمكن من إقراره خلال ولايتي وكانوا يريدونه، فسيمرونه لاحقًا. تمامًا كما فعلت مع قانون أقدم من الوزير السابق حسن منيمنة. كان ذلك القانون يتعلق بمؤهلات من يدخلون مهنة التعليم. شكّلنا لجنة، قدمنا توصيات، حسنناه، والآن تم إقراره. هذا هو العمل طويل المدى.

نعمل أيضًا على منصات شراكة لأننا لا نعرف أي منظمات غير حكومية تعمل مع الوزارة. تظهر منظمات في المدارس، وإذا ارتكبت أخطاء تقول وسائل الإعلام إنها كانت مخوّلّة بالدخول وبينما نحن لا نعرف أصلًا من يعمل معنا، لا توجد آلية.

قاعدة البيانات والبرمجيات ضمن المشروع. كانت هناك تراخيص تقنية معلومات على وشك الانتهاء، ولم يخبرني أحد. كانت كل البيانات ستختفي مع انتهاء الترخيص.

صنّفت مركز الاتصال وربطته بقاعدة بيانات. وفي مجال تكنولوجيا المعلومات، نظمت الوحدة وسنضع شروطًا مرجعية. أريد دمجها في النظام الداخلي. تقنيًا يتطلب هذا قانونًا، لكنني أعمل حاليًا من دون قانون.

تعلّمنا نظرية التغيير أن نكون حذرين جدًا بشأن موضع تدخلنا في النظام. ففي بعض المجالات، يولّد التدخل أقصى درجات المقاومة، وهذا أمر عكسي.

نحاول أيضًا إيجاد منصة لقسم المالية. معظم التمويل وصناع القرار الأساسيين يجلسون في قمة المشروع، وأي شخص يريد الوصول يستخدم شبكاته، علاقاته.

عندما يتعلق الأمر بترميم المدارس، وهو المجال الأكثر تمويلًا، هناك مدارس رُمت عشرين مرة، بينما أخرى لا تملك حتى سقفًا. وبعض المدارس التي رُمت عشرين مرة تضم نحو عشرين طالبًا فقط، بينما المدارس بلا سقف تضم ألف طالب.

ومع ازدياد وصولي إلى قاعدة البيانات هذه، أصبحت جميع القرارات تُتخذ بناءً على معايير أحدها أنا للمشروع. أضع معايير للأولوية ونعمل وفقها. بدأت أدخل مزايا تستند إلى مبدأ أنه لي تكون منصفًا.

عليك أن تعطي أكثر. هناك مناطق كاملة لم يُنجز فيها أي شيء على الإطلاق.

س: ماذا عن مقاربتك للقطاع الخاص؟

ج: لأننا لا نستطيع معالجة الامتيازات التي تتمتع بها هذه المدارس ضمن نظامنا السياسي، فمن المستحيل تعديل القوانين وإحداث تغييرات هيكلية، لذلك مقاربتنا هي تفعيل ضمان الجودة.

تعلمنا نظرية التغيير أن نكون حذرين جدًا بشأن موضع تدخلنا في النظام. ففي بعض المجالات، يولد التدخل أقصى درجات المقاومة، وهذا أمر عكسي. يجب أن تضرب النظام في نقطة استراتيجية. أعتقد أن الإصرار على ضمان الجودة في التعليم العالي أولوية. هناك لجنة تعمل حاليًا على وضع معايير لضمان الجودة في الجامعات الخاصة – وهم يضعون اللامسات الأخيرة عليها.

حدود الدور

س: ما حجم الدعم الذي تتلقينه من رئيس الحكومة؟

ج: لدي دعم كبير من رئيس الوزراء نواف سلام، لكنه يخوض المعركة نفسها التي أخوضها. هو أيضًا جاء من خارج النظام. نضيف، قانوني، حسن النية ويحاول التنقل في أرضية لا تُصدّق.

ادعموا النجاحات الصغيرة. هذا ما نحتاج إليه. هذا ما يسمح لنا بالحفاظ على موطئ قدم في هذه المساحات. ربما سأكون شهيدة لهذه المحاولة، لكن إن لم أثبت شيئًا فسأثبت فقط أنني لا أملك غطاءً سياسيًا. دعمي الوحيد هو رئيس الوزراء نواف سلام. ليس لدي غطاء طائفي.

لكن هذا لا يزال غير كافٍ. بالطبع غير كافٍ. لأنك لا تملك مؤسسات، أو أنظمة، أو قوانين.

س: هل من الممكن تعزيز التفتيش وبناء القدرات «من الأسفل»؟

ج: نعم، بالتأكيد، يمكنني وضع معايير. قلت لهم: «لن أقبل بذلك ما لم أقتنع». لا يوجد حاليًا قانون يلزمني بالتثبيت الآن.

لا أريد تثبيت الجميع. أريد تثبيت من يستحق. عيّنت الآن مديرًا للامتحانات. وهناك ما يسمى مديرية التخطيط، عيّنت فيها موظفًا مدنيًا. وعيّنت شخصًا تحت المدير العام، وهم موظفون مدنيون.

" يمكننا أن نُحدث فرقًا كبيرًا. إذا لم يشعروا بالتهديد.

ما أقوم به الآن هو الحوكمة. في وزاراتنا لا يوجد شيء اسمه وحدة تخطيط استراتيجي. أنا الآن أبني حوكمة وحدة تخطيط استراتيجي اعتمادًا على خبرتي مع مستشاري. آمل أن يصبح بعضهم موظفين مدنيين. من دونهم لن ينجح الأمر، بالنظر إلى هيكلية الوزارة. المرحلة القادمة تتطلب تغييرًا تحويليًا، لا مجرد صيانة.

هذه تغييرات هيكلية. نعم، وأنا أقوم بها. لكنها غير مرئية؛ كيف تشرح لهم إلى أين تتجه؟

سننشئ وحدة تُسمى «وحدة التخطيط الاستراتيجي» داخل تكنولوجيا المعلومات المركزية. يجب أن تكون مدمجة هناك. وسيكون فيها موظفون مدنيون. الوزير يأتي بفريقه، وهذا الفريق يعين فورًا مستشارين في ذلك المستوى.

نعمل على احتياجات التوظيف، الموارد البشرية. ونعمل على تدريب المديرين. إذا أردتم مساعدتي، اذهبوا إلى المركز التربوي، الذي لا يملك شيئًا حاليًا. هناك شواغر، وليست تكاليفات مؤقتة.

س: هل أنت متفائلة بإمكانية استمرار ذلك بعد ولايتك؟

ج: يعتمد الأمر على ما إذا كان الوزير الذي سيخلفني سيقبل أن أكون مستشارته، مجانًا، لمدة ستة أشهر، وأن يمنحني فائدة الشك. يمكننا أن نحدث فرقًا كبيرًا. إذا لم يشعروا بالتهديد. ماذا يمكنني أن أفعل أكثر من ذلك؟



تعثر الإصلاح التربوي: تجربة وزيرة التربية ريم كرامي على ضوء فكر باولو فريري

نسرين شاهين

في لحظات الأزمات العميقة، يُفترض أن تتحوّل الحكومات إلى أداة فعلية للتغيير، لا مجرد جهاز لإدارة الانهيار. وفي بلد مثل لبنان، حيث يعيش النظام التعليمي أزمة غير مسبوقة نتيجة الانهيار الاقتصادي والسياسي، يصبح السؤال أكثر إلحاحًا: هل يمكن تحقيق إصلاح حقيقي في التعليم دون رؤية أصلية واضحة للحكومة؟

هذا السؤال يطرح نفسه بقوة عند النظر إلى تجربة وزيرة التربية الحالية الدكتورة ريم كرامي، الأكاديمية التي جاءت إلى الوزارة من خلفية تربوية وبخبرة في الجامعة الأميركية. فمن حيث المسار الأكاديمي، تبدو سيرتها مرتبطة بالبحث في قضايا التعليم والعدالة التربوية. ولكن لم يذكر عنها، حسب علمنا، مواقف مواجهة لا من خلال الكلمة ولا من خلال الممارسة.

التجربة العملية في الوزارة تطرح إشكالية مختلفة: هل تكفي الخبرة الأكاديمية لإحداث إصلاح فعلي في نظام تعليمي مأزوم؟ أم أن الإصلاح يحتاج إلى ما هو أبعد من المعرفة النظرية؟ ومن هذا المنظور هل يكفي أن تكون الوزيرة محسوبة على فريق الرئيس نواف سلام لنفترض أنها ستعمل من ضمن الخط الاصلاحي؟

لفهم هذه الإشكالية، يمكن العودة إلى فكر المربي البرازيلي باولو فريري، صاحب كتاب تعليم المقهورين، الذي طرح رؤية جذرية لدور التعليم في المجتمع. بالنسبة لفريري، لا يمكن للتعليم أن يكون محايدًا؛ فهو إما أداة لتحرير الناس من علاقات السيطرة، أو وسيلة لإعادة إنتاجها. لذلك، فإن المربي الحقيقي ليس مجرد خبير تقني في التربية، بل فاعل اجتماعي يمتلك قدرة على مواجهة البنى التي تنتج الظلم والتهميش.

انطلاقًا من هذه الفكرة، يصبح الإصلاح التربوي مشروعًا سياسيًا واجتماعيًا وتنمويًا بقدر ما هو مشروع تربوي. أي أن الإصلاح لا يحدث فقط عبر خطط أو سياسات تقنية، بل عبر إرادة واضحة لمواجهة التسلط والنفعية التي تعيد إنتاج الأزمة.

من الخطاب إلى الممارسة

وعند النظر إلى التجربة الحالية في وزارة التربية، يبدو أن الفجوة بين الخطاب الإصلاحى والممارسة الفعلية لا تزال كبيرة. فمنذ وصول الوزارة إلى موقعها، لم يظهر حتى الآن مسار واضح لمواجهة البنى العميقة للأزمة داخل الوزارة. لم تُفتح ملفات الفساد المتراكمة في القطاع، ولم تُسجّل خطوات حاسمة تجاه محاسبة موظفين تحيط بهم شبهات، كما لم يُلاحظ اصلاح في بنية القرار داخل الوزارة

بل على العكس، يبدو أن جزءًا من الإدارة الفعلية للوزارة ما زال يعتمد على شبكات ومستشارين ارتبطوا بوزراء سابقين أو بقوى سياسية نافذة. وهو ما يعكس استمرارية في آليات العمل التقليدية بدل كسرها. وهنا تحديدًا تظهر المفارقة بين الخطاب الإصلاحى وبين الواقع الإداري.

تتجلى هذه المفارقة أيضًا في العلاقة مع الأساتذة، خصوصًا الأساتذة المتعاقدين في التعليم الرسمي، حيث يشكلون ٨٠٪ من التعليم الاساسي الرسمي. فبدل أن تتحول الوزارة إلى مساحة حوار حقيقي مع المعلمين باعتبارهم شركاء في العملية التربوية، برزت سياسات أقرب إلى الإقصاء والتهميش. لم يحصل الأساتذة على حقوق أساسية، حتى في مسائل تتعلق بالتعويضات أو انتظام الدفع. كما جرى في بعض الأحيان استبعاد الرابطة التي تمثلهم عن النقاشات التي تتعلق مباشرة بمصيرهم المهني.

هذا النمط من الإدارة يتناقض مع الرؤية التي طرحها فريري للتربية. فالتعليم، في فلسفته، يقوم على الحوار والمشاركة، وعلى الاعتراف بالفاعلين داخل العملية التعليمية لا التعامل معهم كمتلقين سلبيين للقرارات. عندما تتحول الإدارة التربوية إلى عملية فوقية، يصبح النظام التعليمي أقرب إلى ما سماه فريري "التعليم البنّي"، حيث تُتخذ القرارات من الأعلى ويُطلب من الآخرين فقط تنفيذها.

المشكلة هنا ليست في النوايا بالضرورة، بل في طبيعة المقاربة. فالإصلاح التقني وحده لا يكفي لإحداث تحول في نظام تعليمي مرتبط ببنية سياسية واقتصادية مأزومة. الإصلاح الحقيقي يتطلب قدرة على مواجهة مراكز النفوذ، وفتح ملفات الفساد، وبناء علاقة جديدة مع المعلمين باعتبارهم جزءًا من مشروع الإصلاح.

يمكن مقارنة العلاقة بين المعلمين والوزارة، كما العلاقة بين المعلمين والتلاميذ من منظور علاقات السلطة في العملية التربوية. يجب أن تكون علاقة تفاعلية قائمة على الحوار والمشاركة. فالنموذج الذي يقدّمه المسؤول أو المعلم يعكس مباشرة على الممارسة التربوية، لأن السلوك في التربية يُكتسب غالبًا بالمحاكاة. لذلك، إذا كانت العلاقة في أعلى الهرم التربوي قائمة على الفرض والإقصاء، فمن الصعب أن تتحول داخل الصفوف إلى علاقة ندية حوارية.

في هذا السياق يوضح فريري مفهوم التعليم التلقيني والذي يسميه البنّي، حيث يتعامل المعلم مع المعرفة كأنها ملك خاص يودعها في ذهن المتعلم، من دون فتح مجال للحوار أو لتنمية الحس النقدي. في المقابل، يدعو فريري إلى تعليم حوارى يشارك فيه المتعلمون انطلاقًا من مشكلاتهم المعاشة، في فهم الموضوعات وتحليلها، بما يمكنهم من التفكير النقدي المشترك والمساهمة في حل المشكلات.

وإذا قاربنا العلاقة بين وزيرة التربية والأساتذة المتعاقدين مثلاً، نلاحظ ممارسات تشبه إلى حد كبير تطبيقاً لما يشبه منطق التعليم البنّي. فحين اعتُبر تصحيح أجور المدراء أولوية على حساب تصحيح أجور الأساتذة المتعاقدين، وحين جرى تغييب رابطة الشريعة المنتخبة عن اجتماعات حوارية مع أصحاب القرار - كما حدث مثلاً في اجتماع وزيرة التربية وروابط السلطة مع وزير المالية - بدا وكأن القضايا النقابية والأجور والحقوق شأن خاص بالوزارة ولا علاقة للأساتذة المعنيين به. وبذلك غاب الحوار والمشاركة الفعلية في معالجة هذه القضايا التي هي في الأساس مشكلات الاساتذة، ليحلّ محلها منطق أحادي يفرض القرار من الأعلى إلى الأسفل.

من الوزارة إلى الصف

وهنا يبرز سؤال أساسي: كيف يمكن لمعلم يجد نفسه داخل علاقة دونية مع السلطة التربوية وحول قضاياها، أن ينقل بدوره تعليمًا حواريًا إلى طلابه حول قضاياهم؟ وأي قوة ذاتية يحتاجها لي لا يشعر بأنه مقهور كما يسميه فريري، فيتحول إلى موقع القاهر مع التلاميذ، فيعيد إنتاج المنطق القهري نفسه داخل الصفوف؟

إن استمرار هذه الحلقة يفرغ التعليم من هدفه الأساسي: أن يكون خبرة من أجل الحرية، كما يقول فريري. فالتعليم الذي تُقيد فيه حرية المعلم لا يمكن أن ينتج متعلمًا حرّ التفكير، لأن جودة التعليم تبدأ من الاعتراف بحرية المعلم والمتعلم في الحوار والمشاركة وصنع القرار. ومن دون هذه الحرية، يبقى الحديث عن إصلاح تربوي أو تعليم نقدي مجرد شعار، فيما الواقع يعيد إنتاج التلقين ذاته داخل المدرسة وخارجها.

ومن هنا نتساءل هل المشكلة في شخص الوزارة نفسها، أم في طبيعة الحكومة التي جاءت ضمنها؟ فالحكومة التي قُدمت بوصفها حكومة إصلاح وإنقاذ لم تولد من حراك اجتماعي اصلاحي، بل من توازنات النظام السياسي نفسه. وبالتالي، فإن سقف الإصلاح فيها قد يكون محدودًا منذ البداية. ولم يكن صدفة أن تحرص الوزارة على عدم إغضاب روابط السلطة مقابل إهمال مطالب الرابطة المستقلة التي تمثل الأساتذة المتعاقدين وهم الفئة الأكثر هشاشة. أي أنها راعت الفئات الأكثر نفوذًا وارتباطًا بمراكز السلطة على حساب فئة المهمشين الذين لا ظهر لهم. مما يعني إعادة إنتاج العلاقات التربوية بما يخدم علاقات السلطة.

وإن كانت الوزارة تسعى إلى تفادي التصادم مع أحزاب السلطة، فإن ذلك يضعف مصداقية دورها في حكومة قُدمت بوصفها إصلاحية، لأن الإصلاح يفترض مواجهة البنى السياسية التي تهيمن على مفاصل الوزارة. غير أن ما يظهر في الممارسة يتجاوز مجرد تجنّب المواجهة إلى مسايرة هذه القوى والتكيف مع نفوذها، وهو ما تبدّى في كلمة التسلم والتسليم، حيث أكدت الوزارة أن العمل داخل الوزارة سيقوم على تجاوز الماضي والانتماءات الحزبية والسياسية وربط المسألة بجودة الأداء.

غير أن الممارسة لاحقًا أظهرت ميلًا إلى مراعاة التوازنات السياسية القائمة أكثر من تحديها، عبر لقاءات متكررة مع رئيس مجلس النواب نبيه بري ومع ممثلين عن الأحزاب تحت عنوان التوافق على الملفات التربوية، ما عكس نمطًا قائمًا على التشبيك السياسي ورصًا ضمنيًا من القوى الحزبية نتيجة غياب الاعتراض أو النقد العلني، الأمر الذي حوّل إدارة الشأن التربوي من خطاب إصلاحي إلى تسويات سياسية تُدار بالتفاهات أكثر من المسألة أو التغيير البنوي.

وقد انعكس ذلك في تلبية مطالب بعض روابط السلطة والمدراء على حساب الأساتذة، عبر إقرار زيادة خاصة بالمدراء من مجلس الوزراء، للمرة الأولى بما يستثني الأساتذة ملائًا ومتعاقدين، ما عزّز نفوذ المدراء في التأثير على مواقف الأساتذة، لارتباط معظمهم بروابط السلطة. كما تجلّى ذلك في التغاضي عن مخالفة القرارات المتعلقة بعدد أيام التدريس ومدة الحصة التعليمية. إذ أقرّ اعتماد أربعة أيام تدريس بدل خمسة، مع تحديد مدة الحصة بخمسين دقيقة في القرار رقم ١١٣٨/م/٢٠٢٥، غير أن الروابط خالفت ذلك واعتمدت ٤٥ دقيقة، من دون أي إجراء تأديبي أو موقف رسمي من الوزارة، في ظل نهج قائم على التجاهل وعدم التصادم.

إلى جانب ذلك، برز تبني سياسات تربوية مثيرة للجدل، من بينها إعادة الاعتبار لخطة مناهج ١٩٩٧، رغم ما أثاره التربويون سابقًا من انتقادات لها. كما شمل ذلك قرار السماح بتعاقد مع ضباط أمنيين للتدريس في الثانويات الرسمية، بموجب مقررات جلسة مجلس الوزراء رقم ٢٠٢٥/٢٨ بتاريخ ٢٠٢٥/٩/١٦، وهو ما شكّل صدمة تربوية مع موافقة الوزارة على القرار من دون الإشارة إلى أي معايير تربوية، ما عزّز تغليب الاعتبارات السياسية والزبائنية على المعايير التعليمية.

في ما يتعلق بحرية الرأي والتعبير داخل القطاع التربوي، أصدرت وزيرة التربية التعميم رقم ١٢/م/٢٠٢٥ بتاريخ

٢٠٢٥/٢/٢٦ الذي يمنع الموظفين من الإدلاء بأي معلومات أو تصريحات إعلامية أو عبر وسائل التواصل تتعلق بالعمل التربوي والإداري، وحصر ذلك بالوزارة والمديرين. كما أصدرت الوزارة المذكرة الإدارية رقم ٢٧/م/٢٠٢٦ بتاريخ ٢٠٢٦/٤/١٥ التي دعت إلى الامتناع المطلق عن نشر أو تداول أي محتوى ذي طابع سياسي، مع إلزام الأساتذة بحذف المحتوى السابق تحت طائلة العقوبات.

وقد أثار ذلك اعتراضات قانونية وتربوية، تأكيداً على تعارض مفهوم «الامتناع المطلق» مع حرية التعبير المكفولة دستورياً (المادة ١٣) وبحدود القانون وفق نظام الموظفين (المادة ١٥). وفي هذا السياق صدر حديثاً قراراً عن مجلس شورى الدولة بوقف تنفيذ قرار الوزارة بعد شكوى تقدّمت بها الكاتبة بالشاركة مع المحامي الدكتور جاد طعمة.

وفي موازاة ذلك، تراجع الدعم لها لدى عدد من النواب الحزبيين والمستقلين، واتسعت دائرة الاعتراض داخل الجسم التعليمي، بما في ذلك بين الأساتذة المستقلين. وزاد الاحتقان كون قرار الامتحانات اتّخذ من دون التشاور مع ممثلي الأساتذة ولجان الأهل الذين عارضوه بدورهم، ما وضعها في مواجهة التلامذة والأساتذة والأهالي وعدد من النواب المستقلين، قبل أن تخسر أيضاً دعم قوى سياسية كانت قد سعت إلى التفاهم معها.

سقف الإصلاح

غير أن الإشكالية الأعمق تتصل بطبيعة العلاقة مع هذه الأحزاب التي تمسك عملياً بقبضة واسعة على التعليم في لبنان. فلكل منها شبكاتها من المدارس الخاصة، الحزبية والطائفية، التي تشكّل جزءاً أساسياً من المشهد التربوي، كما نجحت في كثير من المناطق في توسيع نفوذها داخل المدارس الرسمية نفسها، إلى حدّ تحويل بعضها إلى ما يشبه «فيدراليات تعليمية» خاضعة لسلطات محلية حزبية، يبدو ذلك جلياً في تنظيم مناسبات الأعياد والطقوس الخاصة بكل مرجعية داخل المدارس، بحسب الموقع الجغرافي لهذه المدارس.

وعندما تختار وزارة التربية مسaire هذه القوى بدل الحدّ من نفوذها، فهي عملياً لا تكتفي بالتكّيّف مع هذا الواقع، بل تكرّسه وتمنحه شرعية إضافية داخل النظام التعليمي. والمفارقة أن هذا الواقع قد يكون أخطر من حالة وزير حزبي صريح الانتماء، لأن مسaire مختلف أقطاب السلطة تمنحهم جميعاً مساحة أوسع للتمدد داخل التعليم بدل أن تُحدّ من نفوذهم.

وفي ضوء فكر بولولو فريري، لا يمكن للتعليم أن يكون مجالاً للتحرر إذا ظل خاضعاً لعلاقات السلطة التي تنتجها؛ فالتربية، كما يرى، إما أن تفكك علاقات الهيمنة أو تعيد إنتاجها. وعندما تُدار وزارة التربية ضمن توازنات القوى السياسية التي تهيمن على المدارس والروابط التعليمية، يصبح الإصلاح محكوماً بسقف هذه التوازنات، ويتحوّل التعليم إلى أداة لإعادة إنتاج السلطة بدل أن يكون مساحة للتحرر منها.

وما ينطبق على الوزارة، ينطبق على مستشاريها، ومثال على ذلك، مستشارها الاول لشؤون التعليم العالي الدكتور عدنان الامين الذي كتب سابقاً حول رؤيته الاصلاحية لوزارة التربية خاصة الجامعة اللبنانية، وفي كتاب «قضايا الجامعة اللبنانية واصلاحها» الذي شارك في تأليفه مع باحثين آخرين وصدر عام ١٩٩٩ عن دار النهار للنشر والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، انتقد الأمين الزبائنية والتدخل السياسي في إدارة الجامعة اللبنانية، معتبراً أنها أسهمت في إخضاع القرارات الأكاديمية والإدارية لموازن القوى السياسية أكثر مما خضعت للاعتبارات الأكاديمية، في حين بعد وصوله لموقع في السلطة كمستشار لوزير التربية تمت معالجة ملف التفرغ بإدارته مؤخراً بعيداً عن المعايير التي كان يطالب بها فتم اختيار المتفرغين وفق معايير لا ترتقي لاي نهج اصلاحي عادل وأوله تفعيل دور مجلس الجامعة اللبنانية في مجال قرار التفرغ.

وفي قراءة للمشهدية الكاملة لسياسات الحكومة نلاحظ غياب رؤية اصلاحية اجتماعية اقتصادية في البيان الوزاري نفسه وتخطيط كبيراً في القرارات على هذا المستوى وأخرها رفع قيمة الضرائب على المحروقات والزيادة على ضريبة القيمة المضافة وما تلاها.

قد تكون تجربة وزارة التربية مثالاً واضحاً على الفرق بين الخطاب الإصلاحى والممارسة التقليدية. في ضوء فكر باولو فرييري، يصبح السؤال الأهم: هل يمكن بناء تعليم تحرري في نظام سياسي لا يزال يعيد إنتاج علاقات السيطرة نفسها؟ وهل تستطيع وزيرة، مهما كانت خلفيتها الأكاديمية، أن تقود إصلاحاً حقيقياً من دون سند اجتماعي وحراك مجتمعي يفرض هذا الإصلاح؟

ربما تكمن الإجابة هنا: التعليم الحوارى لا يُصنع داخل المكاتب فقط، بل يولد من علاقة حية بين المعرفة والواقع، بين الفكر والمجتمع، وبين المربي والنضال الاجتماعي. دون هذه العلاقة، قد تبقى أفضل الأفكار التربوية مجرد نظريات جميلة لا تجد طريقها إلى الممارسة. هذا فضلاً عن موقف الشخص الذي يتولى المسؤولية: هل يتجرأ على المواجهة ولو على حساب موقعه أم يفضل المهادنة حفاظاً على هذا الموقع؟

نسرین شاهین

دكتوراه في العلوم التربوية من جامعة القديس يوسف

- أستاذة جامعية في العلوم التربوية وتمتلك خبرة تمتدّ إلى ١٨ عامًا في التعليم ما قبل الجامعي والتعليم المهني
- نقابية وباحثة اجتماعية متخصصة في الشؤون التربوية والنقابية
- نشرت عدة دراسات ومقالات في المجالات التربوية والاجتماعية
- صدر لها مؤخرًا كتاب مشترك مع البروفسور غسان يعقوب بعنوان "الطريق إلى الصحة النفسية"
- مؤسسة ورئيسة رابطة الأساتذة المتعاقدين في التعليم الأساسي الرسمي في لبنان
- قادت ونظمت عشرات التحركات والاعتصامات في القطاع التعليمي الرسمي
- تعمل على تنظيم ورش عمل وتقديم برامج تدريب نقابية، بالشراكة مع جهات محلية وعربية ودولية
- متحدثة ومشاركة في العديد من الندوات والمؤتمرات التربوية والنقابية





التعليم في لبنان بين الأزمات المزمنة وغياب التمويل وسياسات الطوارئ

نعمه نعمه

تُظهر التجارب الدولية أن الحكومات تلجأ، خلال الحروب والكوارث والأزمات الصحية والاقتصادية، إلى اعتماد سياسات مالية ونقدية استثنائية للتخفيف من آثار الصدمات على المجتمع. وغالبًا ما تتجه الدول إلى توسيع الإنفاق العام، تخصيص موازنات طارئة، دعم القطاعات الأساسية، وتأمين استمرارية الخدمات الحيوية مثل التعليم والصحة والحماية الاجتماعية. إلا أن الحالة اللبنانية تبدو مختلفة؛ إذ تكشف الأزمات المتلاحقة منذ سنوات عن نمط ثابت من الجمود المالي والإداري، حيث تستمر الدولة في اعتماد السياسات نفسها تقريبًا من دون أي تحول فعلي نحو إدارة استثنائية للأزمات.

ويظهر هذا الخلل بوضوح في قطاع التعليم، الحكومات اللبنانية المتعاقبة تعاملت مع التعليم باعتباره قطاعًا غير منتج لا مشروعًا استراتيجيًا للتنمية، فغاب التخطيط، كما غابت خطط الطوارئ والتمويل الاستثنائي القادر على حماية المدرسة الرسمية وضمان استمرارية التعليم خلال الأزمات.

نحاول في هذه المقالة فهم أسباب عدم تخصيص موازنة طارئة للتعليم خلال الأزمات أو الحروب وغياب الرؤية الشاملة لحماية التعليم خلالها.

أزمة التعليم المستمرة

منذ عام ٢٠١٩ يعيش لبنان أزمات كبرى مركبة أثّرت بعمق على القطاع التربوي. فقد تداخل الانهيار المالي مع تداعيات جائحة كورونا، ثم مع الحروب والتوترات الأمنية كشف هشاشة النظام التعليمي وضعف قدرته على التكيف. وتراجعت جودة التعليم بشكل ملحوظ نتيجة الانقطاع المتكرر للدراسة، ضعف التمويل، انهيار^١، تراجع^٢، وتراكم الفاقد^٣ وفقدان أيام تدريس...

ورغم ضخامة الأزمة، لم تبادر الحكومات إلى وضع خطة إنقاذ شاملة للتعليم. بل استمر الإنفاق العام ضمن حدوده الدنيا، مع تركيز شبه كامل على تغطية النفقات التشغيلية والرواتب والتقديمات الاجتماعية. وتشير المعايير الدولية، ومنها توصيات منظمة اليونسكو إلى ضرورة تخصيص ما بين ١٥ و ٢٠٪ من الإنفاق الحكومي للتعليم في الدول النامية^٤. لكن لبنان بقي لفترة طويلة دون هذه النسب (بحدود ٦٪)، قبل أن ترتفع حصة التعليم في موازنة ٢٠٢٦ شكلياً (١٢٪) نتيجة تضخم الرواتب والتقديمات، لا بسبب زيادة الاستثمار الفعلي في تطوير القطاع^٥.

فالأرقام وحدها لا تعكس تحسناً حقيقياً، لأن الجزء الأكبر من الإنفاق لا يذهب إلى تحديث المدارس، تطوير المناهج، التكنولوجيا التربوية أو بناء القدرات، بل إلى تغطية نفقات تشغيلية أساسية. كما أن توزيع المخصصات في الموازنات العامة يكشف ضعف الاستثمار الحكومي الفعال في مختلف القطاعات، ومنها التعليم.

الاعتماد المزمّن على التمويل الخارجي

منذ عقود، ارتبطت المشاريع التربوية الكبرى في لبنان بالتمويل الخارجي. فتحدثت المناهج بداية السبعينيات، ثم مناهج عام ١٩٩٧، وصولاً إلى مشاريع التطوير الحالية، كلها قامت بشكل أساسي على هبات أو قروض دولية. وحتى المشاريع الحديثة SFR2 المتعلقة بالمناهج أو تطوير الإدارة التربوية، يجري تنفيذها بتمويل من البنك الدولي أو الجهات المانحة. أما بين العامين ٢٠١١ و ٢٠٢٢ فقد وصلت المساعدات والهبات والقروض والهبات العينية^٦ إلى أكثر من ١,٧ مليار دولار لقطاع التعليم وحده من الدول المانحة عدا ما أنفقته اليونيسف في نفس الفترة أكثر من ٢ مليار دولار^٧.

هذا الواقع يعكس غياب الاستثمار الوطني المستدام في التعليم. فالدولة اللبنانية لا تبدو وكأنها تمتلك رؤية استراتيجية مستقلة لتطوير القطاع، بل تنتظر باستمرار المبادرات الدولية أو التمويل الخارجي المرتبط ببرامج أممية مثل "التعليم للجميع" أو "التعليم لا ينتظر" أو أهداف التنمية المستدامة.

كما أن التعليم لم يتحول يوماً إلى أولوية حكومية فعلية، بل بقي رهينة المبادرات الفردية لبعض الوزراء أو الإدارات، من دون وجود سياسة وطنية متكاملة تربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وفي المقابل، توسع نفوذ القطاع التربوي الخاص الذي يستحوذ على ٧٠٪ ٨ من التلامذة، بينما تراجع دور المدرسة الرسمية رغم أنها تشكل الضمانة الأساسية للفئات الأكثر هشاشة.

١ [التعليم في ظل الأزمات: كيف تعيد الأزمات المتراكمة في لبنان تشكيل مهنة التعليم](#)- مركز الدراسات اللبنانية، حمود ٢٠٢٥

٢ [تطور الالتحاق في المدارس والجامعات الرسمية والخاصة في لبنان بين ٢٠١١ و ٢٠٢٥](#)- مركز الدراسات اللبنانية، ٢٠٢٤

٣ [الفاقد التراكمي لأيام التدريس بين ٢٠١٦ و ٢٠٢٥: تحديات وقف انهيار جودة التعليم في لبنان](#)- مركز الدراسات اللبنانية ٢٠٢٤

٤ - إعلان إنشئون - التعليم بطول عام ٢٠٣٠: نحو التعليم الحثّذ المُنصف والشامل والتعلّم مدى الحياة للجميع- اليونسكو ٢٠١٥، النقطة ١٤

٥ الموازنات العامة للسنوات ٢٠١٨ حتى ٢٠٢٦- موقع وزارة المالية

٦ [كلفة التعليم في لبنان، إنفاق الخزينة وإنفاق المجتمع](#)، مركز الدراسات اللبنانية، نعمة، ٢٠٢٣، صفحة ٦٥

٧ المرجع السابق

٨ - [تطور الالتحاق في المدارس والجامعات الرسمية والخاصة في لبنان بين ٢٠١١ و ٢٠٢٥](#)- مركز الدراسات اللبنانية، ٢٠٢٤

الإنفاق بلا رؤية

خلال السنوات الماضية، تلقى قطاع التعليم في لبنان مليارات الدولارات من الهبات والقروض والمساعدات الدولية، خصوصًا بعد اندلاع الأزمة السورية وتدفّق اللاجئين إلى لبنان. وقد مولّت الجهات الدولية مشاريع متعددة شملت بناء المدارس، دعم رواتب المعلمين، الحوافز الاجتماعية، التدريب، الترميم، الطاقة الشمسية، المنصات الرقمية، وحتى البرامج الغذائية.

لكن النتائج بقيت محدودة، بل إن مؤشرات عدة أظهرت تراجعًا في جودة التعليم والإدارة التربوية. فالمخرجات التعليمية تدهورت، ونسب التسرب ارتفعت، والفاقد التعليمي تراكم، فيما ازدادت معاناة المعلمين والموظفين نتيجة انهيار أوضاعهم الاجتماعية.

وهذا يؤكد أن التمويل وحده لا يكفي إذا غابت الرؤية الاستراتيجية. فالإنفاق غير المرتبط بخطة إصلاح واضحة قد يتحول إلى عنصر إضافي في تكريس الأزمة بدل حلها. كما أن اعتماد الحكومات شبه الكامل على التمويل الخارجي جعل السياسات التربوية مرتبطة بشروط الجهات المانحة وأولوياتها أكثر من ارتباطها بالاحتياجات الوطنية الفعلية.

الحروب والطوارئ: التعليم خارج الأولويات

منذ اندلاع الحرب في تشرين/أكتوبر ٢٠٢٣ وما تبعها من تصعيد على الأراضي اللبنانية، برزت هشاشة خطط الطوارئ الحكومية في التعامل مع القطاع التربوي. فقد جرى استخدام المدارس كمراكز إيواء للنازحين من دون توفير بدائل تعليمية كافية، ما أدى إلى تعطيل الدراسة في مناطق واسعة وحرمان آلاف التلامذة في المناطق الآمنة واللاجئين من حقهم في التعليم.

ورغم أن الحكومة وضعت خطط طوارئ بالتعاون مع عدد من الوزارات، فإن التمويل المخصص لها بقي محدودًا جدًّا. واعتمدت عمليات الإغاثة بشكل أساسي على المجتمع المدني والمنظمات الدولية والمساعدات الخارجية، فيما امتنعت الدولة عن تخصيص موازنة استثنائية حقيقية لمواجهة آثار الحرب على التعليم.

وبعد انتهاء جولات التصعيد في حرب الاسناد الأولى، تبين أن عددًا من المدارس تضرر كليًا أو جزئيًا، لكن الدولة لم تتحرك لإعادة الإعمار من خلال تمويل وطني مباشر، بل انتظرت القروض والمساعدات الدولية. ويتكرر المشهد نفسه في الحرب الأخيرة التي اندلعت في شباط ٢٠٢٦: غياب التمويل الحكومي، الاعتماد على الخارج، وتأجيل الحلول إلى حين وصول الدعم الدولي، دون أن تبادر الحكومة إلى توظيف مواردها المالية أو البشرية للتخفيف من آثار الأزمة.

تغيب الموارد البشرية التربوية

لدى وزارة التربية ثاني أكبر مورد بشري وإداري مؤهل في لبنان، إذ تضم نحو ٥٠ ألف من المعلمين والإداريين والموظفين. وكان يمكن لهذه الطاقات البشرية أن تؤدي دورًا أساسيًا خلال الأزمات، سواء في تنظيم التعليم داخل مراكز الإيواء وخارجه أو في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال والعائلات وتنظيم عمليات اللجوء.

لكن خطط الطوارئ الرسمية اختزلت دور وزارة التربية في توفير الأبنية المدرسية فقط. ولم يُجر أي تنظيم فعلي للاستفادة من الطاقات البشرية الموجودة في القطاع التربوي، سواء في مجالات التعليم البديل، الأنشطة الاجتماعية، الإرشاد، الدعم النفسي، أو حتى المساهمة في إدارة شؤون النازحين.

فالمعلمون والمربون يمتلكون خبرات مهمة في التعامل مع الأطفال والمراهقين وذوي الاحتياجات الخاصة، والإرشاد الصحي وكان يمكن توظيف هذه القدرات ضمن خطة وطنية متكاملة للتخفيف من آثار النزوح والحرب. إلا أن الدولة فضّلت إبقاء معظم هذه الطاقات خارج أي دور فعلي، فيما جرى الاكتفاء

بمحاولات متأخرة للتعليم عن بعد، رغم غياب البنية التحتية الرقمية الجاهزة.

أين تذهب الوفورات المالية؟

المفارقة أن فترات الحرب والتعطيل تؤدي أحياناً إلى تحقيق وفر مالي داخل الإدارات العامة، ومنها وزارة التربية. فعندما تتوقف الدراسة أو يقل الحضور الوظيفي، تراجع نفقات النقل والتشغيل وبعض المصاريف التشغيلية الأخرى. إلا أن هذه الوفورات لا تُحوّل إلى صناديق طوارئ لدعم التعليم أو الإغاثة، بل تبقى ضمن الحسابات العامة لوزارة المالية.

كما أن الدولة لم تعتمد أي آلية مرنة تسمح بإعادة توجيه هذه الأموال نحو الأولويات الملحة خلال الأزمات. ويعود ذلك جزئياً إلى طبيعة النظام المالي اللبناني، حيث تبقى الموازنة جامدة بعد إقرارها، ويصعب تعديل بنودها أو فتح اعتمادات استثنائية من دون مسار تشريعي معقد.

وفي المقابل، لم تخصص الحكومة تمويلاً طارئاً للتعليم الرقمي أو لتأمين مستلزمات التعليم عن بعد، رغم الحديث المتكرر عن التحول الرقمي. وحتى المشاريع التي أعلن عنها منذ سنوات لتطوير منصات تعليمية شاملة بقيت متعثرة أو غير مكتملة، رغم الكلفة المرتفعة التي صُرفت عليها.

الحاجة إلى رؤية جديدة

تكشف الأزمات المتكررة منذ عام ٢٠٠٠ أن المشكلة الأساسية في لبنان لا تتعلق فقط بنقص التمويل، بل بغياب النظرة الاستراتيجية إلى التعليم بوصفه ركيزة للتنمية والاستقرار. فالدولة لم تتعامل مع المدرسة الرسمية باعتبارها مشروعاً وطنياً طويل الأمد، بل كعبء تشغيلي يخضع للتجاذبات السياسية والإدارية.

ومن دون تغيير هذه المقاربة، ستبقى كل المساعدات والقروض عاجزة عن إحداث تحول حقيقي. فالإصلاح التربوي يحتاج إلى خطة وطنية شاملة تربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتؤسس لسياسات طوارئ واضحة تضمن استمرارية التعلم في حالات الحرب والكوارث.

كما يحتاج لبنان إلى إعادة النظر في طريقة إدارة موارده العامة، المالية والبشرية، بحيث يصبح بالإمكان تحويل الوفورات المالية الناتجة عن الأزمات إلى صناديق استثنائية لدعم القطاعات الأساسية، بدل بقائها مجمدة داخل النظام المالي التقليدي، كما تفعيل الدور الاجتماعي للمعلمين للمساهمة في حماية المجتمع خلال الأزمات.

وفي النهاية، لا يمكن حماية التعليم في بلد يعيش أزمات متكررة من دون إرادة سياسية تعتبر أن الاستثمار في الإنسان هو أساس أي مشروع إنقاذي. فالتعليم ليس خدمة ثانوية يمكن تعليقها عند كل أزمة، بل هو شرط أساسي لحماية المجتمع وإعادة بناء الدولة.

نعمه نعمه

نعمه نعمه هو خبير ثقافي وباحث تربوي يتمتع بخبرة واسعة في مجالي التربية الفنية والتعليم متعدد الوسائط. شارك في تأسيس «اتحاد لجان الأهل في المدارس الخاصة في لبنان»، ويساهم بفاعلية في «مرصد التربية». ومن أبرز منشوراته: «الفنون في التعليم - لبنان» و«كلفة التعليم في لبنان».



التعليم مُرَجَّر، لا البشر فحسب



حتى 14 أيار/مايو 2026

448 مدرسة

خارج العملية التعليمية كلياً، تحوّلت إلى مراكز إيواء
للنازحين منها 332 مدرسة حكومية، و67 مدرسة خاصة،
و49 مؤسسة مهنية وتقنية.

أكثر من 580 مدرسة حكومية

لا تزال تعتمد التعلم عن بُعد لأكثر من 116,000 طالب.
(المصدر: موقع صفير)

المنازل والمدارس والروتين اليومي، كلها تحت العدوان



68,652

وحدة سكنية

دُمّرت كلياً أو جزئياً

بين 2 آذار/مارس و17 أيار/مايو 2026

(المصدر: المجلس الوطني للبحوث العلمية)

الأطفال لا يخسرون الفصول الدراسية وحدها، بل
يخسرون أيضاً البيوت والاستقرار الضروريين للتعلم.

تعليم موزّع بشكل غير متكافئ



عكس التعليم في زمن
الحرب عمق التفاوتات
في لبنان، إذ باتت
السلامة والامتياز هما
اللاذان يحددان من يستطيع
مواصلة التعلم.

حين تتحوّل المدارس إلى مراكز إيواء



أنا مستعد للدراسة أونلاين،
لكننا لا نملك اتصالاً بالإنترنت.
لم نتلق خدمة الإنترنت التي
وفرتها الوزارة. ليس لدينا
كتب، والكهرباء تنقطع
باستمرار.

طالب نازح يقيم في مدرسة
استخدمت كمركز إيواء.

تعمّقت التفاوتات القائمة:

فقد حُوّلت المدارس الحكومية وحدها إلى مراكز إيواء، مما أثر بشكل غير متناسب على
طلابها، في حين بدت المدارس الخاصة أكثر قدرة على الحفاظ على الاستمرارية.

نادى بعض المُقابلين باستخدام أماكن بديلة، كالمؤسسات الدينية،
للإبقاء على التعليم الحضورى.



التعلم الإلكتروني واسع الانتشار، لكنه غير موثوق

تقارب المقابِلون على رأي واحد: التعلم عبر الإنترنت ليس إلا آلية مؤقتة للتكيف، ولا يُعدّ بديلاً حقيقياً عن التعليم المدرسي.

ربط الأهل والمعلمون والمديرون والطلاب هذا التشكيك بعوامل عدة:

- ضعف الاتصال بالإنترنت أو انعدامه، وانقطاع الكهرباء
- سُخ الأجهِزة
- صعوبة التركيز في مراكز الإيواء والمنازل المكتظة
- التجربة الفاشلة للتعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19

المنصات الرقمية للتعلم الإلكتروني

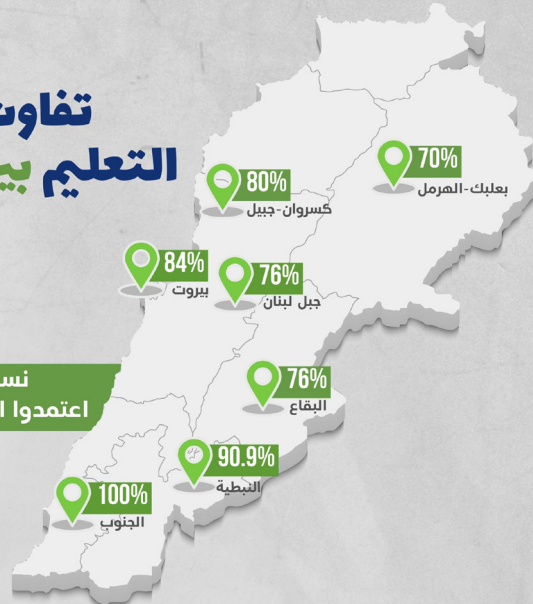
61% 
Whatsapp

80% 
Microsoft Teams

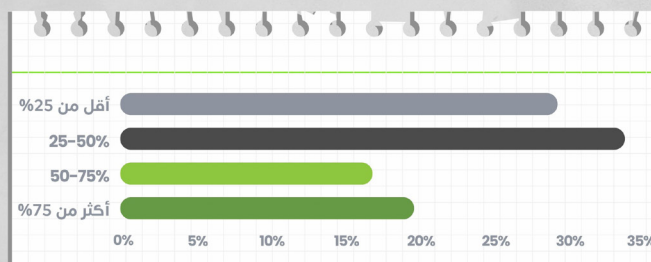
كانت حصة البيانات المجانية التي وفّرتها الوزارة تشمل فقط منصّتي Teams وMadrasati، من دون تطبيقات تعليمية شائعة أخرى مثل WhatsApp

تفاوت أساليب التعليم بين المناطق

نسبة المعلمين الذين
اعتمدوا التعليم الإلكتروني



نسبة الطلاب الذين حضروا الحصص الإلكترونية وفق إفادات المعلمين



الأطفال ذوو الإعاقة: خارج الصورة

وأفاد

5%

فقط بالشيء ذاته فيما يخص الطلاب ذوي الإعاقة.

أفاد

4%

فقط من المعلمين بأن أساليب التعليم الحالية تراعي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم،



أظهرت المقابلات أن الضائقة الاقتصادية، وغياب الدعم المتخصص، وتعليق خدمات الإرشاد خلال الحرب، كلها عوامل عمقت الإقصاء.

كما أن العديد من مراكز الإيواء لم تكن مهيأة، ما ترك الأطفال ذوي الإعاقة في بيئات غير آمنة وغير ملائمة ومعزولة عن التعليم.

ظلّ تعليم اللاجئين السوريين متأثراً بشدة

في نظام الدوام المسائي | حتى 6 أيار/مايو 2026

أعادت

152

مدرسة رسمية من أصل 312 (48.7%)
فتح أبوابها بنمط التعليم الحضوري أو المدمج.

44,717

طالباً في مدارس استأنفت التعليم الحضوري.

49,793

طالباً يتعلمون عبر الإنترنت.

الصحة النفسية للأطفال تتصدّر أولويات التعليم

بعد العودة إلى القرية (عقب حرب 2023 الإسرائيلية)، عانيت مشاكل صحية: ضغط دم مرتفع، وتسارع في ضربات القلب، وآلام في المعدة. قال لي الطبيب إن هذه الأعراض سببها الخوف والضغط النفسي.

أحد الطلاب المُقابِلين

وشدّد الأساتذة والأهالي على أن الدعم النفسي والاجتماعي يجب أن يسبق التعلم الرسمي أو يسير بالتوازي معه على الأقل.

أظهرت بيانات المقابلات أن كثيرًا من الأطفال كانوا مرهقين، وغير قادرين على التركيز، ويحاولون التعلم في ظل الخوف.

وأشار بعض الأهالي إلى أن الأطفال استخدموا المنصات الإلكترونية بدرجة أقل من أجل التعلم، وبدرجة أكبر للحفاظ على تواصلهم الاجتماعي مع أصدقائهم.

المعلمون يحملون المنظومة على كاهلهم في ظروف بالغة القسوة

ثمة إحساس بالتخلي عن جيل بأكمله وتركه يواجه مصيره وحيداً.

أحد المعلمين

لم يكن معظم الأساتذة مهنيين نفسيًا للانتقال مرة جديدة إلى التعليم عن بُعد

عانى كثيرون من صعوبات في استخدام Microsoft Teams والتدريس الرقمي بسبب ضعف التدريب وتقطع الدعم.

أفاد 79% من المعلمين المُقاتلين بأنهم لا يتلقون الدعم الكافي في تدريسهم خلال الحرب

الاحتياجات غير الملبّاة لدى الأساتذة

81%

الدعم المالي

50%

الإنترنت

28%

الحصول على مكان مريح للتدريس

55%

الدعم النفسي

في زمن الحرب، القادة المدرسيون الأقوياء شريانُ حياة للطلاب والمجتمعات

أصرّ على مواصلة التعليم حتى مع انخفاض الحضور، وأرفض إيقافه.

مدير مدرسة في الجنوب



لم يَعدَ المديرون مجرد إداريين؛ فقد أصبحوا مديري أزمات

■ أبدى بعضهم مرونةً سريعة: اختصار الحصص، وتسجيل الجلسات، وتكييف المناهج، والتواصل المباشر مع الأسر، والسعي لتأمين أجهزة للطلاب.

■ وسعى آخرون إلى إنقاذ التعليم الحضوري باقتراح دمج المدارس أو العمل بنظام الدوامين أو تخصيص أجزاء من المدارس المستخدمة كمراكز الإيواء للتدريس.

