



العدد الثاني:

العودة إلى المدرسة تحت وطأة الحرب: تركة ثقيلة ومسارات التعافي

ينطلق العدد الثاني من سؤال يبدو بسيطًا، لكنه يختزل مآزق التعليم في لبنان اليوم: ماذا تعني عودة المدرسة إلى العمل في بلد لم تتوقف فيه الأزمات والحرب عن التراكم؟ فالعودة إلى المدرسة مع بداية عام دراسي جديد ليست مجرد فتح للأبواب واستئناف للحصص، بل اختبار لقدرة النظام التعليمي على حماية حق الأطفال والشباب في تعليم آمن ومستقر وعادل، في وقت لا تزال فيه مناطق من الجنوب تعيش تحت وطأة القصف والنزوح والاحتلال.

وتأتي هذه العودة محملة بتركة ثقيلة. فقد أظهر تقييم وطني أجري في حزيران/يونيو ٢٠٢٦ تضرر ٣٤٠ مدرسة، بينها ١٧ مدرسة دُمّرت بالكامل. وللجنة الخامسة تقريبًا، يتلقى طلاب التعليم الرسمي تعليمهم أربعة أيام في الأسبوع بدل خمسة، وقد خسروا ما يقدر بنحو ٤٤٥ يومًا تعليميًا بين ٢٠١٩-٢٠٢٠ و ٢٠٢٤-٢٠٢٥، فيما يقتصر الدوام الصباحي في بعض المدارس على ساعتين يوميًا بسبب نقص المعلمين. وإلى جانب الفاقد التعليمي، تتحمل الأسر ضغوطًا مالية متزايدة، ويجد كثير من الأطفال السوريين أنفسهم بين نظامين تعليميين من دون ضمانات لاستمرارية تعلمهم.

ومع ذلك، لا يتوقف العمل على التعافي. فالعاملون في وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء، ومعهم المدارس والمجتمع التربوي الأوسع، يواصلون جهودهم لإبقاء التعليم قائمًا رغم التحديات، وهي جهود تُبقي الأمل بالتعافي ممكنًا. وتسأل مقالات هذا العدد كيف يمكن الانتقال من إعادة فتح المدارس إلى التعافي والصمود، فتتناول تجارب مدارس في الجنوب، وموازنة ٢٠٢٧ وأولويات الإنفاق، ومعرفة اليوم الخامس التي لم تُخس، والمنهاج الجديد وتعليم التاريخ، وحوارًا حول تطبيقه، واستمرارية تعليم الأطفال السوريين بين لبنان وسوريا، ومؤشرات كلفة إبقاء الأطفال في المدارس. ويجمع بينها اقتناع بأن جاهزية المدرسة لا تُقاس بموعد فتح أبوابها، بل بما يتوافر لها وللمن فيها من موارد ودعم وقدرة على الاستمرار، من دون أن يُترك عبء الأزمة على عاتق المدارس والمعلمين والأسر وحدهم.



المعركة التي لم تُخس: حق طلاب التعليم الرسمي في خمسة أيام من التعليم

مها شعيب

ما يستحق التوقف عنده ليس حجم المعركة التي دارت حول الامتحانات، بل غياب معركة أكثر جوهرية منها: لم تخس وزارة التربية من أجل حق التعليم لخمسة أيام في الاسبوع معركة بالحجم السياسي والإعلامي نفسه الذي خاضته في قضية الامتحانات

ضجّت البلاد في الأشهر الماضية بمعركة الامتحانات الرسمية، التي تحوّلت إلى واحدة من أبرز المعارك التربوية في لبنان. انقسمت المواقف بين من رأى فيها ضرورة لحماية قيمة الشهادة الوطنية وحقّ من حقوق الطلاب والطالبات الأساسيّة، ومن اعتبر أنّ إجراء امتحان موحد بعد الحرب والنزوح والإقفال والتفاوت الحادّ في فرص التعلّم يفتقر إلى العدالة. استنفرت الأحزاب والفعاليات ووسائل الإعلام، وانتقل النقاش إلى أعلى المستويات السياسيّة، فيما أصرت وزارة التربية على خوض المعركة باعتبارها دفاعاً عن التعليم الرسميّ وعن قيمة الشهادة. وانتهت المواجهة بخسارة الوزارة.

يمكن الاختلاف حول أهميّة هذه المعركة. فقد رأى بعض أعضاء الهيئة التدريسيّة أنّ الحفاظ على الامتحانات ضروري لحماية نوعيّة التعليم ومعايير الوطنية، فيما رأى آخرون أنّها أعطت، على المدى القصير، أولويّة أكبر لمصالح الفئات الأكثر قدرة على متابعة التعليم الجامعيّ، وخصوصاً في الخارج، على حساب التضامن مع الطلاب والطالبات الذين تكبّدوا خسائر تعليميّة فادحة بفعل الحرب الإسرائيليّة والنزوح والانقطاع عن الدراسة.

لكنّ ما يستحقّ التوقف عنده ليس حجم المعركة التي دارت حول الامتحانات، بل غياب معركة جوهرية أخرى عن النقاش العام.

فلسنة الخامسة تقريباً، يتلقّى طلاب وطالبات التعليم الرسميّ تعليمهم أربعة أيام في الاسبوع بدل خمسة. وما بدأ كتدبير استثنائيّ في سياق الانهيار الاقتصاديّ وارتفاع كلفة النقل وتدهور قيمة رواتب المعلّمين والمعلّمات تحول تدريجيّاً إلى واقع شبه دائم. في العام ٢٠٢١، أعلنت الوزارة اعتماد أربعة أيام تعليم على الأقلّ حضورياً ويوم تعليم من بُعد، ثمّ استمرّ نظام الأيام الأربعة في السنوات التالية. وفي

العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ لم يتجاوز عدد أيام التدريس المخطط لها ٩٣ يومًا، أي أقل بـ ٥٧ يومًا من معيار ١٥٠ يومًا، فيما كان المنهج اللبناني لعام ١٩٩٧ قد صُمم أصلاً على أساس ١٧٠ يومًا دراسيًا (Hammoud, Shuayb, & Al Samhoury, ٢٠٢١; Hammoud & Brun, ٢٠٢٥; Nehme, ٢٠٢٥).

لم يعد الأمر، إذًا، مجرد تعديل إداري في روتانة المدرسة. نحن أمام تقليص متراكم في كمية التعليم التي يحصل عليها طلاب وطالبات المدرسة الرسمية، وفي حقهم في فرصة تعليمية مماثلة لتلك المتاحة لكثير من أقرانهم في التعليم الخاص.

وتكشف الأرقام حجم هذا التراجع. فبين ٢٠١٩-٢٠٢٠ و ٢٠٢٤-٢٠٢٥، خسر طلاب وطالبات المدارس الرسمية ما يقدر بنحو ٤٤٥ يومًا من أصل ٩٠٠ يوم كان يفترض أن يتلقوها وفق معيار ١٥٠ يومًا سنويًا. وترتفع الخسارة إلى نحو ٦٣٠ يومًا لدى الطلاب والطالبات في المناطق القريبة من الحدود الجنوبية، حيث ضاع المزيد من وقت التعلم بفعل الحرب والنزوح والإقفال المتكرر (Hammoud & Brun, ٢٠٢٥).

وقد انعكست هذه الخسارة بوضوح على التعلم. ففي تقييم شمل ٢٧٢ طالبًا وطالبة من الصف العاشر في المدارس الرسمية في خمس محافظات، نجح ٣٪ فقط في الرياضيات، و ٨٪ في اللغة العربية، و ١٣٪ في اللغة الإنجليزية عند استخدام أسئلة مستمدة من امتحانات رسمية سابقة (Chahine, Hammoud, & Shuayb, ٢٠٢٤). كما تراجعت نسبة الطلاب والطالبات الذين أفادوا بإتمام المنهج كاملاً من ٢٥٪ عام ٢٠٢٣ إلى ١٢٪ عام ٢٠٢٥ ثم إلى ٩٪ فقط عام ٢٠٢٦ (Hammoud, ٢٠٢٣; Hammoud & Hammoud, ٢٠٢٥a; Shuayb, ٢٠٢٦).

ومع ذلك، لم يتحول اليوم الخامس إلى معركة وطنية.

لم تخض وزارة التربية من أجله معركة بالحجم السياسي والإعلامي نفسه الذي خاضته في قضية الامتحانات. ولم تستنفر الأحزاب قواها ومنابرها. ولم يصبح حرمان نحو ٣٠٠ ألف طالب وطالبة في التعليم الرسمي من التعلم خلال أيام الأسبوع الدراسي كلها قضية رأي عام. ولم نشهد من الروابط والנקابات والمجتمع الأكاديمي والتربوي تعبئة تتناسب مع حجم الخسارة التي يتحملها طلاب وطالبات المدرسة الرسمية.

موازنة 2027 تُكرّس إجحاف التعليم الرسمي والإلزامي

وتصبح هذه المفارقة أكثر حدة عند النظر إلى موازنة ٢٠٢٧. فقد طالبت وزيرة التربية بتأمين تمويل لاستعادة اليوم الخامس وتحسين قدرة المدارس على الانتظام، لكن وزارة المالية لم تعد هذا الإنفاق أولوية. وفي الوقت نفسه، تكشف موازنة الوزارة عن تعديل واضح في توزيع الموارد بين مكونات النظام التعليمي.

ففي عام ٢٠١٨، حصل التعليم الأساسي على نحو ٤٠٪ من موازنة وزارة التربية، بينما انخفضت حصته في مشروع موازنة ٢٠٢٧ إلى نحو ٢٦٪. كما تراجعت حصة التعليم الثانوي من ١٩٪ إلى ١٥٪. في المقابل، ارتفعت حصة التعليم المهني والتقني من ١١٪ إلى ١٨٪، وحصة التعليم الجامعي من ٢٢٪ إلى ٣١٪ (وزارة المالية، مشروع موازنة ٢٠٢٧).

المشكلة ليست في تمويل الجامعة اللبنانية أو التعليم المهني والتقني. فكلهما يحتاج إلى استثمار وإصلاح. لكن الموازنة تعكس خيارات، لا مجرد قيود مالية. وتصبح هذه الخيارات أكثر وضوحًا عندما نلاحظ أن الزيادة على موازنة الجامعة اللبنانية وصندوق الأساتذة الجامعيين وحدهما تبلغ نحو ٣٨ مليون دولار، أي ما يقارب الكلفة المقدّرة لاستعادة اليوم الخامس في التعليم الرسمي. ثم أنّ بعض الملاحظات والأسئلة تفرض نفسها: لماذا ارتفعت ميزانية إدارات تنتمي للفئة السياسية نفسها؟ وهل سيخدم هذا الارتفاع تطوير الجامعة اللبنانية والتعليم المهني أم سيستهلك في هدر المال العام؟

فليست المشكلة إذن "شح الموارد" بل القضية هي كيفية توزيع الموارد، ومن تُعطى احتياجاتهم الأولوية عندما تتنافس القطاعات على المال العام.

وبالإضافة إلى سؤال كيف نوزّع الموارد يُطرح سؤال: من يدفع؟ فشحّ الموارد ليس قدرًا، بل هو نتيجة سياسات مالية متبعة، وتوازن قوى.

فالحكومة العاجزة عن مواجهة المصارف ومافيات المال في لبنان، لا تفرض الضرائب المستحقة على أرباحهم المبالغ بها، فتجد نفسها غير قادرة على دفع رواتب تساوي التضخم للأساتذة وتضخّي بكلّ بساطة باليوم الخامس من كلّ أسبوع في مدارس الطبقات الأكثر هشاشة.

والأثر الاجتماعي لهذه الخيارات ليس محايدًا. فقد أظهر مسح للأسر أن ٤٠٪ توقعوا أن يؤدي تقليص الأسبوع إلى زيادة الضغط داخل الحصص، و٣٨٪ إلى صعوبة أكبر في تعويض الفاقد التعليمي، بينما توقع ٢٦٪ زيادة الحاجة إلى الدروس الخصوصية (Hammoud, ٢٠٢٦). وفي المسح نفسه، أفادت ٧٥٪ من الأسر بأنها تواجه باستمرار صعوبة في تسديد فواتيرها المنزلية، فيما اضطرت ٧١٪ إلى الاقتراض لتغطية تكاليف مرتبطة بالتعليم.

وهكذا لا تؤثر خسارة اليوم الخامس في جميع الطلاب والطالبات بالتساوي. تستطيع الأسر ذات الموارد الأعلى شراء دروس إضافية، أو توفير دعم تعليمي في المنزل، أو الانتقال إلى مدرسة خاصة. أما الأسر الأقل دخلًا والأكثر هشاشة اقتصاديًا واجتماعيًا، فتملك هامشًا أقل بكثير لتعويض ما لا توفره المدرسة الرسمية. بذلك، يتحوّل قرار يبدو في ظاهره تشغيليًا إلى آلية لإعادة إنتاج اللامساواة. فالدولة لا تقلص يومًا من التعليم فحسب؛ بل تنقل جزءًا من مسؤوليّة تعويض هذا اليوم إلى الأسرة، في نظام تختلف فيه قدرة الأسر على شراء التعليم اختلافًا جذريًا.

استمرار إنفاق الحكومة على التعليم الخاص أكثر من التعليم الرسمي

وتزداد المفارقة عندما ننظر إلى علاقة الدولة بالتعليم الخاص. قبل أزمة ٢٠١٩، قُدرت مساهمات الدولة في القطاع التعليمي الخاص بنحو ٩٠٠ مليون دولار سنويًا، وهو مبلغ كان يقارب الإنفاق العام على التعليم ما قبل الجامعي. كما حصلت الفئات الأعلى دخلًا على نحو ٦٤٪ من التقديمات المدرسية مقابل ١٦٪ فقط للفئات الأقل دخلًا (Nehme, ٢٠٢٣).

ويستمر هذا المنطق في مشروع موازنة ٢٠٢٧ من خلال التقديمات المدرسية لموظفي القطاع العام، ومساهمات الدولة في صناديق التعاضد والمؤسسات العامة، التي يذهب جزء كبير منها إلى تمويل التعليم الخاص. المسألة هنا ليست الاعتراض على حقوق الموظفين والموظفات في التقديمات الاجتماعية، بل الكشف عن مفارقة في السياسة العامة: الدولة قادرة على تعبئة موارد كبيرة لتمويل ترتيبات تسمح لفئات معيّنة بالاستمرار في التعليم الخاص، لكنها لا تمنح الأولويّة نفسها لاستعادة أيام تعليمية كاملة في المدرسة الرسمية.

وهذه المفارقة لا يمكن فصلها عن بنية القوّة في النظام التعليمي اللبناني. فعدد كبير من المؤسسات التعليمية الخاصة مرتبط، بدرجات مختلفة، بشبكات دينية وطائفية وحزبية واجتماعية تمتلك حضورًا سياسيًا ومؤسساتيًا قويًا وقدرة على حماية مصالحها. أما طلاب وطالبات المدرسة الرسمية، ولا سيما المنتمون والمنتميات إلى الفئات الأقل دخلًا والأكثر تهديدًا، فلا يمتلكون قوة تنظيمية موازية تستطيع فرض حقهم على جدول الأولويات.

لكنّ إخفاق اليوم الخامس لا يمكن تحميله للدولة وحدها.

مسؤولية المجتمع بالدفاع عن القطاع الحكومي

اللافت أيضًا هو ضعف التضامن المجتمعي والمهنيّ حول قضية تمسّ مئات آلاف الأطفال والياfecين. المجتمع الذي استنفر حول الامتحانات، وانقسم دفاعًا عن الوزارة أو في مواجهتها، لم يستنفر بالقدر نفسه عندما تعلّق الأمر بحق أساسي في وقت التعلّم. الأحزاب لم تحوّل القضية إلى معركة سياسية. وسائل الإعلام لم تجعل منها قضية مستمرة. الروابط والنقابات التعليمية لم تضعها في صدارة خطابها العام. وحتى المجتمع الأكاديمي والتربوي، الذي ينتج باستمرار مقالات ومواقف حول المناهج والهويّة

والتربية المدنية والتماسك الاجتماعيّ لم يحوّل هذا الحرمان الممتدّ إلى قضية مركزية. وهنا تكمن المفارقة الأكثر إزعاجًا.

يُستدعى مفهوم "التماسك الاجتماعيّ" سريعًا كلما طُرِح تعديل في منهج، أو تغيير في كتاب تاريخ. لكنّ التماسك الاجتماعيّ لا يبدأ من اتفاقنا على رواية وطنية مشتركة في كتاب مدرسيّ رغم أهميّتها، بل من شعور الأطفال والبالغين بأنّ الدولة تعاملهم بوصفهم متساوين في الحقوق والفرص.

لا يمكن بناء تماسك اجتماعيّ مستدام في نظام يحصل فيه بعض الأطفال على خمسة أيام تعليم (التعليم الخاص)، فيما يحصل آخرون على أربعة لأنّهم يعتمدون على مدرسة رسمية أضعفتها الدولة تدريجيًا. ولا يمكن مطالبة التعليم بإنتاج الوحدة الاجتماعيّة بينما يسمح النظام نفسه بتوزيع فرص التعلّم وفق قدرة الأسر الاقتصاديّة.

التعليم العام، في جوهره، مؤسسة لتحقيق تكافؤ الفرص. وظيفته ليست فقط نقل المعرفة، بل تقليص أثر الظروف التي يولد فيها الطفل على مستقبله. وعندما تصبح قدرة الأسرة على شراء التعليم الإضافي شرطًا لتعويض ما لا توفّره المدرسة الرسميّة، يكون النظام قد انقلب على هذه الوظيفة.

والأشدّ قسوة أنّ الفئات الأكثر تهميشًا اقتصاديًا واجتماعيًا لا تملك في هذه المعركة "ظهرًا" سياسيًا مؤثرًا. بينما للمؤسسات الخاصة شبكاتها. وللقوى السياسية قواعدها ومصالحها. وللقطاعات الأكثر تنظيمًا نقاباتها وأدوات الضغط الخاصة بها. أمّا الطفل أو الطفلة اللذان تعتمد أسرتهما كليًا على المدرسة الرسميّة، فلا يملكان قوّة تفاوضيّة مماثلة فشبكات الحماية الرسميّة الراعية للطفولة معظلة مثل "المجلس الأعلى للطفولة" ولجنة حقوق الإنسان البرلمانية والقضاء ...

ولهذا فإنّ معركة اليوم الخامس التي لم تُخض تكشف أكثر بكثير من خلل في الموازنة. إنّها تكشف حدود التضامن في المجتمع اللبنانيّ نفسه ومؤسساته.

حين لا يتحوّل حرمان مئات آلاف الأطفال من يوم تعليميّ كامل كلّ أسبوع، ولسنوات متتالية، إلى قضية سياسيّة ومهنيّة ومجتمعيّة، فإنّ المشكلة لا تكمن فقط في قرار وزارة الماليّة. إنّها تكمن أيضًا في التفاوت في قيمة الأصوات داخل المجال العام: من يستطيع أن يجعل حقّه قضية دولة، ومن يمكن أن يُنتقص حقّه عامًا بعد عام من دون أن تصبح خسارته معركة لأحد!

ومن هنا، فإنّ الخطاب عن الوحدة الوطنيّة والتماسك الاجتماعيّ يفقد الكثير من معناه إذا لم يقترن بالاستعداد للدفاع عن العدالة الاجتماعيّة عندما تكون كلفتها سياسيّة وماليّة حقيقيّة.

فالعدالة التعليميّة لا تتحقّق بالمساواة أمام الامتحان فقط، بل بالمساواة في الفرصة التي تسبق الامتحان: في عدد الأيام، وفي نوعيّة التعليم، وفي المعلّمين والمعلّمات، وفي القدرة على إتمام المنهج. ولعل ما يبعث على الخجل ليس فقط أنّ الدولة لم تجعل اليوم الخامس أولويّة، بل أنّ المجتمع السياسيّ والإعلاميّ والتربويّ لم يعتبر حرمان هذه الفئات من حقّها الكامل في التعليم قضية تستحقّ الاستنفار نفسه.

فمن لا يملك القوّة للدفاع عن حقّه هو تحديّدًا من يفترض أن يحظى بحماية الدولة وبأوسع أشكال التضامن المجتمعيّ.

وهذا هو الاختبار الحقيقيّ لأيّ حديث عن التماسك الاجتماعيّ: ليس مدى قدرتنا على الاتفاق على شعارات الوحدة، بل مدى استعدادنا للدفاع عن حقّ من لا يملك القوّة للدفاع عن نفسه.

المراجع

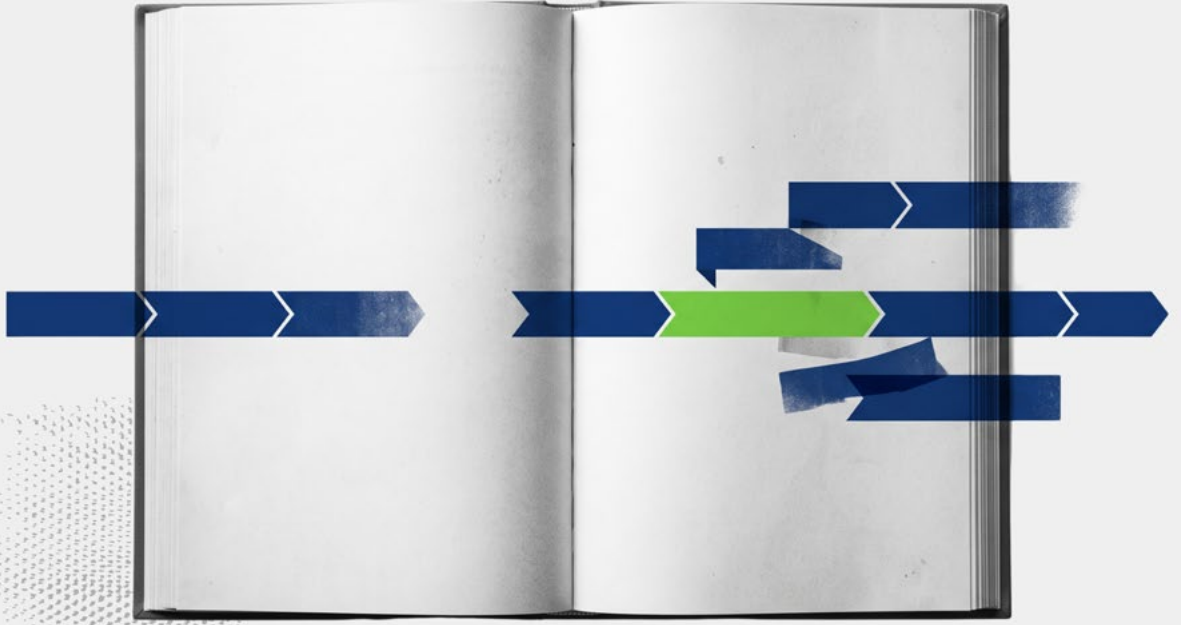
- Chahine, N., Hammoud, M., & Shuayb, M. (2024). The impact of the multiple crises on learning loss among tenth-grade students in Lebanese public schools. Centre for Lebanese Studies.
- Hammoud, M. (2023). Children in Lebanon are at risk of losing another academic year. Centre for Lebanese Studies.
- 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.
- Hammoud, M. (2026). The growing struggle to keep children in school in Lebanon amid rising costs and renewed Israeli aggression. Centre for Lebanese Studies.
- Hammoud, M., & Brun, C. (2024). Lebanon's education crisis: Pre-existing challenges before the escalation of Israeli aggressions. ERICC Policy Brief.
- Hammoud, M., & Brun, C. (2025). Education and crises: The cost of delayed recovery in Lebanon. ERICC Working Paper.
- Hammoud, M., & Shuayb, M. (2026). The baccalaureate in a time of war: Are Lebanon's students ready? Centre for Lebanese Studies.
- Hammoud, M., Shuayb, M., & Al Samhoury, O. (2021). The challenges and prospects of returning to school: Reflections of parents, teachers, and principals in Lebanon. Centre for Lebanese Studies.
- Nehme, N. (2023). The cost of education in Lebanon: Treasury and society expenditure. Centre for Lebanese Studies.
- Nehme, N. (2025). Cumulative loss of instructional days between 2016 and 2025: The decline in educational quality in Lebanon. Centre for Lebanese Studies.
- وزارة المالية اللبنانية. مشروع الموازنة العامة لعام 2027.

مها شعيب

مديرة مركز الدراسات اللبنانية منذ عام ٢٠١٢. وقبل ذلك، شغلت كرسي الأكاديمية البريطانية الثنائي للتعليم في مناطق النزاع في جامعة كامبريدج، كما 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 عضواً 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 للأطفال اللاجئين والأشخاص ذوي الإعاقة. كما تتناول اهتماماتها البحثية المناهج الدراسية والإصلاح التربوي في لبنان. وللبروفيسورة شعيب إسهامات علمية ومنشورات عديدة في مجال التربية والتعليم.





كيف يمكن للمناهج الجديد أن يغيّر تعليم التاريخ في لبنان؟

نايلة خضر حمادة

المناهج الجديد فرصة لإعادة تنظيم المجال وتغيير ما يفعله المتعلّمون داخل صفوف التاريخ مع أن نجاحه مرهون بالتطبيق وبعض خياراته البنيوية والتربوية تستحق التوقّف عندها

أثار الإعلان عن المناهج الوطني الجديد في لبنان نقاشاً عاماً مهماً، ولا سيّما حول موقع تعليم التاريخ والخيارات التي ستؤثر في الطريقة التي ستفهم بها الأجيال المقبلة الماضي. وهذا النقاش مشروع وضروري؛ فإصلاح المناهج ليس مجرد عملية تقنية، بل يعكس تطلّعات المجتمع التربوية وتصوّره للمواطنين الذين يسعى إلى إعدادهم.

وبصفتي منخرطة منذ أكثر من عقد في جهود إعادة التفكير في تعليم التاريخ في لبنان، وفي دعم المساعي الرامية إلى تجاوز الجمود المزمّن الذي أصاب منهاجه، أرحّب بهذا النقاش. فقد أدّى العجز عن تجديد المناهج طوال سنوات إلى إبقاء تعليم التاريخ أسير نموذج تربوي متقادم: يقدّم نقل المعلومات على تنمية التفكير التاريخي، ويكافئ الحفظ أكثر من الفهم، ولا يترك للاستقصاء والتأمّل إلا مساحة ضيقة. وتؤكد البحوث في تعليم التاريخ أن التعلّم الحقيقي لا يتحقّق باكتساب المعلومات التاريخية فحسب، بل بممارسة العمليات المنهجية التي يُبنى من خلالها هذا النوع من المعرفة (Seixas & Wineburg, 2001; Morton, 2013). وبعيداً عن الخلافات السياسية المحيطة بالتاريخ، حرم هذا الجمود التربوي أجيالاً من المتعلّمين فرصة اختبار التاريخ بوصفه مجالاً حيّاً يساعدهم على فهم الماضي والحاضر معاً.

من هذا المنطلق، أقرأ المناهج الجديد بوصفه فرصة لإعادة تنظيم المجال وتغيير ما يفعله المتعلّمون داخل صفوف التاريخ. ومع أن نجاحه مرهون بالتطبيق، فإن بعض خياراته البنيوية والتربوية تستحق التوقّف عندها. وفي هذه المقالة ساتوقف عند أبرز التغيرات التي يميز المنهج الجديد لتعليم وتعلم التاريخ.

دمج المواد الاجتماعية وإتاحة التخصص في التاريخ

أول هذه الخيارات دمج التاريخ والجغرافيا ومفاهيم أساسية من علم الاجتماع والاقتصاد ضمن مجال أوسع هو الدراسات الاجتماعية. ويساعد هذا التنظيم البيئي الطلاب على فهم الأحداث التاريخية في سياقاتها الجغرافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. فبدل حفظ أحداث منفصلة، يستكشف المتعلمون كيفية عمل المجتمعات، وتفاعل العوامل المختلفة، وتشكل التغير التاريخي عبر الزمن. وتتيح لهم هذه النظرة الأوسع بناء فهم تاريخي أعمق، وإقامة روابط ذات معنى بين الماضي والحاضر. أما الابتكار الثاني، فهو إتاحة التاريخ خيارًا تخصصيًا في المرحلة الثانوية. ويتبع الطلاب الذين يختارون هذا المسار برنامجًا أكثر غنى وتطلبًا، يعمق معارفهم في الاختصاص وينمي كفاياتهم التاريخية. ويمثل ذلك استثمارًا مهمًا في مستقبل هذا الحقل، إذ يتيح للطلاب تطوير مهارات التحليل والبحث والتفسير والتواصل اللازمة لدراسة التاريخ في الجامعة، وللمهنة التي تتطلب ثقافة تاريخية.

التفكير التاريخي والكفايات التي يقيسها التقييم

لعلّ التحول الأبرز يتمثل في الانتقال من تعليم متمحور حول المحتوى إلى تعلّم قائم على الكفايات. فلم يعد المطلوب من المتعلمين أن يستعيدوا المعلومات التاريخية فحسب، بل أن يوظفوا المعارف والمهارات والقيم والمواقف لبحث أسئلة تاريخية، وتفسير الأدلة، وبناء الحجج، وتبرير الاستنتاجات (OECD Learning Compass ٢٠٣٠).

يعيد هذا التحول تعريف الغاية من تعليم التاريخ، وينسجم مع أدبيات دولية راسخة حول التفكير التاريخي. يرى سام واينبرغ (Wineburg؛ ٢٠٠١) أن التفكير تاريخيًا ليس قدرة تلقائية، بل مهارة ينبغي للتعليم أن ينميها بصورة مقصودة فيتعلّم الطلاب مسالة الأدلة، وفحص التفسيرات المتنافسة، وبناء حجج تستند إلى المصادر بدل الاكتفاء بحفظ المعلومات. ويرى ستيفان ليفيسك (Levesque؛ ٢٠٠٨) أن التفكير التاريخي يقتضي النظر النقدي إلى الماضي، فيما يصفه بيتر سيكساس (Seixas؛ ٢٠١٧) بأنه العملية التي يفسّر المؤرخون من خلالها الأدلة ويبينون التفسيرات التاريخية. وبذلك، لا تعود غاية تعليم التاريخ نقل معرفة ثابتة، بل إشراك المتعلمين في استقصاء منضبط تُبنى من خلاله المعرفة التاريخية.

ويغيّر هذا التوجّه، بالضرورة، طريقة تقويم التعلّم. فبدل أن يكافئ التقييم استرجاع المعلومات في المقام الأول، يصبح معنيًا بالكشف عن التفكير المنهجي لدى المتعلّم: كيف يحلّل المصادر؟ وكيف يبرّر تفسيره؟ وكيف يبني حجّة ويستخدم المفاهيم التاريخية للإجابة عن أسئلة جديدة؟ ويُعدّ هذا الاتساق بين المنهاج وطرائق التعليم والتقويم من أبرز عناصر التجديد فيه. فالتحدّي، كما يؤكّد ليفيسك، لا يقتصر على معرفة ما يمتلكه الطلاب من معلومات تاريخية، بل يشمل أيضًا كيفية توظيفهم هذه المعرفة للتفكير في الماضي.

وتكتسب هذه النقلة أهمية خاصة في لبنان، حيث اختزل التاريخ في كثير من الأحيان في تمرين على الحفظ، فبدأ للعديد من الطلاب مادة ثقيلة، بعيدة عن واقعهم، ومحدودة الجدوى خارج الصف. أمّا تقويم التفكير التاريخي بدل الاستظهار، فيمكن أن يجذّب اهتمامهم بالمادة؛ لأنه يبيّن لهم أن التاريخ لا يتعلق بتذكّر الماضي فحسب، بل بتنمية عادات فكرية تساعد على فهم الحاضر والمساهمة في صنع المستقبل.

الاستقصاء التاريخي من مصادر متعدّدة

يتجلى التحول الثاني في انفتاح المنهاج على مصادر تاريخية متنوّعة. فبدل أن يكون كتاب مدرسي واحد المرجع الوحيد، يشجّع المنهاج المعلمين على استخدام الوثائق المكتوبة، والمواد البصرية، والشهادات الشفوية، والخرائط، والإحصاءات، والقطع المادية، والموارد الرقمية.

ويُدعى المتعلمون إلى التحقق من مصدر الوثيقة، ومساءلة موثوقيتها، وفهم سياقها، وتحديد وجهات النظر المختلفة، وبناء تفسيرات تستند إلى الأدلة. ولا يعني ذلك استبدال رواية واحدة بمجموعة من

الروايات المتنافسة، بل تعريف الطلاب بالطرائق التي يبني بها المؤرخون المعرفة التاريخية. وهكذا يتحوّل التاريخ إلى مجال للاستقصاء، بدل أن يبقى نقلًا سلبيًا لخلاصات جاهزة (Wineburg, ٢٠٠١; Seixas & Morton, ٢٠١٣).

فهم الماضي والتأمل في أثره الحاضر

يتجاوز المنهاج أيضًا مجرّد اكتساب المعرفة التاريخية، فيشجّع على التأمل. إذ يُنتظر من المتعلّمين أن يربطوا ما يتعلّمونه بخبراتهم، وأن يبحثوا في صلة التطوّرات التاريخية بقضايا الحاضر، وأن يتأمّلوا في أثر الفهم التاريخي في نظرهم إلى المجتمع.

ويحوّل هذا التأمل التاريخ من مجموعة أحداث بعيدة إلى خبرة تعليمية ذات معنى. فهو يساعد المتعلّمين على فهم ما حدث، وإدراك أهميته اليوم، ورؤية الكيفية التي يستمرّ بها الماضي في التأثير في الواقع الراهن. ويربط المؤرّخ الألماني يورن روسن الوعي التاريخي بتفسير الماضي من أجل فهم الحاضر واستشراف المستقبل. وبذلك، يتجاوز تعليم التاريخ تراكم المعلومات ليدعم التأمل، وتكوين المواقف الواعية، والمواطنة المستنيرة.

التفكير النقدي والمواطنة في زمن التضليل

يعيد المنهاج تصوّر تعليم التاريخ بوصفه مساحة لتنمية الكفايات التي يتطلّبها عالم اليوم. فالتفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، والثقافة الرقمية، وحلّ المشكلات، والاستدلال الأخلاقي لم تعد أهدافًا ثانوية، بل أصبحت جزءًا أصليًا من التعلّم.

وتزداد أهمية هذا التحوّل في زمن يتعرّض فيه الطلاب لكميات غير مسبقة من المعلومات والمعلومات المضلّة. لذلك لم تعد القدرة على التمييز بين الدليل والرأي، وتقويم المحتوى الرقمي نقديًا، والتواصل بمسؤولية، والانخراط البناء مع الآراء المختلفة مهارات اختيارية؛ بل هي كفايات أساسية للمواطنة الديمقراطية (UNESCO, ٢٠٢٣; Council of Europe, ٢٠١٨).

التعاطف والمسؤولية عند تناول الماضي الصعب

من أكثر جوانب المنهاج الجديد وعدًا إدماجه الصريح للتعلّم الاجتماعي والعاطفي. فالتاريخ، في جوهره، دراسة للتجارب الإنسانية بما تحمله من إنجازات وصراعات ومعضلات ومعاناة وصمود وتطلّعات. لذلك لا يمكن حصر تعليمه في النموّ الفكري وحده.

عندما يتعرّف الطلاب إلى تجارب تاريخية ووجهات نظر مختلفة، تتاح لهم أيضًا فرصة تنمية التعاطف، والوعي بالمشاعر، واحترام التنوّع، والتواضع الفكري، والقدرة على التعامل باحترام مع الاختلاف. كما يتعلّمون إدراك الآثار الإنسانية للخيارات التاريخية وفهم تعقيد الحياة الاجتماعية (UNESCO, ٢٠٢٣).

ويكتسب ذلك أهمية خاصة في لبنان، حيث تتعدّد الذاكرات ويستمرّ إرث النزاعات في تشكيل الحياة العامة. ومن هنا، يضطلع تعليم التاريخ بدور أساسي في إعداد الشباب لمقاربة الماضي الصعب بترؤّ واحترام ومسؤولية. وتشير اليونسكو إلى أن تجنّب التواريخ الصعبة أو تبسيطها يحرم المتعلّمين فرصة فهم أثر الماضي في الانقسامات الراهنة، كما يحرمهم تنمية المهارات اللازمة للحوار والمصالحة وبناء السلام. لذلك، لا يُعدّ التعلّم الاجتماعي والعاطفي إضافة هامشية إلى تعليم التاريخ، بل أحد مقاصده التربوية الأساسية.

ومن هنا، لا يقتصر دور هذا النهج الجديد على تطوير تعلّم التاريخ داخل الصف، بل يفتح طريقًا أكثر مسؤولية للتعامل مع ماضٍ لا يزال موضع خلاف. فعندما يتعلّم الطلاب والطالبات الإصغاء إلى تجارب متعددة، وفحص الروايات بالأدلة، والتمييز بين الاعتراف بالألم وتبرير العنف أو إعادة إنتاجه، يصبح الحوار

حول الماضي أقل قابلية للتوظيف في الانقسام. وهذا لا يفرض ذاكرة واحدة، بل يهيئ شروطًا لمجتمع أكثر قدرة على الاعتراف بتعدّد ذاكراته وبناء قدر أكبر من الثقة والتماسك.

من رؤية المنهاج إلى الممارسة الصفية وبناء الهوية الوطنية

إن نشر المنهاج هو بداية العمل؛ فنجاحه يتطلّب كتبًا وموارد تعكس فلسفته، وتقويماً يقيس الكفايات، وتطويراً مهنيّاً مستمرّاً يمكّن المعلّمين من إدارة الاستقصاء وتحليل المصادر. ويتطلّب أيضاً تعاون الجامعات ومراكز البحوث والتربويين، وشرح خياراته للرأي العام وإتاحة نقاش مستنير حولها.

ولا ينبغي تحميل تعليم التاريخ وحده مسؤولية بناء الهوية الوطنية؛ فهي مسؤولية تشترك فيها المدرسة والأسرة والمؤسسات العامة والثقافية والإعلام والمجتمع المدني. ويسهم التاريخ في ذلك حين يمكّن المتعلّمين من فهم الماضي نقدياً والاعتراف بتعدّد التجارب والذاكرات.

هنا تكمن فرصة المنهاج الجديد: أن يغيّر معنى تعلّم التاريخ، فيكتسب الطلاب أدوات مساعلة الأدلة وتقبّل التعقيد والحوار حول ماضٍ مختلف عليه. وفي لبنان، قد يساعد هذا النهج على تحويل التعامل مع الماضي من مصدر دائم للانقسام إلى مجال للتعلّم والحوار وبناء تماسك اجتماعي أكثر رسوخاً.

المراجع

Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe.

Lévesque, S. (2008). Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century. Toronto: University of Toronto Press.

OECD. (2020). OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.

Rüsen, J. (2005). History: Narration, Interpretation, Orientation. New York and Oxford: Berghahn Books.

Seixas, P. (2017). [A Model of Historical Thinking](#). *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson Education.

UNESCO. (2023). Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development. Paris: UNESCO.

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press.

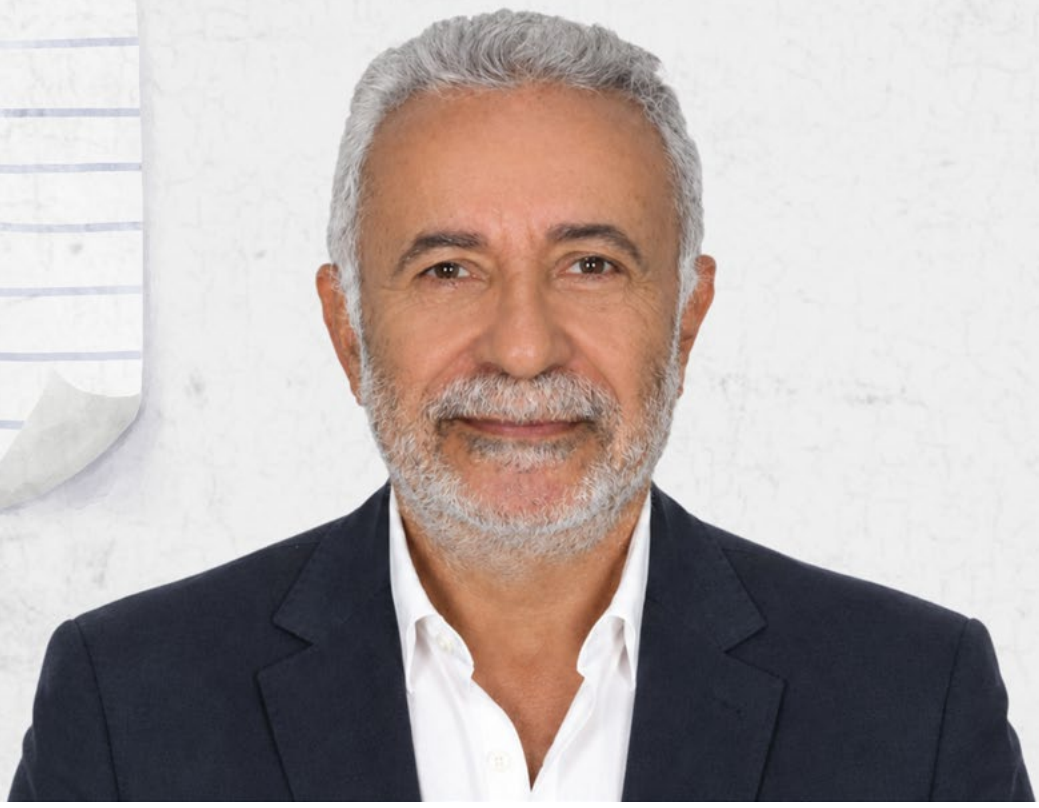
نايلة خضر حمادة

نايلة خضر حمادة تربوية وباحثة وفاعلة في الشأن المدني في لبنان. تعمل عند تقاطع التربية والذاكرة والحياة العامة، مع اهتمام خاص بدور تعليم التاريخ في فهم النزاعات، وحماية التعددية، وفتح آفاق لمستقبل أكثر عدالة.

ساهمت في إصلاح المناهج في لبنان، وتطوير قدرات المعلّمين/ات، وتصميم برامج تعزّز التفكير التاريخي والحوار والشمولية والمسؤولية المدنية. وترتبط في عملها بين البحث الأكاديمي والسياسات التربوية والممارسات الصفية والعمل على الذاكرة والنقاش العام.

كما ساهمت في تأسيس مؤسسات ومنتديات تُعنى بالذاكرة والتعافي، منها الهيئة اللبنانية للتاريخ، ومنتدى الذاكرة والغد، وأكاديميات وأكاديميون من أجل لبنان. وتنظر إلى التاريخ بوصفه مجالاً لفهم التجارب وبناء المعنى وطرح الأسئلة الأخلاقية، وتسعى إلى تحويل الأفكار إلى ممارسات ملموسة في الصفوف والمؤسسات والفضاء العام.





المناهج الجديدة في لبنان: أين وصلنا وما الذي ينتظرنا؟

مها شعيب

حوار مع الدكتور عدنان الأمين، المستشار السابق لوزارة التربية للمناهج والتعليم العالي

بعد أكثر من عقدين من النقاش حول تحديث المناهج في لبنان، عاد الملف إلى الواجهة مع إقرار توجّهات جديدة والعمل على ما بات يعرف بـ«مصفوفة المناهج». لكن الالتباس ما زال كبيرًا: هل انتهى تطوير المنهج؟ ما الذي أنجز فعليًا؟ ما الذي ورثه الفريق الحالي من المراحل السابقة؟ وكيف سينتقل المشروع من الوثائق إلى الصفوف؟

في هذا الحوار مع مجلة المرصد التربوي في مركز الدراسات اللبنانية، يشرح الدكتور عدنان الأمين أين وصلت العملية، وما الذي تغيّر في مقارنة تطوير المناهج، وما أبرز التحديات التي ستواجه التطبيق.

مها شعيب: لنبدأ من السؤال الأبسط، وربما الأكثر التباسًا لدى الناس: أين أصبحنا اليوم في مشروع المناهج؟ هل المناهج الجديدة أصبحت جاهزة؟

عدنان الأمين: أول أمر يجب توضيحه هو أن هناك خلطًا بين الإطار العام للمناهج الذي صدرت وثائقه في العام ٢٠٢٢ وبين المنهج نفسه الذي صدر مرسومه في ١٥ تموز ٢٠٢٦.

الإطار الذي صدر سابقًا يتضمن مجموعة من الوثائق: رؤية عامة للتعديل، السلم التعليمي، مقارنة التقييم بالكفايات، وعددًا من التوجّهات الأخرى. هذه الوثائق تشكل مرجعيات عامة للمناهج، لكنها ليست المنهج الذي سيشكل اطارًا للتعليم في لبنان ابتداءً من اليوم.

عندما بدأت العمل في هذا الملف، كان هناك أصلًا عمل أنجزته مجموعات ولجان متعددة على الكفايات والنواتج التعليمية والمحتوى. لم نأت لنقول لهم: توقفوا وابدأوا من الصفر. فلنا: بما أن العمل وصل إلى هذه المرحلة، فلننتقل إلى شيء أسميناه مصفوفة المناهج.

المصفوفة هي، ببساطة، الخريطة التي تجمع كل الكفايات التي نريد من المتعلم اكتسابها، وما ينتج عنها من نواتج تعلم أساسية ثم نواتج فرعية أو إجرائية. وهذه النواتج الفرعية هي التي ستصبح لاحقًا الأساس للتعليم والتقويم والتأليف والتدريب والإشراف.

لدينا اليوم ٨٦ كفاية خاصة بالمجالات المعرفية وتسع كفايات مستعرضة، أي ٩٥ كفاية إجمالاً. ويضاف إليها ٢٨٦ ناتجاً تعليمياً أساسياً وآلاف النواتج الفرعية. لذلك نحن نتحدث عن بنية كبيرة جداً، لا عن وثيقة قصيرة ومختصرة أو نوايا وشعارات لعامة.

لكن المهم أن نقول بوضوح: هذا لا يعني أن المنهج الجديد أصبح مطبقاً في المدارس. المدارس لا تزال اليوم تعمل وفق المنهج السابق. نحن اليوم نكمل الشروط التي يجب أن تسبق التنفيذ.

مها شعيب: ما المقصود تحديداً بـ«المصفوفة»؟ المصطلح نفسه قد يبدو تقنياً جداً بالنسبة إلى المعلم أو الأهل.

عدنان الأمين: صحيح، هي وثيقة فنية يحتاج إليها المؤلف، والمعلم، والمقوم، والمرشد، والمدرّب، والناشر. الفكرة أن كل كفاية يجب أن تتحول إلى شيء يمكن أن نراه في تعلم الطالب وسلوكه أكان هذا السلوك ذهنياً أو فكرياً أو قيمياً وانفعالياً أو جسدياً. المنهج الجديد يقلب الصفحة تماماً: من المضمون والحفظ إلى المتعلم.

إذا قلنا، مثلاً، إن التفكير النقدي كفاية مستعرضة، فهذا وحده لا يكفي. علينا أن نسأل: ما أبعاد التفكير النقدي؟ وكيف يظهر لدى طفل في الحلقة الأولى؟ وكيف يتغير في الحلقة الثانية والثالثة والرابعة؟ وما الذي يفترض أن يستطيع الطالب فعله في نقول إنه طور هذه الكفاية؟

لذلك أخذنا الكفايات المستعرضة وأعدنا العمل عليها بطريقة أكثر منهجية. كنا نبدأ بالكفاية، نفككها إلى أبعاد، ثم ننتقل من الأبعاد إلى نواتج أساسية، ومنها إلى نواتج أكثر تحديداً بحسب المرحلة التعليمية.

الفكرة قريبة من منهجية البحث: إذا كان لديك مفهوم عام، لا تستطيع قياسه كما هو. تحتاج أولاً إلى تحديد أبعاده، ثم تحديد المؤشرات أو السلوكيات التي تجعله قابلاً للملاحظة.

وهذا ما حاولنا تطبيقه على الكفايات.

بعد ذلك قمنا بما يمكن تسميته فحصاً للمناهج من الداخل. سألنا مثلاً: إذا قلنا إن الحرية أو الديمقراطية أو الأخلاق أو التحليل أو المقارنة قيم أو مهارات مهمة، فأين تظهر فعلاً داخل النواتج التي كُتبت؟ هل تبدأ في مرحلة ثم تختفي؟ هل تتكرر بلا تطور؟ هل تنتقل من البسيط إلى الأكثر تعقيداً؟

أي أننا لم نرد فقط أن تكون الكلمات الجميلة موجودة في أعلى الوثيقة، بينما لا نجد لها أثراً عندما نصل إلى ما سيتعلمه الطالب فعلاً.

هذه كانت إحدى المشكلات التي عرفناها حتى في المناهج السابقة: يمكن أن تكون الأهداف العامة ممتازة، لكن عندما تنزل إلى أهداف الصف أو الدرس تكتشفين أنها أصبحت شيئاً آخر.

لذلك كان هدف المصفوفة أن نرى العلاقة بين الكفاية، والناتج الأساسي، والناتج الفرعي، والتدرج بين المراحل.

مها شعيب: إذاً ما هي النقلة الفكرية الأساسية التي يحاول المنهج الجديد إحداثها؟

عدنان الأمين: هناك نقلتان أساسيتان.

الأولى هي الانتقال من تعليم يقوم بصورة كبيرة على إتقان المعلومات وحفظها وتسميعها إلى تعليم يقوم على تنمية المهارات والقيم والمفاهيم.

المقصود بالكفاية ليس أن الطالب لا يحتاج إلى المعرفة. بالعكس، لا توجد كفاية من دون معرفة. لكن بدل أن يكون الهدف مثلاً أن يعرف الطالب فقط متى عاش فخر الدين ومتى توفي، يصبح السؤال: هل يستطيع أن يبحث عن المعلومات؟ هل يستطيع أن يقارن المصادر؟ أن يطل؟ أن يكتب تقريراً؟ أن يبني حجة؟

المعلومات تتغير، وحتى المعرفة التاريخية نفسها تتطور مع البحث. لذلك المهم ليس فقط ماذا يعرف الطالب، بل ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرفه وكيف يغني معرفته.

الكفاية أيضاً ليست مهارة فقط. قد تتضمن الكفاية مهارات ومفاهيم وقيماً. فإذا تحدثنا مثلاً عن الأخلاق، يمكن أن تكون «الأخلاق» مفهوماً عندما نشرح للطالب معناها ونظرياتها، لكنها تصبح قيمة عندما يكون

المطلوب أن تنعكس في ممارسته وسلوكه.

النقطة الثانية هي الانتقال من مفهوم المادة المنفصلة إلى قدر أكبر من الدمج بين المجالات.

في المراحل الأولى تحديدًا، لا نريد أن يتعامل الطفل دائمًا مع الرياضيات والعلوم واللغة والاجتماعيات كأنها عوالم مغلقة لا علاقة بينها.

في التصور الجديد نتحدث أكثر عن حقول معرفية. العلوم حقل، والرياضيات حقل، واللغات حقل، والاجتماعيات حقل، والفنون والأشغال حقل. وفي المستويات الأولى يمكن أن تكون الخبرة التعليمية أكثر اندماجًا، ثم يزداد التخصص تدريجيًا عندما نصل إلى المرحلة الثانوية.

وهذا، برأيي، أحد أهم عناصر التجديد في المنهج، لكنه في الوقت نفسه أحد أكبر التحديات عندما نصل إلى التطبيق.

مها شعيب: لماذا سيكون الدمج صعبًا في التطبيق؟

عدنان الأمين: لأن النظام الموجود اليوم مبني على منطق آخر.

في الطفولة المبكرة، فكرة الدمج مألوفة نسبيًا. المعلمة تقوم بنشاط يمكن أن يجمع اللغة والحساب والحركة والفن في الوقت نفسه.

لكن عندما نصل إلى المرحلة المتوسطة، تظهر المشكلة. إذا قلنا إن هناك حقلًا اسمه العلوم الاجتماعية يضم التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع، فمن سيعلمه؟

المعلم الموجود اليوم تخرج عادة باختصاص محدد: تاريخ، جغرافيا، اجتماع، رياضيات، فيزياء، لغة عربية، فرنسية... والجامعات نفسها تقوم على التخصص.

فإذا أصبح التعليم منظمًا حول وحدات تعليمية مدمجة، علينا أن نفكر جدًّا في القوى البشرية التي ستطبق ذلك.

هل سيعمل أكثر من معلم داخل الوحدة؟ هل نعيد تدريب المعلمين؟ هل نحتاج إلى برامج جديدة في كليات التربية؟ ماذا نفعل مع المعلمين الموجودين أصلًا في النظام؟

هذه ليست مشكلة نظرية. لدينا اليوم عدد كبير من المعلمين الذين دخلوا التعليم بطرق مختلفة، وبعضهم من دون إعداد تربوي كافٍ، فضلًا عن إدارات مدرسية متفاوتة جدًّا في قدراتها. ولا يمكن ببساطة تحميل المعلم والمدير كل هذه المتطلبات ثم القول لهما: طبقوا المنهج الجديد. هذا يحتاج إلى وقت ومعالجة فعلية للموارد البشرية.

مها شعيب: لكنكم لم تبدأوا من الصفر. ما الذي احتفظتم به من العمل الذي سبقكم؟

عدنان الأمين: لم يكن منطقتنا إطلاقًا أن كل ما سبق خاطئ.

هناك مئات الأشخاص عملوا على هذا المشروع، وصُرف عليه وقت وجهد ومال. من غير المعقول أن تأتي مجموعة جديدة وتقول: نرمي كل شيء ونبدأ من الصفر.

من الأشياء التي احتفظنا بها، مثلًا، السلم التعليمي الذي تم تطويره سابقًا. تبينناه كما هو تقريبًا.

كذلك احتفظنا بالمبدأ القائم على الكفايات والتقييم بالكفايات. هذه لم تكن فكرة أدخلناها نحن؛ كانت موجودة في العمل السابق ورأينا أنها خيار جيد.

وكان قد أنجز أيضًا قدر كبير من العمل على الكفايات الخاصة بالمجالات والنواتج التعليمية. لم نعد كتابتها كلها.

ما فعلناه هو أننا دخلنا على المنتج في نقاط محددة وجدنا أنها تحتاج إلى مزيد من الضبط، وعلى رأسها الكفايات المستعرضة، ثم بدأنا نفحص التماسك الداخلي للمصفوفة.

بمعنى آخر، كان المبدأ: نبني على ما أنجز. نحتفظ بما نراه جيدًا، ونراجع ما يحتاج إلى تعديل.

حتى الوثائق السابقة، لم نقل إنها ألغيت. اعتبرناها وثائق مرجعية. لكن المرجع التنفيذي الأساسي الآن هو

مها شعيب: أشرت إلى أنك لم تكن راضيًا عن الطريقة التي أدير بها العمل سابقًا، خصوصًا عبر اللجان الكبيرة. ما الذي تغير في العملية نفسها؟

عدنان الأمين: اعتراض الأساسي كان على فكرة أن يصبح العمل الفني قائمًا على التمثيل أكثر مما هو قائم على المسؤولية والكفاءة.

عندما تؤلفين لجنة كبيرة على أساس أن هذه المؤسسة يجب أن تكون ممثلة، وهذه الطائفة ممثلة، وهذا الحزب ممثلًا، تصبح لديك مشكلة. كل شخص يمكن أن يتصرف وكأنه يمثل جهة يجب أن توافق أو ترفض وتستعمل حق الفيتو. وتصبح النتيجة أحيانًا صياغات توافقية أكثر منها قرارات فنية واضحة.

من باب الجودة والفعالية يجب أن يكون هناك شخص مسؤول أو منسق مسؤول عن المنتج، يعمل مع فريق، يتشاور، يسمع الاعتراضات، لكنه في النهاية يتحمل مسؤولية ما ينتج ويمكن مساءلته عنه.

هذه نقطة مهمة بالنسبة لي: من المسؤول عن هذه الوثيقة؟ هكذا نستطيع أن نسأل لاحقًا: لماذا كتبت هكذا؟ ولماذا تأخرت عن الإنجاز، أو ان نهنته على المنجز.

لكن يجب أيضًا التمييز بين التوازن الطائفي والتمثيل الحزبي. أنا لا أقول إن مجتمعًا مثل لبنان يمكن أن يتجاهل التوازنات المجتمعية. يمكنك أن تضمن تنوعًا طائفيًا أو جندريًا، لكن تختار الأشخاص داخل هذا التنوع وفق الكفاءة. المشكلة بالنسبة إليّ هي أن يصبح الشخص موجودًا لأنه مندوب عن حزب، وبالتالي يصبح صاحب فيتو سياسي داخل لجنة تقنية.

مها شعيب: البعض قد يقول إن المصفوفة نفسها معقدة جدًا، حتى أن كثيرًا من المعلمين والناشرين قد لا يفهمونها بسهولة. هل هذا مصدر قلق؟

عدنان الأمين: نعم، وهذا تحدّي فعلي.

المصفوفة ليست وثيقة شعبية، وليست كتيبًا مبسطًا للأهل. هي بنية فنية.

حتى الناشرون، في البداية، كانوا يتعاملون مع الموضوع وكأننا نقول لهم: اذهبوا وألفوا كتبًا مدرسية جديدة. لكن التصور أوسع من ذلك بكثير.

المرسوم يتحدث عن مواد تربوية، وليس فقط كتبًا. المادة التربوية قد تكون كتابًا، لكن يمكن أن تكون أيضًا دليلًا، نشاطًا، مشروعًا، مادة رقمية، أو حتى نشاطًا مسرحيًا أو غيره.

هذا لا يعني إلغاء الكتاب المدرسي. في بعض المراحل والمواد، الكتاب قد يكون مفيدًا جدًا. لكننا لا نريد أن يصبح الكتاب هو المنهج.

المنهج هو الكفايات والنواتج التي نريد تحقيقها، أما الكتاب فهو إحدى الأدوات الممكنة لتحقيقها.

وهنا أيضًا يجب أن يتغير التفكير لدى المعلم والناشر والمقوم، لا أن نغير الكتاب ونترك بقية النظام كما هو.

مها شعيب: ماذا سيحدث الآن؟ ما الخطوة التالية بعد إنجاز المصفوفة والرسوم؟

عدنان الأمين: هنا نصل إلى المرحلة التي أعتبرها شديدة الأهمية: الإشراف على التطبيق.

اتفقت مع الوزيرة منذ البداية على إنه لا يمكن أن نعطي المصفوفة للناس ونقول: تفضلوا، ألفوا، اشتروا، درّبوا، وطبقوا.

يجب أن نضع قبل ذلك "قواعد الطريق".

لهذا أنشئت هيئة للإشراف على تطبيق المناهج وفق المرسوم، وهي ستخصص الأشهر الأولى من عملها لإنتاج مجموعة من الوثائق المرجعية والإرشادية.

نحتاج، مثلًا، إلى دليل يحدد كيف تُنتج المواد التربوية. ما المعايير التربوية التي يجب أن تستوفيها؟ ما المعايير الفنية؟ كيف تعتمد؟ وما قواعد الشراء العام المرتبطة بها؟

نحتاج أيضًا إلى تنظيم التدريب، والتقويم، والتجريب، ومن يقوم بأي مهمة وفي أي وقت. الفكرة أنه لا يمكن أن نبدأ التنفيذ قبل الاتفاق على هذه الشروط. استخدمت مرة تشبيهًا بسيطًا: لا يمكنك أن تبدأ بتعبيد الطريق قبل أن تنجز البنية التحتية التي تحته. نحن الآن نعمل على هذه المرحلة.

مها شعيب: وهل بدأ التجريب في المدارس بالفعل؟

عدنان الأمين: ليس رسميًا بعد.

هناك في المرسوم مرحلة تجريبية مدتها سنة. بالنسبة إلى بعض الصفوف، يفترض أن يكون العام ٢٠٢٦-٢٠٢٧ عامًا للتطبيق التجريبي الاختياري، ثم يبدأ التطبيق الإلزامي في ٢٠٢٧-٢٠٢٨. لكنني أريد أن أكون دقيقًا: لا نستطيع أن نقول إن التجريب بدأ رسميًا طالما أن الوثائق التي تنظم التطبيق لم تُنجز بعد. نحن نعمل للوصول إلى مرحلة يمكن فيها أن يبدأ التجريب على أسس واضحة، لا لمجرد القول إننا بدأنا.

مها شعيب: ما أكثر ما يقلقك في المرحلة المقبلة؟

عدنان الأمين: التطبيق.

كتابة الوثائق صعبة، لكن التطبيق أصعب بكثير. المنهج الجديد يحتاج إلى تمويل، وإلى تنظيم للمعلمين، وإلى تدريب، وإلى مدارس جاهزة، وإلى إدارة مدرسية تستطيع القيام بأدوار جديدة، وإلى آليات للتقويم والمتابعة. والكثير من هذه الأمور ليس بيد فريق المناهج وحده. لدينا أيضًا مشكلة أن النظام التعليمي نفسه لم يتحول بعد بما يتناسب مع المنهج الجديد. لدينا جامعات تعدّ المعلمين على أساس تخصصات محددة، ومدارس موزعة بطريقة معينة، وأنظمة توظيف وتعاقب تراكمت عبر سنوات طويلة. ولهذا لا أعتقد أن أحدًا يملك اليوم كل الأجوبة. المهم أن نبي آلية تسمح لنا بالتعلم من التطبيق نفسه.

مها شعيب: هل لهذا السبب جعلتم المنهج قابلاً للتعديل بصورة مستمرة؟

عدنان الأمين: بالضبط.

من الأشياء التي أعتبرها مهمة جدًا ألا نعود إلى فكرة أن نضع منهجًا ثم ننتظر ثلاثين سنة قبل أن نعدله. المنهج يجب أن يخضع للتقييم بصورة مستمرة. إذا طبقنا شيئًا واكتشفنا بعد سنة أن ناتجًا فرعيًا غير مناسب، لماذا ننتظر مشروعًا وطنيًا جديدًا وتمويلًا دوليًا جديدًا حتى نغيره؟ المفترض أن يكون هناك تقييم دوري، وأن نستطيع تعديل الأجزاء التي تحتاج إلى تعديل من دون إعادة فتح المنهج كله. لهذا حاولنا أن يكون المرسوم نفسه «رشيقًا»، بحيث يعطي إطارًا عامًا مستقرًا، لكن يسمح بتطوير التفاصيل بناءً على ما نتعلمه من التطبيق. وهذه، بالنسبة إليّ، نقلة مهمة جدًا: منهج لا يُنجز مرة واحدة ثم يُغلق، بل منهج يتطور باستمرار.

مها شعيب: إذا أردنا أن نلخص التحدي اليوم، هل يمكن القول إن تصميم المنهج ربما أصبح أقل صعوبة من تغيير الثقافة التعليمية التي ستطبقه؟

عدنان الأمين: نعم، ربما هذه هي القضية الأساسية.

المطلوب في النهاية ليس فقط وثائق جديدة. المطلوب ثقافة جديدة في التعليم.

إذا أعطيت المعلم منهج كفايات لكنه استمر في التدريس بالطريقة القديمة، وإذا بقي الامتحان يقيس الحفظ، وإذا بقي الكتاب هو المرجع الوحيد، وإذا بقيت الجامعة تعد المعلم بالطريقة نفسها، فلن يكون لدينا تغيير حقيقي.

لذلك، المرحلة المقبلة ليست فقط مسألة تدريب مجموعة من المعلمين على وثيقة جديدة. هي مسألة كيف نغيّر تدريجيًا طريقة التفكير في التدريس والتعلم والتقويم، داخل المدرسة وكليات التربية والإدارة التربوية. وهذه العملية لن تحدث بين ليلة وضحاها.

مها شعيب: أخيرًا، هناك انتقادات بدأت تظهر حتى قبل التطبيق. كيف ينبغي التعامل معها؟

عدنان الأمين: النقد ضروري، ولا يمكن تطوير المناهج من دون نقد.

لكن هناك مشكلة عندما يُنتقد شيء لم يُنشر بعد أو لم يبدأ تطبيقه، أو عندما يُخلط بين وثائق سابقة وبين ما أصبح معتمدًا حاليًا.

لذلك أقول دائمًا: لنبدأ من النص الذي أصبح المرجع الرسمي، أي المرسوم والمصفوفة، ثم نناقش. يمكن بالتأكيد الاعتراض على الكفايات، أو الدمج، أو النواتج، أو طريقة التطبيق. وهذه مناقشات مشروعة ومطلوبة.

لكن علينا أن نعرف أولًا ما الذي ننتقده.

أما الاختبار الحقيقي فسيأتي عندما يبدأ التطبيق. عندها يجب ألا ندافع عن المنهج لمجرد أننا كتبناه. إذا أظهر التطبيق مشكلة، يجب أن نعود ونعدل.

بالنسبة إليّ، نجاح المشروع ليس في أن نقول بعد سنوات من العمل: «أنجزنا المنهج». النجاح هو أن نخلق نظامًا يستطيع أن يطبق، وبقِيَم، ويتعلم من أخطائه، ويعدل باستمرار. وهذا هو التحدي الحقيقي الذي يبدأ الآن.



العودة ليست مجرد فتح الأبواب: كيف تتعافى مدارس جنوب لبنان؟

غادة جوني

لا ينبغي أن نقيس الجاهزية بموعد فتح المدرسة فقط، بل بقدرتها على توفير تعليم آمن ومستقر وذي جودة، والوصول إلى الطلاب، والاستمرار في العمل إذا تغيرت الظروف من جديد

مع بداية عام دراسي جديد في لبنان، فيما لا تزال مناطق من الجنوب تعيش تحت وطأة القصف والنزوح وعدم الاستقرار، يبرز سؤال يبدو بسيطًا للوهلة الأولى: هل المدارس جاهزة للعودة؟

لكن الإجابة ليست ببساطة نعم أو لا. فالمدرسة قد تفتح أبوابها، من دون أن تكون آمنة. وقد يكون المعلمون مستعدين للعودة، فيما الطلاب موزعون في مناطق مختلفة. وقد يتوافر التعليم الإلكتروني، بينما يكون المبنى مدمرًا أو الوصول إليه متعذرًا. وقد يكون المبنى صالحًا، لكن المدرسة تفتقر إلى المياه أو الكهرباء أو الكادر أو الموارد الأساسية.

لذلك، لا ينبغي أن نقيس الجاهزية بموعد فتح المدرسة فقط، بل بقدرتها على توفير تعليم آمن ومستقر وذي جودة، والوصول إلى الطلاب، والاستمرار في العمل إذا تغيرت الظروف من جديد. وتزداد أهمية هذا السؤال مع حجم الضرر الذي لحق بالبنية التحتية التعليمية. فقد أظهر تقييم وطني في حزيران/يونيو ٢٠٢٦، بدعم في من اليونيسف، تضرر ٣٤٠ مدرسة، بينها ١٧ مدرسة دُمّرت بالكامل، مع خطر بقاء نحو ١٠٠ ألف طفل دون صفوف إذا لم تُستكمل أعمال الإصلاح بصورة عاجلة.

تستند هذه المقالة إلى دراسة نوعية شملت خمس مؤسسات تعليمية في جنوب لبنان، اختيرت وفق عينة قصدية، وبعد الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل الوصول إلى المدارس والتواصل مع إداراتها لأغراض البحث. وأجريت مقابلات شبه موجهة مع قيادات المدارس. ولم يكن الهدف تصنيف المدارس إلى «جاهزة» و«غير جاهزة»، بل فهم سؤال أكثر تعقيدًا: ما الذي يجعل مدرسة ما قادرة على العودة أو الاستمرار، وما الذي يبقى خارج قدرتها مهما بذلت إدارتها من جهود؟

خمس مدارس... وخمس صور مختلفة للجاهزية للعودة

ثانوية الخيام: عندما يصبح الحفاظ على المدرسة أهم من فتح المبنى

في الخيام التي تزرع تحت الاحتلال والابادة العمرانية، دُمّر المبنى المؤقت بعد أن كان المبنى الأساسي قد دُمّر أيضًا. وبالتالي، فإن المشكلة الأولى ليست كيفية إعادة فتح المدرسة، بل كيف تستمر المدرسة في غياب المكان الذي كانت تعمل منه؟

تمتلك المدرسة هنا موردًا مهمًا: خبرة سابقة في استخدام Microsoft Teams، ما يتيح لها الاستمرار في التعليم والتواصل مع الطلاب رغم تعذر العودة الحضورية. كما تبحث الإدارة في بدائل مادية، من بينها إمكان استخدام أرض خاصة لإنشاء مبنى مؤقت عندما تسمح الظروف. تكشف هذه الحالة أن استمرار المدرسة لا يرتبط بالمبنى وحده. فحين يتشتت الطلاب والمعلمون، يصبح الحفاظ على الاتصال بينهم واستمرار التعليم إحدى الطرق الأساسية للحفاظ على المجتمع المدرسي نفسه.

الدرس من الخيام هو أن التعافي قد يبدأ قبل العودة إلى المبنى. ففي بعض الحالات، تكون الأولوية الأولى هي منع تفكك المدرسة كمؤسسة والحفاظ على علاقتها بطلابها إلى أن تصبح العودة المكانية ممكنة.

مدرسة حولاء: ماذا تعني العودة عندما لا يعود الطلاب إلى المكان نفسه؟

تواجه حولاء أيضًا تعذر العودة إلى الموقع الأصلي التي تعاني أيضا من الاحتلال والابادة العمرانية. لكن التحدي هنا لا يتعلق بالمبنى فقط: فقد أدى النزوح إلى توزيع الطلاب في مناطق مختلفة من لبنان. استجابة لذلك، جرى التفكير في الجمع بين استخدام مدرسة مجاورة في بعض الأيام والتعليم الإلكتروني. لكن هذا الحل نفسه يكشف حدود ما تستطيع المدرسة فعله: فالطلاب الذين يحتاجون إلى التعليم عن بُعد بسبب تشتتهم الجغرافي هم أنفسهم الذين يصعب جمعهم في مكان واحد للتعليم الحضوري. وهنا تصبح الجاهزية سؤالًا مختلفًا: ليس فقط أين ستُعقد الدروس، بل كيف يمكن للمدرسة أن تظل مرتبطة بطلاب لم يعودوا يعيشون في المكان نفسه؟ والاستراتيجية المتاحة حاليًا هي الجمع بين الوسائل الممكنة: تعليم إلكتروني يحافظ على الوصول إلى الطلاب المشتتين، مع إمكان استخدام مساحة مدرسية بديلة عندما تسمح مواقع الطلاب وظروفهم بذلك.

تكشف حولاء أن استعادة المبنى لا تكفي إذا لم يستعد المجتمع المدرسي نفسه تماسكه. فالنزوح يغيّر جغرافية المدرسة، وقد تصبح استعادة العلاقة مع الطلاب شرطًا يسبق استعادة التعليم الحضوري الكامل.

ثانوية رمال رمال - الدوير: العودة ممكنة، لكن كيف نجعلها قابلة للاستمرار؟

تختلف حالة ثانوية رمال رمال-الدوير. فإمكانية الوصول إلى المدرسة أفضل نسبيًا إذا انهارت خارج المناطق التي احتلتها إسرائيل، وهناك مجال لإصلاح المبنى والاستفادة من دعم البلدية والمجتمع المحلي. لذلك، لا يتمثل التحدي الأساسي هنا في العثور على مدرسة بديلة أو الوصول إلى الطلاب، بل في الاستعداد لعودة قد تحدث في بيئة لا تزال معرضة للتصعيد من جديد. وتظهر لدى المدرسة بعض مقومات هذا الاستعداد: خبرة سابقة في خطط الإخلاء، والتنسيق مع الصليب الأحمر، وإمكان الانتقال إلى التعليم الإلكتروني إذا تجدد التصعيد. كما تدرك الإدارة أن العودة لا يمكن أن تبدأ وكأن شيئًا لم يحدث، ولذلك برزت الحاجة إلى تخصيص الأسابيع الأولى للدعم النفسي والتربوي والتواصل مع الأسر. هذه الحالة توضح أن الجاهزية لا تعني فقط أن المدرسة تستطيع أن تفتح اليوم، بل أن لديها قدرة على الاستمرار إذا تغيرت الظروف غدًا.

فالدرس هنا هو أن التعافي يجب أن يبني قدرة المدرسة على التعامل مع عدم الاستقرار، لا أن يعيد تشغيلها مؤقتًا إلى أن تقع الأزمة التالية.

ثانوية عنقون: عندما تعرف المدرسة ما تحتاجه ولا تملك وسائل توفيره

في عنقون، تبدو العودة ممكنة من حيث المبدأ، لكن المدرسة تعرضت لأضرار نتيجة استخدامها مركزًا

للنزوح، وهناك مشكلات تتعلق بالسلامة والصيانة. وتعرف الإدارة جانبًا من احتياجاتها، لكنها لا تستطيع تلبيةها بمفردها. فقد تلقت المدرسة وعودًا بالدعم لم تتحول كلها بعد إلى موارد فعلية، كما أن ترتيبات التعامل مع أي طارئ جديد لا تزال غير واضحة بالكامل. توضح هذه الحالة بصورة مباشرة حدود ما تستطيع الإدارة المدرسية إنجازه وحدها. فالمدير يستطيع تحديد الاحتياجات وتنظيم العمل والاستعداد، لكنه لا يستطيع إصلاح أضرار كبيرة أو تأمين الموارد والتمويل أو حسم القرارات التي تقع خارج سلطته. الدرس من عنقون هو أن الجاهزية ليست مسؤولية المدرسة وحدها. فإذا نُقلت المسؤولية إلى الإدارة من دون الموارد والقرارات والدعم اللازم، تصبح «اللامركزية» عمليًا نقلًا لعبء الأمانة إلى المدرسة بدل تمكينها من التعامل معها.

مدرسة المساكن الشعبية-صور: يمكن فتح المدرسة، ولكن هل تستطيع تحمّل ما بعد العودة؟

تقدم مدرسة المساكن الشعبية في صور صورة مختلفة. الوصول إلى المدرسة ممكن نسبيًا، ولذلك قد تبدو للوهلة الأولى أكثر جاهزية من مدارس مثل الخيام أو حولا. لكن فتح الأبواب يكشف مجموعة أخرى من الضغوط: مشكلات في الكهرباء والمياه والصرف الصحي، ونقص في الوقود والمعدات والقرطاسية، إلى جانب وصول طلاب جدد بسبب النزوح. وقد سجلت المدرسة ٥٦ طالبًا جديدًا وفق إفادة الإدارة. هنا لا تكمن المشكلة في العودة إلى المكان، بل في قدرة المدرسة على الاستمرار في أداء وظيفتها بعد العودة. فهي مطالبة بتعليم عدد أكبر من الطلاب في وقت تعاني فيه أصلًا نقصًا في الموارد والخدمات الأساسية. وتكشف هذه الحالة بوضوح لماذا لا ينبغي استخدام «إعادة الفتح» وحدها كمؤشر للجاهزية. فالمدرسة قد تكون مفتوحة، لكنها تعمل تحت ضغط يمكن أن يستنزف الإدارة والمعلمين والموارد ويضعف جودة التعليم.

والدرس من صور هو أن التعافي لا يُقاس فقط بعودة الطلاب إلى الصفوف، بل بقدرة المدرسة على استيعابهم ودعمهم والاستمرار في تعليمهم دون استنزاف قدراتها.

ماذا نتعلم من هذه الحالات؟

أولاً: المدير يستطيع أن يقود المدرسة، لكنه لا يستطيع أن يعوّض الدولة

ركزت وزارة التربية في الفترة الأخيرة على أهمية تعزيز اللامركزية الإدارية، وهي خطوة مهمة لأنها تمنح المدارس مساحة أكبر للاستجابة لاحتياجاتها الخاصة. لكن الحالات التي درسناها توضح حدود ما يمكن أن تقوم به الإدارة المدرسية. يستطيع المدير تنظيم العمل، والتواصل مع الأسر، وبناء شراكات محلية، وتطوير خطط للطوارئ، والانتقال إلى التعليم الإلكتروني أو الجمع بين التعليم الحضوري وعن بُعد. لكنه لا يستطيع بمفرده تغيير الوضع الأمني، أو إعادة بناء مدرسة مدمرة، أو إعادة الطلاب النازحين إلى مناطقهم، أو تأمين تمويل مستدام، أو حل مشكلات البنية التحتية الكبرى. ولهذا فإن إعطاء المدارس مزيدًا من المسؤولية من دون منحها الموارد والصلاحيات والمعلومات والدعم اللازم قد يؤدي إلى نتيجة عكسية. فقد تبدو المدرسة مستقلة وقادرة على التصرف، بينما تكون في الواقع مضطرة إلى حل مشكلات كان يفترض أن يتحمل النظام التعليمي والدولة جزءًا أساسيًا من مسؤوليتها. يمكن وصف ذلك بـ اللامركزية التي تفرضها الأزمة أي أن المدرسة تتحمل مزيدًا من المسؤوليات ليس لأن النظام منحها فعليًا سلطة وموارد أكبر، بل لأن الأزمة تركتها مضطرة إلى تدبير أمورها بنفسها. وهذا فرق أساسي. فاللامركزية الحقيقية لا تعني نقل العبء إلى المدرسة، بل إعطائها صلاحيات وموارد ومعلومات واضحة، ضمن نظام يوفر التنسيق والدعم والمساءلة.

ثانيًا: المدرسة الآمنة ليست فقط مدرسة لم يتضرر مبناها

عادة ما نفكر في السلامة بعد الحرب من خلال سؤال واضح: هل المبنى صالح للاستخدام؟ لكن مقابلاتنا تظهر أن السلامة أوسع بكثير. فالمدرسة قد تكون سليمة إنشائيًا، بينما يعيش المعلمون والطلاب حالة من الخوف والإرهاق والفقد. وقد يعود المعلم إلى الصف جسديًا من دون أن يكون قادرًا نفسيًا على

استعادة دوره بالكامل. وقد يجلس الطالب في مقعده، لكنه لا يكون مستعدًا للتعليم. في رمال-رمال-الدوير، على سبيل المثال، توجد خطط للإخلاء والاستجابة للتصعيد، إلى جانب توجه لتخصيص الأسابيع الأولى للدعم النفسي والمراجعة والتمهيد للعودة إلى التعلم. وفي الخيام، برزت الحاجة إلى دعم المعلمين الذين عاشوا الفقر والنزوح والإرهاق. كما أظهرت حولا تفاوتًا في استعداد المعلمين والأهالي نفسيًا للعودة. ولهذا، لا ينبغي التعامل مع الدعم النفسي والاجتماعي بوصفه خدمة إضافية تأتي بعد بدء التدريس، بل باعتباره جزءًا من شروط العودة نفسها.

ثالثًا: التكنولوجيا تساعد المدرسة على الاستمرار، لكنها لا تحل المشكلة وحدها

أظهرت الحرب مجددًا أهمية التعليم عن بُعد عندما يتعذر الوصول إلى المدرسة. لكن امتلاك Microsoft Teams أو أي منصة أخرى لا يعني أن المدرسة أصبحت قادرة تلقائيًا على مواجهة الأزمة. فنجاح التعليم عن بُعد يتطلب خبرة سابقة لدى المعلمين، وأجهزة واتصالًا بالإنترنت، وقدرة الطلاب على المشاركة، ومتابعة من المدرسة، وقيادة قادرة على الانتقال بسرعة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد. لذلك هناك فرق بين أن تستطيع المدرسة نقل الدروس إلى الإنترنت، وبين أن تكون لديها قدرة حقيقية ومستدامة على التكيف مع الأزمات. فالمنصة قد تحفظ استمرار الدرس، لكنها لا تعيد بناء المدرسة، ولا تعيد الطلاب النازحين، ولا تعالج آثار الحرب النفسية والاجتماعية، ولا تضمن جودة التعلم.

رابعًا: لا يمكن تعويض ما خسره الطلاب قبل أن نعرف ما خسروه

إحدى القضايا الأساسية في مرحلة العودة هي الفقد التعليمي. وتكشف المقابلات أن المدارس أبلغت بوجود اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي، لكن التفاصيل المتعلقة بالمواد المستهدفة والوقت وطريقة التطبيق لم تكن واضحة بالدرجة نفسها لجميع المدارس. وهذه قضية مهمة لأن الطلاب لا يعودون جميعًا بالمستوى نفسه. فبعضهم عاش فترات طويلة من الانقطاع، وبعضهم تنقل بين مدارس مختلفة، وبعضهم تابع التعليم الإلكتروني بصورة متقطعة، فيما انقطع آخرون بالكامل. لذلك لا ينبغي أن تبدأ عملية التعافي بمحاولة «اللاحاق بالمنهج» مباشرة. الأولوية هي أولًا معرفة مستوى الطلاب، ثم تحديد الفجوات الأساسية، وبعدها وضع خطة تعليمية تستجيب لما يحتاج إليه الطلاب فعليًا.

من فتح المدرسة إلى الصمود والتعافي

تكشف الحالات الخمس أن إعادة فتح المدرسة لا تعني بالضرورة أنها تعافت. فقد تستأنف الدراسة بينما يبقى المبنى متضررًا، أو الطلاب مشغولين، أو المعلمون مرهقين، أو الموارد غير كافية، أو فجوات التعلم من دون معالجة. لذلك، فالسؤال الأهم ليس فقط: متى تفتح المدرسة؟ بل: ما الذي تحتاجه المدرسة لكي تستعيد قدرتها على التعليم والاستمرار؟ ومن هنا، ينبغي النظر إلى العودة باعتبارها جزءًا من مسار للتعافي:



تكمن أهمية هذا التحول في أنه يمنع اختزال نجاح الاستجابة في عدد المدارس التي أعادت فتح أبوابها. فقياس التعافي بالفتح وحده قد يخفي هشاشة المدرسة: إدارة تستنزف قدراتها لتعويض نقص الموارد، ومعلمون يعودون رغم الإرهاق والفقد، وطلاب يحضرون من دون أن يكونوا مستعدين للتعلم، ومجتمعات مدرسية لا تزال مشتتة. أما التركيز على التعافي، فيحوّل الاهتمام من إعادة تشغيل المدرسة إلى استعادة قدرتها وقدرة من فيها على الاستمرار. وهذا يعني دعم المعلمين والطلاب، وإعادة بناء العلاقات والثقة، وتأمين الموارد والبنية التحتية، ومعالجة فجوات التعلم، وتعزيز قدرة المدرسة على التكيف من دون أن تتحمل وحدها أعباء الأزمة.

وهنا يصبح التعافي أساسًا للصمود. فالصمود لا يعني أن تستمر المدرسة بأي ثمن، أو أن تعتمد بصورة دائمة على جهود الأفراد الاستثنائية، بل أن يمتلك الأشخاص والمؤسسات الموارد والدعم والقدرة التي تمكّنهم من الاستمرار والتكيف من دون استنزاف قدراتهم. المطلوب اليوم إنشاء فريق وطني للتعليم في الطوارئ والتعافي والصمود يضم وزارة التربية، والمدارس، ونقابات وروابط المعلمين، والجامعات، والبلديات، والمجتمع المدني، وممثلي الأهالي والطلاب. وتكون مهمته الانتقال من الاستجابة الآنية إلى التخطيط المشترك للتعافي: تحديد احتياجات المدارس، تنسيق الموارد، دعم المعلمين والطلاب، معالجة فجوات التعلم، ووضع خطط تضمن استمرارية التعليم وقدرة المدارس على الصمود أمام الأزمات المقبلة.

غادة جوني

الأستاذة الدكتورة غادة جوني محاضرة جامعية واستشارية تربوية، تشغل منصب رئيسة قسم علم النفس التربوي ومنسقة برنامج الماستر في الإرشاد المدرسي في الجامعة اللبنانية وعضو في لجنة التربية في المعهد العالي للدكتوراه. تحمل دكتوراه في التربية من جامعة القديس يوسف، وتتمتع بخبرة تمتد لأكثر من عشرين عامًا في التدريس الجامعي والبحث العلمي والاستشارات التربوية. شاركت في إعداد وتطوير سياسات وأطر مرجعية ومشاريع تربوية بالتعاون مع مؤسسات وطنية ودولية، من بينها البنك الدولي، ووزارة التربية والتعليم العالي، وSave the Children، وGIZ، وWorld Learning، ونشرت أبحاثًا في مجالات التربية والإرشاد والسياسات التعليمية. وتتركز اهتماماتها البحثية في السياسات التربوية، وقضايا الشباب والفئات المهمشة، والالتزام المدني، والتعلم الاجتماعي الانفعالي، والصمود التربوي، وحوكمة وتطوير النظم التعليمية، ولا سيما في سياقات الأزمات، مع اهتمام خاص بربط البحث العلمي بصنع السياسات وتطوير الممارسات التربوية.





كيف يترجم مشروع الموازنة ٢٠٢٧، رؤية الحكومة للنهوض بالتعليم؟

نعمه نعمه

الاختبار الحقيقي للموازنة ليس فقط حجم ما تنفقه الدولة على التعليم، بل مدى عدالة هذا الإنفاق واتساقه مع الحق في تعليم جيد ومتساوٍ للجميع

مع انطلاق عام دراسي جديد، يعود إلى الواجهة السؤال حول مستقبل التعليم الرسمي في لبنان، ومدى ما أنجزته الحكومة في قطاع غُلِّقت عليه آمال كبيرة والسعي لإعادة الاعتبار إلى التعليم بوصفه أولوية وطنية. وإحدى أكثر الأدوات وضوحًا لقياس هذه الأولوية هي مشروع الموازنة العامة لعام ٢٠٢٧، وتحديداً ما تخصصه الحكومة لوزارة التربية والتعليم العالي. فالموازنة لا تكشف فقط حجم الإنفاق، بل تعكس أيضًا ما تعتبره الحكومة أولوية، وما إذا كانت رؤيتها للإصلاح تُترجم إلى موارد واستثمارات فعلية.

من هنا نسأل: إلى أي مدى يعكس مشروع موازنة ٢٠٢٧ رؤية جديدة للنهوض بالتعليم الرسمي وتحسين فعالية الإنفاق فيه ومردوده على المجتمع وحياة العاملين التربويين؟ للإجابة عن هذا السؤال نناقش في هذه المقالة جوانب مما تم تخصيصه للتعليم في مشروع موازنة ٢٠٢٧.

موازنة ٢٠٢٧ كما سابقتها، ولكن!

تبلغ موازنة وزارة التربية والتعليم العالي المقترحة للعام ٢٠٢٧ ما يعادل ٧٢١ مليون دولار، بزيادة نحو ٨٨ مليون دولار عن ٢٠٢٦ و ٣١٢ مليون دولار عن ٢٠٢٥. لكن، عند قراءة موازنة ٢٠٢٧ لا نلاحظ فروقات في منهجيتها، فهي مماثلة لسابقتها ٢٠٢٦ و ٢٠٢٥. ولما أخذنا موازنة قبل الأزمة (٢٠١٨) معياراً للمقارنة توصلنا لأسئلة كبرى ليس من السهل إيجاد أجوبة منطقية لها. استعاد التعليم الأساسي الرسمي ٣٤٪ من قيمة حصته عام ٢٠١٨، والتعليم الثانوي ٤٢٪، وحافظا على عدد ملتحقين متقارب.

التعليم المهني والتقني استعاد ٨٩٪ من قيمة تمويله مقارنة بالعام ٢٠١٨ وصارت مخصصاته تتجاوز التعليم الثانوي علماً أن التعليم المهني والتقني الرسمي فقد نحو ٤٠٪ من الملحقين منذ ٢٠٢٢ حتى

٢٠٢٥ (تراجع من ٣٠ ألف إلى ١٧٧٥٠ ملتحق)، ولا تزال موازنة التعليم المهني ترتفع سنوياً. المركز التربوي للبحوث والإنماء استعاد ما نسبته ٤١٪ من حصة ٢٠١٨ وهو ارتفع من ٢,٥ مليون دولار عام ٢٠٢٦ إلى ٦,٣ مليون دولار في موازنة ٢٠٢٧ علماً أنه لم يتم تعيين سوى رئيسة المركز كموظف جديد مؤخراً ولم توضح الموازنة ماهية الزيادة على النفقات التي تبلغ ٣ مليون دولار.

وأخيراً استعادت الجامعة اللبنانية ٦١٪ من بند الرواتب والتشغيل قبل الأزمة بالرغم من خسارتها ٣٠٪ من الملحقين، أما دعم صندوق الأساتذة الجامعيين تضاعف ٢٣٠٪ من ٢٣ مليون \$ عام ٢٠١٨ إلى ٥٧ مليون \$ في موازنة ٢٠٢٧ والمعلوم أن جزءاً كبيراً من رواتب الأساتذة الجامعيين يغطيه الصندوق. قيمة الزيادة على موازنة الجامعة والصندوق حسب اقتراح موازنة ٢٠٢٧ تبلغ ٣٨ مليون \$ ، أما نسبة حصة الجامعة اللبنانية من موازنة وزارة التربية الكاملة للعام ٢٠٢٧ تبلغ ٣١٪ بزيادة ١٠٪ عما كان قبل الأزمة، وإذا أضفنا حصة التعليم المهني والتقني البالغة ١٨٪ من موازنة وزارة التربية يصبح مجموع مديرتين في الوزارة نحو ٥٠٪.

الملفت في موازنة ٢٠٢٧ إعادة توزيع النسب بين المديريات بين الأعوام ٢٠١٨ و ٢٠٢٧ بدون تعديلات هيكلية أو جوهرية في الوزارة أو مشروع تنموي إصلاحي واضح للتطوير أو التحديث للمديريات، وهي اليوم على الشكل التالي مقارنة بقبل الأزمة.

توزيع النسب حسب موازنة وزارة التربية		
2027	2018	
↓ 26%	40%	التعليم الأساسي
↓ 15%	19%	التعليم الثانوي
↑ 18%	11%	التعليم المهني والتقني
↑ 31%	22%	التعليم الجامعي
↑ 1.1%	0.9%	المركز التربوي للبحوث والإنماء

المديريات والمؤسسات التي تغيرت فيها كتلة الرواتب والأجور عما كانت عليه في العام ٢٠٢٦ هم الجامعة اللبنانية والتعليم المهني والتقني أما المركز التربوي تبدو الزيادة على النفقات الجارية هي الأساس، أما التعليم الأساسي والثانوي وموظفو الإدارة العامة في الوزارة والقطاع العام إجمالاً تراجعت كتلة الرواتب والأجور بفعل تقاعد بعض الموظفين والمعلمين.

المسألة هنا ليست في الاعتراض على دعم الجامعة أو أساتذتها، بل في السؤال عن كيفية ترتيب الأولويات داخل القطاع التعليمي ككل، وعن السياسة التي تفسر هذه التحولات في توزيع الموارد.

التمويل الخارجي أبقى النظام قائماً، لكنه لم يصلح بنيته

خلال العقد الماضي، استفاد التعليم في لبنان من تمويل خارجي واسع، وتركز جزء أساسي منه على التعليم الأساسي الرسمي، وتعليم الأطفال اللاجئين، والتعليم غير النظامي. وقد ساعد هذا التمويل على إبقاء أجزاء واسعة من النظام التعليمي قادرة على العمل في ظروف استثنائية. لكنه لم يؤد بالضرورة إلى بناء قدرات مؤسسية دائمة.

تكررت في المشاريع الممولة خارجياً ثلاثة أهداف أساسية: توسيع الوصول إلى التعليم، تحسين الجودة، وتعزيز الإدارة والحوكمة. لكن المؤشرات الحالية لا تزال تثير أسئلة حول مدى تحقق هذه الأهداف.

بحسب الأرقام الواردة في خطة الاستجابة الطارئة لعام ٢٠٢٦، كان هناك نحو ١٦٠ ألف طفل لبناني

خارج المدرسة استناداً إلى بيانات اليونيسف ودائرة الإحصاء المركزي في العام ٢٠٢٣. مؤشرات PISA ٢٠٢٥ المنشورة مؤخراً أشارت إلى تراجع لبنان بين ١٥ و ٢٠ نقطة بحيث صار ترتيبه قبل الأخير ب ١٣ دولة فقط (من أصل ٩١ دولة) في اللغات والرياضيات والعلوم وحل المعضلات.

وهنا تبدو المشكلة أكثر بنيوية من مجرد نقص في المشاريع أو التمويل. فقد استطاع التمويل الخارجي في أحيان كثيرة أن يعوض نقص الموارد بصورة مؤقتة، لكنه لم يتحول بالقدر الكافي إلى أنظمة ومؤسسات قادرة على العمل بصورة مستقرة بعد انتهاء المشروع أو التمويل. ويضاف إلى ذلك أثر الحرب والنزوح والانقطاع المتكرر عن التعليم. أما على مستوى الجودة، فقد تزامنت السنوات الأخيرة مع تقليص أيام التدريس، وتراكم الفاقد التعليمي، وتراجع أوضاع المعلمين، واضطراب انتظام الدراسة.

استمرار خسارة اليوم الخامس: ماذا تكشف الأولويات المالية؟

وفي العودة إلى موازنة ٢٠٢٧ وسابقتها لم تنجح الوزارة كرامي في استعادة اليوم الخامس من أسبوع التدريس الطبيعي العام الماضي كما العام الحالي، لأن المالية العامة رفضت تحمل نفقات تشغيل اليوم الخامس الذي سيستفيد منه ٣٠٠ ألف تلميذ. لا ينبغي النظر إلى اليوم الخامس باعتباره مجرد بند تشغيلي إضافي. فاستعادته تعني مزيداً من وقت التعلم، وفرصة أكبر لمعالجة الفاقد، وتحسين انتظام الدراسة واستعادة جزء من الوظيفة التربوية للمدرسة الرسمية.

وتصبح المقارنة ذات دلالة عندما نضع هذه الحاجة إلى جانب زيادات أخرى في الموازنة. فبحسب مشروع ٢٠٢٧، تبلغ الزيادة على موازنة الجامعة اللبنانية وصندوق الأساتذة نحو ٣٨ مليون دولار، في حين لا يزال تمويل استعادة الأسبوع الدراسي الكامل في التعليم الرسمي يواجه صعوبات مالية وهو أقل من نصف الزيادة التي طالت الجامعة وحدها.

المقصود هنا ليس وضع التعليم الجامعي في مواجهة التعليم الأساسي والثانوي، بل طرح سؤال أوسع حول كيفية ترتيب الأولويات داخل نظام تعليمي يعاني من محدودية الموارد ومن فاقد تعليمي متراكم. فالامتناع عن الاستثمار في وقت التعلم له كلفة أيضاً: مزيد من التسرب، وتراجع التحصيل، وزيادة الاعتماد على الدروس الخصوصية، وانتقال مزيد من الأسر إلى التعليم الخاص، واتساع الفجوات بين الطلاب.

الخزينة تموّل التعليم الخاص: دعم لأسر الموظفين أم تمويل غير مباشر للتعليم الخاص

تطرح التقديمات المدرسية التي تمولها الخزينة لموظفي القطاع العام والعسكر وصناديق التعاضد وموظفي المؤسسات العامة للعام ٢٠٢٧ سؤالاً إضافياً حول طبيعة الإنفاق العام على التعليم. تبلغ قيمة التقديمات المدرسية لموظفي القطاع العام ٢٦٥ مليون دولار، ونسبة ٤٠٪ من دعم الحكومة لصناديق التعاضد أي ما يعادل ١١٠ مليون دولار تذهب للمنع المدرسية. يضاف إليهما ما تغطيه المؤسسات العامة والمصالح المستقلة من تقديمات مدرسية من موازنتها ما يقارب ١٠٠ مليون دولار وما تنفقه وزارة الشؤون الاجتماعية على تعليم الفقراء والأيتام بعشرات الملايين (٤٥٠ مليون دولار بينما كانت في العام ٢٠١٨ تصل إلى أكثر من ٧٠٠ مليون دولار).

يتجاوز مجموع ما تنفقه الخزينة والمؤسسات العامة ٧٠٪ من مجمل مخصصات وزارة التربية. من جهة أخرى تقوم القيامة إذا قررت وزارة التربية إغلاق أو دمج مدرسة لا تضم العدد الكاف من التلاميذ كما ينص القانون، لكن الجهات المعارضة من نواب وسياسيين لا يعترضون على سياسة منح التعليم التي تفرغ المدرسة الرسمية عمداً لصالح الخاص عوضاً عن مضاعفة الاستثمار في التعليم الرسمي! إذاً ما هي الأسباب الحقيقية وراء رفع التقديمات المدرسية ٦٠ مليون دولار ورفع المساهمة في الصناديق ٧٠ مليون دولار أخرى عن العام الماضي، بينما لا يمكن الاستثمار في التعليم الرسمي أو تغطية نفقات اليوم الخامس في المدارس الرسمية!

إذا، الحكومات المتتالية تقدم المنح والتقديمات المدرسية للموظفين الذين بدورهم يدفعونها (بغالبيتها)

للتعليم الخاص المملوك عامة من قبل مؤسسات دينية وأحزاب وإرساليات دينية وعلمانية وعدد من الأفراد المتصلين بسياسيين ونافذين محليين وبعض المستقلين. بمعنى آخر تنوع مالي المدارس هو واجهة لإضفاء شرعية وحماية "ميثاقية" بينما أكثر من ثلثي الملتحقين بالتعليم الخاص في مدارس الطوائف والأحزاب.

الخزينة شاعت أم أبت، بهذا النهج، تمول مصالح الأحزاب والطوائف بمئات الملايين سنوياً ومن مصلحة الأحزاب والطوائف المقيمة في الحكومة أن تضاعف مساهمة الدولة في التقديمات والمنح المدرسية لضم مزيد من الملتحقين من حساب المدرسة الرسمية وتمويل مدعوم من الخزينة أي جيوب كل المواطنين. المؤسف أن هذه المخصصات تدخل في خانة الحماية الاجتماعية بينما هي فعلياً تخدم المصالح الخاصة للمؤسسات الدينية والأحزاب والنافذين وبعض الأفراد التابعين وهذا تزييف واضح لماهية هذا الإنفاق. باستخدام الموازنة لمصطلح الحماية الاجتماعية تشوه وتزور الحكومة مفهوم الحماية الاجتماعية والتقديمات المدرسية معاً.

في الخلاصة

تكشف موازنة ٢٠٢٧ عن مفارقة أساسية في السياسة التعليمية: ترتفع الموازنة الإجمالية لوزارة التربية، فيما تراجع نسب التعليم الأساسي والثانوي الإلزامي مقارنة بما قبل الأزمة، مقابل زيادة حصة التعليم الجامعي والتعليم المهني والتقني. وهذا لا يطرح سؤالاً مالياً فقط، بل سؤالاً حول التزام الدولة بالحق في التعليم. فالتعليم الأساسي الإلزامي ليس قطاعاً يمكن التعامل معه كغيره في المنافسة على الموارد، بل هو التزام أساسي تجاه جميع الأطفال، خصوصاً في ظل تقليص أيام التدريس، وتراكم الفاقد التعليمي، وارتفاع أعداد الأطفال خارج المدرسة.

في المقابل، ترتفع مخصصات التعليم الجامعي والمهني والتقني من دون أن تتضح بما يكفي خطة إصلاحية تبرر هذا التحول في الأولويات وإعادة توزيع النسب أو تحديد نتائج المتوقعة. المشكلة ليست في تمويل هذين القطاعين، وكلاهما يحتاج إلى إصلاح واستثمار، بل في غياب تفسير واضح لسبب إعطائهما أولوية مالية أكبر بينما يبقى التعليم الإلزامي تحت ضغط مالي وتشغيلي مستمر.

وهذا يطرح سؤالاً أكثر حساسية: هل تعكس هذه الأولويات تقييماً مهنيّاً وعلميّاً لحاجات النظام التعليمي، أم تعكس أيضاً تفاوتاً في قدرة المؤسسات والقطاعات والقوى السياسية على حماية حصتها من الموارد العامة؟ لا تكفي الموازنة وحدها لإثبات تأثير المصالح السياسية في توزيع الموارد، لكن غياب معايير واضحة وشفافة لتفسير هذا التوزيع يجعل هذا السؤال مشروعاً. ومن هنا، فإن الاختبار الحقيقي للموازنة ليس فقط حجم ما تنفقه الدولة على التعليم، بل مدى عدالة هذا الإنفاق واتساقه مع الحق في تعليم جيد ومتساوٍ للجميع.

نعمه نعمه

نعمه نعمه هو خير 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».





عندما يعبر الأطفال الحدود، هل يعبر تعليمهم معهم؟ أطفال سوريون بين لبنان وسوريا

ماريا معلوف، سهى توتنجي

قد يعبر الطفل الحدود أكثر من مرة، لكن تعليمه لا يجب أن يبدأ من الصفر في كل مرة

يعيش طلال في لبنان منذ أكثر من خمسة وعشرين عاماً. خلال هذه السنوات، اعتاد أن يجدد إقامته لدى الأمن العام اللبناني، فيما يتابع أطفاله تعليمهم في الدوام المسائي في المدرسة الرسمية. لكن في العام الماضي، استغرق تجديد الإقامة نحو ستة أشهر. انتهى العام الدراسي، وبقيت أوراق العائلة عالقة، فيما أصبحت الرسوم الإضافية المطلوبة عبئاً لا يستطيع تحمّله.

بالنسبة إلى طلال، لم تعد المسألة إدارية فقط. ماذا سيحدث عندما يحين موعد التسجيل للعام الدراسي الجديد؟ هل سيتمكن أطفاله من العودة إلى المدرسة؟ وهل سيحصلون على الوثائق التي تثبت ما أنجزوه إذا قررت العائلة العودة إلى سوريا؟

أسئلة طلال تختصر مشكلة تواجه عدداً متزايداً من العائلات السورية التي تجد نفسها اليوم بين بلدين ونظامين تعليميين. فالعائلة قد تبقى في لبنان، أو تعود إلى سوريا، أو تعود ثم تأتي إلى لبنان مرة أخرى. لكن ماذا يحدث لتعليم الطفل خلال كل هذه التنقلات؟ وهل يستطيع أن يكمل من حيث توقف، أم يبدأ في كل مرة رحلة جديدة؟

يسلط هذا المقال الضوء على التحديات التي تواجه الأطفال السوريين في مواصلة تعليمهم بين لبنان وسوريا، ولا سيما تلك المرتبطة بالتسجيل المدرسي، والوثائق المطلوبة، والاعتراف بتعليمهم السابق عند الانتقال من نظام تعليمي إلى آخر.

أطفال بين بلدين

حتى قبل التفكير في العودة إلى سوريا، يواجه عدد كبير من الأطفال السوريين صعوبة في الاستمرار في التعليم في لبنان. ففي الربع الثاني من عام ٢٠٢٦، أظهر رصد الحماية الذي تجريه المفوضية السامية

للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن فقط ٤٠٪ من الأطفال ضمن الأسر السورية التي شملها الرصد كانوا يرتادون المدرسة، مقارنة بـ ٤٢٪ في الربع السابق، فيما ارتفعت نسبة الأسر التي أفادت بأن أطفالاً لديها توقفوا حديثاً عن الدراسة من ٢٪ إلى ٤٪. وتجدر الإشارة إلى أن الرصد الدوري لم يشمل الأسر التي نزحت بسبب الحرب الإسرائيلية الأخيرة على لبنان منذ آذار ٢٠٢٦، والتي زادت المشهد تعقيداً. وتقدر المفوضية أن نحو ١٣٦ ألف لاجئ سوري نزحوا داخل لبنان نتيجة الحرب، فيما شكّل الأطفال ٥٣٪ من الأشخاص المتأثرين الذين شملهم رصد النزوح.

في الوقت نفسه، ازدادت الحركة باتجاه سوريا. وسجّل الأمن العام اللبناني ٤٩١,٢٦٥ عملية مغادرة لسوريين عبر المعابر الرسمية بين ٢ آذار و٢٦ حزيران ٢٠٢٦. وبحسب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، بلغ عدد السوريين المسجلين لديها الذين عادوا إلى سوريا أو أغلقت ملفاتهم بسبب الغياب المطوّل أو انقطاع التواصل ٦٨١,٦١٢ شخصاً منذ مطلع عام ٢٠٢٥ وحتى نهاية آب ٢٠٢٦. ومن بينهم، عاد ٥٩١,٣٩٦ شخصاً بصورة تلقائية، فيما تلقّى ٩٠,٢١٦ شخصاً دعماً من المفوضية، شمل الاستشارات والمساعدة المالية وتسهيل النقل لبعض العائدين. ولا تعني هذه الأرقام أن جميع المغادرين استقروا نهائياً في سوريا، إذ تشمل حركة العبور مغادرات مرتبطة بالحرب وزيارات مؤقتة وحالات عودة إلى لبنان. أفادت ممثلة منظمة جسور خلال مقابلة معها، أن عدد من اللاجئين الذين تابعت المنظمة أوضاعهم لبنان غادر خلال الحرب، ثم عاد بعضهم لاحقاً إلى لبنان عبر طرق غير نظامية بعدما واجهوا صعوبة في الاستقرار في سوريا.

العائلة تنتقل لأسباب كثيرة، والطفل يتحمل النتائج التعليمية

تشير بيانات المفوضية في لبنان إلى أن الظروف داخل سوريا تلعب الدور الأساسي في قرارات الأسر بالنسبة للعودة إلى سوريا من عدمها. وفي الربع الثاني من ٢٠٢٦، برز السكن وفرص كسب العيش بين أهم العوامل المؤثرة في قرار العودة. كما وثقت المفوضية حالات عادت فيها أسر إلى سوريا ثم رجعت إلى لبنان بعدما وجدت أن الظروف لا تسمح لها بالاستقرار.

وتنسجم هذه الصورة مع نتائج المسح الإقليمي المعزّز حول تصورات اللاجئين السوريين ونواياهم تجاه العودة، الذي يظهر أن قرار العودة يتأثر بمجموعة من الظروف، من الأمن والسكن وسبل العيش إلى الخدمات والوثائق، وليس بعامل واحد فقط.

وتتقاطع هذه الصورة أيضاً مع ما رصدته ممثلة منظمة جسور في عملها مع العائلات السورية في لبنان، فبحسب تجربتها، لم يشكّل التعليم العامل الأساسي في قرار الأسرة بالبقاء أو العودة، بقدر ما ارتبط القرار بإمكانية تأمين سبل العيش والسكن. ففي لبنان، تتوفر فرص عمل لأكثر من فرد في الأسرة، ولا سيما في قطاعي الزراعة والبناء، ما يتيح للعائلات تأمين دخل يساعدها على الاستمرار. في المقابل، تشكّل العودة إلى سوريا عبئاً اقتصادياً كبيراً بالنسبة إلى بعض الأسر، فأغلب المنازل في سوريا مهتمة وبحاجة إلى مبالغ مالية لإعادة البناء والمعاشات في سوريا ما زالت منخفضة جداً.

ونتيجة لذلك، قد تنتقل الأسرة بحثاً عن عمل أو سكن أو أمان، بينما ينتقل الطفل معها من مدرسة إلى أخرى، ومن منهج إلى آخر، وأحياناً من التعليم الرسمي إلى التعليم غير النظامي. وإذا عادت الأسرة مجدداً إلى لبنان، تبدأ الأسئلة نفسها من جديد.

قبل عبور الحدود، قد تبدأ المشكلة من الأوراق

بالنسبة إلى طلال، لم يكن الانتقال قد حدث بعد. ومع ذلك، بدأت مشكلة الاستمرارية التعليمية قبل الوصول إلى الحدود.

في الربع الثاني من عام ٢٠٢٦، كان ٨٢٪ من اللاجئين السوريين بعمر ١٥ عاماً وما فوق الذين شملهم رصد المفوضية لا يملكون إقامة قانونية صالحة في لبنان. ومن بين العوائق التي أبلغوا عنها عدم وجود

كفيل، وعدم توفر الموارد المالية، والدخول غير النظامي، وعدم القدرة على تحمل كلفة الكفالة، ونقص الوثائق المطلوبة.

اتخذت السلطات اللبنانية بعض الإجراءات لتسهيل تسجيل الطلاب السوريين الذين يواجهون مشكلات في الإقامة والوثائق. ففي العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، سُمح للطلاب الذين بدأوا إجراءات إصدار الإقامة أو تجديدها بالتسجيل عند إبراز إيصال رسمي من الأمن العام يثبت أن المعاملة قيد الإنجاز وفقاً لقرار رقم ١٩، تاريخ ٩ تشرين الأول ٢٠٢٥. كما حدّدت وزارة التربية شروطاً لتسجيل الطلاب غير اللبنانيين للعام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٧، وربطت تسجيل بعض الفئات في الدوام الصباحي بإقامة قانونية صالحة للطلاب أو لأحد والديه. وفي المقابل، مدّد مجلس الوزراء العمل بآلية الإعفاء الخاصة بتسجيل الطلاب السوريين حتى نهاية العام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٧، بما يشمل مختلف المراحل والمسارات التعليمية، مع السماح بتسجيل الطلاب الذين باسروا إجراءات تسوية إقامتهم أو تجديدها في دوام بعد الظهر، شرط إبراز إيصال رسمي من الأمن العام وذلك وفقاً لقرار رقم ٦-١٣-٢٠٢٦ بشأن شروط تسجيل التلامذة غير اللبنانيين للعام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٧، المكمل للمادة الأولى من القرار رقم ١١٩٠ تاريخ ٣١ آب ٢٠٢٦.

كما نصّ قرار مجلس الوزراء لعام ٢٠٢٦ على إعداد آلية لتسهيل انتقال الطلاب السوريين الراغبين بالعودة إلى سوريا خلال العام الدراسي، بما يشمل تسليمهم الإفادات والوثائق المدرسية اللازمة، والتنسيق مع الجهات المعنية في البلدين لضمان استمرارية تعليمهم والاعتراف بمساراتهم الدراسية السابقة. ومع ذلك، تبقى بالنسبة إلى العائلات أسئلة عملية تتجاوز التسجيل نفسه: ماذا يحدث عند تأخر الإقامة؟ وما الوثائق التي يحتاج إليها الطفل لإثبات الصفوف التي أنهاها إذا قررت الأسرة العودة إلى سوريا؟ وهنا تتحول معاملة تخص إقامة أحد الوالدين إلى مسألة تمس مباشرة استمرارية تعليم الطفل.

العودة إلى سوريا لا تعني دائماً متابعة الدراسة من حيث توقفت

حتى عندما تصل الأسرة إلى سوريا، لا تنتهي الأسئلة.

يدخل الأطفال العائدون إلى نظام تعليمي يواجه ضغوطاً كبيرة بعد سنوات من الحرب والنزوح. وتشير اليونيسف إلى أن نحو ٢,٤٥ مليون طفل كانوا خارج المدرسة في سوريا في ٢٠٢٥، فيما كان أكثر من مليون آخرين معرضين لخطر التسرب. كما تشير تقديراتها لعام ٢٠٢٦ إلى أن قرابة ٨,٠٠٠ مدرسة تحتاج إلى إعادة تأهيل عاجلة، في ظل الاكتظاظ ونقص المواد التعليمية والمعلمين المدربين، وهي تحديات تعيق التعلم وإعادة الاندماج، ولا سيما بالنسبة إلى الأطفال العائدين.

وتظهر بيانات المفوضية من داخل سوريا أن إعادة الاندماج لا تحدث دائماً بصورة تلقائية. ففي تقرير للربع الأول من ٢٠٢٦، استند إلى ٧,١٢٠ مقابلة أسرية في المحافظات السورية الأربع عشرة، درست المفوضية أوضاع العائدين من اللجوء والنزوح إلى جانب المجتمعات المضيفة. وتظهر النتائج أن الفروق في اللغة والمناهج تشكل تحدياً أمام بعض الأطفال العائدين من لبنان وتركيا. وفي بعض الحالات، أدت هذه الفروق إلى وضع أطفال عائدين في صفوف أدنى، بما قد يوسع فجوات التعلم ويزيد خطر التسرب. وهنا يصبح السؤال بسيطاً جداً بالنسبة إلى الأسرة: إذا أنهى طفلي صفّاً دراسياً في لبنان، كيف أثبت ذلك في سوريا؟

بحسب المعلومات التي تنشرها المفوضية حول التعليم في سوريا، يحتاج الطالب السوري الذي درس في الخارج إلى تقديم وثيقة وآخر صف درسه ونتائج المواد، مصدقة وفق الإجراءات المطلوبة. وإذا لم تتوفر لديه شهادة مدرسية صادرة من الخارج، يمكن للطلاب في مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي متابعة تعليمهم بعد إجراء سبر معلومات (أو اختبار تحديد المستوى الدراسي) في اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية والعلوم، بهدف تحديد المستوى التعليمي المناسب وفق الفئة العمرية.

كما سمحت تعليمات أصدرتها وزارة التربية والتعليم السورية في أيلول ٢٠٢٥، ولا سيما للأطفال العائدين من الخارج، بالتسجيل الشرطي عند نقص بعض وثائق الأحوال المدنية، على أن تستكمل الأسرة الأوراق المطلوبة قبل الفصل الدراسي الثاني. وفي حال عدم استكمالها، لا يُمنح الطالب وثيقة دراسية.

اختبار تحديد المستوى الدراسي: طريق للعودة إلى الصف

خلال عام ٢٠٢٦، لم يبقَ اختبار تحديد المستوى الدراسي مجرد إجراء مذكور في التعليمات. فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم السورية قراراً في كانون الثاني ٢٠٢٦ بإجراء اختبار تشخيصي لفئات من الطلاب غير المسجلين في المدارس العامة في الرقة ودير الزور والحسكة ومناطق من ريف حلب، بهدف تحديد مستوياتهم وإعادة دمجهم في التعليم.

وفي الحسكة مثلاً، خضع ١,٢١٨ طالباً وطالبة لسرّ تشخيصي للصف التاسع في آذار ٢٠٢٦، إلى جانب طلاب في المرحلة الثانوية. كما شهدت المحافظة لاحقاً اختبارات للأطفال المنقطعين عن التعليم، ومن بينهم أطفال فقدوا الوثائق التي تحدد صفوفهم السابقة، بهدف تحديد المستوى والصف المناسبين لهم. تتيح هذه الإجراءات للأطفال الذين انقطعوا عن التعليم أو فقدوا وثائقهم فرصة للعودة إلى المدرسة. لكن التحدي يكمن في احتمال اختلاف تطبيقاتها بين المحافظات السورية. فبحسب ممثلة منظمة جسور، تشير مقابلات أجريت مع معلمين إلى أن بعض الأطفال العائدين في دمشق يخضعون لتقييم يتيح توزيعهم على صفوف تتناسب مع مستوياتهم التعليمية، بينما لا تُطبّق الآلية نفسها في حماة، ما قد يضطر بعض الأطفال إلى متابعة الدراسة في صفوف لا تراعي مستواهم الفعلي، ويزيد من صعوبة اندماجهم في المدرسة.

أن ينتقل التعلّم مع الطفل؟

لا تستطيع الأنظمة التعليمية أن تتحكم بقرارات الأسر السورية بالبقاء في لبنان أو العودة إلى سوريا، لكنها تستطيع الحدّ من أثر هذه التنقلات على تعليم الأطفال، من خلال تسهيل التسجيل المدرسي، وتقييم مستوياتهم التعليمية، والاعتراف بما أنجزوه من تعلّم سابق.

وتشكّل برامج التعليم غير النظامي إحدى الوسائل التي تساعد الأطفال على مواصلة التعلّم خارج المدرسة الرسمية. وبحسب ممثلة منظمة جسور، تمكّن الأطفال الذين تابعوا برامج المنظمة ثم عادوا إلى سوريا من استكمال تعليمهم، وإن اختلفت إجراءات التحاقهم بالمدارس بحسب مستوياتهم التعليمية ومناطق عودتهم.

فالأطفال الذين لا يحملون وثائق مدرسية معترفاً بها يمكن أن يخضعوا في سوريا لاختبار تحديد المستوى الدراسي، لتقييم معارفهم وتحديد الصف المناسب لهم. لكن تطبيق هذه الآلية قد يختلف بين المناطق. فبحسب مقابلات أجرتها جسور مع معلمين، تتوفر في دمشق ترتيبات لتوزيع بعض الأطفال على صفوف تتناسب مع مستوياتهم، بينما لا تُطبّق الآلية بالطريقة نفسها في حماة، ما قد يزيد صعوبة متابعة الدراسة بالنسبة إليهم.

أما الطلاب في الصف الثامن وما فوق، فتشير ممثلة جسور إلى حاجتهم إلى وثائق مصدّقة تثبت سنوات دراستهم في لبنان، مع استمرار وجود إشكاليات تتعلق بقبول بعض الإفادات الدراسية، ولا سيما في الصفين التاسع والثالث الثانوي، وفق ما نقلته المنظمة.

تُظهر هذه التجارب أهمية توفير إجراءات واضحة ومتاحة لتحديد المستوى الدراسي، وتسهيل الحصول على الوثائق، وتعزيز التنسيق بين السلطات التعليمية في لبنان وسوريا للاعتراف بالتعلّم السابق، سواء أنجز داخل المدرسة الرسمية أو خارجها.

بالنسبة إلى طلال وغيره من الأهالي، يبقى السؤال الأساسي: هل سيتمكن أطفالهم من متابعة تعليمهم إذا انتقلوا إلى سوريا أو بقيوا في لبنان؟

فقد يعبر الطفل الحدود أكثر من مرة، لكن تعليمه لا يجب أن يبدأ من الصفر في كل مرة.

المراجع

- المفوضية. (2026a). Protection Monitoring: Situation of Syrian Refugees in Lebanon, 2nd Quarter 2026. السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- UNHCR. (2026b). Protection and Reintegration Insights: Syria, Q1 2026. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- UNHCR Protection and Reintegration Insights, Q1 2026
- UNHCR. (2026c). التعليم: طلاب المدارس السورية المقيمون في الخارج والراغبون في متابعة تعليمهم في سوريا. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- صفحة التعليم، المفوضية في سوريا
- UNHCR. (2026d). [معلومات حول التقييم الوطني للأطفال الملتحقين سابقاً ببرامج التعليم غير النظامي في لبنان](#).
- UNHCR. (2026d). UNHCR-Supported Voluntary Repatriation of Syrian Refugees: Lebanon, August 2026.
- UNHCR & World Bank. (2026). Enhanced Regional Survey of Syrian Refugees' Perceptions and Intentions on Return to Syria, Wave 2.
- UNICEF. (2025). Syria Annual Report 2025.
- UNICEF Syria Annual Report 2025
- UNICEF. (2026). Syrian Arab Republic: Humanitarian Action for Children 2026.
- UNICEF 2026 Humanitarian Action for Children
- SANA. (2026a). [التربية السورية تُجري سبر تحديد مستوى لطلاب المحافظات المحررة حديثاً](#).
- SANA. (2026b). [التربية تجري سبر معلومات لتلاميذ الحسكة المنقطعين تمهيداً لعودتهم للتعليم](#).
- مقابلة مع ممثلة منظمة جسور. (2026). مقابلة أجراها فريق المقال حول أوضاع الأطفال السوريين والتعليم غير النظامي والعودة إلى سوريا.
- مجلس الوزراء اللبناني. (2025). القرار رقم 19، تاريخ 9 تشرين الأول 2025، المتعلق بتسجيل التلامذة غير اللبنانيين للعام الدراسي 2025-2026.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2026). قرار رقم 2-13-6 \ 2026 بشأن شروط تسجيل التلامذة غير اللبنانيين للعام الدراسي 2026-2027. المكمل للمادة الأولى من القرار رقم 1190 تاريخ 31 آب 2026.

ماريا معلوف

ماريا معلوف هي باحثة في العلوم الاجتماعية في مركز الدراسات اللبنانية، ولديها خلفية في القانون والدراسات الاستراتيجية. يستكشف عملها تقاطعات الزواج والحوكمة والتعليم في سياقات الأزمات، مع تركيز على كيفية إسهام الأطر القانونية والسياسات العامة في تشكيل التجارب المعيشية للبنانيين وغير اللبنانيين في لبنان. تجمع أبحاثها بين تحليل السياسات والعمل الميداني النوعي، حيث توثق الأصوات من الميدان لرصد أشكال الهشاشة، وكذلك استجابات الدولة والجهات غير الحكومية للأزمات المتعددة.

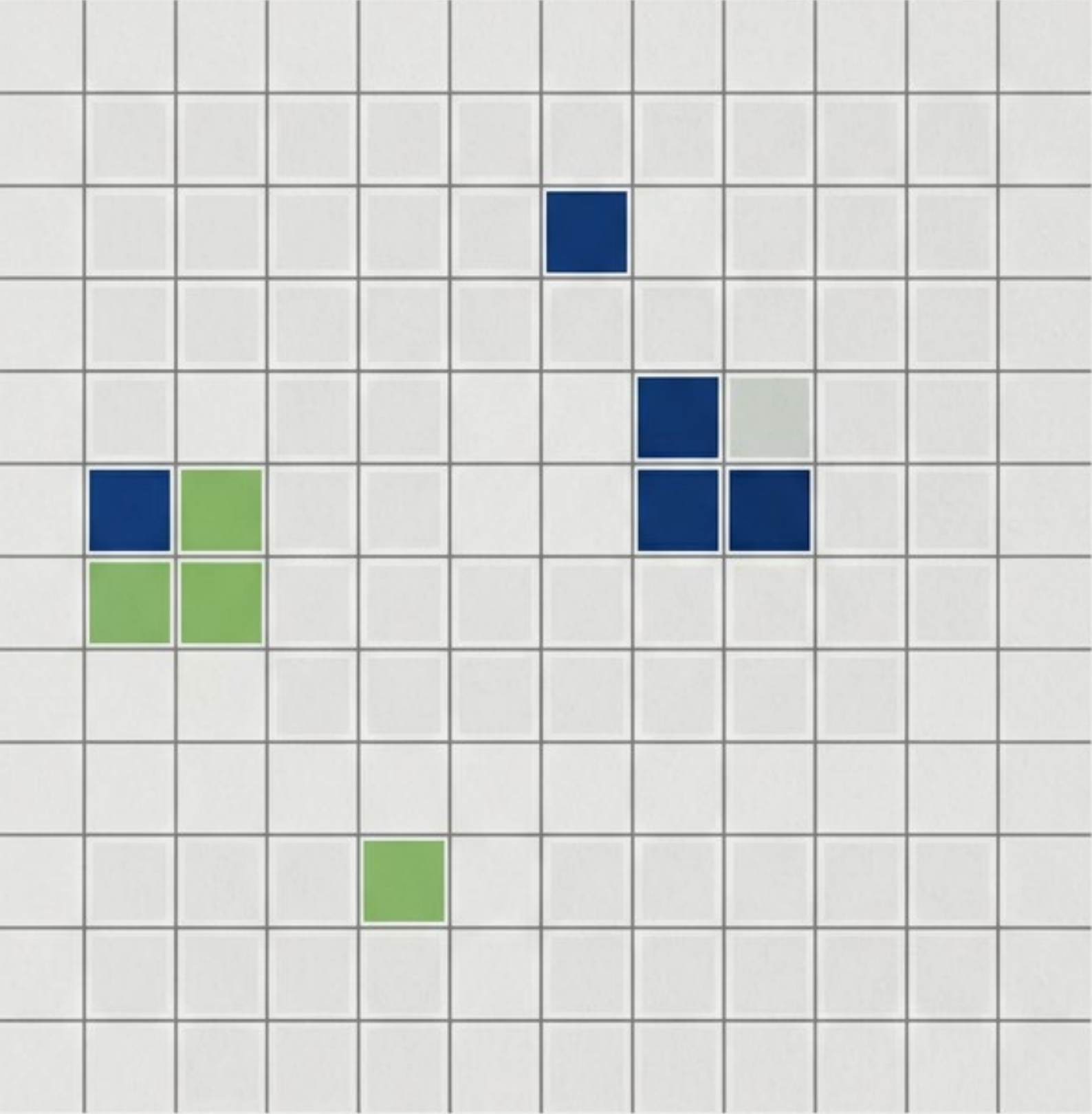
تركز أعمالها الحالية على التعليم في سياقات النزاع والأزمات، مع دراسة كيفية تأثير أوجه اللامساواة البنيوية والاستجابات السياسية على وصول الأطفال المهمشين إلى التعلم. وفي إطار هذا المشروع، ستتولى ماريا تنسيق «مجلة المرصد التربوي»، من خلال تسهيل التعاون بين الكتاب، والإشراف على تطوير المحتوى، وضمان الإنتاج والنشر في المواعيد المحددة لكل عدد.



سهى توتنجي

سهى توتنجي هي رئيسة قسم تعليم اللاجئين في منظمة جسور، ولديها خبرة تزيد عن ٣٥ عامًا في مجال التعليم، منها ١٨ عامًا كمديرة مدرسة. وبفضل خبرتها في البحث وبناء قدرات المعلمين في مختلف البلدان، تُساهم سهى بفعالية في الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE)، وتشارك في فريق عمل تدريب المعلمين التابع للشبكة. تحمل سهى شهادة الماجستير في إدارة المدارس والإشراف عليها.





مَشْرَاط



معركة إبقاء الأطفال في المدارس في لبنان تزداد صعوبة مع ارتفاع التكاليف وتجدد العدوان الإسرائيلي

محمد حمود

في غياب التدابير المناسبة، ستبقى الضغوط المالية والتعليمية والنفسية التي كشف عنها الاستطلاع تقوُّض حق الأطفال في تعليم مستقر وعادل

منذ العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، ارتفع متوسط الدخل السنوي للأسرة بنسبة ١٦٧٪، مقابل ارتفاع كلفة الأقساط والنقل بنسبة ١٠٠٪.

لا ينبغي تفسير هذه الأرقام ببساطة على أنها تحسّن في القدرة على تحمّل كلفة التعليم. فقد أفاد ٧٥٪ من الأسر بأنها تعاني دائماً من صعوبة في دفع الفواتير المنزلية هذا العام، ارتفاعاً من نحو الثلثين قبل عام، وأفاد ٢٣٪ إضافيون بأنهم يعانون أحياناً، بينما لم يواجه سوى ١٪ أي صعوبة.

في الواقع لم يُترجم نمو الدخل الاسمي إلى تحسّن في قدرة الأسر على تحمّل كلفة التعليم، إذ ارتفعت أيضاً الأقساط المدرسية الخاصة ونفقات المعيشة، وظلّت الأسر تعاني في دفع الفواتير وتعتمد على الاستدانة. ينبغي تنظيم الأقساط المدرسية الخاصة بما يتناسب مع دخل الأسرة ومع ارتفاع كلفة المعيشة، ويجب أن يستوعب القطاع الرسمي الأسر المتنقلة من المدارس الخاصة، مع الحفاظ على مجانية التعليم وجودته. يتعيّن على الوزارة وسائر السلطات التعليمية أن تعرّف بالبرامج والسياسات والإصلاحات الوطنية بوضوح وعلى نطاق واسع، وأن تشرح كيفية تأثيرها في الأطفال، وأن تضمن وصول الأسر إلى الدعم المتاح؛ ويجب التعامل مع التواصل مع الأهالي بوصفه جزءاً أساسياً من التنفيذ.

تحتاج الأسر المتأثرة بالعدوان الإسرائيلي، ولا سيما التي ما زالت نازحة، إلى دعم مستدام، مع إعطاء الأولوية للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة هذا العام وللأسر التي ما زالت تعيش بعيداً عن منازلها.

تحتاج المدارس إلى تقييم الفاقد التعليمي وإبلاغ الأهالي بالنتائج، بحيث يتمكن الأطفال المتأخرون من الحصول على الدعم المناسب.

في غياب التدابير المناسبة، ستبقى الضغوط المالية والتعليمية والنفسية التي كشف عنها الاستطلاع تقوُّض حق الأطفال في تعليم مستقر وعادل.

معركة إبقاء الأطفال في المدارس في لبنان

تزداد صعوبة مع ارتفاع التكاليف
وتجدد العدوان الإسرائيلي

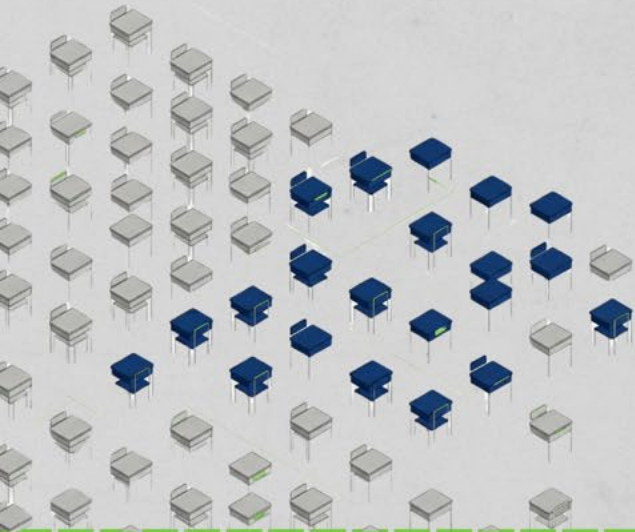
محمد حمود

نتائج استطلاع مركز الدراسات اللبنانية
لرأي الأهالي ٢٠٢٦-٢٠٢٧
٨٦١ وليّ أمر من المحافظات اللبنانية
الثمانية



١٦%

من الأهالي لديهم طفل واحد على الأقل خارج المدرسة
(٩% في عام ٢٠٢٥)



٢٣%

من أطفال الأسر النازحة لا يتوقع أن يلتحقوا بالمدرسة
هذا العام
(٩% في عام ٢٠٢٥)

٢١%

ارتفاع متوسط الدخل السنوي للأسرة

٧%

ارتفاع كلفة الأقساط المدرسية والنقل لطفل واحد في مدرسة خاصة



٧٥%

من الأسر تعاني دائماً من صعوبة في دفع الفواتير المنزلية
(نحو الثلثين في عام ٢٠٢٥)

%٧١
استدانوا مؤخراً لتغطية
كلفة التعليم



%٧٣
استدانوا مؤخراً لتغطية
النفقات المنزلية

%٨

نقلوا أطفالهم من مدرسة خاصة إلى مدرسة رسمية



فقط نقلوهم من مدرسة رسمية إلى مدرسة خاصة

%٨٥

من الأسر المقيمة في المناطق المتضررة من العدوان الإسرائيلي
اضطرت إلى مغادرة منازلها



%٥٧

فقط عادوا إلى منزلهم الأصلي

%٤٢

لاحظوا زيادة في الخوف أو القلق لدى
أطفالهم منذ العدوان

%٤٨

من الأهالي أفادوا بأن تعليم أطفالهم انقطع
بسبب العدوان الإسرائيلي في آذار ٢٠٢١



%٥٧

ممن انقطع تعليم أطفالهم ما زالوا
يبلغون عن تعليم متقطع عن بُعد



%٤٦

ممن تلقوا تعليمًا عن بُعد قيّموا التعليم عن
بُعد بأنه ضعيف أو ضعيف جداً

%٨٠

ممن أجابوا لم يسمعو ببرنامج الدعم
التعليمي والاستكمال الصيفي المجاني



%٩٢

ممن أجابوا لديهم معرفة ضئيلة أو معدومة
بالإطار الوطني الجديد للمناهج التربوية

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.





ماذا ينتظر الأطفال السوريين في لبنان إذا أُغلق الدوام الثاني؟

أنشئ «الدوام الثاني» عام ٢٠١٤ ليكون المسار الرئيس أمام الأطفال السوريين للالتحاق بالتعليم النظامي في لبنان، لكن التمويل يتقلص والتسجيل فيه انخفض بنسبة ٥٠٪ في عام واحد. فماذا سيحدث إذا أُغلق؟ في دراسة أجراها مركز الدراسات اللبنانية عام ٢٠٢٦، توقع ٧٧٪ من الأهل السوريين «أثرًا سلبيًا كبيرًا جدًّا» على مستقبل أطفالهم وأبدى ٥٩٪ خشيتهم من التسرّب. وتُظهر النتائج أنّ الأطفال قد يتجهون إلى التعليم غير النظامي أو الانقطاع المؤقت، أو إلى عمالة الأطفال، أو التسرّب النهائي. فيما لا يرى سوى ٦٪ من الأهل أنّ الانتقال إلى المدارس الصباحية خالٍ من العوائق.

إغلاق الدوام الثاني لن يحل أزمة اللجوء. بل سيعمّق إقصاء جيلٍ بأكمله.

قبل أكثر من عقد فتحت الدولة اللبنانية التعليم الرسمي كالباب الرئيسي لتعليم الأطفال السوريين بتمويل من المجتمع الدولي



في عام ٢٠١٤، أنشأ لبنان والمانحون الدوليون «الدوام الثاني»، أي مدارس بعد الظهر للأطفال اللاجئين السوريين داخل المدارس الرسمية اللبنانية.

فماذا سيحدث إذا أُغلق هذا الباب؟*

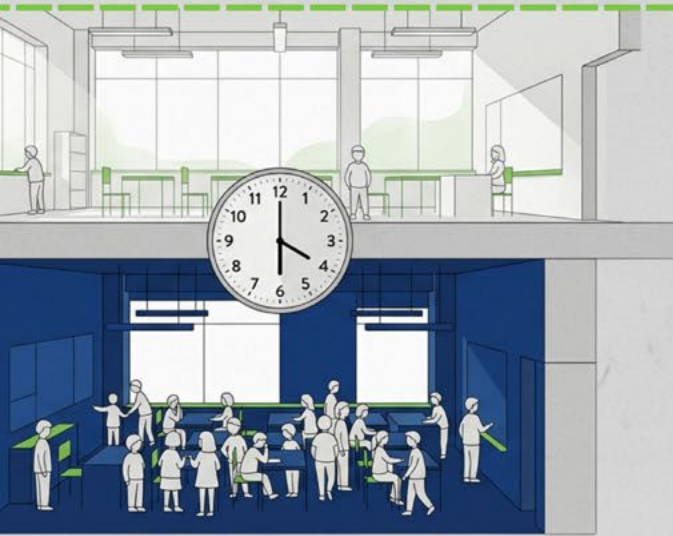
*جميع البيانات، ما لم يُذكر خلاف ذلك، مستمدة من استمارات أجراها مركز الدراسات اللبنانية.

أصبح دوام بعد الظهر المسار الرئيسي، وغالبًا الوحيد، أمام اللاجئين السوريين للالتحاق بالتعليم النظامي.



٢٠١٤ ١٠٧ مدرسة ٣٥٠ مدرسة ٢٠١٨
١٥٠,٠٠٠ طفل وطفلة سوري/ة مسجّل/ة

بتمويل من البنك الدولي، واليونسف، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، والاتحاد الأوروبي، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وجهات أخرى...



لكنّ هذا الدمج كان غير متكافئ منذ البداية.
حصل الأطفال السوريون على

- ساعات تعليم أقل.
- وعلى موارد أقل.
- واستقرار أقل.
- واعتراف أقل.
- وحقوق أقل.

الدوام الصباحي:
٦ ساعات في اليوم



الدوام بعد الظهر:
٤ ساعات في اليوم

طلب من كثير من الأطفال فجأة التعلّم بالفرنسية والإنجليزية،
وهما لغتان لم يدرسوا بهما من قبل.
أما المعلّمون السوريون أنفسهم فقد استُبعدوا في معظمهم من التدريس.

تحول الدمج إلى فصل.

ثم دخل لبنان نفسه في الانهيار، وتراكمت الأزمات على البلاد:

- الانهيار الاقتصادي
- إغلاق المدارس بسبب كوفيد-١٩
- انتفاضة ٢٠١٩
- إضرابات المعلّمين
- الحرب الإسرائيلية عام ٢٠٢٤
- الاعتداءات المتجدّدة عام ٢٠٢٦
- خسر تلامذة المدارس الرسمية اللبنانية ما يصل إلى ٧٦٥ يوم تعليم
- أي ما يقارب أربع سنوات دراسية كاملة

نرح ١٣٦,٠٠٠ سوري داخل لبنان خلال تصعيد
آذار ٢٠٢٦، ٥٣% منهم أطفال.*

*المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين

اليوم، بلغ الحرمان من التعليم مستويات مدمّرة.
نسبة الأطفال السوريين خارج المدرسة:

المرحلة
المتوسطة ٨١%

المرحلة
الابتدائية ٦٤%

الطفولة
المبكرة ٨٦%

في عام ٢٠٢٦،

يُتوقع أن يكون نحو ٦٠% من الأطفال السوريين في لبنان خارج المدرسة.

المؤسسات نفسها التي أنشأت الدوام الثاني تتراجع عنه.
التمويل يتقلص.

الخطاب المعادي للاجئين يتصاعد.
الضغط من أجل عودة اللاجئين يشتد.

التسجيل في الدوام الثاني:

↓ ٥٠% في عام واحد

سجلت المفوضية السامية للأمم
المتحدة لشؤون اللاجئين عودة
٦٨١, ٦١٢ سورياً إلى سوريا، أو تعطيل
سجلاتهم، بين كانون الثاني/يناير
٢٠٢٥ وآب/أغسطس ٢٠٢٦*.

*المفوضية السامية للأمم المتحدة
لشؤون اللاجئين

في عام ٢٠٢٦، وجّه مركز الدراسات اللبنانية إلى الأهل
السوريين سؤالاً بسيطاً:

«ماذا سيحدث إذا أُغلق الدوام الثاني؟»

٢٥%

يخشون
فقدان الأمل

٥٩%

يخشون
التسرّب

٧٧%

«أثر سلبي
كبير جداً»

ما مصير الاطفال إذا أُغلق الدوام الثاني؟

١٢%

التسرّب
النهائي

٢٠%

الانقطاع المؤقت
عن الدراسة

٢٠%

اللجوء الى التعليم
غير النظامي

١٢%

العودة إلى
سوريا

١٨%

عمالة
الأطفال

ما إمكانيات إنتقال الأطفال السوريين إلى المدارس الصباحية؟

٥١% يخشون أن ترفض المدارس تسجيلهم

٤١% عوائق تتعلق بالوثائق

٢٧% عدم القدرة على تحمّل كلفة النقل

٦% فقط من الأهل يعتقدون أنه لا توجد عوائق



العودة إلى سوريا لا تعني دائماً مواصلة التعليم من حيث توقّف. فقد يواجه الأطفال صعوبات في نقل سجلاتهم المدرسية، أو إثبات ما تعلّموه سابقاً، أو الالتحاق بالصف المناسب.



عبور الحدود لا ينبغي أن يعني البدء بالتعلم من الصفر.

مسار ممكن للمضي قدماً

ما الذي يحمي استمرارية التعليم لدى الأطفال في حالات النزوح؟

- المرونة في التسجيل ريثما تُستكمل معالجة الوثائق.
- الاعتراف بالتعلّم المنجز في التعليم النظامي وغير النظامي.
- التنسيق بين السلطات التعليمية اللبنانية والسورية.

