المجلة التربوية

يُصْدرهَا المَرَكز التربوي للبُحُوثِ وَالإِنْمَاء

العدد الأول ١٩٨١

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المرّ
عيد المعلم – دعوة الى التجدد ——— ٢
الدكتور جوزف أنطون
المعلم، العنصر الحاسم في انجاح العملية التربوية المدرسية ٤
عبده الحلو
مبادئ التربية والتعليم في «جمهورية» أفلاطون ——— ٨
مفيد أبو مراد
تحويل المعلم الى مدير والمفتش الى مرشد ——— ١٢
جورج غانم
زهرة الزّمان ——— ١٧
لبيب باسيلا
طريقة في تدريس الرياضيات ——— ١٨
فيروز فرح سركيس
لعبة تنمي المنطق ——— ٢٢
الدكتور وليم الخازن
الانسان والتراب ——— ٢٤
سليم نكد
مادة «أدب»: دراسة معجميَّة ——— ٢٦
الدكتور أسعد ح. يونس
نحو فلسفة تتعلق بـ «تكنولوجيا التدريس» ——— ٣٠
فاضل حمدان
غرفة العمليات في المدرسة ——— ٣٦
الدكتور جورج هارون
معهد عين ورقه ——— ٣٨
قسم اللغة العربية
تعلّم العربية ——— ٤٥
الدكتور ابراهيم عبس
حاجات الطفولة ومتطلباتها ——— ٤٨
جورج شكيب سعاده
الاندية كامتداد للبيت والمدرسة ——— ٥٤
حنا عوكر
الوسائل التربوية المتطورة وحرية المعلم ——— ٥٦
الدكتور أسعد يونس
تكنولوجيا الثمانينات ——— ٦٢
جوزف برشيني
البطاقات التقنية ——— ٦٤
انطوان صقر
تطوُّر التلفزيون الملوَّن ——— ٦٦
الدكتور هاني خيرالدين
Paying the teacher's tribute ——— ٧١
الدكتور جورج طربيه
رسالتي الى طلاب بلادي ——— ٧٢

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت/لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية وادارة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير: سليم نكد
الاشراف الفني: انطوان عون
الاعداد والتصحيح الطباعي: نسيب عون
الاخراج: جورج بيروتي
الخطوط: حسين ماجد

طباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء /س الفيل

عِيدُ المعلّم - دَعوةٌ إلى التجدُّدِ

زميلي المعلم ! ما أكثر أعيادنا وما أقلّ أفراحنا !

ما إنْ ترتسم إشراقةُ عيد ، حتى تكدّرها سحُب من الحزن والهمّ والخوف ، تلفّ وجه حاضرنا ورؤى غدنا المجهول . ومع ذلك تمرّ بنا الأعياد ولها دائماً بسمتها ، ولو كانت شاحبة ساكنة .

هوذا عيدك ، يوم يُضاف الى سلسلة الأعياد ، ويدخل تقليداً آخر في جدول التقاليد . تملأ قلبي الغبطة بقدر ما يملأه الخوف عليك وعلى براعم عُهدت اليك ، لتطلّ بها على أجواء الضياء والهواء فتتفتح وتزهر ، ويزيد في الحياة العطر والجمال .

أخاف ، في جملة ما أخاف ، أنْ يصبح عيدك يومًا من التاريخ يعود كلَّ عام ، تُقام له حفلات التكريم ، وتُنشد له الأناشيد فلا يتعدّى صداها المسامع وتتوالى فيه الخطب والقصائد مَعاقدَ من الكلمات التي فقدت مدلولاتها ، بدل أن يكون عيدك احتفالاً بفعل تربوي يتجدد كل يوم ويجدد معه حياتنا وتاريخنا .

هـذا النوع من الاحتفـال ، هـو الذي أحبّ أن يقام ، وهو الذي أدعو اليه في هذه المناسبة ليكون هذا اليوم حقيقةً عيداً ، وليكون الاحتفال جديراً بمن نذر حياته لتربية النفوس والعقول . واذا كان كل عيد عودة ، فلن يكون له معنى اذا لم يكن عودة متجددة نابضة ، مع كل ربيع ، بكل ما تزخر به الدنيا من مباهج وغنى ، للجسد والعقل والروح .

فالى التجدّد أدعوك في يوم عيدك يا زميلي المعلم . الى التجدد في التفكير والشعور والسلوك مع دبيب النُضرة في عروق الأرض . لننفتحْ على الحياة حولنا ، ولنتعلّمْ ونحن نعلّم ، ولنتعلّم ممّن نعلّم نضارةَ الاحساس وبراءةَ الشعور وصفاء الرؤيا .

لِننفضْ عنّا ركام التقاليد ، ولنُزِل تلك الهالة الوهمية التي نسجتها بعض المثاليات الخادعة التي تخدّر وتشلّ الفكر ، ولنكنْ أكثرَ واقعيةً وتواضعاً .

لنعلّمْ بمحبتنا وصدقنا قبل أن نعلّم بكتبنا وأوراقنا التي تبهت يوماً بعد يوم وتتهافتُ أمام وهْج الحياة الدافق ، ولنعلّمْ بمثَلنا قبل أن نلقّن بمحفوظاتنا المحنّطة .

هكذا تتخذ مهنة التعليم مضموناً إنسانيًّا وتصبح رسالة فاعلة في الحياة ، لا رسالة تقريظ يتلوها بعض الساذجين ، ويحلو سماعها لدى بعض المغرورين ، فيسكر بها مَنْ « كاد أن يكون رسولا » وينام على أمجاد زائفة .

الدكتور جُورج المرّ

هذه الرسالة تتخذ كل أبعادها الانسانية والروحية من دعوة السيّد المسيح : «يا معلم» ومن حديث الرسول العربي : «إنّ الملائكة لَتضع أجنحتها لطالب العلم رضاً بما يطلب ، ولَمِدادُ جرتْ به أقلامُ العلماء خير من دماء الشهداء في سبيل الله» .

وبعد ، أية هدية نقدمها لك في يوم عيدك أيها الهادي الكبير ؟!

لا نجد أفضل من بعض الوسائل التي تساعدك في رسالة الهداية التي نذرتَ نفسك لها . في زمن اضطربت فيه القيم ، وانقلبت المقاييس ، وتحوّلت الوسائل الى غايات ، نقدم لك وسائل تساعدك في رحلتك الطويلة لبلوغ الغاية التي هي بناء الانسان الصالح . نقدّم لك ثمرات جهودنا في المركز التربوي ، مصنع أدوات عملك الكبير ، من كتب مدرسية ومنشورات تربوية وتجهيزات تكنولوجية نعتزّ بها بقدر ما تكون عوناً لك ، ونطالب أنفسنا بالمزيد من العطاء والاتقان كما تطالبنا أنت وتطالب نفسك ؛ نقدّم لك أداة نحرص على استكمالها لمخاطبتك والتحاور الدائم معك وهي «المجلة التربوية» ، مجلتك بالدرجة الاولى ، ورفيقتك الدائمة ، واعدينك بأنها ستُعنى بك وبشؤونك أكثر فأكثر ، تستمع

لشكاواك بمحبة ومسؤولية ، وتعالج ما يعترضك من صعوبات ، وتتقبّل آراءك وتصوّراتك لتتوضح الرؤيا ويهون العبء ويستبين الصواب وتتمّ الغاية المرجوّة .

ليكن عيد المعلم مناسبة للتجدّد في أساليبنا التربوية ومناهجنا التعليمية ، ودعوة عميقة وصادقة الى بناء الانسان الصالح الذي هو الغاية ، وكل ما عداه وسائل تتغيّر وتتعدّل للاتجاه الأصح في هذا السبيل .

عسى ان تَحسُن المناهج والوسائل لنبلغ الغاية الفضلى ، فيصبح عيد المعلم العيد الوطني الكبير ، ويكتمل الفرح وترتسم على الوجوه ، كل الوجوه ، إشراقةٌ صافية مطَمْئنة بمستقبل سعيد .

المعلّم
العُنصر الحاسم في إنجاح العمليّة التربويّة المدرسيّة

الدكتور جوزف انطون

١ – مقدمة

عبر تاريخ التربية ، قيل الكثير عن المعلم وشخصيته واختياره ودوره في تنمية الفرد والمجتمع واخلاقه وطبعه وعقائده وطرائقه ...

ومنذ الاربعينات ، عرف توسُّع ما يدعى «بالتقنيات التربوية» أبعاداً غير مألوفة من قبل . وما زال المربّون وعلماء التربية ينشدون تنمية التعليم المبرمج والتعليم السمعي – البصري والتعليم اللاصفّي واللامنهجي والتعليم عن طريق المهنة ومعها والتعليم عن طريق الحياة ومعها وبها وتعليم الراشدين والتعليم خارج المدرسة ، وبخاصة التعليم من دون معلم . ومهما يكن من أمر ، ومهما كانت الاختراعات التقنية ، ومهما كانت أوضاع المدرسة والاوضاع التربوية خارج المدرسة ، ومهما كان مقدار تدخل المعلم والمتعلم ومسؤولية كل منهما وحريتهما وتأثير الواحد على الآخر ، ومهما كان دور الاختصاصيين التربويين والنفسيين والاجتماعيين ، يمكن التأكيد ان المعلم هو العنصر الحاسم في انجاح العملية التربوية المدرسية .

٢ – طرح الموضوع

لن يكون دوري اثبات ما تأكد لي اعلاه ولا نفيه ، ولن اقف موقف الخطيب او المحامي لأدافع – في عيد المعلم – عن المعلم ودوره ورسالته وحقوقه ، للقول مثلاً : «هو الشمعة التي تحترق» ، وهو «رسول» على الاقل ، او ما يقرب منه ، وهو ركن الأمة وحامل حضارتها وتراثها ، وهو مخرّب شخصية الفرد او بانيها ، وهو مفسد المجتمع او مصلحه .

بل سأسعى جهدي لبيان أمرين اساسيين بشأن المعلم هما :

– الاختيار والاعداد والتأهيل .
– الراتب والمركز الاجتماعي .

وسأعالج هذه الابواب انطلاقاً من الواقع اللبناني ، متسائلاً : كيف يمكن تحسينه في ضوء الوضع العالمي المتقدم ؟

٣ – الاختيار والاعداد والتأهيل [١]

ليس من عالم في التربية [٢] يقبل اليوم بأن ينتسب شخصٌ الى سلك التعليم ، من دون ان يمرّ بفترة إعداد ، مدّتها ثلاث سنوات او اكثر ، وفق المرحلة التعليمية التي يُعَدّ لها . مع العلم بأن الوضع في لبنان هو ، بصورة عامة ، على الوجه التالي :

٣ – ١ : في «التعليم الخاص» العام والمهني [٣]

٣ – ١ – ١ – في مرحلة الروضة : من الناحية الكمية ، ان اعداد الحاضنات يشمل عدداً قليلاً حتى تاريخه . وما زالت معظم المدارس الخاصة – المجانية منها على الاخص – تسلّم التعليم ، في صفوف الحضانة والروضة ، الى آنسات بدون أي اعداد . أما من الناحية النوعية ، فيمكن القول ان جهوداً كبيرة ، فردية ومؤسسية ، بُذلت في هذا المجال وأعطت نتائج ايجابية ، ومنها ما كان بمستوى رفيع . ولكنها لم تشمل ، حتى تاريخه ، سوى بعض المدارس بأعداد محدودة . اما من حيث اختيار الآنسات للتعليم أو للاعداد فلا تتبع طريقة علمية رصينة ، بصورة عامة ، ما عدا بعض النشاطات التي أشرنا اليها .

٣ – ١ – ٢ – في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية : يمكن القول ان معظم أفراد الهيئة التعليمية هم بدون اعداد . وما عدا نسبة ضئيلة في المدارس الخاصة الكبيرة ، التي تضم من ١٥٪ الى ٢٠٪ من التلاميذ في لبنان ، فان اختيار الهيئة التعليمية في لبنان يتمّ حسب قاعدة الربح الاكبر ، وبالتالي الراتب الادنى ، وارهاق المعلم الى اكبر حدّ ممكن . ان هذا التشخيص يصحّ في نوعي التعليم العام والمهني ، وانه كارثة بحد ذاته ، بخاصة في التعليم المهني ، اذ إنه العامل الاساسي الذي يجعل من التعليم تجارة رابحة ، بالاضافة الى الابنية

غير الصالحة والترفيع الاوتوماتيكي واعطاء الافادات الخاصة في التعليم المهني دون هوادة أو رادع .

٣ – ٢ – في التعليم الرسمي :

٣ – ٢ – ١ – **في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية** : يتم اعداد افراد الهيئة التعليمية مدة سنة بعد شهادة البكالوريا – الجزء الثاني ، ومدة ثلاث سنوات بعد نهاية التعليم المتوسط لفروع الفنون والرياضة .

- من الناحية الكمية ، بالنسبة الى المرحلة ما قبل الابتدائية : ان عدد الحاضنات قليل جداً ، وكذلك عدد تلاميذ هذه المرحلة في القطاع الرسمي . أما بالنسبة الى المرحلة الابتدائية فان معظم أفراد الهيئة التعليمية أصبحوا من خريجي دور المعلمين .
- من الناحية النوعية ، قد يكون حكمي قاسياً اذا قلت ان هذا الاعداد لا يعطي النتيجة المتوخاة ، وان «سنة» هي غير كافية ، وان الجهود التي تبذل لإعداد معلمي الفنون والرياضة هي في محلها ، بصورة مبدئية .
- مع الاشارة الى ان وزارة التربية الوطنية ، برغم الأعداد المتضخمة التي لديها بالنسبة الى عدد التلاميذ الحالي ، فهي ما زالت تتعاقد مع اساتذة من دون إعداد وبدون اعتماد طريقة علمية لاختيارهم . (ان نسبة التلاميذ للمعلم الواحد أصبحت ١٢/١ في كل لبنان ، بينما يجب ان تكون ٢٥/١ . وهذا فارق ضخم له نتائج مالية فادحة) .

٣ – ٢ – ٢ – **في المرحلة المتوسطة** : يتمّ الإعداد في دار المعلمين المتوسطة ، ويقضي التلميذ – المعلم سنتين في فروع الجامعة اللبنانية ، ثم سنة في الدار .

- من الناحية الكمية ، ان هذا الإعداد لا يغطي الا الجزء الضئيل جداً من حاجة المدارس الرسمية المتوسطة .
- من الناحية النوعية ، ان هذه الصيغة غير صالحة ، يجب اعادة النظر فيها كلياً .

٣ – ٢ – ٣ – **في المرحلة الثانوية** : يُعَدّ الطلاب – المعلمون في كلية التربية التابعة للجامعة اللبنانية . وقد غذت هذه الكلية اكثر من نصف حاجة المدارس الثانوية . وبرغم ما يقال عن نوعية هؤلاء الخريجين ، يبقى ان نجاح التعليم الثانوي الرسمي والخاص مردّه الى هذا العامل ، بالاضافة الى عوامل اخرى اساسية لا مجال لذكرها هنا . أما من حيث مدة الاعداد ، فكان يُعَدّ الطلاب خلال أربع سنوات بعد البكالوريا – الجزء الثاني ، وبعد النجاح بمباراة منظمة لهذه الغاية . اما الآن ، وبعد صدور التنظيم الجديد ، فأصبحوا يُعَدّون خلال سنتين بعد الحصول على الاجازة والنجاح في مباراة ، كل في الاختصاص المعين .

أما الاختيار لدخول هذه المباراة ، والمباراة بحد ذاتها ، فانها تخضع لعوامل عديدة لا تسمح ، بصورة كافية ، بوضع قواعد أساسية لاختيار العنصر الصالح الذي سيصبح المعلم الصالح .

٣ – ٣ – وتجدر الاشارة الى ان وزارة التربية الوطنية لم تبدأ بعد بالتأهيل الصحيح والكافي ، ما عدا بعض الدورات التدريبية المتخصصة ، التي أعطت نتائج جزئية وملموسة .

٤ – الراتب

لن أدخل بتفاصيل رواتب الهيئة التعليمية وقيمتها ، بالنسبة الى غلاء المعيشة . بل سأكتفي بما يلي :

٤ – ١ – يقبض المعلم ، في مراحل الروضة والابتدائية والمتوسطة ، في القطاعين الرسمي والخاص ، معدل ١٠٠٠ ل.ل. شهرياً . طبعاً هذا المعدل خاطئ جداً ، اذ يختلف الراتب من ٥٠٠ ل.ل. – اي دون الحد الادنى للعمال – الى ٢٠٠٠ ل.ل. ، بحسب المدارس والمراحل وسنوات الخدمة . ولكنني أعطيت هذا المعدل لأقول ان معظم الرواتب يراوح بين ١٠٠٠ ل.ل. او اقل وان المعلم ، اذا اضطُر لاستئجار بيت مؤلف من غرفتين ودار وغرفة طعام ، فلن يسمح له راتبه بذلك ، في المدن الكبرى وضواحيها بدون شك ، وكذلك في المدن الوسطى . هذا من حيث تأمين السكن ، وهل يُعطى المعاش لسدّ هذه الحاجة فقط ؟

٤ – ٢ – اعطى قانون الجامعة الجديد ٤٠٦٠ ل.ل. لحامل الدكتوراه حلقة ثالثة ، المبتدىء في أول السلّم ، أي الذي قضى ٧ سنوات بعد نهاية التعليم الثانوي ، ويعطي القانون المعمول به بعد زيادة غلاء المعيشة ، ١٧٠٠ ل.ل. تقريباً ، بعد التثبيت أي بعد سنتي خدمة ، للمعلم الثانوي الذي حصل على كفاءة مهنية ، أي الذي قضى ست سنوات إعداد بعد نهاية التعليم الثانوي .

فاذا قارنا ١٠٠٠ و ١٧٠٠ و ٤٠٦٠ ، وعلمنا ما يتكلفه الشاب بالنسبة الى العناصر الاساسية للمعيشة ،

كالسكن والعيش وتعليم الاولاد والتطبيب والفرش والحاجيات الاخرى ، نصبح أمام ظلامتين :

- الظلامة ، عند مقارنة الرواتب بعضها ببعض .
- الظلامة عند مقارنة الرواتب بغلاء المعيشة . فبينما أُنصف ، ولو مؤقتاً ، استاذ الجامعة ، ما زال المعلم ، لباقي المراحل ، يرزح تحت عبء الغلاء والظلامة الاولى .

ولكن مصيبة المصائب هي في الانتـاج والمردود. قد يقال ان انتاج التعليم الرسمي والتعليم الخاص ، ما عدا القلة القليلة من المدارس النخبة التي تُعدّ النخبة ، هو انتاج ضئيل ، وان عائدات النظام التربوي في لبنان لا تبشر بالتفاؤل ولا تشجع على انصاف المعلمين . هذا القول صحيح وهو يعني امراً واحداً : يعني فقدان سياسة تربوية سليمة تنصف المعلم من حيث راتبه ، والتلميذ والمجتمع والوطن من حيث المردود بمعناه الشامل : الانساني – الحضاري والمهني الانتاجي – والوطني – اللبناني .

وهكذا فاننا نرى القرار السياسي الإنتاجي حائراً بين إنصاف المعلم وزيادة رواتبه من جهة ، وبين الانتاج التعليمي – التربوي ، الذي يراه ضئيلاً باهتاً ، او سلبياً ، من جهة اخرى . هل يُعقل ان يضع مستثمر أمواله في مشروع خاسر ؟ لذلك نرى القرار السياسي يتردد في صرف اموال بصورة سخية على الاعداد او التأهيل او البحوث او رفع سلم الرتب والرواتب او معالجة الامور التربوية الاخرى ، بل ينساق فقط تحت تأثير الروتين او الضغط .

٥ – الاقتراح

امام هذه المعطيات التي يغلب عليها الطابع السلبي ، يجب ان نقلق ونفتش عن علاج جذري ، منطلقين من اربع مسلمات :

٥ – ١ – المسلمة الاولى : اختيار دقيق وإعداد كافٍ وتأهيل مستمر

٥ – ١ – ١ – **الاختيار** : ان اختيار المرشحين لدخول دور المعلمين وكلية التربية عملية دقيقة ، تهدف الى قياس ما يلي :

- مستوى ثقافة عامة ، لا يجوز ان يكون أقل من نهاية التعليم الثانوي للمرشحين لدخول الدور التي تُعِدّ لمراحل التعليم المتوسط وما دون ، الاجازة للمرشحين لدخول كلية التربية ، التي تعد لمرحلة التعليم الثانوي .
- مستوى شخصي واخلاقي واستعداد للتعليم ، يمكن قياسه بواسطة روائز معدّة لذلك .

ان قياس المستوى الاول ، أي الثقافة العامة ، يمكن تحقيقه عن طريق مسابقات او روائز ، يجب ان تنظم بدقة . اما قياس المعطيات الاخرى فليس سهلاً ، ولكن يجب إعطاؤها أهمية بالغة ، تربوية ووطنية .

٥ – ١ – ٢ – **الاعداد الكافي** : ان قبول معلمين من دون اعداد ، كما هي الحال عموماً في المدارس الخاصة ، عملية غير مقبولة . كما ان الاعداد ، مدة سنة واحدة ، عملية شكلية وغير كافية . يجب ان يحقق الإعداد اهدافاً سلوكية محدّدة مسبقاً ، ولا يجوز ان يقل عن ثلاث او اربع سنوات للتعليم المتوسط وما دون ، بعد نهاية المرحلة الثانوية ، وعن سنتين على الاقل ، بعد الاجازة لمعلمي المرحلة الثانوية .

٥ – ١ – ٣ – **التأهيل المستمر** : بعد تحديد هذه المستويات من الاعداد يجب وضع خطة ضخمة لاعادة تأهيل جميع افراد الهيئة التعليمية في القطاعين الرسمي والخاص ، في سبيل تحقيق اهداف سلوكية يكتسبها جميعهم ، في ضوء المستويات الاعدادية الثلاثة المشار اليها سابقاً .

٥ – ٢ – المسلمة الثانية : الراتب والمركز الاجتماعي

ان تحديد سلسلة رتب ورواتب الهيئة التعليمية يجب ان يتم بمعزل عن سلسلة رتب ورواتب اخرى ، مهما كان نوعها وأهميتها ، كما حصل مؤخراً بشأن سلسلة رتب ورواتب الجامعة اللبنانية . ولكن ، بالروح ذاتها ، يجب اعادة النظر بسلسلة رتب ورواتب الهيئة التعليمية الثانوية ، بحيث تقرب من الاولى . وكذلك بسلسلة رتب ورواتب الهيئة التعليمية لباقي المراحل ، بما يقرب من الثانية .

فتحديد الراتب أمر مهمّ ، وعامل مرتبط مباشرة بنجاح المعلم في مهمته . انه الاساس لتحقيق الرسالة والبذل والتضحية والعطاء ، ولا يمكن طلب ذلك الا بتحقيق الاساس . وهو الاساس ايضاً لاكساب المعلم الثقة بنفسه ، تجاه نفسه وتجاه الآخرين ، ادارة وتلميذاً وأهلاً .

٥ – ٣ – المسلمة الثالثة : الاختصاصيون التربويون

ان المعلم لم يعد بمقدوره ان ينجح وحده في العملية التعليمية المدرسية ، ولو سلمنا بأنه العنصر الحاسم لذلك . فهو بحاجة الى ما يلي :

٥ – ٣ – ١ – ان يكون متخصصاً في المرحلة ما قبل الابتدائية ، ومتخصصاً في كل صف ومادة في المراحل الاخرى .

٥ – ٣ – ٢ – ان يساعده اختصاصيون آخرون ، اذكر منهم :

- مرشد نفسي – مدرسي للمرحلتين : ما قبل الابتدائية والابتدائية .
- مرشد نفسي – اجتماعي : يؤمن الصلة بين المدرسة والاسرة والمجتمع .
- موجّه دراسي ومهني : يؤمن الصلة بين الدراسة والعمل ، في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية .
- اداري تربوي : يتسلم المراكز في الادارة المركزية والادارات في المناطق والمدارس ، على مختلف انواعها ومراحلها .
- مرشد تربوي : يؤمّن تنظيم المدارس من الناحية الادارية والتربوية والتقنية .
- مرشد تعليمي في مادة منهجية معينة .
- مفتش تربوي مختصّ بالشؤون القانونية الادارية عامة ، والادارة التربوية خاصة .

٥ – ٤ – المسلمة الرابعة : المردود التربوي

لا يمكن لدولة ما ، او لحكومة ، ان تأخذ قرارات سياسية بهذه الضخامة الا اذا أمّنت مردوداً تربوياً كافياً ، او على الاقل غير خاسر .

اما اليوم ، فالمردود التربوي في التعليم الرسمي والتعليم الخاص المجاني ، وبمقدار ٨٠ بالمئة في التعليم الخاص المدفوع ، هو خاسر ، ان لم نقل مفلس للبنان شعباً ودولة .

– ما العمل ؟

اعادة النظر ، كلياً ، بالسياسة التربوية ، واعادة النظر ، كلياً ، بالاجهزة الادارية والفنية .

٦ – الخلاصة

قد اكون مثالياً في اقتراحاتي ، وقد يكون حكم الغير عليّ ، كرجل مثالي ، منطلقاً من واقع تربوي مرير . ان اقتراحاتي مثالية لأن الفرق شاسع بينها وبين الواقع التربوي اللبناني – وهذا ما يبرر المثالية – . لكن اقتراحاتي هي دون المطلوب ، وتصبح هزيلة اذا قستها ، ايها القارئ الكريم ، بما قد حققته أدنى الدول المتقدمة . فهل نسير على طريق التقدم في هذا الميدان الرئيسي ، المؤدي الى التنمية الشاملة لوطنك ؟

الهوامش

(١) ان كل ما أقوله أتحمل مسؤوليته ، ولا أعبّر مطلقاً عن رأي أو موقف أية مؤسسة ، وبخاصة المركز التربوي للبحوث والانماء الذي أعمل فيه .

(٢) العالم التربوي (pédagogue) اختصاصي يتعاطى البحث التربوي على مختلف انواعه ، والمربي (éducateur) هو كل شخص تعاطى التربية عملياً ، كالاب والام والمعلم . أما المعلم (maître) فهو الشخص الذي يتعاطى التربية عملياً في المدرسة وما يرتبط بها .

(٣) ينحصر عرضنا ، حالياً ، في مراحل التعليم ما قبل الجامعي .

مبادئ التربية والتعليم في جمهورية

لعل من مصائب الفلسفة وسائر العلوم الانسانية ، بل من أبرز أسباب التعثّر والدوران على الذات في هذه العلوم ، الوقوع في واحد من موقفين متطرّفين : إمّا التمسّك بالقديم الى حدّ التحجّر وشدّ عجلة التاريخ الى الوراء ، وإما التعامي عن الماضي بنوع من الروح «الديكارتية» المشوّهة ، بحيث يدّعي كل واحد من المشتغلين بالعلوم الانسانية انه نقطة البداية للعلم الصحيح ، فتنبت النظريات كالفطر من غير جذور ، وتكون أشبه بتلك الرسوم الصينية التي تمثل الأشخاص في الهواء من غير أرضية يستندون اليها . ويبدو أن عدداً من المشتغلين بالتربية قد انتقلت إليهم «فوضى التجديد» هذه ، فباتوا يحتقرون جملة من الأبحاث القيّمة التي قام بها نفر من المحقّقين ، لا لمأخذ علمي على هذه الأبحاث (وربما لم يطّلعوا عليها) ، بل بحجة انه مضى عليها عشرون سنة . وأغلب الظن أن أحد أسباب النجاح في العلوم الطبيعية والرياضية ، كون العلماء ، بروحهم العلمية المتواضعة ، يعتبرون أنفسهم كإنسان واحد ، يستفيد من تجاربه السابقة ليبني عمارته لبنة لبنة . فتجدهم يصفون أرخميدس مثلا ، المتوفّى سنة ٢١٢ ق.م. ، بأنه «واحد من أعظم علماء الرياضيات في جميع العصور»[١] ، برغم التقدم العظيم الذي احرزته هذه العلوم في العصور الحديثة .

لقد آن لمنظّري التربية والتعليم أن يستفيدوا من أمثولة العلوم ، فيدركوا أن سرّ نجاحها ليس في سهولتها أو وضوح مبادئها ، بل في تضافر جهود العاملين فيها ، والاستفادة من النتائج الإيجابية لأي بحث ، بصرف النظر عن هوية القائم به ، أو العصر الذي عاش فيه .

ولو تفرّغ أحد الباحثين،في حقل التربية والتعليم ، لِفرْز ما قيل في هذا الموضوع منذ أقدم العصور الى اليوم ، لهاله ما يقع عليه من تكرار ، بل اجترار للفكرة نفسها ، مع ادعاء كل واحد أبوّة هذه الفكرة . وقد رأينا من المفيد أن نعود ، في هذه المقالة ، الى التراث التربوي الأفلاطوني ، فنكشف عن بعض جوانبه المشرقة ، لاعتقادنا بأن العودة الى الأصول ، واستكشاف ما فيها من ايجابيات ، بداية لكل نهضة صحيحة .

كان لاعدام سقراط سنة ٣٩٩ ق.م. ، بسبب تهمة باطلة أُلصقت به ، أكبر الأثر في حياة أفلاطون الفكرية والاجتماعية . وبرغم أنه كان مهيّأً للحياة السياسية ، فقد أدرك أن **الاصلاح السياسي ليس في وضع القوانين ، بل هو في خلق المواطن الصالح** ، الذي يتكفل بوضع القوانين العادلة والمحافظة عليها . فالمهم هو الانسان . وفي ذلك يقول ، في معرض حديثه عن الحرّاس : «فهذه القواعد التي نضعها لحرّاسنا ليست ، على كثرتها ، واجبات شاقة كما يبدو للمرء ، بل تغدو كلها سهلة ، إذا **اتبعت القاعدة الكبرى الوحيدة ، أو بتعبير أدقّ ، القاعدة الجامعة (وهي) التثقيف والتربية** ، إذ ان التربية الصالحة ، لو انارت نفوس مواطنينا ، لأمكنهم أن يجدوا بسهولة حلاً للمشاكل التي تركناها»[٢] .

ويردد الفكرة نفسها عند ذكر المعاملات والعقود والمحاكمات وغيرها ، فيقول : «لست أرى ما يدعونا الى أن نضع ، للأمناء من الناس ، قواعد يلتزمون بها ، إذ إن في وسع هؤلاء أن يهتدوا من تلقائهم الى معظمها»[٣] .

ولما كانت التربية وسيلة إعداد المواطن الصالح ، فقد انشأ افلاطون مؤسسته التربوية التي عرفت في ما بعد باسم الأكاديمية ، وأمضى فيها الشطر الأكبر من حياته ، منقباً عن معنى العدالة والفضيلة ، باحثاً عن أفضل السبل لتنشئة اجيال من المثقفين ، يدركون القيم الانسانية السامية ، ويعملون على تحقيقها . وقد ضمّن كتاب الجمهورية أبرز النتائج النظرية التي توصل إليها .

وأول ما يلفت النظر في كتاب الجمهورية ، هو ما يمكن أن نسميه **بالتخطيط التربوي الشامل ، الذي نصادفه للمرّة الأولى في تاريخ الفكر عامة ، وتاريخ السياسة التربوية خاصة** . وهذا التخطيط التربوي يتناول الأفراد كما يتناول الدولة ، ويحدّد البنية الاجتماعية في طبقاتها المختلفة ، وينظم شؤون العمل والثقافة والدفاع والادارة والحكم ، كما ينظم الممارسات والتصرفات الفردية والجماعية . وكان افلاطون يعرف ، حق المعرفة ، أن **وضع التخطيط التربوي الشامل لا يمكن أن يكون من عمل انسان واحد** ، فأشرك تلامذته في البحث عن مبادئه ، لأن تلامذة أفلاطون «كانوا عبارة عن جماعة من الأصدقاء ، يختارون رئيسهم من بين الأعضاء الأصغر سناً»[٤] . ربما لإذكاء روح البحث والمحافظة على ديناميته . كما كان يعلم أن **تحقيق هذا التخطيط** لا يتطلب فقط تضافر جهود الأفراد ، بل **يفترض ، بالدرجة الأولى ، وجود سلطة تعي تبعاتها ، وتأخذ التربية على عاتقها** ، بل تضع التربية في رأس اهتماماتها ، إذ التربية هي المرجع الأول للنظام الاجتماعي الشامل .

وقد ابرز افلاطون دور التربية المنظّمة للانسان وللدولة على السواء ، فكان يعتقد جازماً أن **الشر إنما هو جهل ، وأن الفضيلة حكمة ومعرفة** ، بحيث يتعذّر على الحكيم أن يكون شريراً ، كما يتعذر على الجاهل أن يكون فاضلاً . ولذلك «كانت الفوضى بين أجزاء النفس ، مبعث

الظلم والتهوّر والجبن ، وبالاختصار مبعث الرذائل كلها » [٥] . «**فمن الواجب أن نعزو وجود الأشرار الى الجهل ، والى سوء التربية والى نوع الحكومة الفاسدة** » [٦] . ولعلّ التربية الفاسدة هي أصل البلاء بكامله في الحياة الاجتماعية ، لأن «خير الاذهان ، لو تلقت تعليماً فاسداً ، لغدا شرها مستطيراً . **إن شر الجرائم ، وأعظم الكبائر ، لا تقترفها نفوس البسطاء ، بل النفوس القوية التي أفسدتها التربية** » [٧] .

ولما لم يكن باستطاعة فرد واحد أن يصلح ما افسدته الجماعة ، كان ضرورياً أن تتحمل الدولة نفسها تبعة التربية ، لأن وحدة الدولة من وحدة المناهج التربوية الصالحة ، وهذا ما لا يمكن أن تحققه الا السلطة السياسية . ولأن هدف الاصلاح لا يقتصر على اصلاح بعض الأفراد ، بل « هدفنا أن نكفل اكبر قدر ممكن من السعادة للدولة باسرها ... **إذ اننا لا نريد سعادة البعض بل سعادة الجميع** » [٨] . وإذا تولت الدولة هذه المسؤولية ، ضمنت لنفسها البقاء والازدهار ، لأن الإنسان هو رأس المال الأول ، وأصبح من حق الدولة على المواطنين أن تطلب منهم الوفاء والخدمة ، إذ بأي منطق تطلب الدولة خدمة من انسان لم تتعرف اليه ، إلا بعد أن نشّأ نفسه بنفسه ؟ بل هو «أمر طبيعي ... ألاّ يسهم أولئك الذين وصلوا ، بكدّهم الخاص ، إلى رتبة الفلسفة ، بنصيبهم في شؤون السياسة ، وهم قد ربّوا أنفسهم رغماً عن حكوماتهم » [٩] . وأما الدولة التي تولّت شؤون التربية ، فباستطاعتها أن تخاطب المثقفين قائلة : «اما انتم فقد تعهدناكم بالرعاية من أجل صالح الدولة ، ومن أجل صالحكم أيضاً ... وربّيناكم تربية أصلح وأكمل من تربية الفلاسفة الآخرين » [١٠] ، فمن واجبكم أن تقوموا بالخدمة العامة بحسب ما تعرفونه من الحكمة . «**انهم لن يستطيعوا الرفض ، إذ هم عادلون ونحن لا نطلب اليهم شيئاً سوى العدل** [١١] .

وفي إطار التخطيط التربوي المتكامل ، الذي تضعه الدولة ، يندرج **نظام التقويم في جمهورية افلاطون** . وبديهي أن افلاطون لم يضمّن كتابه التفاصيل التي تسمح بالحديث عن الطرق المتبعة في التقويم ، ولكن الواضح من كلامه ، هو أن **الامتحانات المتتالية** التي يخضع لها المتعلم ، **لا تهدف الى فرز معلوماته النظرية ، بقدر ما تهدف الى معرفة ما يصلح له من الوظائف الاجتماعية** ، لأن الهدف النهائي للتعليم انما هو تكوين المواطن الصالح ، فيأتي الامتحان ليضع كل واحد من المواطنين في الوظيفة التي يصلح لها فتناسبه . وهكذا يرتبط التعليم مباشرة ، عند افلاطون ، بما نسميه اليوم بسوق العمل ، أي بجملة الوظائف في المجتمع ، وهي عنده اقسام ثلاثة : انتاج ودفاع وادارة ، وفي كل واحد منها درجات وأنواع كثيرة .

والثقافة عند افلاطون ، دون الولادة والثروة ، هي التي تحدد الرتبة الاجتماعية ، لأن اختيار المتفوّقين في الامتحان ، لا يأخذ بالاعتبار سوى تفوقهم الشخصي ، ولأنه من الواجب «ضم المنحلّين من ابناء الحرّاس الى الطبقات الأخرى ، ورفع الأطفال الموهوبين من الطبقات الأخرى الى رتبة الحراس » [١٢] . انه القول بتكافؤ الفرص على اساس العدل . وكم ردّد افلاطون في مصنفاته جميعاً هذا المثل : « **تصوّر ما يمكن أن يحدث لو كنا نختار ربابنة السفن ، لقيادتها ، على اساس ثروتهم** ، ونستبعد الفقراء على الرغم ممّا قد يكون لهم من تفوق في هذا المضمار » [١٣] . ومن هنا كان هذا الربط القوي ، عند افلاطون ، بين العمل التربوي والتنفيذ السياسي ، إذ لا جدوى من الجهد التربوي إذا أتت السياسة لتخرب ما بنته التربية .

وننتقل الآن من اطار التخطيط التربوي وعلاقته بالدولة الى ابرز المبادئ التربوية التي يفترض بالمعلم أن يأخذ بها .

وضع افلاطون ، بتأثير من سقراط ، وبوحي من فلسفته العامة ، المنهج الأساسي في التربية ، على جميع مستوياتها ، **وهو منهج الكشف الذاتي** [١٤] ، **أي تلك الطريقة التربوية التي ترفض التلقين ، وتشجع المتعلّم على اكتشاف الحقائق بنفسه والتعلم من أخطائه** . وقد ضرب على ذلك مثلاً رائعاً في محاورة «مينون» ، حيث جعل أحد الجاهلين بالكلّية لمبادئ الهندسة العقلية ، يكتشف من ذاته عدداً من الحقائق التي تتعلق بالشكل المربع ، الى حد معرفته بكيفية الحصول على مربع تعدل مساحته مرتين مساحة مربع آخر ، ببناء الثاني على أحد قطري الاول . وانتهى سائلاً محاوره : «ما قولك يا «مينون» : هل كان في أجوبة هذا الصبي رأي واحد لم يكتشفه بنفسه »؟ وأقرّ المحدّث بالواقع فأجاب : « **كلا ، بل كانت آراؤه كلها من نفسه** » [١٥] .

فالعمل التربوي في رأي افلاطون توجيه وحسب ، «لأن التعليم ليس البتة على نحو ما يظنه بعض المربين ممن يزعمون ان في وسعهم وضع المعرفة في النفس ، وكأن في وسع المرء أن يضع الإبصار في أعين مغمضة» ، بل التربية هي في «أن نحوّل هذه الأعين نحوَ الطريق الذي ينبغي أن تتجه اليه ، والاّ ندعها تتجه وجهة باطلة » [١٦] .

وتطبيقاً لهذه القاعدة أيضاً ، لم يكن افلاطون ، في مؤلفاته كلها ، ليضع الجواب المباشر عن سؤال يطرح ، إلا بعد أن يقلّب المسألة ، عن طريق الحوار ، على جميع وجوهها ، حتى **يستثير فضول القارئ**

ويدرّبه على طرق البحث والنقد ، فإذا انتهى الى نتيجة ، كان على يقين من صحتها [١٧] .

من هذا المنطلق وحده يمكن أن تكون **عملية التربية والتثقيف الذاتي عملية مستمرة** ، بل يمكن أن تعتبر الساعات التي يقضيها المتعلّم مع معلّمه ، فترة تدريب على البحث الذي يستغرق ، في الحقيقة ، الحياة بكاملها . وعلى ذلك ، فإن ما يؤخذ عن «الغير» ، في السنّ العادية للدراسة ، ليس سوى تحضير لما يأتي في ما بعد ، لأن المتعلمين «إذا ما بلغوا العمر الذي تقترب فيه نفوسهم من كمال نموّها ، كان لا بد من مضاعفة دراساتهم العقلية . وأخيراً ، عندما تضعف قوتهم الجسمية ، ويتجاوزون السن التي تخوّلهم القيام بواجباتهم السياسية والحربية ، عندئذ ، ينبغي أن ندعهم ينطلقون احراراً ولا ينهمكون في عمل جدّي سوى الفلسفة [١٨] ، وذلك إذا شئنا أن يحيوا سعداء» [١٩] .

وربما كان أفلاطون أول مفكر **يضع المرأة على قدم المساواة مع الرجل في جميع الحقول الثقافية والاجتماعية والسياسية** ، بينما كان اهل زمانه يعتبرونها عديمة العقل ، فينشئ أول مدرسة مختلطة ، ويعطي المرأة الحقوق نفسها التي للرجل ، ويطلب منها الواجبات نفسها ، **لأن الاختلاف بين الجنسين ، ليس ناتجاً عن الاختلاف في الطبيعة بل في التربية** . وكان على علم تام بأن اقتراحه هذا يصدم العادات الاجتماعية في عصره ، وأن مقاومة هذه الفكرة لن تكون صادرة عن بحث عقلي ، بل عن أفكار مسبقة ترسخت بحكم الواقع الاجتماعي . ولكنه كان يعلم ايضاً أن الآراء تتبدل وفق العوائد ، فما يكون غير مألوف يصبح ، بالعادة ، هو القاعدة الأساسية [٢٠] .

ومن إيجابيات المنهج الأفلاطوني في التربية ، وهو ما يتوافق مع **منهج الكشف الذاتي** ، انه لا يقوم على النهي عن الرذائل ، بل على تحصيل الفضائل . إنه مبني **على كلمة «افعل كذا» ، وليس على كلمة «لا تفعل كذا»** . ولذلك يدور معظم الحديث ، المتعلق بتنشئة الأحداث في الجمهورية ، حول كيفية زرع الفضائل في النفس والجسد ، كالشجاعة والاعتدال والتقوى والكرم وما شابهها [٢١] ، لأنه اذا كان ضرورياً للذين سيسهرون على رعاية الحرية في الدولة «أن يحاكوا شيئاً ما ، فلتكن محاكاتهم للصفات التي ينبغي أن يتحلّوا بها منذ نعومة اظفارهم ، كالشجاعة والاعتدال ... ولعلك أدركت أن المحاكاة ، إذا ما بدأت منذ الطفولة ، ودامت فترة طويلة في الحياة ، فانها تنتهي الى أن تصبح عادة ، وتصير طبيعة ثانية تؤثر في الجسم والعقل والروح» [٢٢] .

ونظراً الى ما للعادة التي ترسخ في سن الطفولة من أثر حاسم في السلوك الانساني عامة ، نجد افلاطون يشدد على العادات الجميلة التي ينبغي أن يكتسبها الأحداث منذ نشأتهم الاولى ، وذلك باتباع المبادئ الآتية :

١ – صب الاهتمام اولاً على العاب الطفل وهواياته ومراقبتها وتنظيمها تنظيماً دقيقاً ، مما يغرس في نفسه حب القانون والنظام : «فعلينا أن نخضع ألعاب اطفالنا ، منذ الوهلة الأولى ، لنظام دقيق . فلو خرج لهو الأطفال عن النظام ، لغدا من المستحيل عليهم أن يشبّوا في ما بعد رجالاً يعرفون الواجب والفضيلة» [٢٣] . هذا ، فضلاً عن **مراقبة السلوك العام** في المأكل والمشرب والملبس والتعامل مع الآخرين ، صغاراً وكباراً ، بحيث تصبح قواعد آداب السلوك امراً طبيعياً بالنسبة الى هؤلاء [٢٤] .

٢ – اختيار ما يصلح من الألحان الموسيقية ، والقصص الأدبية التي تصوّر ما في الواقع الطبيعي من نظام وجمال ، وما في الانسان من أخلاق وفضيلة ، وما في الله من حب وخير . ولعل هذه النقطة كانت في غاية الأهمية بالنسبة الى التربية عند افلاطون . واذا كان صحيحاً أن افلاطون طرد الشعراء من جمهوريته ، فلأن الشعر المتداول انما يقوم على الأوهام والأقاصيص الكاذبة . ولما كان **الطفل «عاجزاً عن تمييز الاسطوري من الواقعي** ، وكان ما يتلقاه ذهنه ، في هذه السن ، ينطبع فيه بعمق لا تمحوه الايام ، بات من أعظم الأمور أهمية أن تكون اولى القصص التي تطرق اسماع الاطفال ، أمثلة سامية للأفكار الفاضلة» [٢٥] . ولكنها ، في الوقت نفسه ، قصص حقيقية . إذ **كيف يجوز لنا أن نعلم الأطفال ما لا نريد أن يصدقه البالغون** ؟ «فما يتعين علينا أن نعمله ، هو مراقبة مبتكري القصص الخيالية ... وفضلاً عن ذلك ، علينا أن نكلّف الامهات والمرضعات ، بألاّ يروين للأطفال الا ما نسمح به ، وان يعنين بتشكيل اذهانهم بهذه الحكايات ، خيراً مما يعنين بتكوين اجسامهم بأيديهن . أما تلك الأقاصيص الشائعة الآن ، فمعظمها ينبغي استبعاده» [٢٦] . ويضيف افلاطون ذاكراً هوميروس فيقول : « **إن أول ما اعيبه عليه ، هو كذبه الآثم الشرير** ... وذلك في تمثيل الآلهة والابطال بطريقة فاسدة . وكأنه رسام يرسم صوراً مشوهة ، ليس بينها وبين موضوعها ظلّ من الشبه» [٢٧] .

٣ – مراقبة التعليم الديني : وفي هذا الموضوع ، يحمل افلاطون بعنف على التربية الدينية الشائعة ، لأنها **تصوّر الله يتدخل في شؤون البشر ويناصر فريقاً على آخر** ، بينما الله «هو علّة الخير فحسب ... وليس ساحراً ينصب لنا الفخاخ ، ويتبدّى على صور متعددة ، بحيث يظهر تارة بأشكال مختلفة وتارة أخرى لا تظهر منه إلا اشباح خادعة واهمة . **أليس الأحرى بنا أن نعتقد أنه كائن بسيط لا يبدّل ابداً صورته الثابتة** » [٢٨] ، **وهي صورة الخير** ؟

٤ – وإذ يعتمد افلاطون في تربيته مبدأ الثواب والعقاب، علماً بأن **الغاية من العقاب انما هي الاصلاح دون الاقتصاص** [٢٩] ، نجده ايضاً **يشدّد على مبدإ الحرية** [٣٠] ، ويحمّل الانسان تبعة اعماله ، لأن « **اللوم يقع على من يختار ، وأما السماء فلا لوم عليها** » [٣١] ، وينتقد بشدة « **روح القطيع** » : « عندما يجتمع عدد كثير من أفراد الجمهور معاً في مجلس عام ... معربين بالصراخ عن استحسانهم أو استهجانهم لأي شيء يقال أو يفعل » [٣٢] ، بحيث يفقد الانسان حريته وشخصيته ، وتحل الغريزة محل العقل . ثم هو **يحمل على الشدّة في التأديب** ، إذ هي ظلم يذهب بشيم النفوس ، ويربي الانسان على الذل والخنوع والخبث والكذب والاحتيال [٣٣] .

٥ – غير أنه ، بالمقابل ، **يهاجم الافراط في الحرية** ، ويبيّن ما في هذا الافراط من عواقب وخيمة على الفرد والجماعة . وكم من عبرة ، على الصعيد التربوي ، يمكن أن تؤخذ من وصف أفلاطون للحرية الفوضوية في الدولة المنحلّة ، حيث يقول : « **في مثل هذه الدولة ، يخشى الاستاذ تلاميذه ويتملقهم ، ويسخر التلاميذ من استاذهم ومن المشرفين عليهم** . وعلى وجه الاجمال ، فإن الصغار يقفون على قدم المساواة مع الكبار ، وينازعونهم في الاقوال والأفعال . أما الكبار فإنهم ، رغبة منهم في استرضاء الصغار ، يشاركونهم لهوهم ومرحهم ، ويقلدونهم حتى لا يظهروا بمظهر التسلط والاستبداد » [٣٤] . ولا شك عنده في أن هذا الإفراط في الحرية ، الذي يؤدي الى السخرية من القانون ومن الذين يحترمونه [٣٥] ، **يؤدي في النهاية الى ولادة الظلم والطغيان ، فتقضي الحرية على نفسها** . إذ « من المؤكد أن التطرف يؤدي ، في كل الأحوال ، الى رد فعل عنيف مضادّ ، سواء أكان ذلك في الطقس أو في النبات أو في الحيوانات ، أو في انواع الحكومات بوجه خاص » [٣٦] .

* * *

تلك كانت نماذج من المبادئ التربوية العامة التي نجدها في كتاب « الجمهورية » ، عند افلاطون . واذ نكتفي بها في هذه المقالة ، نشير الى عدد من الأمور المهمّة الأخرى التي تحتاج الى اختصاص وتفصيل أكثر .

فهناك مراحل التعليم الثلاث : الأولى تشتمل على الأدب والسلوك والموسيقى والرياضة البدنية والفنون الحربية . والثانية تضيف اليها الطبيعيات والرياضيات والفلك ، وتنتهي الثالثة الى الفلسفة والتمرّس بالوظائف العملية ، حيث يطّلع المتعلمون « على تلك العلوم التي عرفوها منفصلة اثناء طفولتهم ، يطّلعون عليها مجتمعة مترابطة ، حتى يدركوا العلاقات التي تربط بعضها ببعض ، كما تربطها جميعاً بالوجود الحقيقي » [٣٧] .

وهناك ما قاله افلاطون مفصّلا في **التربية الموسيقية** وأثرها في تكوين الشخصية ، **والألحان التي يجب أن نختارها للناشئة** [٣٨] . وما قاله في **التربية البدنية** ووضعها ، من حيث الأهمية ، على قدم المساواة مع سائر العلوم [٣٩] . ثم النتيجة التي نحصل عليها من تربية **الذوق السليم بالموسيقى والجسم السليم بالرياضة** [٤٠] . ثم الشروح المطولة في **الحساب وفوائده وكيفية تعليمه** [٤١] ، وفي الهندسة العقلية ، والفلك ، **والمنهج الرياضي في البحث** [٤٢] ، **والفن المسرحي** وأثره النفسي والاجتماعي [٤٣] .

في كل واحد من هذه الموضوعات ما يشكل مادة دسمة للبحث . ومع ذلك ، نجد افلاطون يعتذر « لأنه يطرح رأياً ، وهو نفسه لا يزال في طور الشك والتنقيب » [٤٤] .

الهوامش

(١) انظر : *Encyclopedia Universalis*, t. II, art. Archimède.

(٢) **الجمهورية** ، IV ، رقم ٤٢٣ .

(٣) **الجمهورية** ، IV ، رقم ٤٢٥ .

(٤) E. Chambry, *Introduction au « Théétète»*, éd. Garnier-Flammarion, Paris, p. 10.

(٥) **الجمهورية** IV ، ٤٤٤ .

(٦) **الجمهورية** VIII ، ٥٥٢ .

(٧) **الجمهورية** VI ، ٤٩١ .

(٨) **الجمهورية** IV ، ٤٢٠ .

(٩) **الجمهورية** VII ، ٥٢٠ .

(١٠) **الجمهورية** VII ، ٥٢٠ .

(١١) المصدر نفسه .

(١٢) **الجمهورية** IV ، ٤٢٣ .

(١٣) **الجمهورية** VIII ، ٥٥١ .

(١٤) هو المعروف بالاجنبية باسم méthode heuristique

(١٥) راجع محاورة مينون : XV ← XX

(١٦) **الجمهورية** VII ، ٥١٨ .

(١٧) كمثل على هذه الطريقة راجع : **الجمهورية** I ، ٣٣١ وما بعده .

(١٨) من المعلوم ان الفلسفة عند افلاطون هي الاطار العام للعلوم بكاملها .

(١٩) **الجمهورية** VI ، ٤٩٧ .

(٢٠) **الجمهورية** V ، ٤٥١ – ٤٥٢ – ٤٥٣ .

(٢١) **الجمهورية** II ، ٣٨٦ – ٣٨٨ – ٣٩٠ .

(٢٢) **الجمهورية** II ، ٣٩٥ .

(٢٣) **الجمهورية** IV ، ٤٢٤ – ٤٢٥ .

(٢٤) **الجمهورية** IV ، ٤٢٥ .

(٢٥) **الجمهورية** II ، ٣٧٨ .

(٢٦) **الجمهورية** II، ٣٨٧ .

(٢٧) المصدر نفسه .

(٢٨) **الجمهورية** II ، ٣٨٠ .

(٢٩) **الجمهورية** V، ٤٦٨ ، ثم IX، ٥٩١ .

(٣٠) **الجمهورية** VIII ، ٥٦٢ .

(٣١) **الجمهورية** X ، ٦١٧ .

(٣٢) **الجمهورية** VI ، ٤٩٢ .

(٣٣) **الجمهورية** IX ، ٥٧٦ .

(٣٤) **الجمهورية** VIII ، ٥٦٣ .

(٣٥) المصدر نفسه .

(٣٦) **الجمهورية** VIII ، ٥٦٤ .

(٣٧) **الجمهورية** VII ، ٥٣٧

(٣٨) **الجمهورية** III، ٣٩٨ وما بعده .

(٣٩) **الجمهورية** III، ٤٠٣ وما بعده .

(٤٠) **الجمهورية** III ، ٤١٦ وما بعده .

(٤١) **الجمهورية** VII، ٥٢٢ وما بعده .

(٤٢) **الجمهورية** VII، ٥٢٦ وما بعده .

(٤٣) **الجمهورية** X .

(٤٤) **الجمهورية** V ، ٤٥١ .

تحويل المعلّم إلى مدير والمفتش إلى مرشد

مقدمة :

لسنا نغالي اذا قلنا ان المعلم يمثل في شخصه وفي دوره أهم حلقات النظام التعليمي ، فهو أساس النظام ، وقلبه وعقله معاً .

ففي البدء كان المعلم هو منهج التعليم ، وهو الكتاب المدرسي وهو المبنى المدرسي ، وهو الامتحان ، وهو الشهادة والعلم والمهنة . حتى اذا تطور حجم التعليم ، فشمل طبقة واسعة ومتزايدة الشمول من الناس ، أُفقياً وعمودياً ، وتنوع ، وارتبط بالحياة العامة ، وارتبطت به النشاطات الحديثة ، الاقتصادي منها والاجتماعي والاداري ، حتى السياسي والثقافي والانضباطي أو المدني الخ ، عندئذ لم يبقَ المعلم كافياً لمواجهة هذه المتطلبات . فحلَّ النظام التعليمي محلّ المعلم الفرد ، بمعنى انه :

١ – قامت المجموعات من المعلمين ، في مركز معين ، بعمل مشترك ومتكامل ، محل عمل فردي كان يتولاه معلم بمفرده على نحو أولي أو بدائي وبسيط . وانتظمت هذه المجموعات في مدارس .

٢ – وتمَّ تقسيم العمل في كل مدرسة ، بين أفراد مجموعتها التعليمية . فبات لكل ناحية تعليمية أو تربوية من يتولاها ، ولكل مستوى تعليمي أو صف أو درجة علمية ، من يرعاها ويقوم بأودها التعليمي أو التربوي . فكان الاختصاص في المواد ، وفي المستويات والمراحل ، بعد أن كان الشمول ، واختلاط المهام ، ومتابعة المعلم الواحد لتلاميذه خلال سنوات عدة متعاقبة ، وعبر كل اهتماماتهم وحقول تعلمهم ، هي القاعدة ، هي أساس العمل التعليمي . وبذلك اتجه التعليم من الرسالة الى الاحتراف والامتهان فالارتزاق والتعيش .

٣ – ثم تطلب الأمر تنسيق العمل والنتائج التربوية بين مجموعات المعلمين تلك ، أي بين المدارس ، وهو ما أوجب المناهج المشتركة أو المناهج التعليمية العامة أو الوطنية أو الرسمية ، وأوجب التقييم المشترك ، والمقاييس الموحدة ، والامتحانات ذات الطابع المدرسي وذات الطابع الحكومي أو الاقليمي واللامركزي ، تبعاً للبلدان وللأنظمة السياسية والادارية المعتمدة فيها .

ومن هنا ، من نشوء المدارس ذات مجموعات المعلمين ، وقسمة العمل بين عناصر كل مدرسة ، ومن تنسيق النشاط التعليمي ما بين تلك المجموعات أو المدارس ، عبر المناهج التعليمية وأساليب التقييم (أو التقويم اذا أصرَّ المتنطعون) أو الامتحانات والشهادات المتوجة لها ، ومن الادارة المفروض أن تقوم في أعقاب تلك التطورات لكي ترعى التنسيق وقسمة العمل وانتاجيته وجديته ومسؤوليته ، وتمدها بالعون المادي والمعنوي ، وتربط بينها وبين المجتمع بوصفه المنتفع بالتعليم ، وبوصفه مصدر المادة التعليمية كلها ، أي الينبوع والمصبّ في آن ... من ذلك كله نشأ النظام التعليمي .

فهل تغيَّر دور المعلم خلال تلك المسيرة المعقدة والطويلة ، في كميتها وفي نوعيتها ؟ وماذا نشأ من نشاط إضافي متمم ، في أعقاب ذلك التغير الطارئ على مجمل الحياة التعليمية وما نشأ في إطارها من ادارة تربوية ؟

الجواب مزدوج ، عن هذا السؤال المزدوج .

فأما دور المعلم فاستمر في أساسه ، بوصفه مركز السلطة ومصدر المعرفة وأداة التنفيذ في النظام التعليمي ، حتى بعد الذي أصاب ذلك النظام من تطور كمي ونوعي . بمعنى ان التربية ما زالت ، على الرغم من كل التحولات الأساسية والهامشية والثانوية التي أصابت الحياة التعليمية ، ما زالت معلمية ، أي أن المعلم ألفها وياؤها . فالمعلم يضع منهج التعليم ويحدد طرائق انفاذها . والمعلم لولب المدرسة في ادارتها وصفوفها وأنشطتها جمعاء . والمعلم قطب الرحى في العمل ، صفّياً ولا صفّي ، منهجياً ولا منهجي . منه يستمد التلميذ ، وبه يقيس عمله ، واليه يعود ، وعليه يعول : على كلامه الشفهي ، وكتاباته المختلفة ، وتوجيهاته ، وتقييمه وأحكامه ...

وأما ما نشأ من نشاط إضافي في إطار استقامة النظام التعليمي

مفيد أبو مراد

وتكامله، فهو التفتيش، وما يرتبط به أو يتفرّع عنه من أنشطة ووظائف، بعضها اداري، وبعضها الآخر فني، يسمى حيناً ارشاداً وتوجيهاً، وحيناً آخر تفقداً أو رعاية أو اشرافاً، أو متابعة أو تحريكاً، أو تأطيراً، أو تنسيقاً أو تنشيطاً، وهلمَّ جرّا. والتفتيش في كل أوصافه وأوضاعه وأعماله وتطلعاته يعتبر صورة عن مفهوم المعلم بالنسبة الى العمل التعليمي. فكما ان المعلم يؤلف مصدر السلطة والمعرفة وادارة التنفيذ، للعمل التعليمي، كذلك ترى المفتش التربوي، على اختلاف مواقعه، وتسمياته، واختصاصاته السلطوية والتعليمية، لا يعدو أن يكون، على نحو أو على آخر، مصدر السلطة والمعرفة وادارة التنفيذ بإزاء المعلمين. فهو، بتعبير آخر، معلم المعلمين. ولا بد ان تتغير صورة المفتش اذا ما طرأ أي تغيير جذري على صورة المعلم ودوره ومهمته واختصاصاته.

تحويل المعلم والمفتش:

اننا نودّ، في اطار هذه العجالة، ان نلخص الافكار الرئيسية، التي ضمنّاها مشروع كتاب سيصدر قريباً عن احدى دور النشر الباريسية للتعريف بتجديد تعليمي تولّيناه وقمنا باختباره واستشرفنا امكانات تعميمه وتطبيقه موسعاً، بدءاً من العام ١٩٧٦، وعبر تجربة بدأت حصراً في بلدة مشغرة من أعمال البقاع الغربي، وكان الغرض منها ما يزال هو تبديل دور المعلم من محتكر للمعرفة، أو محتكر للتعليم، الى مرشد ومدرّب للتلاميذ على البحث عن المعرفة في كل مكان وموضع وميدان، بحيث يتحول المجتمع كله والمحيط كله، الى مساعدين للمعلم والتلميذ، والى مصدر للمعرفة وحافز على التفتيش عنها. وبذلك يستقيم بشكل عملي، قابل للتطبيق، المبدأ الذي كثرت المناداة به في هذه الأيام، وهو ما يسمى التربية المستمرة أو المستديمة، أو المتصلة، أو التعليم المتواصل، من المهد الى اللحد، بحيث نطلب العلم ولو في الصين، بحيث نعلّم الآخرين ونتعلّم منهم باستمرار ومن دون قفازات أو عوائق، وبحيث نستغل كل الامكانات العلمية والتربوية المتاحة، ونستنفد كل الطاقات.

فاذا ما تيسر لهذه الطموحات ان تتجلى في واقع ملموس، وان تتحول من افكار وتمنيات ومشروعات الى وقائع على الارض، والى نماذج قابلة للتعميم والانتشار والتسويق، فعندئذ يتحول دور المفتش التربوي بصورة حتمية. بل ان تغيير دور المفتش يؤلف ضرورة أساسية لانجاح التحويل في دور المعلم، أولاً لأن تغيير دور المفتش ضروري في سياق اعداد المعلم وارشاده للدور الجديد المهيأ له، وثانياً لأنه لا يعقل أن يتحول المعلم الى مرشد للتلاميذ ومدرّس يدرّبهم على البحث والحشد والتنظيم، والى شاهد على حسن قيامهم بتلك التمارين العظيمة، ومحك لمصداقيتها وصوابيتها، بينما يبقى المفتش واقفاً في زاوية تقليدية للرؤية والتسيير.

البصفجية:

ان الاسلوب الجديد، أو التجديد التعليمي، الذي سيتولى كتابنا العتيد (باللغة الفرنسية) تقديمه للملأ هو عبارة عن تدريب التلاميذ على البحث الصغير، فردياً وجماعياً. فالبحث أعطى الباء، والصغير الصاد، والفردي الفاء والجماعي الجيم فكانت منها: «ب ص ف ج» ومن هنا: البصفجية وبالفرنسية: PRIC.

خلاصة الاسلوب:

١ – توضع بطاقات عمل، تشتمل البطاقة منها على مجموعة أسئلة، يتوجب على التلاميذ أن يجيبوا عنها، مستعينين بأي مرجع أو مصدر يتاح لهم أو يتيسر لهم طرق بابه، بصورة مطلقة، أي من دون أية قيود مسبقة: مكتبة المدرسة، الكتاب المدرسي، الكتاب العلمي أو الأدبي أو أي نوع ومستوى من الكتب؛ المجتمع ومَن فيه، وما فيه، من أصحاب حِرَف، وأهل معرفة أياً كانت تلك المعرفة، وأياً كانت صلة التلميذ بمالكي تلك المعرفة.

٢ – يمكن أن يقوم كل درس على مجموعة من بطاقات العمل، ونحن نقترح أن تكون المجموعة ثلاثية، بحيث تشتمل:

البطاقة الأولى على أسئلة بسيطة، يمكن العثور على المطلوب فيها في أي كتاب مناسب ومن دون مشقة.

والبطاقة الثانية تشتمل على أسئلة أقل بساطة، تستوجب مقارنات ومقاربات أو معارضات ومحاكمات ومناقشات، الخ.

أما البطاقة الثالثة فأرقى مستوى وأشد صعوبة، اذ تشتمل على مواقف واجابات تتصل بالذوق والشخصية والاحكام على اختلافها، الخ.

٣ – توزَّع البطاقة على التلاميذ بصفة افرادية، أياً كان عددهم (٤٠ – ٧٠ – ١٠٠ أو ١٥٠ تلميذاً في الصف الواحد، لا فرق) ويتولى المعلم قراءة نص الأسئلة الواردة في مجموعة بطاقات العمل، بغية توجيه التلاميذ الى أسلوب العمل اللازم للعثور على الاجابات ولكتابتها. ولكن المعلم لا يقدم أية إجابات، وهو بالتالي يكفّ عن القيام بدوره التقليدي في تقديم المعرفة جاهزة للتلاميذ، ويصير دوره محصوراً بتوجيه التلاميذ للبحث بأنفسهم عن المعرفة. وبذلك يحل البحث محل التعليم؛ فالتعليم هو السعي الى العلم أي الى الحقائق كما استقرّت على أيدي الثقاة من الباحثين الآخرين، أما البحث في سياق أسلوبنا التعليمي الجديد، فيتطلب من التلميذ:

– ان يبحث مجدداً للحصول على المعرفة الاولية، بحيث يشك في العلم والمعرفة الحاصلين والجاهزين، شكاً مؤقتاً ينتهي لدى تثبّته من صحة المعرفة والعلم المقترحين أو الجاهزين. وبذلك يتهيّأ التلميذ للبحث عن حقائق جديدة، كما يضحي في مقدوره أن يحسن تقييم النتائج التي قد توصل اليها سواه من الباحثين وأهل العلم.

– ان يتحقق من العلم الجاهز، قبل ان يقبله قبولاً نهائياً.

٤ – يجمع المعلم في موعد لاحق البطاقات بعد ان مُلئت افرادياً. وبديهي ان تكون نسبة الاجابات متفاوتة.

– فهذه النسبة ترتفع عند التلاميذ النجباء والذين منهم أرسخ علماً من رفاقهم.

– وهي تنخفض في البطاقة الثانية عنها في الاولى، وفي الثالثة عنها في الثانية، نظراً لما أشرنا اليه من تصاعد الصعوبة في المجموعة الثلاثية.

٥ – يقوم المعلم بقراءة الاجابات الافرادية، وبدلاً من أن يصححها، يكتفي بوضع اشارة رافضة مقابل الخطأ العلمي، ولا يتدخل في الأحكام أو في النواحي الذاتية، المتصلة بالذوق والموقف الشخصي للتلاميذ. وبذلك يحترم المعلم شخصية تلاميذه، ويترك أمر تقويم هذه الشخصية للعمل الجماعي الذي سيتم في المرحلة التالية عبر الفرق.

٦ – في المرحلة التالية، يعيد المعلم الى التلاميذ اجاباتهم الافرادية مذيلة باشارة رفض مقابل الاجابات المتضمنة خطأ علمياً، من مثل القول أن الثقل النوعي للذهب مثلاً هو ٩ بدلاً من ٣ و ١٩، أو القول ان القسطنطينية سقطت بيد العثمانيين في سنة مغايرة للعام ١٤٥٣، أو القول ان المتنبي هو من أصحاب المعلقات، أو القول أن نهر الليطاني ينبع من نبع الطاسة، الخ.

٧ – يتوزع التلاميذ عندئذ الى فِرَق. لا يتعدى تلاميذ الفريق الواحد العدد ثمانية، ولا يتدنى عددهم عن الاربعة، والعدد الأمثل هو ٦ تلاميذ، تطبيقاً للقاعدة الامريكية المشهورة في علم دينامية الجماعة والمسماة فيليب ٦×٦.

٨ – يوزع المعلم على الفرق نسخة جديدة من المجموعة التي سبق للتلاميذ أن أجابوا عنها بصفة افرادية، بمعدل مجموعة بطاقات عمل لكل فريق. وعندئذ يبدأ كل فريق بالبحث عن جواب مشترك سنداً الى الاجابات الفردية التي توافرت لدى أفراده أو لدى البعض منهم. ولا بد للفريق، ضماناً لحسن العمل الجماعي، من أن يختار من بين اعضائه مقرراً له أو مديراً للجلسات.

٩ – ينظم المعلم عمل الفرق. فيشرف عليهم، ويحكم بينهم ويتدخل في تكوين الفريق لتحقيق الاغراض التربوية المفروضة، ويضمن سلامة العمل.

١٠–يجمع المعلم عمل الفرق بعد انجازه، ولكنه لا يصححه، بل يضع علامة تدقيق supervision لرفض الاجابات غير الصحيحة علمياً فقط.

وبذلك تنتهي العملية كلها.

فوائد البصفجية:

١ – زيادة عدد التلاميذ للمعلم الواحد الى ضعفين أو ثلاثة أو خمسة أضعاف، من دون إرهاق المعلم في مجمل العمل المطلوب منه. وبذلك تنخفض كلفة التعليم بنسبة عالية جداً، وفي هذا نتيجة اقتصادية باهرة تنعكس على سياسة تعميم التعليم ومجانيته، ورفع مستواه، علماً ان حصة المعلم من مجموع الانفاق التعليمي هي حصة الأسد، اذ تراوح هذه الحصة بين ٧٥٪ (عندما يكون المبنى رحباً وحسن التجهيز فنياً) و ٩٥٪ (عندما تكون غرف التدريس ضيقة، والتجهيز

الفني رديئاً أو شحيحاً). فخفض الحاجة الى المعلمين يسمح بزيادة رواتب المعلمين، وبتوفير أموال كثيرة يتم تحويلها لتحسين المبنى وتأمين التجهيزات وتوسيع نطاق التعليم، الخ.

٢ – خفض المجهود الفردي المطلوب من المعلم:

فالمعلم في التعليم المعلمي (أي المرتكز الى المعلم كمصدر للمعرفة وللسلطة وأداة للتنفيذ) يتكلم كثيراً جداً، ويعمل معظم العمل نيابة عن التلاميذ. وهو في التعليم البصفجي يكتفي بتوجيه التلاميذ والاشراف على عملهم. فالجهد المطلوب منه ينخفض بنسبة كبيرة، اما اعداد بطاقات العمل فكإعداد الكتاب المدرسي: أي أن على المعلم ان يختار من بين المجموعات التي قد تتيسر في السوق، ما يقترحه على تلاميذه.

٣ – تشويق التلاميذ، لأن الولد يحب البحث ولا يحب أن تُعطى له الأشياء والأمور على طبق من فضة. وجلّ ما يتطلبه هو أن يتم تقسيم الصعوبة وتقسيطها تسهيلاً لمواجهتها. فاذا قلت للتلميذ مثلاً: «لماذا تقدم ظهور النحاس على الحديد، في التاريخ؟» فهو لن يستطيع الاجابة إلاّ باللجوء الى كتب التاريخ التي تقترح بعض الحلول الجاهزة. لكن اذا قلت للتلميذ: خذ قطعة حديد وأخرى من النحاس واجعلهما في مكان رطب، قرب نبات ما، مدة من الزمن، فماذا تلاحظ؟ فالجواب سيكون أن الحديد سيصدأ وانه ستعلوه طبقة نخرة ذات مسام، أما النحاس فقد يتغير لونه دليلاً على الصدأ، الا أن صدأه ليس نخراً، ولا مسام فيه. وهنا تسأل: اذا تركنا الحديد والنحاس في الرطوبة نفسها مدة أطول فهل يستطيع الصدأ اختراق النحاس غير النخر، مثلما يستطيع اختراق الحديد المغلّف بالصدأ ذي المسام؟ ولا بد أن يأتي الجواب بناء على الملاحظة الأولية معقوبة بالتفكير، بأن الحديد النخر سيتخلله الهواء الرطب، وسيستمر في التآكل حتى يفنى في الصدأ، في نهاية المطاف. أما النحاس فستحفظه قشرته الملساء، غير النخرة، من تجدد الصدأ ومن التآكل المستمر، ولن يفنيه الصدأ اذن. وهنا تسأل: لماذا اذن عثر أجدادنا الأولون أو الأقدمون على النحاس محفوظاً في الطبيعة، بينما كان الحديد مفككاً، مهترئاً، مختلطاً بالتراب؟ ثم تضيف السؤال التالي: لماذا يتطلب استخراج الحديد اذابة الصدأ بالنار وصهره في أفران؟ وهل كان لدى الانسان الأول أفران؟ لماذا تأخر اذن ظهور معدن الحديد عن ظهور معدن النحاس؟.

ان هذه السلسلة المنطقية، المتصاعدة من الأسئلة، تمكن التلميذ من البحث ومن الاجابة بنفسه، دونما حاجة الى اجابات جاهزة يحفظها عن ظهر قلب على ذمة سواه. فالملاحظة الأولية للصدأ وهو يصيب الحديد وينخره، بينما هو يغلف النحاس بقشرة ملساء غير نخرة، ان هذه الملاحظة المباشرة من جانب الولد، تسمح له بالاستنتاج التدريجي حتى يتوصل الى معرفة ان النحاس كان سباقاً في الظهور عبر التاريخ، بالنسبة الى معدن الحديد، الخ.

٤ – رسوخ المعلومات. فالمعرفة الصادرة عن بحث تعتبر أشد رسوخاً من المعرفة الجاهزة.

٥ – استفادة التلميذ من أبناء عمره، في إطار الفريق. فالمعلم متفوق على التلميذ ولا يمكن أن يتحاور بكفاءة مع التلميذ، نظراً للسلطة ولفارق العمر.

٦ – إلغاء الامتحانات، علماً انها تستنزف ما بين الخمس والسدس من زمن العمل المدرسي، بلا طائل. ففي إطار الالتزام التعليمي لا يكون للرسوب من معنى، ولا بد ان يترفع التلاميذ الأسوياء جميعاً. أما المعاقون أو المتخلّفون فلهم معالجة تربوية مستقلة عن النظام المدرسي، أو قائمة على هامشه. اذن تلغي البصفجية الامتحانات، وتؤمن نجاح التلميذ في كل الاحوال.

٧ – الحوافز في النظام المعلمي فردية، وسيكولوجية. فالولد يخشى سلطة المعلم والأهل، ويقبل على الدرس مكرهاً. أما في النظام البصفجي فالحافز اجتماعي، لأن التلميذ يهمه أن ينجح بإزاء رفاقه في الفريق، لا بإزاء معلمه. وهو ينسجم مع رفاقه، اذ يتحول الى معلم لكل منهم، والى تلميذ لكل منهم في آن واحد، وبذلك يستغل التعلم المتبادل، على نحو راق، وعملي، وفعّال.

٨ – ان اتمام العمل نفسه افرادياً ثم جماعياً ينشئ أسلوباً جديداً وفعّالاً في التقييم. فالتلميذ يسعى وحده أولاً، ثم يقارن سعيه بسعي رفاقه، لا في الصف كمجموع ضخم ومائع، بل في الفريق كمجموع محدود ومتجانس أو متماسك على الأقل.

ان طريقتنا هذه تزيد فعالية التعليم، وانتاجية المعلم، واستعداد المتعلّم، ثم هي تشوّقه الى البحث، وتدرّبه عليه، فيتحول من السلبية الى الايجابية في سلوكه الاجتماعي، وهذا أمر شديد الخطورة.

كما ان طريقتنا مدرسة متينة للديمقراطية، لأن العمل الفردي يقوي جانب الفرد، ثم يأتي العمل الجماعي في إطار الفريق المصغر، فيعلم التلميذ كيف يناقش وكيف يلتزم بقرار الاكثرية، كيف يسمع وكيف يتكلم، كيف يعرض رأيه وكيف يأخذ علماً بآراء سواه، وبحججهم وخلفيات مواقفهم.

ان فوائد الطريقة البصفجية اكثر من ان تحصى أو تُحَدّ. ولكن لها متطلبات في طليعتها اعداد المعلم، واعداد بطاقات العمل للتلاميذ، وتحويل دور المفتش الى مرشد للمعلمين ومدرّب لهم على البصفجية.

المفتش المدرب :

لكي ينجح المفتش في تدريب المعلم، وفي الزام المعلم بالجدية والاخلاص وبذل قصارى الجهد، ينبغي ان يرتبط الاعداد بالترقية، لأن الترقية هي أهم مطمح وأبرز حافز للمعلم، لكونها تحمل اليه :

- تحسيناً معنوياً يتجلى في وصفه الاداري والاكاديمي الجديد.
- تحسيناً مادياً يتلخص في ما سيصيب دخله من زيادة.

لذلك نقترح أن يُتاح المجال للمعلم :

أ – أن يتمكن من اعداد أية شهادة تعليمية جديدة، مختلفة عن الشهادات التي يحملها؛

ب – أن يتلقى، بنتيجه حصوله على الشهادات الجديدة، مكافآت مادية وادارية، أي ان يعطى ترقية في وضعه الاداري، وفي راتبه؛

ج – أن يتم هذا الاعداد ضمن العمل، لا قبله ولا بعده. فالمعلم في مدرسته يتلقى المحاضرات، ويستقبل المفتش المدرب، ويلتقي زملاء له برئاسة المدرب، مفتشاً كان أم أستاذاً في مؤسسة الاعداد، للبحث والتوسع ومقارنة الخبرات. ثم يقدم المعلم، بعد ذلك كله، اختباراً، ويتعرض لتقييم شامل باشراف مؤسسة الاعداد. فاذا أُعطي شهادة جديدة تأخذ بالاعتبار تقارير التفتيش عن عمله اليومي، وتقارير التدريب عن مشاركته في البرامج التدريبية وتقييم الامتحان المشترك في إطار مركز الاعداد، ينال بنتيجة هذه الشهادة تحسيناً آلياً في وضعه المادي ورتبته.

ان هذه الخطة من شأنها :

١ – تحسين العمل اليومي للمعلم، نظراً لربطه ببرامج الاعداد، ولتركيز التقييم العملي على تقارير التفتيش، بحيث يضحي همّ المعلم لا الخوف من المخالفة ومن ضبط المفتش للمخالف، بل السعي الى النجاح والفعالية وبالتالي الى إرضاء المفتش من خلال زيادة المردود والانضباط والاخلاص للعمل أو الواجب.

٢ – تأمين توزيع المعلمين وفقاً للحاجة، لأن التقييم سيتم على أساس العمل المنجز فعلاً، وعندئذ يضحي من مصلحة المعلم أن يعمل عملاً فعلياً لكي يتدرب فيترقى في الملاك والراتب، وهكذا يبحث المعلم عن العمل ولا يتهرَّب منه.

٣ – بعد مكافحة آفة المناقلات، تتم مكافحة التمارض. لأن بحث المعلم عن العمل، وعن إرضاء المفتش المدرب، معناه الاتجاه الى العمل والمواظبة والمثابرة والنشاط والالتحاق بالمراكز التي تحتاج الى خدمة المعلم. فالبقاء في مدارس ذات فيض من المعلمين لا يتيح للمعلم أن يتولى التدريس الفعلي حتى تتم ترقيته. كما ان التمارض يحول بينه وبين العمل وبالتالي يفوت على المعلم فرصة الترقي بالعمل.

فخطتنا اذن تتضمن رفع مستوى التعليم بعد ربطه بالاعداد، وحل مشكلة المناقلات، والانتهاء من محنة التمارض، والتغيب عن العمل.

الهدية :

في عيد المعلم إذن،

وفي غمرة تحرك المعلمين للمطالبة بما يعتبرونه حقوقاً لهم،

نقدم للمعلم وللوزارة معاً هذه الهدية المزدوجة، التي تضمن حصول المعلم على تحسين وضعه المادي والمعنوي، وتضمن للادارة رفع الانتاجية وتحسين المستوى بصفة عامة، وللمجتمع زوال الهدر في الاموال العامة، وتحويل أولاده من تلاميذ يتلقنون المعرفة الجاهزة الى بحّاثين يصنعون المعرفة أو يشاركون في صناعتها، تمهيداً لمشاركتهم في صناعة المستقبل.

الشاعر جورج غانم

زَهرةُ الزّمانِ

سلامٌ عليكِ لأنكِ ممتلئة محبّة
وما أعذب أن تكون ثمرتكِ طفلا ، نَبْتَ العالم الجديد .
سلام عليك لأنكِ الزّرع والحصاد
قامةُ السنبلة وحبّاتُها
الشجرة مورقة وثمارها
الرّبوة ناهدة والينابيع من صدرها تتدفّق ...
وسلامٌ عليكِ لأنكِ زهرة الزّمان .

* * *

أُحدّثكِ لأنكِ كلمتي
ولأنكِ كلمتهم تجلّيتِ في الكُتُب العظيمة
فكان اسمكِ مريم أو عائشة
وكنتِ مجدليّة المسيح وفاطمة عليّ
وكنتِ الشاعر وقصيدته ، والمرنّم وابتهاله ، وكنز المفكّر
ومروّضة القادة ...

* * *

فهل نذكّر بعد بأنّ حضوركِ هو الحضور الرّحيب
وهو نعمة ومحبّة وسلام .
وإنّ عيدكِ لَكبير أيّتها الناعمة المثمرة،عندما يكون عيد الأمومة
يتحوّل الزمن جديداً
وترتفعين مثل الشمس مشرقة متوّجة .
وعندما تكونين أُمًّا ، توجّهين وتشاركين وتقتدرين
تكونين حرّة متحرّرة
ترسم لكِ الأمومة ضوابطها النبيلة المقدّسة ، فلا تضلّين .

أيّتها الخافقة المتلفّتة كطائر اليمام
آيتُكِ الحنانُ والأجنحة ...
أمُّ الطير والبشر ومصباح الليل والنهار
الأغنيةُ في مهرجان الطفولة
حنينُ الابن الجوّال في العالم وشوقُه
البطولةُ والصوتُ والطريقُ
تَشيدين الرجالَ وتفتحين الآفاق
وتُجرَحين .. يهزَجُ الوطن في النّصر
ينبتُ الزّهر الأحمر والألوية
تصيرين أُمَّ الوطن .

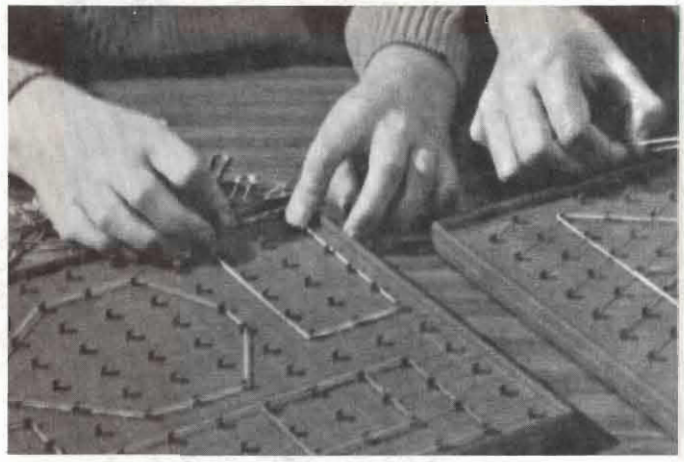
* * *

ونكتب إسمكِ في سطور الحبّ ، يذوب ويُمّحى
ونكتُبُه يشتعل وينتشر في السحابة السوداء والفقراء
ثمّ نكتبه ليصير اسمُكِ الوطن بشراً وأرضًا وأزمنةً
فلا تمحوه الأقدار .

* * *

أيّتها الممتلئة بالمحبّة المتألّقة في أرض النبوءة
سلام عليكِ .

طريقة في



تدخل في عمليتَي التعلُّم والتعليم عوامل عدَّة مؤثرة، تؤدي بالمتعلِّم إما الى نجاحه ومتابعة تحصيله وإما الى فشله وانكفائه عن التعلُّم. وقد تكون طريقة التدريس التي يكتسب المعرفة بواسطتها من أهم العوامل المؤثرة في تحصيله ونمائه.

وأبرز ما تكون هذه الظاهرة وضوحاً، وضوحها في عملية تعلُّم مادة الرياضيات. فهناك العديد من التلاميذ الاذكياء المنطقيين الذين ينجحون في مجالات عدَّة من مجالات التعليم ونجدهم يفشلون في تعلُّم مادة الرياضيات. فللوهلة الأولى نرى في ذلك تناقضاً واضحاً، إذ ان مادة الرياضيات ليست إلاّ امتداداً مباشراً للمنطق نفسه، بينما أولئك الاذكياء المنطقيون الذين يستخدمون بُنى المنطق الرياضي في الذكاء نجدهم عاجزين عن فهم العلم الذي يرتكز الى البنى التي يستخدمونها هم أنفسهم في المجالات الأخرى.

هذه المسألة المعقَّدة لا تعود فقط الى الرياضيات بمحتواها، بل تعود أيضاً الى الطريقة التي يكتسب فيها المتعلم هذا المحتوى. وقد نجد التحليل المناسب لذلك على الوجه التالي:

١ – تعلُّم مادة الرياضيات يرتكز الى بنى المنطق الرياضي، وهذا يتمّ باستخدام لغة مميزة تدخل في نطاق الرموز الخاصة جداً وتتطلب درجات من التجريد قد تكون عالية احياناً. فالطريق الى الرياضيات يمرّ عبر هذه اللغة نفسها، وعبر وتيرة من التجريد متصلة بلغة الرموز؛ وتكون الصعوبة في اللغة والرموز والتجريد، أي في الأدوات التي تستخدم لتنظيم هذه البنى في قواعد ومضامين مجرَّدة. ألا نلاحظ مثلاً أن جميع الراشدين غير المشتغلين بعلم المنطق يستخدمون بشكل حسن أحياناً بعض مفاهيم هذا المنطق، من دون معرفة مسبقة، ولو بسيطة، بالطريقة التي ينظم فيها هذا العلم قواعده في معادلات جبرية ومجردة؟ ألا يعني أن الاستخدام شيء والفهم الواعي والمنظَّم شيء آخر؟

٢ – الرياضيات هي مادة استدلالية مترابطة متسلسلة، وكل خلل في عقدة من سلسلتها يقود الى صعوبات متزايدة في عقدها المتتالية، بحيث ان التلميذ الذي يتوقف عند نقطةٍ ما لا يعود قادراً على فهم ما يأتي بعدها ويتصل بها، فيتراكم الغموض وعدم الفهم ليقوداه إلى الفشل.

إن مضمون الرياضيات ليس وحده المشكلة، في عملية التعلُّم، بل طريقة الوصول بالمتعلِّم الى هذا المضمون هي التي تحدد سلوكه المعرفي. من هنا نرى اليوم، وفي جميع أنحاء العالم، مدى اهتمام المؤسسات التربوية في التجارب والابحاث الآيلة الى تحسين طرائق التدريس عامة، وطرائق تدريس الرياضيات خاصة.

ماذا كان يحدث قديماً في بعض مدارسنا، وكيف كانت تتمّ عمليتا التعلُّم والتعليم؟

على مدى ساعة كاملة كان يشرح معلم الرياضيات نظرية جاهزة ومتكاملة، ويعمل على «افهام» التلاميذ بكل قواه، فينفعل ويقدّم البراهين ويعاود الشرح من دون أن يترك مجالاً للتلاميذ للقيام بأيّ عمل سوى الانتباه والاصغاء وطرح بعض الأسئلة، من وقت لآخر، هذا اذا لم يأمرهم بتأجيل أسئلتهم الى آخر الدرس. ويظن المعلم ان اتّباعه هذه الطريقة التلقينية، بإظهاره الحقيقة الرياضية، يتطلَّب وقتاً أقلّ وجهداً أقلّ من ترك الآخرين يكتشفون هذه الحقيقة، فيكون بذلك قد أقنع نفسه بنفسه وترك الآخرين يتفرجون على عملية الاقناع هذه.

هذه الطرق التلقينية، التي اتُّبعت على مدى أجيال عدة، تطورت قليلاً بحيث أصبح للتلميذ دور في نشاطات معينة ومحدودة، وتغيّر دور المعلم من محاضر كامل الى شبه مرشد، يوجّه عمل التلميذ ويساعده على اكتشاف بعض الحقائق. الاّ ان هذا الدور بقي محدوداً في إطار ضيق، وبقيت طريقة «إعطاء الدرس» هي السائدة، لأنها

لبيب باسيلا

تدريس الرياضيّات

الحل الأسهل بالنسبة الى المعلم. لقد غاب عن بال هؤلاء المعلمين أنّ اكتساب المفهوم الرياضي لا يمكن أن يأتي من الخارج فيفرض فرضاً؛ انه عملية اقتناع داخلية، انه نتيجة نشاطات عملية وذهنية يمارسها التلميذ بنفسه؛ وبتعبير آخر الرياضيات لا تُعلَّم، بل تُكتشف وتُبنى، وذلك بوضع المتعلم في موقف معرفي ليستخلص ويستنتج هو بنفسه، لا أن نفرض عليه ما نستخلصه وما نستنتجه له نحن.

هناك مسألة مهمة في عملية التعليم هي مسألة اختيار الطريقة. فالمادة التعليمية تتطلب وتفرض طريقة ما، وقد تكون الطريقة الاخبارية مؤاتية مثلاً لمادة التاريخ، لأن نقل المعلم للمعلومات لا يثير إلاّ مسألة العرض الحسن والعرض السيئ لوقائع وأحداث خاصة وقعت. بينما تعلم التلميذ لمادة الرياضيات يتطلب منه البحث والاكتشاف، ثم الاقتناع بتلك الحقائق الرياضية المجردة. هذه الحقائق لا يمكن أن تكون مقبولة كحقائق إلاّ اذا اكتشفها هو وبناها لبنة لبنة، بعد نشاطات عدة، عقلية ذاتية، منوّعة ومقنعة.

من هنا يبرز السؤال الكبير: «كيف تُدرَّس مادة الرياضيات؟»

هناك اليوم مدرسة حديثة تسمى المدرسة الناشطة «école active». فهي تنظر الى التلميذ، من الناحية السيكولوجية، كعنصر فاعل في عملية التعلُّم. تأخذ في الاعتبار مراحل تطوره ونمائه، فلا تهمل الفروقات الفردية في سرعة الملاحظة والاكتشاف والتنظيم والتجريد. وتعتمد، أولاً وآخراً، على وضع المتعلِّم في موقف معرفي معين. هذا الموقف المعرفي يسمح للمتعلم بممارسة النشاطين العملي والذهني، اللذين يقودانه من مرحلة الملاحظة اللاواعية الى مرحلة الوعي الجزئي، ثم الوعي الكلي، وبعدها الى صياغة الموقف في بنية نظرية، مستخدماً التمثيل والرموز، انطلاقاً من اكتشاف البنية وانتهاء بصياغة القاعدة.

دور المعلم إذن يجب أن يقتصر، في أول الأمر، على وضع التلميذ في موقف معرفي معين، بناءً على:

١ – تحديد المفهوم الرياضي ضمن الاطار المعرفي لمستوى المتعلم الادراكي.
٢ – تحديد الهدف السلوكي الذي سيصل اليه المتعلم.
٣ – تحديد الخلفيات الرياضية – المكتسبة سابقاً – التي يُبنى عليها المفهوم الرياضي، واستخدامها كأدوات يصل بواسطتها المتعلم الى اكتشاف البنية الرياضية اللاحقة.
٤ – حسن اختيار النشاط المناسب، وبالتالي تنظيم استخدام المعارف السابقة وترتيب سياقها، لتكون المؤثر الفاعل في عملية اكتشاف البنية والاقتناع بها واكتسابها كحقيقة.

كل ذلك يكون المعلم قد حضَّره مسبقاً. وتبدأ حصة التدريس بوضع التلميذ في إطار النشاط المختار وحثّه على القيام به وبنفسه:

– المعلم يحضِّر النشاطات والتلاميذ يبدأون بالعمل؛
– المعلم يراقب تنفيذ النشاطات والتلاميذ يقومون بها ذاتياً؛
– المعلم يوجّه بعض الايضاحات الفردية أو الجماعية، اذا اقتضت الضرورة ذلك؛
– العنصر الفاعل هو التلميذ؛
– دور المعلم هو دور المراقب والمرشد.

ولكي لا نبقى في طور التنظير والعموميات، سوف نورد في ما يلي طريقة ناشطة تترجم تطلعات المدرسة الحديثة في تدريس الرياضيات، ونبني ذلك على مثل حي لتدريس مفهوم محدّد، هو «ضرب الاعداد العشرية» في الصف الرابع الابتدائي.

يقسم المعلم حصة التدريس الى مراحل ثلاث: النشاط، الدرس، التقييم.

١ – النشاط هو الموقف المعرفي الذي يختاره المعلم لتلاميذه ويضعهم في إطاره ليبدأوا العمل به، وتتسلسل بنيته كما ورد أعلاه على الوجه التالي:

أ – المفهوم الرياضي : ضرب الأعداد العشرية ؛

ب – الهدف السلوكي : يجب أن يكون التلميذ قادراً على ضرب عددين عشريين ؛

ج – خلفيات المفهوم : العدد العشري هو كتابة جديدة للكسر العشري ، مثلاً : $٢,٧ = \frac{٢٧}{١٠}$ حاصل ضرب كسرين عشريين هو الكسر العشري الذي صورته حاصل ضرب الصورتين ومخرجه حاصل ضرب المخرجين ؛

د – اختيار النشاط ، لإيجاد حاصل ضرب عددين عشريين. اكمل ما يلي :

١) $٢,٧ \times ٣,٦ = \frac{٢٧}{١٠} \times \frac{٣٦}{١٠} = \frac{\quad}{١٠٠} = ٩,٧٢$

$٢,٧ \times ٣,٦ =$ ☐

$\begin{array}{r} ٢٧ \\ \times\ ٣٦ \\ \hline \end{array}$

٢) $٣,١٦ \times ٥,٤ = \frac{\quad}{١٠٠} \times \frac{٥٤}{\quad} = \frac{\quad}{\quad} =$

$٣,١٦ \times ٥,٤ =$ ☐

$\begin{array}{r} ٣١٦ \\ \times\ ٥٤ \\ \hline \end{array}$

٣) $٦,٤٥ \times ٧,٣٣ = \frac{\quad}{\quad} \times \frac{\quad}{\quad} = \frac{\quad}{\quad} =$

$٦,٤٥ \times ٧,٣٣ =$ ☐

$\begin{array}{r} ٦٤٥ \\ \times\ ٧٣٣ \\ \hline \end{array}$

• اكمل الجدول التالي واستنتج قاعدة ضرب عددين عشريين :

رقم التمرين / عدد المنازل بعد الفاصلة	في المضروب	في المضروب فيه	في حاصل الضرب
(١)			
(٢)			
(٣)			

يقسم هذا النشاط ، كما نرى ، الى قسمين اثنين : القسم الاول مؤلف من تمارين يستخدم التلميذ فيها معارفه الرياضية السابقة ، وقسم ثانٍ ينظم ما توصل اليه التلميذ في القسم الاول من نتائج ، بشكل يسمح له بالاستنتاج والاكتشاف.

يبدأ التلاميذ عملهم ، في القسم الاول ، بتحويل الاعداد العشرية الى كسور عشرية ، ومن ثم ضرب الكسور العشرية وتحويل حاصل الضرب الى عدد عشري. هنا تبدأ الملاحظة وتبدأ عملية تكوين المفهوم ، فيصل التلميذ الى مرحلة الوعي الجزئي لعملية ضرب عددين عشريين. وبعد استكمال الجدول وكتابة عدد الفواصل في كل من المضروب والمضروب فيه وحاصل الضرب يصل التلميذ ، بمقارنة هذه الاعداد ، الى الوعي الكامل للحقيقة الرياضية واستخراج القاعدة بالاقتناع الذاتي المنظم.

دور المعلم ، في هذه المرحلة ، هو دور المراقب والمجيب عن بعض الاسئلة ، اذا أُشكل أمرٌ ما. وقد لا تتعدى هذه العملية مدة عشرين دقيقة ، يكون التلاميذ أثناءها قد قاموا بجميع الخطوات اللازمة **لاكتشاف المفهوم**.

٢ – الدرس :

هنا يبدأ المعلم دوره كفاعل في تنظيم ما توصل اليه التلاميذ من حقائق رياضية ، ضمن قاعدة يساعدهم على صياغتها ويناقشهم في كيفية التوصل اليها وشرح الخطوات التي اتبعوها ويشجعهم على إعطاء الأمثلة عليها ، مشدداً على أن عملية ضرب الاعداد العشرية تتم بشكل مشابه لعملية ضرب الاعداد الكمية مع فارق الفواصل. قد يكتب المعلم القاعدة بالطبشور الملون على اللوح الاسود ، أو على لوحة كرتونية يعلّقها على أحد جدران غرفة الصف. كل ذلك بهدف إبراز الحقيقة الرياضية التي توصلوا اليها.

نضرب الاعداد العشرية كما نضرب الاعداد الكمية ،

ويكون عدد المنازل بعد الفاصلة في حاصل الضرب مساوياً لمجموع عددي المنازل بعد الفاصلة في العددين المضروبين.

ثم ينتقل المعلم الى وضع عددين عشريين تحت بعضهما ويقوم بعملية ضربهما ليصل الى الخوارزمية ، اعتماداً على القاعدة المستخرجة ، اذ انّ طريقة الضرب في تمارين النشاط لم تكن الا وسيلة للوصول الى الخوارزمية. وهنا تبرز الصلة بين عملية اكتشاف البنية الرياضية وترجمتها الى طريقة صورية رمزية.

قد لا تتعدى هذه العملية خمس عشرة دقيقة يتمكن خلالها التلاميذ ، بعد المناقشات والمقارنات ، من **اكتساب المفهوم**.

٣ – التقييم :

مرحلة التقييم هي المرحلة الاخيرة التي يختبر خلالها المعلم ما توصل اليه تلاميذه من وعي وادراك للمفهوم، فيختار الاسئلة والتمارين التي تهدف **الى تثبيت المفهوم وتعميقه**، انطلاقاً من الممارسة.

أ – في تثبيت المفهوم يعطي المعلم تمارين مباشرة في استخدام الخوارزمية؛ مثلاً: ٣,١٢ × ٤,٦ =

ب – في تعميق المفهوم يعطي المعلم تمارين غير مباشرة لاختبار مدى وعي التلاميذ للقاعدة.

مثلاً: باعتمادك على أن: ٣٦٥ × ٩١٧ = ٣٣٤٧٠٥

* ضع فاصلة في المكان المناسب من العدد ٩١٧:

٣,٦٥ × ٩١٧ = ٣٣٤,٧٠٥

* في المعادلة التالية خطأ في وضع الفاصلة في عدد واحد من أعدادها:

٣,٦٥ × ٩١,٧ = ٣٣,٤٧٠٥

عَدِّلْ موضع الفاصلة في عدد واحد من أعداد المعادلة لتصبح صحيحة. كم حلاً يمكنك أن تجد؟

* ضعْ فاصلتين في مكانين مناسبَين من المضروب والمضروب فيه:

٣٦٥ × ٩١٧ = ٣٣,٤٧٠٥

هل هناك حلّ واحد؟ عَدِّدْ جميع الحلول واكتبها.

إنَّ الطريقة الناشطة ليست طريقة جامدة وثابتة. إنها متحركة ومتنوّعة، تأخذ زخمها من وعي المعلّم لحسن اختيار النشاطات المناسبة وديناميكيته في إعطاء الدروس وأصالته في اختيار تمارين التقييم. فمعلّم الرياضيات، في المدرسة الحديثة الناشطة، ليس ناقلاً للمعلومات: انّه محرك لنشاطات التلاميذ الفردية، العملية منها والفكرية.

لنختصر في ما يلي مردود كلّ من مراحل تقسيم حصة الدرس على التلميذ ودور المعلم وتلميذه في كل منها:

١ – مرحلة النشاط تقود التلميذ الى اكتشاف المفهوم.
التلميذ هو العنصر الفاعل، ويقتصر دور المعلّم على إعطاء الإرشادات البسيطة والإيضاحات المساندة.

٢ – مرحلة الدرس تقود التلميذ الى اكتساب المفهوم.
المعلم هو العنصر الفاعل، بتأكيده على ما اكتشفه التلاميذ من حقائق، ومقارنتها ومناقشتها وشرحها لتكريسها كحقائق ثابتة. وفي هذه المرحلة يتأكد التلميذ من صحة اكتشافاته ويتدرّب على التعبير عنها، ويسجّلها كمكتسبات جديدة يضمّها الى معارفه.

٣ – مرحلة التقييم تعمل على تثبيت المفهوم في ذهن التلميذ وتعميقه. التلميذ هو العنصر الفاعل، إذ يقتصر دور المعلم على اختيار الأسئلة والتمارين المناسبة. وبقدر ما تكون هذه التمارين موجهة وهادفة يكون تثبيت المفهوم وتعميقه راسخين.

لعبة تُنَمّي المنطِق

فيروز فرح سركيس

تشدّد المدارس التربوية الحديثة على أهمية اللعب في عملية التعلم وفي مختلف المراحل التعليمية، ولا سيما المرحلة الابتدائية. فاللعب يخلق عند الأولاد الرغبة في التعلّم ويكثّف اختباراتهم على الأشياء العيانية ويحضّرهم لاستيعاب المفاهيم المجرّدة. واللعبة التي سنتحدث عنها في ما يلي ليست لمجرّد التسلية أو للترغيب فقط، بل تهدف إلى تدريب التلميذ على نمط أساسي من أنماط التفكير المنطقي، ألا وهو الاستنتاج أو «اللزوم» المنطقي. وقبل استعراض عناصر اللعبة وتوضيح كيفية إجرائها نورد الخلفية الرياضية التي تستند اللعبة إليها.

الخلفية الرياضية

يلعب الرابط الشرطي «إذا... فإن» دوراً أساسيّاً في اللغة وفي المنطق عامة. مثال ذلك ربطنا للقضيتين «المطر» و «الذهاب إلى بيروت» بواسطة الرابط الشرطي السابق على نحو أن يقول أحدهم: إذا **أمطرت** فاني **أذهب** إلى بيروت. وهذا يعني أن سقوط المطر **يُلزمه** بالذهاب إلى بيروت؛ غير أن ذهابه إلى بيروت لا يعني بالضرورة هطول المطر. وهناك حالات أربع ناتجة عن التوافقات بين النفي والايجاب:

١) إذا أمطرت فهو ملزم بالذهاب إلى بيروت.

٢) إذا لم تمطر فقد يذهب أو لا يذهب إلى بيروت، وفي الحالتين هو صادق.

٣) إذا ذهب إلى بيروت فهذا يعني أنها قد تكون أمطرت أم لا.

٤) إذا لم يذهب إلى بيروت فهذا يعني أنها لم تمطر.

ونمثّل الحالات السابقة الأربع على النحو التالي:

١) إذا س ← (لزم) ص
إذا س
لزم ص بالضرورة

٢) إذا س ← (لزم) ص
إذا غير س
قد يكون ص أو غير ص

٣) إذا س ← (لزم) ص
إذا ص
قد يكون س أو غير س

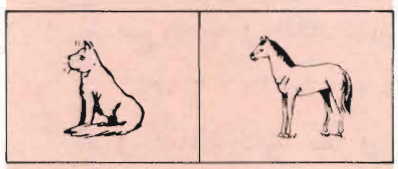
٤) إذا س ← (لزم) ص
إذا غير ص
لزم غير س بالضرورة

وصف اللعبة:

تتألف اللعبة من عدد كبير من البطاقات عليها رسوم منوّعة، وهي من أنواع أربعة:

١)

٢)



٣)

٤)

إجراء اللعبة في الصف

من الممكن استخدام هذه البطاقات في صفٍّ أعمارُ تلامذته ما بين ٩ سنوات و ١٢ سنة (رابع ابتدائي – خامس ابتدائي – أول متوسط). وتجري اللعبة على أساس المنافسة بين مجموعتين من تلاميذ الصف، إذ يقسَّم الصف إلى فريقين ويُعطى كل تلميذ أربع بطاقات، كل منها مطابق لأحد النماذج الأربعة الواردة أعلاه.

من الملاحظ أن جميع التلاميذ يحصلون على البطاقة رقم (١)، ولأنها مشتركة تُعتمد قاعدةً وأساساً ويُصاغ محتواها على النحو التالي:

«إذا كان هناك **كلب إلى اليمين** فإن هناك **هرّ إلى اليسار**».

ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يختاروا البطاقة التي تخالف القاعدة المعتمدة (وهي هنا البطاقة رقم (٣) ويعيدوها إليه. وعند مراجعة البطاقات المختارة من كل فريق يُصار إلى عدّ الأجوبة الصحيحة ويكون الفريق الرابح هو الذي يجمع أكبر عدد ممكن من الأجوبة الصحيحة، أي من البطاقات التي تخالف القاعدة فعلاً.

هناك أنواع مختلفة من النشاطات الممكنة حول اللعبة نفسها ومنها:

أ) يطلب المعلم من التلاميذ أن يعيدوا إليه البطاقات التي لا تخالف القاعدة السابقة. هذه البطاقات هي، هنا، ذات الرقمين (٢) وَ (٤).

ب) قد يعتمد الصف قاعدة أخرى غير القاعدة المذكورة أعلاه وهي:

«إذا **كان** هناك **هرّ إلى اليسار** فإن هناك **كلب إلى اليمين**.

وفي هذه الحال تتوافق البطاقتان (٣) وَ (٤) مع القاعدة، غير أن البطاقة رقم (٢) تخالفها.

يبدو، من خلال التجربة، أن التلاميذ يقضون وقتاً ممتعاً بإجراء هذه اللعبة، إلا أنهم يتعلمون في الوقت نفسه قاعدة من أهم قواعد المنطق الرياضي. وهذا ما بدأت تدلّ عليه نتائج الأبحاث التي أُجريها على هذا الموضوع، والتي سوف أنشرها قريباً.

الإنسان والتراب

قصة بقلم
الدكتور وليم الخازن

شاهدته واجماً على عتبة بيته ، وقد ألقى يديه على مصراع الباب المغلق ، وأسند ظهره الى إطار المصراع المفتوح ، وهو يضرب العتبة برجله وكأنها مصابة بخدر .

بادرته بالتحية ، فزوى عينيه ، وحرَّك رأسه ، وتأفَّف ، وردَّ التحية نفخاً من أطراف شفتيه .

– ما لك يا بهيج؟ إنْ شاء الله خير ؟

أجاب بعصبيَّة :

– لا خير ولا من يحزنون ! ...

صديقي بهيج متزوج منذ سنتين ، وما زال يعيش مع زوجته حنان من غير ولد. وظيفته جيدة ، تؤمن له ولامرأته رغد العيش ، وتتيح لهما السياحة من حين لآخر .

لماذا يستقبل النهار بحزن وأسى؟ انصدمت أولاً لجفاف جوابه ، ولكنه صديق حميم ، ربما استطعت مساعدته . قلت :

– هل أستطيع المساعدة؟

هزَّ رأسه ، وسار نحوي يمدّ يداً مسلِّمة ، ويحاول الابتسام :

– لا تؤاخذني . طَلعَتْ في وجهك هذا الصباح .

– لا همَّ . أنت صديق عزيز . ماذا حدث؟

– يا أخي ! قصتي قصة . أنت تعلم أن عمي والد زوجتي عندنا هذه الأيام .

قاطعتُه قائلاً :

– أصابه مكروه؟

قال :

– لا ! ولكنني أصبحت أَضيق بتصرفاته الشاذة . إنه من صنف خاص . لا أشك في انك لو كنت مكاني أنت أو أي انسان آخر لوقفتما الموقف نفسه .

قلت :

– ربما لا يحق لي أن أعرف السبب؟

وكأنَّ صديقي كان ينتظر من يفتح له قلبه ، فقال :

– على العكس . إسمعْ :

ابتدأت المواجهة المرتقبة بيني وبينه هذا الصباح . مرَّ من أمامي . تظاهرت بالانشغال ، ولم أُصبّحه . خفَّ الخُطى الى ابنته ، وأعرب لها عن رغبته بالعودة . ألحَّت عليه ليبقى . رفض بحزم ، وقدَّم أعذاراً واهية . جاءت حنان ترجوني أن أُجدّد له دعوتي . وعدتها بذلك ، وأنا مصمم على أن أُغطّي المظاهر بغير اخلاص ، وبما لا يلوي المتشبّث عن عزمه . لم يخبرها بتصرفي تكبراً ، ولم يكن لي مصلحة في إخبارها ...

قلت لصاحبي :

– ولكنه ضيفك ، ووالد زوجتك !

نبر :

– هذا كائن لا يُطاق . ليس له من الانسان سوى المال . انه تاجر عالمي ، غنيّ حتى رؤوس أظافره . ما عاد يعجبه شيء . ما عاد يطيب له نهج في الحياة . استهلك نِعَمَ الله جميعاً . ينظر الى الى الناس نظرة احتقار . الناس دود الارض وهو ملحها ...

ثم اعتدل صوت بهيج وقد فطن الى شدة لهجته ، وتابع :

جاءنا عمي العزيز زائراً . يكفي أنه جاء . لم ندَّخر وسعاً لارضائه . لم نبقِ سراً من أسرارنا الا كشفناه ليتسلى . لم توفر ابنته جهداً ولا مالاً في إعداد الطعام تقرّباً من مذاقه ، فما رأيناه يأكل إلاّ بأطراف أصابعه ، وظاهر شفتيه المزمومتين ، وأنفه المعلّى . مثل هذه الاصناف عبرت أمامه آلاف المرات .

أما الشراب فلكثرة ما أدمنَهُ ، منعه الطبيب حتى من شمِّه . ماذا لم نفعل لنرضيه؟ أخذناه الى النبع ، فقال لنا غير مساير :

لماذا تجيئون بي الى نبع ماء؟ لقد رأيت ينابيع كثيرة أثَّر منه وأروع ! جلنا به في أحياء القرية نعرّفه بها ، ونريه آثارها القديمة ، ونمتّعه بما يحيط بمنازلها من حدائق ودوال ، فلم يلفته إلا ما علق بالأرض من بعر شاء أو عنز أو بقر ، ورفض فتح خياشيمه ، بعد اعتذارنا بأن ما يراه طبيعي في بلدة زراعية يعيش معظم أهلها على أرزاقهم ، ومواشيهم . وكان المارّون يحيّونه بتهذيب واحترام ، فلا يكاد يردّ تحيتهم ، فنغطّيها نحن بما يزيل الشبهة ، ويرفع العتب . حملناه الى النهر الجاري تحت جنات من الشجر الغض ، فلم يرضَ بما وعد الله المؤمنين ! ومهما حاولتَ إرضاء هذا الجِلف ، سدَّ عليك المجال بصلف وجفاء . لا قِرى ينفع ، ولا متنزّهات تُجدي . يدفع اللياقة بجوارح مؤلمة ، ويغلق مباهج الحياة بضباب أسود . يريد من الناس أن يكونوا بين يديه ، أو قُلْ بين قدميه ، فيتصرف بهم كما يتصرف بأمواله الغزيرة .

قلت :

– بالله عليك ، ما هي هواياته المفضَّلة؟

قال صديقي :

– اللعب بالمال ! تقليب الجواهر ! مشاهدة الخزائن المتخمة !

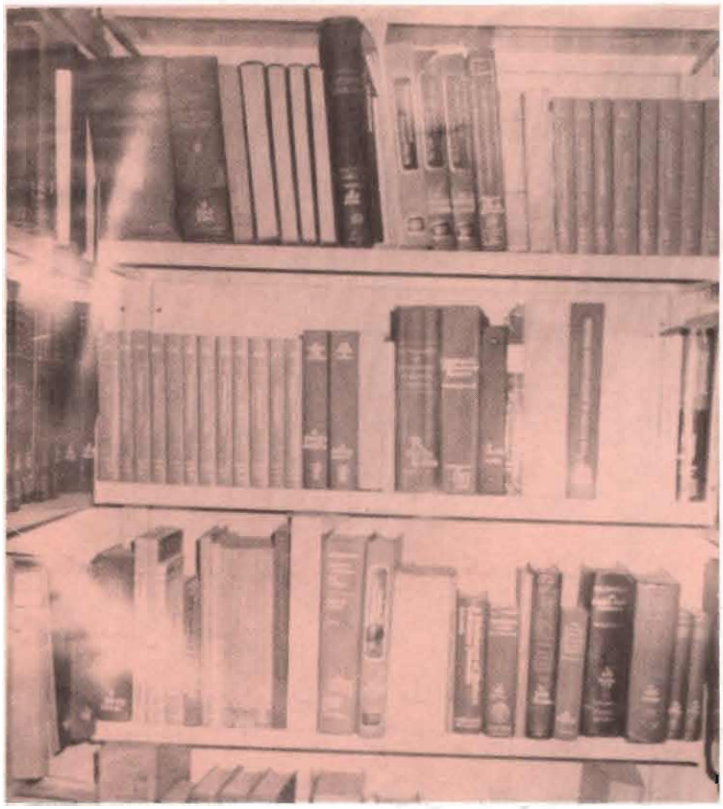
تأوَّهتُ :

– عجباً ! كيف يتحول الانسان الى مادة؟

عقّب :

– بل قل : كيف لا تتحول المادة الى انسان؟ كلنا مخلوق من تراب ، من مادة طريّة ، وهي إمّا تتحول الى انسان ، وإمّا تتحجَّر ، وتتفتت ، وتزول ...

وبعد كل ذلك ، هل أُلام اذا أغفلتُ تحية عمي هذا الصباح؟...



مادة "أدب" دراسة معجمية

سليم نسكد

إيضاحات

١) أرغب في أن تكون هذه المحاولة دعوة إلى إعادة نظر في بعض جوانب البحث اللغويّ ومناهجه. ليس المقصود معالجة «لفظة» مفردة ومناقشة بعض الآراء حولها ومحاولة إثبات رأي مختلف. في اعتقادي أنَّ البحث اللغويّ الجزئيّ، القائم على نقد لفظ وتصويب اشتقاق أو وزن صرفيّ... قليل الفائدة، وأكاد أقول عديمها، وخصوصاً في زمن يتسارع فيه طرح قضايا جديدة وجذرية، ويشهد نشوء مناهج تلبّي حاجات علمية وتربوية مُلحَّة. فمفاهيم «الصحة» و «الفصاحة» و «الخطأ» و «اللَّحْن» مفاهيم ذات قيمة نسبية، وهي بحاجة إلى إعادة نظر مستمرة وتقويم جديد. قد تؤدّي هذه الأبحاث الجزئية، في فترة معينة وفي وضع خاص من أوضاع مراحل اللغة، بعض الخدمة، ولكنني أعتقد أنَّ سلبيات هذا المنحى في المرحلة الراهنة تفوق إيجابياته. المهمّ، في كل بحث علمي، شمول المنهج وتماسكه المنطقي ومرونته وقابلية تطبيقه الواقعي والطبيعي على أوسع نطاق ممكن من مادة البحث.

٢) لذلك، عندما أُعالج مادة «أدب»، لا أتناول لفظة مفردة، بل أنطلق منها لاقتراح منهج في المُعجمية، لا أشكّ بجدواه ووجوب تعميمه على كل موادّ المعجم العربي. إنَّ الأبحاث المعجمية، من بين ابواب البحث اللغوي عامة، لا تزال الاكثر اضطراباً واعتماداً على المنقول. إني على يقين من أنّ المعجم العربي بأكمله، خلافاً لكل المعاجم الأخرى، قابل لأن يُعالَج هذه المعالجة، فتتوضح الجذور الأساسية ومعانيها الرئيسية وتفرُّعاتها، كما تتوضَّح العلاقات بين مختلف المعاني الحقيقية والمجازية، فلا يبقى المعجم العربي رُكاماً فوضوياً من معانٍ غامضة ومتباعدة، وأحياناً متناقضة، بل يصبح جداولَ من نظامِ إشاراتٍ يَحكُمُ دلالاتِها الحسُّ الطبيعي والواقع والمنطق.

٣) على البحث اللغويّ الأصيل أن يقاوم اتجاهَين متعاكسين بالظاهر، ولكنهما يؤدّيان الى نتائج سلبية متشابهة: الاتجاه التقليديّ والاتجاه الألسني «الحديث». لا بدّ من إيضاح، دفعاً لكل التباس ولأيّ تأويل غير مقصود. إنّ المدرسة اللغوية التقليدية، المتمثّلة بفقه اللغة في مناهجه التاريخية والوصفية والمعيارية وبعض محاولات التبسيط والتيسير التي رافقتها في الآونة الأخيرة وحاولت إنقاذها، كما تنقِذ رُقعٌ بالية ثوباً مهلهلاً، قد استُنفدتْ وأخذت منذ زمن بعيد تدور على ذاتها أمام طريق مسدود؛ والمنهج الألسني «الحديث»، بالرغم من طموحات بعض أعلامه، ومن تطوّراته النظرية، لم يكن أو، على الأقل، لم يصبح بعد البديل، وخصوصاً في المجالات التطبيقية، وعلى سبيل الحصر في اللغة العربية. كثيراً ما تُقتبَس نظريات ألسنية حديثة لأنها ألسنية وحديثة، وتُعتَمد كحقائق ومسلّمات، وهي بعدُ

عند أصحابها وفي لغاتهم الأجنبية طروحات واقتراحات ، أو محاولاتُ تلمّسٍ غير مستقرة ، وتُقحَم إقحاماً على اللغة العربية ، من دون استيعاب ولا مراعاة لعبقرية اللغة. الألسنية ، كما أرى ، ما تزال علماً ينشأ ويتكوّن ، وطموحُ بعض المتعاطين بها يُبعدهم أحياناً عن الروح العلمي ويوقعهم في «عِلموية» (scientisme) ساذجة. إنّ ما أصاب اللغة العربية من سوء فهم وتشويه ، على أيدي بعض المتعاطين بالألسنية ، لا يقلّ عمّا أصابها على أيدي أتباع المدرسة اللغوية التقليدية.

٤) لذلك لا بد من إعلان دعوة الى نقد ذاتي ومراجعة جادّة لمناهج الدراسات اللغوية ، قديمها وحديثها ، على محكّ الواقع اللغويّ وعبقرية اللغة العربية.

٥) ليست المحاولة التي أُقدمها دراسة مكتملة. فهي لا تعرض جميع الآراء ، وبعضُها وجيه يستحق التوقف عنده ولو لم يكن صحيحاً ، كما أنها لا تعرض جميع جوانب المشكلة. توخّيت الوضوح وبساطة الأسلوب لكي تكون في متناول اكثر عدد ممكن من القرّاء ، وخصوصاً تلاميذ الصفوف التكميلية والثانوية ، لأن معالجة لفظة «أدب» مطروحة في بعض الكتب المدرسية ، كما أنها واردة في منهج السنة الثانوية الأولى.

مُعطيات المعاجم

اذا راجعنا مادة «أدب» في أيّ من المعاجم (البستان ، مثلاً) نجد :

أَدَبَ فلانٌ يأدُب أَدْباً : صنع مأدبة.

أَدَبَ القومَ : دعاهم الى طعامه.

أَدَب فلاناً : علّمه رياضة النفس ومحاسن الأخلاق.

أَدبَ الناسَ على الأمر : جمعهم عليه. يقال أُؤْدُبْ جيرانَكَ لتشاورهم. ومن سجعات «الأساس» : «أدبتهم عليه وندبتهم اليه».

أَدُب الرجل يأدُب أَدَباً : حسُنت أخلاقه وتعلّم رياضة النفس ، فهو أديب ج. أُدباء.

أَدَّبه تأديباً فتأدَّب : علّمه الأدب وألان عريكته وعاقبه على إساءته.

تأَدَّبَ الرجلُ : تعلّم الأدب.

الأَدَب : ملَكة تعصم من قامتْ به عمّا يشينه ج. آداب.

والأدب : الظرف وحسن التناول ورياضة محمودة يتخرّج بها الانسان في فضيلة من الفضائل. والأَدب : العجَب.

أَدَبُ البحر : كثرة مائه. يقولون : جاش أدبُ البحر.

الأُدبة : طعام صنع لدعوة أو عرس ج. أُدَب كغرفة وغُرَف.

المأدبة (مثلثة الدال) والفتح أشهر من الكسر : الأُدبة ج. مآدب.

وهذه المعاني تطالعنا هي ذاتها في جميع المعاجم القديمة والحديثة من دون اختلاف يُذكر ، سوى بعض زيادات أو تقديم وتأخير ، لا تضيف شيئاً جوهرياً ولا تغيّر شيئاً في صميم المادة.

ملاحظات

نجد في هذه اللفظة ، كما في كل مواد المعجم ، كثرة المعاني واختلافها من دون أيّ رابط ظاهر بينها ؛ بل ان المعاني تختلف اختلافاً كبيراً ، حتى يبدو أنه من غير الممكن أن تحتمل لفظة واحدة كل هذه الدلالات.

فالأدب ، بالمفهوم الذي نعرفه اليوم : أيْ مجموعة الآثار الشعرية والنثرية وليدة القوى النفسية المعبّر عنها تعبيراً فنياً جميلاً ، لا نجد له أساساً في المعاني المعجمية السابقة ، إلاّ ما اعتقده الكثير من الباحثين أن معنى الأدب مُستمد من معنى الظرف والأخلاق الحسنة ، وليس لدينا أي برهان على ذلك.

فالفن الشعري والنثري عند العرب القدماء لا يبدو أنه قد ارتبط بالأخلاق ، وانما هذا الارتباط قد حصل بعد الاسلام وتعاليم الرسول ولم يكن ارتباطاً وثيقاً. فالشعراء الجاهليون لم يهتمّوا بالموضوعات الدينية ولا الأخلاقية ، وان وردتْنا بعض الأبيات الحكمية المتفرقة فهي ليست ذات شأن ، ولو حاول ابرازها بعض الدارسين لغايات معينة.

وقد عبّر عن هذه النزعة الأصمعي بقوله : «الشعر نكد بابه الشر ، فاذا أُدخل في الخير لانَ وضعُف». وهناك تطبيقات كثيرة لهذا الرأي ، منها أن لبيداً في نظر الأصمعي ليس شاعراً كبيراً ، ولم يكن شعره جيداً لأنه كان رجلاً صالحاً... ومن ذلك ما يرويه أبو هلال العسكري : «قيل لبعض الفلاسفة فلان يكذب في شعره ، فقال : يُراد من الشاعر حسن الكلام ، والصدق يُراد من الأنبياء». وقول القاضي الجرجاني : «الدين بمعزل عن الشعر». ويقول ابن رشيق عن الشعر : «ومن فضائله أنّ الكذب الذي اجتمع الناس على قبحه حسن فيه». ونكتفي بهذا القدر من الاستشهادات التي تدلّ على تمكن النزعة المحايدة (amorale) بل اللاأخلاقية (immorale) في الشعر القديم وعلم البلاغة ، وبالتالي على أنه لا يُعقل أن يكون معنى الأدب قد اشتُقّ من معنى الأخلاق.

فالحس الشعري العربي يأبى ذلك ، وقد تمثّل بوضوح وعنف عند الكثير من الشعراء والنقّاد والبلاغيين في مختلف العصور. عدا أنّ ربط الأدب بالمعنى الأخلاقي يُبقي المشكلة قائمة لباقي المعاني المتباعدة أشدّ التباعد : الدعوة الى الطعام ، التجمع ، جيشان البحر ...

رأي نالينو (Nallino)

من أشهر الباحثين المحدثين الذين عالجوا هذا الموضوع المستشرق

الايطالي «نالينو». فهو يقول: «انّ هذا النص (أي نص المعاجم القديمة)، على طوله، ليس غاية الوضوح ولا يفيدنا ما كان معنى الأدب أصلاً وكيف تفرّعت منه المعاني المتعددة المشهورة». ثمّ يكمل «نالينو» بحثه فيقول: «لا شك في أنّ الأدب عند قدماء العرب انما كان السُنَّة، أي طريقة العمل والتصرف التي سنّها (أي سار فيها) الأوائل، فصارت مسلكاً لمن بعدهم، أعني جملة العوائد القديمة الواجب على الانسان سيرها، على رأي عرب الجاهلية. وأنتم تدرون أنّ علم الأخلاق عندهم إنما كان مراعاة سيرة أسلافهم، فيها كانوا يفتخرون». ثمّ يُورد شواهد شعرية جاهلية ومخضرمة، استعملت فيها لفظة «أدب» بمعنى السنّة والطريقة.

ويتساءل الباحث: كيف يمكن أن يُستفاد هذا المعنى من معاني الأدب السابقة وهي متباعدة أشدّ التباعد؟ بتعبير آخر: الأدب الذي هو بمعنى السُنَّة، ليس له أساس في المعاني المعجمية التي رأيناها. فكيف ورد هذا المعنى؟

لتعليل ذلك يذهب «نالينو» مذهباً جديداً يخالف به جميع سابقيه، وهو أنّ لفظة «أدب» ليست من فعل «أدَبَ» بل من «دَأَبَ»، ومصدره «الدأْب». ومعنى الدأْب: السُنَّة والطريقة. ولكن كيف تحوّل «الدأب» الى «أدب»؟ يلجأ «نالينو» الى تحليل لغوي طريف، فيقول: ان «دأْب» جُمعتْ على «أدآب»، ثمّ إنّ العرب لم ينطقوا بها كذلك، بل استثقلوها فخُفِّفتْ على «آداب»، ثم كثُر استعمال «آداب» جمعاً «لدأب» حتى ظنّ أنها جمع «أدَب» وليست جمعاً لـ «دأْب». وفي اللغة أمثلة على ذلك مثل: بِئْر ورِئْم. فقد جُمعتا على: آبار وآرام وليس على أبآر وأرآم.

وهكذا يبدو أنّ الباحث قد جمع بيُسْر بين معنى السُنَّة ومعنى الأدب، لكون الدأْب مُرادِفاً للسُنَّة. ثمّ تتطور اللفظة تطوراً طبيعيّاً منذ القرن الثاني للهجرة، بتطور الحياة العربية وما اكتسبته من حضارات الأمم التي افتتحها العرب وتفاعلت حضاراتها مع الحضارة العربية، فتأخذ اللفظة معاني جديدة تزاد على معناها الأصلي، فتدلّ على مُجمل المعارف الدينية والأخلاقية وعلى المعارف الدنيوية من علوم وأنساب ولغة... حتى استقرَّتْ على المعنى المعروف.

رأي طه حسين

هذا الرأي الرصين، القائم على الاجتهاد اللغويّ وعلى استقراء دقيق وشامل للتراث القديم، لم يُقنعْ طه حسين فتناوله بالنقد حيث يقول: «وظاهر أن رأي الأستاذ «نالينو»، كرأي غيره من أصحاب اللغة، يعتمد في أصله على الفرْض. فليس لدينا من النصوص أو القرائن العلمية الواضحة ما يُبيّن لنا أنّ لفظ «الأدب» قد اشتُقَّ

من «الأدب»، بمعنى الدعوة الى الولائم، أو قد اشتُقَّ من «الأدآب» جمع «دأْب».

مأخذ طه حسين على رأي «نالينو» أنه يعتمد على فرضية، وفي محاولة للتخلُّص من الفرضية يسلك مسلكاً آخر أكثر واقعية في نظره وأسلم. فهو ينطلق من النصوص التي استُعمِلَتْ فيها هذه اللفظة، متتبّعاً إيّاها في مختلف العصور، فيلاحظ أنها لم تُستعمل في الشعر الجاهلي ولم تَرِدْ في القرآن، بل هي واردة في حديث للنبي جاء فيه: «أدَّبني ربّي فأحسنَ تأديبي». ولكن ما هو وارد في الحديث قابل للشكّ، لا يُطمأَنّ اليه. ثم يلاحظ طه حسين أنّ هذه اللفظة كانت شائعة أيام بني أُمية، بمعنى التعليم على النحو الذي كان مألوفاً آنذاك، أي التعليم بطريق الرواية على اختلاف أنواعها: الشعر والأحاديث وسِيَر الأبطال والعظماء، وكل ما من شأنه تكوين الثقافة في ذلك العصر. واذا كانت هذه الكلمة غير واردة في النصوص الجاهلية ولا في القرآن ولا تُعرَف في اللغات الساميّة الأخرى، فمن أين اذاً قد جاءتْ؟

هنا يلجأ طه حسين الى فرضية «لا يجد حرَجاً في اللجوء اليها»، وهي أنه لا يَستبعِد أنْ تكون قد دخلت لغة قريش من إحدى اللغات العربية التي ضاعت.

ملاحظات على رأي نالينو وطه حسين

١) ربط «نالينو» بين المعنى الأخلاقي والفني من دون برهان مقنع، وقد رأينا سابقاً التباعد بينهما.

٢) مأخذ طه حسين على «نالينو» أنه يعتمد على فرضية؛ والفرضية بحدّ ذاتها ليست مأخذاً، بل كثيراً ما تكون منطلقاً في مختلف الأبحاث العلمية. بإمكان العالِم أو الباحث أنْ ينطلق من أية فرضيةٍ شاء، واذا استطاع أن يُثبتها بالمنطق وأساليبه فانها تَبطُل

أن تكون فرضية وتُصبح واقعاً أو حقيقة أو قانوناً علمياً ؛ والأمثلة على ذلك أكثر من أن تُحصى ، في جميع ميادين العلم. أمّا المأخذ الحقيقي فهو أنها فرضية خاطئة لا تثبُت أمام التحليل ، كما سنرى.

٣) جعْل الأدب من «دأب» يترك المشكلة قائمة بين المعاني المختلفة ، كما أنَّ انطلاق طه حسين من دلالة اللفظة على التعلّم لكي يَسهُل عليه ادراكُ المعاني القريبة ، يترك المشكلة ذاتها قائمة.

٤) انّ طه حسين بحث عن معنى للّفظة قريب من المعنى الذي يريده ، وإذ هو لم يجد هذا المعنى اعتبر اللفظة غير موجودة ، وفي ذلك إغفال لكون الألفاظ تتطور وتنتقل بدلالاتها انتقالات مجازية ، وترتقي من الحسّي الى المعنوي وتعمّ وتختصّ... فتبدو متباعدة ولكنها تدور في جوّ واحد ، اذا عرفنا كيف ننظر اليها. نضيف الى ذلك أن اللفظة معروفة في مُعظم اللغات السامية بالمعاني ذاتها المعروفة في العربية.

٥) انّ الفرضية التي أخذها طه حسين على سابقه عاد فوقع فيها هو نفسه ، ولو استدرك قائلاً : «اني لا أحرص على هذا الفرْض ولا أقول اني أُرجّحه أو أُقوّيه».

اقتراح رأي جديد

اننا نرى سلوك طريق آخر ، معتقدين أنه يجنبنا المآخذ والافتراضات السابقة ويوصلنا الى نتيجة طبيعية ، مبنية على الواقع والمنطق. ننطلق من تحليل اللفظة ذاتها تحليلاً لغويّاً ودلاليّاً يحفظ وحدة المعاني المختلفة ويُظهر التطور الطبيعي الذي وصل باللفظة الى معناها المعروف. إنّ كل محاولة لدرْس لفظة درساً لغويّاً صحيحاً يجب أن تنطلق انطلاقة واقعية ومنطقية ، في رؤية شاملة لكل جوانب الموضوع ، فلا افتراض ولا تجاهل للمشكلات أو تجاوزها من دون حَلّ.

إنَّ الجذر الأصلي لـ «أدب» : دبّ. فالأصل ثُنائي والهمزة الزائدة تُدعى همزة الصيرورة ، وهي كثيراً ما تطالعنا في الأفعال المهموزة الفاء.

دبَّ في المعاجم تعني : مشى. فيُقال : دَبَّ يدبُّ : مشى على هِينته كمشي الطفل والنملة. (منه الدبيب والدبدبة). دبَّ السقْم في الجسم والبِلى في الثوب : سرى. دبَّ الجدول : سرى.

فالمعنى الأصلي : المشي مشية النمل أو الطفل ، ثمَّ المشي العادي. ثمّ تنتقل الدلالة مجازاً الى المشية الحياتية أو المعنوية ، كما جاء في نصّ المعاجم : دبَّ السُّقْم في الجسم ، أو كما نقول : دبَّتِ الحياة في الطبيعة... إن الانتقال من المشية المادّية الى سرَيان الحياة ، الى المشية الأخلاقية انتقالات مجازية طبيعية. فالسُّنَّة التي رأى «نالينو» أنها أساس معنى الأدب وبحث عنها متكلِّفاً في «دأب» ، نجدها من صميم مادة «أدب» ولا داعي لأي تكلف.

والواقع أننا نجد الكثير من ألفاظ أخلاقية منشأها هذا المنشأ المتعلق بالمشية. فنقول : مشية فلان حسنة أو سيّئة ، وكذلك سلوكه وسيرته وكلها من منطلق واحد. فالسلوك مصدر فعل سلَكَ أي مشى ، والسيرة مصدر فعل سار ، أي مشى كذلك. ولكن هذا لا يقودنا ، بأيّ حال ، الى الاعتقاد أن المعنى الفنّي قد استُمدَّ من المعنى الأخلاقي ، وقد رأينا سابقاً التباعد بينهما في الذوق العربي والنقد والبلاغة والتحقيق الشعري في مختلف العصور. ومن الأقوال القديمة المأثورة ، التي تُكرّس الفصل بينهما : «الأدب أدبان : «أدب النفس وأدب اللسان». فكأنَّ لفظة «أدب» قد تطوّرتْ في اتجاهين مختلفين ، انطلاقاً من مصدر دلاليّ واحد : المشي. اتجاه أخلاقي واتجاه لساني ، بلاغي ، فني :

فكما تكثر الألفاظ الأخلاقية التي تنطلق من «المشي» ، تكثر كذلك الألفاظ التي تنطلق المنطلق ذاته ، مثل : «العبارة» وهي مصدر عبَرَ أي انتقل ، و «المجاز» من فعل جاز المكان أو قطعه ، وكذلك «النحو» و «النهج» و «الطرق» البيانية و «الانسجام» في «الأسلوب» ؛ فالانسجام ، في الأصل ، جرْي الماء ، والأسلوب في الأصل الطريق ، وكذلك «المسلك» في الشعر والفن ، و «البلاغة» من البلوغ أي الوصول ، وغير ذلك الكثير...

وممّا يزيد في ايضاح ما ذهبْنا اليه ورود «الأدب» في الحبشية بمعنى «العادة» و «الطبع» و «الأثر» في العربية : ما بقي من رسم الشيء ، والحديث والسُّنَّة والمؤلَّف في فن من الفنون.

تبيّن لنا ، بشكل واضح ، أن أساس معنى «الأدب» : المشي ، ثمّ تطور في اتجاهين مختلفين : الواحد أخلاقي والآخر فنّي ، حتى وصل التطور باللفظة الى المعنى الذي نفهمه اليوم : الأثر الذي يتّبع طريقاً في التعبير معيّناً ، بالاعتماد على التراث السالف وقوى النفس : العاطفة والخيال والفكر في أسلوب جميل.

أما وُرود : أدَبُ البحر : كثرة مائه فتعبير استعاريّ عن تجمّع الأمواج وارتفاعها وانخفاضها في تتابع مستمر ، فكأنها تدبّ دبيباً.

و «أَدَب» : دعا الى طعام ، فالمعنى الأصلي : الدعوة الى التجمع ، واختصّ بالاجتماع على الطعام لأسباب اجتماعية وحياتية ، كما أن أصل معنى «أولم» و «الولة» و «الوليمة» الجمع والاجتماع ، ثم اختصّ بالطعام. وقد جاء في «أساس البلاغة» للزمخشري : «أدب الناس على أمر : جمعهم». وفي «تاج العروس» : أصل الأدب الدعاء. قال سيبويه : قالوا المأدبة كما قالوا المدعاة. وفي

الحديث عن ابن مسعود : «إنّ هذا القرآن مأدبة الله في الأرض ، فتعلّموا من مأدبته» ، يعني مدعاته .

وهكذا نرى جميع المعاني تدور في جو واحد وتتخذ سياقاً طبيعياً في علاقات مجازية ،فلا لجوء الى الافتراض أو تكلّف اشتقاق وتجاهُل لجوهر القضية اللغوية .

خاتمة

لم يكن الهدف من هذه المحاولة ، كما أشرت في البداية ، اضافةَ افتراض الى افتراضات في اشتقاق لفظة وتطوّر معانيها ، ممّا يزيد في تعقيد الموضوع ، كما أنه لم يكن المقصود اظهارَ البراعة في سَوق تحليلاتٍ قد تكون منطقية متماسكة ، ولكنّها لا تستند الى الواقع . انّ الغاية الأساسية في البحث اللغويّ هي الكشف عن الواقع في وجوهه وأبعاده ؛ وليس المنطق ، اذا حسُن استخدامه ، سوى احدى هذه الوسائل التي تساعد في الوصول الى الغاية . انّ اللغة في ملابساتها وغموضها وغرابة الدلالات في ألفاظها المنبثقة من جِذْر واحد ، و «شواذ» اشتقاقها... ليستْ سوى انعكاس لملابسات الحياة الانسانية وتعقّداتها الفردية والاجتماعية في مستويات وعْيها ولاوعْيها . لذلك على الباحث أنْ يستنير بمختلف المناهج ويستوحي علوماً ومعارف متعددة ويتحلّى بحسّ صادق وحدْس نافذ لكي «يقرأ» كلّ لفظة قراءةً جديدة فتبدو حكايةً من تاريخ حضارة ، وتصبح اللغة روايةً كبرى لمغامرات شعب في مسيرته الحضارية ؛ وكما في كلّ مسيرة اتجاهات وخطوط مستقيمة واضحة حيناً ، وملتوية ، متشعّبة أحياناً ولكنّها غير متقطّعة ، هكذا تبدو لي موادّ المعجم العربي . أدعو الباحثين اللغويين عامةً والمعجميين خاصةً الى هذا النوع من البحث وابداء الرأي في ما ذهبتُ اليه .

المراجع :

- الشيخ عبدالله البستاني ، معجم «البستان» .
- المرتضي الزبيدي ، معجم «تاج العروس» .
- طه حسين ، في الأدب الجاهلي .

C.A. Nallino, *La littérature arabe depuis les origines jusqu'à l'époque de la dynastie umayyade.*

D. Cohen, *Dictionnaire des racines sémitiques.*

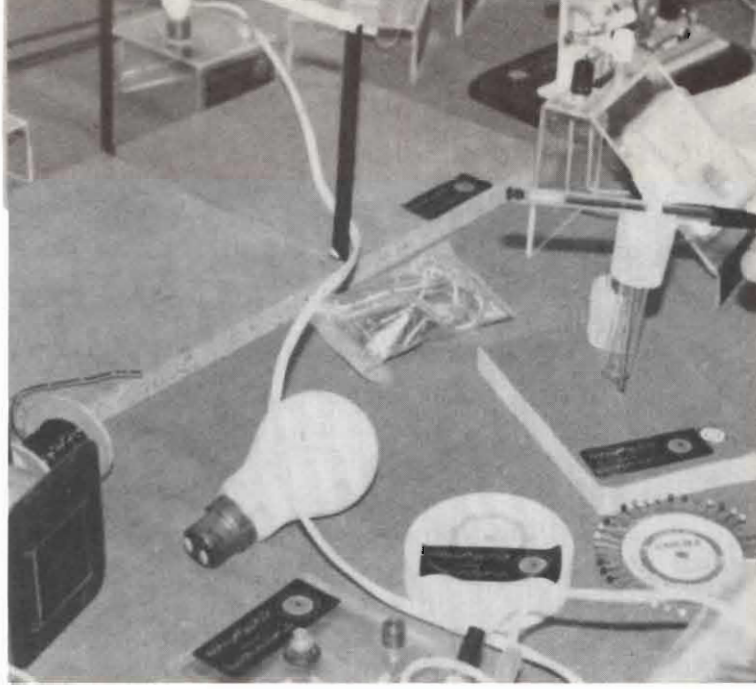
نحو فلسفةٍ تتعلق بـ «تكنولوجيا»

كلمة «فلسفة» ليست مستعملة هنا بمعناها الحصري ، وانما بالمعنى الواسع والعملي . نقصد بها النظرة التي يكوّنها الفرد في الحياة ، أو مجموعة الآراء والمعتقدات التي تكوّن قناعة عند الانسان ويوجه حياته على أساسها . بهذا المعنى ، بإمكان الطبيب ، بعد مزاولة مهنته فترة من الزمن ، أن يتحدث عن «فلسفته» في مهنة الطب ، وكذلك المهندس والمدرّس والمزارع...

على هذا الأساس ، فإن البحث الذي نعرضه يدور حول أربع نقاط تمثّل المعتقدات الأساسية التي نؤمن بها ، في ما يتعلق بتكنولوجيا التدريس :

١ – ان «تكنولوجيا التدريس» لم تصبح بعد فرعاً من فروع المعرفة ، وذلك بالرغم من ظهور «مقوّمات» مشتركة بين التربية والتواصل وعلم النفس .

٢ – ان مفهوم «علم السلوك» لتكنولوجيا التدريس يتميز عن مفهوم العلم الطبيعي . ففي حين يشدّد العلم الطبيعي على أولوية الوسائل والاجراءات المتّبعة ، المساعدة على إيضاح الأفكار وعرضها ، يركّز علم السلوك على ممارسة تكنولوجيا التدريس وعلى ديناميكية السلوك البشري .



لتدريس"

تلخيص واقتباس الدكتور أسعد ح. يونس

٣ – ان التكنولوجيا تزوّدنا بالمفهوم الاكثر تنظيماً لتطوير هذا الحقل، لكي يصبح فرعاً من فروع المعرفة. وبالرغم من أن كلمة تكنولوجيا قد أُسيء استعمالها في غالب الاحيان، فإن مفهوم هذه الكلمة هو الذي سيساعدنا على القيام بوضع خطة شاملة ومنظمة.

٤ – إن أي عرض لفلسفة تتعلق بتكنولوجيا التدريس، هو عرض تجريبي وغير نهائي، اذ ان تطوير فلسفةٍ ما هو عملية تتغير باستمرار، تبعاً لدور التكنولوجيا في المجتمع.

أولاً : ان تكنولوجيا التدريس لم تصبح بعد فرعاً من فروع المعرفة

كتب جيمس د. فن (James D. Fin) في العدد الاول من مجلة «التواصل السمعي – البصري» – وهي تعتبر في طليعة المجلات التي تعنى بهذا الحقل – مقالاً بعنوان «إضفاء الصفة الأخلاقية على الحقل السمعي – البصري»، أكد فيه رأيه – ورأيه لا يزال صحيحاً الى الآن – بأن دراسة الحقل السمعي – البصري لم تصبح بعد تكنيكاً بالمعنى الصحيح، وأن اكثرية الناس لا تزال تهتدي في مجال الحقل السمعي – البصري بنظرية ضعيفة واهية، لا تتضمن حتى الأفكار العامة التي يفترضها هذا الحقل. ثم يضيف أنه، في ما يتعلق بأي تقويم نظري، فان الحقل السمعي – البصري لا يتلاءم مع المقاييس التكنيكية؛ فالعاملون في هذا الحقل هم في غالب الاحيان حرفيون وليسوا تقنيين، وأعمالهم تتعلق، بحسب تعبير هوايتهم (White Head) بنشاطات عادية مألوفة، تتقيد غالباً بتجارب الآخرين وأخطاء كل منهم.

ان دراسة تاريخ الثقافة تظهر أن الحقول التي تتطور الى فروع من علم المعرفة، هي التي تتضمن مفاهيم تنظيمية يعتمد عليها محتوى فروع المعرفة، وغالباً ما تتضمن تراكيب مصنفة تتيح الخيار بين التوسع والتقلص وفقاً للحاجة، كما أن هذه الحقول تشكّل أنظمة منفتحة في سعيها لايجاد علاقات جديدة تندمج بالمعارف التي توصّل اليها البشر وهي أيضاً – من حيث احتواؤها على تركيب خاص – أنظمة متعلقة بفرع المعرفة نفسه، يمكن تشبيه هذا الواقع الى حدّ ما بعملية الحياكة. فالحائك يشرع بعمله بعد أن يكون قد كوّن فكرة عمّا سيقوم به من عمل. وعملية الحياكة هذه تستوجب اتّباع أساليب محدّدة لا يمكن إهمالها، ولكن الحائك المبدع، يمكنه أن يُدخل موادّ وأفكاراً جديدة ليكوّن منها نماذج جديدة، مع ابقائه على جوهر النسيج الأساسي.

ان تكنولوجيا التدريس ترتكز، في الدرجة الأولى، على علم التربية والإعلام وعلم النفس، وتستمد في الوقت نفسه ما يلائمها من فروع العلوم الاخرى.

• التربية

كان ديوي أول من مهّد السبيل لتطوير الحقل السمعي – البصري. فهو يقول: «ان درهم تجربة خير من قنطار نظريات، وذلك لسبب بسيط، وهو أن النظريات لا يكون لها معنى حقيقي، يمكن التأكد منه، الا عن طريق التجربة، وأن التجربة مهما كانت بسيطة ومتواضعة بإمكانها ان تخلق قدراً كبيراً من النظريات (أو من المحتوى الثقافي) في حين أن النظرية التي تنقصها التجربة لا يمكن فهمها أو اعتمادها بشكل محدّد وواضح، اذ تصبح مجرد صيغة لفظية أو مجموعة شعارات، يقصد بها تعطيل التفكير أو القضاء على النظريات الصحيحة». ويضيف ديوي قائلاً: «ان التفكير بلغة الالوان والاضواء والصوَر مباشرة هو عملية تختلف تقنياً عن التفكير بواسطة الكلمات. فلو كان باستطاعتنا أن نعبّر، بصورة صحيحة، عن جميع المعاني بواسطة الكلمات، لما كان هنالك فن الرسم أو الموسيقى. ان هناك بعض القيم والمعاني التي لا يمكن التعبير عنها إلا عن طريق الصفات التي يمكن مشاهدتها وسماعها مباشرة».

سادت أفكار ديوي طوال فترة انتشار وانحسار ما يسمى بالثقافة المتطورة، ولكن بعض المربّين من ذوي النيات الحسنة، ومعتنقي الأفكار الجديدة أساؤوا فهم فلسفته، هذه الفلسفة التي تتلخص «بالتعليم عن طريق العمل». أما الآن فقد أصبحت فلسفة ديوي أفضل فهماً وأصبحت تزوّد فلاسفة تكنولوجيا التدريس المعاصرين بما يشبه المقياس.

في أوائل الثلاثينات من القرن العشرين، أثار الباحث التربوي و. و. تشارترز (W.W. Charters)، من جامعة ولاية أوهايو، موضوع تكنولوجيا التدريس ووسائلها السمعية – البصرية حين قال: «ان الصور المتحركة هي وسيلة فعّالة من وسائل التربية. فالاطفال وهم حتى في السن الثامنة يرون نصف الحقائق في الصور، ويتذكرون هذه الحقائق لمدة تكاد لا تصدق، وان المشاهدة الواحدة لصورةٍ ما قد تُحدث تغييراً قابلاً للقياس في موقف الطفل، كما ان الانفعالات عنده تنشط لدى مشاهدة مسرحيةٍ ما، وانه يمكن قياس هذا النشاط وتسجيله».

وقد استمر تشارترز في استكشاف العلاقات القائمة بين كل من التربية والوسائل والتخطيط المتعلق بمنهاج الدراسة. ففي مقالة كتبها سنة ١٩٤٥، أثار مجدداً التساؤل حول ما اذا كان هنالك «حقل للهندسة التربوية»، أوجز فيها المفهوم الأساسي لأنظمة التدريس في حينه وطرائقها. فهو يقول: «ان المهندس التربوي يعتنق أولاً فكرة تحتاج الى تطوير، أو مشكلة تقتضي حلاً، أو سؤالاً يتطلب جواباً... ثم يقوم هذا المهندس بتحديد المشكلة تحديداً منطقيّاً وتحليلها لاكتشاف العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار، ثم يشرع في تكوين مشروعه عن طريق القيام بالعمليات التي جرى تحديدها وفقاً للطريقة المقررة. والمرحلة الأخيرة من هذه الطريقة الهندسية هي، بلا شك، التقويم أو التقدير».

كان من بين طلاب تشارترز البارزين إدغار دايل (Edgar Dayle) الذي اعتُبر واحداً من أهمّ الكتّاب الأوائل الذين أسهموا في وضع الكتب المدرسية وتحدثوا عن التكنولوجيا التربوية بتفوّق ودلالة. هذا وقد يكون «لمخروط الخبرة»، المعروف باسمه، اكبر الأثر على الأُسس الفلسفية السيكولوجية لتكنولوجيا التدريس. بالرغم من فقدان مخروط الخبرة هذا للكثير من أهميته، واثارته لتساؤلات عديدة مع تطور تكنولوجيا التدريس، فان بعض العاملين في هذا الحقل لا يزالون يعتمدون عليه الى حد بعيد.

وكان من بين الذين عملوا، في الوقت نفسه، في مجال التطوير المفاهيمي لتكنولوجيا التدريس، تشارلز هوبان الابن، الذي أسهم مع دايل في أبحاث متعددة تتعلق بالصور المتحركة. ويعتبر الكتاب المدرسي الذي وضعه هوبان بعنوان «المشاهدة العقلية للمنهاج الدراسي»، الذي ظهر قبل كتاب دايل بإحدى عشرة سنة، أفضل كتاب مدرسي يتعلق بهذا الحقل، في خلال الثلاثينات، وذلك بالنظر الى الطريقة المنظمة في معالجته للعلاقة القائمة بين مواد التدريس الملموسة وعملية التعليم. وقد دافع هوبان عن طرائقه وأساليبه التوجيهية في البحث وأوضح – ربما للمرة الأولى – عام ١٩٥٥، الأفكار التي دفعت، الى حدّ كبير، بتكنولوجيا التدريس نحو الاساليب التوجيهية السائدة في وقتنا الحاضر.

وقد استفاد هوبان من نموذج شانون وويفر للاعلام (المصدر – جهاز الارسال – جهاز الاستقبال – الهدف، مع التغذية الاسترجاعية الى المصدر) في تطويره لخطة مماثلة تختص بالحقل السمعي – البصري:

* المصدر (واضع المنهاج الدراسي، خبير الموضوع الدراسي، الخ.).
* المنتج (واضع البرنامج، الكاتب، الخ.).
* المستفيد.

وبالرغم من أن جيمس د. فن كان تلميذاً لإدغار دايل، فقد تأثر كذلك، وإلى حد بعيد، بتشارلز هوبان الإبن. وعمل فن مع دايل طويلاً، وقاما معاً، في خلال الحرب العالمية الثانية، بإدارة عدة برامج تدريب مكثفة، واستعملا طرائق ووسائل حديثة لم تكن معروفة في حقل التربية آنذاك، مما ساعد، عمليّاً، في تطوير مفهوم تكنولوجيا التدريس ودفعها إلى الأمام.

ما زالت العلاقة العلمية بين تشارترز ودايل وهوبان وفن فريدة من نوعها، واعتبرت محوراً أساسيّاً لتطور الحقل السمعي – البصري، من الخمسينات حتى أواخر السبعينات، حيث كان فن الناطق الرسمي بلسان هذا الحقل، في خلال الستينات، لقيامه بالدور الرئيسي في إظهار فكرة تكنولوجيا التدريس وترسيخها، في خلال الستينات.

يقول فن، في إحدى مقالاته: «يتحتم على المربّي، عند بحثه تأثير التكنولوجيا في عملية التدريس، أن لا ينسى مطلقاً ان التكنولوجيا تتضمن، إضافة للعمليات المستعملة، عمليات وأساليب وادارات بشرية وغير بشرية على حد سواء، كما تتضمن، وقبل كل شيء، طريقة خاصة لمعالجة المشاكل والقضايا من حيث أهميتها وصعوبتها ومن حيث إمكان تطبيق الحلول التقنية، في إطار ظروف اقتصادية قائمة، وهذا هو الوضع الذي يتحتم على المربّي دراسة التكنولوجيا فيه». وفي هذه المقالة نفسها يقوم فن بتطوير مفهوم الانتروبيا السلبية فيقول: «ان فعالية التكنولوجيا وضغطها الشديد المتواصل

من شأنها أن يفرضا علينا تنظيماً أفضل، في جميع المراحل التي تطبق فيها التكنولوجيا على التدريس».

• التواصل

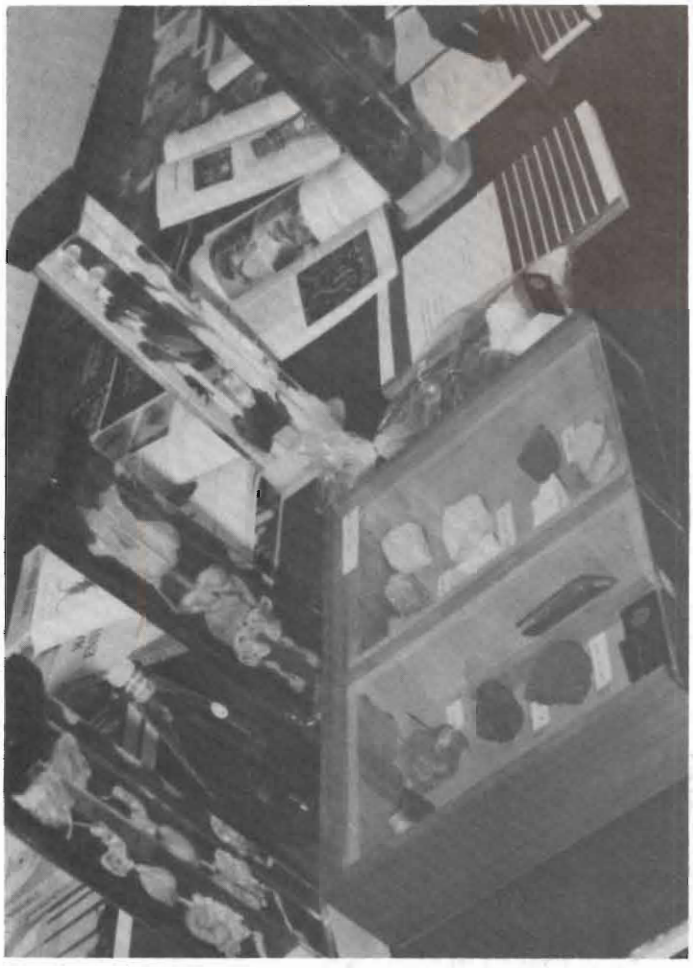
في حين أن المربّين قد أسهموا في إيجاد تعليل عقلي للانتفاع بالتكنولوجيا في التدريس، ركّز أصحاب نظريات الإعلام انتباههم على «العملية» وعلى الترتيب العلمي لمختلف العوامل. وفي الوقت الذي نشر فيه شانون وويفر نموذجهما الرياضي «النظرية الرياضية للتواصل»، قام هارولد لاسويل بوضع القاعدة الإعلامية التالية التي استنبطها من منهج الفلسفة السياسية: (من هو – يقول ما يلي – على أي من الأقنية – لمن يوجه الكلام – الى أي درجة من التأثير)؛ وقد أصبحت القاعدة مرتكزاً لجماعة الإعلام الموجهين للعمل الصحفي، كما أن بحوث التواصل في الصحافة تنطلق من القاعدة نفسها:

- تحليل مصدر السيطرة (مَن هو؟).
- تحليل المضمون أو المحتوى (يقول ما يلي).
- تحليل آراء المستمعين (لمن يوجّه الكلام؟).
- تحليل الوسائل (على أي من الأقنية؟).
- تحليل درجة التأثير (إلى أي درجة من التأثير؟).

على هذه القاعدة بنى ولبر شرام، وغيره من الباحثين في الصحافة، أُسس تطوير طرائقهم في معالجة التواصل التدريسي، وفي توجيه الحقل السمعي – البصري نحو آفاق جديدة، وكان من السهل تحويل الاهتمام بدور الوسائل في التربية إلى التشديد على أهمية تواصل الأفكار. وقد وجد تكنولوجيو التدريس فائدة جليلة في وسائل التواصل المتطورة، كما وجدوا في التطبيق الصحيح لهذه الوسائل، ضمن عملية التعليم، طريقاً سليماً نحو تطوير التواصل.

• سيكولوجيا التدريس

كان ارفن ر. لورج (Irvin R. Lorge) هو الذي دمج مفهوم التواصل بعملية التعلّم. فلقد تمكن، عن طريق الموضوع الذي كان يقوم بتدريسه في دار المعلمين في جامعة كولومبيا، وهو «سيكولوجيا التواصل»، من أن يجمع بين الحقلين – حقل التواصل وحقل التعليم، وذلك عن طريق تحديد مفهوم للتواصل بتخطي حواجز عدة – الهندسة وعلم النفس وعلم الاجتماع. يقول لورج: «ان التواصل يشمل التفاعل بين إرسال الاشارات واستقبالها، والتفاعل بين إعداد الرسائل وفهمها، كما يشمل التفاعل بين المشاركة في الأفكار والاستمتاع بها. ويمكن تشبيه هذه التفاعلات بمراحل أو أطوار يتداخل بعضها ببعض، وتشمل مجالات الهندسة وعلم النفس وعلم الاجتماع.



فالناحية الهندسية تتعلق بالوسائل التي يتم بواسطتها إرسال الإشارات واستقبالها بشكل دقيق، من دون الاهتمام بمعنى هذه الإشارات.

أما الناحية السيكولوجية، فإنها تتعلق بطريقة اكتساب المادة التعليمية واللغة من حيث تنوّع معانيها.

وأما الناحية الإجتماعية فتتعلق بنتائج تبادل التواصل وانعكاس ما اكتسب على السلوك الحياتي.

إن التوجيه السلوكي الذي قام به لورج وأستاذه من قبله، ثورندايك (Thorndike)، قد مهّد السبيل أمام سكينر (Skinner) الذي كتب مقالاً كلاسيكيّاً بعنوان: «علم التعلم وفن التدريس»، يعتبر بداية لحركة التعليم المبرمج المعاصر.

ثانياً: إن مفهوم «العلم السلوكي» لتكنولوجيا التدريس يتميز عن مفهوم «العلم الطبيعي»

حين كان حقل تكنولوجيا التدريس، الحديث النشأة، يصبو نحو أُسس وعلاقات منطقية منظمة له، برز مفهومان لتكنولوجيا التدريس: أحدهما يمكن تسميته بمفهوم «العلم الطبيعي»، والآخر

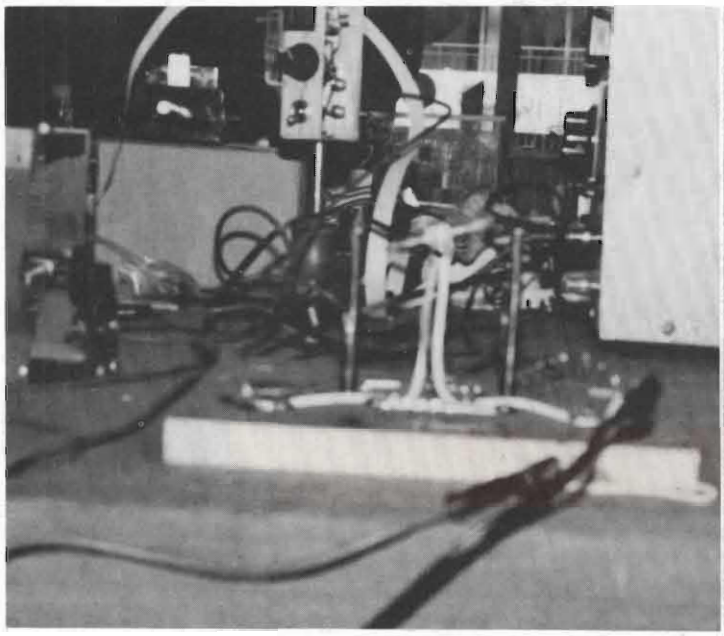
بمفهوم «العلم السلوكي». وقد كان لومادين (Lumadane) أول من أظهر الفرق بين هذين المفهومين، ثم أيده ستلر (Saettler) في ما بعد.

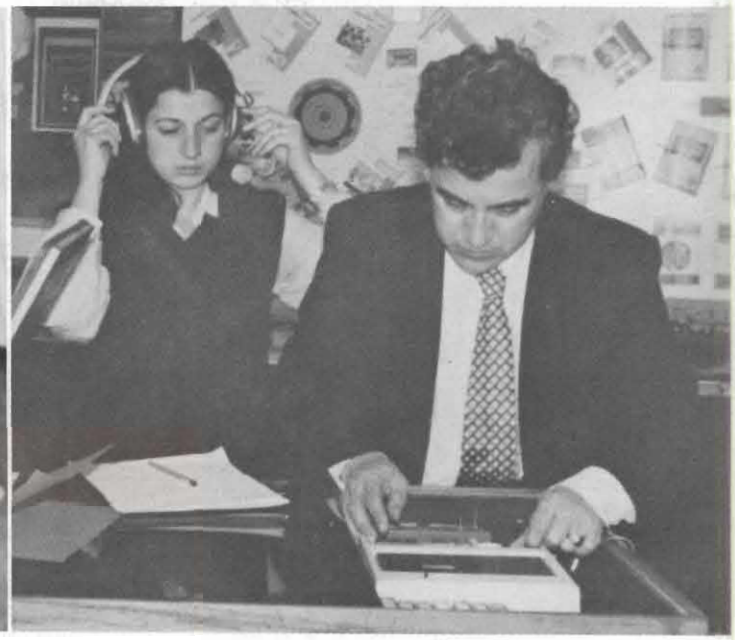
يتحدد مفهوم العلم الطبيعي لتكنولوجيا التدريس بتطبيق كل من العلم الطبيعي والتكنولوجيا الهندسية في سبيل توفير الأدوات الميكانيكية أو الالكتروميكانيكية وغيرها من الأدوات المعدنية، التي يمكن استعمالها والاستفادة منها في الأغراض التعليمية – التعلّمية. ولقد

وهاتان الفئتان تستلزمان اعداداً وتدريباً مختلفين، سواء من حيث البراعة وإتقان العمل أم من حيث المعرفة، وذلك على الرغم من ارتباطهما بالوسائل ذاتها، واطلاع فئة على ما تقوم به الفئة الأخرى ضروري، لتنسيق العلاقة وسلامة الإنتاج.

• المحاولات الجارية حالياً لدمج هذين المفهومين

يستدل، من تطور التسميات ومجاميع المصطلحات الفنية المتعلقة





شكّل هذا المفهوم قوة دافعة للنشاط السمعي – البصري في بداية الأمر، ولكنه استمر مع استمرار الصناعات المتعلقة بالتواصل الألكتروني. فتبلورت أبعاده واتضحت أهدافه لأول مرة عام ١٩٦٤، عندما أعلن هول (Hall) في دراسته «حول التثقيف المهني للعاملين في الوسائل السمعية – البصرية» ان هناك نطاقين مختلفين للإعداد المهني: «فهنالك من سيصبحون مهندسين تربويين، ومن سيصبحون تقنيين تربويين».

أما المفهوم السلوكي لتكنولوجيا التدريس، فإنه ينطلق من كلمة «تكنولوجيا» بمعناها الواسع والشامل، وتطبيقها لعلم أساسي في سبيل خدمة هذا العلم. ويمكن تشبيه ذلك بالعلاقة القائمة بين تكنولوجيا الهندسة وعلم الفيزياء، أو بين تكنولوجيا الطب والعلوم البيولوجية الأساسية.

ليس هذا التمييز مجرد تمرين أكاديمي. بل إنه يتعلق بالفرق الأساسي القائم بين تكنولوجي الحقل (Subject Matter Designers) وبين من هم مخططو تدريس (Subject Matter Specialists).

بحقل تكنولوجيا التدريس، على المساعي الهادفة الى دمج أكثر العوامل علاقة والتي من شأنها تقوية مفهوم هذا الحقل. كان جيمس د. فن من أبرز الذين حاولوا أن يجدوا تسمية مناسبة للحقل السمعي – البصري، وتعريفاً صالحاً بإمكانه إقامة تماسك بين المصطلحات الفنية المتزايدة للحقل.

انطلاقاً من حقلَي علم النفس والتواصل، ومن خلال المنشور التربوي التطبيقي «الدور المتغير للعملية السمعية – البصرية في التربية. تحديد وشرح للمصطلحات المستعملة»، الذي أعدّه دونالد ب. ايلي (Donald B. Ely)، بالتعاون مع جيمس د. فن، وضع تعريف في الستينات لحقل التواصل السمعي – البصري، وهو لا يزال على جانب كبير من الأهمية: «إن التواصل السمعي – البصري هو ذلك الفرع من النظرية والممارسة التربوية المتعلق، بصورة أساسية، بتصميم واستعمال الرسائل التي تنظم عملية التعلم». تطور هذا التعريف، في خلال السبعينات، مع جيمس نواتون الذي قال: «إن التواصل السمعي – البصري، كفرع من فروع المعرفة، يدل على تلك الناحية

من حقل التربية، المتعلقة بدراسة الرسائل التصويرية أو الوصفية (أو غيرها من الرسائل الأيقونية أو القياسية)، وذلك بحسب علاقة هذه الرسائل بعملية التعلم... كما يقوم الطالب المتتبّع لمشاكل التواصل السمعي – البصري بتحرّي القوة والضعف النسبيين لكل من الرسائل الشفهية والرسائل التصويرية أو الوصفية».

ثمة تركيب أو تصنيف مقترح للحقل، قام بتطويره في «مجال الوسائل» هامروس من قسم البحوث التعليمية في كلية ولاية اوريفون للتعليم العالي. يقول هامروس: «يتضمن مجال الوسائل ثلاث فئات هي: عناصر الوسائل – الأعمال أو المهمات – المؤسسات. يمكن تصور ذلك في شكل هندسي مثلث الأبعاد.

- إن عناصر الوسائل هي الأدوات المادية وغير المادية والطرق التقنية. فالأدوات المادية تتألف من الأدوات واللوازم التي تختزن الرسائل التعليمية أو تنقلها. أما الأدوات غير المادية فهي الرسائل المطلوب تخزينها أو نقلها. وأما الطريقة التقنية فهي أسلوب استعمال الأدوات المادية لنقل الأدوات غير المادية.
- المهمات أو الوظائف هي الأعمال الضرورية لتطوير الوسائل واستعمالها في التدريس، وتشمل الإدارة والتقييم والتخطيط كما تشمل البحث والإنتاج والاستعمال، وكذلك الدعم وتقدير المصاريف.
- أما المؤسسات فتشمل المدارس الابتدائية والثانوية والكليات والجامعات ومراكز البحوث والانماء».

بالرغم من عدم اكتمال هذه الفئات في التصنيف أعلاه، فإنها تشكل، ولا شك، نقطة انطلاق مفيدة للنظر إلى الحقل السمعي – البصري كوجود مهني.

ثالثاً: تركيز الإنتباه على التكنولوجيا

أدخل تشارترز مفهوم تكنولوجيا التدريس إلى الإذهان، وحمل هوبان لواءه (Systems Approach). أما فن فقد استفاد من أفكار أسلافه ومن ملاحظاتهم الدقيقة لتكوين المفهوم الحديث لتكنولوجيا التدريس: «ان التكنولوجيا تتعلق بالتربية من ثلاث نواحٍ على الأقل. **أولاً**: ان النظام التربوي، في مجتمع يسود فيه العلم والتكنولوجيا، يجب أن يضمن تزويداً مناسباً بالعلماء والتكنولوجيين؛ وهذا الشرط يثير بعض المشاكل، منها ما يتعلق بمنهاج الدراسة ومنها ما يتعلق بالتنظيم. **ثانياً**: ان مشكلة توفير الثقافة العامة لجميع المواطنين تبرز مع تقدم المجتمع تكنولوجياً، وان بقاء المجتمع وإدارته يقتضيان، من الناحية النظرية، المزيد من الثقافة العامة في العلوم والتكنولوجيا للجميع. **ثالثاً**: بالنظر الى ان التكنولوجيا تنزع الى التحرر من جميع القيود والى التوغل المستمر في مجالات جديدة، فانه لمن البديهي، في مجتمع تكنولوجي متطور، ان تشمل التكنولوجيا عملية التدريس نفسها». ولقد استمرَّ فن في هذا المضمار حتى وفاته، عام ١٩٦٩. ثم تابع من بعده أحد طلابه، روبرت هاينريخ، متبنّياً الفكرة الرئيسية التي كانت لا تزال في طور النموّ، وكرَّس الانفصال عن الآلات قائلاً: «كم من مرة قامت المدارس باقتناء آلات، من دون أية دراية بالعملية التكنولوجية. وان جعل تكنولوجيات التدريس تندمج في نظام تدريس يستند الى الإنسان – الآلة هو من اختصاص تكنولوجيا التدريس نفسها».

كان فن شديد الحماس لأفكار كنث غالبرايت في «الدولة الصناعية الحديثة»، كما أيّد هاينريخ حماس أستاذه لغالبرايت في مقالة كتبها بعنوان «التكنولوجيا التربوية»، حيث يقول: «ان التكنولوجيا تعني التطبيق المنظم للمعرفة العلمية، أو لغيرها من المعارف، على القضايا العملية. وان أهم نتائج هذا التطبيق، من الناحية الاقتصادية على الأقل، يكمن في التجزئة الالزامية لأي من هذه القضايا الى عناصرها الأساسية. وبهذه الطريقة فقط يمكن جعل المعرفة المنظمة تؤثر بشكل فعّال في طريقة العمل».

وهكذا يبرز من جديد مفهوم الأنظمة الذي هو «طريقة العمل في التكنولوجيا». ان اجراءات البحوث العملية ونظريات التواصل التدريسي لآخذة بالتفاعل لانتاج ما نسميه بتكنولوجيا التدريس. غير أن بعضها سيبقى على قيد الحياة وبعضها الآخر سيضمحل. وأن هذا الفرع من المعرفة لآخذ في الظهور، برغم أنه قد لا يكون اكتمل بعد.

إن مفهوم العلم السلوكي ليبدو وكأنه المفهوم السائد، ولو ان مفهوم العلم الطبيعي سيبقى في الأذهان.

إن التصاريح المتعلقة بالفلسفة وبالتعاريف يجب أن تصاغ دائماً بكلمات بعيدة عن الجزم، وان الأفكار تستمدّ كيانها من أولئك الذين يخلقونها، أو يوجدونها من الأجزاء والقطع التي تتركب منها تجارب الحياة. وان الأجزاء والقطع العائدة لأحد الأشخاص قد تشكل نقشاً أو زخرفة ما، بينما تشكل هذه القطع والأجزاء نفسها نقشاً مختلفاً بالنسبة الى شخص آخر.

غُرفة العَمليّاتِ في المَدرسة

يكتب الكثيرون عن فنّ التعليم وكيفية إتقان هذا الفنّ . وأكثر الذين يكتبون ، ينقلون لنا إما حصيلة دراساتهم في كتب التربية التي وضعها كبار المربّين ، أو المهتمين بهذا الموضوع ، أو حصيلة تجاربهم في ميدان التعليم العملي . غير ان أكثر ما كُتب أو يكتب في هذا الموضوع يأتي في صيغتين : إما نصائح وارشادات نقلت عن ارشادات اختصاصيين في التربية أو اقتبست عنهم ، وإمّا عرض آراء شخصية بصورة فجّة ، يقول فيها صاحبها انه اكتسبها من خبرته في التعليم مدة طويلة .

وبرأينا ان التعليم غير ذلك ، انه غير الأخذ بالنصائح والارشادات . وان كانت النصائح والارشادات تفيد كثيراً . انه ميل ورغبة عند المدرّس يصاحبهما الإتقان . ولكن لنكن اكثر دقة ونسأل : ما هو التعليم ؟ التعليم هو طريقة نقل معرفة او معلومات الى التلميذ ، وترسيخها في ذهنه ، كي يستعملها في مجالات حياته .

التعليم ، إذاً ، طريقة . الطريقة هي المهمة الأساسية في فنّ التعليم ، ولها موضوع أو هدف هو الفكرة ، أو المعرفة التي يراد ترسيخها في ذهن الطالب .

والطريقة تشتمل على جميع تصرفات المعلم او المعلمة في حصة الدرس ، من حين دخول الصف ومقابلة التلاميذ الى حين الخروج منه عند انتهاء الحصة .

هذه التصرفات تشتمل على كلام المدرّس ، وحركاته امام التلاميذ ، ونبرة صوته ، واحساساته ، او رغبته او استعداده لاعطاء الدرس . كما تشتمل على لياقة المدرّس وهندامه ومقدار قدرته في جذب انتباه تلاميذه اليه ، واهتمامهم به وبما يشرحه . كما تشتمل على مقدار تفهّمه نفسية طلابه ، ومدى استعدادهم ، وكيفية اثارة رغبتهم لتقبّل الدرس او المعرفة المنقولة اليهم . وتشتمل التصرفات ايضاً على مدى إتقان المدرّس الموضوع ، وتفهّمه جميع جوانبه ، بحيث يمكنه ان يجيب عن أيّ سؤال يوجَّه اليه في خلال الدرس .

وتشتمل التصرفات ايضاً على فهم المدرّس حالته النفسية ومدى تحمّل اعصابه ، وسعة صدره ، ومدى تمكّنه من اخفاء تأثراته السلبية امام تلاميذه ، ومدى معرفته ما يمكن تقديمه لهم من محبة وعطف ، يجعلان الموضوع المطروح للتعليم مقبولاً لديهم ومرغوباً .

فاضل حمدان

واذا اعتبرنا كل هذه الأمور ، نجد ان طريقة اعطاء الدرس ليست سهلة كما يتصور البعض ، وقد لا يعرفها الاّ المدرّسون ذوو الوعي الكامل والخبرة العميقة . وحتى نسهّل هذه الطريقة على المدرّس الجديد ، ونساعده ، قدر الامكان ، في اداء واجبه ، نقترح اقامة «غرفة عمليات» ، اذا صحت التسمية ، في المدرسة . غرفة العمليات هذه هي غير غرفة الادارة او غرفة المعلمين او المختبر . مع العلم انه يمكن تحويل ايّ منها الى «غرفة عمليات» .

ماذا نقصد بغرفة العمليات ؟ بما ان عدة مدرّسين يقومون بتعليم الصف الواحد ، وبما أنه من الأفضل ان يكون هناك رابط لجميع المعلومات التي تعطى للتلميذ في النهار الواحد ، وبما ان طرق المدرّسين في التعليم ، ونفسياتهم تختلف من واحد الى آخر ، لذلك وجب التداول ، لكي لا نقول المناقشة ، في ذلك على الأقل ، لخلق الجوّ الموحّد ولتقريب طرائق التدريس بعضها من بعض ، حتى لا ينفر التلميذ من أية واحدة منها . فالتداول ومناقشة طرائق التعليم أمر مهمّ لايجاد جوّ منسجم للتلميذ ، يجعله يشعر بالطمأنينة والألفة ، فيرغب التعلّم ، مع العلم انه لا تمكن المناقشة من دون الاطلاع على ما يقدمه التلميذ من واجبات يومية لمدرّسيه ، في المواد التّي يتعلمها . أقصد بذلك ان معالجة التلميذ للواجب المعطى ، في مادة العلوم مثلاً ، مهمّ جدًّا لمدرس اللغة العربية ، كالواجبات التي تعطى في اللغة نفسها .

ولكي يسهل التداول بين المدرّسين ، ومناقشة أمور تلاميذهم بدقة واخلاص ، يجب إعداد غرفة تجمعهم وتكون غرفة عمل ، وليست غرفة جلوس او راحة . ونقترح ان تحتوي هذه الغرفة على طاولة كبيرة في الوسط ، تتسع لجميع المدرّسين وللدفاتر التي يصححونها ، كما تحتوي ايضاً على جميع وسائل الايضاح المستعملة في المدرسة . كما يمكن ان تحتوي على آلات تسجيل وأشرطة وآلة عرض ، للاستعمال السريع عند الحاجة . ومن الأفضل تسجيل أقوال التلاميذ في الصف ، في عدة ساعات مختلفة وفي خلال تدريس مواد مختلفة ، وذلك لتمكين المدرّس من اعادة تكرار أقوال تلاميذه وأجوبتهم ، لفهمهم أكثر .

وبما ان علاقة المدرّسين تكون مع مدير المدرسة ، اذ هو الرئيس المباشر لهم ، فإنه يصبح من السهل عليه مراقبة المدرّسين في غرفة العمليات هذه ، وبالتالي يمكنه معرفة مدى قدرتهم ومدى اتقانهم عملهم واهتمامهم بالقيام بواجباتهم ، فيقدم اليهم المساعدة المطلوبة والمناسبة ، ويمكنه أيضاً ان يثير بينهم مواضيع للمناقشة تتعلق بالمواد التي يدرّسونها ، ليتداولوا فيها ويتوصلوا الى الافضل ، كأن يثير مثلاً موضوع كيفية تصحيح الفروض والمسابقات ، ووضع الملاحظات والعلامات عليها ، الخ. وفي جميع الأحوال ، فان مهمة مدير المدرسة هي تحسين طرائق التدريس في مدرسته ، وتمكين تلامذته من فهم ما يتعلمون واستيعابه ، الى جانب اهتمامه بأمور الادارة ، كالمحافظة على البناء المدرسي والتجهيزات وغير ذلك .

اما كيفية تجهيز غرفة العمليات ، فيمكن ان تتعاون المدرسة مع الوزارة ، ومع البلدية والأهل ، في البلدة التي توجد فيها . واذا أُخذ الأمر بجدّية ، تصبح هذه الغرفة لولب المدرسة ومحرّكها ، تماماً كغرفة العمليات في النظام العسكري . ونظراً لاقتناعي التام بفائدتها ، فانني أنقلها ، كاقتراح ، الى جميع زملائي مديري المدارس ، الرسمية والخاصة ، وفي اية درجة كانت مدرستهم .

معهد عين ورقة

الدكتور جورج هارون

من نظامها الإداري

عين ورقه اسم أوّل مؤسّسة تربوية مسيحية كبرى في الشرق ، بعد مدرسة الاسكندرية ومدرسة أنطاكية ومدرستي الرَهَا ونصّيبين ومدرسة حرّان [١] ، وأوّل معهد كبير في لبنان ، بعد مدرسة الحقوق الرومانية في بيروت .

بحسب الوثيقة التي وضعها البطريرك يوسف بطرس اسطفان والمطران بولس اسطفان ، المتعلقة بنظام المعهد الاداري ، بتاريخ ١٤ كانون الثاني من عام ١٧٨٩ ، والمحفوظة في الاضبارات الخاصة بعين ورقه في البطريركية المارونية ، يجب أن تخصص أرزاق «دير مار أنطونيوس عين ورقه» ، الذي أنشأه القس جرجس خيرالله أسطفان ، عام ١٦٦٠ ، لريع المعهد . التعليم مجاني ، الاّ إذا رغب أولياء بعض التلاميذ في الانفاق على أولادهم ، وحينئذ يعفى هؤلاء من النذر ، اذا شاؤوا .

وهكذا تكون مؤسسة عين ورقه المؤسّسة الأولى التي عرفت التعليم المجاني في تاريخ لبنان الحديث ، وبالتالي أم المدارس الرسمية اللبنانية ، في هذا المجال .

أدوات التعليم في معهد عين ورقه

ما هي الأدوات التي استخدمها معهد عين ورقه في التدريس ؟

١ – الكتاب :

من هذه الأدوات الكتاب المطبوع . وقد عرفه المعهد منذ أول عهده . لكن الكتب آنئذٍ كانت من صنع أوروبا ، لا سيّما انّ الطباعة العربية في الشرق كانت قليلة الانتشار في ذلك الحين . فقد كانت هناك مطبعة الاستانة التركية ، التي تأسّست عام ١٧٢٧ . الاّ أنّ مطبوعاتها لم تتعدّ دار السلطنة العليّة . وكانت هناك أيضاً مطبعة مالطة العربية ، وتقتصر ، منذ أوائل القرن الثامن عشر ، على الكتب الدينية يصدرها المرسلون البروتستانت وكان يتعذر التدريس فيها ، آنذاك ، لاختلاف المذهب . ولم يكن في لبنان سوى مطبعة عربية واحدة ، في أوّل عهد المعهد ، هي مطبعة دير الصابغ في الشوير (الخنشارة) التي أسّسها الشمّاس زاخر سنة ١٧٣٤ أو ١٧٣٥ ، وقد خلفت مطبعة حلب التي دامت من عام ١٧٠٢ الى عام ١٧٣٤ أو ١٧٣٥ [٢] . ومع ان مطبعة زاخر استمرّت بدورها ما يقرب من المائة والخمسين عاماً ، فانّ معظم مطبوعاتها دينية لا مدرسية [٣] . ومع ذلك ، لم نجد في بقايا مكتبة دير عين ورقه شيئاً من هذه المطبوعات . ولا دليل حتى الآن على أنّ المعهد اعتمد بعضها في التدريس .

الكتب الاوروبية العربية نفسها لم تكن منتشرة في الشرق ، لتستخدمها عين ورقه . كان هناك مطبعة اوروبية واحدة في القرن الثامن عشر ، وفي عهد المعهد ، تطبع بالعربية ، هي مطبعة روما . الاّ أنّ مطبوعاتها دينية . ويجزم الأب شيخو بأنّ مطبوعات اوروبا العربية لم يكن يعرفها سوى الأفراد من الشرقيين [٤] . ومن المرجّح ان تكون عين ورقه استخدمت بعض مطبوعات روما العربية ذات الطابع الديني ، اذ اننّا عثرنا في مكتبة المعهد ، وفي بعض أديار لبنان المارونية ، كدير مار موسى ، الدوّار (المتن) على عدد من هذه

المطبوعات ، منها شحيمة طبعت في روما ، سنة ١٥١٥ ، ومنها كتاب في التعليم المسيحي ، طبع في روما أيضاً ، عام ١٧١٥ .

٢ – المخطوطات :

إذا كان الكتاب بالعربية متعذّر الوجود ، في اوائل عهد عين ورقه وفي مطلع القرن التاسع عشر ، فقد كانت المخطوطات الوسيلة الاعلامية الكبرى والسائدة ، تكاد تكون الأداة الوحيدة التي يستطيع ان يستخدمها المعهد . أجل كان أمراً مستعصياً الحصول على كتب عربية غير دينية ، في مطابع روما ومالطة والشوير ، والحاجة إلى كتب مدرسية أو علمية يمكن ان يفيد منها التلامذة . من هنا اقتصار عين ورقه ، في أوائل سنيها ، في المواد العربية والشرقية ، على الأخصّ ، على النصوص المخطوطة من دون المطبوعة . وهذه المخطوطات كانت غالية الثمن ونادرة ، لصعوبة الحصول عليها ولندرة النسّاخ الأكفاء؛والنساخة ، حينذاك ، حرفة احترفها فارس الشدياق في فترة من حياته . ومن هذه المخطوطات المعتمدة في التدريس ، في معهد عين ورقه ، ما هو معرّب عن لغات أجنبية ، ومنها ما هو مؤلّف في العربية . والمعرّب عُرّب امّا عن اللاتينية وامّا عن الايطالية وامّا عن الأرمنية . والأصيل في العربية وضعه إمّا مؤلّفون قدماء أو معاصرون لهذا المعهد . والمؤلّفون عامة من كبار الأحبار وعلماء رجال الدين الوطنيين والأجانب . والمخطوط من هذه المؤلّفات إمّا بالكرشونية وإمّا بالسريانية . والخطّاطون أو الناسخون لهذه المؤلّفات امّا شمامسة وشدايقة وامّا علمانيون وتلامذة في المعهد . والورق الذي كتبت عليه النصوص ورق عبادي . أمّا النصوص المطبوعة من هذه المؤلّفات فترجع طباعتها الى تاريخ متأخّر ، ومكان الطبع كان المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين في بيروت ، في أوّل عهدها بالطباعة ، أي نحو السنة ١٨٨١ . وهذه المخطوطات التي تحفل بها مكتبة عين ورقه ، والتي تعود الى بداية عهدها وقبل هذا العهد ، ما تزال محفوظة في بعض الأديار اللبنانية الى يومنا هذا ، بل انّ دور الكتب العامة في بيروت ، في الجامعات ، ما برحت تحوي عدداً منها وقد دوّن الأب شيخو ، في كتاب خاص ، مخطوطات القرن التاسع عشر في لبنان والمنطقة المحيطة به .

مواد التعليم

إنّ مواد التعليم في مدرسة عين ورقه شملت الدين والفلسفة واللاهوت والرياضيات واللغات والترجمة والفلك والعلوم الحديثة والتاريخ والجغرافية وعلم الذمة والفنون الجميلة .

تدريس الدين

التعليم الديني العالي والضروري للتلامذة الاكليريكيين كان الغرض الأساسي من انشاء معهد عين ورقه . كان من بنود الوثيقة التي وقّعها البطريرك يوسف اسطفان تخريج كهنة على درجة عالية من الثقافة الدينية ، بحيث يتسنّمون مناصب كهنوتية واكليريكية رفيعة ، ويصبحون أساقفة وبطاركة ورؤساء كهنة . فعين ورقه كانت للموارنة كالأزهر بالنسبة الى السنّة ، والنجف بالنسبة الى الشيعة . وقد حملت لواء هذه الرسالة ، خاصة بعد ان أقفلت كلية روما المارونية . فما كانت موادّ التعليم الديني في هذا المعهد ؟

كان همّ القائمين على عين ورقه ، بحسب وثيقة ١٧٨٩ ، التربية الخلقية والدينية . وكان من أولى واجبات المعهد تعليم تلامذته «طقوس الرتب المارونية الانطاكية المقدّسة» منذ حداثة سنّهم . وكان غرض المعهد أيضاً تدريس اللاهوت النظري والعملي ، والتدريب على المجادلات الدينية ، والقيام بشرح الكتب المقدّسة ، واتقان الوعظ الروحي .

تدريس الفلسفة

عولجت الفلسفة في معهد عين ورقه بلغات ثلاث : العربية والايطالية واللاتينية . وتدريس هذه المادّة تناول علم ما وراء الطبيعة والمنطق ، وقد دُرِّست في مخطوطات وكتب بالايطالية والعربية ، ذكر بعضها الأب انطونيوس شبلي في «المشرق» (عدد كانون الثاني ، مجلّد ١٩٤٧ ، ص. ٤١ – ٥١) .

تدريس اللاهوت

علم اللاهوت أهمّ ما كان يصبو اليه التعليم الديني في عين ورقه . وقد كان هذا المعهد أوّل مؤسّسة دينية مسيحية درّست الموادّ اللاهوتية في العصور الحديثة في الشرق ؛ وكانت هذه الموادّ تدرّس من قبل في الكلية المارونية الرومانية في روما . والكتب المعتمدة في عين ورقه ، في ما خصّ اللاهوت ، ايطالية ولاتينية .

تدريس الرياضيات

كان مجمع اللويزة قد أوصى ، في وصيته الثالثة ، بأن يعلّم في المدارس المارونية ، على صعيد المرحلة التعليمية العالية ، المواد الرياضية وسمّى قسماً منها وهي المساحة والحساب وعلم الفلك ، كما أوصى بأن يعلّم ما يمتّ الى هذه المواد من مواضيع في الرياضيات . من هنا كان على عين ورقه ان تتقيد بمقررات المجمع في ما خصّ هذه الناحية . وثمة دلائل تفيد ان الكلية عنيت بالرياضيات العليا ، وذلك بالرغم من ندرة المؤلفات في هذا الحقل ، في ذلك الحين ، وعدم وجود كتب معربة عن اللغات الأجنبية في هذا الموضوع . فتاريخ المعهد يطلعنا ، مثلاً ، على رياضيين شهيرين من جملة خرّيجيه ، ألا وهما الشيخ مرعي الدحداح ومخايل البزمّاري [٥] ، الأمر الذي يدلنا على أنّ المستوى الرياضي فيه كان جامعيًّا وليس ثانويًّا فحسب .

هذا مع العلم بأن الوضع الاقتصادي العام في تلك الأثناء ، وبالنسبة الى البلاد والى المنطقة ، لم يكن يستوجب التعليم الرياضي العالي ، لانعدام التجارة والصناعة والمشاريع الهندسية . ولا ننسَ أنّ بعض العلوم والرياضيات كان يتعارض مع تعاليم الكنيسة ، بل مبادئ الكتاب المقدس ، في القرون الوسطى ؛ من هنا كان تدريس الرياضيات العليا في عين ورقه بمثابة ثورة على المفهوم الديني القديم للعلم الرياضي ومحاولة جبارة ، في فترة انعدمت فيها المؤلفات الرياضية باللغة العربية ؛ والترجمات في هذا الحقل ، لم تكن قد ظهرت بعد . وكان لا بدّ من ان يمر أكثر من ثلثي القرن الأخير حتى تظهر في لبنان مؤلفات فانديك العربية في الرياضيات ، ككتابه «في اللغارتمات»[٦] (الانساب) ، وكتابه في «أصول علم الهيئة»[٧] ، وكتابه في «الأصول الهندسية»[٨] . ولم يكن من المتيسر الحصول على كتابات الخوارزمي[٩] في علم الهيئة ، وكانت قد نقلت الى اللغة اللاتينية . من هنا كان لجوء المعهد الى الكتب الايطالية في الرياضيات ، ومن بينها كتاب Mathématiche Pure وهو يعالج قضايا الهندسة المسطحة والتحليلية وعلم الزوايا ، وقد طبع في روما ، عام ١٨٦٠[١٠] . كما كان لجوء المعهد الى كتب الرياضيات التي وضعها مؤلفون من أبناء الطوائف المسيحية الشرقية كالكلدان والسريان .

تدريس اللغات

كانت عين ورقه أوّل معهد في تاريخ لبنان الثقافي شهد هذا العدد الهائل من اللغات يدرّسها للتلامذة . ففي فترة حالكة من تاريخ الحياة العقلية في المنطقة ، أي في اوائل القرن التاسع عشر ، والعصر عصر اضطرابات وتوتّر سياسي وعسكري ، محلّي واقليمي ودولي ، درّست عين ورقه ستًّا من اللغات من شرقية وغربية ، قديمة وحديثة . حصل ذلك في زمن ندر فيه وجود أفراد يتقنون القراءة البسيطة بالعربية نفسها . أمّا اللغات التي درّستها عين ورقه ففي طليعتها السريانية والعربية واللاتينية والايطالية ، فالفرنسية في ما بعد . ولم يقتصر تعليم اللغات ، في الغالب ، على المرحلة الابتدائية ، بل شمل هذا التعليم علومها المختلفة ، من صرف ونحو وبلاغة وأدب وشعر ونثر وحضارة ، وحتى الترجمة من لغة الى اخرى بين اللغات المدرّسة .

تدريس السريانية

كانت السريانية لغة أساسية وواجبة ، لأنه «يتعذّر على من يجهلها أن يترقى الى طبقة الاكليروس» (قانون ٥٠ من مجمع اللويزة الحبري الماروني لعام ١٧٣٦ ، ص. ٥٤٩) . والسريانية لغة «جبل لبنان» الأصلية ، لغة المسيح والمسيحية الأولى[١١] ، لغة الطقس الماروني ، لغة الرهبان ورجال الاكليروس الماروني الدينية المعوّل عليها في الصلوات والقداسات والرتب الكنسية . وكانت ما تزال منتشرة في بعض أنحاء لبنان حتى الازمنة الحديثة ، ولم تنهزم أمام العربية الاّ في حقبة متأخرة ، وبالضبط حوالي القرن الثامن عشر . وكانت لغة رئيسية في المدارس المارونية ، عرفتها في القرى والرعايا منذ القرن السابع عشر ، على الاقلّ ، ويرجع تدريسها عند الموارنة الى العهد الصليبي نفسه . ولا عجب ، وهي اذ ذاك لغة شعب سوريا ، ودينها في كل العصر الراشدي ومعظم العصر الأموي[١٢] .

تدريس اللغة العربية

أوصى مجمع اللويزة الماروني بتدريس العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية (في مادته الأولى) كما دعا الى تدريسها في المرحلة الثانوية والعالية (في مادته الثانية) . ويبقى انّ عين ورقه أول معهد علمي عرفه لبنان ، منذ الفتح العربي ، درّس اللغة العربية في مرحلة التعليم العالية ، فتعمق في تدريسها والتخصص بأصولها ، وأول معهد مسيحي على الاطلاق عني بسبر أغوارها وأبعادها ، من صرف ونحو وبديع وبيان وأدب وشعر ، فأطلع تلك الجمهرة من العلماء في العربية ، أمثال الكونت رشيد الدحداح[١٣] صاحب جريدة «برجيس باريس» ، والمعلم بطرس البستاني صاحب «محيط المحيط» ، في اللغة ، و «قطر المحيط» ، و «دائرة المعارف» والكثير من الكتب في قواعد العربية ، وأحمد فارس الشدياق ، الأديب والناقد اللغوي وصاحب مجلة «الجوائب» ، والعلاّمة المطران يوسف الدبس ، صاحب «تاريخ سوريا» وسواه من المؤلفات .

ما هي الكتب التي استخدمت في تدريس العربية وقواعدها في كلية عين ورقه ؟ كمعهد للتعليم العالي ، كان على عين ورقه أن تعتمد مؤلفات عالية في قواعد اللغة ، تفوق تلك التي كانت تستخدمها المدارس الابتدائية والثانوية المارونية وسواها في ذلك العصر ، أي في الربع الأول وما يليه من القرن الماضي . وكانت المدارس الثانوية والابتدائية في زمن عين ورقه قد التزمت بمقررات مجمع اللويزة ، المنعقد في ١٣ نيسان من سنة ١٧٣٦ ، وتقضي بأن يتعلم تلامذتها القراءة البسيطة والغراماطيق السرياني والعربي والنحو والصرف ، وذلك في مرحلتي التعليم الابتدائية والمتوسطة .

اما الكتب الموصى بها في المجمع المذكور ، لتدريس قواعد اللغة العربية ، فأهمها تلك التي وضعها ، في هذا المضمار ، المطران جرمانوس فرحات والخوري نقولا الصايغ . كان المجمع يعتقد ان مثل هذه الكتب يوفّر الفائدة المثلى في اللغة ، خاصة أنها لمؤلّفين مسيحيين .

ومع ان فرحات هو استاذ الصايغ في العربية ، فديوانه الذي كان من بين الكتب الموصى بها ليس من الفصاحة والبلاغة في شيء، ليوضع في أيدي طلاب يتبعون التعليم العالي . والكتاب الجليل الفائدة الذي وضعه هذا المطران في قواعد اللغة العربية انما هو «بحث المطالب» ، ويعتبر أول كتاب من نوعه وضعه مسيحي غاص فيه على علوم العربية وأصولها ، بحيث استند فيه ، طبعاً ، الى أمهات كتب اللغة عند علماء العربية القدماء . وأما ديوان الصايغ فمن الركاكة والهزال اللغويين بحيث ينبغي استبعاده حتى من المدارس الابتدائية . وضعف ديواني هذين الحبرين ، في أواخر القرن الثامن عشر ، يظهر لنا الركاكة التي كانت تعانيها العربية في عصر عين ورقه الأول ، وقد كان امتداداً لعصور الانحطاط . ونحن نعتقد ان عين ورقه استخدمت هذين الديوانين في تعليم اللغة ، خضوعاً لمقررات مجمع اللويزة . ولكنها درّست ايضاً في كتب أخرى لفرحات ، في طليعتها «بحث المطالب» المذكور آنفاً [١٤] ، وكتب أخرى في قواعد اللغة عثر عليها الأب شبلي .

تدريس اللاتينية

كانت اللاتينية لغة التدريس في ايام الرومان ، وفي مدرسة الحقوق البيروتية ، دُرّست من القرن الخامس حتى التاسع ، في مدارسنا ، مع الآرامية واليونانية ، ومن التاسع الى الثاني عشر ، مع الآرامية واليونانية والعربية ؛ ومنذ الثاني عشر حتى الرابع عشر ، مع الآرامية والعربية والرومانية والايطالية ؛ ومنذ الخامس عشر حتى الثامن عشر ، مع الآرامية والعربية والايطالية ؛ وفي القرن التاسع عشر ، مع العربية والفرنسية والآرامية والايطالية واليونانية والانكليزية والتركية والفارسية ؛ واليوم كلغة دينية وقديمة [١٥] .

اما العناية باللاتينية في عين ورقه فيعود الى كونها لغة الطقوس في الكنيسة الكاثوليكية الغربية ، التي يؤلف الموارنة جزءاً منها . وهي معتمدة فيها أيضاً ، لأن المعهد نحا نحو الكلية المارونية في روما ، حيث كانت اللاتينية بين لغات التدريس الأساسية . ثم انّ اساتذة كلية عين ورقه كانوا ، على الغالب ، من خريجي المعهد الماروني في روما ، وفي طليعتهم البطريرك يوسف اسطفان والبطريرك يوسف التيان . هذا فضلاً عن ان الغاية من انشاء عين ورقه كانت السير على غرار المعهد الماروني الروماني .

تدريس اللغة الايطالية

كانت اللغة الايطالية لغة الثقافة في عين ورقه ، كما هي الفرنسية اليوم عندنا او الانكليزية ، وذلك للاتصال الثقافي بين رجال الاكليروس الماروني ومعاهد ايطاليا ، عن طريق المعهد الماروني وعن طريق الباباوات ، من قبل . وليست المرة الأولى التي تدرّس فيها هذه اللغة في لبنان . فقد دُرّست منذ القرون الوسطى : منذ القرن الثاني عشر ، مع الآرامية والعربية واللاتينية والرومانية ؛ ومنذ القرن الخامس عشر حتى الثامن عشر مع اللاتينية والعربية والآرامية ؛ وفي القرن التاسع عشر ، مع العربية والفرنسية واللاتينية والآرامية واليونانية والانكليزية والتركية والفارسية . وتدرس في القرن العشرين مع كل اللغات الثقافية ، تقريباً [١٦] .

ولعل انتشار الايطالية في لبنان الحديث عائد الى فخر الدين ، الذي صادق أمير توسكانا ، أكبر الدول الايطالية في عصره ، بحيث شجّع التجار والبحارة الايطاليين على التعامل الاقتصادي مع اللبنانيين ، وعلى انشاء قنصليات وخانات لهم في لبنان .

تدريس اللغة الفرنسية

في بداية عهد عين ورقه ، عام ١٧٩٨ وما يليه ، وحتى في الربع الأول من القرن الماضي ، لم تكن الفرنسية بين اللغات المدرّسة في المعهد ، اذ لم تكن الارساليات والبعثات الاوروبية ، خاصة الفرنسية منها ، من دينية وتربوية ، قد انتشرت بعد في «الجبل» . بل لم تكن هذه اللغة قد دخلت برامج التدريس في المدارس المارونية في تلك الفترة - مدرسة عينطورا للآباء اللعازاريين اهتمت وحدها بتدريسها ، بل عُرفتْ بها في المنطقة ، فقصدها الطلاب من جميع الانحاء الشرقية ، للتبحّر فيها والتعمّق بدرسها . أمّا عين ورقه فقد أدخلت الفرنسية الى مناهجها التعليمية بعد مرور نحو ربع قرن على وجودها ، بعد ان أصبحت هذه اللغة لغة ثقافة ، بفضل الارساليات التعليمية الفرنسية . وبقيت هذه اللغة دون أهمية اللغة الايطالية في المعهد المذكور ، حتى ما بعد عام ١٨٥٨ ، بدليل ندرة الكتب الفرنسية في مكتبته . لكن منذ سنة ١٩٤٧ ، على الأقل ، أصبحت الفرنسية بين اللغات المعنى بها ، الى جانب الطبيعيات والرياضيات وسواها .

من المؤلفات الفرنسية التي استخدمت في عين ورقه وما تزال في مكتبتها واحد بعنوان Grammaire — Livre de Fleury. ومنها كتب للاديب الفرنسي نيكولا بوالو (Nicolas Boileau)[١٧] الناقد الادبي المعروف في القرن السابع عشر ، في فرنسا ، وقد كان أثره ما يزال كبيراً في عهد السنوات الاولى من عمر المعهد . ومنها كتاب بعنوان Les auteurs latins par des traductions françaises .

لكن بعد منتصف القرن الماضي ، وفي أواخره ، تضاعف الاهتمام باللغة الفرنسية في عين ورقه ، وكانت هذه اللغة قد أخذت تنتشر في «جبل لبنان» وبيروت ، وذلك بفضل انتشار المدارس الفرنسية ، وجامعة الآباء اليسوعيين .

تدريس الترجمة مع اللغات

انَّ تعمّق تلامذة عين ورقه باللغات المذكورة آنفاً ، وتضلّعهم من قواعدها ، صرفها ونحوها ، فصاحتها وبلاغتها ، نثرها وشعرها ، جعلهم في منزلة تمكّنهم من الترجمة من لغة الى أخرى . من هنا نبغ عدد من خريجي المعهد في الترجمة ، خاصة من اللاتينية التي تميزوا بإتقانها ، بحيث نقلوا عنها الى لغتهم العربية ، مثلاً ، كتباً فلسفية عويصة . فترجم المطران يوسف الدبس [١٨] «الرسوم الفلسفية» [١٩] عن الاب دموفسكي اليسوعي . ونقل المطران بولس عواد (وكان اذ ذاك كاهناً) «الخلاصة اللاهوتية» .

ومن الادلة على قيام حركة الترجمة بين اللاتينية والسريانية في عين ورقه وجود قاموس سرياني – لاتيني مخطوط في خزانة مكتبتها ، عثر عليه الأب شبلي عام ١٩٢٧ ، وهو مجلد كبير أُنجز في دير مار بطرس ومرسلينوس لرهبان مار انطونيوس للموارنة بروما ، في عهد البابا اقليموس الثاني عشر . ومن الادلة ايضاً العدد الوافر من المعاجم المزدوجة اللغات ، بين الايطالية واللاتينية والسريانية ، ومن بينها معجم ايطالي-لاتيني ، بعنوان

Nuovo vocabulario Italiano — latino, 1845.

تدريس علم الفلك

كان مجمع اللويزة الحبري الماروني ، المنعقد عام ١٧٣٦ ، لتنظيم شؤون الكنيسة المارونية ، قد أوصى في مادته الثالثة بتدريس علم الفلك في مرحلة التعليم العالية . ونحن نرى ان مثل هذه التوصية متعذر تطبيقها في عين ورقه ، على الأقل ، في النصف الاول من القرن الماضي . فمثل هذا النوع من التعليم يحتاج الى مراصد لتدريب الطلاب على استخدام الارصاد الفلكية وتسجيل الظواهر الجوية والكونية في المنطقة . وأول مرصد في الشرق العربي انشأه محمد علي في بولاق بالقاهرة ، مستعيناً بعلماء فرنسيين للتدريب على استعماله ، كما أوفد العاهل المصري اول بعثة الى باريس لدرس الفلك ، وذلك عام ١٨٥٠ .

لكن بأية كتب درّس المعهد علم الفلك ؟

الكتب التي نقلتها مطبعة بولاق في مصر ، في ميدان العلوم الفلكية ، الى اللغة العربية في عهد محمد علي ، لم تكن قد بلغت «جبل لبنان» ولا وصلت الى مسامع أبنائه . ولما كانت الايطالية هي لغة الثقافة الرئيسية في عين ورقه ، فقد لُجئ اليها لتدريس الفلك .

من هنا ، عثرنا ، بين الكتب التي استخدمها المعهد ، على واحد باللغة الايطالية ، طبع في ميلانو عام ١٨٣٤ ، ويحمل العنوان الآتي : Principi di Astronomia, di Vincenzo Bonicelli .

تدريس العلوم الاختبارية الأخرى

هل عرفت عين ورقه تدريس العلوم الحديثة او الاختبارية ، كالكيمياء والفيزياء والطبيعيات وما إليها ، الى جانب الفلك ؟

في عصر عين ورقه الأوّل ، أي حتى الربع أو الثلث الأول من القرن المنصرم ، كانت النصوص العربية في الكيمياء الكاذبة (l'Alchimie) ، التي شكّلت عاملاً مهمًّا في تقدم علم الكيمياء ، قد أخذت تترجم الى الغرب عبر اللغة اللاتينية ، منذ القرن التاسع [٢٠] . ومع ذلك فليس من قرينة تدلنا على أنّ شيئاً منها قد درّس في الشرق ، وبخاصة في عين ورقه ، في القرون الأخيرة . ذلك أنّ النهضة المدرسية في الغرب ازدهرت منذ أزمنة طويلة ، وتوافرت فيها مختلف فروع المعرفة وعناصر الثقافة الحديثة ، بينما لم يقم لهذه المواد الجديدة قائمة ، عندنا ، قبل النهضة الأخيرة ، أي الثلث الأخير من القرن الماضي ، والتي اضطلع بها لبنان ومصر . أضف الى ذلك أنّ النصوص العلمية ، لو وجدت في عصر عين ورقه ، وبالضبط في أوائل عهدها ، واستخدمت في التعليم ، في أي من مراحله ، فما كانت لتجدي نفعاً ، والأدوات والوسائل العملية معدومة .

اثر عين ورقه في النهضة المدرسية

بعد الوقوف على مواد التعليم في مدرسة عين ورقه ، يحسن بنا التساؤل عن الأثر الذي أحدثته في النهضة التربوية والعلمية .

انّ ظهور عين ورقه ونجاحها أحدثا نهضة مدرسية في «لبنان» المتصرفية . فخريجوها أنشأوا الكثير من المدارس ، سواء في الثلث الأول من القرن الماضي او في النصف الثاني منه . ففترة ١٨١٢ – ١٨٣٣ شهدت ، على عهد البطريركين يوحنا الحلو ويوسف حبيش (١٨٠٩ – ١٨٢٣) ، وبسعيهما ، وبفضل الرعيل الأول من خريجي عين ورقه ، تحويل الكثير من أديرة «الجبل» الى مدارس اكليريكية وعامة ، لا سيما في بلاد البترون وكسروان ، منها : دير مار يوحنا مارون في كفرحي (١٨١٢) ، دير مار انطونيوس بعبدا (١٨١٥) ، دير مار مارون الرومية في كسروان[٢١] (١٨١٧) ، دير مار جرجس الرومية[٢٢] (١٨١٨) ، دير مار يوحنا مارون – صربا (١٨٢٨) ، دير مار عبدا هرهريا[٢٣] (١٨٣١) ، دير مار سركيس وباخوس[٢٤] ريفون ، كسروان (١٨٣٢) .

المدارس التي أنشئت في هذه الأديرة سارت على منهج عين ورقه ، ودرّس فيها وأدار شؤونها أساتذة من خريجي عين ورقه ، وجميعها عرفت تدريس لغتين على الأقل[٢٥] .

البلمند[٢٦] ، بالقرب من طرابلس ، يليها ، سنة ١٨٣٥ ، مدرسة الثلاثة الأقمار في بيروت ، تدرّس الى جانب العربية والفرنسية ، الانكليزية والروسية ، خاصة في أواخر القرن الماضي .

أثر عين ورقه المدرسي في النصف الثاني من القرن الماضي

هذا في النصف الأول من القرن التاسع عشر . أما في النصف الثاني منه فقد راح خريجو عين ورقه ينشئون الدفعة الثانية من مدارس النهضة ، ومن بينها المدارس الكبرى التي ذاعت شهرتها واتسع نطاق عملها واشعاعها ، فينشئ المعلم بطرس البستاني ، مثلاً ، «المدرسة الوطنية» ، سنة ١٨٦٣ ، والمطران يوسف الدبس «مدرسة الحكمة» سنة ١٨٧٦ ، والمطران يوسف الزغبي «المدرسة اللبنانية» في قرنة شهوان ، سنة ١٨٨٣ . وكل من «الحكمة» و «المدرسة الوطنية» تدرّس لغات عدة حديثة وعدداً من اللغات القديمة ، فيما كانت مدرسة قرنة شهوان بمستوى كلية في نهاية القرن الماضي .

أثر عين ورقه في نهضة التعليم الابتدائي

ان اهمّ ما احدثته عين ورقه من أثر في التعليم انصراف خريجيها الى فتح المدارس الابتدائية في القرى والدساكر اللبنانية . ويضيق بنا المجال لتعداد مثل هذه المدارس[٢٧] . لكن يمكن القول ان خريجي عين ورقه والارساليات الأجنبية كانوا أركان النهضة المدرسية في لبنان في عصر النهضة ، بل في القرن الماضي برمته .

أثر عين ورقه في تخريج العلماء

عين ورقه لم تنجب فقط متعلمين ، ولا أسهمت في النهضة المدرسية وحسب ، بل كان من خريجيها علماء في مختلف العلوم الانسانية ، وعلى سبيل المثال . نذكر بعضهم[٢٨] .

في الخطابة : الأب يوسف الرزي ؛ المطران يوسف جعجع .

في الفلسفة واللاهوت : الأبوان يوسف وبطرس مكرزل ؛ الخوري يوسف الحايك الشبابي ؛ الخوري عبدالله العقيقي الأول المزرعاني ؛ الأب يوحنا البزماري ؛ الخوري يوسف حاتم ؛ الخوري افرنسيس زوين ؛ الخوري اسقف خيرالله اسطفان ؛ المطران يوسف الزغبي .

في الشعر : الأب ارسانيوس الفاخوري الغزيري ، الأب يوسف الصايغ الخيّاطي ؛ شاكر الخوري البكاسيني ، صاحب «مجمع المسرات» ؛ بولس زين الغزيري .

في اللغة العربية : الخوري بطرس باسيل ، معلم العربية في كلية الآباء اليسوعيين في بيروت ومصحح المطبوعات في هذه اللغة ، في الجامعة نفسها ؛ الخوري بطرس مكرزل ، مدرّس هذه اللغة في عين ورقه ؛ البرديوط يعقوب غانم البكاسيني ، النحوي والفقيه ؛ أحمد فارس الشدياق ؛ المعلم بطرس البستاني ؛ الكونت رشيد الدحداح ؛ المطران يوسف الزغبي ؛ الاب ارسانيوس الفاخوري ؛ الخوري بطرس مكرزل الشبابي .

في الرياضيات : الشيخ مرعي الدحداح ؛ ميخائيل يوسف المعلم البزماري .

في الموسيقى : ميخائيل يوسف المعلم البزماري .

في معرفة اللغات : متّى شهوان وفرنسيس محاسب الغوسطاويان ، ترجمانا مجمع نشر الايمان المقدس ، ومدرّسا اللغات الشرقية في مدرسة البروباغنده بروما .

في التاريخ : المطران يوسف الدبس ، صاحب «تاريخ سوريا» ؛ المطران بولس مسعد (الذي أصبح بطريركاً) ، صاحب «الدر المنظوم» ؛ طنوس الشدياق ، صاحب «أخبار الأعيان» .

في الفقه : الشيخ بشاره الخوري الرشماني ؛ الخوري بطرس

مكرزل الشبابي ؛ الأب يوسف المكرزل ؛ الخوري يوسف الحايك الشبابي ؛ الخوري عبدالله العقيقي الأول المزرعاني ، رئيس محكمة كسروان .

الخاتمة

إنّ أهمّ صفة تميّزت بها مدرسة عين ورقه كونها أول معهد وطني للتعليم العالي شهده لبنان في الحقبة الحديثة ، وبوصفها أمّ النهضة التعليمية التي نشأت بعدها في «جبل لبنان» ، وبخاصة ام المدارس الوطنية الكبرى التي أبصرت النور في الربع الأخير من القرن الماضي ، أمّ رجال النهضة التربوية والادبية في المئة سنة الاخيرة ، وأشهر مؤسسة علمية وطنية في لبنان حتى منتصف القرن الماضي ، في لبنان والشرق الأدنى قاطبة ، وحتى نشوء «المدرسة الوطنية» للمعلم بطرس البستاني . والفضل في ذلك يعود ، في الدرجة الأولى ، الى آل اسطفان في بلدة غوسطا . على أيديهم تمّت ولادتها وفترة طفولتها وسنوات نشوئها بل جزء مهمّ من فترة النضج والتألق التي شهدها أول معهد كبير خلّف أبعد الأثر في لبنان ، الى جانب كلية روما المارونية والارساليات الأجنبية ، فخرج هذا الحشد من رجال الثقافة والعلم ، واصحاب الرتب الدينية والمدنية العالية ، قبل نشوء الجامعتين الاميركية واليسوعية .

الهوامش

(١) تمت مدرسة الاسكندرية ، أولاً ، في الفلسفة والعلم ثم في الأدب والدين . واشتهرت مدرسة أنطاكية بفلسفتها الدينية المتنصّرة وخطبها وآدابها . وأخذت المدرستان الثالثة والرابعة مأخذ الفلسفة اليونانية الحديثة ، النازعة الى المونوفيزيسية ، وعُرفت مدرسة حرّان بالصابئية المتفوّقة .

(٢) انظر شيخو في مجلة «المشرق» ، المجلّد الثالث (١٩٠٠) ، ص.٣٧٧ .

(٣) المصدر السابق ، ص. ٣٥٩ – ٣٦٢ .

(٤) انظر كتابه «الآداب العربية في القرن التاسع عشر» ، الجزء الأول ، من سنة ١٧٠٠ الى ١٨٧٠ ، بيروت ١٩٠٨ ، ص.٢٠ .

(٥) «زبدة البيان او خلاصة تاريخ ام مدارس سوريا ولبنان عين ورقه» . الطبعة نفسها ، ص. ٦ .

(٦) بيروت ، ١٨٧٣ .

(٧) بيروت ، ١٨٧٤ ، (٢٨٨ صفحة) .

(٨) بيروت ، ١٨٧٥ ، (٣١٢ صفحة) .

(٩) وكان قد طبع كتابه «الملخّص في علم الهيئة» ، عام ١٨٠٨ .

(١٠) هذا الكتاب عثرت عليه في مكتبة عين ورقه رينه اسكندر ، مربية لبنانية ، كما عثرت على سواه من الكتب ، بصحبتنا حيناً وبدوننا حيناً آخر ، في زيارات دراسية الى المعهد المذكور (انظر رسالة لها تحت عنوان «مدرسة عين ورقه ودورها التربوي في لبنان» ، وقد حضّرت بإشراف الدكتور نعيم عطيه ، لنيل شهادة الكفاءة في التربية ، حزيران ١٩٧٠ ، وقد استندت الباحثة الى مراجع عدة ، من بينها دراسة لنا مقتضبة ، نشرت في «المجلة التربوية» في مقالين ، الأول بعنوان «معهد عين ورقه» ، عدد أيار ١٩٦٧ (ص.٦ الى ٨) ، والثاني بعنوان «دور معهد عين ورقه» ، عدد حزيران ١٩٦٧ (ص. ١١ الى ١٣) . وكانت محاولتها ناجحة أضافت الى معلوماتنا عن المعهد المذكور ما ليس باليسير

(١١) أنظر البطريرك بولس مسعد ، «الدرّ المنظوم رداً على البطريرك مكسيموس مظلوم» . طاميش ، ١٨٦٣ .

(١٢) عمر ابو النصر ، «سوريا ولبنان حتى أول القرن التاسع عشر» . مطبعة طبارة . الطبعة الثانية ، ١٩٢٧

(١٣) (١٨١٣ – ١٨٨٩) ناشر معجم المطران جرمانوس فرحات مع شروحات وتعليقات، وشارح «ديوان ابن القارض» للبوريني والنابلسي ، و «فقه اللغة» للثعالبي

(١٤) «بحث المطالب» كان محطوطاً وبدون تاريخ ، في عصر عين ورقه الاول ، وقد وُجد في المعهد تحت رقم ١٧١

(١٥) فؤاد افرام البستاني ، «تاريخ التعليم في لبنان» ، كراس مصبوغ على حدة ، ص ١٨٠

(١٦) فؤاد افرام البستاني ، الموضع نفسه .

(١٧) (١٦٣٦ – ١٧١١) .

(١٨) (١٨٣٣ – ١٩٠٧) ، رئيس أساقفة بيروت للطائفة المارونية ، من خريجي عين ورقه التي تلقى فيها اللغات العربية والسريانية واللاتينية والايطالية ، وصاحب «تاريخ سوريا» (في تسعة أجزاء ، المطبعة العمومية الكاثوليكية ، بيروت ، ١٩٠٥) .

(١٩) يشتمل على رسوم المنطق والعلم الالهي .

(٢٠) في لبنان ، يبعي ان ننتظر ظهور جامعة بيروت الاميركية ، عام ١٨٦٦ ، لنشهد للمرة الأولى ، التعليم العالي للعلوم الحديثة ، على وجه مقبول ، ودلك في كلية الآداب والعلوم التي انشأتها وبطريقة عصرية ، وباللغة العربية ، واشراف اساتذة اختصاصيين ، بحيث شرع الطلاب يدرسون ، للمرة الأولى ، في هذا البلد ، بواسطة الأدوات والمختبرات ، وفي مستوى جامعي ، مواد الفيزياء والكيمياء والفلك والنبات والحيوان والتشريح وعلم الأنسجة وعلم السموم وما اليها ، «مما يدخل في علم التعليم العالي العلمي النظري والعلمي المهني في دلك العهد» (أنظر في كتاب «نشاط العرب العلمي في مائة سنة» مقالاً بعنوان : «تطوّر الفكر العلمي في مائة سنة» ، للدكتور فؤاد صرّوف ، جامعة بيروت الأميركية ، ١٩٦٣ ، ص. ٣٨٦) .

(٢١) تحول الى مدرسة ، تنفيذاً لقرار مجمع اللويزة .

(٢٢) تحول الى مدرسة عامة للطائفة المارونية ، «بموجب رسوم مدرسة مار انطونيوس عين ورقه» (أنظر في هاتين المدرستين ، مخطوطة تتضمن جدولاً لمشاريع مجمع اللويزة ، لسنة ١٨١٨ (رينه اسكندر ، المرجع نفسه ، ص ٦٦ ، الهامش رقم ١)

(٢٣) هذا الدير يقع في بلدة عرمون ، بين كسروان والفتوح ، أنشأه القس يوسف آصاف ، سنة ١٦٥٥ ، فوق جديدة غزير ، وحوله البطريرك يوسف حبيش الى مدرسة اكليركية عامة ، تدرس ، في مستوى عين ورقه ، وعلى نمطها ، العربية والسريانية واللاتينية والايطالية والعلوم الأدبية والفلسفية والتاريخية واللاهوتية (الخوري أسقف خيرالله اسطفان ، المرجع نفسه ، ص. ٥٩) .

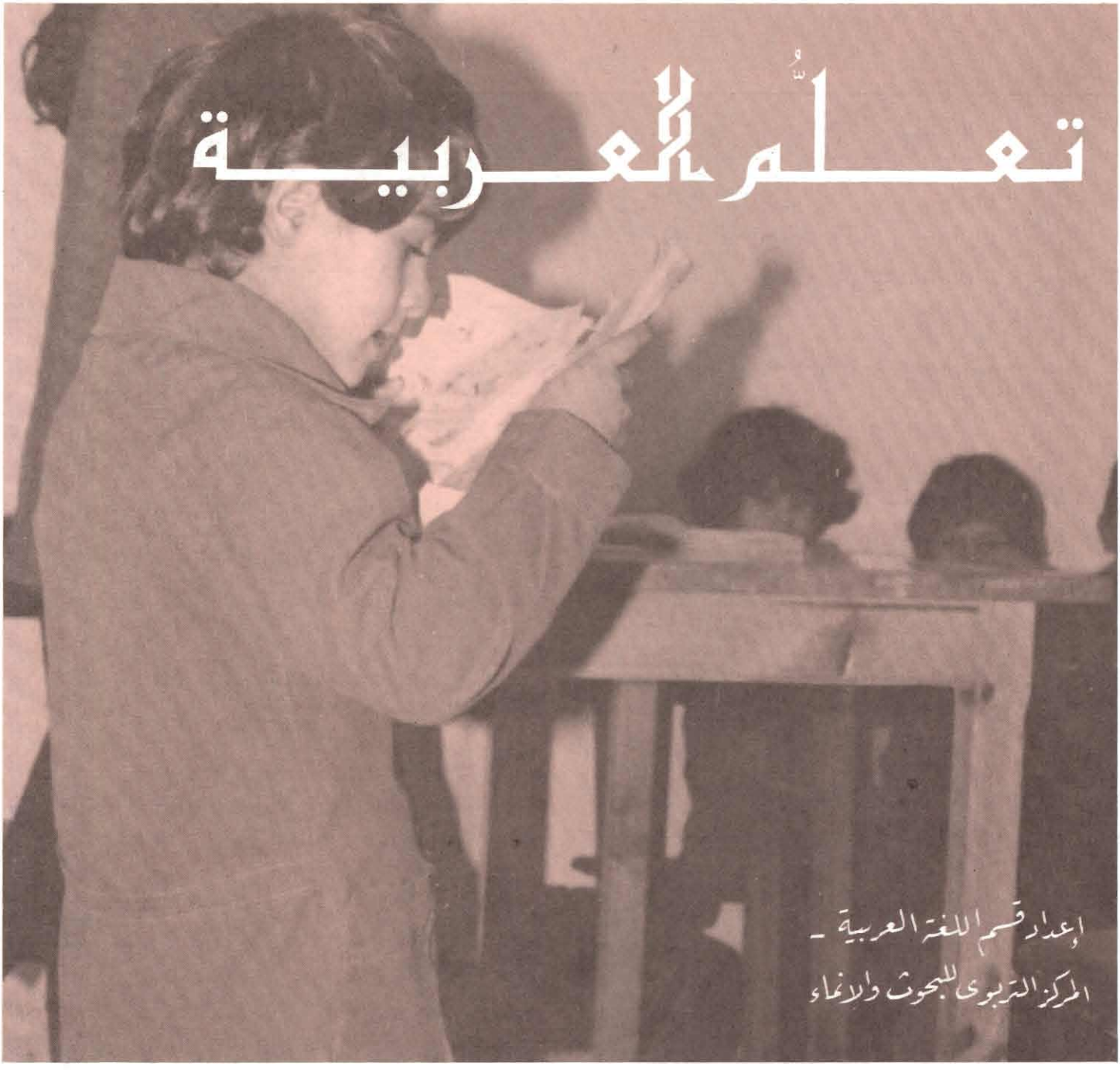
(٢٤) تحول الى مدرسة بفضل الأب صالح مبارك (الموضع السابق نفسه) .

(٢٥) راجع جورج هارون ، «دور معهد عين ورقه» ، «المجلة التربوية» ، عدد حزيران ١٩٦٧ ، ص. ١٣ ؛ «لبنان ، مباحث علمية واجتماعية» ، نشر للمرة الأولى بهمة اسماعيل حقي بك متصرف جبل لبنان ، سنة ١٩١٨ ، وقد قامت به لجنة من أدباء لبنان ، الطبعة الثانية ، نشر فؤاد افرام البستاني ، الجزء الثاني ، الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٠ ، ص.٥٧٠ .

(٢٦) أبصرت هذه المدرسة النور بهمة الأرشمندريت اثناسيوس قصير الدمشقي

(٢٧) نقلاً عن «زبدة البيان ...» للخوري اسقف خيرالله اسطفان ، الطبعة نفسها ، ص. ٥٥ – ٦١ .

(٢٨) المصدر السابق ، ص. ٥٥ وما بعدها



أولاً – مركز اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

نصَّت مواد المنهج الرسمي للتعليم الابتدائي على وجوب اعتماد العربية لغة لتعلُّم الحساب والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والعلوم، كما نصَّت على ضرورة التوسّع في تعلُّم موادّ اللغة العربية نفسها، انطلاقاً من اكتساب المهارات في المحادثة والقراءة والاملاء والاستظهار والانشاء والقواعد؛ ممّا جعل العربية، دون سواها، لغة محورية للتعلُّم في المرحلة الابتدائية.

أمام هذا الواقع، كان لا بدّ من إثارة التساؤلات، لا حول أهمية هذه المحورية، بل حول وجوب الافادة منها لإتقان اللغة العربية.

ثانياً – واقع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

لا يحتاج الباحث الى وقت طويلٍ لكي يتبيّن أن اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية، في مستوى متدنٍّ، وان هذه اللغة قد وصلت الى حال من الضعف يفرض معالجتها، في مدارسنا، معالجة سريعة.

ثالثاً – أثر هذا الواقع في مراحل التعليم المختلفة :

ان المستوى المتدنّي، الذي وصلت اليه اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ينعكس تلقائيّاً على مراحل التعليم المختلفة، لا سيما المرحلة المتوسطة، التي تعتبر مرحلة اكتساب اللغة اكتساباً كاملاً،

ليتمكن التلميذ بعدها، في المرحلتين الثانوية والجامعية، من الانصراف الى الآثار الأدبية تحليلاً ومناقشة، والى العطاء الأدبي والفكري، والى اكتساب مهارة استخدام اللغة، كيفما شاء وأنّى شاء، أو الانصراف عن اللغة الى حقول التخصص المتنوعة. لكن من يتعامل مع مستخدمي العربية من هذه الفئات، يتبيَّن حالة من الضعف تستدعي المعالجة الجذرية. فكيف يمكن تدارك هذا الواقع؟

نحن بحاجة، في معالجة هذا الضعف، الى تشخيص الداء والبحث عن أسبابه، لمعرفة الدواء وملاحظة مدى فعاليته. فماذا نتبيَّن في المرحلة الابتدائية؟

أ – رداءة في القراءة والالقاء.

ب – رداءة في التعبير، شفويّاً وكتابيّاً.

ج – عجزاً في تطبيق القواعد، وبالتالي وقوعاً في الأخطاء الاملائية والنحوية والصرفية.

د – ابتعاداً عن اللغة العربية ومَقْتاً لساعات تدريسها، وملاً من المواد المرتبطة بها. فإلامَ مَرَدُّ ذلك؟

من الطبيعي أن لا يكون هناك سبب واحد لهذا التردّي. ولكن بين الأسباب ما هو مهمّ، وما هو بالغ الأهمية. نذكر عدّاً لا حصراً:

١ – الازدواجية بين الفصحى والعامية:

قد لا يشكل ذلك عقبة كأداء في القراءة والاملاء والاستظهار، لأن التلميذ يتلقى، بالنظر والصوت والذاكرة، استعمال الكلمات ولفظها. ولكن أثر هذه الازدواجية يظهر جلياً في التعبيرين الشفوي والكتابي، حين يستسلم التلميذ الى ذاته ليردّ ما تلقاه ويباشر العطاء، فتتداخل العامية والفصحى في لغته. فالولد لا يحسن التمييز بين كلمة فصحى وأخرى عامية... ورويداً رويداً يبدأ بالتعرّف الى حقيقة هذه المشكلة، لكنه لا يملك وسيلة للخروج منها، وهو غير مسؤول عن إيجاد هذه الوسيلة، لأنها مسؤولية التربية وليست، في أي حال، مسؤولية اللغة أيضاً.

ولأحدنا أن يتساءل: ألسنا جميعاً مدعوين الى إيجاد حلول لهذه المشكلة؟ على صعيد تربوي، بلى. وليس المقصود إحلال الفصحى في التعامل اليومي محل العامية، بل المقصود احلال الفصحى في التعامل المدرسي التربوي محل العامية وذلك بالوسائل والطرائق التعليمية التي يترك لاصحاب الاختصاص أمر تعيينها. أما المعلمون فيمكن أن يسهموا في هذا الأمر على النحو التالي:

أ – تبسيط الفصحى، وذلك بمخاطبة المتعلمين بلغة قريبة من متناولهم.

ب – استغلال الفصيح من العامية واستعماله.

ج – محادثة المتعلمين بلغة فصحى تتناول موضوعات تعالج حاجاتهم وترتبط ببيئتهم.

وأما اصحاب الاختصاص التربوي فعليهم أن يسعوا الى:

أ – التأليف المدرسي الملائم.

ب – العناية بأدب الأطفال.

ج – اختيار المفردات والتراكيب المتدرجة في صعوبتها، باعتماد العربية الاساسية وبمراعاة أعمار التلاميذ. ساعتئذٍ تصبح العامية لغة قريبة من الفصحى، بينما تستمر الفصحى في ترقّيها.

٢ – مشكلة الاعراب في اللغة:

اللغة العربية ذات إعراب، واذا كان هذا الإعراب يسقط في الحديث في الحياة العادية، من غير أن يخلّ بمعنى الكلام، فانه لا يجوز، البتة، أن يسقط في الحديث التربوي بين المعلم والتلميذ، لا سيما في المراحل التي يبدأ فيها التلميذ بتعلُّم القواعد.

قد يستغرب الكثيرون هذه الدعوة الى الإعراب، ويرونها صعبة بل عقيمة الفائدة، في المراحل التعليمية الأولى، اذ قد تزيد المتعلم تعقيداً. ولكننا بدورنا نستغرب أن يتحدث المعلم في ساعة اللغة العربية بلغة غير معربة، أو أن يقع هو نفسه في أخطاء لغوية. يساعده على التسامح في ذلك، جهل التلاميذ لحقيقة الاعراب. وفي الاعراب أيضاً لا بد من مراعاة التدرّج، ولا تكون اللغة فصحى الا اذا كانت معربة، لأن النحو العربي بيان عن حقيقة الفكرة وليس مجرد تزيين للكلام. والاعراب أمر يمكن اكتسابه بالسماع، ولعلَّ تعلُّم الفصحى المعربة بالمزاولة، أي من دون تعلُّم القواعد كمادة قائمة بذاتها، تجربة يمكن أن تكون رائدة في هذا المجال.

وفي اللغة مشاكل اخرى لا تقلّ أهمية عمّا ذكرناه؛ لكن هذه المشكلات جميعاً ليست مستعصية على البحث التربوي الهادف. المهمّ، في الأمر، أن يتأصَّل فينا الاقتناع بضرورة تطوير واقع اللغة العربية في مدارسنا.

٣ – ومن الاسباب المهمة ما هو مرتبط بتحديد الهدف الاساسي من تعلُّم اللغة العربية. فالى الآن لم تتمكَّن مناهجنا من تحديد

غاياتها التربوية عبر اللغة العربية نفسها. ولعل ذلك يستنتج عبر الاجتهاد لا عبر النصوص. فالاجتهاد يركّز على محورية العربية، كما ذكرنا، مما يشير صراحة الى ان المنهج يريد أن يتصل المتعلم، عبر اللغة العربية، بالنشاطات الفكرية المختلفة، ليتمكن من تكوين مهارة تعبيرية باللغة العربية، شفويّاً وكتابيّاً، وينصرف بعد ذلك الى اكتساب اللغة الأجنبية، كلغة ثانية، تمكّنه من إعداد ذاته ليتصل، في ما بعد، بالفكر الانساني في هذه اللغة الاجنبية التي يتعلّم.

٤ – ومن الأسباب ما هو مرتبط بطرائق تدريس العربية ووسائلها المادية والانسانية. ولا شك في أنّ بلوغ الاهداف يمرّ دائماً عبر الوسائل، ونعني بالوسائل: المعلم والكتاب المدرسي والأدوات المدرسية.

أما المعلم فعليه يرتكز كل دور، سواء أكان ذلك في اعداده للتعليم أم في استعداده الشخصي لأداء وظيفته، أم كان ذلك في ممارسته الفعلية. ولسنا نطلب، في أي حال، من كل معلم ان يستنبط طريقة لتعليم العربية؛ ولكننا نطلب منه ان يراعي أصول الطريقة التي يدعى الى اعتمادها، وان يحاول تفهّمها وتأديتها، لتصبح وكأنها طريقته، من غير ان يصبح عبداً لها؛ لأنّ لمقدرته دوراً في تحريك الطريقة نفسها. وأما الوسائل المعينة، فلا بد من محاولة استغلالها بما يتلاءم مع طبيعة اللغة العربية نفسها.

ومن الأسباب ما هو مرتبط بالكتاب المدرسي. والكتاب المدرسي نوعان:

١ – كتاب مقرر إلزامي.

٢ – كتاب مساعد اختياري.

فللكتاب المدرسي دور رئيسي في تحديد مستوى اللغة. ولا يكفي أن يكون الكتاب رفيعاً في مستواه اللغوي ليؤدي ذلك الى رفع مستوى اللغة عند التلميذ، اذ لا بد أن يعتمد طريقة تربوية صحيحة، لأن الطريقة أهم من المادة. وقد حاول المركز التربوي أن يهتم بذلك، فاعتمد الطريقة التربوية التي أثبت البحث، حتى الآن، انها الفضلى. كما انه ما زال يتابع تجاربه حول فعالية الطرائق ومردودها التربوي.

وأما كتاب المطالعة الذي يوجّه التلميذ الى قراءته، فسيكون لنا حديث لاحق في فن الافادة منه، بقواعد وأصول.

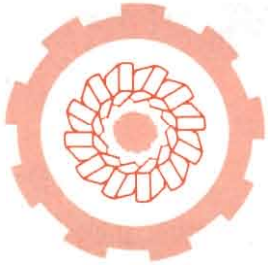
٥ – ومن أسباب التدنّي، ما هو مرتبط بالنقص الحاصل في آداب الاطفال. فمن المعروف أنه لا يعود الى الكتب المدرسية وحدها تعليم اللغة، بل ان لكتب المطالعة دورها الفعّال ايضاً. ولكن المكتبة العربية، ما تزال تفتقر الى الكثير من كتب الاطفال التي تعنى بشؤونهم وتثير اهتماماتهم، لتحثّهم بالتالي على حب المطالعة.

٦ – ومن الأسباب المهمة أيضاً، توهّم بعض الأهلين ان اللغة العربية لن تخدم اطفالهم طويلاً، لأن غيرها سيحلّ محلها، فلن تبقى لغتهم الثقافية. فلو حاولنا ان نجعل العربية لغة محورية في المراحل التعليمية الاخرى، لزال هذا التوهّم الخاطئ.

٧ – ومن الاسباب إهمال دور الدروس اللغوية في المرحلة الثانوية، ذلك ان التلميذ، في هذه المرحلة، ينصرف عن اتقان اللغة الى الاهتمام بالتراث الأدبي والفكري.

ان هذه التأملات السريعة في اللغة العربية، في مدارسنا، بين واقعها ومؤمّلها، تفرض علينا تلافي الاسباب التي تعيق اتقان الفصحى. واذا كان ذلك نتيجة طبيعية للضرورات التربوية، فمن باب أولى ان يكون نتيجة طبيعية للضرورات الوطنية والقومية. واللغة، أية لغة، هي بالدرجة الأولى عصب البيان. وكل بحث في مستقبل اللغة العربية يجب ان ينطلق من هذا المفهوم. وقد يكون لنا في هذا القول دليل أول على ما يجب أن نستهدفه باللغة؛ ألا وهو الاتصال، أي الفهم الصحيح والإفهام الصحيح. وبهذا المعنى قال ابن خلدون في مقدمته: «ان علم اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إنما هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها، بحسب تمام الملكة وقصورها. وليس ذلك بالنظر الى المفردات، وانما هو بالنظر الى التراكيب. فاذا حصلت الملكة التامة في تركيب الالفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصودة للسامع.»

فأين نحن من البيان العربي في مدارسنا؟



حاجات الطفولة ومتطلباتها

حين أعلن الشاعر وردسوورث (Words–Worth) ، (١٧٧٠ – ١٨٥٠) ، في مطلع القرن التاسع عشر ، «أنّ الطفل أب للرجل» لم يكن يدري انّ كلمته ، الشعرية بمظهرها ، الثورية بمضمونها ، سوف تؤدي الى ايجاد نظام عالمي جديد يكرّس «أبوة الطفل للرجل» ، ويكرّس بالتالي حقوقه المقدسة .

فالطفولة لم تعد كما كانت ، فردوساً أرضيًّا مستقلاً عن التاريخ والاوضاع الاجتماعية ، بل أضحت ديناميكية متطورة ، تتغير مفاهيمها بتغيّر الزمان والمكان . فلم يعد أطفالنا يتلقون اليوم التربية نفسها التي تلقيناها من قبل ، كما ان تربية الطفل ، والقدرة على سدّ حاجاته المختلفة ، لم تعد هي ايضاً حدْساً أو وظيفة بيولوجية ، نُعطاها تلقائيًّا ، من دون إعداد وتدريب . فالتربية لا ترتجل ارتجالاً ، لأنها فن وعلم ومسؤولية وأخلاق . انها نوعية التصرّف وكيفيته تجاه الأطفال ، بحيث يكون لنا تأثير في حياة الراشدين . انها خلق مستمرّ لمشاريع مستقبلية ، تشترك فيها منظّمات دولية واقليمية ووطنية ، وتقوم بتنفيذها مؤسسات من خلال تشريعات وحقوق وقوانين ، صحية ومدنية وتربوية ونفسية واقتصادية واعلامية ، لا سيما أن أطفالنا عانوا من آثار الحرب في لبنان ، ولا بدّ لهم من برامج تنمية شاملة ، لأن مستقبلنا الحضاري في هذا الكوكب ، وبالتالي في هذا البلد الذي تتنازعه التيّارات والانقسامات وتأكله الحروب ، بات مرهوناً بما نهيئه لأطفالنا اليوم ، أي لجيل عام الألفين . فماذا أعددنا لأطفالنا ؟ وما هي حاجاتهم ومتطلباتهم ؟

إنّ تحديد حاجات الطفل ، وتوزيع الخدمات التي تسدّ حاجاته من مختلف مصادر التربية ، كالأسرة والمدرسة والمدرسة الموازية وغيرها ، يضعان المربّي في مواجهة تحد كبير ، لأن في معرفة تحديد أدوار المؤسسات والافراد تحديداً سليماً ، من دون ان يحدث تصارع أو تضارب في ما بينها ، خطوة ناجحة في رحلة طويلة ، مداها : تربية من المهد الى اللحد . فما هي هذه الحاجات ، ومن يضطلع بأعبائها ؟

أولاً – الحاجة الى تشريع :

ان الجوع والمرض والتطور الاقتصادي وتفكّك المجتمعات الزراعية والتفجر السكاني ، إضافة الى ظروف الحرب التي حصلت ، والتي كان من نتائجها تفكك الأُسر ، قد أدّت جميعها الى خلق ظروف معيشية بائسة لكثير من الأطفال . ازاء هذه الظروف المأساوية أوجدت منظمة الأمم المتحدة ، عام ١٩٤٦ ، «اليونيسيف» لمساعدة أطفال أوروبا الخارجين من الحرب ، ثم أعلنت حقوق الطفل عام ١٩٥٩ ؛ وهو اعلان يحمي الطفولة والأمومة ، ويساعد على

الدكتور ابراهيم عبس

على تقديم عون لهما ، كما انه يحظّر تشغيل الاولاد في سن مبكرة ، حاثًّا الدول النامية على اصدار تشريعات وتطوير خدمات اجتماعية في الميادين التربوية والتوجيهية والمهنية ، وعلى مساعدة الأطفال المشرّدين وأصحاب العاهات .

أما في لبنان فالدولة تحتفل كل عام بعيد الطفولة ، وتكتفي بالإعلام وإلقاء الخطب عن حقوق الطفل ، وتقوم بمساعدته بشكل متجزّئ ، من خلال القطاع الخاص والمبادرات الفردية ، أو من خلال مساعِدات اجتماعيات ومستوصفات ، بدون أن تقوم بما هو ضروريّ في هذا المضمار ، ألا وهو القيام بسَنّ قوانين تحمي الطفولة من التشرد والتسيّب والاستخدام المبكّر ، وبالتالي من الانحراف .

ان اعلان حقوق الطفل لا يكتسب أهمية الاّ من خلال تنفيذ سياسة تربوية – اقتصادية – اجتماعية ، تقوم على تعميم مرحلة الروضة على جميع الأطفال في لبنان من جهة ، وعلى إقرار مبدإ الزامية التعليم الابتدائي ، على الأقل ، وديمقراطيته ، من جهة أخرى ؛ هذه الالزامية تفرض على الأهالي ارسال اطفالهم الى المدرسة ، وتحظّر استخدامهم في الأعمال قبل التهيؤ لها وبلوغ سن الرشد .

ولكن الدستور اللبناني يتهرّب من مسؤوليته تجاه الطفولة ، فينصّ ، في مادته العاشرة ، على ما يلي : «التعليم حرّ ما لم يُخلّ بالنظام العام أو ينافِ الآداب ، أو يتعرض لكرامة الأديان والمذاهب ، ولا يمكن أن تمسّ حقوق الطوائف من جهة انشاء مدارسها الخاصة ، على ان تسير في ذلك وفاقاً للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية» [1] .

ان مضامين هذه السياسة التربوية اللبنانية تتلخص في عدم التدخل في مستقبل الأطفال ، وتركهم عرضة لتقلبات الحياة الاجتماعية ولأثر ابناء الشوارع وللبطالة وللفقر والتشرّد . ان الطفولة البائسة ليست تلك التي حرمت من رعاية الأسرة وعطائها فحسب ، انما هي تلك التي قُذف بها الى الحياة قبل أن تكون قد أكملت اعدادها للحياة .

ثانياً – الحاجة الى تربية صحية :

ان توسيع الخدمات الصحية ونشر مبادئها وقواعدها ، في الشارع والأسرة والمدرسة وفي دور السينما وفي الحفلات والملاهي والحدائق ، ضرورة صحيّة أولية . كما أن خلق الاتجاهات ، والعادات المتعلقة بالحفاظ على البيئة الطبيعية نظيفة وغير «ملوّثة» ، ماديًّا ومعنويًّا ، يؤدي الى تحسين نوعية الحياة ، واعطاء مزيد من السعادة . فالتربية الصحية ، في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية خاصةً ، تشكل عنصراً مهمًّا من عناصر التربية العامة ووسائل الترفيه .

فاذا أردنا أن تكون التربية الصحية فاعلة في حياتنا وشخصيتنا ، وجب تكييفها مع حاجات الطفولة ، وهذا يعني توظيفها محليًّا ووطنيًّا واقليميًّا ، وعلى كل أسرة ومدرسة أن تسعى لتنمية برامجها

الصحية ، كما على الدولة **أن تخطط لتربية صحيـة على المستوى الوطني ، وبمؤازرة منظمة الصحة العالمية.**

في التربية الصحية لا بد من توافر العناصر التالية :

- الحياة المدرسية الصحية ، والتي تتلخص في تقديم خدمات صحية (عن طريق تجهيزات وزيارات أطباء للفحص الدوريّ ، وتوفير ممرضة) .
- تعليم صحي يتمّ في علاقة متوازنة بين المنزل والمدرسة ، منذ السنوات الأولى ، وذلك لإثارة النموّ الجسدي وقيادته وتأسيس عادات ومواقف ومعلومات صحية . ومن المهم القول ان توفير الصحة يعني المتابعة والمرافقة للحياة الانسانية الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية ، لأن الانسان كلٌّ واحد ، ولأن الحياة الصحية ليست غاية بحـد ذاتهـا ، بل هي وسيلة لحيـاة أكثر ثـراءً وإمتاعاً.

وترتبط التربية الصحية بمفاهيم النموّ والشخصية ، وبالصحة النفسية أيضاً . فقد بيّنت الدراسات أننا لا نستطيع فهم نموّ الطفل وشخصيته وصحته العقلية الاّ بربط جميع هذه المظاهر بالنموّ الحسّي والجسدي وبالصحة العامة . لذلك نرى أن علاقات الطفل بالكبار وبرفاقه ، وقدرته على التكيّف الايجابي معهم ، تتعلق بالنموّ وبالفروق الفردية المتأتية عنه . فحجم الجسم ، مثلاً ، يحدّد رفاق الطفل ، والبنات يبدين نضجاً فيزيولوجيا أكثر من الصبيان ، حتى انهنّ يتقدمن عليهم بما يعادل السنة حتى السن السادسة ، وبما يعادل السنتين ما بين (١٢ – ١٤) من العمر .

ان هذا الفرق في النموّ ينعكس على ذكاء الأطفال وقدراتهم العقلية ، بحيث يبدو متوسط ذكاء البنات أعلى بقليل من متوسط ذكاء الصبيان .

وتؤثر الحالات الصحية ، كالعاهات الجسدية والحالات المرضية المزمنة وعيوب الحواس (ضعف البصر – الحوَل – العاهات) ، في الصحة النفسية للطفل ، فتظهر عليه الأعراض المرضية . فعلى الأسرة ، وعلى المدرسة أن تلاحظ هذه العاهات والأمراض من خلال اضطرابات النوم والتهيّج والاكتئاب والقلق والخمول والرسـوب والتبوّل اللاإرادي ، والفأفأة والصـراخ والنزعات العدوانية والهرب من المدرسة ، وأن تعرف أسبابها وتعالجها في الوقت المناسب .

فحتى نتفادى المشكلات والأمراض والانحرافات ، لا بدّ من توفير جوّ ينعم فيه **الطفل بالشروط الصحية والعاطفية والايكولوجية، لبناء صحة جسدية ونفسية** . فحاجات الطفل ليست غذائية فحسب ، بل ان النور الكافي والتعرض للشمس والهواء والطبيعة ، عوامل أساسية في الصحة الجسدية والنفسية . انّ الاطفال الذين يولدون اليوم في بيوت كعلب السردين ، وفي بيئة ملوثة الهواء والماء كثيرة الضوضاء ، وفي مدن لا تراعي من حيث تخطيطها السكني والمدني حاجاتهم الحياتية والايكولوجية ، لا يمكن الا ان ينشأوا نشأة عدوانية . فهم ، حين يخرجون من المنزل ولا يرون المساحات الخضراء ، يعمدون الى التكسير وتخريب كل ما تصل اليه ايديهم ، اذ تصبح مداخل البنايات والشوارع والسيارات والزجاج والأوساخ مسرحاً لأعمالهم ونشاطاتهم المؤدية الى الانحراف ، وبالتالي الجنوح .

ثالثاً – الحاجات التربوية :

ان مشكلات التكيّف في الطفولة الأولى دقيقة وصعبة ، لأن اكثر الآباء والأمهات – ولو لم يسلّموا بذلك – تعوزهم الدراية والخبرة – ولم يتلقوا من التربية ما يؤهّلهم للأبوّة أو الأمومة . ان تربية المربين والآباء والأمهات تقع في رأس سلّم الأولويات التربوية . فقديماً قيل : «فاقد الشيء لا يعطيه» .

لهذا ، وفي محاولة تعويض النقص الحاصل في التربية البيتية ، ظهرت الحاجة الى روضات الأطفال . فللروضة دور اساسيّ في حياة الطفل ، اذ تمكّنه من التحرر من الاعتماد على الوالدين والاستئناس بالكبار من غير أفراد الأسرة ، ثم الاندماج في جوّ الاطفال الذين هم في سنه ، خارج محيط الاسرة . فالطفل ، في هذه الحالة ، يجد نفسه مضطرًّا الى تعلّم أساليب جديدة في التعامل مع رفاقه ، لتثبيت وجوده في ما بينهم .

ان دور الروضات ينحصر في تحرّي ما يمكن من المعلومات عن الطفل وبيئته ، فيبقى الوالدان على اتصال بالمشرفين على الروضات ، فإذا كان الطفل خَجولاً يطلب من الأم البقاء بقربه لتسليته ثم تشجيعه على اللعب بلعب شائقة ، ثم مع رفاقه .

فالروضة توفر فرصاً للتعبير عن ذات الطفل ، بواسطة الحركات واللعب والغناء ومقارنة الألوان ودراسة الطبيعة ، وتكوين العادات الصحية من خلال القصص والألعاب التخيلية وتركيب الصور والتماثيل ، الخ .

يقول كلاباريد (Claparède) : «اللعب مملكة الاطفال. واللعب ، من الناحية السيكولوجية ، هو تعبير صادق عن نفسية الطفل وعن اهتماماته وحاجاته ومشكلاته ، وهذا ما جعل من الألعاب الحرة وسيلة لعلاج الطفل المعقّد نفسيًّا ، أو المتأخر دراسيًّا» . فلقد اعتبرت ميلاني كلاين (Klein) أنّ اللعب عند الطفل يحلّ محل تداعي الأفكار الحر عند البالغ . فني الروضة يتحول اللعب الى عملية تعلّم جدية ، كما يتحوّل التعليم الى مرح ولعب .

ولكن ، لسوء الحظ ، يذهب الأطفال الى المدرسة الابتدائية مباشرة ، وهذا موقف مربك لطفل وحيد أو مدلّل . فهو لا يعرف كيف يعبر عن حاجاته ، ولا كيف يخاطب المعلم ، ومن هنا تبرز أهمية المعلم الناجح في قدرته على الرعاية الاجتماعية والحرص على خلق جو سيكولوجي مناسب .

فالتلاميذ ، في السنوات الأولى ، يملكون قدراً قليلاً من الادراك لأي قانون وضعي للسلوك الاجتماعي ، ولو انهم سرعان ما يتعلمون شيئاً من النظام (انتظار الدور ونظام الالعاب) ويؤلفون مجموعات من أعمار متقاربة (٧ – ١٢) . وتتكوّن في هذا العمر «العصابة» والاندية ، ويظهر مفهوم الزميل والزعيم . فعلى الاسرة في هذه المرحلة ان توجّه الاطفال لزميل مناسب . ويمكن في هذا الصدد استخدام الأندية والمعسكرات والمخيّمات ، كجزء من برنامج شامل لمواجهة مشكلات مجتمع الطفل وعلاج بعضها ، كتهذيب الطفل المتكبّر أو السريع البكاء والكلام .

رابعاً – الحاجة الى تربية بيتية :

يحتاج الطفل ، في تربيته ، الى أب وأم ومدرّسين ذكور واناث . فبدون ان نذهب بعيداً مع اندريه جيد ، الذي يقول : «ايتها الاسرة اني أكرهك» ، أو مع روسّو(Rousseau)الذي ربّى أطفاله في ملجإ أيتام ، فان الأب والام لا يمكن استبدالهما ، لأنهما يمثّلان السلطة والعاطفة . فالحياة مختلطة وهذا أمر بديهي ، وعلم النفس يؤكد أن ابتسامة الأم لوليدها توازي قيمة الغذاء الذي تعطيه من ثديها ، كما ان سلطة الوالد عامل مهمّ في تكوين الطفل المتزن عقليًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا ، وبالتالي المراهق .

نحن نعيش في عصر نواجه فيه ظاهرة خطيرة ، هي دخول وسائل الاعلام بيوتنا ، من خلال التلفزيون والصحف والراديو ، بالاضافة الى دور السينما والملاهي وغير ذلك ، وجميع هذه الوسائل تعطي أطفالنا ثقافة وتوجيهاً أو تشويهاً لا يمكننا ان نغفل آثارها الخطيرة : فالعنف وحياة العبث والانحرافات الاخلاقية والاباحية والتدخين وتعاطي المخدرات والخمر ، تعرض تحت سمع أطفالنا وبصرهم ، محدثة فيهم انحرافاً وتشويهاً . لهذا وجب ضبط هذه المشاهد وحذف السيئ منها ، وتوجيه أطفالنا وتحصينهم وتجنيبهم مؤثراتها السيئة .

ومن القضايا المهمة : الموقف العام من الأطفال ، ومراعاة الفروق الحاصلة في ما بينهم . فأطفالنا هم أطفالنا ، دون ان يكون هناك تماثل في ما بينهم . فكل منهم ينمو ويتربى بطرق مختلفة وشخصية مميّزة ، كما أنّ أولادنا ليسوا متاعنا الشخصي ، نتصرف به كما نشاء [٢] ، أو نخلق من خلالهم ما لم نستطع ان نكونه في يوم من الايام . فالآمال التي يعلقها الآباء على الأبناء قد لا تمتّ بصلة الى ما يصبو اليه الأبناء . فعلينا اذاً ان نُعدّ أطفالنا تبعاً لما يرغبون ، لا لما نرغب . فكم من أم يعلوها الخجل من أخطاء ابنها ، وكأنها هي التي اقترفتها ، ويشيع من محيّاها الرضى اذا احسن العمل ، وكأنها هي التي قامت به .

ان دور الأسرة هو اذاً في توفير المحبة والطمأنينة . وفي مؤازرة الطفل في الوصول الى مكانه في المجتمع الطفولي أولاً ، ثم في المجتمع الكبير ثانياً .

ان المحبة لا تعني القسوة ولا الدلال . فالتربية التي تقوم على مبدإ التسلّط ، أي اعتبار الطفل مخلوقاً عاصياً تملأه الثورة والانانية ، ولا بدّ من «ترويضه» عن طريق : الطاعة هي لذة ، والعصيان هو ألم ، لا تستند الى اساس علمي ، لان الواقع يبرهن على أن حب العيش مع الآخرين والرغبة في التوافق معهم في المجتمع هو ميل طبيعي عند الطفل .

اما الإسراف في العطف فيؤدي الى نشأة طفل مدلّل ، يصل طغيانه الى حدّ فرض ارادته على أبويه ، عن طريق الصراخ والعويل والتحطيم والامتناع عن الطعام والفشل في الدروس . انّ أكثر ما يُفسد الصغير حنوّ أم وحزم أب ، اذ يحتمي الولد بأمه حتى يرضي ميله للسيطرة وللظهور ، فيضيع .

تلك هي صنوف التربية الخاطئة التي لا تنتج سوى شخصيات مضطربة ، معرّضة للانحرافات والشذوذ والأمراض النفسية . فأساليب التربية التي ينتهجها الآباء والمربّون ، والناتجة عن سوء تكيّفهم النفسي وجهلهم بقضايا التربية ، تملأ نفوسهم بجملة أوهام تنعكس على مستقبل الطفولة والأجيال بشكل خطير .

فاذا أردنا اصلاح التربية فلا بدّ من أن نبدأ بتربية المربين وإيجاد **مدرسة للآباء والامهات** ، بالاضافة الى مدرسة الأبناء . فنمنع بذلك تكرار الاسلوب الخاطئ الذي نشأ عليه الآباء ، لأننا ، لو تركنا الامور كما هي ، فان الآباء يخطئون في حقّ الابناء وهؤلاء يخطئون بدورهم بحقّ الاحفاد . فلا بدّ إذاً من تربية اجتماعية شاملة ، ولا بد من القيام – بعد حماية الطفولة نفسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا – بتنظيم عيادات ارشاد للامهات والآباء كما للأطفال ، وعلى الدولة تقع مسؤولية ايجاد مثل هذه العيادات ، لأنها جزء مهمّ من عملية تحصين المجتمع ضد أخطار الجنوح والانحراف .

خامساً – الحاجة الى صحة نفسية :

يتعرّض الطفل ، في نموه وعلاقاته بأفراد اسرته ، لجملة من التغيرات . وعلى أسرته ان تتفهمها وتهيئ أسباب نجاحها ، وذلك

لتوفير أرضية صالحة لبناء صحة نفسية متوازنة للاطفال . من هذه التغيّرات الطارئة على حياة الطفل نذكر :

أ – الغيرة من الوليد الجديد

لا بد من تجنيب الطفل مغبة القلق العصابي وأزمة الغيرة الشديدة ، التي يشعر بها تجاه وليد جديد (قال طفل لأمه ، حين سألته اين سيضع الوليد : في القمامة) . علينا أن نجعله يقبل فكرة أنه يكبر ، فنعطيه لعب الكبار ، وقد نلجأ الى سحبه مؤقتاً من المدرسة ، مع الحرص على عدم اعطاء الوليد الجديد مداعبات على مرأى منه .

ب – يميل الطفل الى اكتشاف الجنس في نحو السن السادسة ، ويبدأ بالاسئلة عن عضوه التناسلي . ثم يبدأ بالتفريق بين الجنسين فيقول : مثل أبي ، مثل أمي . وقد يعمد الى لمس أعضائه التناسلية . فعلينا ألا نقف من هذه الظاهرة موقف الختّان «المطهّر» ، فنهدّد الطفل بقطع عضوه ان هو حاول العودة الى لمسه ، مثلاً . لأن ذلك يجعله لا يفاجأ بالراشدين حين يتعرّض لاموره الجنسية . والأجدى هو إرضاء فهم الطفل عن فضوله الجنسي بدون تزيُّد أو نقصان ، وعالم النبات والحيوان يقدّم لنا بعض التشابه .

ج – المرحلة «الاوديبية» ، وظهورها يكون في السن الخامسة تقريباً ، وتتمثل في محبة الأهل الذين هم من جنس مختلف عن جنس الطفل والكراهية للجنس نفسه . ان الموقف الاوديبي يمكن أن يؤدي الى عصاب والى عقد نفسية ، اذا تحققت الشروط التالية :

- محاولة اغراء الطفل لجلبه الى جانب أحد الطرفين ، الأب أو الأم .
- رؤية الطفل لعلاقات جنسية بين الوالدين عرَضاً .
- ولادة طفل جديد ، وما تعيد هذه الولادة الى ذهنه من تساؤل حول كيفية حصول الولادة ، وما تثيره من غرائز جنسية بصورة مبكّرة .
- مناقشة مشكلات الأهل أمام الطفل .

ان تفادي هذه العوامل يؤدّي الى توفير صحة نفسية للطفل ، كما انه يؤدّي الى مساعدة الطفل على تقمّص شخصية أحد الوالدين ، وتكوين صورة عن الرجولة والانوثة .

د – تخويف الطفل

الشعور بالاثم يولّد الخوف من العقاب ، وهو شكل من أشكال الضمير الاجتماعي . ففي السن التاسعة يصل فضول الطفل الجنسي الى نقطة حرجة . فهو ، في حال اعراض الأهل عن التوجيه ، يلجأ الى الاستعانة بمعلومات رفاقه أو بما يفهمه من الحركات المعبرة عن الجنس . انه يترصّد الراشدين ، وقد يجده صدفة تحت سرير الوالدين أو في خزائنهم ، أو هو يحاول أن يرى من خلال شق الباب (كما يقول التحليل النفسي عن الأطفال) وذلك في محاولة فهم ما يحدث في حياة الراشدين .

هذا الفضول الجنسي كثيراً ما يرافقه شعور بالاثم . ان اكتشاف العلاقات الجنسية فجأة ترافقه حالات هلعية عصابية يولدها الشعور بالإثم ، وقد تترك الحادثة بصماتها على الأعمار اللاحقة للطفل .

سادساً – الحاجة الى تربية جنسية :

ان تنظيم الميول الجنسية وتهذيبها من أهم الواجبات التي ينبغي على كل من تتصل حياته أو عمله بالنشء ان يقوم بها . ذلك لأن خطر الميول الجنسية لا يقتصر على ما نلمسه في الحياة اليومية من مظاهرها ونتائجها فحسب ، بل ان ما يخفى من آثارها على صحة الناس البدنية والنفسية لأخطر شأناً وأبعد غوراً . فعلاج الاضطرابات المتعلقة بهذه الميول يطول مداه ، إنْ أمكن التوصُّل اليه . واذا كان القول بأن الوقاية خير من العلاج صحيحاً ، فالوقاية تتصل بالتربية الجنسية وما يترتب عليها . فما هي التربية الجنسية ؟

«انها سائر التدابير التربوية التي يمكن أن تعين الشباب ، بشكل ما ، على التهيؤ لمواجهة مشكلات الحياة التي تتمركز حول الغريزة الجنسية» (٣) .

ان الرأي العام يعارض دائماً التصريح بالحقائق الجنسية . ولكنه ، أمام الخطر المحدق بالاطفال ، والذي يتلخص بما يعمد اليه الكثيرون من التغرير بصغار الاطفال في النواحي الجنسية ، يلاشي من معارضته ، **لان الأمانة في الاجابة عن اسئلة الاطفال هي خير وسيلة في هذا الميدان .**

فالخطر الذي يتعلق بالجنس انما ينجم عن اخفائه عن الصغار ، وكل محجوب مرغوب كما يقولون . فكيف نربي أطفالنا ؟

لا خوف ، لا ترهيب ، ولا استخدام للتربية الجنسية بهدف الاصلاح والفضيلة ، لأن الفضيلة التي تقوم على الخوف لا تستحق اسمها . فقد قيل : من أطاع عصاك عصاك ، بل توفير للحياة السارّة المتزنة ، القائمة على المعرفة العلمية .

وعلى التربية الجنسية أن تخلق اتجاهاً وجدانيًّا سليماً نحو الامور الجنسية ، تكون فيه الأخلاق الجنسية مبنية على تأمل نتائج العمل تأمّلاً واعياً .

وتتم التربية الجنسية بالأمور التالية :

- توصيل المعلومات للاطفال ، بعد تقدير أهميتها ومناسبتها للاعمار .
- تفسير العلاقات القائمة بين حقائق التشريح البشري ووظائف الاعضاء ، وبين تقاليد المجتمع .
- جعل التربية الجنسية جزءًا متكاملاً مع علم الحياة ، وبالتالي مع الحياة ذاتها . والسؤال الذي يُطرح الآن هو : متى تتم التربية الجنسية ؟ والجواب : يجب ان تستمر التربية الجنسية من المهد الى اللحد ، وأن تتناسب مع الاعمار المختلفة . ويجب ألاّ نؤخّرها الى سن البلوغ ، وأن نتقبّلها بشكل عادي ، لا انفعالي عصبي ، وإلاّ هيأنا لأبناء الشوارع ووسائل الاعلام المفسدة فرصة أعوام يسمّمون فيها أفكار الصغار ، قبل ان يعرض عليهم الآباء والمعلمون ما يناسبهم من الحقائق الجنسية .

لذلك يمكن القول : انّ للوالدين دوراً في التربية ، لا يستطيع المعلم أو أيّ شخص آخر أن يحلّ محلهما في أدائه . ولا شك في أن السنوات الأولى التي يقضيها الطفل مع والديه لها الأهمية الفائقة في نموّه الانفعالي ، ونظرته العامة الى الحياة . فعلى الأسرة أن توفّر له جوًّا من الاستقرار ، وذلك عن طريق توفير الغذاء والنظافة من الفضلات ، بدون اكراه ، وأن تقف من بعض مظاهر الجنس (كالعري ، والعادة السرية ، والتهيج المبكّر) موقفا علميًّا متفهّماً .

ان هناك ميلاً طبيعيًّا للاستطلاع عند الاطفال ، وتعطّش للسؤال . ولا بد من مراعاة الأمور التالية :

ان الطفل لا يعتبر أي سؤال يسأله قبيحاً . لذا يتحتم علينا مراعاة سن الطفل عند الاجابة . ومعنى هذا ألاّ نعطي الطفل – في محاولة تجنّب خداعه – الحقيقة العارية في جرعات قوية ، وانما ينبغي أن توزّع الحقيقة بحكمة ، في جرعات تتناسب مع درجة ميل الطفل للاستطلاع من جهة ، ومستوى معلوماته وادراكه وكيفية استجاباته الانفعالية من جهة أخرى . والاجابة تكون دائماً في لهجة طبيعية غير متكلفة .

ان الوقت المناسب للإدلاء بالمعلومات الجنسية هو عندما ينشدها الطفل ، وليس حين نظنّ أنّ الطفل قد وصل الى سنّ مناسبة لها .

وبعد ، لا يسعني الاّ أن أنهي كلمتي هذه بالتأكيد على ايجاد تخطيط لبرامج الأطفال ، تخطيط يقوم على الاسس التالية :

١ – دراسة حاجات الطفولة المتغيرة ، وتفهم مشاكلها الاجتماعية والنفسية والتربوية والصحية ، وتوجيهها . ويقوم بهذه الدراسة المستمرة المعلمون والأهل والطبيب ، ومتخصص في علم النفس ، ومساعد اجتماعي ، وذلك لتناول جميع جوانب شخصية الطفل ، بحيث يصبح لدينا سجلات كاملة عن كل طفل ، تتناول نموه ومشكلاته وتوازنه النفسي والحركي ، وثقافته الاجتماعية ووضعه الاقتصادي .

٢ – معالجة بيئة الطفل ، وخاصة بعد الحرب اللبنانية ، وما أفرزته من مساوئ ، وذلك بإعادة تخطيط المدن بحيث تراعي حاجات الطفل الى الهواء والمساحات الخضراء والحدائق والملاعب من جهة ، والى بيئة نظيفة غير ملوّثة ، مادياً ومعنوياً . وهذا ما يساعد على خلق اتجاهات مدنية ووطنية سليمة وضمير اجتماعي .

ان معالجة البيئة تؤمّن شروطاً وقائية ، وتحصّن المجتمع ضد أخطار الأمراض الجسدية والنفسية والاجتماعية . ولا بدّ من الاشارة ، هنا ، الى أهمية توجيه وسائل الاعلام المختلفة وتجنيب الأطفال آثارها السيئة ، وذلك لا يتمّ الا بتخصيص برامج ثقافية « نظيفة » للأطفال .

٣ – حماية الطفولة : وذلك بتعديل الدستور اللبناني ، واصدار قوانين تتضمن حقوقاً واضحة للامومة وللطفولة على الدولة . فحماية الأم من الفاقة ، وإلزام الأطفال بدخول المدرسة ، وتحريم استخدامهم في سن مبكّرة ، يؤدي الى توظيف مثمر لرؤوس الاموال البشرية في مشاريع التنمية الشاملة والمتكاملة للمجتمع .

٤ – تخصيص ميزانية خاصة للنهوض ببرامج حماية الأسرة (الطفولة والأمومة) ، فيخصص قسم منها للوقاية من أخطار الأمراض الاجتماعية والنفسية ، وذلك عن طريق فتح مراكز وعيادات لنشر الثقافة التربوية في الأسر ، ويخصّص القسم الباقي لمعاونة منظمات الشباب والمصحّات والمستشفيات والملاجئ وغيرها . وذلك يتمّ بالتعاون مع المنظمات العالمية ، كمنظمة اليونسكو ، واليونيسيف ، ومنظمة الصحة العالمية .

ان الطفولة هي صانعة المستقبل ، ومن واجب الأجيال ان توفّر لها كل ما يمكّنها من تحمل مسؤولياتها والعيش بسلام وسعادة .

الهوامش

(١) جحا وشباط ، **الدستور اللبنانيّ ، قصته ، نصّه ، تعديلاته** ، بيت الحكمة ، بيروت ١٩٦٨ ، ص. ٣٩ .

(٢) رمزي اسحق ، **علم النفس الفردي ، أصوله وتطبيقه** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٢ ، ص. ١٦٠ .

(٣) سيرل بيبي ، **التربية الجنسية** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٢ ، ص. ٩.

الاندية كامتداد للبيت والمدرسة

جورج شكيب سعادة

عندما نتكلم عن الاندية والجمعيات – الكشفية منها بنوع خاص – تتسارع الى أذهاننا صور النشء ، الذي يبدو حضوره مرادفاً للنشاط والحيوية والوثب والحركة . غالباً ما تتكوّن هذه الاندية من أفراد تراوح اعمارهم بين الخامسة عشرة والثلاثين ، يبدأون بممارسة النشاط والمسؤولية بشكل مستقل ، بعيداً عن سلطة المدرسة وسلطة الأهل . ومن هنا يبدو دور الأندية طليعياً ، كنشاط ممهد لدخول النشء الى معترك الحياة الحقيقي ، حيث تلقى الاعباء جدياً على عاتقه .

أهمية الأندية تنشأ ، اذن ، من كونها نقطة وصل بين البيئة البيتية ، حيث سلطة الأهل ، والبيئة المدرسية المحدودة الحرية من جهة ، والمجتمع ذي الحدود اللامتناهية من جهة أخرى . هي منطقة التهيؤ وتفتيح براعم الامكانات الشخصية ، واتخاذ الدروع الواقية ، ومن ثم الوثوب الى المجتمع .

نوضح ، أولاً ، دور النادي ، **اذ ينقل الفرد من الجو المنزلي الهادىء الى ارجاء المجتمع الصاخب .**

ينشأ الولد في البيت ، بعيداً عن المشاكل الاجتماعية ، وإن سمع بها فلماماً ، وبشكل نظري جداً ، وبالتالي ، يبقى مهتماً بدروسه وبمجمل القضايا التي لا تتعدى كيانه الذاتي . وتشكل سلطة الأهل ، في أغلب الأحيان ، ستاراً كثيفاً يعيق تفتح شخصيته ويحجب عنها نور الحرية اللازمة لهذا النماء الشخصي . فدور النادي يكمن في حل هذه الأزمات بصورة عملية وصريحة ، كما يستطيع ان يزيد الوضع تأزماً وتفككاً ، اذ ان الشاب ، وفي مرحلة المراهقة بالذات ، لا يقتدي بأهله – في غالب الاحيان – وانما بمن يعاشر . والنادي ، اذ يوكل الى الشاب المسؤوليات المناسبة والاعمال المختلفة ، التي يقتضي تنفيذها ، في أكثر الأحيان ، الدخول الى صلب الحياة الاجتماعية ، يكون قد بدأ بتدريبه لولوج هذا المجتمع ومخالطة أفراده ، بكل وضوح ومسؤولية .

ومن جهة أخرى ، **يشكل النادي امتداداً للمدرسة** ، اذ ان هناك معلومات ، ومعارف كثيرة ، لا تستطيع المدرسة أن تلقنها للطلاب ، بحكم الوقت ، والبرامج ، وطبيعة الدراسة بالذات ، أو تكون المدرسة قد أطلعت الطالب عليها بشكل عام ومقتضب . والفارق بين المدرسة والنادي أن الأولى تلقن المعلومات بشكل نظري ، بوجه عام ، بينما ينهج الثاني أو يجب أن ينهج منهجاً عملياً في أكثر الأحيان . **فعلى النادي أن يكتشف مواهب الفرد من : موسيقى ، وشعر ، ورسم ، وتمثيل ، الخ ، وينميها تنمية فعلية ، بحيث تطفر فتزهر وتنمو . اذ ان المواهب – البذور تطفو سريعاً على سطح الشخصية ، بفضل عنصر الحرية المتوافر في النادي ، من جهة ، وبفضل وضع الفرد على محك المسؤولية والاختبار ، من جهة أخرى ، فتنتفض الشخصية لتحقيق ذاتها وتطفر بما عندها .**

ويستطيع النادي ، اذا عرف كيف يختار الكتب التثقيفية ، ان يكمل مسيرة المدرسة في اعداد الفرد ، وأن يزوّده بمختلف المكتسبات والمعارف عن طريق القراءة بالذات ، وما يضع هذه المكتسبات والمعارف موضع التنفيذ من محاضرات وندوات ، وما يتبعها من مجادلات ومناقشات تثبت المعلومات في أذهان الشباب ، من جهة ، ويخلق الاحتكاك في ما بينهم ، من جهة أخرى ، شعوراً بوجوب القراءة وضرورة الثقافة . ولا ننسى ، في هذا المجال ، دور المدرسة الصيفية المجانية ، وخصوصاً في الأرياف ، وفائدتها الجليلة في حقل التعليم النظري ، والتدريب على الفنون والنشاطات بنوع خاص . وتتعاظم فائدتها اذ تجمع ، غالباً ، طلاب الريف وطلاب المدينة المصطافين ، في آن واحد ، وتخلق ألفة ومحبة بين التيارين ، فيكتسب كل من الآخر ، وبالتالي يتقارب ما تباعد بين المجتمعين . ولا تستطيع أية مؤسسة ، غير النادي والجمعيات ، ان تحدث مثل هذا التلاقي والتلاحم العملي الواسع بينهما .

وفي نطاق الثقافة أيضاً ، تبدو التربية الجنسية ضرورية ، ويجب أن تتضح بشكل علمي خلقي ، بعيداً عن التعقيدات والالتواءات ، وذلك بواسطة محاضرات تلقى خصيصاً لهذا الأمر ، وكتب جنسية سليمة . وهنا يأتي دور القيّمين على النادي في اختيار العناصر المكوّنة له . واذا كان أمر إصلاح الأفراد من واجباته ، فان قبول أي شخص ، مهما تكن أخلاقه ، يضرّ بمصلحة النادي وبمن لا يزال طريّ العود ، فيصيب النادي ما أصاب الغراب في تقليد مشية الحجل ، يفقد الصالحين من أفراده ويفشل في إصلاح الطالحين القادمين اليه لمجرد الهدم .

ويبرز عنصر الفتيات ضرورياً في التكوين السليم للنادي فيتعاظم ، من جراء ذلك ، شعور الشاب بمعنى وجوده في هذا النادي ، ويخلق عنده هذا الوضع حافزاً الى العمل المسؤول ، وبالتالي الى الانضباط والجدية . اذ ان الشاب ، وخصوصاً في مرحلة المراهقة ، لا يعطي ما يستطيع اعطاءه ، في مجالات العمل والنشاط الموكولة اليه ، إلا بحضور الفتاة حضوراً ذهنياً أو حقيقياً .

ومن شأن النشاطات الرياضية أن تدفع ، عن كاهل الفرد ، جملة من الأعباء والمشاكل النفسية . فعلى النادي أن يعيرها قسطاً وافراً من اهتمامه ، من دون أن يقتصر نشاطه عليها . وكذلك الأمر في مختلف النشاطات الاجتماعية ، كالندوات والمحاضرات التي ذكرنا ،

والحفلات وما ينتج عنها من احتكاك مباشر بين أفراد النادي والمجتمع. ومن الأفضل والأجدى أن تكون الحفلات من إنتاج الأفراد أنفسهم، مهما يكن مستواهم الفني، وذلك لتنمية مواهبهم من جهة، ولتقوية دافع الانتماء الى هذا النادي وشعورهم بضرورة الانتساب اليه من جهة أخرى.

واذا كان ثمة مجال للسياسة في النادي فعليه أن يدخلها كعنصر تثقيفي. السياسة انطلاقاً من محبة الوطن والاخلاص له، المحبة المتجسدة ليس بالشعارات الكاذبة والكلام الفارغ، بل بالتعاون الحقيقي والمودَّة الصادقة بين الجميع، اذ على الشاب اليوم أن يعرف معرفة دقيقة أين هو بالنسبة الى وطنه، وأين وطنه بالنسبة الى العالم، ومن هو العدو الحقيقي والمواطن الحقيقي.

وكما السياسة، كذلك الدين، اذ انه يستطيع أن يلعب دوراً مهماً في البناء النفسي السليم للانسان، وفي بث المحبة والقيم الاخلاقية في المجتمع. هذا اذا عرفنا كيف نوضحه للنشء، فليس الدين خطراً، بل الخطر في التعصّب. وليقوم النادي بدوره في هذا المجال، عليه ان يعنى، في المحاضرات الدينية، من أجل التقارب واستنباط نقاط اللقاء بين الأديان، لا من أجل التنقيب عن إحداث التفرقة وتحوير التعابير مجازياً، لزيادة التعصّب وزرع بذور الشقاق. ان كل الصفات الاخلاقية السامية تتجلى بوضوح في كل الأديان. وتبعاً لذلك فعلى النادي أن ينمي بذور المحبة والاخاء، وألاّ يفقد معنى وجوده ويصير هيكلاً فارغاً من أي محتوى. فالمحبة هي السلك الوحيد الذي يجمع الافراد بعضهم الى بعضهم الآخر، وتتجلى في كل النشاطات، لا سيما ما يتطلب منها البذل والتضحية، كالمشاريع الخيرية: مساعدة الفقراء، إغاثة المحرومين، نجدة المنكوبين. ويكون ذلك باحتكاك الشاب أو الفتاة احتكاكاً مباشراً مع هؤلاء. والصلة المباشرة شيء ضروري، لأن البحث النظري في هذه الأمور يظل نظرياً، أو مجرد شعور يلوح في النفس الى حين ثم يغيب.

وباختصار، فالنادي يستطيع ان يحيي الانسان ويكمّله داخل الفرد. فقبل أن يعي هذا الفرد الدين أو السياسة أو الفن أو الفكر الاجتماعي، عليه أن يعي نفسه ويصقل مداركه ويهذّب ذاته. ولا تقبل هذه الأشياء والمدركات الخارجية إلا بقدر ما تُسهم في بناء الكيان الانساني الصحيح داخل الفرد. يجب أن يُبنى الفرد بناء صحيحاً، في بدء الأمر، وأن تملأ نفسه بكل نافع ومُجْدٍ. فليس بمقدور المرء أن يفيض ويعطي اذا كان يعاني جوعاً داخلياً وفراغاً نفسياً، فالإناء يمتلئ أولاً ثم يفيض.

ومثلما يلعب النادي دوراً مهماً ومكمّلاً لدور البيت والمدرسة، فقد يلعب دوراً هدّاماً، منتقصاً من كرامة الاثنين معاً، وذلك اذا انحرف عن أهدافه وتجاذبته التيارات السياسية والتنازعات الفردية بشكل غوغائي. فتدبّ فيه الفوضى ويسيطر البغض والكراهية والتفكك، بدل المحبة والمودّة والتلاحم. وهذا الأمر بالغ الخطورة، لأنه ينعكس على النشء ويترك عند الكثيرين أثراً سيئاً وصورة مكفهرَّة عن المجتمع، فيصاب معظم الشباب، في غالب الأحيان، وفي مثل هذه الحالات، بنكسة نفسية وتراجع ملموس في حقل النشاط الاجتماعي.

هذه هي الصورة المثالية للنادي، أينما وُجد، في الريف أو في المدينة، وأي شكل اتخذ: شكل نادٍ أو جمعية أو أي تجمّع شباب آخر، يتّسم بالميسم الاجتماعي العام. ونلفت النظر، هنا، الى الاختلاف القائم بين نادي المدينة ونادي الريف، وذلك يعود بالطبع لاختلاف البيئتين. فما يستطيع أن يقوم به نادي الريف، أو ما يجب أن يقوم به، يختلف بعض الشيء عما يقوم به نادي المدينة. **ويبدو لنا أن وجود النادي في الريف، أمر أشد ضرورة من وجوده في المدينة. ودوره يجب أن يكون أكثر فعالية، لأن بيئة الريف تحتاج غالباً الى مثل هذه المؤسسة لتجمع الشباب في بوتقة واحدة، ولتساهم في إنهاض هذه البيئة، والعمل على تقدمها: ثقافياً واجتماعياً وفنياً ورياضياً.**

هذا المجال مفتوح أمام نادي الريف، وكثيراً ما تكون الطاقات متوافرة لديه بشكل هائل، ولا ينقصها لتتّقد الا شرارة أولى، ولكنها بحاجة دائماً الى النَفَس الطويل لتحافظ على هذه الانطلاقة الاولى، لا بل لتعمل على تعاظمها فتصير جذوة، فنوراً ساطعاً. ولا يخفى ان بعض أندية الريف – أو الأندية بشكل عام – تنطلق بشكل هائل وسريع، الا انها تخبو وتتراجع بأسرع مما نمت وتقدمت.

أما نادي المدينة، فغالباً ما يكون أكثر تقدماً ونضجاً من نادي الريف، وذلك بسبب الجو العام، الهادئ غالباً، الذي يسود هذه البيئة. وبفضل ابتعاده عن التنافرات العصبية، والانقسامات العائلية التي غالباً ما تلعب دورها في مجتمع الريف، فتنعكس قليلاً أو كثيراً على أنديته. إلا أن أندية المدينة لا تستطيع أن تتحسس المشاكل الاجتماعية بشكل عميق كأندية الريف، لأن هذه الأخيرة تكون اكثر احتكاكاً بهذه المشاكل، أو على الأقل تكون أكثر التصاقاً ببيئتها، من جهة، وتتوافر لديها وسائل التسلية والترفيه، كتلك الموجودة في المدينة، من جهة اخرى، فتلازم مشاكلها وتحاول تغيير الأوضاع.

ومجمل القول في هذه القضية: ان النادي، بحكم أهدافه، يشكل محطة متوسطة الأبعاد، بين البيت والمدرسة من جهة، والمجتمع من جهة أخرى. فيه تنمو بذور الفرد وتتفتح براعم شخصيته، وتضاف جملة المكتسبات الى ما ينطوي عليه أصلاً. فيتسنى له، إذ ذاك، العبور الطبيعي الى مسالك المجتمع الوعرة ودروبه القاسية.

الوسائل التربويّة المتطوّرة وحُريّة المعلّم

حَنّا عَوَكَر

لا شك أن موضوع حرية المعلم قد طُرح بأبعاده كافة في الأوساط التربوية، منذ بدأت الوسائل التربوية[1] تشغل حيّزاً متزايداً في النظام التعليمي، ولا سيما في الربع الثالث من القرن الحالي، حيث تطورت الوسائل واتسع ميدانها وازدادت امكاناتها، مستفيدة بذلك من التطور العلمي والتكنولوجي المتزايد.

ولم تخلُ قضية حرية المعلم – بعد إدخال الوسائل السمعية – البصرية المتطورة – من وجهات نظر مختلفة، إن لم نقل متضاربة. فإحداها ترى أن الدور الأساسي للمعلم في عملية التعلم والتعليم قد أصبح ثانويّاً، كما ان حريته قد تقلّصت وزالت، وغدا مقيّداً بوسائل وآلات وتجهيزات معقّدة ومتنوعة؛ وتعتبر الأخرى ان المعلم، بالرغم من إدخال هذه الوسائل، لم يفقد حريته، بل أصبح المخطِّط والمنتج لها. وتغيّر دوره من مصدّر للمعلومات الى موجّه ومرشد للطلاب، ومساعد لهم في كيفية الحصول على المعلومات وفهمها واستيعابها، وفي اكتساب المهارات وتطبيقها عمليّاً في حياتهم الاجتماعية.

ولقد أثبتت الوسائل التربوية مؤخراً فوائدها الجمّة في عملية التعلُّم والتعليم، من حيث سهولتها في عرض الحقائق والمفاهيم والآراء، وفي تعديل المواقف، وتغيير الاتجاهات، وتكوين القيم، وإكساب المهارات، وذلك في ما تقدّمه من معلومات، بأساليب وطرائق مشوّقة ومثيرة، وبواسطة الآلات والتجهيزات التكنولوجية البسيطة والمتطورة.

وما يحملنا الآن على مناقشة قضية «حرية المعلم» اثر إدخال الوسائل التربوية، هو ما نلاحظه من مواقف معارضة لمديري المؤسسات التربوية ولبعض المربّين والأساتذة في رفضهم للوسائل التربوية وزعمهم ان اتباع الوسائل يقيد المعلم ويفقده حريته، بالاضافة الى ان العلاقة الايجابية القائمة بين المعلم وطلابه قد تتأثر الى حد بعيد.

وهذا الموقف شبيه نسبيّاً بموقف المربّين في العصور الوسطى، عندما أُدخل الكتاب المدرسي في النظام التعليمي، اذ قام منهم من يدّعي ان «المعلم فقد حريته».

فهل حرية المعلم في خطر حقّاً؟ وهل تقيّد الوسائل التربوية المعلم وتسخّره عبداً لها ومنفذاً لما تحويه وتتضمنه من معلومات؟ وهل تختلف الوسائل التربوية المتطورة عن الوسائل المتّبعة، والتي أصبحت جزءًا رئيسيّاً في عملية التعليم، كالكتاب مثلاً؟

لا بد، قبل إلقاء نظرة وافية على تطور الموضوع، من تحديد المقصود **بالحرية** ومفاهيمها المختلفة، ثم النظر الى أيّ حد يمكن أن تشكل الوسائل التربوية المتطورة **تهديداً** لهذه الحرية، وخاصةً اذا ما ارتبطت بالدور القيادي التربوي للمعلم.

المفهوم التقليدي للحرية

تناول معظم الفلاسفة موضوع الحرية، وتباينتْ آراؤهم حول المظاهر المختلفة التي نتبين من خلالها وجود الحرية عند الانسان. فلو أخذنا مثلاً مين دو بيران[2] (Maine de Biran) الفيلسوف الفرنسي، لرأيناه يستدل على وجود الحرية من خلال الجهد الارادي الفعلي الذي يبذله الانسان. بينما يرى اندريه جيد[3] (André Gide) الحرية في القدرة على القيام بفعل مجاني... الا ان معظم الفلاسفة يجمع على اعتبار الحرية مرتبطة بالارادة.

فالحرية في مفهومها التقليدي، اذاً، هي القدرة التي تتمثل في عملية الاختيار بين إمكانين أو احتمالين أو موقفين على الأقل. ويحاول الفلاسفة تحديد الحرية من خلال وصف تطابقي (adéquat) لها على المستويات التالية:

١ – البيولوجي المحض أو المستوى الأدنى:

تتماثل الحرية، على هذا المستوى، مع صحة الجسم(organisme)، اذ إن الانسان المريض يشعر بأنه عبد لجسده: ليس حرّاً في أن يفعل ما يشاء، أي لا يتمتع بالقدرة على الاختيار بين إمكانين مطروحين أمامه أو أكثر.

٢ – الميول والرغبات – أو المستوى الأعلى بقليل :

وهنا تتماثل الحرية، بحسب رأي أبيقورس[٤] (Epicure)، مع انسياق الانسان العفوي (spontané) وراء ميوله ورغباته. لكن هناك رغبات وميول يحاول الانسان مصارعتها وكبتها، نظراً لما قد تسفر عنه من نتائج سيئة لا تحمد عقباها، على الصعيدين الجسمي والعقلي، الفردي والاجتماعي، كالإدمان والميول العدائية (agressive) وغيرها. فالحرية لا يمكن ان تكون انسياقاً عفويّاً وراء الميول والرغبات[٥]، بل اختياراً لما هو مقبول ومعقول منها.

٣ – مستوى الوعي :

تتمثل الحرية، في هذا المستوى، بشكل واضح وبيّن في قدرة الانسان على الاختيار. وبديهي أن أي اختيار قد يقوم به الفرد لا بد ان يخضع، بشكل أو بآخر، لدافع – أو أكثر – أكان الدافع خارجيّاً أم داخليّاً، واعياً أم لا واعٍ. وبتعبير آخر، ليس هناك ما يسمى «حرية مطلقة»، أي اختياراً لا دافع وراءه.

ولا بد، هنا، من القول ان التمييز الذي حاولت بعض النظريات الفلسفية – وخاصة القديمة منها – أن تضعه بين حرية الارادة وحرية العمل، وجعل الأولى أسمى وأعلى من الثانية هو تمييز مرفوض، وخاصة من قبل النظريات الحديثة[٦]. اذ ان هذه النظريات – أي الحديثة – ترى في الشخصية الانسانية وحدة متكاملة لا تتجزأ، وبالتالي فان الارادة والعمل، بالنسبة اليها، هما عنصران في كلٍّ متكامل.

المفهوم العقلاني للحرية

بيد أن هناك مفهوماً آخر للحرية، قد يبدو للوهلة الاولى مبايناً للحرية – الاختيار – وهذا المفهوم يعتبر ان الحرية تعني التحرر من الميول والنزوات والرغبات والجهل...

والحرية بالتالي لا يمكن إلا أن تكون خيّرة، ولعل أفلاطون هو أول من عبّرَ عن هذا المفهوم للحرية على لسان سقراط في حوار مينون (Menon) بقوله: «ما من انسان شرير بارادته»[٧].

الا أن كانط (Kant) دون ريب هو الذي أعطى عقلانية الحرية كل بعدها. ففي حين اعتبر افلاطون وسبينوزا (Spinoza) ان الفعل الحر هو الذي يتحدد بناء على الرغبة المدروسة عقليّاً، يرى كانط ان الفعل يكون حرّاً عندما يعمل الوعي ضد الرغبات الحسية ومن أجل مبدأ عقلي. فمثلاً «الاحسان بدافع الشفقة» ليس فعلاً حرّاً، بحسب رأي كانط، لأنه يعني الرضوخ للميل، بينما «الاحسان من أجل المبدأ»[٨] هو الفعل الحرّ.

ويرى البعض ان الحرية بمفهومها العقلاني هذا، ليست سوى شكل سلبي للحرية بمفهومها التقليدي، بينما يعتبرها البعض الآخر مفهوماً حديثاً للحرية، خاصة وانه يفتح أمامنا آفاقاً جديدة في علم الاخلاق[٩].

وسواء أخذنا بالاعتبار الرأي الأول أم الثاني، يبدو لنا ان المفهومين يكمل أحدهما الآخر. اذ يتبيّن لنا ان الحرية في واقع الأمر لا تكمن في ما نفعل، بل في الطريقة التي نفعل بها.

فالحرية موقف، موقف الانسان الذي يستطيع أن يتعرّف الى ذاته من خلال أعماله. من هنا، فالحرية تكمن في تغيير الانسان لرغباته وفي التكيّف مع تطور البيئة الطبيعية والاجتماعية.

وقد كان الرواقيون القدامى من أوائل من قال بهذا المفهوم الذي عاد اليه العديد من الفلاسفة الحديثين، أمثال كارل ياسبرس، وجان بول سارتر وغيرهما. وحسب هذا المفهوم، فان الانسان يصبح حرّاً عندما يحوّل وضعاً مفروضاً عليه الى موقف فاعل(actif)، أي عندما يأخذ الانسان موقفاً من احداث عصره وما يقدّمه هذا العصر من جديد على كافة الاصعدة.

واخيراً، فعلى ضوء هذا التحليل لمفاهيم الحرية، يتبين لنا ان حرية المعلم هي في قدرته على الاختيار وفق المفهوم التقليدي، وفي تحرره وفق المفهوم العقلاني، وفي قدرته على اتخاذ موقف خاص به وفق المفهوم الحديث. فالى أي حد يمكن اعتبار حرية المعلم هذه مهدّدةً بالفقدان الكلي أو الانتقاص، مع دخول الوسائل التربوية المتطورة نظام التعليم المتّبع؟

نظرة تاريخية: حرية المعلم في فترة ما قبل الكتاب المدرسي

لو عدنا قليلاً الى التعليم عبر العصور الاولى، لرأيناه يعتمد طريقة التسميع والمحاضرة، وظلت هذه الطريقة سائدة حتى العصور الوسطى، حيث دخلت مفاهيم جديدة أدّت الى تغيير المواقف وتعديل الطرائق المتّبعة. وما يهمنا من الفترة الاولى هو التركيز على دور الذاكرة في عملية التعليم، اذ اعتُبرت هدفاً وغاية، ينبغي تنميتها وتطويرها عن طريق شحنها بأكبر عدد ممكن من المعلومات.

اما المعلم، فكان يضطلع بمسؤولية شبه كاملة تجاه دروسه وطلابه. وكان درسه يعكس خلفياته وطابعه الشخصي، بالاضافة الى أن الحرية التي كان يتمتع بها، شبه مطلقة، إن على صعيد الارادة، وإن على صعيد التطبيق العملي. فللمعلم ملء الحرية في ان يختار ما يناسب من مقوّمات عملية التعليم، فهو يختار :

أ – مواد التدريس وموضوعاتها،

ب – طرائق تدريس هذه المواد،

ج – الكمية التي يعتبرها مناسبة لمستويات الطلاب.

ويبدو هنا، من خلال هذا الدور، ان المعلم حرّ، حرّ في أن يختار، ومتحرر من كافة القيود والشروط التي قد يقيّده بها كتاب، أو محاضرة، أو فيلم أو ما شابه... ولا ريب، ان حريته مصونة، اذ لا يحتاج الى بذل مجهود خاص لاتخاذ موقف معيّن يعرف بأنه موقفه الخاص، كما انه غير مجبر على تغيير رغباته وتعديلها بغية التكيّف مع ظروف بيئته السريعة التغيّر والتطوّر.

• حرية المعلم اثر دخول الكتاب المدرسي

وفي العصور الوسطى، تمَّ اختراع المطبعة، ودخل اثر ذلك الكتاب المدرسي المطبوع كوسيلة في عملية التعلُّم والتعليم.

وبعد فترة وجيزة اثبت الكتاب المدرسي فائدته، اذ تحوّل الى مرجع رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه، وعنصر من عناصر عملية التعلُّم والتعليم. ولكن هذا الوضع لم يمرّ من دون معارضة، اذ قام فريق من المفكّرين والمربّين بالادعاء «ان المعلم فقدَ حريته»، تلك الحرية التي كان يتمتع بها لفترة طويلة، والتي بدأت بالزوال – حسب رأيهم – أمام الكتاب الذي يعرض موضوعات ومعارف معدَّة مسبقاً.

فهل فقدَ المعلم حريته باستعمال الكتاب المدرسي وغيره؟

وهل نزع الكتاب المدرسي الطابع الشخصي عن المعلم اثناء عرضه الدرس؟ وهل يعفيه الكتاب من مسؤوليته كمعلم؟

لا شك في ان الكتاب المدرسي قد أثّر على حرية الاختيار شبه المطلقة التي كان يتمتع بها المعلم. فموضوعات التدريس، على الأقل في عناوينها الكبرى، وفي مضامينها ضمن الكتب المدرسية، لم تترك للمعلم، وخاصة كفرد، حرية اختيارها: فالمواد تحدّدها مؤسسات وأنظمة لا يشارك المعلم فيها بطريقة كلية، أو حتى جزئية احياناً. ومع ذلك فان هذه المواد لا تفرض عليه الموقف الذي يختاره أو يتخذه منها، ولا تحدد له بالتالي حقيقة شعوره نحوها. فالكتاب المدرسي، اذن، لا يعفي المدرّس من الاضطلاع بمسؤولية اختياره، ففي مقدوره ان يختار ما يناسب من الكتب، وينتقي ما يبغي من موضوعات، بالاضافة الى انه يستطيع ان يتخذ الموقف[10] الذي يراه مناسباً. ثم ان الدروس التي يعطيها تعكس بالتأكيد طابعه الشخصي، بحيث يكون بامكانه، هو أو أي شخص آخر، أن يتعرَّف اليه من خلال درسه. وحتى في مجالات استخدام الكتاب المدرسي، فلقد بقي المعلم يتمتع باختيارات واسعة. فهو الذي يقرّر كيف يستخدم الكتاب المدرسي، ومتى يستخدمه، ولأي هدف واضح ومحدد يريد استخدامه.

• حرية المعلم والوسائل التربوية (السمعية-البصرية) المتطورة

لقد شهدت العصور الحديثة، اثر التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، تقدماً ملحوظاً في كافة الميادين الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها. وما يهمنا الآن هو التقدم التكنولوجي الذي ارتبط مؤخراً بالميدان التربوي، فدخلت الآلة الحديثة المتطورة مجال التعليم وأثبتت كفاءتها وجدارتها في تقديم المعرفة واكساب المهارات وتعديل الاتجاهات، بالنسبة الى المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء.

ويمكننا أن نشير الى ان الوسائل التربوية كانت دائماً مرافقة لعملية التعلُّم والتعليم، بالرغم من معارضة بعض المربّين لأهمية هذه الوسائل. واذا ألقينا نظرة سريعة على التصنيف الذي أطلقه ولبر شرام[11] حول الوسائل، لرأينا مراحل تطورها التاريخي المرتبط بالتعليم، ولا سيما مرحلة الكتاب المدرسي أو مرحلة الوسائل السمعية – البصرية المتطورة. يوزع شرام الوسائل الى أربعة أجيال:

١ – جيل لوح الطباشير والمشاهدات والنماذج والمعارض واللوحات... ولقد استخدمت منذ القدم، واعتبرت من الوسائل البصرية.

٢ – جيل الكتب والمطبوعات بعد ١٤٥٠ م، واستعملت من قبل المدارس كافة، وهي وسائل بصرية، واستخدمت الآلة في انتاجها.

٣ – جيل السمعيات والبصريات في القرنين التاسع عشر والعشرين، وشملت الصور وآلات العرض، والافلام المتحركة والناطقة، والراديو والتلفزيون، وآلات التسجيل وغيرها...

٤ – جيل الخمسينات، وهو جيل الكلمة المقروءة التي توصل المعرفة للمتعلم وتصغي اليه لتعطيه العلم ثانية. وهكذا اصبح التعامل بين الطالب والآلة، بعد ان كان تعامله ولأجيال سالفة في الشؤون التربوية مع المعلم الانسان. ومن هذه الوسائل مختبرات اللغة، والحاسبات الالكترونية، والتعليم المبرمج، والدراسة بالمراسلة...

من هذا التصنيف، يظهر لنا الدور الذي لعبه الكتاب المدرسي في العصور الوسطى، وما تمثله الآن في الربع الثالث من القرن العشرين الوسائل السمعية – البصرية المتطورة والآلات الحديثة المعقَّدة. على ان الاعتراضات ومظاهر الرفض التي تتمثل في آراء وتصرفات بعض المسؤولين والمربّين، تجاه الوسائل الحديثة، وعدم إيمانهم بأهميتها وفوائدها، تدفعنا الى إلقاء الأضواء على الدور الذي تمثله الوسائل، من خلال مقارنتها بالكتاب المدرسي التربوي، الذي أصبح ركيزة أساسية وعنصراً مهمّاً في العملية التربوية.

وتلتقي الآراء بدورها لتؤكد أهمية الكتاب ودوره، وتنعته بصفات ايجابية متنوعة، جاعلة منه وسيلة مرنة، سهلة الاستعمال، تعتمد التبويب والتنسيق للمعلومات، بالاضافة الى كونه يسهل مهمة المعلم

في اختيار ما يراه مناسباً، من دون أية شروط، واتخاذ الموقف الذي يراه ملائماً.

• الكتاب والوسائل الحديثة المتطورة

اذا حاولنا ان نجري مقارنة بسيطة بين الكتاب المدرسي، الذي أثبت مرونته وأهميته التربوية كما ذكرنا سابقاً، وبين الوسائل الحديثة المتطورة، التي أثبتت أيضاً فوائدها التربوية في الميدان التعليمي، وذلك بالرغم من الاعتراضات والمواقف الرافضة التي اتخذت حيالها، لرأينا ان الوسائل المتطورة تتمتع ايضاً بالمرونة نفسها التي يتصف بها الكتاب المدرسي. على ان المواقف السلبية قد تكون ناجمة عن تعلّق المدرّسين والتربويين بطرائقهم التقليدية وعدم رغبتهم وايمانهم بالتغيير، أو عن جهل تام لأهمية الوسائل ودورها، أو عن خوفهم من أن يفقدوا الامتيازات الخاصة بهم، ومنها حريتهم، التي سيفتقدونها – بنظرهم – اذا دخلت الوسائل المتطورة ميدان التعليم.

ان اتخاذ كافة الوسائل كعنصر مقارنة قد يبدو متعذّراً، وذلك لضيق المجال، لكننا سنحاول اتخاذ وسيلة كنموذج محدد، لتسهيل المقارنة، وهي الافلام المتحركة (السينمائية)...

ونتعرض بالتالي لأهمّ المزايا التي يتمتع بها الكتاب المدرسي، ومدى تطابقها مع الافلام السينمائية المتحركة.

١ – الاطلاع الجزئي أو العرض المتقطع

ويعني هذا، بالنسبة الى الكتاب المدرسي، اختيار فصول معينة من ضمن فصول عديدة يحويها الكتاب. وهذا يدلّ على مرونة الكتاب المدرسي، وحرية المعلم في اختيار فصول محدَّدة لها علاقة بالاهداف المرسومة، وتتضمن بالتالي المفاهيم والمعلومات الضرورية.

على ان الافلام السينمائية تتمتع أيضاً بهذه الخاصية. اذ بمقدور المعلم ان يطّلع على الفيلم، قيد العرض، في وقت معين سابق، ليحدد المواضيع التي يراها ملائمة ومحققة لأهداف الدرس. وتتم هذه العملية بأن يقوم بها منفرداً، أو أن تنفَّذ تحت اشرافه. وأثناء العرض، يقدّم المَشَاهِد التي يختارها والتي تُثْبِت، حسب رأيه وموقِفِه منها، جدواها التعليمي.

ونشير الى ان الكتاب المدرسي، بتنوّع موضوعاته، يفسح المجال أمام المعلم ليختار ما يشاء. والفيلم قد يعرض أيضاً مشاهد ومعلومات قد تكون متنوعة وغير مرتبطة بموضوع الدرس. وهذه المشكلة قد يسهل تجاوزها اذا قام تنسيق ما بين المعلم ومنتج الفيلم، مما يدعو الى إقامة مركز خاص بالافلام التربوية، هدفه تصوير الافلام وانتاجها وتوزيعها، بعد أن تقوم مجموعة من الباحثين والتربويين بكتابة موضوعات الافلام وتحديد الاهداف التي يتوخونها. وهذا الموقف شبيه، الى حد ما، بعلاقة المعلم – كمسؤول تربوي – والأجهزة التربوية بالمؤلفين والكتّاب، اذ تحدّد الاجهزة التربوية المناهج والمواد، ويقوم المؤلفون، في أثناء الكتابة، بعرض ومعالجة ما هو محدّد ومرسوم سابقاً.

٢ – التوقيف الذاتي للشرح والمناقشة

ويعني – بالنسبة الى الكتاب المدرسي – حرية المعلم في أن يتوقف في أي لحظة يشاء، لعرض مفاهيم جديدة أو شرح آراء غامضة، أو طرح سؤال معين، أو عرض فكرة للمناقشة.

ان امكان التوقيف المرحلي، بالنسبة الى الافلام التربوية، ليست مستحيلة، بل هي شبه مؤكدة. اذ ان المعلم قادر، وفي أي لحظة، وذلك بحركة بسيطة، وبإجراء عملي سهل (ضغط زرّ مثلاً) أن يوقف آلة العرض، مما يتيح له مجالاً للتوضيح والشرح والتعليق، أو لإجراء مناقشة. وان عملية تسيير الجهاز ثانية سهلة، كعملية توقيفه، وتتم باتباع الحركة نفسها (ضغط الزرّ ذاته) أو بحركة معاكسة (كأن توقفها بكبس زرّ الى أسفل، فتعيدها الى العمل بكبس الزرّ ذاته الى أعلى).

ومدة التوقيف، عند استخدام الافلام التربوية، مرهونة بارادة المعلم. اذ يستطيع أن يوقف الجهاز لمدة نصف دقيقة أو دقيقة أو خمس دقائق... من دون أن يؤدي ذلك الى حدوث أي عطل أو تلف في الجهاز المستعمل، هذا اذا أُحسن استخدامه وتشغيله.

٣ – تبويب المعلومات وترتيبها منطقياً

هذا يعني صياغة المحتوى[١٢] في أبواب أو أقسام وفصول، بشكل واضح ومحدد ترتبط أقسامه بصورة شاملة ومتكاملة، بحيث يؤدي كل فصل أو جزء الى عرض مفهوم معين، يرتبط بالذي يسبقه ويمهّد لما قد يليه. على أن تسلسل المعلومات وترتيبها ضمن هذه الفصول أو الوحدات، يؤديان الى الهدف الذي وُضع لأجله الكتاب، والذي من جرّائه تمّ اختيار المعلم له.

والافلام المتحركة لا تخلو من هذه الخاصية، اذ إنها تؤكد، وبشكل لا يقبل الجدل، على تسلسل المشاهد أو المعلومات، بحيث يكون الترابط المنطقي متوافراً. هذا اذا عرفنا ان عدم توافر الترابط المنطقي بين المشاهد المتنوعة لا يخدم الاهداف التربوية أو الدرس التعليمي بشيء. خاصة اذا كان الفيلم السينمائي قد صنع لأغراض تربوية، والى طلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٤ – سهولة الحركة والتنقُّل

تتوافر هذه السهولة في استخدام الكتاب المدرسي والافلام على حد سواء. ففي استخدام الكتاب يحتفظ المعلم والمتعلم بحرية ترك غرفة الصف والانتقال الى مكان آخر، من دون ازعاج أفراد المجموعة الصفّيّة المشاركة؛ وفي استخدام الفيلم يحتفظ المعلم والمتعلم بحرية الانتقال من غرفة العرض و إليها، حسب رغبته وتقديره.

٥ – سهولة نقل الوسائل واستخدامها

وهنا، نشير الى ان امكان نقل الوسائل المتطورة متوافر، بشكل سهل، كعملية نقل الكتاب المدرسي الى حدٍ ما. وقد يُعزى النقل لأسباب فنية أو اقتصادية. ففي حال كون غرفةٍ ما لا تصلح فنيّاً لعرض الفيلم، يتمّ نقل آلة العرض الى غرفة اخرى لها صفات وخصائص الغرفة المظلمة الصالحة للعرض. وفي حال كون المؤسسة التربوية لا تملك العدد اللازم من آلات العرض، يعمد المعلم الى استخدام آلة السينما الواحدة أمام مجموعات كبيرة، قد تربو على الخمسين أو حتى المئة تلميذ، من دون صعوبات تُذكر.

٦ – العلاقة الايجابية بين الطالب والمعلم

ويقصد بذلك إقامة نوع من التفاعل اللفظي، والاجتماعي والنفسي – التربوي، بين المعلم وطلابه، فلا يأخذ المعلم دور مصدر المعلومات فقط، بل دور المربّي، دور الموجّه والمرشد لطلابه، لمساعدتهم في تشكيل قابلياتهم وتطوير امكاناتهم في تكيّف تام، وسط مجتمع متطور سريع التغيّر.

ليست هذه العلاقة قابلة للنقاش في مجال الكتاب المدرسي كوسيلة تربوية، اذ يؤكد المربّون على وجود التفاعل ودوره التربوي الاجتماعي. أما في استخدام الوسائل المتطورة، فالعلاقة لا تزال قيد البحث والدراسة. ويمكن القول ان العلاقة أو التفاعل الصفّي لا يلغى، بل يتغير مع تغير دور المعلم.

فالمعلم، في المفهوم التربوي الحديث، ليس مصدراً للمعلومات أو ناقلاً لها، وليس حاكماً أو متسلِّطاً، بل انه مشرف، مراقب، مرشد ومنظم للعملية التعليمية. والوسائل المتطورة لا تغيّر دوره الاخير، بل تشكل مصادر أخرى لا يمكن الاستغناء عنها حاليّاً، وذلك نظراً لما تتمتع به من خصائص وميزات، تؤهلها لنقل المعرفة وحفظها والعودة اليها عند الحاجة. كما يمكن القول انها لا تشكل تهديداً لدور المعلم أو للعلاقة الصفّية القائمة، بل تقدم عوناً قيّماً لا نقاش حوله.

ان هذه المزايا، المشتركة بين الكتاب المدرسي والوسائل المتطورة، غير كافية بنظرنا لشرح كافة أوجه التشابه بينهما، بل تعتبر ضرورية لرؤية هذا التشابه، وتكوين فكرة واضحة عن دور الوسائل المتطورة في الميدان التعليمي، هذا الدور الذي لعبه، والى حد بعيد، الكتاب المدرسي الذي اتخذ، بعد سنوات طويلة، صفة الوسيلة التقليدية.

٥ حرية المعلم أثناء استخدام الوسائل المتطورة في التعليم

بعد العرض الموجز للمقارنة السابقة، يتبيّن ان حرية المعلم لم تتأثر بالوسائل المتطورة، كما انها لم تتقيد أو تتجزأ باستخدام الكتاب المدرسي. فالتعليم – باستخدام الوسائل المتطورة – حافظ على دور المعلم في الاختيار والتقرير والمسؤولية، كما سنراها الآن:

١ – الطابع الشخصي للمعلم

فالدرس يبقى للمعلم طابعه الخاص الشخصي، إذ إن المعلم يأخذ المبادرة في اختيار الوسائل المتطورة من أفلام وتسجيلات ومختبرات لغوية وغيرها، عندما يراها ضرورية. كما انه يتخذ، أثناء استخدام الوسائل هذه، دور الشارح والناقد والمحلِّل والموجّه.

٢ – المعلم مقرّر

وهذا يظهر جليّاً في المواقف التربوية التالية:

أ – متى يستخدم الوسيلة؟ عند معرفته لحاجات ودوافع طلابه...

ب – كيف يستخدم الوسيلة؟ أي الطريقة والخطوات المتسلسلة، المنطقية التربوية والفنية، لتسهيل تقديم المعرفة لطلابه.

ج – المعلومات أو المحتوى المناسب. أي نوعية المعلومات ومضمونها وكميتها، لتقدم في درس واحد أو موقف معين أو مدة محدّدة.

د – تحديد الهدف، بحيث تتوضح مبررات استخدام الوسيلة وتسهّل عملية القياس والتقويم.

٣ – المعلم مسؤول

أ – **تربويًّا**: في اعداد طلابه للحياة بواسطة تنمية طاقاتهم وميولهم وتطويرها، واكسابهم الاتجاهات والمواقف الاجتماعية السليمة.

ب – **أخلاقيًّا**: اذ هناك أفلام علمية قد تنطوي على معلومات وصور ربما كان لا يستسيغها بعض الطلاب، أو كانت مؤثرة في أخلاق البعض الآخر. وهنا يبرز دور المعلم في حسن استخدام مثل هذه الأفلام أو الصور.

ج – **اجتماعياً** : في عمل المعلم على تنمية العاطفة الوطنية عند طلابه، وحب العمل ضمن جماعة يحترمون أنظمتها وقوانينها، ثم في عدم اغفاله ان الطالب مواطن منتج وفاعل.

* * * *

يتبين لنا، من خلال هذا العرض لدور المعلم – كما هو مفروض على الأقل – ان هذا الاخير لا يزال المسؤول الأول في الموقف التعليمي، بالرغم من إدخال الوسائل التربوية المتنوعة. ولا يمكن اعتبار المعلم كذلك لولا انه ما زال يتمتع بقدر كبير من الحرية :

أ – ان على صعيد **الاختيار الارادي والعملي** : فهو الذي ينتقي الوسائل التربوية المختلفة ويحددها ويستخدمها ؛

ب – وان على صعيد **التحرر من القيود** التي يخيّل للبعض ان الوسائل التربوية المتطورة تقيّده بها ؛

ج – وان على صعيد **اتخاذ المواقف** التي يراها مناسبة، حتى لو أدّى به هذا، أحياناً، الى تغيير في رغباته وميوله الخاصة. فالمعلم يبقى حرّاً في اتخاذ ما يشاء من المواقف، وفي التكيّف مع الوسائل المتطورة، بحيث يكون بالامكان دائماً التعرّف اليه من خلال موقفه وطريقة تكيّفه الخاصين.

وهكذا، يتضح لنا أن ما أثير ويثار من ضجة حول تهديد الوسائل التربوية المتطورة لحرية المعلم مبالغ فيه. فهذه الوسائل لا تلغي دور المعلم اطلاقاً، بل تفتح أمامه آفاقاً جديدة وتزيد من مسؤوليته التربوية.

المراجع

١ – ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٧٤.

٢ – المركز التربوي للبحوث والانماء، المجلة التربوية (الملف التربوي)، كانون الاول ١٩٧٧.

٣ – بشير عبد الرحيم كلوب، وسعود الجلاد، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استعمالها، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٠.

٤ – قسطندي نقولا بو حمود، الوسائل في عملية التعلم والتعليم، مكتبة الاندلس، القدس ١٩٦٦.

1 — Bernard Lachnce, *Les techniques audio-visuelles et l'enseignant*, Beauchemin, Montréal 1970.

2 — Bréhier, Emile: *Histoire de la philosophie*, 3 tomes, P.U.F., Paris 1960.

3 — Brown and Lewis, A.V. *Instruction, Technology Media and Methods*. Mc Graw-Hill, 1973.

4 — Encyclopédie de la pléiade: *Histoire de la philosophie*, tome I, Gallimard, Paris, 1969.

5 — G. Malaret, *Psychology of the use of Audio-visual Aids in primary education*, Harrap and Co. Ltd. Unesco.

6 — Lalande, André: *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, P.U.F., Paris.

7 — J. Lacroix, *E. Kant et le kantisme*, (Que sais-je?)

8 — Oxford, *Communication and the Schools*. Pergamon Press, 1970.

9 — Platon: *Œuvres complètes*, La pléiade, Paris, 1950, 2 tomes.

10 — Merleau-Ponty : *Les philosophes célèbres*, Mazenod, Paris, 1956.

الهوامش

(١) **الوسائل التربوية** هي كل ما يستعمله المدرّس او الطالب المتعلم اثناء التعليم من مواد اولية او وسائل حديثة متطورة، من ورق وكتب وطبشور وألواح وصوَر وخرائط وأفلام ثابتة ومتحركة وآلات تسجيل واذاعة وتلفزيون ... وغيرها. ويطلق عليها أيضاً اسم الوسائل التعليمية، او التقنيات التربوية ...

(٢) يقول دو بيران : أرفع كرسياً بيدي. أشعر بعد فترة معينة بالتعب. لكنني استمرّ، بالرغم من ذلك، في رفع الكرسي – ولو لفترة محدودة –. هذا يعني ان الجهد الارادي العضلي الذي أبذله يشعرني بارادتي في مقاومة التعب. هذه الارادة تعبّر عن حريتي.

(٣) يرى اندريه جيد انه بامكان الانسان ان يقوم بفعل لا دافع وراءه، وهو بذلك حرّ بشكل مطلق. وهذا ما يميز الانسان عن الحيوان الذي لا يستطيع ان يختار بين فعلين دافع احدهما بالقوة نفسها التي للدافع الآخر.

(٤) يعتبر أبيقورس ان الانسان حر عندما يستطيع ان يحقق ما يشاء من ميوله ورغباته.

(٥) يقول أفلاطون : لا نشعر اننا احرار عندما نتغمس في اهوائنا.

(٦) كنظرية الجستالت (gestalt) والنظرية الظاهراتية (phénoménologie) وغيرهما من النظريات الفلسفية والسيكولوجية الحديثة التي تعتبر الانسان كلاً لا يتجزأ.

(٧) قول افلاطون هذا يعني ان الانسان لا يمكنه ان يختار فعل الشر بارادته. فهو ان كان شريراً، فذلك بالرغم من ارادته، اي انه غير حر عند ذاك، اي انه غير متحرر من جهله للقيم الاخلاقية ومن ميوله وأهوائه ونزواته.

(٨) لا شك في ان كانط يدخل بموقفه هذا ثنائية الى داخل الانسان : العقل والجسم. ليس هذا فحسب، بل انه يدخل كذلك المقارنة (transcendance) عندما يرى ان الجسم بميوله ورغباته يجب ان يخضع بصورة كلية ودائمة وبمعزل عن أي اعتبار آخر «للمبادئ» العقلية.

(٩) يرى اصحاب هذا الرأي ان الحرية وفق هذا المفهوم تقدم خدمة جلّى لعلم الاخلاق. فالمرء، بحسب مفهوم سابق، بامكانه ان يرتكب أفعالاً لا أخلاقية عن سابق تصوّر وتصميم، أي ان معرفته المسبقة والتامة لكونها لا أخلاقية. ولا يسع علم الاخلاق، في هذه الحال، ان يفعل الكثير ازاءه. لكن اذا اعتبرت الحرية تحرراً، فان دور علم الاخلاق يكون اكبر، في مساعدة هذا المرء على التحرر من جهله لحقيقة القيم الاخلاقية، أي مساعدته على معرفتها «معرفة» حقيقية.

(١٠) تعرضنا لهذه الفكرة في المفهوم الحديث للحرية بكونها اتخاذ موقف ...

(١١) UNESCO, *New methods of techniques in Education. Documents of studies*, No 48, Ed. 62. XII, 48 A. 1963.

(١٢) نقصد بالمحتوى، جميع الآراء والمفاهيم والمعلومات والحقائق ...

في عصر الإنجازات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، لا يَسَع «المجلة التربوية» إلاّ أن تضع قرّاءَها في جوّ ما يستجدّ من اكتشافات في هذا المجال، اعتقاداً منها بأنَّ حدّاً أدنى من ثقافة علمية ضروريّ لإنسان العصر، أيّاً كانت اختصاصاته وميوله؛ بالإضافة إلى أنَّ «المجلة التربوية» تتوجّه الى عدد كثير من أساتذة وتلاميذ في مدارس مهنيّة، فعليها أنْ تلبّي متطلباتهم وتُرضي فضولَهم العلمي.

إن أُسرة «المجلة التربوية»، إذ تفتح هذا الباب الثابت، تدعو جميع المهتمّين بالموضوع من باحثين ومعلمين وتكنولوجيين الى الإسهام به، ولا شرط لديها سوى توخّي الفائدة في تناول مواضيع مُهمّة، علميّاً وتطبيقيّاً، تُعرَض بوضوح وبساطة، من غير أن تفقد قيمتها العلمية.

د. أسعد ح. يونس

«عندما أسمع أنسى.
عندما أرى أتذكر.
عندما أعمل أعلم.»

(مثل صيني قديم)

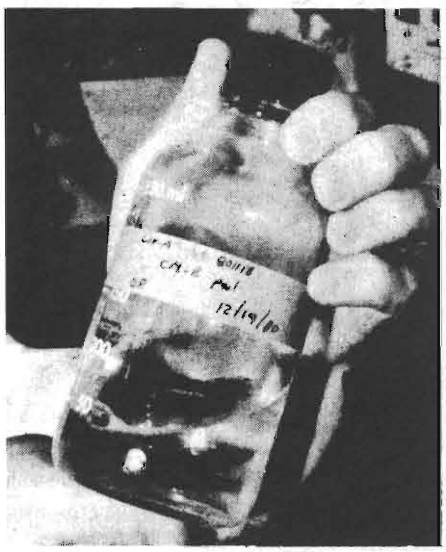
تكنولوجيا الثمانينات

الدكتور أسعد ديوب

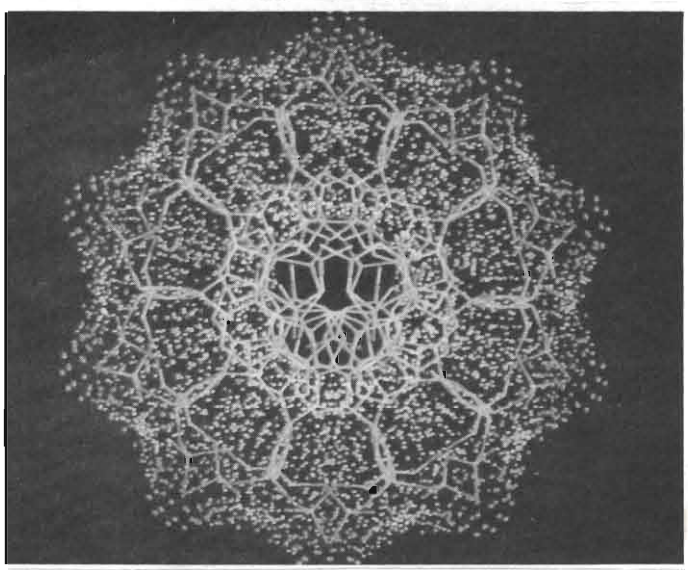
مع تطور التكنولوجيا السريع لا يكاد يمضي عقد من السنوات بدون أن يجد اكتشاف علمي طريقاً يسلكه من مختبره الى حيّز الحياة . انما الاكتشاف العلمي الجديد «ربط الجزيئات التكوينية» (Gene-splicing) ، الذي شرع بتطويره في السبعينات في جامعات ومراكز بحوث أكاديمية عدة ، وبالتخصيص جامعتي ستانفرد (Stanford) وهارفرد (Harvard) ومعهد ماساتشوتس للتكنولوجيا (M.I.T) ، هو أسرعها ، ربّما ، بفعل القدرة المدهشة الكامنة في هذه الجزيئات [1] (Gene) واحتمالات ارتباط بعضها ببعض ، فضلاً عن إلحاح الحاجة الى مثل هذا الاكتشاف في شفاء داء السرطان ؛ فتجاوز بسرعة ونجاح جدران مختبرات البحوث العلمية الاكاديمية ليدخل المؤسسة الصناعية من بابها الواسع وليكون ، بدون منازع ، في مطلع الثمانينات ، **تكنولوجيا الثمانينات** ، تماماً كما هو الحال مع اللدائن (Plastics) في الاربعينات ، والترانزستور (Transistor) في الخمسينات ، والادمغة الالكترونية(Computers) في الستينات،وأخيراً الادمغة الالكترونية المصغَّرة(Micro computers) في السبعينات .

بقي أن يجد هذا الاكتشاف في ما تبقّى من الثمانينات ، وهي أطول مدة تعطى لاكتشاف علمي أطلقت تكنولوجيته على عقد بكامله ، تخفيضاً ملموساً في كلفة انتاجه (المعلوم أن الكلفة الحالية لانتاج حنجرٍ من ١٠٠ ملل من الانترفرون [2] (Interferon) هي ٢٥٠,٠٠٠ دولار) ، كي يصبح بمقدور المصابين بداء السرطان الحصول عليه بسهولة ، وبالتالي تعميم التلقيح ضده ، كما هو الحال اليوم مع الجدري والتيفوئيد والملاريا والخانوق وسواها ...

أول مريضة بالسرطان تتلقى لقاح الإنترفرون الصناعي .



زجاجة الإنترفرون التي قُدّر ثمنها بـ ٢٥٠,٠٠٠ دولار .



مقطع جُزيئة الDNA، مقروءة بواسطة الدماغ الإلكتروني .

المراجع :

(١) مجلة «التايم» ، ٩ آذار ١٩٨١ .
(٢) مجلة «التايم» ، ٩ آذار ١٩٨١ ، الصفحات ٣٨ ، ٣٩ و ٤٢ .

البطاقات التقنيّة

إعداد : جوزف برشيني
إشراف : أسعد ح. يونس

بطاقة رقم ١ تحضير عجينة الفخار

الاهداف :

– التعرف الى طبيعة العجائن والتدرب على أساليب التعامل معها في سبيل صنع مجسمات تعليمية تخدم أغراض مواد المنهج التعليمي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

– صنع نموذج مثال من عجينة الصلصال.

اللوازم :

* **آلات وأدوات** : المشغل الصغير.
+ منخل ناعم + أوعية بلاستيكية (جاطات).
* **مواد أولية** : صلصال ترابي أو صخري + سلك رفيع + قبضات خشبية + أكياس بلاستيك.

الوصف :

أولًا : تحضير العجينة.

– يؤخذ الصلصال من الطبيعة ويكسَّر ويفتت اذا كان قطعاً كبيرة وصلبة ثم يجفف بواسطة عرضه للشمس والهواء والحرارة. وذلك ليسهل انحلاله في الماء.

– توضع بودرة الصلصال الجافة في وعاء ماء وتترك لمدة يوم واحد حتى ينحلّ الصلصال تماماً.

– يحرك الصلصال باليد حتى يختلط تماماً بالماء ويتحول الى مادة لزجة (وحل = Barbotine)، ثم يمرر من خلال منخل ناعم الى وعاء آخر وتهمل الاجسام المتبقية في المنخل.

– يُترك الخليط الصافي لمدة يوم أو أكثر حتى يطفو الماء الزائد على السطح ويُزال عنه.

– يُحرَّك الوحل ويُسطَّح على مساحة من الاسمنت أو الجص، مسامية ونظيفة، حيث يمتص الماء الزائد منه ويتحول الى كتلة عجينية صالحة للعمل.

– تُحفظ هذه العجينة الصلصالية في كيس بلاستيك، مُحكم الاقفال لتحافظ العجينة، في معزل عن الهواء، على صفتها اللزجة، (Plasticity).

بطاقة رقم ٢ عجينة الفخار

الاهداف :

– التعرف الى طبيعة العجائن والتدرب على أساليب التعامل معها في سبيل صنع مجسمات تعليمية تخدم أغراض مواد المنهج التعليمي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

– صنع نموذج مثال من عجينة الصلصال.

اللوازم :

* **آلات وأدوات** : المشغل الصغير + وعاء بلاستيك (جاط).
* **مواد أولية** : عجينة الفخار + سلك رفيع + قبضات خشبية.

الوصف :

ثانياً : صنع منفضة سجاير.

١ – نأخذ من عجينة الفخار المحضَّرة سابقاً قطعة كافية لصنع منفضة سجاير.

٢ – ندعك هذه القطعة بكلتا اليدين بهدف توزيع الرطوبة بالتساوي بين أجزائها

٣ – نقسم الكتلة المدعوكة الى جزءين بواسطة السلك المعدني ونضرب الجزءين بعضهما ببعض كي نطرد الفراغات الهوائية من داخلها.

تكرر هذه العملية مرات عدة حتى تتحول الى كتلة مرنة قابلة لأخذ الشكل الذي نريد .

٤ – نُقوِّر الكتلة برفق شيئاً فشيئاً بواسطة اليد والاصابع حتى تتحول الى شكل فارغ نصف كروي ، ثم يخبط على كعبه ليتمكن من الارتكاز عليه .

٥ – يغرز بواسطة أداة مبرومة أقنية لحمل السجاير .

ومن ثم تعالج المنفضة نهائياً بالتمسيد والدلك ، مبلِّلين ، من وقت الى آخر ، اليدين بالماء تسهيلاً لهذه المهمة .

٦ – يمكن معالجة جوانب المنفضة بالحك والحفر والنحت عندما تكون طرية أو عندما تجف ولكن قبل شيِّها .

٧ – يُترك الشكل أخيراً ليجف بمعزل عن الشمس والتيارات الهوائية مدة أسبوع على الأقل ، بحسب حرارة الطقس في حينه .

٨ – بعد أن يجف الشكل ينضج في فرن خاص كي يحصل على المتانة الحجرية النهائية ، ويُطلى بالميناء النارية وبحسب اللون المرغوب .

بطاقة رقم ٣ رمز الوطن

الاهداف :

– تطبيق مهارة صنع العجائن والقوالب في تحضير مواد وأدوات تعليمية تخدم أغراض تدريس العلوم والتربية المدنية . وقد اخترنا الأرزة كنموذج أول ، لأنها رمز وطننا .

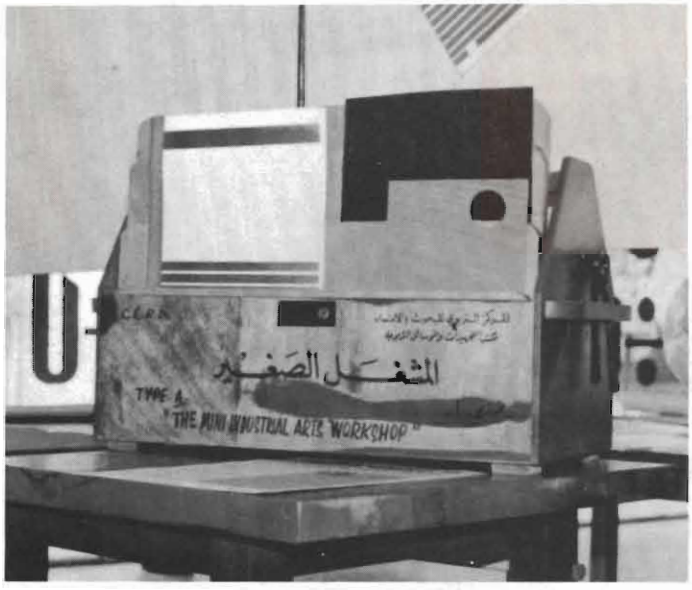
اللوازم :

* **آلات وأدوات** : المشغل الصغير + أوعية بلاستيكية (جاطات) .
* **مواد أولية** : عجينة الفخار + جص .

الوصف :

– نأخذ قطعة من عجينة الصلصال وتعرك باليدين وتضرب مرات عدة ، ثم ترقّ وتقطع بواسطة سلك معدني أو مسمار ، على شكل تقريبي لأرزة .

– نحفر على هذا الشكل تفاصيل الاغصان والجذع بواسطة أدوات حادة وذات رؤوس محدبة أو مشطوبة . يمكن بسهولة



تحضير هذه الادوات من المسامير أو الاسلاك أو الأقلام أو الأخشاب .

– نحيط الشكل المنتهي بجدار متين ومدعم من العجينة ذاتها ، لمنع التسرّب في حال توافر وعاء من البلاستيك ، يمكن استعماله لوضع المجسم من دون اللجوء الى الجدار والتدعيم . يصنع أكثر من أرزة يمكن استخراج قالب عنها ، وذلك على الوجه التالي :

– نضع في وعاء كمية من الماء نفترض أنها كافية لغمر مجسم الارزة ، وتعلوه بـ ٣ سنتم على الاقل .

– نرشّ بودرة الجص بكلتا اليدين رشًّا خفيفاً على سطح الماء ، حتى تصبح كمية الجص متساوية مع كمية الماء ، أو فائضة عنه بشكل طفيف .

– يحرّك الجص باليد حتى يمتزج تماماً بالماء ، ويخبط الوعاء برقة على الطاولة ، كي تتصاعد فقاقيع الهواء من داخل الجص على سطحه . تكرَّر هذه العملية مرات عدة ، وفي كل مرة تزال فقاقيع الهواء وما قد يظهر من أوساخ أو تحجّرات .

– تسكب كمية الجص السائل برفق وتأنٍّ فوق المجسم حتى تغطيه ، وتدخل في كافة تفاصيل الشكل .

– يترك الجصّ مدة نصف ساعة على الاقل ، حتى يستكمل قساوته ؛ ودليلها غالباً هو ارتفاع في الحرارة .

– يحرر القالب ويستخرج منه المجسم الاساسي ، ونحصل بذلك على شكل مفرغ سلبي لمجسّم الأرزة الاساسي .

– بعد بضعة أيام ، وحين يجف القالب ويقسى ، يمكن كبس عجينة الفخار فيه والحصول على نماذج متعددة من الأرزة ، التي يمكن تنضيجها في أفران الفخار وطلاؤها بالميناء النارية وبالالوان .

تطوّر التلفزيون الملوّن

إعداد انطوان صفير

إن إرسال الصوَر على مسافات بعيدة لم يكن يوماً محطّ أنظار العلماء إلا بعد اكتشاف الصفات «الضوئية – الكهربائية» التي تلازم معدن السيلينيوم (sélénium) . كان ذلك سنة ١٨٧٣، اذ قام العالِم الاميركي كاري (Carey) بأبحاث قيّمة في هذا المجال، ثم عقبه العالِم الفرنسي «سنليك» (Senlecq) سنة ١٨٧٩، إذ أعلن عن مبدإ احتمال بثّ صوَر. فالضوء الذي ترسله الصورة يسير مثل الصوت، بحسب موجة خاصة، له ذبذبات معينة، لكن سرعته تفوق بكثير سرعة الصوت.

وفي سنة ١٨٨٠ جاء دور العالِم الفرنسي موريس لوبلان (Maurice Leblanc) الذي زاد على أسلافه استعمال مرآة متحركة (miroir tournant) تساعد كثيراً على نقل الصورة والرسوم من دون تحريف أو تشويه.

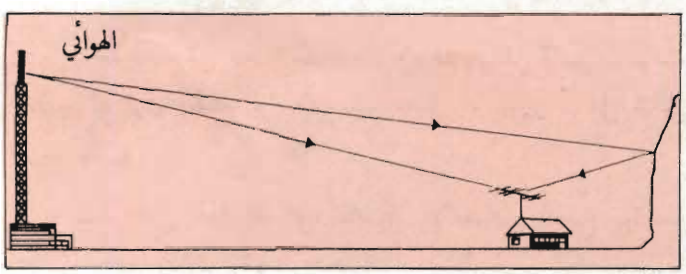
أما التصميم الكامل لجهاز التلفزيون فكان من وضع ألماني يدعى بول نيبكوف (Paul Nipkow) ، سنة ١٨٨٤. استعمل نيبكوف، في تحليل الصورة ونقلها، اسطوانة خاصة وهي كناية عن مساحة صغيرة مستديرة تحتوي على ثقوب عدة، متعاقبة بشكل لولبي (spirale). عند البث كان يوجد وراء الاسطوانة خلية «ضوئية – كهربائية» (cellule photo-électrique) أمام كل ثقب. كانت الصورة تبعث أشعة ضوئية على الخلية المذكورة، التي كانت بدورها تكوِّن مجدداً الجزء الذي وصلها من الصورة وترسله، بواسطة أنبوب يحتوي على مادة النيون (néon) ، نحو اسطوانة شبيهة بالاولى.

هذا الجهاز الناقص لم يكن بوسعه إرسال الصورة المجزَّأة بكاملها على بعد مسافات، لكنه أعطى فكرة، ولو نظرية، بأن نقل الصورة هو شيء ممكن. لكن تحقيقه الكامل لا يتمّ، نهائياً، إلا بعد تصميم أجهزة الراديو الكهربائية.

وفي سنة ١٩٢٩ جاء دور العالِم البريطاني جون لوجي بيرد (John Logie Baird) الذي توصل الى صنع جهاز مكّنه من نقل صورة صغيرة بعد أن جزَّأها الى ثمانية وعشرين جزءًا. كل واحد منها يسير حسب خط معين، من خلال ثقوب الاسطوانة، بشرط أن تصل جميع الأجزاء الى شاشة صغيرة لا تبعد كثيراً عن الاسطوانة بأقل من عُشر الثانية، فتبدو حينئذ جميع الأجزاء وكأنها صورة واحدة بالنسبة الى العين.

اعتمد بيرد إنشاء محطتين للتلفزيون:

أولاً: محطة الإرسال، تتكوَّن من «كاميرا» لاقطة للمشاهد ثم جهاز خاص يتم عبره الإرسال بواسطة هوائي إرسال (antenne d'émission).



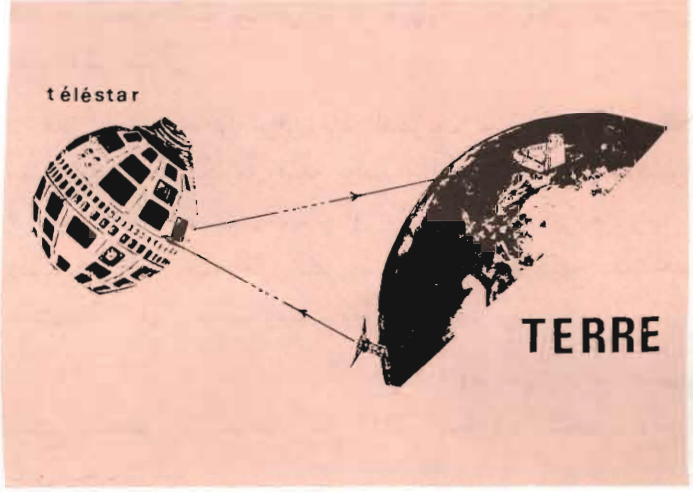
ثانياً : محطة الاستقبال، تتكوّن من عمود استقبال (هوائي استقبال) (antenne de réception) ثم أجهزة لالتقاط الصوت والصورة معاً وانصهارهما في جهاز خاص يرسلها متجانسة (صورة وصوت) لتُثبَّت على شاشة عبر أنبوب يُسمّى «أنبوب الصورة» (tube-image).

في ١٠ تشرين الثاني سنة **١٩٣٥** بدأ أول بثّ تلفزيوني في فرنسا مع تجزئة الصوَر الى ١٨٠ جزءًا، بواسطة ١٨٠ خطاً ناقلاً. هذا ما سمح بنقل صورة مفصّلة؛ وكان أول استديو للبثّ مركّزاً في قاعات كلية الهندسة الكهربائية في شارع غرينيل (Grenelle)، واستخدم آنذاك برج إيفل (Tour d'Eiffel) كمحطة إرسال.

غير أن الصوَر والرسوم المرسَلة لم تكن صافية نقية كما يجب. فجاء العالِم الروسي بوريس روزينغ (Boris Rosing) بنظريته حول التلفزيون الكاتوديكي (télévision cathodique)، حيث أصبحت الصورة اكثر وضوحاً، بفضل إشعاعات الكترونية خاصة. عقبه بعد ذلك العالِم الروسي فلاديمير زفوريكين (Vladimir Zworykin) الذي ابتكر جهازاً يحتوي على أنبوب فارغ وظيفته التقاط الصورة وبثّها على شاشة مركّبة من خلايا صغيرة عدّة، «ضوئية – كهربائية».

وفي ٢ حزيران سنة **١٩٥٣**، بمناسبة تتويج ملكة انكلترا، دُشِّنت أول محطة تلفزيونية عبر أوروبا، سمحت في ذلك الوقت بمشاهدة حفلات التتويج لسكان بريطانيا وفرنسا وبلجيكا وهولندا والمانيا والدانمارك.

وفي تموز سنة **١٩٦٢** أصبحت محطات أوروبا للتلفزيون محطات عالمية بواسطة الأقمار الاصطناعية (télestar) التي تتلقّى الإرسال وتتولّى انعكاسه نحو الارض، حسب ما هو ظاهر في الرسم.

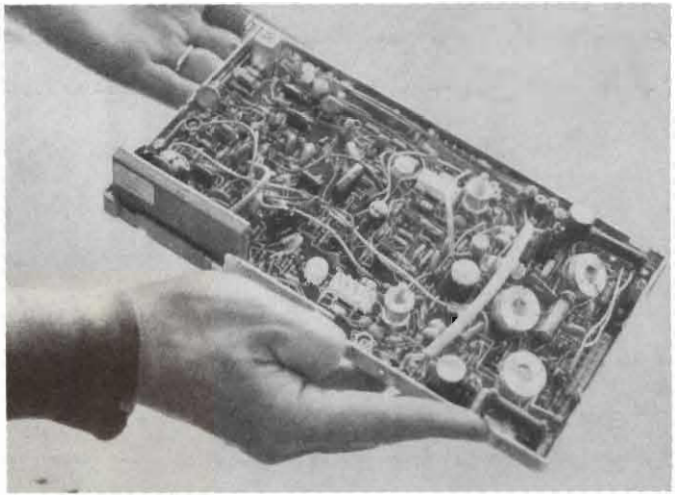


التلفزيون الملوّن

يعتمد التلفزيون الملوّن مبدأ «الثلاثي» للألوان، أي أن الصورة الأساسية الملوّنة تتجزّأ ألوانها، بواسطة مصفاة خاصة بالألوان، الى ثلاثة ألوان رئيسية هي: الأحمر، الأزرق والأخضر. كل لون من هذه الألوان يُرسل منفصلاً عن الآخر، وعند الالتقاط تجتمع هذه الألوان من جديد لتكوّن الصورة الملوّنة الأساسية.

وقد تطوّر كثيراً هذا الجهاز حالياً وأُزيلت منه بعض المساوئ، مثل تأثّره بالعوامل الطبيعية التي تجعل الصورة الملوّنة أقلّ وضوحاً. تلافياً لذلك قامت الشركة الاميركية للتلفزيون الملوّن (NTSC) بجعل الإرسال يتمّ بواسطة كابلات، لتجنّب العوامل الخارجية، وليس بواسطة الذبذبات اللاسلكية (ondes hertziennes) التي تبقى عرضة للتيارات الهوائية المختلفة. وبالفعل تمّ، في مدينة نيويورك وجوارها، وضع أعمدة وشبكة أسلاك معدنية شبيهة بشبكة الكهرباء والتلفون، تستعمل خصيصاً لنقل البثّ والمَشاهِد التلفزيونية فقـط.

وتجدر الاشارة، هنا، الى أن من حسنات الجهاز التلفزيوني الملوّن الفرنسي (Sécam) جمع الأشرطة (وهي تُعدّ بالمئات) المختصة بنقل الألوان وحصرها جميعها في علبة مستطيلة أو مربّعة لا يتجاوز طولها أكثر من عشرين سنتيمتراً (كما هو مبيَّن في الصورة أدناه).



يُستعمل الجهاز الملوّن حالياً في ميادين عديدة. ففي حقل الطب، مثلاً، يمكن نقل عملية جراحية بالألوان عبر الشاشة الصغيرة.

كما تجدر الاشارة الى أن بعض جامعات أوروبا وأميركا تنقل لطلابها مباشرة، أثناء إعطاء الدروس في قاعة المحاضرات، العديد من الاختبارات والعمليات الجراحية عبر الجهاز التلفزيوني الملوّن.

يوجد حالياً أربعة أنواع مختلفة من التلفزيون الملوّن في العالم :

١) النوع الأميركي المعروف بـ NTSC .
٢) النوع الألماني المعروف بـ PAL .
٣) النوع الفرنسي المعروف بـ Sécam .
٤) النوع الروسي المعروف بـ Sécam russe .

سنحاول ، تباعاً ، إظهار حسنات كل من هذه الأنواع .

قبل أن نبدأ بالتفاصيل نذكّر بالمبادئ الأساسية لبثّ الصوَر الملوّنة ، التي ترتكز عليها الأنواع الأربعة المُشار اليها .

ان نقل الألوان عبر شاشة التلفزيون يرتكز على المبادئ الآتية :

أولاً : النظرية الثلاثية للألوان أو trichromie وهي ، كما ذكرنا سابقاً ، تتيح الحصول على جميع الألوان ، وذلك بمزيج من ثلاثة ألوان أساسية : الأحمر والأزرق والأخضر . هذا المزيج الذي يتمّ بواسطة جهاز خاص يُعرف باسم projecteur trichrome ، يعطينا جميع الألوان المطلوبة ، بحسب النسب المئوية التي يتمّ بها .

ثانياً : إرسال الصوَر الملوّنة يتمّ على دفعتين : الدفعة الأولى إرسال الصورة العادية بلونين فقط (أسود وأبيض) وتُعرف هذه العملية باسم luminance ، يليها مباشرة ، وبأقل من عُشر الثانية ، الصورة الملونة وتُعرف باسم chrominance .

ثالثاً : الألوان الثلاثة المشار اليها سابقاً : الأحمر والأزرق والأخضر ، تُرسل بواسطة ثلاثة أنابيب منفصلة ، ثم تخرج في آلة واحدة تحتوي على نوع من المصفاة تجعل من الألوان الثلاثة مزيجاً حسب معادلات ونسب معينة ، تتفق مع الحصول على اللون المطلوب .

والآن ننتقل الى ميزات كل نوع من الأنواع الأربعة :

النوع الأميركي (NTSC) : يستعمل حالياً في الولايات المتحدة الاميركية واليابان ، وميزاته هي التالية :

١. ان المثلث الخاص بالألوان المذكورة سابقاً يحتوي على محور يقطع المثلث في وسطه ويحمل لوناً أزرق باهتاً ولوناً أحمر برتقالياً ولوناً أخضر يميل الى الأصفر ، وذلك بحجة أن العين أكثر حساسية لهذه الألوان الثلاثة .

٢. ان الصورتين المتعاقبتين : البيضاء والسوداء والملوّنة ، ترسلان على موجتين مختلفتين ، ولكن بذبذبة واحدة .

٣. الجهاز الاميركي يحتم إرسال جوانب الصورة بدلاً من وسطها ، زاعماً أن الوسط في الصورة هو مركز محوري للجوانب فقط ، وتكوينه الحتمي يتبع تكوين الجوانب .

النوع الألماني (PAL) : يستعمل حالياً في الدول التالية : المانيا ، انكلترا ، بلجيكا ، الدانمارك ، أسوج ، نروج ، سويسرا ، يوغوسلافيا ، ألبانيا وأوستراليا .

هذا الجهاز الواسع الانتشار ما هو سوى النوع الأميركي مع بعض التحويرات . يمتاز بإعطاء ألوان ثابتة لا تتأثر كثيراً بالعوامل الطبيعية .

النوع الفرنسي (Sécam) : يُعمل به حالياً في فرنسا ولبنان ومصر . ميزاته هي :

١ . ألوانه الأساسية (الأزرق والأخضر والأحمر) توجد على أطراف مثلث خاص وليس حسب محور في وسط المثلث ، كما هو الحال في النوع الأميركي .

٢ . الصورة العادية (البيضاء والسوداء) والصورة الملوّنة ترسلان على موجتين منفصلتين ، لكل منهما ذبذبة خاصة .

٣ . يتمكن هذا الجهاز من الالتقاط على مسافات بعيدة ، نظراً لثباته .

٤ . ألوانه ليست واضحة تماماً مثل النوع الاميركي ، وذلك يعود لعدم وجود المحور في وسط مثلث الألوان .

النوع الروسي ويُعرف باسم (Sécam russe) يحتوي على الميزات الواردة في النوعين السابقين ، الفرنسي والأميركي . يمتاز بمقاومته للعوامل الطبيعية ، وخاصة عندما يكون الإرسال آتياً من مسافات بعيدة .

التطورات الحديثة التي أُدخلت على جهاز التلفزيون الملوّن

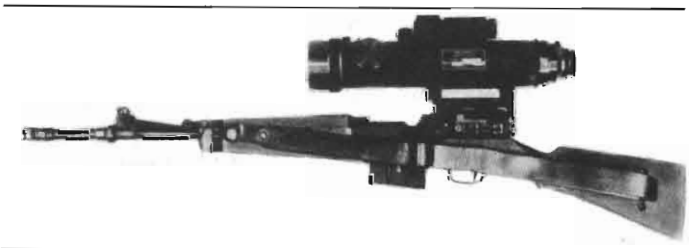
أولاً : جهاز الفيديو (Vidéo) ، هو جهاز يسمح بتحويل الشاشة الصغيرة للتلفزيون الى شاشة سينمائية ، اذ يمكن أن يُعرَض عليها فيلم سينمائي .

هذا الجهاز الخاص يرافق عادة التلفزيون الملوّن ، ويستخدم فيه أيضاً جهاز تحكُّم الكتروني صغير يوضع في الجيب ، يسمح للمشاهدين أن يغيّروا القناة حسب رغبتهم ، أو يوضّحوا الصورة بتزكية ألوانها ، وذلك على بُعد أمتار من التلفزيون المذكور . هذا يتيح للمشاهد إمكان تغيّر الجهاز حسب رغبته ، وهو نائم في سريره .

ثانياً : الفيديوفون (Vidéophone) ، وهو جهاز يرافق الهاتف ويتيح للشخص أن يشاهد ، عبر الشاشة الصغيرة ، الشخص الآخر الذي يتحدث اليه .

ثالثاً : التلفزيون العسكري، إبّان الحرب الكونية الثانية توصل الجيش الألماني لاستعمال جهاز تلفزيوني خاص بمراقبة جيش العدو ومتابعة تحركاته في الليل. هذا الجهاز ينطوي على استعمال الأشعة الهامشية للأشعة الحمراء (infra-rouge)، وهي أشعة غير منظورة. التجربة الأولى كانت باستعمال منظار يسمح بمشاهدة الأشياء ليلاً (الصورة).

ثم تطورت الاختبارات الى استعمال منظار خاص يرافق بعض الأسلحة، مثل الرشاش أو المدفع.



وبعدئذٍ توصّل العلماء في هذا المجال الى بلورة الصورة الملتقطة في الليل بواسطة الأشعة الهامشية الحمراء وبثّها على شاشة تلفزيونية، فيرى المشاهد، عبر الجهاز الموجود في غرفته، جميع التحركات لجيش العدو.

رابعاً : التطورات المستقبلية المرتقبة للتلفزيون. ان الجهاز التلفزيوني الحالي يسمح بالبثّ في اتجاه واحد، أي من الاستديو نحو المشاهدين. غير أن جهاز «مينرفا» (Minerva)، الذي يشغل العلماء اليوم وهو قيد الاختبارات المتواصلة، سيتيح للمشاهد إمكان التكلم والحوار مع المذيع بواسطة جهاز تلفوني يرافق الجهاز التلفزيوني. فيصبح آنذاك البثّ التلفزيوني مزدوجاً، أي باتجاهين معاً: من المذيع الى المستمع والمشاهد والعكس بالعكس.

هذا الجهاز المرتقب تعميمه وضعه ستة علماء يعملون في مركز الأبحاث البوليسية في نيويورك.

جاء في عرض تفاصيل المشروع أنه يتضمن أربع مراحل:

المرحلة الأولى : تطبيق جهاز «مينرفا» المذكور على بناية واحدة مكوّنة من خمسين مسكناً.

المرحلة الثانية : تطبيقه على مقاطعة كاملة.

المرحلة الثالثة : تطبيقه على مقاطعات عدّة.

المرحلة الرابعة : تعميمه لجميع الاتصالات وعلى جميع المقاطعات.

ان جهاز «مينرفا»، اذا أُنجز وعُمّم، يكون أكبر إنجاز علمي في هذا العصر، يفوق كل ما توصل اليه العلم حتى اليوم.

أما فوائده العديدة فلا تُحصى. نذكر منها:

١. يسمح بالحوار بين جماعة مشتتين جغرافيّاً.

٢. اتصال دائم بين المشاهدين والمذيع.

٣. تسجيل مباشر لاستفتاء شعبي أو تأييد لموقف، كما يتيح أيضاً النقد المباشر، البنّاء، الذي يجري بين المذيع والمشاهد.

٤. فسح المجال لاستشارة مباشرة مع طبيب أو خبير في حقل علمي معيّن.

٥. يقدم هذا الجهاز خدمة عظيمة للقاطنين في أمكنة نائية من البلاد.

٦. كما يقدم خدمة كبيرة للمقعدين والعُجَّز.

٧. ويسمح بالاشتراك المباشر في بعض الندوات المتلفزة.

* * *

أخيراً، أين نحن الآن من هذا التطور السريع؟

لماذا لا نحلم، منذ الآن، بأنه سيأتي يوم – وهو قريب – يمكننا فيه، من عن مقعدنا في البيت، الاتصال بشخص يقطن النصف الآخر من الكرة الأرضية، مع مشاهدته؟ لماذا لا نحلم، منذ الآن، بأن الانسان سيصبح مواطناً للأرض كلها؟

المراجع

1. *Le grand Larousse encyclopédique*, Tome X, p. 223.
2. *La science contemporaine*, édition Larousse, tome II.
3. *Science et Vie*, juillet 1971.
4. *Science et Vie*, septembre 1971.

of the school, that all these aspects of education are harmonized. It is individual teachers who bring children "inside the citadel of civilization so that they will understand then love what they see when they get there"[2].

In order to measure up to his circumstances and to be more influencial in his career, it is suggested that a teacher get on-the-job-training in recent social history; a study of the family and its changing function and structure in present day society (as is happening in Lebanon); and guidance in understanding the current literature of sociology and psychology and the implications of research results[3].

Moreover, it is so important for the teacher to feel that he has roots and that the wisdoms distilled from past experience have a message for him when he confronts the oppurtunities and conflicts among chidren in the school. He should always be the consultant and the judge; his value judgements should bear directly on his daily activities in school, but require him to subscribe to no particular religious or philosophical creed; only to the belief that the purpose of education is to help children to grow up.

If a teacher desires to lead a successful humane job, he should consider the following goals:

1. teachers must cultivate civility not servility.
2. value judgements of teachers are to be translated into the school corporate life.
3. the climate of a school depends on the nature of personal relationships informing its organization. These relationships should be founded on respect for persons-between head and staff, between colleagues, between teachers and pupils, and between the pupils.
4. the staff of a school must operate as a team with a common purpose and agreed principles of action.

Once the foregoing suggestions are carried out we should proceed to establish the teacher's image through developing the following considerations:

1. the eye of the beholder.
2. the quality of service rendered to children
3. duration of in-service training and the degree to which teachers are a self-governing profession.
4. good communication of knowledge, competence pursuing learning as well as teaching.
5. observing and marking the more obvious results of thought processes but not the processes themselves (Graham Wallas' Criticism).
6. teaching what a teacher believes.
7. to want what is worth wanting.

"There it is then – a day, a week, a year, a generation in the teacher's life. And some day he will retire with all his wisdom stored and some of it still unused; his desire for status and esteem quite gone, and only a hope remaining that he still deserves the respect which is every good man's due; but still believing with the wise Professor Campagnac that education is to make a man master of himself and of his own world; to make him aware of his neighbours and their worlds: and to teach him and them together to make of all their several worlds a new, a social world, a society which embraces, reconciles and transcends them, and to live in that new world"[4].

The day of a teacher bearing the above mentioned observations, qualifications and hopes we celebrate and thus entitle him to the following quotation:

"Hence cometh all the need and fame of Teachers, men of inborn nobility, call'd Prophets of God... the sainted pioneers of civilization, unto whom all wisdom won and all man's future hope is due[5].

1. E.B Castle, *The Teacher*, O.U.P.: London, p. 175.
2. R.S Peters, *Education as Initiation*, in Philosophical Analysis and education, ed. R.D. Archanbault, p. 107.
3. *The Neusom Report Half our Future* (1963).
4. Castle, p. 232.
5. Robert Bridges, *Testament of Beauty*, IV, 232–9.

Bibliography

1 — Bridges, Robert, *Testament of Beauty*.
2 — Castle, E.B, *The Teacher*. Oxford: Oxford University Press, 1970.
3 — McFarland, H.S.N., *Intelligent teaching; Professional skills for student teachers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
4 — *The Neusom Report Half our Future* (1963).
5 — R.S. Peters, *Education as Initiation* in Philosophical education, ed. R.D. Archanbault.

PAYING THE TEACHER'S TRIBUTE

Dr. Hani Kheireddine

The rebirth of the Teacher's Day brings back to memory the image of those men and women who contributed to the education of mankind. Whether in the confines of the classroom or without it they laid the foundation of modern civilization in the east and the west as well. Our fore-fathers in the Lebanon could identify themselves with those forerunners and thus brought about considerable learning and enlightement and could carry with them a tradition of education and culture wherever they went. It was – in my opinion – improper channeling of that tradition and those cultural aspects that were not properly utilized that allowed us into the chaos and uncertainity we have fallen into. However, it is not yet hightime to strainghten out our current affairs. What concerns us here is the role of the teacher whose Day we celebrate over the years. In a heterogeneous community like ours, one should realize that situations vary and people have their own prejudices and they are likely to fall in their contemplations and discussions into narrow rationalism or narrow emotivism, but there are objectivities and stabilities amid the complex motions of educational tides; no slogan can be a substitute for a balanced and justified educational policy that a teacher adopts in his daily practices. An authentic view of teaching relating to defensible objectives and well attested resources and techniques to particular problems of each situation, brings people together and makes them aware of their common purpose and identification. In the troubled time our country is living in, and the hostile situations we are undergoing, we are in great need to the honest services of our teachers. It is their duty wherever they are to make it clear to their students that their living together is inevitable and that their country needs all their growing hands to keep it alive.

True education Dewey insisted, in his Pedagogic Creed "comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which the child finds himself". Consonant with this advocation is the teacher's directed effort towards establishing in the child concepts of morality that will develop only in so far as children are actually trying out in a social setting the conduct that works and the conduct that does not. "In this way knowledge is acquired, intelligence develops and personality grows. Hence, the essence of educational method is to put the child in a problem solving situation" [1] .

Education is concerned with knowledge, with skills, with persons, with relationships among persons, and with values. The teacher is simultaneously involved with these different facets of education all his working life and every day. Hence, it is in the person of the teacher rather than in the curriculum of organization

رسالتي الى طلاب بلادي

الدكتور جورج ط. طربيه

ما لي يتذهب فمي كلّما تحدثت اليكم أيها الأحباء. تتداخل ذواتكم في ذاتي كشجرة الورد المتشابكة الأغصان فتخرجني من فراغ أناي ومحدودية وجودي.

أنتم الجزء الذهبي من ذاتي، الحرم المحصّن فيها، الموصد بالورد والمتفتح كالفرح. كيف أخاطبكم دون أن أتفجر حباً لكم وأصدقكم عواطفي نحوكم وتستحيل روحي بكم حديقة مسوّرة بالشوك متفجرة بالشذى.

كلمتي اليكم تبدأ بنا، نحن المربّين، لتمرّ بكم نحو أهليكم، فلتصبْ فيكم ومنكم عمقاً في الوطن.

المعلم، أيها الأحباء ليس شراً لا بدّ منه ولا عتبة تجتازونها بعد زمن. المعلم بعض منكم وأنتم بعض منه. تصنعونه ويصنعكم، يتعلم منكم كيف يعلّمكم؛ فالعلم أحاديّ الجوهر ثنائي الاتجاه، بارد تياره العقل، وحارّ تياره المحبة. العلم خلق والخلق حبّ، والحب منتهى الحرارة. المعلم مهما سما علمه إناء غير ممتلئ، فكيف يفيض دون امتلاء، وكيف يمتلئ بدون حبّ؟ ألا انه بدون الحب يتجمد المعلم تجمد لوحة من الجليد.

من هنا أنطلق لأقول لكم ان المعلم محاور أولاً، والحوار سهل وصعب، لا يتمّ بدون تعاونكم. لا تتشامخوا، ونحن ننخفض بحيث تصير أكتافنا بمستوى أكتافكم، فنهض معاً.

وكما لم أفصل بين التعليم والحب، هكذا أصل بين التعلّم والثقة. ثقوا، ثقوا بنا وبأنفسكم، فلا تفعلوا في الخفاء ما تخافون فعله في العلن، ولا تقفلوا على أسراركم لئلا تصدأ الأقفال. وان جبلاً هائلاً من المشاكل في داخلكم بامكاننا اذا وثقتم بنا أن نقول له انتقلْ واسقط في البحر ولكم في نفوسكم من جبال وهميّة.

أضرموا محبتنا لكم بمحبتكم لنا، ومرحباً بها أسئلة القلب المحبّ والعقل القلق. قفوا أمام الامتحان وقفة الحفاظ على الكرامة التي هي أهم من العلامة واخنقوا فيكم أدران الغش والطيش والكراهية.

أيها الأحباء،

العلم والحب لا يمكن أن يقفا عند باب مدرستكم. فمثلما تحملون كتبكم تحملون سمعة المؤسسة التي ترعاكم. فانشروا فضيلتها كما يد الضياء تنشر الشعاع. كونوا مرآتها أمام ذويكم ومرآة ذويكم أمامها.

انّ السلسلة التربوية ثلاثية الحلقات. أنتم وسطها فأغلاها، ونحن وأهلكم طرفاها. فابسطوا أكفكم الينا واليهم واشبكوا الأكف كلها بعضها ببعض، احملوا منا الى ذويكم هدية العلم والمحبة، واحملوا منهم الينا هدية ثقتهم المطلقة بنا وتعاونهم معنا في سبيلكم.

أخبروهم أن الانسان ليس رأساً فقط، وان علاقتكم بنا ليست علاقة رأس برأس، بل انسان بانسان. أخبروهم أن حجم مؤسستكم لا يُقاس بمساحة الحجارة ولا بكثافة العدد وانما بحجم الرسالة، بناء للانسان ونهضة للبنان.

تبقى الكلمة الأهم، كلمتي عن الوطن.

أُحدّث نفسي عن لبنان فتتكسر من الحزن، وأُخاطب عقلي فيتمرد من الغضب. ولكنني حينما أُحدثكم عنه تلمع عيناي ببريق عجيب. أحسّني وأنتم أمامي، أمام وطن آخر، وطن أخضر، وطن أبدع وأكبر.

أنتم الجرح وقوس القزح. فلا تسألوا عن حدود بلادكم، فحدودها حدود طموحكم، ولا تسألوا عن وجود بلدكم فهو في وجود كل واحد فيكم. سألتكم وجودكم من وجود لبنان وسألته حدوده من طموحكم، فكونوا حدوده ووجوده ليكون لبنان.

وأخيراً، في فمي كلمة محبة أسرّها في أُذنكم أيها الأحباء: كونوا للبنان.

كلمات متقاطعة

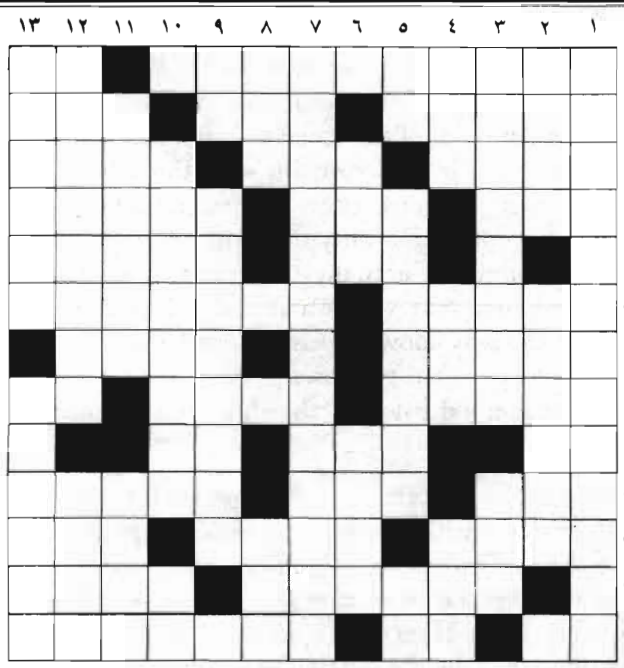
تقدمة: دنيز عون

عمودياً:

١ – مؤسسة حكومية
٢ – معظم – القلم
٣ – وزير التربية – الاسم الثاني لرئيس لبناني.
٤ – اور (مبعثرة) – بلد عربي – ضاع (معكوسة)
٥ – أداة نصب – المعتقد – هاجس
٦ – درج – تغير (معكوسة)
٧ – ملك فرنسي شيَّدَ قصر فرساي.
٨ – عائلة نائب لبناني (معكوسة) – حاكم (معكوسة).
٩ – خذها من ليت – رسام ايطالي.
١٠ – راهب روسي – متشابهان.
١١ – شلالات مشهورة – مدينة سورية
١٢ – امبراطور فرنسي – ظلمي.
١٣ – فيلسوف وفيزيائي ورياضي فرنسي – قائد قرطاجي فتح اسبانيا.

أفقياً:

١ – شاعر جاهلي – شبيه
٢ – دولة عربية – من الطيور المائية – آلة موسيقية.
٣ – مباح – قصص – شاعر ومتصوّف هندي (معكوسة)
٤ – اسم علم مؤنث – تاه – أتوا.
٥ – ظرف زمان – سغلري (مبعثرة).
٦ – مدّعياً – أبلوتيت (مبعثرة).
٧ – مقام الأب – من الطيور (معكوسة).
٨ – ليشعل – ذهبت – نصف نهرا.
٩ – خنزير بري (معكوسة) – جبال اوروبية – للاستفهام.
١٠ – نظر – تترك – تحارب
١١ – الذي يليه – زوجي – غل (معكوسة).
١٢ – تمناه (معكوسة) – ناعم (معكوسة).
١٣ – بحر – كمل – أحد أبرز رجال الثورة الفرنسية.



باب التسلية: تعلن «المجلة التربوية» لقرائها الذين يهتمون بأبواب التسلية انها ستخصص في كل عدد باباً لهذا الموضوع وهي تدعوهم الى المشاركة فيه: كلمات متقاطعة – شطرنج – بريدج..