المجلة التربوية

يُصْدرهَا المَرَكز التربوي للبُحُوثِ وَالإنمَاء

العدد الأول ١٩٨٤

منهجنا التعليمية

مالها وما عليها...

٣

الجمهورية اللبنانية ـ المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

المدير المسؤول : رئيس المركز

ص.ب : ٩٣٣٦ ـ بيروت لبنان

في هذا العدد

صفحة

د. جورج المرّ : بانتظار السياسة التربوية ——— ٢

رئيس التحرير : (كلمة العدد) من أجل سلامة المنهج ——— ٤

د. مفيد أبومراد : الامتحانات والمناهج : خدمة متبادلة أم تحكم وحيد الجانب ؟ ——— ٦

يولا دكّاش : فرز وتبويب مضمون المقالات في العددين السابقين حسب المواضيع ومراكز الاهتمام . ——— ١٠

د. شوقي أبوحيدر : مناهج اعداد المعلمين على صعيد التعليم العام في لبنان ——— ٢٢

ميشال ابي فاضل : مراجعة كتاب : المناهج التربوية ——— ٣٧

يوسف ابي عقل : المدرسة والمناهج في كلمات ——— ٤٣

حسين ماجد : عويل الباخرة (قصة) ——— ٤٤

جورج حداد : فهرس تفصيلي شامل لجميع اعداد «المجلة التربوية» ٤٧

د. جوزف شريم : (رأي) الترجمة مادة أساسية أم ثانوية في إطار المناهج التعليميّة ؟ ——— ٦٠

٦٢ **La section de Français du CRDP:** Pour Une Méthodologie de la langue seconde au niveau du cycle secondaire.

٧٢ **Claude Tournier:** La Poésie en Français langue seconde.

٨٠ **Dr. Georges Demian:** La métaphore : Une approche sémantique.

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Dékouané, B.P. 9336, LIBAN
Tél : 482860/61/62/63

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
ودائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير : سليم نكد
الاشراف الفني : انطوان عون
الخطوط والغلاف : حسين ماجد

الأبحاث والمقالات التي تُنشر في «المجلة التربوية» لا تعبّر بالضرورة عن رأي المركز التربويّ للبحوث والانماء .

بانتظار السياسة التربوية

بهذا العدد نختتم الموضوع الذي بدأناه وقد شمل ثلاثة أعداد تدور حول المناهج أهدافاً ومحتوى وطرائق . كنّا نتمنّى أن تتلاحق الأعداد متقاربةً ، ولكنّ الأحداث شاءت أن تتباعد فترات صدورها . فتحنا هذا الملفّ ونحن ندرك صعوبات الموضوع وما يثيره من شؤون وشجون وحساسيّات ، لأنّ قناعتنا راسخة في أنّ جميع قضايانا ، بما فيها التربوية ، بل في مقدمتها ، لا تعالَج بالتأجيل أو التجاهل ، بل بالمصارحة والمواجهة الجريئة والمسؤولة . لا ندّعي أننا وفّينا الموضوع حقّه ، ولكن حسْبنا ، في هذه الظروف العصيبة أننا فتحنا عقلنا وقلبنا لمختلف الاتجاهات والاقتراحات ووسّعنا دائرة استطلاعنا قدْر المستطاع فانعكستْ على صفحات مجلتنا آراءً مختلفة حتى التناقض أحياناً ، ولكنها جميعاً ، في نظرنا جديرة بالاهتمام ، والدافع اليها شعور واحد هو المسؤولية ، وقصْد نبيل هو معالجة موضوع أساسي يُلحّ على الضمير التربويّ منذ زمن بعيد معالجةً جدّية .

ولكن مهما اختلفتْ هذه الآراء والاقتراحات فهي تلتقي جميعاً أو تكاد على أنّ المناهج في وضعها الحالي غير صالحة ، تخطّاها الزمن ، بل هي أصلاً لم ترتكز على أسس صحيحة ولم تحترم سُنّة الحياة المتطورة فأصبح من الضروري والواجب استبدالها بمناهج توضع على أسس ومفاهيم جديدة . نقول يجب وضعها وضعاً جديداً لا الاكتفاء بتعديلها أو تطويرها لأنّ التعبيرَين الأخيرين لا يصحّان في هذه الحالة ، وكثيراً ما ينطويان على دلالة غامضة أو خادعة فيترجمان ترفيعاً أو مساومة عن غير قناعة لإسكات فئة أو ارضاء أخرى من أصحاب الأذواق والأمزجة والمصالح الخاصة . بقي أن تنتقل النظريات الى مجال التطبيق .

انّ التجارب القاسية التي عانيناها وما نزال ، دماً وخراباً وتدميراً في النفوس والأجساد والمؤسسات يجب أن تُعلّمنا على الأقلّ درساً واحداً هو الصدق مع ذواتنا ومع الآخرين ، فلا نقول غير ما نُضمر أو نُضمر خلاف ما نقول . واذا كنا لم نتلقن بعد هذا الدرس ، فيا لقساوة حكم التاريخ علينا ويا لخجلنا أمام أجيالنا الشهيدة ، بلا ثمن ، والتي هي على طريق الشهادة ، بلا ثمن ، ما دُمْنا نحن مصرّين على نهجنا في أساليب المعالجة .

كثيراً ما نسمع ونردد بشكل عفويّ : نحن بانتظار سياسة تربوية . هو قول صحيح ، ولكنه بقدْر ما هو صحيح يمكن أنْ يُتخَذ حجة للتستر والقعود عن القيام بالواجب والابقاء على ما هو قائم . ليست السياسة التربوية هبةً تهبط من علُ ، وليست وصية أو قراراً فردياً مُنزَلاً ، بل هي حصيلة جهود متعددة وعلى جميع المستويات في سبيل تخطيط متكامل وطنياً وتربوياً ، تخطيط تنسجه الضمائر الحية والمشاعر الوطنية الصحيحة والعقول النيّرة لمفكرين ومربّين وتربويين وسياسيين ، بحيث تتكامل الامكانات والجهود فترتسم ملامح الخطة في معالجة واقع راهن واستشراف آفاق المستقبل . شرْط الخطة أن تتجه صوب المستقبل في تحرك دائم نحو التكامل واذا أُنزلتْ

منزلةَ الثبات سقطتْ حرفاً ميتاً . تباينُ الآراء ، اذا صفَتِ النيّات وكان العقل حكَماً والمنطق لغةً ، يوضح ويبلور ويبني لا يبلبل ولا يُفسد أو يُعرقل . ولكن مهما تباينتْ آراؤنا فهل نختلف حول المسلّمات الوطنية والأخلاقية وحول الحقائق العلمية ؟ هل نختلف على أن واجبنا كمربّين ومعلّمين انماء القدرة على التفكير والتذوق لدى الطالب لا حشو ذاكرته بمعلومات لا نظام فيها ولا هدف لها أو هي أصبحتْ ملك الماضي ؟ من يُنكر ممّن يتمتعون بحدّ أدنى من سلامة الفكر والذوق أنّ هناك موادّ علمية وفكرية لا يمكن أن تكون موضوع خلاف ولا تنتظر مواقف سياسية ؟ بل من يُنكر أن منهاج الأدب مثلاً يجب أن يرافق النتاج الأدبي المتجدد أبداً في مجالَيه الابداعي والنقديّ ، وأنّ محتواه يجب أن يكون الرائع من الآثار لا التفريعات المفتعَلة في الفنون الأدبية والمواضيع التي تفرضها أشكال معينة من التوازنات الغريبة عن العلم والأدب ، ولا حشداً لأحداث تاريخية ومعلومات عامة لا علاقة لها بالأدب ؟ وأنّ الأثر الأدبي فنّ جميل يُتناوَل بالشعور والذوق والفكر المحلّل الناقد ولا يجوز أن يُفرَض تحليلُه مادةً جاهزة للحفظ ؟ انّ جميع طلاّبنا يُدركون كلّ ذلك ويأسفون للواقع المفروض عليهم وهم يرفضونه . أما آنَ لنا أن نرتفع الى مستوى حسّهم الصادق وتطلعاتهم الصحيحة ؟

تشتدّ علينا وطأة هذا الواقع ونحن على أبواب الامتحانات الرسمية . فاذا نسينا أو تناسينا ونحن في زحمة معالجتنا المحمومة لمواد المناهج ما تنطوي عليه من مساوئ ومخاطر ، أو سيطر علينا روح التقليد ، فاننا اذ نُشرف على نهاية معالجتها ، نرى الواقع المفجع بوضوح أكثر وشعور أعمق في لحظات الصدق مع النفس والنقد الذاتي . هو ذا عام دراسي يُطوى أو يكاد ، وهي مسيرة شاقّة قطعناها بين دفّتي كتاب ، ولكن أيّ حصاد جنينا لنا ولتلاميذنا ؟ قد ينجحون ولكنهم قلّما يتعلّمون ، وقد يتعلمون ولكنهم لا يتثقفون . كم حسّاً وطنياً أيقظنا ؟ وكم ذوقاً أرهفْنا ؟ وكم موهبةً تعهدْنا وصقلْنا ؟ كم راغباً عن مادة رغّبناه بها ، وزاهداً في موضوع حبّبناه به ؟ ويطول جدول الأسئلة ويزداد معه الشعور بالمأساة ونكاد نقول : حسْب المناهج ألاّ تكرّه التلاميذ بموادّها ولا تطمس فيهم ومْضة الشخصية .

هذا هو واقع أجيالنا مع مناهجهم وهذه هي مشاعرهم نحوها ، وهذه هي مشاعر العاملين معهم والمعايشين لمشاكلهم بصدق ومرارة تلامس اليأس أحياناً . يبقى أن يشعر معهم ويعمل من أجلهم جميع المسؤولين . ونحن في المركز التربويّ ما زلنا جهازاً واحداً متكاملاً مستعدّاً للقيام بدوره الأساسي والطبيعي في وضع المناهج الجديدة . ألا يحقّ لنا ونحن ننتظر سياسة تربوية أن نطالب بالصراحة ذاتها والثقة ذاتها بتربية سياسية ؟ وهل السياسة في مفهومها العميق غير التربية ؟

كلمة العدد

رئيس التحرير

من أجل سلامة المنهج

(ملاحظات حول منهج الأدب العربي)

المنهج هدف ومحتوى وطريقة. اذا تمتّع الهدف بصفة الثبات المطلق أو النسبي، فلا المادة ولا الطريقة ثابتتان. بل انّ تمتّع الهدف بحدّ ما من صفة الثبات يحتّم التحرك والتجدد الدائمَين في المادة والطريقة في سبيل الاتجاه الأصوب والأسرع نحو تحقيق الهدف. فاذا كان الهدف من دراسة الأدب مثلاً إرهاف الذوق وإنماء الحسّ الجماليّ والروح النقديّ بحيث يصبح بامكان الدارس أنْ يتذوّق الآثار الأدبية ويتمثّل بها ويستوحيها لكي ينتج بدوره آثاراً أدبية، فإنّ الإبقاء على المادة ذاتها مدةً طويلة وخصوصاً على طريقة المعالجة في حين أنّ الأدب ابداعاً ودراسةً في تجدّد مستمرّ، يعرّض لإخطاء الهدف المقصود. الأدب كما لا نكفّ عن الترداد، فنّ جميل، والآثار الأدبية تجلّيات مختلفة للجمال الذي لا يُضبط في أثر أو مفهوم أو مقياس ثابت، وبقدْر ما تتنوع الآثار تتكشف لنا وجوه من الجمال وأنواع وتُبتدع مفاهيم وتترهف مقاييس في محاولة تتبعه بحيث أنّ كلّ نهج نقديّ هو بطبيعته محاولة نهج وتلمس طريق لاضاءة وجه وللتركيز على خاصة أو الكشف عن موطن جمال من منظار معين، فيقطع مرحلة ويؤدّي دوراً ثم يتوقف ليفسح المجال لنهج آخر، أو يتكامل للمضيّ أبعدَ وأعمق وأرهف... وهكذا فانّ المنهج كمادة وطريقة بطبيعته تحرك مستمر، واذا توقف نقضَ نفسه والتغى وانعكس سلباً على الهدف الموضوع من أجله. شرط العلم كي يبقى علماً أنْ يكون مدفن نظريات وافتراضات، وشرط المنهج كي يبقى منهجاً أنْ يكون مدفن طرائق ومختبر أساليب وبرامج، وهو لا يستمرّ ولا يسلم إلاّ في هذا السبيل.

عندما تعلو الأصوات من أجل التطوير والتعديل والتغيير، فهي بالحقيقة أصوات المنهج ذاته كي يبقى منهجاً وقد تنكّرنا لها أو أطلنا الإغضاء عنها، وليست أصواتاً أو دعوات من خارج.

انّ الدافع الى التغيير هو الوصول الى الهدف بفاعلية وبسرعة أكثر، أي لانقاذ المنهج بالمفهوم الواسع والعميق. لذلك هو لا يستقيم إلاّ اذا أُرفق على الدوام بموقف نقديّ يراقب النتائج ومدى الصواب في الاتجاه نحو الهدف أو الأهداف. ما يُعتقد أنه صحيح افتراضاً أو نظرياً أو في زمان وفي بيئة، كثيراً ما يكذّبه الواقع وتخطّئه التجربة أو يُظهر نقصَه وضعفه تبدلٌ في الزمان والبيئة. من هنا لا يجوز الاصرار على قناعات ثابتة أو مسلّمات هي أقرب الى الأوهام، وهي في تناقض مستمر مع النتائج العملية التي نعاينها ونعاني منها. في محافظتنا على ثبات المنهج محافظة على الجانب الجامد والمستسلم والانهزامي من حياتنا النفسية والاجتماعية والسياسية.

فبحسب هذا المفهوم يجب الاعتراف بأنّ منهج الأدب العربي منذ وضعه الى اليوم وبالرغم من جميع تعديلاته الشكلية يعطي نتائج معاكسة تماماً لما يُظنّ أنه وضع من أجلها. انه عبء ثقيل وبالدرجة الأولى على التلميذ المحبّ أصلاً للأدب، وهو ينفّره إذ يُثقل ذاكرته ولا يُنمي عنده أيّ حسّ أو ذوق، بل يقتل عنده روح المبادرة ويطمس في نفسه الاستعداد الطبيعي للكتابة التي كثيراً ما تظهر بوادرها لديه في المرحلة التكميلية. انّ القول: العلّة في التطبيق، ليس حجة للقائلين به، بل حجة عليهم، لأن التطبيق جزء من المنهج وهو احدى سيّئاته ولعلّها أهون هذه السيّئات. أنْ تتحول الوسيلة الى غاية فيقع الانسان أسيرها وقد ابتدعها في ظرف معين ولحاجة معينة لتكون خدمة له، احدى ظواهر الانحطاط والاستلاب النفسي.

لا نُخدَعنَّ بالاعلان في التوجيه العام: «ينطلق هذا المنهج من اعتبار النص الأدبي الأساس الأول في تدريس الأدب في المرحلة

الثانوية». فالكتب المدرسية لا تطبّق هذا التوجيه بل هي تَغرق وتُغرق الطلاب في مقدّمات تاريخية وفي خصائص عامّة، ولا يعود النصّ المطروح إلاّ حجة أو مناسبة للانطلاق منه والاسترسال في خواطر وتداعيات واعتبارات عامة لا تفيد شيئاً في فهم النصّ وتحليله وتذوّقه، بل هي تطمسه، عدا أنّ الأحكام والملاحظات تكاد تتكرر هي ذاتها من نصّ الى آخر؛ والامتحانات الرسمية تَنقض هذا التوجيه نقضاً صارخاً حيث لا يشكّل تحليل النصّ إلاّ نسبة ضئيلة من مجموع الأسئلة المطروحة، ويجب أن نتساهل كثيراً لاعتبار هذه الأسئلة أسئلةً للتحليل.

اذا كان النصّ هو الأساس الأول فعلى المعلومات التاريخية أنْ تتضاءل الى الحدّ الأدنى، الضروريّ فقط لإضاءة النصّ، بل عليها أنْ تتلاشى تماماً لكي يَبرز النصّ أكثر فأكثر ككيان وكقيمة جماليّة، ويُنطلق منه لفهم جوانب حياتية وتاريخية أو لتصحيحها بالاعتماد على مختلف النظريات النقدية وأحدثها.

واذا كان النصّ هو الأساس لا يجوز أنْ يُفصل بين مضمونه وأسلوبه، وإلاّ لم يعدْ أساساً بل لم يعدْ نصًّا، بل يصبح تقريراً أو وسيلة لإيصال معلومات أو يصبح شوهة ومسخاً. الجاحظ وابن رشيق والجرجاني وابن الأثير وسواهم من النقّاد القدماء أدركوا هذه الوحدة العضوية الضرورية، وهذه العلاقة الجدلية الداخلية بين المضمون والأسلوب؛ ففي حين يتطلع سوانا الى المستقبل، أكثيرٌ علينا أن «نستشرف» آفاق بضع مئات من تراثنا القديم الذي يبدو أكثر حداثة من آثارنا «الحديثة»؟!

تلاميذنا يَعجبون من هذا الفصل المصطنع ولا يجدون تبريراً له ويشعرون بأن لا حدود بين المضمون والأسلوب ويتساءلون أين ينتهي الأول ويبدأ الثاني فيتململون ولا يفهمون، وعندما تنهال أمامهم الأحكام والصفات الأسلوبية ذاتها: الفصاحة والجزالة وعذوبة اللفظ ومتانة التركيب ورقّة الموسيقى... ينزلق لسانهم بالسلسلة الجاهزة فيرتاحون ويهزأون!

إمعاناً في الحرص على «سلامة» المنهج تطالعنا مادّة البلاغة، واذا بها ما تزال كما لخّصها القزويني، واذا بالأمثلة المورَدة ما تزال تتكرر هي ذاتها وكأنّ موضوع البلاغة لا وجود له خارج هذه الأمثلة وكأنّ البلاغيين القدماء لم يشاركوا مشاركات فعّالة في تطوير هذه المادة وكأنها لم تعالَج معالجات حديثة على ضوء علم النفس وعلم النفس اللغويّ وعلم المعاني... مبرّر هذه المادة أنْ تتحول الى دراسة أسلوبية بالمفهوم العميق والحديث لهذا الفرع من فروع الدرس الأدبي ولا يجوز الاستمرار في معالجتها على طريقة الشارحين والملخّصين في عصور الانحطاط.

واذا كنا نطالب تلاميذنا بصحة الجواب ألا يُطلب منّا أولاً أن نُحسن السؤال؟ كم من أسئلة مفتعلة أو خاطئة أو غامضة أو تافهة أو مضلِّلة أو ملتوية نطرحها فيعيى أمامها النابهون ويقع على أجوبتها «الصحيحة» الحافظون والمغفّلون! نقرأ أمثلة من الأسئلة المطروحة في الامتحانات الرسمية: أظهر صدق العاطفة عند الشاعر، أظهر براعة الشاعر في المديح أو الغزل، تداخلَ الوصف والمدح في القصيدة، كيف تفسّر ذلك؟ كيف تبدو لك خصائص الوصف من خلال هذه الأبيات، اشرح الأبيات: ١، ٣، ٧ وحلِّل الأبيات: ٢، ٤، ٦... وكأن الأبيات أشياء معزولة أو سلع متفرقة ننتقي منها ما نشاء... وكأننا نجهل أو نتجاهل أن النصّ يُشوَّه اذ تُنتزع منه أبيات هي أحياناً الأجمل اذا عُدّت كأبيات، وهي في كل حال عناصر بنائية في وحدة عضوية هي النصّ ولا بدّ منها لفهم بنيته وحركاته الداخلية ودرس مستوى شاعريته. حتى في نصّ جاهليّ أو أمويّ لا يجوز العبث بأجزائه، والقول بتفكك القصيدة القديمة وقيامها فقط على وحدة البيت ووحدة الوزن والقافية، أقوال واهمة حان لها أن تسقط. ليس النصّ منطلَقاً لاظهار خصائص عامة ولا يكفي نصّ ولا عشرات النصوص أحياناً تكفي لاظهار الخصائص العامة الاّ اذا اكتفينا بالعموميات والأحكام السطحية والمجّانية التي تصحّ في كل مقام وهي بالحقيقة، ولأنها كذلك لا تصحّ في أيّ مقام. النص عالم قائم بذاته وعلينا أن نتسلّح بالكثير من الرهافة لمقاربته في خصوصياته الحميمة. قد يرى التلميذ غير ما يُطلب منه اظهاره أو قد يرى عكسه، وهو إنْ فعل واستجاب لحسّه وذوقه وتأويله الشخصي اعتُبر توجهه خاطئاً. من الواجب أنْ تُترك للتلميذ حرية التحليل والتأويل والتذوّق فيكتشف في النصّ ما سمحت له قدرته على الاكتشاف، وانْ شئنا، فبتوجيه يُقترح اقتراحاً ولا يُفرض فرضاً، ولا يُطلب منه إلاّ سلامة النهج المتّبع ومعقولية التأويل وتماسكه وامكانية القبول به مدعوماً بالحجة والبرهان. هل المقياس الصحيح للحكم على موضوع أدبي اقترابه من المعالجات المألوفة أم ابتعاده عنها؟

هكذا نجد المقاييس منقلبة، ولا بأس أنْ تنقلب لأنّ المهمّ ألاّ ينقلب حرف من المنهاج!

باسم المنهج ومن أجل سلامته علينا أن نتخلى عن جميع مناهجنا.

الامتِحَانَاتُ وَالمنَاهج :
خدْمَة مُتبَادلة أمْ تحكّم وَحيدالجانِب ؟

د . مُفيد أبو مُـرَاد

مقدمـــة :

للامتحانات مع مناهج التعليم حكاية معروفة . فكل من الطرفَين يشكو من تعنّت الآخر ، ومن املائه شروطاً ومتطلّبات ، قد تبدو تعجيزية أو مستحيلة التلبية [١] .

فالمناهج تفترض في الامتحانات ،سواء كانت في اطارها المدرسيّ أم في المستوى العام أو الوطني ، شمولاً ، وعمقاً ، وكفاية فنيّة . وهي خصائص قد لا تتوفر أساساً للامتحانات ، أو قد يتعذر عليها تلبيتها لأسباب سياقية (Causes contextuelles) أو ظروفية (Conjoncturelles). والامتحانات بدورها تتطلب من المناهج محدودية ، وتكميماً (Quantification) وبساطة وعمومية ، بحيث يتيسّر لمتطلبات الموضوعية ، ولمقتضيات المعالجة التقنية أن تأخذ مداها ، فتحيط عملية التقييم [٢] التي تسمى امتحانات بما يكفي من ضمانات التجرد في الفاحص ، والدقة في أداء المفحوص ، والسلامة في تعامل مادّة الفحص مع عملية الفحص ، أو تعامل المناهج مع الامتحانات .

ولّما كانت هذه الشروط والمتطلبات لا تتهيأ ، أو لا يتهيأ معظمها ، لألف سبب وسبب ، فالعلاقة بين الطرفين علاقة اشكالية . وقد تشتدّ هذه الاشكالية وطأة وتعقيداً ، فتبلغ حدّاً تأزّمياً بل مأساوياً بالغاً . ونظراً لما للتعليم ومناهجه ، في أيامنا ، من صلة وثيقة ، متزايدة الأهمية ، بالحياة اليومية للناس ، وبمتطلبات التقدم التقني والثقافي ؛ ولّما كانت الامتحانات ، والرسميّ منها بصفة خاصة ، وما تؤدّي اليه من نتائج ملموسة ، أو شهادات علمية ومهنية متنوعة ومختلفة القيمة ، هي المجال العمليّ والميدانيّ للتعبير عن العملية التعليمية ، وعن النشاط التربويّ في مجمله ، فانّ مأساوية تلك الاشكالية تتخطى حدود التعليم ومناهجه وامتحاناته ، وتتحول الى إشكالية اجتماعية ذات أبعاد سياسية أو اقتصادية واضحة ، فلا غرو أن يتحدث الناس ، كلّ الناس ، عن المسألة الامتحانية ، وعمّا ترمز اليه من مسائل تربوية شتى ، بما في ذلك مسائل التوجّه المدني والاجتماعي والانساني بصفة عامة . وهذا الحديث يشتدّ في المواسم «الامتحانية» السنوية ، ما يخرج المسألة من ظرفيتها وآنيتها المحدودة ، ليطرحها على الباحثين مشكلاً عويصاً ذا أبعاد اجتماعية ، وتقنية ، واسعة ومنوّعة ، فاذا به في طليعة الموضوعات التي ينصبّ عليها اهتمام سوسيولوجية التعليم ، وفي مقدّمة المجالات التي تتوفر على دراستها علوم التربية والادارة ، على اختلاف مناحيها وتسمياتها .

المناهج التزام تجاه المستقبل

ما هي طبيعة المناهج التعليمية ؟ وماذا تنتظر المناهج من الامتحانات ؟ المنهج أو النهج هو الطريق . والتربية تبحث عن طريق لها تُجري فيها جماهير مستهلكيها ، لتبلغ بهم نهاية المطاف أو المحجّة [٣] (l'objectif). ولمّا كانت هذه الجماهير هي الجيل الطالع ، ولمّا كان المطلوب هو اعداد هذا الجيل اعداداً فعّالاً لكي يواجه مصيره ، لذلك كانت محجّة التربية شيئاً في المستقبل ، شيئاً نستشفه ولا نراه ، ونسعى الى تحديده لكن من دون كبير نجاح ، فنلجأ الى علمنا والى خبرتنا ، وهما نتاج تجربتنا وتربيتنا ، أي نتاج الماضي .

ومن تناقض المستقبل ، الذي تنهد اليه التربية بسبب من متطلبات مستهلكيها ، مع الماضي الذي نستمدّ منه النور وملامح الصورة المرتجاة ، تنشأ اشكالية التربية . فهي تستعين بالماضي ، من دون أن تستسلم له أو أنْ تغرق في متاهاته ، فتستمدّ منه هداية وحكمة ، ظنًّا منها أنّ المستقبل بعض الماضي ، أو امتداد له على نحو ما . ولكنّ التربية تعلم حقّ العلم أنّ المستقبل شيء غير الماضي ، وأنّ المعالم المستمدّة من الماضي ، والمستمرة في المستقبل على نحو يتعذر انكاره أو الاستهتار بأمره ، مدعوة لانْ تخدم متطلبات المستقبل ، وأن تتفانى حتى تغيب عن المسرح اذا اقتضى الأمر ، أو تندمج في ما يستجدّ ، أو تتلوّن بألوان جديدة أو مجددة ، فتكونَ في الواقع عنصراً تركيبياً شديد المرونة والطواعية ؛ وهي لعمري مهمّة شاقّة ، يتوقف على حسن تأديتها ، الى حدّ كبير ، نجاح التربية بوصفها التزاماً بازاء المستقبل ، وبوصفها بوتقة منشودة لتهيئة الجيل الطالع بروح ذلك المستقبل ، وعلى صورة متطلّباته .

لا محدودية المناهج

التربية ، والحال ما أسلفنا ، عصيّة على المحدودية . فالنوع فيها يتغلّب على الكم ، بل يستخدم الكم ويستثمره ، فلا غرو أن يمزّق الحدود وأن يرفض القوالب والنماذج ، أو أن يرفض الوقوف عندها ، فيتخطّاها الى المثال غير المحدود ، الى الصورة بالمفهوم الأفلاطوني .

ولعلّ في تمرد التربية على المحدودية سرّ تعثر الامتحانات في العثور على لغة مشتركة مضمونة الفهم والنتائج ، تجمعها بالمناهج . فالامتحان محدود بوسائله ومداه ، بمكانه وزمانه ، بما يرمي اليه وما يتوصل الى بلوغه [٤] . فكيف يُطلب اليه أنْ يتلاقى مع المناهج التي تأبى القولبة والتفتيت ، والنمذجة (Modélisation) ؟ انّه لا يكفي أن يقال : «يكفي من الامتحان أن يعطي التربية نتائج محدودة وجزئية ، ففي معادلات التعميم والإسقاط وما اليها ، ما يكفل سدّ النقص وتوسيع الفائدة واستكمال المرتجى» . ذاك أنّ التربية تتطلب تقييماً كلّياً لمهمتها ولأنجازاتها ، وهي لا ترى في الامتحانات ، على النحو المتعارف عليه ، ضالّتها أو نطاسِيَّها !

محدودية الامتحان

المشكل أنّ الامتحان ، بحدّ ذاته ، محدود الأساليب والنتائج . فمرونته محدودة وقابليته لتلبية متطلّبات معقدة ومنوّعة ، ضعيفة . وقد توفّر على درس الامتحانات كبار المربّين وعلماء النفس ، نذكر منهم هنري بيارون [٥] ، ونشير اشارة لماصة الى كتاب صدر عام ١٩٦٨ في باريس ودارَ في ظاهره حول البكالوريا : أهي تتويج لمرحلة التعليم العام غير الجامعي ، أم تهيئة وجواز سفر لمرحلة التعليم العالي ؟ وقد أُعطي الكتاب ، لهذا السبب ، العنوان الآتي : «مع البكالوريا أم ضدها [٦] ؟» كما ننوه بدراسة أُجريتْ حول الامتحانات الجامعية في دار المعلّمين العليا بسان كلو ، ونشرت عام ١٩٧٥ . وكلّ هذه الدراسات ، وسواها ، تؤكد النسبية في مصداقية الامتحانات وفي جدوى الاتّكال عليها لتقييم (أو تقويم) [٢] العملية التربوية في مجملها .

شرّ لا بدّ منه ؟

لكن ، على الرغم من هذه النسبيّة في مصداقية الامتحانات والشهادات ، ومن ضآلة الجدوى المتوقعة منها ، نرى ان الرأي العام يمحضها اهتماماً كبيراً ، والتربية لا تجد – بصورة عملية – حلولاً بديلة منها . وعلى هذا يتزايد الاحتفال بالامتحانات ، وتتزايد بالتالي مأساتها ، أو المأساة الاجتماعية الناجمة عن فشلها في تأدية دور التقييم والتوجيه الفعّال للتربية ، وتُضحي الامتحانات كابوساً ، وديكتاتوراً . فهي كابوس يضغط على خيال الجيل الطالع ، وجمهور المتربّين [٧] ، وهي ديكتاتور يتحكم بخطط المربّين والمعلّمين ، ويفرض عليهم توجّهات ليستْ لهم أصلاً ، وأساليب يمجّونها وينهَون عنها في العادة .

المعالجة

فما السبيل الى اصلاح الامتحانات ، بل الى انقاذ التربية من «مصيبة» الامتحانات ، وانقاذ المجتمع من الضرر الناتج عن فشل الامتحانات كعملية ، وعن فشلها كأسلوب تقييم رسميّ للتربية بصفة عامة ؟

لقد قال البعض بالرقابة المستمرة ، التي من شأنها أنْ تخفض حرارة العملية الامتحانية ، فتنخفض بذلك محنة الطلاّب ، وتتقلّص الأضرار المباشرة الناجمة عن الامتحانات بالنسبة للوحدة التعاملية : الصفّ ، الحصّة ، البرنامج الخ ... غير أنّ توزيع المصيبة لا يفيد التخلص منها أصلاً . ولا يعدو أنْ يكون أسلوباً مستمدّاً من علم الميكانيك لتخفيف الضغط ، لا لازالة القوة الضاغطة .

وقال آخرون بمكننة الامتحانات ، بحيث تتحول المسألة الكبيرة الى مجموعة مسائل صغيرة ، من شأنها تبسيط الأمر على المرشح ، وشمول الأسئلة رقعة من المناهج أوسع ، وضمانُ قَدْرٍ أعلى من الموضوعية ، واستخدامُ الحاسبات الآلية أو الالكترونية لضبط النتائج وحسابها ، ما يخفض تعب المصحّح ، ويحقق للمرشح ضمانات إيجابية ... غير أنّ بعض موادّ التعليم لا تسلم قيادها لهذه التجزئة التقنية ، وتفترض حدّاً أدنى من الحرية لا تؤمنه المكننة ، لا للفاحص ولا للمفحوص . فالأدب والفلسفة مثلاً يفترضان التأليف في المرشح ، وحكماً اجمالياً من الفاحص ، لا تتيحهما طريقة الأسئلة المبسطة والمتسلسلة على نحو «موضوعي» ، التي تتطلبها المكننة . حتى الرياضيات والفيزياء ، لا تسلمان قيادهما بسهولة الى الأسلوب الممكنن ، لما تتطلّبانه أحياناً من قدرة على الاحاطة والتحرك بحرية في متاهات المعطيات المعقدة .

أمّا ما يقال عن التصحيح المزدوج ، وعن القواعد الحسابية (باريم) التي توضع قبل البدء بالتصحيح تيسيراً لحسن التقييم وضماناً للتنسيق والتناغم بين المصحّحين ، فهي تكتيكات جزئية يرتبط مصيرها باستراتيجية الامتحان التي تبقى موضوع أخذ وردّ ، وتظلّ هي المشكلة .

حلول عملية

١ – اذا كان الامتحان شيئاً لا بدّ منه ، فالحلّ يكون بتحقيق شموليته ، وباجرائه في ظروف التعليم العادية نفسها ، اجتناباً للجوّ البوليسيّ الذي تفرضه مراكز الامتحانات ، على الرغم من محاولات التطرية والتلطيف . وفي هذا السياق اقترحْنا مراراً «لجنة فاحصة متجولة» (٨) .

وخلاصة هذا الحلّ ، أن تختار الادارة التربوية فحص الطلاّب في مكان تعلّمهم نفسه ، وعلى مدى السنة كلّها ، وعبر كل الصفوف من دون الاكتفاء بصفّ واحد أو أكثر من بين صفوف الدراسة المتعاقبة والكثيرة . ويمكن أن يتمّ هذا الأمر على النحو الآتي مثلاً :

أ – يؤخذ سُدُسٌ مختارٌ من أعضاء اللجنة الفاحصة للبكالوريا ، ويستخدم طول السنة الدراسية ، بدلاً من الموسم الامتحاني الذي يستغرق ما بين الخمس والسدس من الوقت المكرّس للدراسة ، ويسمّى الحاصل : **لجنة فاحصة متجولة** .

ب – يجدد ثلث أعضاء اللجنة الفاحصة المتجولة **كلّ سنة** ، بحيث تتجدد اللجنة كلّها مرة كل ثلاث سنوات ، فيحصل **التناوب** الضروريّ بين الفاحص والمفحوص ويتاح لمعظم المعلمين أن يمرّوا بدور الفاحص ، ويتيسر التفاعل الضروريّ بين الامتحان والعمل الميداني ، لمصلحة الطرفَين .

ج – تقوم اللجنة الفاحصة المتجولة بمهمتها على نحو عفويّ في مدارس الدولة . أمّا المدارس الخاصة فلا تزورها الا بناء على طلبها .

د – تتولى اللجنة الفاحصة المتجولة تفتيش المدرسة المعنية **تفتيشاً تربوياً شاملاً** ، غير محدود . وتقدم بنتيجة تفتيشها هذا تقارير مفصّلة ، تقترح : إمّا **اعفاء** المدرسة المفتَّشة من امتحانات البكالوريا ، عندما يكون وضع المدرسة التربويّ سليماً ومرْضياً ، او **إلزام المدرسة** بترشيح طلاّبها للبكالوريا في الحالات الأخرى .

هـ – تبتُّ وزارة التربية تقارير اللجنة الفاحصة المتجولة قبيل **نهاية أيار** من كلّ سنة ، وبالنسبة الى كلّ مدرسة . وعندئذ لا يفرض الامتحان الاّ على المدارس التي لم يتقرر اعفاء مرشحيها من الامتحانات . ويترجم الاعفاء عملياً بمنح الشهادة الحكومية بناء على **سجلات المدرسة المعنية** وترشيحاتها .

من شأن هذه التدابير :

– أنْ تجعل التفتيش شيئاً مستحَباً . فالمدارس تسعى اليه أملاً في اعفاء طلاّبها من محنة الامتحان .

– ان شبح الامتحان يظلّ مسيطراً على كلّ التلاميذ ، في المدارس ، مع أمل الخلاص منه في حال اعطاء نتائج تعليمية جيدة ، وانتظام الأمور في المدارس ، على نحو يرضي اللجنة الفاحصة المتجولة ، ويرضي رأس الادارة التربوية . فهو حافز للانتظام ، لا شبح رعب وشلل وانحراف

– انّ المدرسة التي تُعفى من الامتحان تصير قدوة لسواها ، وعندئذ تصير المبادئ والوقائع التي بُني عليها الاعفاء مُثُلاً وحوافز للآخرين .

■ لِلمَناهِجِ التعليميّة أن تتنفّس، وأن تجري مجراها بعيداً عن استبداد الامتحانات الرسميّة، وعن سُلطتها بصفةٍ عامّة.

– ما دام الاعفاء يتمّ سنوياً، بالنسبة الى كلّ مدرسة، فلا خوف ان ينام أحد على أمجاده، ويظلّ التهيؤ للامتحان قائماً مع ما يجرّه من نشاط وحفز.

– انّ غاية ما يصبو اليه هذا النظام أن يعمّ الاعفاء، وأن لا يجري الامتحان، أي أنْ يتم تنظيم كل المدارس، وباستمرار لا ينقطع، على نحو يرضي المربّين والمخطّطين ارضاءً تامّاً. وبديهي انّ مثل هذه الغاية يظلّ أمراً نظرياً لا يمكن بلوغه، فيظلّ حافزاً وملهماً للنظام. ويكون جزاء المدرسة غير المنتظمة أو غير ذات المستوى المطلوب، أن يتقدم طلاّبها الى الامتحان؛ وهكذا ينخفض عدد المرشحين ليقتصر على المدارس غير المرضية، ويتيسر للادارة أنْ تحسّن مسعاها لاختيار المراكز، والمراقبين، والمصححين خلافاً لما يجري اليوم بمواجهة اعداد متزايدة من المرشّحين، وما تجره هذه الاعداد من تضخم في عدد المراكز والمراقبين والمصححين، الخ.

٢ – ولكن ثمة مجال للاستغناء كلّياً عن الامتحان، بواسطة «البصفجية»، أي طريقة البحث الصغير، الفرديّ، الجماعي أو طريقة «البحث المصغّر». وخلاصتها أنْ يتوقف المعلّم عن اعطاء الدروس، وأنْ يسلّم تلاميذه بطاقات عمل وتعلّم ذاتي، ويزودهم بتوجيهات مسبقة. وفي الموعد المحدد يعودون اليه بحصيلة أبحاثهم وتعلمهم الذاتي، ويتوزعون فرقاً صغيرة، تتسلم كلّ فرقة منها «بطاقة» جديدة للموضوع نفسه، ويتولى أعضاء الفرقة انتاج جوابات مشتركة على هذه البطاقة، انطلاقاً من اجابتهم الفردية. وبذلك يتولى أعضاء الفرقة التصحيح المتبادَل، وتزول الحاجة، في نهاية المطاف، الى الامتحان الرسميّ. ونظراً لما عرضناه من أمر هذه الطريقة، سواء في كتابنا «الاشراف التربوي» منشورات دار «بيريت»، بيروت ١٩٨٢، أو في «المجلة التربوية» نفسها عبر أعداد عدة [٩]، فلن نتوسع في تفصيل هذه الطريقة مجدداً؛ ونكتفي بالاشارة الى أنّ من شأن اعتمادها وتعميمها في التعليم أن تزول الحاجة الى الامتحان، بحيث يكون التقييم المتبادَل بين الطلاّب، في اطار الفرقة أو الزمرة، بديلاً فعّالاً عن الامتحان الرسميّ ذي الرهبة القاتلة، وذي النتائج غير المُرضية تماماً. وبذلك يُتاح للمناهج التعليمية ان تتنفس، وأنْ تجري مجراها بعيداً عن استبداد الامتحانات الرسمية، وعن سلطتها بصفة عامة. ولا تظل الامتحانات «شراً لا بد منه».

الهوامش

(١) أوردت «نشرة التعليم» الصادرة عن المفوض السامي، دائرة المعارف العمومية، في أواسط العام ١٩٣٠ تقريراً عن أول امتحانات «لبنانية» أجريت على أساس المناهج الجديدة لشهادة البكالوريا «اللبنانية». وقد بين هذا التقرير مدى النشاز فيما بين الامتحان والمناهج. وننوّه هنا بما أورده السيّدان فؤاد افرام البستاني وباريزو، حول الأدبين العربي والفرنسي، من ملاحظات تتعلق بالحفظ الببغاوي، وبالحواجز الفاصلة بين مواد المنهج. والغريب أنّ الوضع مستمر في التفاقم، على الرغم من مضي ٥٣ سنة على أقوال المربيَين الكبيرين.

(٢) يقال تقييم وتقويم. فالتقييم مصدر عادي من قيَّم، وهذا فعل مشتق من القيمة، على وزن خيّم من الخيمة، وغيَّم من الغيمة الخ. فالتقييم يفيد استخراج القيمة أو إجراءها. والتقويم مصدر قوَّم وهو وزن التعدية من قام يقوم، وله عدة معان منها: تحقيق الاستقامة أو القيام، ومنها تنظيم الزمان على نحوٍ، ومنها تحديد القيمة. والمعنى الأخير وحده مشترك مع معنى التقييم.

(٣) المحجة قطب الرحى في أي منظومة. ومن مزايا المقاربة المنظومية (Approche systémique) أنها تسلط الأضواء على المحجة، فلا يكون شيء مؤاتياً (Ressource) أو معاكساً (Contrainte) للمنظومة الاّ بمقدار ادنائه العملية من المحجة المستهدفة، أو اعاقته بلوغ المحجة. وعلى هذا يكون فشل الامتحان في تحقيق أغراض التربية فشلاً في بلوغ الامتحان المحجة التي ترسمها التربية وتتوخى بلوغها بواسطته، فيتحول من المؤاتاة الى المعاكسة. أي انه يخسر دوره كمنشّط، وكأداة حفز أو تقييم للتربية، ليضحي هماً اضافياً من همومها، ومعوّقاً من معوقاته الكثيرة.

(٤) تتجلى هذه المحدودية، على نحو فج، لدى وضع «الباريم». فعندها يتحول الفكر أرقاماً، والمعرفة ألفاظاً، والنوعية ومضات أو معالم ملموسة قد لا يربط بينها رابط، لكنها تكتسب شرعيتها من وجودها، وانْ وجوداً عفوياً وعرضياً في أحوال كثيرة.

(٥) نشير هنا الى كتابه Examens et docimologie (190P. P.U.F. 2e ed. 1969)

(٦) اشترك في وضع الكتاب كل من جان كبيل (Capelle) رئيس لجنة التربية البرلمانية الفرنسية وعميد الاكاديمية السابق، اذ ناقض البكالوريا في ٧٥ صفحة، وجان كورنيك (Cornec) رئيس رابطة أولياء التلاميذ، اذ دافع عن البكالوريا في ٧٥ صفحة أخرى. ونشرت الكتاب المؤسسة الباريسية Berger — Levrault

(٧) يذكر هنري بيارون في كتابه المشار اليه في الحاشية رقم (٥)، صفحة ٧، ان أولياء التلاميذ يصنعون مباريات الدخول الى «المدارس العالية» (Les grands écoles) نصب أعينهم منذ أن يدخل أولادهم المدرسة الابتدائية. أي ان هاجس «الامتحان» يرابط فوق سقف العائلات نيفاً وعشر سنوات بالنسبة لكل ولد!

(٨) راجع مقالتينا في أوريان لوجور، بتاريخ ١٩٨٢/١/٢٥ و١٩٨٢/٢/١.

(٩) ولا سيما عدد عيد المعلم للسنة ١٩٨١، ص ١٢ – ١٧.

□ □ □

فرزُ وتبويبُ مضمونِ المقالاتِ في العددَينِ السّابقَينِ حسبَ المواضيعِ ومَراكزِ الاهتمامِ

يولا دكّاش

المقدمة :

١ – الهدف :

بعد عددَين : (المناهج ١ والمناهج ٢) حافلَين بالنظريات ، كان من الطبيعي أن يركّز العدد الثالث على التطبيق أو على الاقتراحات العملية ؛ على الأقلّ هكذا كان التوجه العام وانْ لم تأت الوقائع مطابقة للأماني . كان من الطبيعي أيضاً أن يصار الى جمع المقالات أو أجزاء المقالات حسب المواضيع المطروحة المشتركة ، وذلك لربط العدد الثالث بالعددين السابقين وصولاً الى نظرة مقارنة بين النظريات وبين التطبيقات العملية . لهذا الجمع هدف آخر : الوضع على طاولة المسؤولين التربويين وعلى كل المستويات ملفاً تَسهُل قراءته ويسهِّل عملية الرجوع الى ما جاء في هذا المقال أو ذاك أو بالأحرى الى ما قيل في هذا الموضوع أو ذاك . اذاً الهدف الثاني ليس اعطاء المسؤولين فكرة مختصرة عمّا جاء في المقالات بقدر ما هو ارشادهم في قراءتهم . ولكن طبيعة هذا العمل وتقسيمه دفعتنا أحياناً – وأحياناً دفعْنا نفسنا – الى اعطاء مثل هذه الفكرة المختصرة ، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالانتقادات والاقتراحات العامة (أي تلك التي لا تخصّ موادّ معينة) .

٢ – الطريقة :

فكّرنا في البدء اعتماد طريقة «تحليل المضمون» (Analyse du contenu) لكن سرعان ما لاحظنا أنّ هذه الطريقة تعطي معلومات عن الخلفيّات السياسية والاجتماعية والنفسية ... لكاتبي المقالات أو للمقالات نفسها ، أي بكلمة عن كلّ ما هو قبل أو بعد المقالات وبصورة خاصة عمّا هو قبلها ، بينما المطلوب هو كشف المضمون نفسه وبغضّ النظر عن هذه الخلفيات . وفكرنا أيضاً بوضع مؤشّر (Index) يشير الى رقم الصفحات التي ترد فيها المواضيع المدرَجة بحسب الترتيب الأبجديّ أو بتجميع الأفكار الواردة حول بعض المحاور الأساسية مثل : محتوى المناهج ولجان المناهج ، المعلّم ، التلميذ ... ولكن رأينا ، بعد تأمل ، أنّ هذا التقسيم أو هذا التجميع يطمس نوعية الانتقادات والاقتراحات في غمرة الصفحات (أو المعلومات حول المحاور) . لم نترك نهائياً الفكرتين الأخيرتين ولكن اعتمدنا أخيراً تقسيماً يبرز هذه الأمور بالقدر الكافي – كما سنرى في التصميم المتّبع – مع الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الأساسية الموجودة في المؤشّر وفي القراءة حسب المحاور .

٣ – التصميم :

التصميم بخطوطه العريضة يأخذ الشكل التالي :

أولاً – نظرة تاريخية الى المناهج .
ثانياً – تحديد مفهوم المناهج .
ثالثاً – مواضيع عامة . وهنا جمعنا سلسلة من الأفكار التي لا تتضمن نقداً أو اقتراحات مباشرة مع أنّ الكثير منها يصلح لذلك .
رابعاً – الانتقادات .
خامساً – الاقتراحات .
سادساً – المرحلة الثانوية : البكالوريا . في الواقع رأينا أن نفرز لكلّ ما يتعلق بالمرحلة الثانوية مكاناً خاصاً لأهمية الموضوع ومأساويته .
سابعاً – الاقتراحات الخاصة بالمواد .

٤ – الشكل :

يطرح الموضوع المعالج بشكل عنوان وقبالته ، بين هلالين ، اسم الكاتب أو أسماء الكتّاب الذين تطرقوا اليه وعدد المناهج (١ أو ٢ ضمن فواصل) وأرقام الصفحات حيث يرد الموضوع . العنوان الموجود بين مزدوجين يرجع الى الكاتب نفسه وهو في البدء عنوان المقال أو عنوان جزء منه أو كلمة واردة في سياقه . غياب المزدوجين يعني أننا استحدثنا العنوان لاعتقادنا أنّ العنوان المستحدث هو أكثر ملاءمة للمضمون أو لعدم وجود عنوان أصلاً بالشكل الذي نريده والذي تتطلبه طبيعة هذا العمل وهذا الأمر طبيعي جداً اذ ليس من الضروريّ أبداً أن يطابق تقسيمنا للأفكار المطروحة وفرزنا لها التقسيم – بعناوينه – المتبع في المقالات .

من جهة ثانية ، أوردنا أسماء الكتّاب حسب ترتيب مجيء المقالات في العددَين وفي الصفحات داخل كل عدد . واننا نعتذر سلفاً عن كلّ اسقاط لموضوع أو لرأي – إذا حصل – فالأمر لا يعدو كونه سهواً .

مناهجنا التعليمية ما لها وما عليها ... بل بالأحرى ما عليها ؛ فمسكينة مناهجنا لم يتجرأ أحد على الدفاع عنها ، مجاهراً بما لها . ربما كان الدكتور محمد علي موسى (١ ، ٢٩) الوحيد الذي أشار الى بعض العناصر الإيجابية (على قلّتها) وذلك في معرض الحديث عن مناهج الأدب العربي المعتمدة حالياً . مسكينة بالفعل مناهجنا ولكن ربما «تستاهل» ...

أولاً : نظرة تاريخية الى المناهج

١. «نزعة تحديث المناهج في عصر النهضة»

(د. جورج هارون ، ٢ ، ٤٩ – ٥٣)

يعرض هارون أولاً آراء بعض المفكرين في مصر ولبنان وبالتحديد آراء رفاعة الطهطاوي ومحمد عبده وشبلي شميّل ثم يتطرق الى ظاهرات التحديث في المدارس اللبنانية الكبرى وهي أربع : ١ – درس اللغات مع آداب بعضها : ٢ – جعل العلوم الرياضية والطبيعيات والفلسفة في صلب المنهج التعليمي ، ٣ – تدريس الفنون الجميلة كالموسيقى والرسم ، ٤ – يقظة التعليم الحرفي والصنائعي والاختباري . القسم الثالث من المقال يتعلق بالتعليم النسوي ، فيشير الى التناقض بين الدعوة الى حصر تعليم النساء بالتدبير المنزلي وبين الدعوة الى وجوب اتقان المرأة علماً أو فناً أو حرفة أسوة بالنساء الأوروبيات .

٢. «مناهج التعليم العام في لبنان»

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٤٧ – ٥٠)

يتطرق الكاتب الى نقطتين تاريخيتين :

أ – المراحل التي مرّتْ بها مناهج التعليم العام من الناحيتين الاشتراعية والتطبيقية :

في ما يتعلق بالناحية الاشتراعية يعطي أبوحيدر أرقام المراسيم الاشتراعية ، ومن الناحية التطبيقية ، بدء العمل بمناهج المرحلة الثالثة حسب ترتيب السنين والمراحل الدراسية .

ب – من يضع المناهج ؟

– حتى ١٩٦٨ : لجان تكلّف من قبل الحكومة .
– ١٩٦٨ – ١٩٧١ : «لجنة المناهج» وهي لجنة مؤلفة من مدراء عامين ومدراء ورؤساء مصالح ، الخ ...
– ١٩٧١ حتى أيامنا . المركز التربويّ للبحوث والانماء .

ثانياً : تحديد مفهوم المناهج

١ – خلط بين المناهج والبرامج .

(د. جوزف منصور ، ١ ، ١٣ – ١٤)
(سليم نكد ، ١ ، ١٧ – ١٨)

يلتقي الكاتبان على أنّ هناك خلطاً بين المناهج والبرامج ويلتقيان أيضاً حول تحديد مفهوم البرامج وهو أنها تحصر اهتمامها بالمعلومات والمعارف (منصور) أو «بمجمل المواضيع المعالَجة أو المطلوب معالجتها في مادة ما» (نكد) ؛ لكنهما يختلفان على المنهج . فبينما يرى نكد أنّ كلمة منهج تقابل اللفظة الفرنسية méthode وذلك طبقاً للتحديد اللغوي والاشتقاق ، يجد منصور أنّ «المناهج تركّز على الخبرات التعليمية ومن خلالها على المحتوى» . أمّا الخبرة التعليمية «فيمكن تعريفها بأنها عملية تفاعل بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها – سواء كانت هذه البيئة مادية أم انسانية» .

٢ – المنهاج في التربية التقليدية والتربية الحديثة .

(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٤ – ٥)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٦ – ٦١)
(د. شوقي أبوحيدر ، ٢ ، ٧٥)

يفرّق المرّ بين المنهاج في التربية التقليدية حيث تعني الكلمة «مجموعة مواد دراسية مركّزة حول الكتاب المدرسي» (أي ما يسمّيه نكد ومنصور : برنامج) ، وبين المنهاج في التربية الحديثة

أو المتجددة حيث يشمل جميع النشاطات والخبرات التي يقوم بها المتعلمون داخل المدرسة وخارجها ، ما دامت المدرسة تُشرِف عليهم وتوجّههم وتزوّدهم بتلك الخبرات التي من شأنها أن تعمل على نموّ كلّ منهم جسدياً وعقلياً ، وخلقياً واجتماعياً وعاطفياً» . وهذا التعريف يطابق تقريباً حرفياً التعريف الذي يعطيه أبو حيدر .

ثالثاً : مواضيع عامّة

من هذه المواضيع ما يختصّ بالمناهج ومنها ما يتعداها الى مسائل تربوية عامة : سنبدأ بالثانية .

١. مسائل تربوية عامة :

أ – بين التنظير والتطبيق .

بين القول والفعل (رئيس التحرير ، ٢ ، ٣)

انطلاقاً من علاقة الاشارات اللغوية ومدلولاتها الذهنية ، يرى الكاتب أنّ الكلمة أصبحت عندنا «هي الشيء» و«القول هو الفعل» . «فنحن لا نفكّر بقدر ما تفكّر عنّا لغة جاهزة» . وبعد أن ينعي علينا انقطاعنا عن العقلانية والأشياء والأحداث يخلص الى التساؤل : فهل نأمل بتغيير ما في مؤسساتنا قبل تغيير ما في نفوسنا ؟» . في الواقع ، كلمة رئيس التحرير ، كما نرى ، لا تتناول الاصلاح التربويّ بشكل خاص بل تنطبق على الاصلاح ، اصلاح المؤسسات ، اصلاح الوطن ربّما ، بصورة عامّة .

النظريات التربوية واختبارها

(الأب اتيان صقر ، ١ ، ١٠ – ١١)

بعد اشارة الى كثرة المنشورات في مجال التربية ، يحذّر الأب صقر من «الضياع في متاهات النظريات الكثيرة ، المتعاقبة ، المتغيرة ، المتجددة» كما يحذّر من اختبار النظريات التربوية كما تختبر الأشياء في العلوم الطبيعية وذلك انطلاقاً من مبدأ عدم التعامل مع الانسانية «وكأنها واسطة أو وسيلة» داعياً من ناحية أخرى الى وجوب ملاءَمة هذه النظريات البلد الذي ستطبّق فيه .

ب – مشاكل التربية : أسبابها .

(الأب اتيان صقر ، ١ ، ١١ – ١٢)

يركّز الكاتب على سببَين متشابكين :

١ – تطبيق مبدأ ديموقراطية التعليم : الكاتب ليس ضد المبدأ انما لم يستدرك المطبّقون المشاكل التي طرحها هذا التطبيق (الجهاز البشريّ المسؤول عن التربية ، الأبنية المدرسية والجامعية ، التجهيز ... عدم اختيار الأساتذة حسب المقاييس الصحيحة) .

٢ – ذهنية اعداد الأساتذة ، «ذهنية ما زالت تظنّ أنّ الأستاذ انْ هو الاّ ناقل معرفة» . هذه الذهنية هي مسؤولة عن الازدواجية والتنافس بين الأساتذة وبين المرشدين التربويين .

ج – التعليم والسياسة (د. ابراهيم عبس ، ٢ ، ٣١ – ٣٣)

يرى عبس أنّ السياسة أو النظُم السياسية لعبت وتلعب دوراً «أساسياً» في تحديد نوعية التعليم وتوجيهه وذلك على كل المستويات ، من المدرسة ووجودها وتعدديتها مروراً بالمناهج والمراحل التعليمية وصولاً الى توزيع المواد والساعات ؛ ويتوقف الكاتب بصورة خاصة عند مبدأ الاستحقاقية (Méritocratie) الذي يعكس مبدئياً مبدأ ديموقراطية التعليم بينما هو في الواقع يلعب في مصلحة المجموعات الميسورة فالقدرة «تكون في أغلب الأحيان ذات مضمون اقتصادي واجتماعي وعائلي» .

د – دور الاختصاصات العلمية على الصعيد التربوي .

(د. ايلي قسطون ، ٢ ، ٦٠)

يرى قسطون أنّ الاختصاصات العلمية ساعدتْ في تقريب التربية من المفهوم العلمي الصحيح ومن هذه الاختصاصات : نيروبيولوجية التعلّم ، فيزيولوجية التصرف وفيزيولوجية الحواسّ ، الاحصائيات والمعلوماتية ...

هـ – أهمية برمجة النشاطات التربوية

(صالح فرّوخ ، ٢ ، ٥٨ – ٥٩)

يشدد فروخ على أهمية هذه النشاطات (من دون أن يحدّد ماهيتها) ، مركّزاً على دور المدرسة ودور الأسرة لتوجه الأولاد الى كلّ ما هو بنّاء مفيد وجميل .

و – مؤسسات تربوية : واقعها ، نشاطاتها .

يأتي الحديث عن هذه المؤسسات ردّاً على أسئلة طرحها الدكتور جورج طربيه على بعض المسؤولين في هذه المؤسسات .

– **المركز التربويّ :** (د. جورج المرّ ، ٢ ، ٦٢ – ٦٣)

يعرض رئيس المركز التربوي أهم نشاطات هذه المؤسسة في حقل المناهج والمشاريع التي أعدها وحيداً أو مع مؤسسات تربوية أخرى وكيفية تعاطي المركز التربويّ مع عملية بناء المناهج في ظلال القوى الموجودة على الساحة اللبنانية .

. مكتب اعداد المعلمين (د. جورج المرّ ، ٢ ، ٦٣ – ٦٤)

بعد عرض الأسئلة التي طرحت في خلوة البستان مطلع ١٩٨٠ حول دور المعلم واختياره يتناول المرّ الأسس أو التصورات المستقبلية التي على ضوئها يجب أن يجري اختبار واختيار المعلّمين وتحديد مدة اعدادهم ووضع المناهج في دور المعلمين .

. الهيئة الأكاديمية المشتركة (د. محمد علي موسى ، ٢ ، ٦٤)

يفصِّل رئيس هذه الهيئة الأقسام التي تؤلفها والدَّور المنوط بها على صعيد وضع المناهج والدراسات المتعلقة بها ثم يتحدث عن المعيقات التي اعترضت تعديل المناهج موضحاً أنَّ هذه المعيقات هي نتيجة ضغوط السياسيين والحالة السائدة منذ بدء الأحداث ومداخلات بعض المسؤولين عن المدارس الخاصة .

. مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
(د. أسعد يونس ، ٢ ، ٦٧ – ٦٩)

يتناول الحديث أولاً دور المكتب النظريّ والعمليّ ثمّ الدراسات التي قام بها والقسم الذي جرى تنفيذه على صعيد التجهيز والبناء والكتاب المدرسي وبعد التذكير بمهمّات المكتب الأساسية ، يعرض يونس التوجيهات الأساسية التي يجب أن تحكم المناهج والمؤسسات بصورة عامة .

– كلية التربية
(د. إيلي قسطون ، ٢ ، ٦٩ – ٧٠)
(د. فريد نجار ، ٢ ، ٧١ – ٧٢)

يتحدث قسطون عن الدور «الصغير» الذي تلعبه كلية التربية ، عارضاً بسرعة للشوائب والصعوبات الكثيرة التي تعترضها والنشاطات التي تقوم بها رغم هذه المصاعب ومن المقترحات التي يقدمها احداث ثلاث شعب (الاعداد والتأهيل – الأبحاث التربوية ، التخطيط التربوي) تعنى كلّ واحدة بمهامّ يحددها الكاتب .

أمّا الدكتور نجار فيتناول الدَّور الذي يجب أن تلعبه الكلية والدور الذي تلعبه الآن ويقارن بين وضع الكلية اليوم ووضعها السابق من خلال «المناهج» المعتمدة سابقاً (خمس سنوات بعد البكالوريا) وحالياً (سنتان بعد الاجازة) ويرى أنّ النظام الحالي «يترك بعض الثغرات في اعداد المعلم» .

– **التفتيش التربويّ** (مفيد أبو مراد ، ٢ ، ٧٧)

يشرح أبو مراد الأسباب التي تجعل التفتيش عاجزاً «عن القيام بمهماته وهي أسباب ترجع الى عدد المفتشين ونوعيتهم وحالتهم المادية التي لا تشكّل حافزاً للعمل النشط» .

٢. مسائل متعلقة بالمناهج .

أ – «لماذا المناهج» (رئيس التحرير ، ١ ، ٤ – ٥)

يطرح الكاتب (سليم نكد) مسألة المناهج في أساسها . وبعد أن يبيّن مساوئها عند الأستاذ والتلميذ ، وخصوصاً عند هذا الأخير الذي تقتل عنده كل ابداع ، يخلص الى القول : «انّ المنهج الوحيد هو أن نتعلم ونعلّم كيف نتخطى المنهج» .

ب – «أنماط المناهج» (موريس شربل ، ٢ ، ٢٢ – ٢٣)

يستعرض شربل الأنماط المعروفة وهي : منهج المواضيع المنفردة ، منهج المواضيع المترابطة ، منهج المواضيع المندمجة تحت عنوان أساسي شامل ، منهج مشكلات الحياة ، منهج مشكلات الأولاد ومهماتهم ، نظام الوحدات التعليمية أي (المقررات أو الأرصدة) ، نظام توزيع المواضيع الدراسية بشكل حلزوني .

ج – «تخطيط المناهج» (د. شوقي أبو حيدر ، ٢ ، ٧٤ – ٧٥)

يتحدث أبو حيدر أولاً عن العلاقة الوثيقة والدائرية بين التخطيط العام من جهة والتخطيط التربويّ والمناهج من جهة أخرى ، ثم يعرّف بالتخطيط العام وأنواع التخطيط التي يتناولها وشروط تطوره مشيراً الى أهمية تطوير المناهج والى المبادئ التي يجب أن يرتكز عليها هذا التطوير .

د – «خطوات عملية تصميم المناهج وتطويرها»
(د. جوزف منصور ، ١ ، ١٤ – ١٦)

يشرح الكاتب كل خطوة على حدة وهي ست : تشخيص الحاجات ، تحديد الفلسفة التربوية ، تحديد الأهداف التعليمية السلوكية ، اختيار الخبرات التعليمية والمحتوى ، تنظيم الخبرات التعليمية والمحتوى ، تقويم فعالية المنهج . ويوضح منصور المبادئ والمعايير التي يجب اتباعها في كل خطوة .

هـ – «مبادئ تنظيم محتوى المناهج»
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٦١)

وهي ثلاثة : الاستمرار والتتابع والتكامل . تجب الاشارة هنا الى أنّ هذه المبادئ هي نفسها التي يتناولها منصور (الخطوة الخامسة) في الملخص السابق .

و – «المناهج بين الكمّيّة والنوعية» (مفيد أبو مراد ، ١ ، ٣٣–٣٤)

يشدّد أبو مراد على أهمية الكمّيّة في المعرفة وانْ لم تكن هذه الكمية أمراً أساسياً وبعد أن يستعرض المآخذ على الكمّيّة (خصوصاً على صعيد المعلومات) ، يعطي بعض الأمثلة التي تبيّن أهميتها . في ما

يخصّ النوعية ، يشير الكاتب الى أهمية الثقافة العامة بالرغم من تسليمه بضرورة التخصص فيعدّد ثلاث ضرورات للشمول في المعرفة : الضرورة التعاملية والضرورة التربوية والضرورة النضجية .

رابعاً : مناهجنا التعليمية : ما عليها (النقد)

يتمحور النقد حول الأمور التالية :

١. العوائق الطائفية – السياسيّة

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٠ – ٥١)
(د. عبده الحلو ، ١ ، ٦)
(د. عبّاس قاسم ، ١ ، ٦٤)
(د. محمد علي موسى ، ١ ، ٦٨)
(د. ميشال سماحه ، ١ ، ٧٥)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٢ و٦٢)
(د. عبدالوهاب شميطلي ، ٢ ، ٢٨ – ٢٩)
(د. ابراهيم عبس ، ٢ ، ٣١ – ٣٣)
(د. محمد علي موسى ، ٢ ، ٦٤)

لقد سبقت إشارتنا الى رأي عبس في تدخل السياسة في التعليم بصورة عامة ولكن هذا التدخل حسب عبس ، يتعلق بالنظام السياسي المتّبع . أمّا بالنسبة الى الكتّاب الآخرين ، فالأمر يتعلق بالتنازع السياسي – الطائفي القائم في البلد . فالحلو وشميطلي ينتقدان تقسيم مادة الفلسفة الى قسمين يلاحظان أنه مطبوع بطابع التسوية بين الطوائف وأبوحيدر يرى اللجان مرتهنة بآراء واضعيها واتجاهاتهم الطائفية والسياسية وينظر سماحة الى اصلاح المناهج نظرة تشاؤمية (عنوان مقاله : اصلاح المناهج : مشروع فاشل سلفاً) ؛ فكلّما اجتمعتْ مثلاً اللجان الرسمية يصل المجتمعون الى حلول وسط بشكل بات معه الواقع التربويّ «مرآة للطوائف» أو ، كما يقول قاسم «عربة تجرّها خيول متعددة الأهواء والنزعات وهي لا تدري بأيّ اتجاه تسير» . ويشير المرّ وموسى الى عوائق مشابهة لتطوير المناهج ولكن المرّ لا يبدو متشائماً كثيراً من هذا الواقع بل يدعو الى تخطّيه فربّما كان «الوفاق السياسي رهناً بقرار تربويّ» .

٢. سياسة الدولة

(د. ابراهيم عبس ، ٢ ، ٣٣)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٦)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٧٣ – ٧٤)

ينتقد الثلاثة سياسة الدولة فيشدّد منصور على «فقدان التوجيه العام وضعف هيبة الدولة اللازمة لتحقيقه» ، بينما يطرح عبس وأبوحيدر عدة أسئلة تدلّ على تقصير الدولة عن الوفاء بالوعود التي قطعتها على نفسها ويرفض أبوحيدر الأسباب التي تُعطى كمبرر للتقصير ويورد خمسة أسباب هي في أصل الاهمال :

أ – الذهنية المتخلفة التي مورس بها الحكم .
ب – المركزية الشديدة .
ج – اعتماد التخطيط المبتور .
د – افتقاد الضمير الوطني والحسّ بالمسؤولية لدى كثير من المسؤولين .
هـ – عدم ربط المدرسة بالحياة .

٣. النموذج اللاتيني – الفرنسي

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥١)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٦)
(د. شوقي أبوحيدر ، ٢ ، ٧٢)

ينتقد الاثنان النموذج اللاتيني الفرنسي . فأبوحيدر يشدّد على أنّ مناهجنا التعليمية ، هي نسخة عن المناهج الفرنسية (القديمة) وهي المسؤولة الى حد بعيد عن الطابع النظريّ الأكاديميّ ، الأمر الذي يدفع الكثير من المتخرجين الى نوع من البطالة . وهذا أيضاً رأي منصور الذي ينتقد نظام الامتحانات المتبع في البكالوريا ، هذا النظام الذي يخلق نخبة من المتعلّمين و«جيوشاً من الشباب الفاشلين» (أنظر لاحقاً) .

٤. الأستاذ

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٦)
(مفيد أبومراد ، ٢ ، ٥٥ و٧٧)

ينعى منصور على المدرّسين عدم جديتهم وتأثرهم بالعقائد والأفكار الحزبية والطائفية ، بينما يشدّد أبوحيدر على القصور الواضح في قدراتهم التعليمية ويردّ هذا التصور الى سوء اختيار المعلمين وعدم فعالية اعدادهم في كلية التربية ودُور المعلّمين والمعلمات . أمّا أبومراد فيضع اللوم على «الشروط القانونية القائمة حالياً في لبنان» التي لا تساعد على تنشيط المعلم مثل التعاقد والتدرج الآليّ وعدم ارتباط الترفيع بالشهادات العلمية .

٥. طول المناهج

(د. أندره تحومي ، ١ ، ٢١ – ٢٣)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٥ – ٤٦)

يلتقي الاثنان على نقد طول المناهج وكثافة المعلومات المتنوعة «بحيث يعتبر الطالب اللبناني من أغزر الطلاّب معرفة وأوسعهم ثقافة» (منصور) وتفصّل تحومي مساوئ طول المناهج وأهمها :

- لا يسمح بالتساؤل عن فاعلية التعليم .
- لا يسمح بالانحناء على مشكلة تواجه التلميذ .
- لا يسمح بالخروج في رحلات علمية الى الطبيعة .
- الحفظ عن ظهر القلب .
- انعدام الثقة عند التلميذ .
- اراحة المعلم صاحب الذهنية التقليدية : عليّ قبل كل شيء ان أنهي المنهج .

٦. الطابع النظريّ

(د. جوزف منصور ، ١ ، ١٤)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥١ – ٥٢)
(د. عباس قاسم ، ١ ، ٦٥)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٦١)
(د. شوقي أبوحيدر ، ٢ ، ٧٣)

ينتقد كل هؤلاء الطابع النظريّ الذي يطبع مناهجنا التعليمية والذي يجعلها بعيدة عن حياة التلاميذ ومشكلاتهم وعن الواقع المعاش فهي تفتقر الى الجوانب التطبيقية ولا تواكب التطورات العلمية وتعدّ فقط نخبة لتولّي الوظائف الحكومية .

٧. المناهج «قوالب جامدة»

(د. عباس قاسم ، ١ ، ٦٤)
(د. ابراهيم عبس ، ٢ ، ٣٣)

يلتقي الكثيرون على أنّ المناهج هي «قوالب جامدة» ولكن بطريقة غير مباشرة ويلمّح قاسم تلميحاً الى الأمر من دون أن يتوقف عنده ، بينما ينتقد عبس ، بشكل سؤال ، عدم مراعاة «الفروقات الفردية والتنوع في القدرات العامة» .

٨. انتقادات معزولة

أ – «عدم توازن بين ميادين السلوك المختلفة»
(د. جوزف منصور ، ١ ، ١٤)

وهذه الميادين هي الميدان الانفعالي أو الوجداني والميدان السيكو – حركي والميدان العقلي أو المعرفي .

ب – عدم وضوح أهداف المناهج وحريتها
(د. عباس قاسم ، ١ ، ٦٥)

«فهي تترك المجال لكل طائفة أو مدرسة أنْ تذهب فيها مذهبها ، فهي تلغي منها ما تشاء أو تضيف عليها ما تشاء (باستثناء صفوف البكالوريا) ، أو تستبدلها بمناهج أجنبية ... كما تترك المجال لكل معلم أن يستنتج حقائق تاريخية في غاية الخطورة ...»

ج – «النقص الفادح في التجهيزات والوسائل التربوية»
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)

خامساً : الاقتراحات

لا شك في أنّ النقد يحمل في طيّاته اقتراحات أو حلولاً جزئية للنقاط التي هي موضوع النقد ، لكنّ المقالات تتضمن أيضاً اقتراحات صريحة تتعلق بالنقاط ذاتها أو بغيرها . تتمحور الاقتراحات حول الأمور التالية :

١. ضرورة التغيير وسبله

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ – ٥٢)
(د. عباس قاسم ، ١ ، ٦٤ – ٦٦)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٢)
(مفيد أبومراد ، ٢ ، ٧٧)

يلتقي المرّ وقاسم على ضرورة معالجة الأزمة التربوية معالجة جذرية وسريعة وعلى رفض الترقيع المتمثل بالتطوير والتعديل . ويدعو قاسم الى سياسة تربوية ثورية لوطن يقوم من تحت الأنقاض . ويرى أبوحيدر أنّ على العمل في المناهج أنْ يكون «عملاً مستمراً يقوم على البحث والدراسة المتواصلين» وأن يعطى وزير التربية بعض الصلاحيات لتعديل أو تغيير المناهج . وفي السياق نفسه ، يدعو قاسم الى انشاء ادارة لاعداد وتطوير المناهج ، وأبومراد الى تشريع جديد يدفع المدارس اللبنانية الى تطبيق مناهج تعليمية متطورة .

٢. تنمية الروح الوطني

(د. أسعد يونس ، ١ ، ٨)
(د. ميشال سماحه ، ١ ، ٧٥)

يدعو يونس الى اعتماد مناهج موجهة تنمي الروح الوطني والشعور بالمسؤولية . وفي الاتجاه نفسه ، يحثّ سماحة الى اعتماد سياسة توحيدية تضمن للبنان مواطنين مخلصين للمصلحة العامة .

٣. تحديد الأهداف والسياسة التربوية

(د. اندره تحومي ، ١ ، ٢٤)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)
(د. ميشال سماحه ، ١ ، ٧٥)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٥ – ٦)

يدعو الأربعة الى ضرورة تحديد الأهداف أو السياسة التربوية ، اذ من شأن هذا الأمر أن يسهّل عملية «ترجمتها الى أهداف فرعية ومن ثمّ الى اجراءات سلوكية» (أبو حيدر) والى «توزيعها بالتسلسل على سنوات التدريس» (تحومي) فانطلاقاً من «مفهوم محدّد للتربية ، كل شيء يتحدد ميدانياً»(أو تطبيقياً) (سماحة) اما المرّ فيعرض محاسن تحديد الأهداف التربوية .

٤. اعداد المعلّمين وتنشيطهم

(د. ميشال سماحه ، ١ ، ٦)
(د. عباس قاسم ، ١ ، ٦٦)
(مفيد أبومراد ، ٢ ، ٥٥ – ٥٦ و٧٦)

يلتقي سماحه وقاسم على ضرورة اعداد المعلمين ويشدّد سماحة في صورة خاصة على التمرس في التعليم «فالمعلم المتمرس يحمل في ذاته تصميماً ومنهجية في غياب كل تصميم ومنهجية» . ويدعو سماحة أيضاً الى اعطاء المعلمين دوراً في انتقاء محتوى المناهج . أمّا أبو مراد فيسوق بعض الاقتراحات لتنشيط المعلم وتدريبه . من عناوين هذه الاقتراحات :

- جمع التعليمين الرسميّ والخاص في هيئة تعليمية واحدة .
- ربط الاعداد بالعمل اليوميّ وبتقارير التفتيش (التربويّ) .
- ترقية المعلم عند تحصيله شهادة تربوية جديدة .
- اشتراك التفتيش في الاعداد .
- ضرورة تدريب المعلمين تدريباً ميدانياً .

٥. تغيير السلّم التعليميّ

(د. عبّاس قاسم ، ١ ، ٦٦)
(كامل شاهين ، ٢ ، ١١ – ١٤)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٨)

قاسم يكتفي بالاشارة الى ضرورة خفض سنوات التعليم العام «الى ثماني أو تسع سنوات والانتقال بعد ذلك الى المبالغة في التخصص والتنويع ..» ويقترح منصور توحيد المرحلتَين الابتدائية والمتوسطة والانتقال بعدها الى «خطّين من الدراسة متوازيَين» : دراسة ثانوية نصف متخصصة ودراسات مهنية شاملة ومنوّعة يجري توسيعها وزيادة معاهدها» .

أما كامل شاهين ، فيعرض مشروعاً متكاملاً لكل مراحل التعليم ما قبل الجامعة ، من أهمّ النقاط التي وردت فيه :

- دخول الطفل في الروضة بعد انهاء السنة الرابعة من عمره .
- دمْج المرحلتَين الابتدائية والمتوسطة (المدرسة العامّة) .
- إلغاء البكالوريا – قسم أول .

ويعرض شاهين أخيراً التدابير التي يتطلبها تنفيذ هذا الاقتراح .

٦. اعتماد النموذج الانكلو – سكسوني

(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٦ – ٤٧)
(د. هاني خيرالدين ، ٢ ، ٦٦ – ٦٧)

يعرض خير الدين الخطوط العريضة للمناهج في البلاد الانكلوسكسونية وهي خطوط يَرد بعضها لاحقاً . مثل الأخذ بالاعتبار متطلبات المجتمع ، تنوع المناهج بتنوع البيئات ومجتمعاتها ، اعتماد نظام الوحدة والرصيد ، تشكيل فريق متخصّص في وضع المناهج ، تقويم نتائج تطبيق المنهج وهناك خطوط جديدة أبرزها :

- تضمن المنهج عناصر تتجاوب مع مستوى نضج الطلاّب في كلّ مرحلة .
- جمْع المعلومات ممّن يهمّهم الأمر من خلال استمارات معَدّة باهتمام لتحقيق تلك الغاية ويدعو منصور الى اعتماد النموذج الأميركي ، وخصوصاً في اطار المرحلة الثانوية كما سنرى لاحقاً .

٧. توسيع لجان المناهج

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)
(د. عبّاس قاسم ، ١ ، ٦٦)
(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٢)

يدعو هؤلاء الى توسيع لجان المناهج بحيث تشتمل على «مرشدين اجتماعيين ونفسانيين وممثلين عن الهيئات الاجتماعية والقطاعات الانتاجية والنقابية وذلك الى جانب الاختصاصيين والاداريين الحكوميين» (قاسم) ويدعو المرّ الى «مؤتمر تربويّ يضمّ ممثلين عن مختلف المؤسسات التربوية الوطنية في القطاعَين الرسمي والخاص تنبثق عنه لجنة تضع المناهج الجديدة» . وتجدر الاشارة الى أنّ دعوة المرّ تندرج في نطاق مناقشة القضايا التي ما تزال موضوع خلاف .

٨. حول محتوى المناهج

أ – تخفيف المناهج

(د. اندره تحومي ، ١ ، ٢٤)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٣)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٨)

ينصح الثلاثة بتخفيف محتوى المناهج وتشدّد تحومي وأبو حيدر على أنّ وفرة المواضيع لا تسمح بالقيام بالتدريب على المهارات العلمية «والنشاطات التطبيقية (مختبرات ، مكتبات، زيارات في الطبيعة ... الخ)» (أبو حيدر) .

ب – التشديد على الناحية العلمية والمهنية والتكنولوجية وذلك في سبيل مواكبة التطور ، كما يقول يونس .

(د. أسعد يونس ، ١ ، ٩)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢ – ٥٣)

ج – ربْط المناهج بالبيئة الخارجية وبحاجات البلد

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)
(د. عبّاس قاسم ، ١ ، ٦٦)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٧)

في هذا السياق يدعو منصور الى اقامة «جهاز خاصّ في وزارة التربية الوطنية يضع تخطيطاً واضحاً لمجالات العمل الحاضرة في لبنان ومدى استيعابها» .

د – التنويع في المواد

(د. اندره تحومي ، ١ ، ٢٤)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٢)

يدعو الاثنان الى التنويع ولكن من منطلقات مختلفة ؛ فتحومي تقترح إدخال مواضيع مثل المخدرات والتلوث لأنها «مشكلات جديدة ناتجة عن الحياة العصرية» بينما يشدّد أبو حيدر على التنويع «لافساح المجال أمام التلاميذ لاختيار ما يناسبهم ويراعي قدراتهم وميولهم» .

٩. اقتراحات معزولة

أ – لتنفيذ المناهج (مفيد أبو مراد ، ٢ ، ٥٤ – ٥٦)

«أليس من حق المناهج ، أية مناهج ، أن تحظى بالتنفيذ ... قبل العمل على استبدالها» ؟ من هذا المنطلق يستعرض أبو مراد الحلول التي تُطرح لحلّ مشكلة تنفيذ المناهج ومنها :

– اطالة العام الدراسي أو أيام العمل الدراسي .
– نظام المقررات .
– الاستعانة بتكنولوجية التعليم .
– تشديد الرقابة .
– اعداد المعلمين .

ولكنْ لكل هذه الحلول مساوئ ؛ فيطرح أبو مراد حلاً بديلاً يقضي بتنشيط الأستاذ والتلميذ على النحو الذي رأينا سابقاً والذي سنرى لاحقاً .

ب – لتفسير المناهج (مفيد أبو مراد ، ٢ – ٧٦)

يقترح أبو مراد اصدار توجيهات تربوية دورية تفصّل ما اجملته المناهج «فانّ كون المناهج اللبنانية تصدر بمراسيم جمهورية لا بقرارات وزارية ، يفرض على واضع المناهج الايجاز» .

ج – لتنشيط التلميذ (مفيد أبو مراد ، ٢ ، ٥٦)

«خير ما نقترحه لتنشيط التلميذ هو «البصفجية» وهي أسلوب البحث الفرديّ والجماعي أو «طريقة البحث المصغر» . فهذه الطريقة ، كما يقول أبو مراد ، «تحفز همة التلاميذ وحماسهم» وهي في الوقت نفسه أفضل ضمان لإنجاز المناهج .»

د – الاهتمام بأنواع التعليم الأخرى

(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥٣)

يدعو أبوحيدر الى الاهتمام بمختلف أنواع التعليم ذاكراً منها التعليم النسائي ، تعليم الراشدين ، تعليم المعاقين والمنحرفين ... الخ .

هـ – اعتماد اللغة المحكية ونظام جديد للتدوين

(سعيد عقل ، ٢ ، ٧٨ – ٧٩)

يحثّ الشاعر على اعتماد اللغة المحكية كلغة رسمية أي على الكتابة باللغة المحكية وعلى اعتماد نظام جديد للتدوين يرتكز على المنطق والأناقة في المبدأ وعلى الأبجدية اللاتينية في الشكل (كتابة سعيد عقل) .

سادساً : المرحلة الثانوية : البكالوريا

لقد سبقتْ اشارتنا ، في معرض الحديث عن الاقتراحات المتعلقة بالسلّم التعليمي ، الى تلك التي تتوخى توحيد المرحلة الثانوية بدل تقسيمها الى قسم أول وقسم ثان ؛ لن نرجع اذاً الى هذا الموضوع .

١. المعلّمون الثانويون. (د. ميشال سماحة ، ١ ، ٧)

١ – لماذا اختاروا التعليم ؟
٢ – أيّ نوع من الأعمال يتعاطى معلّمونا الى جانب التعليم ؟

٣ – هل يمارس معلّمونا نشاطات ثقافية ، وهل يقرأون كتباً ومجلات تربوية وعلمية ؟

٤ – هل يترك معلّمونا التعليم اذا سنحت لهم الفرصة ؟

٥ – كم تبلغ نسبة المعلمين الذين يحملون اجازات في الحقوق والعلوم السياسية ... ؟

والأجوبة عن هذه الأسئلة بالنسبة المئوية تضعنا أمام واقع قاتم ومأساويّ .

٢. التفريع

(مفيد أبومراد ، ١ ، ٣٤ ، ٣٦)
(د. شوقي أبوحيدر ، ١ ، ٥١)

يعرّف أبومراد التفريع بأنه «تهيئة المتخرج من مرحلة دنيا الى ولوج مرحلة تليها ذات فروع» وينتقد أبوحيدر التفريع في شهادة البكالوريا فيرى فيه عملية محدودة» ، اذ يكفي التلاعب بتوزيع الساعات للانتقال من فرع الى فرع آخر . أمّا أبومراد فيتصدى لمشكلة التفريع بشكل معمّق عارضاً الأسباب التي تدعو اليه والمعوّقات دونه وتاريخه في النظام التربويّ اللبناني . ويطرح حلاً يسميه الحل الخياريّ وهو يقضي باعتبار شهادة البكالوريا شطرين : شطراً موحّداً وإلزامياً لكل المرشحين وشطراً آخر خيارياً .

٣. مناهج المرحلة الثانوية : مشروع المركز التربويّ

(د. جورج المرّ ، ٢ ، ٧ – ١٠)

بعد التذكير بأهداف المرحلة الثانوية ، يتحدث المرّ عن مشروع المركز التربويّ ، عن المبادئ الأساسية التي اتبّعت (ومنها الربط بين التعليم الثانوي والتعليم المهني والتعليم العالي . وهنا يتناول الحديث الفروع التي اعتمدت وهي أربع ١ – الآداب والفلسفة : ٢ – العلوم الاجتماعية ، ٣ – الرياضيات ، ٤ – فرع العلوم الاختبارية) والمنهجية الخاصة بوضع المناهج (١ – تأليف لجان متخصصة في كل مادة : ٢ – وضع توضيحات وشروحات للمعلم والمؤلف ، ٣ – وضع نظام امتحانات بالنسبة الى كل فرع وكل مادة) .

٤. البكالوريا : حلول

(مفيد أبومراد ، ١ ، ٣٦)
(قاسم منصور ، ٢ ، ٤٦ – ٤٧)

يقترح أبومراد «حلاً» شرائحياً «يقضي بقسمة البكالوريا ثلاث شرائح» يقدم المرشحون كل شريحة منها في نهاية فصل دراسي محدد» . أما منصور فينتقد النموذج اللاتيني الذي يتوخى خلق نخبة لدخول الجامعات العليا «ويشيد بالنموذج الأميركي حيث «المدارس نفسها هي التي تعطي الشهادات الثانوية» باشارة توضح مستوى نجاحهم (جيد ، وسط ، ضعيف) وتدلهم بالتالي على مجالات منوعة من الدراسة والعمل» .

٥. الطلاب والأساتذة يبدون آراءهم في المناهج الثانوية وطرق تعليمها (١ – ٧٤)

بعض الطلاّب والأساتذة في المرحلة الثانوية ينتقدون ، ونقدهم يتمحور حول طول البرامج وقلة لبنانيتها وعدم افساحها في المجال للمناقشة ولمبادرة الطالب وتركيزها على الناحية النظرية واعتمادها على الحفظ غيباً . وهناك دعوة من قِبَل بعض الأساتذة الى الاكثار من المواد الاختبارية ، بينما يرى البعض الآخر ضرورة الرجوع الى مناهج ما قبل ١٩٦٨ .

سابعاً : اقتراحات خاصة بالموادّ

من هذه الموادّ ما يتعلق بالمراحل التعليمية (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية ، الجامعية) ومنها ما لا يتعلق بهذه المراحل بصورة مباشرة ومنها أيضاً ما يتعلق بمرحلتين أو ثلاث . لذلك ارتأينا جمع الاقتراحات بحسب المواد والاشارة عند اللزوم الى المراحل المعنيّة . هناك أيضاً اقتراحات باستحداث مواد جديدة سنفرز لها قسماً في نهاية هذا الفصل .

١. اللّغات

أ – تعليم اللغة والألسنية

(د. ميشال زكريا ، ١ ، ٣٧ – ٤٢)
(د. هاني خيرالدين ، ٢ ، ٦٧)

يتفق الاثنان على استبعاد الألسنية – كمادة – من المناهج وعلى أهميتها بالنسبة الى الأستاذ والى اعداد المواد التعليمية في مجال اللغة . ويتوسع زكريا في تبيان أهمية الألسنية وعلاقتها بالعلوم الانسانية الأخرى والفرق بين القواعد الألسنية العملية التي تتبع منهجية علمية واضحة والقواعد التربوية التعليمية ، وهناك تركيز على تعليم اللّغة من منظار الألسنية العامة والسوسيو – ألسنية والسيكو – ألسنية وتحديد منهجية التعليم التي تتضمن التحليل الألسني واختيار المادة التعليمية والتدرج في التعليم وعرض المادة التعليمية وأخيراً التمرين اللغويّ .

ب – اللّغات الأجنبية

حول التسمية واللّغات الواجب تعليمها

(سعيد عقل ، ٢ ، ٧٨ – ٧٩)

يعترض الشاعر على ما نسميه في مناهج التعليم «اللغات الأجنبية» ويميز بين اللغة الأم وهي اللبنانية وبين اللغات الحضارية «وهي اليوم تسع» واللغات الأخرى. أمّا اللغات التي يجب تعليمها فهي أربع: اللّغة الاتنية (كردية، أرمنية، سريانية) واللغة الأم واللغة الانكليزية «ثمّ تعيّن الدولة لكل مدرسة لغة بعينها من لغات العالم».

. ضرورة تعلّم لغة أجنبية واقتراحات لتعليمها
(د. بولس فغالي، ١، ٥٩ – ٦٣)

بعد الاشارة الى الصعوبات التي يعاني منها الكثير من الطلاّب في تعلّمهم لغة أجنبية، يعرض فغالي الأسباب الموجبة لمعرفة لغة ثانية أو عدة لغات أجنبية وذلك انطلاقاً من قناعة مبدئية متعلقة بوضع لبنان الجغرافي ودوره الحضاري وتاريخه. أمّا الاستنتاجات العملية فهي تقضي بتدريس اللّغة الأجنبية في الطفولة «والقيام» بممارسات أربع: الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة» تتمثل خصوصاً في التعليم باللغة الأجنبية وفي الحديث داخل الصف باللغة نفسها.

● زيادة حصص مناهج اللغة الأجنبية ونقد «للبننتها»
(كامل شاهين، ٢، ١٣)

يدعو شاهين الى عقلنة مناهج اللّغة الأجنبية والتركيز على «اتقان اللغة تعبيراً شفوياً وكتابياً وزيادة حصصها تدريجاً» وينتقد الرأي القائل بـ «لبننة اللّغة الأجنبية» أي صياغة مواقف محلية باللغة الأجنبية وينتقد أيضاً اتقان اللغة الأجنبية بحيث تصبح هي لغتنا الأم.

● اللغة الفرنسية
تعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية
(القسم الفرنسي في مركز البحوث، ١، ٧١ – ٧٣)

يبيّن المقال أولاً ما يقتضيه تعلّم اللغة الفرنسية كلغة ثانية من تشديد على الناحية التواصلية ومن ثم الفرق بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة ويتوقف عند صعوبة الاختيار بين مستويات اللغة المحكية وينصح باعتماد لغة محكية غير مصنفة اجتماعياً. النقطة الثانية التي يعالجها المقال تتناول تعلّم اللّغة فيوسع مفهوم «الكفاءة اللغوية» كما ترد عند تشومسكي. ويتم أخيراً توزيع أهداف تعلّم اللغة الفرنسية بحسب المراحل التعليمية ممّا يشكّل خطة شاملة للتلقين.

● اللغة الانكليزية
المناهج الانكليزية المعتمدة: ثغرات واقتراحات
(د. هاني خير الدين، ٢، ٦٦ – ٦٧)

أهمّ ما جاء في الثغرات أنّ المناهج «لا تركّز بشكل كاف على الصعوبات الناتجة عن الفروقات بين طبيعة اللّغة الأم وطبيعة اللّغة الأجنبية» «ولا تخصّص حصصاً كافية لتدريس اللغة الأجنبية» وأهم ما جاء في الاقتراحات: «اجراء مقارنة بين التراكيب وأصوات كل من اللغتَين العربية والانكليزية» و«اجراء تحليل الاخطاء لنظام التقارب».

● مدرسة الترجمة (د. جوزف شريم، ١، ٤٣ – ٤٦)

يشدّد شريم أولاً على كون الترجمة وسيلة تواصل غير مباشرة بين الشعوب ويعرض التحديدات العامة والمناهج في مدرسة الترجمة في جنيف ومركز الدراسات التطبيقية في اللّغات الحيّة (جامعة تور). ويعرض أيضاً مشروعاً لخلق مدرسة ترجمة في الجامعة اللبنانية، مقترحاً أن تتضمن المناهج، في المراحل التعليمية العامة، مادة الترجمة.

٢. الآداب

(سليم نكد، ١، ١٩)
(محمد علي موسى، ١، ٢٨ – ٣٢)
(كامل شاهين، ٢، ١٤)

أ – مناهج الآداب في المرحلة الثانوية.

يدعو شاهين الى التخفيف من «الحشو التاريخي» والتركيز على اتقان اللّغة العربية والأجنبية الى جانب تعليم الآداب. فطالب البكالوريا (هو) أقل قدرة على التعبير الصحيح بلغته الأم عند نهاية المرحلة الثانوية، منه عند انهاء المرحلة المتوسطة.

ويعرض موسى أولاً «العناصر الإيجابية» (وهي قليلة) و«السلبية» (وهي وفيرة العدد) في مناهج الأدب العربي المعتمدة حالياً ويبرز تأثير المناهج (السلبي) على الطلاّب؛ ويسوق ثانياً بعض الاقتراحات بشكل مبادئ منها: تدريس الأدب وفاقاً لمجموعة من مراكز الاهتمام (المحاور)، اعتماد النص في التدريس، إيلاء القواعد العربية حقها من العناية. ويرى نكد أنّ تعديل مناهج الأدب العربي بين ١٩٢٩ وبين البرنامج الحالي اقتصر على إضافة مواضيع وحذف مواضيع أخرى، ويرى أنّ العلّة لا تكمن في النصوص القديمة بقدر ما تكمن في المناهج (كطريقة درس أو تحليل، أنظر سابقاً) المتّبعة. فما فائدة الآثار المعاصرة أو الحديثة «اذا نحن عالجنا هذه الآثار بروح بدائي أو بطرائق متخلّفة؟». وينتقد نكد أيضاً الأخذ بالأنواع الأدبية في البرامج المتبعة بين ١٩٤٦ و١٩٦٨.

ب – تحليل النصوص

● أهمية المنهج (سليم نكد، ١، ١٨ – ١٩)

كما سبق ورأينا، نكد يشدد على «المنهج» ويقلّل من قدر «البرنامج». فالأسئلة المهمّة هي: «كيف ندرس الأدب؟ كيف

نتناول أثراً أدبياً» ؟ كيف نقرأ نصّاً شعرياً ؟» ولكنه ينتقد بعض الألسنيين الذين «يدرسون نصاً لشكسبير كما يدرسون مقالاً صحفياً أو أغنية هبّية فيعلون من شأن المنهج على حساب المادّة» .

● الألسنية والخطاب الأدبي
(د. موريس أبو ناضر ، ١ ، ٥٤ – ٥٨)

عرض لأهمية الألسنية وعلاقتها بالعلوم الانسانية والرياضية ثم نقد المنهجيات السائدة التي تربط حياة الشاعر والسياق التاريخي بالأثر الأدبي فيبدو هذا وكأنه «مصدر لوثائق وأغراض وامارات من كل لون وشكل يعالجونه وكأنّ ما قبل النص وما بعده هو الأهم» . في القسم الثاني من المقال يفصّل أبوناضر المنهجية الألسنية ، مشدّداً على دور الدلالات وعلاقاتها ببعضها التي تشكّل معنى النصّ ويميز بين الاشارات اللغوية في العمل الشعريّ «والاشارات اللغوية في العمل النثريّ وخصوصاً في الشكل الحكائي منه» .

● الأسلوبية : نظرية وتطبيق (د. جورج دميان، ٢، ٨٧ – ٩٤)

يبدأ المقال بنظرة الى ما آلت اليه الدراسات الأدبية والتطرف الذي يبديه فرقاء النزاع : «التأريخيون» (الكاتب وحياته) و «المتألسنون» (لا فضل للكاتب) ثم يناقش نظرة معينة الى الأسلوب (نظرة ريفاتر) وصولاً الى نظرية ترفض حصر الأسلوب في المعطيات الشكلية بل تأخذ بعين الاعتبار «المعنى» كتنظيم جديد أو مبتكر لهذه المعطيات . يلي البحث النظريّ تحليل قصيدة للشاعر الفرنسي «مالرميه» .

٣. الفلسفة

أ – مناهج الفلسفة
(عبده الحلو ، ١ ، ٢٥ – ٢٧)
(عبدالوهاب شميطلي ، ٢ ، ٢٨ – ٣٠)
(كامل شاهين ، ٢ ، ١٤)

يجد الحلو أنّ هناك خللَين في مناهج الفلسفة : خلل في توزيع الساعات بين الفرع الأدبي والفرع العلمي وخلل في المضمون ؛ فتوزيع الساعات والمواد فرضه «حلّ – تسوية» أرضى فريقَي النزاع . وفي السياق نفسه ، ينتقد شميطلي «ازدواجية» مناهجنا المدرسية «وليس من مبرر تربويّ للفصل بين مادتي الفلسفة العامة – التي تعطى بلغة أجنبية – وبين تاريخ الفلسفة العربية – الذي يعطى بالعربية – «فيدعو الاثنان الى توحيد منهج الفلسفة في الصفوف الثانوية والى توحيد لغة التعليم . وهنا يلتقي شميطلي وشاهين على ضرورة اعطاء المادة باللغة العربية ، ويشدّد الحلو على تدريب الطالب «على قراءة النصوص الفلسفية وتحليلها» .

ب – في تدريس تاريخ الفلسفة
(د. بطرس حبيب ، ٢ ، ٣٤ – ٤٤)

يركّز حبيب على أهمية تاريخ الفلسفة «لفهم نشأة وتطور الخطاب الفلسفي وذلك بربط هذا الخطاب بتطور العلوم الوضعية من ناحية وبالصراع الاجتماعي السياسي من ناحية ثانية» من دون أن يعني هذا الأمر «التحول عن الموضوعية التاريخية الى الايدولوجية التاريخية» في القسم الثاني من المقال بعض النماذج عن دور تاريخ الفلسفة في تفسير الآراء الفلسفية السفسطائية والأفلاطونية وفي ابراز دور الفينيقيين «ممهّدي الدروب الفلسفية أمام الفكر الانساني عموماً والذهن الاغريقي خصوصاً» .

٤. الحضارة

● منهج الحضارة في الجامعة الأميركية
(د. جيمس مالاركي ، ٢ ، ٨٤ – ٨٦)

في ردّ على بعض الأسئلة ، يوضح مالاركي طريقة تعليم هذه المادّة في الجامعة الأميركية في بيروت بدءاً بعدم اعتماد تحديد معين لكلمة «حضارة» واثارة النقاش بين الأساتذة أنفسهم وبين الاستاذ والطلاّب حول مواضيع مثل الموت ، الحبّ ، الحرب ... ويشدّد على أنّ النقاش يتمّ بطريقة ديموقراطية من دون مشاكل مسلكيّة .

٥. الرياضيّات والعلوم

أ – تدريس العلوم والرياضيات باللّغة العربية في المرحلة المتوسطة
(د. رفيق عيدو ، ٢ ، ١٥)

يعرض الكاتب «النقاط الأساسية التي ظهرتْ من مطالعات المحاضرين» في «ندوتَين علميتَين دعتْ اليهما جمعية المقاصد الاسلامية (كامل شاهين ، ٢ ، ١٣ يشير أيضاً الى هاتين الندوتَين داعياً هو الآخر الى التعريب) وهذه النقاط تدعو كلها الى تعريب تدريس العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة وذلك انطلاقاً من المرحلة النفسية التي يمرّ بها التلميذ في هذه المرحلة التعليمية ومن مقروئية النصّ والتعبير اللغويّ» (ونتائجها المقارنة باللّغة الأجنبية وباللّغة العربية) في القسم الثالث من المقال بحث في منفعة المصطلحات والرموز بالعربية وفي القسم الرابع تبيان لعدم وجود عائق أمام متابعة الدراسة باللّغة الأجنبية في المرحلة المتوسطة وفي القسم الخامس نتائج التدريس بالعربية حسب التجارب السابقة .

ب – «تطور مناهج الرياضيّات الحديثة»
(موريس شربل ، ٢ ، ٢٢ – ٢٧)

مقال شربل يتضمن أيضاً خمس نقاط . النقطة الأولى تتعلق بالمبادئ التي يجب أن تحكم كيفية وضع منهج الرياضيّات وخصوصاً الرياضيات الحديثة . في النقطة الثانية عرْض «لمواضيع مشتركة بين عدّة مناهج مقارنة» ، في النقطة الثالثة سبعة اقتراحات لتدريس الرياضيّات الحديثة . ما هو دور المعلّم ؟ وكيف يجب أنْ يتعامل مع المنهج ؟ هو موضوع النقطة الرابعة . وفي النقطة الأخيرة «أمثلة لمناهج في الرياضيّات الحديثة وتفصيل لمشروع اليونسكو لتطوير تدريس الرياضيّات في البلاد العربية .

ج – اقتراحات بصدد المناهج العلميّة في لبنان
(انطوان صقر ، ١ ، ٦٧ – ٧٠)

وفي الواقع ، مقال صقر يورد انتقادات واقتراحات تتعلق بالتسلسل المنطقي للمناهج وبضرورة التنسيق مع مناهج الرياضيات وبمماشاة التغييرات التي تطرأ على المفاهيم والمصطلحات العلمية وبالربط بين التعليمين النظري والتطبيقي وبتحديث المناهج العلمية (وهنا يعطي صقر عناوين الفصول التي يجب أن تُستحدث) . ويقترح الكاتب أخيراً تطوير المناهج العلمية كل خمس سنوات .

٦. اقتراح مواد جديدة (سعيد عقل ، ٢ ، ٨٠)

يقترح الشاعر تلقين المواد الخمس، التالية واعتبارها موادّ أساسية : الخلقية ، الصحة ، الشؤون المدنية ، الايكولوجيا (أي دراسة البيئة) ، الروح المستقبلية . كما «ينبغي تدريس القِيم الثلاث التالية على أنها أيضاً ذات خطورة : الروح العائلي والأمّوية والانترأُمّوية» . ويدعو أخيراً الى تدريس الأديان ، فالطالب يجب أنْ يكون ملمّاً بدينه و«بالأديان التي ينتمي اليها رفاقه في اللبنانية» .

خاتمة :

هذا هو الواقع وتلك هي التمنّيات كما عكستْها مقالات العددَين السابقَين . وللحصول على صورة أكثر أمانةً لهذا الواقع ، ولتلك التمنّيات ، نقترح أنْ يوزّع على كلّ المعنيين وخصوصاً الأساتذة والتلاميذ (الذين بلغوا عمراً معيّناً) استمارات أو قسائم يضمّنونها ، في نهاية كلّ سنة دراسية ، انتقاداتهم واقتراحاتهم بشأن المناهج والتربية عموماً ، ويُصار بعدها الى فرز وتبويب الانتقادات والاقتراحات بالطريقة التي اتبعناها أو بأية طريقة أخرى تلائم مضمون الآراء ثمّ احصاء الأجوبة ، بالنسَب المئوية ، حسب التبويب المتّبع .

وبانتظار هذا الاستطلاع الشامل والمستمرّ ، نستطيع القول انّ أهم المشاكل التي يعاني منها الجسم التربويّ تضمنتْها المقالات . فمن المؤكّد أنّ أهمّ مشكلة تربوية على الاطلاق تكمن في ما هو بالحقيقة خارج عن نطاق التربية بمعناها الضيّق : العوائق الطائفية – السياسية . فهناك شبه اجماع – انْ لم يكن اجماعاً كاملاً – عند الكتّاب الذين تطرّقوا الى هذه النقطة (مسلمين ومسيحيين – راجع النقد ١) ، على رفض التسويات والحلول الوسط والجمع بين التناقضات.

فالمطلوب واحد : أخذ قرار سريع وحاسم يحدّد السياسة التربوية التي يجب أن تُتبع . فهذه هي عقدة العقَد ؛ انْ حُلّت حُلَّ كلّ شيء . فانطلاقاً من سياسة تربوية محددة يتحدّد كل شيء تعليمياً ويتوضح عملياً ، ويمكن أخذ مواقف محددة وواضحة من مختلف القضايا التربوية – السياسية ، مثل التعريب ، النموذج اللاتيني – الفرنسي ، محتوى مواد التاريخ والأدب العربي ، وحتى تقسيم الفلسفة الى فلسفتين عربية وأجنبية . وهذه المواقف لا تمليها بالضرورة اعتبارات سياسية . فلنرتكز على دراسات علمية معمّقة ، واضعين نصب أعيننا مصلحة تلاميذنا وتقدمهم في دروسهم ، تاركين جانباً كلّ الاعتبارات الأخرى . فلنعتمد التعريب مثلاً اذا تبيّن فعلاً نتيجة هذه الدراسات أنه يسهّل العملية التعليمية في مرحلة من المراحل مع الأخذ بالاعتبار المراحل اللاحقة . أمّا بالنسبة الى القضايا الأخرى التي لا تُحَل بالدراسات العلمية والتي لا يمكن الوصول الى اتفاق – ولا نقول الى تسوية – بشأنها ، فلندع السياسيين يبتّون أمرها على ضوء ما يقرّرونه على صعيد الوطن ككل .

□ □ □

مناهج إعداد المعلمين

على صعيد التعليم العام في لبنان[1]

اعداد : الدكتور شوقي أبو حيدر

أولاً : مقدمة :

كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن مناهج التعليم العام في لبنان ، وتناولتْها الألسن من هنا وهناك ، تجريحاً وتقريعاً ، وكأنها المسؤولة الوحيدة عن كل مظاهر التخلف والجمود ، ناهيك عن كلّ المصائب التي نتخبط فيها ونعاني . وفي تناول هذا الموضوع ، نسي الباحثون والدارسون والمحلّلون ، أو تناسوا ، أنّ المناهج وانْ كانت على قدر كبير من الأهمية ، لا تمثّل الاّ بُعداً واحداً من اطار ذي أبعاد ثلاثة ، يشكل فيه المتعلم والمعلّم سداه ولحمته ، وهذا ما ندعوه بالموقف التعليمي . فكل بحث منعزل لا يتناول هذه الأبعاد جميعها ، يُعتبر عملاً ناقصاً لا يفيد بالضرورة مقتضيات البحث العلمي ، ولا يحقق المبتغى الكامن وراء الدراسة أو البحث . من هنا ، كان التكامل شرطاً لاكتمال العمل وانسجامه ، وضرورة لازمة لكل تشكيل تفاعلي في اطاره الكياني المميّز .

وإذا كانت الاتجاهات التربوية الحديثة تصبّ اهتماماتها في خانة المتعلم ، وتجعل من المعلّم والمنهج عاملَين مساعدَين على بلْورة شخصية هذا المتعلم وإنجاح تكيفه ، فإنّ ذلك لا يقلّل من قيمة المناهج ، ولا من قيمة المعلّم . فالمعلّم بلا منهج كالجندي بلا سلاح ، والمنهج بدون معلّم كالسيّارة بدون سائق ، وكما تتفاوت قدرات السائقين ومهاراتهم في قيادة السيّارات ، كذلك ، تتفاوت قدرات المعلّمين ومهاراتهم في التعامل مع المناهج . لهذا ، «فانّ أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلّم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة ، اذا ما وجد معلماً قديراً منفتحاً»[2] . من هنا ، كان من الضروريّ ، عند البحث في موضوع مناهج التعليم العام ، أن يقرن ذلك ببحث رديف ، مكمّل عن مناهج اعداد المعلمين ، لأنّ العلاقة وثيقة وعضوية بين النوعين ، وما الفصل بينهما ، أو بالأحرى إهمال النوع الثاني ، الاّ نتيجة إرث ماضٍ من أمور اكتسبت صحة بفعل الممارسة لا بفعل العلم ، كغلبة الطابع الأكاديمي الصرف على مناهجنا وممارساتنا ونشاطاتنا . وهذا ما جعلنا نهمل النواحي التطبيقية والعملية فيها ، وبالتالي نحمّلها كلّ وزر ، مع أنه ، وانصافاً للحقيقة ، لا تكمن العلّة فقط في مضامين المناهج ، بل في تطبيقات هذه المناهج . وهنا يجب أن يلعب المعلم دوراً في سدّ هذه الثغرة ... ولكن ، الى أي حدّ تُعتبر عمليّات اعداد المعلّم عندنا قادرة على بلورة ذلك «المعلم ، المتكامل ، المتوازن ، المؤهل ... الخ» الذي يستطيع ترجمة المناهج ترجمة صحيحة حيّة ، تقلب كل الموازيين رأساً على عقب ، وتحدث ثورة مشبعة بكل بذور الانعتاق ، والتجديد ، والتطور ؟ وبسؤال آخر ، أي معلّم تعدّ الدولة ، والى أيّ مدى يستطيع هذا المعلم أن يقوم بترجمة أهداف المناهج ومضامينها ، الى أنماط سلوكية عند الناشئة في مختلف مراحل التعليم ؟ أو بالأحرى ، كيف يستطيع أنْ يحوّل التشريعات القانونية في الحقل التربويّ (قوانين ، مراسيم ، قرارات الخ ...) المتضمنة محتويات المناهج ، الى معادلات عملية ، وأنماط سلوكية عند المتعلم ؟ انّ المعلّم ، وهو العنصر الناشط على مستوى الفعل التربويّ ، يتطلب لكي يتوصل الى ترجمة أهداف المناهج وتنفيذ مضامينها ، اعداداً اكاديمياً وفنياً على مستوى معيّن ، في ضوء استراتيجية تربوية خاصة . فأيّ اعداد ، وأية استراتيجية عكستْ وتعكس مناهج اعداد المعلمين في لبنان ؟

انّ نظرة تاريخية على عملية اعداد المعلمين ، توضح مدى التحول والانتقال الحاصلين من الاعداد المرتجل ، الى الاعداد الهادف المرتكز على التجارب والأبحاث التربوية . وسنكتفي هنا بعرض المناهج التي كانت مطبّقة من قبل مصلحة اعداد المعلمين ، والمناهج التي اعتمدها المركز التربوي للبحوث والانماء .

▪ إنّ أحسن المناهج الدراسيّة قد تموت في يد معلّم لا يقدر على تدريسها والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة، إذا ما وجد معلّماً قديراً منفتحاً.

ثانياً : المناهج الصادرة عن مصلحة اعداد المعلمين في وزارة التربية الوطنية [٣] :

هذه المناهج متضمنة في القرار رقم ٥٧٠ الصادر بتاريخ ٢٠ تموز ١٩٦٢ ، وقد استمر العمل بها حتى سنة ١٩٧٢ .

كانت هذه المناهج تهتم باعداد المعلّم القادر على تعليم المنهج الابتدائي عموماً . ولم يكن هناك أيّ تركيز أو تفريع في عمليّات الاعداد ، كتخريج معلّمين متخصصين لتدريس اللغة الأجنبية أو لتدريس العلوم أو الرياضيات ... واختيار التلاميذ المعلمين ، كان يتمّ من بين حمَلة الشهادة الابتدائية العالية (البريفه) ، حيث تستغرق مدة الاعداد ثلاث سنوات .

ويشير الجدول رقم – ١ – الى أنّ عدد المواد كان يصل الى عشرين مادة ، بمعدل ثلاث وثلاثين ساعة في الأسبوع . كما انّ هناك تمييزاً ملحوظاً بين اعداد كل من المعلمين والمعلمات ، يظهر من خلال أربع مواد هي : تدبير المنزل والخياطة للبنات ، والزراعة للصبيان [٤] ، والرسم الذي يكاد يكون مشتركاً . ولكن مثل هذا التمييز يبقى غير مستند الى معايير علمية أكيدة ، اذ على المناهج ان تنطلق من دراسة وظيفة كل من المعلم والمعلمة في الفعل التربوي أو الممارسة التربوية ومتطلباتها ومستلزماتها .

انّ الاعداد الأكاديمي [٥] ، يزداد ويتفوق كثيراً على الاعداد التربوي ، انْ من حيث عدد المواد (يتجاوز العشر مواد) ، أو من حيث عدد الساعات المخصصة لتدريسها (حوالي ٦٤ ساعة ، على امتداد السنوات الثلاث) .

أمّا الاعداد التربوي ، فيقتصر على أربع مواد : (علم نفس الولد ، التربية باللغة العربية ، التربية باللغة الفرنسية ، واعداد الوسائل التربوية) ، وهي لا تتخطّى الاحدى والعشرين ساعة على امتداد سنوات الاعداد الثلاث . وهذا التفاوت في نوعَي الاعداد يعتبر كبيراً نسبياً ، خاصة وانّ مادة اعداد الوسائل التربوية ، كانت في معظمها بعيدة عمّا توحيه تسميتها ، أي مقتصرة على مشغل يدوي ذي سمات تربوية طفيفة .

وهكذا ، فانّ تجربة مناهج الاعداد من قبل مصلحة اعداد المعلمين ، يمكن اعتبارها محاولة بعيدة عن الاستراتيجية التربوية الهادفة . وان كنا نعذر واضعي هذه المناهج من حيث أنهم ربما كانوا يجدون أنفسهم أمام ضرورتين :

١ – تحقيق الاعداد الأكاديمي ، وتزويد المعلم بالمعارف والمعلومات الضرورية ، مع العلم أنه يدخل دار المعلمين ، وهو يحمل الشهادة الابتدائية العالية .

٢ – التوفيق بين الاعداد الاكاديمي ، والاعداد التربويّ . ومع أنّ هاتين الضرورتين ليستا ذريعة على أية حال ، فانّ المواد الاكاديمية ، عوض أن تقوم بتغذية المعارف والاتجاهات العلمية والمنهجية في البحث ، جاءت مسرفة في البعد النظري ، كما أنها تلامس كل الموضوعات تقريباً . وكان هدفها اعداد «المحدّث اللبق» أو «الرجل الشريف» ، كما هي الحال في مناهج فرنسا التعليمية القديمة ، حيث كانت هذه المناهج تعدّ المعلم الابتدائي لتعليم كل موادّ المنهج .

وأمّا اطلاق تسمية المدرّس على المعلم الابتدائي في لبنان ، فيعني أنّ وظيفته تقتصر على التدريس في معناه التلقيني ، وكأنّ العملية التربوية لا تخرج عن هذا الإطار . لقد كان حريّاً بواضعي مناهج اعداد المعلمين ، انْ يعمدوا الى اعتماد التفريع والتخصص ، فتعمل المناهج على تخريج معلمين للغة الفرنسية ، وللغة العربية ، وآخرين لتدريس العلوم والرياضيّات الخ ... فمعلم كل المواد ، ليس معلّم أية مادة . أضف الى ذلك ، أن خرّيج دار المعلمين الابتدائية كان يجد نفسه حين يتخرّج ، أمام ضرورة التعليم في الصفوف المتوسطة أحياناً ، وذلك لازدواجية ما زالت قائمة بين المرحلتين : الابتدائية والمتوسطة . وهكذا فاعداد المعلّم العام ، لم يكن ليتناول على صعيد تحمّل المسؤوليات والمهامّ ، الأمور الأساسية المطلوبة في مهنة التعليم . ومن هذا المنظار ، لم يكن المعلم المعد في دور المعلمين يختلف كثيراً عن حامل البكالوريا اللبنانية (الذي يمارس التعليم) .

جدول رقم -١-
توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في السنوات الثلاث في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية (المنهج -أ-)

الرقم	السنة المنهجية / جنس التلاميذ / المادة الدراسية / التوقيت	الأولى		الثانية		الثالثة		مجموع الساعات للمادة الواحدة في السنوات الثلاث
		صبيان	بنات	صبيان	بنات	صبيان	بنات	
		حصة	حصة	حصة	حصة	حصة	حصة	
١	لغة عربية	٨	٨	٤	٤	٢	٢	١٤
٢	لغة فرنسية	٨	٨	٤	٤	٢	٢	١٤
٣	تاريخ	١	١	١	١	–	–	٠٢
٤	جغرافيا	٢	٢	٢	٢	١	١	٠٥
٥	معلومات مدنية وأخلاق مسلكية	–	–	٢	٢	٢	٢	٠٤
٦	علم نفس الولد	–	–	٢	٢	٢	٢	٠٤
٧	علم الاجماع	–	–	١	١	١	١	٠٢
٨	رياضيات	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٠٦
٩	فيزياء	٢	٢	١	١	٢	٢	٠٥
١٠	كيمياء	٢	٢	٢	٢	١	١	٠٥
١١	الطبيعيات وعلم الصحة	٣	٣	٣	٣	٢	٢	٠٨
١٢	تربية باللغة العربية	–	–	٢	٢	٦	٦	٠٨
١٣	تربية باللغة الفرنسية	–	–	٢	٢	٤	٤	٠٦
١٤	تدبير المنزل	–	–	–	–	–	٢	٠٢ (٦)
١٥	موسيقى	١	١	١	١	١	١	٠٣
١٦	رسم	١	١	١	١	١	–	٠٣ (٧)
١٧	رياضة بدنية أو تدريب عسكري	١	١	١	١	١	١	٠٣
١٨	خياطة	–	١	–	١	–	١	٠٣ (٨)
١٩	اعداد وسائل تربوية	١	١	١	١	١	١	٠٣
٢٠	زراعة	١	–	١	–	٢	–	٠٤ (٩)
	مجموع الساعات	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣	١٠٤ - ٥ = ٩٩ (١٠)

المصدر : القرار رقم ٥٧٠ تاريخ ٢٠ تموز ١٩٦٢ .

وباختصار ، اذا كان الاعداد الاكاديمي لا يشكّل استراتيجية هادفة وفاعلة ، بحيث لا يساعد المعلّم كفاية في مجال وظيفته ، فانّ الاعداد التربويّ لم يكن بأفضل منه . فمجموعة المواد التربوية ، كانت بعيدة عن التآزر فيما بينها ، ولم تكن لتشكّل برنامجاً وظيفياً فاعلاً يساعد المعلّم على الاقتراب بفعالية من الواقع التربوي التعليمي حين يتسلم المسؤوليات ، اذ لم يكن هناك من مواد تعوّد التلميذ على تحليل الواقع التربويّ ، بالاضافة الى عدم وجود مواد أخرى تقرّبه من معرفة الواقع النفسي ، كدراسة الحالة مثلاً ... فالمواد التربوية والنفسية كانت نظرية لا تلتفت الى الواقع الاّ على سبيل التمثيل . وعلى العموم ، كانت هذه المواد تركز على اغناء ذاكرة التلميذ المعلم بالمعلومات ، أكثر من تركيزها على تكوين الاتجاهات التربوية ، وتنمية المهارات والفعاليّات المرتبطة بعملية التعليم .

ثالثاً : المناهج الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء :

تعود أولى خطوَات المركز التربوي للبحوث والانماء في تعديل مناهج اعداد المعلمين الى العام ١٩٧٢ . هذا ولا تزال مناهج الاعداد في تجربة المركز تخضع لتعديلات دورية تكاد تكون متلاحقة ، الأمر الذي يجعلنا منذ البدء نسلّم بأنّ هناك مساعي جادّة لتقويم عملية الاعداد ، ولكن ماذا حقّقت هذه المساعي ، وما هي قيمتها التربوية ؟

أنيطت بالمركز التربويّ للبحوث والانماء مهمّة اعداد معلمي الرياضة ، بالاضافة الى اعداد المعلم الابتدائي الذي كان من مهامّ مصلحة اعداد المعلمين . وقد استحدث المركز التربوي فرعاً جديداً يهتمّ باعداد معلمين للمرحلة المتوسطة .

وعلى صعيد مناهج اعداد المعلمين الابتدائية ، نلاحظ أنّ المركز قد أدخل على عملية الاعداد تفريعاً داخلياً ، يصار بمقتضاه الى اعداد معلمين للمرحلة الابتدائية عامة (الفرع العام) ، والى اعداد آخرين متخصصين في عدد من الفروع ، كفرع اللغة الأجنبية ، وفرع الفنون ، وفرع الروضة الخ ... وبالنسبة لفرعَي : العام واللغة الأجنبية ، فان تلاميذ هذين الفرعين كانوا يخضعون لاعداد مشترك في السنتين : الأولى والثانية ، ويحصل التمايز في السنة الثالثة أو الأخيرة ، كما يتبين من الجدول رقم –٢– ، ان الطابع الغالب في السنة الأولى ، هو الطابع الاكاديمي ، الذي يبدأ بالانحسار مع السنة الثانية ، حيث تنخفض كل من ساعات اللغة العربية (وآدابها) ، واللغة الأجنبية ، من سبع ساعات الى ست ساعات أسبوعياً وتنخفض كل من الساعات المخصصة لمادتي التاريخ والجغرافية من ساعتين الى ساعة واحدة في الاسبوع .

■ تعود أولى خطوات المركز التربويّ في تعديل مناهج إعداد المعلمين الى العام ١٩٧٢ ولا تزال مناهج الاعداد تخضع لتعديلات دوريّة .

ويطول التخفيض أيضاً مادة الرياضيات ، حيث تحذف منها ساعتان في الاسبوع . وفي الوقت الذي تبرز فيه مادة الطبيعيات من خلال ساعتين في الاسبوع ، تنحسر مادة العلوم الفيزيائية بشكل كلي .

وفي المقابل ، يلاحظ ارتفاع في عدد المواد التربوية ، اذ تضاف مادتان جديدتان هما : علم النفس التربوي ، والثقافة الاجتماعية ، وكلتاهما بمعدل أربع ساعات اسبوعياً . وبذلك ، يرتفع عدد المواد المخصّصة للاعداد التربوي الى ست مواد ، بعد انْ كان في السنة الأولى يبلغ أربع مواد هي : الرسم والموسيقى والتربية الرياضية والمشغل .

أما في السنة الثالثة (الفرع العام) ، فتنخفض ساعات اللغة والأدب العربي من ست ساعات الى ثلاث ساعات اسبوعياً ، وتلغى مواد المدنيات والتاريخ والجغرافية . وتعود مادة العلوم الفيزيائية لتظهر بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً . أمّا مادة الطبيعيات ، فتزيد عما هي عليه في السنة الثانية بمعدل ساعة واحدة في الاسبوع . ولكن الرياضيات تبقى على ما هي عليه بمعدل ساعتين اسبوعياً . وتضاف مادتان جديدتان هما : تاريخ الفكر بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع ، ونصوص في اللغة الأجنبية بمعدل خمس ساعات في الاسبوع .

وعلى صعيد المواد التربوية ، تلغى مواد الرسم ، والموسيقى ، وعلم النفس التربوي ، والثقافة الاجتماعية ، وتبرز مواد جديدة : كتدريس اللغة العربية ، وتدريس الاجتماعيات ، وتدريس العلوم ، وتدريس الرياضيات . وتجدر الإشارة ، الى أن هذه المواد هي فصلية ، تعطى بمعدل ثلاث ساعات اسبوعياً للمادة الواحدة في الفصل الواحد . ومن المواد الجديدة أيضاً ، مادة المدرسة والمجتمع ، التي خصص لها ساعتان اسبوعيتان . وبالنسبة لمادتي المشغل والتربية الرياضية ، فإنهما تبقيان على حالهما من حيث عدد الساعات المخصصة لكل منهما في السنتين : الأولى والثانية .

أمّا في فرع اللغة الأجنبية ، فتقتصر السنة الثالثة فيه على زيادة ثلاث مواد جديدة هي : مادة تاريخ الفكر بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً ، ومادة المدرسة والمجتمع بمعدل ساعتين في الاسبوع ، (وهاتان المادتان هما مشتركتان مع الفرع العام) ، ومادة تدريس اللغة الأجنبية بمعدل ست ساعات اسبوعياً . هذا ، وتبقى مادتا المشغل والتربية الرياضية على حالهما من حيث عدد الساعات المخصصة لكل منهما في السنتين : الأولى والثانية .

أمّا مادة اللغة الأجنبية ، فيرتفع عدد ساعاتها من ست ساعات اسبوعياً في السنة الثانية ، الى ثلاث عشرة ساعة في السنة الثالثة . كما تضاف اليها مادة جديدة هي ، النصوص في اللغة الأجنبية بمعدل ثلاث ساعات اسبوعياً . (راجع الجدول رقم ٢) .

وهكذا ، يتبين أن منهج الفرع العام كان مقصّراً عن المستوى المطلوب ، فلقد بقي الاعداد الأكاديمي فيه بعيداً عن العمق وقريباً الى العموميات . ولعل السبب في ذلك يعود الى كون دور المعلمين والمعلمات الابتدائية ، كانت تختار تلاميذها من حملة الشهادة الابتدائية العالية (البروفيه) . أمّا منهج فرع اللغة الأجنبية ، فقد خطا خطوة لا يستهان بها على صعيد الاعداد الاكاديمي من حيث كونه يوضح هذا الاعداد ، ويعمل على ترسيخ المهارات التدريسية عند المعلم ، ولكنه بقي مقصراً عن ترسيخ المهارات التربوية . وبالنسبة لمسألة الاعداد التربوي ، وهي مشتركة في كل من الفرعين ، فإن المناهج بقيت مقصرة عنها . ولئن اتضحت معالم طرق التدريس ، وعلم النفس التربوي ، والمدرسة والمجتمع ، فإن المواد القليلة الأخرى ، قد بقيت على مستوى من العمومية والسطحية ، كما ان الاعداد الاكاديمي ، ظلّ منفصلاً عن الاعداد التربوي ، اذ ان مادة المشغل مثلاً ، كان يجب أن تبقى تحت عنوان الوسائل التربوية ، وان يضاف اليها الطرائق ، ثم تقسم الى أقسام متعددة . هذا بالاضافة الى مواد ونشاطات جديدة ، يجب أن تضاف . ولئن قلنا أن معالم بعض المواد كعلم النفس التربوي والمدرسة والمجتمع قد اتضحت ، فذلك لا يعني انها قد حققت دورها كاملاً في هذا المنهج . ومتى عرفنا ان دور كل مادة في المنهج يقوم على ثلاثة مستويات :

١ – تزويد التلميذ المعلم بالمعارف .
٢ – تزويده بالاتجاهات .
٣ – تزويده بالمهارات السلوكية .

ومتى تفحصنا أهداف هذه المواد ، ثم أبوابها وفصولها وبنودها ، تبين لنا انها تحقق بعض مستلزمات المستويين الأول والثاني وتتوقف عندهما من دون أن تصل الى مستوى انماء مهارات المعلم السلوكية . وهذا هو العنصر الأهم في عملية الاعداد التربوي . وما دمنا في معرض الحديث عن المناهج التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والانماء ، تجدر الإشارة الى أن هذا المركز كان قد قام عام ١٩٧٤ بمحاولة تجريبية هدفت في ما هدفت ، الى رفع مستوى الهيئة التعليمية . وقضت هذه التجربة بانتقاء الطلاّب المعلمين من حملة البكالوريا اللبنانية – القسم الثاني : الفلسفة ، الرياضيات ، والعلوم الاختبارية . وقد تمّ تعميم هذه التجربة في العام الدراسي (١٩٧٧ – ١٩٧٨) بحيث تضمنت الفروع التالية : الفرع العام ، فرع اللغة الأجنبية[١١] وفرع الروضة . وتستمر مدة الاعداد في كل منها سنة دراسية واحدة على أساس تقسيمها الى فصلين : فصل يغلب عليه الطابع النظري ، وآخر يغلب عليه الطابع التطبيقي . وأمّا الخطوط العريضة لمناهج هذين الفرعين ، فقد تميزت بما يلي :

في الفرع العام ، اقترنت في الفصل الأول مادة علم النفس التربوي بدراسة الحالة ، وانخفض عدد ساعاتها الأسبوعية ، ساعة واحدة ، فاستقرت على ثلاث ساعات أسبوعية طيلة الفصل الأول . ومن جهة أخرى ، فقد أبقي على مادتي : المدرسة والمجتمع ، والثقافة الاجتماعية بمعدل ثلاث ساعات اسبوعياً ، وخصص لمادة الخبرات الفنية (الموسيقى والرسم) ، ثلاث ساعات اسبوعياً ، وللتربية الرياضية ساعتان . وقد أدخلت مادة تاريخ الفكر على منهج حملة الرياضيات والعلوم الاختبارية ، بمعدل ثلاث ساعات اسبوعياً .

أما المواد الاكاديمية ، فقد توزعت على النحو التالي : أربع ساعات اسبوعية لمادة اللغة والأدب العربي ، وخمس ساعات اسبوعية لمادة اللغة الأجنبية والنصوص . أما فيما يتعلق بمادتي العلوم الفيزيائية والرياضيات ، فقد راعى المنهج الفرق بين مستوى كل من حملة الفلسفة ، وحملة الرياضيات والعلوم الاختبارية ، وخصّ حملة الفلسفة بست ساعات اسبوعية لمادة الرياضيات ، مقابل ثلاث ساعات لحملة الرياضيات والعلوم الاختبارية .

وأمّا في الفصل الثاني ، فتتوزع المواد على الشكل التالي :

أربع ساعات اسبوعية للمشغل التربوي ، وست ساعات لتدريس اللغة العربية والاجتماعيات ، وست ساعات لتدريس العلوم والرياضيات ، وساعتان للتربية البدنية والرياضية وست عشرة ساعة للناحية التطبيقية .

وبالنسبة الى منهج فرع اللغة الفرنسية ، فقد اعتمد فيه التقسيم السنوي نفسه (فصلان دراسيان) ، والاعداد التربوي نفسه ، مع التركيز على اللغة الأجنبية والتطبيقات المتصلة بها .

جدول رقم -٢-

توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في السنوات الثلاث في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية (المنهج -ب-)

الرقم	المـــادة الدراســية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	
				الفرع العام	فرع اللغة الأجنبية
١	لغـة أدب عربي	٧	٦	٣	–
٢	تـاريـخ الفكر	–	–	٣	٣
٣	مدنيـات	١	١	–	–
٤	تـاريـخ	٢	١	–	–
٥	جغرافيـا	٢	١	–	–
٦	ثقافـة اجتماعيـة	–	٤	–	–
٧	تدريس اللغة العربية ، تدريس الاجتماعيات	–	–	٣	–
٨	نصوص في اللغة الأجنبية	–	–	٥	٣
٩	لغـة أجنبيـة	٧	٦	–	١٣
١٠	تدريس اللغة الأجنبية	–	–	–	٦
١١	طبيعيـات	–	٢	٣	–
١٢	علوم فيزيائيـة	٤	–	٣	–
١٣	رياضيـات	٤	٢	٢	–
١٤	تدريس العلوم ، تدريس الرياضيات	–	–	٣	–
١٥	رسـم	١	١	–	–
١٦	موسـيقى	١	١	–	–
١٧	علم النفس التربوي	–	٤	–	–
١٨	المدرسـة والمجتمع	–	–	٢	٢
١٩	مشغـل	١	١	١	١
٢٠	تربيـة رياضـية	٢	٢	٢	٢
	المجمـــوع	٣٢	٣٢	٣٠	٣٠

المصدر : القرار رقم ٧٤/٣٦ج ، تاريخ ٧٤/١٠/٤ .

جدول رقم -٣-
توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في سنة الاعداد ، حسب المناهج الجديدة في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية

الرقم	المادة الدراسية	المنهج			
		فلسفة		رياضيات وعلوم اختبارية	
		مجموع الحصص في السنة		مجموع الحصص في السنة	
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني
١	علم نفس تربوي	٣	–	٣	–
٢	مدرسة ومجتمع	٣	–	٣	–
٣	مشغل تربوي	–	٤	–	٤
٤	تدريس اللغة العربية والاجتماعيات	–	٦	–	٦
٥	تدريس اللغة الأجنبية	–	–	–	–
٦	تدريس العلوم والرياضيات	–	٦	–	٦
٧	تاريخ الفكر	–	–	٣	–
٨	ثقافة اجتماعية	٣	–	٣	–
٩	مدنيات	–	–	–	–
١٠	تاريخ	–	–	–	–
١١	جغرافية	–	–	–	–
١٢	لغة وأدب عربي	٤	–	٤	–
١٣	لغة أجنبية ونصوص	٥	–	٥	–
١٤	طبيعيات	–	–	–	–
١٥	علوم فيزيائية	٦	–	٣	–
١٦	رياضيات	٦	–	٣	–
١٧	موسيقى	٣	–	٣	–
١٨	رسم				
١٩	تربية بدنية ورياضية	٢	٢	٢	٢
٢٠	تطبيقات	–	١٦	–	١٦
٢١	تدريب عسكري	×	×	×	×
	المجموع	٣٥	٣٤	٣٢	٣٤

المصدر : القرار رقم ٧٧/٣٦ج الصادر عن رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء .

وأمّا في ما يتعلق بدار المعلمين المتوسطة التي تقوم باعداد أساتذة لتعليم العلوم والرياضيات[١٢] في المرحلة المتوسطة ، فإن مدة الاعداد فيها تستغرق ثلاث سنوات ، منها سنتان (الأولى والثانية) مخصصتان للاعداد الاكاديمي بحيث يتلقى الطالب هذا الاعداد في الجامعة اللبنانية – كلية العلوم – ويتوجه في السنة الثالثة الى الدار المتوسطة ليتلقى الاعداد التربوي .

انّ مناهج الاعداد الاكاديمي ، هيْ مناهج السنتين الأوليين من اجازتي العلوم والرياضيات في الجامعة اللبنانية . بينما الاعداد التربوي الذي يقتصر على السنة الثالثة ، فقد توزع على ثلاثة فصول[١٣] : في الفصل الأول يتعرف الطالب الى معطيات علم النفس التربوي بمعدل ثلاث ساعات في الاسبوع ، والى دراسة المناهج (٣ ساعات اسبوعياً) ، والى التعليم النظري في فرع الرياضيات (٣ ساعات اسبوعياً) ، والى المشغل والمختبر التربوي (٩ ساعات اسبوعياً) في فرع الرياضيات ، و(١٢ ساعة اسبوعياً) في فرع العلوم . وهنا تأخذ التكنولوجيا التربوية حقها . وأما طرائق التدريس فقد خصصت لها ثلاث ساعات اسبوعية في كل من الفرعين . وكذلك دراسة الحالة التي ترتبط هنا بعلم النفس التربوي ، وتحضير الرسالة ، فقد خصص لكل منهما أيضاً ثلاث ساعات اسبوعية .

وينتقل الطلاّب في الفصل الثاني الى مدارس التطبيق ، حيث يضطلعون بالمهام والمسؤوليات على صعيد التحضير واعطاء الدروس . وعند انتهاء هذا الفصل ، يعودون الى الدار لمتابعة النشاطات والدروس المقررة في الفصل الأول . وتجدر الإشارة الى أنه مع التحفظ الشديد لجهة قصر المدة المخصصة للاعداد التربوي في المناهج الجديدة (سنة واحدة) . بالاضافة الى الكيفية التي تجري فيها عملية التطبيق بالنسبة لانسجام الاعداد النظري مع الاعداد العملي (التزامن الصحيح بينهما) ، فإن عملية الحكم على نجاح أو فشل هذه التجربة التي قام بها المركز التربوي ، تترك للنتائج التي ستسفر عنها ، وهي على أية حال بحاجة الى عملية تقويم صحيحة لقياس مدى فعاليتها .

جدول رقم – ٤–

توزيع المواد في منهج السنة الثالثة (رياضيات) في دار المعلمين والمعلمات المتوسطة

الرسم	الفصل الأول		الفصل الثاني	الفصل الثالث	
	المادة	الحصص الاسبوعية	المادة	المادة	الحصص الاسبوعية
١	علم النفس التربوي	٣	تدريب على التدريس في المدارس التطبيقية	مواد الفصل الأول نفسها	٣
٢	دراسة المناهج	٣			٣
٣	تعليم نظري	٣			٣
٤	مشغل ومختبر	٩			٩
٥	طرائق تدريس	٣			٣
٦	مشاهدة ودراسة حالات	٣			٣
٧	تحضير رسالة	٣			٣
	المجموع	٢٧			٢٧

جدول رقم –٥–

توزيع المواد في منهج السنة الثالثة (علوم) في دار المعلمين والمعلمات المتوسطة

الرقم	الفصل الأول		الفصل الثاني	الفصل الثالث	
	المادة	الحصص الاسبوعية	المادة	المادة	الحصص الاسبوعية
١	علم النفس التربوي	٣	تدريب على التدريس في مدارس التطبيق	مواد الفصل الأول نفسها	٣
٢	دراسة المناهج	٣			٣
٣	مختبر	١٢			١٢
٤	مشغل تربوي	٣			٣
٥	طرائق تدريس	٣			٣
٦	مشاهدة ودراسة حالات	٣			٣
	المجموع	٢٧			٢٧

المصدر : القرار رقم ٧٤/٥٣ج الصادر عن رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بتاريخ ١٢ كانون الأول ١٩٧٤ .

رابعاً : نموذج مختار للمقارنة :

من أجل إعطاء فكرة عامة عن بعض الخطوط العريضة لعدد من التغييرات التي طرأت على مناهج اعداد المعلمين في لبنان ، فان الباحث سيقوم بمقارنة سريعة بين المنهج (أ) الذي كان معتمداً من قبل مصلحة اعداد المعلمين ، والمنهج (ب) – الفرع العام – الذي كان معتمداً من قبل المركز التربوي للبحوث والانماء . (راجع الجدول المقارن رقم –٦–) :

– يمتاز المنهج (ب) على منهج (أ) بكونه يتضمن بعض الأهداف العامة ، وبعض الإرشادات المتصلة بطبيعة المواد التعليمية .

– انّ مجموع الساعات الاسبوعية للمنهج (أ) في سنوات الاعداد الثلاث ، يزيد بخمس ساعات عن مثيله في المنهج (ب) . ويعود ذلك ، الى أنّ المنهج (أ) كان عاماً ، يهدف الى اعداد المعلم الابتدائي الذي يقوم بتدريس جميع المواد تقريباً ، بينما المنهج (ب) كان محاولة أولى نحو التخصص باعتبار أنّ اللغة الفرنسية أصبح لها فرع مستقل .

– يميز المنهج (أ) في بعض المواد بين البنات والصبيان ، بينما يلغي المنهج (ب) هذا التمييز القائم .

– يلغي المنهج (ب) بعض المواد مثل : الزراعة ، والتدبير المنزلي ، والخياطة ، والكيمياء . كما أنه يعطي بعض المواد الأخرى عناوين جديدة : فعلم نفس الولد ، يصبح علم النفس التربوي ، وعلم الاجتماع ، يصبح الثقافة الاجتماعية ، واعداد الوسائل التربوية ، يصبح مشغلاً .

– يشدّد المنهج (ب) بصورة أكبر على المواد التربوية التي تصبح مميزة نوعاً ما ، كطرائق التدريس والمدرسة والمجتمع .

– يخصص المنهج (أ) المواد التالية بعدد أكبر من الساعات :

الجغرافية ، بمعدل ساعتين في الاسبوع .
المدنيات ، بمعدل ساعتين في الاسبوع .
طبيعيات وعلم صحة ، بمعدل ثلاث ساعات في الاسبوع .
موسيقى ، بمعدل ساعة واحدة اسبوعياً .
رسم ، بمعدل ساعة واحدة اسبوعياً .

بينما يخصص المنهج (ب) المواد التالية بعدد أكبر من الساعات :

اللغة العربية وآدابها ، بمعدل ساعتين اسبوعيتين .
اللغة الأجنبية وآدابها ، بمعدل أربع ساعات اسبوعية .
التاريخ ، بمعدل ساعة واحدة في الاسبوع .
الثقافة الاجتماعية (علم الاجتماع) بمعدل ساعتين في الاسبوع .

جدول رقم -٦-

مقارنة بين المنهج (أ) الذي كان معتمداً من قبل مصلحة اعداد المعلمين ، والمنهج (ب) الذي كان معتمداً من قبل المركز التربوي للبحوث والانماء

الرقم	المادة الدراسية	مجموع الحصص في المنهج (أ) للسنوات الثلاث		مجموع الحصص في المنهج (ب) للسنوات الثلاث
		صبيان	بنات	مختلطة
١	لغة عربية وآدابها	١٤	١٤	١٦
٢	لغة أجنبية وآدابها	١٤	١٤	١٨
٣	تاريخ	٠٢	٠٢	٠٣
٤	جغرافيا	٠٥	٠٥	٠٣
٥	مدنيات	٠٤	٠٤	٠٢
٦	علم نفس الولد/علم النفس التربوي	٠٤	٠٤	٠٤
٧	علم اجتماع/ثقافة اجتماعية	٠٢	٠٢	٠٤
٨	تاريخ الفكر	–	–	٠٣
٩	رياضيات	٠٦	٠٦	٠٨
١٠	فيزياء	٠٥	٠٥	٠٧
١١	كيمياء	٠٥	٠٥	–
١٢	طبيعيات وعلم الصحة	٠٨	٠٨	٠٥
١٣	تربية باللغة العربية	٠٨	٠٨	٠٨
١٤	تربية باللغة الفرنسية	٠٦	٠٦	–
١٥	تدبير المنزل	–	٠٢	–
١٦	موسيقى	٠٣	٠٣	٠٢
١٧	رسم	٠٣	٠٢	٠٢
١٨	خياطة	–	٠٣	–
١٩	مشغل واعداد وسائل تربوية	٠٣	٠٣	٠٣
٢٠	زراعة	٠٤	–	–
٢١	تربية رياضية	٠٣	٠٣	٠٦
	المجموع	٩٩	٩٩	٩٤

المصادر : – القرار رقم ٥٧٠ ، تاريخ ٢٠ تموز ١٩٦٢ .

– القرار رقم ٧٤/٣٦ج تاريخ ٤ تشرين أول ١٩٧٤ .

الرياضيات ، بمعدل ساعتين اسبوعيتين .
الفيزياء ، بمعدل ساعتين اسبوعيتين .
تربية رياضية ، بمعدل ثلاث ساعات في الاسبوع .

- يمتاز المنهج (أ) على المنهج (ب) بالنسبة للطريقة التي يعتمدها في عملية تنسيق النشاطات النظرية والنشاطات التطبيقية العملية في مادة التربية ، بالاضافة الى طريقة توزيع هذه النشاطات على سنوات الاعداد . فبينما تعطى الدروس النظرية التي تشتمل على : (تحضير الدروس والوسائل السمعية البصرية والطرائق الخاصة) ، والدروس العملية التي تكمل هذه الدروس النظرية ، وتشتمل على : (المشاهدة والمشاركة والتدريس الفعلي الجزئي) منذ السنة الثانية ، على أن يباشر في السنة الثالثة التدريس الفعلي . وهنا يكون التلميذ قد حُضّر تدريجياً لمباشرة مهماته التعليمية ، يلاحظ بالمقابل أن المنهج (ب) ، يحصر هذه النشاطات في السنة الثالثة فقط . وكثيراً ما كان يتم توزيع التلاميذ على مدارس التطبيق ، بالرغم من عدم إنجاز المعلومات النظرية المتصلة بطرق التدريس ، مما يفقد الاعداد فعاليته وجدواه .

خامساً : نقد وتقويم :

يتضح مما تقدم ، أنه بالرغم من الجهود المخلصة التي تبذل من أجل تحسين عمليات اعداد المعلمين في لبنان ، فانّ مناهج الاعداد تبقى بصورة عامة مقصّرة عن الاعداد التربوي الصحيح والكامل ، الذي يجب أن يكون أقل عمومية ، وأكثر تمايزاً ووضوحاً وتفصيلاً . اذ لا يكفي إدراج المواد التربوية العامة ، بل يجب الاستفادة من دورها ووظيفتها في عملية الاعداد ، من حيث نوعية المعلومات ، ومقدار المعرفة التي تمد الطالب المعلم بها ، الى جانب الاتجاهات التي ترسخها فيه ، بالاضافة الى المهارات التي تغني سلوكه ، ومدى موافقتها لوظيفته ودوره في مهنة التعليم ، وعند تفحص هذه المناهج ، يتبين أنها بعيدة عن هذه المعايير ، لأنها على حد كبير من العمومية والحدس والغموض . والشيء الأساسي والمهم ، هو أن مناهج اعداد المعلمين ، لا يمكن ان توضع بشكل عمومي أو تقريبي . وواضعوها ان حاولوا الاعتماد فقط على حدسهم ورؤيتهم الخاصة ، أو قاموا باقتباسها أو ترجمتها ، فانهم يقعون في خطأ كبير . فلا الحدس في هذا المجال يجدي ، مهما كانت الرؤية صائبة ، ولا الاقتباس أو الترجمة نافعان ، لأنّ ما يوافق بلداً معيّناً لا يصح بالضرورة في بلد آخر ، نظراً لاختلاف المعطيات والظروف والعوامل . وحدها دراسة الواقع التربوي وتشخيصه ، وخاصة واقع المعلم الابتدائي ومشاكله وحاجاته ، هي المنطلق الأصح . ومثل هذه الدراسات لا يزال ينقصنا . ثم وحدها المقومات والأسس الرئيسية التي استطاع البحث التربوي أن يفصلها ويحددها على انها عناصر أساسية ومعايير ، قادرة على إنقاذ المناهج من تخبطها عندنا ، (بدءاً من المناهج العامة وانتهاء بمناهج اعداد المعلمين التي نحن بصددها) ، في دوّامة الفراغ التي ما زالت تدور فيها . ولعلنا ونحن في صدد مناهج اعداد المعلمين ، حين نرسم هيكلية أولية تستند الى الأبحاث التربوية المعاصرة في ميدان اعداد المعلمين وتوضح عناصر محتوى مناهج الاعداد ، نصبح قادرين على اصدار أحكام موضوعية في تقييمنا لمناهج الاعداد هذه في لبنان . وفي الحكم على السياسة التربوية التي توجهها .

في الدرجة الأولى ، يجب أن تعكس مناهج اعداد المعلمين مستويين من الاعداد :

- مستوى اكاديمي ، يضمّنه ميالاريه (Mialaret) «دراسات عامة متخصصة في ميدان معين تنمي من جهة ، كفاءة أكثر عمقاً في علم من العلوم أو في مجموعة منها وذلك حسب مستوى الدراسات المطلوبة ، كما تنمي من جهة ثانية ، ما قد نسميه بالثقافة العامة» (١٤) . أما المعنى الذي تكتسبه الثقافة العامة عند (ميالاريه) ، فانه يختلف عن المعنى التقليدي له اذ يعتبره «نتيجة لاعداد اكاديمي متين يساعد الشخص على تكوين أفكار محددة في بعض ميادين النشاط البشري ، وعلى أن يكون قادراً على نقل اتجاهاته الذهنية المكتسبة الى ميادين فكرية أخرى ، وان يعرف معنى حدود معرفته» (١٥) .

ان هذا المستوى من الاعداد (الاعداد الاكاديمي) ، يعني أموراً متعددة . انه يعني ضرورة المعرفة المعمّقة في ميدان أو مجموعة ميادين علمية ، وما تتضمنه هذه المعرفة من ضرورة استيعاب المعلومات وهضمها ، ومن ثم القدرة على تكوين موقف تقييمي ونقدي ازاءها ، واكتساب أساليب عمل وانماط تفكير تمكّن المعلم فيما بعد من مساعدة تلاميذه وتوجيههم في هذه الميادين .

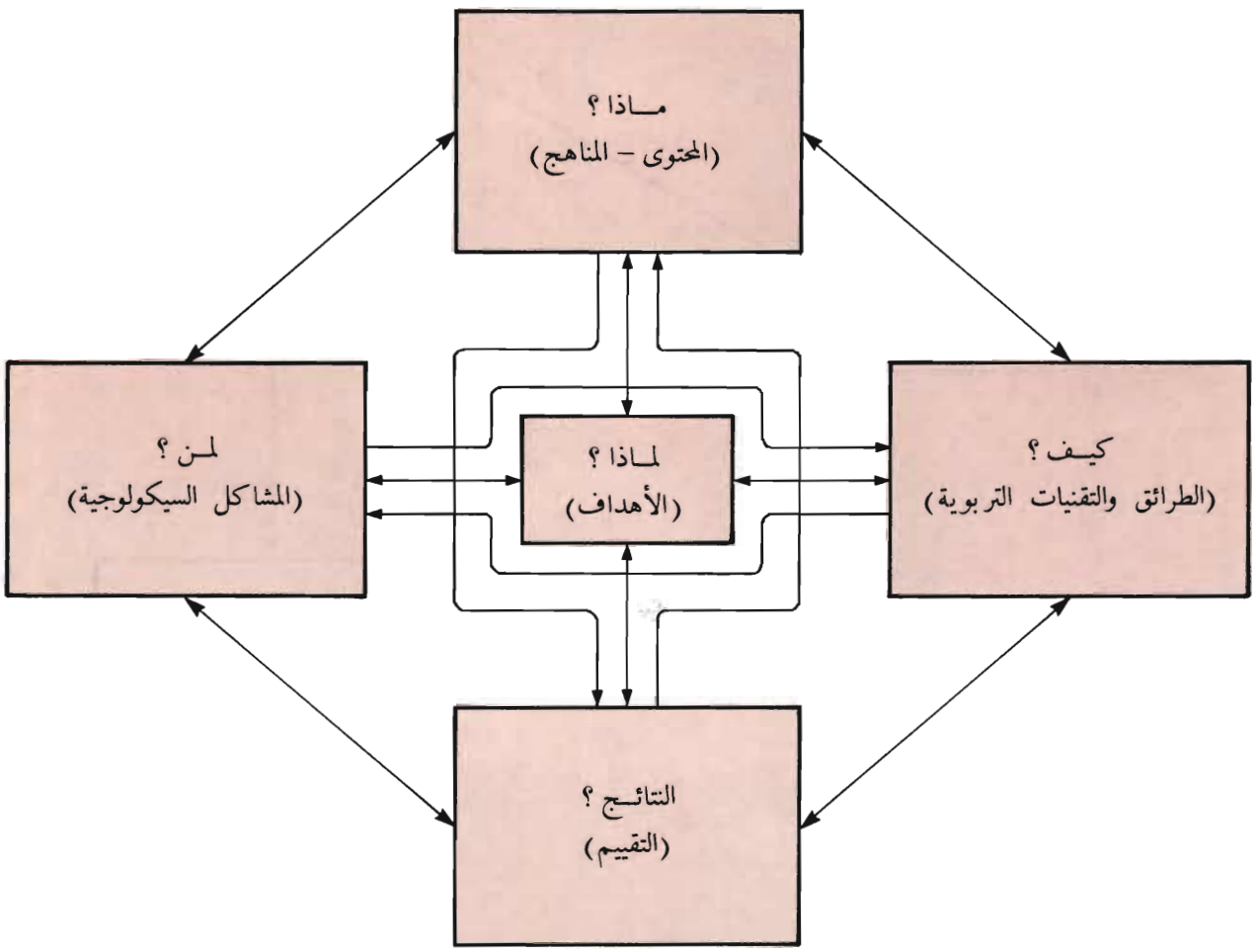
أمّا كيف يتم اختيار مواد المنهج الاكاديمي ؟ فذلك يتمّ بنظر (ميالاريه) على أساس مراعاة عدة اهتمامات منها ، تلك التي تنمي بشكل متساو بعض الاتجاهات الذهنية ، وتساعد الشخص على الاستمرار في انماء ذاته (خاصة اكتساب أساليب العمل) ... وضمن هذا الاتجاه ، يظهر الاعداد الاكاديمي على انه دعامة كبرى من دعائم التربية المستديمة ، اذ انه يساعد معلم اليوم على أن يكون قادراً في العام ٢٠٠٠ على ان يؤدي دوره كهمزة وصل بين التلاميذ والعلم في ذلك الحين .

– مستوى تربوي ، له أهمية بالغة ، ويمكن تحديده على انه مجموعة العمليات والطرائق والأساليب التربوية والنفسية والتقنية ... التي يكتسبها التلميذ المعلم ، والتي تساعده على ممارسة دوره كمعلم . غير أن هذا المستوى من الاعداد لا يمكن أن يتم مع تلاميذ بعيدين عن الاعداد الاكاديمي أو عن مستوى معين من المعرفة . ويمكن اعتبار الاعداد التربوي خطوة ضرورية مكملة لشيئين أساسيين :

١ – الميل أو الرغبة أو الاستعداد .
٢ – الاعداد الاكاديمي .

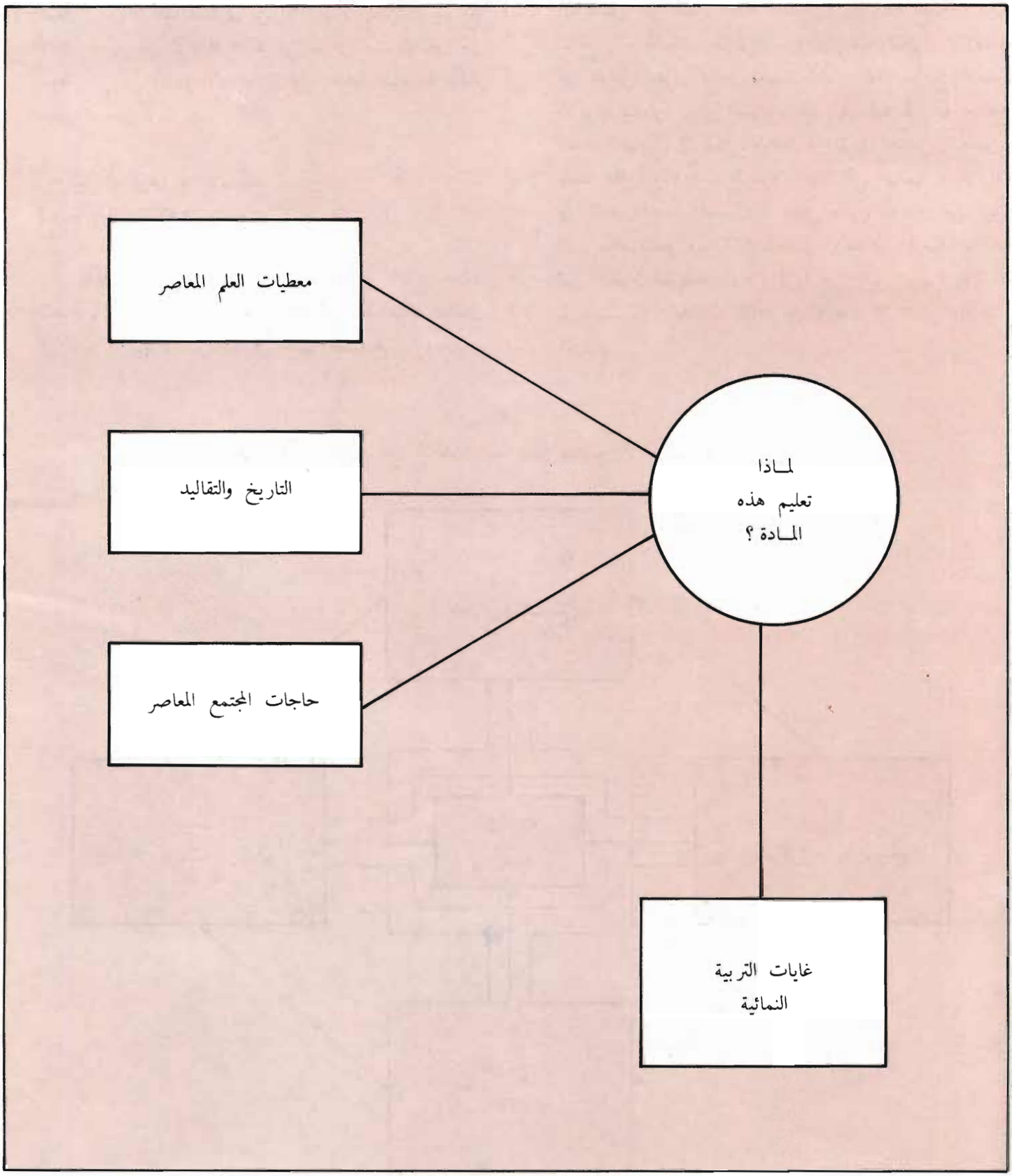
وهكذا ، تتكامل هذه العناصر من أجل انجاح عملية الاعداد ، اذ انه من الضروري تآزرها في فترة اعداد المعلمين كي تسير الجهود والممارسات في خطها الصحيح ... ولكن ، قد تبرز مشكلة كبرى لها صلة بالمواد التي يجب ان تختار . فما هي هذه المواد ؟ أنه السؤال عينه الذي طرح نفسه بالنسبة للاعداد الاكاديمي . والحقيقة ، أن الأهداف التي تريد التربية أن تحققها من عملية اعداد المعلمين ، والمتوافقة مع مستلزمات الواقع ، والحاجات التربوية ، ومستلزمات المعلم ، بالاضافة الى عوامل أخرى تدخل جميعاً لتقرير مواد مناهج الاعداد التربوي للمعلم . وعلى العموم ، فإن أية مادة تقرر في مناهج اعداد المعلمين ، لا يمكن اعتمادها عن طريق الحدس والتخمين . ولعلنا اذا أوردنا هذه الرسوم الثلاثة التي عرضها (ميالاريه) في كتابه «اعداد المعلمين» ، نعطي صورة أوضح عن كيفية تآزر مواد المنهج فيما بينها لتحقيق الأهداف المرسومة ، كما تبين الخطوط العريضة للعوامل المؤثرة على اختيار المواد ، بالاضافة الى تبيان نظام العلاقات القائمة بين الاعداد الاكاديمي والاعداد التربوي .

الرسم رقم –١–
كيفية تآزر مواد مناهج الاعداد فيما بينها لتحقيق الأهداف المرسومة [١٦]



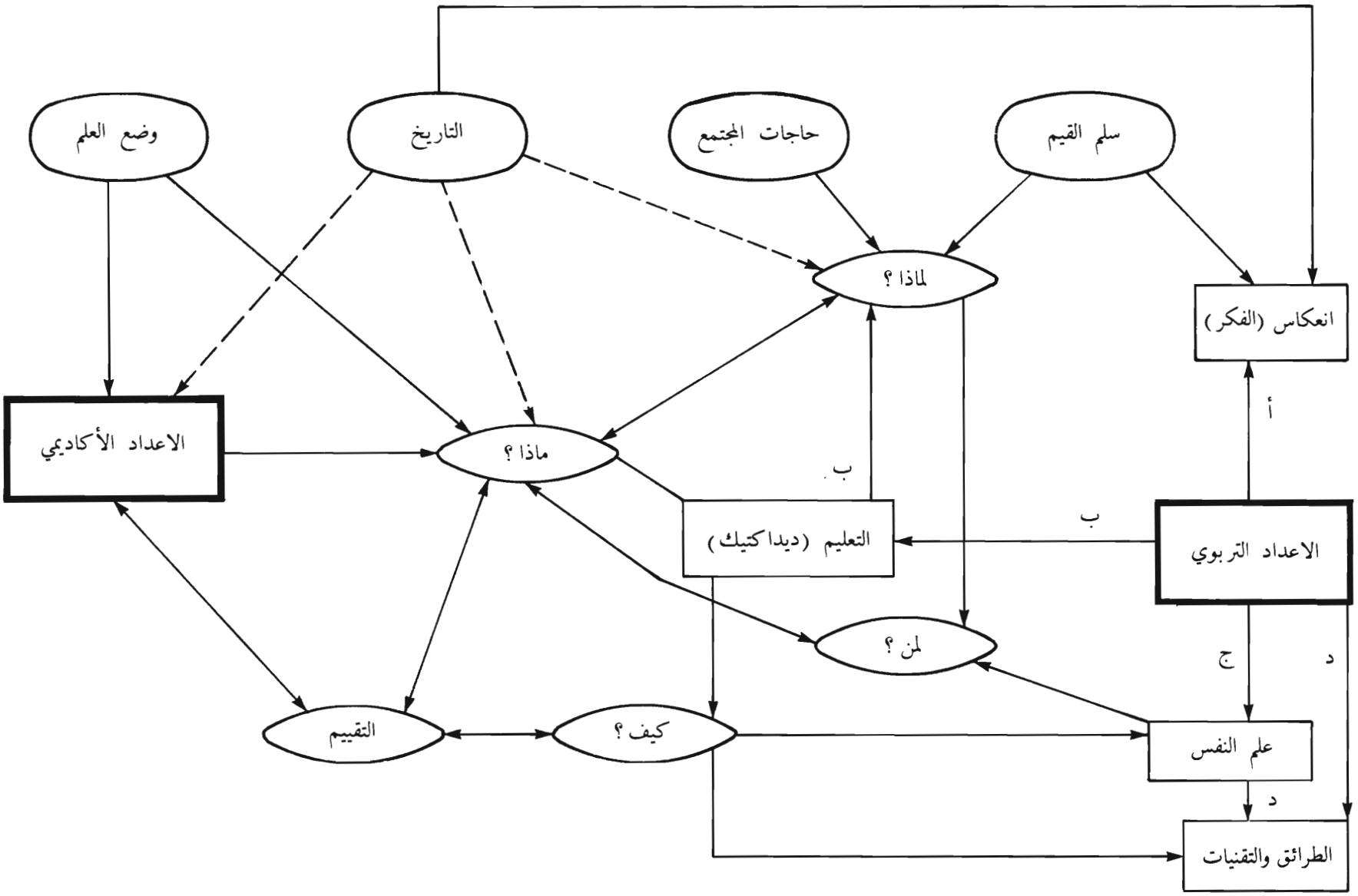
الرسم رقم -٢-

العوامل المؤثّرة على اختيار المواد[١٧]



الرسم رقم -٣-

نظام العلاقات بين الاعداد الأكاديمي والاعداد التربوي [١٨]



أما الخطوط العريضة التي يقوم عليها الاعداد التربوي ، كما يقرها الباحثون والمشتغلون في حقل اعداد المعلمين ، ومنهم (ميالاريه) الذي يعددها بدون أن يحصرها ، فتشتمل على [١٩] :

١ – المشاكل العامة للتربية ، ودور المؤسسة المدرسية في المجتمع ، ويرد (ميالاريه) هذا الخط الى فلسفة التربية . كما يتطرق الى المشاكل المتعلقة بالمربي وبمسؤولياته وبأخلاقه المهنية .

٢ – دراسة الواقع الاجتماعي التي يجب معالجتها على أساس علاقتها بمهنة المعلم من حيث ضرورة التعرف الى تلاميذه ، وعلى الأخص معرفة منشأهم الاجتماعي والعوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك . ويتوجب على هذه الدراسة أن تزود المعلم بالمعارف وبطرائق البحث والتحليل .

٣ – المسائل السيكولوجية التي يمكن تعداد خطوطها الرئيسية كما يلي :

أ) علم النفس التكويني ، من الولادة حتى مرحلة الرشد .

ب) سيكولوجية الفرد ، وهي متممة لعلم النفس التكويني وتؤدي الى دراسة الحالات الفردية .

ج) سيكولوجية التعلم ، وتتناول عملية التعلم بعواملها وقوانينها بشكل عام ، ثم بشكل أدق ، قوانين التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والرياضيات الخ ...

د) سيكولوجية الجماعات الصغيرة .

هـ) خلل النمو ونواحيه المرضية .

٤ – الطرائق والتقنيات التربوية ، وتتضمن :

أ) الطرائق التربوية الكبرى .

ب) دراسة التقنيات التربوية الأساسية . وتتضمن العمل الجماعي ، تفريد التعليم ، دراسة البيئة ، التقنيات السمعية البصرية ...

ج) دراسة مميّزة للتقنيات المستخدمة خصّيصاً في مستويات التعليم على أنواعها : ما قبل الابتدائي ، الابتدائي ، المتوسط ، الثانويّ الخ ...

د) تقنيات متخصصة لتعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نفسية وجسمية .

هـ) تقنيّات التقييم التربوي والبحث العلميّ في التربية .

٥ – تقنيّات التعبير ، وتتناول التعبير الحركي والموسيقّي والجسديّ واللغويّ الخ ...

٦ – معرفة ظروف حياة الطفل ، وتتضمن :

أ) قوانين علم الصحة (Hygiène) والعوامل البيولوجية والأساسية للنموّ ، كالتغذية والنوم وظروف التعب الخ ...

ب) شروط حياة التلميذ في المدرسة .

ج) كيفية تنظيم الصفّ الماديّ ، من حيث سرتيب الوسائل التكنولوجية التربوية فيه ، وطريقة استعمالها .

٧ – تربية بدنية ورياضية .

تلك هي أهمّ العناصر ، أو الخطوط الرئيسية التي تقرّها الأبحاث التربوية الحديثة التي يتوجب على مناهج اعداد المعلمين أن تراعيها ، اذ انها تشكّل لجميع المعنيين بمناهج اعداد المعلمين ، معايير يمكن أنْ تساعد على تقييم الجهود المبذولة في هذا المجال ، من أجل تحسين عمليّات الاعداد وزيادة فعاليتها .

الهوامش

(١) تتناول هذه الدراسة مناهج الاعداد في التعليم العام ما قبل العالي .

(٢) سمعان ، وهيب ومنير موسى ، محمد . **المدخل في التربية المقارنة** ، **القاهرة** : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣ ، ص ٤٢٨ .

(٣) اطلق عليه المنهج «أ» تسهيلاً للمقارنة .

(٤) ان مناهج التعليم العام الصادرة عام ١٩٤٦ ، والمطبقة آنذاك ، كانت تتضمن مادة الزراعة .

(٥) سيجري التطرق اليه لاحقاً .

(٦) و(٧) و(٨) و(٩) و(١٠) لقد جرى تركيز الساعات على أساس مقابلة مجموع ساعات المواد المخصصة للبنات ، بساعات المواد المخصصة للصبيان ، واحتساب مجموع واحد لهما ، نظراً لأن الزيادة في عدد الساعات هي متساوية عند كل منهما .

(١١) راجع الجدول رقم –٣–

(١٢) ينتظر توسيع عملية الاعداد لتشمل بعض الاختصاصات الأخرى .

(١٣) راجع الجدولين : رقم –٤– ، ورقم –٥– .

(١٤) Gaston Mialaret. **La Formation Des Enseignants.** P.U.F. (Q.S.J.), 1977, P.5.

(١٥) المرجع نفسه ، ص ٧ .

(١٦) المرجع نفسه ، ص ١٤ .

(١٧) المرجع نفسه ، ص ١٤ .

(١٨) المرجع نفسه ، ص ٢٣ .

(١٩) المرجع نفسه ، ص ٢٣ وما بعدها .

□ □ □

مُـراجَعَـة كِتاب :

المناهج التربوية [1]

اعداد : ميشال أبي فاضل

في غمرة الحديث عن المناهج التربوية وضرورة تحديثها وتطويرها يبرز كتاب الدكتور توما جورج خوري كمادة غنية جديدة يجدر بنا عرضها اسهاماً في التحضير للأجواء التي تعدّها المؤسسات التربوية اللبنانية المسؤولة من أجل الاصلاح التربويّ المنشود.

يتألف الكتاب من مقدّمة وثلاثة أبواب، وثبْت بالمراجع العربية والأجنبية.

في تقديم للكتاب يشير المؤلف الى أهمية تبنّي النظام التربويّ منهجاً تربوياً يعكس الفلسفة التي يؤمن بها، كما يؤكد أنّ تغيّر المجتمع يستدعي تغيراً في المناهج.

ولتطوير المناهج يجب مراعاة أمور عدّة منها الاتجاه التربويّ العام، والمبادئ الرئيسية لانتقاء الخبرات الكامنة، واختيار نوع التنظيم الذي سيتخذه المنهاج مرتكزاً ومنطلقاً، ثم وضع المبادئ المختارة موضع التنفيذ بعد تقييمها وتبنّيها.

● يتطرّق **الباب الأول** الى مرتكزات أساسية لتطوير المناهج يفصّلها في ستة فصول. يتحدث **الفصل الأول** عن الثقافة والمنهاج وتأثير التعليم والتكنولوجيا عليهما، بادئاً بتحديد الثقافة، ذلك الكلّ المنظَّم المتكامل الذي تستخدمه جماعة من الناس وتنقله الى أبنائها عبر مشاركة في الأعراف والتقاليد. وهو يشمل العلوم والأديان والفلسفات والجهاز التكنولوجي والطرق السياسية والعادات اليومية...

ويؤكد المؤلف أن لا مجتمع من دون ثقافة، ولا ثقافة من دون مجتمع، وأنّ اعتقادات الفرد وأعماله واستجاباته للحوافز المختلفة تعتمد على الثقافة التي ينمو فيها. ويستعيد الدكتور خوري هنا مقولة التركيبة الثقافية التي قال بها رالف لنتون والتي تستند الى عناصر ثلاثة: العناصر العالمية أو **العموميّات** المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، **الخصوصيات** المقتصرة على فئة معينة من الناس **والمتغيّرات** الواقعة بين العموميّات والخصوصيّات.

تنطلق أهداف المنهاج من العموميات في ثقافة مجتمع معين، وتعكس طرائق التدريس الطريقةَ الاجتماعية التي يمارسها المجتمع في ضبط أموره؛ فمنهاج التعليم العام ينبثق من العموميات، ويستند

(١) المناهج التربوية: مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣، ٢٧٦ صفحة، للدكتور جورج توما خوري.

منهاج التعليم الخاص الى الخصوصيات السائدة في المجتمع. وفي حين يشدّد منهاج التعليم العام على المنهاج المحوري المشتمل على القيَم والوجدانيات والمعارف والمهارات، يتبع منهاج التعليم الخاص رغبات وميول الفئات المهنية والطبقات الاجتماعية بصورة فردية أو جماعية...

ويرتبط تغيير المناهج بالتغيّر الثقافي؛ فإنْ كان هذا التغير طفيفاً كانت المناهج أكثر ثباتاً، وانْ كان سريعاً متغيراً كانت المناهج أكثر تبدلاً «وبما أنّ المدرسة هي احدى المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، فلا بد أنها ستأخذ بتلك التغيرات وتعكسها في المنهاج».

وقد تلعب المتغيرات الثقافية المستوردة من ثقافات أخرى دوراً في تمزيق الثقافة الوطنية. وقد دفع تطور العلم والتكنولوجيا عجلة التغير الثقافي فانعكس في العائلة، والزراعة، والصناعة، وادارة الأعمال، والسياسة، والتعليم والأخلاق.

وفي بلادنا نمت الصناعة بعد الحرب العالمية الثانية نموّاً كبيراً، فتغيرت عناصر الثقافة القديمة واستُبدلت بعناصر جديدة.

لقد تغير دور العائلة النازحة الى المدينة مثلاً؛ فبعد أن كانت منتجة أصبحت مستهلكة. كان أفرادها مجتمعين فأضحوا متفرقين، وتقلّصت مع هذا التفرق سلطة الوالدين، وازداد الاختلاف والتباعد في رغبات أفراد الأُسرة.

ويواجه طلاب اليوم عالماً مختلفاً عن عالم الأمس، فما كان مناسباً بالأمس لم يعدْ كذلك اليوم. من هنا ان المنهاج الناضج يستشرف المستقبل مهتمّاً بمواقف الطلاب ومشكلاتهم وحاجاتهم وأدواتهم، وهذا ما يعطيه زخماً ودفعاً الى الأمام.

ويتنبه المنهاج الحديث للظواهر التالية: تعدّد الوظائف والمهن وكثرة التخصص، واعتماد الطرائق العلمية وتضخم المدن ونموّها وأسلوب الحياة والعادات والمهارات أو الاتجاهات وتطور القطاعَين الزراعيّ والصناعيّ.

وتستدعي هذه الظواهر والتغيرات:

١ – حاجة الى شعور عام جديد يتضمن القواعد والأفكار والمهارات والعادات التي تتحكم بالعلاقات بين الناس والمؤسسات، بين المؤسسات مع بعضها وبين الناس بعضهم مع بعض.

٢ – حاجة الى فهم اجتماعي وواقعي لما يحدث في البيئة المحليّة والبيئة العالمية.

٣ – حاجة الى طُرق جديدة لحل المشاكل الاجتماعية.

٤ – حاجة الى محو الطبقية من المنهاج.

وخصّص **الفصل الثاني** لدراسة التحويل الجذريّ الذي طرأ على المجتمع والحاجات الضرورية اللازمة لتطوير المنهاج ووضعه على أساس منطقيّ سليم بحيث يتمشى مع حاجات المجتمع.

لقد طرأ على المجتمعات عبر التاريخ تطورات واسعة جداً؛ واذا كانت تطورات الأمس كبيرة فانّ تطورات الغد ستكون مذهلة نتبيّنها من انتشار النزعة الاستقلالية وازديادها نتيجة ازدياد التخصصات والمسؤوليات وتعقّد الحياة الاجتماعية، وظهور عمليات اجتماعية ذات صفة نظامية متداخلة، وانتشار الأنظمة الديمقراطية، ومطالبة الطبقات المتواضعة بالعدالة والمساواة، وحلّ النزاعات العالمية والدولية سلمياً، وإعادة بناء نظام القيَم المعمول به في العالم، وتغير العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية التي تناقلتها الأجيال. كلّ هذا يدعونا الى إعادة النظر في التربية.

قديماً انطلقت مفاهيم الأخلاق والسلوك الاجتماعي من التربية المنزلية والدينية؛ أما وقد طرأت اليوم حقائق وأمور اقتصادية واجتماعية جديدة فقد أصبحت التربية مدعوّة لإعادة النظر في هذه القواعد والمفاهيم ومحاولة إرسائها على قواعد اجتماعية جديدة يكون الفرد في ظلّها قادراً على مسايرة التطور والتقدم في وقتنا الحاضر.

وبديهي أن يتضمن المنهاج عناصر قديمة مهمة، ونواحي انسانية حديثة منبثقة من الواقع الاجتماعي.

ويستعرض **الفصل الثالث** نظام القيَم ومعناه ووظائفه والعلاقة بين القيَم والمناهج والأهداف التربوية وقيمتها في ضوء المعايير المختلفة.

لقد تخلخل نظام القيم وانعكس على أهداف التعليم وطرائقه فكانت المطالبة بنظُم تربوية عقلانية الصبغة مرتكزة على الفضيلة، معتمدة على الأسلوب العلمي للوصول الى الحقيقة ومؤكدة ضرورة التعليم المهني.

واذا كانت القيم قواعد وسلوكاً يستطيع الناس من خلالها وبواسطتها استمداد آمالهم وتوجيه تصرفاتهم، فانّ وظائف القيم هي تزويد الفرد بشعور التوجه الداخلي، وإنارة الاتجاه العام أمام الجماعة وتزويدها بكيفية بناء أُسس العمل الفردي، وأن تكون وسيلة للحكم على سلوك الأفراد وأن تمكن الفرد من ضبط تصرفاته ومعرفة توقعاته من الآخرين وتزويده بالشعور اللازم لمعرفة سواء السبيل، علماً أن نظُم القيم تختلف بين ثقافة وأخرى. إلا أن أفضلها برأي الكاتب ما كان قائماً على أُسس ديمقراطية سليمة.

ويجب تحديد المعايير الملائمة لدى وضع الأهداف التربوية؛ ومنها ملاءمتها الاجتماعية للحاجات الانسانية الأساسية والمثاليات الديمقراطية والتوافق والتصرف.

ويحدّد **الفصل الرابع** مبادئ اختيار مواد الكتاب التعليمية التي هي «جزء من الثقافة.. تتضمن.. المعارف والمعتقدات والمثاليات السائدة في المجتمع، ولكنها لا تتضمن كل ما ابتدعته يد الانسان...»

ويدرس المؤلف مواد الكتاب من عدّة نواحٍ:

- ناحية العموميات والخصوصيات؛ فالعموميات تنطلق من النشاطات ذات العلاقة بأعمال الدولة التي تتناول الاقتصاد وموضوع المواطن الصالح والنشاطات العامّة التي تشكّل مصدر القيم والمعرفة. أمّا الخصوصيات فهي المعرفة المقررة من قِبَل المجتمع من أجل ارضاء حاجات الحياة المتأثرة بالعمل، وهي تشكّل الوسائل والطرق الغنية المختلفة التي تتطلب اختصاصاً معيناً في حقل من حقول المهَن والحِرَف.
- الناحية الوصفية، وتتألف مواد الكتاب الوصفية من مجموعة مبادئ وحقائق هي عبارة عن القوانين والقواعد والنظريات، كالقواعد والنظريات العلمية الواردة في كتُب العلوم والرياضيات...
- الناحية المعيارية، وتشكّل مواد الكتاب المعيارية القواعد والرموز والمستويات المستخدمة لتقييم النواحي الأخلاقية والجمالية. ونجد هذه الناحية المعيارية في الأهداف التربوية والمقياس الأخلاقي والاجتماعي والمثاليات والمبادئ السياسية والأنظمة القانونية وقواعد السلوك العائلي.

وبعد أنْ يتحدث المؤلف عن المقصود بمواد الكتاب يحدّد المعايير المستخدمة لاختيار هذه المواد وهي: علاقة هذه المواد بحقل المعرفة، مدى صمود مواد الكتاب واستمرارها وحدوده، مدى فائدة موادّ الكتاب ودرجة التشويق فيها ومدى اسهامها في نموّ وتطوير المجتمع الديمقراطيّ.

ويعدّد **الفصل الخامس** النشاطات المنهجية وميزاتها الرئيسية، فيتحدث عن نشأة هذه النشاطات مشيراً الى أنه باستثناء مؤسسة «توسكيكي» تعتبر مدرسة ديوي المختبرية المنشأة عام ١٨٩٦ في جامعة شيكاغو الأميركية أول مدرسة لممارسة النشاطات المنهجية، تليها مناهج مدرستي «مريام» و«كولنغ».

ويخلص المؤلف من عرضه لهذه النماذج من مناهج النشاطات الى استنتاج ميزاتها الرئيسية التي تميزها عن منهاج المواد والمنهاج المحوريّ. وهذه الميزات هي: رغبة الولد في تقرير محتوى المنهاج، الرغبات العامة للطلاّب والتعلم العام، التحضير لا التخطيط المسبَق، التخطيط المشترك بين المعلّمين والمعلّمات لمنهاج النشاطات، الاتجاه الاجتماعيّ الضروريّ لوضع منهاج النشاطات، حلّ الطلاّب لمشاكلهم بدرْس أفضل وسائل وسبُل الحلّ، والحاجة الى أوجه نشاطات مختلفة.

وللوصول الى تحقيق النشاطات المنهجية يجب اعداد المعلمين اعداداً خاصّاً، وتهيئة المنشآت المدرسية العامة والأدوات المدرسية، وتأمين المواصلات، وعدم الحاجة للتسلسل الصفّي والمرونة الادارية.

ويتحدّث **الفصل السادس** عن الأسس النفسية للمنهاج بدءاً بتحديد النموّ بأنّه عملية مستمرة تدريجية متواصلة متداخلة شاملة تنطوي على فروق بين الأفراد.

ويهتمّ الباحث بمراحل ثلاث من النموّ:

المرحلة الأولى: تبدأ من الولادة وتستمرّ حتى السادسة، وعلى ضوء ما تتميز به من خصائص على الصعيد الجسديّ والعاطفيّ والعقليّ والاجتماعي، يجب أن يشدّد المنهاج على مزاولة الحركة والتداول بالأشياء وتنمية العضلات، وإرهاف الحواسّ مع العناية

بصحّة الأولاد وتأمين المحبة والعطف لهم ، وضرورة التعليم عن طريق اللّعب واستخدام المحسوسات ودور القصة الخلقيّ والعقليّ وأثر الرسم ؛ كما ينطوي المنهاج على توجيهات وتعليمات ضرورية للوالدين للمساعدة في تأمين الجوّ السليم لعملية النموّ.

المرحلة الثانية ، وهي مرحلة التعليم الابتدائي الذي يستمرّ حتى سنّ الحادية عشرة . وينطلق الكاتب من خصائصها للتطرق الى ما تعنيه للمنهاج من تعدّد في النشاطات المدرسية داخل الصفّ وخارجه : رحلات جماعية ، ألعاب جماعية ، تصميم ألعاب وأعمال جماعية مشوّقة وهادفة ومنْح التلاميذ الفرص للمطالعة والعمل البنّاء ، واشباع ميول الطالب من مطالعة وجمع طوابع وصور ذات فائدة ... وإقامة علاقات اجتماعية مختلفة ، وتحمّل المسؤولية والقيادة والولاء واحترام حقوق الآخرين ، والتشديد على مستويات التفكير المختلفة كالترجمة ، والتفسير ، والتحليل ، والتركيب ، والتقييم ، من دون أنْ يهمل المنهاج ما لمجالس الآباء والمعلّمين من دور فعّال لحلّ مشاكل التلاميذ .

المرحلة الثالثة ، وهي مرحلة المراهقة التي توازي مرحلة التعليم المتوسط والثانويّ وبدّاية الجامعيّ . وعلى ضوء خصائصها يتطرق المؤلف الى ما تعنيه للمنهاج من اهتمام بتدريس العناية بالغذاء ، واهتمام بالصحّة العامّة مع إدخال إرشادات صحية والتشديد على الراحة الجسدية كالتمتع بالهواء النقي والألعاب المختلفة ، واهتمام بصداقة الكبار ، وتوجيه المراهق نحو المُثل العليا والجمالية ، وتركيز على أهمية الأندية والجمعيّات والفرَق الكشفية والرياضية والمسرحية وتنظيم الحفلات . ويرى المؤلف أنّ الأسلوب العلميّ ضروريّ للمراهق كي لا يؤخذ بالأضاليل والدعايات ، بل يتفهم الحقائق على نحو موضوعيّ ؛ ويدعو الى أنْ تقدّم له مواضيع أدبية وفلسفية ذات مغزى اجتماعيّ واخلاقيّ وتربويّ ، وقصص عن المصلحين وكبار الفلاسفة ، ومواضيع تقويّ الولاء والانتماء الوطني ، والاهتمام بمساعدة المراهق لانتشاله من حيرته واضطرابه . ويبقى الجهد الأهم أن يهيّئ المجتمع للمراهق مجالات كسب العيش والتحضير للحياة الزوجية وتحمّل المسؤوليات .

وتدور مواضيع **الباب الثاني** حول عملية تطوير المناهج . وفي هذا الباب يتناول الدكتور خوري في **فصل سابع** طبيعة تطوير المناهج فيحدّد مفهوم المنهاج بأنه «الخطَط التفصيلية لنشاطات التلاميذ والموادّ الدراسية ، والاقتراحات التربوية ، والترتيبات والتنظيمات من أجل وضع برنامج معين في حيّز الاستعمال» . ويشير العاملون لوضع المنهاج الى الأغراض التعليمية والثقافية . وتصدر أحياناً تعليمات معينة تحتوي اقتراحات للمعلّمين من أجل إيضاح كيفية تحضير الموادّ التعليمية النموذجية . وتحضّر هذه اللجنة كتباً لإرشاد التلاميذ وتزودهم بأفضل الوسائل والطرق التعليمية وكيفية استعمال الأجهزة في اجراء التجارب ، وكذلك اللوائح والخرائط والأفلام والنشاطات المختلفة التي تسهّل عملية التعلّم . والأهم من كلّ ذلك هو إمكانية الحصول على المصادر لاتمام عملية تطوير المنهاج . والفرق بين منهج دراسيّ وآخر هو مدى قدرته على انتاج بنود وأشياء يمكن استخدامها .

وتوكل بعض البلدان أمر اعداد المناهج الى مراكز أو مؤسسات تربوية ، أو ربّما الى مركز تربويّ واحد . ويتولى فريق أو عدة أفرقاء وضع المناهج فيقسمون أنفسهم الى فئات تهتمّ كلّ منها بمنهاج معيّن لتلاميذ معينين في صف معيّن ، ويعتبر نشاطهم هذا مشروعاً منهجياً يضاف الى مشاريع الفئات الأخرى .

ويستلزم تخطيط المناهج عدة مراحل تتناولها فصول لاحقة .

فالفصل الثامن يعالج مرحلة اختيار الأهداف منطلقاً من تحديد هذه الأهداف على انها مجموعة التغيرات التي يرغب التلاميذ في ادخالها لتتلاءم مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم وحاجاتهم .

وتؤخذ عدة اعتبارات في اختيار أهداف المنهاج كالحياة المعاصرة خارج المدرسة والمجهود الانساني المستخدم هو المعرَّض للتغيير ، والمتطلبات المسلكية الجديدة في نطاق الصحة والرفاهية والسياسة والنشاطات الاجتماعية ، وحاجات التلاميذ للمشاركة في النشاطات الاجتماعية والعلاقات بين أفراد جماعة الزملاء وتنمية الميزات الشخصية ؛ ويُنظر الى مادة الكتاب وما تفرضه من مستجدّات ، وتوضع جميع الاعتبارات بانتظام ، وتغربل الأجهزة والوسائل على ضوء القيَم الاجتماعية وعلم النفس التربويّ .

ولكي تكون الأهداف شاملة فقد صنّفت في مجالات ثلاثة : **مجال ادراكي** يشمل المعرفة والشمول والاستعمال والتحليل

والتركيب والتقييم ، **ومجال فعّال** ينطوي على القبول والاستجابة والتقدير ، **ومجال حسّي – حركيّ** يندرج فيه التقليد والبراعة والدقة والارتباط والطبعية .

ويتضمن **الفصل التاسع** مرحلة اختيار المحتوى وصعوبة هذا الاختيار نظراً لما تراكم من معرفة عبر الأجيال واستحالة نقل هذه المعرفة الى الطلاّب ، وهذا يحتّم اختياراً محدداً لمحتوى البرامج التعليمية يعتمد معياراً معيناً قد يكون اختيار أكثر العناصر أهمية للتنظيم .

وقد اقترح «سكواب» مفهوم «بنية النظام» كأداة لاختيار محتوى المنهاج ، ورأى أنّ من الواجب ابراز العناصر الأساسية للنظام ثم اختيار المحتوى المناسب . ويعتبر البعض أنّ الاداة المتغيرة لاختيار المحتوى قد تتضمنها لائحة «المسائل الأساسية» في كلّ نظام أو مادة مدرسية ، كما أنّ «مارتن واكنشين» وضع طرقاً عدّة لاختيار المحتوى يشدّد فيها على اختيار بعض عناصر محتوى المنهاج وطرحها على التلامذة لدراستها بدقة وتمعن عوضاً عن دراسة عدد كبير من المفاهيم بشكل سطحيّ . وتوضع رسوم بيانية لشرح الطرق المختلفة لاختيار المحتوى . وهناك معيار عمليّ نفعيّ لاختيار المحتوى ينطلق من أسس مهمّة لتعليم أفضل ، وملاءمة الأفكار المعاصرة والتراث الثقافي والنشاطات المختلفة ؛ ثم هناك طريقة لاختيار محتوى المنهاج على أساس قائمة بالسلوك المرغوب يقابل محتوى عناصر البرنامج . وتكون لائحة الأهداف لمطوّر المنهاج بمثابة مرشد تساعده على تحضير أنواع معينة من المواد التعليمية .

ويعرض **الفصل العاشر** الطرق التعليمية التي أصبحت اليوم جزءاً لا يتجزأ من عملية تطوير المناهج . ويذكر في هذا المجال عدداً من الطرُق يتحدث عنها بالتفصيل وهذه الطرق هي :

التعليم الاستفساري ، التعليم بواسطة الفئات الصغيرة ، التعليم الانفرادي أو الفردي ، التعليم من أجل التفوق ، التعليم بالألعاب المختلفة ، التعليم المبرمج .

ويشرح **الفصل الحادي عشر** كيفية تنظيم المواد التعليمية فيتحدث المؤلف عن عناصر الوحدة المنهجية ، ويقسمها الى أربعة بنود : المواد التعليمية الخاصة بالتلامذة ، مرشد المعلّم ، الأدوات والوسائل التشخيصية ، الوسائل السمعية – البصرية ، ثم يفصّل تنظيم المواد وفق نسقين طوليّ ومعدّل .

ويتحدد الاطار العام للمادة الدراسية في ضوء عاملَين مهمّين هما : المعلم والتلاميذ ؛ وقد دُرّست الموادّ خلال السنوات الثلاثين الماضية كلّ على حدة ، والاتجاه سائر اليوم الى دمج المواد في مساق واحد . وقد تتمحور الدراسة حول مشكلة معينة ، أو نظرية أساسية فيدعى المنهاج محوريّاً .

ويفضّل أنْ تتألف لجان وضع المناهج من المعلّمين الذين لهم الباع الطويلة في ميدان التربية يشرف عليهم اختصاصيون وخبراء في حقل المناهج . وهنا ينوّه الكتاب بفنّ تنظيم المنهاج وكأنه فنّ قائم بذاته يعتمد الدراسات والأبحاث والعمل الخلاّق المبدع .

ولتقييم المواد التعليمية أفرد الباحث **الفصل الثاني عشر** .

يعرض هذا الفصل أولاً عملية التقييم أثناء عملية تطوير المنهاج ، فيشير الى تقييم أول يتم بعد اجراء التجارب الأوّلية للمواد الدراسية في الصفوف لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على القيام بنشاط تعليميّ معيّن لاتخاذ القرار في ضوء ذلك .

وبعد تجارب أولية على عينة من ٤ الى ٦ صفوف توضع الصيغة الأخيرة للمنهاج ضمن عينة من ٣٠ الى ٥٠ صفّاً ، ثم تقيَّم النتيجة على ضوء استبيانات ومقابلات ، وعلى ضوء الملاحظة أو المعلومات الاجرائية .

ويتناول **الفصل الثالث عشر** مسألة إنجاز المنهاج الجديد واعادته . فعلى المسؤولين التأكد من تسليم الوسائل والأجهزة الضرورية لكلّ المدارس والاتصال بجميع فروع النظام التعليمي التي تؤثر نشاطاتها على عملية الإنجاز كمراكز تدريب المعلّمين والأجهزة الادارية والمشرفة ولجان الامتحانات . وقد تكون البنية التنظيمية لانتشار المناهج مركزية أو لا مركزية .

وحين يبدو المنهاج متخلّفاً غير منسجم مع متطلّبات التغيير ، عندئذ تجدر اعادة النظر فيه للاسهام في تطويره نحو الأفضل .

وفي **الباب الثالث** يستعرض الدكتور خوري تطوير المناهج في العالم العربي ، فيدرس في الفصل **الرابع عشر** أهمية المناهج عامّة ودورها التاريخي في العالم العربي خاصة ؛ فيتحدث بإيجاز عن مركزيتها وطرائقها التقليدية وابتعادها عن الواقع وعدم تلبيتها حاجات وميول ورغبات وقدرات واتجاهات الطلاّب وعدم مرونتها واغفالها الناحية العملية كالخبرات والتجارب العلمية ، واعتمادها على الامتحانات الشفهية وعدم انسجامها مع الأهداف المرسومة وعدم تنميتها للشخصية وعدم انسجامها وتناسقها وتماسكها .

وقد تميّزت المناهج في فترة الاستقلال بالسعي الى التحرر من المفهوم التقليديّ الضيّق الاّ أنها بقيتْ أسيرة الماضي ؛ فلم يكن التغيير الاّ في الشكل ، ولعلّ سبب هذه الشكلية ابتعاد المخططين عن المشاركة فيها وعدم الاطلاع على تجارب الدولة المتطورة .

ويتطرق **الفصل الخامس عشر** الى واقع المناهج وتطويرها في العالم العربي فيؤرخ لتطوير المناهج في ١٤ بلداً عربياً مشيراً الى تاريخ التطوير ، والمرحلة التعليمية ، ونوعية التطوير وسببه . وفي هذا المجال يُشار الى أنّ تطوير المناهج في لبنان قد تمّ عام ١٩٦٨ – ١٩٦٩ في مراحل الروضة والابتدائي والاعدادي والثانوي ، وأنّ سبب ذلك التطوير كان التطور الاجتماعي والعلميّ والتربويّ الذي طرأ على المجتمع اللبناني .

وفي إطار العمليات والاجراءات التي اتبعتْ لاعادة النظر بالمناهج في البلدان العربية المذكورة نركّز على وضع المناهج في لبنان . فمناهجنا تضع مشروع تعديلها وحدة المناهج بالاشتراك مع رئيس المركز والاخصائيين وتعدّ هذه الوحدة دراسات علمية وميدانية حول التعديل ، ثم تدعو الى ندوة تناقش الدراسات وتقدم الاقتراحات بشأن التعديلات . وعلى صعيد الأساليب الادارية اللاّزمة ستطبّق البرمجة في المرحلة المقبلة من التعديلات ، وهناك مسوّدة عمل للبرمجة في **المركز التربويّ للبحوث والانماء** .

ويتحدث هذا الفصل أيضاً عن الهيئات العلمية والمعلّمين والنقابات والتنظيمات التي تشارك في صياغة المناهج وتطويرها والممثلين عن قطاعات الانتاج والخدمات وأولياء الطلاّب فيذكر أنّ الهيئات العلمية المشاركة في لبنان هي رؤساء وأساتذة الجامعات ، والمدارس الرسمية والخاصة والمنظّمات الدولية والاختصاصيون في التربية وموادّ التعليم . ويشارك المعلمون في الندوات والمؤتمرات ، وتشارك النقابات بحضور الندوات والمؤتمرات ، ويشترك ممثلون عن التعليم المهنيّ في اللجان وممثلون عن قطاعات الانتاج والخدمات وأولياء الطلاّب بحيث تجرى على هؤلاء دراسات ميدانية بشكل استفتاء تؤخذ منها عيّنات لجميع الفئات في ابداء الرأي بالمناهج وتقديم الاقتراحات .

ويتحدث هذا الفصل أيضاً عن ألوان النشاط ، وأساليب التوجيه التي يتّبعها المشرفون التربويون في ١١ بلداً عربياً ، ثم يقدّم مقترحات بشأن رفع مستوى الأداء في عملية تطوير المناهج ، ويرى على الصعيد اللبناني ضرورة الاستعانة باختصاصيين في علم النفس والاجتماع الى جانب عمل المركز التربويّ الحديث العهد نسبياً ، ويرى أن تقترح التعديلات وتدرس ثم يشترك في التعديل تربويون عاملون في حقل التربية . وعلى الجهاز المشرف على تنفيذ المناهج والاشراف الكلي على آراء المعنيين في الأمر اختيار المناهج الجديدة خلال دورة زمنية مدتها ثلاث سنوات ، وتقديم الاقتراحات الى جهاز تصميم المناهج من قبَل المديرين ، أو المعلّمين ، أو الطلاّب ، ودراسة الوضع على نحو متكامل بواسطة جهاز يجتمع دورياً مع المعلّمين ، ويجري استفتاء كل سنة للاطلاع على آراء المعلّمين والتلاميذ والأهل ... ثم يشير المؤلف الى الاتجاهات والمستحدثات في البلاد العربية ، من دون أن يغفل عن تجربة التلفزيون التربويّ في لبنان .

وينتهي الكتاب بفصل أخير عن المرتكزات الأساسية لتطوير المناهج في العالم العربي . فيشدّد الباحث على موضوع معرفة العالم ، والمقدرات العسكرية والعملية ، والقيم والمشاركة الاجتماعية ، ويختم ببعض الارشادات العامّة ، حاضّاً على أنْ يكون المنهاج ذا علاقة مباشرة برغبات الطلاّب ، وعلى صلة وثيقة بالعالم الحقيقيّ ، وأنْ يكوّن جذوره من المعرفة المستمدّة من خبرة الانسان وحضارته ومعتقداته ، وأنْ تختار الأهداف بعناية ، وأن يشترك التلميذ بالنشاطات العلمية في مراحل التعليم ، وأنْ يسهّل المنهاج تنظيم الخبرة ، وأنْ يكون تقييمه مفيداً ومنظماً وشاملاً وذا قيمة لتحقيق الأهداف المرجوة .

المدرسة والمناهج في كلمات

يوسف أبي عقل

- يضع المناهج اثنان : واحد يسعى لتنظيم الكون وثانٍ يهتمّ بثقْب إبرة .
- المناهج الجيّدة تسمح بتفوق التلميذ على معلمه وهنا يكمن سر التقدم ، ولا يحق لأيّ عصر أن يوقف تقدم ما يليه بحجة الوصول الى الأوج .
- على المناهج أن تكون نسبية وأن تتوجه الى الهامشيين .
- ليست المناهج خطة لتخريج جيل يكون على صورة الجيل المخطِّط وعلى مثاله . انّ من يرسم المناهج لا ينتمي الى العصر الذي يعيش فيه .
- التربية هي ادارة المحرّك العظيم الموجود ضمن كلّ كائن حيّ .
- لو قُيّض للتلاميذ أن يضعوا مناهج لمعلميهم لرأينا العجب .
- ليست التربية تأهيلاً بقدر ما هي غريزة بقاء .
- التعلّم لا يعرف سنّاً محددة وهو لا يخضع للنواميس العادية .
- في كلّ معادلة هناك رابح وخاسر أو متعادلان الاّ في التربية فالجميع يربحون .
- لو كان للعملية التربوية عينان لما فتئتا تحدّقان باتجاه المستقبل .
- قد لا يعْلم من يرسم أهداف التربية أنّ النتائج قد تتجاوز كلّ توقعاته .
- ليس ما يكسبه التلميذ من معلمه بأهمّ مما يكسبه المعلم من تلميذه .
- تقدم التربية هو استثارة الهمم في كلّ القطاعات .
- نموّ الشخصية هو نموّ الوعي واتساع دائرة النشاط .
- لا تمنع التربية حرباً بل تخلق الشخص المؤهّل وتضعه في الاطار الأفضل – وقد يكون ذلك الاطار وطناً .
- المعلّم الناجح تلميذ والتلميذ الناجح معلّم .
- انّ للتفوق في المدرسة سحراً يتساوى عنده معلم وأهل وتلميذ .
- انّ الفرحة لدى طفل يكتب اسمه على الصفحة الأولى من الكتاب لا يوازيها سوى فرحة عجوز باسمه المطبوع على الصفحة الأولى لأكثر من كتاب .
- لو كلّمت أكثرهم رزانة عن سنوات دراسته لأفاض وفقد رصانته .
- ما حسد الآباء أبناءهم الا على جلوسهم في مقاعد الدراسة .
- الدرس يعيد أحدنا طفلاً فيبتعد عنه الموت .
- هل رأيت كيف يتكتل المعلم والتلاميذ عند ظهور مراقب أو شخص غريب ؟
- الرهبة والأمل اللذان يرافقان انتظار نتائج الامتحان يفوقان كل رهبة وأمل .
- لا تتجلى روح الجماعة كتجليها في قاعة الصف .
- المعلّم يغضب بعض الاحيان وقد يضرب ، والتلميذ يهزأ وقد يشوّش ، كل ذلك ، خوفاً على الصف من اصابة عين .
- أحبُّ العطل عطلة مدرسية .

عويل الخابية

قصة

حسين حاجر

... وتعمّد الصمت في البداية ، والتفرس في وجوهنا . ثم بدأ يتكلم بصوت هادئ متزن ، تكسو وجهَه علامات التأمل الرصين ، والتفكير العميق ، وأخذ صوته يرتفع حيناً ، ويداه تشيران الى وجوهنا أحياناً ، كأنه الحجّاج بن يوسف يتوعد أهل العراق ... حتى غدا منفعلاً هائجاً ، متبرماً وساخطاً .. وكنّا قد عرفنا منه تبرّمه من مهنته وسخطه على الزمن الذي لا ينصف الرجال ... فهذه فرصته لعلّه يحاول اقناعنا الآن بأنه أبو الخطابة ، يملك ناصية الكلام ، وأسرار البلاغة ، وأصول البيان ... وفعلاً كانت كلماته تتدفق كالسيل العرم ، وتنهمر على رؤوسنا كانهمار المطر في الخارج لا نسمع غير نقراته العنيفة على النوافذ الخشبية العتيقة ...

ران الصمت ، وخيّم الهدوء وصوت الأستاذ وحده يجلجل في أرجاء الصف ويرتفع غير آبه بالبرق الخاطف ، والرعد القاصف . «وترك الحجّاج تدريس القرآن ودفعه طموحه الى الارتحال عن الطائف» ..

فجأة علا عويل باخرة فأحدث ضجة وبلبلة بين التلاميذ .. على أثرها بدت على الأستاذ ملامح الاحتجاج والاستفسار ، ولكن سرعان ما أدرك السبب ، فارتسمت على وجهه ابتسامة مجاراة ومجاملة غير متوقّعة ، وعاد الى الحجّاج بن يوسف الثقفي .

وعدتُ أنا الى أعوام خلتْ ، منذ خمس عشرة سنة لمّا كنت في هذا الصفّ بالذات أجلس بالقرب من النافذة المطلّة على البحر ، أرقب السفُن الذاهبة والآيبة ، تأخذ منّا وتحمل الينا .. آنذاك كان أستاذ التاريخ يشرح أسباب الهجرة اللبنانية الى الأميركيتين ودوافعها ...

قبلها بعشر سنوات فقط سافر عمّي على متن احدى تلك السفن ، يومها كنت دهشاً بما حولي ، فرحاً بأحلامي ، لولا أني ساعة الاقلاع ، رأيتُ جدتي تجهش بالبكاء ، وجدي يتأوه بحسرة يائسة .. ووالدي يخفي دمعة حرّى ، لم أكن قبلها أظنّ أنّ عينيه تدمعان في يوم من الأيام ...

لم أدرِ لماذا اتجهت نحو والدتي ورحت أبكي ، فطيّبتْ خاطري ، وربتت على كتفي قائلة : لا تبكِ يا حبيبي .. قريباً سيرسل عمّك وراءك .. ألم يقل لك انه سافر من أجلك كي يأخذك اليه لتدرس الطبّ ، ويشتري لك سيّارة لتصبح كالطبيب الذي ينتظره المرضى من أهل الضيعة على المحطة قبل الظهر من كلّ سبت ..

كلمات رنّانة ، وأحلام لم أعِ أبعادها تماماً ... والسفينة تُعْول مؤذنة بالرحيل ... بدأت تغادر الميناء متثاقلة ثم انطلقت وغابت في الأفق البعيد .. فسقطت أيدي المودعين والحسرات والعبرات ، تملأ عيون الأمّهات ...

منذ ذلك اليوم ، لا شيء يهزّني كمنظر البحر ، وخاصة الميناء حين تودّعه السفن بعويلها الحزين ، ماخرة عباب الماء نحو أقاصي الدنيا حاملة معها أحلامنا نحو المجهول .. فتختلط رؤى المودّعين مع الآمال الغامضة المعقودة على المستقبل .

لذلك كنت حريصاً على مقعدي القريب من النافذة ، لا أُحدث شغباً ولا مناقشة مع الأستاذ ، أختلس النظر الى الميناء اختلاساً كي لا ألفت نظره ، وأثير غضبه فيعمد الى نقلي من مكاني .

يومها أذكر جيداً كم أطربني عويل الباخرة وأشجاني وكم استرسل خيالي واستيقظتْ في نفسي الذكريات ، وعادتْ بي الى قريتي الآمنة عند سفح هضبة من هضاب جبل عامل في لبنان الجنوبي .. بيتنا الآمن الوديع على كتف الطريق الرئيسية في الضيعة فوق الساقية ، أستيقظ عند الفجر على صياح الديكة وزقزقة العصافير التي لا تبرح شجرة الكينا الوحيدة أمام الدار .. أخرج الى الجلّ الطويل الممتد أمام البيت أراقب مرور النعاج والماعز .. وصوت الراعي تستسيغه أذني أكثر من صوت الأستاذ .. – «اني والله يا أهل العراق ، ومعدن الشقاق والنفاق و... لا يُغمز جانبي كتغماز التين ، ولا يقعقع لي بالشنان ..» – لسعة البرد قارسة ، والدتي بالباب تنهرني وتأمرني بالعودة ، كي لا أصاب بالبرد .. جدّي يهمهم بالدعاء قبل الصلاة في مصلاّه على سطح البئر .. البلابل تغرّد على أشجار الساقية الكثيفة .. جدتي تنقل الروث من الاسطبل الى زاوية الجلّ .. وعمّي يدندن تارة وتارة أخرى يعلو صراخه على الأبقار والحمار المحمّل بالنير والسكّة ويتبعها بسخرية قائلاً : سبقَنا الناس ، ضاع النهار .. الذرة نبتتْ وصارت عرانيس .. كنت وقتها صغيراً لا أتجاوز الخمس سنوات وكنت أفهم معنى كلامه ، لا يستطيع أنْ يتجه باحتجاجه مباشرة الى والدي .

كان أبي أقرب الى الزهْد منه الى حبّ العمل ، قليل الاختلاط بالناس هادئاً مستكيناً .. بخلاف عمي الذي كان سريع الحركة ، نشيطاً في عمله لا يهدأ ولا يستكن مقبلاً على الحياة مرحاً .. مزاجيّ الطبع يتشاجر مع الصغير والكبير .. وكان جدّي يوبّخه دائماً ويقرّعه على تسرّعه وقلّة درايته . لكنّه في المدة الأخيرة غيّر من عادته حينما علم بعزمه على السفر الى البرازيل . فأخذ يلاطفه ويحاول أن يثنيه عن عزيمته فيعدل عن السفر .. «يا بنيّ لا يأكل المرء غير رزقه ..» «والقناعة كنز لا يفنى» .. «والله يرزق من يشاء بغير حساب» ..

كنت متعلقاً بعمي أحبه كثيراً . كان يلاعبني أحياناً ، وغالباً ما كان يأخذني معه الى الحقل ، فأركب الحمار وراءه ..

آه ما أجمل العصافير التي كان يأتيني بها من أعشاشها .. يمشّط شعري ويعتني بهندامي وأذهب معه الى الأعراس .. ويعير أسئلتي اهتمامه ..

– عمّي شو بتقربنا ليلى ؟ وقهقه ضاحكاً ...

– سأرسل وراءها الى أميركا آه .. اني أحبها .. ليلى بنت المختار وستأخذك معها ..

– عمّي وين أميركا ..

– بلاد بعيدة .. هناك أربح كثيراً وأعيش أميراً ..

ولم أكن أدري يومها أنه بعد سنتين ستموت جدتي ويلحقها جدي بعد سنة واحدة من رحيلها .. ولم أكن أدري أننا سنهجر القرية الى بيروت لنعيش في غرفة ضيقة تكاد لا تتسع لأسرتنا المؤلفة من سبعة أفراد .. وسيمضي والدي أكثر أيامه عاطلاً عن العمل يغيّر عمله ما بين عامل وبائع متجول في الطرقات ... ووالدتي تقتّر بالمصروف كي تستر أيام الضيق التي تمرّ بها .. والحال لا يصلح ..

– ما العمل يا حبيبي أنت أكبر اخوتك ستترك المدرسة ..

لم أنزعج لهذا الرأي كثيراً .. بل لعلني فرحت به قليلاً اذ شعرت بأهميتي بين الأسرة وبأنني كبرت .. سوف أعمل في متجر والد رفيقي خالد بشارع المرفأ . وقلت في سرّي سأكون قريباً من البحر .. سأربح وأساعد أهلي وننتقل الى بيت أكبر ...

فوجئت بالأستاذ يسألني بحنق : – أين أنت ؟ ، هل تنظم شعراً ؟.. أرتج عليّ وقبل أن أفتح فمي .. لاحقني : تكلّم ... ما هي أسباب الهجرة عن لبنان ؟

لمحت زملائي يبتسمون باستهجان ويتجهون بأنظارهم نحوي بترقب ..

– يهاجر .. لا ... يرحل ... لا ... نعم يسافر اللبناني بالباخرة .

– ماذا ؟ ...

– ليصبح طبيباً و... يأتي الى المحطة بالسيارة ...

وصحوت على ضحكات ترنّ في أرجاء الصف .. وعلى صراخ الأستاذ ...

– أين كنت يا حضرة الأستاذ ؟ حينما كنت أشرح الدرس لقد بحّ صوتي !.. هل أنت شاعر فنّان .. أم عاشق ولهان ؟!

أجلس والله لا يبدو عليك ذلك ..

وحملقتُ بخجل وارتباك ، ولم أتفوّه بكلمة .

يومها لم أكن أدري بأنني سأعود الى المدرسة ليلاً وأنا في الثلاثين يدفعني طموح للمعرفة ورغبة قوية للتخلّص من هذه الظروف القاسية الى حياة أفضل .. «فإنكم كأهل قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها الرزق رغداً من كل مكان ، فكفرت بأنعم الله ، فأذاقها لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون» . وهكذا الحجّاج عاد واستدرك مستشهداً بآيات من القرآن الكريم» و...

وانتبهت على صمته المفاجىء ، لكنه تابع .. أرجو الانتباه فأنا أشرح من أجلكم وليس من أجلي .. وما فائدة النظر من النافذة وفي الخارج ظلام دامس ، ومطر غزير ..

واعتدلتُ في جلوسي واستدرتُ باتجاه الأستاذ واعتذرت بابتسامة هادئة .. وعاد الحجّاج الى القول : «من وجدته بعد ثالثة المهلب سفكت دمه .. وانتهبت ماله .. وهدمت منزله» و.. و.. و...

فهرس تفصيلي شامل لجميع أعداد «المجلة التربوية»

هذا الفهرس لثمانية عشر عدداً من أعداد المجلة التربوية ، وقد ضمَّ مئتين واثنين وثمانين مقالاً وبحثاً ومقابلةً تناولت موضوعات تربوية وأدبية وعلمية ولغوية متنوعة ، اشترك بكتابتها مئة واثنان وأربعون كاتباً متخصصاً .

إعداد : جورج حداد

الوسائل التربوية

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
الأفلام التربوية التعليمية المتحركة والثابتة	الياس زين	الأول	١٩٧٤	٢٥	٢٧
المكتبة المدرسية في دورها التربوي	عايدة نعمان	الأول	١٩٧٤	٣٦	٣٧
التلفون التربوي (وسيلة تربوية للتعليم المستمر)	–	الثاني	١٩٧٤	٣١	
كيف نختار كتب مطالعة للأولاد ؟	–	الثاني	١٩٧٤	٣٤	٣٥
عالم الكتب التربوية	–	الثاني	١٩٧٤	٥٦	٥٧
قصة الكتاب	ماغي عبده	الأول	١٩٧٥	٣١	٣٥
عالم الكتب	انطوان معلوف	الأول	١٩٧٥	٥٨	
اختيار الوسائل التعليمية وتصنيعها	شوقي أبو حيدر	الأول	١٩٧٨	٣	١١
حول السمعي – البصري	بهيج حجيج	الأول	١٩٧٨	١٢	٢٧
الصورة التعليمية التربوية	الياس زين	الأول	١٩٧٨	٢٨	٣٤
الوسائل التربوية في الرياضيات	لميا مجاعص صوايا	الأول	١٩٧٨	٣٥	٤٠
المختبرات النقّالة المتعدّدة الغايات	يونس فقيه	الأول	١٩٧٨	٤٣	٤٩
التلفزيون الداخلي في خدمة التعليم	ماري تريز ساعاتي	الأول	١٩٧٨	٥٠	٥٢
الإعلام والتعليم	جهاد خليل	الثاني	١٩٨١	٧٠	٧٣
— pourquoi un ciné-club à l'école.	C. Abouchacra	الأول	١٩٧٤	٥٩	
— Les activités manuelles dans l'éducation.	A. Chahwan	الأول	١٩٧٤	٦٠	
— Jeu et créativité.	هيلين رزق سردي	الأول	١٩٧٧	٦١	
— Les techniques modernes de l'enseignement et leur efficacité.	جوزف صادر وانطوانيت طايع	الأول	١٩٧٨	٥٥	
— l'enseignement de la langue française au niveau du cycle primaire.	ماري بجّاني ومحبّة حاج	الأول	١٩٧٨	٦٠	

صحّة عامة

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
الصحة والتثقيف الصحي	رين حلو	الأول	١٩٧٧	٦٢	٦٤
الفيتامينات	جورج كلاس	الثاني	١٩٧٨	١٧	٢٠
المرض والعدوى	رين حلو	الثاني	١٩٧٨	٢١	٢٣
صيدلية المدرسة	رين حلو	الأول	١٩٧٩	٦٣	٦٤
الأسنان	رين حلو	الثالث	١٩٧٩	٢٠	٢٤
بعض المعلومات عن اللقاحات	جورج كلاس	الرابع	١٩٧٩	١٤	١٩
درهم وقاية خير من قنطار علاج	عبدو افرام	الرابع	١٩٧٩	٣٨	٤٠

عُلوم ورياضيّات

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
اختبار على قانون التنافذيّة .	غازي أبوشقرا	الأول	١٩٧٤	٤٣	
كيف نبني محطة للرصد الجوي ؟	وحدة العلوم في المركز التربوي	الثاني	١٩٧٤	٢٨	٣٠
دور المعلم والمتعلم في المحافظة على البيئة	نقولا شاهين	الثاني	١٩٧٤	٤٧	٥١
ملاحظات حول تدريس الكتلة	ميشال كريدي	الأول	١٩٧٥	٣٦	٣٧
مياه عذبة من المياه المالحة	نقولا شاهين	الأول	١٩٧٥	٤٧	٥١
الرياضيات في التعليم الابتدائي	رفيق عيدو	الأول	١٩٧٧	٣٤	٣٦
خصائص الأجسام السائلة	ليون ليون	الأول	١٩٧٧	٤٠	٤٣
مشاهد وقوانين علمية في حياتنا اليومية	قسم العلوم	الأول	١٩٧٨	٤١	٤٢
هل يكفي الغذاء والطاقة حاجات أهل الأرض	سامي أبوحيدر	الثاني	١٩٧٨	٢٤	٣٨
المطر الاصطناعي	نقولا شاهين	الثاني	١٩٧٨	٤٧	٥٠
إيجاد صيغة عدد الأقطار في المضلعات ذات المدى المحدب	انطوان حنتوش	الثالث	١٩٨٠	٢٩	٣١
الحساب بين الأصابع والكمبيوتر	مصطفى الجوني	الثالث	١٩٨٠	٦٠	٦٣
لعبة تنمي المنطق	فيروز فرح سركيس	الأول	١٩٨١	٢٢	٢٣
تطور التلفزيون الملون	انطوان صقر	الأول	١٩٨١	٦٦	٧٠

تربية أطفال

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
الأطفال وقراءة الصور	سمير أيوب عبده	الثاني	١٩٧٤	٣٩	٤٢
فنون الأطفال وعناصرها في الصفوف الابتدائية	حسن جوني	الأول	١٩٧٥	٢٨	٣٠
أثر البيئة في تكوين شخصية الطفل	جورج المرّ	الأول	١٩٧٩	٢	٦
وجه الطفولة الحقيقي على شاشة السينما	رشيد مسعود	الأول	١٩٧٩	٧	١٥
نمو الطفل اللغوي	ميشال زكريا	الأول	١٩٧٩	١٦	٢٧
خصائص النمو في المرحلة من ٣ الى ٧ سنوات	مريم سليم	الأول	١٩٧٩	٢٨	٣٤
في تهيئة الطفل لاكتساب المفاهيم	جورج فاخوري	الأول	١٩٧٩	٣٥	٤٣
محبة الأم وكيف تشوّه	سيمون حلو	الأول	١٩٧٩	٤٤	٤٧
— L'enseignement d'une langue seconde.	كمال اسطفان	الأول	١٩٧٩	٥٧	٤٩
دور مربية الحضانة في بناء علاقة إيجابية مع بيئة الطفل العائلية .	نازلي سنو	الأول	١٩٧٩	٥٨	٦٢
عيد أمل وورشة عمل	جورج المرّ	الثاني	١٩٧٩	٢	٣
السينما والطفل	بهيج حجيج	الثاني	١٩٧٩	٤	١٠
أدب الأطفال بحث في المضمون والشكل	رياض قاسم	الثاني	١٩٧٩	١١	١٦
تربية الطفل عند الدكتور شبلي شميل	جورج هارون	الثاني	١٩٧٩	١٧	٢٨
الطفل من المحاكاة الى التمثيل	انطوان معلوف	الثاني	١٩٧٩	٢٩	٣٥
ما يجب أن نعرفه عن مشي الطفل	ميشال عبد المسيح	الثاني	١٩٧٩	٣٦	٣٨
اكتساب اللغة عند الطفل	كمال بكداش	الثاني	١٩٧٩	٣٩	٤٦
دور فن الرسم في التربية	حليم جرداق	الثاني	١٩٧٩	٤٧	٤٩
منطق الطفل	فيكتور ملحم	الثاني	١٩٧٩	٥٠	٥٢
— L'enfant, cet inconnu.	S. Herbinière-Lebert	الثاني	١٩٧٩	٥٧	
— Rôle du jardin d'enfants dans l'éducation préscolaire	Simone Hélou	الثاني	١٩٧٩	٦١	
— Le jeu de l'enfant.	Marie-Thérèse Bejjani	الثاني	١٩٧٩	٦٤	
الألعاب المسرحية ودورها في التربية من روضة الأطفال حتى نهاية الصفوف الابتدائية	ماري تيريز ساعاتي	الثالث	١٩٧٩	٣٢	٣٦
دراسة الطفل اللبناني من ٥ الى ١٢ سنة	محمود جمول	الثالث	١٩٧٩	٤٤	٤٩
حاجات الطفولة ومتطلباتها	ابراهيم عبس	الأول	١٩٨١	٤٨	٥٣

فنون

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
ملامح حديثة لتعليم مادة الرسم	حسن جوني	الأول	١٩٧٤	٢٨	٣١
تبسيط كتابة الخط العربي	جورج كيروز فاخوري	الثاني	١٩٧٨	٥١	٥٥
التربية الفنية : الرسم	جوزف مطر	الثاني	١٩٧٨	٥٦	٥٧
النشاط المسرحي	انطوان معلوف	الثاني	١٩٧٨	٥٨	٦١
الفن الحديث	حليم جرداق	الثالث	١٩٧٩	١٣	١٩
النشاط المسرحي في المرحلتين المتوسطة والثانوية	انطوان معلوف	الرابع	١٩٧٩	٤١	٤٤
الرسم وأنواعه	انطوان عون	الثالث	١٩٨٠	٣٦	٤١
التصوير الفوتوغرافي	حنا عوكر	الثالث	١٩٨٠	٥٤	٥٩
العناصر الاستقلالية للحرف العربي بالقياس الى الفنون التشكيلية العربية	عادل قديح	الأول	١٩٨٢	٤٣	٤٧
ملاحظات حول تدريس الخط العربي	حسين ماجد	الأول	١٩٨٢	٤٨	٥١

جبران خليل جبران « عدد خاص »

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
جبران في ذروته	ميخائيل نعيمة	الثاني	١٩٨١	٨	١١
عظيمنا الذي هو للعالم	سعيد عقل	الثاني	١٩٨١	١٢	
جبران النور العجيب	جورج غانم	الثاني	١٩٨١	١٣	
كلمة في نتاج جبران	وهيب كيروز	الثاني	١٩٨١	١٤	١٥
المرأة في أدب جبران وفي رسومه	علي شلق	الثاني	١٩٨١	١٦	١٧
جبران ومي بين الخيال والواقع	متري سليم بولس	الثاني	١٩٨١	١٨	٢٧
جبران من منظار اللغة والأسلوب	سليم نكد	الثاني	١٩٨١	٣٣	٤٨
جبران خليل جبران ولمحات من الفولكلور اللبناني	جورج حداد	الثاني	١٩٨١	٤٩	٥١
جبران المربي	مفيد أبومراد	الثاني	١٩٨١	٥٢	٥٣
جبران ومستقبل اللغة العربية	شفيق يحيى	الثاني	١٩٨١	٥٤	٥٧
— Gibran's works in perspective.	هاني خيرالدين	الثاني	١٩٨١	٥٨	
— Le thème du silence chez Nietzsche et chez Gibrane.	نورما جدعون	الثاني	١٩٨١	٦٣	

متفرّقات

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
باب المراسيم التربوية	بشارة حبيب وحبيب محفوظ	الأول	١٩٧٤	٥٣	٥٥
مشروع حلبا الرائد	–	الأول	١٩٧٤	٥٦	٥٨
البناء المدرسي في لبنان	اعداد دائرة التجهيزات والأبنية المدرسية	الثاني	١٩٧٤	٥	١٠
إجازات أفراد الهيئة التعليمية	بشارة حبيب وحبيب محفوظ	الثاني	١٩٧٤	٥٢	٥٥
المؤتمر الوطني الثامن للإنماء	–	الثاني	١٩٧٤	٥٨	
مجلات تربويـة	–	الثاني	١٩٧٤	٥٩	
المراسيم التربوية	بشارة حبيب وحبيب محفوظ	الأول	١٩٧٥	٥٤	٥٧
توصيات المؤتمر العربي للإذاعات التعليمية	–	الأول	١٩٧٥	٥٩	٦٠
مطالعـات	سركيس زعتر	الأول	١٩٧٥	٦١	٦٤
المحاولات الأولى في رسم الخرائط	سهام خوري	الرابع	١٩٧٩	٢٠	٢٧
التصنيف والفهرسة الموضوعية في المكتبات	أحمد طالب	الرابع	١٩٧٩	٢٨	٣٤
الإنفجار السكاني	غازي أبوشقرا	الرابع	١٩٧٩	٣٥	٣٧
المعهد الفني السياحي ودوره في تنمية السياحة وقطاع الخدمات	اعداد : سمير نعمان	الثاني	١٩٨٠	٧٨	٨٠
حقائق تاريخية عن شخصية الأمير بشير الشهابي الثاني	مارون رعد	الثالث	١٩٨٠	٤	٧
أديب اسحق يدعو الى التعليم الإلزامي المجاني	جورج هارون	الثالث	١٩٨٠	٨	١٧
رسالتي الى طلاب بلادي	جورج طربيه	الأول	١٩٨١	٧٢	
نشاطات المركز التربوي	نضال أبوحبيب	الثاني	١٩٨١	٨٠	
بريد القراء	سليم نكد	الأول	١٩٨٢	٥٢	
كلمة صداقة الى الشباب اللبناني	جواد بولس	الأول	١٩٨٢	٥٥	
أحداث تربويـة	–	الأول	١٩٨٣	٩٥	٩٦
— Les cartes et leurs moyens d'utilisation.	سهام خوري	الأول	١٩٧٨	٥٨	
— La gymnastique moderne.	Elie Chalhoub	الثالث	١٩٧٩	٥٩	

التعليم المهني والتقني، والتكنولوجيا

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
التدريب المهني والحياة الاقتصادية	أسعد يونس	الأول	١٩٧٤	٤٥	٤٨
التطوير العلمي والتكنولوجي التربوي في العالم	أحمد صيداوي	الأول	١٩٧٥	٦	٧
دور العلم والتكنولوجيا في التطوير التربوي العربي	عبدالله الدايم	الأول	١٩٧٥	٨	١٠
التخطيط التربوي والإعداد للتطوير العلمي والتكنولوجي للقطاعات الإنمائية	أسعد يونس	الأول	١٩٧٥	١١	١٣
التصنيع التكنولوجي التربوي	روجيه شمالي	الأول	١٩٧٥	١٤	١٥
استساغة المستحدثات التربوية والتكنولوجية في القطاع التربوي	عبد القادر يوسف	الأول	١٩٧٥	١٨	٢١
التجربة اللبنانية في مجال التكنولوجيا والإعداد المهني	روجيه شمالي	الثاني	١٩٨٠	٤	١٣
التعليم المهني والتقني في أبعاده التربوية والإقتصادية	ابراهيم حمدان	الثاني	١٩٨٠	١٤	٢١
تقرير عن دراسة : تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني	جورج أبي صالح	الثاني	١٩٨٠	٢٢	٣١
لمحة عن التعليم المهني الخاص	جان أبومنصور	الثاني	١٩٨٠	٣٢	٣٩
لمحة عن التعليم المهني والتقني في لبنان ما قبل الأحداث	انطوان طويل	الثاني	١٩٨٠	٤٠	٥١
تدريس العلوم الحديثة والمهنية والتقنية في عصر النهضة	جورج هارون	الثاني	١٩٨٠	٥٢	٧١
التدريب المهني واقعه ومستقبله	الياس الرياشي	الثاني	١٩٨٠	٧٢	٧٥
تكنولوجيا الثمانينات	أسعد يونس	الأول	١٩٨١	٦٢	٦٣
البطاقات التقنية	جوزف برشيتي	الأول	١٩٨١	٦٤	٦٥
تطور التلفزيون الملون	انطوان صقر	الأول	١٩٨١	٦٦	٦٩
الطاقة الشمسية هدية مهملة	أسعد يونس	الثاني	١٩٨١	٦٨	٦٩

لغة وأدب

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
تعلُّم العربية	قسم اللغة العربية	الأول	١٩٧٥	٣٨	٣٩
المعجم اللغوي بين المادة والمنهج	رياض قاسم	الثاني	١٩٧٧	٤٤	٤٧
الأمثال الشعبية مبناها ومعناها	رياض قاسم	الثالث	١٩٧٩	٥٠	٥١
الإنسان والآلة (قصة)	وليم الخازن	الثاني	١٩٨٠	٧٦	٧٧
متى بدأت الرواية	جوزف شريم	الثالث	١٩٨٠	٤٢	٤٧
زهرة الزمـــان	جورج غانم	الأول	١٩٨١	١٧	
الإنسان والتراب «قصة»	وليم الخازن	الأول	١٩٨١	٢٤	٢٥
مادة «أدب» دراسة معجمية	سليم نكد	الأول	١٩٨١	٢٦	٣٠
قصة الزيتون	وليم الخازن	الثاني	١٩٨١	٦٦	٦٧
الترادف والاشتراك اللفظي في الألسنية وفقه اللغة	متري بولس	الأول	١٩٨٢	٤	٧
الفصحى والعامية ، أيهما الأرقى والأبقى أيهما ستختاره الأجيال	جورج طربيه	الأول	١٩٨٢	٨	١٠
اللغة العربية ومقتضيات العصر الحديث	أحمد أبوحاقة	الأول	١٩٨٢	١٠	١١
عن مسألة في النحو : الفاعل ، نائب الفاعل ، المبتدأ	فرحات معلوف	الأول	١٩٨٢	١٢	١٣
القواعد المعيارية وتداخلات الترجمة	جوزف شريم	الأول	١٩٨٢	١٤	١٧
علم الأصوات في خدمة السويَّة اللغوية	منيرة أبوعلوان	الأول	١٩٨٢	١٨	٢٢
اكتساب اللغة بالمراس وبالعقل معاً	مفيد أبومراد	الأول	١٩٨٢	٢٣	٢٦
معالجة الإملاء بالقراءة	حافظ أبومصلح	الأول	١٩٨٢	٢٧	٢٨
في سبيل مكننة قواعد اللغة العربية	فاطمة درويش وهبي	الأول	١٩٨٢	٢٨	٣٠
رئيسيّة لا رئيسة	أحمد حاطوم	الأول	١٩٨٢	٣١	٣٤
رحلة في تاريخ اللغة	جورج حداد	الأول	١٩٨٢	٣٥	٣٨
— Hypothèse sur l'évolution des morphèmes de nombre des formes verbales Arabes.	André Roman	الأول	١٩٨٢	٨٠	
حلم (قصة)	وليم الخازن	الأول	١٩٨٣	٨١	٨٣
نشيد الدالية	نضال أبوحبيب	الثاني	١٩٨٢	٧٦	٧٧
— pronunciation problems.	H. Kheireddine	الأول	١٩٧٤	٦١	
— une progression rationnelle pour l'étude de la langue française.	Section de langue et de litt. française.	الثالث	١٩٧٩	٦١	
— Guided composition-practice.	H. Kheireddine.	الثالث	١٩٧٩	٦٤	
— Teaching composition in the Elementary stage.	H. Kheireddine	الثالث	١٩٨٠	٦٤	
— Meaning, function and use of common prépositions.	H. Kheireddine.	الأول	١٩٨٢	٦٥	
— How to Teach Reading a Novel...	Boulous Sarouh	الأول	١٩٨٢	٦١	
— Etude stylistique : Théorie et pratique.	G. Demian	الأول	١٩٨٣	٩٤	

مقـــابلات

عنوان المقـــال	المؤلـف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
لقاء مع مدير أول ثانوية رسمية في لبنان	–	الأول	١٩٧٤	٥١	٥٢
مشروع تجمع المدارس	مقابلة مع نجيب أبوحيدر	الثاني	١٩٧٤	١١	١٤
المؤسسات التعليمية في الجيش	مقابلة مع أحد الضباط في شعبة العلاقات العامة	الأول	١٩٧٥	٤٤	٤٦
تجربة عمر في حقل التربية : مقابلة مع عبدالله المشنوق	حياة أبو فاضل	الأول	١٩٧٧	٥٦	٥٧
مقابلة مع الأديب ميخائيل نعيمه	ميشال عبدالمسيح	الأول	١٩٧٨	٦١	٦٤
مقابلة مع الشيخ صبحي الصالح	يونس الفقيه	الثاني	١٩٧٨	٦٢	٦٤
مقابلة مع الدكتور أحمد أبوحاقة	يونس الفقيه	الرابع	١٩٧٩	٥٥	٥٦
لقاء مع الفنان حليم الحاج (حول جبران)	يوسف أبي عقل	الثاني	١٩٨١	٢٨	٣٢
— The civilization on Sequence Program of the American University of Beirut.	James Malarkey	الأول	١٩٨٣	٨٦	

في التربيـــة العـــامّة والفـلسفـة التـربويّـة

عنوان المقـــال	المؤلِّـف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
من أجل فلسفة تربوية واضحة	عبده حلو	الأول	١٩٧٧	٣٧	٣٩
التعريف بالتربية على طريقة «فرينيه»	جوزيف أبي راشد	الأول	١٩٧٧	٤٨	٥١
مهمات تربوية جديدة تواجه المدرسة العصرية	رشيد مسعود	الثاني	١٩٧٨	٤	١١
علم النفس التكويني	مريم سليم	الثاني	١٩٧٨	١٢	١٦
الإدارة التربوية ومقوماتها الأساسية على الصعيد التعليمي	شوقي أبوحيدر	الثالث	١٩٧٩	٤	١٢
مسرحية تربوية	جرجي طربيه	الثالث	١٩٧٩	٣٧	٤١
النظرة الكونية الى التربية في أوروبا	الياس زين	الثالث	١٩٧٩	٤٢	٤٣
القصة في التربية	الياس زين	الرابع	١٩٧٩	٤	١٣
— L'apprentissage à la vie «civile».	A. Messarra	الرابع	١٩٧٩	٦٤	

المخدّرات «عدد خاص»

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
المخدرات وأثرها وكيفية معالجتها على مستوى المؤسسة التربوية	جورج المرّ	الأول	١٩٨٠	٢	
رسالة الصليب الأحمر اللبناني	ألكسندرا عيسى الخوري	الأول	١٩٨٠	٣	
سوء استعمال العقاقير الطبية في البيئة الطلابية	لطف‌الله ملكي	الأول	١٩٨٠	٤	٦
أفكار حول التبعية الناتجة عن المخدرات	أنترانيك مانوكيان	الأول	١٩٨٠	٧	٨
تأثير المخدرات على الجنين في أثناء الحمل	عدنان مروه	الأول	١٩٨٠	٩	
العقاقير التي يساء استعمالها	مقالة مترجمة	الأول	١٩٨٠	١٠	١٣
الخشخاش في التاريخ القديم	ابراهيم كوكباني	الأول	١٩٨٠	١٤	١٥
التدخين أفعى في جيبك	القس سلام أبوجودة	الأول	١٩٨٠	١٦	١٩
معالجة المدمن أو متعاطي المخدرات	–	الأول	١٩٨٠	٢٠	٢١
دور الأُسرة ..	سيلفي منصور	الأول	١٩٨٠	٢٢	٢٥
تعاطي المخدرات : دور التربية المدرسية في إطار التربية المجتمعية	أحمد صيداوي	الأول	١٩٨٠	٢٦	٣٣
الخدمات العلاجية التي تؤمنها الدولة	محمد مهنا	الأول	١٩٨٠	٣٤	٣٥
تنظيم أوقات الفراغ	طانيوس الحاج	الأول	١٩٨٠	٣٦	٣٧
الأحكام القانونية اللبنانية المتعلقة بالمخدرات	لور مغيزل	الأول	١٩٨٠	٣٨	٤١
النقص في التشريع اللبناني لمكافحة المخدرات	اسكندر فياض	الأول	١٩٨٠	٤٢	٥٠
من المسؤول	منير معلولي	الأول	١٩٨٠	٥١	
المخدرات : مسرحية تربوية	جرجي انطونيوس طربيه	الأول	١٩٨٠	٥٢	٥٧
سوء استعمال المخدرات	من توصيات للأونسكو	الأول	١٩٨٠	٥٨	٦١
الخطوات الاستعدادية للصليب الأحمر اللبناني	هيام غندور ورين حلو	الأول	١٩٨٠	٦٢	
المخدرات مشكلة عالمية حاضراً ومستقبلاً	من مجلة رسالة اليونسكو عدد ١٤٤ عام ١٩٧٣	الأول	١٩٨٠	٦٣	٦٤

مـــواقِف وآراء

عنوان المقـــال	المؤلـف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
التربية والإنماء الوطني	وديع حداد	الأول	١٩٧٤	٣	٤
التخطيط الجديد للتربية في لبنان	وديع حداد	الثاني	١٩٧٤	٢	٣
الصفوف على الثلج	هنري زغيب	الثاني	١٩٧٤	٦١	٦٣
التحديات الحضارية المعاصرة	ماجد حماده	الأول	١٩٧٥	٢	
التدبير الذاتي في التعليم	هنري زغيب	الأول	١٩٧٥	٥٢	٥٣
مواقف تعليمية	جاك بركات	الأول	١٩٧٥	٢٤	٢٧
نحو تحقيق الإنماء التربوي المتكامل	جورج المرّ	الأول	١٩٧٧	١	
منهجية لتقويم كتب اللغة	هاني خيرالدين	الأول	١٩٧٧	١٨	٢١
هل للمسرح دور في التربية ؟	انطوان معلوف	الأول	١٩٧٧	٥٢	٥٥
الرؤيـــة العلمية	جورج المرّ	الأول	١٩٧٨	١	
هي المسؤولة	جورج المرّ	الثاني	١٩٧٨	٢	٣
ماذا نتوقع من التربية للثمانينات	جورج المرّ	الثالث	١٩٧٩	٢	٣
التشتت الذهني لدى التلاميذ	رشيد مسعود	الثالث	١٩٧٩	٢٥	٣٠
نحو الاصلاح التربوي الشامل	جورج المرّ	الرابع	١٩٧٩	٢	
التعليم المهني والتقني ودوره في صناعة الانسان	جورج المرّ	الثاني	١٩٨٠	٢	٣
التخطيط وصناعة الاستقلال	جورج المرّ	الثالث	١٩٨٠	٢	٣
مجتمع بلا مدرسة	ميشال أبي فاضل	الثالث	١٩٨٠	٢٢	٢٨
رؤية مقترحة في أداء نصوص القراءة العربية	رياض قاسم	الثالث	١٩٨٠	٤٨	٥٣
عيد المعلم – دعوة الى التجدد	جورج المرّ	الأول	١٩٨١	٢	٣
جبران حضور وعبرة	جورج المرّ	الثاني	١٩٨١	٢	٣
وجه جبران وجه لبنان	سليم نكد	الثاني	١٩٨١	٤	٧
دعوة الى موقف نقدي بناء	جورج المرّ	الأول	١٩٨٢	٢	
كلمة العدد	سليم نكد	الأول	١٩٨٢	٣	
اقتراح طريقة لتعليم اللغة العربية في الصفوف التكميلية	شاهين كلاس	الأول	١٩٨٢	٣٨	٤٢
هدية الى العهد الجديد	جورج المرّ	الثاني	١٩٨٢	٢	٣
لماذا المناهج ؟	سليم نكد	الثاني	١٩٨٢	٤	٥
دعوة الى مؤتمر تربوي	جورج المرّ	الأول	١٩٨٣	٢	
قبل تغيير ما في نفوسنا ؟	سليم نكد	الأول	١٩٨٣	٣	
على هامش أقوال في الثورة بالتربية	سعيد عقل	الأول	١٩٨٣	٧٨	٨٠

المعلم والتعليم وطرائق التدريس

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
أيهما أفضل ، طريقة المحاضرة أم طريقة المناقشة .	جورج المرّ	الأول	١٩٧٤	٢١	٢٤
تحضير درس قراءة عربية	–	الأول	١٩٧٤	٣٤	٣٥
طرائق عامة في تدريس الرياضيات	مريم سليم	الأول	١٩٧٤	٣٨	٤٢
محطات التعلّم الذاتي	–	الأول	١٩٧٤	٤٤	
تعاون البيت والمدرسة	وليم الخازن	الأول	١٩٧٤	٤٨	٥٠
ماذا كشف البحث العلمي عن فعالية المعلم ؟	الياس زين	الثاني	١٩٧٤	١٥	١٧
التعليم المصغر وإعداد المعلمين	عبدالله عبد الدايم	الثاني	١٩٧٤	١٨	٢٥
تعليم قراءة اللغة الإنكليزية	هاني خير الدين	الثاني	١٩٧٤	٢٧	
تحضير درس قراءة عربية	–	الثاني	١٩٧٤	٣٦	٣٨
التعليم الفريقي وتطبيقه في تدريس الرياضيات	موريس شربل	الثاني	١٩٧٤	٤٣	٤٦
تعلم العربية	قسم اللغة العربية	الأول	١٩٧٥	٣٨	٣٩
التعليم بطريقة التحقيق	حليم أبو رحال	الأول	١٩٧٧	٢٢	٢٥
كيف ننظم رحلة تربوية هادفة ؟	الياس زين	الأول	١٩٧٧	٢٦	٣٣
تأثير اللغة الأم في عملية تعلم لغة ثانية	ميشال زكريا	الثاني	١٩٧٨	٣٩	٤٦
الأبعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد	ميشال زكريا	الرابع	١٩٧٩	٤٥	٥٤
المطالعة وأصولها	قسم اللغة العربية	الثالث	١٩٨٠	١٨	٢١
نشاطات التوعية في الصف	كمال الشرتوتي	الثالث	١٩٨٠	٣٢	٣٥
المعلم العنصر الحاسم في إنجاح العملية التربوية المدرسية	جوزف انطون	الأول	١٩٨١	٤	٧
مبادئ التربية والتعليم في جمهورية أفلاطون	عبده الحلو	الأول	١٩٨١	٨	١١
تحويل المعلم الى مدير والمفتش الى مرشد	مفيد أبو مراد	الأول	١٩٨١	١٢	١٦
غرفة العمليات في المدرسة	فاضل حمدان	الأول	١٩٨١	٣٦	٣٧
تعلم العربية (النص ذاته ورد سابقاً)	قسم اللغة العربية	الأول	١٩٨١	٤٥	٤٧
الأندية كامتداد للبيت والمدرسة	جورج شكيب سعاده	الأول	١٩٨١	٥٤	٥٥
الوسائل التربوية المتطورة وحرية المعلم	حنا عوكر	الأول	١٩٨١	٥٦	٦١
كيف يخطط معلم العلوم لعمله	موريس شربل	الثاني	١٩٨١	٧٤	٧٩

المناهج التعليمية (ثلاثة أعداد خاصة)

١

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
من أجل تحديث المنهاج الثانوي في لبنان	–	الأول	١٩٧٤	٦	١١
أضواء على التعليم الثانوي ومناهجه في بعض الدول المتقدمة	أحمد صيداوي	الأول	١٩٧٤	١٢	٢٠
محتوى المناهج نوعية حجارة تبرزها كيفية بناء	ميشال سماحه	الثاني	١٩٨٢	٦	٧
إصلاح المناهج إصلاح الوطن	أسعد يونس	الثاني	١٩٨٢	٨	٩
أضواء على المنهجية التربوية واختيار الأستاذ	الأب إتيان صقر	الثاني	١٩٨٢	١٠	١٢
المناهج الحالية واقعها وكيفية تطويرها	جوزف منصور	الثاني	١٩٨٢	١٣	١٦
من المنهج المغلق الى المنهجية المنفتحة	سليم نكد	الثاني	١٩٨٢	١٧	٢٠
المناهج في لبنان سلطة خفية قادرة	اندره تحومي	الثاني	١٩٨٢	٢١	٢٤
مناهج الفلسفة في السنة الثانوية الثالثة ، الواقع والمرتجى	عبده الحلو	الثاني	١٩٨٢	٢٥	٢٧
مناهج الأدب العربي في لبنان كما هي ، وكما ينبغي أن تكون	محمد علي موسى	الثاني	١٩٨٢	٢٨	٣٢
منهج التعليم بين التنويع والتفريع	مفيد أبومراد	الثاني	١٩٨٢	٣٣	٣٦
الألسنية ومنهجية تعليم اللغة	ميشال زكريا	الثاني	١٩٨٢	٣٧	٤٢
مدرسة الترجمة وأثرها في المناهج المدرسية والجامعية	جوزف شريم	الثاني	١٩٨٢	٤٣	٤٦
مناهج التعليم العام في لبنان	شوقي أبوحيدر	الثاني	١٩٨٢	٤٧	٥٣
الألسنية والخطاب الأدبي : نحو بديل منهجي في دراسة الأدب	موريس أبوناضر	الثاني	١٩٨٢	٥٤	٥٨
مكانة اللغة الأجنبية في برامجنا التربوية	بولس الفغالي	الثاني	١٩٨٢	٥٩	٦٣
المناهج ومدى موافقتها للواقع الجديد	عباس قاسم	الثاني	١٩٨٢	٦٤	٦٦
— Les programmes scientifiques modernes et leur application au Liban.	A. Sakre	الثاني	١٩٨٢		٧٠
— Bases pour une Méthodologie du français langue seconde.	Section de français	الثاني	١٩٨٢		٧٣
— Enseignants et élèves juges des programmes.	——	الثاني	١٩٨٢		٧٤
— La Réforme des programmes: Entreprise Vouée à l'Echec.	Michel Samaha	الثاني	١٩٨٢		٧٥

٢

عنوان المقال	المؤلف	العدد	السنة	الصفحة من	الصفحة الى
نظرة مستقبلية الى مناهج التعليم الثانوي في لبنان وكيفية اعدادها	جورج المرّ	الأول	١٩٨٣	٤	١٠
السلّم التعليمي في لبنان	كامل شاهين	الأول	١٩٨٣	١١	١٤
حول تدريس العلوم والرياضيات باللغة العربية في المرحلة المتوسطة	رفيق عيدو	الأول	١٩٨٣	١٥	٢١
تطور مناهج الرياضيات الحديثة	موريس شربل	الأول	١٩٨٣	٢٢	٢٧
توحيد منهج مادتي الفلسفة ، وإعطاؤه باللغة العربية	عبد الوهاب شميطلي	الأول	١٩٨٣	٢٨	٣٠
المنهج والنظام السياسي	ابراهيم عبس	الأول	١٩٨٣	٣١	٣٣
في تدريس تاريخ الفلسفة أو جدلية الثقافة الفلسفية والصراع الاجتماعي	بطرس حبيب	الأول	١٩٨٣	٣٤	٤٤
المناهج والأهداف التربوية	قاسم منصور	الأول	١٩٨٣	٤٥	٤٨
نزعة تحديث المناهج في عصر النهضة	جورج هارون	الأول	١٩٨٣	٤٩	٥٣
المناهج بتخطيطها أم بتنفيذها	مفيد أبو مراد	الأول	١٩٨٣	٥٤	٥٦
أهمية برمجة النشاطات التربوية	صالح فروخ	الأول	١٩٨٣	٥٧	٥٩
ملف المناهج التربوية والتعليمية في لبنان	جورج طربيه	الأول	١٩٨٣	٦٠	٧٧

٣

بانتظار السياسة التربوية	جورج المرّ	الأول	١٩٨٤	٢	٣
من أجل سلامة المنهج (ملاحظات حول منهج الأدب العربي)	سليم نكد	الأول	١٩٨٤	٤	٥
الامتحانات والمناهج : خدمة متبادلة أم تحكم وحيد الجانب ؟	مفيد ابومراد	الأول	١٩٨٤	٦	٩
فرز وتبويب مضمون المقالات في العددين السابقين حسب المواضيع ومراكز الاهتمام .	يولا دكّاش	الأول	١٩٨٤	١٠	٢١
مناهج اعداد المعلمين على صعيد التعليم العام في لبنان	شوقي أبوحيدر	الأول	١٩٨٤	٢٢	٣٦
مراجعة كتاب : المناهج التربوية	ميشال ابي فاضل	الأول	١٩٨٤	٣٧	٤٢
المدرسة والمناهج في كلمات	يوسف ابي عقل	الأول	١٩٨٤	٤٣	
عويـل الباخرة	حسين ماجد	الأول	١٩٨٤	٤٤	٤٦
فهرس تفصيلي شامل لجميع اعداد «المجلة التربوية»	جورج حداد	الأول	١٩٨٤	٤٧	٥٩
(رأي) الترجمة مادة أساسية أم ثانوية في اطار المناهج التعليمية ؟	جوزف ميشال شريم	الأول	١٩٨٤	٦٠	
Pour une méthodologie de la langue seconde au niveau du cycle secondaire.	La section de Français du CRDP.	الأول	١٩٨٤	٦٢	
La Poésie en Français langue seconde.	Claude Tournier	الأول	١٩٨٤	٧٢	
La metaphore : Une approche sémantique.	Georges Demian	الأول	١٩٨٤	٨٠	

رأي: الترجمة مادة أساسيّة أم ثانوية في إطار المناهج التعليميّة؟

الدكتور جوزف ميشال بشريم

عندما نحاول إلقاء نظرة عابرة على الحركة الثقافية في لبنان والوطن العربي نتبيّن أنّ الترجمة كانت ولا تزال في صلب هذه الحركة بالذات. ففي العصر العباسي أسهمت الترجمة في النهضة الفلسفية والعلمية، وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين أوقدتْ شعلة النهضة الأدبية التي تلتْ عصور الانحطاط. وتستمدّ الترجمة أهميّتها من كونها وسيلة تواصل غير مباشر بين شعب وشعب، بين ثقافة وثقافة، بين حضارة وحضارة. لذلك نحن نتساءل عن موقف المسؤولين التربويين من مادّة الترجمة في إطار المناهج التعليمية والامتحانات الرسمية.

ثمّة إشارات سلبية تدفعنا الى الاعتقاد أنّ هؤلاء المسؤولين يحاولون عن قصد أو غير قصد أن يقلّلوا من أهميّة الترجمة: فهم مثلاً يقرّرون إلغاءَها من امتحانات البكالوريا القسم الأول؛ ويُخشى من أن تكون بعض «اللجان اللغوية» التي تعمل على اقتراح مناهج جديدة للتعليم الثانوي في «لبنان المستقبل» و«لبنان الغد» قد ألغتْ مادة الترجمة من هذه المناهج بالذات. يضاف الى ذلك أنّ وضع الترجمة في كثير من المدارس الرسمية والخاصة هو وضع سيّئ اذ انّ «تضخّم» المواد اللغوية والأدبية والعلمية والأجنبية... «يخنق» الترجمة التي تدرَّس نتيجة لذلك بشكل سطحيّ ويخصّص لها عدد من الساعات لا يكاد يُذكر؛ ومن يُدرِّس هذه المادة يفتقر في غالب الأحيان للإعداد الكافي لذلك. وعليه نحن نحاول البحث عن الأسباب التي قد تبرّر موقف المسؤولين التربويين هذا.

رأينا أنّ هذه الأسباب تدور في حلقة مفرغة: فمن قائل انّ الترجمة عملية سهلة لا تحتاج الى ساعات معيّنة لتدريسها اذ يكفي أنْ نُتقن لغتَين معيّنتَين لنتمكّن من الترجمة في إطار هاتَين اللغتَين، الى قائل انّ الترجمة عملية صعبة لا نستطيع اتقانها لأننا لا نستطيع أبداً اتقان لغتَين معيّنتين؛ وهذا الموقف أو ذاك إقرار بجهل تحديد ماهية الترجمة تحديداً صحيحاً، وهو إقرار بالفشل في تعليمها وتعلّمها، وهذا ما يؤدّي بالطبع الى إلغائها من الامتحانات الرسميّة ولاحقاً من «المناهج المستقبلية».

إلاّ أنّ هذا الوضع السيّئ يختلف تماماً عمّا نشهده في بعض المدارس الكبرى والجامعات: فمدرسة «سيّدة الجمهور» و«الليسيات الفرنسية اللبنانية» (الليسه الكبرى وليسه عبد القادر في زقاق البلاط) لم تكتفِ بتدريس الترجمة في الصفوف الثانوية، بل عمّمتْها على الصفوف التكميلية أيضاً. وفي كليّة الآداب في جامعة القديس يوسف أُنشئتْ حديثاً «مدرسة الترجمة»؛ ونحن في كليّة الآداب في الجامعة اللبنانية نفكّر جدّياً بانشاء مدرسة للترجمة خاصة بنا، يضاف الى ذلك أنّ ادارة كليّة الإعلام والتوثيق تعطي الترجمة دوراً طليعياً؛ وما هدف المسؤولين عن هذه المدارس والجامعات الاّ اللحاق بالركْب الحضاريّ العالميّ والحفاظ على ديناميكية الحركة الثقافية العربية والشرقية.

وعليه نحن نقترح على المسؤولين التربويين أنْ يعيّنوا لجاناً مستقلّة تبحث في كيفيّة تدريس مادة الترجمة وفْق منهجيّة خاصة بها وتعمل على التحقق من أنها تُدرَّس فعليّاً وكما يجب في جميع المدارس من دون استثناء. انهم بذلك يكونون قد فتحوا آفاق عمل جديدة أمام نشء طالع هو في أشدّ الحاجة اليها في عصر البطالة وصعوبة كسْب لقمة العيش.

محور العدد القادم: الكتاب المدرسي

— Il s'agira au moyen d'un questionnaire approprié de faire découvrir le message de l'auteur à travers le texte.

— Egalement au cours de cette étape on demandera aux apprenants de dater très approximativement le texte et de rechercher les indicateurs (formes, structures, etc...) qui permettent de le dater.

— C'est aussi au cours de cette étape que l'on procèdera à une élucidation collective de la situation de communication propre au texte (s'il s'agit d'un extrait de journal, d'une lettre, d'une page de roman, etc...)

— Cette première étape devrait aboutir à un débat inspiré par le texte auquel prend part tout le groupe d'apprenants et qui a pour objectif le renforcement et la mise en œuvre de la logique du discours au niveau de l'expression orale.

3.2.2. La deuxième étape de l'étude de textes sera consacrée à **la recherche de l'écart** entre le texte en question et un texte de même contenu qu'on aurait écrit soi-même. A ce niveau, on posera essentiellement la question suivante : qu'est-ce qui vous permet de dire que ce texte est différent de celui que vous auriez écrit vous-même ? La (ou les) réponse(s) à cette question variera(ront) beaucoup avec les textes : ici, l'écart résidera dans le choix des mots ; là, la musique du texte aura été à l'origine de l'émotion esthétique. Alors que pour un autre texte, ce sera la distance d'avec la réalité qui lui donnera sa valeur poétique, etc... etc...

— Une fois l'écart établi pour un texte, on ne sera pas exigeant pour ce qui est de sa formulation dans le détail. Toutes les fois qu'on pourra en faire l'économie, on évitera d'encombrer l'apprenant par une terminologie propre à la philologie et à la stylistique traditionnelles.

3.2.3. La troisième étape de l'étude de texte sera consacrée à l'étude proprement linguistique. Ce sera l'occasion pour les apprenants de **poursuivre l'apprentissage de la langue seconde (approfondissement — renforcement — enrichissement).**

On s'exercera principalement au maniement des liens logiques (valeurs, restrictions d'emploi, etc...). Toutes les fois que le texte s'y prêtera, on poursuivra et on raffinera l'étude des aspects et des modalités verbales analysées non pas au niveau de la phrase mais au niveau du discours.

L'étude de texte devra déboucher sur une activité d'expression écrite : dissertation, résumé, etc...

3.3. **La dissertation**

— Le choix du sujet sera commandé par la ou les étude (s) de texte (s) qui l'ont précédée.
— On n'imposera aucun plan.
— On sanctionnera principalement le maniement des liens logiques, la cohérence de la pensée, etc...

3.4. La dissertation ne pouvant contrôler qu'un type d'expression (l'argumentation) on préconisera également d'autres exercices d'expression écrite tels que le résumé, le compte-rendu, la contraction de texte, etc...

3.5. **La lecture suivie**

3.5.1. Considérée du point de vue de la compréhension écrite, elle se distingue de l'étude de textes par le fait qu'après l'accès au contenu immédiat, il s'agira de dépasser le niveau du message pour arriver à découvrir le discours de l'œuvre.

3.5.2. La lecture suivie fera l'objet d'activités inscrites dans l'optique d'un renforcement de l'expression écrite : l'apprenant devra produire une fiche de lecture, lire aux autres élèves le passage qui l'a le plus intéressé dans l'œuvre, etc...

Le compte-rendu de la lecture suivie sera noté selon les règles générales de la rédaction.

4. Modulation de la méthodologie en fonction du groupe d'apprenants.

Voici quelques suggestions à ce niveau :

— Pour l'étude de texte, on proposera deux niveaux d'exploitation du texte : un niveau moyen, un niveau faible.

— Pour la lecture suivie, on pourra, toutes les fois que cela sera possible, laisser à l'apprenant le choix de l'œuvre à lire.

Le compte-rendu de lecture peut être l'œuvre d'un groupe ou d'un individu selon les cas.

— Quelle que soit l'activité de classe, on se souviendra que le travail groupal favorise le partage du savoir dans le groupe d'apprenants.

Ce document a été rédigé par un groupe de Professeurs réunis à la section de Français du CRDP dans le courant du mois d'Avril 83.

POUR UNE METHODOLOGIE DE LA LANGUE SECONDE AU NIVEAU DU CYCLE SECONDAIRE

1 — Les objectifs de l'apprentissage.
2 — Les options fondamentales.
3 — La méthodologie préconisée.
4 — Modulation de la méthodologie en fonction du groupe d'apprenants.

1. Les Objectifs d'apprentissage

A sa sortie du secondaire, l'élève doit être capable, *au niveau de la compétence orale,*

1.1. de comprendre au niveau global :
- une conférence d'intérêt général donnée en en Français.
- un film parlant Français.
- une émission télévisée Française.

1.2. de participer à une conversation ou à un débat mené en Français courant,

au niveau de la compétence à l'écrit,

1.3. de saisir le sens global et le message principal de n'importe quel texte rédigé en Français courant.

1.4. de reconnaître l'écart d'un texte par rapport au Français courant.

1.5. de replacer un texte dans le siècle (ou l'époque) où il a été écrit (= le dater approximativement).

1.6. de développer par écrit une argumentation en Français en respectant la logique du discours.

1.7. de résumer par écrit un développement.

1.8. de rapporter un évènement par écrit.

2. Les options fondamentales

Elles découlent des objectifs sus-mentionnés :

2.1. Toute attitude qui tend à opposer un enseignement de la langue à un enseignement de la littérature n'est pas justifiable dans la mesure où tout apprentissage prolongé de la langue seconde (et c'est le cas au Liban) aboutit nécessairement à l'étude de textes d'une certaine valeur littéraire.

2.2. Tout parti pris qui consiste à réserver l'étiquette de texte littéraire aux seuls ouvrages traditionnellement consacrés est injustifiée. Nous proposons d'adopter cette définition du texte littéraire :

Un texte est littéraire si son auteur utilise la langue de façon spécifique de manière à produire des significations nouvelles à partir de données linguistiques qui sont celles de tout le groupe linguistique auquel il se réfère.

Le texte littéraire a une double fonction : outre la fonction, qui reste essentielle, de communication, il assume aussi une fonction poétique qui s'exprime par ce qu'il est convenu d'appeler le «jeu sur la langue» : le texte littéraire se caractérise par le fait qu'il est «travaillé» sur le plan formel.

2.3. L'étude de textes, que ceux-ci soient littéraires ou non, devra s'orienter beaucoup plus vers la recherche d'idées et beaucoup moins vers la recherche formelle.

Lorsqu'on pratique l'étude littéraire à outrance, au détriment de l'étude linguistique du texte littéraire, on fait comme si l'activité d'étude de textes avait pour objectif la formation professionnelle de toute une génération d'écrivains et de critiques littéraires.

2.4. En ce qui concerne les textes à étudier, le choix devrait porter sur des textes qui :
- développent une problématique pouvant donner lieu à un débat en classe,
- portent un message à faire découvrir par les apprenants.

On évitera les textes gratuits (les textes purement descriptifs par exemple).

On préfèrera des textes qui invitent à prendre position sur des questions aussi essentielles que la tolérance, la justice, la liberté, etc....

3. La méthodologie préconisée

3.1. **L'enrichissement et le renforcement de la compétence orale** (compréhension et expression) se feront à partir de **documents authentiques** (peu ou pas remaniés) tels que: interviews, scénarios de films, etc... On fera une large part aux dialogues de théâtre.

3.2. **L'étude de texte**

Elle comprendra trois étapes :

3.2.1. Une première étape aura pour objectif le **contrôle de la compréhension globale** du texte.

E . — Non (exprimé en parole, par un silence et/ ou une moue).

M. — C'est un proverbe français très connu: «Après la pluie, le beau temps». On dit ça quand on veut exprimer l'idée qu'il vaut mieux patienter, attendre. Il pleut? Ne te fais pas de souci. Le beau temps reviendra, dans une heure, dans une semaine peut-être, mais il reviendra. Vous puvez dire ça quand votre maîtresse se fâche: «Après la pluie, le beau temps», c'est-à-dire, attendons, elle est en colère maintenant, mais ça va bien s'arrêter, tôt ou tard.

On peut d'ailleurs demander aux élèves s'ils connaissent un proverbe arabe de sens équivalent.

M. — Est-ce que l'auteur dit que pour arriver au bonheur, à la joie, il faut faire quelque chose, se battre, travailler?

E . — Non. Il dit que ça vient tout seul.

M. — Est-ce que vous êtes d'accord avec l'auteur?

E . — Oui (la majorité).

E . — Non (quelques élèves).

Avec des adultes, un véritable débat peut s'ouvrir ici. On peut rechercher à quel courant philosophique, voire politique, se rattache ce poème. Le poète semble être le contraire d'un révolutionnaire. C'est un optimiste passif, désabusé. Chacun pourra exprimer dans quelle mesure il se sent d'accord avec lui.

*

5 Remarques

— Une personne qui aurait observé cette classe n'aurait peut-être pas distingué nettement ces quatre étapes. On peut, à partir d'un fil conducteur, franchir les étapes 2, 3 et 4 par exemple, puis revenir à l'étape 2 pour autre chose, quitte à modifier ce qu'on avait trouvé.

Ici, par exemple, on aurait pu revenir sur le verbe **vient**, qui est le seul du poème, et essayer de voir comment sa répétition contribue à renforcer notre interprétation ou à la modifier. Même chose au sujet des deux seuls adjectifs: **grand** et **beau**.

— Dans la quatrième étape, la différence est sensible entre un public d'adultes et un public d'enfants. On peut, à limite, se demander si les élèves ont saisi telle ou telle interprétation. Mais on peut facilement le vérifier (si on a le temps) en leur demandant pourquoi ils sont d'accord ou non avec l'auteur.

— L'expérience prouve qu'après un tel travail, le groupe, voire certains de ses membres individuellement, est capable de restituer le poème de mémoire.

— Moins d'une heure a suffi avec cette classe de 9ème.

BIBLIOGRAPHIE

On trouvera une très belle collection de poèmes pour enfants, en même temps que des idées pour les amener à en composer eux-mêmes, dans:

RENAULT (Jean) & LAURENT (Françoise): **Les mots en fête,** poésies à lire, à dire, à créer, pour enfants de 6 à 9 ans (tome 1), de 9 à 11 ans (tome 2). — Paris, Nathan, 1979 et 1981.

○ ○ ○

E . — V. 1, 2, 3, 4, 5, 7 et 8.
M. — Est-ce qu'il y a d'autres mots qui sont répétés comme **après ?**
E . — **Le.**
M. — Où ?
E . — V. 1, 2, 3 (2 fois), 4, 5 (2 fois), 7, 8 et 9.
M. — Quoi encore ?
E . — **La**... v. 4 et 9.
— **L'**, v. 2, 6 et 8.
M. — **Le**, **la**, **l'** sont des articles, des petits mots qui se mettent devant les noms. Y en a-t-il d'autres ?
E . — **Ce**, v. 1 et 7.
M. — Est-ce qu'on trouve **un**, **une**, **des** ?
E . — Non.

De la même manière les élèves relèvent les répétitions de **vient** ; et, naturellement, celle des deux premiers vers repris aux v. 7 et 8.

*

3 Troisième étape

M. — Regardez les deux premiers vers. De quoi parlent-ils ?
E . — De l'hiver et du printemps.
M. — Bon. On va faire deux colonnes, et on va voir ce qu'on peut mettre dedans. Qu'est-ce qui va avec le printemps ici ?
E . — Le vert.
M. — D'accord. Et avec l'hiver ?
E . — Le blanc.
M. — On continue. Indiquez ce qui va avec le printemps et ce qui va avec l'hiver.

On arrive ainsi au tableau suivant :

Après l'hiver	vient	le printemps
le blanc		le vert
le froid		le soleil
la neige		le nid
le noir		le réveil
la pluie		le beau temps

Un rapide retour sur les phrases du poème permet de vérifier que les phrases construites à partir du tableau sont bien équivalentes à celles du poème, malgré quelques différences de construction.

On remarque que **blanc** et **noir** figurent dans la même colonne, bien qu'ils soient de sens contraire.

De même qu'on a remarqué que les seuls déterminants présents étaient des articles définis ou un adjectif démonstratif, on aurait pu remarquer que le seul verbe utilisé était **vient**, au présent.

On aurait pu noter aussi les deux seuls adjectifs utilisés comme tels : **grand** et **beau**, qui ne brillent pas par leur originalité (ceci pour corriger l'idée trop chère à beaucoup que les poètes utilisent un vocabulaire très recherché).

*

4 Quatrième étape

M. — Regardez le v. 6. On n'en a pas parlé. Qu'est-ce qu'il veut dire ?

Ici les élèves assimilent histoire et lecture. Une explication s'avère nécessaire, là où des adultes peuvent comprendre plus vite.

M. — Regardez ce que fait l'auteur, celui qui a écrit le poème.
Il répète : **après**, **vient**, les deux premiers vers, **le**, **la**, **l'**.
Imaginez que je répète toujours la même chose. Qu'est-ce qui se passe ? Je répète toujours les mêmes mots, les mêmes paroles. C'est toujours la même chose que je répète, que je redis, plusieurs fois. (etc.) Ça dure longtemps ?
E . — Oui.
M. — Est-ce que l'histoire que je raconte a une fin ? Est-ce qu'elle va bientôt se terminer ?
E . — Non.

On revient maintenant à la première hypothèse utilisée tout à l'heure : c'est un poème sur l'hiver et le printemps.

M. — Est-ce que vous pensez toujours que c'est un poème sur l'hiver et le printemps seulement ? Qu'est-ce que l'auteur veut dire ?
— Quelle est l'idée qui va avec toute la colonne du printemps ? de l'hiver ? Comment on peut l'exprimer ? par quels mots ?

On arrive à trouver : malheur/bonheur, tristesse/joie.

M. — Regardez le dernier vers. Est-ce que ça vous dit quelque chose ?

s'apercevoir qu'il y a dans un poème des mots qui sont répétés ? — des mots qui se ressemblent mais ne veulent pas dire la même chose, et réciproquement ?

Etes-vous bien persuadés qu'ils n'arriveront pas à remarquer des phrases qui ont la même structure avec des mots différents et des mots communs, qu'il n'y en aura jamais un sur quarante pour vous dire que **blanc** et **noir** sont des couleurs, et des couleurs opposées, que l'hiver et le printemps sont des saisons, et des saisons opposées, qu'il n'y en aura aucun pour voir des similitudes, des oppositions entre des mots, des structures, etc. ?

Alors, il ne vous reste plus qu'à essayer. Ca ne marchera pas parfaitement du premier coup, mais, petit à petit, ils arriveront à trouver mille choses... dont vous serez les premiers étonnés.

*

ANNEXE

Exemple d'analyse

0 On trouvera ci-dessous un exemple d'une analyse de poème menée avec une classe de 9ème. Les résultats, avec un groupe d'institutrices, ont été à peu près semblables. Ce qui montre qu'en cette matière, le plus important n'est pas le niveau des élèves auxquels on s'adresse, mais la technique de travail : un enfant de 7 ou 8 ans normalement constitué n'est ni plus sourd ni plus aveugle qu'un adulte. A condition bien sûr qu'il n'y ait pas dans le poème choisi de difficultés linguistiques trop nombreuses pour les élèves.

Les mots «rime» et «rimer» étaient inconnus des élèves, mais ils les ont très vite compris, bien qu'ils ne les aient pas utilisés eux-mêmes.

Les réponses ne sont pas transcrites telles quelles : il manque certaines hésitations, certains silences (les élèves ont besoin de temps pour réfléchir), certaines redites. Mais l'essentiel y est.

Le poème

Après tout ce blanc vient le vert,
Le printemps vient après l'hiver.

Après le grand froid le soleil,
Après la neige vient le nid,
Après le noir vient le réveil,
L'histoire n'est jamais finie.

Après tout ce blanc vient le vert,
Le printemps vient après l'hiver,
Et après la pluie le beau temps.

(Claude ROY)

1 Première étape

M. — Qu'est-ce que c'est que ce texte ?
E . — C'est une poésie.
M. — Comment on le sait ?
E . — Il y a des intervalles, là et là, entre les lignes.
M. — Oui. Les vers sont groupés. Combien ici ?
E . — Deux, puis quatre, puis trois.
M. — Quoi encore ? Qu'est-ce qu'on voit ?
E . — Hiver/vert.
M. — Oui, il y a une rime entre **hiver** et **vert.** Où encore ?
E . — Soleil/réveil ; nid/finie ; temps/printemps.
M. — Est-ce que **printemps** est à la fin d'un vers ?
E . — Non.
M. — Donc, il n'y a pas de rime avec **temps.**

*

2 Deuxième étape

M. — Qu'est-ce qu'on remarque encore ?
E . — Après.
M. — Qu'est-ce que tu veux dire exactement ?
E . — Il y a plusieurs fois **après.**
M. — Oui. On va numéroter les vers. Redis-moi où on trouve **après.**

deux autres compléments et deux autres sujets, pour obtenir deux phrases ayant à peu près le même sens. On obtiendra par exemple :

Après le travail vient le jeu
Le repos vient après l'effort.

Certains élèves arrivent à trouver deux mots, mais pas quatre, par exemple : **bruit** et **silence.**

Voilà une excellente occasion de montrer comment la même phrase peut participer avec celle qui la suit à la transmission de messages différents.

Dans un premier cas, le bruit évoque la vie, et le silence la mort. On obtient :

Après tout ce bruit vient le silence,
La mort vient après la vie.

Dans un deuxième cas, le bruit évoque quelque chose de pénible, le silence suggère le repos, le calme. On aura alors par exemple :

Après tout ce bruit vient le silence,
Le repos vient après l'agitation.

Et on peut même fignoler, en s'éloignant un peu du modèle (et c'est tant mieux !) :

Après tout ce bruit vient enfin le silence,
Le repos enfin vient après l'agitation.

Le maître peut pousser ses élèves à faire rimer le tout :

Après le désespoir vient l'espoir
Le blanc vient après le noir.

Ici, l'élève a même repris l'idée du symbolisme des couleurs.

Tout cela n'est pas parfait, mais sur quarante élèves, vous trouverez toujours des productions tout à fait dignes d'intérêt.

2.2.9 Pour terminer

Et pour terminer, voici quelques idées, qui, souhaitons-le, vous aideront à en avoir d'autres :

1) Vous connaissez la chanson : Un, deux, trois
Nous irons au bois, etc.

Imaginez une chanson sur le même modèle avec une autre histoire :

Un, deux, trois
Il était une fois
Quatre, cinq, six
Une petite saucisse, etc.

2) C'est une vieille chanson aussi :

Y a Troye en Champagne
Y a Catherine de Russie
Y a Saint Sébastien
Y a Système métrique, etc.

Imaginez un début et une suite en jouant sur la suite des nombres.

3) Encore une !
Continuer sur le modèle suivant :

J'ai le foie
Qui n'est pas droit ;
J'ai la rate
Qui se dilate ;

Utiliser le même modèle pour parler de votre voiture en panne, de votre maison en ruine, etc. Consigne : ne pas se prendre au sérieux !

4) Encore une chanson, plus récente :

Marie-Berthe
Elle est experte,
Marie-Thérèse
Elle est obèse ; etc.

Continuer avec d'autres prénoms, ceux de vos camarades de classe, par exemple, ou ceux de vos professeurs. On peut aussi utiliser des noms de ville, des noms de pays, de matière scolaires, etc.

5) Jouons sur les sons : chercher des phrases contenant la plus grande proportion possible d'un seul son :

— La pipe au papa du Pape Pie pue.
— Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès.
— Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

9 POUR CONCLURE

Pour terminer, j'aimerais répondre à l'objection la plus courante : «Ce n'est pas possible avec nos élèves. Ils sont trop faibles.» Cette réaction vient le plus souvent quand les stagiaires avec qui j'ai utilisé cette méthode se rendent compte de la masse de remarques qu'ils ont pu faire sur un poème et des résultats surprenants pour eux-mêmes auxquels ils sont arrivés.

La réponse est simple : Pensez-vous vraiment que vos élèves soient assez stupides — pour ne pas arriver à voir qu'un poème de PREVERT ne se présente pas sur une page de la même façon qu'un texte de lecture tiré d'un roman de BALZAC ? — pour ne pas remarquer que les vers (même s'ils emploient un autre mot ont des terminaisons qui se ressemblent ? — pour ne pas

Cette phase viendra obligatoirement après une analyse de poème. Les élèves auront encore présents à l'esprit certains de procédés utilisés par l'auteur. Le maître en choisira un ou plusieurs et donnera pour consigne à ses élèves d'essayer de les imiter pour exprimer une idée. En fait, le jeu constitue souvent un exercice tout à fait plaisant de réemploi systématique et de vocabulaire et un excellent entraînement à la recherche d'une expression écrite aussi précise que possible.

Le plus simple pour expliquer notre démarche sera, ici, de donner des exemples. Ils permettront, en outre, de mieux éclairer ce que nous avons voulu exprimer dans la phase d'analyse.

2.2.1 Premier exemple

Dans le poème de Prévert «Page d'écriture» on a relevé la phrase suivante :

Et l'enfant a caché l'oiseau

Dans son bureau.

Le maître demandera aux élèves de remplacer **oiseau** et **bureau** par deux autres mots qui riment ensemble, de façon à former une autre phrase, si possible amusante.

On obtiendra par exemple :

Et l'enfant a caché du pain
Dans sa main.

Et l'enfant a caché le stylo
Dans son piano.

... le briquet/Dans son carnet.
... le mouton/Dans sa maison. etc.

On pourra proposer aux élèves de remplacer **enfant** par un autre mot qui convient mieux ou qui contribuera à produire une phrase plus intéressante :

Et le renard a caché le chapeau
Dans le lavabo.

2.2.2 Deuxième exemple

Victor HUGO dans un poème sur le printemps fait rimer «... qu'elle mure» avec l'adjectif «mûre».

A partir de cela on peut demander aux élèves de rechercher des couples d'homonymes qui comme le verbe «mure» et l'adjectif «mûre» sont très éloignés de sens.

Exemple :	je ferme	je porte	la cause
	la ferme	la porte	je cause

On leur demandera ensuite de mettre ces deux mots dans une phrase, écrite sur deux lignes terminées par ces deux mots.

Exemple : Le facteur ferme.
La porte de la ferme.

Dans une troisième étape, on pourra exiger que chaque ligne comporte le même nombre de syllabes.

2.2.3 Troisième exemple

Dans le même poème de PREVERT, on a relevé :

Et tous les enfants
Entendent la chanson
Et tous les enfants
Entendent la musique.

On a remarqué, avec les élèves, que **chanson** et **musique** ont des sèmes communs (enfin, cela a été dit dans un langage qui leur est accessible). Le reste de la phrase est identique.

On demandera aux élèves de composer deux phrases de même structure terminées par deux mots ayant des sèmes communs. Si nécessaire, on changera le verbe **entendent** et le nom **enfants.**

On obtiendra par exemple :

Et tous les enfants	Et toutes les filles
Regardent la maison,	Se mettent à tourner,
Et tous les enfants	Et toutes les filles
Regardent le logis.	Se mettent à danser.

On remarquera que l'ordre dans lequel les deux mots apparaissent joue un rôle. On discutera pour décider s'il vaut mieux citer **le logis** puis **la maison**, **tourner** puis **danser**, ou l'inverse.

2.2.4 Quatrième exemple

Après tout ce blanc vient le vert,
Le printemps vient après l'hiver. (Claude ROY)

On a remarqué, au cours de l'analyse, entre autres, que les structures des deux phrases sont inversées par rapport à un axe qui serait le verbe **vient :**

Complément — **vient** — sujet
Sujet — **vient** — complément

On a remarqué que **blanc** et **hiver** renvoient à une même réalité, opposée à celle que suggèrent **vert** et **printemps,** et que les deux phrases disent à peu près la même chose.

On demandera aux élèves de reprendre ces deux structures (on gardera le mot **après**) et d'y mettre

2.1.4 Les problèmes de compréhension linguistique.

Nous n'avons pas encore abordé les problèmes de vocabulaire ou de structures difficiles qui pourraient être inconnus des élèves à ce stade de leur apprentissage.

Bien sûr, on ne pourra en faire fi. Mais là encore la méthoe utilisée pour l'analyse du poème peut être d'un grand secours pour l'explication des mots nouveaux. Dans un poème, plus qu'ailleurs, chaque mot s'intègre à l'ensemble comme une brique à un mur, si bien que, plus qu'ailleurs, le contexte sera une aide précieuse pour l'expliquer, et à l'inverse un mot nouveau expliqué éclairera le reste du poème.

Deux démarches sont possibles :

a) Dès le début de la deuxième étape, le maître procède à l'explication des éléments du poème qui peuvent gêner les élèves, de manière à ce qu'ils ne s'égarent pas sur de fausses pistes. Cela sera particulièrement nécessaire si ces mots se révèlent être des points-clés du poème.

b) Au fur et à mesure du travail d'analyse, et à la demande des élèves, on résoudra les problèmes de compréhension rencontrés en s'appuyant au maximum sur ce que les élèves connaissent déjà et en profitant également des explications que souvent les textes fournissent eux-mêmes. Ainsi, dans «collier de perles», celui des deux mots qui est connu aidera, pour une grosse part, à accéder à la signification du deuxième.

En tout cas le plus sage sera de ne proposer aux élèves que des textes poétiques ne contenant pas un nombre tel d'éléments encore inconnus qu'il rende toute compréhension globale à peu près impossible.

2.1.5 Quatrième et dernière étape.

On arrive au terme du travail d'analyse. La question posée par le maître pourra être la suivante : «Pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce poème? Qu'a-t-il voulu dire? Quel message veut-il transmettre? Comment l'avez-vous compris?»

Les réponses des élèves peuvent être assez variées. Chacun peut avoir sa propre interprétation, et cela pourra donner lieu à d'intéressantes discussions, au cours desquelles deux ou trois interprétations plus communément admises devraient se faire jour.

Le maître vérifiera par ses questions que ces interprétations sont fondées sur l'analyse du texte et non sur des impressions vagues ou sur le désir de plaire au professeur. Si l'une de celles qui lui sont proposées lui semblent bizarre, il aura toujours la possibilité de la soumettre au groupe-classe : «Est-ce que vous pensez vraiment que l'auteur a voulu dire ça?»

On pourra aller plus loin encore en demandant aux élèves s'ils sont d'accord avec ce que dit le poète ou non, et de dire pourquoi. Ce sera là encore une bonne occasion de vérifier s'ils ont compris.

2.1.9 Pour conclure

Pour conclure, on remarquera que cette façon de faire sollicite au maximum la participation des élèves au travail qui les amène à la compréhension du texte. Le rôle du maître se limite à orienter la discussion, à faire respecter une progression dans la démarche, à proposer une méthode de travail qu'il juge plus efficace, que ses élèves pourront s'approprier éventuellement, au point de pouvoir travailler sans le maître.

L'objectif posé au départ est simple : comprendre le poème, bien qu'on ne puisse pas déterminer nettement à ce moment-là à quels résultats exacts on va arriver.

Les élèves et le maître auront en outre l'agréable surprise de constater, à la fin de ce travail, qu'ils connaissent le poème par cœur, ou presque. L'entraînement de la mémoire, en fait, n'a pas été oublié.

D'ailleurs, au cours de cette séance de travail, on constatera qu'une foule d'aptitudes linguistiques sont mises en jeu : les élèves devront lire à haute voix certains passages pour indiquer aux autres ce qu'ils ont trouvé; ils devront trouver les moyens de localiser ces passages (en haut, en bas; à gauche, à droite; au milieu du deuxième vers, etc.); ils auront constamment à parcourir le poème des yeux pour chercher ou repérer tel mot, telle structure, telle graphie, telle sonorité; ils seront sans cesse également en situation de communication orale authentique avec leurs camarades et le maître.

Et la récitation?

Bien sûr, elle n'est pas exclue. Et elle sera d'autant mieux réussie que les élèves auront saisi toute l'importance de chaque mot, de chaque rime, de chaque sonorité qui, à son niveau, contribue au sens du texte.

2.2 La synthèse

Vos élèves sont des poètes. Vous aussi d'ailleurs, mais si vous n'avez jamais essayé, vous ne le savez peut-être pas.

Bien sûr, ils n'en sont pas encore à rivaliser avec Victor HUGO ou LAMARTINE, mais ça viendra peut-être.

par une majuscule ; il y en a qui se terminent de la même façon (pas toutes, malgré les rimes : **bateau** et **moto** peuvent rimer, tout en n'ayant pas les mêmes terminaisons graphiques).
— Les vers sont (ne sont pas) regroupés en paquets réguliers (irréguliers).

Le maître profitera de cette occasion pour introduire, si nécessaire, les notions et les mots : rimes, vers, strophe.

— On remarque qu'il y a un refrain (ou non) ; des groupes de vers qui se répètent.
— Les vers ne sont pas tous de la même longueur.
— Il y a des mots, des groupes de mots, des phrases qui se répètent.

Ces remarques ne sont pas pertinentes de la même façon pour tous les types de poèmes. D'autres peuvent apparaître. Veiller à ce que les élèves n'oublient pas la condition énoncée au début : on fait comme si on ignorait la langue utilisée dans le poème. Rien n'empêche, d'ailleurs, pour bien faire comprendre aux élèves tout ce qu'on peut tirer de cette première étape, de leur poser cette question sur un poème écrit dans une langue qu'ils ne connaissent pas.

On peut, dès la fin de cette première étape, essayer de classer ce poème dans un genre particulier.

2.1.2 Deuxième étape

Qu'est-ce qu'on peut dire de ce texte si on sait prononcer ce qui est écrit, si on connaît assez bien la langue qui y est utilisée ?

Cette question amènera les élèves à faire des remarques sur les points suivants, en particulier :

— tout ce qui a trait à la réalisation orale du texte : les rimes, les sonorités les plus fréquentes, celles qui se répètent, etc.
— tout ce qui se rapporte aux moyens grammaticaux : les temps des verbes, les structures des phrases (proportions relatives, répétition ; similitudes/oppositions).
— les moyens lexicaux : le vocabulaire ; à quel domaine sont empruntés les mots utilisés ?
— les autres moyens : le jeu entre les vers et les phrases (chaque phrase se termine-t-elle à la fin d'un vers ?), entre les mots mis à la rime entre eux-mêmes et avec les autres.

Bien sûr, on commencera à voir se dessiner, au cours de cette étape, sinon le sens du poème, du moins une orientation. Les élèves pourront d'ailleurs faire une foule de remarques de toutes sortes dont on ne saura pas encore si elles sont significatives ou non, ou de quelle manière elles contribuent à transmettre le message du texte.

2.1.3 Troisième étape

Disons d'emblée que la différence est moins marquée entre la deuxième et la troisième étapes qu'entre la première et la deuxième.

Au cours de cette étape, on essaiera de se rapprocher encore plus du sens du texte en essayant de voir comment s'organisent tous les moyens d'expression qu'on a décelés ou cru déceler au cours des deux premières étapes.

On pourra faire un tableau, un schéma pour mettre en évidence des oppositions, des similitudes, des relations. On mettera, par exemple, dans une colonne tout le vocabulaire relatif à la haine et dans un autre celui de l'amour (si le poème en traite, naturellement) ; ou bien guerre/paix, hiver/printemps, etc.

On essaiera aussi au cours de cette étape de recréer la situation dans laquelle l'auteur se trouve, la réalité décrite par le poème, de le resituer dans l'espace et le temps. Cela permettra de saisir le jeu des images utilisées par le poète : souvent, en effet, une certaine réalité est décrite avec des termes qui en désignent généralement une autre : pour parler de l'hiver qui s'installe on utilisera des termes empruntés à la stratégie militaire, pour parler du printemps, on utilisera les mots qui servent habituellement à décrire une jeune fille. Victor HUGO, dans «L'Art d'être grand-père» parle d'un petit incident familial en termes juridiques et politiques : la peccadille devient un crime, une forfaiture, la famille devient la cité, la société, etc.

Ces deux étapes demandent beaucoup de compréhension de la part du maître, et une très large ouverture aux idées des élèves. Il sera surpris, en général, par ce qu'ils peuvent trouver, qui sera parfois radicalement différent de ce qu'il avait prévu ou de ce qu'une autre classe avait trouvé. Sans oublier que les élèves peuvent également ne rien trouver.

A la fin de cette troisième étape, on devrait être arrivé à une assez bonne vue d'ensemble du poème ; on a vu comment il était organisé, quels moyens l'auteur avait utilisés ; on a pu éliminer toutes les remarques superflues ou non pertinentes de la deuxième étape. Par exemple, on avait remarqué une surabondance de sons [o] mais on n'a pas pu lui attribuer une signification ; il faut conclure qu'il ne s'agit peut-être que d'un effet du hasard.

1.3 Pourquoi la poésie? Objectifs.

Tout ceci ne nous permet pas encore de conclure à la nécessité d'un travail (de quel travail?) sur la poésie à l'école, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde.

La technique de travail que nous allons exposer plus loin a justement pour but de faire de l'étude de la poésie un auxiliaire précieux de l'apprentissage du français, dès le cycle primaire.

Apprendre une langue, c'est apprendre à manier un instrument de communication, qui fonctionne selon les axes bien connus: expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale. Or, la poésie joue à merveille sur les quatre tableaux: elle est faite pour être vue et lue à haute voix, elle participe donc de la compréhension écrite et orale. Nous proposons également de faire composer aux élèves, sinon des poèmes, du moins des morceaux de poèmes, qui participent ainsi de l'expression écrite et orale.

Etant donné toute la part de jeu sur les signifiants (la forme, les sons, les graphies, les structures), le travail sur la poésie française sera un excellent moyen de faire prendre conscience à l'élève des spécificités de cette langue par rapport à d'autres: de ce point de vue, le caractère poétique d'un texte est souvent constitué par ce qui ne passe pas dans une traduction.

Par ce biais, l'élève sera amené à comprendre qu'accéder au sens d'un texte, ne peut se faire par la simple addition des sens des différents mots qui le composent. Le travail sur la poésie sera un très bon entraînement à la compréhension globale des textes poétiques bien sûr, et par transposition, des textes en général, par l'analyse de tous les moyens mis en œuvre par l'auteur pour s'exprimer.

Dans l'autre sens, quand on demandera à l'élève de composer lui-même de la poésie, on le mettera en situation d'avoir à produire un message, un sens, en utilisant tous les moyens qu'il a à sa disposition dans cette langue qu'est le françsis, moyens qui, répétons-le, sont différents de ceux qu'il aura à sa disposition en arabe. Ce sera, là encore, un excellent entraînement à la manipulation de la langue dans tout ce qu'elle a de plus spécifique. Et ce qu'il aura dit en français, il saura qu'il ne peut le traduire dans aucune autre langue!

2 DEMARCHE PROPOSEE

2.0 La démarche que nous proposons pour l'étude de la poésie dans le cadre d'un enseignement du français langue seconde se décompose en deux temps, complémentaires et ordonnés (le deuxième ne peut venir avant le premier).

— **Analyse**

C'est la phase pendant laquelle on analyse, on étudie le poème pour arriver à en saisir le sens, à comprendre ce que son auteur a voulu dire.

— **Synthèse**

Pendant cette phase, nous n'allons pas demander à nos élèves de composer des poèmes à l'image de tel auteur (restons modestes) mais, plus simplement, de réutiliser pour leur compte certains moyens linguistiques mis en œuvre par l'auteur dans le poème étudié.

Bien sûr, rien n'empêche que tel ou tel élève vous apporte fièrement de temps en temps un poème complet de sa composition, au contraire.

2.1 L'analyse

2.1.0. Objectif: il peut être présenté aux élèves de la manière la plus simple: «Nous allons, ensemble, essayer de comprendre le mieux possible ce que l'auteur a voulu dire dans ce poème.»

Déroulement:

On ira du général au particulier. Il n'y a bien sûr pas d'ordre immuable. La méthode devra savoir s'adapter à chaque poème selon sa nature, selon les moyens linguistiques mis en œuvre. D'un poème à l'autre pourront énormément varier la quantité et l'intérêt des remarques sur les rimes, le découpage en strophes, les répétitions, la longueur des vers, les connotations (références à d'autres poèmes ou à des situations historiques, courantes ou non, etc.). Mais, grosso modo, la démarche suivante semble assez satisfaisante.

2.1.1 Première étape: la forme globale.

A cette étape, on fait comme si on ignorait dans quelle langue le poème est écrit. Le maître pourra poser la question de la manière suivante: «Qu'est-ce qu'on peut dire sur ce texte, avant même de l'avoir lu, même si on ne connaissait pas le français?»

Le maître, au fur et à mesure que les réponses arriveront, précisera sa question, pour aider les élèves à «rectifier le tir» si besoin est. Les réponses pourront être consignées au tableau.

Types de réponses attendues:

— C'est de la poésie et non de la prose;
— Ce sont des vers; les lignes ne vont pas jusqu'au bord droit de la page; elles commencent toujours

En général, on reconnaît au premier coup d'oeil un texte poétique à son aspect, à sa disposition sur la page, même si on ne connaît pas la langue utilisée :

— il est écrit en «vers» qui n'utilisent pas toute la largeur disponible de la page ;
— chacun de ces vers commence par une majuscule ;
— on remarque que certains couples de vers ont la même terminaison, et si on sait les prononcer, on retrouve les mêmes sons : les rimes ;
— les vers sont regroupés par paquets (les «strophes») séparés par des intervalles, en nombre variable.

Si l'on connaît bien maintenant la langue utilisée, et la culture dont il est issu, on notera encore de nombreux détails :

— les jeux sur les sonorités : certains sons reviendront plus souvent que d'autres et contribuent à créer un rythme ; on découvrira par exemple des rimes intérieures ;
— les jeux sur les graphies et leurs rapports avec les jeux sur les sons, surtout dans une langue comme le français où son et graphie ne se correspondent pas de manière biunivoque (**o**, **au**, **eau** pour le son [o] ; **couvent** pour [kuv] ou [kuvɑ̃]).
— les jeux sur les sens : certains mots ou certaines phrases peuvent se comprendre de plusieurs façons ; plusieurs mots différents sont utilisés pour désigner la même chose ;
— les jeux entre structure de phrase et disposition des vers : les fameux rejets, par exemple.

Si l'on examine plusieurs poèmes, on constate aussi qu'il y a une énorme variété possible de ces différentes composantes :

— les vers peuvent être de longueur variable, d'un poème à l'autre et à l'intérieur d'un même poème ;
— la façon dont les rimes alternent est sujette à des jeux très subtils ; on distinguera en français les rimes masculines et féminines, embrassées, croisées, etc.
— certaines formes reviennent plus souvent que d'autres : le sonnet par exemple, ou le type chanson à refrain.

Tout ceci pourrait nous amener à croire qu'il n'y a dans la poésie qu'un jeu formel qui en constitue l'essence. Il n'en est rien.

On ne saisit bien un poème que si l'on peut accéder, de manière satisfaisante à son sens.

Un poème, comme n'importe quel texte, a été composé pour transmettre un message, de quelque ordre que ce soit. Il représente, en général, le moyen le plus adéquat, le plus élaboré, qu'ait trouvé l'auteur pour exprimer ce qu'il avait à dire. Et le fait même qu'il s'exprime en vers et non en prose, est déjà en lui-même significatif. Ce qui nous amène d'emblée à rejeter comme non pertinente l'idée qu'il faudrait distinguer un fond (le contenu, le sens) et une forme sans signification. Pourquoi le poète passerait-il tant de temps à respecter une forme donnée si elle ne transmettait rien ?

C'est à partir d'une telle analyse qu'on disposera de moyens objectifs pour comprendre, interpréter et apprécier tel poème, et tel auteur ; c'est à partir de là qu'on pourra faire ses choix, entre des œuvres, des auteurs, avec lesquels on se sent plus ou moins en accord ou en désaccord.

1.2 La poésie et l'enfant

La poésie n'est pas présente uniquement dans les textes poétiques. La fonction poétique du langage est souvent utilisée dans d'autres types de discours pour donner plus d'impact à leurs messages (cf. Roman JAKOBSON : **Essais de linguistique générale ;** chapitre 11 : Linguistique et poétique.)

Les élèves que nous avons baignent journellement, en dehors de l'école, dans un monde où cette fonction poétique est très utilisée :

— les chansons qu'ils entendent, que ce soit en arabe, en français, en anglais ou encore dans d'autres langues, ont toutes une allure de poèmes, de styles très variés ;
— les comptines utilisent presque exclusivement la fonction poétique, parfois au détriment du sens ;
— la publicité, elle aussi, pour renforcer son impact sur les consommateurs, fait appel à la fonction poétique : «Buvez Marie Brizard, la liqueur aux vrais fruits frais.» ;
— les slogans politiques ne la dédaignent pas non plus : «I like Ike» (cité par JAKOBSON), «C.R.S. S.S.» (France, mai 68 et suivants), «Pompidou, des sous», «Giscard à la barre», etc.
— sans oublier les poèmes étudiés par les élèves à l'école !

Que le genre soit facile ou très élaboré, populaire ou ésotérique, c'est toujours le même phénomène qui est en jeu : l'utilisation de la forme (sonore et/ou graphique) du message au service de celui-ci. Et pourquoi les dédaigner, puisque l'enfant les connaît ? Cela ne peut que l'amener à mieux apprécier à leur juste valeur tout ce qu'on lui présentera à l'école comme textes poétiques.

LA POESIE
EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Vers une méthodologie de l'utilisation de la poésie dans l'apprentissage du français langue seconde

Claude TOURNIER

INTRODUCTION

Dans la plupart des méthodes de français qui ont cours au Liban on trouve un choix plus ou moins vaste de poèmes de toutes sortes assez bien adaptés, en général, à l'âge des enfants. Malheureusement, les maîtres ne savent pas comment les utiliser et, trop souvent, la leçon de poésie se limite à une explication des mots difficiles puis à une récitation par cœur quelques jours plus tard.

Pour l'élève, la poésie est perçue ainsi comme un texte en vers, plus compliqué que les autres et encore moins facile à comprendre, qu'il faut apprendre par cœur, tout en sachant que ce n'est qu'un accessoire non indispensable de l'apprentissage du français.

Telle qu'elle est pratiqué le plus souvent, la poésie dans nos écoles a donc principalement pour objectif le développement de la mémoire et contribue à renforcer une attitude non critique envers des textes présentés d'emblée comme beaux, admirables, œuvres de génies.

Curieusement, cette pratique trouve souvent son origine dans une attitude de trop grand respect, face à la poésie, qui s'exprime par des formules du genre : «On ne peut pas expliquer la poésie sans la déflorer.» «Laissez-lui son aspect mystérieux, voire insaisissable... Il faut apprendre à nos élèves à admirer ce qui est beau...» «On ne peut pas plus expliquer Verlaine que Mozart.»

Il y a certes quelque chose de vrai dans tout cela, et, si la sensibilité pure a des droits tout à fait respectables, nous pensons que l'intelligence a aussi des exigences, d'autant plus que celle-ci ne tue pas forcément celle-là, bien au contraire. Après une ou deux heures de travail sur un poème, celui-ci satisfait l'intelligence et procure encore plus de plaisir ; exactement comme pour le mélomane : le plaisir de la musique est autant dû à la sensibilité pure qu'à l'intelligence qui mesure, compare, retrouve ici un thème développé ailleurs, ou admire la virtuosité de tel instrumentiste, et découvre à chaque audition quelque chose de nouveau.

A notre sens, la poésie, tout comme la musique et les arts en général, s'adresse simultanément à la sensibilité et à l'intelligence, et de manière complémentaire.

En outre, la poésie peut, dans le cadre d'un enseignement du français langue seconde, être utilisée de manière très féconde, non seulement pour développer la sensibilité et l'intelligence de nos élèves, mais aussi pour les aider à comprendre ce qui fait la spécificité d'une langue, à apprendre à mettre en œuvre tous les moyens d'expression qu'elle offre, avec, en plus, l'avantage non négligeable qu'elle permet d'introduire dans la classe une atmosphère de jeu (sur les mots, les sons, les sens, les situations,...). Pourquoi ne deviendrait-elle pas l'occasion irremplaçable de réconcilier plaisir et apprentissage ?

1 QU'ATTENDRE DE LA POESIE ?

1.0 Si la pratique actuelle dans la plupart des cas ne satisfait ni les élèves, ni les maîtres, qui ont tous, plus ou moins consciemment, le sentiment de passer à côté de la poésie, pour aboutir à une pratique nouvelle, on se basera sur une meilleure compréhension du phénomène poétique (c'est d'ailleurs à cela qu'on veut faire arriver les élèves), on constatera alors que la poésie n'est en rien étrangère aux enfants et nous redéfinirons enfin dans quelle mesure il est intéressant, utile, voire nécessaire, d'utiliser la poésie en enseignement du français langue seconde, c'est-à-dire quels objectifs on peut essayer d'atteindre avec elle.

1.1 Qu'est-ce que la poésie ?

Si nous voulons inculquer à nos élèves le goût de la poésie, il serait bon que nous nous mettions d'accord au moins en gros sur ce qu'est la poésie, sur une description du phénomène poétique, de la fonction poétique du langage.

En conclusion, il semble bien que les tropes (ou la métaphore, au sens large) soient plus des «accidents de référence» que des «accidents de signification ou de sens»: le «sens» (son équivalent serait chez nous le dénotatum) ne change pas vraiment ; seule les caractérise une référence à des objets autres que ceux auxquels on est en droit de s'attendre (29). A cet égard, les définitions d'Aristote et de Fontanier (appeler une chose du nom d'une autre) paraissent plus probantes que celles des Modernes (transfert de sens, de signification).

Notes

1. Cité par Paul Ricœur. *La métaphore vive*. Paris,Seuil, 1975, p. 19.
2. Voir, par exemple, Marcel Gressot: *Le Style et ses techniques*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 1971, pp. 61 70.
3. L'emploi de ces deux termes, considérés la plupart du temps comme des synonymes, a été souvent arbitraire, Lyons voir plus bas) y mettra un peu d'ordre.
4. *Essais de Linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963, p. 2.
5. Paul Ricœur, *op. cité*, p. 284. voir aussi Groupe de Liège: *Rhétorique générale*. Paris, Larousse, 1970, p. 27 : «Ce qui caractérise le discours poétique, c'est qu'il ne parle pas des choses. La poésie est tout entière dans les mots (formes et sens)».
6. Gottlob Frege: *Uber Sinn und Bedeutung*, traduit par C. Imbert in G. Frege: *Ecrits logiques et philosophiques*, Paris, Seuil, 1971, reproduit par Alain Rey: *Théories du signe et du sens* 2, Paris, Klineksieck, 1976, pp. 73- 81.
7. Paris, Larousse, 1978, 295p.
8. p. 146
9. p. 169.
10. p. 168.
11. p. 168–169.
12. Voir Jean Molino: *La connotation* in *La linguistique* 1971/1, 7, pp. 5–30. Autrefois on opposait la connotation à la compréhension le premier terme désignant «l'ensemble des propriétés qui servent à définir le concept, le second l'ensemble des propriétés que nous pouvons attribuer au concept». Ici nous ramenons la connotation à la compréhension dans cette acception.
13. L'exemple est analysé par M. Gressot, *op. cité*, pp. 62–63.
14. *Synecdoques* in T. Todorov, W. Empson, J. Cohen, G. Hartman, F. Rigolot: *Sémantique de la poésie*, Paris, Seuil, coll. Points, 1979, p. 19.
15. Le groupe de Liège (*op. cité*) et M. Le Guern (*Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Paris, Larousse, 1972, 126 p.), pour ne citer qu'eux, adoptent cette analyse dans le traitement de la métaphore ou des autres tropes. Le Guern soutient par exemple que le mécanisme de la métaphore «s'explique au niveau de la communication logique par la suppression, ou plus exactement par la mise entre parenthèses d'une partie des sèmes constitutifs du lexème employé» (p. 15).
16. *art. cité*, p. 19.
17. T. Todorov: *Littérature et signification*, Paris, Larousse, 1967, p. 102.
18. *op. cité*, p. 218.
19. Cette analyse nous oblige à étendre le «sens» de *signification*: il ne doit pas s'agir seulement de l'information sur le référent mais aussi de celle concernant le locuteur, son point de vue ou ses sentiments comme c'est le cas ici.
20. *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion, coll. Champs, 1977, pp. 100–101.
21. Le groupe de Liège, *op. cité*, p. 114.
22. *Métaphore et Syntaxe* in *Langages* («La métaphore» N° 54, Juin 1979, p. 66).
23. pp. 67–68.
24. *op. cité* p. 29.
25. *op. cité*, p. 79.
26. *idem*, p. 87.
27. D'un autre point de vue, on peut dire que la dénotation (ou l'extension) se trouve dans tous les cas, étendue puisque le terme a, en plus de son dénotatum normal, un autre qui est le fait de la métonymie ou de la synecdoque.
28. Toutefois, il n'est pas impossible, en principe, de considérer que ce sont les connotata qui sont impliqués dans la métonymie et la synecdoque, à condition de faire la distinction entre *connotata descriptifs* (brillant pour l'étoile, courageux pour le lion) et *connotata fonctionnels* (le pot sert à «recevoir» le vin ou l'eau, les bérets rouges à coiffer les gendarmes de la Brigade 18) et de poser que les premiers jouent un rôle dans la métaphore et les seconds dans la métonymie et la synecdoque. Mais ce serait, une fois de plus, refuser aux êtres ou aux choses leur caractère d'«entité autonome» pouvant avoir des rapports (de causalité, de finalité, de contiguïté, etc.) avec d'autres «entités autonomes», rapports qui justifient en fin de compte leur référence à des êtres ou à des choses particuliers relevant de ces entités.
29. Le Guern (*op. cité*, p. 15) parle de «glissement de référence» à propos de la métonymie mais persiste à analyser la métaphore en termes de sèmes.

Toutefois, ce n'est pas sur la référence qu'est portée ici la lumière mais plutôt sur les connotata des lexèmes métaphoriques (bagne : lieu où l'on manque de liberté ; lacs : lieu rempli d'eau [= larmes], de forme arrondie, bordé de verdure [= cils]).

Quant au troisième type (c), illustré par :

l'écheveau du temps...

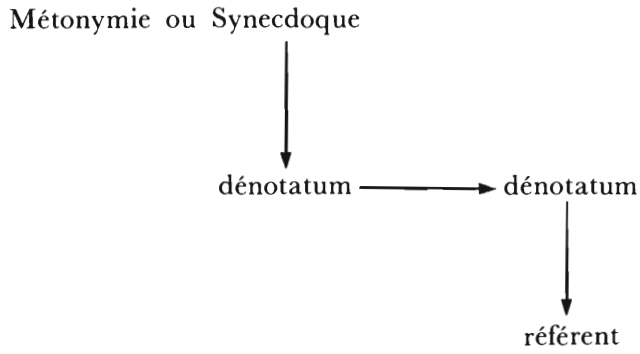
Il suppose à un référent réel (temps) un référent fictif (écheveau).

2. Métonymie et Synecdoque

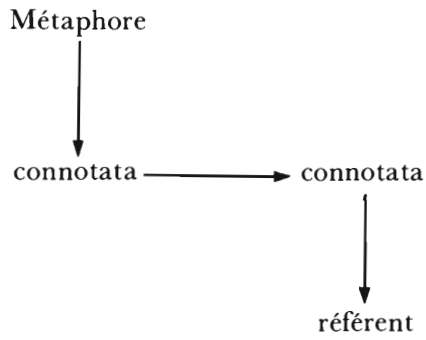
Métonymie et Synecdoque ont été souvent confondues. De fait, «il n'existe pas de frontière bien précise entre les deux catégories», note Le Guern(24). Fontanier(25) appelle les métonymies «tropes par correspondance» : «elles consistent dans la désignation d'un objet par le nom d'un autre objet qui fait comme lui un tout absolument à part mais qui lui doit ou à qui lui doit lui-même plus ou moins ou pour son existence ou pour sa manière d'être». Il distingue les métonymies de la cause pour l'effet ; de l'effet pour la cause ; du contenant pour le contenu, du lieu de la chose pour la chose même, etc....

Quant aux «tropes par connexion» ou synecdoques, ils «consistent dans la désignation d'un objet par le nom d'un autre objet avec lequel il forme un ensemble, un tout, ou physique ou métaphysique, l'existence ou l'idée se trouvant comprise dans l'existence ou dans l'idée de l'autre» Huit espèces de synecdoques sont distinguées : les synecdoques de la partie, du tout, de la matière, du nombre, du genre, de l'espèce, d'abstraction et la synecdoque d'individu (26).

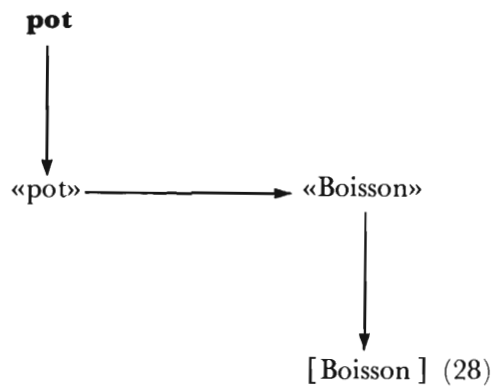
Quelles que soient les différences entre métonymie et synecdoque, il y a quelque chose qui fait leur unité face à la métaphore : c'est leur dénotation qui est impliquée dans le processus du transfert et non leur connotation. En d'autres termes, la relation métonymique ou synecdochique concerne l'extension et non la compréhension des lexèmes. Dans une première approximation, on peut dire que c'est leur extension qui est altérée, celle-ci se voyant ainsi étendue (du signe pour la chose signifiée, de la chose pour le maître ou pour le patron, de la partie pour le tout, de la matière pour la chose, etc.) ou restreinte (du contenant pour le contenu, du lieu de la chose pour la chose elle-même, etc.) ou bien tout simplement déplacée (la cause pour l'effet, l'effet pour la cause) Le processus de la métonymie et de la synecdoque se présente ainsi :



à comparer avec celui de la métaphore :



Exemple : boire un **pot** (métonymie du contenant pour le contenu).



De la synecdoque à la métonymie et d'un type de synecdoque ou de métonymie à un autre, seule la relation entre les dénotatums change ; on ne voit pas, par conséquent, pourquoi on a distingué deux figures au lieu d'une seule :

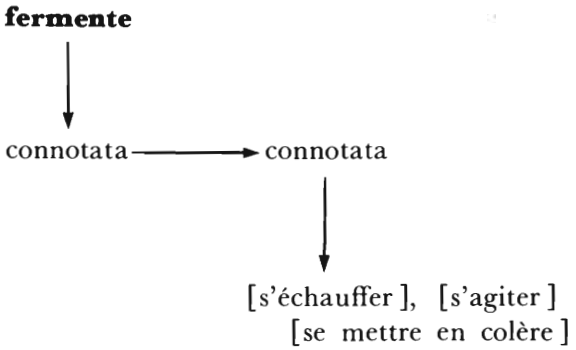
Métaphores de participe : **Glacé** de crainte, **brûlé** de désirs, **enflammé** de colère, etc.

Métaphores d'adverbe : répondre **séchement** se tromper **lourdement**, recevoir **froidement**, etc.

Métaphores de verbe : Sa tête **fermente**, la porte **gémit**, il **fume** de rage, etc.

Remarquons d'abord que la plupart de ces figures se sont lexicalisées, c'est-à dire ont perdu leur valeur métaphorique et ressemblent plutôt à des expressions figées. D'autre part, en ce qui concerne «bras furieux» et «sang coupable», nous pensons que les adjectifs relèvent moins de la métaphore que de la synecdoque : ce qui convient au tout, à l'homme (furieux, coupable) est appliqué à une partie de son corps (bras, sang).

Ceci dit, on peut traiter ces métaphores de la même façon que nous avons traité les autres :



Fermenter : connotatum

1) se transformer
2) se dit à propos d'une matière organique
3) La transformation se fait sous l'action d'un facteur extérieur, etc.

Se mettre en colère : connotatum

1) «se transformer» (entrer dans un nouvel état, passer d'un état à un autre)
2) se dit à propos de l'homme
3) La «transformation» se fait sous l'action d'un facteur extérieur, etc.

Il est temps aussi d'aborder un autre genre de métaphores. Dans les traités de rhétorique, on distingue, en effet, les métaphores **in absentia** des métaphores **in praesentia.** Dans le premier genre, le «terme propre» (nous dirons plutôt le signifiant propre du référent) est absent de l'énoncé, contrairement au deuxième genre où il est présent. Le groupe de Liège en donne la définition suivante : «Les métaphores **in praesentia** se ramènent à des syntagmes où deux sémèmes sont assimilés indûment alors que la métaphore proprement dite ne manifeste pas l'assimilation».(21) Il va de soi que les métaphores déjà vues relèvent du premier genre. Dans le deuxième genre, J. Tamine(22) trouve que le «terme propre» appartient à la même partie du discours que le «terme figuré». C'est-à-dire si l'un est un nom, l'autre l'est aussi. A noter d'ailleurs que ces métaphores sont toutes nominales ou infinitives (des verbes à l'infinitif). Du point de vue syntaxique, Tamine(23) les répartit en trois types :

a) les deux noms sont liés par la copule **être**
N1 est N2 Ex. l'histoire est un bagne aujourd'hui (Hugo)

b) les deux noms sont liés par apposition :
N1, N2 Ex. yeux, lacs... (Mallarmé)

c) les deux noms sont liés par une préposition, essentiellement **de** :
N1 de N2 Ex. l'écheveau du temps. (Baudelaire)

Ce genre de métaphores sert souvent de point de départ à des métaphores adjacentes de verbe ou d'adjectif, qui constituent ensemble des métaphores filées :

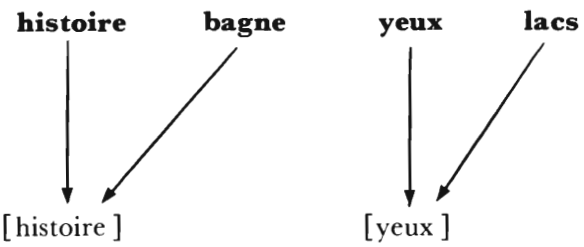
... mes cheveux qui ne sont pas des **fleurs**
A **répandre** l'oubli des humaines douleurs (Mallarmé)

Le blond **torrent** de mes cheveux immaculés
Quand il **baigne** mon corps solitaire le **glace**
D'horreur, ...
(Mallarmé)

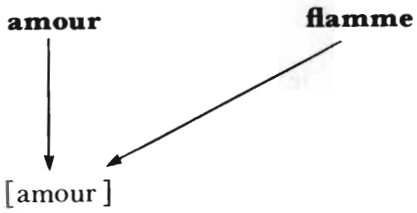
Les trois types des métaphores **in praesentia** ne sont pas justiciables de la même analyse. Les deux premiers (a et b) se ressemblent à plusieurs égards vu que sémantiquement l'apposition équivaut à la copule **être**. Voir par exemple :

Les yeux sont des lacs...

Dans les deux types, l'identité de référence est posée (et non plus présupposée) : ceci est cela. On est donc dans une situation similaire à celle envisagée dans l'étude des rapports entre le «lexème propre» et «le lexème figuré».

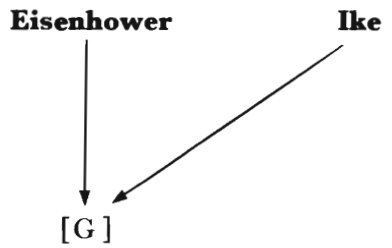


entre **amour** et [amour] est droite, et oblique entre **flamme** et [amour].



Voilà ce qui explique d'ailleurs «l'opacité»(17) du discours métaphorique. Puisque la métaphore a une signification, faut-il encore évoquer son caractère ornemental? Oui, quand la lumière est portée uniquement sur le référent indépendamment des connotata du lexème pris métaphoriquement. Remarquez d'ailleurs qu'on peut poser ces connotata sans avoir recours à la métaphore en disant par exemple: un amour très ardent. A cet égard, le propre de la métaphore semble être le sous-entendu, le discret des caractères accolés au référent. On doit souligner toutefois que ce sous-entendu caractérise aussi d'autres procédés rhétoriques. Malgré la digression que cela constitue, nous allons nous arrêter sur deux exemples qui corroborent l'analyse que nous venons de faire en même temps qu'ils offrent un échantillon du sous-entendu évoqué.

Il est d'abord question de la célèbre formule électorale commentée par Jakobson dans ses **Essais de linguistique générale**(18): «I like Ike». La phrase neutre (sans procédé rhétorique) correspondante est: «I like Eisenhower». Là aussi nous assistons au même phénomène que plus haut. **Ike** et **Eisenhower** réfèrent à la même personne, le général américain candidat à la présidence de la république. Désignons-le par [G]. On peut donc poser:



Bref, nous sommes en présence de deux dénominations d'une même personne, l'une étant habituelle, l'autre inhabituelle. Voyons maintenant la différence. Celui qui proclame «I like Eisenhower» entend faire parvenir solennellement, sans équivoque et sans ambages, son suffroge. Non moins catégorique est «I like Ike» Mais cette formule se propose de nous faire sentir, sans le poser expressément, le lien comme profond et naturel, entre le personnage (Ike) et la sympathie (like) C'est ce lien qu'on veut communiquer plus que le fait qu'on appuie le candidat Eisenhower.

Le second exemple consiste dans une périphrase prise dans **Phèdre.** Devant Théramène qui s'étonne de voir Hippolyte vouloir fuir Trézène, la patrie de Thésée, où il se plaisait pourtant et qu'il préférait au «tumulte pompeux d'Athènes, Hippolyte s'explique ainsi:

34 Cet heureux temps n'est plus Tout a changé de face
Depuis que sur ces bords les Dieux ont envoyé
La fille de Minos et de Pasiphaé.

Bien entendu, au lieu de la périphrase du vers 36, Hippolyte aurait pu dire tout simplement: Phèdre.

> Depuis que sur ces bords les Dieux ont envoyé Phèdre.

Donc, la périphrase et le nom propre réfèrent à la même personne [P]

Dégageons la signification de la périphrase. Si Hippolyte ne nomme pas sa marâtre en parlant d'elle, c'est justement parce qu'il a horreur de prononcer son nom, ce qui fait deviner son mépris. D'autre part, la phériphrase, en évoquant la descendance de Phèdre, rappelle la malédiction que son hérédité fait peser sur elle et explique son aversion et ses appréhensions à lui(19).

Jusqu'à maintenant, nous avons limité notre étude aux métaphores nominales sans considérer les métaphores d'adjectif, de participe, d'adverbe et de verbe. Or celles-ci ne sont pas moins importantes que les autres. Reprenons quelques exemples donnés par P. Fontanier(20):

Métaphores d'adjectif : Vie **orageuse**, souci **rongeur**, bras **furieux,** sang **coupable,** etc.

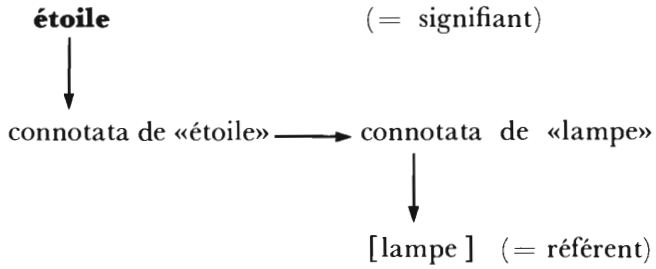
contexte immédiat de la phrase. C'est pourquoi on remonte jusqu'au connotatum pour connaître le référent. Ce connotatum comprend :

1 — astre
2 — visible
3 — brille la nuit
4 — brille dans le ciel, etc...

Certains connotata, notamment 2 et 3, coïncident avec quelques-uns des connotata de 'lampe' (3' et 4').

1 — récipient
2 — contient un liquide ou un gaz combustible
3 — produit de la lumière
4 — est allumé la nuit ou dans l'obscurité, etc.

C'est cette correspondance entre les connotata qui, avec le contexte, nous mène au référent [lampe].



Deux remarques s'imposent à la suite de cette analyse :

1° Il est faux de parler de «terme propre» et «terme figuré». Le mot terme implique la présence du signifiant. Or, à aucun moment la face signifiante de 'lampe' n'est concernée dans le schéma ci-dessus. Todorov(14) l'a très bien remarqué en analysant la métaphore **flamme :**

«L'unité du rapport signifiant — signifié n'empêche pas l'existence de relations d'un signifié à l'autre.. Appelons le rapport entre le signifiant «flamme» et le signifié «flamme» **signification** et celui entre le signifié «flamme» et le «signifié» «amour **symbolisation**» Certes, pour exprimer le référent [lampe], il faut recourir à son signifiant dans la langue **lampe,** mais il faut avoir présent à l'esprit qu'il s'agit plus d'une commodité d'expression que de réalité linguistique.

Toutefois, il n'est pas impossible, en principe, de référer à cette face signifiante (en même temps qu'à son «signifié») en employant par exemple une forme apparentée qui rappelle cette face dans certains contextes particuliers. Dans cette perspective, il serait plus exact, malgré le vague du terme, d'évoquer le «sens propre» et le «sens figuré» de la métaphore.

2° On peut croire que les connotata décrits plus haut ne sont qu'une autre dénomination de ce qu'on a l'habitude d'appeler **sèmes**. Il est vrai qu'il s'agit du même principe de division, mais à la différence des théoriciens de l'analyse sémique(15) nous ne dirons pas que le sens se répartit en sèmes lorsque ce terme de sens recouvre, comme tout l'indique, les deux notions de dénotatum et de connotatum. En fait, soutenir que le signifié ou le sens se divise en sèmes revient à ne laisser aucune place à la dénotation des lexèmes. C'est oublier l'extension au profit de la compréhension; c'est réduire les êtres et les choses dénotés à un ensemble de caractères ou de traits. Dans notre optique, les êtres et les choses (ou les processus, les activités, etc.) constituent des entités indivisibles qui sont l'objet de la dénotation et possèdent des propriétés ou des caractères qui forment le sujet de la connotation.

Examinons, à présent, les rapports entre le lexème propre et le lexème figuré il s'agit bien ici de ce qu'on appelait «terme propre» et «terme figuré»; nous ne posons pas toutefois que ceux-ci sont impliqués dans la métaphore : nous choisissons seulement un point de vue qui nous permet de voir la différence entre le lexème pris au figuré et le lexème propre qui aurait pu figurer à sa place (Notre point de départ sera cette remarque de Todorov 5) :

«Flamme» ne signifie pas **amour**, au sens où «amour» signifie **amour**.

«Amour» est, disons, la périphrase la plus proche par laquelle on peut recréer le sens du mot «flamme» lorsque celui-ci est employé métaphoriquement».

En passant sur les défauts terminologiques de ces assertions, nous sommes prêts à admettre l'idée qui les sous-tend, à savoir **flamme** ne renvoie pas à [amour] de la même façon que **amour**.

Si nous adoptons la distinction de Frege, nous dirons que les deux signifiants ont le même référent mais non la même signification. Mais les choses ne sont pas aussi simples. Car si la signification ext l'information donnée sur le référent, il faut dire que «**amour**» n'a pas de signification puisqu'il fonctionne comme un nom propre : **amour** renvoie sans plus à [amour]. Par contre, 'flamme' véhicule une information sur l'amour : il s'agit de l'idée de l'ardeur ou de l'état apportée par la métaphore. En quelque sorte, la ligne

mesure où dans les énoncés contextualisés, ils s'appliquent à des qualités, actions ou états particuliers. Quand on dit à propos d'une table qu'elle est rouge, l'objectif réfère à une couleur particulière qui ne se confond pas nécessairement avec toutes les couleurs placées sous la rubrique de **rouge.** De même, dans «Paul a cassé la table» le verbe n'est pas considéré dans sa qualité dénotative, il réfère plutôt à une action donnée accomplie par une personne donnée, dans des circonstances données. Il est vrai pourtant que le nom occupe une place centrale dans les processus de la référence puisqu'il peut polariser autour de lui les référents des adjectifs ou des verbes contribuant ainsi à déterminer son propre référent.

Nous en venons à la connotation. Le terme désigne ici la relation entre le dénotatum d'un nom et l'ensemble des propriétés que l'on peut d'une manière ou d'une autre lui attribuer. Ainsi **animal** connote :

1 — être vivant
2 — doué de sensibilité
3 — doué de motilité
4 — non raisonnable, etc.

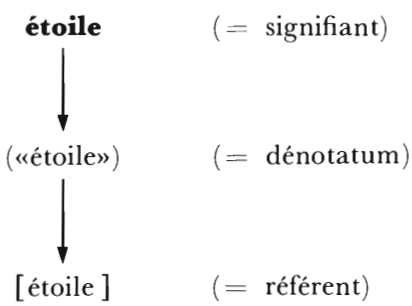
Pour maintenir le parallèle avec la dénotation, nous appelerons **connotatum** l'ensemble des propriétés considérées comme un tout ; prises isolément, elles seront dites **connotata.** On voit, par conséquent, que le couple dénotation/connotation coïncide tout à fait avec le couple logique extension/compréhension (ou intension) à condition de ne pas réduire la compréhension aux traits définissant le dénotatum : la définition ne retient des connotata que ce qu'on appelle en logique **différence spécifique** ou, dans une terminologie inspirée de la phonologie, **traits distinctifs.** C'est dire que les définitions des dictionnaires, par exemple, se contentent de mentionner les caractères qui permettent de distinguer un objet d'un autre ou une action d'une autre. Or nous voulons que le connotatum puisse comprendre tous les caractères qu'ils soient spécifiques (distinctifs) ou non inhérents au dénotatum ou tout simplement incidents du fait d'une situation socio-culturelle donnée. Par exemple, le **Robert** définit **lion** ainsi : «Grand mammifère carnivore, à pelage fauve, à crinière brune et fournie chez le mâle, à queue terminée par une grosse touffe de poils, vivant en Afrique et en Asie». Il n'est dit nulle part que le lion est courageux ou fort. Ces deux caractères ne sont pas spécifiques, de plus ils ne sont pas nécessairement inhérents à la nature des lions. C'est une certaine conjoncture socio-culturelle qui nous fait dire que les lions sont caractérisés par la force et le courage. Pour en revenir au connotatum, celui-ci englobe donc non seulement les traits définissant le dénotatum mais aussi ceux qu'on peut lui attribuer. Il faut comprendre enfin qu'il ne s'agit nullement des traits subjectifs auxquels on réduit parfois la connotation (chez nous le connotatum). Cette conception subjective, on en trouve une illustration chez Ogden et Richards qui considèrent que la fonction symbolique (cognitive, intellectuelle référentielle...)» nous met en présence des objets réels, qu'étudie la science ; à cette signification objective viennent s'ajouter les multiples «connotations» subjectives qui colorent, pour chacun d'entre nous, la signification de chaque mot».

Enfin, nous appellerons **lexème** l'union d'un signifiant et d'un dénotatum ou d'un référent. Le signifiant sera typographié en italique, le dénotatum entre guillemets et le référent entre crochets.

II — La métaphore

1. La métaphore (au sens restreint)
   Considérons les deux phrases suivantes :
   a) Une étoile brille dans le ciel
   b) Une étoile brille derrière une vitre(13).

Dans a), comme nous l'avons dit plus haut, le dénotatum «étoile» s'efface devant le référent [étoile] : le général cède sa place au particulier. Le dénotatum peut renvoyer à n'importe quelle étoile. Dans un énoncé contextualisé tel que a) : il renvoie à une étoile particulière (quoique indéfinie). On peut donc schématiser :



Nous avons mis le dénotatum entre parenthèses parce que nous ne sommes pas sûr que, dans le processus de l'encodage ou du décodage, on passe vraiment pas cette étape pour arriver au référent. Ce n'est le cas que pour quelqu'un qui ne connaît pas la langue de l'encodage et qui doit d'abord savoir à quoi peut renvoyer, en général, le signifiant (son dénotatum) avant de comprendre de quel objet il s'agit en particulier (son référent).

Le schéma ci-dessus ne rend pas compte de ce qui se passe dans b), le référent [étoile] est proscrit par le

du matin» et «l'étoile du soir» désignent la même planète Vénus : les deux expressions ont donc le même référent mais point le même sens(6). Il s'agit du même objet auquel on accède par deux voies différentes, par deux dénominations différentes. Dorénavant nous appelerons **signification** ce qui chez Frege porte le nom de sens.

Récement, John Lyons, dans ses **Eléments de sémantique**(7) a essayé de donner une définition systématique du référent en le dissociant principalement de la dénotation. Par référent, Lyons désigne «l'individu au sens large du mot ou la classe d'individus auxquels réfèrent un syntagme nominal, un nom propre ou un pronom personnel dans un contexte particulier»(8). Le terme référence, quant à lui, désigne la relation entre l'individu ou la classe d'individus avec les expressions qui y réfèrent. C'est une «propriété des énoncés qui s'appliquent à des expressions référentielles ; celles-là définissent la fonction sujet».

Exemples :

1) **L'homme en train de boire un martini**
expression référentielle
est un policier
expression prédicative

2) **Pierre** **bat Paul**
exp. ref. exp. préd.

Au demeurant, les expressions référentielles correspondent aux syntagmes nominaux (abréviation SN) des linguistiques distributionnelle et générative et les expressions prédicatives aux syntagmes verbaux (SV). Mais cela ne veut pas dire que le prédicat ne comporte pas d'expressions référentielles. Ainsi dans (2), **Paul** est une expression référentielle au même titre que **Pierre.**

Pour fixer encore les idées et pour expliquer sommairement quelques modalités de la référence, prenons l'exemple de table. Ce mot s'applique à tous les objets qui, en français, ont les propriétés des tables. Supposons maintenant que, dans une maison, il y ait deux tables. Pour les différencier, on sera amené à dire par exemple :

a) la table de la salle à manger
b) la table de la cuisine.

Le mot **table** est donc susceptible de référer à deux tables — objets différentes ou tout simplement à deux référents selon qu'il est suivi de l'un ou de l'autre syntagme prépositionnel (de la salle à manger — de la cuisine). Ce rôle de détermination joué ici par les syntagmes, appelés, à juste titre, compléments déterminatifs, peut être assuré par des relatives ou simplement par des adjectifs. Ainsi, si la première table est ronde et la seconde carrée, il suffira d'accompagner de l'un des deux adjectifs pour fixer sa référence, c'est-à-dire pour faire comprendre de quelle table il s'agit. Il se peut aussi que le contexte matériel (dans la cuisine, il sera question, sauf indication contraire, de la table de la cuisine) ou verbal soit suffisamment clair pour préciser à quel référent on fait allusion.

Quant à la dénotation, c'est aussi une relation mais qui «s'applique aux lexèmes (ou aux expressions) en dehors des contextes d'énonciation... qui existe entre le lexème et les personnes, choses, lieux, propriétés, processus et activités extérieurs au système linguistique.»(10) L'objet concerné par cette relation est dit **dénotatum** (pluriel dénotata) «Par exemple, nous dirons que le dénotatum de **vache** est une classe particulière d'animaux et aussi que les animaux individuels constituent les dénotata». Autre exemple : la couleur rouge constitue le dénotatum de **rouge**; les objets rouges ou les diverses subdivisions de cette propriété (autrement dit, les diverses nuances du rouge) sont ses dénotata». Le dénotatum est donc le pendant du référent : celui-ci caractérise les énoncés contextualisés, celui-là les lexèmes ou les expressions hors contexte. Le tableau ci-dessous schématise les rapports entre la référence et la dénotation, le référent et le dénotatum :

	lexèmes et expressions hors contexte	énoncés contextualisés
Relation entre l'objet et le signe	dénotation	référence
objet désigné	dénotatum	référent

Dans les énoncés réalisés, les lexèmes perdent, en quelque sorte, leur dénotatum (général) au profit d'un référent particulier. Ainsi **enfant** considéré dans l'absolu n'a qu'un dénotatum ; dans un énoncé tel que «L'enfant dont je t'ai parlé est là», le mot a un référent : le dénotatum s'efface derrière un enfant particulier qui peut s'appeler le cas échéant, Michel Dupont ou Jean Legrand.

Conformément à cette théorie de la dénotation, nous pensons qu'il faut parler aussi de référence pour d'autres catégories que le nom : les adjectifs, les verbes et même les adverbes ont aussi leur référent dans la

LA METAPHORE:

UNE APPROCHE SEMANTIQUE

Dr. Georges DEMIAN

Dans le libellé de cet article, **métaphore** est pris dans le sens extensif que lui donnait Aristote. Dans sa **Poétique,** en effet on trouve la définition suivante : «La métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie»1. Donc, métaphore ne désigne pas, chez Aristote, une figure parmi d'autres (la synecdoque et la métonymie, par exemple), comme ce sera le cas par la suite dans les taxinomies des rhétoriciens : chez lui, le mot s'applique à toute transposition de termes. «Transposition» est d'ailleurs le sens étymologique de méta-phore. Cette idée de déplacement a été d'ailleurs souvent reprise dans les classements ultérieurs où l'on évoquera un «transfert de sens» ou un « transport de signification». Mais on ne s'accorde pas, en général, sur ce qui est transposé puisque tantôt c'est le nom, tantôt c'est le sens ou la signification. La question méritait donc un examen plus approfondi. De quelque transposition qu'il s'agisse, il est clair que les métaphores intéressent, en premier lieu, la sémantique en tant que science du sens. Il est étonnant, par conséquent, de voir les sémanticiens passer sous silence le problème posé par les métaphores, laissant à ceux qui s'occupent de poétique ou de stylistique le soin de les analyser, à partir de certains concepts assez flous, tels que le sens et la signification ou sans partir d'une théorie sémantique claire et cohérente.

En conséquence, avant d'aborder la métaphore avec ses trois principaux types : la métaphore (au sens restreint et usuel), la métonymie et la synecdoque, il nous faut expliciter les présupposés théoriques de cette étude en définissant (ou en re-définissant) quelques notions sémantiques comme le référent, la signification, la dénotation et la connotation, en évitant d'employer le mot «sens» : vice du langage français, le sens a trop de sens, disait Valéry.

I — Référence, signification, dénotation et connotation.

Nous allons commencer par la référence qui nous amènera tout naturellement à évoquer les autres concepts susmentionnés. En réalité, il s'agit moins de la référence que du référent(3). Concernant le référent, on peut trouver plusieurs conceptions. Celle qui est communément admise considère cette notion comme l'équivalent de la réalité à laquelle renvoie le discours ou le message linguistique. C'est cette conception qui sous-tend, chez Jakobson(4), par exemple, la définition de la fonction référentielle du langage qui est centrée sur le contexte, c'est-à-dire sur la situation réelle du message. Cette conception est largement répandue chez les poéticiens ou sémioticiens qui mettent l'accent sur le caractère non-référentiel des œuvres littéraires : ils entendent par là que celles-ci ne réfèrent à aucune réalité extérieure. Dans ce sens, le discours non-référentiel est opposé au discours descriptif ou informatif» qui fonctionne comme signe «mis pour», «pointant vers»..., «représentant...» quelque chose. Dans le discours littéraire, le symbole ne représente rien en dehors de lui-même mais relie, au sein du discours les parties au tout. Contrairement à la visée de vérité du discours descriptif, il faut dire que le poète n'affirme jamais.(5)».

A cette conception plutôt large s'oppose une autre plus étroite et somme toute, plus technique. Elle est issue notamment des travaux du logicien allemand Gottlob Frege qui distingue le sens du référent. Sans entrer dans le détail des raisons qui ont porté Frege à faire cette distinction et qui sont purement philosophiques, précisons que, chez lui, le référent d'une expression est l'objet qu'elle désigne et le sens, la façon dont elle désigne cet objet, les informations qu'elle donne sur lui pour permettre de le repérer. Reprenons son exemple : on sait que les deux expressions «l'étoile