المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

العدد الثالث ١٩٧٩

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت/لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المر
ماذا نتوقع من التربية للثمانينات ؟ ٢

شوقي أبو حيدر
الادارة التربوية ومقوماتها الاساسية
على الصعيد التعليمي ٤

حلم جرداق
الفن الحديث ١٣

ربن حلو
الاسنان ٢٠

رشيد مسعود
التشتت الذهني لدى التلاميذ ٢٥

قسم العلوم في المركز التربوي في البحوث والانماء
زملائي أساتذة العلوم ساعدوني ٣١

ماري تيريز ساعاتي
الالعاب المسرحية ودورها في التربية
من روضة الاطفال حتى نهاية
الصفوف الابتدائية ... ٣٣ — ٣٨

حرجي طربيه
مسرحية تربوية ٣٧

الدكتور الياس زين
النظرة الكونية الى التربية في أوروبا ٤٢

محمود جمول
دراسة الطفل اللبناني
من ٥ الى ١٢ سنة ٤٤

الدكتور رياض قاسم
الامثال الشعبية، مبناها ومعناها ٥٠ — ٥١

٥٩ **Elie Chalhoub**
La Gymnastique moderne

٦١ **Section de langue et de litérature françaises**
Une Progression Rationelle pour
L'étude de la langue française

٦٤ **Hani Kheireddine**
Guided Composition-Practice

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير: ميشال عبد المسيح
رئيس الوحدة المساعد: جرجي طربيه
مندوب المجلة: يونس فقيه

التصحيح اللغوي: جرجي طربيه
الاعداد الطباعي: نسيب عون
التصحيح الطباعي: طلال شرارة

الخطوط: حسين ماجد
الاخراج الطباعي: ياسين الحاج

الاشراف الفني: انطوان عون

شركة كتوبرن الحديثة ش.م.م

مـــاذا نَتوقّع مِنَ التربيَةِ للثّمانينَات؟

بقلم : الدكتور جورج المرّ

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالنيابة

مع صدور هذا العدد من « المجلة التربوية » ، نكون قد اصبحنا على مشارف الثمانينات .

عند هذا المنعطف في تاريخ لبنان ، وفي تاريخ العالم أجمع ، حيث يتساوى الجميع في الوقوف امام المجهول ، لا بد من أن نقف وقفة فحص الضمير ، ان لم نقل وقفة مراجعة بعض الأوراق ، لنقوّم ما جرى في الأمس الغابر ، بهدف أخذ العبرة تجاه الغد الناظر .

ربما يكون من الظلم ، لا بل من الاجحاف أن نقوّم أعمال الأمس تربوياً ، إذا ما أخذنا في الاعتبار ، الظروف القاسية التي مرّت بها البلاد ، منذ أواسط السبعينات الى اليوم ، والتي لا تزال ماثلة أمام العيان ، من احداث شلّت اعمال الإدارة ، وعرقلت مسيرة المؤسسات ، وانعكس تأثيرها في جميع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية ، حيث لا يزال الجميع يرزح تحت وطأتها . ولكن هذه الامور ،

وإن أخذت في الاعتبار ، فللتاريخ احكامه كما للحياة دورتها وللإدارة مسيرتها ، حيث لا يمكن أن نحكم على عجلة العمل بالتوقف ، أو أن نؤجل الحكم حتى اشعار آخر .

من هذه الزاوية بالذات ، علينا أن ننظر الى واقعنا التربوي ولو نظرة نستعيد فيها الماضي ، لنرى ما تحقق ، وما كان ممكناً أن يتحقق فيما لو كانت الظروف مؤاتية أكثر ، وما كان يجب أن يتحقق مهما كانت احكام الظروف ، حتى لو نظرنا في ضوء هذا الواقع الى المستقبل ، لتسنّى لنا أن ننظر الى هذه الأمور كلها في أكثر من بعد ، ولأصبحنا أقدر على المقارنة والمفاضلة واصدار الأحكام .

استناداً الى هذه المعطيات ، ولو تسنى لنا أن نستعرض تقارير المسؤولين عن التربية في السنوات العشر الماضية ،ولو تتبعنا نشاط وزارة التربية الوطنية عن كثب ، لتبين لنا أن أموراً كثيرة قد تحقّقت ، نذكر اهمها على سبيل المثال :

١ ـ إنشاء المركز التربوي للبحوث والانماء .
٢ ـ تفرّع كليات الجامعة اللبنانية على جميع المناطق اللبنانية .
٣ ـ تخريج اعداد كافية من طلاب دور المعلمين ، لسد حاجات التعليم الرسمي المتزايدة .
٤ ـ تعميم الكتاب المدرسي الوطني على جميع المدارس الرسمية ، في المرحلة الابتدائية وقسم من المرحلة المتوسطة .

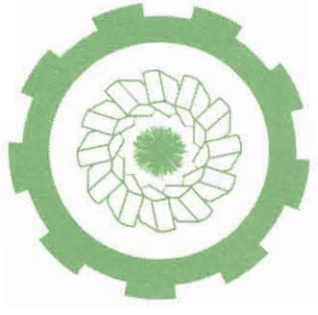
لو قارنا هذه الوقائع والمعطيات ، بمضمون البيانات الوزارية ، الصادرة عن الحكومات المتعاقبة في هذه الفترة ، والموازية تقريباً لعهدين متتاليين ، لتبين لنا أن اموراً كثيرة ، كان من الممكن أن تتحقق ، لو توافرت لها ظروف أفضل ، نذكر منها :

- **تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجهة مجانية التعليم والزاميته .**
- **تعميم التعليم الرسمي .**
- **تطوير مناهج التعليم .**
- **ربط التعليم بسوق العمل لجهة ايجاد فرص اقتصادية واجتماعية أفضل .**
- **إدخال بعض المفاهيم التربوية الحديثة على التربية اللبنانية ...الخ ، كالتربية المستمرة ، والتربية المختصة ، والتربية لأوقات الفراغ ، أو النشاط الحر .**

عند القاء نظرة مقارنة على هذه الشؤون التربوية ، ما تحقق منها وما لم يتحقق ، وفي ضوء تحكيم المنطق ، لما وجب أن تكونه التربية اللبنانية ، قياساً عليها في المجتمعات المعاصرة ، وإذا قوّمنا ما تم انجازه في هذا المجال ، إن لجهة الأهداف التربوية المحددة في مناهج التعليم : مواطنية صالحة ، انسان منتج متعاون ، تذوّق جمالي ، أو لجهة الأخذ بواقع حاجات المجتمع من أطر بشرية متخصصة ، لتبين لنا أن هناك ثغرات كثيرة في تربيتنا . ومردُّ كل ذلك ،لربما ،الى عاملين رئيسين: اولهما طغيان ناحية الكم على ناحية النوع ، وثانيهما غياب خطة تربوية متكاملة تربط بين الإنماء التربوي من جهة والانماء الاقتصادي والاجتماعي من جهة ثانية . وقد تكون هذه الظاهرة السبب الرئيس المباشر في اخفاق التربية اللبنانية أمام محنة الأحداث .

ازاء هذا الواقع ، ان ما نتوخاه من التربية في الثمانينات ، أن تنجز ما لم تنجزه في العقد السابق وربما في العقود السابقة التي تلت الاستقلال ، وذلك باعادة النظر في الواقع التربوي ، ولكن بشكل هادف ، وضمن خطة تربوية متكاملة . أي نريد أولاً وقبل كل شيء ، أن يكون لتربيتنا هدف أو اهداف واضحة ، محددة المعالم تعبر عن طموحاتنا وتطلعاتنا . تربية تبني المواطنية الصالحة وتتوجه الى تنمية طاقات الفرد وجميع امكاناته ، في ضوء واقعه وحاجات مجتمعه .

نريدها تربية لبنانية هادفة متطورة متنوعة مخطط لها بشكل واقعي موضوعي . وهذه الاهداف يمكن أن تتحقق عندما يتوافر لها شرطان أساسيان : أولهما : بناء سياسة تربوية على مستوى الدولة وليس على مستوى الحكومة ، وثانيهما اعتماد خطة تربوية هادفة متكاملة ، تربط القطاع التربوي ، كمصدر للطاقات البشرية بقطاع الاقتصاد والاجتماع ، كمستخدم هذه الطاقات . عند ذلك يمكن أن نقول : ان تربية الثمانينات أخذت مجراها الطبيعي السليم في إعادة بناء الوطن عن طريق بناء انسانه .



الإدارة التربويّة ومقوّماتها الأساسيّة على الصعيد التعليميّ

أولاً ـ مقدمة :

ان الدراسات المتعددة ، التي اجريت حول الإدارة بصورة عامة ، أسهمت ، بشكل أو بآخر ، في ارساء بعض الأسس العلمية التي يقوم عليها علم الإدارة التربوية . فإذا استعرضنا المحاولات ، التي قام بها عدد من الباحثين ، نجد أن « هنري فايول » (Henri Fayol) قد حدد العملية الإدارية ، في سنة ١٩١٦ ، بقائمة مؤلفة من عدة تعابير ، تتضمن معاني مختلفة . ومنذ ذلك الحين جرت عدة تعديلات على القائمة المقترحة . وفي الجدول البياني التالي ، « نجد ثلاثا من أصل تسع قوائم ، اختيرت لتمثل تطور العملية الإدارية خلال السنين »[1]

(١) Donald H. Ross and others, *The School Administrator and Learning Resources*, Prentice-Hall, Inc., New York 1969. p. 20.

شوقي أبو حيدر

الجدول ١ : تطور العملية الإدارية بين سنة ١٩٣٧ وسنة ١٩٦٣ ،
من حيث استخدام المفاهيم المتعلقة بالإدارة التربوية .

Jenson (1963)	Gregg (1957)	Gulick and Urwick (1937)
الادارة المدرسية	العملية الادارية	علم الإدارة
المداولة Deliberating	اتخاذ القرارات Decision-Making	التخطيط Planning
اتخاذ القرارات Decision-Making	التخطيط Planning	التنظيم Organization
البرمجة Programming	التنظيم Organization	التعبئة Staffing
استثارة الدوافع للعمل Stimulating	التواصل Communicating	التسيير Directing
التقويم Appraising	التأثير Influencing	التنسيق Coordinating
	التنسيق Coordinating	التخابر Reporting
	التقييم Evaluating	التمويل (وضع ميزانية) Budgeting

ومن الملاحظ ، في هذا الجدول ، أن القوائم تحتوي على خمس أو سبع خطوات مشتركة . والشيء المهم هو أن اتخاذ القرارات لم يظهر إلا في عام ١٩٥٧ . ولقد فضلت القائمة الأولى في الجدول ، على اعتبار أنها أصبحت معروفة وسهلة الحفظ من قبل الطلاب . « لأن كلمة POSDCoRB قد أخذت من الأحرف الأجنبية الأولى لها »[٢]

إن محاولات التصنيف هذه ، بالرغم من كونها غير نهائية ، تعتبر من المحاولات المشجعة التي تهدف إلى جعل الإدارة علماً بالمعنى الصحيح . وهكذا ، فإن كريفس (Griffiths) قد عرف التصنيف (taxonomy) ، وأعتبر الـ بوسدكورب (POSDCoRB) من أفضل الفعاليات المبوبة في حقل الادارة .

يقول : « التصنيف (taxonomy) ، هو تبويب للمعلومات بالنسبة إلى علاقاتها الطبيعية ، أو إلى المبادىء التي تتحكم بهذا التبويب . لقد برهن التصنيف عن أهميته ، باستعماله في جميع العلوم . وفي الواقع ، يستطيع الواحد أن يؤلف حواراً جيداً ، يبرهن فيه عن أن

(٢) المرجع نفسه . ص ٢

كل علم يبدأ بالتصنيف. ومن المعروف، بشكل واسع، أن التصنيف الإداري هو (البوسدكورب)»[٣].

إن هذه الجهود، التي حاولت وضع الادارة على أسس علمية، هي التي ساعدت على خلق تيار جديد، تبلور في معظم الأبحاث التي أجريت في خلال النصف الثاني من القرن العشرين، والتي كانت تهدف إلى اكتشاف نظرية علمية في الادارة، تعتبر مقياساً للممارسات العملية وإطاراً لها.

بهذا الصدد يقول هانلون (Hanlon): «الممارسة تتضمن دائماً نظرية، لأن الممارسة هي فعالية عقلانية (rational)، تحتوي على معرفة الكيفية التي يتم بها سير العمل، من حيث الطبيعة والهدف والتركيب. وبكلمة أخرى، فإن النظرية يمكن أن توجد بدون الممارسة، ولكن الممارسة لا توجد بدون النظرية»[٤].

إن وجه الأهمية، في هذا الموضوع، هو أن نتائج الأبحاث التي عقدت حول الادارة تناولت الادارة التربوية بالنفع الكبير، وأسهمت ببروز ابحاث مستقلة تتعلق بها. فمنذ أوائل الخمسينات والأبحاث جارية على قدم وساق، ويمكن القول بأن النتائج الحاصلة هي أكثر علمية من ذي قبل. وتجدر الإشارة إلى «ان الاستعانة بالمصادر الواسعة للعلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية ساعدت على إيجاد نظريات عدة، في الادارة التربوية، اقترحت وبوقشت»[٥]. ولكن لا بد من الاعتراف بأن الوقت لا يزال مبكراً، للتحدث عن نظرية نهائية في الادارة التربوية. فالباب يبقى مفتوحاً أمام الافتراضات والأبحاث الجديدة.

ثانياً ـ مقومات الادارة التربوية:

إن الفعاليات المرتبطة بالعملية الإدارية في التربية كثيرة ومتنوعة. ولقد أصبح من الواضح، بعد التقدم الذي طرأ على أمور الحياة، والتعقد الذي رافق أعمال الإنسان، أن يعمد العلماء إلى البحث عن الأسس المهمّة التي يرتكز عليها كل نشاط إنساني. لهذا فلا عجب أن يقوم علماء التربية بمحاولة جدية للاهتمام بالعناصر التي تدخل في تركيب العمل الاداري في حقل التربية والتعليم. ومعلوم أن هذه العناصر أو المقومات هي ضرورية لأنماط الإدارات جميعاً، كما أن بعضها يرتبط ببعض، بحيث لا يمكن الاستغناء عن أيٍّ منها من دون أن يختل العمل الإداري أو التربوي (أنظر الرسم في نهاية المقالة). وفي ما يلي عرض لأهم هذه العناصر أو المقومات:

أ ـ الأهداف (Objectives)

يتصف العمل التربوي، المنظم والمدروس، بكونه يعتمد على أهداف معينة، تنير أمام المسؤول، في أي قطاع كان، معالم الطريق، لتحقيق هذه الأهداف الموضوعة. والمدير، على أي صعيد، هو ذلك القائد التربوي الذي يكون، غالباً، رئيساً ومرؤوساً في آن واحد، تقع على اكتافه، مع غيره من المعلمين، مسؤوليات جسام على الصعيدين الإداري والتعليمي، من حيث تسيير العمل الإداري وخلق الظروف الملائمة لتكييف التلامذة وفق المراحل التعليمية المختلفة، وتنويع المواد والخبرات، لتتناسب مع مختلف الميول والاتجاهات، ومن ثم النجاح في تحضير الناشئة لمرحلة أخرى. ولا يستطيع المدير أن يحقق هذه الأمور، إلا إذا ألمَّ بالأهداف العامة والخاصة لعمله التربوي. «ومن المفروض فيه، أن يكون ملمًّا بالغاية الشاملة لأية مهمة خاصة»[٦]، حتى يتمكن من توجيه الفعل التربوي نحو أهداف واضحة. «ولسوء الحظ، قد تطغى الأهداف الصغرى أحياناً، فينغمس الإداري في أعمال ومعاملات قرطاسية، أو يوجه اهتمامه إلى أمور أشد ظهوراً، ويهمل المهمّ من نواحي التربية، لأن النتائج السيئة لهذا الإهمال لا تبرز في سرعة، والضحية في ذلك هم الطلبة. لذلك يجب على المربين أن يسألوا أنفسهم دوماً: «مافائدة ما نعمل، وإلى أين نحن سائرون؟»[٧]

إذاً، تحديد الأهداف ضروري لتوضيح الرؤية، ولتسهيل عملية وضع خطة للمشروع. وليس هذا فحسب، «بل إن وضع الأهداف، يعتبر دافعاً لنشاط القائمين بالعمل ولتعاونهم»[٨]. «فالسلوك يحدَّد عن طريق الإدراك الشخصي للوضعية الكلية ومتطلباتها»[٩]. ومما يزيد من فعالية الأهداف وملاءمتها، شعور المدير أو المعلم أو الطالب بأن حاجته تلبّى من خلال تلبية الحاجات العامة للعمل التربوي. وعند وضع الأهداف، يجب أخذ آراء المعنيين كلهم في الاعتبار، عن طريق الحوار والتعاون، حتى تكون هذه الأهداف مقبولة من الجميع.

إن العمل المنظم، هو الذي يعتمد على أهداف صحيحة ومحددة، بحيث يمكن تقسيمها إلى أهداف فرعية متعددة، يصار بعدها إلى تحديد دقيق لمعادلاتها العملية، عن طريق ممارستها في المجال التربوي أو التعليمي. من هنا تتصل الممارسات بالأهداف، وتتوحد الوسائل بالغايات وتنصبُّ الجهود لإنجاح العمل ككل.

ب ـ التخطيط (Planning)

عندما يعي المدير أهداف المدرسة يستطيع، عن طريق جمع المعلومات والحقائق، أن يحدد الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف.

---

(٣) Danial E. Griffiths, *Administrative theory*, Appleton – Century – Grofts, Inc. New York 1959, pp. 17–18.

(٤) James W. Brown and Knneth D. Norberg, *Administering Educational Media* Mc Graw – Hill Book Company, New York 1956, p. 14.

(٥) Donald H. Ross and others, *The School Administrator and Learning Resources*, Prentice – Hall, Inc, New York 1969, p. 26.

(٦) أ. دين جونز، **المشرف، وظيفته وأساليبه**، ترجمة اميل خليل بيدس، دائرة علم الإدارة العامة في الجامعة الأميركية، بيروت ١٩٥٧، ص ١٦

(٧) جبرائيل كاتول، **الإدارة التربوية**، دائرة التربية في الجامعة الأميركية، بيروت ١٩٦٦، ص ١٦.

(٨) المرجع نفسه، ص ١٥

(٩) Gordon N. Mackenzie and others, *Instructional Leadership*, Bureau of publication, Teachers' Colombia University, New York 1945, p. 49.

وتزداد أهمية المدير في النظام اللامركزي ، حيث يقوم فعلياً بعملية التخطيط . أما في النظام المركزي فعمله يقتصر ، في الغالب ، على التنسيق والتنفيذ .

ويجب ألّا يخفى أن التخطيط يعتبر من الإجراءات المهمَّة على أي صعيد ، لأنه يتطلب خبرة دقيقة ، ومعرفة عميقة ، ودرساً متواصلاً لجميع العوامل المتعلقة بالعمل المدرسي . فمدير المدرسة ، الذي لا يتبع خطة معينة ، يتصف أسلوبه بالارتجال والعفوية ، وتكون النتيجة هدراً في الطاقة وفي الوقت ، وفوضى تسيطر على الجوّ المدرسي العام .

والتخطيط ، بحد ذاته ، مفهوم مطاط يشمل جميع الأعمال التربوية ، « من أسهلها ، كالتخطيط لدرس واحد ، إلى أعوصها ، كالتخطيط للنظام التربوي بأجمعه »[١٠].

إن المدير الثانوي ،حينما يقوم بالتخطيط مثلاً لكيفية توزيع المعلمين والطلاب على الصفوف والشعب ، أو لوضع المناهج والبرامج ، عن طريق اختيار المواد والخبرات المناسبة ، أو لتنظيم العمل الإداري وتنسيق النشاطات المختلفة ، فإنه بذلك يكون قد أسهم في إنجاح دوره كقائد تربوي ، يتمتع بالخبرة والنظرة الثاقبة . فالتخطيط ، في هذه الأيام ، أصبح من مقتضيات الأعمال التنظيمية ، لأنه إجراء هادف ومنظم ، يرتبط بالابعاد الثلاثة : الماضي والحاضر والمستقبل .

والاتجاه الحديث في التربية ، يدعو إلى اعتبار التخطيط عملية مستمرة ، تتعدل في ضوئها الخطة حسب متطلبات الحاجات والظروف المستجدة ، كما أن هنالك « دعوة إلى توسيع قاعدة العمل في التخطيط » ، بحيث يشترك في وضع الخطة كل من يمت بصلة إلى المشروع . وهذه ميزة من مزايا الديمقراطية . من هنا ، تلاشت فكرة المخطط الواحد أو الهيئة الواحدة ، في أعلى السلم التربوي ، وأصبح من الضروري اشراك المديرين والمعلمين والطلاب ـ وحتى الأهالي ـ في وضع الخطة التربوية ، وتحديد الوسائل لتحقيق أهداف التربية[١١] .

ج ـ التنظيم (Organization)

« إن ظاهرة التنظيم ضرورية لأية مجموعة لها مهمات مشتركة »[١٢] . والإدارة التربوية ، على أي صعيد ، هي ـ كسائر الإدارات ـ بحاجة إلى التنظيم في مختلف الأعمال العائدة إليها ، لكي يسهل العمل والتنفيذ . والمدير الناجح هو الذي يستطيع تقسيم العمل المدرسي بحيث تكون التجزئة متكاملة في حد ذاتها ، « فيسهل بعد ذلك ضمّ هذه الأجزاء إلى بعضها بعضاً لتؤلف عملاً منجزا »[١٣] . وهكذا ، إذا استطاع المدير أن يوزع الأعمال بين المعلمين والطلاب توزيعاً عادلاً ، مُنيطاً بكل واحد منهم مسؤولية معينة تتناسب وقدراته وخبراته ، فإنه يستطيع بالتالي أن يؤمن حسن سير العملية التربوية بطريقة منظمة ، متفادياً الكثير من البلبلة والفوضى .

د ـ السلطة وتفويضها (Delegation of Authority)

إن العمل الذي يقوم به المدير في المدرسة هو عمل معقّد ومتشعّب ، يتطلب تعاوناً مع سائر المعنيين في المدرسة . وهذا ما يدفع المدير ، في كثير من الأحيان ، إلى تكليف عدد من المعلمين ، أو الطلاب ، القيام ببعض الأعمال وممارسة بعض الصلاحيات المحدودة

إن تفويض السلطة هو اجراء يتماشى مع روحية المفهوم الحديث للقيادة ، القائم على أسس ديمقراطية . فالمدير ، باشراكه المعلمين والطلاب في أعماله ، يكون قد اسهم في استغلال القدرات القيادية لديهم ، واستفاد من خبراتهم ومواهبهم . وليس هذا فحسب ، بل قد تمر ظروف تتراكم فيها المعاملات الإدارية ، فإذا لم يتعاون المدير مع غيره ، فإنه قد يغوص في هذه الأعمال الروتينية ، مما يؤدي إلى إهمال بقية الواجبات التعليمية والتربوية الحيوية .

وتجدر الإشارة إلى أن السلطة المفوضة يجب أن يقتنع بها الفرد قبل أن يمارسها . وإذا نجح المدير في إقناع من يفوضهم بأهمية السلطة ومنافعها ، في حال تطبيقها ، فإنه يكون قد ربح ثقتهم ودعم مركزه ، وأوجد بالتالي شركاء له في المسؤولية .

هـ ـ العوامل الانسانية (Human Factors)

إن الاتجاه الحديث ، في مجالات العمل جميعاً ، قد أعطى الأهمية للعامل الإنساني واعتبر الإنسان غاية بحد ذاته . وهكذا فقد كُرِّست جميع المؤسسات لخدمة الفرد والمجتمع في آن واحد .

والإدارة التربوية ، في أية مرحلة من مراحل التعليم ، هدفها الأول خدمة العنصر الإنساني الممثل بالمعلم والمتعلم ، ومن ثم إعداد الأجيال الطالعة لاحتلال مراكزها في المجتمع والعمل على بناء الوطن .

إن واجبات المدير ، في هذا المجال ، كثيرة ومتعددة . إذ إن هناك بعض الجوانب المهمَّة التي يجب أن يعيها ، إذ ما أراد النجاح في مهمته . ومن هذه الجوانب ، الأمور التالية :

١ ـ معرفة الكائن الإنساني :

إن هذه المعرفة تتطلب إلماماً بالأصول النفسية للافراد والأسس التي تقوم عليها . ولقد بيّنت الدراسات النفسية أن المرء ، بعد حصوله على الطمأنينة ، يريد أن يشعر بأهميته ويسعى لتحقيق ذاتيته . « فهو يريد أن يشعر مثلاً بأنه ناجح ، وأن يعترف الآخرون بنجاحه ، أي أنه يطلب أن تكون له كرامة »[١٤] ، وأن يشعر بالارتياح والرضى ، وهذا مما يساعد على بناء الروح المعنوية ضمن الجماعة . إن هذه الأمور الأساسية التي يرتكز عليها السلوك الإنساني ، يجب ألّا يغفلها المدير ،

---

(١٠) جبرائيل كاتول ،**الإدارة التربوية** ، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية ، بيروت ١٩٦٦ ، ص ١٧

(١١) المرجع نفسه ، ص ١٧ .

(١٢) Georges C. Homans, *The Human Group*. Harcourt, Brace and Company, New York 1950, p. 93.

(١٣) أ دين جونز ، **المشرف ، وظيفته وأساليبه** ، ترجمة اميل خليل بيدس ، دائرة علم الادارة العامة في الجامعة الأمريكية ، بيروت ١٩٥٧ ، ص ١٧ .

(١٤) جبرائيل كاتول ، **الإدارة التربوية** ،دائرة التربية في الجامعة الاميركية ، بيروت ١٩٦٦ ، ص ١٩

وإنما عليه أن يهتم بمساعدة المعلمين والمتعلمين على تحريك الدوافع الإيجابية في اعماقهم ، للاندفاع نحو العمل الجيد ، وذلك عن طريق تهيئة الظروف المناسبة للنشاط المدرسي ، بخلق المناخ السيكولوجي الملائم ، الذي يعتمد على الرغبة والتشويق ، كحافزين مهمّين للعمل والإنتاج .

« وعلى المدير أن يتذكر أنه مهما كانت نظريته بارعة في التصميم والأساليب والتنظيم ، فهي لا تنطوي على أي معنى ، إذا لم يقبل بها الأشخاص الذين يشرف على أعمالهم »[١٥] . وعليه أيضاً أن ينظر إلى المعلم ، أو المتعلم ، على أنه فرد مميَّز يختلف عن غيره في القدرات والميول والمواهب . وهذا يتطلب معاملة خاصة قدر المستطاع ، « لأن لكل فرد عقلاً وخلقاً ومزاجاً ووجهة نظر ، ورأياً في نفسه وطموحاً ، لا يشترك فيها أحد »[١٦] .

٢ ـ توزيع الأعمال :

إن عملية توزيع المهمات ، التي يقوم بها المدير على المعلمين والتلاميذ ، يجب أن ترتكز على العدالة ، من حيث المساواة والملاءمة ، بين العمل الصعب واليسير ، وبين الخطير والرتيب .

فالمدير الناجح هو الذي يعرف كيف يضع المعلم ، أو التلميذ ، في المكان المناسب ، فيوزع المعلمين حسب الاختصاص والرغبة في العمل ، ويوزع الطلاب حسب الميول والقدرات . « وعلى المدير ألّا يقع في الخطإ الذي يقع به أغلب المديرين ، وهو تفويض العمل الصعب ، في أكثر الأحيان ، إلى الأقدر والاكفأ ، حيث يفقد الأقل كفاءة ، الكثير من الأسباب الحافزة له على بذل قصارى جهده ، ويفقد الثقة أيضاً »[١٧] . كما يجب ألّا يغرب عن بال المدير ان الرغبة في العمل تفوق الطاقة المكرسة له ، في كثير من الأحيان . لهذا يجب عليه إيجاد المؤثرات الكفيلة بخلق هذه الرغبة ، التي تعتبر حافزاً للعمل المنتج وضمانة للاستمرار فيه .

٣ ـ النظام :

إن مسألة تأمين النظام في المدرسة تعتبر من أصعب المسائل التي يواجهها المدير ، بالنسبة إلى علاقاته مع المعلمين والطلاب . فهو ، بحكم عمله ، معرّض للاحتكاك اليومي بجماعات منوّعة منهم ، تتميز باختلاف واضح في مستويات المعيشة والتفكير . كما أن أفراد هذه الجماعات يختلفون من حيث الخلفية الاجتماعية ، والتكوينات الخلقية ، وكيفية النظر إلى الأمور والحكم عليها . لذا ، كان من واجب المدير الأساسيّ أن يعمل قدر المستطاع ، عن طريق التوجيه غير المباشر أو عن طريق السلوك الشخصي[١٨] ، على تكوين بعض المفاهيم الخلقية الموحدة التي تعتمد مقياساً للسلوك ، وأساساً عاماً للتعامل وللحكم على الأمور . ولكن إذا كان المدير هو المسؤول الأول عن النظام في مدرسته ، فهل هذا يعني أنه يجب أن يستغل سلطته إلى أقصى حد ليحقق هذا النظام ؟ كلا . فالواقع هو عكس ذلك تماماً . وبهذا الصدد يقول أنصار التربية الحديثة : « إن النظام القائم على السلطة قد يروّض ، ولكنه لا يهذّب ولا يربّي ... وعلى الفرد أن يختار قواعد سلوكه بإرادته ، احتراماً منه لها أو حبًّا بها »[١٩] .

فقدرة المدير تتجلى ليس في فرض النظام ، وإنما بخلقه في نفوس المعلمين والطلاب عن طريق الاحترام والإيحاء بالثقة ، وبالتالي تعزيز روح المسؤولية عندهم . فالنظام المثالي هو الذي ينبع من ذاتية الأفراد ، والمدير الناجح هو الذي يستطيع أن يخلق الأجواء المحببة التي تدفع إلى العمل ، والمشبعة بالسعادة والحرية والاستقلال . كما أنه يستطيع بلوغ مرتبة عالية في القيادة أو الإشراف ، إذا كان قادراً على تكوين الروادع الاخلاقية الذاتية في نفوس أصحابها ، بحيث تكون نتائج الأعمال ، بحدّ ذاتها ، جزاءً أو عقاباً . وبهذا يكون المدير قد فرغ من بناء النظام داخلياً في نفوس الأفراد ، فيسهل بالتالي بناء النظام خارجياً ، ليعمّ الجو المدرسي بأكمله ، ويتعداه إلى الصعيد الاجتماعي .

٤ ـ التدريب :

إن المدارس كثيراً ما تستقبل ، في بداية كل عام ، عدداً من المعلمين الجدد . كما ان التعديلات الطارئة على المناهج تتطلب ، في كثير من الأحيان ، خبرات ومهارات جديدة . ان مثل هذه الأمور ، التي قد يواجهها المدير ، تعتبر مشكلة كبيرة الأهمية . وإذا كان لا بد من مماشاة التطور الحاصل ، « توجب عليه أن يعتبر التدريب جانباً عظيم الخطورة من واجباته »[٢٠] .

فمن أولى مهماته العمل على تدريب المعلمين الجدد ، إذا كانت تنقصهم هذه الدربة ، خاصة في ما يتعلق بالأمور الفنية والتربوية ، كما يقوم بتدريب بعض المعلمين للقيام بتدريس بعض المواد التي فرضتها الظروف المتطورة . والتدريب هذا يمكن أن ينفذه المدير ، بالتعاون مع سائر المعلمين ، عن طريق المحاضرات والمناقشات والأعمال المشتركة ، بتكليف الاختصاصيين ، في كل فرع ، مسؤولية تدريب المعلمين الذين ينتمون إلى الاختصاص نفسه . « ولا يشمل التدريب ، هنا ، المهارة الفنية فحسب ، بل تفهماً لسياسة المدرسة أيضاً ، ووجهة النظر او الموقف ، والعمل كفريق ، وأساليب التحسين الشخصي وما إلى ذلك »[٢١] « إن المدير الثاقب النظر ، المتطوّر ، هو الذي يعتبر نفسه ، مع سائر أفراد الهيئة التعليمية في مدرسته ، بأنهم في حالة نموّ دائم ، في المعرفة والخبرة . ولهذا كان من واجبه الاطلاع المستمر على المعلومات والخبرات الجديدة والاستفادة منها . ولا يتم ذلك ، إلا بالتدريب المستمر ، والبحث الفعال المشوّق ، والتعاون الخلاق .

---

(١٥) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(١٦) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(١٧) المرجع السابق ، ص ٢٠ .

(١٨) السلوك الذي يعتمده المدير ويكون قدوة لغيره .

(١٩) بول فولكيه ، **المدارس الحديثة** ، ترجمة عبد الله عبد الدايم وآخرون (الطبعة الثانية). المطبعة الجديدة ، دمشق ١٩٦٠ ، ص ١٥٨ .

(٢٠) أ . دين جونز ، **المشرف ، وظيفته وأساليبه** ، ترجمة اميل خليل بيدس . دائرة علم الإدارة في الجامعة الأميركية ، بيروت ١٩٥٧ ، ص ٢١ .

(٢١) المرجع نفسه ، ص ٢١ .

٥ ـ المشكلات الشخصية :

إن المدرسة ، كغيرها من المؤسسات الاجتماعية ، تعتبر مجالاً مهمًّا للنشاط الإنساني الهادف . فالمدير هو في علاقة دائمة مع المعلمين والتلامذة ، من مختلف البيئات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية ، والذين يشكلون مزيجاً من العناصر المتشابهة والمتنافرة . من حيث الميول والرغبات والقدرات ، إلى جانب الفروق الفردية المتعددة بين الأفراد ، والفروق القائمة في الشخص نفسه ، بين فترة وفترة . إن تباين هذه العناصر يخلق صعوبات في أساليب التكليف « تؤدي إلى نشوء مشكلات كثيرة ، تعتبر تحدّياً سافراً ، ومحكًّا لمهارة المدير في توفير الحلول المناسبة »[٢٢].

فالمدير الصالح هو الذي لا يفصل المدرسة عن الحياة ، ولا يصدر أحكامه معتمداً على النتائج النهائية للسلوك ، بل يأخذ في الاعتبار ، أن كل مشكلة ليست غير مظهر واحد لعوامل عديدة متشابكة ، قد تتعدى نطاق التأثيرات المدرسية ، إلى بذور اجتماعية أو منزلية أو شخصية . لهذا كان عليه أن يخلق نوعاً من الثقة المتبادلة بينه وبين المعلمين والمتعلمين ، بحيث يصبح مصدراً للمساعدة والنصح . وإذا ما استطاع المدير أن يجعل من العمل المدرسي ملجأً وملاذاً ، يجد فيه المعلم أو الطالب سبيلاً إلى الراحة ، أو مجالاً للتخفيف من حدة المشكلات المتعددة ، فإنه يكون قد جعل من العمل المدرسي نفسه وسيلة علاجية فعالة ، لها أثرها في إعادة التوازن النفسي إلى شخصية الفرد . وبالنسبة إلى علاقة المدير بالتلامذة ، عليه أن يكون عالماً بالمراحل التي يمرّون فيها ، حتى يتفهّم مطالب كل مرحلة ، والتوقعات السلوكية المرتبطة بكل منها ، فتأتي عندئذ تصرّفاته منسجمة مع معطيات مراحل النموّ المختلفة التي يمر فيها الطلاب . وعلى سبيل المثال ، فإن أغلب التلاميذ في المرحلة الثانوية هم في فترة المراهقة « التي تعتبر فترة ثورة وصراع نفسي شديد »[٢٣] ، ناتجة عن تغيّرات فيزيولوجية مفاجئة نسبياً ، لها تأثيراتها وأبعادها المختلفة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي ، « يرافقها شيء من انعدام الاطمئنان للمستقبل والمجتمع عامة »[٢٤] ، مما يقتضي معاملة خاصة ، وتفهماً عميقاً لنفسية الأفراد في هذه المرحلة .

ويجب ألّا تقل عناية المدير بالطلاب عن عنايته بالمعلمين . إذ من المحتمل جداً أن يواجه بمشكلات مهمة ، كعدم قدرة بعض المعلمين على التكيّف مع الوضع المدرسي الجديد . وإذا نجح المدير في تلافي الأمور قبل أن تستفحل ، عن طريق مساعدته المستمرة للمعلم صاحب المشكلة ، يكون قد أسهم بإعادة الاستقرار إلى نفسية المعلم المضطربة ، « وجعله يثق بمن يمدّون له يد المساعدة على طول الطريق »[٢٥] . والأهم من ذلك كله ، أن يكون المدير ذا شخصية تتمتع بالاستقرار والاتزان النفسي وأن يسعى ، دائماً ، لإيجاد الحلول لمشكلاته الخاصة ، حتى يصبح قدوة ومثالاً يحتذى وموضوع ثقة وارتياح .

٦ ـ الاتصال (Communication)

إن الاتصال عنصر مهم في أي تنظيم اجتماعي . وهو يقوم على تبادل الآراء أو المعلومات أو الأفكار ، كتابة أو شفاهاً ، بغية تسيير الأمور وتسهيل الأعمال . والاتصال يعتبر من الأمور الأساسية في المدرسة ، حيث ينظم العلاقات ، ويزيد من فعالية العمل بين أعضاء الهيئة التعليمية ، ويساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة . « ويجب أن يتم الاتصال بطريقة تتضمن حسن الفهم واستيعاب المعنى »[٢٦] ، حتى لا يصعب التفسير ، ويترك المجال أمام التأويلات الخاطئة . فالمعلومات والقرارات يجب أن تكون دقيقة واضحة ، سهلة وموجزة ، ولا تحوي أي لبس أو غموض ، كما يجب مراعاة بعض النواحي التربوية المهمة في الأسلوب ، من حيث الليونة وعدم اتباع الطريقة القائمة على الأمر أو الفرض ، « لأن المدير يجب أن يراعي وقعها في نفس مستلمها »[٢٧] ، ويضع في حساباته أن الذين يصدّر الأوامر إليهم يستطيعون تنفيذها .

وعلى المدير أن يعي حقيقة بالغة الأهمية ، وهي الاتصال المباشر بالمعلمين والطلاب ، واستشارتهم في كل ما يعنيهم ، ومناقشتهم في أمور المدرسة ، واستمزاج آرائهم في كل ما يتعلق بسياسة المدرسة ، وأهداف التعليم ، ووضع المناهج أو البرامج وكيفية تطبيقها .

كل ذلك ، يجعل المعلم أو التلميذ ، يشعر بأنه عنصر مهم ، له دوره في العملية التربوية . « ولهذا ، فالاتصال الفعال يؤثر في شعور الأفراد في أنهم محبوبون ومقبولون »[٢٨] ، مما يؤدي إلى خلق الحوافز الملائمة للعمل المنتج .

٧ ـ التنسيق (Coordination)

التنسيق عمل ضروري ، يقوم على الائتلاف الكلي ، المنسجم ، بين مجموع الطاقات والجهود المبذولة لإنجاز عمل من الأعمال . وبالنسبة إلى المدرسة ، فللمدير تأثير كبير في عملية التنسيق ، التي تقوم على أساس التقسيم في العمل ، حسب الرغبة والاختصاص . ولا يكون التنسيق مجدياً إلا إذا أدرك المعلم أو الطالب ، كل في نطاقه المحدد ، علاقة عمله الخاص بالعمل التربوي ككل ، فيسهل بالتالي تكريس النشاطات لتحقيق اهداف التعليم العامة ، من خلال إنجاز الأهداف القريبة . « والتنسيق منوط أيضاً بحسن نية العاملين واخلاصهم ونشاطهم »[٢٩] . وهذا يتطلب نوعية خاصة في الإدارة ، على المدير

---

(٢٢) المرجع نفسه . ص ٢١ .

(٢٣) عبد العزيز القوصي . **أسس الصحة النفسية** (الطبعة السادسة) . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة ١٩٦٢ . ص ١٧٣ .

(٢٤) المرجع نفسه . ص ١٧٣ .

(٢٥) مصطفى فهمي . **التكيّف النفسي** . مكتبة مصر . دار الطباعة الحديثة . القاهرة . ص ١٥ .

(٢٦) أ ديجونز . **المشرف . وظيفته وأساليبه** . ترجمة اميل خليل بيدس . دائرة علم الادارة العامة في الجامعة الاميركية . بيروت ١٩٥٧ . ص ٢٢

(٢٧) جيرائيل كاتول ، **الادارة التربوية** ، دائرة التربية في الجامعة الأميركية . بيروت ١٩٦٦ . ص ٢١

(٢٨) Gordon N. Mackenzie and others, *Instructional Leadership*. Bureau of Publication, Teachers' College, Colombia University, New York 1954, p. 64.

(٢٩) جيرائيل كاتول ، **الادارة التربوية** ، دائرة التربية في الجامعة الأميركية . بيروت ١٩٦٦ ، ص ٢٢

أن يظهرها ، « اذ عليه أن يكافح دائماً لخلق التوازن »[٣٠]، وبث روح التعاون ، وإكساب الجميع هوية مشتركة ، ناتجة عن العمل التعليمي ، كوحدة متكاملة شاملة .

وليس أخطر من أن يشعر المدير ، أو المعلم أو الطالب ، بأن مهمته هي أهم من أية مهمة أخرى في تحقيق الأهداف ، إذ يؤدي ذلك إلى نوع من الأنانية ، وإلى نمو متضخم في مجال معين ، على حساب مجال آخر ، حيث يختل ميزان العمل المدرسي ، ويدخل الجميع في سباق تنافسي سلبي يعود بالضرر على جميع المعنيين . فواجب المدير الأول هو السهر الدائم على سير العملية التربوية ، والنظر إلى جميع الجهود ، من زاوية كلية ، ليتمكن من تعديل الأمور حسب الخطة الموضوعة . وليس هذا فحسب ، بل الحرص على تنفيذ الأهداف في الأوقات المحددة . ولا يتم ذلك إلا بالاستعداد الدائم والتحضير المستمر . « فالتنسيق يعني ، دائماً ، ان المواقف تكون ملائمة ، والمناخ مهيأ للعمل ، والوقت يبدو ناضجاً للتنفيذ »[٣١] .

ج ـ اتخاذ القرارات (Decision-Making)

« إن بعض الكتّاب ، في حقل الإدارة التربوية ، يصفون العمل الإداري بأكمله ، بأنه اتخاذ للقرارات »[٣٢]. وإذا كان ذلك يبين أهمية هذه الناحية ، فإن العملية القيادية في الإدارة التربوية ، هي أعمق وأوسع من ذلك بكثير . والواقع أن اتخاذ القرارات لا يشمل العملية الإدارية بأكملها ، وإنما يعتبر خطوة مهمّة تدخل في معظم الإجراءات المتصلة بأي نشاط تربوي . « وإن اتخاذ القرارات ، بحد ذاته ، يعني أن مشكلة طرأت ، وتحتاج إلى بعض الإجراءات »[٣٣] . وعلى المدير أن يوضح هذه المشكلة ، ويجمع المعلومات المتعلقة بها ، ليصل إلى حل معقول لها . وإذا اعتبر اتخاذ القرارات إجراءً يدخل في صلب الإدارة ، فإنه يجب ألّا يتم بمعزل عن المعلمين والتلاميذ . وعلى المدير أن يضع في حسابه « ان جميع الذين يتأثرون بقرار ما أو سياسة ما ، ينبغي أن يعطوا الفرصة الكافية لاتخاذ ذلك القرار ، او وضع تلك السياسة »[٣٤]

د ـ البرمجة (Programming)

تأتي البرمجة كمرحلة ثانية ، بعد اتخاذ قرارمعين يتعلق بالعمل التربوي ، وهي تتطلب مشاركة المعلمين والتلامذة ، واستعمال بعض الوسائل والتجهيزات ، وتوفير المكان المناسب . فبعد أن تحدد الأهداف التعليمية ، يجب أن تتخذ جميع الإجراءات لتحقيق الأهداف الموضوعة . ولا يتمّ ذلك إلا في ضوء خطة تربوية مفصلة ومدروسة ، تأخذ في الاعتبار المعطيات المتوافرة والإمكانات المتاحة ، وفق ترتيب زمني معين ، يساعد على توضيح الأساليب المتبعة ، ويسهل بالتالي عملية إنجاز التفصيلات المرتبطة بالخطة . والمدير ، هنا ، يستطيع أن يسهل سير العملية ، إذا ما عرف كيف يوزع معلميه على الشعب والصفوف ، وكيف ينتقي الطلاب بناء على اختبارات معينة ، « وإذا عرف أيضاً ، كيف يختار المواد الدراسية المناسبة للطلاب »[٣٥] . ولا يتمّ ذلك للمدير إلا إذا استعان بجميع العناصر في المدرسة ، من معلمين واختصاصيين ومرشدين وتلامذة وغيرهم .

إن البرمجة عملية دقيقة تتطلب خبرة وجهداً ، إذ إنها تشتمل على الناحيتين التخطيطية والتنفيذية من التعليم ، وهي مرتبطة بحدود زمانية ومكانية ، وتستند إلى ميزانية خاصة ، توفر لها الإمكانات المادية ، التي تجعلها تدخل حيز التنفيذ . لذلك « فوضع ميزانية معينة مدروسة لأي برنامج ، يتطلب سهولة في معاملات صرف الأموال ، لكي يتم إنجاز الأعمال بالسرعة المطلوبة . وحسب الوقت المحدد ، وإلّا بقي البرنامج مجمداً »[٣٦] ، فتضيع الفائدة ويختل التنظيم العام للبرنامج المدرسي .

ن ـ استثارة الدوافع للعمل (Stimulation)

تتضمن الاستثارة وضع العملية الإدارية في مجرى العمل . وهذه الخطوة يمكن أن يباشرها المدير ، إما بالفرض والأمر ، وإما بخلق المؤثرات والوسائل التي تحفز المعلمين والطلاب على بذل الجهد والنشاط .

« إن الإداري الفعال هو الذي يعتمد الأسلوب العقلاني في المعاملة أكثر من اعتماده على الأسلوب القائم على الضغط »[٣٧]. وإذا كان لا بد له من النجاح في مهمته ، فما عليه إلا أن يتبع الاسلوب الديمقراطي في علاقاته المتبادلة بغيره ، ويعتمد الحوار طريقة في البحث والمناقشة ، ويأخذ في الاعتبار جميع الآراء والمقترحات ، ويدرسها ثم ينفذ ما هو أصلح . إن وضع خطة جديدة للمدرسة ، أو المباشرة بتنفيذ برنامج جديد ، يتطلبان مناقشة ودرساً قبل البدء بهما . فإذا قام المدير بتوضيح أهداف البرنامج أو الخطة ، وعمد إلى مناقشة النقاط الرئيسية ، وعالج جميع الأسئلة التي وجهت إليه ، ثم بيّن ، بالتالي ، الفوائد التي ستنتج في حال نجاح خطته ... يكون بذلك قد مهد السبيل للعمل الفعال عن طريق التشويق والرغبة . وليس هذا فحسب ، بل يستطيع أن يزيد من رغبة المعلمين والتلامذة ، إذا ما مهّد الجوّ النفسي للعمل ،

---

(٣٠) John E. Corbally and others. *Educational Administration* The Secondary School, Allyn and Bacon. Inc., Boston 1961, p. 53.

(٣١) Donald H. Ross and others. *The School Administrator and Learning Resources*. Prentice - Hall, Inc., New York 1969, p. 24.

(٣٢) المرجع نفسه ، ص ٢٢

(٣٣) John E. Corbally and others, *Educational Administration* The secondary School, Allyn and Bacon, Inc., Boston 1961, p. 50.

(٣٤) طه الياس ، ومحمد يحيى ، **الإدارة التربوية** (الطبعة السادسة) مطبعة العاني ، بغداد ١٩٦٨ ، ص ١٠ .

(٣٥) المرجع السابق ، ص ٥٢

(٣٦) Roald F Campbell and others, *Introduction to Educational Administration* (Second Edition), Allyn and Bacon, Inc., Boston 1962, p. 141.

(٣٧) المرجع نفسه ، ص ١٤١

وعرف كيف يختار الوسائل الضرورية المحببة (كالوسائل السمعية البصرية على أنواعها ، والكتب والمجلات ، وأنواع النشاطات المختلفة ، الخ) . وقد يضطر المدير ، في بعض الأحيان ، لأن يعتمد اسلوباً يميل إلى الفرض ، مع عدد من الأشخاص ، لتحقيق بعض النتائج ، ولكن من المحبذ ألّا يستعمل ذلك إلا في الحالات القصوى ، « لأن الاستثارة هي عبارة عن بناء في الموقف الذاتي للفرد . وبالرغم من أن الضغط يمكن أن ينجز عملاً ، لكنه يؤسس مواقف معينة ، تجعل من الاستثارات المستقبلية أمراً صعباً »(٣٨) . فالاستثارات يجب أن تعزّز على الدوام ، بالتجديد المستمر في المواقف ، وتديل الوسائل والأساليب ، ليجري النشاط في جو ملائم ، فعال .

التقويم (Evaluation or Appraising)

التقويم هو الحطوة النهائية في كل مشروع . « وهي تكمل الخط الدائري للعملية الإدارية »(٣٩) . فبعد تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، واختيار الوسائل والطرائق ، يجري التنفيذ . وللتأكد من حسن سير العمل حسب الخطة الموضوعة سابقاً ، يقوم المدير بقياس نتائج العمل المدرسي ، من حيث تحقيقها للأهداف ، ومطابقتها لتفصيلات الخطة ، كما ونوعاً ، ليصار إلى إجراء تعديلات حديدة ، في ضوء النتائج الحاصلة . فإذا حققت إحدى الطرائق نجاحاً وفعالية في التعليم ، عمد المدير إلى تعميم هذه الطريقة في المدرسة .

« وقد يشمل التقويم الأهداف القريبة والبعيدة »(٤٠) . ومن الأفضل أن يستند التقويم إلى أسس موضوعية ومقاييس صحيحة ، لكي تأتي الأحكام دقيقة وصائبة . والشيء الأساسي . بالنسبة إلى المدير في أية مدرسة ، هو اعتماد التقويم المستمر لكل النشاطات المدرسية ، حتى يتمكن من احراء التغييرات في أوقاتها المناسبة . وهكذا . فالتقويم ضروري للمباشرة في دورة جديدة من العملية الإدارية »(٤١) . وهو بالغ الأهمية في التربية . لأنه المقياس الصحيح لاختبار مدى نجاح أمور التعليم والإشراف ، وأيضاً لاختبار قدرة المعلمين . وفعالية المناهج وأساليب التدريس وغيرها .

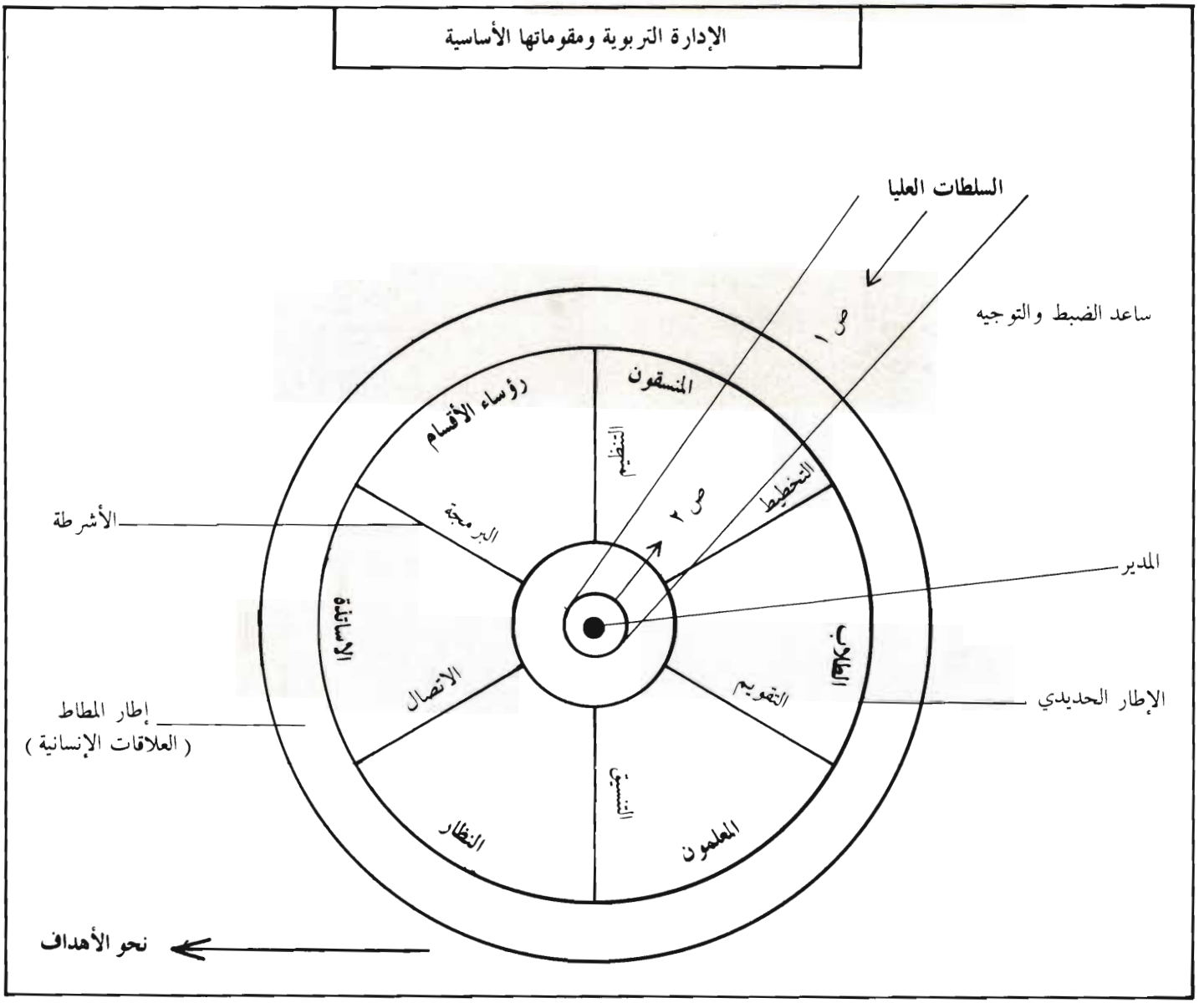
---

(٣٨) John E. Corbally and others, *Educational Administration*. The Secondary School, Allyn and Bacon, Inc., Boston 1961, p. 53.

(٣٩) المرجع نفسه . ص ٥٤

(٤٠) المرجع نفسه . ص ٥٥

(٤١) Donald H. Ross and others, *The School Administrator and Learning Resources*, Prentice - Hall, Inc., New York 1969, p. 24.



توضيح الرسم

يشبه الرسم عجلة دراجة ، تمثل الأشرطة فيها مقومات الإدارة ، ويشكل الإطار الحديدي مجموعة المعنيين بالعمل الإداري في المدرسة .

ـ يمثل إطار المطاط الخارجي ، المعبأ بالهواء ، العلاقات الإنسانية السائدة بين جميع الأفراد .

ـ يمثل المدير محور الدوران ، أو محور العملية الإدارية . وهو يشكل وسيلة ارتباط ، ما بين السلطات العليا والجهاز التعليمي في المدرسة .

ـ يمثل ساعد الضبط وسيلة للتسيير وللتوجيه ، بناء على نوعين من الصلاحيات .

ص ١ = صلاحيات مستمدة من السلطات العليا .

ص ٢ = صلاحيات نابعة من طبيعة العمل الإداري ومقوماته .

ـ العجلة في حالة دوران دائم ، لأن العمل الإداري في حالة تفاعل مستمرة .

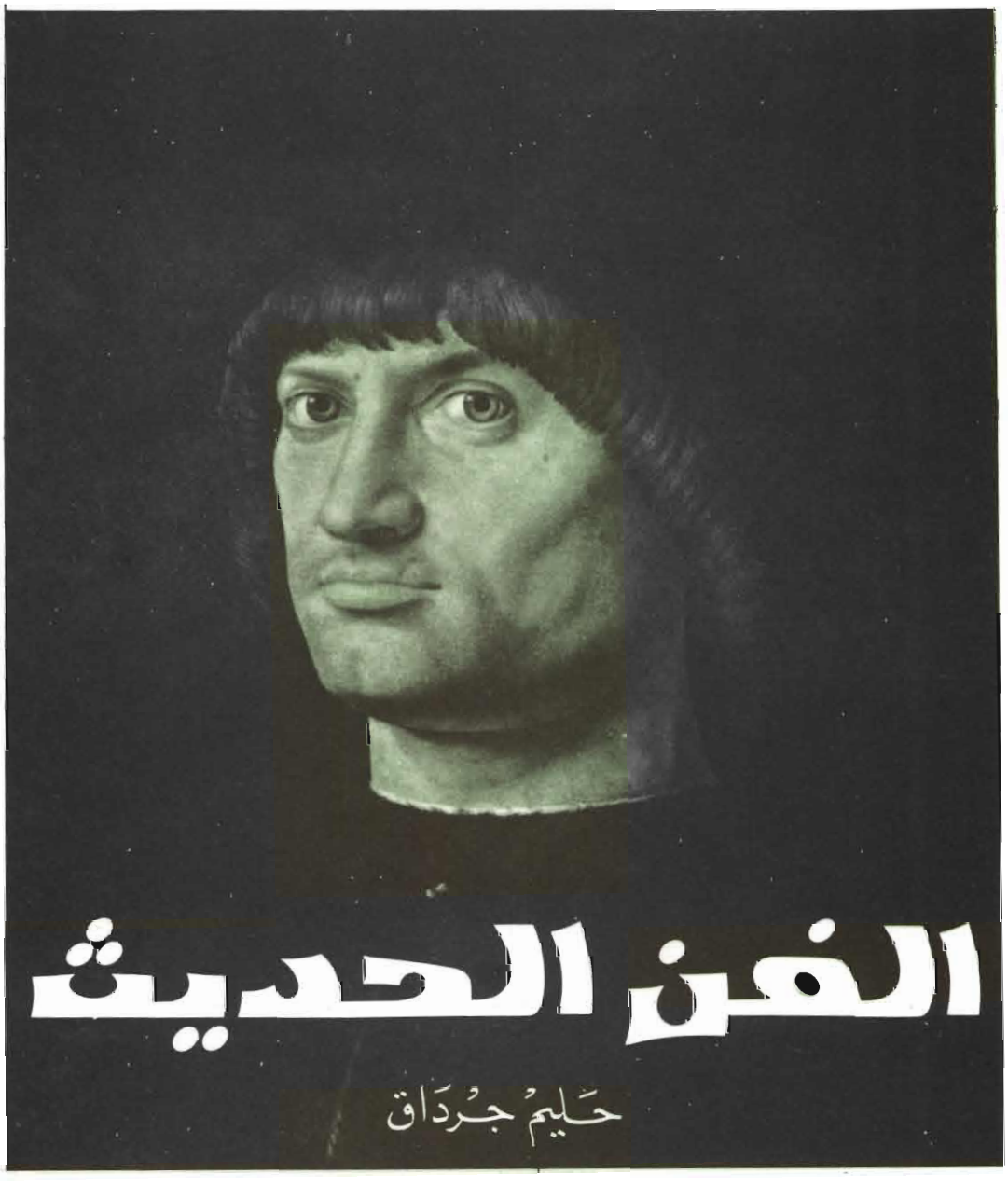
بعض المحاذير :

١ ـ لا يمكن تجزئة العمل الإداري بتاتاً ، لأنّه في حركة كلية دائرية هادفة .

٢ ـ في حالة تعطل بعض الأشرطة تختل عملية الدوران ، ويفقد الانسجام ، ويقع الثقل الأكبر على بعض الأجزاء ، من دون غيرها .

٣ ـ عند تمزُّق الإطار الخارجي وفقدان الهواء منه تتعثر العجلة في دورانها وسيرها ، مما يؤثر في الإطار الحديدي ويعرضه للاعوجاج . وهكذا فإن حالة الإطار الجيدة تشبه العلاقات الإنسانية الضحيحة السائدة بين جميع المعنيين ، حيث تؤمن الدوران الجيد والسير المنتظم ، كما تمتص الكثير من الصدمات في خلال سيرها .

٤ ـ إن ساعد الضبط والتوجيه يجب ألّا يكون وسيلة لتنفيذ بعض الصلاحيات على حساب الصلاحيات الأخرى . إذ يجب أن يكون هناك تعادل بين الصلاحيات المستمدة من السلطات العليا وبين الصلاحيات النابعة من جماعة المدرسة (المدير ، المعلّمون ، الموظفون الآخرون) .



الفن الحديث

حليم جردَاق

أُطلقت هذه التسمية ، « الفن الحديث » ، على الحركات الفنية التي كانت ناشطة في الربع الأول من هذا القرن في باريس ، والتي أدّت إلى الاتجاهات الفنية المعاصرة التي نعرفها اليوم .

ولكي نتفهّم ماهية الحداثة في هذا الفن ، لا بد من التفاتة ولو سريعة إلى الفن في القرن الثالث عشر في أوروبا ، وهو الذي يمثل البدء المباشر لتراكم التراث الفني الذي أدى إلى الفن الحديث الذي نحن بصدده .

اهتم الفنان في ذلك العصر ، أي في القرن الثالث عشر ، بالقضايا الدينية في الدرجة الأولى ، ثم بالمواضيع البسيطة القريبة مباشرة من الحياة اليومية العادية . وكانت موضوعاته تدور حول المسيح والملائكة والقديسين ، أو حول فلاح يحرث الأرض ، أو أم ترضع طفلها ، إلى ما هنالك . هذه الأمور كانت تشكّل الموضوع الأساسي على حائطه أو قماشته ، وكان يملأ ما تبقّى من فراغ حول هذا الموضوع بمشاهد طبيعية يرسمها ويلوّنها في المحترف عن ملاحظات سابقة ، أو عن صور جاهزة موجودة على ستائر المحترف ، يستعين بها عند الحاجة . ومن أساليبهم في ذلك الوقت ، ما ذكره الفنان الايطالي تشنينو تشنيني ، في القرن الرابع عشر ، في كتابه القيّم « دليل التلوين » ، حيث يشير إلى قرّائه ، إذا أرادوا أن يصوّروا جبالاً ، أن يحضروا إلى المحترف بعض الحجارة أو الصخور الصغيرة ، ويضعوها بشكل تلال ثم يرسمونها . وهو بذلك يعطينا فكرة واضحة عن الوضع الذوقي وعن صلة فناني القرون الوسطى بالمنظر الطبيعي .

أما ألوانهم فكانت محدودة في عددها ، ويسيطر عليها البنّي والأسود . وكانت خصائصها تختلف كثيراً عن خصائص الالوان الزيتية التي نعرفها اليوم . فهي لم تكن ألواناً زيتية بل انواعاً من الأصبغة تدعى تمبرة (tempera) وهي سائلة كالماء ، يدخل في تركيبها زلال البيض والخلّ والحليب . وكانت غير قابلة للحفظ ، لانها كانت تجف بسرعة ويتغير لونها بعد جفافها ، مما يضطر الفنان إلى أن يحضّر ألوانه ساعة يريد أن يلوّن ويجمعها حوله ، كل لون على حدة في وعائه الخاص ليتمكن من استعماله قبل أن يجفّ . وكان الفنان يلوّن بالطريقة غير المباشرة ، أي بأن يضع طبقة من اللون ، ثم يتركها تجف فيضع فوقها طبقة أخرى . وبعد أن تجف يتبعها بغيرها ، حتى يستقيم له ، أخيراً ، اللون الذي يريد . ولم تكن الصورة تستنبط فوراً ، بل كان الفنان يطيل في تصميمها ووضع النماذج لها ، ثم يبدأ باتمامها « شقفة شقفة » .

وبالحقيقة يمكننا أن نشبه الفنان القديم بصاحب مصنع لصنع الصور . فقد كان محترفه أشبه بمصنع تملأه العدّة من اكياس وأجران وأتربة واضراف زيوت وروائح البيض . وكان هو أشبه بمدير مصنع ، يكتفي غالباً بتصميم الصورة ورسمها وتعيين ألوانها ـ وغالباً ما يكون هنالك صور عدة تحت الشغل ـ ثم يترك لتلامذته أن يكملوها . وكان على كل فنان أن يهتم بصنع ألوانه وتحسينها بنفسه . وكانوا ، في هذا الصدد ، يخفون أسرارهم عن بعضهم بعضاً .

بقي الأمر كذلك إلى القرن الخامس عشر ، حين خطا أهل البندقية خطوة كبيرة في تحسين حالة اللون وتخليصه من خصائص التمبرة (tempera) وجعله لوناً زيتياً قريباً مما نعرفه اليوم . وكان أن أدخل الفنان انطونيلّو دي مسيّنا (١٤٤٤ ـ ١٤٩٧) الألوان الزيتية من بلاد الفلاندر (بلجيكا وهولندا اليوم) . وكان الفنان جورجيون (١٤٧٨ ـ ١٥٧٠) أول من لوّن لوحات القماش الصغيرة التي تشتغل على « الحاملة » (chevalet) . وهي أول محاولة لشغل صور فنية غير موصى عليها مسبقا للكنائس أو القصور ، بل قام بها الفنان على خاصيته ، حبّاً بالتلوين وتقدمة لكل من يحب أن يشتري . غير أن طريقة العمل الفني بقيت اياها ، وظلّت التمبرة تستعمل للطبقات التحتانية التأسيسية ، وظل في اللوحة قسم أساسي هو الموضوع وقسم تابع هو الخلفية . وبقيت الصورة تصمم وتشغل قسماً بعد قسم بالطريقة غير المباشرة ، إلى أن كانت الثورة الانطباعية (impressionisme)

ما هي الثورة الانطباعية ، وما هي العوامل النفسية والمادية التي هيأت الجو لحدوثها ؟ ؟

لا يمكننا أن نرسم خطاً حادّاً فاصلاً بين طور وآخر ، في أي حقل من حقول النشاطات الانسانية . فكل طور يحمل بقايا مما قبله ، وبذوراً مما سيأتي . ان تباشير الحدث الانطباعي ترجع إلى الوقت الذي بدأ فيه الفنانون يهتمون بالمنظر الطبيعي لذاته ، كقيمة فنيّة ، كموضوع أساسي وليس كتابع يحشر على اللوحة لملء بعض جوانبها . فان بدء تفكير من هذا النوع ، يقود حتما إلى مشكلة تطلب جواباً وحلاً . جوابا على أن عتمة المحترف لا تلائم اخراج المنظر الطبيعي ، وحلاً لقضية نور الشمس المتوهج ، الغامر كل شيء في الطبيعة ، والذي يصبح بالتالي الشخصية الاساسية في اللوحة .

أخذت الرغبة في المنظر الطبيعي تتزايد ، إلى أن ظهرت حادة بارزة عند الفنان الفرنسي كلود لورين (١٦٠٠ ـ ١٦٨٢) فلقّب برافاييل المنظر الطبيعي . نجد عنده اهتماماً بالمنظر الطبيعي أكثر من اهتمامه بالاشخاص . قال عنه الناقد الانكليزي الشهير رسكن : « كلود ذلك الذي ركّز الشمس في السماوات » .لكن كلود ظلّ يحضّر

لوحاته ويشتغلها على طريقة قدماء الكلاسيكيين الطليان . ويأتي بعد كلود بقرن تقريباً الفنان الانكليزي تارنر (١٨٥١ ـ ١٨٧٥) فلُقّب بكلود الانكليز . أحبّ تارنر الضوء واهتم بحقيقة تأثيره في الوان الاشياء التي يقع عليها . فرأى أن ألوان الاشياء بحد ذاتها متقلبة وغير ثابتة ، وان تحليل أي لون منها في وقت معين ، لا يتعدى التقدير الاجمالي وكان بذلك من الممهّدين للجمالية الانطباعية .

وما ان انتصف القرن التاسع عشر حتى كانت الاوضاع النفسية والتقنية مهيأة لحدوث تغيير جذري في الذوقية الفنية .

واذا كان القرن الثامن عشر مليئاً بالفلسفات الطبيعية ، فان القرن التاسع عشر كان قرن الاكتشافات الطبيعية والعلمية والتقنية .

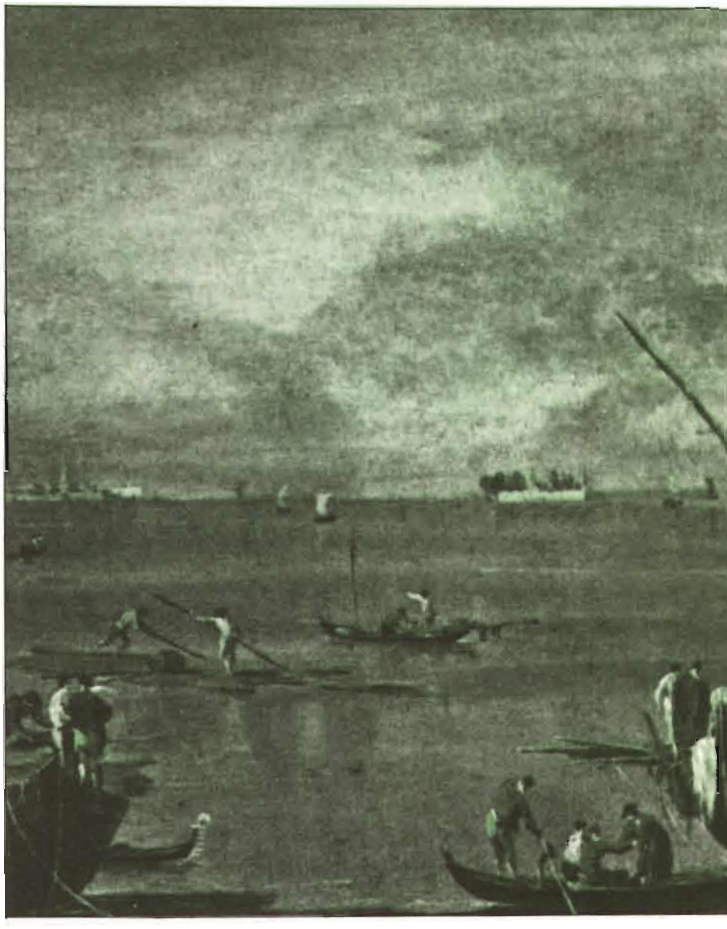
ثلاثة من هذه الاكتشافات كان لها أهمية بالنسبة الى الفن والفنانين :

١ ـ اشتقاق ألوان جديدة في المختبرات وتوسيع نظرية مزج الألوان .

٢ ـ آلة التصوير الفوتوغرافي .

٣ ـ الوعاء الانبوبي الصغير القابل الطيّ .

أتت هذه الاستنباطات في الوقت المناسب . لتساعد الفنانين على الخروج إلى الطبيعة وتلوينها وجهاً لوجه .



نظرية مزج الالوان الجديدة

لوّن القدامى على اساس قاعدة الالوان الاولية الثلاثة : الازرق والاحمر والاصفر . وكانوا يستحضرون من امزجتها كل ما يطالعهم في الطبيعة من ألوان . فلون الماء مثلا . يستحضر من مزج هذا اللون بذاك . وكذلك لون الجبال والسماء والغيوم . وقد كثرت بينهم اللوائح باسماء الأشياء ثم ما يقابلها من امزجة في الالوان . فكانت أشبه بقواميس للالوان . نظروا إلى الطبيعة . كمجموعة أشياء ملونة . وكان همهم أن يجمعوا هذه الاشياء الملونة صوراً على لوحاتهم .

أما الانطباعيون . فقد مكنتهم الالوان المستحدثة ونظرية المزج الجديدة . أن ينظروا إلى الطبيعة ويراقبوا عملية أعمق من مجرّد رؤيتها اشياء ملونة . وهي أن يراقبوا كيف تتغير ألوان هذه الاشياء تحت ضوء الشمس الملون . فنظرية الألوان الجديدة قالت ان الضوء مؤلف من الألوان الاساسية الثلاثة : الاحمر والأصفر والازرق . مضافاً إليها اللّيموني والاخضر والبنفسجي . اضف الى ذلك أن المختبرات زوّدتهم بمركّبات من الألوان الجديدة الزاهية . جعلتهم يحسبونها ليس فقط ألواناً . بل أنواراً وأضواء .

كل هذا كان جديداً لدى الانطباعيين . فعملوا على أن تبدو لوحاتهم انعكاسات اضواء وأنوار تلعب في عين الناظر . أكثر مما أرادوها صوراً لاشياء ملوّنة . هكذا اتت لوحاتهم كأنها مصنوعة من مادة النور نفسه .

الآلة الفوتوغرافية

أخذ الفنانون هذه الآلة مثالا لهم في النظر إلى الطبيعة . ليس من حيث حرفية النقل . بل من حيث الابتداء . فراحوا ينظرون إلى الطبيعة بمراءة عين الآلة وحيادها . راحوا يخطفون اللّحظة العابرة كما تخطف آلة الفوتوغراف صورتها من دون تأليف أو تركيب أو تحيّز . فأصبحت اللوحة الانطباعية ابتداهية فورية . بعكس اللوحة الاكاديمية التي كانت تصمم مسبقاً وفق قواعد جاهزة ثابتة . وقد اختلفت نظرة الانطباعيين الى الاشياء عن النظرة الاكاديمية اختلافاً جوهرياً : ذلك أن الاكاديميين كانوا ينظرون إلى الشيء كشكل صلب يعترض النور ويرمي ظلاً . كانت تسيطر عليهم فكرة اللّمس . ويجتهدون ان يحركوا هذه الفكرة في الناظر . فيلوّنون الاشياء ويظلّلونها بقصد ابرازها ناتئة . تكاد أن تلمس باليد .

أما الانطباعيون فتعلموا من نظرية الألوان الجديدة أن حقيقة الشيء . بصرياً وفنياً . هي في ما ينطبع منه في عدسة العين . فالفنان والشيء لا يتلامسان . ان الفنان يسجل الاحساسات البصرية . وان ما يرسمه ويلوّنه ليس أشكالاً واحجاماً صلبة . بل اضواءً في اضواء . ان ضرورة الضوء شخصية اللوحة الانطباعية . بدل النظرة إلى الاشياء تبديلاً اساسياً . أصبح المنظر يُرى ككل . دفعة واحدة . ومن زاوية كبيرة واحدة . لا تحصر الاهتمام بقسم منه كموضوع رئيسي وتترك الباقي كتوابع ثانوية . صارت الاجزاء كلها سواسية في الاهمية . وهذا التماسك السطحي العضوي . الذي شدّدت عليه اللوحة الانطباعية . هو من اهم ما قدّمته الانطباعية إلى الذوقية الفنية الحديثة .

الانبوب الصغير القابل الطيّ

كان لاستنباط الانبوب الصغير القابل الطي تأثير مهم في الألوان الزيتية وعلى طريقة استعمالها . فقد أسهم في تحرير الفنان من ان يظل مسمّراً في محترفه إلى صحون ألوانه وكاساتها . التي يُتعبه حملها ويعجز حفظ ألوانه فيها . وقتاً طويلاً . صالحة للاستعمال . حفّف هذا

الانبوب حملَ الفنان ومكّنه من الخروج إلى الطبيعة وتلوينها وجهاً لوجه . لقد جاء في الوقت المناسب ، وبه توافرت الشروط الضرورية التقنية التي جعلت حدوث الانقلاب الانطباعي ممكناً .

أما الوجهة الثانية المهمّة من وجود هذا الوعاء ، فهي ما استلزمه من تغيير وتحسين في مادة اللون . فاللون المؤهل للحفظ فيه يجب أن يكون بطيء النشفان ، يحتفظ بطراوته وقتاً طويلاً . وان يكون دسماً يعتصر عند الحاجة . وهكذا تغيّر اللون من صباغ رخو إلى لون زيتي سميكٍ . لذلك لم تعد طريقة التلوين غير المباشر (طبقة فوق طبقة) ملائمة . فاللون الجديد أصبح سميكاً بطيء النشفان . وقد تمضي أيام بل أسابيع بل أشهر قبل أن يجف . واذا وضعنا لوناً جديداً فوق لون لم يجف بعد ، يعطي ذلك مظهراً موحلاً مزعجاً ، ثم لا يلبث أن يأكل اللونُ الاعتم اللونَ الافتح ، عدا عن أن الالوان التحتانية ، اذا لم تكن قد جفّت تماماً ، تحدث تشققات في الالوان الفوقانية ، بسبب ما تصعّده من ابخرة وهي في طريق النشفان . فمن أجل تلافي ذلك كله ، عمد الانطباعيون إلى الطريقة المباشرة أي وضع اللون رأساً ، كما يريدونه في مظهره الاخير ، بضربات قوية نهائية من فرشاة مثقلة مشبعة باللون .

بعد ما تقدم يمكننا أن نوجز الحركة الانطباعية في نقاط ثلاث رئيسة :

١ ـ صار النور شخصية اللوحة وموضوعها .

٢ ـ الارتجال والابتداه الفوري ـ التخلّص من قواعد التأليف الاكاديمية ، ومن اللوحة المصممة مسبقاً ، واللوحة القصة .

٣ ـ التساوي ، أو التماسك السطحي العضوي : هذا التدبير أصبح القاعدة الذهبية في الفن الحديث . للانطباعية الفضل في منهجة الذوقية الفنية المعاصرة . إنها أم المدارس الفنية الحديثة التي تتمايز بعضها من بعض ، بالتشديد على هذه أو تلك من النواحي التي امتازت بها الانطباعية .

المدارس الفنية الحديثة

كانت مواضيع الفنان ، في القرون الوسطى ، كما ألمحنا سابقاً دينية . ففي القرن الثالث عشر ، وهو القرن الذي يمثل البدء المباشر لتجمع التراث الفني الذي أوصلَ إلى الفن الحديث ، كانت حياة المدن ، الآخذة بالازدهار التجاري والصناعي ، قد بدأت بتخفيف حدّة التجريد الثيولوجي . فأخذ الفنانون يؤنسنون المسيح وقديسيه .

وفي عصر النهضة الايطالية نجد انسان ميكالانجلو المتفوّق . الاصلاح اللّوثري أدخل الانسان العادي . الردة على الاصلاح اعادت الانسان القديس . في القرن الثامن عشر نجد الانسان المتفلسف والذي أصبح ، تحت تأثير الادب الرومنسي ، الانسان الشاعر . في القرن التاسع عشر استفاد الفنانون من الاكتشافات العلمية ، فكانت رومنسية الانطباعيين كما ألمحنا . في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، كانت العدمية قد برزت بأحد مظاهرها . فالعلوم ، في ذلك الوقت ، كانت قد اطاحت الانسان عن عرشه ولم يعد يحسب سيد الوجود . فقد اظهرت تلك العلوم عظمة الكون المادي وأبانت ضآلة شأنه . فضاعت المقاييس وانعدمت المثل وتراءى الكون كأن لا هدف له ولا معنى . ووجد الفنانون أنفسهم ، من جديد ، في قلق التفتيش عن موضوع جديد ، وعن معنى جديد لفنهم .

في ذلك الجو القلق برز عاملان مهمان أنارا لهم السبل ودلّاهم على الموضوع والمعنى ، هما الجسم الفني العالمي ، وبول سيزان (Paul Cézanne) (١٨٣٩ ـ ١٩٠٦) . كان للآلة الفوتوغرافية تأثيران مهمّان : تأثير مباشر في الانطباعيين ، وقد مرّ ذكره ، وتأثير غير مباشر في المحدثين . أما تأثيرها في المحدثين ، فقد أتى عن طريق ما هيّأته وعممته من الصور والنماذج عن فنون مدنيات كثيرة مختلفة ، قديمة ومتوسطة وحديثة ، متوحشة وراقية (الفن البابلي ، الحثي ، المصري ، الزنجي ، الافريقي ، البيزنطي ، القبطي ، الاتروسكي ، الهندي ، الصيني ، الجادي ، الياباني ، الى ما هنالك) . فأصبح بامكان الفنان في باريس أو مونيخ أو غيرهما من العواصم الاوروبية ، أن يحتك ويتفاعل بهذا الجسم الفني العالمي الضخم وهو في محترفه .

هذا الجسم الفني العالمي الضخم ، ادهش أولئك الفنانين الشبّان بتنوّعاته ، وأراهم كم هي عجيبة وكثيرة ومتنوعة امكانات الخلق ومجالات التفنّن في الاساليب والقوالب الشكلية الفنية التي لا تحدّ . فقد تذوقوا جمال الاشكال والقوالب والاساليب الفنية ، وان تكن قد فاتتهم المعاني والاغراض السحرية أو الدينية أو الأدبية التي وراء تلك الاشكال والقوالب والاساليب . فاستنتجوا أن الموضوع الادبي أو الغرض الفكري لا لزوم له في العمل الفني ، ولا هو الذي يشكل معيار الجودة . وان القيمة الفنية هي في الشكل والقالب وليست في الموضوع أو المضمون .

المتوحشون (fauvistes)

ان اول من تنبّهت نزعاته الفطرية متأثراً بأشكال البدائيين والقدماء هو بول غوغان (Paul Gauguin) (١٨٤٨ ـ ١٩٠٣) . والتأمت حول غوغان جماعة عرفت بالمتوحشين . لانهم راحوا يستعملون ألواناً زاهية قوية . وقد مثّل هؤلاء الوحوش الرد المباشر الاول على موضوعية الانطباعيين وابتداهيتهم . فابتعدوا عن التأثّر أو « الانطباع » بالطبيعة وتصرّفوا بأشكالها بحريّة ، واستعملوا ألواناً حيّة قوية عذراء ، متجهين إلى خلق ايقاع من الأشكال والخطوط والالوان له تحاديده ومفاهيمه الذاتية الخاصة .

لكن المتوحشين هؤلاء ، بالرغم من عنفهم وحماستهم للاتيان بحقيقة فنية جديدة ، فقد ظلّوا ضمن الاطار الطبيعي العام في ما يختص بالاشكال وتأويلها . ولكنهم مثّلوا محاولة حرّكت العقول والمشاعر .

ومهّدت لمجيء بول سيزان الذي له دور اساسي في ارساء قواعد الفن الحديث ومفاهيمه .

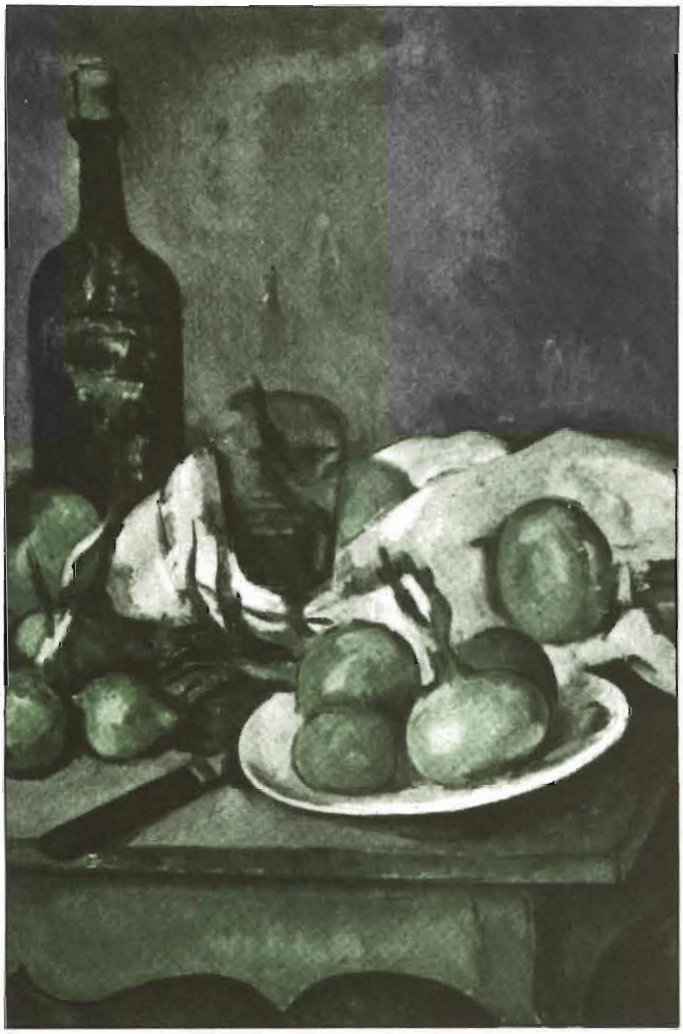
بول سيزان (Paul Cézanne)

نشأ سيزان ضمن الحركة الانطباعية . ولكنه كان ذا نزعة معمارية . فلم يطمئن إلى اللامبالاة التي اظهرها الانطباعيون تجاه التأليف والبناء في العمل الفني . فقد رأى هو في الضوء الذي افتتن به الانطباعيون ، وكان شغلهم الشاغل ، غلافاً وبرقعاً يحجب صلابة الاشياء ووجه الطبيعة السافر . قصد أن يرسخ التماسك السطحي العضوي للّوحة على أسس أمتن ، بأن يجمع بين قطبي اللوحة ، وبين الابعاد الثلاثة ـ بين سطح القماشة المنبسط وبين صلابة الاشياء ونتوئها . فلوحته هي سطح واحد متماسك منبسط ذو بعدين ، وهي في الوقت نفسه احجام صلبة نافرة ذات ثلاثة ابعاد .

توفّق سيزان إلى ذلك بوسائل كثيرة ، منها انه ترك نظرة الابعاد الكلاسيكية (perspective) التي تعتمد على نقطة العين الواحدة الثابتة ، وعمد إلى نظرة أقرب إلى الطبيعة ، وهي النظرة المتأرجحة التي يمارسها الفنان بالفعل وهو ينظر إلى الشيء بعينيه الاثنتين . وصار يكبّر الاشياء البعيدة ويصغّر الاشياء القريبة ليحافظ على التماسك السطحي وعلى البعدين الاثنين للّوحة .

أما في نظرته إلى الطبيعة والاشياء ، فقد رأى سيزان أن هذه الاشياء والاشكال في الطبيعة ، والتي لا يحصرها عدّ ، هي في الحقيقة قليلة ومتشابهة . وبسيطة في الاساس ، لان ما من شكل الّا ويمكن ارجاعه إلى شكل دائرة أو مثلث أو اسطواني أو مخروط أو مستطيل . أو إلى أكثر من واحد من هذه الاشكال الهندسية الاولية البسيطة . واعتبر أن الشيء الذي يجعل هذه الاشكال تبدو لنا كثيرة العدد كبيرة الاختلاف . هو تلك الزوائد التي تكسب كل شيء سمة خاصة مختلفة . وإذا أزلنا هذه الزوائد ، فاننا نعود بكل أجزاء تلك الاشياء إلى امهاتها الاولى . إلى مثل هذا الارجاع أو التصفية أو « التكعيب » ، كما دعي فيما بعد ، لجأ سيزان في أواخر أيامه .

هذه الاعتبارات والاستنباطات في التأليف ، وفي النظرة إلى الاشياء ، اعجبت الفنانين الشبان في ذلك الوقت ، امثال بيكاسو وبراك وماتيس ، وشجعتهم على اتخاذ التأليف ـ عمارة اللوحة . وتفصيلتها ـ موضوعاً لفنهم . والتأليف الذي أصبح موضوع المحدثين يعني أكثر من مجرد توازن مسطحات وتناسق ألوان . فهو يعني الفن نفسه . انه ذلك الشيء الذي ، بغض النظر عن الصورة أو الفكرة ، يجعل اللوحة مؤدّية ومحببة وتستأثر بانتباه الناظر . انه تلك النوعية في البناء والتأليف التي تجعل من تلوين حذاء عتيق عملاً فنياً أكثر قيمة وجمالاً من موضوع مهم ، ولكنه يفقد تلك النوعية في التأليف والبناء .



التكعيبية (cubisme)

يمكن تلخيص فلسفة التكعيبية بهذه العبارة للفنان الفرنسي فرنان ليجيه Fernand Léger (١٨٨١ ـ ١٩٥٥) . قال : الانطباعيون حرّروا اللون ، أما نحن فتابعنا النضال وحررنا الشكل والرسم » .

إن سيزان كعّب الاشكال ولم يبتعد عن الواقع الذي أمامه . فكانت تكعيبته موضوعية تبدأ بالعالم الخارجي وتنتهي اليه . هكذا بدأت تكعيبية بيكاسو وبراك ، موضوعية تبسّط الاشياء وترجعها الى هياكلها الهندسية المعمارية الاولى في بناء مشدود بإحكام .

واقتصد التكعيبيون في اللون وحصروه بالالوان المعتمة . كالاسود والبني والاخضر والزيتوني والاحمر والاصفر المحروقين ، تدليلاً على أن همهم ، في هذه المرحلة ، هو الشكل وليس اللون .

صاروا يتفننون في تحليل الاشكال وتكسيرها ثم اعادة تركيبها من جديد ، في تأليف جديد متماسك ، يجعل من إطار اللوحة حدوداً لعالم قائم بذاته ، له قوانينه الذاتية من التباين والتوافق والايقاع . انه خلق مستقل عن كل شيء وحتى عن الفنان نفسه ، يديره نظام ذاتي تمتثل له المساحات والخطوط والبقع امتثال الاجزاء للكل . وظلت هذه التكعيبية ابتداهية . فتكون المميزات التي ميزت التكعيبية في أول عهدها هي : التأليف كموضوع ـ التماسك السطحي العضوي ـ الابتداه.

التكعيبية التوفيقية أو التركيبية (cubisme synthétique)

تمادى التكعيبيون في تبسيط الاشياء واقتطاع الاشكال الاولية البسيطة منها ، حتى كادت ان تتبخر من امامهم . وشعروا ان تكعيب الاشياء هكذا ، وتجريدها الكلي من المصاحبات الشكلية الاخرى ، يجردها في الآن معاً من الرونق الذي تضفيه عليها تلك الزوائد والمصاحبات . فصارت لوحاتهم مبالغة في البساطة وفي البعد عن الواقع . ولتلافي هذا عمدوا إلى عملية خلق جديدة ، وهي حياكة أشكال مساعدة من عندهم ، حول الاشكال الأولية المقتطعة من المواضيع الاصلية ، علّهم يوفقون إلى املاء لوحاتهم وربطها ، قدر المستطاع، بالاشياء الواقعية .

هنا دخل العنصر الذاتي إلى جانب العنصر الموضوعي . وكانت هذه الاشكال المساعدة التي ادخلت الى اللوحة كناية عن اشياء عادية جـداً . مثل قصاصات الجرائد وعلب التبغ والرمل وأوراق اللّعب وأوراق تقليد الخشب والرّخام ، وأوراق الجدران . وقد دعيت هذه التكعيبية ، التكعيبية التوفيقية ، ولم يعد الفنان يكتفي بتبسيط الشيء ، بل اصبح قصده أن يستخلص منه حقيقته الثابتة وراء جزئياته المتغايرة ، المتقلبة . فاذا رسم شجرة مثلاً ، فانه يسجّل الخاصيات الجوهرية القليلة المشتركة بين كل الاشجار قاطبة ، أي القاسم الاكبر المشترك ، ويستبعد الصفات العرضية التي تتصف بها الشجرة دون الأخرى . فهو لا يقصد شجرة معينة ، بل شجرة في المطلق ، وكانت هذه العملية تنتهي بهم احياناً إلى أشكال مجرّدة ، تبعد كثيراً عن الشيء الأصلي .

التجريدية اللاموضوعية (abstraction non-figurative)

قلنا ان التكعيبيين ، وان كانوا يبدأون بالعالم الخارجي ، فان العملية كانت تنتهي بهم إلى تجريد لا يعود للشيء الخارجي فيه أثر . عند هذه النقطة ، فكر البعض ان الامر طالما ينتهي هكذا ، فلا يعود هنالك من فرق ، ابتدأنا بالعالم الخارجي أو أهملناه بالمرة . وطالما ان الغاية في التلوين ليست تمثيلية أو وصفية ، فلا يعود هنالك من فرق في ان يكون للتأليف على اللوحة صلة واهية أو قوية بالعالم الخارجي ، أو ان لا يكون له صلة على الاطلاق . وهنا تبدأ التجريدية اللاموضوعية . وهذا يعني ان الفنان أصبح يصرّ على اهمال أشكال العالم الخارجي ويتخذ التركيب الايقاعي في الخطوط والالوان والمساحات المجردة موضوعاً للوحته ، يعبر به عن الجمال الفني بشكل مجرّد ، صرف ، مثل التعبير الموسيقي .

وكان لا بد للتجريديين اللاموضوعيين ، وقد اشاحوا بأبصارهم عن اشكال العالم الخارجي . من ان يتمادوا في التجريد وفي استقصاء إمكانـات العدد ، والنسب الهنـدسية . فان وراء القانـون الجمـالي العام في الطبيعة ، تكمن نسب عددية هندسية . فالروعة الفنية ودقة الاتساق الجمالي في الفن اليوناني معتمدة بالاكثر على نسب حسابية مستمدة من نظريات بيتاغور وفلسفته العددية . وفي كل أزمنة التلوين ، نرى الاعداد المفردة هي المفضّلة في التأليف ، وكذلك الشكل الهرمي . وفي كل أزمنة اللوحة المصممة كان الفنانون يشدون خيطانهم ويسطرون بموجب نسب هندسية ، ويرتبون اشياءهم وأشخاصهم على هذه الاسس . وهكذا راح الكثيرون من اللاموضوعيين يستغلون النسب الحسابية الهندسية ، فنشأت اتجاهات عديدة ، منها جماعة التجريد الهندسي ، وجماعة العدد أو المقسّم الذهبي (section d'or) .

ومن اللاموضوعيين من اعتمد الصدفة فقط ، محاولين ان يستلفتوا نظر الرائي ، عن طريق الصدمة التي تسببها غرابة الشكل وغموضه وبعده عن المألوف . فجاءت اشغالهم اشبه بتعاويذ أو رقيات ، القصد منها تطيير الناظر بغرابتها ، أكثر من امتاعه بجمالها .

التعبيرية (expressionisme)

هي طريقة ذاتية بحت . بخلاف الانطباعية والتكعيبية اللّتين هما موضوعيتان ، تبدآن بالعالم الخارجي . انها الطريقة التي يقصد بها ابراز داخلية الشيء عن طريق المبالغة في اظهار بعض اجزائه خارجة عن نسبة الاجزاء الاخرى . غايتها الاحساس الداخلي العميق ، المعبّر عن نفسه بالتحريف والمبالغة في الشكل واللون . فاللوحات التعبيرية تتحرك بالشعور الطاغي والعاطفة الجياشة ، تطغيان على التقنية وتتصرفان بالاشكال والالوان ، لتظهرا إلى حدٍّ مُهِمّ .

تأسست هذه المدرسة في مدينة مونيخ بالمانيا سنة ١٩١١ . قال مفلسفوها : « ان أهمية العمل الفني هي في فحواه الاحساسي » . انها محاولة تقديم الاشياء ليس كما تظهر للعين ، بل كما هي من وجهة الاحساس البسيكولوجي . وللتعبيرية اصطلاحات في اللون . للرمز إلى الحالات النفسية المختلفة . فالأحمر للغضب . والاخضر للحسد . والاصفر للسعادة ، إلى ما هنالك .

السريالية (surréalisme)

انها شكل أدبي قصصي من أشكال الفنون البصرية . وهي اكثر الفنون ذاتية وشخصانية ، لان موضوعاتها هي رموز وصور لا يعرفها حتى صاحبها . ان لفظة السريالية تعني ما فوق ، أو ما وراء الواقع . وكمثل التعبيرية ، هي شيء قديم الوجود في الفن . ولكنها اعطيت اسماً وفلسَفة سنة ١٩٢٤ ، عندما قام جماعة من الفرنسيين بقيادة الشاعر اندريه بروتـون . وفلسفوا هذه الظاهرة ونشروا أوّل بيان لهم جاء فيه ما معناه : إن نفسية الانسان وحقيقته الشخصية مقيدة بالسلاسل ومخبوءة في اللاوعي . وان عمل الفنان هو ان يعتقها ويحررها . وهذا التحرير يجب ان يتم اوتوماتيكياً ، من دون أي تدخل منطقي أو أي اعتبار آخر . لانه يكفي أن يعرض الفنان احلامه كما تبدو له تماماً ، من دون زيادة أو نقصان .

* * *

تعرضنا لامهات المدارس والاتجاهات الفنية المعاصرة ، التي توالد منها الكثير من المدارس الفنية مع الايام . وهذه الطفرة في المدارس والتسميات هي اشبه بالبدع والانشقاقات الطائفية ضمن المذهب الواحد. فالسريالية لم تكن ذات شأن مهم في مجرى فنّ التلوين ، ولكنّها تسببت في ظهـور الدادية (dadaïsme) والبوب آر (pop art) . واخيرا الفنّ المسمى بالـ (psychédélique) . والتكعيبية تفرّع منها ، علاوة عما ذكرناه ، ما عرف بالمستقبلية (futurisme) . أما اللاموضوعية التجريدية (abstraction non-figurative) فقد تولّدت منها اتجاهات عديدة ، نذكر منها الـ constructivisme والـ trachisme والـ monochromisme والـ nouvelle réalité والـ nouvelle figuration ...

ولا مجال للتعرّض هنا لكل هذه التسميات ، طالما تفهمنا الامهات . أما الأشياء الفرعية التي تصل أحياناً إلى درجة العبث والمزاح ، فإن الانشغال بها هو من شأن الذين يدوّنون واقع الحال ، ليس إلّا .

الأسنان

إعداد رين حلو
الاختصاصية في التربية الصحية والصحة العامة
(الصليب الأحمر اللبناني)

التنظيف الجيد للأسنان يحتاج إلى وقت وعناية وصبر وتدريب أيضاً . ويتعلم الأطفال كيف يقضون ما لا يقل عن ثلاث دقائق في كل مرة ، يستعملون فيها الفرشاة لتنظيف أسنانهم ، ويحركون الفرشاة من أعلى إلى أسفل وبالعكس طوال السنة كلها . وتفضل الفرشاة البسيطة على تلك المعقدة . كما أن تدليك اللثة يحافظ على صحتها . وتصنع أدوات التدليك من الخشب أو المطاط .

يعلم الجميع ، في كل انحاء العالم تقريباً ، أنهم معرضون للاصابة بالآم الأسنان . ولا يزال تسوّس الاسنان وأمراض اللثة من أكثر مصادر المضايقة الصحية ، مع أن الاعتناء بالاسنان يمتد الى أبعد من مجرد تحقيق مستوى محدد من الكفاءة الوظيفية للاسنان والأعضاء الأخرى التي تحميها وتتصل بها ، لتشمل صحة الفم ، كجزء من اجزاء الصحة العامة .

الحالة الصحية للاسنان تبدأ منذ ما قبل الولادة ، سواء بتأثرها بالعوامل الوراثية أو بالافعال المقصودة ، كاختيار الام لنوع غذائها اثناء الحمل مثلاً .

والواقع أن خلوّ فم الرضيع من الاسنان عند الولادة ليس إلّا نوعاً من الخداع البصري ، لأن الأسنان الأولى تتكون قبل الولادة بفترة طويلة . حتى الاسنان الدائمة ، التي لا تبدأ في الظهور عادة الا بعد سن السادسة ، فإنها في الواقع تبدأ في التكوّن تحت الأسنان الأولى (اسنان الحليب) منذ الولادة .

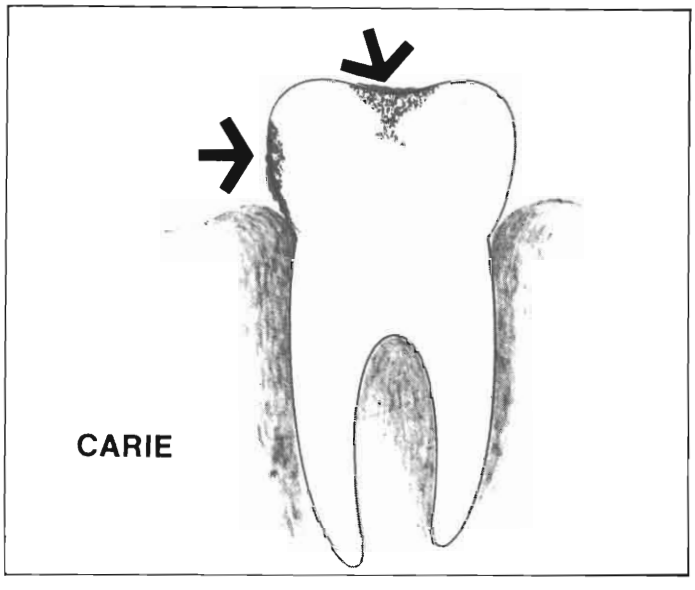
الأسنان الأولى أساس الصحة :

لعل قصر عمر الأسنان الأولى هو الذي يجعلنا لا نوليها القدر الكافي من الاهتمام والعناية ، فننسى أثر الغذاء عليها ، كما لا نهتم بتنظيفها . وإذا أصابها التلف لا نهتم بحشوها . وكل هذا يجعلنا ندفع الثمن مضاعفاً في ما بعد .

هناك احتمال كبير بأنه إذا أهملت الأسنان الأولى وفقدت قبل الأوان ، فإن الأسنان الدائمة لا تأتي منتظمة ومتراصة في الاماكن المحددة لها .

الأسنان الدائمة :

إن اسم « الأسنان الدائمة » لا يدل على معناه الحرفي . فالمقصود بهذه الأسنان الثانية والنهائية أن تبقى في الفم مدى الحياة . وهذه لا تظل



أسناناً دائمة إلا بمقدار حرصنا على المحافظة عليها والعناية بها . وهي منذ البدء بتكوينها تتأثر ، كما تأثرت الأسنان الأولى ، بالظروف الفيزيولوجية ، والبيئة التي تحيط بها . ومن أعداء التسنين الجيّد ، العوامل الوراثية والمؤثرات السابقة واللاحقة للولادة ، مثل :

- **غذاء الأم ،**
- **مص الطفل لأصبعه ،**
- **نوعية التغذية .**

هذه تعرّض الأسنان للاصابة بالأمراض المختلفة الشائعة . وأشهر أمراض الأسنان وأكثرها انتشاراً مرض تسوّس الأسنان وأمراض اللثة المحيطة بالأسنان ، وكلاهما له حلفاؤه من الأمراض الأخرى . وتسوّس الأسنان هو أول مرض يصيبها عادة .

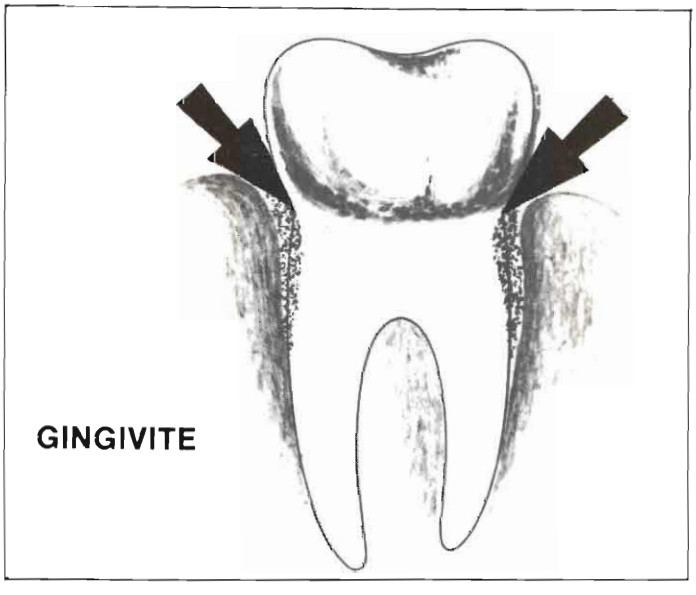
أول ما يظهر من الأسنان الدائمة ضروس السنة السادسة . وهناك أربعة منها ، واحدة في كل جانب من جانبي الفكّين العلوي والسفلي . ولا تحلّ هذه الضروس محل أية أسنان أولية ، وإنما تظهر عقب ظهور الأسنان الأولى مباشرة .

إن ظهورها المبكر يتيح للطفل القدرة على المضغ الجيد أثناء الفترة التي تسقط فيها الأسنان الأولية المتبقية ، فإذا جاءت « أضراس » السنة السادسة في أماكنها المضبوطة وبقيت سليمة ، فإن عملية التسنين الدائم تبدأ بعد ذلك بداية جيدة . لذلك فإن ظهورها يعتبر إحدى « البدايات » المهمة في حياة الطفل .

تسوّس الأسنان يبدأ من الصغر :

تسوّس الأسنان هو أول مرض يصيبها عادة . في الولايات المتحدة ، يعتبر مرض تسوّس الأسنان أكثر الأمراض انتشاراً ، حيث يصيب ٩٨ في المئة من السكان . ويوجد عادة في فم الأطفال الذين بلغوا السنتين من العمر .

وفي بريطانيا يصاب الطفل ، البالغ من العمر ست سنوات ، بالتسوّس في ست من أسنانه ، كمعدّل وسطي .



التسوّس قديم العهد عند الإنسان . وقد وُجدت ، في حفريات لإنسان ما قبل التاريخ ، آثار لأسنان أصابها التسوّس . كما وجد تسوّس الأسنان أيضاً في أسنان مومياء الفراعنة المصريين وفي جماجم اليونانيين القدماء وفي بقايا الرومان في بريطانيا .

حالات ظهور التسوّس :

لتسوّس الأسنان حالات مختلفة ، منها :

- إصابة السطح الخارجي للسنّ .
- ثقب الميناء السطحية للسن . والمنطقتان الأكثر تعرضاً لهذه العملية هما :

أولاً : داخل النتوءات الطبيعية المكونة للسطح الذي يقطع الطعام في الضرس .

ثانياً : ما أن يصل النخر إلى اللب ، حتى تنتفخ الأنسجة الرقيقة في داخلها وتلتهب ويتكوّن خرّاج حول طرف جذر السنّ .

من المهم أحياناً أن يعلم عدد أكبر من الناس شيئاً عما تمّ التوصل إليه ، وما يستطيعون عمله . « فبالمعرفة تكسب نصف المعركة دائماً » . ويبدأ منع تسوس الأسنان بفهم أسبابه . إنه ينشأ من تفاعل ثلاثة عوامل مجتمعة ، هي :

١ ـ وجود أسنان حساسة للمرض .
٢ ـ رواسب كربوايدراتية (سكرية أو نشوية) .
٣ ـ أنواع معينة من البكتريا المفرزة للمواد الحمضية .

ولكن يبدو أن الناس قد تعودوا تسوّس الأسنان إلى الدرجة التي تجعلهم يميلون إلى قبوله كجزء لا مفرّ منه من حياتنا الحديثة .

ماذا إذن عن امكانات الوقاية من التسوّس أصلاً ؟

هناك ثلاث نقط للبدء في منع التسوس :
أولاً : تقوية الأسنان ببعض الوسائل ، مثل المعالجة « بالفلور » .
ثانياً : منع « البكتريا » .
ثالثاً : منع تكون الرواسب « الكربوايدراتية » ، بالتقليل من تناول الحلوى والأغذية النشوية ، وخاصة بين الوجبات والاهتمام ، بتنظيف الأسنان عقب الأكل .

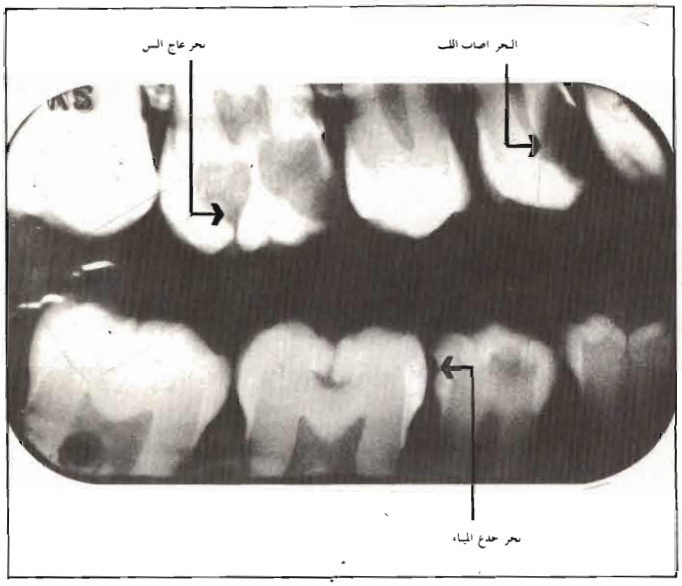
وعدم انطباق الأسنان العليا على السفلى ، عند غلق الفم ، قد يضرّ بعملية التغذية الصحية ويسبب متاعب في النطق ، كما يؤثر في تكوين عظام الفكين والشكل العام للوجه .

ولما كانت الأسنان هي التي تقوم بتقطيع الطعام وطحنه ليسهل بلعه ، فإن إصابتها بالمرض ، أو فقدها ، يؤثران في عملية مضغ الطعام كلها ، وهذا ما يترك آثاراً ضارة تمتد إلى الجهاز الهضمي كله .

كذلك فالغذاء الجيد عامل آخر من عوامل تقوية الأسنان . كما أن للاغذية أدوراً في سلامة تكوين الأسنان ، منها :

ما يقوي الأسنان	ما يغذّي الأسنان	ما يضر بالأسنان
اللحم الخس الخضار : البندورة اللوبياء الإجاص التفاح الجزر الفجل .	البيض الحليب ومشتقاته	السكاكر المشروبات الفوارة الحلويات .

والإقلال من تناول السكريات والحلوى يمثل جزءاً مهماً من نظام التغذية اللازم لمنع تسوّس الأسنان .

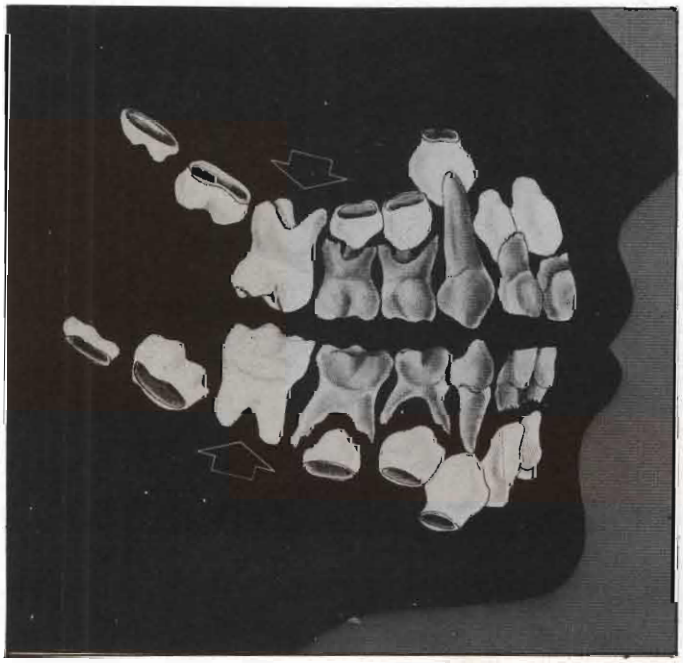


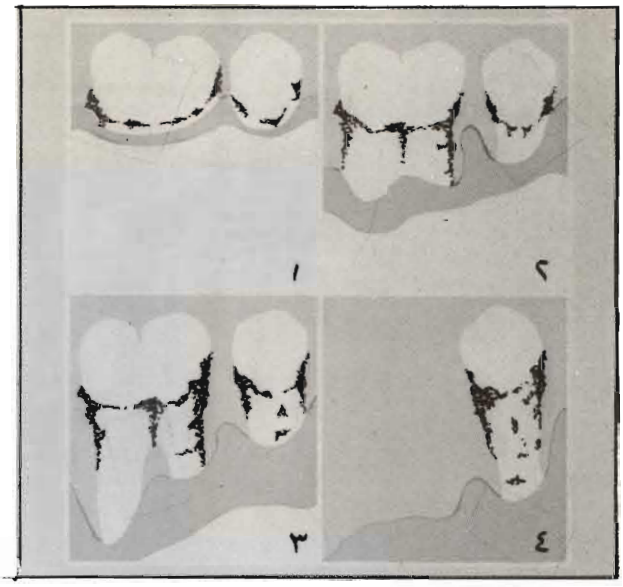
والانتقال من الجوانب البيولوجية إلى الجوانب الاقتصادية ، يبيّن أن تسوّس الأسنان يسبب خسائر باهظة للمجتمع . فآلام الأسنان من الأسباب الرئيسة في غياب التلامذة عن مدارسهم ، والبالغين عن أعمالهم .

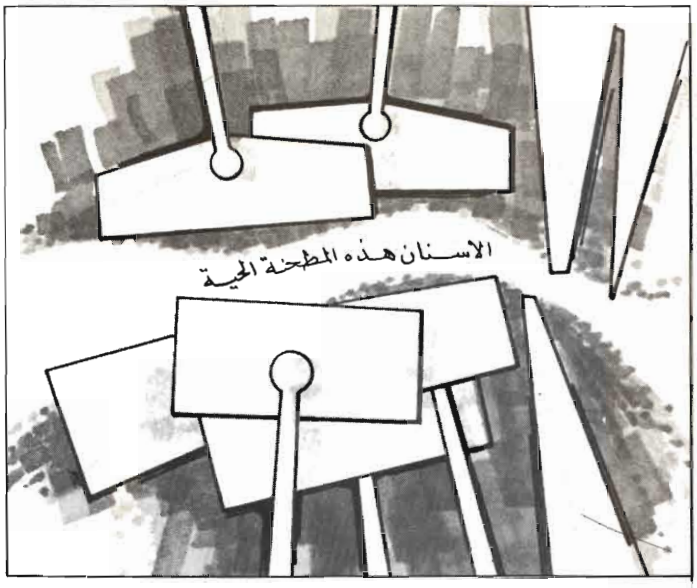
امراض ما حول الأسنان :

أمراض ما حول الأسنان توصف عادة ببداية ظهور التهابات على جوانب الأسنان . تأخذ أطراف اللثة ، المجاورة للأسنان ، في الابتعاد لتفتح الطريق إلى التهاب الأغشية المحيطة بجذور الأسنان .

ومرض « التحدي » يعتبر الثاني انتشاراً ، بعد تسوس الأسنان . وتبين ، من خلال الدراسات ، أن ٧٥ في المئة من السكان البالغين فوق سن ١٨ سنة يقاسون من هذا المرض .







التهاب اللثة

يعتبر التهاب اللثة ، وتلف الطبقات العميقة من الأنسجة المحيطة بالأسنان ، مرحلتين لعملية واحدة ، أو شكلين لمرض واحد . أما سائر الأعراض فشبيهة باعراض التهاب الأسنان .

العناية بصحة الأسنان :

العناية الصحية بالأسنان تشمل ما يأتي :

تنظيف الأسنان بالطريقة السليمة .

ـ استعمال خيوط الأسنان الخاصة ، أو الشرائط ، لتنظيف الأماكن التي لا تستطيع فرشاة الأسنان الوصول إليها .

ـ اعتماد منشّطات اللثة ، المصنوعة من المطاط أو الخشب ، لتدليك اللثة .

ـ غسل الفم جيداً بالماء ، بعد استعمال الفرشاة ، يساعد على التخلص من فضلات الطعام والإبقاء على الفم نظيفاً .

إن مستلزمات العناية بالأسنان ، تحتاج إلى استشارة الطبيب المختص . ولكن الجزء الأكبر منها ، وهو العناية اليومية ، يعتمد أساساً على الفرد نفسه .

وقد أيد البحث العلمي الرأي العام الشائع ، القائل بأن أكبر عامل في صحة أسنان الطفل ليس طبيب الأسنان أو المدرسة أو زملاءه ، بقدر ما يكون عليه المثل الذي يراه في أبويه . وتضع هذه الحقيقة مسؤولية كبيرة على عاتق الآباء في جميع انحاء العالم . وتقدم ، في الوقت نفسه ، فرصة قيمة لإرشاد الأطفال إلى حياة سعيدة .

وكما جاء في أحد الكتب الدراسية القديمة ، في طب الأسنان : « من يبني امبراطورية يصنع شيئاً أقل خطورة ممن يقود طفلاً صغيراً إلى طريق الصحة » .

لذلك فإن لتثقيف الجماهير وتعليمها أهمية توفير أفضل رعاية صحية ممكنة لأسنان أفرادها ولفت انتباههم إلى نواحي النقص المختلفة في الصحة العامة ، مثل :

ـ الأمراض العصبية المزمنة .

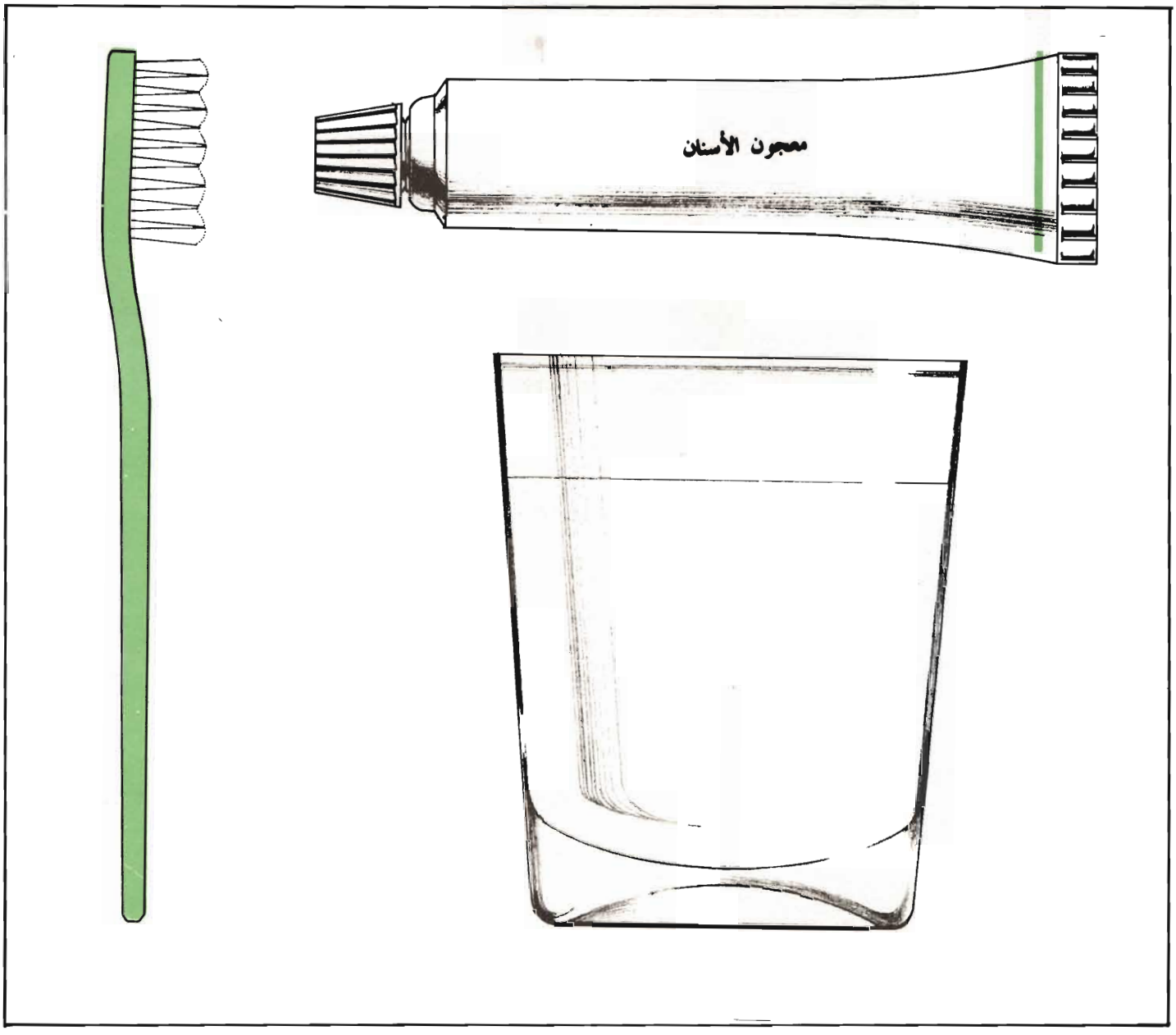
ـ سوء التغذية .

ـ نقص الفيتامينات .

ـ المؤثرات البيئية والمهنية والوراثة .

ـ سوء وضع الأسنان وفقدان بعضها ، يسبب ازاحة بعض الأسنان من مكانها وتعرضها لضغط مضاعف ، في خلال عملية مضغ الطعام ، وكذلك قرص الأسنان أثناء الليل .

ـ تحلّل الأنسجة ، مع زيادة السن ، أو كنتيجة للإصابة بامراض سابقة .



العناية الطبية :

إن العناية الطبية المتخصصة شيء ضروري جداً في حقل صحة الأسنان . ولا يصحّ أن تنتظر بداية رعاية أسنان الطفل حتى يحس بآلامها عند المراهقة بل يجب ألا تتأخر زيارة الطفل الأولى ، للفحص الطبي والتنظيف ، وربما أيضاً أول درس في استعمال فرشاة الأسنان ، عن السنة الثالثة من عمره .

فقد ثبت أنه لا يمكن الحصول على درجة النظافة الكافية بالفرشاة وحدها ، ولو تكرر استعمالها كل ساعة . غير أن الاستعمال الجيد للفرشاة ، وخاصة بالطريقة الصحيحة (تحريك الفرشاة من أعلى إلى أسفل وبالعكس) ، لتنظيف ما بين الأسنان ، يحقق فائدة مؤكدة لصحة الفم كله . كما أن تنظيف الأسنان بالفرشاة يفيد أيضاً ، كوسيلة لمعالجتها بالمواد الضرورية لصحتها ، مثل استعمال معجون أسنان مزوّد بالفلوريد .

لذلك تضمنت قرارات الجمعية العمومية للصحة العالمية ، في سنة ١٩٦٩ ، توصية بأن إضافة مادة الفلور إلى مصادر مياه الشرب تمثل اجراء صحيحاً عاماً . ولكن ، بالرغم من هذه التوصية ، لا تزال هناك مجتمعات كثيرة لم تأخذ بها . وحيثما لا تتوافر مصادر موحّدة للمياه ، فإن إضافة الفلوريدات إلى مصادر المياه في المدارس ، وتوزيع أقراص الفلوريدات على الأطفال ، أحدثت آثاراً مفيدة جداً ، وكذلك استخدام ملح الطعام المفلوَر .

إنّ طب الأسنان اليوم لم يعد قاصراً على إبدال سن سقطت أو تَلِفَت ، ولكنه تطور أيضاً على أساس علمي ، ليقوم بالاجراءات الشاملة لتشخيص المرض وعلاجه والمحافظة على جميع الأجهزة المتصلة بالأسنان . كما تطور طب الأسنان ليشمل دراسة صحة الفم عموماً ، في المراحل المبكرة لنمو الطفل .

التَشتّتُ الذِهْني لدَى التلامِيذ

إعـداد : رَشيـد مَسعود

وقت يفكّر أهل الأولاد ومربوهم بتأثير وسائل البث الحديثة ، من راديو وتلفزيون وسينما ، على الناشئة سلوكاً وتفكيراً وشعوراً ، يعتريهم القلق بسبب الأفكار التي تنشرها هذه الوسائل ، والنماذج الحياتية والخلقية التي تقدّمها للجيل الذي لم ينتق نماذجه بعد ، ولا اختار مثله العليا في الحياة . وانه لخوف مشروع ، اذ لا حاجة للتشديد على الأخطار التي تنضح من مشاهد العنف وصور المجون .

لكن مهما كانت فداحة هذا الصنف من الخطر ، فهو ، على الأقل ، يتميَّز بكونه واضحاً ، ماثلاً للعيان ، الأمر الذي يجعل محاولة التصدي له ممكنة ، بالإضافة إلى كونه لا يتسلَّل إلى نفوس الناشئة خلسة . أمّا الصنف الآخر من الخطر الذي ينجم عن وسائل البث والاعلام الحديثة ، هذا الصنف الذي ابتغي هنا التنبيه إليه ، فهو ذاك الذي قلّما يشعر المسؤولون عن التربية بوجوده ، أو قلّما يعيرونه الاهتمام الذي يستوجبه .

ان الأخطار التي أعنيها ، وأشدّد على عواقبها الوخيمة في سياق هذه المقالة ، ليست تلك الناجمة عن مضامين الأفلام السينمائية أو المشاهد التلفزيونية الإذاعية ، وليست تلك التي تتعلق بالمواضيع

التي تعالجها هذه البرامج ، انما هي الأخطار الناتجة عن إيقاع تقديم هذه البرامج ، وعن الافتتان الذي تثيره الأفلام والمشاهد والمسموعات لدى الناشئة ، وعن العادات والحاجات المصطنعة التي تخلقها في نفوس الأولاد . انها مجموعة من التأثيرات قد يصعب تحديد الخطر الحقيقي الذي تتضمنه ، أو ، على الأقل ، يصعب توضيحه .

في أغلب الأحيان ترشدنا التصرفات السيئة التي تصدر عن ولد ميّال إلى أن يصبح ، في المستقبل ، مجرماً ، أو الرذائل المفضوحة لدى فئة من الناشئة ، إلى مصدر هذه التصرفات والرذائل بشكل يسهل معه تعيين الأفلام السينمائية أو المشاهد التلفزيونية أو المسلسلات الاذاعية التي يمكن اعتبارها مسؤولة عن هذه الانحرافات . بل ان هذا التفسير سهل لدرجة يصبح معها نوعاً من الكلام المعاد ، نوعاً من « الكليشيه » اللفظية ، لا سيما مسؤولية بعض كتب المطالعة ، أو المنشورات المصورة ، أو الملصقات ذات الاثارة المتعمّدة . الا ان قيمة هذا التفسير تكمن في أنه يجعل المربّين متيقظين تجاه الأفلام والمشاهد والبرامج والكتب والمجلات التي يُقبل عليها الأولاد ، سواء من حيث المواضيع التي تطرحها هذه الوسائل الاعلامية ، أو من حيث الجوّ الشعوري أو الفكري الذي تشيعه ، بواسطة التفاصيل التي تزرعها في نفسية الولد .

إلا أن المربّين أقلّ يقظة وأقل انتباهاً بكثير للتأثير التلقيحي ، ولعملية التكييف النفسي التي تصيب الولد ، فريسة تقنيات البث والاعلام الحديثة ، لأن هذا النوع من التأثير أقلّ نتوءاً وأقلّ افتضاحاً ، لكني لا أظنّه أقلّ خطورة ، سواء على الصعيد الفكري أو الصعيد الخلقي . لنقل الأشياء بجلاء وبروح المواجهة : أرى أن خطر السينما والتلفزيون والراديو لا يقوم على كونه يخلق لصوصاً أو وغوداً ، بل على كونه يخلق جيلاً كاملاً من مشتتي الذهن ، ومن غير المستقرّين نفسياً ، ومن النزاعين دوماً إلى التبدّل والتبديل ، ومن معدومي القدرة على الحياة الداخلية ، أو على الأقلّ الضعيفي القدرة على ذلك . أكيد ان الأمر ليس قدراً محتوماً ، إلا أنّه يحمّل المربين مسؤولية جدية .

والآن فلنحاول تحديد معطيات الموضوع قدر ما أمكن من الدقّة :

أولاً ـ وسائل الإعلام الحديثة كأدوات تعليمية :

إستباقاً لكل التباس في نظرتي إلى هذه الوسائل ، وإلى سائر تقنيات البث الحديثة ، أرى من واجبي ، قبل كل شيء ، القول بأني لست معارضاً البتة لا للسينما ولا للتلفزيون ، ولا للراديو ، ولا لأي وسيلة أخرى ، ولست منكراً لدورها الإيجابي في التربية . بل بالعكس تماماً ، إذ لي من تجربتي كوالد ، منذ سبعة عشر عاماً ونيّف ، وكمعلّم أعايش الأولاد في الصفوف التكميلية والثانويّة منذ عشرين سنة ، ما يقنعني بالفوائد التربوية الجمّة التي تجنى من هذه الوسائل والتقنيات الحديثة ، انما الأمر الذي يقلقني هو التأثير الذي تحدثه ، في أغلب الأحيان ، على هذا الجمهور الخاص المؤلف من الأولاد بين السابعة والسابعة عشرة على الأقلّ ، والعواقب الدائمة المتأتية من هذا التأثير . ان صرخة الانذار التي أطلقها هنا لا تتعدى هذا النطاق بالضبط ، علماً بأنه نطاق مهم جداً . وأنا مقتنع ، بالمقابل ، بأن هذه التقنيات تستطيع أن تشكّل أدوات تربوية ممتازة . فاستخدام السينما في الإطار المدرسي يعطي نتائج باهرة ، كما دلّت تجارب عديدة . أمّا الراديو والتلفزيون فيصعب استخدامهما للأغراض التربوية ، لأنهما غير طيّعين لما يريد المعلمون والمربّون أن يستخدموهما له . أنا متأكد من أن استخدام هذه الوسائل ، على هامش النشاطات المدرسية ، من شأنه أن يكون نافعاً للغاية . بالأخصّ أرى أن السينما والتلفزيون بالدرجة الأولى ، والراديو بدرجة أقلّ ، بامكانها أن تقدم الكثير على صعيد الثقافة الحديثة الحقيقية ، وأن تقدّم للشبيبة ، في الحين نفسه ، عنصر توازن وتأكيد ، ووسيلة للتعرف إلى الثقافة التقليدية ، لا سيما من النواحي الأدبية والتاريخية والجغرافية . لكن ذلك يستلزم بعض الشروط ، أهمها إعطاء الأولاد فكرة عن اللغة السينمائية أو الإذاعية ، وبالتالي تزويدهم بامكانية تمثّل ما يكونون قد رأوه أو سمعوه ، وتعميقه . إذا تم هذا الشرط تنتفي حالة الافتتان الأبله الذي يصيب الأولاد تجاه تقنيات البث الحديثة ، وتزول المعرفة السطحية التي يستخلصونها من البرامج المقدمة لهم ، ويحلّ محلها المجهود الواعي والتفاعل الشخصي مع البرامج والأفلام والمشاهد . لذلك أناصر بحماسة نشاطات السينما ـ كلوب وحلقات التداول حول البرامج الاذاعية والتلفزيونية ، وكذلك ، اعتماد السينما والاذاعة في التعليم ، لا كوسائل تعليم فحسب ، بل كمواد تعليمية أيضاً .

ثانياً ـ تقنيات البث الحديثة كعوامل عدم استقرار :

المطلوب هو تعليم الأولاد كيف يسيطرون على ما تسكبه وسائل البث العصرية في عيونهم وفي آذانهم ، وتمرينهم على الانتقاء والفهم والتفكير ، وتعويدهم عدم الوقوف موقف المنفعل المفتتن وغير المتيقظ ، ومقاومة العادة التي تصبح حاجة مصطنعة تتطلب الحصول على التأثيرات المبعثرة والسريعة الزوال . يمكن المسؤولين عن البرامج الاذاعية ، وقت يلفت المركز التربوي للبحوث والانماء انتباههم إلى ضرورة مراعاة تنشئة الجيل الطالع ، وإلى المساعدة الايجابية في ذلك ، أن يقدموا برامج مؤاتية : مثلاً يعتمدون في البداية برنامجاً قصيراً من ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة يومياً ، خلال فترة من النهار يتاح فيها للتلاميذ أن يستمعوا إلى الراديو ، ويكون البرنامج متضمناً معلومات ثقافية منطبقة على البرامج المقدرة مدرسياً ، معلومات تتناول التراث الثقافي كما تتناول الثقافات الحديثة أو المعاصرة ، بشرط ألا يكون البرنامج منوعاً تنويعاً متبايناً ، وإلاّ أدى إلى بعثرة انتباه الأولاد ، ولم يقدم لهم سوى معلومات سطحية . لأن الافراط في التنويع حتى ضمن الثلاثين دقيقة مضرّ ، فكيف يكون الأمر بالنسبة إلى تأثير ثلاث أو أربع ساعات من الاستماع إلى الراديو ، أو مشاهدة الشاشة الصغيرة ، حيث تتفنن البرامج بالقفز من موضوع إلى آخر ، لا سيما

ان احاسيس الأولاد ما زالت طرية العود ، وعقولهم غير مكتملة القدرة بعد . هذا مع العلم أن متوسط فترة الاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون ، لدى العديد من العائلات في لبنان ، لا يقل عن الثلاث ساعات يومياً .

يضاف إلى ذلك أن ادمان البعثرة الذهنية يتوافق مع الميل العام في العالم الحديث . تشكل الصحافة أوضح دليل على هذه الظاهرة : فالصفحات الأولى منها تعرض مجموعة من العناوين الكبيرة المثيرة وبعض الصور ، مرفقة ببداية المقالات . لكن ، إذا أراد القارىء أن يعرف التتمة ، فعليه أن يبحث عنها في زوايا صفحات بعيدة ، متناثرة . ان الصحافة الحديثة تعنى فقط باعطاء فكرة سطحية متقطعة، سريعة ومجزأة ، عن المواضيع التي تتناولها . كما أن المجلات الحديثة أصيبت بعدوى البعثرة والتجزيء والتسرّع : إذ إن الكثير منها اعتمد طريقة الموضوع والاشارة إلى تتمته بعد عدد يقلّ أو يكثر من الصفحات ، الأمر الذي يحدث انقطاعاً في تفكير القارىء ، ويبعثره، لا سيما إذا كان القارىء لما يبلغ بعد فترة النضوج النفسي . أبرز الأسباب التي تجعل المجلات تصاب بهذه البعثرة وتحـدث هذا التشتت في أذهان القراء من الناشئة ، هو وقوعها تحت تأثير العنصر الاعلاني : إذ تقطع المقالة الطويلة وتنبه من صفحة إلى صفحة ليحلّ محلّها إعلان مبرز بشكل لافت للنظر . وهذا هو ، بالضبط ، أسلوب بعض البرامج الاذاعية وكل البرامج التلفزيونية الاعلانية ، تقريباً : تقوم الغاية القصوى والاهتمام الأول على ابراز الشعار الدعائي أو الصورة الاعلانية في اللحظة التي لا يكون المشاهد أو المستمع يتوقعها . وذلك بغية أن تحدث في نفسه الصدمة المبتغاة ، وأن تأخذه على حين غرّة . في كل الأحوال ، النتيجة واحدة : ما يكاد الفكر يؤخذ بالموضوع ، وما يكاد يركز انتباهه عليه ، حتى يطرأ ما يحوله إلى اتجاه آخر ، ويشغله باهتمام آخر . تجاه الواقعة ، تكون ردة فعل الانسان البالغ إما التأفف وإما العتب ، وإما استرخاءً عابراً ينتاب التركيز الذهني ، كل بحسب مزاجه . أما الولد . فما تكون ردة فعله ؟

يتضح ، بسهولة ، أن الخطر ، على هذا الصعيد ، يتأتّى بنوع خاص من الراديو ، أو التلفزيون . اما السينما فهي مشهد خارجي، نادر نسبياً . تدل الاحصاءات أن الأولاد الذين يذهبون إلى السينما مرتين في الأسبوع يشكلون حالة استثنائية . لكن ما شأن هذه الساعات الخمس أسبوعياً ، مع ساعات الاستماع إلى الراديو ومتابعة مشاهد التلفزيون يومياً ؟ يقدم الفيلم السينمائي مشهداً مترابطاً ، منسجماً ، متواصلاً ، إذا ما قورن بالبعثرة الناجمة عن البرامج الاذاعيـة والتلفزيونية . ان مكبر الصوت الاذاعي ، وشاشة المشاهد التلفزيونية ، يقتحمان الناشئة في مساكنها ، وأحياناً في غرف نومها ، الأمر الذي يجعل تأثيرهما يفعل ، من دون انقطاع ، في قلب المكان المخصص لأن يكون ملجأ يقي الولد من سلبيات التبعثر المتواصل الذي تفرضه تقنيات العالم المعاصر .

« ان المكان الوحيد الأخير ، المتوافر للإنسان المعاصر ، حيث يستطيع أن يختلي بنفسه ، قد أصبح محتلاً هو أيضاً ، على حد قول الأستاذ كارل هولزامر ، في دراسة وضعها حول خصائص تأثير الراديو والتلفزيون . وجاء في الدراسة المذكورة ما يلي : « يصبح الانسان سطحياً لأنه يتحرك دائماً بفعل كمية مفرطة من التأثيرات الحسية التي تنتابه ، لكنها لا تدوم . فهو يزدرد هذه التأثيرات بطريقة منفعلة ، الأمر الذي يضعف قدرة التركيز لدى البالغين . فكم بالحري لدى الفتيان ! لا شك في أن الولد المحكوم بهذه المؤثرات المستديمة يصبح شارد الذهن ، عصبياً ، طائشاً . ثمة علاقة بين هذا التأثير والتأثير الآخر الذي يجعل الناس يظنون انهم لم يعودوا يستطيعون العيش بدون هذه الاثارة العصبية الدائمة . ان هذا التكيّف الرفيع الدرجة يولّد ، في بعض الظروف المعينة ، عواقب سلبية جداً على الأولاد ... » .

شرود الذهن ، الطيش ، السطحية ، توتر الأعصاب ، نشوء حاجة مصطنعة ... تلك هي الأخطار التي توضح لنا التجربة أن الأولاد يتعرضون لها ، ويصابون بها ، بفعل تأثير الراديو والتلفزيون والسينما . فكم منهم يصلون إلى درجة من الادمان على هذه المؤثرات ، لا يعودون يستطيعون معها الاستغناء عن هذه الخلفية الصوتية المنبثة من جهاز الراديو ، وذلك في خلال ساعات طوال من العمل في البيت ـ لو اقتصر الأمر على الموسيقى وحدها ، فلن يكون ثمة سوى نصف شرّ ، والعادة تصبح حاجة ، فيخشى أن يصبح عمل الأولاد أقل جودة وقت يحرمون من هذا المحرّض ـ مثلاً يتردّى عملهم في المدرسة وفي خلال ساعات الامتحانات . لكن الاستماع إلى الراديو لا يقتصر على الموسيقى وحدها ، اذ إن الولد المدمن على الراديو يديره ولا يعود يوقفه .

بعد الموسيقى يأتي الريبورتاج المذاع ، وتأتي المتنوعات . إذّاك يصبح فكر التلميذ متجاذباً بين ما يسمعه من الراديو ، من دون أن يصغي إليه ، وبين ما يدرسه في كتابه أو يكتبه على أوراقه ، من دون أن يكرّس له كامل انتباهه . ما يصحّ في درسه يصحّ أيضاً في مطالعاته، بل أتجرأ وأقول ان هذه البعثرة الذهنية تصاحبه حتى في فترات لعبه . يقول مثل قديم : « أدِّ عملك بكل ذاتك » . وما زال معنى هذا المثل القديم جديداً ، وهو ينطبق خصوصاً على الأولاد .

عندما نأخذ في الاعتبار سرعة الشرود الذهني لدى الأولاد ، أي استعدادهم الطبيعي للشرود الذهني ، وعندما نتذكر ضخامة الجهود التي يضطر الأهلون والمربون إلى بذلها في سبيل تعويد الولد على حصر فكره في موضوع واحد محدد ، وحصر نشاطه في عمل معين ، تتبين لنا غرابة وخطورة ما نفعله إذ نقتني في البيت الأداة الرئيسية التي تولّد الشرود الذهني ، وتسبّب عدم الاستقرار ، وتخلق لدى أولادنا الزوغان والرغائب الوهمية ، وعندما نستعمل هذه الأداة ونسمح لأولادنا باستعمالها من دون أي نظام أو تنظيم .

ليس المقصود ، طبعاً ، منع الأولاد من الاستماع إلى الراديو ، أو مشاهدة البرامج التلفزيونية . بل ما يجب فعله هو تعويدهم على أن يختاروا جيداً البرامج التي يواظبون على متابعتها . لندع جانباً مسألة مضمون البرامج . كلما كان الولد حدثاً ، كان من الضروري السهر على ألاّ نقدم لمخيلته ، بشكل متلاحق ، محرّضات مفرطة في التنوع . فالراديو ، الذي يؤلف الصوت فيه وسيلة التعبير الوحيدة : أصوات ، موسيقى ، ضجيج يشكل إثارة دائمة لمخيلة المستمع . ذاك هو جاذبه الأكبر ، وذاك هو العنصر الذي يمنحه قدرة سحرية خلابة فائقة . لكن ، من حيث الموضوع الذي يشغلنا الآن ، ذاك هو أيضاً الأمر الذي ينبغي محاذرته . فالراديو ، بطبيعته ، يحمل الولد على احلام اليقظة وعلى الشرود في الخيال . وليس هذا شراً بحد ذاته ، بل بالعكس ، لكن بشروط استعمال هذا العامل باعتدال . من المستحسن أن نقي الولد ، وهو كائن غالباً ما تكون المخيلة وقدرة الانتباه لديه وثيقتي الترابط احداهما بالأخرى . من هذا السحر الخاطف الناضح من مواضيع متباينة . فالولد معرض ، بنوع أخصّ ، للادمان المذياعي الذي يجعله يعيش بدون انقطاع في عالم نصف خيالي ، ويفصله عن الواقع المحسوس ، ويبخّر حياته الداخلية الفعلية في ضبابة وهمية ، وقد يؤخر موعد ادراكه لشخصيته ، إذ يقذف به دائماً خارج ذاته .

فتنة التلفزيون :

تزداد المحاذير التربوية التي ذكرناها بخصوص الراديو خطورة، ويضاف إليها محاذير أخرى ، عندما يدخل الولد في فلك التلفزيون . فالتلفزيون ، مثله مثل الراديو ، يفعل فعله داخل البيت بالذات ، في قلب الخلوة الحميمة : ويفعل يومياً بصورة متواصلة . والحاجة التي يخلقها التلفزيون لدى الأولاد ألذّ من الحاجة التي يخلقها لهم الراديو ، إذ لم يعد الموضوع موضوع خلفية صوتية تملأ أرجاء البيت بالدوي المستمر وتحثّ المخيلة على الشرود في عالم الخيال فحسب ، بل هو موضوع مشاهد خلابة تعرضها الشاشة الصغيرة . ان التأثير الذي كان الفيلم السينمائي يمارسه على الولد ، من وقت إلى آخر ، أصبح الآن يمارس بشكل أقوى ، وتبع وتيرة أكثر مثابرة . فقد انتفى ، أمام شاشة التلفزيون ، الاعتماد على المخيلة الشخصية التي تجعل مستمع الراديو غير منفصل كلياً ، بل قادراً على اغناء الإثارات الصوتية التي يسمعها ، واكمالها بصورة ذاتية . يختصر الأستاذ كارل هولزامر ، وهو من فحول علماء التربية ، تأثيرات التلفزيون التربوية بقوله : « بسبب الفعل المثلث للصورة والصوت والحركة ، الذي يتمثل بالتلفزيون ، يصبح المشاهد مأسوراً بشكل كامل ، لدرجة انه لا يعود باستطاعته الافلات من هذه السيطرة ... ان الواقع الذي ينقله التلفزيون يفرض نفسه إذّاك ، بطريقة قسرية ، لا يمكن مقاومتها . ويتقلص النشاط الداخلي الذاتي لدى المشاهد إلى حدود عملية النظر فحسب » .

ويرى هذا المربي في التلفزيون إحدى الأدوات الحديثة التي تنزع إلى الحلول محل « انطلاقة الخيال الحرة ، بواسطة فرض كليشيهات

صورية جاهزة . وبهذه الطريقة غالباً ما يحل عرض الصور الجذابة محل التفكير » .

بل أهم من ذلك : يلاحظ هولزامر ، كما لاحظ قبله العديدون من الأطباء وعلماء النفس ، أن تسارع النموّ البدني والبلوغ البيولوجي لدى الناشئة من شعوب المدنية الحديثة ، لا يرافقه ما يوازيه من حيث السرعة في التطور النفسي : « ان الجيل الجديد ، في كل الشعوب المتمدنة ، يعيش تحت وطأة التجاذب بين النضوج البدني وعدم النضوج النفسي » . ويضيف هولزامر : « تحت وطأة تجاذب من هذا النوع ، انما تؤثر الأفعال السلبية الناجمة عن هذه الأدوات البديعة، كالراديو والتلفزيون والسينما ، تأثيراً بالغاً . ثمة استثارة مفرطة للحواس ، ناجمة عن زخات مستمرة من الانطباعات السمعية والبصرية ، وشلل يجمد الحركة الخارجية وقسماً لا يستهان به من النشاط الداخلي ، وعملية تجميد ذهني ناتجة عن الكليشيهات اللفظية أو الصورة المكررة ... تلك هي النتائج التي تصيب الناشئة في خلال فترة من العمر تنطبع ، أثناءها ، في نفوسهم ، الصور التي توجههم كل حياتهم ، وفي الفترة التي يكون فيها الكائن البشري بحاجة كلية إلى ممارسة حريته ونشاطه العفويين » .

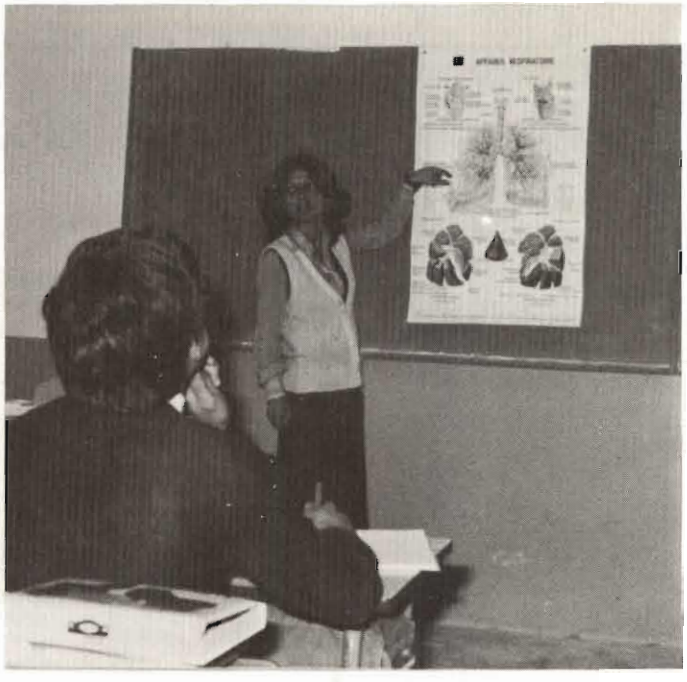
يعتمد هولزامر على الاستقصاءات التي أجريت حيال مشاهدي التلفزيون الاميركيين . تشير هذه الاستقصاءات إلى أن الأولاد يمضون ، عادة ، بين ٢٠ و ٣٠ ساعة أسبوعياً أمام الشاشة الصغيرة ، أي ما

يساوي الوقت الذي يمضونه في الصفوف المدرسية . فهم يرزحون هكذا تحت عبء تأثير الافتتان النفسي والتبدّل الدائم الذي تحدثه مدينة الملاهي ، وذلك طوال ما يقارب الثلاث ساعات يومياً .

الحلقة المفرغة :

يجدر السؤال عن سبب التنوّع الذي يشكّل قاعدة الراديو والتلفزيون . انه ، على ما أظن ، ناتج عن واقع يسمونه الحلقة المفرغة . فوسائل البحث الحديثة هذه ، بتوجهها إلى عامة الناس ، مضطرة لأن تبحث عما يروق للعامة ، وأن تتوافق مع قدرات الجمهور الأقل قدرة على الانتباه ، والأقل مقدرة على بذل الجهد . هذا الجمهور ، وقد خضع لتأثير البعثرة الفكرية العامة ، أصبح يفضل التغيير المستمرّ ويتطلب برامج قصيرة متنوعة ومسلية ، فتستجيب له وسائل البثّ حتماً . « ينبغي ألاّ يشعر المستمع إلى الراديو أو مشاهد التلفزيون بالملل ... ينبغي اجتذاب انتباهه الدائم بواسطة التنويع وتقديم المفاجآت » .

ان اذاعات الراديو هي أول من اعتمد هذا النمط : ففيما هي مضطرة إلى استقطاب المستمع بواسطة الأصوات فقط ، وفي حين يسهل للمستمع أن يتجه إلى محطة اذاعية أخرى ، ولا يتكلف في سبيل ذلك سوى كبسة زر ، أو ادارة مفتاح ، تفننت اذاعات الراديو باستمالة المستمعين واستبقائهم مشدودين إلى برامجها . لذلك اعتمدت كل الحيل الممكنة وأهمها ، إطلاقاً ، التنويع . أما التلفزيون فقد ورث هذا الأسلوب عن الراديو بطريقة طبيعية . لكن ما يلفت الاهتمام هو أن الراديو والتلفزيون ، بعد أن اعتمدا التنويع ، استجابة لذوق الجمهور العام ، اسهما في اشاعة هذه العادة ، أعني عادة التنقل من موضوع إلى آخر ، ومن مسموعة إلى غيرها ، أي عادة عدم التركيز الذهني . بل انهما خلقا حاجة القفز من برنامج إلى آخر من برامج المتنوعات لدى مختلف فئات المستمعين والمشاهدين . الأمر الذي جعل جمهورهما يمانع في بذل الجهد ، بل لا يقبل بفكرة وجود ضرورته أصلاً ، في سياق النشاطات الترفيهية . ان هذا المستمع الى الراديو أو مشاهد التلفزيون ، القادر أن يقرأ بصورة جيدة رواية كاملة في خلال بضع ساعات ، وأن يتابع تمثيلية مسرحية ، أو يستمع إلى حفلة موسيقية ، هو نفسه يملّ سريعاً ، ويفقد صبره ، أمام برنامج إذاعي أو تلفزيوني إذا طال بعض الشيء . هذا ما زاد عدد الومضات الإذاعية ، أو اللقطات التلفزيونية التي لا تستغرق احداها أكثر من خمس إلى عشر دقائق . « هاتوا جديداً ، هاتوا جديداً ، دعونا من الاطالة والتعميق ، أرونا شيئاً آخر بشكل لا يبقى لنا معه وقت للتفكير أو اشغال البال ، بل لتلفنا عاصفة من اعصار الصور أو الألحان المتدفقة وتحل مكان أفكارنا . نحن بحاجة لأن تتقلص حدود حياتنا الداخلية إلى حدود فعل النظر أو الاستماع فحسب . « ذاك هو ، اجمالاً ، لسان حال الجمهور المدمن على استماع



الراديو ، ومتابعة برامج التلفزيون . والسبب في الوصول إلى هذه الحالة من السطحية والزوغان والقفز الفكري من موضوع إلى آخر ، يعود إلى الحلقة المفرغة القائمة بين متطلبات الذهنية العامة التلقائية ، الراغبة بالتوزيع ، وبين وسائل البث الحديثة ، المتجاوبة مع تلبية هذه المتطلبات ، رغبة في استمالة الجمهور .

ثالثاً ـ محاولة التصدي لهذه الأضرار :

هل هذا هو ، بالفعل ، ما ينتظر من وسائل البثّ الحديث ، إذا ما أريد لها أن تسهم في التطوير الاجتماعي ؟ لا . ولا ريب ، إذن ، وما دام الخطر على هذه الدرجة من الفداحة ، فما هي الاحتياطات الواجب اتخاذها لوقاية الناشئة من أخطار وسائل البث الحديثة ؟

لا يستحيل على المربين تصور هذه الاحتياطات ، لأنها تندرج في صلب القواعد التربوية الأساسية الثلاث الكبرى : الشرح ، الانتقاء ، الاعتدال .

الشرح :

ان طريقة التدريب على فهم الفن السينمائي ، المعتمدة في حلقات السينما ـ كلوب ، تعطي ولا شك نتائج باهرة . فما أن يفهم الولد كيف يتم صنع الفيلم ، ويعرف كيف تقوّم الصور الماثلة فيه ، وتأليفه ، والتقنية المعتمدة في اخراجه ، وكيف ينبغي تأويل مشاهده ، حتى تصبح ردة فعله تجاه الفيلم بعيدة عن الانفعال الغريزي التلقائي. لأن العقل والروح النقدي يلعبان دورهما ، فيفلت الولد من سيطرة الافتتان ، أي تصبح شخصيته محصنة بوجه التأثير الذي تحاول المشاهد أن تمارسه عليه . مع العلم أنه من السهل اعتماد توعية مشابهة حيال البرامج التلفزيونية والإذاعية أيضاً ، لأن تفسير كيفية إحداث الضجيج والخدع الصوتية والطريقة التي يتكلم بها المذيعون أمام مكبرات الصوت ، لا سيما إذا أمكن إجراء بعض التجارب البسيطة على أجهزة أمام الأولاد ، تتيح لهم سماع أصواتهم هم بالذات . كل ذلك ، إلى كونه يثير اهتمامهم ، يتيح لهم أن يتابعوا برامج البث بطريقة أكثر واقعية وأكثر فاعلية ، وبالتالي شخصية أكثر .

الانتقاء :

ينبغي على المربّين ، الذين يسهرون على ما يستمع إليه أولادهم من الراديو أو يتابعونه على شاشة التلفزيون ، أن يهتموا بمعرفة ما إذا كان هذا أو ذاك من البرامج « يناسب الأولاد » . ثمة مجلات ونشرات عديدة بوسعها أن تساعد المربّين على الانتقاء . لكن ما هي المعايير الأساسية التي ينبغي اعتمادها في عملية الانتقاء هذه ؟ من المتعارف عليه أن المستوى الأخلاقي للبرامج ، أي مستوى الطرح ونسبة اقترابه أو ابتعاده عن الدرك الغريزي وتجليات العنف ، هو المقياس السائد . إنه معيار ضروري ، ولا ريب . لكن ثمة شيئاً آخر ، ينبغي تذكّره باستمرار ، أعني خطر البث المتقطع المتصادم المبعثر ، القافز من موضوع إلى آخر . ثمة ، بالأخصّ ، برامج الخمس أو عشر دقائق ، ذات التأثير القتال بالنسبة إلى قدرة التركيز عند الولد . خلاصة القول ، انه ما دامت وسائل البث الحديثة ، من راديو وتلفزيون، تعتمد « النطنطة » والتنويع المتضارب ، يجب الاقلال من تعريض الأولاد إلى نتائجها الضارّة ، أي عدم السماح لهم بالافراط في متابعة برامج هذه الوسائل .

الاعتدال :

ينبغي الحيلولة دون نشوء الحاجة المرضية ، المتمثلة بالخلفية الصوتية ، وتسلّط الافتتان الذي تمثله الصورة على نفسية الولد . ينبغي أن تكون البرامج التي تقدم للأولاد ذات متعة معتدلة ، من حيث مدة دوامها وتكرارها : الأمر الذي يجعل المتعة أفضل . فالبرامج الاذاعية والتلفزيونية يمكن تشبيهها بالتبغ : كلما استزاد المرء منه تأججت الحاجة إليه ، وتدنت المتعة الحقيقية المرجوة منه . هل ثمة شك بأن بعض الأولاد ، بل البالغين أحياناً كثيرة ، قد أصبحوا مدمنين على الخلفية الضاجة (fond sonore) . إنما يعود للأطباء ولعلماء النفس المختصّين بنفسية الأولاد أمر تعيين الحدود الدقيقة . وأظن أن الحكمة التربوية تستلزم بعض الحزم في فرض الفترة التي يسمح فيها للأولاد بالاستماع إلى الراديو ، ومشاهدة التلفزيون وحضور الأفلام السينمائية ، بشرط أن تتوافق تلك الفترة مع أوقات راحتهم ، خارج أوقات الدرس أو كتابة الوظائف المدرسية ، مع تفهيم الأولاد ان الاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون وحضور الأفلام السينمائية يقتضي منهم الانتباه المزوّد برغبة تحصيل معارف جديدة ، لا مجرد قتل الوقت وتشريد الذهن .

زملائي، أساتذة العلوم، ساعدوني.

ما زال قسم العلوم في المركز التربوي للبحوث والانماء . دائباً على الاتصال بمعلمي العلوم في جميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعية .

هدفه من ذلك تحسين عملية تعليم العلوم من جميع جوانبها . ولا سيما ما يخص المادة التعليمية والمعلم والتلميذ .

وعن طريق الزيارات للمعلم في مدرسته . استطعنا . الى حدٍّ ما . معرفة بعض المشاكل التي تعترضه في عمله . والتي هي مشتركة بين جميع المعلمين . وبعد مناقشات مع زملاء لكم . وأساتذه العلوم . والاستماع الى اقتراحاتهم البناءة . حول تبادل المشاكل بينكم . وحلّ بعض العقد . رأينا أنه من الضروري عرض هذه المشاكل في المجلة التربوية . على أن ترسلوا إلينا الحلول المتوخاة لها

يرجى اليكم اعلامنا بكل مشكلة تعترض عملكم . ونحن بدورنا نعرضها على زملاء لكم عن طريق هذه المجلة ولا بد أن يكون بعض هؤلاء قد اعترضته المشكلة نفسها . ووجد حلًّا لها . وفي حال عدم ورود الحل لها . فنحن . في قسم العلوم . مستعدون لاقتراح حلّ أو إيفاد من يتصل بكم مباشرة .

ستسألون . اساتذة العلوم . لماذا نتوجه اليكم بهذه الطريقة . السبب هو ما أرسله زميل لكم . مستنجداً بكم . فهلّا ساعدتموه ؟

اكتب اليكم وانا بحاجة لمساعدتكم واقتراحاتكم . ساعدوني .

أنا مدرّس في الملاك الابتدائي منذ عشر سنين .

شاءت الظروف ان انتقل إلى مدرسة جديدة .

درّست العلوم في المتوسط لخمس سنين، وأتمتع بمعلومات علمية عامة أهلتني لأن أكون مسؤولًا عن مادة العلوم في المدرسة الجديدة . وبعد اجتماعات بيني وبين مدير هذه المدرسة ، أُوكلت إليّ مسؤولية التنسيق بين أساتذة العلوم والاهتمام بالنشاطات التربوية المرافقة لعملية تعليم العلوم ، إلى جانب تعليم المادة في بعض الصفوف .

مشكلتي واضحة : « كيف اعلّم ، وأين ابدأ ؟ »

وكما كنت صريحاً معكم حين عرضت مشكلتي عليكم ، سأظل كذلك في أثناء تفصيلها :

ـ علمت العلوم في الماضي ، قبل دمجها في المناهج الجديدة .

ـ وكنت أحدّد للتلاميذ مقاطع وملخصات [illegible] ويفرغوها في أثناء الامتحان ، لأنني لم أطلب اليهم مرة ان يجيبوا عن اسئلة تبيّن مدى الفهم ، بل كانت تقصد ذاكرتهم مباشرة وما سجل فيها .

ـ طريقتي هذه لم تحرك فيَّ التوجه إلى نشاط علمي أو مخبري . فكانت النتيجة أن يفرغ التلاميذ ما في رأسهم من معلومات كما تفرغ ابريق الماء .

فأين أنا من الطريقة العلمية ، وعملية بناء الإنسان وفكره ؟ .

ـ والواضح من سلاسل كتب العلوم في المرحلة المتوسطة ، انها تستدعيني إلى العمل في المختبر . مع العلم ان احد الزملاء دلني على دليل المعلم ـ وبدون القيام بالنشاطات العملية مع التلاميذ ـ لكي املي نتائج النشاطات وأجوبة الأسئلة على التلاميذ ، بعد أخذها من الدليل .

ما النفع اذن من اعتماد الطريقة العملية في تطبيق المناهج الجديدة ؟

ساعدوني ، زملائي مدرّسي العلوم .

أريد أن أجهّز مختبراً للمدرسة ، والمال محدود .

بمن اتصل ، وأين يمكن أن أجد ما يتطلبه هذا المختبر ؟

هل لديكم معلومات عن أماكن جمع عينات طبيعية : من أين نجمعها ، وكيف نحفظها للافادة منها ؟

انا بحاجة إلى بعض الافلام والشرائح . والمال قليل . فهل يمكن استعارتها ؟ من اين يمكن ذلك ، وكيف ؟

زملائي ، عانيت الكثير لاكون صريحاً . وظننت أن ما لديّ من مشاكل هو عيب . لكن بعد المعاناة ، رأيت العيب في من يظل جاهلاً .

قسم العلوم في المركز التربوي للبحوث والانماء يتوجه اليكم . بعد هذه الرسالة . طالباً نجدة زميل لكم . اذ لا بد أن تكونوا لاقيتم مشاكل مشابهة ووجدتم حلولاً لها .

ارسلوا لنا هذه الحلول لننشرها في مجلتكم هذه . فتنجدوا زميلا لكم أو أكثر

ونذكركم ثانية : ألّا ترددوا في عرض مشاكلكم علينا .

قسم العلوم في المركز التربوي للبحوث والانماء

ص . ب . ٩٣٣٦

الدكوانة ـ بيروت (لبنان)

الألعاب المسرحيّة ودورها في التربية من

« في طفولة الفن ، شأن طفولة الأفراد ، من السهل إرضاء غريزة التقليد . يكفي أن يتناول الولد عصا حتى يجعل منها حصاناً ...» هذا الكلام عمره ألفان وأربعمئة سنة . قاله أرسطو في كتابه « فن الشعر » ، الفصل الرابع . وتلفتنا فيه عبارة « غريزة التقليد » ، أو المحاكاة في ترجمة البعض . وفي علم النفس اليوم أنه لا يجب كبت الغرائز ، بل يجب التنفيس عنها أو السموّ بها . والفن من أجدى الوسائل لذلك ، أو هو نشاط فريد يجعل غرائز كثيرة تتحول إلى محرك لخلق الجمال ، والسلام . ذلك ما تفعله الرياضة حين تسمو بغريزة القتال . وذلك ما تفعله الألعاب المسرحية ـ وكل لعب جيّد فنّ ـ لإشباع رغبة الولد في التقليد والمحاكاة ، أو ما سمّاه أرسطو غريزة التقليد والمحاكاة ... لا إشباعها فقط ، بل لجعلها نشاطاً من تأليف وتنسيق ، وضبط نفس ، أو لجعلها نشاطاً تربوياً ، أو فنّاً ، أو صناعة جَمال .

والألعاب المسرحية تقوم على ارتجال في موضوع معين أو مشهد ما . وفيها تتجلّى قدرة الولد على التخيّل وخلق الأشكال ولكن حذار من المبالغة . فإن التأليف المسرحي والتمثيل عملان شاقان . التمثيل مثلاً يقتضي أن يتخلّى الممثل عن شخصيته العادية ، وأن يتقمص شخصيته العميقة الدور أو الشخصية المسرحية . وفي هذا من المعاناة وتركيز الذهن والتحليل النفسي وضبط النفس ما يعجز عنه الكبار . وهذا ما يجعل الفارق واضحاً بين المسرح والألعاب المسرحية . وهذا ما يجعل تمثيل الأولاد في أيّ مسرحية ـ إلا إذا كانت من تأليفهم ـ أمراً غير مرغوب فيه . ونعني بالأولاد من لم يبلغوا الثالثة عشرة من العمر... الألعاب المسرحية ، بالعكس ، هي لكل الأعمار . إنها عمل أطفال ، أو « **عمل طفولي** » . انها من خلق الولد وتدبيره ، ولا يحق لنا التدخل المباشر فيها ، بل علينا الاكتفاء بالاشراف والتوجيه . لا فرض رأي . لا إكراه . نصيحة بلباقة أو « تلميح » إلى نصيحة . الألعاب المسرحية مملكة الولد . مكتوب على بابها « **ممنوع دخول الكبار** » . لكن ذلك لا يمنع ، بدون شك ، من تلبية رغبة الأولاد في أن نمثل دوراً فيها . فقد يُطلب إلينا أن نمثّل دوراً . فلنستعد طفولتنا إذّاك . فلنكن « الملك » ، أو « العملاق » ، أو « الشيطان » ، أو « السفينة » . فلندخل اللعبة بأقصى ما نستطيع من عفوية و « براءة » ... ولا يجب أن يصعد الأولاد الخشبة ويمثلوا أمام جمهور . خاصة إذا كان جمهوراً غريباً عنهم . انهم « يلعبون » لمتعتهم ، ولمتعة « مجتمعهم » الخاص في المدرسة أو المخيّم ...

روضة الأطفال حتى نهاية الصفوف الابتدائية..

ماري تريز ساعاتي

ويجب الانتباه إلى عمر الأولاد القائمين باللعبة المسرحية . إذ كلما كانوا أصغر سنًّا وجب أن نقلّل من تدخلنا في اللعبة . الأطفال الصغار لا يحتاجون إلينا حتى يؤدّوا لعباً خاصاً بهم . وبالعكس ، فكلما كبر الطفل راح يشعر بنواحي النقص فيه ، وبالحاجة إلى البالغين . خاصة في ما يتعلّق بالناحية التقنيّة (تركيب عناصر ديكور أو خياطة أثواب أو صناعة القناع ...) وتنمو تلك الحاجة مع نموّ الطفل ...

ونسأل الآن : ما هو دور الألعاب في التربية ؟

لما كان الفن المسرحي ، أصلاً ، فن عمل وحركة (كلمة دراما يونانية ، تعني العمل) ، في نسق وإيقاع ، فإنه يتطلب رشاقة الحركة ، وإحساساً بالإيقاع ، وخفة النقلة ، وحسن التجاوب مع الآخرين في عمل نسيق . أي ما سمّاه بعضهم ، وأظنه شيشرون الخطيب الروماني ، « فصاحة الجسد » . ولنقل رياضة الجسد والصوت والحس ، وذلك في ألعاب مسرحية ، على النحو التالي :

. الليونة :

لبعض ألعاب وتمارين تكسب الليونة أن يتخيّل الولد نفسه مثلاً شجرة حور . يقول بصوت عالٍ : « أنا شجرة حور عالية ... عالية . غصوني تمتدُ ، تمتد إلى فوق ... فوق . تمتد في جميع الجهات ... يهبّ الهواء ، يحرّك أوراقي ... يحرّكني ... يشتد الهواء ، أنحني ، أنحني ... أميل يميناً ، أميل يساراً ... الهواء في ذروة عنفه ... يكاد يقتلعني . بدأ الهواء يخفّ ... يخفّ الهواء . صار الهواء نسيماً يداعب أوراقي ... يداعبها برفق ... تعبت . أحني رأسي قليلاً ، وأنام ... أنام ....» ... لا شك في أن الولد ـ شجرة الحور ـ كان يجمع الحركة المناسبة إلى القول . وكان جسده يصعد وينحني . وكانت يداه تهتزّان بعنف ، أو برفق . أو تتموّجان مع النسيم . وكذلك رأسه ، وبالتالي كان يكتسب الليونة ... ومن ألعاب الليونة أن يتخيّل نفسه راكباً درّاجة مثلاً ، وأن يؤدّي ذلك بالإيماء . أو أن يتخيّل نفسه ثعلباً ، أو أسداً .... أو ملاكماً في حلبة المصارعة ، أو صيّاداً يحرّك المجذاف...ومن السهل أن يقترح المدرّب تمارين أخرى فيها شاعرية ، بين صخب وهدوء ... ولا شكّ في أن تمارين من هذا النوع هي رياضة للخيال أيضاً ، ومتعة للولد . متعة أن يدخل عالماً مسحوراً ، أو أن يكون هو نفسه هذا العالم المسحور ... تلك

رياضة ولذة معاً ، فيها شراكة الجسد والروح . ولعلّها تخفّف كثيراً من « تأفف » كثيرين من الطلاب ، عادةً ، من التمارين الرياضة « البحت » ...

٢ ـ الشعور بالإيقاع :

كم ينقص أولادنا الشعور بالإيقاع . فلا هم ، غالباً ، تعلّموا العزف على آلة موسيقيّة ، ولا هم استمعوا أو يستمعون إلا إلى ما تلقي إليهم دور الإذاعة من خليط . وغياب الإيقاع عن حياة أولادنا نلمسه في أحاديثهم ـ وأحاديثنا ـ ومعظمها صراخ . ونلمسها في طريقة المشي . وتمارين الإيقاع تظهر كم هم نادرون بيننا من يمشون مشية حسنة . مشينا في الغالب إما قفز وإما « تطويح » ، وإما « دروشة » ، وإما وقار مصطنع . وقد لا يكون الذنب ذنب أهالينا . أيّ فرد منّا لا يذكر أنه ، مرةً في العمر على الأقل ، خاصة على أبواب المراهقة أو الشباب ، لم يهدر في أذنه صوت أمه أو أبيه « إمشِ مليح » ، « إمشِ « جالس » ، ارفع رأسك ... » ؟؟ من التمارين أو الألعاب المسرحية التي تجعلنا نشعر بإيقاع الخطوة ـ أو إيقاع الجسد عموماً ـ التمرين التالي ، ويحسن أن يجري على نغم موقّع من آلة موسيقية (الطبل أو الصنج) أو على الأقل حسب إيقاع إصبع المدرّب على طاولة أمامه .

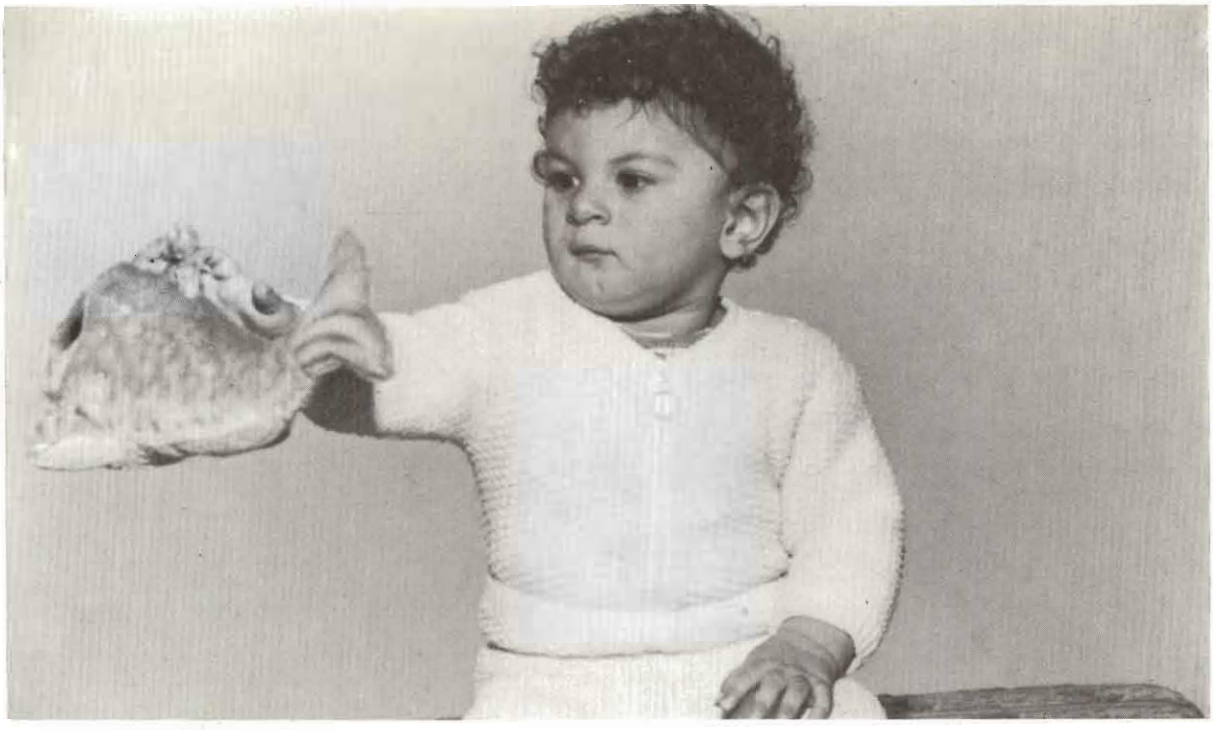
يصطفُّ الأولاد (أربعة أو خمسة على الاكثر) ويشير عليهم الأستاذ أولاً بالوقوف حسناً ، بدون توتّر أعصاب وبدون ارتخاء زائد . الوقوف حسناً . العنق خط عمودي بين الكتفين المتوازيين . وبعد أن يتأكد من وقوفهم حسناً يشير عليهم بالمشي ، موقّعين خطواتهم على إيقاع الآلة أو نقرة إصبعه على الخشب . ويجعلهم هكذا يوقعون خطواتهم على إيقاع أنماط مختلفة من المشي . المشي السريع . المشي الهادىء . مشي الناس التعبين . مشي العسكر . المشي في موكب للنائحات ... شرط أن يستجيبوا سريعاً للإيقاع ، مهما اختلفت سرعته ... وسوف يقود ذلك إلى الرقص . الرقص الفولكلوري . الرقص الإيمائي . الرقص الإيقاعي ... والشرط أن يبتعد هذا الرقص عن « رقص الصالون » أو رقص « الحفلة » ، قدر المستطاع ، وأن يكون رقصاً من التراث الشعبي خاصة . والشرط أيضاً ألاّ يستثنى منه غير الموهوبين للرقص . فتلك ألعاب مسرحية يشترك فيها الجميع ، في عفوية وانطلاق . تماماً كما يجري ـ أو كان يجري ـ في أعياد القرية اللبنانية أو في أعراسها ...

٣ ـ رياضة الصوت :

متى « تأهل » الجسد بالألعاب السابقة وأمثالها للتعبير المسرحي ، وجب تأهيل الصوت ... والأفضل البدء لا بإلقاء نصوص أو كلام مفهوم ذي معنى ، بل باطلاق أصوات (آه أو أوه ممدودتين ، مثلاً) . وذلك حسب إيقاع معيّن ، بين ارتفاع أو انخفاض ، وبدون صياح . وبدون شهيق . أو تنهّد ... ولما كان الصوت البشري يمتدّ مع النفس ، وجب في البدء أن يأخذ الولد نفساً عميقاً . يقدر المدرب مثلاً أن يدعوهم إلى تخيّل صدورهم قرباً (موسيقى القرب) من جلد ، كلما امتلأت هواء كان صوتها أقوى وأكثر امتداداً . وقد يدعوهم إلى المنافسة في امتداد الصوت ... ويجب التشديد على ألاّ يكون الصوت « مشدوداً » أو متوتراً . وأن لا يصدر عن عياء أو وجل . بل أن يكون منطلقاً ، رنّاناً . ثم يطلب من الأولاد أن يلفظوا حسناً الحروف الهجائية المختلفة . ثم الكلمات . لا لعثمة ولا تأتأة . وأن تكون حركة الشفاه مقتصرة على الحرف الملفوظ وحده ، فلا تشدّق ولا جمجمة . ويجب أيضاً ألاّ يصاحب اللفظ أيّ حركة أخرى من أعضاء الجسد . اليدين والكتفين والرأس خاصة . فإننا كثيراً ما نتكلّم بأيدينا ورؤوسنا أكثر مما نتكلم بشفاهنا . وكم من غرباء شاهدونا نتحدّث فظنُّوا أنّنا في « خناقة » حامية ... ومن التمارين الممتعة أن يسرد المدرّب قصة ، ويطلب من التلاميذ ، بين حين وحين ، وبإشارة من يده ، أن يقلّدوا بعض أصوات الطبيعة أو الحيوان . يقول مثلاً في سياق السرد : « وهبّ الهواء » ، ويشير بيده فينفخ الأولاد بأفواههم مقلدين الهواء . أو يقول : « صاح الديك » ، فيقلد الأولاد صياح الديك . أو « وهدر محرك السيارة » ، أو « جاء القطار » .... وهكذا ، فكما ان المشي الإيقاعي قادنا إلى الرقص ، فإن « التصويت الموقّع » يقودنا إلى .... الغناء . وهنا أيضاً يجب الاكتفاء بالأغنيات الفولكلورية . أو بالأغاني التي يتلقنها الأطفال ...

٤ ـ دقة الملاحظة :

وفي الوقت نفسه ندعو الأولاد إلى إعمال حواسهم في دقة الملاحظة . وخاصة الملاحظة بالنظر . والألعاب المسرحية في ذلك كثيرة وممتعة . نلقّن الأولاد مثلاً كيف يلاحظون السمة البارزة في أي إنسان . أو السمات البارزة جميعاً . وكيف يجعلون تلك السمات تأتلف في محاكاة أو تقليد ذلك الإنسان . ومن بعد ندعوهم إلى لعب دور النماذج الإنسانية موضوع الملاحظة . فيقلدون السائق مثلاً ، أو المرأة العجوز ، أو قائد الفرقة الموسيقية . وندعوهم أيضاً إلى ملاحظة بعض الحيوانات وتقليدها . أو إلى تقليد بعض الظاهرات الطبيعية ، كالموج والعاصفة . ومن الأفضل أن يتحاور الأولاد حول الكائن المطلوب تقليده ، وصولاً إلى سماته البارزة . ومتى اتفقوا عليها يتبارون ، الواحد تلو الآخر ، في التقليد . ويتبادلون الملاحظات في محاولة للتقليد الأفضل . وكم يجد الأولاد متعة في ذلك . خاصة إذا قدر المدرّب أن يخلق المناخ المناسب في حماسة وإثارة للخيال . والشرط الأساسي في جميع ذلك هو الجد . العمل بأقصى الجدية . لا مزاح ولا معابثة . ولا تهاون من قبل المدرّب حول أي خطأ أو نقص ... وسوف يفاجأ ، في النهاية ، بقدرة الأولاد على الجد . على الإخلاص ... وفي ذلك تعويد على الشهامة في العمل ، والتفكير ... ولنتذكر أن الأطفال يقومون بالمحاكاة مندفعين بغريزة التقليد ،



ومن تلقاء أنفسهم . فهذه البنت ، ذاتُ السنة الواحدة من عمرها ، تحضن دميتها ، وذاك الطفل يقلّد السائق والسيارة معاً ...

٥ ـ تنمية روح التعاون :

وجميع الألعاب المذكورة ألعاب جماعية . وكون الولد يقوم بها بالاشتراك مع رفاقه وبالتناغم معهم ينمّي فيه روح التعاون أو روح الجماعة . معاً راح التلاميذ يحاكون الأصوات ، أو يوقعون خطواتهم على إيقاع واحد . معاً تدرّبوا على الملاحظة وسعوا إلى الأفضل . ارتكبوا جميعاً هفوات ، وما هزىء أحد من أحد . أصلح بعضهم أخطاء البعض . ساعد المجيد رفيقه العاثر . أخذ بيده وراح يلقّنه المسلك الصوَاب . ولكل في لعبة الخطأ والإجادة دوره . وهكذا تنشأ بينهم روح الأخوة . ويصبح الهاجس الأول لا النجاح الفردي ، بل النجاح معاً في عمل مشترك . وصار التسامح والتعاون عادة تتأصل شيئاً فشيئاً . وإن متعة الخلق معاً ، حتى في وهم اللعب المسرحي ، لا تعادلها متعة . وكم يحتاج أولادنا ـ وروحنا الفردية أمر معروف ـ إلى روح الجماعة . ومتى تعلّم أولادنا كيف يحطّطون مع ويعملون معاً ، ولو في الوهم المسرحي ، وعرفوا متعة ذلك ، متعة الشراكة التي لم يطلق عليها عبثاً لقب الشراكة المقدسة ، متى تعلموا ذلك وتعوّدوه ، صار من تقاليدهم ، فراحوا في المستقبل يبنون معاً ، وفي شراكة العمل والتخطيط والأخوة والتسامح والتعاون ، مجتمعاً لائقاً ووطناً عزيزاً ...

٦ ـ خلق المواضيع وتأليفها :

لنفترض الآن أن تلاميذنا الصغار قاموا بالتمارين السابقة قياماً حسناً ، وتأهلوا جسدياً ونفسياً لأداء الألعاب المسرحية . وباتوا متشوّقين إلى خلق مواضيع وتأليفها ، ثم تقديمها في عرض مسرحي . من أين يستقون المواضيع ؟ وكيف ينسجون حولها عرضاً مسرحياً ؟ . من السهل القول أن لدينا مسرحيات كثيرة ، موضوعة أو مترجمة ، من شكسبير حتى أصغر كاتب مسرحي ، وما عليهم الا الاختيار . لكن المتفق عليه بين المربين أن تقديم المسرحيات المعروفة ، المعدَّة سلفاً سابق لأوانه . ومن الأفضل والأمتع للأولاد أن يقوموا هم أنفسهم بعملية الخلق والتأليف . فذلك أدعى إلى استثارة قرائحهم وبلورة روح الخلق فيهم واطلاق مواهبهم ... فمن أين يستوحون مواضيعهم ؟ إن تكن الحياة مسرحاً كبيراً ، كما قال شكسبير ، فإن فيها من المواضيع المسرحية ما لا حصر له . ونكتفي بالتلميح إلى بعض المواقف والمواضيع . ونلفت من جديد إلى أن على الأولاد ، وحدهم ، وضع التصميم للعرض المسرحي ، بإشراف المدرّب . وعليهم ، وحدهم ، أن يقوموا بعملية التأليف . أما المواضيع فيستقونها من :

أ ـ **الحياة العاديّة** : لنأخذ مثلاً الحياة اليومية في قرية لبنانية . يستطيع الأولاد بواسطة الإيماء (لا بأس أن يصحبه حوار بسيط بالعامية) أن يقدّموا عرضاً يتناول المواقف التالية : نهوض القرية من سباتها (صياح الديكة . نهوض الأم والأب . معابثة الكسولين . غسل الوجه بين إبريق وطست . التوكل على الله . ترتيب زوّادة الأولاد قبل الذهاب إلى المدرسة ...) الناطور وعمله . يلوّح بعصاه ، ينادي ـ حمل الجرار وتجمّع البنات على العين . العودة بالجرار الملأى ، بخطوات من رقصة فولكلورية موقّعة ـ انتظار ساعي البريد . وصول ساعي البريد . الإقبال على قراءة الرسائل (بالإيماء)، فرح هنا ، وكآبة هناك ـ على البيدر ، تذرية القمح (بالإيماء) ـ في الحقل ، فلاحة الأرض ، البذار ، الحصاد . رقصة الحصّادين بالمناجل ...

ب ـ التاريخ : تاريخ العالم ، تاريخ لبنان . ولا يظنّن أحد أن الأولاد يضيقون ذرعاً بوقار التاريخ ، ويميلون فقط إلى العبث واللهو . إنهم يحبون العظمة ، عظمة الأحداث والأشخاص . إن لهذه عليهم فعل السحر . لنتذكر ما كان يثير فينا رسم المير بشير في كتاب التاريخ الابتدائي ، العين الواسعة الغامضة ، اللحية المنسكبة شلالاً ، المهابة ... لنتذكر ما كانت تثير فينا قصة إليسار ، وهنيبعل ، وبعض ما تناهى إلينا من سيرة عنتر وأبي زيد الهلالي . وقصة الشهداء في السادس من أيار . ومآثر فخر الدين ... وهذا الجزار المقيت ، أحمد باشا والي عكّا ... **ما أجمل وامتع أن يمثل أولادنا الأشخاص والأحداث التي صنعت تاريخ لبنان على مدى العصور** . وكم من عبرة في ذلك ... ومن واجب المدرّب أن يساعد التلاميذ على رسم صورة آسرة للشخص التاريخي . وليس معنى ذلك أن يضيّق عليهم فيفرض أن يعيدوا الحدث التاريخي بدقة أكاديميّة ، بل أن يترك لخيالهم أن يقوم بدوره . ولا بأس أن يلحّ على النواحي

التي لها انعكاس على أوضاع حاضرة ، أو مقارنة لها . ولا بأس من الالحاح على النواحي الأخلاقية والوطنية ، الوحدة الوطنية ، الاستقلال ، الحرية ، الديمقراطية ... ولكن بلباقة واحترام لحرية الخلق لدى التلاميذ . لديّ اقتراح بسيط لعيد الشهداء : عن يسار المسرح عسكر عثماني . أحدهم ـ الضابط ـ يمسك بيده منشوراً . إلى جانبهم في مؤخرة المسرح خوري وشيخ . في وسط المسرح تماماً المشنقة والجلاّد . عن يمين المسرح وعلى الأرض رسم الأرزة بالطبشور ... موسيقى ، قرع طبول ، أبواق . يتأهب العسكر . يقرأ الضابط في المنشور أسماء الشهداء واحداً واحداً ، مع فذلكة عن « جريمته » الوطنية . يدخل الشهيد عند ذكر اسمه . بعد التلاوة يتوجه به عسكريان إلى الخوري أو الشيخ . وبعد صلاة أو تشديد عزائم وإيمان من قبل رجل الدين ، يتوجه العسكريان بالشهيد نحو المشنقة . كلمة الشهيد أو قصيدته ، أو شعاره ، أو صيحته الوطنية ... الشنق . قرع طبول . يأخذ العسكريان الشهيد ، يمدّدانه على جزء من خط الطبشور ، بحيث إذا تكامل عدد الشهداء شكلوا بأجسادهم الأرزة ... في النهاية يطمس الظلام العسكر والمشنقة ، ويسطع ضوء أخضر على الشهداء ، فإذا هم واقفون بشكل أرزة خضراء ، من ورائهم أو إلى جوارهم الخوري والشيخ . وفي وقفة تأهب عسكرية ، ينشدون جميعاً « كلنا للوطن » ... ولا بد إذّاك من دعوة الحضور ، بإشارة ، إلى الوقوف والاشتراك في النشيد ... ذلك اقتراح من ألف .

ج ـ الاختراع والاكتشاف : سواء من التاريخ الوطني أو العالمي قدموس والأبجدية اكتشاف الأرجوان . باستور . كامل الصبّاح . كريستوف كولمبوس . آلة البخار ...

د ـ الأمثال الخرافية : قصص الحيوان ذات المغزى الأخلاقي . ولنا في أمثال « كليلة ودمنة » ولافونتين وأحمد شوقي مجال رحب . وما أمتع أن يمثل الأولاد أدوار الحيوان . قناع بسيط وهذا الأسد . ذنب وذاك الثعلب . شيء من الكرتون ومن قصاصات الورق ...

وذاك قليل من كثير . يلمّح المدرّب تلميحاً إلى بعض ما ذكرنا أو إلى أمثاله في البدء ، ومن بعد يترك للتلاميذ حرية الخلق والابتكار والتأليف . ويكتفي بالتوجيه والجواب عن الأسئلة بحماسة واخلاص ، و « مشاركة » صادقة ...

* * *

تلك الألعاب المسرحية تناسب الأطفال والأولاد ، من صفوف الروضة حتى نهاية المرحلة الابتدائية . ومن بعد ، وقد راح التلميذ يقرع أبواب المراهقة ، بين الصفوف التكميلية والثانوية ، فإنه بات متشوّقاً إلى ترك اللعبة المسرحيّة « الخفيفة » ، وخوض غمار العمل المسرحي الكامل . صار يرغب في تمثيل عمل مسرحي تام ، سواء كان من وضع التلاميذ أنفسهم ، أو كان مسرحية معروفة لكاتب شهير ... وتلك قصة أخرى ، وفصل آخر ...

ملاحظة : نضع ، في ما يلي ، قائمة بالمراجع حول « الألعاب المسرحية » ، أمام مديري المدارس ، الروضة والابتدائي ، ومن أراد من المعلمين أو سواهم الاهتمام بالموضوع .

- *Charbonnier Héléne:* **Les jeux dramatiqus**, éd. du Cerf. Paris.
- *Chancerel Léon* **Le Théâtre et la Jeunesse**, éd Bourrelier, Paris.
- *Château Jean:* **Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant**, éd. Vrin.
- *Ferrière A.* **L'Ecole active**, éd. du Forum, Genève.
- *Durand* **Costumes de Théâtre en papier**, éd. Bourrelier, France.
- *Smith. Milton (ed)* **A Guide to play Selection**. New York.
- *Parrish W. M* **Reading Aloud**, The Ronald Press Co., New York.
- *Le Courville Xavier:* **Décors de Théâtre**, éd. Bourrelier. France.
- *Cordeaux Henri:* **Fabrication du masque**, éd. Bourrelier. France.

مسرحية تربوية

جرجي انطونيوس طربيه

الفصل الأول

المكان : احدى ثانويات المناطق النائية

الشخصيات : المعلم ، تلامذة احد الصفوف الثانوية .

المشهد الأول

(يُفتح الستار . التلاميذ بانتظار احد اساتذتهم وهم يضجون بقوة . يُسمع صوت اقدام . يقوى الصوت ويطل المعلم ، يقف التلاميذ فيعطيهم معلمهم اشارة الجلوس . يتأملهم ملياً ثم يتمشى امامهم بشكل افقي ، كعقرب الساعة ، ثم يقول) :

هذه هي المرة الأولى التي اجتمع فيها بكم ، انني لسعيد بمعرفتكم . لقد انتدبت لأكون معلمكم هذه السنة ، وعساها تكون سنة مثمرة بتعاونكم . اسمي « رائد » فهل لي باسمائكم ؟

(بعد الانتهاء من سماع الأسماء) . معرفة الأسماء أمر اساسي بالنسبة إلى الذين تجمع بينهم العلاقة . فالأسماء هي المدخل إلى قلوب الأشخاص . والآن احب ان تطرحوا عليَّ اسئلتكم ، فهي ثمينة عندي ، لأنها تضيء امامي طريقي اليكم .

المعلم :

تلميذ : هل بامكاننا ان نطرح السؤال الذي نريده ؟

المعلم : نعم ، شرط ان تساعد اسئلتكم في حل مشكلاتكم .

تلميذ : هل صحيح ان في نية القيّمين على التربية في لبنان تطبيق نظام

الدوام النصفي ، وتحديد ساعة التدريس بـ ٤٥ دقيقة فقط ؟

(يضحك التلاميذ) .

المعلم : عجيب أمر هذا الجيل ، كم يود أن تنتهي الأشياء بسرعة. هذا الجيل الذي اختلطت لديه البدايات بالنهايات ، فلم فلم يعد يميّز اتجاهه ، وبدأ يدور في دائرة مفرغة حول نفسه .

(ثم ، ملتفتا إلى التلميذ صاحب السؤال) :

لِـمَ انت مهتمّ بجعل الساعة تقصر إلى ثلاثة أرباعها ، والنهار إلى نصفه ؟

هل تحوّل الوقت إلى اداة ضاغطة عليك ، تسحق نفسك سحقاً ؟

(وملتفتا إلى التلاميذ ، يتابع) :

احب ان أوضح لكم شيئاً . الوقت لا تقرره الأوراق المرقمة على الحيطان ، ولا عقارب الساعة أو دوران الاكوان. الوقت امر نسبي يقرره وضعكم النفسي . فاذا فرحتم اسرعت الساعات ومرَّ النهار في برهة . واذا حزنتم تباطأت الدقائق وكأنها ساعات .

تلميذ : ألستَ معنا في ضرورة تجاوز الحشو في مناهجنا ، إلى ما هو واقعي وبناء ؟

المعلم : انا مع حسن اختيار المعارف . فالعصر عصر سرعة ودقة ، ونحن ابناء هذا العصر . ولكنني لست مع اختصار النهار المدرسي . فاذا افترضنا ان نظام الدوام النصفي ساعد تلامذة المدن في الترفيه عن انفسهم خارج المدارس ، نظراً لما تؤمنه لهم حياة المدن من وسائل راحة وترفيه ، فانتم ، ابناء هذه المنطقة البعيدة الباردة ، بماذا تريدون ان تعبّئوا فراغكم ؟

تلميذ : بالاضرابات والتظاهرات .

(يضحك التلاميذ) .

المعلم : (بحـده) . تتلفظون بكلمات كبيرة ، وكبيرة ،جداً على أفواهم الصغيرة . وتتلفظون بها لاثارة الضحك ، وهي أمور في منتهى الخطورة . الاضراب لا يمكن أن يكون كلمة فارغة من المضمون ، خارجة من فم أبله .

(يضحك التلاميذ فيقاطعهم المعلم بحدّة ، متابعاً بصوت عال) :

الاضراب ليس متعة التوقف عن العمل . الاضراب عمل خطير ، بإمكانه أن يشل حركة الدول . ان كل كائن فيه ذرّة من الحياة ، يعمل ، من جذور الشجرة التي تنمو في أعماق الأرض ، إلى أدنى حشرة ، إلى أي كائن في البر والبحر والجو . جميعها تعمل ، وهذا الكون هو واحد من أكوان عديدة تعمل .

تلميذ : وهل ان الاضراب ، دائماً ، عمل سلبي وهدّام ؟

المعلم : (يخاطب التلاميذ بصوت اقل حدة وممتلئاً عطفا ومحبة) .

الاضراب عمل عنيف تجاه الذات وتجاه الآخرين . في سبيل تحقيق هدف . وعادة لا يلجأ إلى الاضراب ، الا حين يصبح العمل ذاته معطلا ، أو غير متكافىء مع نتائجه . فيكون ، بالتالي ، الوسيلة الأخيرة لتحقيق المطالب العادلة .

هذا هو هدف الاضراب في العمق . فما هو الهدف من اضراباتكم انتم ؟ ماذا تريدون ؟ من منكم يعرف ماذا يريد، فليتكلم .

تلميذ : لقد بدأت تكسب ثقتنا أيها المعلم . نحن جيل بحاجة إلى من يحاوره ، وهـا أنت بدأت طريقك معنا بالحوار . لقد اصبت موضع ألمنا حينما قلت عنا اننا لا نعرف ماذا نريد . لقد كسرت شوكة غطرستنا وفضحت فراغنا وادّعاءنا . كلمتك تنزل في آذاننا ذهبية الوقع والصدى ، وكالنار تلتهم نفوسنا . نريد ان نكون نتاج يديك ، فانت منذ هذه اللحظة صانعنا ، فمن نحن أيها المعلم ؟

المعلم : مهلاً . انتم ، قبل كل شيء ، نتاج انفسكم . وما دوري الا مساعدتكم على تحقيق ذواتكم . خاصة في هذه المرحلة من العمر التي تجتازونها الآن .

تلميذ : مرحلة ؟ ؟ ؟ أية مرحلة ؟

المعلم : نعم ، انها مرحلة المراهقة .

تلميذ : وهل لك ان تشرح لنا طبيعة هذه المرحلة ؟

المعلم : بكل سرور . انها مرحلة مهمة في حياة الافراد ، لأنها تعتبر ، نسبيّاً ، حدّاً فاصلاً بين عالم الطفولة وعالم الرجولة ، يميزكم خلالها عدم الاستقرار والفراغ الباحث عن امتلاء ، والاثنان متلازمان . المراهقة مرحلة تسبب لبالغها نوعاً من الارتجاج، تماماً كالذي يتسبب للعربة الفضائية وهي تخرج من منطقة الجاذبية لتلج منطقة الفراغ الكـوني . وهذا الارتجاج يترك انعكاساته على الجسد والنفس معاً .

تلميذ : هل بامكاننا معرفة بعض من هذه الانعكاسات ؟

المعلم : انكم ، في هذا العمر ، تهتمون بكل طريف مثير ، وكل ما يلفت الانتباه اليكم ، فتندفعون بحماس وراء الممنوعات، مما يؤذي الصحة (كالتدخين مثلاً) أو يشوه المظهر (كتطويل اللحى وارسال شعور الرؤوس) أو يؤذي السمعة الاجتماعية (كالتنكر للأهل وعصيانهم ، والتمرد على الرؤساء ، والانحطاط الاخلاقي ...)

ان المرحلة التي تجتازونها تتميز بارادة التفجير ، تفجير العالم باسره . وذلك يرجع إلى حرارة الاندفاع العاطفي لديكم كمراهقين ، وضآلة فعالية العقل في ترويض

انفعالاتكم الضارة وشهواتكم الجامحة . فالعقل بارد ، في الأصل ، يتصرف بهدوء وبرود ودقة وثقة ، اما العواطف والانفعالات فتعبّر عن نفسها بشكل معاكس تماماً .

تلميذ : هل نفهم من ذلك ان المراهقة شر وشؤم في حياتنا ؟

المعلم : لا ، ليست شرا ، بل هي فترة لا بدّ منها في عمر الانسان . فالثمرة تكون عقدة ، فزهرة ، ثم تصير فجّة قبل ان تنضج. لذا لا يجب ان نتشاءم من هذه المرحلة . بالعكس ، ان بامكاننا تحويل تفجراتها باتجاه الابداع ، فنملأ بذلك فراغاً طالما شكوتم منه .

تلميذ : وكيف ذلك ؟

عدد من التلاميذ : نعم ، نعم ، كيف يكون ذلك ؟

المعلم : (معيداً الصف إلى سكينته باشارة من يده) . ان لكل منكم طاقاته وهواياته ، فجّروا اذاً طاقاتكم الخلاّقة في فترات الفراغ ، ووجّهوا هواياتكم باتجاه الابداع ، هنا ، وفي منازلكم ، وحيثما كنتم في الحياة .

تلميذ : هل تستطيع المدرسة رعاية نشاطاتنا ؟ هل لديها اساتذة متفرغون لذلك ؟

المعلم : المدرسة الحديثة هي التي توفق بين التعليم والتربية . والاستاذ الحقيقي هو الذي لا ينظر إلى المدرسة على انها وسيلة ارتزاق ، والى التلميذ على انه شخص بعيد ترتكز العلاقة به على العلم الكتبي وحده . الاستاذ الحقيقي هو المربي . هو الذي يوفر الظروف الملائمة ، والمؤثرات الضرورية لتفجير طاقات تلاميذه باتجاه الابداع . وبالتالي ، من قال لكم ان ليس لدينا المتّسع لاكتشاف هواياتكم ؟

تلميذ : مشكلتنا ، ايها المعلم ، اننا نخجل من اظهار الحسن فينا ، ولا نخجل من اظهار عيوبنا . من هو المسؤول عن قتل روح المبادرة فينا ؟ من هو المسؤول عن تحطيم ارادة الحياة لدينا؟

المعلم : قد يكون ذلك نتاج تراكم اجيالٍ من التربية الجاهلة ، التي استبدّت بنا وتسلطت علينا . على كلٍّ ، واجبنا الّا نظلّ متحجّرين في امكنتنا ، مطأطئين رؤوسنا امام واقعنا القاهر ، مثلما يطأطىء الكاهن الوثني رأسه امام الصنم . الحياة حواجز ، هذا صحيح . ولكنها أيضاً تجاوز مستمرّ لهذه الحواجز .

(يعقب كلام المعلم لحظة صمت ، تليها بلبلة بين صفوف التلاميذ) .

تلميذ : (منهياً البلبلة بسؤاله) . وكيف نتجاوز عقدة الخجل عملياً؟

(يسمع خارجا صوت الجرس . فيتوقف المعلم عن الشرح احتراماً للنظام ، قائلاً :

المعلم : الأمر بسيط للغاية يا « واعد » . الآن تستطيعون أن ترتاحوا بعض الوقت ، وسيكون لنا لقاء آخر بعد الاستراحة مباشرة.

(يسدل الستار ، وينتهي المشهد الأول) .

– موسيقى –

المشهد الثاني

(التلاميذ بانتظار المعلم الذي تأخر بعضا من الوقت ثم يدخل فجأة فيجدهم منهمكين كلٌّ في عمل : بعضهم يرسم على اللوح ، وآخر امامه . بعضهم يخطّ . والبعض يلقي أشعاراً . البعض يغني ... ، وبينما يحاول التلاميذ الاسراع إلى مقاعدهم واعتماد السكينة ، يقاطعهم المعلم بحركة من كلتا يديه ، قائلاً) :

المعلم : ليبقَ كلٌّ في مكانه ، وليتابع ما كان قد بدأه اثناء غيابي المقصود . لقد طرح « واعد » سؤالاً ، واني ارى في وضعكم الحالي الجواب عليه . لنبدأ بك يا « واعد » . اني اراك منهمكاً في الكتابة ، فما تراك كاتب ؟

واعد : (يقف وفي يديه المرتجفتين ورقة خط عليها بعض الأسطر) . في الواقع ، ان الكتابة تستحوذ على مشاعري وأفكاري منذ زمن بعيد . وهذه الاسطر القليلة هي مسودة الحوار الذي باشرناه معك منذ قليل .

المعلم : حينما تكتب ، ما هو الهدف الذي تضعه امامك ؟

واعد : كم بودّي يا معلمي ان اصير أديباً . فبلدتي تفتقر إلى الادباء ولست اعرف السبب .

المعلم : وانت يا جهاد ؟

جهاد : اجيد فن الالقاء الشعري . فالالقاء ينفخ في الحروف حياة ، ولطالما تفوّقت ، في هذا المجال ، على زملاء الصف .

المعلم : (مشيراً إلى بعض التلاميذ) . اراكم ترسمون اشياء جميلة ، مما يعكس ذوقاً جمالياً مميزاً . وانتم (مشيراً إلى الذين وقفوا في القاعة) . رأيتكم تقومون ببعض الإشارات والحركات ، فما هي هواياتكم ؟

تلامذة : (بصوت عال) . هوايتنا التمثيل .

المعلم : طالما ان الأمر كذلك ، تعالوا نستعدّ لإقامة مسرحية يكتبها « واعد » ويعرّف عنها « جهاد » وتمثّلونها انتم . بالمناسبة ، أنتنَّ ، (ملتفتاً إلى تلميذات الصف) ما هي هواياتكن ؟

التلميذات : (لا جواب) .

(يضحك الذكور) .

المعلم : لماذا هذا السكوت وقد كانت اصواتكن تطغى على أصوات الذكور ، لدى دخولي ؟ لقد سمعت احداكن تغني ، فمن تكون ؟

التلميذات : (لا جواب) .

المعلم : لكَم يعاني مجتمعنا من هذا الخجل . الامم خرجت إلى النور ، ولا زال في مجتمعنا من يحجب نور الشمس عن وجهه . من الظلم ان يبقى نصف مجتمعنا مشلولاً لمجرد كونه من النساء. الزمن الذي كانت الفتاة فيه تلازم بيتها ، قد انتهى . الزمن الذي كانت السيطرة فيه للرجل قد ولّى . العصر عصر تكامل سياسي (وحدات بين الدول) واقتصادي (اسواق مشتركة) واجتماعي (مشاركة ...) .

تلميذة : (بشيء من الارتباك وبصوت منخفض) . وماذا تريدنا أن نفعل ؟

المعلم : لقد آن للفتاة ، وهي بعد على مقاعد الدراسة ، ان تستعدّ لمواجهة قدَرها ، وقدَرُها هو مشاركة الشاب في بناء الوطن وتقدّم الانسان . لماذا تصرّ الفتاة على اعتبار نفسها غير جديرة بالمنزلة التي رفعها اليها القانون ، وانها لا زالت في الدرجة الثانية ؟

تلميذة : (تقف لتقول ، بشيء من الخجل) . في الواقع ، ان فدى وناديا صوتهما جميل ، ونحن جميعاً نجيد الرقص اجادتنا التمثيل .

المعلم : طالما ان الامر كذلك فكل شيء إذاً جميل . لنباشر باعداد المسرحية المدرسية كتمهيد لنشاطاتنا اللامنهجية . وعساها تكون الخطوة المباركة الاولى على طريق الالف ميل ! !

يسدل الستار (ينتهي المشهد الثاني)

– موسيقى –

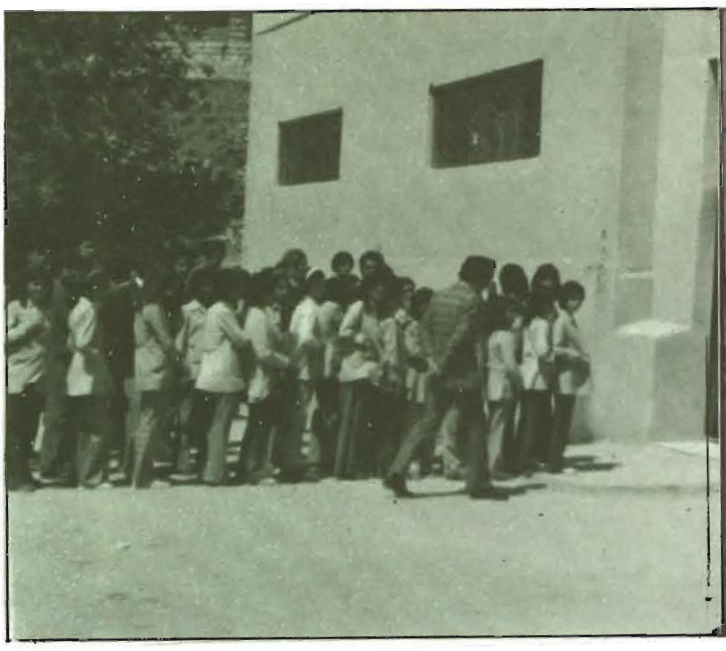
المشهد الثالث

(قاعة كبيرة يزينها مسرح لُوِّنَ حائطه الخلفي بالرسوم . وعلى جانبيه بعض آلات الموسيقى ، وامامه التلاميذ والمعلم « رائد » وقد انتهوا لتوّهم من تمارين التمثيل والرقص والعزف والغناء ، وبان على وجوههم التعب المتوّج بالعبطة)

تلميذ : في الحقيقة ، لقد تكشّف لدينا الكثير من الهوايات التي سوف ننمّيها ، يوماً بعد يوم ، وسنة بعد سنة ... لقد علمتنا ايها المعلم كيف نعيء فراغنا بالنشاطات اللامنهجية ، وانما لديّ بعض الملاحظات .

المعلم : وما هي ملاحظاتك يا وسام ؟

(يقف وسام وقفة من يشعر ان لكلامه أهمية ، ويقول في هدوء وثقة)



وسام : ملاحظاتي هي :

أولاً : ان يتمّ تبديل إطار المسرحية الطبيعي بين مشهد وآخر ، فنستغل كفاءات زملائنا الرسامين إلى أقصى الحدود. وليكن موضوع الاخراج مسؤوليتي الشخصية .فالخلق والتنوّع يبعثان في العين راحة وفي النفس رضى .

ثانياً : أن تنتهي المسرحية بلوحة غنائية استعراضية ، تعرض فيها منتجاتنا المدرسية (من رسم ونحت ومختبريات وتأليف ...) اضافة إلى منتجات بلدتنا الفكرية والصناعية والزراعية ، فنسلط بذلك ضوءاً على وجه منطقتنا السياحي .

ثالثاً : ان تقدّم نماذج من هذه المسرحية إلى جميع المدارس في وطننا ، للاستهداء بها وتطوير أُطرها ومضامينها. اذ ليس كالمسرح وسيلة لنقل الافكار التربوية الصالحة وبناء الغد الافضل .

المعلم : هل من اعتراض على اقتراحات زميلكم وسام ؟

التلاميذ : (بصوت واحد) : كلا .

تلميذ : اما انا فلديّ تعليق بسيط .

المعلم : وما هو يا زائد ؟

زائد : لقد علمتنا كيف نعبّىء اوقاتنا داخل المدرسة . ولكن . كيف تريدنا ان نستثمر وقتنا خارجها ؟

المعلم : ثلاث حلقات تؤلف السلسلة التربوية : البيت ـ المدرسة ـ الحياة .

المدرسة هي الحلقة الوسطى . ومن هنا دورها الأساسي . انكم تستطيعون . داخل المدرسة . ان تنمّوا مواهبكم من خلال العمل الجماعي المنظم . من خلال رابطتكم التي تعوّدكم العمل والمشاركة في النشاطات . وتنمي فيكم روح المبادرة الفردية ، وتجعلكم تحترمون القانون وتحبونه ، فيصبح بذلك نابعاً من نفوسكم وليس مفروضاً من الخارج عليكم .

اما البيت فبإمكانكم شدّه إلى المدرسة فمهمة الاهل اليوم لا تقتصر على ارسال ابنائهم إلى المدرسة ، وانما تستمر في تتبع نشاطاتهم . وهكذا يتكامل البيت مع المدرسة في خدمة هدف واحد هو انتم .

اما الحياة فبإمكانكم العمل فيها من خلال الحركات الاجتماعية ، كالنوادي ، والتضحية بأنانياتكم الفردية في سبيل المجتمع .

تلميذ : وهل يمكن العمل وتجدي التضحية في مجتمع مفككك مبنيّ على المصالح الفردية والخصومات والاحقاد ؟

المعلم : أنتم جيل الغد الافضل وأمل المستقبل . تعوّدوا ، منذ اليوم ، التعاون والتضامن في سبيل المصلحة العامة . وعندما تكبرون تصبحون القدر الذي سيهدم الحواجز في مجتمعكم الممزق، ويوحد الجميع على طريق التطور والعمران .

تلميذ : كثيرة هي الأشياء التي خبرناها من خلال معرفتنا الأولية بك. ولقد سررنا كثيراً بالاشياء التي علمتنا اياها في ساعات قليلة من الزمن . فهل لك بإعلامنا عن المادة التي ستدرّسنا إياها هذه السنة ؟

المعلم : إنها مادة التربية

(يسدل الستار . وينتهي المشهد الثالث والفصل الأول)

ـ موسيقى ـ

النظرة الكونية إلى التربية في أوروبا

الدكتور الياس زين

تشهد أوروبا ، منذ سنتين ، رغبة قوية تتمثل بظهور نظرة كونية أو عالمية إلى التربية . وقد أخذ المربون والمخططون يتحدثون بكثرة عن التربية الجديدة . بالرغم من ذلك لا يمكن الحصول على صورة شاملة عن التقدم الذي احرزته التربية الكونية . بيد أن معهد الإدارة للإنماء الوطني في الولايات المتحدة الأميركية قام بأحدث مسح عن وضع التربية الجديدة في بلدان اوروبا الغربية . وبنتيجة المسح تبين أن معظم التقدم قد حصل في البلدان الاسكندينافية . وفي ما يلي نقدم عرضاً موجزاً لواقع التربية الكونية في بعض دول اوروبا الغربية .

السويد: بدأت الحكومة السويدية ، اوائل الستينات ، بناء على قرار برلماني ، في رسم سياسة صممت لجعل الشعب السويدي ، بمختلف فئاته ، اكثر انفتاحاً على العالم ، وذلك بغية مواكبة التقدم التكنولوجي الذي يغزو العالم . وقد أدركت الحكومة السويدية أنه لا يمكن لشعبها أن يعيش الآن بمعزل عن العالم . فقامت محاورات عديدة لاقناع المعلمين بقيمة هذا النوع الجديد من التربية ، في كليات المعلمين وفي دورات التدريس الخاصة للمدرسين العاملين في الخدمة . وفي صيف ١٩٧٣ أرسلت السويد اربعين معلماً الى اميركا اللاتينية لفترة شهر ، للعيش ضمن جماعات صغيرة في قرى بلدان الاكوادور والتشيلي والبيرو . وكان هؤلاء قد درسوا اللغة الاسبانية قبل رحلتهم وكان من المقرر أن يدربوا غيرهم من المعلمين ، بعد عودتهم الى وطنهم .

وفيما يوافق السويديون على سهولة ادخال عنصر « العالم » الى مواد الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد ، فإن ذلك لا يصل الّا إلى نسبة صغيرة من الطلاب في الجامعات . لذا يعتقد السويديون بأنه يجب « تدويل » المواضيع الدراسية كافة ، ابتداء من المرحلة الابتدائية . ولهذا ينبغي التركيز على النظرة الكونية في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، بحيث يدرس التلاميذ جميعاً مواد التاريخ والجغرافيا ، أو العلوم الاجتماعية .

الدانمرك : إن الوضع في الدانمرك مشابه للسويد بوجه عام . فالتركيز يحصل في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث يدرّس التاريخ والعلوم الاجتماعية . وأما الجغرافيا بالذات ، التي هي جزء من العلوم الاجتماعية ، فإنّها منذ سنوات عديدة ، تدرّس بنظرة كونية . وثمة تعاون وثيق بين الدانمرك ومنظمة اليونسكو في هذا المجال .

المملكة المتحدة : أما في المملكة المتحدة ، فإن مسؤولية اتخاذ القرارات في التربية متشعّبة ، نظراً إلى لا مركزية النظام التربوي في تلك البلاد . بيد أن ثمة ادراكاً شعبياً ، برغم غموضه ، بالنسبة إلى قضايا العالم ومشاكله . ويعود ذلك الى وسائل الاعلام الجماهيرية التي تؤثر في المعلمين لاتخاذ مواقف إيجابية نحو التربية الكونية . هذا صحيح ايضاً في بعض المقاطعات حيث السلطات التربوية المحلية ، كما هو الحال في لندن مثلا ، مستعدة للأخذ بالتجديد .

ولا يظهر بأن هناك سياسة موجهة لتعديل التربية في بريطانيا ، كما هو الحال في السويد مثلا . فعلى الصعيد الجامعي ، تترك للطالب البريطاني حرية اختيار المواضيع التي يرغب في معالجتها . ويجب القول هنا أن بعض الكليات والجامعات والمعاهد البريطانية تضم مراكز تختص بدول العالم الثالث وتقوم بمشاريع تربوية في بلدان آسيا وافريقيا النامية .

فرنسا : أصدرت وزارة التربية الفرنسية توجيهات لزيادة الانتباه إلى دول العالم الثالث ومشاكله ، وخاصة في حقل الاقتصاد . وتدرك الوزارة المذكورة أنه لا يمكن الحصول على تقدم في هذا المجال ، إلا بشكل جزئي ، اللهم إذا وجدت طريقة لاقناع المعلمين بجدواها . وهذا الوضع يدعم الحقيقة القائلة بأن نظرة عدد كبير من الأساتذة الشباب الى مشاكل العالم الثالث تختلف عن نظرة الحكومة . بيد أن الأطفال في عدد من أفضل المدارس يتعلمون تربية ذات طابع دولي أكثر من جيل سابق . فالتربية الكونية تستطيع أن تعلم التلاميذ اتخاذ مواقف غير عنصرية ، بالنسبة الى الأجانب .

هولندا : برغم أن الدراسات المتعلقة بالتربية الكونية لا تدرّس كمادة منفصلة في هولندا ، بيد أنها ، كسياسة عامة ، تحتل مكاناً مهماً في العلوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية . ويعزز هذا العمل الحملات الاعلامية الناشطة ، على التلفزيون وبواسطة اجتماعات ومؤتمرات وما شابه ذلك . فهذه الوسائل كلها جعلت الهولنديين يعون أهمية التربية الكونية .

منظمات دولية : هناك عدد كبير من المنظمات الدولية المتركزة في اوروبا ، التي تقدم معلومات قيمة ومتعددة بواسطة عدد كثير من الرسميين المكرّسين والمهتمين بكل وجه من أوجه التنمية . ومن بينها وكالات الأمم المتحدة ، كاليونسكو ومنظمة الصحة ومنظمة الزراعة ومنظمة العمل والبنك الدولي ، وغيرها من المنظمات التي تهتم باستمرار بمشاكل التربية ، وذلك من خلال عقد اجتماعات وارسال مطبوعات وإيفاد اختصاصيين الى الخارج .

منظمات أخرى : وهناك طبعاً عدد كبير من المنظمات غير الحكومية ، العاملة في حقل التنمية في اوروبا . فالبعض منها يهتم بالتربية . فهناك مثلا الفاتيكان ، الذي يولي اهتماماً كبيراً للعدالة الاجتماعية في العالم اجمع . وتهتم منظمات الشبيبة العديدة بمشاكل العالم الثالث ، وتساعد بعض نقابات العمال ايضاً في انتشار التربية الكونية .

كل هذا يؤكد حاجة الأوروبيين الغربيين الى تفهم أكثر لمشاكل العالم الثالث ، ذات الطابع الانمائي العالمي ، والى شعور أكبر بالتعاون المتبادل بين الأمم . لذا فعلى المربين الأوروبيين أن يتجهوا في تفكيرهم نحو الأخذ بمبادىء التربية الكونية ، في السنوات القادمة .

(للمزيد من التوسع راجع : Development Forum, March 1974, p. 5.

دراسة الطفل

من ٥ إلى ١٢ سنة

١ ـ مقدمة :

تنطلق هذه الدراسة من الحاجة إلى معرفة الطفل اللبناني في شتى مراحل عمره ونموه وتطوره . وإذا كان البدء بالمرحلة الواقعة بين ٥ و١٢ سنة ، فهذا لا ينفي ضرورة متابعة البحث الميداني لدراسة الطفل قبل الخمس سنوات وبعد ١٢ سنة . وما نزال في بلادنا نفتقر إلى البحث الميداني في جميع مجالات المعرفة وفي جميع ميادين العلوم الإنسانية . فالدراسة النظرية والرجوع إلى الكتب لا يكفيان لتكوين معرفة موضوعية عن حياة الطفل اللبناني ، من جميع النواحي الجسدية والنفسية والاجتماعية . وما كتبه الفلاسفة والمفكرون وعلماء النفس عن الأطفال بوجه عام ، أو عن البيئة التي يعيشون فيها والعصر الذي ينتمون إليه ، يشكل مرجعاً مهماً للدراسة النظرية ، ولكنه لا يعطي فكرة صحيحة عن واقع الطفل اللبناني الذي يعيش في بيئة لبنانية ويتفاعل مع المحيط بشكل يختلف كل الاختلاف عن أشكال التكيُّف التي تظهر في سلوك باقي الأطفال في العالم . **وقد يكون للطفل اللبناني نموذج خاص به ، إلى جانب النماذج المعروفة للأطفال وفي شتى البلدان ، ومن الضروري اكتشافه وفهمه ومعرفته على حقيقته .**

للبناني

إعداد : محمود جمّول
أخصائي علم النفس التربوي

٢ ـ فوائد هذه الدراسة :

ولهذه الدراسة الميدانية فوائد عديدة ، على الصعيدين العلمي والتربوي . فالمعرفة العلمية هدف قائم بذاته ، ويستحق الجهد والتعب للوصول إليه . والمعرفة العلمية تقضي على الخرافات والشك والشائعات ، وتجعل المرء يقف أمام الواقع وجهاً لوجه . ومعرفة الطفل اللبناني هدف علمي لم نحصل عليه حتى الآن ، إذ لا يوجد دراسات ميدانية شاملة في هذا المجال . وما أجري حتى الآن من أبحاث ودراسات يشكل محاولات جريئة لا أكثر ، ولكنها لا تسد الحاجة إلى محاولات أكثر شمولاً وأبعد مدى في سبيل اكتشاف شخصية الطفل اللبناني وأبعادها وأنماط تكيّفها مع المحيط وتجارب نموّها وتعلمها وتطورها ، في إطار البيئة العائلية والمدرسية والاجتماعية التي تعيش فيها .

ومن ناحية ثانية فدراسة الطفل اللبناني بالطريقة الميدانية تسمح لنا بالتخطيط التربوي العلمي والموضوعي ، الذي ينطلق من معرفة إمكانات الطفل وإمكانات المدرسة والأسرة . والسؤال كان وما يزال :

لمن نبني المدارس ؟
لمن نجهز الصفوف ؟
لمن نؤلف الكتب المدرسية ؟
لمن نحضّر المدرّسين ؟
لمن نؤمن أساليب التعلم ؟ الخ .

الجواب البديهي والبسيط هو أننا نبني المدارس للتلميذ ، أي للطفل . ولهذا الطفل نجهّز الصفوف والمختبرات والملاعب ونؤلف الكتب ، الخ . وكيف نستطيع ذلك إذا لم نبدأ أولاً بمعرفة هذا الطفل بشكل موضوعي ؟

التخطيط التربوي لا ينحصر في نظرة فلسفية ومثالية لشؤون التربية ... إنه ينطلق من الواقع لإصلاحه وتطويره . والانطلاق من الواقع ، من واقع الطفل والأسرة والمدرّس والمدير والمدرسة ... يستلزم المعرفة الموضوعية لأبعاد هذا الواقع كلها . ومن هنا كانت ضرورة وأهمية البحث الميداني الشامل لمعرفة الطفل اللبناني . وقد تكون دراسة أوضاع الأطفال أو الشبّان في قرية أو مدينة أو حي سكني على أهمية عظيمة ، لدارس علم الاجتماع والجغرافيا الإنسانية ، ولكنها لا تكفي أبداً لتكوين معرفة شاملة عن الطفل اللبناني بوجه عام ، والذي يعيش في قرى عديدة ومدن عديدة وأحياء عديدة ومناطق عديدة ومتفاوتة ومختلفة ، من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وبالتالي لا تكفي ولا تصلح أبداً كأساس للتخطيط التربوي في بلادنا ، الذي يحاول إصلاح أوضاع جميع التلاميذ وفي جميع المناطق اللبنانية . ويجب الرجوع إلى الأبحاث الميدانية الشاملة في هذا المجال .

٣ ـ العيّنة الاحصائية :

هذه هي أهم الأسباب التي دفعتنا إلى القيام بهذه الدراسة الميدانية . وقد اخترنا عيّنة احصائية مؤلفة من :

١٤٢٠ تلميذاً في المدرسة .
١٣٨١ عائلة .
٢٤٧ مدرساً .
٨٥ مديراً .
٣٧٥ ولداً خارج المدرسة .
٣٥٠٨ المجموع

وهكذا لم نكتفِ بدراسة التلاميذ وحدهم ، بل تناولنا بالبحث أوضاع عائلاتهم ، لندرك أثر المناخ العائلي في التلميذ ، في حياته الثقافية والعاطفية والاجتماعية . وكذلك فقد شملت العينة المدرسة والمديرية ، لنأخذ فكرة صحيحة عن المناخ المدرسي بأبعاده الاجتماعية والتربوية والمادية ، ومدى تأثيره في حياة التلميذ وتفكيره ومستقبله .

وحيث إن جميع الأطفال اللبنانيين ليسوا في المدرسة ، ومنهم العديد ممن هو خارج المدرسة . وبذلك أصبحت العينة شاملة ومنوعة ، وممثلة لواقع الطفل اللبناني .

وزيادة على ذلك فقد أخذنا في الاعتبار تنوّع مجالات التعليم في لبنان . فإلى جانب التعليم الرسمي هناك التعليم الخاص الذي ينقسم إلى مجاني ونصف مجاني ومكلف ، والذي يتبع مؤسسات أجنبية أو وطنية ، فردية أو اجتماعية أو دينية ، الخ .

وقد شملت العيّنة جميع أنواع هذه المدارس وفي جميع المناطق اللبنانية . وقد اشتملت العينة على اختيار التلاميذ من لوائح المدارس بشكل عشوائي ، من دون معرفة سابقة للتلاميذ أو لعائلاتهم ، أو لأوضاعهم المدرسية والخاصة .

٤ ـ الاستمارات :

لقد وضعنا استمارة خاصة لكل من التلميذ والأهل والمدرس والمدير ، والولد خارج المدرسة . وقد جعلنا الأسئلة كثيرة ومتنوعة ، بحيث تشمل أهم النقاط التي نود درسها . وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر منها :

- المناخ العاطفي والثقافي والاجتماعي في الأسرة .
- مهنة الأب ومهنة الأم وعدد أفراد العائلة .
- النظرة التربوية عند الأهل والمدرّس والمدير .
- نتائج الولد المدرسية وموقف المربّين منه .
- مستوى التجهيزات والمختبرات والأندية في المدرسة .
- المهن التي يزاولها الأولاد خارج المدرسة . الخ .

هذا مع بعض الاقتراحات العلمية حول هذه العوامل المختلفة وأثرها في التلميذ ، من النواحي المدرسية والعائلية والاجتماعية ، ومدى علاقتها بالبيئة الاجتماعية والثقافية والدينية التي يتفاعل الولد معها . وقد جعلنا الأسئلة في الاستمارة بحيث تفسح في المجال عند التلميذ أو الأهل أو الولد خارج المدرسة مجال التحدث بعفوية وثقة وصدق ، مع إمكان الحوار ... بحيث تضعف المساحة النفسية بين من يملأ الاستمارة ومن يجيب عن الأسئلة المطروحة عليه ، فتزيد الثقة بذلك وترتفع نسبة الصراحة في الأجوبة وتزيد القيمة العلمية للاستمارة ، لأنها تصبح تعبيراً عن الواقع الذي نودّ اكتشافه ودرسه .

وقد ذهب الباحثون المساعدون وملأوا الاستمارات ، وبعد ذلك تمت عمليات الفرز والترميز والبرمجة على الكمبيوتر . وحيث إن كل دراسة ميدانية ، مهما كانت موضوعية ، تحتوي على نسبة من الخطإ الذي لا بد منه . لأن ثمة فروقات تبقى بين الباحثين ، مهما كان إخلاصهم عظيماً للعمل الذي يقومون به ، ومهما كان علمهم وافراً في الميدان الذي يعملون فيه ... ولأن الأجوبة التي تشكل مادة الاستمارة لا يمكن أن تكون مطلقة في صدقها ومطابقتها للواقع ...

ولهذه الأسباب كلها قمنا باحتساب الأخطاء في البحث الذي نقوم به ، أسوة بما يفعله الباحثون في جميع بلدان العالم ، وفي جميع ميادين الدراسات الميدانية . فكانت نسبة الخطأ عندنا :

٠,٥٨ ٪ (صفر فاصلة ثمانية وخمسون في المائة) .

وهذه نسبة مقبولة من الناحية العلمية ، ولا تشكل عائقاً في طريق استمرار البحث الذي نقوم به .

وبعد ذلك انطلقنا إلى تحليل الجداول المبرمجة والمنحنيات الرياضية المعبرة عنها ، وحاولنا :

أ ـ إعطاء النسب المئوية للنتائج في كل جدول .

ب ـ اكتشاف العلاقات بين بعض العوامل .

ج ـ الاعتماد على بعض العلاقات لتصميم بعض الاقتراحات العلمية.

٥ ـ نتائج الدراسة :

لا نستطيع الآن ، وفي هذا المجال الضيق ، ذكر كل النتائج التي توصلنا إليها استناداً إلى هذه الدراسة الميدانية للطفل اللبناني . ولكننا نذكر منها ، على سبيل المثال لا الحصر :

أولاً : العلاقة المباشرة بين الوضع الاقتصادي للاسرة ونوع المدرسة التي يختارها الأهل لولدهم .

وقد ثبت ، اعتماداً على دراسة مهنة الأب ومهنة الأم والدخل الشهري ومستوى المعيشة وعدد الأطفال ، الخ . **أن العائلات المتوسطة والفقيرة تتجه إلى التعليم المجاني ، بشكليه الرسمي والخاص ، بينما تتجه العائلات الغنية إلى اختيار المدارس المكلفة التابعة لجمعيات دينية أو لمؤسسات أجنبية في لبنان .**

ثانياً : العلاقة بين المناخ الاجتماعي ، بتقاليده الدينية والعائلية ، والنظرة لحرية الجنس الآخر ومدى اختلاط الصبيان والبنات في الصف والملعب والحفلات والرحلات . وقد ثبت من الدراسة أن **حالات الاختلاط في المدارس لا تتعدّى النسبة ٢٤,٧١ ٪ من المجموع العام ، بينما ترتفع نسبة عدم الاختلاط بين الجنسين إلى ٨٣,٠٩ ٪** . وهذه النتيجة تعطي فكرة عن مدى تأثير المناخ الاجتماعي في المفاهيم التربوية ورفض أو قبول حرية الجنس الآخر .

ثالثاً : أثر المناخ الاجتماعي في انتشار الأمية والبطالة عند النساء . فهناك علاقة مباشرة بين مستوى المناخ الاجتماعي والثقافي وبين نظرة الرجل إلى المرأة ومدى السماح لها بالتعلم والعمل خارج البيت .

وتبلغ نسبة الأمهات العاطلات عن العمل **٨٢,٣٥ ٪** من المجموع العام .

وهذه النتيجة تدل على مفاهيم الرجل الرجعية حول الحرية والجنس وقضايا الشرف والأخلاق والعرض ، الخ . ،والنظر إليها من زاوية الجنس فقط . وتدل على مدى تعطيل الرجل للطاقة البشرية العقلية والاجتماعية الكامنة في المرأة ، محافظة على التقاليد البالية عند القدماء ، والتي تعكس تأخرهم الحضاري والإنساني وعقدهم النفسية وعدم قدرتهم على التحرر من أوهام الجنس والغريزة .

رابعاً : العلاقة بين المفاهيم التربوية السائدة في بلادنا وطريقة معاملة الأولاد ، من زاوية القصاص والمكافأة ، فانخفاض القصاص المعنوي إلى **١٩,٨٦ ٪** ، وارتفاع القصاص الجسدي إلى **٧٣,١٧ ٪** ، نوع من الاعتراف بفساد الأسس التي تقوم عليها التربية في لبنان ، لأن القصاص من وسائل تحطيم شخصية الولد وتخويفه ، وهو عامل سلبي يساعد الولد على كره المدرسة ويدفعه إلى الهرب منها . **وبدل القصاص الجسدي يجب اعتماد القصاص التربوي الذي ينطلق من فهم الولد ، ومعالجة أخطائه بالشرح والتشجيع والمساعدة وإعطاء المثل الصالح .**

خامساً : العلاقة بين الأوضاع الاجتماعية ـ الاقتصادية من ناحية ، وعملية النزوح من القرى إلى المدن ، وخاصة إلى العاصمة ، من ناحية ثانية . فتأخر الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الريف اللبناني ، إلى جانب بعض الأوضاع السياسية والعسكرية ، قد دفعت الفلاحين إلى ترك أرضهم وبيوتهم واللجوء إلى المدن الكبرى ، بحثاً عن الأمان والرزق . ويظهر أن **أعلى نسبة في النزوح هي عند أهل الجنوب ، إذ تبلغ ٤٢,٥ ٪ من المجموع العام . وهذه سابقة خطيرة للغاية ، لها أثرها الكبير في الحياة الاجتماعية والسياسية في لبنان .**

سادساً : العلاقة بين أوضاع المدرسة الابتدائية الرسمية ونظرة المواطنين إلى التعليم الرسمي بوجه عام .

يشدد المواطنون على أن المدرسة الابتدائية الرسمية تفتقر إلى :

- **بناء صالح للمدرسة .**
- **تجهيزات مادية .**
- **تجهيزات تربوية .**
- **مدرسين أكفاء لممارسة العملية التربوية .**
- **نظام ودوام وبرامج صحيحة .**
- **عناية مستمرة من قبل المسؤولين ، الخ .**

سابعاً : العلاقة بين معاملة الأهل لولدهم في احترام شخصيته وحريته وبين ثقة الولد بأهله واستعداده لإخبارهم عن مشكلاته المدرسية والخاصة .

فالمعاملة العنيفة تجعل المسافة كبيرة بين الأهل والولد . وبالتالي ينعزل الولد عن أبيه وأمه ويكره مناخ الأسرة .

وقد يقوده ذلك إلى الاضطراب والخوف وترك المدرسة ...

ثامناً : العلاقة بين المناخ الاجتماعي في لبنان وانتشار الأمية عند أهل التلميذ ، وخاصة عند الأمهات . فنسبة الأمية هي ٢٤,٩ عند الآباء و٤١,٨٥ ٪ عند الأمهات . وهذا يعطينا فكرة عن الأسباب الاجتماعية التي جعلت المرأة تبقى سجينة المنزل وبعيدة عن الحياة الثقافية والمهنية . وتعود الأسباب في معظمها إلى تأخر الرجل في نظرته إلى المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية . وهذا ما جعله يظن أن المرأة هي لإنجاب الأطفال وتدبير أمور المنزل فقط .

وهناك أمور عديدة وبالغة الأهمية ، يجب الإشارة إليها ولو باختصار ، منها :

أ ـ فقدان العناية الطبية المنظمة ، في البيت وفي المدرسة . وهذا دليل على الإهمال وتأخر النظرة إلى الإنسان في بلادنا ، وعلى العجز المادي ... ونسبة انعدام العناية الطبية المنظمة تبلغ ٦٤,٧١ ٪ وهي نسبة عالية للغاية .

ب ـ تأخر نظرة المربّين في المجالات التربوية . لأن معظم هؤلاء المربين لا يوافقون على حرية التلميذ ، ويعتبرون الحجز والضغط والتخويف والكبت ... وسائل تربوية مفيدة . وتبلغ نسبة عدم الموافقة على حرية التلميذ ٨٥,٨٨ ٪ من المجموع العام . وهذا دليل على أن معظم المربّين يجهلون أو يتجاهلون أسس التربية الحديثة ، القائمة على فهم الولد وتنمية شخصيته ، ومساعدته في تجربة التعلم والتكيف مع البيئة ، وتخليصه من عقد الخوف والشك والكبت والطاعة العمياء ... وتحويل المدرسة إلى مجالات للاكتشاف والابتكار والتعاون وحل المشكلات الطارئة ... في مناخ من الترغيب والراحة النفسية والثقة والحوار والانفتاح .

ج ـ رأي المديرين بأن معظم المدرسين هم :

غير أكفاء بنسبة ٢٨,٨٨ ٪ ،

وبدون ضمير مسلكي بنسبة ٣٧,٦٥ ٪ .

ويجب أن تكون هذه النتيجة السلبية نقطة انطلاق جديدة لتحضير المدرسين وتأمين حاجاتهم وتطوير وسائلهم التربوية وحسن اختيارهم ، لأنهم هم المسؤولون ، في النهاية ، عن تحضير جيل المستقبل ومجتمع الغد .

د ـ فقدان الأندية الرياضية والفنية والكشفية في معظم المدارس في بلادنا . وهذا يعني أن البيئة المدرسية ما تزال فقيرة ، ولم تتحول بعد إلى مجالات منوعة ، صالحة للتعاون والتكيف وإعطاء الفرصة لابراز المواهب وتنمية الميول وتحقيق الشخصية .

ان فقدان الأندية هو :

- بنسبة ٥٢,٩٤ ٪ للأندية الرياضية .
- بنسبة ٦٧,٠٦ ٪ للأندية الفنية ،
- بنسبة ٦٧,٠٦ ٪ للأندية الكشفية .

وكما سبق وذكرنا في الدراسة ، فالصف لا يشكل المجال الوحيد للتعلّم والتكيُّف ... وهناك الملعب والأندية على أنواعها . والرحلات والحفلات والمشاغل ، الخ ، التي تلعب دوراً أساسياً في تنمية الولد وتعلُّمه وتحضيره للحياة الاجتماعية .

هـ ـ فقدان المناخ الثقافي في أغلب البيوت اللبنانية . وعدم وجود مكتبة في المنزل العائلي تعبير عن تقصير ، ودليل على فساد المناخ الثقافي عند الأهل .

وفقدان المكتبة هو بنسبة ٦٨,١٤ ٪ من المجموع العام ، مما يدل على أن المنزل العائلي لم يصبح بعد مجالاً حيوياً للتعلم وتنبيه عقل الولد وحواسه .

و ـ أثر المناخ الاجتماعي والتعصب الطائفي في عزل المواطنين عن بعضهم بعضاً . وعدم الاختلاط في الزواج مظهر من مظاهر التفكك الاجتماعي في بلادنا .

فنسبة الاختلاط للمرأة المسيحية ، عن طريق الزواج هي ٣,٠٤ ٪ ، وللمرأة المسلمة ٠,١٢ ٪ .

ز ـ اعتراف المدرِّسين بفشل الأساليب التربوية المطبقة في المدارس ، واعترافهم برداءة الكتب والمناهج والتجهيزات .... وتفسير نجاح التلاميذ بالعودة إلى قدرات التلاميذ أنفسهم ، لا بل إلى مناخ المدرسة ونشاط المدرِّسين وفائدة الكتب والتجهيزات . وتفسير النجاح عند التلميذ بالعودة إلى قدراته العقلية هو بنسبة ٤١,٤٦ ٪ .

ح ـ كثرة الصعوبات المادية التي تواجه المدرّسين وتمنعهم من الاهتمام كفاية بالتلاميذ وتحضير الدروس ومتابعة الاختصاص والاطلاع على الكتب الحديثة ، الخ . وتنعكس نتيجة

هذه الأسباب على أوضاع المدارس وطرائق التعليم ونتائج التلاميذ وفساد المناخ المدرسي .

ط ـ **عدم تعاون الأهل مع المدرسة لفهم الولد ومعالجة مشكلاته . وفي غالب الأحيان يكون السؤال عن التلميذ بمبادرة من الإدارة وبنسبة ٥٢,٧٣ ٪.**

وكأن معظم الأهل يعتقدون أن عمليات التعلّم والتكيّف تتم جميعها في المدرسة ، وأن البيت يصبح معزولاً كلياً عن مناخ المدرسة النفسي والثقافي والاجتماعي . وهذه نظرة إلى التربية متأخرة جداً ، لأن التربية الحديثة تشدّد على أهمية التعاون بين الأهل والمدرسة ، وذلك لاكتشاف ميول الولد ، وتنميتها ومعرفة مشكلاته ومساعدته على حلها ، وجعل تجربة التعليم عنده وتجربة التكيف معدّة للحياة الاجتماعية التي تنتظره في المستقبل .

ي ـ اعتراف الأهل بأنهم هم يختارون المهن لأولادهم ، بصرف النظر عن ميولهم واستعداداتهم الطبيعية . ويتهافت الأهل على اختيار الاختصاص العالي بنسبة ٦٥,٩٦ ٪ وهذا دليل على عدم فهم الأهل لأصول التربية الحديثة ، التي تعتمد الاختبارات العلمية لاكتشاف ميول الولد واستعداده ، كمقدمة لمساعدته في اختيار اختصاص أو مهنة للمستقبل ، الخ .

ملاحظة :

هذه فكرة مختصرة جداً عن نوع العلاقات والنقاط الأساسية التي اكتشفناها ، اعتماداً على هذه الدراسة الميدانية التي قمنا بها . وكل النتائج التي ذكرناها على سبيل المثال ... كلها موجودة ومثبتة في الدراسة بشكل رياضي ، مع الأرقام والنسب المأخوذة من الجداول المبرمجة على الكمبيوتر . ولقد انتهت الدراسة ، التي تقع في نحو ستماية صفحة ، وتم تقديمها إلى اللجنة المسؤولة عن استلام الدراسات العلمية في المركز التربوي للبحوث والانماء .

٦ ـ خلاصة :

نأمل أن تصبح هذه الدراسة الميدانية عن « الطفل اللبناني بين ٥ و١٢ سنة » حافزاً للقيام بأبحاث ميدانية جديدة ، حول مختلف الأعمار للولد ، قبل الخمس سنوات ، وللمراهق والشاب بين ١٣ و٢٠ سنة . كما أننا نأمل أن تصبح النتائج التي وصلنا إليها في نهاية هذا البحث العلمي أساساً ومنطلقاً لإصلاح المدارس ، في جميع مجالات التجهيزات والبناء وتحضير المدرسين ووسائل الإيضاح ، واختيار الكتب المدرسية والأساليب التربوية الملائمة لشخصية التلميذ وحاجاته في النمو والتطور والتكامل الاجتماعي . كما اننا نرجو أن يكون الاطلاع على هذه النتائج مهماز ينبه الأهل والمربين والمسؤولين في الدولة والمدارس إلى ضرورة تطوير الأساليب والمفاهيم التربوية، لإصلاح الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في لبنان . والتربية وحدها هي التي تحضر الطفل ليصبح في المستقبل مواطناً صالحاً يضع كل طاقته في خدمة المجتمع ، ويحقق ميوله الطبيعية وينمّيها ، في إطار المجتمع الذي يقدم إليه جميع ما يحتاج إليه ... فيعيش ويتفاعل معه بشكل يؤمن حياة الفرد وسعادته ، وفي الوقت ذاته يؤمن استمرار المجتمع وتطويره ، في ظل مجموعة من القوانين والأنظمة تساعد المرء على تحقيق ذاته وممارسة حريته ، من دون الإساءة إلى حرية الآخرين وحقهم في الحياة والنمو والسعادة .

الأمثال الشعبيّة

١ ـ **في التعريف** :

جاء في معجم « لسان العرب » أن المثل جمع أمثال ، مأخوذة من المثال والحذو . وهو بمعنى : الحديث ـ التمثيل ـ الصفة ـ الخبر عن الشيء ـ العبرة ـ الآية (ج ٣ ، ص ٤٣٧) .

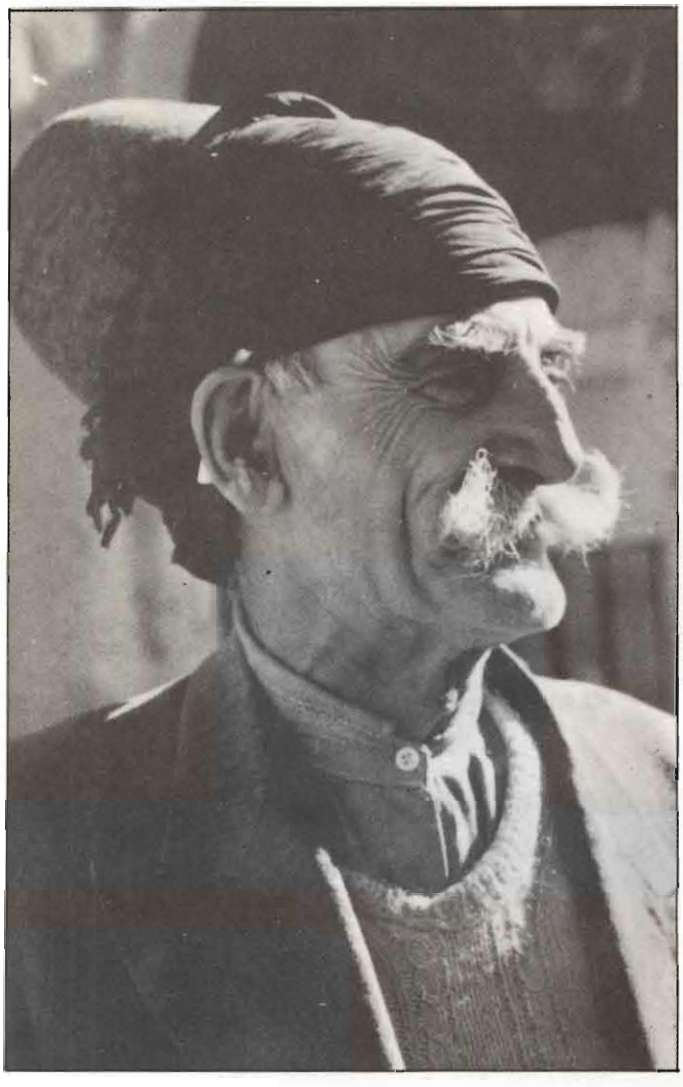
وأضاف « المنجد »[1] المثل هو : الشبه والنظير ـ القول السائد بين الناس الممثّل بمضربه ، أي الحالة الاصلية التي ورد فيها الكلام ـ الحجّة (ص ٧٤٧) .

اذن نحن أمام تسعة تحديدات لمادة (مثل ، ج . امثال) . وسنجعل مناقشتنا اياها بداية البحث :

أ ـ المثل هو الحديث : يتّجه هذا التحديد إلى الشكل . ففيه يعتبر (المثل) نمطاً من انماط الحكاية أو فنّاً من فنون القول ، أو لوناً من ألوان القص .

ب ـ المثل هو التمثيل : والتحديد هنا مأخوذ من المصطلح البلاغي ، حيث يشير المدلول إلى ما في المثل ـ عادة ـ من ألوان الرسم البياني ، وبخاصة المجاز والاستعارة .

ج ـ المثل هو الصفة : يميل التحديد إلى الغموض ، فإن**الصفة** تعني ، في هذا المقام ، تحديد هوية المسألة المطروحة ، وتمييزها من غيرها ، مع تعيين طابعها ، واحتمال اعلان الحكم عليها . وهو ما يستلزم أن ننظر إلى « **الحدث الراهن** » ، أو « **مقصود المثل** » ، نظرة محددة ، باعتباره متميزاً بوصف ما أو خصائص ما ، تجعله مستقلاً بها في الاحداث السابقة أو اللاحقة . وهو ما يدفعنا ـ بدوره ـ إلى التساؤل الآتي : هل الأشياء المتبدية في صفات ما ، هي الخصائص الاولى ذاتها ، على اعتبار أن المثل مأخوذ من **المثال والحذو** ؟ أم ان هذا



رفّ العِقاب وما وقف عاشاربو خايف تِيتشنكح بقفلة حاجبو

(١) اقتصر البحث على هذين المعجمين على اعتبار أن الأول منهما يمثل مفهوم القدامى ، فيما الثاني من المعجمات الحديثة

مبناها ومعناها

الدكتور رياض قاسم

« الحدث الراهن » متميز بخصائص جديدة ؟ في كلتا الحالتين ، يبقى الجواب إلى حينه .

د ـ المثل هو الخبر عن الشيء : يردّنا هذا التحديد إلى النقطة (أ) مع فارق واحد ، هو ان المخبِّر أقل تصرفاً بالمرويّ من المحدِّث .

هـ ـ المثل هو العبرة : هنا يتبدى الفعل الغائي الذي يفرزه المثل ، حيث تتبلّر قيمته النفعية ـ الأخلاقية في منظور الجماعة المتعاملين معه .

و ـ المثل هو الآية : عود إلى الغموض ، حيث يصل التحديد هنا إلى أضعف حلقاته . فالاشارة ، أو الدلالة ، اتجاه ـ سريع ـ من المعجمي إلى ذكر ما للمثل ـ عادة ـ من فائدة الكشف والتوجيه .

ز ـ المثل هو الشبه والنظير : يتطلب هذا التحديد وجود طرفين كي تستقيم المعادلة ، على أن يكون بينهما زمن كفيل بنقل **المروي** أو « المثل » إلى مرتبة **التراث الشفوي** . غير ان التقابل بين الطرفين لا يعني توازن القيمة بينهما ، لأن **الحدث** المتأخر ما هو الا نسخة طبق الاصل عن الحدث الاقدم ، برغم احتمال وجود تغيّر طفيف على صعيد المكان والاسم .

وهذا ما يعود بنا إلى التساؤل المذكور في (ج) ، مع فارق واحد، هو ان التحديد في (ز) يحمل معه جواباً مؤدّاه ان الاحداث الخاضعة لقانون الامثال متشابهة إلى حد بعيد .

ح ـ المثل هو القول السائر بين الناس الممثَّـل بضربه ، أي الحالة الاصلية التي ورد فيها الكلام : يلخّص هذا التحديد ، ما جاء في (أ) و (ز) مع اضافة واحدة ، هي عبارة « القول السائر » . والسيرورة في العبارة تحمـل طابع « الخلود » . لكن الا يعني هذا تمازج المثل بالحكمة ؟

الله ينجّينا من ثلج بيسان . ومن كيد النسوان

ط ـ المثل هو الحجّة : يمنح المثل هنا معنى الشاهد المعزِّز للرأي ووجهة النظر . وهو ما يعطي المثل طوابع الحتمية والتأكيد والصدق . كأن يقول البعض : « المثل ما قال شي كذب » ؛ أو اننا نقابل الكثير ممن يذكر مثلاً أو أكثر ليدعم ما ذهب اليه من فعل أو قول . فضارب المثل ـ وفق ما تقدم ـ يجزم بصواب ما هو فيه ، استناداً إلى المثل الذي صار عنده قرينة . وهذا اعتراف ضمني ـ من المجموعة ـ بثبات « الأحداث » وتشابه الظروف ، على الرغم من قانون النشوء والارتقاء .

في هذا الصدد ، نتساءل : ما هو دور الانسان ، اذن ؟ هل هو مقصور على الملاحظة وحسب ، يترقب مجيء الحالة ذاتها ، أو ورود مضمون سيؤكد تكراره بقول مأثور ؟

نرى ان هذا التحديد يتجه إلى الغاء عامل التطور من جهة ، ومن جهة ثانية إلى الغاء دينامية الانسان ، ذلك الكائن الحي ، ودوره في التفكير ، ورأيه في « الحدث الراهن » ، وموقفه من المحيط في آن .

يطرح التحديد المعجمي السابق القضايا الآتية :

ـ الاحداث التي تتناولها الامثال متشابهة ، أو انها على الاقل ثابتة . وهي ، من ثم ، تأبى ـ وفق منطقها ـ الخضوع لقانون النشوء والارتقاء (ز) ، (ط) .

ـ والامثال لها دورها الوظيفي ـ التوجيهي ، الهادف إلى تعليم الانسان (هـ) ، (و) .

ـ بروز الجبرية ، حيث الانسان مراقب لمرور الاحداث المتشابهة في مضمونها ، مع بقائه خاضعاً لتأثيراتها ، فلا يدله ولا حول في دفعها أو رفضها (ز) ، (ح) ، (ط) .

ـ كما تتميز الامثال بـ **التراثية** ، وذلك بفعل السيرورة الزمنية ، اعتماداً على عنصري « الحمل » و « الاستظهار » . هذه القضايا مجتمعة ، تدفع بالباحث ، من جديد ، إلى ضرورة وضع تعريف المثل الشعبي ، تمييزاً له من باقي المأثورات الروحية الشعبية أو « الفولكلور » ، وتحديداً لعلاقته بالخاطرة أو الحكمة .

بين المثل الشعبي والفولكلور :

يجب تصنيف المثل الشعبي في مواد التراث الشعبي أو « الفولكلور » ، حيث يضم الاخير ، بالنظر إلى مادته ، المأثورات الروحية الشعبية ، وبصفة خاصة **التراث الشفوي**. غير أن المثل الشعبي ينفرد من بين مواد الفولكلور بميزتين :

ـ انه ، من جهة ، كباقي مواد الفولكلور ، نتاج افراد في الاصل ، حملته الجماعة ، ثم وضعته في كل حين رهن حاجتها في فهم الامور ، أو تأكيد حدوثها . لكن المثل ، من جهة ثانية ، لا يصبح بفعل الاعادة مادة متغيرة . فهو يقف ماثلاً دون تأثير الزمن .

ـ والميزة الثانية ان المثل ، أكثر من غيره ، من باقي مواد الفولكلور ، انفراداً بإغفال اسم المؤلف . ومرد ذلك إلى ان اسماء المؤلفين لم يكشف عنها في معظم الحالات : ذلك لأن هذه الأمثال ـ في الدرجة الأولى ـ لم تدوّن زمن وضعها ، وكانت الوسيلة الأولى لحفظها ذاكرة الشعب . وهو ما أشرنا اليه بعنصري الرواية : « الحمل » و « الاستظهار » ، فهما اللذان جعلا المثل الشعبي ثقافة مأثورة تنتقل من جيل إلى جيل آخر ، لتشكيل ما يعرف **بالتراث الشعبي** .

وما يسترعي الانتباه ـ حقاً ـ انه على الرغم من اسقاط الاسناد ، فقد بقي المثل الشعبي كلمة الانسانية الحية بتعبيراته الاستعارية المتناسقة ، من أغنى مصادر الشواهد . فنحن كثيراً ما نسمع البعض يقول « على رأي المثل » ، وحسبه في هذا شاهداً وحجة .

المثل الشعبي بين الخاطرة والحكمة :

بين هذه الفنون القولية اتفاق من حيث النوع ، واختلاف في الدرجة . فهي ـ جميعاً ـ وليدة المعاناة البشرية ، معاناة الذات مع نفسها ومع الآخرين والطبيعة والله .

لكـن هذه الفنون تختلف في ما بينها ، من حيث الدرجة . ففي حين ترتقي الحكمة ذروة سلم الملاحظة والاستنتاج لاستخلاص التجربة ، وفي الوقت الذي تعتمد فيه على مزيد من الوعي ونضج الفكـر كي تبصر نور الخلود ، نجد ـ بالمقابل ـ ان الخاطرة والمثل الشعبي في توفز دائم ، وحركة لا تخمد ، للاقتراب من الحكمة والدخول في هيكلها ، حيث المزيد من اختمار التجربة في كأس الزمن ، وحيث المزيد من طوابع الصدق وتناسق البناء ، يبقى هو المعيار للدخول إلى ذلك الحرم .

١ ـ محاولة في تعريف المثل الشعبي :

بعد عرض تلك الصعوبات التي يحملها مفهوم المثل الشعبي ، نسجل هذه المحاولة في التعريف :

الامثال الشعبية فن من فنون الفولكلور ، وهي قول بليغ موجز شائع الاستعمال ، مادته ثقافة الشعب المأثورة ، المتوارثة في المجموعة (من الناس) جيلاً فجيلاً . وهي وليدة تجارب نفر من ذوي الحس المرهف والبصيرة النافذة ، يستقرئونها عبراً من خبرات الأيام وأحداث الزمن ، ثم يصوغونها للناس امثالاً تسري بينهم وتجري على ألسنتهم ، في جمل قصار وعبارات موحية ، مفعمة بشتى المعاني والصـور ، تتناول حياة البشر في سلوكهم في المناسبات المختلفة ، منذ الولادة ثم التمشي معهم في مراحل النموّ الاساسي ، بكل ما في هذه المراحل من حلو ومرّ ، واصفة النفس الانسانية وما تنطوي عليه من خير وشر . بل انها لتتخطى حدود الانسان إلى البيئة المحيطة به ، فتستخلص العبر والقواعد من النبات والحيوان والجماد وظواهر الكون ، فكانت للناس نوراً هادياً يستعينون به على غموض النفس ، ويستضيئون به في ظلمة الحياة ، حتى لو كان ذلك في شكل تسلية وملهاة .

٢ ـ دواعي ظهور المثل الشعبي :

ـ من يتتبع الامثال الشعبية ، في المحيط العربي ، في العصور المتتالية ، يلاحظ ان مدّها الكمّي والنوعي يطّرد صعوداً ، مقابل جزر الأمثال الفصحى . لذا يكون من العسير على الباحث رصد تطور الامثال الشعبية بمعزل عن موضوع ازدواجية اللغة : فصحى وعامية .

وكأن تطور الامثال الشعبية يتميز بمراحل ثلاث : مرحلة الندرة، اذ كانت الفصحى وأمثالها في مرتبة السيادة ، ثم مرحلة النمو والكثرة إلى درجة التوازن مع الفصحى وأمثالها ، ثم مرحلة السيادة وبسط السلطان حين صارت الفصحى وقفاً على الخاصة ، دون العامة من الناس .

ولنقارن ، في ما يلي ، بين الامثال الفصحى والعامية ، من وجهة التطور المذكورة :

ـ تبدو مصنفات الامثال الفصحى موزعة إلى ثلاثة أعمال رئيسة ، تضمّ مجموع ما دوّنه العرب في هذا الفن .

ـ كان اولها كتاب « الامثال السائرة » لابي عبيد القاسم بن سلام (١٥٢ ـ ٢٢٤ هـ) ، وكانت مصادر كتابه ـ عدا جهده الشخصي ـ اعمال المؤلفين السابقين ممن صنف كتباً في الامثال .

ـ والثاني كتاب « فصل المقال في شرح كتاب الامثال » لابي عبيد البكري الاندلسي (ت ٤٨٧ هـ) ، وكان كتابه شرحاً لـ « الامثال السائرة » المذكور . لكن البكري اعتمد على كثير من المصادر التي ظهرت منذ القرن الثالث حتى الخامس للهجرة . فقد اشار إلى ما يقرب من ثلاثين كتاباً في الامثال ، نقل عنها .

ـ والمصنف الثالث ، هو « مجمع الامثال » للميداني (ت ١١٢٤ م) وقد جمع ما يزيد على ستة آلاف مثل ، مختتماً بذلك مرحلة سيادة الامثال الفصحى ، اي في القرن السادس للهجرة . اما دليل ذلك ، فالميداني نفسه ، حيث اتاح لنا ، من خلال « مجمعه » ملاحظة ظهور المثل المولّد . فقد اعقب كل باب من ابواب الامثال الصحيحة بباب يجمع امثال المولدين . والميداني ، كما يبدو من تاريخ وفاته ، عاصر تلك الحقبة الزمنية التي كانت اللغة قد تخلّفت فيها شيئاً ، وظهرت اللغة المولّدة ، وبالتالي المثل المولد ، الذي كان ايذاناً بانتقال المثل من الفصحى إلى العامية .

ولا نكاد نصل إلى مصنفات القرن التاسع الهجري (الخامس عشر الميلادي) وهي فترة انحطاط اللغة ، حتى نجد الامثال الشعبية وقد غدت شابة ، تتطاول بقامتها القوية أمام الفصحى الضعيفة . ونجد كتاباً كـ « المستطرف في كل فن مستطرف » للأبشيهي (٧٩٠ ـ ٨٥٠هـ) ، يفرد باباً خاصاً بالامثال الشعبية أو ، بالاحرى ، بلغة ذلك العصر ، جمع فيه مؤلف الكتاب نحواً من ثلاثمائة وخمسين مثلاً . اذا قرأناها وجدنا انها تتفق في كثير من ألفاظها مع ما ينطق به رجل الشارع . وهذا ان دلّ على شيء فانما يدل على ان هذه الامثال الشعبية كانت موجودة قبل القرن التاسع للهجرة ، لكننا لا نستطيع ضبط مولدها على وجه التحديد ، الا على ضوء بداية ظهور الازدواجية في اللغة العربية ، والتي يرجّح بدء ظهورها في فترة وضع النحو ، الذي كان بدافع العمل الوقائي ، اذ كثر اللحن وفشا بين المتعلمين في القرن الثاني للهجرة .

نخلص من ذلك ، الى ان الانسان ، في تعامله مع الامثال ، انما يؤكد انسانيته ، حيث لا حياة بلا لغة ولا حياة بلا ادب وحكمة . ففي الوقت الذي راح فيه الفريقان : اللغة الفصحى والناس ، يبتعدان عن بعضهما البعض ، عقب ان صارت الفصحى عصيّة الجانب بفعل قيدها في قوالب ثابتة ، وعقب الفتور الثقافي الذي شاب تلك العصور ـ عصور الانحطاط ـ بفعل ذلك كله وجد العامة في اللغة المحكية ضالّتهم . فأسرّوا اليها بخواطرهم ، وحمّلوها معاناتهم ، فغدت على لسانهم مثلاً شعبياً ، أو خرافة ، أو أغنية ، أو حكمة بالغة . ومن المحال اذن ان تجمد ، ومن المحال على اذهان العامة ان تنسى هذه الامثال . من اجل ذلك كله كان المثل الشعبي ـ ولما يزل ـ حيّاً متجدّداً على ألسنة الناس .

ويأتي عامل الثقافة الشعبية ليعمل ، بدوره ، على تكثير الامثال الشعبية وتوافرها . وبرهان ذلك ان الامثال الشعبية كثيرة في القرية ، قليلة في المدينة . او قل كثيرة عند العامة ، قليلة عند الخاصة .وانا لنلحظ كثرتها في ثقافة القرويين وشيوع استعمالها في حياتهم اليومية ، إلى حد جعلها « مفكرة » يومية . يقول مارون عبود : « ثقافة القرية في امثالها » . ويضيف : « كتب حقوق القروي تحت لسانه ، وهو لا يحتاج إلى مراجعة المجلات والدساتير ليصدر احكامه . فهذه الأمثال احكام تتناول جميع الشؤون الحياتية »[٢] .

واني اميل إلى القول ان الامثال الشعبية ، بما فيها من نبض الحياة، ووهج المعاناة ، تبقى محصورة في قطاع من الصدق والطبعية والواقع ، في أكثر الاحيان . وهذه ريح طيبة في القرية ، قلما نتنسمها في رياء المدينة . لهذا كان الريف ارضاً خصبة للمثل الشعبي ، تبرعم فيها وأزهر وفاح .

٣ ـ في المعنى :

كثيرة هي الموضوعات التي تناولها المثل الشعبي . وحسبنا الاشارة إلى أهمها :

أ ـ **الأسرة** : تدور امثال كثيرة حول مفهوم الاسرة ودورها في بناء المجتمع الانساني ، كقول المثل في دور الام : « جناح الام بيلمّ » ، ودور بناتها في مساعدتها : « اللي بيسعدها زمانها بتجيب بناتها قبل صبيانها » ، ودور الاولاد الذكور في مساعدة الاب ، بتأثير من العقلية الشرقية ، أو بدافع اقتصادي ، حيث يقولون : « الأولاد أولهم فقر وآخرهم غنى » ، ثم في نعمة الانجاب ، وما يشيعه الاولاد في البيت من جواء فرح : « البيت اللي ما فيه ولاد زغار معتم » .

كما قالوا في اصول تربية الاولاد وهمومها : « اللي ما بيقسي

(٢) الشعر العامي ، ص ١٥ .

قلبه ما بيربي ولده » ، وكذلك : « ابنك وهو زغير ربّيه ومتى كبر خاويه » الخ .

وما دمنا في الآسرة ، فلا بد من الاشارة إلى علاقة الرجل بالمرأة. فالمثل يقول ، كناية عن الزواج السعيد القائم على المحبة : « اللي جوزها معها بتدير القمر باصبعها » . أما اذا كانت الكراهية قائمة بينهما ، ففيها يقول المثل : « كل كره واشرب كره ولا تعاشر كره » . واذا كانت الغيرة سبباً للمشاكل ، فالصورة هكذا : « غيرة المرا مفتاح طلاقها » .

ب ـ في الطبائع : تتعدد الطبائع فتتعدد الامثال فيها . فطبع الجود عند القرويين طبع محمود ، رسمه المثل بقوله : « كرم على درب وبيته مفتوح » ، وحب الجار خصال متوارثة : « جارك اللي بتصابحو لا تقابحو » . اما اخلاق البشر فأصناف ، لكن اغلبها ـ في الامثال ـ شرير : « الناس أجناس وأكترُن أنجاس » . ولما كانت شرور الناس موجهة إلى بعضهم بعضاً ، إمعاناً في الاذى ، فقد صدق السلف إذ قالوا : « بلا الناس من الناس » ، فلا خير يرجى منهم . لـذا وجب الاعتماد على النفس . و « اللي بيتّكل على الناس تتّاجرله خوازيق بتنجر له » و « اللي ما بيشرب من كفه ما بيرتوي » .

ج ـ في المناخ والبيئة : لعل ادق ما جاء في المثل الشعبي تلك المعارف عن الجو وأحواله ، في الفصول الاربعة . وما يسترعي الانتباه ، ان القرويين يتقنون معرفة ذلك إلى حد الاعتماد عليها في تحديد أوقات الزرع والحصاد والري ، وندر ما وقع الخطأ في مواعيدها . وحسبنا منها الامثال التالية : « اذا نصب قوس القزح قبلة وشمال فك فدانك واشتال » ، وذلك لأن المطر ، في هذه الحالة سوف يسقط لا محالة . و « لا تقول خلصت الشتوية حتى تخلص استقراضات المنكية » ، على اعتبار ان القرويين يتخيلون ان مقايضة تجري بين شهري شباط وآذار ، فيقرض الأول الثاني أربعة أيام شديدة البرد غزيرة المطر ، ويقرض الثاني الأول بدلاً منها الثلاثة الايام الأخيرة منه ، وهي ايام عاصفة ذات برد يتسرب إلى عظام الشيوخ فيعجّـل بفنائهـم . ويسمون هذه الايام « استقراضات » ، ويشرحون قاعدتها بمثل آخر : « ثلاثة مني وأربعة من ابن عمي آذار بيهلكوا العنزات والاختياره والاختيار » ، الخ .

٤ ـ في المبنى :

أ ـ عدا كون الأمثال الشعبية قولاً مؤثّراً ، ورسماً بلاغياً جميلا ، فان فيها أرضاً خصبة لدراسات لغوية كثيرة . ففي تتبّع الالفاظ المفردة ، وما فيها من دلالة وتطوّر ، فوائد معجمية تعين الباحث على معرفة احوال البيئة اللغوية ، وفهم طبائعها . ومن ثم تتكشف اسرار كثيرة عن علاقة العامية بالفصحى . كما يمكن معرفة ما في عامية المثل من اصول فصيحة يمكن ردها إلى معينها الأول ، أو دوائر من لغات غير عربية واضيف إلى ذلك ، ان الذين يبحثون عن اللغة وعن انتقالها من طور إلى طور ، لا ينبغي لهم ان يغفلوا عن البحث عن لغة العامة في الامثال . فإذا اهتموا بهذا البحث اهتدوا إلى قدرة العامة على تحويل الالفاظ من معنى حقيقي إلى معنى مجازي . وإذا تغلغلنا ـ لغةً ـ في هذه الامثال ، وجدنا فيها ألفاظاً فصيحة في أصلها ، إلا أنهم حوّلوها من وجه إلى وجه ، فازدادت في بعض الاحيان قوة في التعبير والتصوير .

ب ـ كذلك أعملوا فيها الصوغ ، وأعملوا فيها تراكيب مميزة زادت من ايجازها وبنائها ، وقدمت انماطاً لا تحصى من اساليب الصياغة ، حبذا لو درست بشكل جادّ ، اذن لأغنت العربية ، أو قُدِّمت حلولاً لتيسير الفصحى .

ج ـ ولا يمكن إغفال ما في الامثال الشعبية من ألوان التصوير البلاغي ، وبخاصة الكناية والاستعارة والرمز . يقول المثل في الفتاة التي ظنّت بالعجوز زوجاً قادراً . فقبلت به ثم خاب ظنها في اليوم التالي : « رجعت سلّتها بلا تين » ، وفي اللئيم اذا ملك : « بيذبح بظفره » ، وفي البخيل المتشدد الممحّص : « بيحلب النملة » ، وفي مداهنة الكثيرين من الناس لذوي الشأن : « الناس مع الواقف » ، الخ .

ومن الاستعارة قولهم : « جناح الام بيلمّ » ، وفي شرح خلق الرجل السيىء وغدره بالمرأة : « المرا خزانه والزلم بلا امانه » .

اما الرمز فكثير ، منه قولهم : « اختلف البحر والريح وطلعت الفلّة عالمركب » ، في من وقع بين متخاصمين . وقولهم في اعتماد التقية زمن المصاعب : « اذا تغيّر مجرى الريح ، حط رأسك تحت جناحك واستريح » .

د ـ رواية المثل وتدوينه :

قلة من الباحثين تصدّوا للامثال الشعبية ، دراسة تحليلية وتوثيقاً منهجياً . لكن ندرة هم الذين كما يقال . قدموا لنا الأمثال مع نكهتها البكر . فالمثل الشعبي نسيج وحده ، كما يقال . في روايته محكٌّ للذائقة الفنية .

جناح الأم بيلـم

ومعيار الشفافية في التعامل مع الآخرين . فهو يحتاج في روايته إلى متذوق ـ بعمله ـ لتراث الشعب ، يتميّز بدراية تلقّف الخبر والحكاية من مظانهما . فهي عند العجائز في القرى والمدن ، وهي مع الفلاحين ، وهي في الاسمار والمنادب . اذا عرف المدوّن تقليب هذه الامور على وجوهها الصحيحة ، اذن تجمعت لديه اسباب الرواية الحقة للمثل الشعبي.

لنقرأ ما دونه احد مصنفي الامثال الشعبية في تفسير قول العامة : « لا تلوم الغايب تا يحضر » . فيما كان مختار احدى قرى البقاع الغربي يحاول ان يروي لي قصة احدى عجائز قريته ، ليطلعني على حالتها الاجتماعية ، قال :

ـ انكسرت تركيا سنة التمنطاعش وتشنطط عسكرها قطايع . جنّح عسكري على ضيعتنا ولطي عند حرمه مقطوعة ، والحرمه ـ معلومك ـ مقشوعها قصير . بلا طول سيرة تجوّزتو ، وبس دفي جناحو ، ليلة من الليالي ، ظهر بحاجة نفسو وانطفى خبرو ، لكن الحرمه بعدها ناطرة لحدّ اليوم ، واذا حدا سألها عنو ، بتقول : لا تلوم الغايب تا يحضر .

هذا التصوير لفكرة الامل ، مروي في قالب حكاية ، استطاع المدوّن ان يبقي فيه على نكهته في الرواية ، وما يحمل من جمال التصوير : جنح ، دفي جناحو ... وما فيه من كنايات : تشنطط عسكرها قطايع ... لطي عند حرمه ... ظهر بحاجة نفسو[٣] ...وفي مكان ثان من الكتاب يحكي الكاتب ، بأسلوب مشوق ، رواية فيقول:

المعلم اندراوس اسكاف عتيق متقاعد ، ناصت عيناه وصوفن شارباه وحفيت هامته . فمن كثرة استعمال عقله هرّ شعر راسه .

ـ هكذا يقول المعلم اندراوس عن نفسه .

عاتبني يوماً لأنني استأجرت شقة غالية ، قال : قولب حياتك حسب مصرياتك .

هكذا ما زال عقل المعلم اندراوس داقراً عند قوالب الاحذية ، يستعملها في قولبة عباراته ومسمرة كلماته .

ويتعمّق المعلم اندراوس في شرح مفهوم علاقة المرأة بالرجل، فيتّهم احد القديسين بانه قال :« كما تلتصق الفرعة بالنعل ، هكذا تلتصق المرأة بزوجها » .

ويستطرد اخونا الاسكاف العتيق : « وكما يهترىء النعل قبل الفرعة ، بسبب الاحتكاك ، هكذا يهترىء الرجل ويموت قبل زوجته».

وعندما يتحدث المعلم اندراوس عن امرأة ترمّلت حديثاً يقول: هرّت نعلها . فاذا سمع عن رجل كهل تزوج امرأة شابة قال : بكره بتركّبلو نص نعل « وفهمكم كفاية » . (من مجموعة « حكي قرايا وحكي سرايا » لسلام الراسي) .

(٣) سلام الراسي ، حكي قرايا وحكي سرايا

فالكاتب هنا يمزج ، في اسلوب واحد ، مستويات متعددة في قالب تعبيري بارع . وكثيراً ما يضيف إلى المثل وحكايته نكهة التراث الشعبي في شكله ومضمونه .

٥ ـ في التوثيق :

ما تزال المجموعات المطبوعة التي اهتمت بجمع الأمثال الشعبية قليلة . فهي لا تتعدّى ـ فيما اظن ـ ثلاث مجموعات ، جاءت وفق ما يلي :

١ ـ مجموعة بعنوان « امثال وأقوال سورية ـ لبنانية » ، لميشال فغالي . نشرت في العام ١٩٣٨ . وتضم ٣٠٤٨ مثلاً وقولاً . وقد اندرجت في سبعة ابواب ، تتناول الحياة الشخصية والعائلية والاجتماعية والزراعية والقروية والتجارية الصناعية ، والدينية والفكرية ، وحياة الحيوان وطبائعه .

٢ ـ مجموعة بعنوان « الامثال اللبنانية الحديثة » ، للدكتور انيس فريحة . نشرت في مجلدين في العام ١٩٥٣ ، وتضم ٤٢٤٨ مثلاً ، وقد اندرجت فيها الامثال على حروف الهجاء ، وتمتاز بطابعها العلمي (الاكاديمي) ، من حيث التصنيف والتبويب والتحليل وثبت المراجع .

٣ ـ مجموعة بعنوان « حكي قرايا وحكي سرايا » ، للاستاذ سلام الراسي ، نشرت في العام ١٩٧٦ ، وتضم ١٢١ مثلاً ، تندرج في ستة اقسام : ادب العامة في لبنان ، المرأة مرآة الرجل ، لكل مقام مقال ، اصطلاحات الكلام ، من كل وادي عصا ، جراب الزوّادة .

وتتميز هذه المجموعة من غيرها بأنها اقرب المجموعات إلى جواء المثل الشعبي طبعيّة وشفافية . فقد عرف الراسي كيف يقدّم المثل في إطاره الحيّ ، نابضاً بالحياة مضموناً واقعياً ، وتعبيراً رشيقاً ، تاركاً في أمثاله بصمات الريف ، ونكهة التراث الشعبي .

اما ما جاء في مجموعات مخطوطة ، أو قديمة لم نستطع العثور عليها ، فقد آثرنا تأجيل دراستها ، وحسبنا اننا أشرنا الى اهمية المثل الشعبي ، فعسى أن تتضافر جهود ، فتجمع هذا التراث ليأخذ نصيبه في الدراسة، ومن ثم نعمل على وضع رؤية جديدة لأحوالنا الثقافية ومتغيراتنا المحلية، على صعيد الفكر العامي ووسائل تعبيره .

مراجع البحث :

١ ـ « فصل المقال في شرح كتاب الأمثال » ،**لأبي عبيد البكري** تحقيق **الدكتور عبد المجيد عابدين والدكتور احسان عباس**

٢ ـ « المستطرف في كل فن مستطرف » ، **للأبشيهي** .

٣ ـ « مجمع الأمثال » ، **للميداني** .

٤ ـ « أمثال وأقوال سورية ـ لبنانية » ، **لميشال فغالي** .

٥ ـ « الأمثال اللبنانية الحديثة » ، **للدكتور أنيس فريحة**

٦ ـ « حكي قرايا وحكي سرايا » **للأستاذ سلام الراسي**

٧ ـ « حكمة لبنان » ، **للدكتور حسن الساعاتي**

٨ ـ « الشعر العامي » **لمارون عبود**

٩ ـ الفولكلور .. ما هو ؟ **لفوزي العنتيل** .

١٠ ـ « الفولكلور ، قضاياه وتاريخه » **ليوري سوكولوف** ، ترجمة حلمي شعراوي

١١ ـ « قاموس مصطلحات الأنثولوجيا والفولكلور » ـ **لايكه هولتكرانس** ، ترجمة محمد الجوهري

2 - EXERCICES AVEC ENGINS :

En raison de la diversité des engins, ils ont tous leur technique propre.

Comme les exercices à mains libres, ils sont soumis aux mêmes exigences techniques.

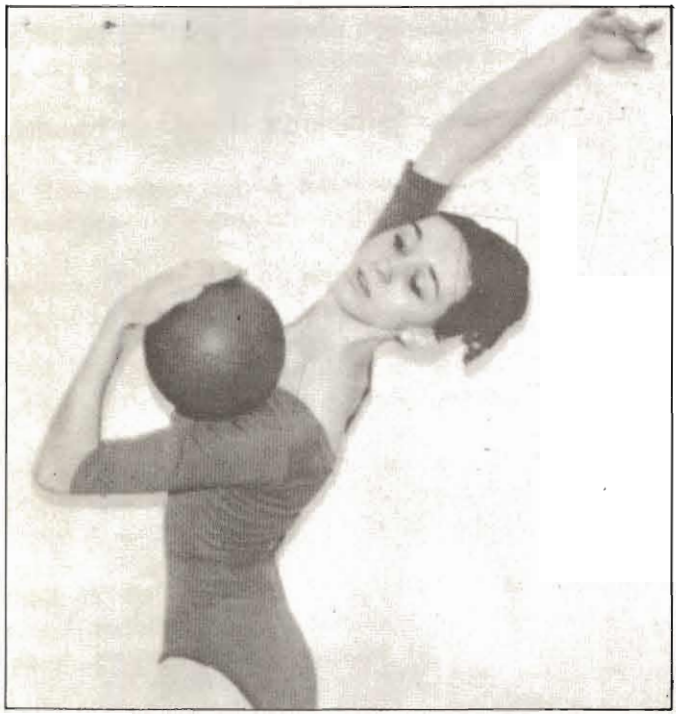
Le ballon

C'est, sans doute, l'engin le plus répandu et celui qui peut, le plus vite, être enseigné aux jeunes enfants.

Le lancer et l'attrapper du ballon doivent être accompagnés d'un mouvement de tous le corps et du bras.

Le ballon doit être reçu d'une façon très souple, et surtout sans bruit. Pour cela, il faut aller à la rencontre de l'engin, corps et bras tendus. Le ballon peut être : lancé, roulé, frappé.

Les lancers peuvent être exécutés à deux mains ou à une main. Lancers avec balancement, lancers en arc.



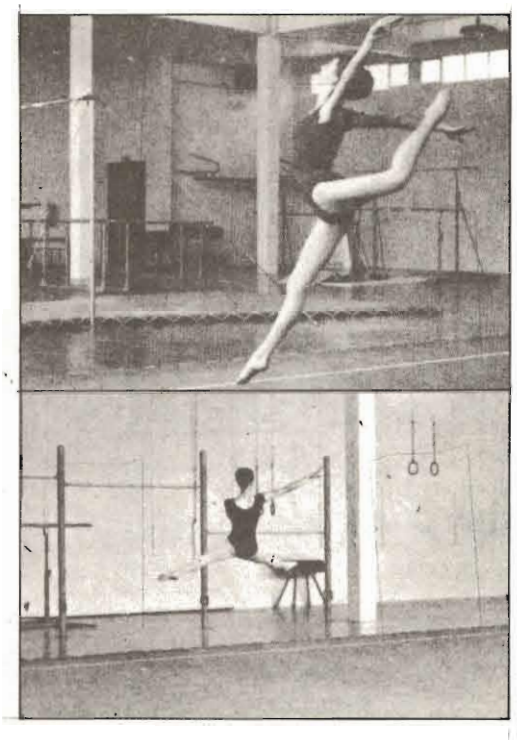
Toutes les combinaisons de lancers, de sauts, de déplacements sont possibles, sous les formes les plus variées d'évolution dans l'espace. Il va sans dire que musique et mouvement sont toujours en parfaite harmonie. Le caractère de la musique doit souligner le caractère du mouvement, pour le mettre en valeur.

Le tambourin

De petite ou de grande taille, il sera surtout utilisé pour frapper les rythmes, et fort apprécié dans les jeux rythmiques de mise en train.

Rythmiques : Grâce aux frappes alternées ou d'ensemble, il est possible d'enrichir l'éducation nerveuse.

Spectaculaires : Des formations diverses, où le travail individuel, à l'aide du tambourin, plaisent toujours aux exécutants comme aux spectateurs. Les combinaisons les plus variées sont toujours possibles, tout en respectant les principes de base du travail aux engins.



3 - LA MUSIQUE D'ACCOMPAGNEMENT :

La musique est indispensable au mouvement de gymnastique moderne.

Aucune recherche de combinaison n'est possible sans l'apport musical qui soutient, stimule, oriente, valorise le mouvement.

Le caractère de la musique doit être en parfait accord avec celui du mouvement et le tempérament de la gymnaste.

Le but de la gymnastique moderne est d'atteindre à l'harmonie la plus proche de la perfection entre le mouvement et la musique. Il faut savoir harmoniser le caractère de la musique avec celui du mouvement, et familiariser l'enfant avec ces différentes composantes. La musique d'accompagnement se veut donc : rythmique, dynamique, mélodieuse, harmonique.

C'est, en quelque sorte, l'harmonie qui donne la forme du mouvement. La musique d'accompagnement idéale a le devoir de traduire "l'esprit" de la gymnaste, les compositions prendront un style différent, suivant l'engin.

Elles sont toutes originales et personnalisées.

La musique d'accompagnement sera donc "classique", "romantique", "moderne".

Dans le prochain article, nous analyserons les différents engins, leurs techniques et leurs rapports avec la gymnastique moderne.

Voici quelques photos d'exercices à mains libres.

Et le contrôle médical fréquent.

La période d'entretien est celle qui suit les compétitions. Une sportive doit toujours s'entretenir. C'est l'époque des répétitions en gymnastique moderne, mais aussi celle des sports complémentaires (montagne = oxygénation), natation (souplesse, détente).

C'est ce que l'on peut appeler un repos actif.

En réalité, l'éducation physique féminine est comme la danse, en perpétuelle évolution; et c'est heureux, car toute science, toute discipline qui n'évolue pas, se sclérose et meurt.

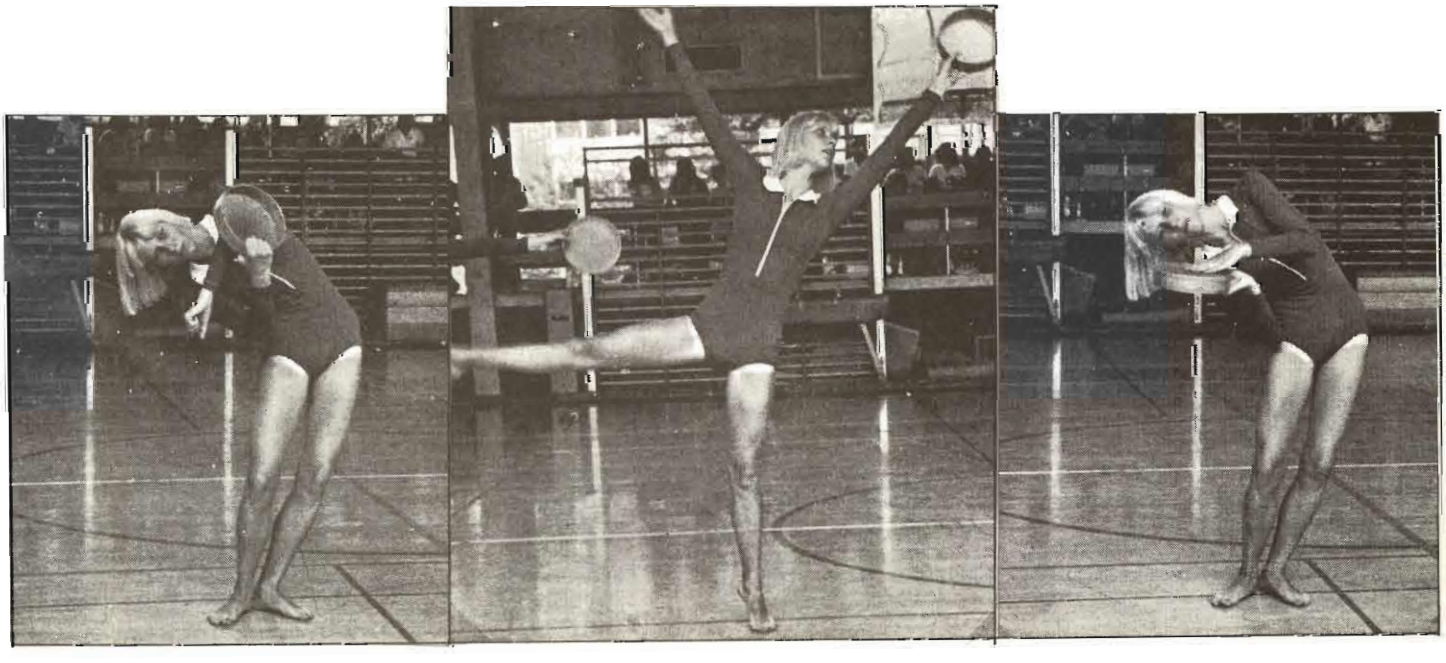
Notre seule ambition au Liban est de servir la cause de la gymnastique moderne, comme nous avons servi celle de la gymnastique sportive.

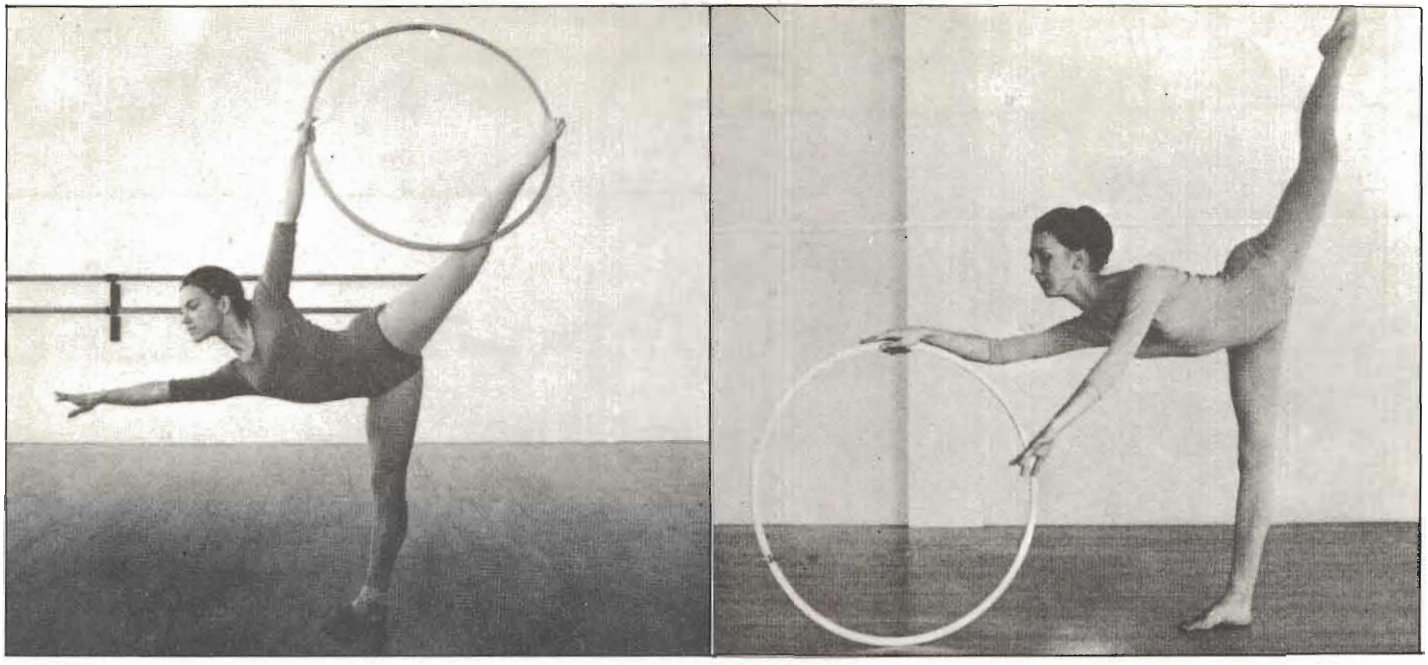
Les sauts en gymnastique moderne prennent une part très importante. Ils sont utilisés au maximum sous toutes les formes possibles.

Les sauts sont appréciés en fonction de leur hauteur, de leur longueur et, surtout, de leur tension.

Des séances spéciales de musculation des jambes sont indispensables pour faciliter la bonne tenue générale, mais surtout pour permettre une plus grande efficacité dans les tours ou dans les sauts. La préparation du saut se fait sur pointe de pied, le talon ne posant pas au sol.

La préparation à la barre est souhaitable, pour un meilleur contrôle et pour faciliter l'équilibre général.





Deux photos d'équilibre à l'aide d'un cerceau.

Un des principes les plus importants de l'entraînement sportif est l'adaptation musculaire et mentale.

L'organisme peut alors réaliser des efforts remarquables, d'ordre physique ou psychique. Le rôle de l'entraîneur est évidemment primordial. Pour commencer , il faut une organisation du travail. Un plan général doit être toujours établi.

Le plan de ces leçons comporte:
1) une mise en train générale,
2) études d'exercices préparatoires et de musculation,
3) la partie principale,
4) le retour au calme.

Chaque professeur a sa façon de travailler, mais se doit aux règles générales.

La gymnaste moderne doit exprimer la joie de vivre.

Parlons un peu de l'exercice libre:

La composition d'un exercice libre est, avant tout, conditionnée par les règles et les impératifs de la cotation.

Il faut avoir le constant souci:
1) de la technique,
2) de l'esthétique,
3) de la variété des enchaînements et des combinaisons.

La technique doit toujours être respectée. Très tôt, il faut aimer le travail bien fait.

L'exercice à mains libres doit permettre à la gymnaste d'exprimer sa personnalité, tout en faisant preuve de ses qualités de souplesse, d'harmonie générale, de détente, en parfaite coordination avec les rythmes les plus variés.

On peut dire que l'exercice à mains libres est l'épreuve de base de la gymnastique moderne.

Les compositions les plus difficiles doivent être exécutées avec légèreté, élégance, expression.

De toute manière, l'exercice doit contenir des équilibres, des sauts, des pivots et des éléments variés de souplesse. La gymnaste s'efforcera:

- d'éviter les répétitions et la monotonie des enchaînements,
- de varier les déplacements,
- de rechercher la meilleure concordance des mouvements avec le caractère de la musique,
- de donner l'impression de sécurité, grâce à une parfaite maîtrise du centre de gravité du corps.

Le but semble alors atteint: unir, dans leur ensemble, la valeur athlétique, sportive et esthétique de chaque gymnaste.

La leçon de gymnastique moderne prend des aspects différents, suivant le but poursuivi:

1) **Educative,** elle peut être complète.

2) **Récréative,** elle peut être préparatoire à une étude de rythmes, spéciale aux engins,

3) **Sportive,** c'est l'entraînement en vue d'une compétition.

Le plan général de travail dépend donc des circonstances. De toute façon, il faut prévoir trois périodes:

1) Une période préparatoire;
2) Une période principale;
3) Une période d'entretien.

Par ailleurs, un régime de vie régulière doit être adopté: un repos suffisant, diététique, hydrotérapie, etc.

LA GYMNASTIQUE MODERNE

ELIE CHALHOUB
Professeur d'éducation physique à l'Ecole Normale des jeunes filles Aïn-Saadé (Mont-la-Salle)

La gymnastique moderne est une forme de gymnastique essentiellement féminine, qui se pratique à mains libres ou avec de petits engins portatifs, et toujours en musique.

Les engins généralement employés sont: le ballon, le cerceau, la corde, le voile, le ruban, la massue, les drapeaux, etc.

La gymnastique moderne nécessite une connaissance, une maîtrise, une virtuosité absolues du corps humain, mais sans faire appel à l'acrobatie; c'est dire que les qualités de souplesse, d'adresse, de détente et de coordination doivent être poussées au maximum. Les engins sont utilisés pour développer l'agilité, la souplesse, la débrouillardise.

Vient ensuite l'étude harmonique, où les soucis esthétique et rythmique sont étroitement liés.

Mais pour quelles raisons cette forme de gymnastique a-t-elle pris le qualificatif de "moderne"?

Ce mot appelle la nouveauté.

Nous supposons donc qu'à l'époque où elle prit ce nom, elle était "nouvelle" et le résultat de plusieurs expériences.

Tout ceci nous amène à faire un peu d'histoire:

– La gymnastique moderne est apparue vers le milieu de notre siècle. Elle est le produit des études rythmiques des meilleures méthodes et fait, en quelque sorte, une synthèse de ce qui est resté des travaux des générations précédentes.

– La gymnastique "moderne" répond aux exigences de la vie actuelle. Gymnastique féminine, elle met en valeur la beauté plastique des femmes.

Tous les exercices de cette gymnastique sont classés d'après les possibilités biologiques, psychologiques et psychiques des femmes en fonction de leur âge, de leurs goûts et de leurs désirs.

Elle peut commencer à l'école et se veut donc:

Educative: Grâce à des exercices d'évolutions. Elle stimulera, éveillera l'esprit, entretiendra force, vitesse, détente, souplesse naturelle.

Récréative et sportive: Qui dit sportive dit compétitive, dans tous les cas, la collaboration entre gymnaste, pianiste, entraîneur doit être des plus étroites.

Voici donc, brièvement exposés, les différents aspects de la gymnastique moderne. A tous les niveaux, elle est passionnante pour l'entraîneur autant que pour le gymnaste.

Quand le corps est construit, que les bonnes habitudes sont acquises, et que la souplesse devient "facile", le professeur peut aisément enseigner les deux types d'exercices spécifiques de la gymnastique moderne.

1 – EXERCICES SANS ENGINS:

Ils appellent les séries suivantes: marcher, courir, danser, sauter, tourner, équilibrer, déplacer.

L'art d'enseigner ne diffère pas, en gymnastique moderne, de celui de l'éducation physique en général.

Il faut toujours savoir mettre en pratique ses connaissances, et prêcher d'exemple.

L'enseignement est gradué. Les difficultés de tous ordres sont étudiées et rejetées régulièrement.

Les équilibres sont familiers à toutes les gymnastiques. Ils sont traités de toutes façons, debout ou en différentes positions, à genoux, couchée, etc.

Dans tous les cas, ils sont toujours difficiles et exigent une préparation spéciale à la souplesse des jambes, un relâchement maximum.

En 1973, le Département de Français au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques a procédé à une *indexation automatique des manuels de français* des classes primaires des écoles officielles, en vue d'étudier la progression des acquisitions linguistiques dans ces classes et d'améliorer ces acquisitions, en quantité et en qualité.

Quand il avait été demandé au Groupe de Recherche en Linguistique Appliquée (G R L A, organisme de la Mission Culturelle Française) d'élaborer une série de manuels de français couvrant l'ensemble des cinq années de l'enseignement primaire officiel, il s'est avéré, après l'élaboration des livres de première et deuxième années, que ce travail exige une analyse approfondie et exhaustive des contenus linguistiques de ces ouvrages. La différence est grande en effet, entre la réalisation d'un manuel scolaire et la réalisation d'une *série* de manuels obéissant à une progression soigneusement dosée et à des "réemploi"' très fréquents du vocabulaire et des structures.

On a d'abord procédé à cette analyse d'une manière empirique, mais on s'est ensuite rendu compte que le volume des unités maniées, et la forte proportion d'erreurs sur les fiches à perforation marginale, imposaient le recours à une analyse automatique sur ordinateur.

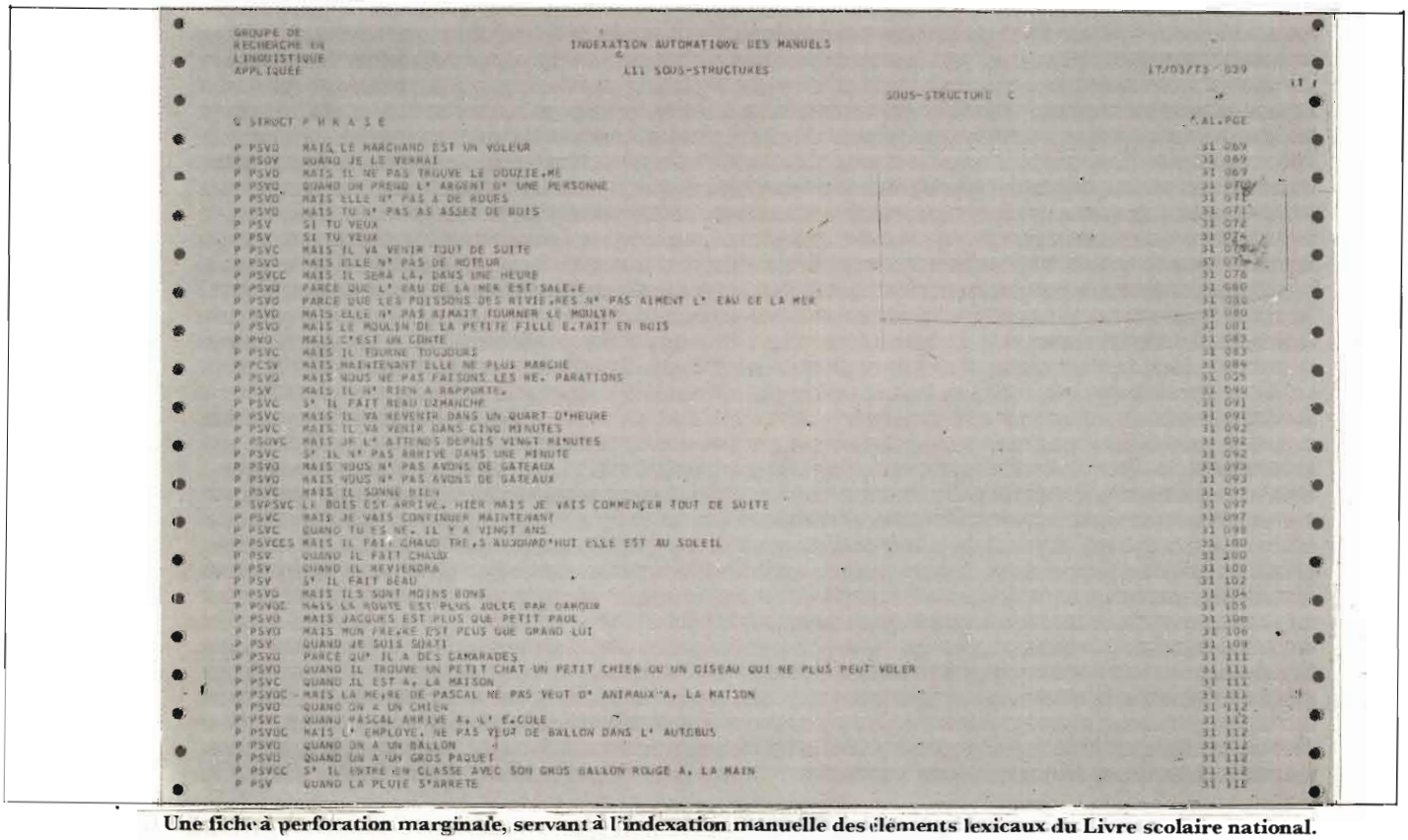
L'analyse a porté sur le volume des mots et des structures, et sur la fréquence d'apparition de chacun d'eux. L'étude des fréquences permet de procéder à des comparaisons avec le Français Fondamental et aboutit:

1. A l'établissement de listes alphabétiques de fréquence et de rangs de fréquence.
2. A l'évaluation numérique de la répartition ou distribution géographique des mots et des structures, à travers les leçons du livre.

Une autre analyse, qualitative, a permis le classement des mots par thèmes ou centres d'intérêt, par appartenance grammaticale, par ordre de difficulté par rapport à la langue maternelle (qui est le parler libanais) et par ordre alphabétique. De plus, un lexique du livre a été établi comportant, en face de chaque mot, toutes les phrases où ce mot est apparu, ainsi que ses formes composées, de manière à montrer quel est exactement le contexte particulier dans lequel le mot a été présenté aux enfants.

L'aspect le plus général de la recherche porte sur l'analyse structurale, du fait que l'analyse automatique des manuels a déjà quelques adeptes parmi les chercheurs en linguistique appliquée, dont ceux du Centre d'Etude du vocabulaire français (Branche du C N R S français) à Besançon (France).

L'analyse, qui est encore bien schématique pour le moment, a pu être effectuée grâce au Centre électronique de l'Armée libanaise.


GROUPE DE
RECHERCHE EN
LINGUISTIQUE
APPLIQUEE

INDEXATION AUTOMATIQUE DES MANUELS

111 SOUS-STRUCTURES

17/03/73 - 039

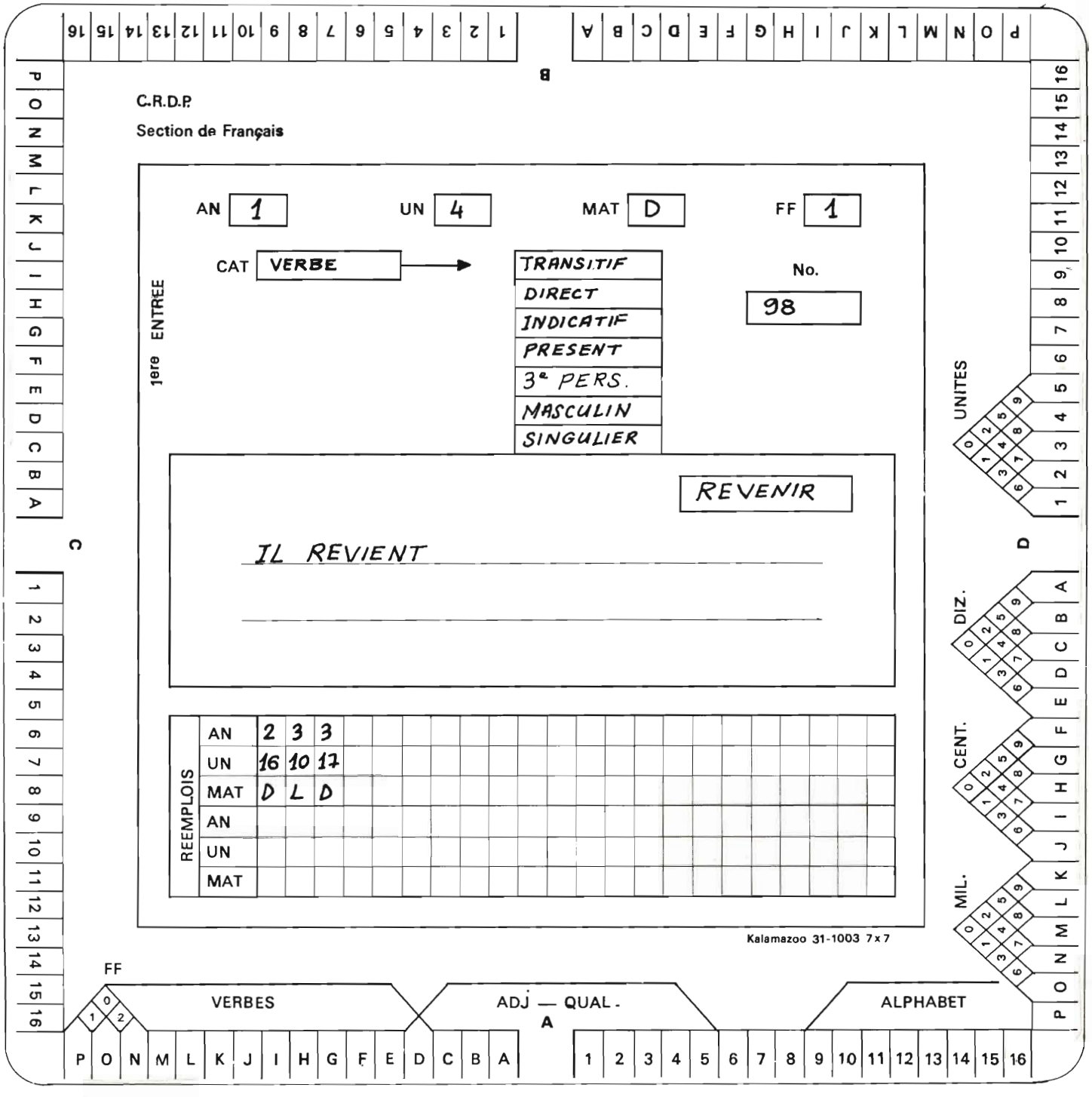
SOUS-STRUCTURE C

S STRUCT	P H R A S E	A.L.	PGE
P PSVD	MAIS LE MARCHAND EST UN VOLEUR	31	069
P PSOV	QUAND JE LE VERRAI	31	069
P PSVD	MAIS IL NE PAS TROUVE LE DOUZIE.ME	31	069
P PSVD	QUAND ON PREND L' ARGENT D' UNE PERSONNE	31	070
P PSVD	MAIS ELLE N' PAS A DE ROUES	31	071
P PSVD	MAIS TU N' PAS AS ASSEZ DE BOIS	31	071
P PSV	SI TU VEUX	31	072
P PSV	SI TU VEUX	31	074
P PSVC	MAIS IL VA VENIR TOUT DE SUITE	31	076
P PSVD	MAIS ELLE N' PAS DE MOTEUR	31	077
P PSVCC	MAIS IL SERA LA, DANS UNE HEURE	31	078
P PSVD	PARCE QUE L' EAU DE LA MER EST SALE.E	31	080
P PSVD	PARCE QUE LES POISSONS DES RIVIE.RES N' PAS AIMENT L' EAU DE LA MER	31	080
P PSVD	MAIS ELLE N' PAS AIMAIT TOURNER LE MOULIN	31	080
P PSVD	MAIS LE MOULIN DE LA PETITE FILLE E.TAIT EN BOIS	31	081
P PVD	MAIS C'EST UN CONTE	31	083
P PSVC	MAIS IL TOURNE TOUJOURS	31	083
P PCSV	MAIS MAINTENANT ELLE NE PLUS MARCHE	31	084
P PSVD	MAIS NOUS NE PAS FAISONS LES NE. PARATIONS	31	085
P PSV	MAIS IL N' RIEN A RAPPORTE.	31	090
P PSVC	S' IL FAIT BEAU DIMANCHE	31	091
P PSVC	MAIS IL VA REVENIR DANS UN QUART D'HEURE	31	091
P PSVC	MAIS IL VA VENIR DANS CINQ MINUTES	31	092
P PSOVC	MAIS JE L' ATTENDS DEPUIS VINGT MINUTES	31	092
P PSVC	S' IL N' PAS ARRIVE DANS UNE MINUTE	31	092
P PSVD	MAIS NOUS N' PAS AVONS DE GATEAUX	31	093
P PSVD	MAIS NOUS N' PAS AVONS DE GATEAUX	31	093
P PSVC	MAIS IL SONNE BIEN	31	095
P SVPSVC	LE BOIS EST ARRIVE. HIER MAIS JE VAIS COMMENCER TOUT DE SUITE	31	097
P PSVC	MAIS JE VAIS CONTINUER MAINTENANT	31	097
P PSVC	QUAND TU ES NE. IL Y A VINGT ANS	31	098
P PSVCES	MAIS IL FAI. CHAUD TRE.S AUJOURD'HUI ELLE EST AU SOLEIL	31	100
P PSV	QUAND IL FAIT CHAUD	31	100
P PSV	QUAND IL REVIENDRA	31	100
P PSV	S' IL FAIT BEAU	31	102
P PSVD	MAIS ILS SONT MOINS BONS	31	104
P PSVDC	MAIS LA ROUTE EST PLUS JOLIE PAR DAMOUR	31	105
P PSVD	MAIS JACQUES EST PLUS QUE PETIT PAUL	31	106
P PSVD	MAIS MON FRE.RE EST PLUS QUE GRAND LUI	31	106
P PSV	QUAND JE SUIS SORTI	31	109
P PSVD	PARCE QU' IL A DES CAMARADES	31	111
P PSVD	QUAND IL TROUVE UN PETIT CHAT UN PETIT CHIEN OU UN OISEAU QUI NE PLUS PEUT VOLER	31	111
P PSVC	QUAND IL EST A. LA MAISON	31	111
P PSVDC	MAIS LA ME.RE DE PASCAL NE PAS VEUT D' ANIMAUX A. LA MAISON	31	111
P PSVD	QUAND ON A UN CHIEN	31	112
P PSVC	QUAND PASCAL ARRIVE A. L' E.COLE	31	112
P PSVDC	MAIS L' EMPLOYE. NE PAS VEUT DE BALLON DANS L' AUTOBUS	31	112
P PSVD	QUAND ON A UN BALLON	31	112
P PSVD	QUAND ON A UN GROS PAQUET	31	112
P PSVCC	S' IL ENTRE UN CLASSE AVEC SON GROS BALLON ROUGE A. LA MAIN	31	112
P PSV	QUAND LA PLUIE S'ARRETE	31	115

Une fiche à perforation marginale, servant à l'indexation manuelle des éléments lexicaux du Livre scolaire national.

Vne progression rationnelle pour l'étude de la langue française

Section de langue et de littérature françaises



Des documents issus de l'ordinateur, illustrant les possibilités d'indexation automatique du contenu linguistique des manuels scolaires.

are closely connected. This regrouping might put the words in the following arrangement:

1. Week-end, sun-down, father, set off, car, Beirut, Airport, meet, friend, live, want, visit, holiday, traffic, heavy, way, arrive, park, parking, lot taxis.

2. Arrive, time, suggested, building, look, scenery, planes, Traffic-Hall, crowds, people, move around, push through, way, main, door opening, veranda, outside, look out, Airport, at a distance, northwest, see, sea, southwest, couple, villages, appeared, middle, grove, below, plane, apron, few, planes, belong, different, airlines, trucks, buses, stand around, move, back-wards, forwards, plane, start, taxi-ing, run-way, later, run, speed up, take off, come down, slow down, land on, speedly.

3. Stopped, look, father, said, friend, coming in, watch it, lower, touch, ran along, distance, turn off, track, noise, engines, push, stairway, wheels, toward, large, door, opened, side, push up, top, fitted, door, passengers, lead, hostess, walk down, carrying, suitcases, hands.

4. Long, bus, waiting at, bottom, stairway, passengers, got, brought, Airport Building, get out, one by one, out of a sudden, friend, appeared, shouted, hello, John, waved, smiled, downstairs, waited, time, got through, customs, luggage, long, glass, window, soon, Customs-Hall, cases, welcomed, shake hands, talked, flight, Washington, Beirut, weather, folks, friends, help, walk, parking lot, find, car, trunk, drove, back home.

In order to develop this vocabulary arrangement into the paragraphs that will produce the required topic, we ask the students the following questions:

1. Who drove to Beirut International Airport?
2. When and why did they do that?
3. Where did the friend live?
4. Why did he want to come to Lebanon?
5. Could the father and son arrive to the Airport on time? How come?
6. Where did they park their car?

The answers to these questions but with slight modifications and additions for smooth construction, develop the following paragraph:

Last week-end about sun-down father and I drove to Beirut International Airport to meet a friend. This friend lives in washington D.C. and he wanted to visit us for a holiday. The traffic was not heavy on the way to the Airport, so we arrived rather early. We parked the car in a huge parking lot where there were many cars and taxis.

We follow the same procedure to develop the entire composition topic, thus:

Meeting a Friend at the Airport

Last week-end about sun-down father and I drove to Beirut International Airport to meet a friend. This friend lives in Washington D.C . He wanted to visit us for a holiday. The traffic was not heavy on the way to the Airport; so we arrived rather early. We parked the car in a huge parking-lot where there were many cars and taxis.

Since we arrived about an hour ahead of time, father suggested that we go to the Airport Building to look at the scenery and planes. First we went across the main Traffic-Hall. There were crowds of people moving around. We pushed our way through the crowds to a door opening on to a long veranda, outside. There we looked out over the Airport. At a distance to the nortwest, we could see the sea and to the southwest a couple of villages that appeared in the middle of a grove. Below us on the plane-apron, we could see few planes that belonged to different airlines. Some trucks and buses were standing around them, but others were moving backwards and forwards between the planes and the Airport Building. Now, a plane started taxi-ing on the run-way; a little bit later it started to run and speed up and there it took off. At a distance, we saw a plane coming down, it slowed down and there it landed on the run-way and speedly moved towards the apron where it stopped.

Look! father said: "That's the friend's plane coming in; let's watch it". It came lower and lower until it touched the run-way. It ran along for quite a distance, then turned off the run-way to a small track, taxied on to the apron and then stopped. The noise of the engines stopped too.

When the plane stopped some men began to push a big stairway on wheels towards it. A large door opened in the side of the plane and the men pushed the stairway up to it. The top of the stairway fitted into the open door and the passengers lead by a hostess began to walk down it, carrying their light suitcases in their hands.

There was a long bus, waiting at the bottom of the stairway, and the passengers got into it. The bus brought them close to the Airport-Building and then the passengers began to get out of it one by one. Out of a sudden our friend appeared and we shouted: "Hello John" and waved to him. He saw us; smiled and waved back. We then went downstairs; waited for some time until he got through the Customs and got his luggage. We could see him through a long glass window.

Soon he got out of the Customs-Hall carrying his cases to the Hall where we were waiting. There we welcomed him; shook hands and talked about the flight from Washington D.C. to Beirut, the weather, the folks, the friends and so on. I helped carry one of his cases and then we walked to the parking-lot to find our car. There we put the cases into the trunk; got into the car; and drove back home.

The consistent use of this approach over the year has proved to be very efficient in encouraging the student to think in English and enhancing his faculty of reasoning besides developing his skill to use correct English patterns in his composition practice.

Structures	Parts of Speech
set off	taxi
take off	hostess
Airport Building	steward
Traffic–Hall	aircraft
look at the planes	pilot
look out	engine
travel abroad	passenger
push through	stairway
fly off	parking–lot
taxi–ing on the run–way	apron
speed up	track
coming down	suitcases
towards the apron	travel–agency
turn off	luggage
touch down etc.	airport etc.

In moving to step 2, the following pictures could be very useful for the guiding questions:

1. A picture showing a man and a boy in a car heading towards Beirut International Airport where a plane is seeing flying above it. In the background the sun is setting.

2. Another picture showing man and son on the veranda looking at the planes and the scenery around the airport. Crowds seen all around.

3. A third picture showing a passenger on the stairway coming down the plane and the man his waving to him.

4. A fourth picture showing the group driving back home. A home is seen at a distance. The guiding questions that have to be based on the pictures might read as follows:

Question	Answer
1. Whom do you see heading towards Beirut International Airport?	1. A man and his son are heading towards Beirut International Airport.
2. Where are they now?	2. They are now on the veranda of the Airport Building.
3. What are they doing?	3. They are waiting for a friend who is coming from abroad.
4. Do you see anybody waving on the stairway?	4. A man is waving on the stairway.
5. Who is he?	5. He is probably the friend they are waiting for.
6. Who are waving back?	6. The man and his son are waving back.
7. Where is the group now?	7. The group is outside the Customs Hall.
8. What are they doing?	8. They are shaking hands.
9. Where is the group now?	9. They are on their way back home.

It is now time to regroup the answers in order to draw up guide–lines:

1. Father and son set off to Beirut International Airport to meet a friend coming from abroad.

2. They arrived at the Airport ahead of time.

3. The friend arrived soon, met his friends and they all headed back home.

It should be noted here that the tense has been changed to suit the past events, and the answers were condensed leaving only the very basic ideas to form the guide–lines.

3. **Thinking practice**

Now the instructor, places the pictures on the chalk–board with the guide–lines below and requests the students to jot down ideas pertinent to each line.

The classification of the ideas under the guide–lines could be done by inspection through assigning the words that the students and instructor see are immediately connected with the guide–line taken. This is a flexible process and might develop the guide–lines concerned in a way that is different from any other way but that is in keeping with the general purpose of the topic.

After jotting down the ideas, for the topic under discussion in a haphazard way, we can regroup them under the guide–lines by putting close together the words that we see

Guided Composition-Practice

HANI KHEIREDDINE

It is taken for granted that students should not practice guided or free composition before they possess good command of oral English. Composition work is difficult and needs a lot of preparation; it involves all the four skills. Thus composition practice can be taken as a good criterion for judging the efficiency of our language teaching and the extent of language learning our students might have had in the four skills. The written work could be really boring if it were not handled with proper care. To cope with this problem, some teachers attempt to use the "Oral Preparation Approach" but they usually tend to misapply it. The trap we usually fall into appears in the teacher doing most of the thinking and the talking but leaves the bulk of the work – that is the written work – to be done by students incapable of doing it. This practice then confuses more than it helps and should be guarded against.

Many language teachers agree that the purpose of composition writing is mainly communication. This idea entails that, we have to be able to transmit our ideas and thoughts to others with considerable clarity. To do this, we have to practice efficient handling of language patterns on both the oral and the written levels – a matter which can be brought about by diligent practice.

Since our main concern – in this article – is composition – practice we therefore have to restrict ourselves to it.

In teaching composition, we should plan for and deal with topics that are interesting to the student; fall within the scope of his thinking and environment and cater for his powers of vocabulary and construction.

In order to carry this out, the following instructions could be very rewarding.

1. Assign the student – ahead of time – one or two outside readings that relate to the prospective topic.

2. Set up – with the help of pictures and guiding questions – the guide–lines of the composition topic.

3. Conduct a "thinking practice" exercise in order to draw out the basic ideas for the guide–lines and consequently for the composition topic.

4. Classify the vocabulary collected under the pertinent guide–lines.

5. Expand number 4 into the required topic.

It should be noted that the students should do the bulk of the work under close instructor's supervision throughout the two composition periods required for the development of the topic.

In dealing with the foregoing steps, the following activities should be carried out respectively:

1. Discuss the outside readings in class after their being already studied by the student. Single out the structures and the parts of speech that might be useful to the prospective composition. Then choose the topic.

If you choose these topics: a) Air Travel
b) Modern Aviation

as outside readings, "Meeting a Friend at the Airport" could then be a suitable topic for development. Useful structures and parts of speech that might be drawn out from the outside reading topics could be similar to the following examples: