المجلة التربوية

يُصْدرهَا المَركز التربوي للبُحُوثِ وَالإنمَاء

العدد الثاني ١٩٨٢

هجنة منهج تعليمية

مَا لهَا وَمَا عَليْهَا...

١

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلّم

يصدرها
المركز التربوي للبحوث والانماء
المدير المسؤول: رئيس المركز

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المرّ : هدية الى العهد الجديد ـــــ ٢
رئيس التحرير : كلمة العدد ـــــ ٤
الدكتور ميشال سماحة : محتوى المناهج نوعية حجارة تبرزها كيفية بناء ـــــ ٦
الدكتور أسعد يونس : اصلاح المناهج اصلاح الوطن ـــــ ٨
الأب إتيان صقر : أضواء على المنهجيّة التربويّة واختيار الأستاذ ـــــ ١٠
الدكتور جوزف منصور : المناهج الحالية واقعها وكيفية تطويرها ـــــ ١٣
سليم نكد : من المنهج المغلق الى المنهجية المنفتحة ـــــ ١٧
الدكتورة اندره تحومي : المناهج في لبنان سلطة خفية قادرة ـــــ ٢١
عبده الحلو : مناهج الفلسفة في السنة الثانوية الثالثة ، الواقع والمرتجى ـــــ ٢٥
الدكتور محمد علي موسى : مناهج الأدب العربي في لبنان كما هي ، وكما ينبغي أن تكون ـــ ٢٨
مفيد أبو مراد : منهج التعليم بين التنويع والتفريع ـــــ ٣٣
الدكتور ميشال زكريّا : الألسنية ومنهجيّة تعليم اللغة ـــــ ٣٧
الدكتور جوزف شريم : مدرسة الترجمة وأثرها في المناهج المدرسية والجامعيّة ـــــ ٤٣
الدكتور شوقي أبو حيدر : مناهج التعليم العام في لبنان ـــــ ٤٧
الدكتور موريس أبو ناضر : الألسنيّة والخطاب الأدبي:نحو بديل منهجي في دراسة الأدب ـــ ٥٤
الدكتور بولس الفغالي : مكانة اللغة الأجنبية في برامجنا التربوية ـــــ ٥٩
الدكتور عبّاس قاسم : المناهج ومدى موافقتها للواقع الجديد ـــــ ٦٤

٧٠ **Antoine Sakre:** Les Programmes Scientifiques Modernes et Leur Application au Liban.
٧٣ **M.P. Section de Français:** Bases pour une Methodologie du Français Langue Seconde.
٧٤ Enseignants et Elèves Juges des Programmes du Secondaire
٧٥ **Dr. Michel Samaha:** La Réforme des Programmes: Entreprise Vouée à l'Echec.

الدكتور نضال أبو حبيب : نشيد الدالية ـــــ ٧٦

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

Dékouané, B.P 9336, LIBAN
Tél 269860/61/62/63

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ودائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير : **سليم نكد**

ص.ب : ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

طباعة : مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء /سن الفيل

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

تشكر وحدة «المجلة التربوية» رئيس وحدة المناهج الدكتور ميشال سماحة لمشاركته في تحضير هذا العدد ممثلاً مكتب البحوث .

هدية إلى العهد الجديد

الدكتور جورج المرّ

منذ زمن، وقضية المناهج عندنا مطروحة على بساط البحث طرحاً فلسفياً وتربوياً، غاياتٍ وأهدافاً، نقداً واقتراحات، حتى إنها أصبحت مجال تَبارٍ في عرض نظريات تُلخَّص وتُقتبس من منظّري الشرق والغرب، حديثين وأكثر حداثةً، حتى كدنا ننسى الدوافع القاهرة التي دعتنا الى طرح الموضوع، والحاجة الملحّة الى الإسراع في التعديل والتطوير، لمعالجة واقع مُتردٍّ، تتشابك فيه القضايا وتتعقَّد يوماً بعد يوم، تَدْهمه الاخطار من كل جانب، ولا يحتمل الانتظار طويلاً، لأنَّ أجيالاً كاملة مهدّدة بالتشتّت والضَّياع.

لا ندعو بأيّ حال الى التسرّع والارتجال، بل نحن من دُعاة البحث والرويّة، حتى تتكشَّف لنا المعضلات عن حقائقها الأساسية وملابساتها العميقة، لنتمكَّن من معالجتها معالجةً جذريّة. ولكننا ندعو الى التذكير بأننا نعيش ظروفاً غير عاديّة ولَّدتْها أحداث، كانت لمساوئ التربية عندنا يدٌ فيها، هي أخطر ما يتعرَّض لها وطن، وهي بالتالي تتطلَّب مواجهةً غير عادية، تُحشد لها جميع الطّاقات الفكرية والأخلاقية والقدُرات التنفيذية، لدى جميع المخلصين من أبناء الوطن، في جميع مستويات مسؤولياتهم، لمواجهة أشرس هجمة على كياننا وحضارتنا تتخذ ألفَ وجهٍ ووجه، ولا تكاد تَخفتُ في مجال إلاَّ لتبرز مقنّعةً في مجالات.

يقيني أنّ الحلول في الملمّات الكبرى لا تُلتمس من خارج، ولا تُستنبَش من محفوظات ذاكراتنا الباردة أو من مطاوي ملفّاتنا، بقدْر ما تلتمع في العقول والقلوب، حين تصفو النفوس وتحسُن النيّات. إنّ المعرفة النظرية لم تنقصْنا في يوم من الأيام، ولكنَّ القدرة على الانتقال من مجال النظريات الى مجال التطبيق، ومن عالم الفكر المجرّد الى عالم الحياة العملية.

إنّنا ندرك بالحسّ البديهيّ، أنّ المناهج بطبيعتها يجب أنْ تكون متطورةً، خاضعةً لنقد مستمرّ، ولتعديل وتكييف بين فترة وأخرى، وإلاّ عاكستْ قانون الحياة وانقلبتْ الى نقيضِ ما وُضعت من أجله، وهي لا تتحوّل الى قوالب جامدة أو شرائع وفرائض إلاّ عند من فقدوا الحسّ بالحياة وتحوّلوا الى كائناتٍ آليّة، أو عند مَنْ وجدوا في هذه «الشرائع» الجامدة حمايةً وضماناً، لأنَّ المناهج في هذه الحال، لها قدرة الطاغي ولها حرمة القانون.

ونحن كمربّين ومعلّمين، وبدافعٍ من ضمير حيّ هو سلاحنا ورجاؤنا الأخير، علينا أن نُسرع الى قطع الطريق على معترضي طريق التقدّم، وعلى البانينَ أمجاداً باطلة على أنقاض أجيال، حُرمت تَفتّحَ العقول والقلوب والمشاركة الفعّالة في بناء الوطن. يشجّعني على هذا الموقف، إجماع الأجيال الطالعة، وخصوصاً هؤلاء الواقفين على أبواب الجامعات، والمنتظرين دورهم الفاعل في ميادين الحياة، على أنّ المناهج أصبحتْ غريبة عن نفوسهم وتطلّعاتهم، وهي تقف حاجزاً بينهم وبين انطلاقهم وتحقيق ذواتهم، وأنهم على درجاتٍ متفاوتة ضحايا جمودها وتخلّفها. وأنا حينَ أدعو هذه الدعوة، أشعر من خلال مسؤوليّتي أني أنطق بلسان كلّ واحدٍ منهم، وأُطلق طاقةً مكبوتة في نفسه.

إنّ المركز التربويّ للبحوث والإنماء، وعى منذ سنوات خطورة وضع المناهج، وضرورة إصلاحها وتطويرها، وتحمَّلَ في سبيل ذلك الكثير، وتناولها بجديّة وانفتاح فكر، مُتقبلاً مختلف الآراء والاقتراحات، عاملاً على بلْورتها واستخلاص ما تمَّ الإجماع عليه، وهو يأمل أن تتحوّل قريباً من اقتراحات وتمنّيات، الى واقعٍ مُحقَّق، فتكون المناهج الجديدة أجلَّ خدمة تُقدَّم الى الأجيال الطالعة، وقد طال انتظارها لها، وأفضلَ هدّيةٍ إلى العهد الجديد، وقد طال انتظارنا له.

كلمة العدد

لماذا المناهج ؟

رئيس التحرير

□ يجب أن نبدأ من الأساس ، ببناء الإنسان الصالح ، لكي تحقق المناهج أهدافها .

□ لا تعليم من غير إبداع ، ومن ذات المعلّم المبدع ، ومن روحه تنبعث المنهج التعليمي الحي .

سؤالٌ عابث في مقدّمة دراسات جادّة ؛ تنضوي جميعاً تحت السؤال الجادّ : المناهج ... كيف هي ؟ كيف نُصلحها ؟ ذلك أنها مسلَّمات ملازمة للتعليم والنجاح في الامتحانات ونَيل الشهادات والحُظوة ، بما يستتبعها من نجاح في ميادين الحياة .

هل يمكن في هذا العصر تصوُّر نشاطٍ تعليميّ من غير مناهج ؟!

لعلّ في هذا السؤال التعجّبي – التأنيبي خيرَ جواب على السؤال العابث . فهي القنَوات القويمة ، التي تُوصل المعارف دقيقةً أمينة ، مُوقّعة بحسب الأعمار والمستوَيات والأوقات ، وهي الطرُق الهادية التي لا تَضِلّ ولا تُضِلّ ، وهي العيون الساهرة أبداً حين تغمُض عيون الناظر والمراقب والمدير ، تحاسب وتعاقب المعلّمَ والتلميذ على السّواء . مهما اختلفا يتساويان أمامها ، أو تجبّرا ، ينحنيانِ لها ويتسابقان الى إرضائها !

هي مادّة دائمةٌ لنقد الذّات وفحْص الضمير . باسمها يَفتتح المعلّم درسَه الأوّل وبوحْي منها تتراخى سَنتُه المدرسيّة ، وعلى ذكرها الطيّب تُختتَم . إنْ كان رِضىً ونجاحٌ فبفضْلها ، أو نِفار ورسوب ، فبسببها ولعدم إرضائها . الولاياتُ مضامير الرجال ، يقول الإمام عليّ ، والمناهج مضاميرنا يقول المعلّمون والتلاميذ !

ومع ذلك ، أو لذلك ، أُصرّ على السؤال ، وهو لم يعد استفهاماً محضاً – اذا كنّا لا نزال نذكر مِنهاج البلاغة في الصّفوف التكميلية – لماذا المناهج ؟ لعلّ في تكرار السؤال ما يُؤنس أو يُشغل البال ، فيردّد معي كثيرون ثم كثيرون : لماذا ؟ لماذا ؟ ولو غضب بعض المنظّرين المطمئنين ، الذين يفضّلون الأجوبة على الأسئلة ، المنقطعين الى مَحاريبها يتهافتون على أشكالها ، ينالون منها وتنال منهم تفريعاً وتجزيئاً ، حتى هؤلاء لا بدّ أنْ يَستأنسوا بالسؤال إذا هم عادوا ، ولو للحظة ، الى صفاء فِطرتهم وسلامة ذوقهم ، وإذا عاوَدتْهم

ذكريات آثارها السيّئة في لحظات الصّدق مع النفس ، قبل أنْ يتحوّلوا الى كُهّان في معابدها .

ألا يشعر المعلّم بالضّعف أو بالذّنب أو بالخجل أو بها جميعاً ، إذا طَرح عليه تلميذٌ ذكيّ ، لم يقع بعد في شبكة المناهج ، سؤالاً يُلحّ عليه فأجابه : هذا غير مطلوب في المنهاج ! ويطمئنّ المُجيب إطمئنانَ المذْنب الذي نجا من العقاب ، لأنّ أحداً لم يرَه ، ويخضع السائل لهذا الجواب المفحم القاطع ، ويخنق في نفسه أسئلةً كثيرة ، مخافةَ أن تلقى المصير ذاته ؟ أو إذا أخذ المعلّم يَنهب الصفحات السوداء ، ويسترِق الأيامَ النضيرة من عمره وعمر تلاميذه لإنهاء ما كُتب له وعليه ، فوصلوا معاً وهم يلهثون بوجوهٍ صفراء الى صفحة بيضاء ؟! أو إذا عالج تلميذ موضوعاً بطريقة شخصية – قبل أنْ يفقد شخصيته – لم تتضمّنْها دفّتا كتاب الأدب ، على وفرة ما فيه من «جديد» و «مفيد» ، أو لم تحوِها مستنسَخات الفلسفة المقرّرة ، وأجابه المعلم بلهجة الناصح الغيور : المِنهـاج ! المِنهاج ! وإلاّ تعرّضت للرسوب ؟ ولا يتردّد التلميذ كثيراً بين ذاته الصغيرة التي أنتجتْ موضوعاً ، وبين «الموضوع» الكبير الذي يؤمّن النجاح ، فيختار النجاح «العظيم» وتضيع الذات الصغيرة !.

ما عساه يكون شعور المعلّم عندما يُنهي مِنهاجه على أكمل وجه ، فيُرضي رؤساءَهُ وتلاميذه ... ونفسه ، وقد حفظ التلاميذ ما أمرَهم به ، ولخّصوا ما طلبه منهم ، ثم يجدهم في آخر الأمر لا يُحسنون كتابة بطاقة معايدة له ، أو رسالة تحيّة الى ذويهم ، لأنّ نصّ المعايدة ونصّ الرسالة غير واردَينِ في دفاتر ملاحظاتهم ، على ضخامتها ، ولا في بطون كتبهم ، على تضخّمها ؟

أليس في هذا الواقع المفجع مدعاةٌ كافية الى تبديل جوهريّ ، في النظرة والمنطلق والمعالجة ؟ أم أنّ المناهج أخذتْ عنّا كلَّ شعور وكلّ مسؤولية ؟ ألا يدعو للأسف ما يُرتكَب باسم المناهج ؟ ولكن الأدعى للأسف والعجب أنّ الضحايا وأولياءَهم يسكتون ، فهل ينطِق الآخرون ؟!.

إنّ أرقى المناهج ، المستورَدة من أرقى الدّول ، ليست إلاّ حروفاً ميتة مهما أوجد لها هواةُ الإستيراد من تبريرات ، وأخرجوها بتزويقات ، وحاولوا إنزالها منزلة المقولات المنطقية أو المُثُل الأفلاطونية ، إنْ لم تكن لها جذور في أرضنا ونفوسنا ، ولم تُلبِّ حاجاتنا وتطلُّعاتنا ، وما لم يتولّها معلّم صالح وُهِب فوهَب بدون حساب غنيً في النفس والعقل والأخلاق . فكما أنّ كلّ النظريات الشعريّة لا تُجدي في تأليف بيت واحدٍ من الشّعر ، وكلّ النظريّات الوطنيّة لا تَبني شعوراً وطنياً واحداً ، فإنّ كلّ المناهج لا تُجدي في إنجاح درْس واحد .

من الأساس يجب أنْ نبدأ . ببناء الإنسان الصّالح والمعلّم الصّالح . فإذا وُجد هذا المعلم ، ألا تُصبح المناهج عنده إشاراتِ تذكير ، أو ملامحَ ، قد يستوحيها وقد يتندّر بها لكي يُفجّر ما اختزنه في ذات نفسه ، وما اختزنتْه ذواتُ تلاميذه من ينابيع المعرفة والإبداع والصلاح ؟ ألا يكون هو المنهج الحيّ ، الذي تسقط عنده جميع المناهج حروفاً ميتة ؟

لا تعليم من غير إبداع ، ومن ذات المعلّم المُبدع يتّخذ المنهج مضموناً له ، كما تتّخذ مشتقات المادّة مدلولاتٍ لها . إنْ لم نبعث من روحنا روحاً في المنهج ، وقعْنا في حروفه ، والروح كما نعلم يحيي ، أمّا الحرف فيُميت . أليست أروع اللحظات في حياة المعلم ، تلك التي تتلاشى فيها التوصيات والتقريرات ، والمفروض والواجب ، فينفتح ضميرٌ على ضمائر فتنكشف حقائق كأنّها قبَساتٌ من الوحي ؟ تلك اللحظات هي الباقية وحدها في نفوس التلاميذ ، ومن نورها يهتدون في حياتهم ، حين تخبُتُ في ذاكراتهم أسماءٌ وأنساب وأرقام وأحداث .

إنّ المنهج الوحيد هو أنْ نتعلّم ونُعلّم كيف نتخطّى المنهج . فهو ليس إلاّ عقَبة تُمتحَن عندها قُدراتنا .

فهل لدينا النيّة والقدرة والجرأة على هذا الامتحان ؟

أرجو ذلك . وإلاّ كانت جميع محاولاتنا مضيعةً للوقت والجهد واحتقاراً للقيَم الإنسانية في بلادنا . تطلُّبٌ شديد ؟ قد يكون . ولكن في هذا العصر المتحدّي ، وفي هذه الفترة المتردّية ، لا يجوز لنا أن نكون أقلّ تطلُّباً .

كلّنا يعلم أنّ المناهج التعليمية ترتكز على سياسة الدولة، تلك السياسة التي تُمغْنط وتوجّه كلّ ارادة منتجة في المجتمع. كلّنا يعلم أنّ المناهج تلبّي حاجات المجتمع، تشدّ تطلعاته وتَفتح آفاقه. كلّنا يعلم أنّ المناهج تستند على تشخيص ميداني للواقع التربويّ ودراسات يُمليها هذا التشخيص تسمح بوضع تصوّر عام للمناهج تليه عملية صياغة محتوى المواد التعليمية. واذا أردنا تلخيصاً قلنا: نَهَجَ يعني سلَكَ طريقاً معيناً يوصل الى هدف معيّن. فالمنهج التعليمي هدف ومحتوى في آن واحد: هدف يسوق محتوى، ومحتوى يوصل الى هدف.

محتوى المناهج

نوعيّة حجارة تبرزها كيفيّة بناء

الدكتور ميشال سماحة

ليس مُرادي في كلّ ما سبق أنْ أتناول بنداً من هذه البنود أو فكرة فيها بغية الايضاح أو التفصيل فما في ذلك الاّ ترداد لما غصّتْ به الكتب وحفظته الأذهان ولا في مرادي البتة أيضاً أنْ أتساءل عمّا حقّقه منها التربويون واستند اليه واضعو المناهج حتى الساعة في هذا البلد الذي ما زال يفتش عن هوية تربوية ويتخبط في أهوال المجهول كأنما رُسم لدكّ الفكر فيه وهو في ذلك ماض.

يقول «ميكلانج»: «إعلمْ أن أجمل التماثيل موجودة في الرخام وتكفي معرفة استخراجها منه بالازميل». من هنا قناعتي بأن محتوى المناهج نوعية حجارة تبرزها كيفية بناء.

لم تكن النوعية والكيفية مرتبطتين في مطلق صنيع اكثر من ارتباطهما في محتوى المناهج وإيصاله الى التلاميذ ولم يكن تأثير الواحدة منها على الأخرى اكثر ممّا هو في هذا المجال، اذ ما رأيكم لو وضعنا حبة ألماس على رقبة خنزير أو أعطينا طحيناً فاسداً لأمهر الخبّازين؟!

أريد أن يُفهم من كلامي أنّ نوعية الحجارة وكيفية البناء اللتين لا يمكن الفصل بينهما أو الاهتمام بواحدة اكثر من الأخرى حرصاً على البناء نفسه، يجب ان تتوافرا معاً في شخص الباني. واذا شددت على هذا الوجوب فأنا لا أنفي أبداً دور المهندس المصمّم والعمّال المساندين. عنيت بهذا أنّ المعلم الذي أُعدّ ليدرّس وتمرس في تدريس مادة، هو وحده الذي سيوصل هذا المحتوى الى التلميذ اذ مهما برع أكاديمي في معرفة اختصاصه، فلن يكون بارعاً في وضع محتوى منهج تعليمي الا بقدر ما يترجم المعرفة الاكاديمية الى مادة يستسيغها التلميذ ويتشوّق لها. من هنا الحاجة الى إعداد المعلمين وتمرسهم في التعليم للاستعانة بهم قبل أي أحد في انتقاء محتوى المناهج وضمانة إيصاله الى التلاميذ. ما الفائدة من مسْح تربويّ ودراسات تربوية وتخطيط تربويّ يُستند اليها، هذا اذا وجدتْ، قبل صياغة المناهج اذا لم يتوفر لدينا المعلم الكفؤ لاختيار الحجارة وتشييد البناء حسبما التصاميم والخوارط؟ مراراً نُدخل في المناهج موادَّ لا يعرف مديرو المدارس على من يُلقون بها لتدريسها.

الاولوية تكون لاعداد المعلم ولاختيار المعلم المتمرس هذا اذا لم نتمكن أن نضع مناهج ونعدّ في آن واحد اذ ان المعلم المتمرس يحمل في ذاته تصميماً ومنهجية في غياب كل تصميم ومنهجية أما التصميم والمنهجية فيبقيان جماداً في غياب منفّذ كفؤ. تحتاج المناهج اذاً في عملية صياغتها الى معلمين مارسوا مادة التعليم وفي المرحلة التعليمية التي يضعون لها المناهج بالذات لأن هؤلاء المعلمين هم الذين يكونون قد استخلصوا عبر ممارستهم ما يجب أن يُنقل وكيف يُنقل الى التلميذ من مخازن المعرفة الاكاديمية كما تحتاج المناهج حكماً اليهم لتحريكها باستمرار اذ إنّ المعلم هو العامل الدافع للمناهج التي تشكل المادة الاولى في مطلق عملية إنشاء للذات وهو الذي يُفترض فيه أن يعطي الانطلاقة الأولى لكل عملية إصلاح وان يُشعر المسؤولين بالحاجة الى التجديد وان يُقنع العقول بضرورة التطوير المستمر. على عاتقه تقع مهمة استنفار الوعي والضمائر والاّ فلا بناء في التعليم؛ فالمعلم مرتبط بالمناهج كارتباط البنّاء بالحجارة. هل نسي المعلم أنه

شخصيةٌ مفتاحٌ في المجتمع أم أن المجتمع قضى على هذه الشخصية؟

واذا توفر لدينا من المعلمين في لبنان مَن هو أهل لإعداد مناهج تعليمية، فهل عندنا العدد الكافي من النوعية نفسها لإيصال المعرفة المنصوصة الى عقول التلاميذ؟ أي نوع من المعلمين الثانويين مثلاً يعمل في مدارسنا؟

سؤال أول [1] : لماذا اختاروا التعليم؟

١ – سبعون بالمئة اختاروه مرغمين على ذلك لقلّة دخل ذويهم.

٢ – ثلاثة بالمئة يعترفون بأنهم كانوا يطمعون ساعتها بالمنحة المالية المعطاة لطلاب كلية التربية.

٣ – خمسة عشر بالمئة بينهم أحد عشر بالمئة اناث فضّلوا التعليم على غيره. أما الاناث فقد رددْنَ جميعاً بالقناعة نفسها ان مهنة التعليم هي الأفضل في لبنان للمرأة اذ باستطاعة المعلمة أن توفّق بين ساعات عملها في المدرسة ومسؤوليتها في البيت وتستفيد من أيام العطلة التي تحلّ صعوبات الحياة الزوجية هذا الى جانب تقديرها انه لا بأس بالأجر الذي تتقاضاه لتُعين زوجها.

٤ – تسعة بالمئة اختاروا التعليم بسبب ما كانت تفرضه كليات الطب والصيدلة والهندسة من شروط علمية نظراً لقلّة المقاعد فيها.

٥ – ثلاثة بالمئة فقط أحبّوا التعليم فتعاطوه.

سؤال ثانٍ : أي نوع من الأعمال المكسبة مالياً يتعاطى معلّمونا الى جانب التعليم؟

أُذكّر هنا أنّ تسعة وأربعين بالمئة من الذكور وسبع عشرة من الاناث يتخطّون معدّل الساعات الواجب تأديته في الاسبوع. هـذه الزيادة في الساعات، رغم وجود مبررات لها، تجعل من المعلم تاجر علم يهمه الكسب أكثر مما تهمه شؤون التربية. أما ما يُذهلنا فعلاً فتلك الأعمال التي يقوم بها المعلم والتي تبتعد تماماً وتُبعده معها عن أمور العلم والثقافة. أربعة وثلاثون بالمئة من المعلمين يتعاطون بالنسبة المئوية الآتية:

التجارة – تسعة وأربعون
الزراعة – واحد وعشرون
تربية الدواجن – اثنا عشر
مساهمون – عشرة
أصحاب دخل – ثمانية

سؤال ثالث : هل يمارس معلمونا نشاطات ثقافية وهل يقرأون كتباً ومجلات تربوية وعلمية؟

– أحد عشر بالمئة ذكور وعشرة بالمئة اناث يمارسون نشاطات ثقافية.

– اثنا عشر بالمئة ذكور واحدى عشرة بالمئة اناث يطالعون الكتب والمجلات التربوية وستة بالمئة ذكور، الكتب والمجلات العلمية.

سؤال رابع : هل يترك معلمونا التعليم اذا سنحت لهم الفرصة بذلك؟

– ست وخمسون بالمئة يجيبون بأنّ الوقت بات متأخراً، فهم يفقدون، اذا فعلوا، تعويضهم المالي.

– ثلاثون بالمئة يدّعون عدم الكرامة في الأمر.

– أربعة عشر بالمئة يَقبلون اذا كان هناك عمل آخر.

الأغلبية الساحقة تعيش اذاً في الروتين والفئة الثانية حبيسة في قفص، متمسكة ظاهرياً بالكرامة وداخلياً بحب الذات والخوف من حكم المجتمع عليها. وامّا الفئة الثالثة فتشكو من قدَرها وتنتظر الظرف الملائم لتتحرر منه.

سؤال خامس : كم تبلغ نسبة المعلمين الذين يحملون إجازات في الحقوق والعلوم السياسية والاجتماعية... والمهندسين والأطباء... الذين يمارسون التعليم؟

– عشرون بالمئة في المدارس الخاصة هم من حَمَلة الاختصاصات التي غالباً لا تجد مجالاً للعمل في هذا البلد يتعاطون التعليم.

– ست وأربعون بالمئة ممن يعملون في البنوك وشركات التأمين وممن هم موظفون في ادارات الدولة يساهمون أيضاً في التعليم بعد الظهر وفي المساء.

هذا هو الجهاز التعليمي الثانوي في لبنان ولا أظنّنه اكثر تماسكاً وجدارة في باقي المراحل. فمهما كانت المناهج عليه من أصالة وصحة في النص، فلن تتمكن يوماً بحروفها الجامدة أن تصون نفسها أو أن تهبط وحياً على العقول. أولاً نوعيتها من نوعية واضعيها، وثانياً استمرار حيويتها من استمرار حيوية ناقليها، وفعاليتُها في صرْح التربية من براعة أيديهم في البناء. أفلا تشاطروني الرأي أننا بحاجة لمناهج اعداد للمعلمين اكثرَ مما نحن بحاجة لمناهج تعليمية للتلاميذ؟ المعلم يفوق المنهاج التعليمي. هو منبع كل منهج ومصبّ كل منهج كما والمقياس الدائم لكل منهج.

(١) «*Enseignants Libanais du Secondaire : Déterminants sociaux-économiques et Visées éducatives*». Thèse de Doctorat Paris V 1981.

إصلاح المناهج

إصلاح الوطن

الدكتور أسعد يونس

□ المناهج مرآة الحياة الثقافية والحضارية للشعوب ، وهي ككل سلطة سيف ذو حدّين ، فإذا حسُنَ وضعها وتطبيقها تأتي بثمار رائعة ، وإذا ساء ، تجرّ الويل والخراب في مختلف المجالات .

إنّ البحث في المناهج خَوض في مجال واسع يلتقي فيه التربويّ والإجتماعي والسياسي ، كما يلتقي فيه أصحاب النيّات السليمة والعقول النيّرة في سبيل معالجة مشاكل ، هي في صميم شؤون الوطن ومستقبل الإنسان فيه ، واستمرار الحضارة على أرضه . ذلك أنّ المناهج محور قضايا التربية والتعليم ؛ والتربية والتعليم محور مشاكلنا الحياتية جميعاً ، إذ تتصل بها وتنتج عنها سائر المشكلات .

المناهج مرآة الحياة الثقافية والحضارية للشعوب ، وهي ككل سلطة سيف ذو حدّين ، فإذا حسُنَ وضعُها وتطبيقها تأتي بثمارٍ رائعة ، وإذا ساءَ ، تجرُّ الويلَ والخراب في مختلف المجالات . والوضع الذي نُعانيه اليوم ليس كما يتوهّم البعض ، مجموعة من القضايا المتفرقّة التي تُمكِن معالجتها منفصلةً ، بل هي متماسكة وتؤلّف وحدة كاملة .

فمن العبث أن نتجه الى حلول جزئية ، لأنها في هذه الحال تكون نوعاً من التخدير ، وتأجيلاً للمشكلات لا مواجهةً لها . كلّ ما عانيناه ، وما زلنا نعانيه في حياتنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية مردّه بشكل من الأشكال ، مباشرة أو في غير مباشرة ، الى موضوع التربية والتعليم بمعناهما الواسع والعميق . فلو كانت تربيتنا واعيةً وهادفة لتخطيط مستقبل الأجيال ، ومستقبل الوطن ككيان وكقيمة تراثية وحضارية أصيلة ، لكنّا منذ زمن بعيد اعتمدْنا مناهج موجّهة تُنمي الروح الوطنيّ ، والشعور بالمسؤولية وتعلّم الحرية والعدالة والمساواة والقيمَ الأخلاقية ، تلقيناً وممارسةً ، ولكنّا أعدَدْنا أجيالاً متوحّدة بميولها الأساسية وانتماءاتها وأهدافها الكبرى ، لا تُزعزعها التيارات الغريبة ولا تصرفها عن واجباتها الوطنية ، بل تجمعها محبة الوطن ، فتتفانى في خدمته ولا تتسابق الى استغلاله والمتاجرة به ، والى اعتصار أكبر كسْبٍ ماديّ منه ، كأنّ وجودنا فيه عابرٌ أو كأنّ وجودَه عرَضيٌّ زائل .

لو كان تعليمنا صحيحاً في محتواه وأساليبه وطرُقه ، لكان حبّبَ إلينا تراثنا وأظهر الدور الرائدَ الذي قام به اللبنانيّون والعرب في مجالات الآداب والعلوم ، منذ القديم حتى يومنا الحاضر ، ولكانت هذه

* لو كانت مناهجنا سليمة، وضعاً وتطبيقاً، لكانت مدارسنا وجامعاتنا خرَّجت أجيالاً من المبدعين.

* يجب أن نحلّ المصاعب التي تعترضنا بأنفسنا، وأن نتحرّر من التبعيَّة الخارجية لننشئ أجيالاً حرّة.

المعرفة الصحيحة والموضوعية إحدى المفاخر التي تُذْكي الروحَ الوطنيّ ، وأحد الحوافز على الإستمرار في ميدان العطاء والإبداع .

ولو كانت مناهجنا سليمةً ، وضْعاً وتطبيقاً ، لكانت مدارسنا وجامعاتنا خرّجتْ أجيالاً من المتخصّصين المبدعين ، الذين يجدون ميدانَ الحياة امتداداً لميدان المدرسة والجامعة ، فيُبدعون في الحياة كما أبدعوا فيهما ، لا أجيالاً من المثقّفين النظريّين المتردّدين وغير الفاعلين ؛ ولكان مجتمعنا يتمتع بكادرات كاملة ، في مرافق الحياة العملية والصناعية والتكنولوجية .

ولكنّنا لنْ نُطيل الإلتفات الى الماضي ، والتحسّرَ على ما فاتَنا منه ، أو أضعْناه . حسبُنا أنْ تكون تجربتنا المرّة كافيةً لأخذ العِبر ، لكي نلتفت الى الحاضر الذي تُلحّ علينا مشاكله ، والى المستقبل الذي ننتظره باسماً مشرقاً . نودّ ، ونحن نطرح موضوع المناهج ، ألاّ يغيب عن بالنا أننا خارجون من حرب مدمّرة معنوياً ومادّياً ، قضتْ على عشرات الآلاف من إخوة لنا وأبناء ، وزعزعت قِيمنا وقناعاتنا ، كما زعزعتْ قواعد إقتصادنا وبُنى مؤسساتنا الوطنية ، التربويّة منها والصناعية والتجارية . لذلك علينا ألاّ نضيعَ في متاهاتِ النظريّات والجدَل العقيم ، حول جزئيات وتفاصيل ، بل أنْ ننصبَّ بكلّ قوانا على مداواة الواقع كما هو ، متمثّلين بما فعلتْه الدّول التي دمّرتْها الحروب ، وتمكّنتْ في فترة وجيزة أنْ تنهض من بين الأنقاض وتبني نفسها من جديد ، وتنافس أرقى الدول الاقتصادية والصناعية في العالم .

في سبيل ذلك ، يجب أنْ نُعطي الأولويّة لتدريس العلوم والتكنولوجيا ، في أحدث تطوراتها . فمنجَزات العلم هي أحد أوجُه الحضارة الأساسية ، وهي المقياس الذي تُقاس به مستويات الشعوب ، فتُصنّف متحضّرةً ونامية ومتخلّفة . إنه موضوع مصيريّ ، والأخذُ به يُعتبر من المسلّمات ، ولا مجال حيالَه للتردّد وللخيار . فإمّا أنْ نُجاري حياة العصر ، فنكون جديرينَ به ، وإمّا أن نتخلّف فنكون في عدادِ الشعوب البدائية .

إنّ اللبناني أثبت في جميع الظروف ، حتى في أشدّها قساوةً أنه متشبّث بالحياة وبمجاراة تطورها ، منفتحُ الفكر ، سريعُ الإستيعاب للأزمات ، يتحدّى ظلْم الطبيعة ، كما يتحدّى ظلم الطامعين به وبأرضه ، فلا يُهدَم له بيتٌ إلاّ ويبدأ ببناء آخر ، ولا تُدمَّر له مؤسّسة الاّ ويُنشئ أخرى ، ولا يسقط له سقف أو جدار ، إلاّ ويُسارع الى ترميمه ، يلاحقه الموت والدمار من مكان الى مكان ، وهو يتحداهما كيفما دار ، وكيفما انقلب ، حتى إنّ التدمير والتعمير يتجاوران في الشارع الواحد وفي الحيّ الواحد . هنا بناء يتساقط ، وعلى بُعْد خطوات بناء يرتفع . أليس من الواجب علينا أن نستغلّ هذه الطاقة الجبّارة ، وهذه الإرادة المتحدّية المتشبّثة بالحياة ، ونُنميها ونخلق لها مجالاتٍ تمارس فيها نشاطها المبدع ؟

إنّ خير وسيلة لبلوغ هذه الغاية في المدى القريب ، والحاجة ملحّة اليها ، وفي المدى البعيد ، وهي هدف المجتمعات المتحضّرة ، أنْ نركّز في مناهجنا على الإختصاصات العلمية بجميع فروعها ، فنُنشئ جامعات وطنية بالمعنى الصحيح ، تُعِدّ لها كما تُعِدّ للإنتماء الوطني العميق ، ونُنشئ معاهدَ فنيّة وتقنيّة ، بجميع الفروع والمستويات ، فيتعلّم أبناؤنا في وطنهم ، وتنمو محبتهم له وتتفتّح عقولهم وتثمر وتبدع أيديهم فيه ، بدلَ أن تتشرّد ثرواتُنا الإنسانية في بلاد العالم ، فتُستغَلّ طاقاتها ويُحرَم منها الوطن ، بل كثيراً ما تنقلب ثمارُ عقولها شرّاً علينا ؛ هكذا يكون لدينا العامل ، والعامل الماهر ، والفنيّ والمتخصّص والمهندس والعالِم في جميع ميادين حياتنا ، لكلٍّ مكانه ، يكمّل الواحد الآخر في تناغمٍ تامّ .

إنّ الثقافة كترَف وهواية ، لم يعد لها مجال عندنا ، والرؤوس الملأى بالمعلومات النظرية المجرّدة التي لا تتحوّل تحقيقاً وإنتاجاً في الحياة ، لا فائدة لها .

المجال الوحيد ، مجال التطبيق والإنتاج ، وحلّ المصاعب التي تعترضنا بأنفسنا ، فنتحرّر من التبعيّة الخارجية ، ونُنشئ أجيالاً واعية حرّة منتجة ، تَبني مستقبلها ومستقبل وطنها . أملي أن تكون هذه الأمنيات أهدافَ جميع المخلصين ، وأنْ تكون معطياتٍ أساسية ، ينطلق منها واضعو المناهج الجديدة ، فيكون إصلاح المناهج إسهاماً فعليًّا في إصلاح الوطن .

□ □ □

أضواء

على المنهجيّة التربويّة واختيار الأستاذ

الأب إتيان صقر

نكاد نغرق اليوم في خضمّ ما يُنشر من الكتب والمجلات، بأكثر من خمسين لغة، في موضوع التربية. أضفْ الى ذلك المؤتمرات الكثيرة، المحلية والعالمية، التي تُعقد، كلّ سنة، لمناقشة أمور التربية؛ أضفْ أيضاً ما يُدرّس يومياً في المؤسسات الوفيرة التي تحمل اسم عِلم أو علوم التربية.

ممّا لا ريب فيه هو أنّ التربية تستحق هذا الاهتمام. انما يُخشى الضياع في متاهات النظريات الكثيرة، المتعاقبة، المتغيّرة، المتجددة، فنصل الى تطبيق ما لا يجوز تطبيقه على هذا الصعيد، ألا وهو تطبيق التجربة والاختبار في قضايا التربية كما يُطبقان في العلوم الطبيعية، استيحاءً من الفلسفة الوضعية وتعاطفاً مع الممارسات المخبرية.

انّ الفلسفة الوضعية، أو على الأقل ذهنية الفلسفة الوضعية مسيطرة في معظم تصرفات منظّري العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية بما فيها علم التربية. وهذه السيطرة غالباً ما تنسينا انّ الاختبار والتجربة قولان يختلف معناهما باختلاف المجال الذي يُستخدمان فيه. وللدلالة على إمكان وقوع مثل هذا الالتباس نقتصر على إعطاء مثل بسيط، نعرضه كما يلي:

في مجال العلوم الطبيعية يجوز للعالِم أن يأخذ كمية من الشيء الذي يشاء معرفة نواميسه الفيزيوكيماوية فيُجري عليها اختباراً أو عدّة اختبارات ويراقب النتائج ويدوّنها، ثم يرمي هذه الكمية في وعاء النفايات. ذلك لأن الأشياء ان هي الى حدّ ما إلاّ أشياء، يُعتاض عنها بغيرها مثلها لإجراء اختبارات وتجارب أخرى بغية اكتشافات سُنن جديدة خدمةً لتقدم العلوم، أو لاستخدامها لغايات شتى لراحة الانسان من خلال سيطرته على الطبيعة. والمهم هنا أن العالِم الباحث يعرف أو يصمّم مسبقاً كيفية تعامله مع الاشياء، فيعاملها وفي نيته أنه عندما يُنهي اختباره سيرميها، لأنها لم تعد تصلح لأي استعمال.

أمّا في مجال العلوم الانسانية، وخاصة في مجال علم التربية، فالأمر يختلف تماماً. فلا يجوز بحال من الأحوال أن نُخضع التلاميذ لاختبار تربوي مع نيّة مسبقة أننا، في حال عدم نجاح الاختبار في انماء الشخصية كما هو مرتقب، نستطيع التضحية بجيل من هؤلاء التلاميذ أو بقسم من حياتهم، مكتفين بتسجيل أسباب الاخفاق خدمةً لتقدم النظريات التربوية. ليس التلاميذ أشياء. التلميذ شخص

* إن ما يصحّ في بلد معيَّن من نظريات تربوية، لا يصحّ حتماً في بلد آخر تختلف حضارته.

* يجب أن يحظى كل فرد بتكافؤ الفرص، وبالامكانات المتساوية لتحصيل العِلم.

انساني لا بديل له أو عنه، ولا يحقّ لأحد، مهما كانت الغاية التي يسعى اليها، أن يُنفِّذ فيه تجربة مخبرية على حسابه. بهذه المناسبة جدير بنا أن نتذكر قول الفيلسوف الالماني كانط انه محظور أن نتعامل مع الانسانية، في ذواتنا ولدى الآخرين، وكأنها واسطة أو وسيلة، لأنها هدف وغاية بحدّ ذاتها.

وهذا الخلط، أو عدم التمييز بين منهجية العلوم الطبيعية، علوم الأشياء، ومنهجية العلوم الانسانية، هو أشد خطورة مما نتصور، لا سيما وانه كثير الشيوع، وغالباً بطريقة لاواعية. وفي اعتقادي أنّ عدم التمييز هذا بين منهجية ومنهجية هو في أصل الترجرج الذي نشهد حيال القضايا التربوية. فانّ الذي يُكبُّ بإمعان على درس ما يُنشر ويُروّج له من النظريات المتعلقة بمناهج التربية وطرق التدريس، يدرك أنّ معظمها يدور في حلقة شبه مفرغة، اللاحقة منها تحاول تصحيح سابقاتها، تارة بالرجوع الى ما قبل السابقات، وطوراً بالنقض والتناقض، وطوراً أيضاً بتجاهل كل ما سلف اقتراحه بالنسبة الى الموضوع، وأحياناً أخرى بالتقليد، دون الأخذ بعين الاعتبار أنّ ما يصحّ في بلد مُعيّن وفي إطار حضارةٍ معيّنة، لا يصحّ حتماً في بلد آخر يختلف تقاليدَ وحضارةً.

ينجم عن كل ذلك تلك الفوضى التي تؤخّر مسيرة تطور التربية، أو تجعلها أكثر الأحيان تُراوح مكانها على الرغم من الجهود الطائلة والأموال الكثيرة التي تُبذل لدفع عجلتها الى الأمام.

ليس المجال هنا مجال نقد يوجّه إلى هذا أو ذاك، أو يتناول هذه أو تلك من النظريات. المقصود الآن هو تقصي الأسباب المؤدّية الى النتائج غير المرضية التي منها نُعاني.

بالاضافة الى عدم التمييز بين منهجيات العلوم الطبيعية ومنهجيات العلوم الانسانية، هناك سبب آخر لِما نواجهه من التقصير النظري والعلمي على صعيد التربية. وهذا السبب مردّه الى تعميم التعليم تطبيقاً لمبادئ الديمقراطية. بالطبع، أن يحظى كل فرد بتكافؤ الفرص وبامكانات متساوية لتحصيل العلم، تلك عدالة اجتماعية من الواجب تشجيعها وتطويرها؛ ولا أظنّ أنه يمرّ ببال أحدٍ سليم العقل والمنطق والنية أن ينظر اليها بغير هذا المنظار. انما لم يستدرك مطبّقوها المشاكل التي طرحها هذا التعميم وما زال، أو، على الأقل، لم يستدركوها، في عدة بلدان، في الوقت المناسب.

نكتفي بإيراد بعض هذه المشاكل:

تعميم التعليم يعني تضخم عدد طالبي العلم في جميع المؤسسات التربوية من الحضانة الى الجامعة. ينتج عن هذا التضخم صعوبة في اختيار المواهب وتوجيهها وتوزيع البرامج توزيعاً ملائماً متكاملاً يحفظ سلامة الجماعة ويضمن تنمية شخصية كل تلميذ أو طالب. وتعميم التعليم يعني أيضاً صعوبة في توفير العدد الكافي من الأبنية المدرسية والجامعية المتنوعة وتوزيعها جغرافياً بطريقة عقلانية حسب المعطيات السكّانية غير الثابتة، ثم تجهيزها داخلياً أقلّه بالحد الأدنى من الأعتدة التي تفرضها متطلبات التعليم الحديثة؛ كما ينتج أيضاً عن تضخم عدد طالبي العلم صعوبة كبرى في ايجاد العدد الكافي من المؤهلين لتشكيل الجهاز البشري الذي توكل اليه مهمات القيام بمسؤولية التربية. والجهاز البشري هذا يقسم الى ثلاث فئات: الفئة التي تُعنى بالمهام الادارية من مدير التربية الى ادارة أصغر مدرسة في أقصى قرية. ثم فئة المدرّسين من أسفل السلّم الى أعلاه، اذا جاز التعبير (أي الأساتذة والمعلمون). ثم فئة المرشدين والموجّهين التربويين.

إن هذا الجهاز البشري، بفئاته الثلاث، يلاقي تأليفه، كَمّاً ونوعاً، صعوبة من أكبر وأشد وأخطر الصعوبات. الى يومنا الحاضر لم تتوصل البلدان الاكثر تقدّماً تربوياً الى تذليل هذه الصعوبة بطريقة نهائية. ولا بد من الاشارة هنا الى أن فئة الاساتذة والمعلمين، من بين الفئات الثلاث المذكورة، هي التي تشكل الصعوبة الأشد عناداً. لذا سنتوقف عندها.

ما سبب هذه الصعوبة، ولماذا تبان وكأنّ حلّها مُستعصٍ؟ الجواب عن هذا السؤال، حتى ولو كُرّستْ له عدة مجلّدات، يبقى غامضاً ما لم يأتِ عن طريق الحدْس، عن شعور داخلي عميق. ذلك أن مفهوم الاستاذ أو المعلم، شأنه، اذا جاز التشبيه، شأن مفهوم الحرية عند الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون. في نظر برغسون، الحرية هي أبعد وأعمق وأسمى من أن تُحدّد بألفاظ وتعابير، ويومَ نُحدّدها نقيم البرهان ضدّ وجودها ونجري في ركاب الحتميين.

انما للحدْس منطلقات بالامكان التنويه بها. الاستاذ كالشاعر حسب القول اللاتيني المشهور، يولد استاذاً، المعلّم يولد معلّماً. أي انه يُفترض فيه أن يكون لحماً، ودماً، ومزاجاً وروحاً، وقلباً، وعقلاً، معلماً. الأستذة دعوة، هبة من الروح، لا تُكتسَب بالتثقيف والممارسة، ولا تُقاس فقط بكمية المعارف وسعة الاطّلاع، مع العلم أنّ التثقيف والتأهيل والممارسة والمعارف والاطلاع المستمر المتجدد، كلها اكتسابات ضرورية لا بدّ منها لمساندة الدعوة، لاعداد الأستاذ المولود استاذاً كي يقوم برسالته على أكمل وجه.

ميدان إعداد الأساتذة، ذهنية ما زالت متيقنة من أنّ الأستاذ إنْ هو الاّ ناقل معرفة، وان علاقته بالتلميذ تقف عند هذا الحدّ.

من هنا التطور الضخم الذي نشهده لدى الفئة الثالثة من فئات الجهاز التربوي البشري، أي فئة المرشدين والموجّهين التربويين. لو كان الاستاذ استاذاً بكل معنى الكلمة وبمعناها الحقيقي لما وجدت حاجة ماسة وواسعة بهذا المقدار للارشاد التربويّ يأتي عن طريق غير طريق الاستاذ. والمطّلعون على هذا الموضوع يعرفون المشاكل المعقّدة الناجمة عن هذه الازدواجية. خلاف، وتنافس، ومضاربة بين الأستاذ والمرشد التربوي، توتّر ينتج عنه بلبلة في شخصية التلميذ. فلا يعود التدريس يبلغ هدفه، ولا الارشاد أيضاً. صحيح أنّ هناك محاولات جادّة للحدّ من مضارّ هذه الازدواجية، انما، ما لم نُرجع الى الاستاذ مفهومه الحقيقي، أي الى رسالته التي هي تدريسية وتوجيهية في الوقت ذاته، حاصرين دور «الموجّه – التربويّ» في حالات خاصة، ستذهب سُدًى تلك المحاولات، خصوصاً اذا ما قلّدناها في لبنان حرفياً كما هي مستوردة من الخارج.

> ✻ يفترض في المعلم أن يكون لحماً ودماً، ومزاجاً وروحاً وقلباً وعقلاً معلماً.
>
> ✻ على القيّمين على شؤون التربية أن ينظّموا مؤتمراً وطنياً لتبادل الأفكار والاقتراحات

أدرك جيّداً أنني لستُ أول من قال هذا القول، كما أدرك تماماً أنّ هنالك كثيرين من بين المعنيين بشؤون التربية واعون كل الوعي هذه الحقيقة. ولكنّ الواقع يدل على أنّ التصرفات التربوية لا تنحو بمجملها هذا المنحى. لهذا الجنوح، في اعتقادي، سببان متشابكان، كلاهما سبب ونتيجة، في آن معاً، للآخر. التضخم الديموغرافي المدرسي الناجم عن تطبيق مبدأ ديموقراطية التعليم لم يعط الوقت الكافي لاختيار الاساتذة حسب المقاييس الصحيحة. أوجب تعيين مدرّسين بسرعة، اذاً بشروط تقريبية، سدّاً للحاجة الملحّة الآنية. المعيار الذي أُخذ به في معظم الحالات كان مقتصراً فقط على مدى معرفة الاستاذ للمادة التي سيعهد اليه تدريسها. فخلقت هذه الاجراءات الاعتباطية الى حدٍّ ما، وعلى الرغم من طابعها المرحلي، تقليداً أصبح، مع مرور الزمن، من العسير التحرّر منه. أما السبب الثاني فيكمن في رواسب لاصقة بذهنية عدد وفير من المنظّرين في

ولعلّه من المفيد أنْ نذكر أنّ مفهوم الاستاذ واختياره واعداده، قضايا لها علاقة وثيقة ليس فقط بما يهدف اليه لبنان على الصعيد العلمي الصرف، بل بما هي عليه العادات اللبنانية، وما ترتكز عليه من نظرة الى الكون تتجسد بالحياة العائلية والاجتماعية، بتداخل الاثنيات المتعددة، بدرجات انصهار بعضها بالبعض الآخر، بالأساليب التي يحسن أنْ تُتّبع كي يتفاعل لبنان مع شتّى الثقافات، ويبقى محافظاً على هويّته، متطوراً انطلاقاً من تراثه العريق في القِدَم والغني بالمآثر الحضارية.

ختاماً لهذه الخواطر المقتضبة، اذا سُمح لي بإبداء رأي فاني أُبديه بصيغة أمنية: ان ينظّم القيّمون على شؤون التربية مؤتمراً وطنياً لتبادل الأفكار والاقتراحات ولبحثها وتدارسها بلوغاً الى مبادئ وقواعد واضحة تُعتَمد في المنهجية التربوية واختيار الأساتذة.

□ □ □

المناهج الحاليّة
واقعها وكيفيّة تطويرها

الدكتور جوزف منصور

موضوع المناهج من أكثر المواضيع التربوية أهمية وتشعّباً وثراء ؛ الاّ أنّ المجال هنا لا يسمح لنا باستعراض جميع جوانبه ، لذلك سنكتفي بمعالجة موجزة للنواحي الآتية :

- ظاهرة الخلْط بين المناهج والبرامج وانعكاساتها على المناهج الحالية .
- خطوات عملية تصميم المناهج وتطويرها .

وتوخّياً للتوضيح ، نذكر هنا أننا اعتمدنا ، في معالجة موضوع المناهج ، مبدأ اعتبرنا فيه أنّ «هدف التربية هو تغيير سلوك المتعلم» ؛ فمن هذا المنطلق ، وضمن هذا الاطار سنتناول بحث الموضوع .

ظاهرة الخلط بين المناهج والبرامج وانعكاساتها على المناهج الحالية :

انّ معظم الجهود التي انصبّتْ على معالجة مناهجنا، انحصرتْ حتى الآن في التركيز على البرامج بعيداً عن المناهج ؛ وأكثر من ذلك ، لقد ضلّ بعضهم السبيل ليساوي بين البرامج والمناهج حيناً ، ويخلط بينهما حيناً آخر. نتيجة لذلك بقيتْ مناهجنا مجرد برامج تعاني من عدة عيوب لم يُصرْ حتى الآن لا الى تلافيها ولا الى اصلاحها ، وبالتالي اقتصرتْ مناهجنا على المعلومات «فتكدّس لدينا الغذاء العقلي بشكل معارف وجزئيّات دون أنْ نوفّق لا الى اختيار الطعام ولا الى تنظيم وجبات المناهج لتلاميذنا» .

انّ توضيح الفرق بين المناهج والبرامج يستدعي تحديد خاصّتين هما : **المحتوى والخبرات التعلّمية** . يشمل المحتوى (Content) المعلومات والمعارف في الحقول المختلفة ؛ أمّا الخبرة التعلّمية (Learning Experience) فيمكن تعريفها بأنها عملية **تفاعل** بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها ، سواء كانت هذه البيئة مادية أم انسانية . ضمن هذا الاطار تصبح الخبرة التعلّمية «عملية تأثير وتأثّر يدرك الفرد أو التلميذ العلاقة بينهما فيستفيد بذلك تعديلاً في سلوكه» .

ولقد قال جون ديوي في طبيعة الخبرة (Experience) «... انها تحمل في أطوائها عنصرين ممتزجين امتزاجاً خاصاً ، الأول فاعل (Active) والثاني منفعل (Passive). أمّا من الناحية الفاعلة ، فالخبرة هي المحاولة أو التجربة ... وأمّا من الناحية المنفعلة ، فانّ معناها هو معاناة الشيء . فنحن اذ نَخْبر شيئاً نفعل به فعلاً ونؤثر عليه ثم نلاقي نتائج فعلنا أو قلْ نعانيها . أي اننا نُحدث في الشيء أثراً فيعاودنا الشيء ويُحدث فينا أثراً مقابلاً ... فالرابطة التي تصل بين هاتين الناحيتين من الخبرة هي التي نقيس بها ثمرتها أو قيمتها...» فالخبرة اذاً بالنسبة الى «ديوي» تنطوي على تغيّر يحدث فينا عبر معاناتنا الشيء ، وبهذا تأتي هذه الخبرة مثمرة ومُفعمة بالمعنى ، «فنتعلم» .

فإذا كانت الخبرة أساساً لتغيير سلوك المتعلم أصبحت المدرسة ميداناً للخبرات وليس مصنعاً لنقل معلومات ومعارف «يرتضعها المتعلم ارتضاعاً مباشراً» ويعيدها فيما بعد دون التمكن من هضمها واستيعابها . فبينما تَحصر البرامج اهتمامها بالمعلومات والمعارف ، فانّ المناهج تركّز على الخبرات التعلمية ومن خلالها على المحتوى .

انّ اعتماد المحتوى والتركيز عليه في وضع المناهج من دون اعارة الاهتمام الكافي للخبرات التعلمية أدّى الى حصر المناهج بالمواد الدراسية والمعلومات والجزئيات والحقائق القصيرة الأجَل والعديمة الفائدة كما هي الحال في مناهجنا أو بالأحرى في برامجنا . فاذا ما سلّمنا بأنّ التربية تهدف بشكل أو بآخر الى تغيير هادف في سلوك المتعلم قبلنا حكماً بالمبدأ القائل بأنّ المناهج تتعدى المحتوى ، فهي ليست مجرد معلومات وبرامج دراسية وعدد ساعات أسبوعية بل هي عملية (Process) يجب أن تتمحور حول خبرات تعلمية تهدف الى تنمية مهارات عقلية وعملية واتجاهات علمية وخلقية عند التلاميذ لاكسابهم

طرق تفكير موضوعية ولمساعدتهم على إدراك العلاقات بين الأفكار والمفاهيم وربطها جميعاً واستعمالها لحلّ مشكلاتهم وتطبيقها في حياتهم اليومية . ضمن هذا الاطار ، يمكن تعريف المناهج كمجموعة خبرات تعلمية هادفة الى تحقيق التغيير المنشود في سلوك المتعلم وذلك في ضوء أهداف محدّدة متناغمة ومترابطة مع متطلبات المجتمع وحاجات المتعلم. هذا لا يعني حصر المناهج بالخبرات التعلّميّة بل يجب النظر الى المناهج في شقّيها : الخبرات التعلّمية والمحتوى . فمن خلال الخبرات التعلمية يكتسب المتعلم المعلومات أي «المحتوى» وبالتالي تصبح لهذه المعلومات قيمة وظيفية بدلاً من حفظها بمعزل عن الخبرات فتبقى مفككة ومجزأة بشكل لا يمكّن التلميذ من استيعابها وأدراك أبعادها لتطبيقها وتوظيفها في حياته .

في ضوءما تقدم يمكن القول انّ برامجنا الحالية بعيدة عن حياة تلاميذنا ومشكلاتهم اذ انها تعتمد المادة والمقررات والمحتوى والمعارف أساساً لها بغضّ النظر عن علاقة هذه المواد بالمجتمع والحياة . فبينما تكون عقول تلاميذنا منهمكة بالتفكير في ما يحصل من تغيير في مجتمعهم وما يواجهون من مشكلات في حياتهم ، نرى البرامج الحالية تركّز على الناحية النظرية والمقررات والمعارف التي غالباً ما تكون متباعدة ومنفصلة عن بعضها ولا ترتبط بحياة التلميذ ولا ببيئته ، فيبقى المنهج «مجرد حقائق تُعطى ومعلومات تُختزن بدلاً من أنْ يكون نشاطاً يُبذل وخبرات تُعلّم» . فينطبق على عملية التعلّم والتعليم عندئذ قول الشاعر :

انّ الرواة بلا فهم اذا حفظوا ... مثل الجِمال عليها يحمل الوَدَعُ
لا الوَدْع ينفعه حمْل الجِمال له ... ولا الجِمال بحمل الودْع تنتفعُ

انّ تركيز البرامج الحالية على حشد العقول بالمعلومات يشكّل منزلقاً تربوياً خطيراً له تأثيره على المجتمع والفرد معاً . فيجب ألاّ يكون المحتوى هدفاً بحدّ ذاته ، كما هي الحال الآن في برامجنا ، بل يجب أنْ يكون الهدف تغيير سلوك المتعلم عبر التركيز على خبرات تعلّمية . فالتركيز على الخبرات التعلمية ، كما سبق القول ، لا يقلل من قيمة المعلومات والمعارف ، بل يعطيها بُعداً جديداً ينبع من ارتباطها بخبرات ومشكلات ومواقف معينة . وباختصار يمكن القول انّ المنهج يجب أنْ يركّز على تنمية مهارات التلاميذ وعاداتهم واتجاهاتهم وميولهم واستعداداتهم الضرورية للنجاح في الحياة .

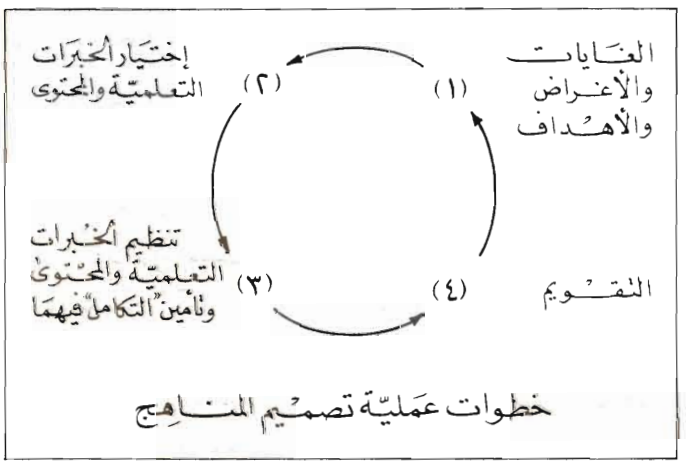
انّ ما يجري في لبنان هو عكس ما تقدّم ذكره؛ لأنّ المادة والمعلومات هما الهدف الذي يسعى اليه التلميذ والمعلم ، ولأنّ النجاح في الامتحان هو غايتهما النهائية والقصوى . هذا الوضع أدّى الى قتل روح الابتكار والخلْق عند التلميذ والمعلّم معاً . فمن جرّاء ابتعاد المادة عن واقع حياة التلميذ ، أصبحت الحياة المدرسية عند التلميذ (وكثيراً من الأحيان عند المعلم أيضاً) أشبه بسجن يسود فيه الجمود والجفاف . انّ منطلق المنهج السليم يجب أنْ يرتكز على المبدأ القائل بأنّ «التربية هي الحياة بكل أبعادها ، وهي الحاضر بمشكلاته ، وهي المستقبل بتوقّعاته» .

كذلك فانّ برامجنا تُعاني من سوء تنظيم أفقي وعمودي في محتواها ومن غموض في أهدافها . نحن بحاجة الى منهج ذي أهداف واضحة محدّدة سلوكية ، الى منهج يتمحور حول متطلّبات المجتمع وحاجات المتعلم ومشكلاته ، «فالمناهج يجب أنْ تدور حول التلميذ لا أنْ يدور هو حولها» .

تُعاني برامجنا أيضاً من عدم توازن بين ميادين السلوك المختلفة . حاجتنا هي الى منهج يأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب السلوك الأساسية وهي : الجانب الانفعالي أو الوجداني (Affective) والجانب السيكوحركي (Psychomotor) والجانب العقلي أو المعرفي (Cognitive).

اذا كانت الحالة هكذا فما هي الخطوات والأسس التي يمكن اعتمادها كمدخل الى تطوير مناهجنا لتأتي أكثر فعالية واثماراً ؟

خطوات عملية تصميم المناهج وتطويرها :



خطوات عمليّة تصميم المناهج

انّ الرسم البياني أعلاه ، الذي يُجْمِعُ على إعتماده العديد من المراجعْ في موضوع المناهج ، يبيّن بوضوح الخطوات الأساسية لعملية تصميم المناهج وتطويرها ، وذلك ابتداءً من تحديد الأهداف ومروراً باختيار الخبرات التعلمية والمحتوى وتنظيمها وانتهاءً بالتقويم . وكما

* تضمّنتْ هذه المقالة معلومات مُستَقَاة من مراجع عديدة يضيق المجال عن إيرادها بالتفصيل هنا ، ولكننا سنكتفي بذكر بعضها في آخر المقال.

يبدو في الرسم فانّ هذه الخطوات مترابطة كحلقات سلسلة واحدة . ولتوضيح هذه الخطوات وتبيان علاقة كلّ منها بعملية تصميم المناهج ، سنتناولها فيما يلي خطوةً خطوةً مضيفين للخطوات التي وردتْ في الرسم خطوة أخرى تتعلق بتشخيص الحاجات .

أولاً : **تشخيص الحاجات لجهة :**

(أ) تحديد متطلبات المجتمع ومشكلاته ، وخصوصاً في ضوء التغيير الاجتماعي المستمرّ والمتسارع .

(ب) تحديد حاجات المتعلم ورغباته وخصائص نموّه .

ثانياً : **تحديد الفلسفة التربوية** ومجموعة القيَم والمبادئ النابعة منها . لنأخذ مثلاً مبدأ «الايمان **بالطريقة العلمية** لمعالجة المشكلات بدلاً من تلقي الحلول الجاهزة» . انّ لمثل هذا المبدأ تأثيره التطبيقي على تصميم المناهج وتطويرها . فمن هذا المفهوم يُصبح لتطوير مقدرة التلميذ على التفكير الناقد الدقيق أهميته وخصوصاً فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية والخبرات التعلّمية .

وبعبارة أخرى يمكن القول انّ وضْع وتبني فلسفة تربوية واضحة يجب أنْ يتمّ قبل البدء بالتخطيط للمناهج .

ثالثاً : **تحديد الأهداف التعليمية السلوكية** (Behavioral Objectives) بالاستناد الى الفلسفة التربوية والغايات (Aims). ويشمل ذلك تحديد النتائج المتوخاة وأنماط السلوك المرغوب فيها والمتوقع حصولها عند المتعلم . وهنا تبرز ضرورة توضيح الفرق بين الغايات والأهداف . فالغايات تنبثق عن الفلسفة وتتصف بالشمولية والعمومية . أمّا الأهداف فيتمّ اشتقاقها من الغايات ، ومن أهمّ خصائصها أنّها سلوكية وظيفية وممكنة القياس .

انّ اختيار الأهداف وصياغتها يجب أنْ يخضعا لمعايير معيّنة لا مجال لتناولها هنا ولكن سنكتفي بذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر :

١ – من أهمّ خصائص الأهداف التعليمية أنه بالامكان معاينتها وكذلك قياسها .

٢ – يجب أن يُحدّد الهدف السلوكَ المتوخّى اكتسابُه أو التغيير المتوقّع حصوله في سلوك المتعلم والمحتوى الذي من خلاله أو في اطاره سيتم السلوك . فلا يمكن مثلاً استعمال عبارات وصفية مثل : يتذوّق، يفهم، الخ... بل يجب التعبير عن السلوك المتوقّع من قِبَل التلميذ بشكل وظيفيّ يجعل من الممكن قياس عملية التذوّق أو الفهم ومستوى اجادتها من قبل المتعلم . وكذلك فانّ عبارات مثل خلْق المواطنيّة الصالحة هي أيضاً عبارات عامة ، مبهمة وقابلة لتفسيرات مختلفة لانها لا تحدّد الأنماط السلوكية التي يتوقع تطويرها عند المتعلم .

٣ – يجب أن تكون الأهداف شاملة وتؤمّن التوازن بين ميادين السلوك الأساسية الثلاثة وتصنيفاتها المختلفة .

٤ – يجب أن توضع الأهداف بصيغة مكتوبة وواضحة .

رابعاً : **اختيار شقَّي المنهج الأساسيَّين : الخبرات التعلمية والمحتوى**، اللذين يُمكن من خلالهما تحقيق الأهداف . هنالك مبادئ ومعايير متعددة يجب مراعاتها عند اختيار الخبرات التعلمية والمحتوى وسنكتفي هنا بالاشارة الى بعضها فقط* .

١ – يجب أن تكون هنالك خبرات تعلّمية موازية لكلّ الأهداف التعليمية ، لأنّ الأهداف بدون خبرات لا تُسهم في تغيير السلوك .

٢ – يجب مراعاة مبدأ ترابط الخبرات أفقياً في مختلف الميادين . فكل خبرة تتأثر بالخبرات الأخرى وتؤثّر فيها .

٣ – يجب أن تكون الخبرات مشابهة للأوضاع الحياتية .

٤ – انّ قيمة الخبرة التعلمية تكون بمقدار درجة التغيير الذي تُحدثه في المتعلم .

٥ – عند انتقاء المحتوى يجب ألاّ نعتمد المعلومات فقط ، بل نتعداها الى مستويات أخرى مثل المفاهيم والمبادئ العريضة والأنساق الفكرية وطرائق الاستقصاء ، والعلاقات بين الأفكار والوصول الى تعميمات الخ...

خامساً : تنظيم الخبرات التعليمية والمحتوى بناءً على معايير محدّدة في هذا الصدد. عند تنظيم الخبرات التعلمية والمحتوى يجب مراعاة ما يلي :

(أ) **الاستمرارية** (Continuity) : ويقصد بها استمرار الخبرات والتكرار العموديّ لعناصر المنهج الأساسية في حالات وأوضاع مختلفة .

* يمكن مراجعة الوثيقة التي أعددناها سابقاً في موضوع «أُسس ومعايير لتصميم المناهج».

(ب) **التتابع** (Sequence) : انّ هذا المعيار له صلة بالاستمرارية ، ولكنه يتعداها ، لأنّ كلّ خبرة تُبنى على الخبرة السابقة بشكل أعمق وأشمل.

(ج) **التكامل** (Integration) : ويقصد به العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج التعلمية بحيث تتضح للتلميذ صلات الترابط بين هذه الخبرات في مختلف الميادين .

(د) ان التكامل بين عناصر المنهج يمكن أن يؤمّن عن طريق أفكار محورية تشكّل خيوط التكامل والأسس لتنظيم المناهج . ومن هذه المحاور : حاجات المتعلم ، مشكلات الحياة الخ... ان استعمال الأفكار المحورية هذه يساعد على تحديد أبعاد المحتوى التي يجب الاهتمام بها والتركيز عليها .

سادساً : تقويم فعالية المنهج في ضوء الأهداف والتغيير الحاصل في سلوك المتعلم .

انّ عملية التقويم في المناهج تساعدنا على تحديد مردود المنهج من خلال التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلم من جرّاء الخبرات التعلمية ، ومقارنة هذا المردود بالأهداف المتوقّع تحقيقها . فمن خلال هذه المقارنة نتمكن من الحكم على صلاحية كلّ من الخبرات التعلمية والمحتوى وفعاليتهما في تحقيق الأهداف المنشودة . وهذا بالتالي يمكّننا من تحديد نقاط القوة والضعف في المنهج والعمل على تطويره . من هذا المنطلق يمكن اعتبار المنهج كمجرد «فرضيّات» تُختبر فعاليتها من خلال تقويم أثرها على التلاميذ ومن خلال مدى التغييرات التي تحصل في سلوكهم . وهكذا ، فانّ كل تغيير في المناهج من إضافة أو شطب في المحتوى أو في الخبرات التعلمية قبل تقويم أثر هذه المناهج على سلوك التلاميذ يشكّل هدْراً تربوياً وعملاً عشوائياً .

ولكي يأتي التقويم صحيحاً وفعّالاً يجب أن يخضع أيضاً لمبادئ ومعايير معينة وردت في عدد من المراجع حول المناهج . سنورد هنا بعضاً من هذه المبادئ على سبيل المثال :

١ – **الشمولية** : يجب أن يغطّي التقويم جميع أنواع الأهداف الموضوعة. وتجدر الاشارة هنا الى أنّ معظم برامج التقويم الحالية تغطّي ميدان المعرفة فقط لسهولة قياسه ، وهذا يشكّل منزلقاً خطيراً له انعكاساته السلبية في التربية .

٢ – **التجانس** : يجب أن يكون التقويم متجانساً مع أهداف المنهج . فاذا ركّزت الأهداف ، مثلاً ، على مستوى معيّن في الميدان الانفعالي يجب أن يأتي التقويم موازياً لهذا التركيز ومتناسباً معه .

٣ – **الاستمرارية** : التقويم عملية مستمرة وملازمة لجميع خطوات تصميم المنهج وتطويره ويجب ألاّ يُنظر اليها كعملية تأتي في النهاية ، بل تبدأ مع تحديد الأهداف وصولاً الى تقدير المردود التربوي ومقارنته بالمردود المتوقّع لجهة تغيير سلوك المتعلم .

الخلاصة انّ تحديث المناهج وتطويرها يستوجبان اعتماد المعايير والأسس العلمية بعيداً عن الآراء والأحكام الشخصية والارتجال. فإذا لم نعتمد النهج العلميّ الرصين والأساسيّات الموضوعية في عملية تطوير المناهج ، بقيت مناهجنا مجرد برامج واستمرت تربيتنا عاجزة عن تحقيق طموحاتنا والاسهام الفعّال في حلّ مشكلاتنا الحياتية والاجتماعية واستمرّ العاملون في المناهج في دوّامة الفراغ الذي تتخبط فيه المحاولات المتعددة لتعديل البرامج .

مراجع البحث :

Anderson, Vernon E. *Principles and Procedures of Curriculum Improvement.* New York : The Ronald Press Company, 1965.

Dewey, John. *Experience and Education.* London : Collier-Macmillan Limited, 1938.

Eisner, Elliot W. *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs.* New York : Macmillan Publishing Co., Inc., 1979.

Oliver, Albert I. *Curriculum Improvement — A Guide to Problems, Principles, and Procedures.* New York : Dodd, Mead & Company, 1965.

Pratt, David. *Curriculum Design and Development.* New York : Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1980.

Richmond, W. Kenneth. *The School Curriculum.* London : Methuen & Co. Ltd, 1971.

Stratemeyer, Florence B. *et al. Developing a Curriculum For Modern Living.* New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957.

Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago : The University of Chicago Press, 1965.

Tyler, Ralph W., Gagné, Robert M. and Scriven, Michael. *Perspectives of Curriculum Evaluation.* Chicago : Rand Mç Nally & Company, 1967.

□ □ □

من المنهج المغلق
إلى
المنهجيّة المنفتحة

سليم نكد

نبدأ بالتحديد اللغويّ : نَهَجَ الأمرَ : أَبانَه وأوضحَه – نهجَ الطريقَ : سلكَه . المنهج : مصدر ميميّ (غلب عليه المعنى الإسمي) واسم مكان . والمعاني الثلاثة في الصيغة الفعلية وفي المصدريّة والاسمية متلازمة ، متكاملة : سلكَ طريقاً واضحاً للوصول الى غاية – السّلوك الواضح – المسلَك الموصل .

بالرغم من وضوح الاشتقاق ووضوح المعنى الحقيقي ، فإنّ الدلالة تتّسع وتَغنى ، وقد تَخفى بعض الخفاء بالانتقال الى المعنى المجازيّ ، حيث يُستعمل «المنهج» ، في شتّى مجالات السّلوك العمليّ والفكريّ والأخلاقيّ ، ويتحوّل المعنى الى حقلٍ دلاليّ واسع ، فنقول : المنهج في الكلام وفي فنون التعبير ومختلف مجالات الفنّ ، كما نقول : المنهج في الأخلاق وأساليب الفكر والسياسة والاجتماع والتربية ...

واذا شئنا أن نُجمِل مختلف هذه الدّلالات المجازيّة ، نقول : المنهج هو تنظيم معيّن لوسائل (تختلف باختلاف المجالات) في سبيل الاتّجاه الصحيح نحو غاية معيّنة . وهكذا ، ففي مجال العلوم والفلسفة نميّز : المنهج التحليليّ ، المنهج التركيبي ، الاستنتاجي ، الاستقرائي ، البنياني ، الاختباري ... وفي مجال التربية والتعليم ، نتكلم عن المنهج التحليليّ والاجماليّ global والذاتيّ البنية autostructural والخارجيّ البنية hétérostructural ...

والمنهج كما تجدر الاشارة اليه ، في معناه الحقيقيّ ومعانيه المجازيّة ، يقابل اللفظة الفرنسية méthode مقابلةً تامة ، إذْ تتألف في أصلها اليوناني من كلمتين : méta (اتجاه) و odos (طريق) .

من الواضح في المفهوم المنطقيّ والفلسفيّ ، أنّ المنهج شكلٌ أكثر مما هو مضمون . هو شكل بلَغ درجة عالية من التنظيم والتجريد ،

بحيث أصبح يتمتّع بصفتَي العمومية والشّمول . إنّ المعنى المصدريّ هو الذي يوفّر هذه الدلالة المجردة .

ولكنّ استعمالنا العاديّ لكلمة «منهج» كثيراً ما يقود الى الاضطراب والغموض ؛ فهو يَعني تارةً مسلك الفكر المتناسق مع ذاته ، وطوراً مجموعة الاختبارات والتجارب التي تُوصل الى مبدأ أو قانون علميّ ، وحيناً يدلّ على مضمون المادّة المعالَجة، وآخرَ على الهدف المقصود ، وأحياناً تُقصَد به هذه الدّلالات جميعاً .

حِرْصاً على الدقّة وعدم الالتباس ، من الأفضل ، ما أمكن ذلك ، التمييز بين «المنهج» بمعناه المنطقي-الفلسفي ، وبين «الطريقة» وهي الوجه التطبيقيّ له في جميع عناصره وملابساته ، وبين «البرنامج» ، وهو مُجمل المواضيع المعالَجة أو المطلوب معالجتها في مادة ما .

بين «البرنامج» و«المنهج» فرق ما بين الاصطلاحيّ أو شبه الاصطلاحيّ ، وبين ما يرتبط بطبيعة البنية الفكرية ويتصف الى حدّ كبير بصفتَيَ الضرورة والشمول . فـ «البرنامج» ، قابل في أيّ ظرف ولأسباب مختلفة تحدّدها الأهداف ، للتبديل والتطوير ، أو للمحافظة والجمود ؛ هذه الأسباب قد تكون اجتماعية وعقائدية وسياسية ، أو فوائد عملية ونوازع شعورية ومزاجية ، أو ممّا يتداخل في ما بينها جميعاً ... في حين أنّ «المنهج» لا يتبدّل أو يُنقَض أو يتجدّد ، الاّ من داخل العملية الفكرية ومستلزمَاتها الذاتية وفي إرتباط دائم بالموضوع ، في فعلٍ نقديّ ، لا يتخلّى عن مقوّمات الاّ لاعتماد أخرى ، أنسقَ مع ذاتها وأصوبَ الى الموضوع وأثمرَ في النتائج .

إنّ درجة الصرامة rigueur لمنهج ما ، تختلف من مجال الى مجال . فهي تبلغ أعلى درجاتها في العلوم البحتة sciences pures ومثالها الأعلى الرياضيّات ، وتُصبح أقلّ صرامة ، كلّما دخلنا في المجال الإنساني حيث تتصل أو تتداخل الذات بالموضوع ، أو تكون في الآن نفسه ذاتاً وموضوعاً ، حتى يفقد «المنهج» الكثير من مقوّماته الحتميّة ويُصبح أقرب الى تلمّسات ومقاربات دائمة التحرك والترهّف ، ودائمة الوعي لحدودها والشكّ بذاتها . فالمنهج الصارم يبعث على إطمئنان الفكر وثقته بنفسه ، لدى الباحث ، بينما اضطراب صرامته أو عدم إمكانها يخلقان فيه شعوراً بعدم الإكتفاء ، ممّا يجعله دائم التفكير في منهجه ، ومدى جدواه وحدود صلاحيته . هذا الموقف النقدي ، والمتلمّس والشاكّ ، يجعل المنهج أقلّ تجريداً ، إذ يمنحه مضموناً صادراً عن مرونته الدائمة الاتصال بمادة الموضوع الحيّة المتحركة ، كما يمنحه أهمية بذاته لا يتخذها ، من حيث طبيعته ، المنهج المنطقيّ المجرّد .

في هذا المضمون وفي هذه الأهمية الذاتية ، تكمن خطورة «المنهج» في العلوم الانسانية وفي مجال الفنون والآداب بنوع خاصّ . ففي دراسة الأدب مثلاً ، مهما كان اختيار المحتوى مهمّاً ، فان اختيار «المنهج» لا يقلّ أهمية ، بل هو يفوقه . فلنتصوّرْ أيّ جهد يجب أن يُبذَل ، وأي اكتمال يجب أن يتحقّق لدخول عالم لا يخضع أصلاً لمنهج محدّد خارج عنه ، بل هو كذلك في خصوصيّته وفرادته ، لأنه لم يصدر عن أي منهج خارجي ، وهو لا يُتلقّى أو يُدخَل الى جوّه بواسطة أي منهج خارجي ؛ فهو حقل إنجذاب وتعاطف وانفتاحُ ذاتٍ على ذات .

في الأثر الأدبي تنحلّ جميع المناهج بجميع معانيها في جوّ ابداعي ، هو عالَم قائم بذاته autonome له مكوّناته وقوانينه الخاصة به . ولكن هذه القوانين وهذه المكوّنات ، إذا خالفتْ قوانين المنطق وعناصر الطبيعة الخارجية ، فهي من غير الضروريّ أنْ تناقضها أو تنفصل عنها ، بل كثيراً ما تدخل في مقوّمات هذا العالَم وفي حقول إشاراته الرمزية .

في وعيٍ تامّ لصعوبة المحاولة التي كثيراً ما تبلغ حدود اليأس ، وإرضاءً لمتطلّبات الفكر في الفهم والتحليل والحكْم ، وفي محاولة لتخطّي الذاتية المغرِقة وسلبيّة التلقّي الشعوري ونسبية الأحكام ، نتّجه الى البحث عن «منهج» لا يشوّه المادّة ، ولا يُعطّل فعلَها السحريّ ، ولا يقطع خيوط التجاذب بينها وبين الذات المتلقية ، بل يزيدها ويُغني امتدادات حقولها .

لذلك موضوع البحث الأساسي يجب ألاّ يكون في «البرنامج» ، على أهميته ؛ والتساؤل الأساسي ليس : هل نُدخِل هذا العصر أمْ ذاك ؟ هذا الأديب أمْ ذاك ؟ هذا الفنّ الشعريّ أمْ ذاك ؟ بقدْر ما يجب أنْ يكون بحثاً في «المنهج» : كيف ندرس الأدب ؟ كيف نتناول أثراً أدبياً ؟ كيف «نقرأ» نصّاً شعرياً ؟ .

ومن الطبيعيّ أنْ تكثُر النظريّات وتتعدّد المناهج ، من دون أنْ يُلغي أيٌّ منها الآخر . فتاريخ النقد الأدبيّ ، كتاريخ أيّ علم أو محاولات علمية ، تاريخ لطبقات أثريّة من نظريّات ومذاهب

ومبادىء ، يخلُف بعضها بعضاً ، وقد تتجدّد أو تُبعَث بأشكال أخرى ، كما قد تتحوّل الى أثريّات وأصحابُها لا يزالون يُرزَقون ، من غير أنْ ننفي الاحتفاظ ببعض ثوابتٍ لا تنَال منها الانقلابات المتسارعة . فكل «منهج» يسلّط الضوء من خلال منظار معيّن ، ومن خلال رؤيا تاريخية معيّنة على عالَم أثرٍ أدبيّ متعدّد الوجوه والمستويات ، متعالٍ في وجوده على الزمن : المنهج التاريخي ، الاجتماعي ، النفسيّ ، النفستحليلي ، البنياني ، التيميّ thématique ، الألسنيّ ، التأويليّ...

لذلك نتساءل عن الفائدة في أنْ نُدخل في برامجنا آثاراً معاصِرة أو فنوناً أدبية حديثة ، كما يُلحّ بعض الدّاعين الى هذا النوع من الإصلاح والتطوير ، إذا نحن عالجنا هذه الآثار الحديثة والمعاصرة بروح بدائيّ أو بطرائق متخلّفة ؟ أنْ ندرس اليوم شعر امرئ القيس أو طرفة أو أبي تمّام ، ليس دليل تخلّف وعدم مجاراة للعصر . كما أنّ درس جبران أو نعيمه أو السيّاب ، بحدّ ذاته ، لا يدلّ على التطوّر والحداثة .

كلُّ الشأن في النفسية التي نتلقّى بها هذه الآثار ، والمنهجيّة التي توجّه درسنا ، من غير أن نُنكر أهمية المحتوى والموضوع في أيٍّ من الموادّ ، ومن غير أن نعتقد اعتقاداً واهماً بأنّ الآثار الأدبية متساوية ، كما يفعل بعض الألسنيّين ، فيدرسون نصّاً لشكسبير كما يدرسون مقالاً صحافياً ، أو أغنية هبّية ، فيُعلون من شأن المنهج على حساب المادة ، ولكنها رغبة في التشديد على ناحية مهمّة ، كثيراً ما تُغفَل .

فهوميروس ، ودانته Dante و Rabelais ، يدرَسون اليوم على ضوء أحدث النظريات الأدبيّة والنفسيّة والألسنيّة ، في حين أنّ نقّاداً آخرين لا يزالون يدرسون Hugo و Baudelaire و Verlaine درْساً تقليديّاً ؛ كما أنّ نقد Lanson لمعاصره Mallarmé نقد تقليديّ ، عفا عليه الزمن ، في حين أن نقد Barthes لراسين Racine نقد إبداعيّ حديث ، وأحد نماذج النقد الطليعيّ . نقول ذلك غير منكرين أو متجاهلين بعض الثوابت النقدية والقيمة النسبية لبعض آثار الأدب الوصفيّ .

مَن يطّلع على برامج الأدب العربي ، ويقابل بين أوّل برنامج موضوع سنة ١٩٢٩ ، وبين البرنامج الحاليّ ، لا يجد سوى تعديلات

كميّة ؛ فمرةً تُضاف مواضيع ، ومرةً تُحذَف مواضيع أخرى . هو أقرب الى تراكم معلومات جغرافية وتاريخية ونوادر وأقاصيص وتفاصيل بيوغرافية ، تغرَق فيها النصوص الأدبية وتتشوّه ، كما تغرق وتتشوّه شخصية المعلّم والتلميذ .

وإذا كانت تنفحنا في هذا البرنامج بعض الهبّات الصحراوية ، التي يضيق بها بعض دُعاة «التحديث» ، فأنا أراها تهبّ من المناهج المتّبعة ، أكثر مما تهفّ من بعض النصوص القديمة . إنّ روح المنهج لم يتبدّل في فترة تمتدّ أكثر من خمسين سنة ! وأساليب المعالجة لم يطرأ عليها أيّ تطوّر ؛ بل إنّ مناهج الدرس الأدبي تبدو أحياناً كثيرة متخلّفة ، اذا ما قيستْ الى بعض المبادئ والمقاييس النقدية العبّاسية التي تَوصّلَ إليها نقّاد كالجاحظ وابن رشيق والجرجاني .

لا نُخدَع باستعمال بعض المصطلحات المستحدَثة ، واعتماد بعض المقُولات النقدية الغربية : فهي إمّا مفتعَلة لا تصلُح للأدب العربيّ ، وإمّا مجرّد أسماء لا مرجع لها. فإذا كان الأدب اليونانيّ ، حسب نظريات أرسطو ، ينقسم الى أربعة أنواع أو فنون رئيسية ، واذا كان هذا التقسيم يصحّ في بعض الآداب الغربية ، واذا راجَ هذا التقسيم في فترة من القرن التاسع عشر على يد Brunetière ، فمن غير الضروري أن يصحّ في كل الآداب أو في معظمها ؛ بل هو قلّما يصحّ ، وخصوصاً بعد أنْ سقطتْ نظرية الأنواع الأدبية في مفاهيم النقد الحديث .

فلنتصوّرْ في أيّ حرَجٍ وتمحُّل نقع ، إذا طبّقْنا هذا التقسيم على الأدب العربي ، كما حدث في برنامج سنة ١٩٤٦ الذي استمرّ الى سنة ١٩٦٨ ، حيث تُطلَب فنون النثر وهي : القصة والحكاية والرواية والخبر والسِّيَر والتاريخ والجغرافيا والرحلات والأبحاث العلمية ...!! كأنّ برنامج الأدب معرض لكلّ ما هبّ ودبّ ! وفنون الشعر ، فيُبحث عن الشعر الحكميّ عند ابن الورديّ وناصيف اليازجي ، كأنّ نصائح المربّين النثرية لم تكفِ ، فألحقوها بنصائح منظومة ؛ ويُبحَث عن الأمثال عند النابغة الذبياني الذي حُمّل عبء مَثَلٍ وحيد مجهول القائل ، ويُبحَث عن النقد الأدبي في العصر الجاهلي وفي رسالة الغفران ، وعن الشعر الملحميّ عند عمرو بن كلثوم والحارث بن حلّزة ، وعن «الفكر» السياسي عند النابغة والأخطل ... كما راح الشعر العربيّ على أيدي المؤلّفين والمدرّسين يتفتّت الى وصف ووصف أطلال ، ورثاء وفخر ومدح وهجاء ، وكأنّ لكلّ موضوع مقاييس ثابتة تُقاس عليها القصائد ، وكأنّ الشأن الأساسيّ للموضوع الموضوع عنواناً ، لا للأثر الشعريّ . والحقيقة أنه لو قُصد تشويه نظرية الأنواع الأدبية ووجه الأدب العربيّ ، على حدٍّ سواء ، لما تمّ ذلك بهذه الدرجة من النجاح !

وبدافع من الروحية ذاتها ، في التأثر الخارجيّ باتجاهات النقد الغربيّ ، اعتُبر النصّ الأدبي هو الأساس في البرنامج الحالي ؛ وإذا بالنصّ صُوَّة (حجر يُوضع دليلاً) للدوَران حوله بأطُر جغرافية واجتماعية ونوادر وتفاصيل بيوغرافية ، رفيقة به عن بُعْد ، ثم نراه مقطوعاً الى شطرين : المضمون والأسلوب ؛ وللمضمون مواصفاته الجاهزة التي لا تزول ، كما للأسلوب مواصفات ثابتة هي فعل إيمان بالفصاحة والجزالة لا يحول . والذي يدعو للعجب ، عجبُ بعض المعلمين من أنّ تلاميذهم لا يفهمون أو لا يرغبون ، كأنهم هم أكثر فهماً ورغبةً في ما يفعلون ! .

إنّ اعتبار النصّ الأدبي أساساً لدرس الأدب ، كما قرّر البرنامج الحاليّ ، لا يمكن أنْ يتخذ جميع معانيه والنتائج المتوخّاة من ذلك ، إلاّ بعد الإطّلاع العميق والواسع على تطوّر النظريات الأدبية الحديثة في هذا الاتجاه . هو موقف مبنيّ على مفهوم فلسفيّ وأدبيّ جماليّ لا يزال يتطوّر منذ أكثر من نصف قرن ، وليس واقع النقد الحديث في أوروبا سوى بلْورة لهذا التطوّر في مرحلته الحاضرة .

فلا يجوز لنا أنْ نقتطف مبادئ واتجاهاتٍ نظريّة كيفما اتفق ، أو نتبنّى عناوين مناهج من غير أنْ ندرك مضامينها وملابساتها وخلفيّاتها الفكريّة والفنيّة عند أصحابها الأصيلين . إنّ النقّاد المحدَثين ، في اعتبارهم النصّ الأدبي غاية في ذاته ، هدفوا الى تحريره من جميع القيود التاريخية والبيوغرافية ودلالات إشاراته المعجميّة وبُناه السطحية ، لإطلاق طاقاته الايحائية وإمكانات دلالات حقوله الرمزيّة الى آخر الحدود ، وهم لا يزالون بعيدين عن إيجاد تعريف له : ما هو النصّ الأدبي ؟ وما هي حدوده ؟ أين يبدأ وأين ينتهي ؟ وهل هو منتهٍ ؟ في حين أنّ تناول النصّ في مناهجنا قضى عليه بالإنغلاق وحوّله الى صفحة من مُعجم تُقرأ قراءة أفقية . وأنا أرى مسبقاً أن مصير المنهج التيميّ thématique ، اذا طُبّق ، لن يكون أفضل من هذا المصير .

إنّ المنهج ، أيّ منهج ، بطبيعته انفتاحٌ واتجاه الى غاية ، كما يتضح ذلك في الدلالة اللغوية الأولى ؛ وإذا مال الى الانغلاق وتوهّم مُطبقوه إدعاء الوصول ، إنتفى في فعل الادعاء ذاته . مبرّر المنهج وفاعليته وقيمته ، في كونه بحثاً مستمراً لا يقف عند حدّ . إنّه لذّة التقدم الدائم ، وبؤس اللاوصول الدائم . لا وجود له بذاته ، بل في هذه العلاقة الوثيقة والدائمة التحرك بين ذات الباحث وبين الموضوع . يقول Descartes في إحدى رسائله (٢٧ شباط ١٦٣٧) : «أنا لا أضع بحثاً traité في المنهج ، بل مقالاً discours في المنهج لكي أُظهر أنني لا أقصد تعليمه بل الكلام عنه» .

والحقيقة أنّ المنهج لا يتخذ قيمته الفعليّة الاّ في التطبيق . من هنا الطابع الذاتيّ لكل منهج مهما صبا الى الموضوعية حتى في صميم المواضيع العلمية . إنّ مدى صلاحيته يكمن في القدرة على إثارة التساؤلات الجوهرية ، أكثر مما يكمن في وهم الوصول الى حقائق نهائية . حين يتخذ طابع الدستور أو العقيدة أو المقياس الثابت يصبح حاجزاً في وجه المعرفة . يقول Popper : «إنّ النظرية العلمية ، هي علمية لأنها تتعرّض للنقد ، أي لإمكان برهان بطلانها» .

إنّ الصرامة المنهجية ، وبأَولى حجّة ، القساوة البرامجية المكتفية بذاتها ، لا تركَب الاّ عقول الساذجين من الباحثين ، مهما حقّقوا من منجزات تكنولوجية ومن نتائج باهرة في عالم الأرقام أو في قاعات الامتحان . إنّ تطوّر العلم ذاته يتجه من البسيط الى المتشابك والمعقّد Complexe ، لأنّ أبسط معطيات الواقع متلبسة ، كثيرة التعقيد ، وتطورات العلم كشفٌ عن مزيد من التعقيد .

في ردّة فعل عنيفة على المنهج العلميّ البسيط ، المفرط في الانضباط يقول E. Morin : «إنّ العلم بحاجة الى «فوضى» ، الى سرّيالية معرفية «surréalisme épistèmologique» ؛ هذه «الفوضى» الخلاّقة التي يتكلّم عنها Claudel بقوله : «النظام لذّة العقل ، ولكن الفوضى متعة المخيلة» ؛ والمخيلة منبت الابداعات الكبرى في العلم والفنّ .

فإذا كان «المنهج» في مجال العلوم الصرفة «تفجير المنهج» ، لأنّ فيه سبيل الإبداع ، فهل يتحوّل في مجال العلوم الإنسانية الى سجن خانق ؟ وفي مجال الأدب ، مجال تفجير الذات في اللغة أو تفجير اللغة والذات معاً ، الى مدفن لذات الشاعر وذات القارىء معاً ؟.

إنّ أزمتنا في صميمها أزمة مناهج . إنها في الآن ذاته ، ضرورة وتهديد دائم بالإنقلاب الى عكس ما وُضعتْ من أجْله . إنْ لم تُرفقها منهجيّة نقدية ، أوقعتْنا في قيودها . والمنهج أصْلاً دربٌ يوصِل ، لا رَدْب ، أيْ درْب مسدود .

□ □ □

من المنهج المغلق
إلى
المنهجية المنفتحة

قد يثير عنوان هذه السطور دهشة القارئ لما ينطوي عليه من معان تبدو لأول وهلة بوليسية قمعية. لذا سوف أُحاول تبرير استعمال كلماتي من خلال التطرّق الى مناهج العلوم بشكل عام والى مناهج العلوم الطبيعية بشكل خاص، لكون هذه المادة من اختصاصي، ولكوني مارستُ تعليمها لمدة سنوات، إلاّ أنني أخال الموضوع، ببعض مظاهره، يطول كل مناهج التعليم في لبنان؛ كما انني سأُقدّم بعض الاقتراحات في محاولة لتحديث النظرة الى هذا الموضوع وللافادة من التيارات العالمية في ما يتعلق بمعالجة هذا العنصر من عناصر العملية التربوية.

المناهج في لبنان سلطة خفيّة قادرة

الدكتورة اندره تحومي

المناهج سلطة

انّ المناهج سلطة، بمعنى انّ باستطاعتها أن ترغمنا على القيام بعملٍ ما. وهذا ناتج عن كونها صادرة عن الهيئات التربوية التي هي السلطة المرجع في شؤون التعليم ولكونها مفروضة فرضاً في المدارس، الا انها، ككل سلطة، قد تكون ضعيفة أو قادرة. أما المناهج فاني سأحاول أن أظهر أنها سلطة قادرة.

المناهج سلطة قادرة

لسلطة المناهج من الميزات ما يجعلها قادرة: فهي قبل كل شيء طويلة جداً ثم انها وحيدة الهدف.

ان المناهج الحالية طويلة جداً. فهي لطولها لا تسمح للمعلم أن يتساءل عن جدوى وفاعلية ما يقوم به في الصف. وهذه المشكلة تعيدني بالذاكرة الى حادثة طريفة حصلت يوم كنت لا أزال أُدرّس العلوم الطبيعية في الثانويات الرسمية. المناسبة: عيد المعلم. وكان التلامذة قد دعوا اساتذتهم لحضور حفلة ترفيهية تكريماً لهم وحضّروا لهذه الحفلة، كلٌ حسب موهبته وذوقه. أما الراغبون في إلقاء كلمة فكانوا كُثُراً. افتُتحت الحفلة وصعد أحد التلامذة الى المنبر وهو يحمل كدْساً من الورق مكتوب عليه خطابه. وأخذ يقرأ. ولمّا طال الخطاب

المناهج في لبنان سلطة خفية قادرة

* هناك قيود متينة تكبّل المعلّم من كل جانب.

* النتيجة الأولى لطول المناهج هي أن تحقيقها لا يمكن إلاّ أن يكون بشكل نقل معلومات تُحفظ غيباً، مما يعطّل الأهداف التربوية.

وتخطى التلميذ الوقت المحدّد له، طلب منه رفيقه عريف الحفلة أن يختصر كلمته فما كان منه إلاّ أن أخذ يقرأ بسرعة فائقة جعلتنا لم نعدْ نفهم كلمة ممّا يقول. ولكن ما همّه إن فهمنا أم لا. فهو قرر أن يقرأ ما كتب على أوراقه الكثيرة حتى النهاية. وبدت لي هذه الحادثة أطرف ما في الحفلة الترفيهية.

وحملتني هذه الحادثة على التساؤل. ألم نكن، نحن المعلمين، والأساتذة يوماً من الأيام، إنْ لم نقل في كل مرة ندخل فيها الصف في الوضع نفسه؟ الا نسرد نحن أيضاً تعاليمنا غير مبالين اذا كان الذي نوجه اليه الكلام يفهم ما نقول؟ بل همّنا الوحيد أن ننهي ما هو مكتوب لنا؟ فلو كان خطابنا الذي قررته لنا المناهج أقصر، لكان بامكاننا أن نتوقف قليلاً لنتساءل عن مدى فاعلية عملنا وتأثيره على تلامذتنا ولاستطعنا أن نقف عند حاجاتهم ومتطلباتهم وأن ننحني على مشكلة واردة في ذهن تلميذ أو على موضوع يشتاق أحدهم لمعرفته.

وفي هذا المجال أذكر السؤال الذي طرحتْه احدى التلميذات في الصف الثالث المتوسط: «لماذا تدور الشمس حول الارض؟» وكاد الطلاب ـ المعلمون الذين كنت أُدرّبهم على ممارسة التعليم، أن ينقضّوا على هذه الفتاة الصادقة لطرحها سؤالاً «غبيّاً» كهذا إذ هم درسوا أنّ الارض هي التي تدور حول الشمس وليس العكس. وحاولت أن أظهر لهم قيمة هذا السؤال التربوية لأن فيه التساؤل الحقيقي للتلميذة: فما يظهر لنا هو دوران الشمس وليس دوران الأرض. ثم انه ليس من السهل ايجاد برهان واحد في متناول التلاميذ على دوران الارض. فكم يستغرق من الوقت لو أراد المعلم أن يبحث مع تلاميذه عن أدلّة مقنعة لحل هذه المشكلة؟ أما والحال على ما هي فيأتي الكتاب ويجيب بشكل قاطع وكأنه يفرض معتقداً: ان الأرض هي التي تدور حول الشمس وينتج عن هذا الدوران كذا وكذا... وانتهى.

ان هذا المثل يثير أسئلة عدّة:

- هل بامكان المعلم – والمناهج على ما هي من طول – ألاّ يتقيّد بالمدة الزمنية المحددة له فيتوقف عند مشكلة تعلمية في صفه؟
- هل المعلم متأكد من أنّ التلاميذ يمتلكون الحقائق العلمية التي يقدمها لهم؟
- هل يدري المعلم أن هناك عوامل مختلفة تشكل حاجزاً في وجه التعلم؟
- هل يدرك المعلم أنّ أحياناً ما نراه من ظاهرات طبيعية كدوران الشمس حول الأرض، كما تجلى في سؤال التلميذة، هو معاكس للحقيقة العلمية وهذا التعاكس يشكل حاجزاً في وجه التعلم؟

الأجوبة واضحة: قيود متينة تكبّل المعلم من كل جانب. أمّا التلميذ فكل ما بامكانه فعلُه في هذه الحالة هو استظهار المعلومات التي تقدّم اليه. فتبقى هذه منفردة دون أن تنخرط في بنيته الذهنية اذ لانخراطها شروط غير متوافرة في نمط التعليم المعتمد حالياً.

النتيجة الأولى لطول المناهج هي أنّ تحقيقها لا يمكن إلاّ أن يكون بشكل نقل معلومات تُحفظ غيباً وهذا يطرح جانباً كل الاهداف التربوية الأخرى. وعلى هذا أمثلة كثيرة.

نتساءل مثلاً لماذا لا يخرج التلاميذ في رحلات علمية الى الطبيعة على الأقل ضمن دروس علم البيئة في الصف الثالث المتوسط، مع العلم ان هذه الرحلات ضرورية في كل المستويات. وهل يستطيع من يفهم معنى علم البيئة ويهتمّ بتدريسها بشكل علمي، أن يتخيل تدريس هذه المادة داخل جدران الصف؟ هنا أيضاً الجواب معروف: المناهج لا تسمح. ان الرحلة العلمية تتطلب استعدادات علمية ومادية من قِبل المعلم والمدرسة وتستغرق وقتاً طويلاً غير مخطط له في المناهج. لذا يأتي القرار لصالح المناهج ـ السلطة ويبقى التلامذة في الصف.

ثم أين مناهج العلوم اللبنانية من الطريقة الاختبارية؟ صحيح أنّ استاذ العلوم يقوم من وقت لآخر باختبارات لتوضيح درسٍ ما

المناهج في لبنان سلطة خفية قادرة

أو مفهوم معيّن. وصحيح أن التلامذة يقومون في بعض الحالات بتنفيذ الاختبارات الواردة في الكتاب. ولكن هل تؤدي هذه الأعمال الى تأهيل علمي متين؟ في هذا المجال يقول (Piaget):[1]

«Aussi croyait-on avoir fourni une formation expérimentale suffisante en initiant l'élève aux résultats des expériences passées ou en lui donnant le spectacle d'expériences de démonstration faites par le professeur comme si l'on apprenait à nager en regardant des baigneurs sans quitter les bancs d'un quai».

انّ تحقيق الاختبارات المدرَجة في كتب العلوم لا يدخل في سياق **الطريقة الاختبارية** التي ينطلق فيها الاختبار من فرضية قيد البرهان أو من مشكلة تنتظر الحلّ.

اذاً ليس للمناهج الحالية هدف سوى نقل المعلومات. وهذه الخاصة كما رأينا، تتحكم بنوعية التعليم وتحتّم نتائج معينة على التلاميذ ليس أقلها انعدام الثقة بالنفس وعدم الاتكال على الذات في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة كما انها تملي عليهم مواقف معينة تجاه الطبيعة والصحة والبيئة والتغذية الخ...

هذا قليل من كثير... هل نفتح ملفّ اللغة في تدريس العلوم؟ هل نغوص في مشكلة النموّ السيكولوجي للتلميذ وفي التفاوت بين المفاهيم التي تقدمها المناهج وامكانات التلاميذ لاستيعابها؟ كل هذه المواضيع المتعلقة بالمناهج مباشرة أو مداورة حريّة بأن تُثار.

باختصار إن المناهج الحالية للعلوم في لبنان لها من الخصائص ما يجعلها سلطة قادرة تفرض نمطاً أصبح آلياً من التربية والتعليم وتفرض إعـداداً غير صحيح للمعلمين وتتحكم بذهنية التلاميذ وبمستقبل الاجيال وتضرب طوقاً على التربية وحصاراً على التعليم يصعب معها تصوّر أيّ تغيير في أساليب التعليم. ويزيد من قدرة هذه السلطة كونها خفية.

المناهج سلطة خفيّة: خفاء النص وخفاء المعنى

ان هذه السلطة القادرة خفيّـة. فهي لا تستأثر الاّ بصفحة أو صفحتين على الاكثر في أول الكتاب إن لم نقل في آخره. ونعني هنا العناوين المدرجة في الفهارس. ولا أخال المعلم يهتم كثيراً بهذا الموجز البريء فهو يعلّم ما هو مفصّل في الكتاب. أما التلميذ فلا يبالي قطعاً بما تخبئ لـه هذه الصفحات المعدودة بينما رأينا الدور الذي تمثله في تكوين تفكيره وفي مواجهته لمشكلات الحياة. وفي هذه الخاصة – أي الخفاء – شيء من الخطورة اذ انه من السهل التنبّه الى المعلوم، أمّا المجهول أو المستتر فلا تعلم في أيّ وقت أو أية مناسبة يظهر. هكذا المناهج! حاول المساس بأي عامل مرتبط بها، فتطلّ فجأة عليك ويرتفع صوت حُماتها: فتتذكر أن هناك سلطة خفيّة اسمها المناهج.

يقول Freud:[2]

«Interpréter signifie trouver un sens caché».

فما هو المعنى الخفيّ لهذه المناهج؟

تُستشفّ من المناهج، في وضعها الحالي، **نظرية في التعليم هي**: التعليم إعلام. والاّ لماذا هذا الطول في المناهج وهذه الوفرة في المعلومات، ولماذا هذا النمط في اعداد المعلمين ولماذا غياب تعليم الطرق والتقنيّات العلمية؟

ثم انّ هذه المناهج ضمان لاستمرار النظام التربويّ اللبناني فهو يحتمي بها ويؤمّن ثباته. فالمناهج هي الدرع الواقية للمعلم صاحب الذهنية التقليدية الذي يخشى الغوص في البحث عن حلّ للمشاكل التي يواجهها في ممارسة التعليم. حاول أن تقنعه بتجربة اختبارٍ ما أو أسلوب آخر ربما ساعده على حلّ مشكلته والوصول الى نتائج أفضل في التعليم لكنه يستغرق وقتاً أطول، حاولْ أن تبحث معه في اعادة النظر في ما يعمل واللجوء الى مواجهة الواقع بطريقة اخرى. ساعتئذٍ يأتيك الجواب صارماً: لا أستطيع! عليَّ قبل كل شيء أن أُنهي المنهج. وهكذا يبقى المعلم بمنأى عن كل تجديد وتحسين.

والمناهج هي أيضاً السد المنيع الذي ترتطم به وتتكسر عليه كل محاولات التغيير والتجديد التي لا تصدر عن المراجع العليا. فاذا حاولت تغيير أسلوب أو كلمة ممّا هو مُنزَل في المناهج أو خلق متنفس في هذا السدّ أثرت السخط والغضب والذعر والرعب وجلبت لنفسك المشقات والانذارات. واذكر دون سرور كل ما تعرضتُ له لأنني ذات يوم أدخلت البزّاق في درس لم يكن منفّذ المنهج أورد فيه هذا الحيوان المتواضع. وهل يستحق البزّاق كل هذه الضجة؟ فهو مجرد وسيلة في التعليم لا غاية بحد ذاته.

اذاً كون المناهج سلطة خفيّة قادرة لا يخدم المؤسسة التربوية كما لا يخدم كل من له علاقة بها في العمليّة التربوية. وقد يكون من المستحسن وعي وجود هذا العنصر والتنبّه لبنيته لتفادي الوقوع في مآزق كالتي

ذكرتُ وذلك من خلال إعادة النظر فيه ودرسه دراسة علمية حديثة.

لن أزيد في الأمثلة أو أُكثر من البراهين. وأظن أني أظهرت ما وعدت باظهاره. ولكن هل من حلول؟

الاقتراحات:

ان الأمثلة السابقة أظهرتْ انّ قدرة المناهج هي لغير صالح التعليم ولديّ بعض الاقتراحات التي قد تساعد في تغيير الوضع وترجيح الكفة لصالح التعليم والمتعلمين في لبنان.

١ – **تخفيف المناهج**: لا شك أنه في الوضع الحالي للتعليم يكتسب التلامذة بعض الحقائق العلمية ويزيدون بعض الشيء في معلوماتهم لكنهم لا يمتلكون بهذا الأسلوب أية مهارة أو أية طريقة من الطرائق العلمية. وهل بالامكان أن يمتلك التلميذ هذا النوع من المهارات اذا لم يتدرب عليها؟ أما تدريبه فحتماً مستحيل اذا كان من المقرر في منهجه أن يدرس مثلاً في السنة الواحدة: الخليّة وأنواع الغذاء والهضم والتنفس والدورة الدموية والتناسل والوراثة والتطور الخ... بينما لو أريد لكل موضوع من هذه المواضيع أن يُدرَّس حسب نظريات التعلم الحديثة لتطلَّبَ ربما وقتاً أطول مما هو محدد للمواضيع كلها مجتمعة.

فما رأيكم لو مرّ مقصّ الرقابة وقطع بعض المواضيع الشائكة؟

٢ – **إعلان الأهداف وتنويعها**: ان الخطوة الأساسية في تطوير المناهج وتحديثها هي في وعي الاهداف التربوية والمسلكية وتنويعها ثم توزيعها بالتسلسل على سنوات التدريس. فعوض أن نعيد المنهاج نفسه في السنوات المتتالية مع فارق بسيط في كمّية التفاصيل كما يحصل حالياً في صفوف الفلسفة والعلوم الاختبارية من جهة، والصف الرابع المتوسط من جهة أخرى، نقوم بمسْح عام وشامل للأهداف التربوية وقد سبقَنا في هذا المجال باحثون عالميون أمثال BLOOM [٣] و KLOPFER [٤] ومؤسسات تربوية وطنية في بعض بلدان اوروبا الغربية [٥] كما انه بالامكان اليوم احصاء عناوين كثيرة حول الأهداف التربوية ويقدم

«V. et G. De Landsheere»

في كتابهما

«Définir les objectifs de l'éducation» [٦]

ما لا يقلّ عن ١٤ تصنيفاً Taxonomie موضوعة من قبل باحثين اميركيين واوروبيين. ثم توزع هذه الاهداف بشكل موضوعي يتناسب مع مستوى التلاميذ آخذين بعين الاعتبار المشكلة اللغوية التي يواجهها التلميذ اللبناني والبيئة التي يعيش فيها. وعلى سبيل المثال أُبرز مع الاخصائيين في تعليم العلوم أحد الأهداف: المهم ليس أن يعرف التلميذ مثلاً عدد أسنان الهرّ أو الحصان بل أن يعرف كيف يبحث عن هذه المعلومات عندما يحتاج اليها.

٣ – **تطوير محتوى المناهج**: انّ تطور النمط العام للحياة يُملي تطوير المناهج وقد يسقط بعض العناوين ويفرض غيرها: لقد برزت مشكلات جديدة ناتجة عن الحياة العصرية والتي تتطلب وعياً لها ومعرفة لتفاديها. فمشكلة التلوّث مثلاً لم تكن واردة من عشرين عاماً في لبنان لكون هذا البلد لم يكن يمتلك بعد الصناعات التي تشكّل عاملاً هاماً في تلوث البيئة كما ان ازدياد عدد السيارات بشكل هائل جعلها تُسهم في تلويث البيئة إنْ من ناحية المواد المفرزة في الهواء أو من ناحية الضجة التي هي عامل ملوِّث من الدرجة الاولى.

والمشكلة الثانية، والتي هي حديثة جداً في مجتمعنا، هي مشكلة المخدرات. فهذه لم تكن واردة لعشر سنوات خلتْ. أما اليوم فقد أصبحتْ ظاهرة مقلقة تحتّم التركيز عليها في تعليم الأجيال الطالعة.

اذا كانت المؤسسة التربوية تبغي أن تُعِدّ التلميذ اللبناني للحياة في لبنان ومواجهة متطلبات الحضارة العصرية وان تجعل منه شخصاً اكثر انسانية إنْ في حياته الخاصة أو في علاقاته مع الآخرين، عليها أن تتساءل اذا كانت المناهج الحالية تفي بهذا الغرض أم لا.

كلمة أخيرة. إن الحل الأنسب والأوفر هو في اعتماد مناهج اختبارية من حيث الأهداف والمحتوى والمستوى. ففي الاختبار معرفة الحقيقة وفيه الموضوعية والصواب من أجل تعليم أفضل.

المراجع:

(1) PIAGET (J.). – *Psychologie et pédagogie* – Paris, Denoël, 1969. p. 78.
(2) FREUD (S.). – *Introduction à la psychanalyse.* – Paris, Payot, 1965. p. 72.
(3) BLOOM (B.S.). – *Taxonomie des objectifs pédagogiques.* – Montréal, Education Nouvelle, 1969.
(4) KLOPFER (L.E.). – *Evaluation of learning in science*, in B.S. BLOOM, J.T. HASTINGS et G.F. MADAUS (Eds.), *Handbook on Formative and Sunnative Evaluation of Student Learning.* New-York, Mc Graw-Hill, 1971. pp. 559–642.
(5) Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. – N° 55. Paris, 1972.
(6) DE LANDSHEERE (V. et G.). – *Définir les objectifs de l'éducation.* – Paris, P.U.F., 1976.

□ □ □

مناهج الفلسفة
في
السنة الثانوية الثالثة، الواقع والمرتجى

عبده الحلو

أولاً: الواقع

أ – في الشكل: سبع عشرة ساعة أسبوعية من أصل ثمانٍ وعشرين أي نسبة واحد وستين في المئة من مجمل ساعات التدريس، تخصّصها مناهج التعليم الحالية، لمادة الفلسفة، في السنة الثانوية الثالثة، الفرع الأدبي. وساعتان أسبوعيتان لا غير، للسنة نفسها، في فرعَي الرياضيات والعلوم الاختبارية، أي نسبة سبعة في المئة، أُلصقتْ بهما ساعتان أُخريان لتاريخ العلوم عند العرب، تُحسبان خطأً على الفلسفة ولا علاقة لهما بهذه المادة.

افراط من جهة، وتفريط من جهة أخرى، وكلاهما بعيد عن فضيلة الاعتدال التي هي في الوسط كما حدّدها أرسطو. فهيكلية المنهج نفسها، في السنة الثانوية الثالثة، تشكو من انتفاخ سرطاني في بعض أجزائها، وهُزال مرضيّ في بعض أجزائها الأخرى. وفي هذا الاخلال بالتوازن، من الطرفَين، يضيع الهدف التربويّ الرئيسيّ من المرحلة الثانوية، وهو، كما حدّدتْه المناهج الرسمية، «مساعدة التلميذ على بلوغ النضج الفكريّ واكتساب المعرفة الأساسية اللازمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهّلاته، وإعداده لتلقّي هذه الدراسة»[1].

ان «اكتساب المعرفة الأساسية اللازمة» ليس اختصاصاً يجعلنا نصرف له جهد سبع عشرة ساعة أسبوعية، ولا هو جولة خاطفة بين أسماء الفلاسفة والقضايا الفلسفية تكفيها حصّتان عابرتان في الاسبوع. فمن الضروري اذاً، من حيث الشكل والمبدأ، خفض العدد الأول الى الحدّ المعقول، فلا يتجاوز الخمسة والعشرين في المئة من مجمل حصص الدراسة الاسبوعية ورفع العدد الثاني الى الحد المقبول أيضاً الذي لا يجوز أن ينقص عن ثلاث حصص أسبوعية، والاّ كان من الأفضل، في رأينا، الاستغناء عن المادة بالكلّية. ولكننا نسارع الى التنبيه ان ما نقترحه هنا ليس حلاً لمشكلة مناهج الفلسفة الاّ في إطار التفريع الحاليّ للبكالوريا اللبنانية، والذي يقتصر على الفروع الثلاثة المعروفة. فهناك حلول أخرى، اكثر ملاءَمةً للواقع، في حال إعادة النظر

الشاملة في مناهج التعليم الثانوي والتي ينبغي أنْ تتناول الهيكلية العامة والتفريع، على حدّ سواء.

ب – في المضمون: ولعلّ العقدة التي استعصى حلّها حتى الآن، على المسؤولين التربويين في لبنان، ليست في توزيع حصص التدريس على الموادّ المختلفة، بمقدار ما هي في مضمون هذه الحصص. بل نبادر الى القول، انّ الخلل الحاصل في توزيع حصص التدريس، هو نتيجة الخلاف الاساسيّ في النظرة الى المضمون، وما أفرزه هذا الخلاف، من حلّ – تسوية، أرضى فريقَي النزاع، وراعى تطلّعاتهما السياسية، على حساب الثقافة، والمبادئ التربويـة، ومصلحة الطـالب اللبنانيّ. فكانت، في فرعَي الرياضيات والعلوم الاختبارية، حصّتان لتاريخ العلوم عند العرب، وباللغة العربية، في مقابل حصتين للفلسفة العامّة، وباللغة الأجنبيّة، نتيجةً لهذا الحلّ ـ التسوية. كما كانت ست حصص لتاريخ الفلسفة العربية، وباللغة العربية، في مقابل احدى عشْرة حصة للفلسفة العامّة، وباللغة الأجنبية، نصيب فرع الفلسفة من هذا الحل – التسوية أيضاً. ومرّة أخرى «الآباء يأكلون الحصرم والأبناء يضرسون».

يتبين من هذا العرض، أنّ المعضلة الأساسية التي تواجه مناهج الفلسفة في التعليم الثانويّ في لبنان، ليست معضلة فلسفية ولا خياراً تربوياً، بمقدار ما هي معضلة سياسية وخيار سياسيّ. كما يتبين أنّ الخطوة الأولى والأهمّ في إصلاح مناهج الفلسفة لهذه المرحلة، انما هي في ردّ اللّحمة اليها، في توحيدها، في جعلها منهجاً واحداً متكاملاً، لا يستند الى خلفيّات أخرى غير مصلحة الطـالب والمبـادئ التربوية التي تؤمّن له ثقافة عميقة ومتوازنة، وتجعل منه مواطناً كريماً، أصيلاً في مواطنيته، فاعلاً في مجتمعه، مستوعباً الأجمل من تراثه، منفتحاً على الثقافة العالمية الواسعة، وقادراً على التفاعل معها، دونما اغتراب عن ذاته أو استلاب لشخصيته.

ولا بدّ لنا، في هذا الموضع، من ملاحظة هامّة وهي أنّ توحيد مناهج الفلسفة يستتبع بالضرورة توحيد لغة تدريسها. وهنا أيضاً خيار سياسيّ، ينبغي أنْ يكون مبنيّاً على نظرة سليمة الى الواقع الثقافيّ والاجتماعيّ للطالب اللبنانيّ، والى الممكن وغير الممكن بالنسبة اليه، والى الاصلح له وللوطن حاضراً ومستقبلاً. ونشدّد مرة ثانية، على أنّ مثل هذه النظرة السياسية السليمة، ومثل هذا القرار السياسيّ الخطير، إنما يُبنى على دراسة موضوعية للواقع القائم، قبل تقرير ما يجب أن يكون، وليس في علمنا، الى الآن، أنّ أحداً من المهتمّين بالدراسات الاجتماعية، قام ببحث من هذا النوع، ومن وجهة النظر التي تَعنينا.

واذ نتابع الكلام على المضمون، فاننا لن نتوقف على المنهج المشترك لفرعَي الرياضيات والعلوم الاختبارية، لأنّ هذا المنهج مرفوض من حيث الشكل والأساس. بل نكتفي بإلقاء نظرة سريعة على ما خُصّص به فرع الفلسفة، حيث نتبيّن ضرورة التغيير، وربما استطعنا أن نرسم الخطوط العريضة لمنهج مستقبليّ، دون الخوض في تفاصيله، لعدم جدوى التفاصيل في هذه العجالة، ولأن التفاصيل تبقى مرتبطة بالهيكلية العامة التي لم تتقرّر بعد للمناهج الجديدة.

١ – في منهج تاريخ الفلسفة العربية:

في هذا المنهج ثمانية فصول: الأول يتعلق بالفلسفة اليونانية، وقد أُسقط عملياً لأنّ الطالب غير مسؤول عنه في الامتحانات الرسمية. والثاني يتناول حركة النقل في العصر العباسي، وهو يدخل في باب التاريخ العام، وتاريخ الحضارات اكثر مما يدخل في باب الفلسفة. وأمّا الفصول الستة الباقية فهي تتناول ستة من أعلام الفكر العربيّ القديم، وهم، على أهميّتهم التاريخية، تدخل دراستهم في باب الاختصاص الجامعيّ في تاريخ الفلسفة، لا في باب الثقافة العامّة التي تمهّد للدراسات العالية، باستثناء منهج الشك عند الغزالي ومضمون مقدمة العلاّمة ابن خلدون. علماً انّ دراسة هذين الجزءين من المنهج، كما تجري الآن، لا تأتي بالفائدة المرجوّة، لأنهما يؤخذان مقطوعَين عن السوابق واللواحق، فلا تبرز أهميتهما بالنسبة الى التيّارات القديمة ولا بالنسبة الى الفكر المعاصر. ولمّا كان أستاذ الفلسفة العربية، هو، على العموم، غير أستاذ الفلسفة العامة، فقد انقطعت الصلة بين قسمَي المنهج، وأصبحت المادة الواحدة أصلاً، مادّتَين متباعدتَين مضموناً ولغةً وأسلوب دراسة.

٢ – في الفلسفة العامة: أمّا الفلسفة العامة التي تدرّس باللغة الأجنبية، فقد كانت تتضمن في الأصل ستّة عناوين كبرى، عدا المقدّمة، وتحت كلّ عنوان فصول كثيرة تَجاوز عددها الخمسين فصلاً.[٢] ثم أُعمل فيها مقصّ التقليم، إثر احتجاجات طالبيّة متكررة، فأصبحت في حدود العشرين فصلاً، موزعة بين علم النفس وعلم الاخلاق والفلسفة. ولسنا هنا لنخوض في ما حُذف وما استُبقي، غير أننا نذكّر بأنّ وضع منهج متماسك لإحدى موادّ التدريس، هو عمل علميّ وفنيّ متكامل، بحيث انّ اقتطاع عدد من فصوله، وبالطريقة التي تمّ فيها، هو أشبه ببتْر عددٍ من أطراف منحوتة فنّية، لأنّ

قياساتها لا تتناسب مع قياسات المكان الذي خُصّص لها. فعندما يُحكم على منهجٍ ما، بأنّه لا يتناسب مع مرحلة معيّنة، ينبغي إعادة صياغته مرة جديدة.

ج – في النتائج: لن نتوقف هنا على أسئلة الامتحانات الرسمية وطريقة تقويم المسابقات. فربما كانت الطرق المتّبعة، على ما في بعض جوانبها من شوائب، أفضل الطرق الممكنة قياساً على المناهج القائمة وأساليب تدريسها. ولكننا نلاحظ، بكل أسف، أنّ قلة من طلاب الفلسفة ينالون فوق الخمس من عشرين في مادة الفلسفة العامة، وهي المادة التثقيفية في الحقيقة، وأنّ كثرة منهم، يتجاوزون الاثنتي عشرة من عشرين في تاريخ الفلسفة العربية، لأنهم حفظوا (دون فهم) صفحة من كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة للفارابي، يعدّد فيها المؤلف صفات الرئيس الأول للمدينة، أو لأنهم تذكّروا عدداً من أبيات الشعر من لزوميّات المعرّي، أو غير ذلك من الأمور التي لا تغني ولا تشكّل زاداً ثقافياً يُعتدّ به، عند خروج «حامل الشهادة» الى فسحة الحياة الاجتماعية أو لدى انتقاله الى الدراسات العليا.

ثانياً: المرتجى

أشرنا الى شيء من المرتجى في كلامنا على الوضع القائم، ونعود الآن الى تلخيص السمات الأساسية لمنهج مستقبلي بالأمور الآتية:

أ – في الشكل والمضمون:

- توحيد منهج الفلسفة في الصفوف الثانوية، فلا تستمرّ المادة الواحدة أصلاً، مقسومة بقسمين لا علاقة لأحدهما بالآخر.
- الخروج من ازدواجية لغة التعليم في المادة الواحدة، مما يعزّز المادة نفسها، ويسهّل فهمها ويرفع نسبة ناتج المعرفة فيها...
- تخليص الطالب من عبء الآراء والنظريات المحفوظة غيباً، ونقل نشاطه من محاولات الحفظ الببّغاويّ الى محاولات الفهم والتحليل والنقد، وذلك بتركيز المنهج على القضايا الفلسفية الكبرى، ودراستها من خلال النصوص المختارة من المصنّفات الفلسفية البارزة.
- مجاراة الاتجاه العامّ الذي نشهده في المناهج العالمية، وذلك بالعدول عن دراسة الشخصيات لذاتها، والاكتفاء بأبرز ما أنتجه الفلاسفة من خلال معالجة القضايا الفلسفية نفسها.
- التركيز على القضايا التي تستثير اهتمام الطالب، لأنها تتصل بتساؤلاته الشخصية وحياته الخاصة والعامّة ومحيطه القريب ثم البعيد.
- البدء بالثقافة الفلسفية من أول السنة الثانوية الثانية، ممّا يسهّل على الطالب، في السنة الثالثة، استيعاب المسائل المطروحة استيعاباً أفضل.
- اعتبار التراث القوميّ وسيلة لتثقيف الانسان لا غاية لذاته. ومن هذا المنظار، إحياء ما في التراث من قِيَم فكرية وفلسفية ثابتة، وترْك ما أسقطه العلم وأهملته الحضارة.
- السعي الى تحقيق الغاية الأساسية من تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، وهي تكوين الذهنية النقدية عند المتعلم، فيتمكن من متابعة ثقافته بنفسه، وذلك بتدريبه على قراءة النصوص الفلسفية وتحليلها.

ب – في التقويم:

إنّ الطريقة المتّبعة في التقويم، وهي قائمة على طرح الأسئلة العامة التي غالباً ما تعتمد على الذاكرة، لا تؤدّي الى تقويم سليم لمستوى الطالب الفكريّ، لا سيّما أنها تأتي، من حيث صياغتها ومضمونها، لتعزّز نصيب بعض الطلاّب دون بعض، تبعاً للجزء من المنهج الذي يكون الطالب قد حفظه، وتبعاً لملاءمة هذه الصياغة أسلوب كتاب معيّن دون غيره. ولذلك فانّ النتائج لا تعبّر عن واقع التحصيل الفلسفي للطالب. ومن هنا، كان اللجوء الى تحليل النص الفلسفيّ، غير المعيّن سلفاً، هو وحده الذي يُخرجنا من مساوئ الاعتماد على الذاكرة، ويسمح بتقدير عادل لمدى فهم الطالب ومستواه الفكريّ وقدرته على التحليل النقديّ الصحيح الذي هو الهدف الأول لتعليم الفلسفة.

جملة القول:

- **الفكر اللبنانيّ، بمقدار ما يتمثّل بدراسة الفلسفة وفهمها، بحاجة الى عملية إنقاذ جريئة.**
- **دراسة الفلسفة هي تتويج لدراسات سابقة: فلها علاقة بالمستوى اللغويّ والفكريّ والعلميّ بل الاجتماعيّ للطالب. ولذلك، فانّ الاصلاح المنشود في هذه المرحلة، لا يُؤتي ثماره الاّ اذا بُني على إصلاح شامل لكافّة موادّ المنهج وطرق تدريسها.**

المراجع:

(١) المادة الخامسة من المرسوم رقم ٩٠٩٩ تاريخ ٦٨/١/٨.

(٢) راجع جداول مناهج التعليم في مرحلة التعليم الثانوي – ملحقة بالمرسوم رقم ٩١٠٠ تاريخ ٦٨/١/٨ ص ١٧٦ – ١٧٧ – ١٧٨ –

□ □ □

كما هي، وكما ينبغي أن تكون

الدكتور محمد علي موسى

الحديث في المناهج يستدعي الحديث في التربية بأهدافها وغاياتها بشكل عام. فالمنهج ما هو، إلاّ واسطة لبلوغ الأهداف التربوية المتوخاة. والتربية ما هي إلاّ الحياة بكل أبعادها. هي الماضي بخبراته وهي الحاضر بمشكلاته وهي المستقبل بتوقّعاته. وعلى هذا الأساس فانّ التربية كما الحياة تهدف دائماً الى تطوير الانسان والسير به صعُداً في مسالك النموّ والتقدم والتكامل. من هنا دور المنهج أن يكون دائماً حياً، نابضاً، متحركاً صورة عن حياة الكائن البشريّ في توقها الدائم نحو الأسمى والأكمل. كما يجب أن يكون لصيقاً بهذه الحياة وليس بعيداً عنها فيمسي حرفاً مواتاً لا يحرّك رغبة في الدارس ولا شوقاً.

والمنهج بهذا المفهوم ليس تراكم معلومات تُختزن وانما هو مجموعة مهارات تشحذ وتنمى لتزوّد الدارس بآلة الاكتساب والنموّ الأصيل، لا بأعذال تملأ معلومات جاهزة وأفكاراً مستعارة.

بالمنهج إذن يمكن أن نبني الانسان الذي نريد. ومن هنا كانت دقة الموضوع ولا سيّما في بلد كبلدنا تختلف فيه المشارب والأهواء ويبدو التناقض أحياناً كثيرة في المفهوم الوطني ذاته. فكلٌ يدّعي الحق والصواب وكلٌ يريد لأفكاره أن تسود ولمبادئه أن تعتمد ممّا يؤدي الى تنافر في المواقف وبالتالي الى تعثُّر في إقرار مواد المنهج ذات الصّفة التوجيهية كالآداب والفلسفة والمواد الاجتماعية.

فالمنهج موقف سياسي قبل كل شيء. وغنيٌّ عن البيان إذن ما يلاقيه العامل في هذه المواد من العنت والاحراج في سبيل الإتيان بمنهج يلتقي الجميع على قبوله ولا يثير الحفائظ ولا يقيم الأرض ولا يقعدها. ان هذا المسؤول في عمله كمن يسير على رؤوس الأسنّة يحاذر سقطة من هنا وهفوة من هناك قد يكون فيها هلاكه.

ولمّا كان الأمر متعلقاً بمادة الأدب العربي فانني سأقصر الكلام عليها وحدها وسأُعطي صورة عن واقعها في مدارسنا، لانتقل بعدئذ الى مقترحات قد تصحّ مبادئ عامة يمكن اعتمادها في وضع مناهج

الأدب أو بمعنى آخر انها صورة لرؤياي في كيف يجب أن تكون مناهج الأدب في بلادنا.

مناهج الأدب

أولاً : كما هي

نصّتْ مناهج التعليم الرسمية في لبنان على تدريس مادة الأدب العربي بمعناها النظري في نهاية المرحلة المتوسطة ولقد جاء في منهج السنة الرابعة ما نصّه :

أدب عربي : – ماهية الأدب.
– تعريف مقتضب بالفنون الأدبية.
– نشأة الأدب العربي.
– تطوّره خلال العصور.

أقول بمعناها النظري تمييزاً لها عن دروس القراءة التي تدرس منذ الصفوف الابتدائية دون التركيز المعلن على الناحية الأدبية فيها وتمتد الدراسة الأدبية بعدئذ الى المرحلة الثانوية وما يوازيها كدُور المعلمين الابتدائية وسواها لتنتقل الى الدراسة الجامعية وما يوازيها كذلك.

العناصر الايجابية في مناهج الأدب العربي المعتمدة حالياً

انّ أبرز ما تتميّز به المناهج الحالية من عناصر إيجابية يمكن تلخيصها بما يلي :

١ – حرصها على مدّ التلميذ بغذاء ثقافي يغني ذوقه وكيانه ولكنّها لم تستطع الوصول الى هذه الغاية على النحو الأمثل لأنها في مجملها تفتقر الى تصوّر الوسائل الموصلة الى ذلك.

٢ – وجود علاقة قد تكون – على وهنها – صلة وصل بين هذه المناهج منذ بدايتها في المرحلة المتوسطة الى نهايتها في المراحل الجامعية. وأبرز ما تتجلى هذه العلاقة في اعتماد المناهج كلّها على الناحية التاريخية وعلى دراسة الأشخاص والفنون الأدبية أحياناً. والملاحظ أنّ هذه العلاقة لم تكن مقصودة بذاتها وانما يمكن استخلاصها من نصوص المنهج.

٣ – الحرص على إيجاد علاقة بين الماضي والحاضر وذلك عن طريق لفْت الدارسين الى الأدباء القدامى وما جادوا به في زمانهم من عصارة فكر.

٤ – إطلالة في بعض المناهج على الآداب العالية ومقارنتها بالأدب العربي.

ولا بد من الاشارة الى أن هذه العناصر لم تكن مستهدفة بشكل منهجي لأن هذه المناهج تفتقر الى ذكر الأهداف التي وُضعت على أساسها.

العناصر السلبية في مناهج الأدب العربي المعتمدة حالياً .

إنّ من يتأمّل في مناهج الأدب العربي المعتمدة حالياً في لبنان يلاحظ أموراً سلبية متعددة تنعكس نتائجها في مستوى التلاميذ وفي مردود تلك المناهج.

أمّا أبرز السلبيات فيمكن تلخيصه بما يلي :

١ – غياب الأهداف العامة.

من البديهي أنّ أي منهج يُوضَع لا بدّ له من أنْ يهدف الى غايات ومبادئ ينبغي الوصول اليها. والمناهج التي أشرنا اليها خالية من أي ذكر لهذه الأهداف، إلاّ من بعض الإشارات العابرة المتعلقة أحياناً بطريقة التدريس أو إنْ شئت بالأهداف السلوكية، للمادة والكلمات العامة التي لا تفي بالمراد.

٢ – غزارة المادة وفوضى التوزيع.

تحرص المناهج المعمول بها حالياً على شمول كل ما جاء ذكره تقريباً في الأدب قديماً وحديثاً دون الاختيار والتعمّق في البحث. ومن الغريب أنه بالرغم من التعديلات المتكررة فقد بقيت المناهج أسيرة هذه النظرية.

٣ – الحيرة والضياع في أي الأسس يجب أنْ تُعتمد :

الفنون؟ الأعلام؟ العصور؟ النصوص؟

٤ – التركيز على المعرفة والحفظ.

وايضاحاً للحقيقة حاولتْ مناهج الأدب العربي تخطّي هذه النظرة بالتركيز على اعتماد النص الأدبي أساساً للدراسة بغية الوصول الى التذوّق الأدبي ولكن نزعة المعرفة والحفظ ما تزال طاغية.

٥ – تجنّب دراسة آثار الأدباء الأحياء.

وهذا ما يفقد الدراسة طابع الواقعية، لأنّ منطق الأشياء يقضي بأنْ يتعامل الدارس مع النصوص التي يألفها، فالأدب هو الحياة والحياة هي في الدرجة الأولى الحاضر والمستقبل قبل أن تكون الماضي وما ينتمي اليه.

٦ – انعدام الصلة الهادفة بين مرحلة ومرحلة من مناهج التعليم.

ذكرنا آنفاً أنّ من مزايا المناهج المعمول بها حالياً وجود صلة غير مقصودة بين مرحلة ومرحلة إلاّ أنّه من الضروري أن تكون هذه الصلة مستهدفة ومقصودة بحد ذاتها وممهّدة للمرحلة التي تلي كي يكون هناك تكامل في الدراسة الأدبية.

٧ – إنقطاع دراسة الأدب في مرحلة الصفوف النهائية.

وهذا الأمر متعلّق بالسنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانويّ ذلك أنّ الأدب يدرّس في سنتين اثنتين فقط من هذه المرحلة المؤلفة من ثلاث سنوات. فالأدب يدرّس في السنتين الأولى والثانية وتدرّس الفلسفة في السنة الثالثة. وفي هذا بعض الغرابة.

٨ – عدم الاهتمام بمادة الأدب المقارن.

وغنيٌّ عن البيان ما للمقارنة الأدبية من أهمية على صعيد التثقيف العام وتوسيع آفاق الدارس.

٩ – تصنيف مفتعل لمادة الأدب العربي.

وذلك بأن تطلب دراسته وفقاً لتسلسل الأعصر أو للأنواع أو المدارس الأدبية. وفي ظني أنّ هذه التسميات مقتبسة من الآداب الأجنبية حيث التأثر بالعصور وبالمدارس أكثر بروزاً منه في أدبنا العربي.

١٠ – غياب الدروس اللغوية عن مناهج الأدب العربي.

فالتلميذ اللبناني يتوقّف عن دروس قواعد اللغة في نهاية المرحلة المتوسطة ويتجاوزها مدة ثلاث سنوات (المرحلة الثانوية)، ليعود اليها في الجامعة اذا شاء التخصّص في مادة اللغة العربية وآدابها، وفي هذا نقص في تكوين التلميذ وفي ثقافته اللغوية.

١١ – التركيز على الناحية النظرية في مادة النقد والبلاغة والبيان.

وهذا مما ينفر من دراستها وتدريسها التلاميذ والمعلمين على حد سواء.

١٢ – الفوضى في عمليات التقويم:

غنيٌّ عن البيان أنّ عملية التقويم هي أبرز عملية في المناهج تفوق أهميتها أهمية تحديد المادة التي تنبغي دراستها. ذلك أنّ التقويم هو مصبّ الأهداف التي بُنيت عليها هذه المناهج، ولسوء الحظ ليس هناك نمط فعّال نعتمده في تقويم مستوى الطلاب اذ ان الأسئلة الموجزة والمتعددة التي تطرح على الطلاب لا تمكّن من التمييز بشكل دقيق بين المتمكن من المادة وبين الضعيف فيها. فالعلامات في أكثر الأحيان متقاربة لأنّ الإجابات متقاربة ورتيبة. وما من شكّ أنّ هذا النمط من الأسئلة يشكو من عدم إدراك الغاية من تدريس الأدب والتي تستهدف قبل كل شيء تزويد الدارس بالمهارة التي تؤهّله للكتابة الجميلة. هذه الغاية قلّما نعثر على اختبار تقويمي يستهدفها إلاّ في إطار المباريات الى الدخول في الوظائف العامة.

هذه بعض الخصائص والمميزات الايجابية والسلبية التي يمكن ملاحظتها في مناهج الأدب العربي في لبنان. ومن خلال رصدنا النتائج الناجمة عن تدريس هذه المناهج، واذا استثنينا النابهين من الطلاّب والتلاميذ واعتمدنا المستوى العام مقياساً، فاننا نستطيع أنْ نسجّل الملاحظات التالية:

أولاً – في المستوى المتوسط والثانويّ.

١ – إدراك سطحيّ لمضمون الأدب وخصائصه الفنية.
٢ – جهل بتسلسل العصور.
٣ – ضعف في التعبير والإنشاء.
٤ – جهل بقواعد اللغة والوقوع في أخطاء مستهجنة.
٥ – عجز عن التذوّق الفنيّ.
٦ – حفظ غيبيّ لما جاء في الكتب المدرسية وانعدام العنصر الشخصي.

ثانياً – في المستوى الجامعيّ.

١ – ضعف المستوى بشكل عام لأنه استمرار لما هو عليه في التعليم الثانويّ.
٢ – عجز الطلاب عن التذوّق الفنيّ.
٣ – عجزهم عن الغوص على الأفكار البعيدة في أثر أدبيٍ ما.
٤ – ضآلة المطالعات والجهود الفردية.
٥ – العجز عن القيام ببحث كتابي متماسك الأسلوب والأفكار.
٦ – الجهل بأصول التقميش والبحث والتقصّي.
٧ – الجهل بأصول العمل الفريقي المنتظم.
٨ – طغيان السطحية الكُتبية Livresque في كل شيء حفظاً وكتابة.
٩ – العجز عن إدراك ما في الأدب من معانٍ سامية ومعاناة انسانية في سبيل القِيَم والمُثُل العليا التي تحدّ من انسانية الانسان.
١٠ – القصور عن الإفادة من الأدب في مجالات الوعي الوطني.
١١ – العجز عن محاكاة الكبار من أدبائنا كتابة وخطابة وأُشدّد على هذه الناحية الأخيرة لما للاستعمال الشفويّ للغة من أهمية.
١٢ – العجز عن إعطاء رأي تقويمي شخصي ينمّ عن فهم وإدراك وتذوّق وثقة بالنفس.

ثانياً : كيف يجب أن تكون المناهج.

قد تكون الصورة التي أعطيناها عن واقع المناهج الأدبية في لبنان صورة قاتمة بعض الشيء، ولكننا وإنْ كنّا نملك تصوراً لمناهج أفضل فاننا لا ندّعي أنه باستطاعتنا تغيير الأمر من حال الى حال بضربة ساحر. انّ عملية المناهج في بلادنا، والمناهج الأدبية بشكل خاص، عملية كثيرة التعقيد، مَن يسير في دروبها كمَن يسير على الشوك يحاذر الوخز انْ هو شدّد الوطء، وعليه أنْ يكون متيقظاً مستعداً لاستبدال فصل بفصل أو أديب بأديب آخر وفقاً لمعطيات السياسة. السياسة أقول؟ أجل، أوَليس المنهج سياسة في بلادنا؟. انه عملية كثيرة التعقيد مرتبطة بالطائفية وبالسياسة وبالمنطقة الجغرافية، وبهذا أو بذاك من العوامل التي يكون تأثيرها شديداً وعلى حساب العامل الفني في كثير من الأحيان. وعلى المسؤول أنْ يوفّق بين هذه المعطيات ويخلص منها كما خلص من قبل شاعرنا الذي قال:

على أنني راضٍ بأن أحمل الهوى
وأخلص منه لا عليَّ ولا لِيا

ولقد أقدمنا بمؤازرة عدد من الزملاء المتخصصين الأكفياء على وضع مشروع بتعديل مناهج البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانويّ في مادة اللغة العربية وآدابها ولكنه لمّا يبصر النور بعد. وفي ظني أنّ الأهداف المحددة التي بُني عليها والرؤية المتجددة للأدب ومتمماته كفيلة بأن تبعد عنه بعض العيوب التي أشرنا اليها في المناهج الحالية، وبالتالي فانها تصلح لأن تكون منطلقات أساسية لبناء أي منهج أدبي. وأبرز هذه المنطلقات:

١ – أنْ توضع أهداف واضحة لتدريس مادة الأدب وفي رأسها الاهتمام بالانسان في أبعاده المختلفة.
– الانسان وذاته: الانسان في حياته الخاصة.
– الانسان ومجتمعه: الانسان والقضايا الوطنية وقضايا الحريات.
– الانسان والكون: القضايا الاجتماعية والانسانية.

٢ – أنْ يُدرس الأدب وفاقاً لمجموعة من مراكز الاهتمام (المحاور) التي تشتمل على عدد من النصوص الدائرة حول موضوعات متقاربة، مما يوسع دائرة الدراسة ويعمّق اتجاهاتها ويوضح العلاقة القائمة بين مختلف الموضوعات فيزداد فهم التلميذ

من خلال تلك النصوص للذات الانسانية في مظهريها الفرديّ والاجتماعيّ ويظلّ في تفاعل مستمرّ مع مجتمعه وقضاياه.

٣ – أن تهدف مناهج الأدب الى التذوّق الفني لا الى تكديس المعارف وجمعها واستظهارها عن ظهر قلب.

٤ – أن تهدف مناهج الأدب الى تسليح الطالب بآلة الدراسة فيكتفي بعدد محدود من الأدباء أو من آثارهم دون استهداف دراسة كلّ شيء.

٥ – أن يُجرى التركيز على وظيفة الأدب في التوجيه الوطني والاجتماعي ومراعاة المبادئ والقيم الاخلاقية التالية (الخير، المحبة، التعاون، قضايا الحرّيات...).

٦ – أن يبرز الإطار الحضاريّ للعصور الأدبية لتكون إطاراً لدراسة الأدب لا هدفاً أساسياً.

٧ – تخصيص عصر النهضة والعصر الحديث بالقسط الأكبر من العناية، لموافقة موضوعات الأدب في هذين العصرين للواقع الذي يعايشه الجيل الجديد. واعتماد مبدأ الاستفادة من آثار الأدباء الأحياء.

٨ – أن يوجّه المنهج نحو تعويد التلاميذ والطلاّب على الخلق الذاتي والإبداع والتعاون إمّا في عمل فريقيّ أو في مشروع مشترك.

٩ – إبعاد الأدب العربي عن المقاييس الأجنبية اذا كانت لا تنطبق عليه وتجنّب الافتعال في ذلك. (المدارس الأدبية مثلاً).

١٠ – أن يُعتمد النص منطلقاً أساسياً في إطار محاور معينة وتجنّب كلّ ما لا يجلب الإثارة والتشويق الى نفس الدارس.

١١ – أن تعتمد مناهج أدبية متواصلة متكاملة طوال مراحل الدراسة المختلفة.

١٢ – أن ينظر في إمكان دمج الدراسة الأدبية والفلسفة في منهج واحد.

١٣ – أن يشجع الاتجاه الآخذ بتعريف الدارسين بروائع الأدب العالمي ومقارنة هذه الروائع بمثيلاتها في الأدب العربي، وتشجيع عملية النقل من اللغة العربية واليها.

١٤ – إيلاء قواعد اللغة العربية حقّها من العناية والإبقاء على تدريسها في المراحل الثانوية والجامعية وتخصيص حصص خاصة بها في منهج اللغة العربية وآدابها.

١٥ – اعتماد النصوص التطبيقية في مادة النقد والبلاغة منطلقاً لدراسة فنية واعية تُكسب الدارس ملكة الكتابة الفنية الصحيحة وتجعله قادراً على إدراك قيمة العمل الأدبيّ والنقديّ.

١٦ – اعتماد مبدأ الانشاء والتعبير مبدأ أساسياً في عمليات التقويم والحكم على مستوى دارسي مادة الأدب العربي. فالتعبير وحده قادر على إعطاء صورة واضحة عن مدى إدراك الدارس خصائص الأدب الفنّية ولمدى تذوّقه الروائع الأدبية ولمدى تعمّقه في معرفة قواعد اللغة وأصول تركيبها ولمدى استطاعته التحكّم بأفكاره وإبرازها بشكل متناسق مترابط؛ كل هذا يظهر بوضوح في أسلوب الدارس اذا ما أنشأ بحثاً كاملاً لا أن يجيب بإشارات موجزة أو بتعابير شديدة الاقتضاب أو برموز لا تعتمد فيها حتى الكلمات.

هذه أبرز المبادئ التي يجب أن تكون منطلقاً لأيّ منهج أدبي. ولكن لا يغربنّ عن بالنا أنّ نجاح الدراسة ليس مرتبطاً بالمنهج وحده، فهنالك عوامل عدة منها ما هو متعلّق بالدارس أو بالمدرسة أو بالمدرّس أو بالكتاب المدرسي أو بغيرها...

وفي مثل هذه الحال لا يمكن لأيّ منهج مهما سما قدْره أن يكون دواءً ناجعاً لهذه الشرور التي أوردناها.

وهنا أغتنم الفرصة لأشير الى الضرر الكبير الناجم عن كتب التدريس التي لا تترك مجالاً للدارس كي يُعمل فكره أو يقوم بأيّ جهد شخصي في سبيل الحصول على بعض المعارف أو المهارات التي تنقصه، بل تقدّم له هذه الكتب كلّ شيء جاهزاً كطعام المعلّبات وما عليه إلاّ أن يجترّه. فبدلاً من أن يكوّن شخصية مميزة معروفة بسماتها الخاصة، اذ به يتحول الى هذا او ذاك من مؤلّفي الكتب.

وفي مطلق الحالات يجب الأخذ دائماً بالمبدأ القائل انّ المنهج هو الحياة، وكما هي الحياة متجددة دائماً وأبداً هكذا يجب أن يكون المنهج، وكلّ ما يرتبط به من وسائل تطبيقه.

□ □ □

منهج التعليم
بين التنويع والتفريع

مفيد أبو مراد

المشكل

١ – المنهج [١] هو الطريق، فهو اسم المكان من نهج أي سار وابتعد. ومنهج التعليم هو الطريق الذي ترسمه خطة التعليم لبلوغ الأغراض المتوخاة. فالمنهج إذن وسيلة، لا غاية بذاته. ولكنه وسيلة أساسية بين وسائل العملية التربوية، ويتكامل مع الوسائل الأخرى من معينات، وتقييم، وتجهيز، ونظام اعداد للمعلمين، وملاك تعليمي، ونظام رقابة، وجهاز تفتيش و/أو ارشاد [٢] الخ...

٢ – الكمّية في المعرفة والخبرة المطلوبتَين ليست أمراً أساسياً، إلا أنها، بالمقابل، ليست أمراً ثانوياً يمكن إهماله، أو يسهل تجاوزه. لأنّ «الرأس الفارغ لا يكون أبداً رأساً حسن التكوين [٣]» فالتكوين الجيّد للرأس [٤]، أي للذهن وما يكمله من وظائف سيكولوجية، لا مندوحة له عن المعلومات، فيها يترقّى ويتوطّد ويتوضّح، ومن دونها يظلّ ضبابياً، وبدائياً، ورخصاً.

هكذا تكون الكمّية ضرورية ضرورة مشروطة للمناهج، لكأنها «شرّ لا بدّ منه». فهي شرّ، لكونها ثقيلة، ولكونها ترتبط بزمان ومكان معيّنين، فهي مرشحة إمّا للزوال أو لفقدان الوهج والوجاهة والملاءمة. مثلاً، ماذا أفادني إنْ تعلمت قبل عام كذا، أنّ نظام الحكم في العراق أو اليونان أو ليبية كان نظاماً ملكياً، في حين أنه لم يلبث أن تحول الى صيغة أخرى؟ وماذا أفادني درس مثلث باسكال، أو التدرب على استخراج الجذر التربيعي أو الجذر التكعيبي للأعداد، بعد ان انتشرت الحاسبات الآلية [٥]، التي جعلت حتى جدول الضرب أمراً ثانوياً. وماذا أفادني حفظ الرمز الكيماوي للملح النشادر [٦] $CLNH_4$ ولماء التوتياء [٧] CLH بعد أن تغيرت كتابة هذه الرموز الى NH_4CL والى HCL، طبقاً لمصطلحات علميّة عالمية مستحدثة [٨]، تقررت من بعد تخرجي. الجواب أنّ تلك المعلومات، وما اشتملت عليه من كمية، كانت ضرورية لي ضرورة تربوية. فمن خلال دراستي لأنظمة الحكم القائمة وقتئذٍ، تعلمت تتبّع الشأن السياسي في مستواه الدستوريّ، وأنميت خيالي وذاكرتي، وأضفت الى بنية ذهني لبنات معينة، كان لا بدّ منها «لترقيته وتوطيده وتوضيحه»،

على ما أسلفنا. ولتسقط هذه المعلومات من بعد، فقد أدّت غايتها التربوية أو التنموية، علماً أنها لا تسقط كلها [٩]، وبالسهولة المفترضة. كما أنه لا يسع أحداً أن يقدّر، في زمنٍ ما وبدقة كافية، المعلومات والأمور المرشحة للسقوط، أو للتبدل والتطور. فجداول الحساب مثلاً لم تسقط، وانما نافست الآلةُ ذهني في شأنها. وامتلاك هذه الآلة ليس ميسوراً لكل الناس، واستخدامها لا يغني اغناءً مطلقاً عن اللجوء الى الحساب الذهني. فلا غنى عن تدريب الذهن على الجداول [١٠]، حتى لو نافسته الآلة منافسة فعّالة، في استعمالها.

٣ – الوفرة السائدة في عالم الكميّة تفرض النوعيّة والانتقاء والاقتصار. فالزمن الذي كانت المعرفة فيه هدف الطلاب، كل الطلاب، قد تولى. وحلّ محله زمن التبعيض، أي الاختصاص، والاكتفاء بالبعض عن الكل. فالطابع الغالب في عصرنا على الدراسة العالية هو التخصص، لا الشمول.

بيْد أنّ حدّاً أدنى من الشمول في المعرفة المتحصلة بالتعليم لا بدّ منه، وطنياً وانسانياً. فمن الوجهة الوطنية يفترض في أبناء الشعب الواحد، أن يتوفر لهم حد أدنى من الثقافة المشتركة، يؤلف قاسماً فكرياً مشتركاً بينهم. ومن الناحية الانسانية، أو التربوية العامة، لا غنى للفرد عن حدّ أدنى من الثقافة العامة، الثقافة غير المتخصصة، يكون ضماناً لبناء شخصيته بناء متوازناً ومتناغماً، ويؤلف ركيزة متينة ومنطلقاً ثابتاً لعلمه المتخصص لاحقاً.

ضرورات التربية العامة، في مراحل تمهيدية معينة من عمر الانسان، ثلاث:

أ – **الضرورة التعاملية**. فالمفروض في المرء، في عصرنا الحاضر، أن يتعامل مع الناس على اختلاف اختصاصهم، ومع الحضارة على اختلاف أنواعها ومستوياتها. فلا مندوحة له، اذن، عن حدّ أدنى من التعرّف بالمهن، والحياة، وأشياء الحضارة، والقيم البشرية في هيئتها الثقافية من فن وأدب وفلسفة وعلم.

ب – **الضرورة التربوية**. فالمفعول التربوي المتوخّى من فروع المعرفة، لا يستقيم ببعض منها من دون البعض الآخر. فللرياضيات أثرها، وللفنون أثر آخر، وقُلْ مثل ذلك عن الشعر وسائر مادة الأدب، وعن التاريخ أو الكيمياء أو المنطق والماورائيات. وقد ثبت علمياً أن الآثار المجتمعة لهذه المؤثرات مجتمعة، تحدث اغناء شاملاً، واغناء خصوصياً. بمعنى أنّ الشخصية البشرية تنمو بحصول تلك التأثيرات مجتمعة، وان كلاً من فروع المعرفة تلك ينتفع بسواه [١١]. فالإلمام بالنحو مثلاً ينتفع بالشعر، وبالحساب أو الموسيقى والفلسفة والتاريخ... وقُلْ مثل ذلك عن هذا أو ذاك من فنون المعرفة الأخرى. ففي الأمر إغناء متبادل لكل علم، من دراسة العلم أو العلوم الأخرى. وهو يضاف الى الاغتناء الاجمالي الناتج عن اكتساب المعارف معاً.

ج – **الضرورة النضجية**: فالاختصاص التزام للمستقبل، وسبيل للاحتراف. ولا يجوز أن يلتزم المرء بمهنةٍ ما، وبحقلٍ ما من حقول المعرفة أو الحياة والعمل، قبل أن ينضج بيولوجياً وسيكولوجياً وسوسيولوجياً، أي قبل أن يبلغ سن الرشد. وهذا هو السبب في تأجيل الخيارات الدراسية، والاختصاص المهني الى ما بعد سن معينة، يختلف تحديدها باختلاف الانظمة الاجتماعية والتعليمية [١٢]، وباختلاف البيئات والأقاليم والاعراق، اذ انّ المعلوم أنّ سكّان البلدان الحارة يسبق بلوغهم الرشد سكان البلدان الباردة.

هذه المتطلبات جميعاً تطلبت من أنظمة التعليم المختلفة وجود حدّ أدنى من التعليم الموحّد لكل الناس، يسبق أي تفريع أو تخصص علمي مهني.

٤ – التنويع الأهم والأخطر ليس في تحديد السن للتخصص أو التفريع، بل هو في انتقاء اللغة أو اللغات، وفروع المعرفة والأنشطة والمهارات، ومقدار كل منها ونسبته الى المجموع.

فهل يكتفى بلغة واحدة؟ وما تكون هذه اللغة؟ وهل ينبغي تدريس كل العلوم منذ نعومة الأظفار، وكيف؟ ماذا نختار، وبماذا نبدأ وبمَ ننتهي؟

ثم ماذا نختار من ضمن العلم الواحد، وكيف نتدرّج فيه؟

هكذا، الى جانب مشكلات الكمّية والنوعيّة، تقوم مشكلات التدرّج والتكامل، والوتيرة والتنسيق...

الحلول

اننا لا ندّعي معرفة بالحلول الفضلى، اذ ليس من حلول فضلى، وانما توجد حلول مقبولة، أو متماسكة، أو ذات منطق وغرض محددين... والحلول التي سنقترحها هي من هذا القبيل.

١ – الحل الخياري [١٣]

من بين مسائل التنويع تُطرح مسألة التفريع، أي تهيئة المتخرّج من مرحلة دنيا الى ولوج مرحلة تليها ذات فروع. فالتهيّؤ الى الجامعة مثلاً يتمّ في سياق تفريعٍ ما، تشتمل البكالوريا اللبنانية منه على ثلاثة فروع عملية، وعلى ستة نظرية. والانتقال من المتوسط الى الثانوي يفترض كذلك

في المتوسط تفريعاً آخر الى لغويّ وعلميّ. فاللغوي يمهد للفرع الأدبي في البكالوريا، والعلمي لكل من فرعَي الرياضيات والعلوم الاختبارية.

فهل يصحّ الاكتفاء بالفروع الثلاثة القائمة عملياً في البكالوريا اللبنانية؟ ألا ينبغي تنفيذ الفروع الثلاثة الأخرى [١٤]، الملحوظة في المرسوم المرقم ٧٠/٢٧٢؟

أ – سبب التفريع، كما قلنا، هو التهيّؤ للمرحلة التالية. فاذا كان ينبغي التهيئة للجامعة وكلياتها العديدة وفروع كلياتها العديدة أيضاً، توجّب علينا أن نزيد فروع البكالوريا الى أعلى رقم ممكن، فلا نكتفي بستة ولا نكتفي، من باب أولى، بثلاثة.

غير أنّ الجامعة لا تقف عند حدّ في تطلّبها التفريع، فلا سبيل أمام المرحلة الثانوية أن تحصل على إرضاء الجامعة، من هذا القبيل.

ومن جهة ثانية أن التفريع عبء باهظ على المدرسة الثانوية، سواء من حيث إعداد العنصر البشريّ وفقاً لمتطلبات الفروع المُقامة، أو من حيث التجهيز الفني والماديّ المفروض لتلبية المتطلبات في الفروع المتخصصة، أو من حيث أعباء الكلفة الناتجة عن قسمة الطلاب، في المدارس غير الكبيرة، بين فروع متعددة. فالمعلوم أنّ انخفاض عدد الفروع يسمح بتجميع الطلاّب في شُعب قليلة خلافاً لارتفاع عدد الفروع.

اذنْ يفرض التفريع على النظام التعليمي تكاليف وأعباء مرتفعة [١٥]، وهو في الوقت نفسه يقصّر عن ارضاء الجامعة ذات المتطلبات التفريعية البالغة. فلماذا نقوم به، ولماذا يتحمل النظام التعليمي أعباء جساماً من دون طائل، ما دامت الجامعة لا ترتضي هذه التضحية، وتعتبرها – مهما بلغت – غير كافية.

الحل الأول الذي نقدمه في هذا السياق هو صرف النظر، مبدئياً، عن التفريع، واعتبار البكالوريا شهادة **تخريج** تنتهي بها المرحلة الثانوية، لا شهادة **ترشيح** تهيّئ حاملها الى احدى كليّات الجامعة [١٦]. فأمّا الكليّات، فما عليها الا أن تنظّم للمرشحين الى دخولها مباراة دخول، على غرار ما تفعل كليّات الطب والهندسة وادارة الاعمال والتربية وسواها. وما على المرشح الراغب في دخول هذه أو تلك من الكليّات إلاّ أن يتهيأ لها، بعد أن يجتاز امتحان البكالوريا الموحّد، المحروم من الفروع، فيعنى على حسابه هو، وفي اطار سنة تحضيرية اضافية للجامعة، باعداد نفسه لمباراة الدخول. وهكذا يزول الازدواج عن البكالوريا، فتصير شهادة تخرّج وحسب، ولا تكون في الوقت نفسه شهادة ترشيح للجامعة.

ب – غير أنّ التربية تكشف لنا سبباً آخر للتفريع غير متطلبات الكليّات الجامعية، هو سبب المَيل في الطالب وقدرته على العناية بعلم أو نشاطٍ ما، دون علم أو نشاط آخر. فهذا يميل الى الرياضيات، وذاك الى الرسم أو الموسيقى، وذلك الى التاريخ أو الى الأدب، الخ... فكيف نعامل الطلاّب جميعاً، على اختلاف ميولهم الخصوصية، معاملة موحّدة؟

لقد حاول نظام البكالوريا الفرنسي، منذ العام ١٨٠٨، أنْ يقدم للأمر حلاً وسطاً بأن أنشأ فرعين في التعليم الثانويّ، واحداً للرياضيات وآخر للفلسفة، بحيث يفتح فرع الرياضيات المجال الى دخول الكليّات العلمية، ويفتح الآخر المجال الى دخول الميادين الأخرى من الدراسة العالية. وفيما بعد أُنشئ فرع العلوم الاختبارية، ثم فرع اللغات الحديثة أو الحية، وفرع اللغات القديمة، وفرع الاقتصاد والادارة، وفرع الفنون الجميلة، الخ...

واعتمد نظامنا اللبناني، منذ العام ١٩٢٩، الأسلوب نفسه، فكان لنا سنة ١٩٢٩ فرعا الرياضيات والفلسفة، وسنة ١٩٦٨ فرع ثالث هو العلوم الاختبارية، وسنة ١٩٧٠ فروع أخرى: رابع وخامس وسادس، لم تنفَّذ تنفيذاً عملياً. وفي العام ١٩٧٤ سعى المركز التربويّ للبحوث والانماء الى إقامة أربعة فروع هي الانسانيات والرياضيات والعلميات والاجتماعيات؛ إلاّ أنه لم يبلغ نتيجة عملية في مسعاه هذا، واقتصر الأمر على الفروع الثلاثة، القائمة بصورة فعلية منذ العام ١٩٦٨.

المشكل إذن مطروح، لكنه معلّق. فكيف نعالجه؟

لقد اقترحنا شخصياً على رئاسة المركز التربويّ للبحوث والانماء، في ١٣ آذار سنة ١٩٧٧ حلاً «خيارياً» مفصلاً، نعيد تلخيصه في الآتي:

أ – تعتبر شهادة البكالوريا شطرين: شطراً موحّداً والزامياً لكل المرشحين، ومدّة تحضيره الاسبوعية ما بين ٢٠ – ٢٢ ساعة، وهو يتناول الموضوعات التي تكوّن المواطن والانسان، في حدّها الأدنى الضروري، وشطراً آخر يختلف بين مرشح وآخر، ويتكوّن من خيارات ينتقيها المرشح من ضمن لائحة رسمية، فيكمل بواسطتها المقرر المطلوب أو الأرصدة المطلوبة لإعلان نجاحه. ويضم الشطر الخياري مادة تستغرق دراستها أسبوعياً ما بين ١٠ – ٨ ساعات.

ب – تراعى في تحديد الخيارات الميول الفردية (الفنون، النشاطات) ومتطلبات العصر الحديث (رياضيات، تقنيات، علوم بحتة، الخ...) ومقتضيات المجتمع المتعدّد تعدداً ثقافياً (النواحي التاريخية

والدينية والاجتماعية المختلفة، المتصلة بالواقع اللبناني وجذوره).

انّ هذا الحل يسمح باعداد مواطن متين البنية، موحَّد المعالم والولاء، وفي الوقت نفسه يراعي متطلبات التربية والمجتمع التعددي، والتخصص الجامعي. وبذلك يزول التعارض بين حاجة الأفراد، وحاجة الجامعات الى التفريع، وبين حاجة الاقتصاد في النظام التعليمي، وحاجة التكوين الوطني، المؤديتين الى إلغاء التفريع وفرض التوحيد على الجميع.

٢ – الشرائح:

طرحنا في العام ١٩٧١ اقتراحاً بقسمة البكالوريا ثلاث شرائح، يقدم المرشحون كلّ شريحة منها في نهاية فصل دراسي محدد. وبذلك تتوزع صعوبة البكالوريا، وتتقلص نسبة الرسوب فيها، وتزول أعباء الامتحان المجمع. وفي العام ١٩٧٢ اقترحنا أن تسقط الشهادات، فيعطى الطلاّب قسطاً أول الزامياً، بصفة تمهيدية، ومن ثمّ ينصرفون الى العمل أو الدراسة، ويستكملون تدريجياً تحصيل الشهادة المطلوبة، وفقاً لقدرتهم ورغبتهم.

وهذان المقترحان متكاملان، يصحّان بصفة خاصة في مجال التعليم المهني، ومن شأنهما الإسهام في حل مشكلة الامتحانات الرسمية.

وهكذا تتداخل النوعية مع الكمية في المناهج، فتفرض حداً أدنى من الكمية يكون ضماناً للنوعية المرتجاة. ويبقى مشكل التوزيع، وهو متراوح بين حقلَي النوعية والكمية، لأن التوزيع ينطوي على تدرجٍ ما، وعلى نظام من التصاعد والتكامل، وفي هذا يغلب النوع. وهو يشتمل، في كل مرحلة أو شريحة أو مادة مخصصة لصفّ أو لسنة منهجية، على كمية معينة من المادة، فتعود الكمية الى واجهة الاهتمام.

وفي اقتراحينا، الخياريّ والشرائحيّ على السواء، محاولة جديدة للتوفيق ما بين متطلبات النوعية والكمية، توفيقاً ذا طابع عملي. فالاطار الخياري للبكالوريا يضمن الحدّ الأدنى المطلوب أساساً من قبل المشترع، في مستوييه النوعي والكمّيّ، ويستعين بالمرشح لكي يختار تنويعه الشخصي من خلال حدود كمّية مقدّرة، فيكون التنويع الشخصي هذا متناغماً مع المخطط العام المرسوم للتعليم تدريساً وتقييماً. أما الحلّ الشريحي أو الشرائحي فيعالج مظهراً عملانياً أو تنفيذياً من مشكل تطبيق المناهج. ولعلّنا نعالج المظهر العملي في جماعه، عبر دراسة منفصلة.

الهوامش

١ – يقال أيضاً المِنهج بكسر الميم، والمنهاج، وكلاهما اسما آلة، وهو قول ضعيف.

٢ – نقول و/أو. ذاك أنّ التفتيش قد يمارس الإرشاد، وقد لا يمارسه قانوناً.

٣ – هذا القول لكريستيان بولاق، وزير التربية الفرنسي السابق، بعد رينه هابي. اقرأه في مجلة «**بريد التربية**»، العدد ٨٤، تشرين الثاني ١٩٧٩.

٤ – يتناقل الهواة قولاً لرابليه حول الرأس الملآن، بمقابل قول لمونتاني حول الرأس الحسن التكوين. وعندنا أنّ المسألة لم تعد مطروحة على هذا النحو، فالرأس لا يحسُن تكوينه الاّ بفضل امتلاءٍ حسن له.

٥ – من شأن الحاسبة الآلية أن تعتمد نظاماً للعدّ مبنياً على اثنين (صفر وواحد)، لا على عشرة كنظامنا الموروث عن الرومان، أو على ٦، كنظام ما بين النهرين. ولذا تكون الحاسبة مرشحة لإزالة كل نظامنا المعتمد للعدّ (Système de numération)

٦ – هو كلورير الأمونيوم NH_4Cl

٧ – هو حامض الكلور HCl

٨ – المبدأ المعتمد أن يجعل القسم المعادل للمعدن، أو الايجابي، الى اليسار من الاسم.

٩ – العلم، كما يعرّفه روجيه غارودي، «مرتبة من المقاربة للحقيقة، تعلو مرتبة أخرى أقل منها دقة». فالحقائق الجديدة لا تنفي تماماً الحقائق البالية، بل تعدلها.

١٠ – تربوياً، ينبغي امتلاك الجدول امتلاكاً آلياً، كحفظ حروف الهجاء أو أوران الفعل أو أوزان الشعر، الخ...

١١ – كتب السيد «باريزو» سنة ١٩٣٠ تقريراً مشتركاً مع الدكتور فؤاد إفرام البستاني، تقييماً للدورة الأولى من البكالوريا اللبنانية، قال فيه: توخينا أن يدعم الأدب التاريخ، والتاريخ الأدب. لكن المرشحين عالجوا أمور كل علم على نحو منفصل ومتجاهل للآخر.

١٢ – في فرنسة كان التوحيد يتمّ بالتعليم الابتدائي الالزامي. وسنة ١٩٧٥ جعلوه مستمراً حتى البكالوريا، إذ أقاموا للتفريع نظام الخيارات (options) في جوار قسم مشترك إلزامي لكل الفروع المحدثة في البكالوريا.

١٣ – نميز بين مادة خيارية، (optionnel) يختارها المرشح من ضمن حد أقصى معلن، لتأمين حدّ أدنى مفروض عليه، فيحدده وفاقاً لرغبته، وبين مادة اختيارية (facultatif) اذا نال المرشح فيها علامة عالية حسبت له، والاّ لم تدخل علامتها في المعدل العام.

١٤ – وهي «الفنون الجميلة، اللغات الحديثة، الادارة والاقتصاد والاجتماع».

١٥ – لنقارن مدرسة ثانوية مكتملة بحسب مناهج ١٩٦٨ وأخرى بحسب مشروع المركز التربويّ للاعوام ١٩٦٤ – ١٩٦٨:

في الصيغة الأولى:

شعبتان علمية وأدبية في الثانوي الأول.
٣ شعب في الثانوي الثاني.
٣ شعب في الثانوي الثالث.
والمجموع ٨ شعب فقط.

في الصيغة الثانية:

٤ شعب في كل من السنوات الثلاث أو ١٢ شعبة اجمالية، أي بزيادة ٥٠٪ في الكلفة (١٢÷٨=١,٥٠) بمقابل إضافة فرع رابع، أي ربع التعليم. اذن، لإضافة ربع التعليم نضيف نصف النفقات!

١٦ – راجع كتاب: **البكالوريا: معها أم ضدها**، للسيدين جان كابيل وجان كورنيك. باريس، ١٩٦٨ (١٥٠ ص).

الألسنيّة ومنهجيّة تعليم اللغة

الدكتور ميشال زكريّا

تقتضي عملية تعليم اللغة إلماماً أوّلياً بقضايا اللغة وذلك لان من يرغب في ان يعلم اللغة لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعّال ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها . من هذه الزاوية بإمكاننا التكلم عن العلاقة بين الألسنية أو علم اللغة الحديث ، وبين عملية تعليم اللغة . وهذه العلاقة تبدو واضحة وطبيعية بالنسبة لأستاذ اللغة المطّلع على مجالات الألسنية المتنوعة . وبطبيعة الحال لا يدرك استاذ اللغة الذي لم يطّلع بعد على هذه المجالات ، أهمية هذه العلاقة .

تطبيق الألسنية في مجال تعليم اللغة :

لا يتم تطبيق الألسنية ، في مجال تعليم اللغة ، بصورة مباشرة وعبر إسقاط قضايا الألسنية على مجال إعداد المواد التربوية-التعليمية ، انما يتخذ سبلاً عديدة ومتشعبة . ففي الواقع ، تكوّن الألسنية اداة ضرورية جداً لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه ، وذلك لان الألسنية اداة وصفية وتحليلية في متناول أستاذ اللغة تساعده في عملية التعليم . هي ليست في الواقع ، الاداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية الا انها الاداة الأهم في هذا المجال . اذ تقوم بالذات بوصف اللغة وصفاً موضوعياً وبتحليلها تحليلاً علمياً. فالألسنية ، في الحقيقة تُنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الانسانية وبعملية استعمال الانسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة ومجتمعه .

يتضح دور الألسنية في عملية تعليم اللغة حين نحاول تحديد هذه العملية . برأينا ان تعليم اللغة هو عملية تطوير ادراك متعمق ومتيقظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع . ومن دون اللجوء الى النظريات الألسنية ، لا يتوفر لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للُّغة ولظروف استعمالها .

وغني عن الذكر ان ما من مجال بحث انساني قد أثار الاهتمام وتوصل الى نتائج مهمة جداً في ما يتعلق باللغة الانسانية وعلاقتها بالفكر وبالمجتمع كعلم الألسنية . فالألسنية ، من حيث انها تهدف الى تحليل طبيعة اللغة الانسانية تقوم بدور أساسي في اطار تحليل مسائل التعلم وذلك لان الانسان يكتسب اللغة كما تقوم أيضاً بدور مهم في تحليل مسائل المجتمع وذلك لان اللغة عنصر أساسي من عناصر المجتمع ، وأخيراً تُسهم الألسنية في تحليل مسائل الفكر الانساني وذلك لان اللغة تحمل الأفكار وتصوغها وتعبر عنها .

ان الأسئلة الأولى التي تطرح نفسها على أستاذ اللغة هي الآتية: ماذا يعلم تلاميذه ؟ ما هي حاجاته التعليمية ؟ أية نظرية ألسنية يجب

ان يعتمدها على ضوء حاجاته التربوية ؟ ويكون الجواب على هذه الأسئلة التطبيق العملي للألسنية في مجال تعليم اللغة .

القواعد الألسنية العلمية والقواعد التربوية التعليمية :

إنّ تطبيق الألسنية في مجال تعليم اللغة من دون النظر الى الحاجات التربوية يسيء الى عملية التعليم . لذلك نميز بين القواعد الألسنية العلمية ، وبين القواعد التربوية التعليمية.

تقوم القواعد الألسنية العلمية على الأساليب العلمية في البحث ، وتعتمد التجريد في الصياغة وتتبنى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية وتسهم مباشرة بتعميم التحاليل اللغوية واختبارها والتأكد من ملاءمتها المعطيات . فالتحليل العلمي يهدف بالذات الى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها من دون ان يتصرف بهذه البنية . فهو يتناول اللغة كمادة قائمة بصورة ذاتية ومستقلة عن نشاط الباحث الألسني . وفي إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية التي نعتمدها في أبحاثنا ، يُنتج متكلم اللغة جُمل لغته لأنه اكتسب بصورة ضمنية

● تقوم القواعد الألسنية العلمية على الأساليب العلمية في البحث ، وتعتمد التجريد في الصياغة ، وتتبنّى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية.

قواعد اللغة الكامنة ضمن كفايته اللغوية . وهذه القواعد تقود عملية التكلم ولا تخضع للملاحظة المباشرة انما بالامكان استنباطها من خلال الجمل أي من خلال المادة التي تنتجها هذه القواعد ومنهجية الاستنباط تدخل ضمن مقتضيات بناء النظرية العلمية التي تمرّ بالمراحل الآتية :

أ – التحسس بوجود ظاهرة معينة : يبدي الألسني اهتمامه في ما يختص بظاهرة لغوية معينة فيرغب بالتالي بالإطلاع على هذه المسألة للإلمام بها.

ب – وصف هذه الظاهرة بدقّة والتوسع في معطياتها والتعبير عنها بصورة فكرية : وتقتضي هذه المرحلة وصف المعطيات وتصنيف عناصرها مما يساعد ، بالتالي ، على وضع الفرضيات الملائمة لتفسيرها .

ج – وضع الفرضيات التفسيرية : تمتاز هذه المرحلة بالتفكير الجدي بوضع الفرضيات التفسيرية التي تفسر هذه الظاهرة بحيث ينبغي الإتيان بأكبر عدد ممكن من الأدلة لإقرار هذه الفرضيات .

د – إخضاع الفرضيات للتجربة : على ضوء إخضاع الفرضية للتجربة يتبين للألسني أية فرضيات هي ملائمة للظاهرات اللغوية أو أية فرضيات يجب رفضها واستبعادها أو أية فرضيات لا يمكن حلها في هذه المرحلة من مراحل التحليل بسبب صعوبات تقنية معينة أو أية فرضية هي جزء من مسألة معينة يجب التعمق بها .

هـ – وضع الفرضيات الجديدة : بعد إقرار بعض الفرضيات واستبعاد بعضها الآخر يصبح بالامكان تعديل الفرضيات أو وضع فرضيات جديدة [1] .

ان القواعد الألسنية العلمية قواعد تصف اللغة وتفسرها وتفيدنا بما يجب ان ندركه عن اللغة من حيث انها تنظم قواعد قائم بذاته . فهذه القواعد ، بالتالي ، غير القواعد التربوية التعليمية الموضوعة مبدئياً لهدف تربوي صرف .

في الواقع ، تقوم القواعد التربوية التعليمية باختيار مادة تعليمية بالاستناد الى القواعد الألسنية العلمية . ولا ترتبط مباشرة بالمسلمات الألسنية . فعلى سبيل المثال لا تشير القواعد التربوية الى المراحل التي ذكرناها في عملية استنباط واقرار القواعد ولا تتطلب إيراد الأدلة التي تدعم القواعد التي تتبناها .

لكي تؤدي القواعد التربوية الغاية من وضعها لا بد من أن تميز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة . وينبغي ان تهدف هذه القواعد أولاً الى تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع . وغني عن الذكر ان استعمال اللغة قائم على القواعد المكتسبة ، لذا تهتم القواعد التربوية أيضاً بتطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مده بتجربة لغوية موجّهة من خلال الممارسة العملية والملائمة ، وتوفير المادة اللغوية .

تقود القواعد الألسنية العلمية عملية وضع القواعد التربوية-التعليمية وتساعد في حل مسائلها وتوجه اعداد المادة التعليمية ومراحل تعليمها المتدرجة .

ماذا يعلّم أستاذ اللغة ؟

ما يعلّمه أستاذ اللغة بالامكان إدراجه عبر مجالات الألسنية العامة والسوسيو – ألسنية والسيكو – ألسنية .

أ – الألسنية العامة : بالامكان ان نصف موضوع التعليم أي اللغة من وجهة نظر ألسنية عامة فنقول ان الأستاذ يعلم تلميذه :

– مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والادوات ..
– مجموعة قواعد تركب الجمل وفقها .
– لائحة بمفردات معجمية .

- لائحة أصوات لغوية .
- مقاطع إيقاعية ونبرات صوتية .

معلوم في هذا الاطار أنّ الألسنية قد طوّرت دراسة هذه القضايا بعد ان ارتكزت على منهجية موضوعية علمية ثابتة . فالمدارس الألسنية البنيانية أسهمت إسهاماً فعّالاً في وصف اللغة وتصنيف عناصرها ودراسة العلاقات القائمة في ما بينها [١] . والنظرية الألسنية التوليدية والتحويلية أسهمت ، ولا تزال ، في تفسير قضايا اللغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الاداء الكلامي . وبإمكاننا القول ان إسهام الألسنية في هذا المجال وفي عصرنا الحالي ، يُعدّ إنجازاً ثقافياً رائعاً . وقد أدى هذا الاسهام ، في الواقع ، الى تعميق إدراكنا لقضايا اللغة .

ب – السوسيو – ألسنية : بالامكان ان نصف اللغة من منظار سوسيو – ألسني من حيث انها مجموعة تصرفات كلامية «Speech Acts» في المجتمع . في ظل هذه النظرة الى اللغة ينبغي تعليم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع وتطوير ما نسميه بالكفاية اللغوية التواصلية أي المعرفة الضمنية بقواعد التواصل اللغوي في المجتمع التي تفسر قدرة الانسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعية .

ان الدراسات السوسيو – ألسنية المتطورة تساعد أستاذ اللغة على تحديد المادة التي يعلمها . [٢]

ج – السيكو – ألسنية : بالامكان ان نصف موضوع تعليم اللغة من زاوية سيكو – ألسنية من حيث انه مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الانسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به . وفي هذا الاطار تندرج دراسة اللغة ضمن دراسة سيكولوجية الانسان .

تساعد الدراسات السيكو ـ ألسنية المتطورة أستاذ اللغة في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها وعلى تفهم اللغة من حيث هي ميزة عقلية خاصة بالانسان [٣] .

وتجدر بنا الإشارة هنا الى أنه ، في ظل النظرة السوسيو ـ السيكو ـ ألسنية الى اللغة ، بالامكان تعليم اللغة وفقاً للاتجاه التجديدي الذي يشمل القضايا الآتية : [٤]

١ – التعليم كمحادثة .
٢ – المحادثة كتعامل .
٣ – التعامل كتحركات moves وكرد فعل للتحركات .
٤ – التحركات التعاملية من حيث هي متولدة من سجلّ معين .
٥ – السجل كتنظيم متفرع من القواعد المناسبة للوظائف المختصة .
٦ – التفاعل في الصف يخضع للسجل التعليمي .
٧ – تحليل السجل التعليمي من خلال ملاحظات النشاطات الحالية في الصف .

منهجية تعليم اللغة :

بعد أن يحدد أستاذ اللغة ماذا يعلم تلاميذه لا بد له من أن يبحث في كيفية تعليم مادته . أي لا بد له من أن يبحث في المنهجية التي يجب ان يتّبعها ليؤدّي مهمته التعليمية خير تأدية وبصورة فعّالة ومتكاملة. وقبل ان نعرض لمنهجية تعليم اللغة لا بد لنا من إبداء بعض الملاحظات :

أ – اننا حين نطّلع على كتب تعليم اللغة (من كتب قواعد أو قراءة) في لبنان ، نشعر بخيبة أمل قوية ؛ وذلك لأن غالبية هذه الكتب لا تتبع أية منهجية واضحة . وفي ما يتعلق بالكتب القليلة جداً التي تدلّ ، ظاهرياً ، على ان واضعيها قد اتبعوا منهجية ما ، يتبين لنا ، في الواقع ان منهجيتها وان تكن تظهر بعض النواحي الإيجابية الا انها غير علمية وبالذات غير متماسكة وغير متكاملة .

ب – ما ينقص منهجية هذه الكتب ، بالتأكيد ، هو انها لا تستند الى إلمام موضوعي بقضايا اللغة وبقضايا استعمالها في المجتمع .

ج – انّ القضايا اللغوية التي هي ، بالأساس ، مسائل ألسنية قد عولجت من دون أية استفادة يوفرها الإلمام المتعمق بمجالات الألسنية المتنوعة . فالمؤلفون في مجال تعليم اللغة قد اتخذوا قرارات ألسنية من دون أن يعوا طبيعة هذه المسائل ومن دون أن يدركوا حلولها .

د – إنّ مجال تعليم اللغة هو مجال تطبيقي . فيجب ، بالتالي ، ان يحدد أستاذ اللغة أهدافه التربوية وان يتقبل النظرية الألسنية التي بالامكان تطبيقها بسهولة على ضوء تشخيصه التربوي . بالاضافة الى ذلك نشير الى ضرورة اعتماد وصف علمي للغة ؛ وذلك لان من يرغب في ان يعلم مادة اللغة يجب أن يطّلع بصورة واسعة ومعمقة على التنظيم القائم ضمن اللغة .

* يجب أن يبحث أستاذ اللغة في كيفية تعليم مادته باختيار المنهجية الفعّالة والمتكاملة.

● ليس بمقدور معلّم اللغة أن يعلّم مادّته ما لم يكن ملمّاً ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها. والتحليل الألسني وسيلتنا للتوصّل إلى وصف اللغة.

نعود الى منهجية تعليم اللغة . فني الواقع ، لا يكفي بتاتاً الإلمام بقضايا اللغة كشرط أساسي بالنسبة لأستاذ اللغة . انما يقتضي تعليم اللغة اتباع منهجية علمية وواضحة تنصّ ، في ما تنصّ عليه ، على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في تعليمها وعلى طرق تقديم المواد وممارستها . فمنهجية تعليم اللغة تشتمل على المسائل التالية :

١ – التحليل الألسني .
٢ – اختيار المادة التعليمية .
٣ – التدرج في التعليم .
٤ – عرض المادة التعليمية .
٥ – التمرين اللغوي .

التحليل الألسني :

ليس بمقدور معلم اللغة أن يعلم مادته ما لم يكن ملماً ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها . والتحليل الألسني وسيلتنا للتوصل الى وصف اللغة وصفاً دقيقاً وعلمياً . زد الى ذلك ان للتحليل الألسني تأثيراً واضحاً على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة . فاذا اعتبرنا ان اللغة تنظيم قواعد فان منهجيتنا تختلف ، مما لا شك فيه ، عن منهجية من يعتبر اللغة لائحة كلمات وبنى نحوية . فاللغة برأي من يعتبرها لائحة كلمات وبنى نحوية بالامكان تعليمها بسهولة وذلك وفق منهجية تقوم على جعل التلميذ يحفظ هذه اللائحة ، في حين ان عملية تعليم اللغة من حيث هي تنظيم قواعد ليست سهلة كما قد يعتقد البعض .

تجدر بنا الاشارة ، هنا ، الى ان سيكولوجيا التعلّم في مجال اللغة تستند أيضاً الى الدراسات السيكو ـ ألسنيّة ، التي أُجريت في مجال دراسة نمو الطفل اللغوي . فالدراسات المتطورة تشير ، في هذا المجال ، الى ان الطفل يكتسب لغته إستناداً الى عدد من العمليات الذهنية التي يقوم بها والتي ترتبط بنموه الادراكي . وتتم هذه العمليات في صورة فعّالة ، من خلال تفاعل الطفل مع المادة اللغوية المحيطة به فيتخطى مستوى الملاحظة ويتسنى له بناء قواعد لغته في ممارساته اللغوية للتواصل مع بيئته وبدون ان يمارس ، في الواقع ، أية تمارين مختصّة . فالطفل يمتلك في ذلك استراتيجية اكتساب[٥] . فيقوم في الواقع ، بما يقوم به ، برأينا ، متعلم اللغة اذ يبني لذاته القواعد التي تعمل كاستراتيجية لتفسير اللغة واظهار بنيتها وحفظها . من هنا نتوسل ، خلال عملية تعليم التلميذ اللغة ، تنمية استراتيجيته للتعلم ، عبر الممارسة اللغوية المختصة وليس من خلال تلقينه قضايا اللغة[٦] .

وفي ما يلي سنظهر بوضوح أنّ الألسنية أيضاً توجه المراحل الأربع الأخرى المندرجة ضمن منهجية تعليم اللغة .

اختيار المادة التعليمية :

اذا أحصينا مفردات اللغة الملحوظة في المعاجم يتبين لنا ان متكلم اللغة وانْ بلغ درجة عالية جداً من الثقافة يدرك فقط معاني الجزء القليل من هذه المفردات . لذلك نقول ان أستاذ اللغة لا يستطيع ان يعلم التلميذ اللغة بصورة كاملة . فلا بد له ، والحال هذه ، من ان يختار من بين المسائل اللغوية المسائل التي تناسب تلاميذه أي المسائل اللغوية التي يحتاج تلاميذه ، برأيه ، ان يتعلموها والقضايا اللغوية التي لم يتعلموها بعد . ويرتبط اختيار المسائل اللغوية بالهدف الموضوع لمادة اللغة وبمستوى التلاميذ وبالوقت المقرر للمادة .

ان السؤال الذي يطرح نفسه هنا ، هو الآتي : اذا كان بالامكان بسهولة اختيار عدد معين من مفردات اللغة لإدراجها في المادة التعليمية ، فهل بالامكان اختيار عدد من قواعد اللغة وإهمال عدد آخر علماً بأن اللغة تنظيم قواعد تعمل من حيث هي كلّ متداخلة عناصره؟

يستند الاختيار ، في الواقع ، على الدراسات الألسنية الاحصائية التي تفيد بمعرفة تواتر المفردات والجمل . فعلى سبيل المثال أظهرت الاحصائيات التي قام بها ألسنيون ، كل على حدة ، والتي تناولت لغات مختلفة تشابهاً واضحاً من حيث النتائج التي توصلوا اليها . وبالامكان تلخيص هذه الاحصائيات على النحو الآتي[٧] :

– تكوّن الـ ١٥ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٢٥٪ من كلمات النص كله .
– تكوّن الـ ٦٦ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٥٠٪ من كلمات النص كله .
– تكوّن الـ ١٠٠ كلمة الاكثر استعمالاً في اللغة ٦٠٪ من كلمات النص كله .
– تكوّن الـ ٣٢٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٧٢٪ من كلمات النص كله .

* إن نتائج الدراسات الألسنية الإحصائية تساعد أستاذ اللغة على اختيار المسائل اللغوية.

* إن اللغة تنظيم قائم بذاته، ولا بدّ من دراسة المسائل التي يتناسب بعضها مع بعض.

* يهدف الأستاذ إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة.

– تكوّن الـ ١٠٠٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٨٥٪ من كلمات النص كله.
– تكوّن الـ ٤٠٠٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٩٧,٥٪ من كلمات النص كله.

ممّا لا شك فيه أنّ نتائج الدراسات الألسنية الاحصائية تساعد أستاذ اللغة في ان يختار المسائل اللغوية التي يجب انتقاؤها لتدريسها. ولا بد، هنا، من ان نطرح السؤال الآتي: الى أي مدى باستطاعته الاختيار؟ وهل بإمكانه اختيار قواعد من ضمن القواعد القائمة في اللغة؟ ويرتبط الجواب بالهدف من تعليم اللغة وبمستوى التعليم وبمدته وبالمادة المنتقاة.

التدرج في التعليم:

واضح انّ بعد ان يختار معلم اللغة المسائل اللغوية التي تكوِّن مادته التعليمية، لا يستطيع ان يعلّم هذه المادة على مرحلة واحدة. لذا يأتي ترتيب بعض هذه المادة قبل البعض الآخر وعلى نحو متدرج. والسؤال الذي يجب أن نطرحه، هنا، هو الآتي: كيف تتدرّج المادة التعليمية؟ ووفق أي ترتيب؟

يرتدي الجواب عن هذا السؤال أهمية بالغة في ما يتعلق بإنجاح عملية تعليم اللغة. وذلك لأن اللغة تنظيم قائم بذاته. وضمن التنظيم لا بد، على العموم، من دراسة المسائل التي يتناسب بعضها مع بعض والمسائل التي تعمل مجتمعة بعضها مع بعض والمسائل التي يرتبط بعضها ببعض. وإستيعاب تنظيم معيَّن، عملية تختلف، بصورة أساسية، عن إستيعاب لائحة من الكلمات أو من العبارات المعادة.

يقتضي التدرج في التعليم، برأينا، اعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام الى الخاص وتواتر المفردات.

أ – السهولة: يكون التدرّج من السهل الى الأقل سهولة. ويقتضي إقرار هذا المبدأ اللجوء الى الدراسات الألسنية والسوسيو – ألسنية والسيكو – ألسنية. ولن نتوسع في هذا الموضوع وذلك لضيق المجال هنا. انما نكتفي بالاشارة الى انّ سهولة التركيب اللغوي يرتد الى سهولة إدراكه وسهولة الادراك ترتبط بعدد القواعد والسمات والتحويلات التي تدخل في هذا التركيب. وتعود دراسة هذه المسائل الى نظرية الاداء الكلامي التي تندرج ضمنها قواعد الإرسال والالتقاط وظروف التكلم..[٨]

ب – الانتقال من العام الى الخاص: يقتضي هذا المبدأ التدرج في التعليم بحيث تدرَّس القاعدة العامة قبل القاعدة المختصة بمسائل لغوية متفرعة، والقاعدة العامة قبل الشواذات الخاصة والمفردات المحسوسة قبل المفردات غير المحسوسة، والمفردات المفردة قبل مفردات الجمع، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركَّبة ...

ج – تواتر المفردات: قلنا ان المفردات تُختار نسبة لارتفاع درجة تواترها أي ورودها في مختلف النصوص. ويقتضي تعليم المفردات التدرج في تلقينها ابتداءً من المفردة الأكثر تواتراً. وتسمى عادة هذه المفردات بالمفردات الأساسية. ومما لا شك فيه أنّ اكتشاف المفردات الأساسية يقتضي اتمام الدراسات الألسنية الاحصائية في هذا المجال.

عرض المادة اللغوية:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة التعليمية، فيهدف الأستاذ الى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة. والأسئلة التي بالامكان طرحها هنا هي الآتية: ما هي الوسيلة المعتمدة لعرض المادة (الكتاب المدرسي أم التسجيلات والأفلام المعادلة له)؟ ما هي المسائل اللغوية التي تندرج في العرض؟ كيف يتم تعليم قضايا المحتوى والشكل في اللغة؟ هل تختلف نوعية التعليم من درس الى آخر؟

نركِّز هنا على مسألة الخبرة اللغوية التي نرغب في إكسابها للتلميذ من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة. فمنهجية عرض المادة تشتمل

على تحديد شكل اللغة ومراحل تعليمها وترتيب هذه المراحل ، وعلى وحدات العرض وتقسيم الوقت بين هذه الوحدات . ومما لا شك فيه ان منهجية العرض تخضع بصورة مباشرة ، الى هدفية تطوير إدراك اللغة والتعبير بها . ولا بد لأستاذ اللغة من وضع الأهداف لعملية التعليم بحيث يكتسب التلميذ الخبرات الآتية :

- إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية .
- إدراك الكلمات .
- تفهم معنى الكلمات .
- إنتقاء المحتوى التعبيري .
- إنتقاء البنية اللغوية .
- إدراج الكلمات في البنية اللغوية .
- تركيب الجملة .
- بناء النص .
- إتقان القراءة والاملاء .
- اجراء المحادثات .

وفي هذا الإطار يساعد الإلمام الألسني بقضايا اللغة أستاذ اللغة في عملية عرض المادة التعليمية .

التمرين اللغويّ :

يكوّن التمرين اللغوي التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة . لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين التلميذ على إستعمال اللغة وتقوية ملكته اللغوية وتنويع أساليب تعبيره . فمن الطبيعي إذاً أنْ يحتلّ التمرين اللغويّ مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف الى جعل التلميذ يتلمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية . لذلك يخضع هذا التمرين الى منهجية محددة في إطار الهدف التعليمي ، تُحدد طريقة إعداده .

لن نتوسع هنا في هذا الموضوع انما نردّ القارىء الى مقال تناولنا فيه هذه المسألة تحت عنوان : الأبعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد [٩] .

يتبين لنا ، من خلال ما أوردناه ، أنّ الدراسات الألسنية المتنوعة تؤثر مباشرة في عملية تعليم اللغة . فلا بد بالتالي من أن يتم التعاون الوثيق بين التربويين وبين الألسنيين في مجال إعداد المادة التعليمية اللغوية. وهذا المجال بالذات يحتاج الى الاختصاصيين لتطويره وتدعيمه من خلال اعتماد المنهجية العلمية الواضحة.

الهوامش

١) لمزيد من الايضاح أنظر كتابنا (قيد الطبع) الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية : (١ – النظرية الألسنية) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر بيروت.

٢) نشير هنا الى أبحاث السوسيو – ألسنيين :

J. Searle_ B. Bernstein_ E.A Schegloff_ D. Hymes_ E. Goffman_ R. Brown_ J. Gumperz_ W. Labov_ R.F. Bales_ E.T. Hall..

٣) نشير هنا الى أبحاث الألسنيين :

N. Chomsky_ G.A Miller_ J. Mehler_ E.H Lenneberg_ L. Jakobovits_ D.I Slobin_ R. Jakobson_ H. Sacks_ H. Garfinkel T.G. Bever.

٤) لمزيد من الايضاح أنظر :

Jakobovits (1970)_ Jakobovits and Gordon (1974).

٥) لمزيد من الايضاح أنظر مقالنا نحو الطفل اللغوي في **المجلة التربوية . العدد الأول سنة ١٩٧٩** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

٦) أنظر مقالنا : الأبعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد في **المجلة التربوية ، العدد الرابع سنة ١٩٧٩** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

٧) لمزيد من الايضاح أنظر كتابنا الألسنية (**علم اللغة الحديث**) : **مبادئها وأعلامها** (١٩٨٠) بيروت.

٨) لمزيد من الايضاح أنظر الفصل الخامس من كتابنا (قيد الطبع) **الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية : النظرية الألسنية** – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت.

٩) أنظر مقالنا الأبعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد في **المجلة التربوية ، العدد الرابع سنة ١٩٧٩** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

المراجع

د. ميشال زكريا (١٩٧٨) «تأثير اللغة الأم في عملية تعلُّم لغة ثانية» في **المجلة التربوية ، العدد الثاني سنة ١٩٧٨** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

د. ميشال زكريا (١٩٧٩) «نمو الطفل اللغوي» في **المجلة التربوية ، العدد الأول سنة ١٩٧٩** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

د. ميشال زكريا (١٩٧٩) «الأبعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد» في **المجلة التربوية ، العدد الرابع سنة ١٩٧٩** المركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت.

د. ميشال زكريا (١٩٨٠) الألسنية (علم اللغة الحديث) : مبادئها وأعلامها – بيروت.

د. ميشال زكريا (قيد الطبع) الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (١ – النظرية الألسنية) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر – بيروت.

S. Pit Corder (1973) *Introducing Applied Linguistics* London — Penguin

W.B Currie (1973) *New Directions in Teaching English Language* London – Longman.

H. Fraser and W.R. O'Donnell (1969) : *Applied Linguistics and the Teaching of English* London – Longman.

L.A Jakobovits (1970) : *Foreign Language Learning* Rowley Mass : Newbury House publishers.

L.A. Jakobovits and B. Gordon (1974) : *The Context of Foreign language Teaching* Rowley Mass : Newbury House publishers.

W.F. Mackey (1965) : *Language Teaching Analysis* London – Longman.

D.I. Slobin (1971) *Psycholinguistics* London : Scott, Foresman and Co.

□ □ □

مدرسة الترجمة

وأثرها في المناهج المدرسية والجامعيّة

الدكتور جوزف شُريم

أولاً – الترجمة وسيلة تواصل غير مباشرة .

إذا ما قبلنا بأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل – وهذا ما نقرأه عند أندره مارتينه مثلاً : «يتفق أغلب الألسنيين على القول ان **وظيفة التواصل** (Fonction de communication) هي وظيفة الكلام الرئيسية [...]» [١] – ندرك تمام الإدراك ان جهل اللغة يؤدي حكماً الى إنعدام هذا «التواصل» والى عدم القدرة على «الفهم والإفهام» : «ان اللغة هي مجموعة العادات اللغوية التي تتيح للمرء ان يَفهم وان يُفهم» [٢] . وتزداد أهمية اللغة في الاطار الدولي الحالي أي منذ بداية القرن العشرين وحتى أيامنا هذه ؛ وأنا أعني بـ «الإطار الدولي» عوامل عدّة ، أذكر من بينها ما يلي : «مضاعفة الاتصالات على أنواعها بين مختلف المؤسسات العالمية ، والشعور بحاجات أوجدتها هذه الاتصالات ، والتزايد الهائل في حجم التوثيق(Documentation) في العالم [...]» [٣] . وأكبر شاهد على ما ذكرته هو إنشاء جمعية الأمم (S.D.N.) سنة ١٩٢٠ ومن ثم منظمة الأمم المتحدة (O.N.U.) سنة ١٩٤٥ التي أوجدت بدورها منظمة الأونيسكو (U.N.E.S.C.O.) سنة ١٩٤٦ ، وهي منظمة تهتم بتدعيم عرى التعاون بين الأمم عن طريق تنمية التربية والعلم والثقافة . وإذا ما علمنا ان الأمم المتحدة تضم ما يزيد على مئة وخمسين بلداً نقتنع ان العقل البشري لا يستطيع ان يستوعب كل اللغات التي تستخدم في المؤتمرات الدولية وفي الاتصالات الدبلوماسية ، لذا فقد لجأ الفرد الى وسيلة تواصل غير مباشرة أي الى الترجمة وفق الترسيمة الآتية : [٤]

مرسل ← رسالة أولى ← مترجم ← رسالة ثانية ← مستمع

أ – إنتشار مدارس الترجمة :

وهكذا نفهم سبب إنتشار مدارس الترجمة في العالم ، وأذكر من بينها قسم الترجمة والترجمة الفورية في مدرسة اللغات والألسنيات في جامعة جورجتاون الأميركية [٥] ، وهي تعمل على إعداد المترجمين والمترجمين الفوريين في المؤتمرات الدولية :

«The objective of this program is to train conference interpreters» (P.5).

وهي تتطلب ممن يريد الانتماء اليها ثقافة عامة واسعة ومعرفة تامة للغات المطلوبة :

"General background is particularly important,
"as well as ease of expression in the active language,
"(...)

"Candidates must already know their languages before entering in order to concentrate on the techniques required for this type of profession and specialized vocabulary." (p.2)

وهناك مدرسة الترجمة في جنيف التي سأعرض أهم ما ورد في إحدى منشوراتها الاعلامية [٦] :

مدرسة الترجمة في جنيف

- **تحديدات عامة :**

- الدراسة تنطلق من الواقع الحي وهي تفرض على الطالب ان يتقن ثلاث لغات على الأقل .
- الدراسة تنطلق من الواقع الحي وهي تفرض على الطالب أن يتقن ثلاث لغات على الأقل .
- تعمل المدرسة على إعداد الطالب إعداداً أساسياً يسمح له بمزاولة مهنته على أكمل وجه خصوصاً في المؤسسات الدولية التي نجد لها مركزاً في جنيف .
- وهي تؤكد أنّ مهنة المترجم والمترجم الفوريّ مهنة متطلبة كثيراً .

- **المناهج .**

- **السنة الأولى :**

- مدخل الى الحقوق .
- المنظمات الدولية .
- مبادئ عامة في الاقتصاد السياسي .
- دراسة المصطلحات .
- تحليل اللغة .
- دراسة النصوص وتحليلها .
- منهجية الترجمة : مقارنة البنى اللغوية .
- قواعد ومعجمات .
- دراسة النصوص .
- ترجمة : Thème et version

- **السنة الثانية :**

- إقامة في الخارج (Séjour à l'étranger) لاستكمال المعلومات .

- **السنة الثالثة :**

- العلاقات الاقتصادية الدولية .
- التشريع الدولي .
- المشاكل الاقتصادية والسياسية والمالية والاجتماعية في البلدان التي تدرس لغاتها .
- دراسة المصطلحات القانونية .
- ترجمة عامـة .
- ترجمة اقتصادية .
- ترجمة قانونية .
- تلخيص وانشاء .
- دراسة النصوص (لغة عادية) .

- **السنة الرابعة :**

- ندوة في الاقتصاد .
- ندوة في الحقوق .
- مشاكل الساعة .
- المشاكل الاقتصادية والسياسية والمالية والاجتماعية في البلدان التي تدرس لغاتها .
- دراسة المصطلحات الدولية .
- كتابة التقارير .
- ترجمة عامة .
- ترجمة اقتصادية .
- ترجمة قانونية .

- **الترجمة الشفوية لمدة سنة ونصف السنة .**

- حلقة دراسية تعتمد على الفهم أولاً والافهام ثانياً .
- وهي لا تقوم على ترجمة الكلمات فقط .
- وينصب الاهتمام خصوصاً على الترجمة الشفوية اللاحقة وذلك لأسباب عديدة .

- تتطلّب الترجمة ثقافة عامة واسعة ومعرفة تامة للّغات المطلوبة.
- تعلُّم اللغات ضروري للسيّاح، والمسافرين والعمّال المهاجرين، والاختصاصيين، والطلاب...

ثانياً – نهضة اللغات الحية .

اننا نشهد منذ نهاية الحرب العالمية الثانية تحولاً جذرياً في مفهوم الأممية . ويظهر هذا جلياً في العلاقات بين فرنسا والمانيا وفي العمل الدائب على خلق السوق الأوروبية المشتركة . الا ان هذا التقارب السياسي-الاقتصادي يخلق مشاكل لغوية ألسنية لتعدد اللغات المحكية في القارة الأوروبية . وهذا ما دفع بالمسؤولين في البلدين المذكورين وفي بلدان السوق عامة الى تشجيع تعلم اللغات الحية .

ولقد تطرق بول ريفنك (Paul RIVENC) الى هذا الموضوع بالذات في إحدى محاضراته في كلية الآداب في جامعة (Aix – en – Provence) [٧] فعرض ما قام به الألسنيون في مجال تعلّم اللغات الحية وما يتعلق باللغة الأساسية» (Langue fondamentale) و«مستوى الحد الأدنى» (Niveau seuil) وما يطرح من مشاكل خاصة لمن يريد تعلم اللغات الحيّة، كالسيّاح والمسافرين والعمّال المهاجرين والاختصاصيين والمحترفين والشبّان في المدارس والجامعات ، ومشاكل خاصة بمجالات التعليم الأساسية كالعلاقات العائلية والمهنية والاتحادية والانتخابية والتجارية والمدنية والتعامل مع وسائل الاعلام .

وهذا ما شجّع على خلق الاجازة في اللغات الحية (Licence en langues vivantes) وعلى تقوية مراكز تعلم اللغات الحية ؛ واذكر من بينها مركز الدراسات التطبيقية في اللغات الحية التابع لجامعة تور (Tours) [٨] . والى من يهمه الأمر لمحة موجزة عن نشاطات هذا المركز .

مركز الدراسات التطبيقية في اللغات الحية (جامعة تور)

تحديدات عامة .

– المركز هو مؤسسة رسمية للتعليم العالي بإشراف جامعة تور التربوي ، غايته إعداد الطلاب إعداداً جدياً وواقعياً وتطبيقياً ، بواسطة طرق موضوعة خصيصاً لذلك ، في اللغات الحية الأجنبية وفي التشريع والاقتصاد ، وهو يمنح دبلوماً في نهاية السنة الدراسية الثانية يتيح لحامله أن يكون معاوناً لغوياً (ثلاث أو أربع لغات) في مؤسسة تتعامل مع الخارج .

شروط القبول :

– أن يحمل الطالب البكالوريا القسم الثاني وما فوق .
– يتم الاختيار بعد دراسة ملف كل مرشح وعلى أساس مباراة تنظم بين الأول والخامس عشر من أيلول .

المناهج .

حقوق واقتصاد .

– المبادئ الأساسية التي لا غنى للطالب عنها .
– يمكن دراسة بعض المواضيع دراسة مفصلة أو موجزة وفقاً لرسالة المركز الخاصة به .

لغات حيّة – ترجمة فورية – ترجمة .

– يتفرد المركز بطرائق تعليمه وبمناهج اللغات الحية الخاصة به .
– اللغات : الالمانية والايطالية والانكليزية والاسبانية والبرتغالية والروسية .

- إن التقارب السياسي والإقتصادي بين الدول يولّد مشاكل لغوية ألسنية.
- الجامعة اللبنانية هي الرائدة في إعداد الطلاب الذين يشكّلون همزة الوصل بين الغرب والدول العربية.

– على الطالب ان يختار حكماً لغتين أجنبيتين ولغة ثالثة للمبتدئين .
– تعلّم اللغات يعتمد على مختبر اللغات .
– تعلّم الترجمة والترجمة الفورية يعتمدان على مختبر للترجمة .

ينصح الطالب بتعلم الضرب على الآلة الكاتبة وبإتقان تدوين الملاحظات تدويناً سريعاً .

– مجالات العمل .

من الناحية المهنية :

– إعداد معاونين لغويين للمؤسسات الصناعية والتجارية والمصرفية : تأمين العلاقات الخارجية وترجمة الرسائل البريدية والترجمة الفورية أو اللاحقة للمحاضرات والمؤتمرات .

من الناحية الدراسية :

– الالتحاق بالفروع التجارية .
– الالتحاق بفروع الحلقة الثانية الجامعية لإعداد احدى الاجازات التقليدية .

ثالثاً – مدرسة الترجمة في الجامعة اللبنانية؟

– انّ انشاء مركز لتعلّم اللغات الحية والترجمة والترجمة الفورية في إطار الجامعة اللبنانية ليس مهماً وممكناً فحسب بل هو ضرورة ملحة أيضاً . والسبب في ذلك ما نشهده منذ سنوات من إهتمام العالم بالبلاد العربية من الخليج الى المحيط لدوافع سياسية-اقتصادية لا أحد يجهلها . ومن غير الجائز الاّ تكون الجامعة اللبنانية هي الرائدة في اعداد الطلاب الذين يستطيعون ان يشكلوا «همزة الوصل اللغوية» بين العالم الغربي ككل ، والبلدان العربية عموماً ، ، والبلدان المنتجة للنفط خصوصاً .

– وعلى هذا الأساس سأحاول انطلاقاً مما وجدته في بعض المنشورات الاعلامية الآنفة الذكر ومن خبرتي الشخصية في حقل الترجمة أنْ أتقدم ببعض الاقتراحات العملية الممكنة التطبيق في إطار كلية الآداب في الجامعة اللبنانية وذلك في سبيل إنشاء مدرسة اللغات الحية والترجمة :

شروط القبول

– أن يحمل الطالب البكالوريا اللبنانية القسم الثاني (أو شهادة جامعية) .

– أن يخضع لامتحان دخول تعيّن المدرسة موعدَه وتحدد مواده ، وذلك لاختيار نخبة من الطلاب الذين يصلحون لمثل هذه الدراسات .

هدف المدرسة

– إعداد الطلاب لكي يتقنوا ثلاث لغات حية على الأقل بالاضافة الى الترجمة الكتابية (العامة والمتخصصة) والترجمة الشفهية اللاحقة .

مدة الدراسة

– أربع سنوات ينال الطالب في نهايتها إجازة تعليمية في اللغات الحية والترجمة .

تراتب الدراسة

– الدراسة ، اذ تأخذ بعين الاعتبار المستوى العلمي-اللغويّ للطلاب الذين يؤمّون الجامعة اللبنانية ، تقسم على الشكل الآتي : تأهيل لغوي (لمدة سنتين) وتخصص في الترجمة والترجمة الفورية (لمدة سنتين) .

مواد الدراسة

– يتم تفصيل مضمون مواد الدراسة بالتنسيق مع الأساتذة المسؤولين عن تدريسها .

– ومن الأفضل عدم الدخول في تفصيل مواد التدريس حتى يستكمل جمع المعلومات وتؤمّن التجهيزات الضرورية .

عوامل نجاح المدرسة .

– في اعتقادي أنه من الضروري ، لنجاح مشروع كهذا ، ان نعتبر هذه المدرسة وكأنها من المدارس الكبرى (Grande école) وان تكون على إتصال مباشر ببلدان أوروبا للاطلاع عن كثب على ما يجري هناك في مدارس الترجمة، ومراكز اللغات الحية .

– ومن الضروري أيضاً أن يؤتى بالتجهيزات الآتية : مختبر لغات ومختبر ترجمة وترجمة شفهية لاحقة وقاعة سمعية-بصرية تابعة لقاعة عرض أفلام وثائقية ومركز اعلامي صحافي .

رابعاً – مدرسة الترجمة وأثرها في المناهج .

آن الاوان لكي يعي المسؤولون في المدارس والجامعات أهمية الترجمة وتعلم اللغات الحية .

فإذا كانت مادة الترجمة تُعطى في كل سنوات الاجازة في إطار كلية الآداب مثلاً ، فإنهم يقلّلون من أهميتها كثيراً في المدارس الرسمية والخاصة ولا استثني منها الا القليل القليل كمدرسة سيدة الجمهور والليسه الفرنسية-اللبنانية حيث يبدأ التلامذة بالتدرب على الترجمة من الصف السادس (الأول تكميلي) حتى صف البكالوريا .

ثم إننا نشهد اليوم نقصاً متزايداً في عدد التلامذة والطلاب الذين يختارون الاتجاهات الأدبية بالاضافة الى التدني في المستوى . ولكي نعالج هذا الوضع علينا أنْ نشدد على أهمية اللغات الحية أكثر من تشديدنا على الدراسة الأدبية التقليدية ، وعلى أنّ مجالات العمل للمتخصصين في اللغات الحية والترجمة لا حصر لها ، على عكس ما يتصوره البعض .

مراجع الدراسة :

١) — A. MARTINET, *La linguistique. Guide alphabétique*, Paris Eds Denoël, 1969, p. 105.

٢) — F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1975, p. 112.

٣) — G. MOUNIN, *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p. 192.

٤) جوزيف ميشال شريم ، **منهجية الترجمة التطبيقية** ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٢ ، ص ٤٨ . cit. J. COHEN

٥) — Georgetown University, School of Languages and Linguistics, Division of Interpretation and Translation. Washington. D.C. 20007.

٦) — Université de Genève, Ecole de Traduction et d'Interprétation, Sommaire des cours, Mai 1977.

٧) — P. RIVENC, «orientations nouvelles en linguistique appliquée et en didactique des langues», Vendredi, 4 février, 1977.

٨) — Académie d'Orléans-Tours, Centre d'Etudes Pratiques de langues vivantes, 16 rue Briçonnet, 37000 — Tours.

مناهج التعليم العام في لبنان

الدكتور شوقي أبو حيدر

١ – مقدمة :

تحتل مسألة المناهج دائرة الاهتمام عند معظم الدول النامية، وتلك التي هي في طور النمو. وإذا كانت قد تجاوزت نسبياً حدود المشكلة وتعقيداتها بالنسبة للفئة الأولى، نظراً الى توافر عناصر مساعدة كالخبرة والمال والتخطيط الخ... ، فإنها وقفت عند عتبة المشكلة أو بالأحرى انخرطت بها وتحولت الى مشكلة كبرى يستعصي حلها بالنسبة للفئة الثانية، وذلك من جرّاء الإرث الثقيل الناتج عن الماضي، والمشبع بالعوامل الثقافية المعقدة[١]، بالاضافة الى غياب العناصر المساعدة التي سبق ذكرها.

ان الاهتمام بالمناهج ومعالجة المشكلات المرتبطة بها، لم يصبحا أمراً ملحّاً إلا في مطلع القرن العشرين، وذلك في ضوء معطيات جديدة، قلبت رأساً على عقب العديد من المفاهيم التقليدية على الصعيدين الاجتماعي والتربوي. ويمكن تلخيص هذه المعطيات على النحو الآتي :

أ – ظهور تيار جديد، حاول إحداث تغييرات جذرية في الجو المدرسي عن طريق جعله اكثر ديناميكية وحرية وبهجة وتشويقاً، بالاضافة الى احترام شخصية المتعلم[٢].

ب – تبدل في مفهوم المنهج شكلاً ومحتوى، إذ «لم يعد يقتصر فقط على المقررات الدراسية الموضوعة في شكل مواد دراسية، توزع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة... بل أصبح يتضمن جميع المناشط التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المتعلمين، داخل الصف وخارجه»[٣].

ج – بروز القيمة الاقتصادية للتربية، وجعل التثمير فيها يخضع للقواعد الاقتصادية على أساس الربح أو الخسارة، النجاح أو الفشل. وقد تبلور ذلك مع (كومبز Coombs)[٤] و (ستافيلبيم Stufflebeam)[٥].

من هنا تبرز الحاجة الى نظرة فاحصة في محتوى التربية وممارساتها على ضوء المعطيات السابقة، علّ الأمور توضع في نصابها توفيراً للجهد وللوقت.

ونحن في لبنان، أين نقف الآن بعد تسع وثلاثين سنة من عمر الاستقلال؟ هل استوعبنا هذه الحقائق ؟، وهل وفّقنا في إحداث التغيير المطلوب في مناهجنا[٦] ؟.

قبل الاجابة على هذه الأسئلة، لا بد من عرض الواقع التاريخي والميداني :

٢ – المناهج الدراسية :

مناهج التعليم العام :

ان البحث عن مناهج التعليم العام بعد الاستقلال، يقتضي تصنيفها ضمن مراحل مميزة تتناول ناحيتين مهمتين، الأولى : اشتراعية، والثانية : تطبيقية. وهذه المراحل هي التالية :

– المرحلة الاولى :

من الناحية الاشتراعية، تمتد من سنة ١٩٢٤ الى سنة ١٩٣٣، وتعتبر مرحلة تكوينية، اكتملت فيها صورة المناهج الدراسية للتعليم

- نحن في لبنان، أين نقف الآن بعد تسع وثلاثين سنة من عمر الاستقلال؟
- لقد ظهرت معطيات جديدة قلبت رأساً على عقب العديد من المفاهيم على الصعيد الإجتماعي والتربوي..

العام في لبنان، على أيدي السلطات المنتدبة، التي قامت بالاجراءات التالية:

- القرار الرقم ٢٨٥٢، الصادر بتاريخ أول كانون الأول سنة ١٩٢٤، المتضمن تنظيم مواد الدروس في المرحلة الابتدائية.
- المرسوم الرقم ٤٢٩٨، الصادر بتاريخ ٣١ كانون الثاني عام ١٩٢٨، المتضمن منهاج التعليم الابتدائي. وهو تعديل للقرار السابق.
- المرسوم الرقم ٤٤٣٠، الصادر بتاريخ ٢٨ كانون الثاني عام ١٩٢٩، المتضمن إنشاء البكالوريا اللبنانية، وتحديد المواد الدراسية في المرحلة الثانوية.
- المرسوم الرقم ٢٤٦٥، الصادر بتاريخ ١٤ أيلول عام ١٩٣٣، المتضمن تعديل مناهج البكالوريا وامتحاناتها.

ومن الناحية التطبيقية، فإن مناهج هذه المرحلة، بقيت سارية المفعول حتى سنة ١٩٤٦ أي بعد ثلاث سنوات من نيل الاستقلال.

- **المرحلة الثانية:**

من الناحية الاشتراعية، وضعت مناهج هذه المرحلة دفعة واحدة عام ١٩٤٦. ففي أول تشرين الأول من هذه السنة، صدرت المراسيم التالية:

- المرسوم الرقم ٦٩٩٨، القاضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي.
- المرسوم الرقم ٦٩٩٩، القاضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي العالي «التوجيهي».
- المرسوم الرقم ٧٠٠١، القاضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الثانوي.

ومن الناحية التطبيقية، بقيت هذه المناهج معتمدة منذ سنة ١٩٤٦ حتى البدء بتطبيق المناهج الحالية التي سترد تواريخها في المرحلة الثالثة.

- **المرحلة الثالثة:**

من الناحية الاشتراعية، تمتد هذه المرحلة من سنة ١٩٦٨ حتى سنة ١٩٧١، وتمّ فيها صدور المراسيم التالية:

- المرسوم الرقم ٩٠٩٩، الصادر بتاريخ ٨ كانون الثاني سنة ١٩٦٨، القاضي بتحديد مراحل التعليم العام وأهدافها.
- المرسوم الرقم ٩١٠٠، الصادر بتاريخ ٨ كانون الثاني سنة ١٩٦٨، القاضي بتعديل مناهج التعليم في مرحلة التعليم الثانوي العام.
- المرسوم الرقم ١٤٥٢٨، الصادر بتاريخ ٢٣ أيار سنة ١٩٧٠، المتضمن تحديد مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة.
- المرسوم الرقم ٢١٥١، الصادر بتاريخ ٦ تشرين الثاني سنة ١٩٧١، المتضمن تحديد مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية.
- المرسوم الرقم ٢١٥٠، الصادر بتاريخ ٦ تشرين الثاني سنة ١٩٧١، المتضمن تحديد مناهج التعليم في مرحلة الروضة.

ومن الناحية التطبيقية، يستمر العمل بهذه المناهج حسب الترتيب الآتي:

- **مناهج المرحلة الثانوية:**

السنة الثانوية الأولى، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٦٨ – ١٩٦٩ حتى تاريخه.

السنة الثانوية الثانية، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٦٩ – ١٩٧٠ حتى تاريخه.

السنة الثانوية الثالثة، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٠ – ١٩٧١، حتى تاريخه.

- **مناهج المرحلة المتوسطة:**

السنة المتوسطة الأولى، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧١ – ١٩٧٢، حتى تاريخه.

السنة المتوسطة الثانية، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٢ – ١٩٧٣، حتى تاريخه.

السنة المتوسطة الثالثة، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٣ – ١٩٧٤، حتى تاريخه.

- عام ١٩٦٨ شُكّلت لجنة خاصة دُعيت «لجنة المناهج» لدراسة وإعداد وتعديل المناهج.
- وُضعت المناهج التربوية اللبنانية من خلال بعض اللجان المكلّفة من الهيئة السياسية العليا.

- مناهج المرحلة الابتدائية:

السنة الابتدائية الأولى، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٢ - ١٩٧٣، حتى تاريخه.

السنة الابتدائية الثانية، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٣ - ١٩٧٤، حتى تاريخه.

السنة الابتدائية الثالثة، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٤ - ١٩٧٥، حتى تاريخه.

السنة الابتدائية الرابعة، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٥ - ١٩٧٦، حتى تاريخه.

السنة الابتدائية الخامسة، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٦ - ١٩٧٧، حتى تاريخه.

- مناهج مرحلة الروضة:

السنتان الأولى والثانية، اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٩٧٢ - ١٩٧٣، حتى تاريخه.

٣ - مَن يضع المناهج في لبنان؟

ان الجمود الذي سيطر على حركة المناهج الدراسية في لبنان، والناتج عن تحجّر العقل السياسي في هذا البلد، جعل من مسألة تعيين الجهة المسؤولة عن وضع المناهج وتعديلها، أمراً ثانوياً ومعدوم الفعالية طالما ان المناهج ستبقى في كل مرة «حبيسة المراسيم التنظيمية والضغوط السياسية»[٧] الى ما شاء الله. والشاهد الاكبر على ذلك، هو ان المناهج الاولى بعد الاستقلال (١٩٤٦) بقيت أكثر من اثنتين وعشرين سنة تخلد الى نوم عميق، أشبه بنوم أهل الكهف.

وفي ضوء التجربة، يمكن القول بأن المناهج في لبنان، لم تتخذ ولا مرة طابع العمل الوطني الكبير، ولم تُعط الاهتمام الكافي الذي تستحق، ولم تنبثق عن سياسة عامة أو تخطيط مدروس، بل جاءت في كل مرة، نتيجة جهود مجزّأة، وأعمال متسرّعة، يعوزها الكثير من العمق والشمول والمنهجية الموحدة. لذلك، فلا عجب إن أتت متباينة تبعاً لنوعية المواد ولاختلاف آراء القائمين بوضعها.

ان المطّلع على الظروف التي رافقت عمليتي وضع المناهج وتعديلها عام ١٩٤٦، وعام ١٩٦٨، يلاحظ بأن العمل كان يجري في كلتا الحالتين، من خلال بعض اللجان التي كانت تكلف من قبل الهيئة السياسية العليا (الحكومة). وبالرغم من الاجتماعات والمؤتمرات التي كانت تعقد لتنظيم عمل هذه اللجان، فإن النشاطات والاعمال، بقيت محدودة وعاجزة عن الإحاطة بجميع أبعاد العمل المنهجي، الذي بقي محصوراً ضمن إطاره الأعلى على الصعيد المركزي، في الوقت الذي يجب فيه توسيع نطاق دائرته حتى تشمل جميع الفعاليات والمعنيين بالتربية.

ولقد تنبّه المسؤولون أخيراً، الى هذه الثغرة في المجال التربوي، فعمدوا سنة ١٩٦٨ الى تشكيل لجنة خاصة، دُعيت «لجنة المناهج»، مهمتها دراسة المناهج الدراسية وإعدادها وتعديلها. وقد نصت المادة السادسة من المرسوم الرقم ٩٠٩٩ تاريخ ٨ كانون الثاني سنة ١٩٦٨ على ما يلي:

«تُؤلَّف لجنة تدعى لجنة المناهج قوامها:

١ - المدير العام للتربية الوطنية . . . . . رئيساً
٢ - رؤساء الجامعات العاملة في لبنان، والمعترف بها رسمياً أو مندوبون عنهم.
٣ - مدير عام الشباب والرياضة.
٤ - مدير التعليم الثانوي.
٥ - مدير التعليم الابتدائي.
٦ - مدير التعليم المهني والتقني، أو من ينوب عنه. أعضاء
٧ - رئيس مصلحة التعليم الخاص.
٨ - رئيس مصلحة الشؤون الثقافية.
٩ - رئيس مصلحة إعداد المعلمين.
١٠ - عدد لا يتجاوز الأربعة أشخاص يمثلون مؤسسات

التعليم الخاص، يعينهم وزير التربية الوطنية بناءً على اقتراح المدير العام للتربية الوطنية.

١١ – رئيس مصلحة الابحاث التربوية . . . . عضواً مقرراً

ولكن الظروف التي أعقبت صدور المرسوم رقم **٩٠٩٩**، كانت حافلة ببعض التغييرات على صعيد الادارة التربوية. فتحولت مديرية التعليم المهني والتقني سنة **١٩٧١**، الى مديرية عامة [٨]، كما برزت الى حيّز الوجود في السنة نفسها، مؤسسة كبرى دعيت بـ «المركز التربوي للبحوث والانماء» [٩]، وقد أدى انشاؤها الى الغاء مصلحتي اعداد المعلمين والابحاث التربوية. وهكذا، تحولت لجنة المناهج الى لجنة شكلية، خصوصاً وان المشترع قد وسّع من اهتمامات المركز التربوي لتشمل مختلف الشؤون التربوية العامة» [١٠]، ومنها المناهج وما يرافقها من كتب ومنشورات وامتحانات ووسائل... الخ. وعلى سبيل المثال، فقد ورد في جملة المهمات الموكولة الى المركز ما يلي: [١١]

«– دراسة مناهج التعليم، واقتراح المناسب بشأنها.

– إقرار نمط أسئلة الامتحانات الرسمية، وتنسيق وضعها، وحضور اعمال اللجان الفاحصة، والبتّ في الكتب المدرسية، والمنشورات التربوية، وسائر الوسائل التربوية، لجهة امكان اعتمادها في حقل التعليم.

– انتاج الكتب المدرسية والمنشورات والوسائل التربوية».

وجدير بالذكر، أن المركز التربوي، قد أنجز حالياً المناهج الجديدة للتعليم الثانوي، ولكنها لم تنشر، ولم تعتمد بعد.

٤ – نقد ومقترحات عامة:

ان المتتبع لمسيرة المناهج اللبنانية، منذ العهد الانتدابي حتى اليوم، لا يمكنه إلا أن يقف مشدوهاً أمام الكثير من الاعتبارات والعوامل المتشابكة، التي انعكست نتائجها السلبية على أوضاع هذه المناهج، فتحولت الى عراقيل وعثرات حدّت من تقدم هذه المسيرة، وخلقت فجوة خطيرة في النظام التعليمي اللبناني. ذلك لأن المناهج تمثل العمود الفقري في هذا النظام، كما تشكل الترجمة العملية للسياسة التربوية وللفلسفة الكامنة وراءها. ومن أجل توضيح بعض الملابسات، لا بد من عرض الملاحظات التالية:

ان المناهج اللبنانية، مرت بعدة مراحل تاريخية، يمكن اختصارها بما يلي:

المرحلة الأولى، وتشتمل على المناهج التي كانت مطبقة في عهد الانتداب، حيث استكملت بالمناهج الثانوية، التي توّجت بالبكالوريا اللبنانية عام **١٩٢٩** [١٢]. ويمكن تسمية هذه المرحلة، بمرحلة النقل، حيث كانت المناهج أشبه بنسخة قريبة جداً من المناهج الفرنسية.

المرحلة الثانية، وقد امتدت منذ سنة **١٩٣٣** [١٣]، (حين جرى تعديل نظام البكالوريا اللبنانية)، حتى سنة **١٩٤٦**. وتعتبر هذه المرحلة، مرحلة انتقالية، تضمنت بعض التعديلات الطفيفة، التي لم تكن كافية لإبراز الشخصية المستقلة للمناهج اللبنانية، والتي ظلت موازية للمناهج الفرنسية في بنيتها ومحتواها.

المرحلة الثالثة، وقد امتدت منذ سنة **١٩٤٦**، حتى سنة **١٩٦٨** [١٤] – **١٩٧٠** [١٥] – **١٩٧١** [١٦]، وقد جرى فيها تعديل المناهج اللبنانية وأنظمة الامتحانات التابعة لها، بما يتوافق مع المتطلبات الجديدة في فترة ما بعد الاستقلال. وبالرغم من التعديلات التي طرأت على المناهج في هذه المرحلة، وبالرغم من الاتجاهات النزوعية نحو نوع من الاستقلالية، فان هذه المناهج بقيت أسيرة المفهوم الفرنسي من حيث إطارها العام ونواحيها التنظيمية.

المرحلة الرابعة، وتمتد من سنة **١٩٦٨**، **١٩٧٠**، **١٩٧١** حتى اليوم، وتتضمن المناهج المعتمدة حالياً، وهي بمجملها لا تخرج أيضاً عن الإطار العام لمناهج عام **١٩٤٦**، تنظيماً ومحتوى.

ان المناهج اللبنانية، لم تنبثق عن سياسة تربوية واضحة، ولم تكن وليدة تخطيط مدروس، بل كانت عبارة عن محاولات مجزأة، اكتملت مع الايام، ثم تبلورت بالشكل الذي نعرفه. ولهذا، فانها لم توضع مرة من خلال تصور تربوي عام، أو تدخل ضمن خطة مبرمجة، بل جاءت في كل مرة صنيعة اللجان، مرتهنة بآراء واضعيها، واتجاهاتهم الطائفية والسياسية، وخير برهان على هذا، هو التوازن

● في عام ١٩٧١ برزت لحيّز الوجود مؤسسة كبرى دُعيت بـ «المركز التربوي للبحوث والانماء».

● مرّت المناهج التربوية بعدّة مراحل تاريخية منذ عهد الانتداب حتى تبلورت بشكلها الحالي.

القائم في مضامين المناهج، بين مختلف الاتجاهات المتنافرة. وكل ذلك جرى ويجري على حساب مصلحة التلميذ، والنواحي العلمية.

ان الأهداف العامة للمناهج اللبنانية، جاءت في كل مرة يتيمة الأهداف الوطنية، وذلك بسبب عدم اتفاق السياسيين حتى اليوم على هوية موحّدة للوطن والمواطن في لبنان. لهذا، كانت الاهداف عبارة عن «كليشيهات» ترفع في مقدمات المناهج، من قبيل رفع العتب ليس إلاّ، لا بل كانت توضع في كثير من الاحيان بعد الانتهاء من وضع محتويات المناهج الدراسية. وقد نتج عن ذلك نوعان من الفصل: النوع الأول، فصل بين الاهداف الوطنية العامة، والاهداف التربوية العامة. والنوع الثاني، فصل بين الاهداف التربوية العامة، ومحتويات المناهج الدراسية.

بالرغم من شكلية الاهداف العامة للمناهج في لبنان، فانه يمكن تسجيل بعض الملاحظات حولها:

- انها غامضة، غير محددة، وغير شاملة.
- انها تشدد على الإعداد النظري، مهملة بذلك النواحي الاخرى من شخصية المتعلم.
- انها لا تعكس حاجات المتعلمين، ولا تتجاوب مع متطلبات المجتمع.

ان المناهج اللبنانية، لا تراعي الفروقات الفردية عند المتعلمين ولا تأخذ بعين الاعتبار قدراتهم، وميولهم، واستعداداتهم. وهي في شكلها الحاضر تقدم قوالب موحدة للتلامذة، يجري اعدادهم على أساسها، دون النظر الى ما قد يجرّ ذلك من مضاعفات خطيرة.

ان المناهج الحالية، لم تخرج عن خط مثيلاتها في تأثرها بالفكرة اللاتينية الفرنسية (نظام الثقافة العامة)، القائمة على إعداد النخبة اعداداً نظرياً لتولي الوظائف الحكومية. لهذا، يغلب عليها الطابع الاكاديمي، مما يبعدها عن واقع الحياة، ويدفع بالكثير من المتخرجين الى نوع من البطالة.

ان المناهج الحالية، تعتبر مثقلة ومكثفة بالمواد الدراسية التي لا تتناسب مع مستويات التلامذة في مختلف مراحل الدراسة (وبصورة خاصة في المرحلة الابتدائية).

ان المناهج الحالية بحاجة الى التطعيم التقني والمهني، وذلك عن طريق تركيز النشاطات التعليمية حول المهارات العملية والفنية، وادخال التكنولوجيا بشكل عملي وفعال.

ان المناهج الحالية، لا تولي اهتماماً كافياً تنمية الذوق الفني والحس الجمالي عند التلامذة.

ان المناهج الحالية، لا تؤمّن تنوعاً في الاتجاهات الدراسية، وخصوصاً على الصعيد الثانوي، بما يتوافق ورغبات الطلاب واستعداداتهم. وما التفريع في شهادة البكالوريا القسم الثاني، الا عملية محدودة ليس لها من التفريع الا الاسم، لأنها في الواقع شهادة واحدة. فالتلاعب بتوزيع الساعات لا يكفي لتكوين اختصاصات مختلفة، خصوصاً وان مضمون هذه المواد يبقى على حاله. وعلى سبيل المثال، يكفي لكي يتحول الفرع الأدبي الى فرع اللغات القديمة في البكالوريا القسم الاول، ان تحذف منه مادتا الفيزياء والكيمياء (٤ ساعات سنة أولى، و ٣ ساعات سنة ثانية) وتحذف ساعة من التربية المدنية، ويعطى مكان الساعات المحذوفة أربع ساعات لغات قديمة. وهكذا يتحول الفرع الأدبي الى فرع جديد، يدعى فرع اللغات القديمة...

ان المناهج الحالية، تحمل بعض التسميات التي لا تنسجم مع البيئة اللبنانية، ولا تنطبق على الواقع. فالبكالوريا هي اسم فرنسي، كما أن تسمية فروعها في قسمها الثاني بالفلسفة والرياضيات والعلوم الاختبارية، لا تعبّر عن المضمون الكامل لهذه التسميات، ولا تغطي جميع أبعادها.

ان المناهج الحالية، لا تؤمّن الاتصال الكافي بين مختلف المراحل التعليمية. وبالرغم من وجود نوع من الربط بين آخر سنة في مرحلة معينة وأول سنة في المرحلة التي تليها، فان ذلك لا يؤمّن وضعاً طبيعياً يمرّ فيه التلميذ دون أن يشعر باضطراب فكري ونفسي.

ان المناهج الحالية لا تهتم ببعض أنواع التعليم الأخرى كالتعليم النسائي، وتعليم الراشدين، وتعليم المتخلّفين والمعاقين الخ...

ان المناهج الحالية، لا توفر الربط الكافي بينها وبين البيئة الخارجية،

- إنّ المناهج التعليمية الحالية تشدّد على الإعداد النظري، مهملة بذلك النواحي العملية.
- تقوم المناهج الحالية على الفكرة الفرنسية (نظام الثقافة العامة) القائمة على الإعداد النظري

- إن الطرائق والوسائل التعليمية لها أهميتها القصوى في تنفيذ مضمون المناهج.
- هناك عدد كبير من المعلّمين لم يعدّ إطلاقاً في كلية التربية، ولا في دور المعلمين والمعلمات!
- يجب أن يكون العمل بالمناهج عملاً متواصلاً يقوم على البحث والدراسة لإقرار ما يستجدّ من معلومات.

إن من حيث اختيار الموضوعات والمواد، أو من حيث التجاوب مع متطلبات هذه البيئة (سوق العمل).

بعد هذا العرض، لا بد من التطرق الى ناحية مهمة تتصل بالمناهج، والتي تتمثل بالطرائق والوسائل التعليمية، اذ انه من التجنّي أن تحمل المناهج وحدها عبر محتوياتها وتنظيماتها الداخلية الوزر الأكبر في تردّي الوضع التعليمي، لأن الطرائق والوسائل التعليمية لها أهميتها القصوى في تنفيذ مضمون المناهج، وبقدر ما تكون صحيحة وفعّالة، بقدر ما تأتي الترجمة صحيحة ومفيدة. ولكن المطّلع على أوضاع المعلمين والأساتذة في لبنان، يلاحظ قصوراً واضحاً في قدراتهم التعليمية، وذلك ناتج عن الكيفية التي تمّ على أساسها اختيارهم لمهنة التعليم. فهناك عدد كبير منهم لم يُعدّ اطلاقاً لهذه المهنة، وعمليات الإعداد في كلية التربية ودور المعلمين والمعلمات لا تزال محدودة الفعالية، كما ان الدورات التدريبية، لم تستطع أن تغطي جميع أعداد المعلمين الذين هم في ازدياد مطّرد. لذلك، فلا عجب أن تتباين الطرائق وتختلف الاساليب، وينحدر مستوى التعليم. هذا الى جانب النقص الفادح في التجهيزات والوسائل التربوية، الذي يعطل عملية تنفيذ المناهج الدراسية ويؤثر على الجهود المبذولة لانجاحها.

في ضوء كل ما تقدم، يمكن عرض المقترحات التالية:

- يجب الاسراع في الاتفاق على بعض المبادئ الاساسية التي تصحّ منطلقاً لبناء سياسة عامة، تنبثق عنها سياسة تربوية واضحة، تتبلور خلالها الاهداف التربوية العامة، مما يسهل عملية وضع المناهج على أُسس سليمة وركائز ثابتة.
- يجب أن تصاغ الأهداف التربوية العامة، بشكل واضح ومحدد، حتى تسهل عملية ترجمتها الى أهداف فرعية، ومن ثم الى اجراءات سلوكية، عبر تسلسل منطقي، يبعدها عن الفوضى والعشوائية.
- يجب أن تكون الاهداف العامة للمناهج، منوّعة وشاملة ومتكاملة، بحيث تؤمّن نمواً متكاملاً للتلميذ يأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب شخصيته الفكرية والجسدية والانفعالية والاجتماعية.
- يستحسن توسيع قاعدة العمل أثناء إعداد المناهج ووضعها، بحيث يشترك فيها ممثلون عن مختلف الفعاليات التي لها صلة بالمناهج، كما يجب أخذ أوضاع المناطق المختلفة، التي سيجري تطبيق المناهج فيها بعين الاعتبار.
- يجب جعل العمل في المناهج، عملاً مستمراً يقوم على البحث والدراسة، المتواصلين، من أجل اختبار مدى صلاحية المناهج الموضوعة قيد التطبيق، وتعديلها في ضوء التجربة، وما يستجد من معلومات جديدة.
- يجب إعطاء نوع من الليونة عن طريق بعض الصلاحيات التي تمنح لوزير التربية الوطنية، والتي تخوّله تعديل المناهج وتغييرها، وفق الظروف والمستجدات.
- يستحسن أن تتضمن المناهج تنوعاً في المواد والموضوعات والمهارات، لإفساح المجال أمام التلاميذ في اختيار ما يناسبهم ويراعي قدراتهم وميولهم.
- يجب أن تكون المناهج لينة، لا تتضمن أية عوائق شكلية كشروط السن والصفوف الموحدة وما الى ذلك، مما يتيح معالجة الحالات الفردية بشكل يتلاءم مع شخصية كل فرد وقدراته الخاصة.
- يجب أن تنطلق المناهج الدراسية من بيئة التلميذ، وتركز على حاجات المتعلمين، وذلك عن طريق الربط بين ما يتعلم، وما يجري في نطاق البيئة الخارجية.
- يستحسن إقامة توازن بين الاتجاهات النظرية والعملية في المناهج، عن طريق تطعيم مناهج التعليم العام ببعض مجالات التعليم التقني والمهني، تؤمن من جهة، استمرارية في اكمال الدراسة، وتوفر من جهة أخرى، توجهاً نحو الحياة العملية اذا اضطر التلميذ الى ذلك. وتجدر الاشارة الى ان المركز التربوي للبحوث والانماء

بالتعاون مع المديرية العامة للتربية الوطنية، والمديرية العامة للتعليم المهني، يستعد حالياً لتنفيذ عمل مشترك، يقوم على إنشاء شعب اختبارية في بعض الثانويات الرسمية [١٧] يهدف الى ادخال التعرف المهني الى مناهج التعليم العام. ولقد نجحت هذه التجربة، ويؤمل تعميمها في المستقبل.

- يستحسن عند وضع المناهج، التشديد على ربط المراحل التعليمية، بعضها ببعض، مع المحافظة في الوقت نفسه على استقلالية كل مرحلة وفعاليتها في اعداد التلميذ لمواجهة أمور الحياة اذا اضطر الى الانخراط في عالم العمل.
- يجب عدم اثقال المناهج بالمواد والمواضيع الدراسية، بل يستحسن التركيز على نوعية التعليم، عن طريق اختصار بعض المحتويات والاستعاضة عنها بنشاطات عملية وتطبيقية (مختبرات، مكتبات زيارات في الطبيعة... الخ).
- يستحسن ادخال التكنولوجيا على نطاق واسع من خلال تطبيقات المناهج، والاهتمام بالوسائل التعليمية المرافقة.
- يجب أن تهتم المناهج بمختلف أنواع التعليم. فإلى جانب التعليم العام والتعليم المهني وإعداد المعلمين، يجب أن تهتم ببعض أنواع التعليم الاخرى، كالتعليم النسائي، وتعليم الراشدين، وتعليم المعاقين والمنحرفين... الخ.
- ان التفريع في المناهج يجب أن يكون وظيفياً اكثر منه شكلياً، كما يجب أن يتجاوب مع ميول المتعلمين وحاجات المجتمع. وهنا يستحسن زيادة التفريع الحالي على صعيد البكالوريا حتى يشمل مختلف الجوانب التي لها صلة مباشرة بالنشاطات الحياتية، كالزراعة والصناعة والتجارة والفنون، بالاضافة الى العلوم التطبيقية والاختبارية والانسانية. الخ...

٥ – خاتمة:

والآن، بعد هذه المعالجة السريعة، آمل أن أكون قد لفتُّ الانتباه الى اكبر المشكلات خطورة، عسى أن يأخذها المسؤولون على محمل الجدية ويباشرون باعادة نظر جذرية في مناهجنا وطرقنا التربوية، وذلك على أسس علمية صحيحة تأخذ بعين الاعتبار بعض الحقائق المهمة التي أصبحت أشبه بالبديهيات والتي يمكن تلخيصها بما يأتي:

- توسع مفهوم المنهج حتى أصبح يعني إعداداً حقيقياً للحياة، لا بل الحياة بعينها.
- اعتماد التقويم المستمر لمضامين المناهج واللحاق الدائم بالخبرات الجديدة، ومواكبة العصر.
- الانعتاق من التبعية على أشكالها، ومراعاة واقعنا الذي يجب أن يفرض نفسه.
- تحرير القرار التربوي من ربقة القرار السياسي على صعيد التغيير، وذلك من خلال تفويض اكثر للسلطات في المناطق.

المراجع والمصادر:

١) الثقافة بمفهومها الانتربولوجي. ويمكن مراجعة:
لنتون، رالف **الانتربولوجيا وأزمة العالم الحديث** (ترجمة عبد الملك عبد الناشف) بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٦٧ ص ص ١٣ – ٣٩.

٢) التيار المتضمن مجموعة الطرق التربوية القائمة على الآلية الفردية في التفكير والعمل. ويمكن مراجعة:
أوبير، رينيه. **التربية العامة** (ترجمة عبدالله عبد الدايم) بيروت: دار العلم للملايين ١٩٦٧، ص ص ٦٢٦ – ٦٤٣.

٣) سبيرر، هارولد. **المعلم والمنهج** (ترجمة أحمد العباس وسعد دياب) القاهرة: دار النهضة العربية، ص ص ١٣ – ١٧.

٤) Coombs, P. *La Crise Mondiale de L'education*, P.U.F. Coll, L'educateur, Paris, 1968.

٥) Stufflebeam, Daniel I. *Educational Evaluation and Decission Making*, P.E., Peacock Publishers, Inc, Itasca, Illiois, 1971.

٦) تتضمن المناهج هنا الطرائق والأساليب والوسائل والمعلم والمتعلم وثقافة المجتمع... الخ.

٧) مفكرة وزارة التربية الوطنية الى لجنة المناهج، ١٩٧٠، ص ٢.

٨) قانون منشور بالمرسوم الرقم ٩٣٨ الصادر بتاريخ ١٤ نيسان ١٩٧١.

٩) قانون منفَّذ بالمرسوم الرقم ٢٣٥٦ الصادر بتاريخ ١٠ كانون الأول ١٩٧١.

١٠) المادة الرابعة من المرسوم الرقم ٢٣٥٦ الصادر بتاريخ ١٠ كانون الأول ١٩٧١.

١١) المادة نفسها.

١٢) المرسوم الرقم ٤٤٣٠ الصادر بتاريخ ٢٨ كانون الثاني ١٩٢٩.

١٣) المرسوم الرقم ٢٤٦٥ الصادر بتاريخ ١٤ أيلول ١٩٣٣.

١٤) بالنسبة للتعليم الثانوي.

١٥) بالنسبة للتعليم المتوسط.

١٦) بالنسبة للتعليم الابتدائي والروضة.

١٧) أبو حيدر، شوقي. **سياسة لبنان في الحقل التربوي إبّان العهد الاستقلالي** (أطروحة دكتوراه دولة) بيروت: جامعة القديس يوسف ١٩٨٠، ص ٥٧٧ وما بعدها.

□ □ □

الألسنيّة والخطاب الأدبي

نحو بديل منهجي في دراسة الأدب

«وقف اعرابي على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا (...)»

أبو حيان التوحيدي

«اللغة عنصر قارّ في العلم والمعرفة سواء ما كان منها علماً دقيقاً أو معرفة نسبية أو تفكيراً مجرداً. فباللغة نتحدث عن الأشياء وباللغة نتحدث عن اللغة وتلك وظيفة ما وراء اللغة. ولكننا باللغة أيضاً نتحدث عن حديثنا عن اللغة، بل اننا باللغة – بعد هذا وذاك – نتحدث عن علاقة الفكر اذ يفكر باللغة من حيث هي تقول ما تقول: فكان طبيعياً أن تستحيل اللسانيات مولّداً لشتى المعارف».

عبد السلام المسدّي

الدكتور موريس أبو ناضر

١ – مقدمة:

ان المركز الذي تتبوّأه الألسنية اليوم في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية ليس بدعة من البدع، أو نزوة من نزوات الفكر الانساني وانما هو نتيجة لسعي هذه العلوم الى ادراك مرتبة الموضوعية، وتمازج الاختصاص، وقاعدة التفرد والشمول. فالألسنية التي تعكف على دراسة اللسان وتتخذ اللغة مادة لها وموضوعاً، تعرف انها تمسّ جوهر الوجود الانساني، ذلك ان الانسان لا يتميز بشيء كتميزه بالنطق (الانسان حيوان ناطق).

والألسنية التي انطلقت من اللغة لتصوغ جملة من القواعد النظرية والتطبيقية تتخطى، نظراً لسعيها الموضوعي، حواجز النسبية والمعيارية، والانطباعية بحثاً عن الصرامة العقلانية. والألسنية التي توكأت في نشوئها وقيامها، وتدرجها على تمازج الاختصاص، عرفت كيف تستفيد من الأدب، والتاريخ، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعرفت كيف توظف لحسابها نتائج علوم الاحصاء، ومبادئ التشكيل البياني، ومبادئ المعلوماتية informatique والسيبرناتية cybernétique، وتقنيات الاختزان في الكمبيوتر، والرياضيات الحديثة، وخصوصاً

حساب المجموعات [١].

والألسنية التي تدرج في صلب مبادئها مبدأ التفرّد والشمول، تنحو المنحى التحليلي والتأليفي في الآن نفسه، فتفكك الظاهرة اللغوية أو الأدبية الى مركباتها الأساسية، ثم تبحث تالياً في ما يجمع الاجزاء من روابط مؤلفة، وعلاقات متنافرة، ومتماثلة. ومنحاها يعتمد الاستقراء والاستنتاج معاً بشكل يتعاضد فيه التجريد والتصنيف فيكون اتجاه البحث من الكل الى الجزء أو من الجزء الى الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية [٢]. هذا المنحى هو الذي تولّد عنه الاتجاه الشمولي في الألسنية، فهي لا تقف عند ظاهرة واحدة من ظواهر الوجود الانساني، وانما تسعى لدراسة كل الظواهر محاولة استكشاف ظاهرة اللسان فيها جميعاً، وبذلك تدخل في صلب اهتماماتها بالاضافة الى دراسة قواعد الخطاب الأدبي، دراسة نواميس الخطاب العلمي، والقضائي والايديولوجي، والديني. بهذا الذي قدمنا استطاعت الألسنية أن تجاري المعارف الكونية، فهي لم تعد تقترن بإطار مكاني دون آخر ولا بمجتمع لغوي دون آخر، ولا حتى بلسان دون آخر، فهي اليوم علم شمولي لا يلتبس البتة باللغة التي يعرض بها، وفي هذا على الأقل تدرك الألسنية مرتبة العلوم الصحيحة، وتغدو مفتاح كل حداثة على الاطلاق.

٢ – المنهجيات السائدة:

مشكلة الألسنية مع المنهجيات السائدة تكمن في أنّ هذه الأخيرة تستقي أدواتها المعرفية من خارج الأدب، من خارج المادة التي يقوم عليها الأدب، أعني اللغة. ومشكلة الألسنية مع هذه المنهجيات أنّ هذه الاخيرة لا منهجية علمية لها، وانما هي مجموعة فسيفسائية من المنهجيات تأخذ من كل وادٍ عصا.

ومشكلة الألسنية مع هذه المنهجيات أخيراً هي أنّ هذه الاخيرة تسعى لإبقاء هيمنتها على دراسة الأدب، وتعليمه وانتاجه ونشره.

هذه المشكلة تأخذ في مطارحاتها العلمية والموضوعية الاشكال التالية:

أ – لقد قامت دراسة الأدب منذ مطلع هذا القرن على مقولات أدبية ما زالت، مسيطرة حتى اليوم على أجوائنا الثقافية. فطه حسين وشوقي ضيف، ركّزا في أبحاثهما على تبيان الصلة الحتمية بين الشاعر والسياق التاريخي الذي أنتج شعره متناسيَين وحدة العمل الفني واستقلاله النوعي والكمي عن الشاعر من جهة والسياق التاريخي من جهة ثانية.

ب – أما عباس محمود العقاد، وابراهيم المازني، فقد عمدا في

● استطاعت الألسنيّة أن تجاري المعارف الكونية.

أبحاثهما الى تبيان الصلة الحتمية بين العمل الأدبي وسيرة صاحب العمل ونفسيته، متناسيَين أنّ العمل الأدبي كيان قائم بذاته، وان العلاقة بينه وبين حياة مبدعه ليست ببساطة علاقة العلة بالمعلول.

ج – أما محمد مندور ومحمود أمين العالم، فقد عملا على إظهار العلاقة الواجبة والحتمية بين العمل الأدبي، ومنشأ صاحبه الاجتماعي، ووضعه الاقتصادي متناسيَين أنّ العمل الأدبي ليس مرآة للحياة، واعادة انتاج لها، ولقضاياها الاجتماعية، وانما هو تنظيم معقّد، ذو سمة مركبة من المستويات مع تعدد في العلاقات والمعاني [٣].

ان سيطرة هذه المقولات على المناهج النقدية دفعت الدراسات الأدبية الى البدء في أي درس لها مكتوب، أو محكي بالحديث عن البيئة والعصر، ثم الشخصية أو سيرة الأديب، ثم المجال الأدبي من حيث هو تعبير لفظي؛ بعبارة اخرى تحوّل العمل الأدبي الى ادراج تفرّغ محتويات كل منها لتملأ فراغ ما يناسبها من العنصر المستقل في فكر الناقد. فيوضع بعض محتويات العمل الأدبي تحت عنوان العصر، أو البيئة، أو الحياة الفكرية والسياسية والاجتماعية، ويوضع البعض الآخر تحت عنوان السيرة، أو الحياة أو الشخصية، أو النفسية [٤]؛ واذا تجاوزنا ذلك الى الناقد أو المدرّس، رأيناه يهتز ازاء العمل الأدبي ويتأثر به، فيصبح ما يكتبه انعكاس العمل الأدبي على نفسه وشعوره، واذا تجاوزنا العمل الأدبي وناقده، الى قارئ العمل، انقلب الوضع مرة ثانية، وصار انطباع القارئ مرآة ينعكس فيها نقد الناقد. [٥]

لا شك في أن هذا التبسيط المفهومي في تناول العمل الأدبي يتناقض مع المفهوم الجدلي لمكوّنات العمل وتفاعلاتها، المفهوم الذي يولّد من التناقضات مكوّنات جديدة، ترفع التناقض عن تصورات أدبية لا يتعمق جذرها المعرفي، ويؤصل طابعها الوظيفي. من هنا كنا نسمع وما زلنا عن البيئة، والعصر، والنفسية، والمجتمع، دون أن نكتشف أدنى فرق بين هذه الألفاظ التي لا تطرح كدوالّ محددة المدلول [٦] – ومن هنا كنا نرى وما زلنا العمل الأدبي يتفتت الى أجزاء بعضها نفسي، وبعضها فلسفي، لكنها تنبو عنه في الواقع، اذ يكون الهدف منها التعليق على الحالة الانسانية، والكشف عن رؤية ميتافيزيقية، أو سيكولوجية معينة، هي رؤية الدارس لذاته. ان دراسة العمل الأدبي بهذا المنظار هي دراسة لعملية الابداع

الأدبي عموماً وليست شرحاً أو تفسيراً للعمل الأدبي بالذات، هذا وبالرغم من زعم بعض الدرّاسين أنهم يعودون إلى النص، فانهم في الحقيقة يعالجونه على انه مصدر لوثائق واغراض وامارات من كل لون وشكل. يعالجونه وكأن ما قبل النص وما بعده هو الأهم؛ بعبارة أخرى يعالجونه كله على انه خطوة ضرورية نحو شيء آخر. ان هذا النوع من الدراسة، أو الدراسات هو السائد في مدارسنا وجامعاتنا وهو دون تجنٍّ لا يستحق اسم الدراسة الأدبية. وكل ما هنالك أنه يأخذ شواهده، ونقطة انطلاقه من الأدب، لذا كان من الأفضل أن يسمّى بعلم النفس أو علم الاجناس، أو علم الاجتماع، أو علم التاريخ الأدبي أو ما الى ذلك مما هو عليه بالفعل.

ان ما يربط بين هذه الدراسات المنهجية ويوحّدها مهما اختلفت مشاربها وتنوعت منازعها هو نظرتها للعمل الأدبي كصورة لاحقة، أو مرآة عاكسة لأصل سابق عليه، هو صدورها عن تصور مركزي واحد، يرد العمل الأدبي الى العالم الخارجي (المادي، المثالي) أو العالم الداخلي (النفس، الروح، الوجدان، اللاشعور) أو العلاقات الاجتماعية (وضع طبقي، موقف، رؤيا) دون الأخذ بالاعتبار أن العمل الأدبي هو كالمادة التي صنع منها نظام من الاشارات المغايرة أو المفارقة. نظام مستقل بذاته، ومكتفٍ بنفسه.

٣ – المنهجية الألسنية

تقوم المنهجية الألسنية في دراسة الأدب على اعتبار النص الأدبي مرسلة يوجهها الكاتب الى القارئ بواسطة اشارات اصطلاحية هي على وجه الاجمال لغوية. بكلمة أخرى تقوم هذه المنهجية على دراسة الطريقة التي تنتج اللغة بواسطتها المعنى، أو كما يقول يمسلاف L. Hjelmslev دراسة العلاقات القائمة بين مستوى التعبير، ومستوى المضمون داخل نظام الاشارات الواحد.[٨]

وتسمح المنهجية الألسنية لمن يتوسلها في دراسة الأدب أن يحدد نوعية النص الأدبي، ويميزه عن النصوص التعليمية، والعلمية، والأحاديث اليومية. هذه النوعية أصبحنا نسميها منذ الشكليين الروس، وخصوصاً منذ دراسات ياكبسون بـ«الأدبية»، Littérarité. ان تحديد «الأدبيّة» ليس بالأمر الصعب خصوصاً اذا ما وظّفنا مكتسبات النموذج الألسني في تحليل النصوص فهي تقوم في النص الأدبي على:

أ – شبكة الدلالات التي تنتج الحكاية في النص الأدبي وتعنيها عبر تجلّيها في مجموعة من الأحداث والأعمال، وتظهرها في مكان وزمان معينين.

ب – شبكة الدلالات التي تنتج الأشخاص أو العوامل، وذلك بفرزها تبعاً لمحور الرغبة الى العامل المرسل، والمرسل اليه، والعامل الذات، والموضوع، والعامل المساعد والمعاكس.

ج – شبكة الدلالات التي تولّد حول الحوادث نوعاً معيناً من الوقائع الاجتماعية، والثقافية والميتولوجية.

د – شبكة الدلالات اللفاظية، والنحوية، والصوتية والايقاعية، التي تحمل الدارس الى معاينة استعمالاتها الأدبية في النص، موضوع الدرس.

هـ – شبكة العلاقات التي تحدد وجهة نظر الكاتب في تحليله للعالم المحيط به، وتفرزن نوعية العلاقة الظاهرة أو الخفية التي يحاول أن يقيمها مع قرّائه.

تلك هي أهم الشبكات الدلالية التي يقوم عليها النص الأدبي، والتي لا بد من دراستها في النص بالذات، بحثاً عن حل لمشكلة النص الأساسية، أي مشكلة معناه.

لا شك في أن مشكلة المعنى هي غاية كل باحث في النص من حيث هو مرسلة لغوية لكن هذه المشكلة في الدراسات السابقة للدراسات الألسنية، تظل أسيرة منطلقاتها الأولية، تظل أسيرة ما «قبليات» النص المعنوية، فاذا كانت تاريخية وجدت معنى النص في نقله للبيئة والوضع السياسي، والمؤثرات الاجتماعية، والنفسية؛ واذا كانت نفسية، وجدت معنى النص في نقله لحياة كاتبه، وما يخالط هذه الحياة من هواجس ووساوس، وهوامات. واذا كانت اجتماعية وجدت معنى النص في نقله للواقع الاجتماعي في تناقضه وتعقده. وتعمل هذه الدراسات من جهة أخرى في بحثها عن معنى النص، الى جميع المعلومات السابقة لكتابة النص، وخصوصاً تلك التي تتعلق بسيرة كاتبه، وعصره ونفسيته ومجتمعه، محاولة عبر ذلك التحقق بشكل آلي من وجودها في النص، ومن تشكيل هذا الوجود بشكل اعتباطي في قيم معنوية تأخذ أحياناً شكل الكشف

● العمل الأدبي كالمادة التي صنع منها، نظام من الإشارات المغايرة، مستقلّ بذاته ومكتفٍ بنفسه.

● إن طبيعة الإشارات اللغوية في تشكلها التخيّلي الأدبي تختلف وظائفها بين خطاب وآخر، فالإشارات اللغوية في القصة تختلف عمّا هي عليه في الشعر، أو المسرحية، أو الحديث السياسي.

عن الأسرار، وأحياناً أخرى شكل طمس هذه الأسرار.

ان معنى النص الأدبي في الألسنية هو في النص بالذات وليس قبله، أو ما بعده؛ ان معنى النص في الألسنية يكمن في ما يحمله هذا النص من معلومات حول علاقات الدلالات ببعضها.

ان بناء معنى النص من وجهة نظر ألسنيـة، لا يقوم على اعتبار الدلالات وكأنها على مستوى واحد من الأهمية؛ فهناك الاساسي وهناك الثانوي، هنـاك المحوري، وهناك المفصلي[٩]. ففي قصيدة «المواكب» لجبران[١٠] تحتل دلالة «الغاب» مركزاً أساسياً في القصيدة، فهي التي تشكل محاور المعاني في تناقضها مع دلالة الناس. وفي «شحاذ» نجيب محفوظ[١١]. تحمل دلالة «الرغبة» في تناقضها مع دلالة «اللارغبة» هاجس التغيير واللاتغيير عند بطل القصة المذكورة.

ولا يكفي الدارس أن يُفرزن الدلالات الأساسية والثانوية لكي يبني معنى النص؛ فهو بحاجة الى ربط الدلالات ببعضها ليتبين علائقها، ويكشف عن نمط تشكلها على صعيد البنية العميقة؛ ففي دراستنا للمفكرة الريفية[١٢] حاولنا أن نتبين – بعد فرزنا لدلالات المفكرة – كيف يرتبط الريف بالمدينة عبر علاقة جدلية يتبدى فيها الأول كتجسيد للطبيعة، للحياة، والثاني للحضارة، للموت.

اذا كانت الدلالة الألسنية كما حددناها هي «خبر» يشارك في تشكيل المعنى العام للنص الأدبي، فهذا لا يعني أننا لا نرى فيها سوى هـذه الصفة، بـل نرى فيها بالاضافـة الى ذلك «رمزاً» «figuration»، فنحن عندما نقول «الريف» لا نقدم واقعاً، أو نتحدث عن ظاهرة موجودة في العالم الطبيعي؛ بكلمة أخرى لا ننقل خبراً وحسب، وانما ننقل رمزاً يدخل في صلب محاور المعنى عند أمين نخله[١٢]. ذلك ان اللغة الأدبية التي تندرج كلمة «الريف» في مطاويها هي نظام من الاشارات، هي اعادة تشكيل للعالم الطبيعي، وتصور جديد له[١٣].

قد يبدو للبعض أنّ التشكيل الجديد للعالم عبر اللغة هو انعكاس لهذا العالم، وتمثيل له، وتصوير لجوانبه المتعددة. ولكن من يتبصر في طبيعة اللغة يعرف ان الاشارة تختلف من حيث الجوهر عن العالم الذي تعيد تشكيله. فنحن نطالبها أن ترينا هذا العالم وتسمعنا إياه ولكن هذا الأمر ليس بمقدورها، فهي ليست من طينة الصورة ومعدنها كي تُري، وكتابتها لا تستدعي من قريب أو بعيد شكل المدلول أو المعنى، أضف الى ذلك أنّ مادتها الصوتية لا تحمل أي صدى سمعي للمفهوم الذي تعبّر عنه[١٤]. مع هذا – يعمل الشاعر والقاصّ على انطاقها بالمسموع والمرئيّ عبر سلاسل متتابعة من الاشارات المقوننة بينهما، وبين القـارئ بفعل التداعي الحر الذي ينبني أساساً على قانون «التخيّل» و «الوهم» و «التصوّر».

لا ندعي علماً اذا قلنا ان طبيعة الاشارات اللغوية في تشكلها التخيلي أو بكلمة أخرى الأدبي، تختلف وظائفها بين خطاب وآخر[١٥]؛ فالاشارات اللغوية في القصة تختلف عما هي عليه في الشعر، أو المسرحية، أو الحديث السياسي.

تختص الاشارات اللغوية في العمل الشعري بانتاج شيء مـن المعادلات. فهي على صعيد المدة الزمنية تندرج في مقاطع ذات طول مدوزن، وعلى صعيد المضمون تنشئ تطابقات بين الاشياء والاحداث، والاشخاص، أما على صعيد الشكل فتحدث توازيات لفاظية، وأخرى صوتية وثالثة نحوية[١٦].

لا شك في أنّ الاشارة اللغوية في الشعر هي كما قدمنا تستعمل للإنباء عن شيء ما. فالشاعر عندما يستعمل كلمة «سحَر» في نهاية بيت من الشعر وكلمة «قمر» في نهاية البيت التالي:

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر.

من قصيدة أنشودة المطر لبدر شاكر السياب، فهو ولا شك يحدثنا عن السحر، والقمر ولكنه في الآن نفسه يسعى لإحـداث أثر مضاف[١٧] الى أثري الاشارتين نعني به أثر القافية الذي هو المعدن الخاص بالشعر. من هنا كنا نرى الاشارة اللغوية في الشعر تحدث أثراً مضافاً الى المعنى الذي تعنيه. وتغدو تحديداً وسيلة المعنى ومنتجته.

أما الاشارات اللغوية في العمل النثري وخصوصاً في الشكل الحكائي منه، فهي تتنزّل في وظائف منها الاساسي ومنها الثانوي وتتوزع في دوائر أعمال وفقاً لمفهوم الرغبة بين الذات والموضوع، وتتمثل

● الألسنية هي طريقة في الرؤية، ومنهج في معاينة الوجود، وبها يتحوّل الفكر الثقافي العربي إلى فكر جدلي مرهف قادر على معاينة الثقافة وتمثّلها، وفهم مكوّناتها، وإدراك التشابك بين هذه المكوّنات.

في زمن للكتابة، ورؤيا للسرد القصصي. لقد خلّصت الدراسات التي استوحت الألسنية في هذا المضمار، العمل الحكائي من رتابة التقسيم الكلاسيكي وانفلاشيته في ادراج الاحداث والاشخاص، وتشتته في أنواع ومدارس؛ فالوظيفة هي عمل يقوم به أحد الأشخاص ويؤثر سلباً أو إيجاباً على سياق القصة، أما الشخص فهو مشارك في أفعال القصة وبالتالي فلا يحدد بميوله النفسية واستعداداته البيتية، وخصاله الخلقية وانما بمكانته أو بالأحرى بموقعه داخل القصة.

ولكن لا تكتمل دائرة هذه الدراسات ذات المنحى الألسني الا اذا أخذت بعين الاعتبار بالاضافة الى سيرورة الوظائف وتشكلها المنطقي، وتوزع العوامل وتمظهرها الرغبوي، زمن الكتابة، أو زمن القصّ في علاقته بالقاص والعالم الذي ينتمي اليه. لقد أوضحنا في دراسات سابقة[١٩] ان كل نص قصصي يمكن أن يعالج بدراسة الأحداث والوقائع التي يتكون منها كما يمكن أن يعالج بدراسة كتابة هذه الأحداث أي علاقة القاص بأحداث قصته وتوجيهه المباشر أو غير المباشر الى قارئيه، كما أوضحنا أيضاً أن كاتب القصة أو بالأحرى راويها عندما يتلاعب بالتتابع الزمني أو المنطقي للاحداث من حيث التقديم والتأخير والقلب والإبدال، والتضمين والتقطيع يهندس العالم الطبيعي في عالم تخييلي يرتبط برؤية هذا الكاتب للكون ولأناسه.

اذا كنا نطرح من خلال الألسنية منهجاً جديداً في دراسة الأدب، وتحليله وتعليمه فليقيننا ان هذا المنهج الذي قام على تراث فكري وفلسفي ولغوي يعود الى أوائل هذا القرن، والذي يستند الى آخر التطورات العلمية في الغرب جدير أن يحلّ في المحل اللائق به في حركة الحداثة دراسةً وتعليماً. فبالألسنية التي هي «طريقة في الرؤية ومنهج في معاينة الوجود»[٢٠] يتحول الفكر الثقافي العربي من فكر ترقيعي توفيقي الى فكر متسائل متقصٍّ، الى فكر جدلي مرهف قادر على معاينة الثقافة وتمثلها، وفهم مكوّناتها، وادراك التشابك المذهل بين هذه المكوّنات وما ترمز اليه في تجليها عبر مظاهر الوجود المتعددة.

المراجع والهوامش

١) انظر: عبد السلام المسدّي: **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، الدار العربية للكتاب، تونس ١٩٨١، ص ١٠.

٢) المرجع نفسه ص ١١.

٣) أنظر: **حاضر النقد الأدبي**، ترجمة محمود الربيعي، ط ٢، دار المعارف عصر سنة ١٩٧٧، ص ٩.

٤) أنظر: جابر عصفور، **مرآة الأدب مدخل الى نقد طه حسين**، مجلة الفكر العربي، عدد ٢٦، ص ١٦٨.

٥) أنظر: طه حسين، **فصول في الأدب والنقد**، القاهرة ١٩٤٥، ص ١٠، وفيه نقرأ: أن الناقد في آخر الأمر أديب بأدقّ معاني الكلمة. والنقد آخر الأمر هو أدب بأصحّ معاني الكلمة أيضاً. وربما أُتيحت للناقد مزايا لا تتاح للأديب المنشىء، فالناقد مرآة لقرائه. فالأديب، والقراء مرآة للناقد كما انهم مرآة للأديب أيضاً. ولكن الناقد مرآة صافية واضحة جليّة كأحسن ما يكون الصفاء والوضوح والجلاء. وهذه المرآة تعكس صورة الأديب نفسه وتعكس صورة القارئ، كما تعكس صورة الناقد. فالصفحة من النقد الخليق بهذا الاسم مجتمع من الصور لهذه النفسيات الثلاث، نفسية المنشىء المؤثر، ونفسية القارئ المتأثر، ونفسية الناقد الذي يقضي بينهما.

٦) أنظر: F. de Saussure, *cours de linguistique générale*, Ed. payot, p. 35.

٧) T. Todorov, *poétique de la prose*, Ed. seuil, Paris 1971, p. 242

٨) J. Hjelmslev. *prolégomènes à une théorie du langage*, Ed. Minuit, Paris 1971, p. 83.

٩) R. Barthes: *introduction à l'analyse structurale des récits in «communication»* N°8 Ed du seuil, Paris, 1966, p. 4–5.

١٠) أنظر: دراستنا حول قصيدة المواكب لجبران ص ١٧٦ في **مجلة الفكر العربي المعاصر**، شباط/آذار، العددان ١٨/١٩.

١١) أنظر كتابنا: **الألسنية والنقد الأدبي**، دار النهار للنشر، بيروت ١٩٧٩، ص ١٤٨ وما بعد.

١٢) أنظر دراستنا في مقرر «**اللغة العربية**»، منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء، ص ٤٨ وما بعد.

١٣) *L'enseignement de la littérature, collectif* ed. F. Nathan, paris 1977. p. 139.

١٤) المصدر الآنف الذكر ص ١٣٩.

١٥) R. Jakobson: *Essais de linguistique générale* Ed. points, Paris 1965, p 163.

١٦) A.J. Greimas, *in Essais de Sémiotique poétique*, Ed. Larousse, p. 10

١٧) M. Riffaterre, *la production du texte*, Ed. du seuil p. 9

١٨) G. Genette, Figures III, Ed. du seuil, Paris, 1972, p. 71.

١٩) أنظر كتابنا المذكور آنفاً «**الألسنية والنقد الأدبي**»، ص ٨٤ وما بعد.

٢٠) أنظر كمال أبو ديب: **جدلية الخفاء والتجلي**، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٩ ص ٧.

□ □ □

مكانة اللغة الأجنبيّة في برامجنا التربوية

الدكتور بولس الفغالي

قضيت السنوات الكثيرة، وأنا أُدرِّس اللغة الفرنسية في المدارس التكميلية والثانوية، فعانيت صعوبات متعددة وتعرَّفت الى وضع الكثيرين من التلاميذ الذين انقسموا الى فئتين. فئة أُولى حسبت أن اللغة الفرنسية هي فوق متناولها فأهملتها، وفئة ثانية شعرت بأهمية اللغة الأجنبية فراحت تعمل بكدّ وجدّ علّها تصل الى امكانية انفتاح الى لغة جديدة وعالم جديد. أمّا أصحاب الفئة الاولى فراحوا يشدّدون على سائر المواد ليعوّضوا بها انحطاط علامة اللغة الأجنبية لئلا يرسبوا في الامتحانات. ولمّا قُررت العلامة اللاغية، أخذوا ينظِّمون الاضرابات مطالبين باستبعاد درس اللغة الأجنبية. أمّا أصحاب الفئة الثانية فكان منهم من أتقن اللغة الأجنبية فتمّ له ما تمنّى، وكان منهم من ظلّ يتعثَّر وفي قلبه حرقة وفي نفسه عقدة وعلى لسانه تذمر من الأيام التي منعته من الوصول الى ما يشتهي من درس وتخصص.

وتساءلت: ألا يحبّ اللبناني اللغات الأجنبية؟ وأجبت: ليس كاللبناني من يحب اللغات الأجنبية، والدليل على ذلك معاهد اللغات المتعددة، التي تغصّ بالطلاب من كل الفئات والأعمار. وتساءلتُ أيضاً: ألا يقدر اللبناني أن يتعلم اللغات الأجنبية؟ فأجبت: كم من الشبّان يهاجرون الى بلاد الغرب فيتعلّمون لغاته خلال أشهر معدودة ويلتحقون بجامعاته ولمّا تنقضِ سنة على وجودهم في هذا البلد أو ذاك.

ومررت في بعض المعاهد فلاحظت طلاّبنا يتحدثون بالفرنسية أو الانكليزية كما يتحدثون بالعربية، فتمنيت لو أنّ كل مؤسساتنا التربوية تقتدي بتلك المعاهد فتساعد طلاّبنا على تخطّي صعوبة اللغة وتفتح أمامهم آفاقاً واسعة تجعل منهم شباناً متفوقين في كل مكان يحلّون به.

ولكن على من يقع الخطأ؟ أعلى الدولة ومنظّمي البرامج فيها؟ أم على المحيط العائلي والمؤسسات التربوية؟ أم على شبّاننا وشاباتنا الذين تركوا اللغات الأجنبية مكتفين باللغة العربية؟ لا شك في أنّ المسؤولية مشتركة، لأنّ الثقافة عملية اختيار واعٍ ينبع من شخصيتنا الفردية والاجتماعية. لهذا أحببت أن نرجع كلنا، أفراداً وجماعات، إلى قناعات لا بدّ منها فتصبح اللغة الأجنبية في برامجنا وسيلة تفتح الطالب على عوالم جديدة، ومناسبة يشعر فيها بالفرح، لا بالضجر والألم، وطريقة يتوسلها لإتمام دروسه وتنظيم حياته وعمله واغناء علومه وثقافته.

١ – القناعة المبدئية

للاحزاب برامجها السياسية، ولأرباب الصناعات نهجهم في العمل يحدّدون فيه الخطوط الكبرى للبلوغ الى اهداف معينة؛ وللدولة منهجها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ولها أيضاً منهجها التربويّ الذي يحدد بالتفصيل المواد التي يتعلمها الطالب خلال حياته الدراسية ليكون ذلك المواطن الذي تتمنّاه في المجتمع الذي ينتمي اليه.

تضع الدولة برامجها التربوية فتحدد الغرض الذي تتوخاه من التعليم الذي تسعى الى تأمينه لجميع المواطنين، وتعرف أنّ أنجح المناهج هي التي تنبثق من حاجات المجتمع وتلبّي مطالبه في شتى مرافقه الحيوية. وعلى هذا تبدأ الدولة بدراسة عميقة قبل أن تصدر منهجها الرسمي للتعليم فتوضح الطريق التي يسلكها الطلاّب ليصلوا الى المستوى الأفضل الذي يخوّلهم خدمة المجتمع ويساعدهم على إنماء شخصيتهم ويوفّر لهم فرص الاطلاع والمعرفة.

اذا ألقينا نظرة الى الدول رأينا أنها درست حاجات مجتمعها منطلقة من تصورها للأهداف التي تتوخاها، ثم أصدرت برامجها على ضوء هذه الأهداف. نعطي بعض الأمثلة على ذلك. عندما أعدّت اسبرطة، احدى مدن اليونان، برامجها هدفت الى تهيئة أطفالها ليكونوا جنوداً مقاتلين فأنمت فيهم القوة البدنية وزرعت فيهم الطاعة لرئيسهم. أما أثينة، عاصمة اليونان، فهدفت الى إعطاء المواطن حرية الفكر والابتكار، فاهتمت بانماء شخصيته في مواطن العلم والفلسفة والأدب. ووضعت روما، عاصمة اللاتين، نصب عينيها إعداد الفرد للحياة السياسية، فجهدت في تربية أبنائها على الحياة العملية مشددة على الأدب والخطابة وفنون الكلام. والتربية الصينية القديمة بُنيت على أساس ترسيخ الاختبارات والتقاليد الخاصة بعالم الصين. والتربية الدينية، مسيحية كانت أم إسلامية، تركت في بداية عهدها العلوم المرتبطة بالوثنية وأخذت بعلوم أخرى لتثبت في قلوب المؤمنين تعلّقهم بالعالم الآخر وتدفعهم الى عدم الاكتراث بهذا العالم الفاني.

وما نكتشفه في المجتمعات القديمة نكتشفه أيضاً في المجتمعات الحديثة. فالناحية العلمية المسيطرة في الولايات المتحدة تدلّ على هدف وضعَه المجتمع الاميركي نصب عينيه. وانفتاح فرنسا على عالم اوروبا دفعها الى الاهتمام باللغات الأجنبية فاجبرت وزارة التربية فيها طلاّب الفرع الأدبي على درس لغتين فضلاً عن لغتهم الفرنسية.

يمكن لبلد ان ينغلق على نفسه في اكتفاء ذاتي فيعتبر انه ليس بحاجة الى تعلّم لغة جيرانه، ويمكن لشعب ان يرفض تعلم لغة غير لغته، فيرجع رفضه الى سبب سياسي، أو إلى عجز عن الخروج من محيطه، أو إلى قصور عن اكتناز لغة وثقافة لا قِبل له بهما. انّ بلداً كفرنسا، ونحن نتبع الكثير من مناهجها، نسيت عداوة مئات السنين بينها وبين المانيا، فأخذ الفرنسيون يدرسون لغة الالمان، وأخذ الالمان يدرسون لغة الفرنسيين، وهكذا تمّ التبادل بين مجتمعَين فرّقتهما السياسة والحرب وباعدت بينهما عاطفة وطنية ضيّقة. كان الفرنسي يرفض تعلم لغة أجنبية لأنه يعتبر نفسه مقصّراً في هذا المجال، أو لأنه يحسب انّ لغته تُغنيه عن درس سائر اللغات. ولكن ظروف الحياة الحديثة دفعته الى درس الانكليزية والاسبانية والطليانية... أما يجب علينا، نحن أيضاً، ان نهتمّ باللغات الاجنبية التي تفتح أمامنا طريق العلم والثقافة والاختصاص؟

انطلاقاً من هذا المبدأ العام نفهم اهتمام لجنة المناهج في لبنان باللغة الاجنبية التي يبدأ طلاّبنا بتعلمها منذ الحضانة ويظلّون يدرسونها في سنوات الجامعة. وهذا الاهتمام ينبع من واقع لبنان الذي كان وما يزال ملتقى حضارات الشرق والغرب، وجسراً يربط العالم الساميّ بالعالم الاوروبي. انّ لبنان الذي رفض في ميثاقه أن يتطلع الى الشرق دون الغرب، أو الى الغرب دون الشرق، لا يستطيع أن يكون أداة وصل بين الشرق والغرب الاّ عبر اللغة وما تجرّه وراءها من علم ومعرفة.

ولقد استفاد اللبنانيون من إلمامهم باللغات الأجنبية إلماماً واسعاً، فكانوا وسيلة اتصال بين العالم العربي من جهة، وبين اوروبا واميركا من جهة ثانية، وهكذا ساعدوا على اغناء حضارة ساميّة بحضارة غربية والعكس بالعكس. فاذا كان لبنان بلد ملتقى، ينبغي عليه أن يؤمّن الاتصال بين مدنيتين وثقافتين وحضارتين ولغتين. عندما ينغلق لبنان على ذاته يحسّ بالعزلة تقرّبه من الاختناق. عندما ينغلق الفرد منّا على ذاته ويرفض لغة الآخر، فهو ينعزل عن مجتمعه ويحسّ بعقدة النقص تجاه الآخر، هذا اذا لم يرضَ بحالته مهما كان مستواها مكتفياً بتأمين حياته المادية وحياة عياله. ان تعلّم لغة أجنبية ليس من قبيل رفع العتب أو رفضاً لتغيير لا نعرف الى أين يوصلنا؛ انه قضية جوهرية تفرض على المسؤولين ان يعطوا الفرصة لكل طالب ويقنعوه ليفهم أنّ باستطاعته أن يقوم بدور في مجتمعه بفضل غناه الفكري واتساع آفاقه، وكل هذا لا يتم الا بمزاولة لغة أجنبية أو أكثر.

ان آفاق ابن هولندا تتعدى حدوده فتفرض عليه أن يتعلم لغات جيرانه الثلاثة، أعني الالمان والانكليز والفرنسيين. ولما أراد الكنديون الذين هم من أصل فرنسي أن يستغنوا عن الانكليزية لسبب عرقيّ أو سياسي، أحسّوا بالضعف يعتورهم، فعادوا الى تعلم لغة غير لغتهم، لأنهم رأوا في انغلاقهم على لغة واحدة موتاً لهم ولحياتهم الاجتماعية ولتطلعاتهم التجارية. وانغلق اليابانيون على ذواتهم في القرنَين السابع عشر والثامن عشر باسم السياسة ورفض الاستعمار فأحسّوا أنهم يختنقون داخل جزرهم، ولمّا انفتحوا على عالم غير عالمهم وتعلموا لغة غير لغتهم توصلوا الى النجاح في عالم الصناعة والتجارة وتعلموا سبل اللقاء والتعارف مع شعوب الارض كلّها.

بعد كل هذا، هل يستطيع اللبناني أن لا يتقن الفرنسية والانكليزية... فضلاً عن العربية اذا اراد أن لا تضيع هويّته وأن لا يتنكر لجغرافية بلاده وتاريخه؟

٢ – القناعة التاريخية

ولكن ما لنا نتطلع الى بلدان العالم ولا نتأمل في الوضع الثقافي الذي نعيشه في

لبنان. فالواقع الذي يجبه كلّ مراقب من الخارج هو ان اللبناني يتقن، فضلاً عن اللغة العربية، لغة أو لغتين أو أكثر. وهذه الظاهرة قديمة قدم وجود الانسان على هذا الشاطئ الممتد من رأس الناقورة الى النهر الكبير.

لن نتوقف طويلاً عند التاريخ لنبيّن أن الطبقة المثقفة في بلدنا مارست على مرّ عصوره لغتين أجنبيتين على الأقل. ففي الزمن السابق للمسيح عرف «اللبناني» مع الفينيقية لغات البلدان التي تحيط به. تعلّم لغة المصريين وانطلق من رموزها ليكتشف أبجديته، أول أبجدية في العالم. وتعلّم لغة البابليين قبل أن يتمرّس باللغة الآرامية التي حملها معه الفاتح الفارسي [١]. وفي العصور المسيحية الأولى تعامل «اللبنانيون» مع اليونانية، وكانت آنذاك لغة العلم والثقافة، ومع اللاتينية، وكانت لغة السياسة والادارة فاشتهرت صور بكتّاب دوّنوا كتبهم بلغة اليونان، أمثال بورفيروس (٢٣٤ – ٣١٠)، واشتهرت بيروت بتدريس الحقوق باللغة اللاتينية وكان من المجلّين فيها ليبانيوس الذي خرّج المئات من القضاة والحكّام في الامبراطورية الرومانية.

ولمّا زحفت اللغة العربية على شواطئنا، ابتداءً من الجيل السابع، كان الشعب يتكلم السريانية في الأرياف واليونانية البيزنطية في المدن، وسيكون لبعض «اللبنانيين» دور في نقل التراث اليوناني الى السريانية ومنها الى العربية. وحين سيطرت تركيا على الشرق، كان لبنان يتكلم العربية، لغة المنطقة، ويمارس التركية، لغة الادارة والسياسة، ويتقن الطليانية والفرنسية والروسية والانكليزية... لغات العلاقات التجارية والثقافية. ولن ندخل في العالم الحديث فنذكر اللبنانيين الذين أتقنوا اللغات الأجنبية فكتبوا في الفرنسية والانكليزية وغيرهما من اللغات...

هذا الالمام باللغات جعل الفينيقي يدور في الدنيا وكأنه في بلده، لا تخيفه مغامرة ولا يوجله خطر. ولقد قال في ذلك أحد الباحثين: «تأثرت فينيقيا الى حد بعيد باللغة اليونانية، بحيث كان يحس الفينيقي العائش في اليونان وكأنه في بيته، واليوناني العائش في فينيقيا وكأنه في بيته [٢]. وما يقوله الباحثون عن شعوب هذا الشاطئ التي سارت على طرق الشرق والغرب ودارت دورة أفريقيا، نقولها نحن اليوم في مهاجرينا الذين وصلوا الى كل مكان في المعمور فجعلوا من كل بلد بلدهم، وجعلوا بلدهم في كل بلد، ودخلوا أينما حلّوا في دنيا الادارة والمال والسياسة والعلوم. لا شكّ في أن للغة الدور الاكبر للاندماج في شعوب العالم، غير ان هذا الاندماج لا يجبرنا على التخلي عن شخصيتنا، كما اننا حين نتعلم لغة أجنبية لا نهمل لغتنا أو ننساها، بل نعمل على اغنائها بالمعاني والصور والتعابير.

ونذكر بصورة خاصة النهضة الأدبية في الجيل التاسع عشر، وكان للبنان دور كبير فيها بفضل هذا التفاعل الحضاري بين أوربا والشرق الرازح تحت الحكم العثماني. انطلق اللبناني الى ايطاليا ثم الى فرنسا وحمل معه لغة هذين البلدين وثقافتهما، ثم دخل لبنان علماء من الغرب فتمّ للغة العربية عملية تلقيح وغنى كتلك التي عرفتها في العصر العباسي حين اتصلت بالفارسية والسريانية واليونانية. وكما أنّ فرنسا عرفت نهضتها الثقافية في الجيل السادس عشر بفضل اتصال الفرنسيين بالثقافات اليونانية واللاتينية والعربية عبر عالم ايطاليا، كذلك عرف الشرق نهضته الأدبية كما اتصل بعوالم جديدة من الفلسفة والعلم والفن والأدب، وكان للبنان دوره الفاعل في هذه النهضة وهو لن يتخلى عن هذا الدور لأنه استطاع بما عنده من طاقات أن يكتنز ثقافات متعددة فاغتنت شخصيته وزادت امكاناته وتوسع تأثيره.

٣ – القناعة الثقافية.

عندما نتطرّق الى موضوع الثقافة وما للغة من أثر فيها، لا نعود نكتفي بمعرفة اللغة الأجنبية معرفة سطحية تتيح لنا وسيلة التعامل اليومي أو تساعدنا على القيام بصفقة تجارية. في مثل هذه الحالة يكفي أن يكون في ذهننا أربع أو خمس مئة كلمة لنتخاطب في لغة من اللغات. ولكن، اذا أردنا أن تصبح هذه اللغة منبع ثقافة، سنحتاج الى ما يقارب الثمانية آلاف كلمة لندخل في قلب اللغة ونلج عالماً غير عالمنا. وهكذا نرفض أنصاف أو أرباع المتعلمين الذين يعتبرون أنهم ألمّوا بلغة أجنبية عندما يمزجون في حديثهم كلمات من هذه اللغة بكلمات من اللغة العربية فنضيّع العربية ولا نربح لغة أجنبية. عندما نتحدث عن مزاوجة اللغة فنحن ندلّ على واقع يبيّن أنّ جماعة من الناس تعلّموا منذ الطفولة لغتين أو أكثر ومارسوا بسهولة هذه اللغات في ظروف حياتهم فما ميّزوا لغة عن أخرى [٣]. هذا ما يعيشه لبنانيون كثيرون فيفنّدون بحياتهم أقوال بعض الفلاسفة الذين اعتبروا أنه يستحيل كلياً أن يتعلم الانسان لغتين في الوقت ذاته. ان اللغة هي طريقة تفكير وشعور، ومن جعل في الانسان لغتين على المستوى ذاته لا يحصل على انسان متفوّق بل مسخ أو شخص من الخيال [٤].

لا شك، وهؤلاء الفلاسفة على حق، أنّ وجود لغتين في الشخص الواحد أو في الجماعة الواحدة يخلق تناقضات مهمة في أعماق الشخصية. وقد علّمتنا الدروس

الانتروبولوجية التي تبحث في أصل الجنس البشري، أنّ في الكائن، فرداً أو مجتمعاً، الذي يتصل بثقافة غريبة طريقين يسلكهما: إما أن تندمج شخصيته بهذه الثقافة اندماجاً تاماً، وإمّا أن يرفضها وينبذها. فاذا فرضنا على الكائن ثقافة أجنبية نخلق فيه توتراً داخلياً وتبلبلاً وقلقاً، وسوف يظل على هذه الحالة الى أن يتخلص من هذا الحمل المرهق. وهكذا يشبهون الانسان الذي تلتقي فيه ثقافتان وحضارتان بالبلدان التي تلتقي قربها التيارات البحرية، فتكون إما مصدر ثروة بما تحمله من أسماك وإما سبب خطر بما تحمله من تقلبات. وهكذا نقول عن الانسان الذي يتعلم لغتين في الوقت نفسه فهو إمّا ذاهب الى الضياع وإمّا فاتح ذاته على غنى يذكّرنا بقول المثل المأثور: كل لسان بانسان.

نحن اللبنانيين نتميز عن شعوب كثيرة رفضت الأخذ بلغة أجنبية بسبب الرواسب السياسية والاستعمارية التي تحملها هذه اللغات. لا عقدة عندنا. واذ نتعلم لغة أجنبية، فضلاً عن لغتنا، نتوخّى أن نشرب من ينبوعين مختلفين. ونحن لا نخاف على شخصيتنا من الذوبان، بل نسيطر على الثقافة الآتية من الخارج ونجعلها في شخصيتنا. وهنا نطرح مسألة علاقة الوجدان الفرديّ بالوجدان العالمي. فعندما يتصل فرد بثقافة جديدة يعيش لا محالة صراعاً في داخله، هذا اذا كان بالغاً في حياته وفي تفكيره؛ أما اذا اتصل الانسان بثقافة جديدة، وهو لمّا يزل طفلاً فعملية الاكتناز تمرّ بطريقة طبيعية. فالطفل الذي يأخذ بلغتين في الوقت ذاته فهو يأخذ رموزهما ومدلولاتهما فتمتزج داخل شخصيته لغة جديدة وحضارة جديدة أخذت من الاثنتين وهضمت ثقافتين الى درجة يستحيل علينا فيها أن نميّز ما هو لهذه الثقافة وما هو لتلك. فاللبناني الذي اعتاد تعلُّم اللغة الاجنبية وهو طفل بعد، يبدو الأمر طبيعياً بالنسبة اليه ولا يطرح عليه أي مشكلة. أما المجتمعات التي اكتفت بحضارة واحدة نابذة كل ما هو دخيل عليها من الخارج، فهي ستلاقي الصعوبات الكثيرة عندما يفرض عليها تعلّم لغة جديدة فان لم تلفظها كما يلفظ البحر حطام سفينة فهي ستكون فيها مصدر قلق داخلي وبلبلة في أعماق شخصية كل فرد من أفراد هذا المجتمع.

٤ – استنتاجات عملية.

عندما يعرف المجتمع اللبناني تاريخه وينطلق من هذه القناعات التي ذكرنا، يفهم دور اللغات الأجنبية. وعندما يعرف الفرد دوره في هذا المجتمع يعرف انه لا يمكن أن يبقى منغلقاً على ذاته في لغة واحدة، بل يجب عليه ان ينفتح على ثقافات ومدنيات جديدة تجعله شخصاً آخر.

لقد اختار لبنان له طريقاً وسار عليها منذ آلاف السنين. فلا يستطيع اليوم أن يتنكر لذاته، ولا يمكنه إلا أن يتخذ المواقف التي تلائم هذا الاختيار، فيكون منطقياً مع نفسه. قلنا ونردد: نحن لا نفرض على طلاّبنا لغة أجنبية من قبيل العادة، ولا نعلّم الفرنسية او الانكليزية في مدارسنا رفعاً للعتب؛ نريد أن يتعلم أبناؤنا لغة أجنبية ونريد أن نهيئ لهم الظروف لئلا تتكوّن عندهم عقد محكمة على أعناقهم فتؤخر نموّهم الشخصي والثقافي. ونحن متأكدون، انطلاقاً من بعض الخبرات السابقة، ان اللغة التي نعلّمها بطريقة فاشلة تكون عبئاً على الطالب وتمنعه من متابعة دروسه وتخلق عنده محدودية قاتلة. أما اذا علّمنا بطريقة تفي بالمراد فستكون وسيلة يرقى بها الى عالم جديد من المعرفة والثقافة.

وهنا نطلب، أول ما نطلب، أن تدرّس اللغة الاجنبية في الطفولة ومنذ صفوف الحضانة لترسخ في عقل الطالب فيتمكن منها. كلنا يعرف المثل المأثور: العِلم في الصغر كالنقش في الحجر. ولقد قال الرومان بلسان أحد مربّيهم «كونتيليان» (٣٥ – ٩٥ ب.م.): «يجب أن نعلّم الطفل منذ الصِغر لغة أجنبية... ويستحسن استعمال الالعاب والأشياء المشوّقة في تعليمها»[٥] ان المربّين قد فهموا مرونة الصوت وسرعة التذكير والترسيخ في الذهن عند الولد فبدأوا يعلّمونه اللغة بصورة تدريجية على مستوى الكلمات والتعابير قبل الوصول معه الى مستوى البنى والتراكيب. وأخذت المدارس الكثيرة بهذا الأسلوب رافضة اعتراض المعترضين الخائفين من أن يمزج الولد بين لغته الأم واللغة الأجنبية. وقد كانت محاولة كُلِّلت بالنجاح، ولكنها ويا للأسف لم تعمم، يوم بدأت المدارس الرسمية تفتح صفوفاً للحضانة مع حاضنات متخصصات تعلّم الاولاد سريعاً، فارتاح الولد والأهل وابتسمت الادارة ابتسامة الرضى. وكان اختبار معاكس في بعض دول العالم الثالث التي أخّرت تدريس اللغة الاجنبية الى ما بعد المرحلة الابتدائية فكانت النتيجة وبالاً على الطلاب فما استطاعوا يوماً أن يتقنوا هذه اللغة أو تلك، وما بقي في أذهانهم كان نزراً يسيراً لا يفيدهم في حياة العمل ولا من أجل الدراسة والتخصص.

اذا أردنا أن ندرِّس اللغة، أكانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، وجب علينا أن نقوم بممارسات أربع: الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة، وهذه العناصر الأربعة مترابطة بحيث أن من ينقصه عنصر منها تبقى معرفته للغة ناقصة وافادته منها افادة مبتورة. انطلاقاً من هذا الواقع نعي الطريق الواجب اتباعها لتعليم اللغة الأجنبية، فلا

يكتفي المعلم بالقراءة ويتوقف الطالب عند بعض المفردات التي حفظ معانيها. يجب ان تكون ساعة اللغة الاجنبية اطاراً يدخل فيه الطلاب فلا يتحدثون خلالها الا باللغة الفرنسية او الانكليزية، ولا يسمح الاستاذ لنفسه أن يتلفّظ بكلمة عربية واحدة، كما لا يرضى للطلاب أن يطرحوا سؤالاً باللغة العربية. يفرض الاستاذ على الطلاب أن يشاركوا جميعاً في ساعة الدرس فيقرأون ويسمعون ويتكلمون ويكتبون، وهكذا يعيشون بصورة موقتة غربة عن محيطهم اليومي ولغتهم العادية ويلجون في عالم جديد من اللغة والأدب. حينذاك وحينذاك فقط، نستطيع القول أن اللغة الأجنبية التي تعلّمها طلابنا أصبحت جزءاً من كيانهم ونفحتهم بغنى جديد لشخصيتهم. اعرف أحد أساتذة اللغة الانكليزية قد بدأ منذ اليوم الأول التحدث الى طلابه الجدد باللغة الانكليزية، ورغم قصر الوقت (ثلاث ساعات أسبوعياً) فقد توصل الطلاب الى التعبير عن أمور كثيرة باللغة الانكليزية. واذكر انني طلبت الى طلاب يتهيأون لدروس جامعية أن يكتبوا كل يوم صفحة باللغة الفرنسية، فكانت النتيجة قاطعة والدليل حاسماً: تعلّموا طرق الكتابة واحسوا بارتياح داخلي وتشجعوا للسير قُدماً من دون عائق يعيقهم.

أية فائدة نحصل عليها من تعليم آداب اللغة الفرنسية باللغة العربية «الدارجة»؟ أية لذّة للاستاذ، وما الذي سيتذوّقه الطلاّب من هذه الدروس الممسوخة؟ نذكر، ونحن شبان، الاضرابات التي قام بها الطلاّب في الستينات ليعترضوا على دور اللغة الأجنبية في الامتحانات الرسمية. اذا كانت هذه طريقة تعليمنا للغة الاجنبية فنحن لا نتعجب من النتائج. ولكن، هل إلغاء اللغة الاجنبية هو الدواء؟ اذا آلمتنا يدنا هل يكون الدواء في قطعها أم في معالجتها؟ ان نحن ألغينا تدريس اللغة الاجنبية أو تهاملنا فيها، نتنكر لتراث عشناه منذ ثلاثة آلاف سنة قبل المسيح. أما اذا حسّنّا طريقة تعليمنا للغات الاجنبية فاننا نصل الى النتائج المرجوّة من تفتح الطالب على ألوان جديدة من المعرفة، واثارة عواطفه واحساسه ووجدانه أمام خبرات جديدة ومجالات لا عهد له بها، الى خلق قدرات ومهارات عملية تجعل اللبناني وكأنه مواطن العالم.

إنّ اللبناني يتعلم اللغات الاجنبية واهدافه متعددة من وراء ذلك: هو ينوي أن يتابع تخصصاً في علم من العلوم، أو أن يتصل اتصالاً مباشراً بهذا البلد أو ذاك على مستوى السياحة أو التجارة. وهكذا صار تعلم اللغات جزءاً من برامجنا يساعدنا على استيعاب مواد مدرسية لم تعرّب بعد أو على انفتاح على عوالم جديدة. هذه الناحية الاخيرة التي تجعل الياباني قريباً من الفرنسي والمصري قريباً من البريطاني لم ندخل نحن بعد في كل أبعادها. أما طلاب أوروبا فقد استفادوا من تبادل اللغات ليلتفّوا شعباً واحداً تنفحهم مُثُل واحدة. وسهل الأمر عليهم لمّا نزعت كل الحواجز بين الحدود، وأُلغيت تأشيرات الدخول، واستغنى الأمن العام عن البطاقات الحمراء أو البيضاء التي تجعل كل بلد يحسب الآتي اليه عدواً أو جاسوساً نأخذ حذرنا منه. وخفضت أجور النقل بالنسبة الى الطلاب وبُنيت «بيوت الشباب» لاستضافة السيّاح الشباب. وهكذا يستطيع الالماني أن يقضي قسماً من عطلته في فرنسا، والفرنسي قسماً من عطلته في ألمانيا فيتعرّف الشعب الى الآخر ويدخل في حياته وعقليته وتقاليده، فيصبح الانسان أخاً للانسان من أي عرق أو لغة كان، ويصبح هذا التبادل السكاني حافزاً على التعمّق بلغة الشعب الذي عشنا معه لنتعرّف اليه اكثر. وعندما يتعوّد الفرد أن يخرج من ذاته ومن محيطه، نستطيع القول حقاً انه صار انساناً بكل معنى الكلمة. وعندما تتعوّد أمّة أن تخرج من ذاتها عبر لغة وثقافة جديدة نستطيع القول أنها دخلت في عالم الحضارة والمدنية والرقيّ. الى هذا الهدف يتوق اللبناني، والمثال الذي يتوخاه لبنان هو أكبر من حدوده الصغيرة وشعبه القليل العدد. باللغة تتوسع مساحة لبنان وبثقافته يُطلّ على العالم أجمع.

الهوامش والحواشي :

١) A. DUPONT – SOMMER, *les Araméens*. Paris, 1949

نقرأ في الصفحة ٩٤ من هذا الكتاب : انّ اللغة الآرامية غطت كل الأقاليم والمقاطعات التي احتلها جيش الفرس ، غير انها لم تحلّ محل اللغات المحلية ، كالفينيقية في فينيقيا ... بل كانت مع سائر اللغات ، كاللغة الإنكليزية في دول الكومنولث، لتسهل العلاقات التجارية والثقافية .

٢) راجع
M. ROSTOVTZEFF cité dans S. ABOU : *Le bilinguisme arabe français au Liban* P.U.F. Paris 1962 p. 162 note 3.

٣) E. LUDOVICI : *Notes sur le bilinguisme* dans Revue de psychologie des peuples IX (1954) p. 153.

٤) L. LACHANCE, *Philosophie du langage* – Ottawa 1943 p. 213.

٥) راجع عبد الحميد فايد ، **رائد التربية العامة وأصول التدريس** . بيروت ١٩٧٠ ص ٢١ .
راجع أيضاً حنا غالب : **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة** . دار الكتاب اللبناني . بيروت ١٩٧٠ .

المصادر والمراجع :

A. de PERETT, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. L'épi – Paris, 1969.

J. MAJAULT. *La révolution de l'enseignement Laffont*. Gonthier Paris 1967.

J. PERRET, *Latin et culture* DDB ; Paris s.d ; *Le Français dans le monde*, Revue. differents numéros.

□ □ □

المناهج

ومدى موافقتها للواقع الجديد

الدكتور عبّاس قاسم

إنّ «المناهج» بالمعنى العام هي المخطّطات التي تعبّر عن سياسة تربوية معينة. ولمّا كانت الكلمة تعني من الناحية اللغوية الأساليب أو الطرق، أي بخلاف المعنى العام الشائع، لذلك رأينا أنْ نضع كلمة «مناهج» بين مزدوجين وانْ كنّا نفضّل عليها كلمة برامج.

أمّا الحديث عن واقع «المناهج» التعليمية في لبنان، فيردّنا الى الحديث عن السياسة التربوية أو التربية الهادفة. ومهما تكن إيجابيّات أو سلبيّات مناهجنا، فانّ الحكم العام عليها هو أنها «مناهج» فاشلة لأنها أخفقتْ في بناء الوطن وبناء المواطن على حدّ سواء، وبالتالي فانّ الحديث عن تعديلها أو تطويرها لا يعدو كونه ترقيعاً لثياب رثّة لا تقوى خيوطها على حمْل الرقَع.

انّ وطناً يقوم من تحت الأنقاض ويُبعث حيّاً من بين القبور، هو بحاجة الى سياسة تربوية وطنية ثورية، تُحدث تبدّلات جذريّة في واقع «المناهج» التعليمية وواقع الانسان والمجتمع والحياة.

انّ الدول المتقدمة في مضمار الحضارة والعلوم والصنائع تلجأ في حال الأزمات الخانقة والمصاعب البالغة الى دراسة الأسباب الكامنة وراء تلك الأزمات والمصاعب، وانّها في كل مرة لواجدة خللاً في السياسة التربوية فتعمد الى إعادة النظر في مناهجها، وقد تصل بها الحال الى حدّ التغيير الجذريّ لهذه «المناهج»، ولكنّ أيّاً منها لم تتعرَّض في تاريخها الى مثل الذي تعرّض له لبنان من زلزال كاد يمحي وجوده كوطن وشعب: أفلا يحقّ لنا بعد هذا أن نتّهم سياستنا التربوية بالتقصير اذا لم نقل شيئاً آخر، وأن نفكّر بتغيير مناهجنا تغييراً جذرياً؟

● واقع «المناهج» في لبنان:

انه في غياب السياسة التربوية أو التربية الهادفة، صارت «المناهج» قوالب جامدة وبات الحديث عن تطويرها أو تغييرها يُعتبر مساساً بالأركان الثوابت للنظام. ولا نتجنّى اذا قلنا انّ «المناهج» في واقعها صيغ وفاقيّة سعى كلّ فريق من خلالها وما زال يسعى الى تحقيق أهدافه الفئوية، فكان بذلك عن قصد أو عن غير قصد يمعن في إثارة التناقضات ويعيق عمليّة الانصهار الوطني، وصارت حالنا مع «المناهج» الحاليّة كالعربة التي تجرّها خيول متعددة الأهواء والنزعات، وهي لا تدري بأيّ اتجاه تسير.

هذا شأننا في كل مرّة تتشكّل فيها لجان «المناهج» وهي مرّات قليلة على كل حال، حيث يلجأ العالمون بالسحر الى تشكيل هذه اللجان ووضع «المناهج» بأسرع من لمح البصر، فالتوازن الطائفيّ شيء محتّم، والقوى الطائفية كأمّ العروس لها في كل عرس قرص ولديها مرشّحوها والولاء للطائفة يعلو على كل ما عداه، و «المناهج» علَب من مطّاط تستطيع أن تستوعب لمرونتها جميع الرغبات، فلا عجب بعد ذلك أن يأتي كتاب في المنهج ككتاب التاريخ لصف البكالوريا بـ ٦٠٠ صفحة تعدُلُها عشر علامات في الامتحانات الرسمية. ونحن بالطبع لا اعتراض لدينا على أيّ من أعضاء اللجان

ولا على أيّ من المؤسسات، ولكنّ اعتراضنا قائم على المفهوم الوفاقي الذي يحكم كلّ تصرفات الحكم وعلى مختلف الصّعُد وكأنّ لبنان شركة مساهمة أو شركة محاصّة. ولهذا اتّسمت «المناهج» دائماً بخصائص سلبيّة طغتْ على ما فيها من ايجابيات أحياناً، وفي هذا التعميم نورد بعض التحديدات أو الملاحظات وبخاصة ما ينطبق منها على «مناهج» العلوم الاجتماعية وعلى الآداب أيضاً:

١ – هذه «المناهج» لا أهداف واضحة لها، فهي تترك المجال لكلّ طائفة أو مدرسة أن تذهب فيها مذهبها فتلغي منها ما تشاء أو تضيف عليها ما تشاء (باستثناء صفوف البكالوريا)، أو تستبدلها بمناهج أجنبية وتستورد من أجل ذلك الكتب المدرسية من الخارج، كما تترك المجال لكلّ معلّم أن يجتهد لنفسه ويبتكر ويستنتج حقائق تاريخية في غاية الخطورة وبخاصة في موضوع التاريخ أو التربية المدنية أو الاجتماع أو الأدب، حتى ليبلغ المتعلّم مرحلة الدراسة الجامعية وقد يتجاوزها دون أن يتمكّن من تحديد هويّته الوطنية أو يكون بمقدوره اتخاذ موقف واضح تجاه قضايا التراث القومي. ومن البديهيّ القول انّ هذا الضياع تعود أسبابه الى غياب السياسة التربوية الوطنية و «المناهج» الهادفة.

٢ – مناهجنا ذات تقسيم شكلي: جغرافيا، تاريخ، تربية، علم اجتماع... وقد جعل هذا التقسيم للعلوم الاجتماعيّة عدّة محاور، وقطّع كلّ ما بينها من ترابط أو تكامل.

٣ – يغلب على «المناهج» الطابع النظريّ التلقيني وتفتقر الى الفعاليّات المصاحبة والنشاطات العلمية والجوانب التطبيقية، وقد يكون ذلك استجابة لنظام الامتحانات الذي يشكّل بدوره احدى السّمات السلبية للنظام التربويّ في لبنان.

٤ – «المناهج» لا تواكب التطورات العلمية والاتجاهات الحديثة، وما تزال مشدودة الى النزعات الفردية وتعظيم الأبطال والأعلام أو إلى النزعات الطائفية والعشائرية ـ العائلية، وكأنها «مناهج» تعمل على تشويه التاريخ وإخضاعه للتوازنات الطائفية ضاربة بعرض الحائط دور الشعوب في صنع الأحداث التاريخية.

٥ – مناهجنا ضعيفة الصّلة بواقع الحياة، فهي تتهرّب من طرح القضايا الأساسية بحجّة أنّ التلميذ عاجز عن استيعاب هذه القضايا إلاّ في مرحلة التعليم العالي، ومن هذه القضايا على سبيل المثال: قانون العرْض والطلب وتقسيم العمل وسلّم الأجور والكوادر الفنيّة وغيرها مما لا يجوز ذكره الآن، علماً أنّ هذه القضايا يمكن أن تُعرض بمبادئها العامّة وبأسلوب علميّ وتطرح على تلاميذ الصفوف الدنيا وتستمرّ معهم في الصفوف العليا مع شيء من الاتّساع والتعمّق والتدرّج من الأسلوب العمليّ الى الادراك النظريّ الاكاديميّ.

٦ – التأخير الدراسي في تطبيق «مناهج» العلوم الاجتماعية بحجة أنّ هذه العلوم لا قيمة لها توازي العلوم الأخرى، فيمكن أن تُلغى في معظم المرحلة الابتدائية أو تُعتبر «مناهج» جانبيّة يُكلّف بتدريسها أيّ معلّم لم يكتمل نصاب حصَصه الأسبوعيّ.

● **ما يجب أن تكون عليه «المناهج»:**

التربية عنصر أساسيّ من عناصر الحضارة، و «المناهج» تجسيد حيّ لأهداف التربية وأداة تنفيذ السياسة التربوية، وبالتالي لا يمكن الحديث مسْبقاً عن وضع «مناهج» جديدة أو تعديل «المناهج» الحاليّة إلاّ من خلال سياسة تربوية جديدة واضحة الأهداف، وهذه السياسة تُصاغ على أساس مصالح الوطن العُليا بعيداً عن جميع المؤثّرات السلبية وفي مقدّمها المصالح الطائفية والنزعات العشائرية العائلية. فلبنان الجديد هو مدرسة جديدة و «مناهج» جديدة محكومة الى سياسة تربوية ثورويّة قادرة على صَهْر الجميع في بوتقة الوطن الواحد والولاء الواحد والمفاهيم الاجتماعية الواحدة والحضارة الواحدة، فليس لبنان فسيفساء الشرق ولا هو موزاييك الغرب؛ انه وطن قائم بالتحدّي الحضريّ والابداع الفكريّ فوق أرض صغيرة المساحة لا توفّر لشعبه الحدّ الأدنى من الطموح؛ لذا لا يستطيع إلاّ أن يكون متفوّقاً مبدعاً في حقول العلم والأدب والاقتصاد، والاّ فقَدَ مقوّمات وجوده. وعلى ضوء هذه المفاهيم والأُطر العامّة للسياسة التربوية نرى أن تنحو «المناهج» الجديدة نحو مناحٍ خمسة، وهي:

١ – **المنحى الوطنيّ**: انّ الدولة اللبنانية منذ عهد الاستقلال وحتى اليوم لم تتحمل مسؤوليتها في وضع «مناهج» وطنية تتصدى لقضايا الوطن الكبرى، إنْ على الصعيد الداخلي أو على الصعيد الخارجيّ. ففي المجال الداخلي كان على الدولة ان تبادر الى وضع سياسة تربوية واضحة الأهداف لمواجهة واقع التعدد الطائفي والتفاوت الاجتماعي وضعف الولاء الوطني وتقرر بالتالي أيّ من «المناهج» تستطيع بواسطتها تحقيق الأهداف الوطنية، أهي المناهج التي تقول بالتعددية الحضارية مثلاً أو التي تقول بالاندماج الكلّي. وعلى الصعيد الخارجي كان يقتضي مواجهة قضايا العلاقات الاقليمية والدولية وتحديد موقف لبنان منها بوضوح من دون مواربة أو مداورة ومن دون خوف أو تردد، وذلك انطلاقاً من مبادئ دستورية ومسلّمات أجمعَ عليها اللبنانيون باكثريتهم الساحقة. اننا دولة مستقلة ذات سيادة، وشعب عريق بالحضارة يعي مبادئ الحق والحرية وقد أسهم في وضع شرعة حقوق الانسان، فلماذا لا يكون موحّد المواقف تجاه قضايا الحرية في العالم؟ ولماذا هو مختلف في تحديد العدوّ والصديق؟

انّ الانسان اللبناني مجرداً عن ولاءاته الطائفية ونزعاته العشائرية ـ العائلية، هو انسان حرّ مبدع حضاريّ يستطيع من خلال سياسة تربوية واضحة وضح «مناهج» وطنية تحقّق الأهداف والأماني المتوخّاة. وهنا لا بدّ للتذكير بأنّ المفاهيم السائدة حتى اليوم في تشكيل لجان «المناهج» والأُسس المتّبعة في التعديل والترقيع من شأنها تكريس واقع التمزق الوطني وإيجاد أوطان متعددة الولاء على حساب الوطن الواحد والولاء الواحد.

٢ – **المنحى الانسانيّ**: يجب أن يكون هدف التربية و «المناهج» الموضوعة بالدرجة الأولى الانسان، وعلى «المناهج» أنْ تتعامل مع موضوع الانسان في كلّ مراحل التعليم وتنظر اليه باعتباره طاقة كامنة قادرة على العطاء الى حدّ الإبداع، وذلك اذا تيسّرتْ له الظروف المساعدة عن طريق الخيارات المتعددة، فكلّ خلق لما هو ميسّر له. والى جانب تيسير العلم هناك قيَم انسانية، على المناهج أن تراعيها وفي مقدمها: قيَم الحريّة ونماء الشخصية، والمحافظة على الأصالة ومراعاة التراث والتقاليد والعادات الحسنة والأخلاق الحميدة.

٣ – **المنحى الاجتماعيّ**: انّ وظيفة التربية أنْ تجعل الفرد منسجماً مع مجتمعه، وهذا الانسجام لا يكون بالإكراه، ولا بالقبول الأعمى أو ما يسمّيه علماء التربية بالهيمنة الاجتماعية، وانما بالتكيّف التدريجي مع بيئة يتوفر لها الحدّ الأدنى من الوفاق الاجتماعي، ومن هنا تبرز العلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع. ولمّا كانت «المناهج» وسيلة التربية لتحقيق هذه الوظيفة المعضلة، كانت مسؤوليتها في غاية الدقّة والخطورة وهذا يقتضي عند اختيار الرجال المكلّفين بصياغة «المناهج» أن تراعى هذه الحقيقة بكلّ أمانة وحكمة. ونحن نقترح في هذا المجال أن تضمّ لجان «المناهج» وفي مختلف أقسامها مرشدين اجتماعيين ونفسانيين وممثلين عن الهيئات الاجتماعية والقطاعات الانتاجية والنقابية وذلك الى جانب الاخصائيين والاداريين الحكوميين.

انّ ارتطام الفرد بالمجتمع احتمال كثير الوقوع على صعيد الأُسرة والمدرسة والمجتمع الكبير، وانّ أبرز عقبات هذا الارتطام هي التفاوت الاجتماعي والبطالة والهجرة والطغيان الطائفي والعشائريّ ـ العائليّ. ومن هنا بات على «المناهج» أن تقتحم مع الفرد مثل هذه الحواجز الاجتماعية وتعمل على تكوين رأي عام قادر على اقتلاع هذه الآفات من جذورها وإلاّ كانت «المناهج» معادية للمجتمع وليست وسيلة لتحقيق الانسجام الاجتماعي.

٤ – **المنحى العلمي**: انّ العلوم في تطوّر سريع على الصعيدَين النظريّ والتقنيّ وقد رافق هذا التطور تغيرات في أسلوب الحياة ووسائل الانتاج وطرق العمل وحتى في عقلية الناس، لذا كان على «المناهج» أن تستوعب هذه الانجازات العلمية وأن تواكب عملية التطور، والاّ فقدت المدرسة دورها في المجتمع باعتبارها مؤسسة علمية. وفي هذا المجال نقترح انشاء ادارة لإعداد وتطوير «المناهج» ومدّها بأصحاب الخبرة لا بأصحاب الوساطة، على أن تعمل هذه الادارة في إطار المركز التربويّ للبحوث والإنماء اذا ما قررت الدولة ترْك صلاحيات التخطيط التربويّ لهذا المركز.

٥ – **المنحى الحياتي – والاقتصادي**: من المسلَّم به اليوم أنّ التعليم يخدم الحياة بكلّ ميادينها، وبخاصة الميدان الاقتصاديّ باعتبار التعليم قوة انتاجية وأداة استثمار؛ لهذا يجب توجيه التعليم وفق حاجات البلد وظروفه الخاصة، وفي غياب هذا التوجيه فانّ التعليم يصبح سلعة استهلاكية وهدراً للمال كما هو حاصل في لبنان. ومن هنا كان على «المناهج» المنشودة أن تأخذ بعين الاعتبار واقع الحياة اللبنانية وموقع لبنان في محيطه، وتعمل على إنتاج قوى بشرية عاملة تتمتّع بكفاءة عالية وبأقلّ كلفة مالية، ويمكن تحقيق ذلك مثلاً عن طريق اختصار سنوات التعليم العام الى ثمان أو تسع سنوات والانتقال بعد ذلك الى المبالغة في التخصص والتنويع والتركيز على العلوم التطبيقية والمهنية وإغناء الدراسات النظرية نوعاً لا كمّاً والاهتمام بالفعاليات المصاحبة والنشاطات العملية والتدريب على البحث العلمي.

ان «مناهج» تستوعب هذا التحوّل لقادرة على جعل كل طالب قوة منتجة مهما كان مستوى تخرّجه وتضمن له في آن سويّة عقلية وعلمية مقبولة في الحقل الذي يمارسه، وتعزّز لديه الثقة بالنفس والشعور بالمواطنية المسؤولة وتحقق لسوق العمل امكانية توافر العمّال المهَرة والكوادر اللازمة في مختلف حقول الانتاج.

وبالنتيجة فانّ تغيير «المناهج» وتطويرها لا يعدو كونه احدى الوسائل لإصلاح التربية في لبنان، وهناك أمور كثيرة يجب أن تسلّط الأضواء عليها وفي مقدّمها: اعداد المعلمين والادارات، وجغرافية المؤسسات التعليمية لجهة توزعها وتنوعها ومستواها، الى جانب الوسائل التعليمية والكتب المدرسية وغيرها.

ان ورشة الإعمار التربويّ يجب أنْ تبدأ فوراً وفي جميع الحقول التربوية لأنّ في صلاح التربية صلاحاً للوطن والمواطن.

□ □ □

— **La physique atomique et nucléaire :**

- La mécanique relativiste.
- Les grandeurs cinétiques en relativité restreinte.
- La relation de Louis de Broglie relative à l'association onde-particule.

— **La physique électronique et ses multiples applications :**
transistors, télévisions, vidéos, machines à calculer etc...

— **En mécanique :**

- Nouvelle notion du centre d'inertie comparé au centre de gravité du corps.
- Les interactions, en précisant le principe de l'action et de la réaction qui intervient dans tous les déplacements.

— **Dans le domaine de l'énergie,** il faut introduire les nouvelles sources d'énergie exploitées sur la terre :

- Les marées.
- Le combustible nucléaire.
- L'énergie solaire.
- L'énergie éolienne (à partir du vent).
- L'énergie géothermique (à partir du centre de la terre).
- Conversion biologique de l'énergie solaire en précisant la nouvelle notion de «biomasse».

* **EN CHIMIE,** certaines remarques techniques sont d'abord à faire.

- Concernant la notion importante du PH, elle doit être précisée dans l'étude relative aux acides et aux bases, car cette notion est interprétée, à l'origine, à partir de la force de l'acide et non à partir des considérations logarithmiques. Ce n'est qu'en classe de M.E. qu'on reprend la même notion déjà définie sous l'angle purement chimique pour lui faire correspondre l'explication logarithmique adéquate.

Donc l'acidité et la basicité étudiées en seconde et en première doivent être définies à partir de la notion du PH. Il serait imprudent d'étudier ces propriétés, ainsi que l'acidimétrie et l'alcalimétrie sans savoir au préalable la notion du PH qui n'a au fond qu'un seul but, celui de connaître le degré d'acidité ou de basicité d'une solution. Le défaut du programme, c'est d'abord de réserver la notion du PH pour la classe terminale et ensuite, d'envisager cette notion à l'élève pour la première fois, voilée par les considérations logarithmiques sous un angle purement mathématique.

- Pour faire interpréter par l'élève l'analyse minérale qualitative (Recherche des ions) qu'il réalise au laboratoire, on doit lui donner dans l'enseignement théorique les différents tests d'identification des ions.

- Dans le domaine de la chimie moderne, il faut intercaler au programme :

— une notion sommaire de la chimie de pétrole (pétrochimie).
— une notion sommaire sur les matières plastiques et leurs applications courantes.
— une notion sommaire sur les matières colorantes dérivées de l'aniline (en chimie organique), et leurs applications actuelles.
— En chimie physique, il ne faut pas négliger l'étude des bombes nucléaires et à hydrogène, ainsi que leur comparaison avec les explosifs ordinaires.

7°) Remaniement des programmes scientifiques tous les cinq ans. :

En fait, le progrès scientifique actuel est immense, et sa courbe monte en flèche, précisant que ce progrès marche à une vitesse considérable surtout durant la deuxième moitié du vingtième siècle. Et, d'année en année la technique scientifique se renouvelle. Mais il y a des considérations d'ordre pratique qui nous empêchent de suivre avec la même cadence cette acrobatie vertigineuse de la science en changeant chaque année les programmes scientifiques de l'enseignement.

Toutefois, il y a un délai minimal pour ce changement que nous ne devons pas dépasser, si nous tenons absolument à être toujours à la page dans ce domaine. Ce délai ne doit pas dépasser les **cinq ans.**

EN CONCLUSION, nous lançons, à travers cette revue, un appel aux responsables de ces programmes, en leur sonnant le glas qui annonce le danger imminent, auquel sont exposés nos jeunes bâcheliers, quand ils sont admis dans les Facultés scientifiques étrangères. Il faut se dépêcher pour sauver ces programmes, devenus une momie complètement oubliée dans l'inertie totale depuis 1968.

□ □ □

• **«la masse volumique»** qui a remplacé «le poids spécifique».

• **«la chaleur massique»** qui a remplacé «la chaleur spécifique».

Pourtant notre programme de 1968, toujours en vigueur dans le pays, maintient encore les dernières expressions méconnues depuis longtemps dans le monde entier. (voir programme officiel publié le 15-1-1968, par décret n° 9100, pages 117 et 118).

4°) Lien étroit entre les deux enseignements théorique et pratique :

La science physique est avant tout une science expérimentale qui doit comporter en large partie des manipulations réalisées au laboratoire pour aider à la compréhension de la théorie. Les deux enseignements théorique et pratique doivent se compléter l'un et l'autre dans une homogénéité parfaite.

On souligne, à ce propos, une remarque dans notre programme de 1968, concernant la physique de la classe de M.E.

Dans la liste des manipulations de physique destinées à la classe de M.E. (page 126), on lit : 8**ème** manipulation : mesure de J c'est-à-dire l'expérience de Joule qui permet de calculer la valeur numérique de J (J = 4,18 joules/calorie). Or, cette expérience ne figure pas effectivement au programme de la classe de M.E. ; elle n'est pas mentionnée dans l'enseignement théorique (voir programme détaillé publié par le centre pédagogique durant l'année scolaire, 77 - 78, page 109). On voit que le chapitre : «équivalence de la chaleur et du travail» se contente de donner le principe de l'équivalence, sans l'expérience de Joule pour la mesure de J. Pourtant, cette expérience de Joule importante n'est pas oubliée dans le programme de physique destiné à la classe de philosophie (voir page 122 : 5**ème** paragraphe : Mesure de J ; expérience de Joule).

5°) Confusion de nature scientifique :

Un programme scientifique parfait doit surtout prendre en considération les choses vraies sans aucune erreur ou confusion, de nature historique ou technique. Les expériences mentionnées doivent être sûres ; et les lois doivent être attribuées relativement à leurs savants sans aucune ambiguité.

A ce propos, on souligne dans nos programmes actuels un fait un peu bizarre qu'on ne peut classer que dans la marge des fautes d'inattention ou de négligence pour le rendre plus tempéré ; sans toutefois, pouvoir le camoufler entièrement aux yeux des compétents dans la matière.

Le programme détaillé de chimie pour la classe de M.E. signale à la page 152, dans le chapitre IV : Etat gazeux B) 3e) et 4e) :

• Loi de Charles : dilatation des gaz à pression constante.

• Loi de Gay-Lussac : variation de la pression d'un gaz à volume constant.

Ici, les choses sont inversées par rapport à la réalité. On a attribué à chacun des deux savants la loi de l'autre. En réalité, c'est Gay-Lussac qui a étudié la variation du volume à pression constante selon la formule :

$$V = V_0 (1 + \alpha t)$$

Et Charles a étudié le cas inverse : la variation de la pression à volume constant :

$$P = P_0 (1 + \beta t)$$

6°) Modernisation des programmes scientifiques :

Les programmes scientifiques modernes doivent envisager le fait de préparer l'élève à pouvoir suivre sans difficulté sa spécialisation scientifique dans n'importe quelle Faculté du monde.

Pour cela, il doit supprimer tout ce qui devient inutile et dépassé : certaines parties de l'optique, comme la «Lunette de Galilée», qui n'a plus aucune valeur scientifique ; de même les moteurs thermiques, comme la machine à vapeur etc...

En compensation ; il doit introduire des notions récentes et modernes.

* **EN PHYSIQUE,** il serait prudent d'introduire certains sujets actuels :

adaptation en vue de préparer l'élève à pouvoir suivre sans difficulté sa spécialisation scientifique dans n'importe quelle Faculté du monde.

- Remaniement de ces programmes scientifiques tous les cinq ans pour les maintenir toujours à la page.

Nous allons essayer de détailler, en toute sincérité, chacun de ces points, et de mettre en relief, par des preuves à l'appui, les lacunes de nos programmes actuels comparés aux normes adoptées.

1°) Enchaînement logique :

Les matières, telles que les sciences physiques, forment une suite de chaînes qui se succèdent depuis la classe de seconde jusqu'aux classes terminales. Cette succession ne doit pas être arbitraire, mais elle doit être raisonnée en vue de garder une suite dans les idées ; sinon l'élève se trouve perdu devant un mélange pêle-mêle de notions scientifiques. Par exemple, il ne pourra pas comprendre la notion de travail et d'énergie s'il n'a pas vu au préalable les propriétés d'une force.

Nous constatons dans nos programmes actuels que cet enchaînement logique n'est pas très respecté au niveau des trois classes secondaires : La partie statique de la physique en classe de seconde qui traite les forces, le travail, la puissance, les moments, les machines simples etc.., est complétée en classe terminale (M.E. ou Sci. Ex.) par la partie mécanique qui revient sur la notion de travail, de puissance des moments etc... Entre ces deux parties qui devaient normalement se suivre, notre programme a intercalé une partie intruse en classe de première, qui traite l'optique, l'électricité et le magnétisme. Le Professeur de physique en classe de M.E. est obligé parfois de rappeler aux élèves une bonne partie du programme de seconde, déjà oubliée par l'intermittence imposée par le programme de la classe de première.

Il en est de même pour la partie : chaleur et calorimétrie étudiée en seconde et complétée en terminale par la thermodynamique.

Par ailleurs, la partie relative à l'électricité doit être suivie et étudiée dans une même classe, sans la coupure imposée par le programme actuel qui propose l'étude du courant continu en classe de première et l'étude du courant alternatif en classe terminale. Cette division pour un même sujet : «le courant électrique», laisse dans l'esprit de l'élève le sens d'une certaine discontinuité, pour une partie unique, qu'on doit exposer comme étant indivisible, et elle sera mieux comprise sous cet angle.

2°) Concordance avec les programmes de mathématiques :

Les programmes scientifiques doivent cotoyer parallèlement les programmes de mathématiques parce que certaines lois physiques exigent des démonstrations mathématiques. Une coordination étroite doit lier les deux programmes pour que l'élève ne soit pas obligé de se trouver en physique, devant une propriété mathématique non connue.

Nos programmes actuels ne prennent pas ce point si important, en considération. En effet, nous signalons un seul exemple parmi d'autres : le premier chapitre de physique en classe de M.E. qui traite la cinématique d'un point suppose que l'élève possède déjà, et d'une façon parfaite la dérivée et sa signification géométrique. Or le chapitre relatif à la dérivée n'est pas placé au début, dans «l'analyse» en classe terminale, comme il devait l'être, pour rendre service à la physique. Il faut attendre le sixième chapitre pour y arriver. Signalons, toutefois que la notion élémentaire de la dérivée vue en classe de première n'est pas suffisante pour la compréhension de la cinématique, d'autant plus que cette notion se trouve à moitié oubliée par l'élève au bout d'une année scolaire séparée par trois mois de vacances.

La même remarque est faite à propos du chapitre relatif au logarithme en mathématiques notion utile pour comprendre le PH en chimie-Physique.

3°) Le programme doit être toujours au point :

Un programme scientifique doit être toujours au point, surtout en ce qui concerne les dernières décisions imposées par le Conseil International des Sciences.

En réalité, depuis plus de vingt ans, ce Conseil a changé certaines expressions scientifiques, mondialement adoptées depuis ce temps, à savoir :

LES PROGRAMMES SCIENTIFIQUES MODERNES ET LEUR APPLICATION AU LIBAN

Antoine Sakre

Les sciences physiques constituent dans les programmes de l'enseignement secondaire une discipline qui évolue sans cesse, avec les progrès imposés par la vie moderne.

Cette discipline a pris racine au temps antique, à l'âge de la pierre, puis elle a évolué à travers les siècles avec les grecs, les égyptiens et les arabes. Elle a fixé sa base solide avec Archimède en l'an 200 avant Jésus-Christ. Depuis ce temps, cette science n'a cessé de brûler les étapes pour atteindre son apogée dans le domaine des inventions et des découvertes qui ont caractérisé le vingtième siècle qu'on peut appeler à juste titre : «le siècle atomique et nucléaire».

Cette science ne s'est pas contentée d'épuiser tous les sujets scientifiques qui s'imposaient sur la terre ; mais elle a eu l'ambition de se diriger vers d'autres planètes notamment la lune, et plus tard, Mars, Jupiter et Saturne.

Une telle science qui se métamorphose continuellement pour cotoyer, par son perpétuel progrès, la vie moderne, mérite une place primordiale dans nos programmes d'enseignement.

Nous allons exposer dans une étude brève les principes et les normes à adopter pour constituer un programme scientifique moderne et homogène, capable de donner par son application un élan à nos programmes éducatifs. Ces programmes mis à jour, devront occuper, par leur valeur imposante, une place primordiale parmi les programmes d'enseignement relatifs aux pays les plus évolués du monde.

Un programme scientifique moderne doit avoir pour fondement les principes suivants :

- Un enchaînement logique pour les différents sujets.
- Une liaison concordante avec les programmes de mathématiques.
- Etre toujours au point, par rapport aux dernières décisions imposées par le Conseil International des Sciences.
- Un lien étroit entre les deux enseignements théorique et pratique.
- Eviter l'introduction de certaines confusions de nature scientifique.
- L'introduction des dernières notions récentes, et leur

La méthodologie proposé dans le Livre Scolaire National visera donc en premier à développer ces compétences. En effet, dans le cas du français langue seconde, il est pratiquement sûr que l'apprenant sera amené, dans la vie, à recevoir et déchiffrer plus de messages qu'il ne sera amené à en émettre.

Cela ne saurait faire négliger les compétences de locuteur et de scripteur puisque c'est à travers elles que l'enseignant fera s'exercer également les premières.

Les compétences de **locuteur** et de **scripteur** sont traductibles en **performances** attestées dans une **production orale** et une **production écrite.**

La méthodologie propose des exercices spécifiques et **variés** pour mettre en pratique ces performances et dont chacun aura pour but l'acquisition chez les apprenants de compétences de locuteur ou de scripteur clairement définies (pédagogie par objectifs).

La pédagogie par objectifs s'insère dans une pratique didactique générale où l'enseignant est essentiellement un producteur de stimuli, c'est à dire que son but fondamental est de fournir aux apprenants des **occasions d'apprendre,** étant bien entendu qu'il ne saurait exiger que tous s'intéressent, au même moment au même sujet et que d'autre part, chaque apprenant a sa façon d'apprendre. S'il est bien évident qu'un seul professeur ne peut inventer pour chaque apprenant, la façon qui lui convient, il reste important, qu'au niveau de la méthodologie, dans les LSN, doivent avoir été prévues, plusieurs occasions d'apprendre renvoyant à des démarches d'apprentissage les plus variées possible. Pour conclure, disons que si un élève n'apprend pas, c'est qu'il ne lui a pas été fourni suffisamment d'occasions d'apprendre. Ce n'est ni sa faute, ni celle de son enseignant. Mais cela devrait induire chez ce dernier, une réflexion approfondie sur son action d'enseignement. Ainsi, si les élèves ne répondent pas à une question posée par l'enseignant (ou répondent «à côté») ce n'est pas parce qu'ils sont bêtes, mais plus probablement parce que la question est, soit trop difficile, soit mal formulée.

PLANIFICATION DE L'APPRENTISSAGE

Si l'on essaie de planifier l'enseignement de la langue seconde tout au long d'une scolarité complète en se souciant de l'utilité de cette langue pour les élèves au moment où ils quittent soit le primaire, soit le cycle moyen, soit le secondaire on pourrait fixer ainsi, suite à ce qui précède, les différents niveaux de connaissance:

— Fin primaire :

L'élève devait être à même de lire un article de journal à contenu informatif, une notice d'emploi, ainsi que de comprendre un bulletin d'information à la radio ou à la télévision.

Parallèlement il devrait pouvoir communiquer en français pour les actes de la vie courante et rédiger un billet, voire une courte lettre.

— Fin cycle moyen :

L'élève muni du brevet devrait pouvoir lire la plupart des articles d'un quotidien à grand tirage, pouvoir suivre la plupart des films en français et des émissions de TV, avoir accès à une partie de la littérature en français (y compris la poésie).

Parallèlement il devrait pouvoir rédiger une lettre, écrire un récit (ou le raconter) et tenir une conversation exigeant le développement d'une argumentation plus que simple.

— Fin Secondaire :

Après le bac, l'élève devrait avoir à sa disposition tous les instruments linguistiques permettant l'accès à la presque totalité de la littérature en français, des films et des émissions de TV.

En tant qu'émetteur de messages, il devrait savoir argumenter, developper des idées, etc... aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

— Remarque 1 : Il est bien évident que tout cela suppose qu'en langue maternelle il puisse aller au-delà de toutes ces capacités.

— Remarque 2 : Il doit rester bien clair que toutes ces compétences ne signifient absolument pas que les apprenants connaitront tout le lexique ou toute la combinatoire syntagmatique (syntaxe) du niveau de langue envisagé et qui dépasse sans doute le corpus d'apprentissage proposé, mais qu'ils seront capables de combler d'eux-mêmes les lacunes de leur **connaissance globale** des sous-systèmes enseignés (aux trois niveaux) et qui s'emboitent les uns dans les autres un peu à la façon des poupées russes.

On pourrait aussi appeler **sens de la langue,** cette connaissance globale.

M.P — SECTION DE FRANCAIS
CRDP. JUILLET 81

□ □ □

transcription-orthographe grammaticale) dans l'enseignement traditionnel a fait perdre de vue l'intérêt et la spécificité de l'écrit qui résident dans l'ensemble des règles que d'aucuns confondront avec la grammaire des grammairiens (ou grammaire normative) ce qui n'est que très partiellement vrai. Encore restera-t-il à définir une autre grammaire qui, pour l'apprenant, combinerait grammaire normative, grammaire du système et grammaire de l'énonciation, et que nous pourrions appeler **grammaire de l'apprentissage.**

Il n'y a donc pas désaccord insurmontable sur l'enseignement de l'écrit dont le prestige social est énorme.

Quant à l'oral on est en droit de se poser deux questions :

1 – «Faut-il enseigner la langue orale ?»
2 – «Si oui, laquelle ?»
(sous-entendu: quel registre ?)

En faveur d'une réponse affirmative à la première question, il suffit de dire que l'oral précède toujours l'écrit dans l'apprentissage de la vie et que l'on ne saurait oublier le premier sans introduire des distorsions considérables dans la connaissance de la langue : celle-ci est un tout, la partie écrite n'en étant généralement qu'une sélection très particulière. L'écrit est bien évidemment enraciné dans la langue orale dont il enregistre (c'est là son rôle premier) avec inertie et retards importants les évolutions incessantes et irrépressibles (ainsi va la vie des sociétés).

Vouloir refuser l'enseignement de l'oral en langue seconde c'est se condamner à faire de celle-ci une langue morte. Et c'est bien ce qui se passait un peu partout avant l'irruption des méthodes audio-visuelles à travers lesquelles les utilisateurs ont tenté d'imposer l'oral en oubliant ou plutôt en mettant entre parenthèses le rôle social de l'écrit, évidemment non attesté par les grandes théories linguistiques centrées sur l'oral et dont se réclamaient les méthodes AV.

Pour nous, donc, il est évident, incontournable, qu'il faut enseigner le français oral, mais sans oublier, que l'écrit, de par son rôle et son prestige social doit être enseigné aussitôt que possible (sous son aspect transcription de l'oral d'abord, dès la 1ère année d'apprentissage, puis peu à peu dans sa spécificité particulière). Se pose alors à nous le choix du registre oral choisi pour être enseigné. Ce sera un registre neutre – le français standard et instrumental – **non marqué socialement.** Ce qui ne veut pas dire que les autres registres seront ignorés. En particulier, certaines tournures considérées comme familières seront attestées dans les dialogues présentés ; toutefois elles ne feront pas l'objet d'un réemploi systématique. Enfin, le fait que l'écrit fasse partie intégrante de l'oral aura une conséquence que l'on peut observer chaque jour dans la vie, c'est qu'à partir d'un certain niveau d'apprentissage que nous avons situé provisoirement vers la fin du cycle moyen, l'apprentissage de l'écrit diffusera vers l'expression orale.

Il n'en reste pas moins que la caractéristique principale de l'oral, à savoir *l'implicite* du discours, lié à toute situation de communication concrète, ne sera pas éludé. Il constituera même l'écart essentiel, dans les Livres Scolaires Nationaux, entre les *dialogues* et les *textes*.

L'APPRENTISSAGE

La méthodologie proposée pour l'enseignement du français langue seconde, et cela n'est pas seulement vrai pour le français, utilise deux concepts de base qui sont interdépendants et que l'on pourrait, grosso modo, assimiler au deux faces d'une même monnaie.

1 – La notion de compétence.
2 – La notion de performance.

Ces deux concepts sont empruntés à Chomsky.

Mais nous les avons réinvestis de signifiés légèrement différents, surtout pour le concept de compétence.

Notre définition de la compétence comporte non seulement la maîtrise pratique de la langue (combinatoire), mais aussi la maîtrise pratique des situations (liens énoncés/situations) de même que la capacité de produire un discours adéquat à la situation concrète de production en vue de son acceptabilité par le ou les récepteurs.

Connaître une langue ce serait :

— avoir une certaine **compétence d'auditeur** et une autre, généralement moindre, **de locuteur** (que l'on pourrait concrétiser par connaissances actives et passives bien que ces deux notions ne collent pas exactement à notre propos).

— avoir aussi une certaine **compétence de lecteur** liée à une autre, moindre également, de scripteur.

Les compétences d'auditeur et de lecteur se traduisent par la capacité à **comprendre** des énoncés (discours oral) et des textes (discours écrit) ou, plus exactement à savoir déchiffrer, au delà des mots et même des phrases, les **messages** qu'ils délivrent, car nous optons résolument pour le développement de la connaissance d'une **langue de communication.**

BASES POUR UNE METHODOLOGIE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE

DOCUMENT DE TRAVAIL

Les problèmes rencontrés dans la Formation (initiale ou continue) des enseignants, tant du primaire que du complémentaire, ont amené l'ensemble des formateurs, agissant dans le cadre des Ecoles Normales ou des Stages de Recyclage, à réviser et approfondir les objectifs et les méthodes de l'enseignement du Français dans le pays.

La première option qui est apparue et a fait l'unanimité, a été de considérer le Français au Liban comme une **langue seconde.** Cette notion de langue seconde s'oppose à celle de langue maternelle où l'enfant, à la maison, dans la rue, avec ses proches et ses camarades de jeux, utilise une autre langue que celle qu'il étudie à l'école. Ce qui caractérise encore plus précisement la langue seconde (en phase d'apprentissage) c'est que, de façon générale, elle ne sert pas à exprimer **l'affectivité.** Avant de pouvoir jouer ce rôle (à long terme) la langue seconde est avant tout **instrumentale,** c'est à dire qu'elle est d'abord un instrument de **communication.**

Une fois cette option prise, nous nous trouvons confrontés à une multitude de choix dont vont découler simultanément les objectifs proposés et la méthodologie d'enseignement.

Dans ce document de travail, qui nous a servi de base de discussion, nous avons successivement analysé les choix qui se sont présentés (et parfois imposés) pour terminer par une formulation possible, certainement provisoire — car trop vague encore — des objectifs aux trois niveaux de l'enseignement du Français.

Nous commencerons par la distinction langue orale/ langue écrite et les choix qui en découlent.

ORAL/ECRIT

Nous estimons que la **langue orale** et la **langue écrite** constituent deux systèmes de communication distincts, fondés tous les deux sur **la langue,** organisés selon des règles propres à chacun d'eux et entretenant des relations internes, mais aussi des relations d'un autre ordre, influencées par les rapports de force jouant au sein d'une société dans laquelle la langue écrite n'est pas seulement un instrument de communication sociale mais aussi de pouvoir.

Dans nos sociétés modernes, qui sont des sociétés de l'écriture, celle-ci sert aussi bien à la communication officielle qu'à la communication «privée». Or, les variantes attestées par les écrivains ou les écoles d'écrivains, cachent en fait une grande homogénéité de la langue écrite.

Face à ce monolithisme de l'écrit on trouve les registres de la langue orale dont la socio-linguistique en essor montre à quel point ils reflètent les couches de la société.

Si l'on décide d'enseigner le français langue seconde il sera facile de se mettre d'accord sur la nécessité et l'importance de l'enseignement de l'écrit, ne serait-ce que pour son rôle dans la communication officielle et «privée». De même on pourra faire admettre, moins aisément probablement, que l'écrit n'est pas l'écriture, comprise au sens de transcription de l'oral, mais bien l'ensemble des règles spécifiques qui en régissent l'usage et qui le différencient de l'oral. En effet l'importance considérable accordée à l'orthographe (règles de

ENSEIGNANTS ET ELEVES JUGES DES PROGRAMMES DU SECONDAIRE

Pour se prononcer sur les Programmes et les méthodes d'enseignement, Enseignants et Elèves sont peut-être les mieux placés pour le faire. Cependant ne pouvons-nous pas, en rapportant leurs appréciations ou jugements, nous former une idée de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont et, partant, plaider pour ou contre les programmes en cours ?

Textuellement ou en respectant le sens du contenu, ces appréciations ou jugements s'affirment dans une présentation thématique :

1 — Contenu des programmes :

1 – Absence d'une deuxième langue étrangère malgré sa nécessité.

2 – Absence d'écrivains et de poètes contemporains. Najat Hasrouni (Bac. Litt.)

3 – Enseignement surtout théorique et peu libanais ; manque de culture générale. Mirna Yazigi (Philo).

4 – Densité de certaines matières par rapport aux heures qui leur sont consacrées. Antoine Abou Madi (Professeur).

5 – «Le programme ne donne pas une chance à l'initiative de l'élève» Samir Ammar (Professeur).

6 – Contenu anachronique. «Pourquoi ne pas mettre au choix plusieurs matières» ? (Un directeur d'école).

7 – «beaucoup de matières écrasantes, surtout en mathématiques ; beaucoup de difficultés, surtout en philosophie arabe» Najat Nisr (Bacc. Sc.).

8 – «Je suis pour le Programme qui était avant 1968 dans toutes ses matières» Amine Ramy (Professeur).

9 – «Les programmes ne sont pas très logiques. Nous avons des talents mais on nous met des obstacles. Ce qui est fondamental c'est de suivre les penchants de l'enfant, dès petit, pour savoir comment l'orienter selon ses capacités et non de mener tous comme un troupeau. A la fin ceux qui passent la barrière la passent et ceux qui n'ont pas pu restent figés dans la boue». Raunald Barakat (Scs – Ex).

10 – «Le programme est très mal réparti ; on nous fait étudier des choses avant d'autres qu'on oublie quand on doit bien connaître» Joumana Kayrouz (Sci – Ex).

11 – «En philosophie arabe, on nous fait étudier tous les anciens philosophes ; cela ne nous sert à rien. On n'a qu'à retenir puis reproduire sur du papier ce qui était dans les livres. En histoire et géographie il n'y a que des nombres à étudier à propos de la Chine et du Japon. Rien à propos du Liban, spécialement dans le programme de la terminale A». Carole Barakat (Philo).

12 – «... non que le programme en soi est rébarbatif, mais que la réforme vise la manière dont la matière est communiquée». Cette formation étouffe toute réflexion». Nanette Ziadé.

2 — Méthode d'enseignement et Examens :

1 – Méthode théorique. manque de «laboratoires, sorties, recherches», «d'expériences, d'activités». Najat Hasrouni (Bac. Lit.).

2 – «Nous ne sentons aucune relation entre les professeurs et nous ; ils dictent et nous écrivons» Carole Barakat (Philo).

3 – «Les professeurs enseignent en fonction du temps ; ils ont la psychose du temps». Joumana Kayrouz (Sci. – Ex).

4 – Seul le perroquet peut réussir, mais pas ceux qui donnent d'eux-mêmes, car ce qui est dans le livre doit être étudié et répété» Raunald Barakat (Sci – Ex).

5 – «Comme les professeurs travaillent en fonction du temps, on n'a pas le temps de poser des questions pour comprendre. Puis pour les examens on nous donne tout ; on doit écrire tout ce qu'on a pu étudier et non pas tout ce qui a été compris» Najat Nisr (Bac. Sc.).

6 – «Le professeur n'a qu'à terminer le livre pour les examens officiels». Samir Ammar (Professeur).

7 – «... un recyclage de tous les professeurs du Bac. Libanais de façon à ce que ces derniers n'inculquent plus aux élèves des quantités à retenir afin de les débiter au baccalauréat sans que n'intervienne à aucun moment la pensée». Nada Klink (Bac. Litt).

□ □ □

LA REFORME DES PROGRAMMES: ENTREPRISE VOUEE A L'ECHEC.

Dr. Michel Samaha

Comme pour d'autres entreprises de réforme au Liban la cause de l'échec est à chercher dans un contexte psycho-politique et socio-professionnel libanais. Au Liban on ignore rarement; on ne méconnait presque pas ; on analyse avec beaucoup de lucidité, mais l'idée ne se traduit pas en acte.

Les véritables entraves ne peuvent être que culturelles, au sens où la culture forme la nature intérieure, pour avoir empêché jusqu'à présent toute possibilité de passage à l'exécution.

Tels des obsédés invétérés les libanais souffrent sans pouvoir s'en dépêtrer la réalité patogène qui en les nourrissant les ronge, réalité de leurs persuasions et de leurs attachements qu'ils croient existentiels.

Compétences multiples et mondialement reconnues, potentialités dont le débit est au même titre d'intensité que de qualité pourtant œuvre collective médiocre quand elle n'aboutit pas à l'échec.

Pris individuellement, le libanais remplit merveilleusement son Unité ; considéré dans le groupe, son rendement ne tarde pas à baisser, voire à s'annuler. Il s'est enlisé dans une institution publique où l'appartenance confessionnelle influe avant toute autre considération de compétence, de mérite personnel et de valeur intrinsèque. Les réalisations collectives sont alors réduites au minimum faute d'homogéneité entre les membres du groupe.

Cette politique survole et pénètre tout. Les libanais la vivent, s'y attachent même comme à une de leurs principales fonctions vitales. Un prurit d'apologétique alors les porte à y chercher, à inventer des justifications. Cette politique est transmise de génération en génération et ce parfois dans l'intimité de l'instant et du détail. Cette politique nous la défendons même au prix de notre vie. Nos enfants en sont imbibés comme par osmose. Elle a ses meneurs avec leurs références, ses exécuteurs avec leur bilan, ses victimes avec leur malheur aux multiples visages.

Cette volonté entêtée à maintenir la situation ainsi pareille au Liban se réflète très visiblement quand des responsables dans des institutions publiques se réunissent pour débattre un problème de réforme. On parle alors de réforme, d'une nécessité de rompre avec un passé délabré ou de dépasser un présent amorphe mais chaque fois que la délibération a lieu, chacun s'avère comme imperméable.

Dans le meilleur des cas, la délibération débouche toujours sur un compromis : compromis à la faveur de tous les partis pris, de tous les attachements confessionnels, affectifs et personnels mais compromis qui consacre la stagnation, prive le pays d'une véritable identité, maintient un équilibre facilement vulnérable et nous expose aux affres de l'inconnu.

Nous n'allons pas vers une pénurie ; nous y sommes. Le Liban se débat dans un pluralisme et un libéralisme que confirment les contradictions dans l'éducation suivie dans le pays, éducation qui n'est que le miroir d'un agrégat de communautés confessionnelles.

La solution est dans une politique unificatrice qui polarise les volontés vers un but commun. Il manque au Liban des citoyens totalement voués au bien public.

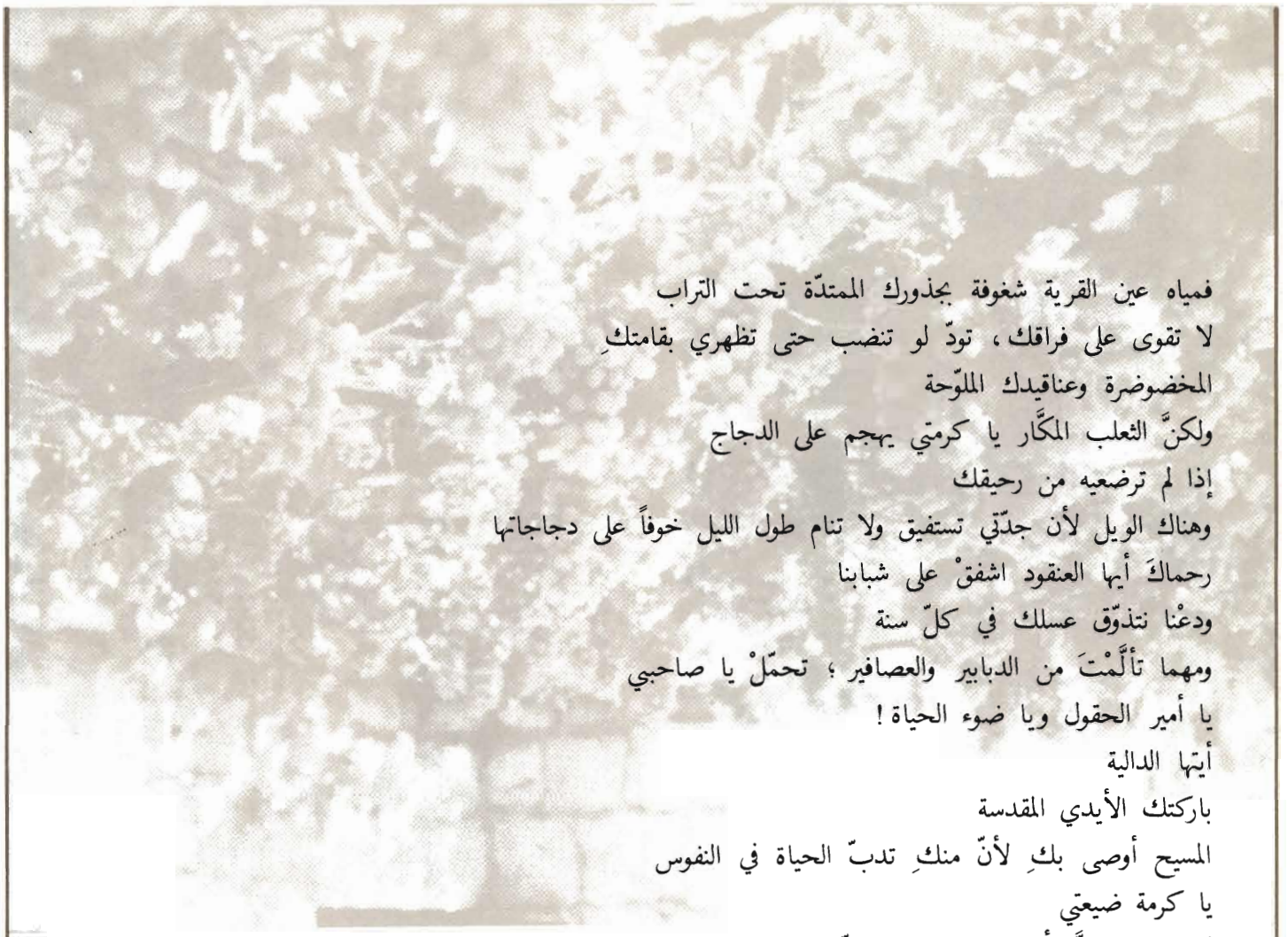
Cette politique définira l'éducation dans le pays. A partir alors d'une Education définie, tout se déduit pédagogiquement et se précise opérationellement. Mais en réclamant une éducation définie, nous entendons la définition non en solutions de facilité, réalisables dans de brefs délais et ne répondant pas à la réalité socio-économique locale et aux nouvelles aspirations du pays, faits de pièces rajoutées et hétérogènes.

□ □ □

نشيد الدّالية

الدكتور نضال أبو جيب

جميلة أنت يا دالية العافية
يا أطيب نقطة من همسات النشوة
لا تحزني أيّتها الدالية الهزيلة
سيمرّ الخريف وينهزم الشتاء
ويعود الرخاء الى قلاحينك الخضراء
وتدبّ الحياة من جديد في أوراقك الصفراء
يا أميرة الحقول ومليكة الضِّيَع
سأذكرك متى غرَّد العصفور على رأس القبة المتختخة
سأذكرك ساعة يَهبّ نسيم الصباح يتلاعب بعناقيدك الشمسية
وسأُرتِّل لك مع عذارى الليل ساعة تحمرّ حبّات العناقيد
وما أطيب رضابها عناقيدك العسليّة
وشمس تمّوز تعطيك ولا تبخل
وأنتِ عطشى الى النّور ، الى الجمال ، الى الشمس اللاّهبة
أيتها الدّالية لن أنسى ما لكِ من الطِّيب
هناك جَدّي كان يقف بقامته المتهدّمة يشحّل أقلامَك
واليوم دور أبي
وغداً دوري أنا
وأنتِ تنزفين الدماء ! ... يا ويله من ظالم ! ...
رحماكِ أيتها الدّالية بادرينا في كلّ سنة ولو برشّة من العناقيد
كي لا تحزن الشحارير وتبكي الحساسين ويحرد ابن آوى



فمياه عين القرية شغوفة بجذورك الممتدّة تحت التراب
لا تقوى على فراقك، تودّ لو تنضب حتى تظهري بقامتكِ
المخضوضرة وعناقيدك الملوّحة
ولكنَّ الثعلب المكّار يا كرمتي يهجم على الدجاج
إذا لم ترضعيه من رحيقك
وهناك الويل لأن جدّتي تستفيق ولا تنام طول الليل خوفاً على دجاجاتها
رحماكَ أيها العنقود اشفقْ على شبابنا
ودعْنا نتذوّق عسلك في كلّ سنة
ومهما تألّمْتَ من الدبابير والعصافير ؛ تحمّلْ يا صاحبي
يا أمير الحقول ويا ضوء الحياة !
أيتها الدالية
باركتك الأيدي المقدسة
المسيح أوصى بكِ لأنّ منكِ تدبّ الحياة في النفوس
يا كرمة ضيعتي
لا تبخلي عليَّ فأنا بانتظارك في كلّ عام
مع إخوتي الصغار
ولا تزعلي ساعة القطاف لأنك باقية في القرية
حقيقة يا داليتي الحبيبة إنّا مجرمون
نفرّقكِ عن أولادك الصغار
ولكن تعزّي لأنّ أولادك في مأمن هنا في ضيعتي
يا طيبك كيف ننساك ما دمنا نقرقش حبّات عنقودك الأحمر
لا ننساكِ ما دمتِ رمزاً لدم الفادي
يا أطيب الثمار يا داليتي الحبيبة
فإلى تموز وشمسه اللّهوب وقمره الناصع
نستقبلكَ يا عنقود داليتنا مع الصبايا
وأنت حصرم قبلِ النضوج
لأن الفتيات يمجّدنَ طعم شفتيك يا أطيب الشفاه...

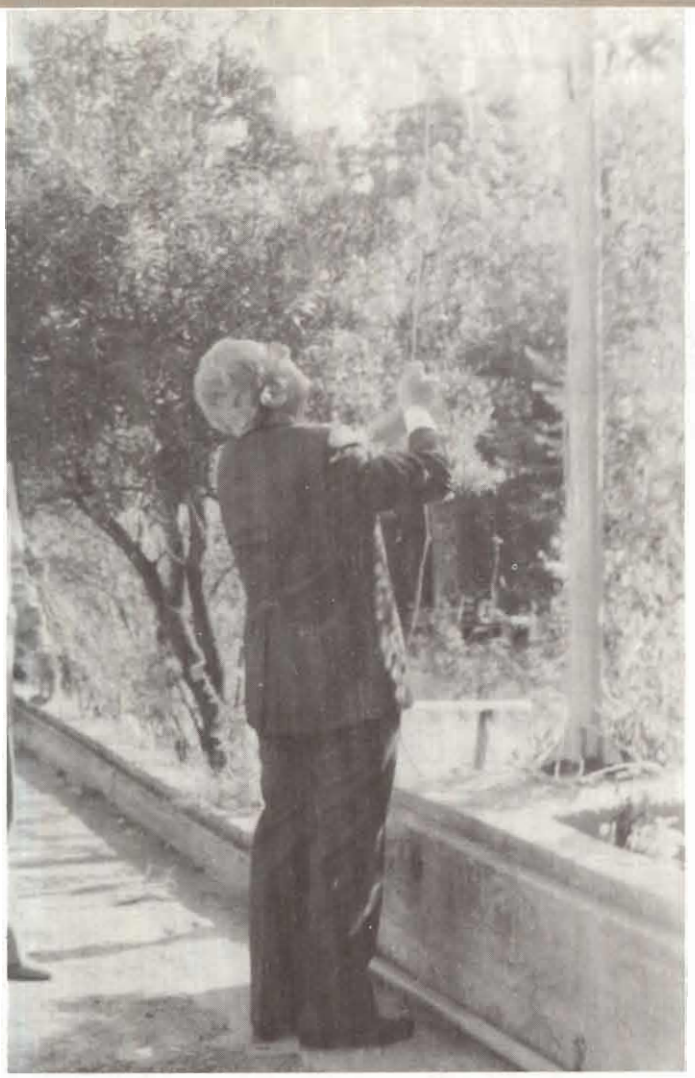
زيارة معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة الأستاذ عصام خوري إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء في ١٩٨٢/١٠/٢٩

الدكتور جورج المر يفتتح الدورة التدريبية للمعلمين في دار الأشرفية في ١٩٨٢/١١/٢٩ بحضور معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة الأستاذ عصام خوري.

رئيس المركز يغرس شجرة أرز

جرى الاحتفال في باحة المركز في ١٩٨٢/١١/١٨ ألقى الأستاذ شليطا مطر كلمة باسم الموظفين، وألقى الدكتور جورج المر كلمة ممثلاً وزير التربية

مطبعة المركز التربوي تقدّم مليونَي نسخة من الأعلام اللبنانية بمناسبة يوم العلَم في ١٩٨٢/١١/١٨



المركز التربوي يحتفل بيوم العلم

توصيات خلوة البستان في ٢٩ / ٣٠ تشرين أول ١٩٨٢

تمهيداً لاستئناف الدراسة في دور المعلمين والمعلمات يوم الخميس في ٨٢/١١/١١، الموعد الذي حدّده معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة لبدء السنة الدراسية ١٩٨٢ – ١٩٨٣.

عقد المركز التربوي للبحوث والانماء خلوة تربوية لمديري الدُور في فندق البستان ـ بيت مري، يومَي الجمعة والسبت في ٢٩ و ٨٢/١٠/٣٠، افتتحها معالي وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة الاستاذ عصام خوري صباح يوم الجمعة في مبنى المركز التربوي – الدكوانه – بكلمة شدَّد فيها على «أن تكون المناسبة فاتحة مسيرة طويلة من التعاون المخلص ومن العمل الدؤوب في ميادين الثقافة والتربية لإعادة بناء لبنان شعباً ومؤسسات. وأضاف بأننا نتطلّع الى المركز التربوي بأن يكون ينبوعاً عذباً للعطاء، لعطاء مخططات علمية جديدة تنبع من أرض هذا الوطن الخيّر، ولا تنبع إلاّ من أرضه لتؤمّن لنا نهضة تربوية طالما انتظرها الشعب اللبناني بصبر ومرارة. ثم أكّد ان المركز بالنسبة لوزارة التربية هو كالقلب الخفّاق بالنسبة للجسم، وان التعاون على جميع المستويات ما بين المركز والوزارة ومديرياتها وسائر الطاقات العلمية والتربوية هو الممارسة التي تساهم مساهمة فعّالة في صناعة انسان لبنان الذي نريده للبنان الجديد».

شارك في الخلوة كل من: رئيس المركز التربوي – ومجلس الاخصائيين – والمدير الاداري – وهيئة مكتب الإعداد والتدريب – ومديري دُور المعلمين والمعلمات في لبنان والمسؤولون عن فروعها.

استهلّ رئيس المركز التربوي الدكتور جورج المرّ الجلسة الأولى بكلمة توجيهية عامة ذكّر فيها بتوصيات الخلوات السابقة مبيّناً ما أنجز منها وما حالت الظروف القاهرة دون إنجازه مركّزاً على دور المعلم في عملية التربية المتجددة المطلوبة للبنان وعلى أهمية إعادة تأهيل أساتذة الدُور الذين يتولّون مهمة إعداد أفراد الهيئة التعليمية وتدريبهم.

وبعد مناقشة موضوعات ورقة العمل، اتخذ بشأنها توصيات منها ما يتعلّق إقراره وتنفيذه لهذه السنة الدراسية بالأجهزة المختصة في المركز – أعدّت بها محاضر تفصيلية أودعت مكتب الاعداد والتدريب لدراستها وتنفيذ المناسب منها – ومنها ما يتطلب إقراره وتنفيذه استصدار النصوص القانونية المناسبة وتعاون أجهزة وادارات مختلفة مع المركز التربوي للبحوث والانماء، وهي التالية:

أولاً : التأكيد على جميع التوصيات المتّخذة في الخلوات السابقة، النصوص المتعلّقة بمعايير الانتقاء ومدة الدراسة ومفهوم المنهج ووضع طالب الدار الوظيفي.

ثانياً : اعتماد مبدأ الدار الشاملة بحيث تشمل على كافة اختصاصات الاعداد وإنشاء واحدة منها على الأقلّ في كل محافظة لخدمة حاجات المناطق التربوية من اعداد وتدريب وتأهيل للقطاعين العام والخاص.

ثالثاً : اعتماد مدارس اختبارية للدُور في ضوء احكام أنظمة المركز وذلك لإجراء التطبيقات التربوية ولتجريب المناهج والكتب والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقييم والنشاطات اللاصفّيّة.

رابعاً : إقرار مبدأ إجراء دورات تدريبية وإعادة تأهيل مستمرّ للمدرّسين الذين هم في الخدمة لكي يتمكنوا من مواكبة المناهج والكتب والتقنيات التربوية المتجدّدة، ووضع خطة متكاملة لإشراك جميع أفراد الهيئة التعليمية في عملية إعادة التأهيل بمن في ذلك الهيئة التعليمية في الدُور.

خامساً : وضع معايير لإدخال المتعاقدين حالياً مع وزارة التربية الوطنية والذين شملهم القانون رقم ٨٢/٢١ للقيام بمهامهم بعد تأهيلهم وفق خطة متكاملة.

سادساً : تطوير النشاطات اللاصفّيّة في الدُور وفق مشروع الخطة الزمنية الذي وُضع لهذه الغاية وتأمين العناصر المادية والبشرية لذلك.

سابعاً : التأكيد على موقف المركز الثابت لجهة التعاون الوثيق مع الأجهزة المختصّة في وزارة التربية الوطنية والتفتيش التربوي والجامعة اللبنانية.

ثامناً : السعي لتسليم أبنية الدُور التي يشغلها الغير والإسراع في إعادة ترميم الدُور المتضرّرة وتأهيلها تمهيداً لاستقبال الطلاب واستئناف العمل فيها اعتباراً من ١١/١١/ ١٩٨٢ في الدُور التي يمكنها ذلك.