المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

العدد الرابع ١٩٧٩

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والإنماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت/لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المر
نحو الاصلاح التربوي الشامل ٢

الدكتور الياس زين
القصة في التربية ٤

الدكتور جورج كلاس
بعض المعلومات عن اللقاحات ١٤

سهام خوري
المحاولات الأولى في رسم الخرائط ٢٠

أحمد طالب
التصنيف والفهرسة الموضوعية في المكتبات ٢٨

غازي أبو شقرا
الانفجار السكاني ٣٥

الدكتور عبدو افرام
درهم وقاية خير من قنطار علاج ٣٨

الدكتور انطوان معلوف
النشاط المسرحي في المرحلتين المتوسطة والثانوية ٤١

الدكتور ميشال زكريا
الابعاد النظرية والتطبيقية لتمرين القواعد ٤٥

يونس فقيه
مقابلة مع الدكتور أحمد أبو حاقة ٥٥

Antoine Messarra
L apprentissage a la vie « civile » ٦٤

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات والوسائل التربوية

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

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

الخطوط: حسين ماجد
الاخراج الطباعي: ياسين الحاج

الاشراف الفني: انطوان عون

شركة كوثرين للطباعة

نحو الإصلاح التربوي الشامل

بقلم : الدكتور جورج المرّ

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالنيابة

إذ يدخل العالم باب الثمانينات ، يقف إنسان القرن العشرين حائراً وكأنه أمام قفزة أخرى نحو المجهول . يقف متردداً بين ماضٍ اختبره ، وحاضرٍ يعايشه ، فحاول أن يبني من خبرته بعض القناعات لمواجهة المستقبل .

وعلى رأس هذه القناعات يبرز دور التربية ، وكأنها الحل والمخرج لمختلف المشكلات التي تعاني منها المجتمعات ، لما تتضمنه من مقوماتٍ أساسية وقدراتٍ علاجيةٍ كبيرة ، تتعدى المظاهر الخارجية للأزمات ، لتدخل إلى الأعماق ، مستهدفةً مساعدة الإنسان على تفهم واقعه وحلّ مشكلاته . ومع إزدياد الوعي للمشكلات المعاصرة وما أكثرها ، أخذ الإهتمام بأمور التربية يزداد يوماً بعد يوم ، حتى غدت من صلب الاهتمامات الإنسانية . ولما كانت التربية وسيلة لتطوير الفرد والمجتمع في آنٍ واحد ، فإن طبيعة العمل التربوي تعتمد إلى حدٍّ بعيد على نوعية الأساليب والوسائل المستخدمة .

من هنا فإن الدول ، اليوم ، بالقياس إلى طبيعة خبراتها وممارساتها التربوية ، تقع ضمن تصنيفات ثلاثة : الدول المتقدمة ، الدول التي هي في طور النمو ، والدول المتخلفة .

وإذا كان لبنان ، برأي الكثير من الخبراء ، يقع ضمن التصنيف الثاني ، فإن ذلك يعني أنه لا يزال يعاني الكثير من مشكلات العالم النامي بالإضافة إلى مشاكله الخاصة ، وأن الطريق أمامه شاقة وعسيرة ، والحل يكمن في اعتماد سياسةٍ عامةٍ واضحة ، ترتكز على تخطيط علميّ مدروس ، يشكل مدخلاً سليماً لتخطيط تربويّ شاملٍ يطلق شرارة الإصلاح ، انطلاقاً من المدرسة إلى أقصى أبعاد المجتمع . وتجدر الإشارة إلى أن المحاولات المجزأة في الإصلاح ، بالرغم من أنها قد تعطي على المدى القريب بعض النتائج الإيجابية ، فإنها على المدى البعيد قد تولّد نتائج سلبية خطيرة ، لأن التجزئة تكون قد حققت نمواً في قطاعاتٍ على حساب قطاعاتٍ أخرى ، فيختلّ التوازن العام .

وفي لبنان ، وبالنظر إلى المشكلات المتعدِّدة التي يعاني منها النظام التعليمي ، إن على صعيد قطاعات التعليم وأنواعه ومراحله ، أو على صعيد انتفاء التخطيط بشقّيه العام والتربوي ، فإن الوضع ، بالمقارنة مع بعض الدول التي هي في طور النمو ، كان يمكن اعتباره مقبولاً ، لولا تبلور بعض المفاهيم الجديدة حول التربية وأهميتها الاقتصادية على المدين القريب والبعيد .

إزاء هذه المعطيات ، يقف لبنان اليوم ، بالرغم من عمق جراحه ، وكأن الحرب زادت من وعيه لمشكلاته ، وعززت قناعته باستحالة الإصلاح عن غير طريق التربية ، يقف وقفة ملؤها الأمل في أن يوفر المستقبل الآتي ، جميع العوامل التي تسمح بتحقيق الإصلاح التربوي الشامل .

ولبنان ، عبر مؤسساته الطليعية التي أنيط بها مهمات إنمائية ، ومنها المركز التربوي للبحوث والإنماء ، يعي جيداً أهمية التربية ودورها في إحداث التغييرات المطلوبة . والمركز ، بدافع الإحساس بالمسؤولية ، يعمل حالياً بالرغم من الظروف الصعبة ، على توفير معظم العناصر الضرورية ، التي تؤهله لأن يخطو الخطوة الأولى في مضمار الإصلاح .

ويأتي في مقدمتها اتخاذ القرارات ، على أعلى المستويات ، التي تؤذن ببدء العمل التخطيطي ، طبعاً ، بعد تحديد الخيارات الوطنية والمصيرية ، حيث يسهل ترجمتها إلى غايات وأهداف تربوية ، تساعد على إنجاح التخطيط التربوي ، ضمن إطار التخطيط العام ...

وبانتظار التخطيط الإنمائي العام ، إن المركز التربوي يبذل أقصى جهده لإثارة الاهتمام بأمور التربية ، وتوعية المجتمع على المخاطر الناجمة عن عدم جدوى الممارسات التربوية التي لا تقع ضمن خطة هادفة . كما انه يعمل على تحريك الفعاليات المسؤولة لاتخاذ القرار الحاسم ... الخطوة الأولى ، في رحلة الألف ميل

الوثائق التطبيقية والمنشورات التربوية
الصادرة
عن مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
في المركز التربوي للبحوث والإنماء .

رقم السلسلة

٨/١ دليل
التسجيلات الإذاعية
إعداد : ع . الحاج ، إ . زين
آذار ١٩٧٥

٨/٢ دليل
المشغل الصغير .
إعداد : أ . يونس ، ي . بيضون
حزيران ١٩٧٧

٨/٣ دليل
المختبرات النقالة ـ المتعددة الغايات .
علوم
إعداد : أ . يونس ، ي . صادر ، ي . بيضون
تموز ١٩٧٧

٨/٤ دليل
المختبرات النقالة ـ المتعددة الغايات .
لغات
إعداد : أ . يونس ، ي . صادر ، ي . بيضون
آب ١٩٧٧

٨/٥ دليل
المختبرات النقالة ـ المتعددة الغايات .
رياضيات .
إعداد : أ . يونس ، ي . صادر ، ي . بيضون
أيلول ١٩٧٧

رقم السلسلة

٨/٦ دليل
التجهيزات المدرسية في لبنان
إعداد : أ . يونس ، ع . شمالي ، ي . صادر ، ي . بيضون ، أ . مكرزل
خريف ١٩٧٩

٨/٧ دليل
البناء المدرسي في لبنان
إعداد : أ . يونس ، ج . خوام ، ط . يونس ، ي . صادر
خريف ١٩٧٩

٨/٨ دليل
المشغل التكنولوجي التربوي
إعداد : أ . يونس ، ج . برشيني
صيف ١٩٧٨

٨/٨ أ التنظيم الإداري والفني
في المشغل التكنولوجي التربوي
إعداد : أ . يونس ، ج . برشيني
صيف ١٩٧٩

٨/٨ ب الوقاية والصيانة
في
مشاغل المؤسسة التعليمية / التدريبية
وورشها الفنية والتقنية
إعداد : أ . يونس ، ج . برشيني
صيف ١٩٧٩

منشورة رقم

١ اختيار
الوسائل التعليمية
إعداد : شوقي أبي حيدر
إشراف : ع . الحاج

٢ موجز
عن مناخ لبنان
إعداد : يوسف بيضون
إشراف : يوسف صادر

٣ ملحق
المشغل الصغير
إعداد : أسعد يونس

كما صدر عن قسم الرياضيات في المركز التربوي للبحوث والإنماء :

١ ـ المجموعات للجميع (يتناول موضوع تعليم الرياضيات الحديثة في مراحلها الأولى ، بغية مساعدة أهالي التلاميذ في تدريس أولادهم في البيت) .

٢ ـ دليل الوسائل التربوية الحديثة في الرياضيات (موجه لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، وهو يضم مجموعة من الوسائل الجديدة في الرياضيات وكيفية استخدامها في التدريس) .

وعن قسم العلوم فيه :

ـ المختبر

وذلك من خلال مكتب التجهيزات والوسائل التربوية .

ملاحظة : على من يرغب من الأشخاص والمؤسسات الرسمية والخاصة ، في الحصول على هذه المنشورات التقنية الحديثة ، أن يتقدم بطلب إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء في الدكوانة ـ مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ـ الطابق الثاني من المبنى الأول .

سلسلة التربوي

القصة في التربية

كيف نجعل القصّة وسيلة تعليميّة هادفة

بقلم
الدكتور الياس زين

اولاً - عرض عام للبحث :

الطفل يحب القصص

يحب الاطفال القصص والحكايات على انواعها ، سرداً او قراءة . هذه هي حقيقة واضحة للعيان لكل من يتعامل مع الاطفال و يحتكّ بهم ، سواءً في البيت او في المدرسة . والجدير بالذكر ان الطفل يبدأ بالاستماع الى القصص والحكايات منذ الوقت الذي يستطيع فيه ان يفهم ما يحيط به من حوادث وأحداث ، وما يذكر له من اخبار وروايات ، وذلك في اواخر السنة الثالثة من عمره . والطفل ، على صغر سنه (عمره) ، ينصت للقصة او للحكاية القصيرة التي تناسبه ، ويشغف بسماعها ، ويطلب المزيد منها ، ولا يملّ ربما من سماع حتى القصص المكررة منها .

ولما كان للقصة أثرٌ مهمٌ في تكوين اخلاق الطفل ، لأن القصة تتألف عادة من فكرة ومغزى وخيال واسلوب ولغة ، فلقد نشأت الفكرة الداعية للاستفادة من القصة في العمل التربوي والتعليمي في المدرسة ، وخاصة في رياض الاطفال ، التي هي اول معهد تربوي يذهب اليه الطفل ، وهي بالتالي حجر الزاوية لكل انواع التعليم اللاحق .

ففي مرحلة الروضة بالذات ، يكون الطفل أسرع تأثراً، وأسهل تكويناً وتوجيهاً . لهذا فمن واجب المدرسة ان تزيل ، بقدر الامكان ، ما قد تحدثه البيئة المتخلفة في الاطفال ، عبر القصص والحكايات غير المرغوب فيها تربوياً ، وان تسعى لأن تحل مكانها القصص والحكايات المفيدة والصالحة . ومن اجل هذا فان صعوبات مدارس الروضة اكثر وأشدُّ من صعوبات المراحل الدراسية اللاحقة بها . وهذا الواقع يفرض ضرورة اختيار القصة الصالحة ، وكذلك طرائق عرضها على الاطفال . وعلى هذا فان تقرير سرد القصص وقراءتها في المرحلة الأولى (الروضة والابتدائية) هي مسألة تربوية وتعليمية صرفة .

ومن الملاحظ ان القصص التي تستخدم في صفوف الروضة تستعمل بطريقة عشوائية ، اي بدون تخطيط هادف مسبق . فان غالبية المعلمات لا تستخدم القصص لأغراض تربوية وتعليمية ، كما يجب ، بل لتمضية الوقت او لإسكات الاطفال لفترة معينة من الزمن .

وعليه فان الغاية القصوى من هذا المقال ان نقدم بعض التوجيهات الاساسية لمعلمات صفوف الروضة ، كي يستخدمن القصص كوسيلة تربوية وتعليمية هادفة . سنبدأ اولاً بإلقاء نظرة شاملة على القصة ، مركزين على اهميتها وتعريفها وانواعها وعلاقة القصص بالمنهج . ثم نقدم توجيهات واقتراحات حول اعداد القصة من قبل المعلمة وتنظيمها على مراحل ، وبعدها ، نذكر اهم المصادر التي يمكن الرجوع اليها للحصول على القصص .

اهمية القصة وقيمها

للقصة ، في مرحلة الروضة ، اهمية بارزة في تربية الطفل عامة ، وفي تربية افكاره ولغته بصفة خاصة ، لأن نوع المعلومات والاحداث التي تتضمنها هذه القصص قد يؤثر تأثيراً خطيراً في تكوين الطفل العقلي والخلقي وفي ذوقه وخياله ولغته . فان كانت المعلومات في القصة سيئة او مغلوطة مثلاً ، فإنها قد تترك اثراً سيئاً في تكوين الطفل وتربيته ، والعكس بالعكس .

وهكذا تأتي القصة في المقام الاول من أدب الاطفال . فهم يميلون اليها ، ويتمتعون بها ، ويجتذبهم ما تتضمنه من افكار داخلية واحداث . فاذا اضيف الى كل ذلك سرد جميل ، اصبحت القصة قطعة من الفن المحبب الى الاطفال .

وأدب الاطفال هو أدب قصصي .

هذا ، وهناك قيم عدة للقصص ، اهمها الآتية :

١ ـ **قيمة جمالية** : ان القصص عمل من اعمال الفن ومقدمة الاستحسان والأدب ، وكذلك هي وسيلة لتحسين اللغة وتطويرها .

٢ ـ **قيمة علمية** : وللقصص قيمة علمية ، لأنها تزود الأطفال بالمعرفة وبتقديم الحقائق العلمية ، كقصص الطبيعة والتاريخ والجغرافيا ، مثلاً .

٣ ـ **قيمة اجتماعية** : وللقصة قيمة اجتماعية . فباستطاعة القصة الجيدة ان تصبح وسيلة فعالة لتوحيد جهود الاطفال للقيام بنشاط معيّن ، كما تقود الى التعاطف مع الآخرين .

٤ ـ **قيمة اخلاقية وروحية** : القصص وسائل فعالة للتدريب على الاخلاق الحسنة والمثل والقيم الروحية ، بطريقة غير مباشرة غالباً . ومن الأفضل ألا يشار الى الاخلاق او الحكمة ، ولكن ينبغي سرد القصة بطريقة تتيح للأولاد ان يستوعبوا المعنى من دون الاشارة اليه مباشرة .

معنى القصة والروضة

قبل ان نسترسل في بحثنا يحسن بنا ، اولاً ، ان نحدد المعنى المقصود بالقصة وبمرحلة الروضة . نقصد بالقصة الهادفة تلك القصة المدروسة والمخطط لها مسبقاً ، لتحقيق هدف او اهداف تربوية او تعليمية معينة ومرغوب فيها .

وتجدر الاشارة الى ان القصة نوع من الأدب له جمال وفيه متعة ، يشغف به الصغار والكبار على حد سواء ، اذا ما اجيد انشاؤه وسرده وتلقيه . والقصة ادب مقروء او مسموع . تعتبر ادباً مسموعاً فقط لمن لا يعرف القراءة ، بينما تعتبر ادباً مسموعاً ومقروءاً لمن يعرف القراءة .

والقصة ، في صفوف الروضة ، نوع من الادب المسموع الذي تسرده المعلمة على الاطفال . والاذن هي التي تتلقى القصة . ولا ريب في ان سماع القصة اسهل وامتع للطفل المبتدىء من قراءته اياها ، لا سيما اذا ما اجادت المعلمة سردها ، او كان الطفل لا يحسن القراءة بعد .

وتجدر الاشارة الى ان القصة المرغوب فيها تتضمن تمهيداً (مدخلا)، وحوادث ، وعقدة او عقداً تظهر خلال الحوادث ، وحلا لهذه العقدة او العقد ، التي تناسب نمو الطفل العقلي والاجتماعي وميوله وخياله ولغته .

ونقصد بمرحلة الروضة تلك المرحلة ما قبل التعليم الابتدائي ، وهي مرحلة يمضي فيها الطفل عادة جزءاً من طفولته المبكرة (٣ ـ ٦ سنوات) .

انواع القصص وفوائدها

هناك انواع عدة من القصص ، منها تاريخية وتربوية ودينية وترفيهية وعلمية وطبيعية وما شابه ذلك . ويمكن للقصة او للحكاية ان تكون معاصرة او تقليدية ومن الادب الفولكلوري ، كما يمكن ان تكون القصة نتيجة تجارب الاطفال ، مثل اختيار احداث جرت في رحلة مدرسية او تجربة اخرى اختبرها الطفل ، او نادرة جرت لولد . كل ذلك مصادر ممتازة للقصص . ومن ابرز انواع القصص ، بالتحديد ، الآتي :

١ ـ **قصص الحيوان** : تنطوي على روح الفكاهة وتتأصل فيها العواطف النبيلة .

٢ ـ **قصص الطبيعة** : عبر هذه القصص يمكن تعليم الحقائق بطريقة ملذّة ومفيدة . وهذا النوع من القصص يجب ان يدمج بدروس الطبيعة وان يكون مكملاً لها ، وليس بديلا عن تلك الدروس . وبطريقة القصة يستطيع الاطفال ان يتذكروا الحقائق بسهولة اكثر ، لأن القصة تتضمن الحقائق .

٣ ـ **قصص تاريخية** : في الوقت الذي ينمو فيه الاطفال ، فان هذه القصص تأخذ تدريجياً مكان قصص الخيال . والقصص التاريخية ذات صلات قوية بالماضي . وتركز هذه القصص على الابطال والمصلحين في التاريخ . والاطفال بطبيعتهم من محبي الابطال . ولا ريب في ان تعليم قصص هؤلاء الابطال والمصلحين من شأنه ان يوحي بتقليد اعمال هؤلاء وروحهم كذلك . وهذا النوع من القصص يجعل الاولاد فخورين ببلدهم ، كما انه واسطة لخلق الصداقة بين الامم . وللمدرسة مسؤولية كبرى في هذا الشأن .

٤ ـ **قصص الجغرافيا** : ان فوائد قصص الجغرافيا مشابهة لقصص الطبيعة . وتكون هذه القصص عن شعوب بلدان اخرى ، وتحتوي على حقائق حول الارض والعادات والتقاليد واللباس واللغة .

٥ ـ **قصص المغامرات** : تحقق للاطفال شخصيتهم ، وتعرّفهم بقدراتهم على اساس الخلق القويم ، ويجب ان تعتمد على البساطة والتشويق ، والايقاع الصوتي ، مما يجعلها ممتازة عند تلاوتها بصوت مرتفع .

٦ ـ **قصص الخيال والنزوات** : يستمتع بها الاطفال بين ٦ و٧ سنوات من اعمارهم . فهي تتمتع بقوة لإظهار الحق في شكل كلمة ـ

صورة . وتشتمل على خبرة مشتركة لأناس كثيرين ، وتتسم بالبساطة والحيوية . انها تقوّي الخيال وتعزّزه .

٧ ـ **القصص المرحة** : يزداد اعجاب الطفل بها كلما اعاد قراءتها واكتشف ما بها من مرح . فهذه القصص تسبب الضحك وتعمل على التغلب على التعب ، وبالتالي تنعش العقل والجسد معاً . لأن الضحك يجعل الولد يسترخي ، فيجري الدم في عروقه . وهذا النوع من السرور من شأنه ان يعزز الانضباط في الصف .

٨ ـ **قصص المعلومات** : تجيب عن اسئلة الاطفال ، ومصدرها ما يقع تحت حواسهم من مشاهد البيئة ، ومعظمها من الكتب العلمية المبسطة الموضحة بالصور الجميلة والجذابة .

كانت هذه ابرز انواع القصص الخاصة بمرحلة الروضة واهم فوائد كل منها . والآن نأتي الى القاء نظرة خاطفة على علاقة القصص بالمنهج الدراسي في صفوف الروضة ، في لبنان وبقية بلدان العالم .

القصص جزء من المنهج

ان القصص في صفوف الروضة جزء من المنهج او البرنامج الدراسي . اي ان استخدام القصص لا يقتصر على درس معيَّن ، بل ينبغي ان تستعمل في كل المواد والدروس المقررة في المدرسة . ففي دروس الاشغال اليدوية والرسم مثلاً ، قد تسرد المعلمة على مسامع الاولاد قصة ، ثم تطالبهم بالتعبير عنها بالرسم او بالاشغال اليدوية . وبذلك تتوافر لديهم فرص متعددة لسماع انواع مناسبة من القصص .

وتجدر الاشارة الى ان منهج الحضانة او روضة الاطفال ، في منهج التعليم الرسمي في لبنان ، يعتبر التعليم بطريقة القصة جزءاً من المنهج الدراسي . فالبرنامج يقترح « تغذية الاطفال بحب وطنهم بطريقة القصص » . . . كما يقترح سرد قصص اخلاقية سهلة التعبير تتعلق بأفراد العائلة ، وكذلك « اعطاء دروس اخلاقية بالقصص » .

ولا بد من الاشارة الى ان التعليم بطريقة القصة يحتل مكاناً بارزاً في مناهج المدارس ، في عدد من بلدان العالم . فقد عنيت بالقصة ، مثلاً ، مناهج اللغة العربية للمدارس الابتدائية في معظم الاقطار العربية فجعلت لها في جداول الدراسة حصصاً خاصة بها . وفي الولايات المتحدة الاميركية اصبح سرد القصة او تمثيلها ، من قبل المعلم او الطفل ، جزءاً لا يتجزأ من مرحلة الروضة . لهذا ادرج وقت القصة في برامج مدارس الروضة في اميركا ، وبات يطلق عليها « ساعة القصة » . ويستغرق هذا الوقت ما بين نصف ساعة وثلاثة ارباع الساعة احياناً . ولقد ظهرت ثروة ضخمة في الولايات المتحدة من ادب الاطفال حول طريقة سرد القصة . وتستعمل في « ساعة القصة » في اميركا كتب قصصية مصوّرة ، مصممة خصيصاً لإدخال الاولاد الصغار الى بهجة الكتب . وتعد هذه الكتب المصورة بشكل يتناسب ومستوى الطفل ولغته . وتستعمل على التلفزيون واحياناً في الإذاعة ايضاً . كما تسرد حكايات مشعبة للاطفال ، لتشجيعهم على قراءة الكتب التي اخذت منها القصص .

سرد القصص ليس جديداً

من المعلوم ان سرد القصص ليس بجديد ، انما هو قديم قدم اللغة نفسها . ولعل سرد القصة من الذاكرة ، اي شفوياً ، يعتبر اقدم طريقة لسماع حكايات الرحلات والمغامرات واكثر فائدة . ولا ريب في ان القصص معرضة للتغيير دوماً . ويمكن لحكاية اليوم ان تصبح فولكلوراً غداً .

بعد ان قدمنا معلومات اساسية عن القصة ، نأتي الى الجزء الثاني ، وهو الاساسي ، والذي يركّز على الاساليب الواجب على المعلمة اعتمادها لإعداد القصة وتنظيمها .

ثانياً ـ اعداد القصة وتنظيمها :

لكي تكون القصة وسيلة تربوية فعّالة وهادفة ، يجب ان تستعمل بطريقة تعتمد على اسس ومبادىء علمية وموضوعية وعملية . اذ ليس المهم ان تسرد المعلمة القصة للاطفال لمجرد استنزاف الوقت او تمضيته ، اي استعمال القصة للقصة فقط ، بل ينبغي ان يرتبط الاستعمال بأهداف تربوية وبأسس علمية معينة . لهذا تحتاج القصة الى اعداد وتحضير مثل بقية الدروس ، لأن القصة هي جزء من المنهج الدراسي في صفوف الروضة في لبنان ، كما ذكرنا . ولا ريب في ان كل دقيقة تنفقها المعلمة في التفكير في القصة واعدادها قبل الدرس تساعدها على سردها بسهولة ولباقة ووضوح . ويبدو ان القصة الناجحة تمر بالخطوات والمراحل الآتية :

أ ـ تحديد اغراض القصة :

١ ـ تحضير المعلمة للقصة بطريقة مدروسة . اي ان على المعلمة ، قبل سرد القصة للاطفال ، ان تقوم بالنشاطات التالية :

ان تحديد الاغراض المرغوب فيها لسرد القصة هو اول ما ينبغي ان تقوم به المعلمة ، قبل اختيار القصة . لهذا يجدر بالمعلمة ان تحدد الغرض او الاغراض من سرد القصة . ويمكن ان نذكر هنا بعض اهداف سرد القصص ، وهي :

١ ـ تسلية الاطفال بتزويدهم بشيء من السرور والبهجة . ولعل هذا السرور ينقل الى بقية الدروس والنشاطات .

٢ ـ زيادة معارف الاطفال ومعلوماتهم العامة والاساسية .

٣ ـ تنمية خيال الاطفال .

٤ ـ تحسين اسلوب الاطفال و زيادة ذخيرتهم اللغوية .

٥ ـ اثراء الحياة ، بإعطاء افكار وقيم ومثل جديدة ، لتحريك جذور الحب والجمال في الاطفال .

٦ ـ تنمية قوى التركيز والانتباه .

٧ ـ تهذيب الاخلاق وصقلها بطريقة غير مباشرة .

٨ ـ تربية الذوق الرفيع .

٩ ـ التمرين على التعبير عن الفكرة ، باللفظ فقط او به و بالتمثيل .

١٠ ـ انشاء علاقة مرحة بين الاطفال والمعلمة .

١١ ـ تدريب الاطفال ومساعدتهم في اختيار مواد القراءة في المستقبل .

١٢ ـ تحريك عواطف الاولاد بنشاطات وخبرات اضافية ، بهدف التعاطف مع الآخرين .

ب ـ اختيار القصة :

بعد ان تحدد المعلمة الهدف المرغوب فيه ، تأتي الى خطوة اخرى مهمة هي اختيار القصة او القصص المناسبة ، وفق هدف او اكثر من الاهداف المذكورة اعلاه .

١ ـ **قراءة القصص المتوافرة** : يجدر بالمعلمة اولاً ان تقرأ القصص المتوافرة في السوق . ونقترح على كل معلمة ان تعرف ما لا يقل عن ٥ ـ ١٠ قصص في كل موضوع تعلّمه . كما ينبغي ان تعرف اهم مصادر القصص ، سواء في الكتب او في المجلات والجرائد والمراجع .

٢ ـ **التنويع** : لا بد من اعتماد مبدأ التنويع في اختيار القصص ، اي ينبغي ان تختار المعلمة قصصاً متنوعة ومختلفة ، وليست من نوع او لون واحد . فمن المعلوم ان بعض القصص سارٌّ مضحك ، وبعضها الآخر جدي محزن . فليكن اختيار القصص ما بين سارّ مضحك وجدّي محزن .

٣ ـ **الظروف المكانية والزمانية للاطفال** : وهناك عوامل اخرى زمانية ومكانية ترجّح اختيار قصة على سواها . فقصة اول العام الدراسي تختلف ، مثلاً ، عن قصة نهايته او وسطه . كما ان الاحداث التي قد تطرأ ، وكذلك المناسبات الوطنية والدينية ، التي تأتي في ابان العام الدراسي ، تساعد بدورها على اختيار القصص المناسبة .

٤ ـ **القصص المحببة للأطفال** : تعتبر القصة جيدة للأطفال اذا ما سرُّوا بها فقط ، حتى ولو اعتبرت ضعيفة بالنسبة الى الكبار . ولعل افضل طريقة لمعرفة ميول الاولاد في صفوف الروضة ، هي ملاحظة المعلمة للأطفال في اثناء اللعب ، وكذلك الاصغاء الى احاديثهم . يبتهج الأطفال اكثر بالقصص المتعلقة بالبيت والاسرة ، وبالقصص التي يفرح الطفل ان يقوم بدور بطولتها ، او بقصص الحيوان . وبكلام آخر ، يفضّل الطفل القصص التي تقع ضمن خبرته اليومية ، ابتداء بالام والأب والاخ والاخت ، بالاضافة الى الشرطي وساعي البريد ، بدلاً من القصص المتعلقة بالملوك والأمراء . كما يفرح الأطفال بقصص الحيوانات الأليفة من ارانب وكلاب وقطط، بدلاً من الحيوانات البرية غير الأليفة .

٥ ـ **الحركة والعمل** : يفضل الاطفال القصص التي يتسم اسلوبها بالحركة والعمل والنشاط ، بطريقة طبيعية . فالقصة المفضلة لدى الاولاد، هي التي نرى الناس فيها تتكلم وتعمل ، والحوادث تتابع بسرعة ، الواحدة تلو الاخرى . اي ان القصة ينبغي ان تكون واقعية ، تحتوي على مفاجآت اذا امكن ، وحركة كثيرة ، ومحادثات مباشرة مع البشر . ولعل ابرز فوائد القصة هو مدى مطابقتها للواقع . ولكن اذا لم تكن القصة واقعية ، فيجب ان يفهم الولد انها قصة غير واقعية .

ج ـ تعديل القصة :

ليس من السهل ان تجد المعلمة قصة مناسبة للأطفال تماماً . لهذا يحسن بها ان تجري احياناً بعض التغيير في القصص التي يقع عليها الاختيار لكي تصبح مناسبة . ويمكن اجراء تعديل في القصة الطويلة جداً ، وذلك باختصارها ، اي بحذف التفاصيل غير الضرورية وغير المهمة . بيد ان المقدمة والنهاية والخط الاساسي للقصة يجب ان تبقى بدون تعديل او حذف .

ومن جهة ثانية يمكن تعديل القصة ايضاً بتطويلها ، وهذا يتطلب خيالاً . ويمكن ، لإضافة تفاصيل الى القصة ، أن تبدأ المعلمة بقراءة القصة المختارة اولا و بتحليلها بدقة وعناية ، وذلك بغية المحافظة على التسلسل المنطقي للقصة نفسها . ويمكن اضافة احداث وتفاصيل الى مقدمة القصة و وسطها بطريقة خيالية ، من دون اجراء اي تغيير في النهاية اطلاقاً . ينبغي اذاً اضافة احداث وتفاصيل من شأنها ان تجذب انتباه الاطفال .

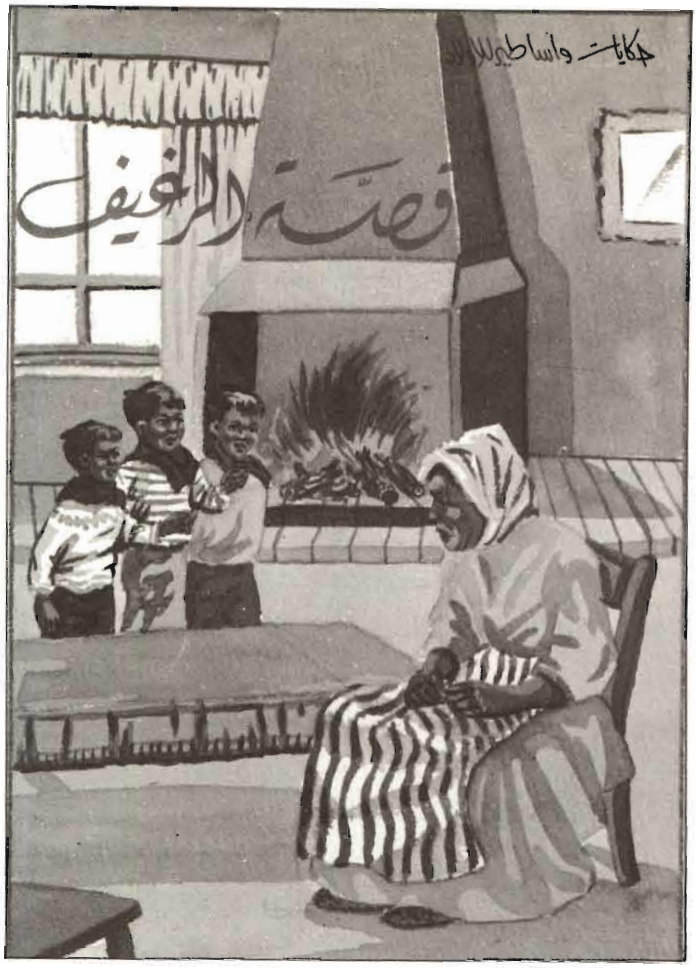
د ـ السرد افضل من القراءة :

وفي نطاق تحضير المعلمة لاستعمال القصة في الصف ، يجب ان تدرك المعلمة ان طريقة السرد افضل من القراءة لأن الاطفال يصغون الى سرد القصة بمقدار ضعفين من اصغائهم الى القصة التي تُقرأ عليهم . والسؤال الآن : لماذا ؟

١ ـ لأن المعلمة تكون حرّة في السرد ، وتعرف المادة التي ترغب في ان تقولها . فالقصة اذن تأتي بكلمات آنية ، بينما القراءة تقيد المعلّمة بكلمات الكتاب .

٢ ـ لأن عملية السرد تتسم بعنصر الشخصية ، اي ان المعلمة تسرد خبرة ، فتصبح القصة وكأنها آنية ، فتسرّ المعلمة نفسها بالسرد .

٣ ـ لأن سرد القصة يجتذب الاطفال ويثير انتباههم اكثر من القراءة ، و يجعلهم جماعة واحدة . لهذا يبتهج الاطفال بسرد القصة ، كما ان السرد اسهل للمعلمة .



٤ ـ لان عين المعلمة حرة ، وكذلك هي حرة في ان تستعمل يديها وصوتها كوسائل ايضاح ، مما يجعل أثر القصة اكثر فعالية .

مما تقدم يتضح ان على المعلمة ان تحضر وتخطط جيداً قبل سرد القصة في الصف . لهذا يجب ان تقرأ القصة في البيت أولاً ، وتراجعها جيداً قبل ان تستعملها في المدرسة .

هـ ـ كيفية سرد المعلمة القصة للأطفال :

والآن نأتي الى صلب الموضوع . كيف ينبغي ان تسرد القصة ، لتكون وسيلة تربوية فعالة . ولعل ابرز ما يمكن ان يقال عن طريقة سرد القصة هي ذلك الشعور الاصيل باستحسان القصة نفسها ، من قبل المعلمة ، اي عليها ان تشعر بالقصة . ولا يمكن ان تظهر المعلمة ذلك الشعور الا اذا تملكته اولاً . فينبغي على المعلمة اذاً ان تتجاوب عاطفياً مع القصة ، تفهمها وتستوعبها وتشعر بها فوراً ، قبل ان تسردها امام الاولاد . والجدير بالذكر انه لا يمكن لأحد ان يسرد القصة بطريقة جيدة ، ما لم يتحسس القيم العاطفية والوجدانية . وعليه يجدر بالمعلمة ألاّ تقدم على سرد القصة الا بعد ان تتأكد من ذلك الاحساس والشعور والتقدير للقصة . والسؤال الآن كيف تستطيع المعلمة ان تسرد قصصاً للاطفال بنجاح ، بحيث يقدّرونها ويبتهجون بها ؟ لعل ابرز اساليب وفنون سرد القصة هي الآتية :

١ ـ مكان السرد : ليس من الضروري ان تسرد المعلمة القصة في غرفة الصف ، بل يمكن ان يتم السرد في الخارج ، في الهواء الطلق ، في اي مكان تراه مناسباً لجلوس الاولاد ولسماع القصة . وقد يكون المكان الصالح لسرد القصة في فناء المدرسة ، في ظل الاشجار ، او في اي مكان آخر . ولعله من الافضل ان تسرد المعلمة القصص في الهواء الطلق ـ كلما أمكن ذلك ـ من ان تقيد الأولاد بغرفة الدراسة .

٢ ـ جلسة القصة : قبل ان تبدأ المعلمة سرد القصة ينبغي ان يجلس الاطفال بما يسمى « جلسة القصة » . هذا يعني ان خير جلسة للاطفال ـ في اثناء سرد القصة ـ هي التي يلتفون فيها حول المعلمة على شكل نصف دائرة ، او ما يقرب من نصف الدائرة . وهذا يتطلب من المعلمة ان تغير وضع مقاعد التلاميذ حتى يجلسوا « جلسة القصة » .

وفي إبان سرد القصة ، فان كل ما يرجى من الاولاد ان يصغوا الى المعلمة بدافع من انفسهم ، وان يستولي السرد على عقولهم وقلوبهم لكي يتتبعوا حوادث القصة ويعيشوا مع ابطالها . ولا يستدعي هذا من الاطفال جلسة خاصة ، كتلك التي يستدعيها ، مثلاً ، درس الكتابة او القراءة . فالمهم هنا ان يُقبل الولد إقبالاً تلقائياً على السرد ، وتترك له الحرية ليجلس الجلسة التي تريحه ، وله ان يقف اذا شاء ذلك . وبهذا يتخلص جو القصة من الوضع الرسمي (الروتين) الذي يصاحب الدروس في المدارس عادة .

وأما بالنسبة الى المعلمة ، فيحسن بها ألاّ تجلس مباشرة عند بدء القصة ، عليها ان تبدأ السرد واقفة ، وتستمر بضع دقائق ، ثم تجلس بعد قليل .

ومن الافضل ألاّ تبقى جالسة طوال وقت القصة ، بل عليها ان تقف وتتحرك وتغير مواقفها بحسب ما تتطلبه القصة .

٣ ـ السكوت قبل البدء : على المعلمة ان تؤمّن السكوت التام قبل البدء بسرد القصة . ولما كان ذلك صعباً ، يجدر بالمعلمة ان تعتمد على قوة القصة نفسها ، وذلك ببدء القصة من دون مقدمات . يصحّ ان تبدأ القصة فوراً على الشكل الآتي : « في ذات يوم ، كان هناك طفلة صغيرة اسمها . . . » ، بدلا من البدء : « اريد ان اخبركم قصة اذا جلستم هادئين . . . » .

٤ ـ السرد ببساطة وبطريقة مباشرة: على المعلمة ان تسرد القصة ببساطة وبطريقة مباشرة . والبساطة هنا تعني ان تكون المعلمة طبيعية في صوتها وحركاتها ولغتها . كما ان السرد بالطريقة المباشرة يعني سرد حوادث القصة ، الواحدة تلو الأخرى ، في تسلسل منطقي ، مع تلك التغييرات الواردة في القصة . وعلى الرغم من ان تكرار بعض العبارات والصفات ضروري ، وخاصة تلك التي لا معنى لها في المحادثة ، فيجدر بالمعلمة ان تتجنب التكرار الذي لا معنى له . ولتقليل الكلمات والعبارات المستعملة ينبغي استعمال الوجه والصوت والجسد ، ولكن بشيء من التحفظ . فمن شأن كثرة الاستعمال ان تُشتّت افكار الاطفال .

٥ ـ لغة القصة: يفضل ان تسرد المعلمة القصة بلغة عربية صحيحة سهلة ، باسلوب مناسب للمعلمة . وينبغي ان تكون لغة القصة قريبة من العامية ، بدون ان تكون عامية . لانه يفترض في لغة سرد القصة ان تكون بأسلوب ارقى قليلاً من اسلوب الاطفال انفسهم ، وادنى من اسلوب القصة في الكتاب ، بحيث يفهمه الاولاد . وينتظر من المعلمة ان تستعمل اثناء السرد ألفاظاً وعبارات قليلة جديدة على التلاميذ .

٦ ـ صوت المعلمة اثناء السرد: يجدر بالمعلمة ان تغيّر صوتها وتكيّفه ، وفق عناصر القصة الرئيسة ومراحلها . فينبغي ان تبدأ اولاً بصوت هادىء مسموع ، ثم ترفعه شيئاً فشيئاً حتى يبلغ الذروة عند العقدة . ثم يبدأ بالانخفاض تدريجياً ، ويتغير في ارتفاعه ونغمته ، حسب المناسبات التي توجدها حوادث القصة .

هذا ، وعلى المعلمة ان تكون طبيعية في صوتها ، ترفعه او تخفضه حسب المناسبة ، وتتكلم بوضوح ، ولكن بصوت مرتفع ، وتعبر عن العواطف والسرعة مثلاً بتغيير الصوت ، وتعبر عن الحزن بسرعة مع تخفيض النغمة ، وتتجنب الكلام بسرعة ، وتقف في نهاية الجملة .

٧ ـ اظهار الشخصيات بمظهرها الحقيقي: على المعلمة ان تجيد دراسة شخصيات القصة حتى تستطيع ان تظهرها امام الاطفال بشكل حي . لهذا عليها ان تعطي اثناء السرد كل شخصية صورتها الحقيقية ، ومظهرها الطبيعي ، كما في القصة . فلا يظهر الجندي الشجاع بمظهر الجبان ، ولا الطبيب المجدّ بمظهر المهمل غير المكترث ، لان ذلك يضعف من قوة القصة ومن تأثيرها في نفوس الاولاد .

٨ ـ المواقف الوجدانية : وعلى المعلمة ايضاً ان تظهر المواقف الوجدانية في القصة ، بحيث يخيّل للأطفال انها صورة حقيقية لوجدان المعلمة نفسها . فاذا كانت الحال تستدعي الاستعطاف ، او الاحتجاج او الغضب ، او التهكم ، فيجب ان يكون صوت المدرّسة وموقفها وتقاطيع وجهها دالة على هذه الاحوال الوجدانية . ومن الخطأ ان تناقض المعلمة وجدانها اثناء سرد القصة ، فتبتسم مثلاً ، في حال الحزن ، او تحزن في حال السرور .

٩ ـ وسائل ايضاح وصور: لكي تجعل المدرّسة سرد القصة مؤثراً شائقاً ، يجدر بها ان تستعمل وسائل ايضاح ، من صور وشرائح وأفلام متحركة وثابتة . والآن سنركز على استعمال الصورة في سرد القصة :

ـ يستحسن استعمال الصورة في سرد القصة ، ولكن ذلك غير ضروري . يمكن تقديم الصورة قبل القصة ، وذلك لتوضيح بعض الأفكار ولتقديم كلمات ومفاهيم جديدة ، الخ . وهكذا ينبغي للمعلمة ان تتجنب الشرح اثناء القصة ، وان لا تعرض كل الصور قبل الوقت المناسب ، لأن القصة نفسها هي التي تعطي معاني لتلك الصور .

ـ يمكن استعمال الصور اثناء القصة ، ولكن بدون اي شرح ، اي بعرضها امام الاولاد بصمت .

ـ يمكن رسم الصور بصمت وبشكل فعال ، في نهاية سرد القصة .

ـ يمكن استعمال الصور لإعادة ذكر النقاط المهمة في القصة ، بايجاز .

ـ يجب استعمال الصورة الواضحة والكبيرة والملونة ، اذا امكن ذلك .

ـ يجب ان تعرض في مكان يستطيع كل الاولاد ان يروها .

١٠ ـ الخاتمة : وفي ختام القصة تستطيع المعلمة ان توجز اهم النقاط التي ترد فيها ، كما يمكنها ان تقوم بالنشاطات الآتية :

ـ اعادة سرد القصة من خلال الصورة ، او بالاجابة عن بعض الاسئلة .

ـ وضع رسومات حرة .

ـ تمثيل القصة بواسطة الاولاد انفسهم . وعلى المعلمة ان تؤمن لهم كل الوسائل لإنجاح التمثيل .

كانت هذه ابرز الاساليب التي ينبغي للمعلمة ان تتبعها في عملية سرد القصة للاطفال بنجاح .

بعد سرد القصة :

وبعد ان تسرد القصة ، يبقى السؤال : ماذا بعد ذلك ؟

في الواقع ان القصة لا تنتهي فور سردها ، بل ان الفترة التي تلي ذلك مهمة جداً . فاذا اردنا ان يستفيد الاطفال من القصة واهدافها ، ينبغي لهم ان يعبّروا عن افكارهم وما عرفوه من القصة وحوادثها . واما وسائل هذا التعبير فتتمثل إما بالنطق وحده ، او بالنطق والحركات والوجدان (التمثيل الناطق) ، او بالحركات والوجدان فقط (التمثيل الصامت) . وقد يكون ايضاً بوسائل اخرى ، كالرسم والموسيقى والتلوين والنحت وغيرها .

أ ـ التعبير الشفهي: بعد ان تسرد المعلمة القصة ، تستطيع ان تطالب التلاميذ بالتعبير عمّا حفظوه منها ، بواحدة من الطرائق الآتية :

ـ الاجابة عن اسئلة توجهها اليهم عن حوادث القصة ، وشخصياتها ، وأحبّ هذه الشخصيات اليهم أو اشدّها كرهاً .

ـ اجابة بعض التلاميذ عن اسئلة يوجّهها فريق مختار من التلاميذ انفسهم ، ويجيب عنها فريق آخر من اولاد الصف .

ـ سرد القصة بواسطة التلاميذ ، وذلك بان تطلب المدرّسة تلميذاً يسرد القصة جميعها ، او جزءاً منها ، حتى تتم القصة .

ب ـ التمثيل : التمثيل هو التعبير عن الافكار باللغة والحركة والوجدان . ويتم التمثيل عادة بواسطة المعلمة نفسها ، واحياناً يشاركها فيه التلاميذ . ولا ريب في ان اطفال الروضة يبتهجون بالتمثيل ، اي تمثيل القصة او « لعب » القصة . ويستطيع التلاميذ ، بشيء من المساعدة ، ان يعبّروا عن القصة وتمثيلها او تمثيل فصل منها . والجدير بالذكر انه ليس من الضروري ان يتم التمثيل بعد سرد القصة مباشرة ، بل قد يتم في ساعة اخرى . كما انه لا ينتظر ان يمثل التلاميذ في كل قصة ، ولكن ينتظر ان يمثلوا بمعدل مرة كل شهر .

وهكذا يتضح ان النشاطات التي تلي سرد القصة مهمة جداً . ويمكن ان تركز هذه الاعمال على التعبير الشفهي او التمثيل .

تقويم القصة :

يبقى تقييم القصة من أهمّ اوجهها ، لانه ضروري لمعرفة مدى تحقيق اهداف القصة وغاياتها . لهذا ينبغي ان تقوم العملية وفق مقاييس ومعايير محددة . ولعله من المفيد ان نطرح اهم تلك المقاييس بالاسئلة الآتية :

ـ هل القصة ترتبط بالاهداف التعليمية المحدّدة ؟

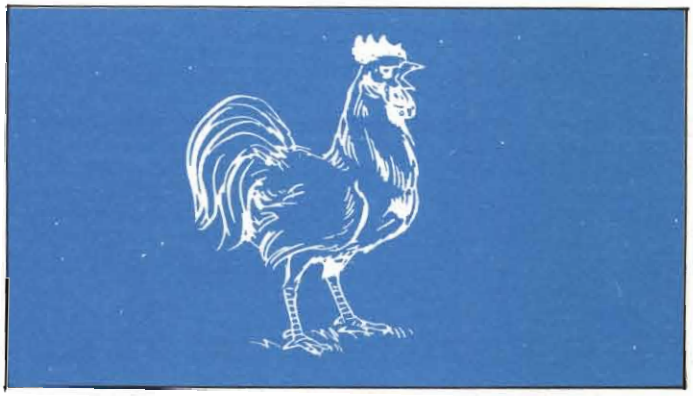
ـ هل هدف القصة واضح ومحدّد ؟

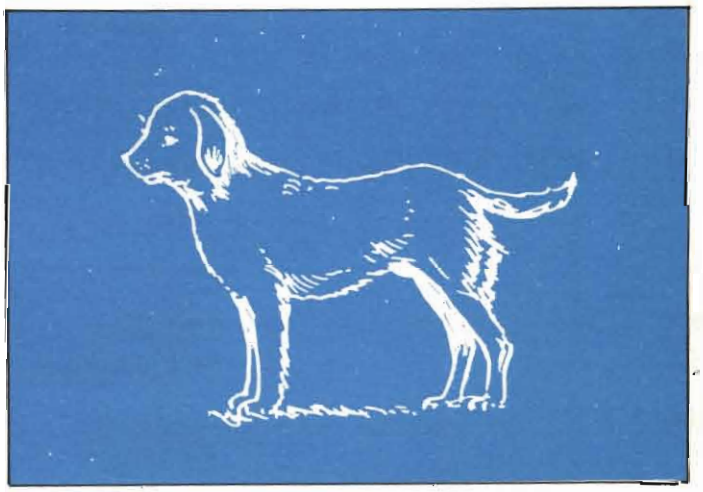
ـ هل يتسم اسلوب القصة بالحركة والعمل ؟

ـ هل القصة مناسبة لعمر الاطفال وخبراتهم وقدراتهم ؟

ـ هل يتغير صوت المعلمة بحسب المناسبات والظروف والشخصيات ؟

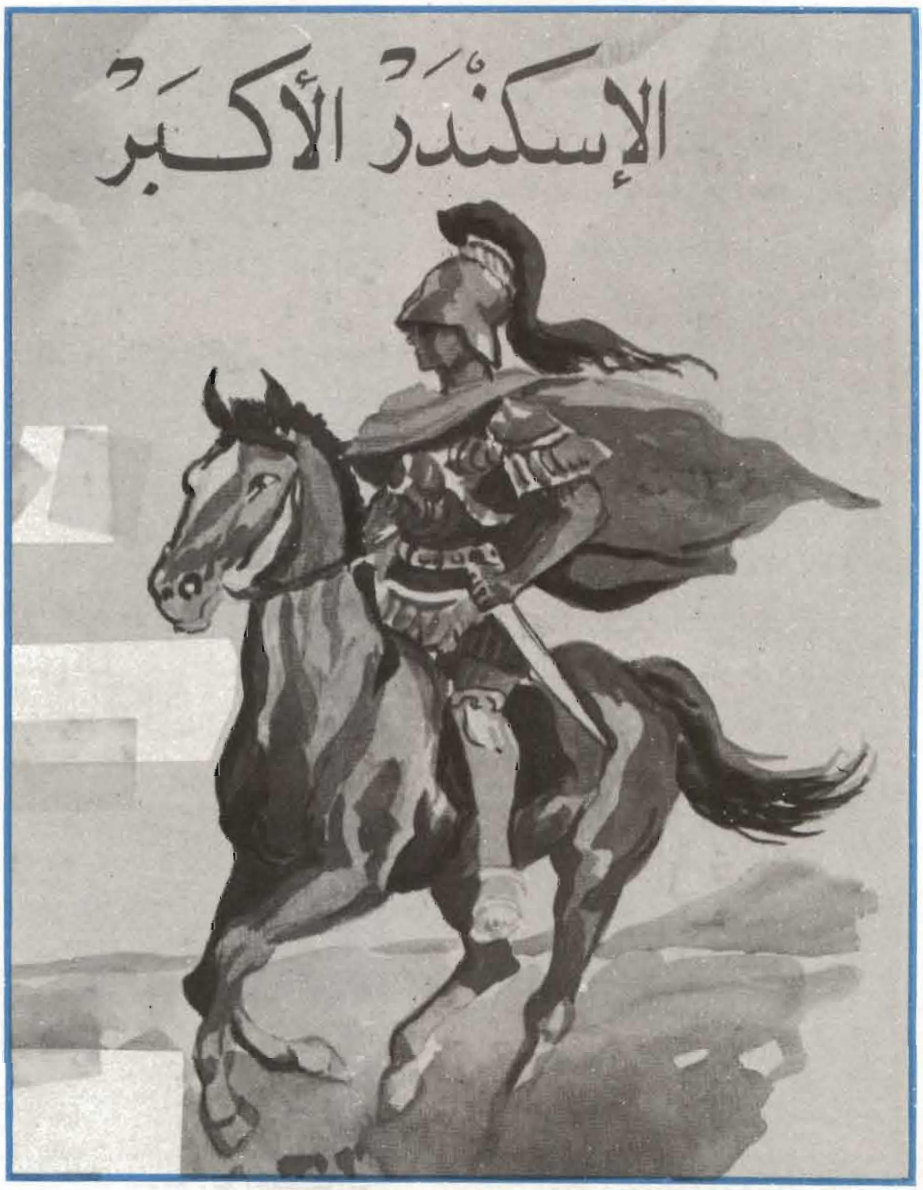
ـ هل تستعمل المدرّسة وسائل ايضاح ؟





- الى اي حد ينجح الاطفال في تمثيل القصة ؟
- هل تعطي القصة صورة صادقة عن الحياة ؟
- هل تساعد القصة في فهم درس ما ، أكثر من اية وسيلة اخرى ؟
- هل محتوى القصة صحيح وغير متحيّز ؟
- هل يتكلم الاشخاص في القصة بحسب اعمارهم وثقافتهم وتعليمهم ؟
- هل يجلس الاطفال « جلسة القصة » ؟
- هل تتبع القصة اسئلة ؟
- هل يصغي الاولاد اصغاءً تاماً في اثناء سرد القصة ؟
- هل يفهم الاطفال لغة القصة وأسلوبها ؟
- هل تساعد القصة على تحسين العلاقات الاجتماعية والانسانية ؟
- هل الروح السائدة بين المعلمة والاولاد روح رسمية ، أو روح مودة وعطف ؟
- هل فكرة القصة الرئيسة تتّسم بميزة خاصة تستحق نقلها الى الصغار ؟
- وغيرها من الاسئلة المماثلة .

لا يمكن للمعلمة ان تجيب عن هذه الاسئلة بنعم او بلا . فكل سؤال يمكن ان يبحث بطريقة مطوّلة .



ثالثاً ـ مصادر القصص :

والسؤال الذي يمكن ان يطرح بعد كل ما تقدم هو : ما هي المصادر المتوافرة للحصول على قصص الاطفال ؟ في الواقع ثمة مصادر عدة يمكن للمعلمة الماهرة ان تعتمد عليها للحصول على القصص المناسبة ، ابرزها :

ـ **البيئة المحلية** : البيئة المحلية للطفل تعتبر خير مصدر لقصص الاطفال .

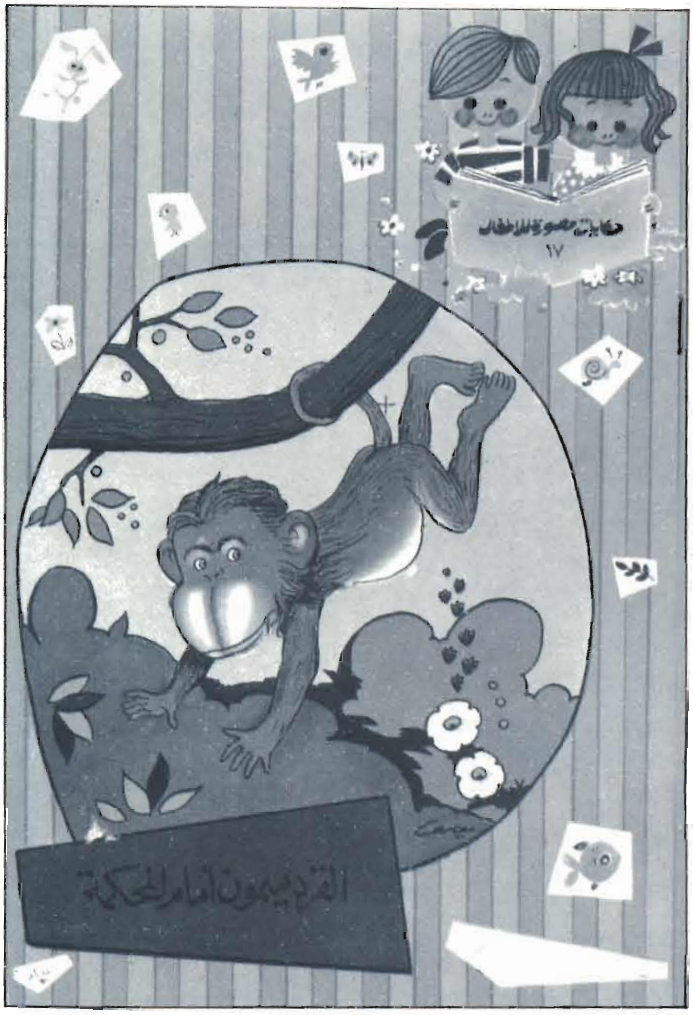
ـ **التجارب الشخصية** : ان تجارب الاطفال ، في الرحلات المدرسية ، او تجاربهم في مناسبات أخرى ، او النوادر التي تجري لبعض الاولاد ، كل ذلك مصادر ممتازة للقصص .

ـ **المكتبات ودور النشر** : اصبح لدينا الآن ثروة كبيرة من قصص الصغار والكبار ، بعضها مترجم وبعضها مؤلف ، اخرجتها دور النشر اللبنانية وغيرها ، ويمكن للمعلمة مراجعتها . واصبح عدد كبير من دور النشر يعتني بأدب الاطفال .

ـ **المركز التربوي للبحوث والانماء** : اصدر المركز دليل روضة الاطفال عام ١٩٧٣ ، ويتضمن بعض القصص المختارة لأطفال الروضة .

ـ **كتب الادب** : تتضمن بعض كتب الادب قصصاً متنوعة يمكن الرجوع اليها واجراء تعديلات عليها ، لكي تصبح مناسبة للاطفال .

ـ **الجرائد والمجلات** : ينشر بعض المجلات والجرائد والدوريات قصصاً وحكايات خاصة بالاطفال . ولا بدّ للمعلمة من الرجوع اليها للحصول على القصص المناسبة .



الخلاصة :

وخلاصة القول ، ان القصة بدأت تحتل مكاناً بارزاً في التربية الحديثة ، وخاصة في مرحلة الروضة . ويبدو ان ادب الأطفال هو أدب قصصي . فالأطفال بطبيعتهم يحبون الاستماع الى سرد القصص ، وخاصة تلك التي تتعلق بحياتهم اليومية . لهذا نجد ان للقصص اثراً بالغ الأهمية في تربية الطفل وتكوين اخلاقه . وعليه ، فعلى القصص التي تستعمل في صفوف الروضة ان تسعى الى غرس القيم والمبادىء الانسانية والوطنية والاجتماعية .

ولما كان التعليم بطريقة القصص هو جزء من منهج التعليم الرسمي في لبنان وفي بقية بلدان العالم ، فقد حاولنا ، في هذا العرض ، ان نرسم خطوطاً عريضة للتعريف بالقصة واهميتها التربوية ، ثم الخطوات والأساليب الواجب اتباعها في استخدام القصة ، كوسيلة تربوية هادفة .

اهم المراجع والمصادر :

١ ـ الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية : **منهج التعليم** ، ١٩٤٦ ، ص . ١٥ .

٢ ـ عبد المجيد ، عبد العزيز : **القصة في التربية** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٦ .

٣ ـ الطباع ، انيس عبد الله : **علم المكتبات ، الادارة والتنظيم** . بيروت ، دار الكتاب اللبناني ١٩٧٢ ، ص ٧٦ .

4 — *Encyclopedia of Education*, Vol. 5, (1971), p. 56.
5 — *Ibid.* Vol. 2, p. 187.
6 — Foster and Headley's: *Education in the Kindergartern*, 4th ed., American Book Co., New York 1966.
7 — Lambert, Hazel M.: *Teaching the Kindergartern*, Child Harcourt, Brace and World, Inc., New York 1958.
8 — Moore, Eleonora H: *Fives at School: Teaching in the Kindergartern.*, G.P. Putman's Sons., New York 1959.
9 — Spodek, Bernard: *Teaching in the Early Years*, 2nd ed., Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Ind., New Jersey 1972.
10 — *The World Book Encyclopedia*, Vol. 17, pp. 714-715.

بعض المعلومات عن اللقاحات عند الأطفال خصوصاً

الدكتور جورج كلاس

١ ـ في اللقاحات بشكل افرادي :

لقاح الشلل : الشلل مرض خطير بنتائجه ، اذ يجعل من المصاب به عالة على ذويه وعلى المجتمع . ومن خصائص هذا المرض أنه يأخذ المريض على غفلة ، فلا مرحلة مرضية تسبق الاصابة الفعلية بالشلل ويمكن خلالها تشخيص المرض ، وبالتالي فانه يستحيل بالطبع تداركه بصورة مباشرة . ثم ان لا علاج شافياً له ، فلا يتأثر الشلل بعد الاصابة به بما سيأخذه المريض من أدوية ، تنحصر فائدتها في مظاهر جانبية غير أساسيّة .

ولقاح الشلل ، بالمقابل ، لقاح يؤمن وقاية كاملة دون التباس . والاصابات التي ربما يذكرها الناس معتبرين انها حصلت بعد لقاح ، انما هي اصابات جاءت نتيجة للقاح فقد فعاليته ، وبالتالي يكون شأن الطفل الملقح شأن الطفل الذي بقي دون أي لقاح . والفت هنا الى ضرورة التنبّه لفعالية اللقاحات التي اعطيت عندنا في فترة الأحداث ، اذ يحصل ان يكون بعض هذه اللقاحات غير ذي جدوى ، نظراً لانقطاعات التيار الكهربائي التي تكررت . فلقاح الشلل من أصعب اللقاحات في طريقة حفظه ، اذ يجب حفظه في الثلاجة بصورة دائمة .

فالوقاية من الشلل تامة اذاً بعد التلقيح ، ولقاح الشلل يسهل اعطاؤه بواسطة الفم ، ولا توجد موانع فعلية وخاصة تحول دون ذلك . من هنا فالتردّد أو الاهمال في اعطائه نوع من الجريمة بحق الطفل . ولقد أكدت ذلك السلطات الطبية حيث وجدت ، فجعلته الزاميا[١] ، يعطى ابتداء من الشهر الثالث[٢] من العمر ، على ثلاث جرعات بفارق شهر ، ثم تعطى جرعة تذكيرية بعد سنة من الجرعة الأولى .

أما عن الجرعات التذكيرية الاخرى فيمكنني ان أنصح حالياً عندنا[٣] بلقاحات سنوية تتكرر حتى الخامسة ، ومن ثم كل خمس سنوات ،

وبصورة « دائمة » فقط عند الذين سبق وانتظم التلقيح عندهم ضد الشلل . اذ لا لزوم لأن نلقح اليوم ضد الشلل كهلا لم يسبق له ان لقح ، بحيث ان مناعة اكيدة وطبيعية يفترض ان تكون قد تكونت لديه ضد الشلل ، ولولا ذلك لأصيب بالمرض الفعلي ، في خلال سنيه السابقة . أما الشاب أو الأكبر سناً ، والذي سبق ولقح بانتظام ، فيحسن بنا ان نتابع تلقيحه بانتظام ، بغية تزويده بمناعة اللقاح بصورة مستمرة ، اتقاء للاصابة بالمرض في حال التوقف .

نسمّي هذا المرض شلل « أطفال » ونلقح الكبار ؟ ؟ نعم . فلقد أضاع شلل الأطفال حالياً اسمه واستلطافاته التاريخية ولقد كان يصيب الأطفال فقط ، قبل اكتشاف اللقاح . أما اليوم فيمكن ان يصيب الكبار الذين توقف تلقيحهم عند عمر معين . والسبب في ذلك ان الجميع ، بغض النظر عن العمر ، معرضون بصورة دائمة لفيروس الشلل . فقبل عهدنا باللقاح كان الفيروس لا ينتظر ان يكبر الأولاد للتعاطي معهم ، بل كان ، بولوجه جسم الطفل في صغره ، اما ان يصيبه بالمرض واما ان يعطيه مناعة نهائية مدى عمره . أمّا اليوم فان اللقاح يقتل فيروس الشلل ، وذلك اذا ما استعمل بانتظام . فان مناعة الجسم ضد الشلل تتوقف بتوقف التلقيح . من هنا أصبحت الحالات الأكثر احتمالاً للحدوث هي اصابات الكبار بالشلل ، بسبب الفيروس نفسه .

لقاح الخانوق والكزاز : هنا لا بد لي من ملاحظة اولى حول جمع هذين «اللقاحين » تحت عنوان واحد ، اذ لا يجب ان يفترض وجود علاقة بين « المرضين » . جلّ ما في الأمر انه صدف وأن للّقاحين اللّذين نحن بصددهما معطيات متقاربة حدت الجميع على دراستهما تحت عنوان واحد .

ولقد كانت لديّ رغبة بأن أجمع اليهما لقاح الشاهوق . فمن الشائع عندنا اعطاء الأطفال ما درجنا على تسميته اللقاح الثلاثي (وهو لقاح موحّد يعطى ضد الخانوق والكزاز والشاهوق) . لكن كون لقاح الخانوق والكزاز يعتبر إلزاميا ، بينما يعتبر لقاح الشاهوق فقط من اللقاحات التي « ينصح » بها ، سيجعلني أفرد للقاح الشاهوق فقرة خاصة ؛ ولنا عودة الى ذلك .

والمرضان اللذان نحن بصددهما من الأمراض التي ما تزال تعتبر خطرة . وأؤكد على ذلك خصوصا بالنسبة الى الذين ما زالوا صغيري السن ولم يحدث لهم ان رأوا أو سمعوا بحالة خانوق مثلا ، فصاروا عرضة لتناسي خطره ، ولكن فليسألوا كبارنا الذين كان الخانوق بالنسبة اليهم كابوسا مهماً قبل اعتماد التلقيح ضده . ان عدم وجود استعداد بديهي لدينا حالياً لتقدير خطورة مرض كالخانوق عائد الى انه كاد يضمحل وينتهي ، فلم نعد لنتلمس خطره . وفي ذلك الدليل الواضح والاشارة الثابتة الى أن اللقاح ضد هذا المرض كان ذا مردود عملي مميز وكبير .

واذا ما أضفنا الى ذلك انه لم تذكر للقاح الخانوق والكزاز اية مضاعفات ، أدركنا ضرورة اعطائه ، وهذا ما لحظته القوانين ، اذ اعتبرت ان هذا اللقاح الزامي ايضا .

وهذا اللقاح يعطى عملياً بابرة على ثلاث دفعات ، بفارق شهر مع لقاح الشلل ، ابتداء من الشهر الثالث ، مع تذكير ايضاً بعد سنة وسنتين ، ثم في سن الخامسة ، وكل خمس سنوات[٤] ، كما انه علينا اعطاء دفعة من لقاح الكزاز عند حدوث اي جرح ، وهذا فقط اذا كان قد مضى على آخر دفعة سبقت من اللقاح المذكور أكثر من ثلاث سنوات ، وذلك كتدبير احتياطي يهدف الى تدارك أي انخفاض في المناعة . وهنا اريد التركيز على ان هذا التدبير ليس ضرورياً الا بعد مضي فترة الثلاث سنوات على الدفعة السابقة . وبهذا نرد على الذين يشككون في فعالية التلقيح المسبق ضد الكزاز .

لقاح الشاهوق : والشاهوق ايضاً مرض مهم ، ويجدر بنا اتقاؤه . فلا داعي للتذكير بأن الأدوية ليست ذات فعالية كافية ضده ، مما يجعله ، على الأقل وفي أحسن الحالات ، مرضا طويلا ومزعجاً ، اذا ما استثنينا حالات الشاهوق عند صغار الأطفال ، التي تعتبر أكثر تعقيدا .

وفي تقديري أنه ، وان غفل الأطباء عن الارشاد الى التلقيح ضد الشاهوق ، فالأمهات عندنا بذاتهن لن تغفلن عن ذلك ، خصوصاً تجاه احتمال الالتباس الاجتماعي امام سعال مزمن ، أو أقله الضيق الذي سيشعر به الطالب تجاه رفاقه اذا ما حدث وأعيد الى المدرسة قبل الشفاء (علما بأن فترة الابعاد الالزامي عن المدرسة هي ثلاثون يوما للشاهوق) .

ولكن يتفق ان لا يكون هذا اللقاح بين الخمسة الالزامية[٥] ، فيكتفى « بالنصح » به « بقوة » ، فما سبب ذلك ؟ ؟

ففي اعتقادي ان ذلك مرده الى كون فعالية هذا اللقاح غير مؤكدة بنسبة سابقاتها . أما القول بأن ردات الفعل تجاهه أكثر منها تجاه اللقاحات التي تكلمنا عليها حتى الآن ، فليس جديراً بالتركيز عليه ، لأن ردات الفعل هذه لا تحدث مبدئياً ، الا عند أطفال لهم ماضٍ مرضي من حيث جهازهم العصبي ، وكان يمكننا استثناؤهم من القانون .

واذا ما سمحنا لأنفسنا بتجاوز بعض الحقائق ذات الدقة التي للاطباء وحدهم ان يهتموا بها ، يمكن ان نقول بأن هذا اللقاح يعطى بالابرة ذاتها مع الخانوق والكزاز ، على ثلاث دفعات ، ويعاد بعد سنة وسنتين وفي السادسة .

لقاح الجدري : وهنا عليّ الاعتراف بأنه منذ نحو التسعة أشهر توقفت عن إعطاء لقاح الجدري في عيادتي إلاّ للذين يطلبونه ، من دون ان اعمد الى النصح به والتشديد على أخذه ، ولقد لجأت الى ذلك بعد أن قرأت في إحدى المنشورات الطبية تقريراً مفاده ان المنظمات الصحية تعتبر

انها قد قضت تماماً وبصورة نهائية على آخر معقل للجدري في العالم . ولقد كنا على بيّنة من انتهاء وجود المرض في ما بيننا منذ مدة ، ومع ذلك كنا نعطي اللقاح بصورة منتظمة . اما ان يقضى على المرض في معاقله العالمية ، فلقد أخذت ذلك على انه حدث كبير سمح لي ببعض الاجتهادات بالنسبة الى عدم التلقيح افرادياً ، غير ان انتحار احد الأطباء الانكليز إثر اكتشاف إصابة في مختبره ، اعادني الى الصواب (الاجتماعي ربما) بالنسبة الى التلقيح ، وعمدت مجدداً الى إعادة النصح به . ولا داعي للتذكير ، لا بهول الجدري ولا بكونه المثال الأكبر لانتشار العدوى ، ولا بأن الفضل في انحسار المرض يعود فقط الى التعميم الكامل والالزامي للتلقيح ضده ، لذا فاننا نجد انفسنا في حال عدم التشديد على التلقيح ، نرتكب خطأ كبيراً ربما ليس بالنسبة الى الفرد الذي نوفر عليه اللقاح ، بل بالنسبة الى المجتمع بكامله .

على هذا فعلينا متابعة التلقيح ضد الجدري ، خصوصا وان هذا التلقيح ذاته الذي عرضناه لجدلية الاجتهاد من اللقاحات الخمسة المعتبرة الزامية .

والتلقيح يكون بواسطة « الدبوس » ، ويعطى في احدى السنتين الأولى والثانية من العمر ، مع تفضيل الفترة ما بين الشهر الثالث والثامن ، على ان نتأكد أولاً من أن « الطعم » قد أخذ « ودار » ، وعلى ان يصار الى اعادة التلقيح في سن العاشرة أو الحادية عشرة وفي سن العشرين ، مع العلم ان دوائر الصحة في الحدود الدولية تلزم بلقاح لم يمضِ عليه أكثر من ثلاث سنوات ، وذلك للتثبت اكثر من عدم انتقال المرض من بلد الى آخر ، ليس موجوداً فيه أصلاً . كلمة أخيرة ، وهي ان هذا اللقاح ممنوع على المصابين بالأكزيما ، بالاضافة الى الموانع العامة الأخرى . ويستحسن الحذر عند اعطائه لدى من لديهم حساسيات اخرى ومناعة كاملة .

لقاح السلّ : وهنا التفاوت الكبير بين آراء العامة عندنا ورأي الأوساط الطبية عند غيرنا . فلنسأل من شئنا من المواطنين ، وسيكون الجواب على ما اعتقد ان لا داعي لاعطاء هذا اللقاح . فبلادنا بلاد الشمس والعنفوان . والسلّ ، وقد ارتبط اسمه خطأ بشيء من الهوان ، لا يعقل ان يصيبنا نحن . لذا فلا موجب للتلقيح عندنا .

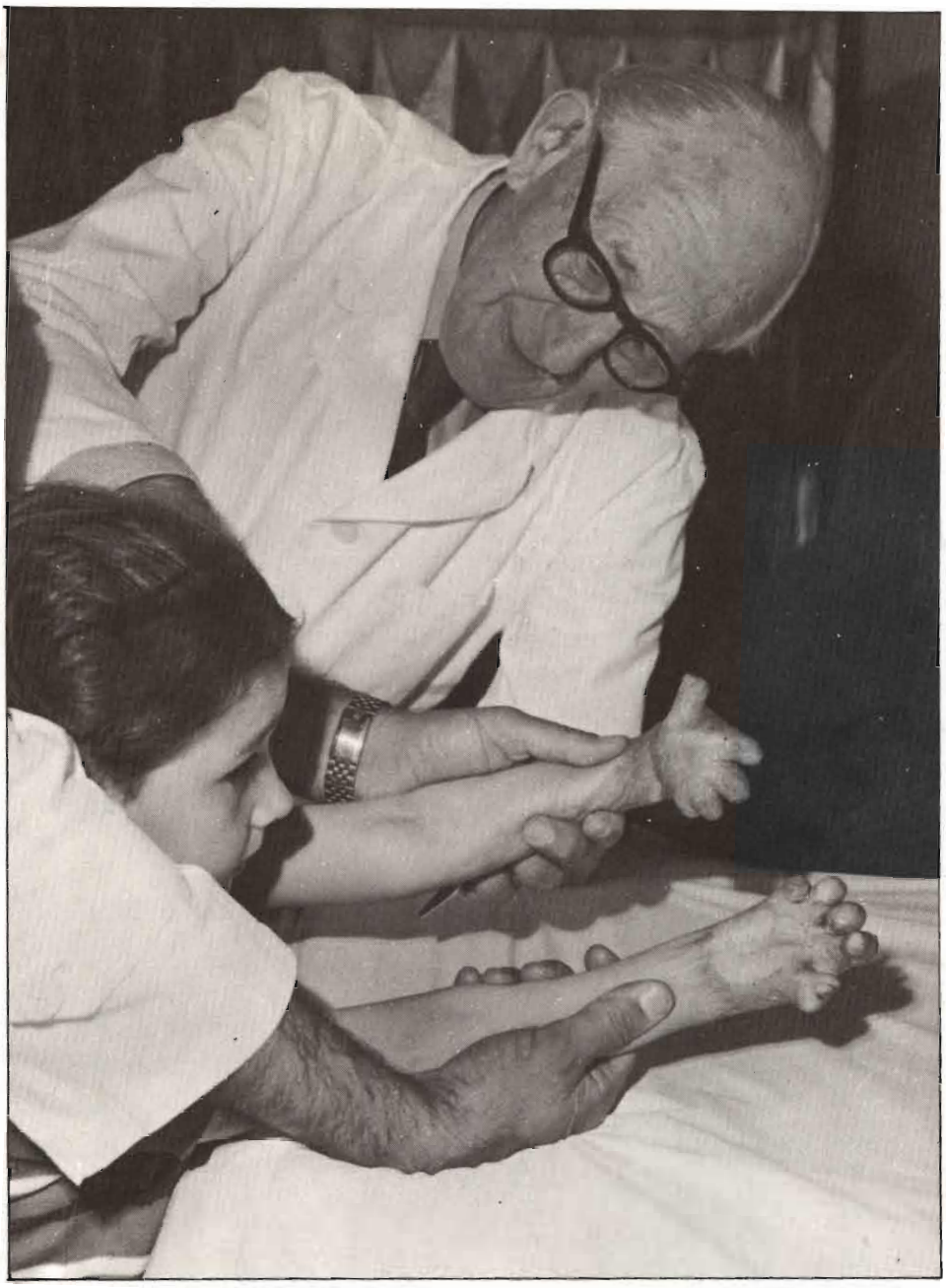
غير انه وان كان السلّ في لبنان غير منتشر بنسبة انتشاره في أوروبا مثلا ، أو أيضاً في بلاد أسيوية ، فيبقى أنه موجود وهناك حالات واضحة منه وبين مختلف الطبقات . ومن منا يقبل بأن يتحمل مسؤولية تعريض ابنه لهذا الداء الذي ما زال ، في أخف مظاهره ، مرضاً عضالاً يستوجب علاجات طويلة وانقطاعاً عن المدرسة ، هذا اذا لم توجب الاصابة وضع حجر صحي على المريض أو أدّت الى علّة مزمنة . ومَن منّا يقبل ذلك لنفسه ، فيضطر على الأقل الى التوقف لمدة طويلة عن العمل والانتاج ؟ بالطبع ، لا أحد . وقلّة الاهتمام بلقاح السلّ عندنا مردّها ، على ما اعتقد ، الى تقصيرنا في ايصال المعلومات الطبية الواضحة ، في هذا المجال ، الى الذين عندهم كل الاستعداد للاخذ بها . ولن يغفل عن بالي ان هذا التقصير من قبلنا نحن الأطباء سببه ، برأيي ، ان هذا اللقاح لا يحمي كغيره كل الذين يأخذونه (كالشلل مثلا) . ولكن نسبة الـ ٨٠٪ من النجاح التي يوفرها اللقاح ، والتي تأخذ بها أكثر الاحصاءات المتوافرة ، كافية لتعميمه اتقاء لمرض مهم كالسلّ . وهذا ما عنته السلطات الطبية الفرنسية مثلا عندما ادرجت لقاح السلّ بين اللقاحات الخمسة الالزامية .

واللقاح بحد ذاته يمكن اعطاؤه للطفل منذ ايامه الأولى وحتى السنتين ، ان اخذه بواسطة الفم . كما انه في بعض الأوساط يؤمّن المناعة . أمّا بالنسبة الى الأعمار الأخرى ، وبالنسبة الينا في لبنان ، فانه متوافر ويعطى بواسطة ابرة تحت الجلد أو بواسطة الدبوس . إن ردّات الفعل قليلة على هذا اللقاح ، ولكن تجدر الاشارة الى بعض المضاعفات الموضعية التي ربما طالت أشهراً ، والتي تكمن أهميتها في ان نعرف انها لن تشكل أي خطر أو تستوجب أي علاج . اذكر لهذه المناسبة أنني عاينت ، منذ أشهُر ، طفلاً في نحو الشهرين من العمر لحبة صغيرة بنفسجية في عضلة الكتف ، ولقد ذُكرت أهله بامكانية كانوا قد نسوها ، وهي انه ربما قد أخذ لقاحا ضد السلّ بواسطة الابرة في هذا الموضع فتخف مظاهره مدة طويلة لتعود فتظهر بعد اسابيع ، لتخف وتنتهي مجدداً بدون علاج . لم ارد أن اذكر هذه الواقعة لهذا السبب فقط ، بل لأزيد ان الابرة هذه كانت قد اعطيت للصغير في بلد مجاور جنوبي يلتزم بلقاح اجباري للسلّ في الأيام الأولى من العمر ، مع أن معطيات هذا البلد المرضية والمناخية ليست لتختلف بكثير عن معطياتنا .

واللقاح هذا يؤمّن مناعة لسنين طويلة ، وفي الحالات الموجبة علينا التأكد من استمرار المناعة بواسطة اختبار التوبركولين ، مثلا . واذا ما واجهنا هبوطاً في مستوى هذه المناعة نلقح ثانية .

لقاح الحصبة أو التشيشة : كثير من المفاهيم المحيطة بموضوع الحصبة أصبحت بالية ويجب اعادة نسجها ، ومنها القائل بتجنب اعطاء مخفضات الحرارة حتى لا تغور « التشيشة » في الجسم ، في حين يجب ان تخرج الى ظاهر الجلد . ولقد تطرقت هذه المفاهيم الى موضوع اللقاح مع حداثته بالنسبة الى هذا المرض ، لتحيطه بالتباس يجعل استخراج الحقيقة من واجبنا مباشرة .

فلقاح الحصبة فعّال بنسبة كبيرة جداً . لكن التشابه الموجود بين الحصبة وخمسة امراض على الأقل ، بالنسبة الى مظاهرها الجلدية ، وظهور هذه الأمراض الممكن بعد التلقيح ضد الحصبة ، حدا العامة ، التي ليس لها ان تفرّق بين الحصبة وغيرها ، على ان تنكر على اللقاح فعاليته . واذا ما اضفنا ان الحصبة ليست خطرة ، على الأقل بعد عمر معين ، خصوصاً اذا ما قوبلت بما سبق من أمراض ، وأن ارتفاعاً في



الحرارة بحدود الـ ٣٩ درجة مئوية[٦] يرافق ٣٠ الى ٤٠٪ من اللقاحات ، مع مظاهر جلدية في ٣٠ الى ٦٠٪ منها ، لوجدنا السبب الأرجح لعدم تحمّس الجميع لاعطاء هذا اللقاح . أما عما يكون رأينا الشخصي في هذا الموضوع فهو ان نعطي اللقاح مرة واحدة في عمر التسعة اشهر ، لتجنيب الصغير هذا المرض في أول عمره ، ولفترة مناعة اللقاح التي يفترض أنها في حدود بضع سنوات ، على ألاّ يعاد التلقيح في ما بعد إلاّ لأطفال معينين نريد تجنيبهم ، بكل اصرار ، مرض الحصبة .ومن هؤلاء ، المصابون خصوصاً ببعض الأمراض الصدرية . واللقاح لا يعطى قبل التسعة أشهر ، لأنه يبقى بدون نتيجة ويعطى بأبرة في العضل .

لقاح التشيشة الالمانية : هذا اللقاح لا يعطى لفائدة الشخص نفسه ، لأن المرض ليس له قيمة فعلية لا عند الطفل ولا عند الكبير ، بل لتجنب تشويه الجنين في أثناء الحمل ، اذا ما أصيبت أمّه في خلال هذه الفترة بالذات ، وخصوصاً في الأشهر الأولى من الحمل ، بهذا المرض الذي نردد أنه لن يؤثر فيها هي بأي شكل .

اذاً ، فلا حاجة لاعطائه الا للقادمات على الحمل ، وعمليا يعطى للفتيات بين العاشرة والثانية عشرة ، بدون التركيز على معرفة ما اذا كنّ قد سبق وأُصِبْنَ بهذا المرض ، الذي يحدث مرة واحدة في خلال العمر . ومن ناحية اخرى فان عملية التأكد من إصابة سابقة تتطلّب اهتماماً لا جدوى منه . أمّا عن مدة مناعة هذا اللقاح فيجب انتظار تقارير مستقبلية .

لقاح أبو كعيب : نعطيه فقط للصبيان الذين في نحو العاشرة ، تاركين للمرض ان يصيبهم قبل هذا العمر ، ليعطيهم مناعة كاملة لعمرهم كله ، مناعة لا نستطيع اليوم معرفة مدة استمرارها ، ولا التأكد من أن فعاليتها مستمرة مدى الحياة . اما لماذا نعطي هذا اللقاح في العمر

الذي أشرنا اليه ، فالجواب هو أننا بذلك نقي الولد من « تسقيط » ربما حدث له في اثناء المراهقة أو بعدها ، وتكون نتيجته ، في بعض الأحيان ، عدم القدرة على الانجاب مستقبلاً .

لقاح الكوليرا : سأكتفي بالقول انه لقاح موسمي . فمدة المناعة غير طويلة ، تحتسب بالأشهر . ولقد افتت وزارة الصحة اللبنانية ، في آخر مرة داهمنا خطر الكوليرا ، بعدم اعطاء اللقاح الذي ربما ترك عند من يأخذه اطمئنانا يجعله يخل بسائر الاجراءات الوقائية ، فتكون النتيجة عكس ما يرجى ، لأن مناعة اللقاح هذا غير أكيدة بشكل كاف يسمح لمن أخذه باغفال الاجراءات المواكبة . اشارة أخرى ، فكثيرا ما توجب هذا اللقاح بعض سلطات الحدود .

لقاح الهواء الأصفر : وأيضاً هذا اللقاح من اللقاحات التي توجبها بعض السلطات الحدودية ، وفي هذه الحال فلنترك لها ان تأخذه على عاتقها . واني لا أعرف الكثير عن وجوده في عياداتنا أو مستشفياتنا .

لقاح التيفوئيد : لا مبرر له أيضاً الا في حالات وجود وباء (épidémie) . وقد أصبح اعطاؤه بواسطة الفم من الممكن حالياً . ان فقدان أهمية هذا اللقاح يعود الى تزايد فعالية الأدوية المعطاة ضد التيفوئيد .

لقاحات أخرى : طالما ان التلقيح أساساً هو اعطاء كمية من ميكروب المرض أو سمومه ، تحضر بشكل مدروس لتكون نتيجتها بدلاً من أن تؤدي الى المرض ان تعطي الجسم مناعة ضد هذا المرض ، عن طريق حمل الجسم على فرز مضادات للميكروب المعطى أو لسمومه ، وذلك لمدة طويلة تكون مدة المناعة . . . فالنتيجة ان أنواع اللقاحات لن تنحصر فقط بالتي سبق تعدادها ، بل ان مبدأ التلقيح قابل للتطبيق على جميع الأمراض السارية . وبالفعل ، ففي التداول اليوم لقاحات ضد الرشح والكريب والانفلونزا والربو الميكروبي ، وضد حب الشباب وضد الكلب ، نكتفي بذكر اسمائها .

ومن جهة اخرى ، فكلمة اللقاح يجب ألا تكون في ذهننا مرادفاً لكل طريقة علاجية تستبق وقائياً حصول المرض . فالمصل الذي يعطى لغير الملقح ضد الكزاز ، اذا ما تعرض لجرح ، ليس لقاحا بالطبع . كذلك فلنقل ان أكثر الابر التي تعطى للربو مثلا ليست لقاحاً مع انها كثيراً ما تسمى « طعما » ! .

٢ ـ جداول توقيت اللقاحات :

لقد كان الأجدر بعنوان هذه الفقرة أن يكون « جدول » ، لا « جداول » . ولكن فضّلت اعتماد هذا العنوان بالذات لأثبت أولا عدم مطابقة الجداول ذات المصادر المختلفة بعضها للبعض الآخر ـ وهذه ناحية سلبية يمكن استدراكها بما سبق وأشرت اليه من انه في حال الاختلاف اعتقد انه علينا الأخذ بمبدأ التلقيح الأكثر ، لا الأقل ـ ولأثبت ثانيا ، طالما أن القواعد ، لاختلافها ، يمكن اعتبارها قابلة للاستئناف ، ان احسن جدول للتلقيح هو الجدول الفردي الذي سيضعه الطبيب ، بصورة خاصة ، لطفل يتابع عن قرب تنشئته ، آخذاً في الاعتبار معطياته الصحية والمحيطية والوبائية .

أما عن الجدول العام الذي اقترحه ، فهو ما يمكن استخلاصه من مجمل ما سبق تفصيله (مع بعض التصرّف) وهو :

العمر	اللقاح	
في الأيام الأولى	سلّ	
في الشهر الثاني	شلل	
في الشهر الثالث	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في الشهر الرابع	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في الشهر الخامس	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في الشهر السادس	جدري	
في الشهر التاسع	حصبة	
في السنة و ٣ أشهر	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في السنتين و ٣ أشهر	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في السنة الثالثة و ٣ أشهر	شلل	
في السنة الرابعة	شلل	
في السنة الخامسة	شلل	ثلاثي الشاهوق والخانوق والكزاز
في السنة العاشرة	شلل	ثنائي الخانوق والكزاز
في السنة العاشرة وشهر	جدري	
في الحادية عشرة	أبو كعيب (للذكور)	
	تشيشة المانية (للاناث)	
في الخامسة عشرة	شلل	خانوق (و ٣ دفعات كزاز بفارق شهر)
في العشرين	شلل	(وبعد شهر جدري ، ثنائي الخانوق والكزاز ، وبعد شهر سلّ اذا لزم) .

. . . في ما بعد ، كل خمس سنوات شلل وثنائي الخانوق والكزاز .

موسمياً : التيفوئيد والكوليرا برأي السلطات .

وليترك على عهدة الحدود لقاح الجدري ، باعتبار أنه كل ثلاث سنوات ، والهواء الأصفَر .

ونثبت أدناه ، على سبيل المقارنة ، جدولاً فرنسياً للتلقيحات :

جدول التلقيحات الفرنسي :

PROPHYLAXIE DES MALADIES CONTAGIEUSES

ORDRE DE SUCCESSION DES VACCINATIONS COURANTES EN FRANCE

	VARIANTE A	VARIANTE B
NAISSANCE (après reprise du poids)	B.C.G.	
3 A 5 MOIS	D.T.C. ou mieux D.T.C.P. (1)	v. anticoqueluche seul
6 MOIS	v. jennerien	
7 A 9 MOIS	v. antipolio (3)	D.T.P. (2)
10 A 12 MOIS	B.C.G. (3)	
12 MOIS	v. antirougeoleux	
15 A 18 MOIS	Rappel de D.T.C. ou de D.T.C.P.	Rappel de v. anticoqueluche
18 A 24 MOIS	Rappel de v. antipolio	Rappel de D.T.P.
2 ANS	B.C.G. (3)	
A PARTIR DE 2 ANS	T.A.B. dans les régions d'endémie typhique	
6 ANS	B.C.G. obligatoire	
	Rappel D.T.P.	
10 ANS	Revaccination jennerienne	
11 ANS	Rappel D.T.P.	
12 ANS (♀)	v. antirubéoleux	
16 ANS	Rappel T.P.	
ENTRE 6 ET 20 ANS	Rappel de B.C.G. si réaction tuberculinique négative	
20 ANS	Revaccination jennerienne	
MOINS DE 30 ANS EN 1965	v. antipolio obligatoire	
21 ANS (MILITAIRES)	Revaccination jennerienne Vaccination ou rappel D.T.P., T.A.B., B.C.G.	

(1) Le v. antipoliomyélitique peut être simultanément injecté en un autre point du corps (v. inactivé) ou administré *per os* (v. vivant). Le vaccin quadruple (D.T.C.P.) est particulièrement recommandable si les anatoxines sont hautement purifiées et si tous les éléments en sont adsorbés (sur phosphate de calcium).

(2) Le v. anticoquelucheux peut être injecté simultanément en un autre point du corps.

(3) Si l'enfant ne l'a pas eu plus tôt.

D = v. antidiphtérique; T = v. antitétanique; P = v. antipoliomyélitique; C = v. anticoquelucheux.

١٢ مليون طفل يموتون سنوياً لتعذر تلقيحهم

لندن ـ رويتر ـ كشف تقرير بريطاني نشرَ أمس أن ١٢ مليون طفل في العالم يموتون كُلّ سنة بسبَب إصابتهم بأمراض يُمكن منع وُقوعها مثل شلل الأطفال لأنه لا يُمكن تدبير أموال متواضعة لتوفير اللقاحات الكافية .

وقال ان تلقيح جميع الأطفال الذين يولدون في العالم ضد ستة أمراض قاتلة ، وهي الشلل والسلّ والحصبة والسعال الديكي والكزاز والدفتيريا ، سيكلف نحو ٣٠٠ مليون دولار فقط في السنة .

« النهار » الثلاثاء ١١ أيلول ١٩٧٩ ـ السنة ٤٧ ـ العدد ١٤٠١١ صفحة ١١

الهوامش

(١) اصبح هذا اللقاح إلزاميا في فرنسا ابتداء من ١ تموز ١٩٦٤ .

(٢) يقول البعض الآن باعطاء هذا اللقاح ، وهو لقاح الخانوق والكزاز والشاهوق ايضاً ، ابتداء من الشهر الثاني من العمر ، بدل الثالث ، وذلك استباقاً لاصابات مبكرة ، كون مناعة الام ، التي تنتقل الى وليدها لتحميه في اشهره الأولى ، اصبحت حاليا مناعة مأخوذة بعد لقاح ، لا مناعة تلقائية . وفي هذه الحال ربما تكون اضعف مما يفترض بها .

(٣) بنوع عام ، كثيرا ما يختلف الرأي بالنسبة الى توقيت اللقاحات وعدد الدفعات التذكيرية بين مدرسة طبية واخرى . وما اريده منذ الآن ان ينطبع في ذهننا هو انه ، بالنسبة الى مجمل اللقاحات التي سنذكر ، فان الاكثار منها لن يضر ، بل ان جرعة تذكيرية من اللقاح او جرعة تضاف لن تؤدي الا الى الاستزادة من المناعة . والخطر يكمن فقط في حدوث المرض ، اذا ما انخفضت المناعة .

(٤) من قائل ايضاً باعادة اعطاء ثلاث دفعات شهرية من لقاح الكزاز فقط في الخامسة عشرة .

(٥) اللقاحات الخمسة الالزامية هي : الشلل ، الخانوق ، الكزاز ، الجدري والسلّ .

(٦) اي ان الحرارة يمكن ان ترتفع حتى هذه الدرجة . ويجدر الانتباه الى ان ذلك ربما حدث في اليوم السابع او حتى التاسع بعد لقاح يكون الأهل قد نسوه ، فيقع التباس عند محاولة تحديد سبب هذا الارتفاع .

المحاولات

إعداد :
سهام خوري

بإمكاننا تصنيف الوثائق الجغرافية القديمة في ثلاث فئات رئيسة :

ـ **النصوص الأدبية النظرية** ، ويغلب عليها الطابع التجاري . كانت على جانب من الأهمية في العصر اليوناني ـ الروماني ، لكن الحضارات القديمة لم تحفظ لنا منها أثراً كبيراً (سترابون ـ بطليموس) .

ـ **النصوص الأدبية التطبيقية** ، التي ترجع إلى العصور القديمة الغابرة ، والتي يمكن جمعها تحت عنوان : الرحلات . وهي أساساً تتضمن لائحة بمحطات الأسفار أو مراحلها ، مع تحديد بعض المسافات الانتقالية فيها .

تعتبر هذه النصوص وثائق قيّمة في معرفة الجغرافيا التاريخية .

تؤكد لنا ذلك مجموعة إثباتات من بلاد ما بين النهرين والبلاد المصرية ، في الألف الثاني قبل الميلاد ، كما تبيّنها أمثال عديدة من العصر الروماني .

ـ **الأبنية المصورة** ، التي تمثل ، بشكل ملموس ، وجه منطقة معينة أو قطاع سكني . من هذه الفئة استنبطت المصورات الجغرافية القديمة الواردة في هذا البحث .

في بحثنا هذا سنعالج أربعاً من هذه الوثائق ، وهي تعتبر رسماً اعدادياً لخرائط جغرافية قديمة .

١ ـ لوحة من بلاد الرافدين (la tablette de Nouzi)

وهي واحدة من أقدم الخرائط المعروفة ، مرسومة على لوحة مأخوذة من « نوزي » (اللوحة رقم ١) . تظهر الوثيقة على قطعة فخارية طولها ٧٦ سنتم ، وعرضها ٦،٨ سنتم ، وسماكتها سنتم واحد . فيها كتابة منقوشة على وجه واحد . عثر عليها في موقع (Nouzi – Yorgan Tépé) ، على مسافة تبعد حوالي ٣٠ كلم جنوبي غربي كركوك ، حيث كانت جامعة هارفرد قد ادارت أعمال مجموعة حفريات ، امتدت من سنة ١٩٢٥ حتى سنة ١٩٣٢ .

اكتشفت الخريطة في أثناء آخر عملية تنقيب ، وعثر معها على مجموعة وثائق بينها بقايا تصميم بناء . ووجدت إلى جانبها نصوص يغلب عليها الطابع الاقتصادي أو الإداري .

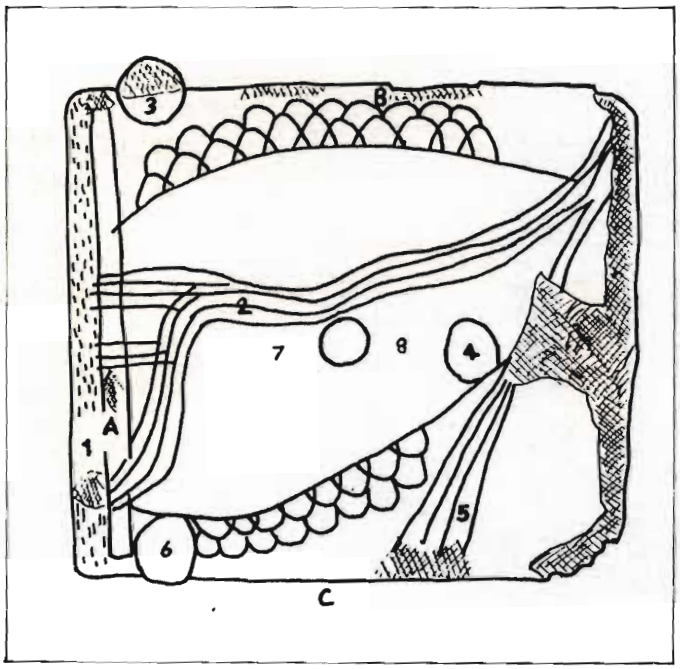
إن مجموع ما نملك من وثائق ليس بناتج من أثر معروف ، بل من عملية تحرٍّ للطبقات الأرضية تهدف إلى وضع تأريخ للموقع

بالاستناد إلى هذه المعطيات ، يصعب علينا معرفة هويّة الخرائط ومصدرها . ولكن بالرجوع إلى التاريخ توصلنا إلى التأكيد التالي : نفذت الخريطة في بداية عهد السلالة الاكادية أي في نهاية الألف الثالث (٢٣٧٠ ق . م . ـ ٢٢٥٠ ق . م .) يوم كانت المدينة تسمى « غـا ـ سور » Ga – Sur وليس نوزي .

مضمون اللوحة :

إن الخطوط العامة الظاهرة في اللوحة تسمح لنا بمعرفة :

١ ـ صفّين من الجبال أو الهضاب يحدّان وادياً أو سهلاً يجتاز مجرى أو عدة مجار مائية .



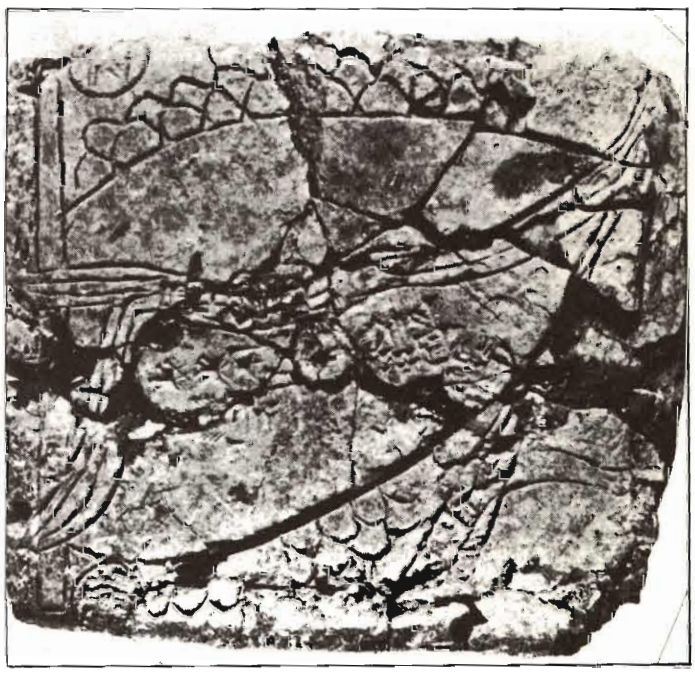
لوحة نوزي (حسب ميك ، سنة ١٩٣٥)

أ ـ ام مير (الشمال)
ب ـ ام كور (الشرق)
ج ـ ام مارتو (الغرب)
١ ـ غورجي
٢ ـ راحيوم
٣ ـ غوذي آد
٤ ـ بينيزا
٥ ـ ام داحوم
٦ ـ مشكن دور إبلا
٧ ـ ٣٥٤ إيكو من الأرض المزروعة
٨ ـ خاص بآزالا .

الأولى في رسم الخرائط

٢ ـ مجرى مائي آخر يظهر أنه يدور حول واحد من الجبلين. يبدو أن الاصطلاح الذي يرمز إلى الجبل معروف جيداً حسب ما لحظه بوتيرو J. Bottéro ، سنة ١٩٦٣ : « علامة الجبل ، في أقدم الرموز التصويرية ، مؤلفة من نصف دائرتين متراصتين ، ترتكز واحدة منهما على اثنتين » .

ويستعمل فن النقش القديم على الجواهر الإشارة الاصطلاحية نفسها .



صورة ١ : لوحة نوزي (١٩٣٣ ـ ميك صفحة ١٢) ـ المقاييس الحقيقية : ٧،٦ ×٦،٨×١سنتم .

الصعوبات المطروحة

إن السؤال الذي يراودنا دائماً يدور حول التحقق من هوية التمثيل الظاهر على الخريطة .

فهل يمكننا أن نتثبت من المنطقة المرسومة ؟

في هذه الحال يصبح من الضروري قراءة الاصطلاح بالخط المسماري ، الذي يدل على :

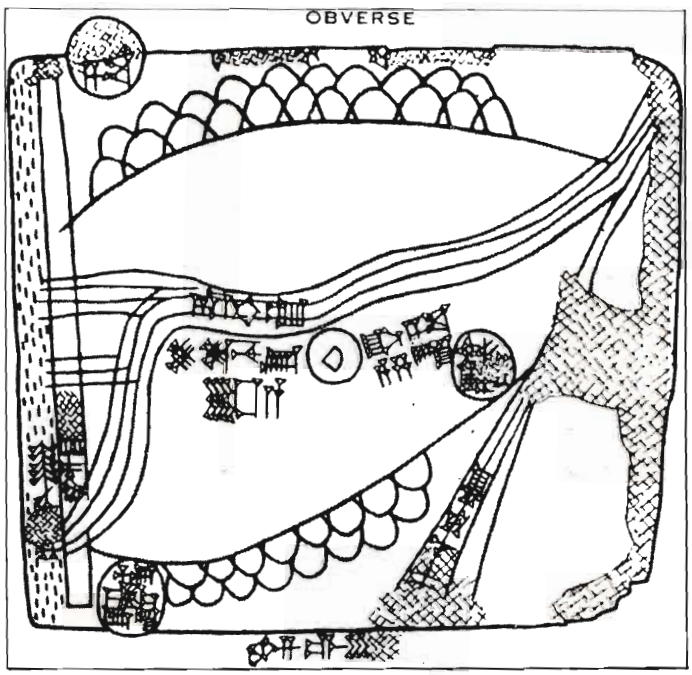
١ ـ اشارتين ظاهرتين على الاطراف العليا والسفلى ، تدققان توجيه الخريطة . ويوضح التأويل ما يأتي :

ـ الإشارة العلوية ترمز إلى الشرق والسفلية إلى الغرب .

ـ الشمال موجود في شريط داخلي على أقصى يسار اللوحة . ويكوّن هذا الشريط تكفيفاً بيضوياً (في النقوش الهيروغليفية) .

أما الطرف المقابل فلم يحافظ عليه جيداً . ولكن باستطاعتنا الافتراض أن جهة الجنوب كانت مسجلة بالطريقة نفسها .

٢ ـ المجرى المائي الرئيس في وسط الخريطة يدعى راحيوم (Rahium) « المخصب » ويبقى اسم المجرى الآخر مبهماً .



صورة ٢ ـ لوحة Nouzi) (الخطوط البارزة على ظهر اللوحة)

لكن العالم ميك (Meek) تمكن ، سنة ١٩٣٥ ، من توضيح عدد من الرموز ، عرّفت المجرى الآخر سنة ١٩٦٣ بام داحوم(Im Da hum) حسب بوتيرو .

٣ ـ اسم ثالث غير متكامل يرمز إلى مجرى مائي آخر أو بالضبط إلى مسطح مائي غورجي (Gurgi) يحتل كل الطرف الشمالي للوحة (ناحية اليسار) .

٤ ـ حسب الاصطلاح تمثل النقاط الظاهرة على اللوحة امواجاً . وتمثل مستنقعاً حسب بوتيرو وبعض العلماء الآخرين .

لكن علينا أن نلحظ شيئاً مهماً جداً في علم الخرائط ، ألا وهو درجة الترميز الواردة في الخريطة والتي تميّز المياه الراكدة (بنقاط متتابعة) من المياه الجارية (بخطوط متوازية) .

٥ ـ إن قارىء دراسة ميك (الناشر الأول) يرى أن راحيوم يمثل نهراً أو قناة وجهته شمالية ـ جنوبية وتغذيه قنوات ثلاث تأخذ مياهها من المجرى الرئيسي غورجي . أما ام داحوم الآتي من الغرب فهو يصب في الراحيوم .

يسجل بوتيرو نظرية تعاكس نظرية ميك تمام المعاكسة . ففي رأيه يتجه الراحيوم شمالاً ويصب بشكل دلتا في مسطح مائي فسيح ، كما أن ام داحوم يتوجه غرباً .

وإذّاك يمكننا أن نستنتج هذه الحقيقة المهمة : إذا تبنّى كل من ميك وبوتيرو رأياً واحداً ، وهو أن الخريطة تقع في نواحي نوزي ، فلا تعرف في هذه المنطقة من بلاد الرافدين مجار مائية تجري من الجنوب نحو الشمال .

٦ ـ ثلاث دوائر منحوتة تحمل أسماء مدن في احداها اسم غير متكامل (في الشمال الغربي وفي أسفل الخريطة ـ ناحية اليسار) .

أما مدينة مشكن دور إبلا (Mashkan-Dûr-Ibla) (في الشمال الشرقي وفي أعلى ناحية اليسار) فهي معروفة من وثائق أخرى للوحات نوزي ، مما يؤكد الافتراض القائل بأن الخريطة شاملة لمنطقة نوزي .

من الممكن أن تمثل الدائرة مدينة غو زي آد (Gu-Zi-ad) وهو اسم مصحح ، لأنه ممثل بهذا الشكل على لوحات أخرى .

٧ ـ اسم آخر غير متكامل في السهل ، مطلعه بينيزا (Biniza) ، غير معروف في وثائق أخرى .

٨ ـ في الجزء الداخلي للوحة كتابة محفورة تبدو وكأنها هدف إعداد الخريطة : من جهتي الدائرة التي تحتل المركز الهندسي للوثيقة وعلى تقاطع الأقطار المنحرفة (les diagonales) نقرأ على اليسار ٣٥٤ أيكو (354 Iku) من الأرض المزروعة ، وعلى اليمين عبارة « خاص بأزالا » (appartenant à Azala) . أما الدائرة الفارغة فهي تمثل ، بدون شك ، الملكية التي يجب على قارىء اللوحة أن يحددها بيانياً . إن المركز الرمزي الذي تحتله الدائرة على اللوحة يوحي بأن الخريطة رسم اعدادي يهدف إلى تحديد موضع الملكية ، وليست خريطة عادية (بجمع متطلباتها ومقاييسها) . لقد حاولنا ، بصورة عامة ، وضع الهيكلية للعلامات التحديدية الرئيسة (تضاريس ، مجارٍ مائية ... ـ) بهدف إعادة التفصيل الأساسي لملكية آزالا إلى محله .

٩ ـ إن دراسة الأسماء الجغرافية الواردة على اللوحة لا تسمح لنا ، بمعلوماتنا الحاضرة ، بالتعرّف في شكل نهائي إلى اقليم محدّد ، لذا علينا الرجوع إلى الفرضيات . وبالاستناد إلى الاعلاميات (دراسة اسماء الأعلام) ، حاول ميك التوصل إلى خريطة تبرز :

شمالاً : بلاد الرافدين ،
شرقاً : جبال زاغروس ،
غرباً : لبنان ،
في الداخل : الفرات .

ولكن ميك عدّل فكرته هذه بالرجوع إلى الفرضية الأولى ، وهي كناية عن خريطة شاملة لنواحي مدينة كركوك .

... وجاء الباحث دونالد (T. Donald) ليلاحظ أن المجاري المائية الماثلة في اللوحة تذكّر بجزء من الشبكة المائية للعراق الشمالي مع « شط الأدهم » ، (Aksu, Tan y-chai) . هذه الشبكة تنبع من الجبال القريبة لكركوك وتصب في الفرات . ولكن التوجيه العام لهذه الشبكة (شمال ـ جنوب) يخالف التوجيه الوارد في اللوحة .

... وفي عام ١٩٦٨ حاول ليفي (L. Lewy) تحديد مكان مدينة دور إبلا (Dûr-Ibla) التي تبيّن معالم مشكن دور إبلا (Mashkan Dûr-Ibla) الموجودة على الخريطة . واستناداً إلى علم تنظيم الخرائط وإلى عدد من المواقع ، حددّ موقع دور ابلا بالقرب من الضفة اليمنى لنهر آدها شاي (Aadha-chai) جنوبي مستنقع معروف على اللوحة بغورجي (Gurgi) .

لكن هذه الفرضية تتنافى مع فرضية بوتيرو ودونالد وتعتبر ، مع ميك ، أن المجاري المائية لا تصب في الغورجي بل تصدر عنه ؛ كما أنها لا تأخذ في الاعتبار مجموعة المصطلحات الواردة في اللوحة من جهة ، حيث إن مدينة مشكن دور ابلا تقع غربي مجموعة هضاب تحد السهل الداخلي ، ومن جهة ثانية لا تبيّن اللوحة أن « دور إبلا » تقع بالقرب من مجرى مائي .

فلمحاولة حل المشكلة يصبح من الأنسب إذاً معرفة مدى ارتباط مجموعة المعلومات الطوبوغرافية والاسمية الموجودة على الخريطة بالواقع الحقيقي ، أكثر من الاهتمام بالتثبت من تفصيل وارد بصورة خاصة .

الحلول المقترحة :

من الرؤية هذه ، وبغير ملاءمة خريطة نوزي للحقيقة الحاضرة حسب مفهومنا ومعرفتنا ، وبعد الاستعانة بالوثائق المكتشفة حديثاً ، باستطاعتنا استنباط احتمالين .

١ ـ في اللوحة (II-A) تمثل الجبال الشرقية الركائز الأولى لجبال زاغروس ، وتدل الجبال الغربية على هضاب جبل حمرين (Hamrin) .

من هنا نستطيع أن ننطلق من احتمال يقول أن غورجي يمثل نهر الزاب الصغير والراحيوم أحد روافده اليسرى ، أو شبكة من الأقنية التي يغذيها . ويعرّف أم داحوم بأنه واحد من المجاري المائية التي تنبع من جبال زاغروس ، وهو ، بانضمامه إلى انهار أخرى ،

يشكل شط الأدهم ويلف من ناحية الجنوب جبل حمرين قبل موافاته نهر الفرات (نحو الغرب ـ خارج إطار اللوحة) .

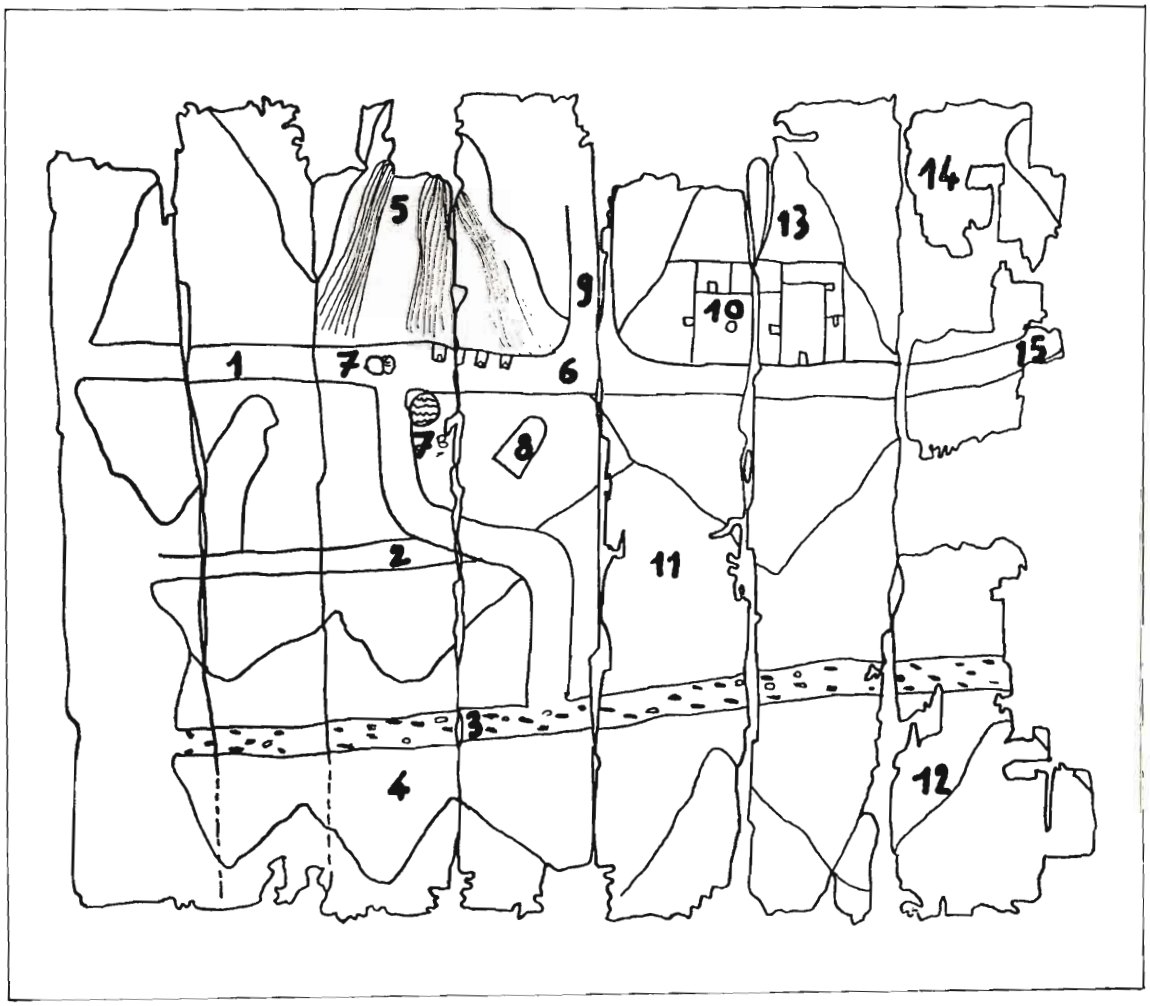
٢ ـ في اللوحة الثانية (لوحة II-B) يمثل الغورجي نهر الفرات نفسه ، ويدل الراحيم على الزاب الصغير . ولكن من الصعب جداً وضع التضاريس في محلها والتحقيق في التوجيه العام للخريطة .

ويطالعنا افتراض اخير يقول : ان كل المجاري المائية تمثل اقنية ري غير ثابتة ، هي أكبر بكثير من المجاري المائية الطبيعية .

في الوقت الحاضر لا يمكن أن نقدّم أي اثبات بالنسبة الى ما ورد . وبالرغم من كل الشكوك الموجودة ، لا يسعنا الا أن نعير هذه الوثيقة أهمية خاصة ونتمنى على الباحثين اعادة دراستها في ضوء وثائق جديدة يمكن أن تكمل مجموعة المعطيات المتوافرة .

٣ ـ ورقة بردي مصرية (le papyrus de Turin)

انتظر العالم بعد ذلك أكثر من الف سنة تقريباً ليعثر على وثيقة مشابهة للوحة نوزي ، تعود الى ما يسمى بمناجم الذهب . وهي محفوظة في متحف تورينو ، وتعرف بورقة بردي تورينو .



لوحة ١ : ورقة بردي تورينو حسب غويون (١٩٤٩)

ـ الاصطلاح حسب غويون ـ ١٩٤٩ :
١ ـ الطريق الآتية من اليام .
٢ ـ طريق أخرى آتية من اليام .
٣ ـ طريق (Tent-p-mr...) .
٤ ـ ٥ ـ جبال الذهب .
٦ ـ بيوت القرية العاملة في استخراج الذهب .
٧ ـ البئر .
٧ب ـ الخزان .
٨ ـ نصب الملك من رعت ري .
٩ ـ طريق تامنتي (Ta-Menti) .
١٠ ـ معبد آمون في الجبل الطاهر .
١١ ـ جبال مشغل الذهب .
١٢ ـ جبل الفضة والذهب .
١٣ ـ القمة .
١٤ ـ قمة اقامة آمون .
١٥ ـ غير واضح .

مضمون الوثيقة :

في حالتها الحاضرة تتألف ورقة البردي هذه من عدة اجزاء ، اذا ما تلاحمت اعطت طولاً يبلغ حوالي مترين و ٨٠ سنتم ، وعرضاً يقرب من ٤٠ سنتم (سكاموزي Scamuzzi ١٩٦٤) ويميل المؤرخون إلى اعتبار تاريخها راجعاً الى أحد الكتبة من سلالة الفراعنة العشرين ، أي بين ١١٨٤ ق . م . و ١٠٨٧ ق . م . (وعلى وجه التقريب الى آخر هذه الفترة) . تعتبر الوثيقة موضوع دراسة عميقة قام بها غويون (G. Goyon) ، وتوصل فيها الى تعريف ميداني لأكثرية المواقع الواردة في الخريطة . وسنكتفي هنا باعتماد استنتاجاته الرئيسة .

النقطة الأولى الجديرة بالدرس تكمن في أن الخريطة لم تصمم بغير هدف ، لأن أقدم الوثائق الجغرافية يتميز بطابع اختصاصي محدّد ، أي بهدف معيّن لا بطابع شمولي ، كالخريطة الحديثة .

وبالواقع إذا كانت لوحة نوزي ترافق ، على وجه التقريب ، عقد بيع ، فإن ورقة البردي هذه تمثل محضراً رسمياً لموظف في البلاط الملكي يُبيّن خريطة منجم صنع فيه تمثال الفرعون رعمسيس الثاني .

أما النقطة الثانية التي تهم علم الخرائط فهي تتعلق بالجزء الذي يمثل منطقة المناجم .

حسب اصطلاح له علاقة بالعالم القديم ، يظهر المشهد وكأن فيه جبالاً تحيط بأودية تقطعها طرقات .

وتأتي الألوان لتقوّي اصطلاحات الرسم : إذ إن الخطوط السوداء المتوازية تبيّن الطرقات ، واللون الأخضر نقاط المياه ، والشُرُط الحمر شرايين الذهب والفضة ، والفراغات الابنية والصروح .

كل الاصطلاحات مكتوبة بخطيراتيقي (hiératique)وهو نص بخط مسماري للكتابة الهيروغليفية (écriture hiéroglyphique).

تتناسب المنطقة الظاهرة على الخريطة مع وادي الحمّامات . وتنطلق ورقة البردي هذه من حقيقة تظهر الشمال في أعلى الخريطة ، وهو عرف متبع في الخرائط الحديثة .

من هنا توصل غويـون الى وضع كل النقاط الواردة في هذا الجزء من الخريطة في محلها (صورة ٢) ، وبالأخص : نصب الفرعون من معت ري (Men-Maât-Ré) (رقم ٨) في الجهة الشمالية لوادي الحمّامات بمستوى طريق تامتي(Ta-Menti)(رقم ٩) ، والآبار (رقم ٧) والخزانات (رقم ٧ ب) ومعبد آمون في الجبل الطاهر (رقم ١٠) وبيوت القرية العاملة في استخراج الذهب (رقم ٦) .

كل هذه النقاط تركت آثاراً اكتشفها غويون سنة ١٩٤٩ .

كما حددت أيضاً أهم مناجم الذهب : جبل الذهب والفضة (رقم ١٢) وجبل السيد (Djebbel es-Sid) . أما المعدن المستخرج فيتضمن ٢٠ ٪ من الفضة و١٠ ٪ من الذهب . وفي جبال الذهب (رقم ٤ ـ ٥) آثار حفر واستثمار قديمين .

وسجل الكاتب أيضاً مسالك وادي الحمّامات . وهي عبارة عن طريقين من يم (Yam) الذي هو النيل بعينه ، تبيّنان ناحية الغرب . وتوجد طريق ثالثة غير معبدة تبتعد عن وادي الحمّامات وتربط ، بشكل مباشر ، الأقصر بالقصير .

هذه الطرقات جميعها موجودة حتى الآن .

إن تحديد هذه المواقع كلها ونقاط التفاصيل كافة مؤمنة تماماً في هذه الوثيقة التي ترجع إلا الألف الثاني . وورقة البردي هذه ، على مثال لوحة نوزي ، تفتقر إلى مقياس . في الحقيقة تثبت الدراسة الميدانية أن البيوت (رقم ٦) تبعد عن معبد آمون أكثر من ٣٠ إلى ٤٠ متراً (٣٩) بينما تفرق البئر (رقم ٧) عن طريق تامتي (رقم ٩) مسافة ٣,٥ كلم .

المهم إذن في هذه الوثيقة تبيان الموقع النسبي للنقاط التحديدية العامة ، أكثر من اظهار الأبعاد الصحيحة .

وبذلك نرى أن الطابع العملي لهذه الوثيقة يتقدم جديتها العلمية .

٤ ـ لوحة من عهد الدولة البابلية الجديدة : ٩٢٦٨٧ (B.M.) (la tablette néo-babylonienne)

لقد لاحظنا ان الوثائق القديمة لا تغطي العالم المعروف ، بل عمدت إلى تبيان منطقة محددة . ربما نتج ذلك من عامل الصدفة والنقص في معرفتنا ، اذ لم يكن بإمكان الإنسان البحث مبكراً عن تجسيد صورة للعالم المعروف .

لقد ظهرت أول خريطة عامة للارض في عهد الدولة البابلية الجديدة (القرنان السادس والسابع ق.م.) . لكن جميع العلماء الذين درسوا الوثيقة يتفقون على أن الخريطة تنبثق عن نموذج اثري أقدم منها تاريخاً ، وعلى أنها نسخت مرات عدة (اللوحة IV) .

مضمون اللوحة :

اللوحة محفوظة اليوم في المتحف البريطاني ، وتحمل كتابة على الوجهين . وتحتل الخريطة الثلثين السفليين لأحد هذين الوجهين ، وتمثل العالم المعروف في ذلك العهد (؟) تحيط به حلقة تدعى ، حسب الأسطورة ، « النهر المر » (Fleuve amer) الذي يمثل محيطاً أو محيطات . كما يوجد ضمن هذه الحلقة شريط عمودي يمثل نهري دجلة والفرات ، اللذين (لا يوجد اصطلاحات مسجلة) تنبع مياههما من الجبال وتصب في مستنقعات من المكان المسمى . ببيت جاكينو (Bit-Jakinu) (الشريط الأفقي السفلي) .

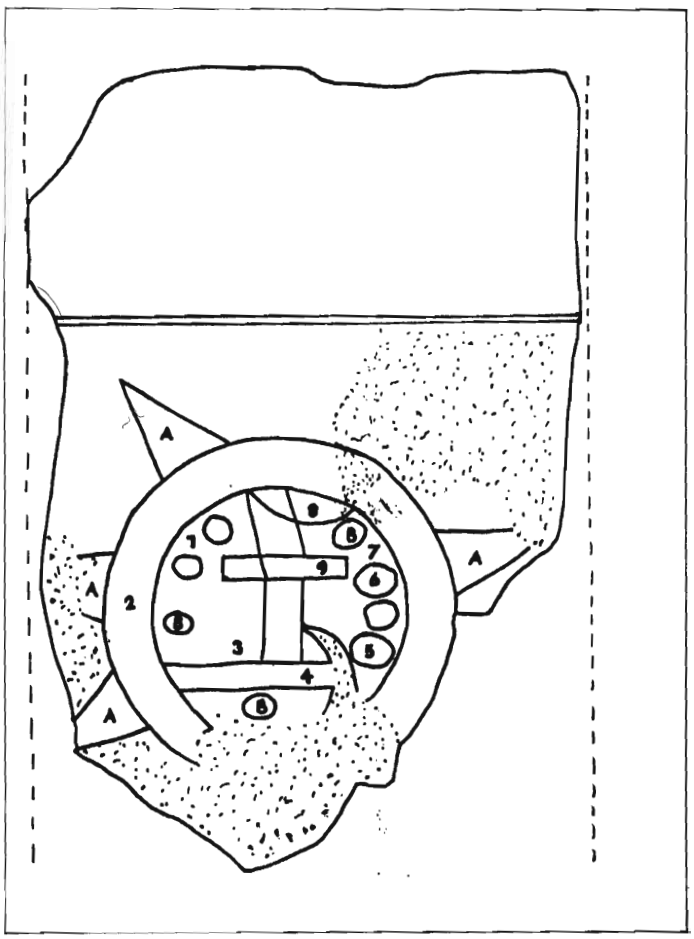
من هنا نستنتج أن التوجيه الصحيح للخريطة هو وفق خط يتجه من الشمال إلى الجنوب ، ويمثل الشريط الأفقي ، الذي يقطع الفرات عند منحناه ، بلاد بابل . لكن اللسان الصغير الذي يبدو وكأنه يصل المحيط بالفرات لم يفسر بعد ، لأن معالمه غامضة . فبعضهم يرى فيه

قناة . إننا نميل إلى القول بأنه الخليج الفارسي عينه ، الذي كان قديماً أكثر امتداداً في اليابسة مما هو عليه اليوم .

حسب العرف المتداول منذ العهود القديمة ، ترمز الدوائر إلى المدن وتظهر هذه داخل التاج . ويحمل بعضها كتابة ... كما نلاحظ وجود اسماء وضعت خارجه ، من دون معرفة العلاقة بينها .

ونلاحظ أيضاً ، في القسم الممتد من الشمال إلى الجنوب :

- مدينة دون اسم ،
- بلاد أورارتو أو أورشتو (Urashtu-Urartu) ،
- بلاد آشور ،
- دائرة مجهولة الهوية ،
- مدينة در (؟) (Der)،
- في الغرب بلاد حبّان (Habban) ، بين دائرتين فارغتين ، ومدينة أخرى لا اسم لها .



اللوحة حسب اونجر (Unger) ـ ١٩٣٥ ، صفحة ٣١٢

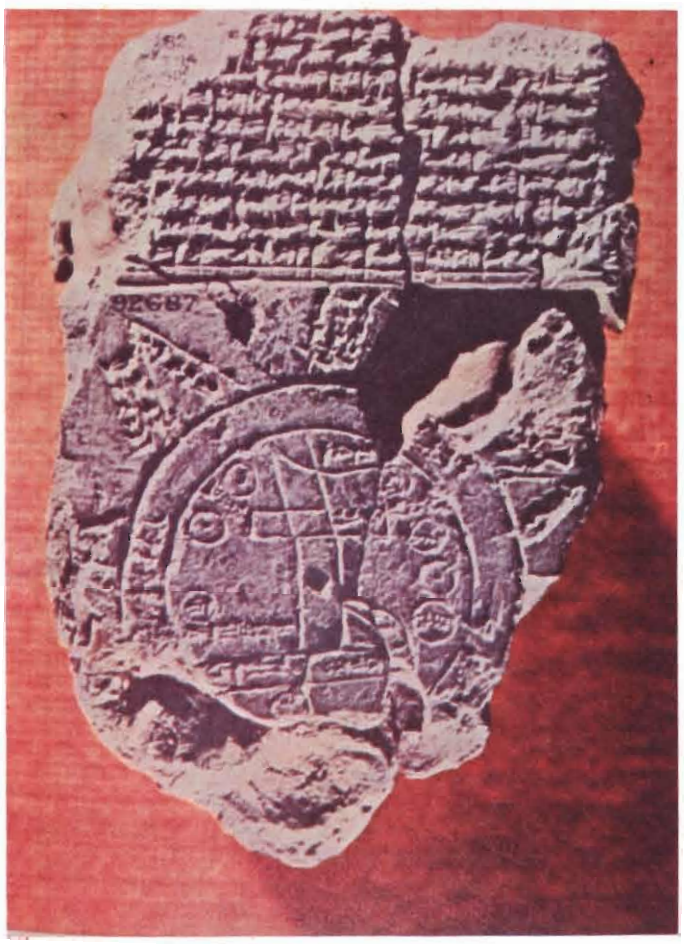
أ ـ منطقة
ب ـ مدينة
١ ـ حبّان
٢ ـ النهر المر
٣ ـ بيت جاكينو
٤ ـ مستنقعات
٥ ـ بلاد آشور
٧ ـ اورشتو
٨ ـ جبال
٩ ـ بلاد بابل

تلتصق بقاعدة الحلقة (أي المحيط) وحولها من الخارج مثلثات ، ليس بإمكاننا معرفة عددها الصحيح ، لأن جزءا من اللوحة مفقود . فهي تـراوح بين سبعة مثلثات وتسعة ، وكانت الكتابة واضحة فيها . ولكن للأسف أصبحت مبهمة على الوجه الثاني للوحة : يمثل كل مثلث منها اقليماً (يترجم أيضاً بجزيرة) محدداً بعلامة مميزة . كالظلام (الاقليم الخامس) والنور (الاقليم السابع) أو حيوان كالثور (الاقليم السادس) والطائر (الاقليم الثالث) ... وضاع اصطلاح المنطقتين الأوليين .

وهكذا نرى كيف ترتبط على الخريطة نفسها الميتولوجيا بالجغرافيا .

...إذن من الصعب جداً اعتبار هذه الوثيقة « واقعية » ، لأنها لا تخدم ، بالفعل ، إلا ايضاح النص المرفق الذي لا يتفق النقاد على تأويله .

لقد ساد الاعتقاد بأن اللوحة تشير إلى قرى سرجون الأكادي . وما الخريطة إلا تصوير للطريق المتبعة من قبل غزاته . يبيّن ا . أونجر ،



اللوحة ٩ اونجر ـ ١٩٣٥ صفحة ٣١٢ .

بإعطائه صيغة للنص وترجمة له ، أن اسم سرجون غير وارد فيه ، كما ان المعنى مختلف تماماً : تحمل اللوحة في نظره مقطعاً لوصف الكون . وما « المحيط الأرضي » ، الممثل على الخريطة ، إلا انعكاس لـ « المحيط السماوي » الذي يحد مقر الآلهة . وما الكون المعروف إلا الصورة الوفية له .

ويكون المرور من محيط إلى محيط عبر أقاليم سبعة ، نقطعها الواحد بعد الآخر .

من هنا ، تجدر الإشارة إلى اعتبار الوثيقة رسماً اعدادياً يهدف إلى تجسيد مفهوم العالم ، أكثر منها خريطة تمثل منطقة محددة أو المعمورة كلها .

هذا التمثيل للعالم بطابعه البدائي ليس نهائياً. ويجب ألا نعتبر كاتبه مهملاً وعاجزاً عن استيعاب عالم أقرب إلى الحقيقة . وليست الوثيقة سوى تمثيل شكلي إرادي لنشكونية (نشأة الكون) وطريقة ملموسة لإبراز مفاهيم تجريدية .

تعتبر الوثيقة ، حسبما ذكر تحليل نص كامل لهيرودوت ، الساخر من الطريقة المتبعة لتمثيل الكون : « إنني اضحك عندما أرى أن كثيرين رسموا صوراً للارض عامة ، بغير التحليل المنطقي : انهم يمثلون المحيط الذي يغلف بمجراه الأرض الكروية وكأن هذه الأخيرة مشغولة بدقة فائقة » .

٥ ـ نقود ايونية :

ان رأي هيرودوت لم يكن بغير جدوى . لذا علينا التطلع الآن إلى العالم اليوناني لتتبُّع تطور علم المصورات القديم . وتعتبر المدرسة الايونية ، وريثة العلم البابلي الجديد ، المصدر الاول لتراث جغرافي طويل ، يوصلنا إلى العصر الحديث (انكسيمندرس) Anaximandre ، (٦١١ ـ ٥٤٦ ق . م .) ، وهيكاتي Hécatée (٥٥٠ ـ ٤٩٠ ق.م.)

أما المصدر الآخر الذي استقى منه العلم القديم فكان بلاد مصر .

فهل نجح علم المصورات اليوناني في تحليل التقنيات البارزة على لوحات بلاد الرافدين ، وعلى ورقة البردي المصرية ؟

ان العدد الضئيل للوثائق المحفوظة ، وقيمتها غير المتساوية ، لم تمكّنا من اعطاء حجّة واضحة على علاقة أو تأثير مباشر بين هذه اللوحات وورقة البردي .

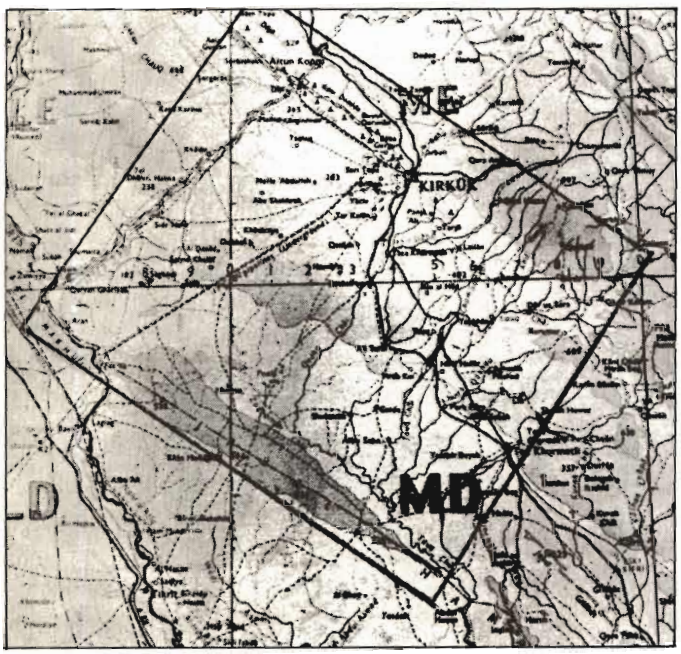
ولكن لا نستطيع ان نتغاضى عن كون الوثائق القديمة ، المعروفة اليوم ، نابعة من حضارتين لم يكن بينهما اتصالات مباشرة ولكنهما تركتا مجموعة معلومات اخذتها حضارة ثالثة ، بنسب متفاوتة من الصعب تحديدها .

وتفيد الشواهد الادبية اليونانية وحدها بوجود خرائط جغرافية .

في بداية القرن الخامس التجأ ارسطاغورس(Aristagoras)وتيران دي ميلي (Tyran de Milet) إلى سبارطة ـ حسب زعم هيرودوت ـ واقترحا على الملك كليومين(Cléomène) تصميماً لاجتياح الامبراطورية الفارسية . ولكي يفهم اقتراحهما هذا استعين بلوحة من « البرونز منحوت عليها اطار الارض كلها والبحر كله والانهار كلها » .

خريطة ناتئة لمنطقة افسس (جونستون Johnston ١٩٦٧

(اللوحة IX)



القرضية الاولى : خريطة ممثلة بلوحة نوزي

إذن بعد الطين وورق البردي اصبح المعدن مادة لصناعة الخريطة .

ومن خلاله توصلنا بالتحديد إلى معرفة « أقدم خريطة جغرافية يونانية » . عرض جونستون (A.E.M. Johnston) علينا ملاحظة خريطة على ظهر نقد ايوني من القرن الرابع (حتى الآن غير مفسّر) تمثل قسماً من آسيا الصغرى (اللوحة ١ – III) . كاد الاكتشاف ان يكون مهمّاً جداً لو سجل مقدمة لتقنية جديدة : الخريطة الناتئة .

تتضمن المجموعة الكاملة لهذا النقود ٣٥ قطعة نقدية يونانية قديمة رباعية الوجوه ، مصنوعة من الفضة ، و٦ قطع من البرونز .

ان بعضاً من نماذج كنوز الاقصص (Oxus) مأخوذ من الهند في نهاية القرن التاسع عشر وهو موجود الآن في المتحف البريطاني ، والبعض الآخر منتشر في المتاحف أو في مجموعات خاصة .

حسب الكاتب ، يحمل الوجه الاول من القطعة النقدية شكلاً عادياً ، ويمثل ملكاً فارسياً في موقف العدّاء الراكع (en course agenouillée) . ويظهر الوجه الثاني ، إذا ما قورن بخريطة ناتئة لآسيا الصغرى ، تشابهاً واضحاً مع افسس الداخلية .

نلاحظ على القطعة النقدية ، من الشمال إلى الجنوب ومن الاعلى إلى الاسفل : هضاب تمولوس (Tmolos) ومسوجيس (Messogis) بشكل نعلة حصان تحيط بوادي كوزوك مندرس (Kucuk Menderes) ووادي بويوك مندرس (Büyük Menderes) . كما نلاحظ هضبة جبلية اخرى ، فيها ثلاث كتل يفصلها عن بعضها رافدان لضفة نهر الميائدر (Méandre) اليسرى .

الفرضية الثانية : خريطة ممثلة بلوحة نوزي

وقد توحي النقوش المنقطة التي نجدها على بعض النماذج بالنبات.

ويجب ان نلحظ ايضاً غياب اي اثر لوجود الانسان .

والخريطة الظاهرة ما هي الا خريطة جغرافية طبيعية صامتة .

ان مبدأ الخريطة الناتئة المقترح من جونستون مقبول تاريخياً ، في زمن لم نكن نملك فيه الصور الجوية : فلهذه المحاولة محلها في المصورات الوثائقية القديمة .

كل الوثائق المعروضة في هذا المقال لا تستحق لقب الخريطة بمفهومها الحديث . وكل واحدة منها توضح وثيقة مكتوبة أو مرمّزة ، مهمتها تأمين الناحية الجمالية وتوضيح النصوص المرفقة .

في كل الاحوال ، تعتبر المصورات الوثائقية هذه عنصراً متمماً ، هدفه الاكمال والتوضيح . كما انها لا تعطي الطابع العلمي اللازم ، والمفروض اتباعه اليوم ، لاعداد خريطة جغرافية .

ومن ناحية اخرى ليس بالامكان ملاحظة تطور مهم غير التطور الرمزي . ان هذا الوثائق ، بعددها القليل وتشتتها الكبير عبر حضارات وعصور ، لا تسمح لنا بتقويمها الصحيح ، بل هي ترسم الخط العريض لتاريخ فن لم تُعرف بعد أصوله بوضوح .

المراجع :

1 – P. Amiet, *La glyptique mésopotamienne*. CNRS, Paris 1961, 455 p., 113 pl., 1 vol.

2 – J. Bottéro, art. Carte in *Dictionnaire archéologique*. éd. de l'Accueil, Paris 1963, 2 vol., 1122 p.

3 – L. Delaporte, *La Mésopotamie*. Renaissance du livre, Paris 1923, 1 vol., 420 p., 1 carte et 60 fig. dans le texte.

4 – T. Donald, *A Sumerian plan* in the John Rylands library, Journal of Semetic studies, 7, 1962, pp. 184–190.

5 – A. Goetze, *Remarks on the old Babylonian Itinerary*. 18, 1964, pp. 114–9.

6 – G. Goyon, *Le papyrus dit "des mines d'or" et le Wadi Hammamat*. Annales du service des antiquités de l'Egypte, 49, 1949, pp. 337–392.

7 – A.E.M. Johnston, *The earliest preserved greek map a new com type*. Journal of Hellenic Studies, 87, 1967, pp. 86–94.

8 – H. Lewy, *A contribution to the historical geography of the Nuzi texts*. Journal of the American Oriental Society, 88, 1968. pp. 150–162.

9 – T.J. Meek, *Old Akkadian, Sumerian and Cappodocian texts from Nuzi*. Harvard Un. Press, Cambridge Mass, 1935, 1 vol., 59 p., 94 pl.

10 – Scamuzzi, *Egyptian Art*. Turin, 1964.

11 – J.O. Thomson, *History of ancient geography*. Univ. Press, Cambridge, 1948, 1 vol, 427 p., 66 fig., 2 pl.

12 – E. Unger, *Ancient Babylonian Maps and Plans*. Antiquity, 9, 1935, pp. 311–322.

13 – O. Aurenche, *Cartographie antique*. Hannon, vol. V, 1970.

التصنيف

تولد الحاجة الى تنظيم الكتب والمراجع عندما تصبح هذه المراجع كثيرة لدرجة يستحيل معها على القارىء الحصول بسهولة وسرعة على ما يريده . فالمكتبة المنزلية الصغيرة لا تحتاج مبدئياً الى أي تنظيم ، وربما يكفي أن توضع الكتب فيها جنباً إلى جنب . ولكن المشكلة تتعقد عندما تزيد مجموعات المكتبة على الآلاف . وقد حاول الانسان ، منذ القدم ، أن يحلّ مشكلة الوصول الى المعرفة المخزونة في بطون الكتب عن طريق استنباط الأساليب الآيلة الى جعل هذه الكتب سهلة المنال . فأخذ يرتّب هذه الكتب إما بحسب لونها ، وإما بحسب قياسها ، وإما بحسب تاريخ الحصول عليها . الا أن جميع هذه الوسائل البدائية جداً اثبتت عدم جدواها .

مكتبة أشور بانيبال في نينوى

وتعتبر مكتبة أشور بانيبال في نينوى من اولى المكتبات التي اتبعت نظاماً خاصاً لوضع المراجع على الرفوف . فلقد حوت هذه المكتبة عشرات الآلاف من الالواح الصلصالية التي كانت تميّز من بعضها البعض وتوضع على الرفوف بحسب **موضوعاتها أو شكلها** ، مع قائمة بالمحتويات ملصقة على مداخل الخزائن ، لتستخدم كفهرس او دليل للمكتبة . « لقد كانت مكتبة حسنة التنظيم » .

مكتبة الاسكندرية

ومن منا لم يسمع بمكتبة الاسكندرية الشهيرة ، التي وصلت محتوياتها إلى نحو ٧٠٠ ألف مجلّد . وقد قام امناء هذه المكتبة ، الواحد بعد الاخر ، بتصنيف هذه الكتب تصنيفاً دقيقاً ، واضعين لها رؤوس الموضوعات المناسبة . كما قام كاليماخوس (Calimachus) بإعداد لوائح بأسماء المؤلفين وأعمالهم وسيّر حياتهم ، في ١٢٠ مجلداً ، عُرفت باسم البيناكس (Pinakes) وقد قسمت هذه أيضاً بحسب موضوعاتها (مسرح ، قانون ، تاريخ ، شعر ...) .

المكتبات الاسلامية

وفي العصر الإسلامي ازدهرت المكتبات ازدهاراً كبيراً ، وخصوصاً في العصر العباسي . وقد انتشرت خزائن الكتب ودكاكين الوراقين في كل بقعة من بقاع العالم الاسلامي . وفي مدينة بغداد وحدها كان هنالك ما يزيد على ٢٦ مكتبة عامة ، بالاضافة الى دار الحكمة الشهيرة . وقد قام المسلمون بفهرسة مكتباتهم وتصنيفها تصنيفاً موضوعياً يشبه ما يعرف اليوم بالفهرسة الموضوعية . وكانت الفهارس مسجلة في مجلّدات ، كما كانت توضع بعض الفهارس الأخرى ، الحاوية أسماء الكتب ومؤلفيها ، على مداخل الخزائن المكتبية ، كما في زمن الاشوريين [1] ...

والفهرسة الموضوعيّة في المكتبات

بقلم : أحمد طالب

أما في العصر الحاضر فقد تطورت المكتبات تطوراً لم يسبق له مثيل . فهنالك الآن المكتبات الجامعية والعامة المدرسية والخاصة والمتخصصة ... وهنالك المكتبات التي اصبحت تضم الملايين ، واحياناً عشرات الملايين ، من الكتب والمراجع الأخرى [٢] كالافلام والافلام المصغّرة والاشرطة ... والدوريات من جرائد ومجلات وكتب سنوية ونشرات متفرقة ... والمطابع تعمل في مختلف اصقاع الدنيا وتمطر ألوفاً مؤلفة من شتى المطبوعات ...

أما العلماء والمؤلفون فقد أصبحوا في سباق مع بعضهم بعضاً ومع الزمن في سرعة التأليف والنشر . وأُنشئت « بنوك » للمعرفة ، استعمل في تخزينها واستعادتها الدماغ الالكتروني .

تجاه هذا السيل العرم ، المتدفق الينا من دور النشر ، جرت المحاولات العديدة لاستنباط نظم خاصة للتصنيف والفهرسة ، تمكّن القارىء من الحصول على ما يريده من المراجع بأقصى سرعة ممكنة .

ولم تعد المكتبة متحفاً تختزن فيه الكتب ، بل فتحت رفوفها امام القرّاء والبحّاثة ليغرفوا منها ما يشاؤون . واصبح كل كتاب لا يمكن تحديد موقعه على الرف بحكم المفقود .

ولكن كيف نرتّب هذه الكتب ؟ هل نرتبها بحسب اللون أو الشكل أو المقاس ؟ ان الترتيب الأجدى ، بالنسبة الى قراء اليوم وكل يوم ، هو الترتيب **الموضوعي** . اي أن نعمد الى وضع الكتب ذات الموضوعات المتقاربة جنباً الى جنب . ولقد قامت محاولات عدة لتصنيف المعرفة الانسانية . وسوف نحاول أن نستعرض اهم هذه النظم ، لننتقل بعدها الى الحديث عن الفهرسة الموضوعية ، وهي التوأم المكمّل للتصنيف .

---

(١) حماده . محمد ماهر . **المكتبات في الاسلام** . مؤسسة الرسالة . بيروت ١٩٧٠ . ص ١٥٤ وما يليها

(٢) تحتوي مكتبة الكونغرس الاميركي على أكثر من ٦٤ مليون مرجع .

أولاً ـ تصنيف « ديوي » العشري
(Dewey decimal classification)

بدأه ملفيل ديوي في سنة ١٨٧٦ . وتلاحقت طبعاته المعدلة الى أن صدرت طبعته الثامنة عشرة منذ مدة قريبة . وهذا النظام متبع في معظم المكتبات اللبنانية . ويمكن ان نقول عنه ، بايجاز ، أنه يقسم المعرفة ، من الناحية النظرية ، الى عشرة اقسام :

٠٠١ ـ ٠٩٩	**العموميات** ،
١٠٠ ـ ١٩٩	**الفلسفة** ،
٢٠٠ ـ ٢٩٩	**الدين** ... ،
٩٠٠ ـ ٩٩٩	**التاريخ** .

ثم يعمد الى تقسيم كل قسم من هذه العشرة الى عشرة اقسام :

٣٠٠ ـ ٣٠٩	**العلوم الاجتماعية** ،
٣١٠ ـ ٣١٩	**الاحصاء** ،
٣٢٠ ـ ٣٢٩	**السياسة** ،
٣٣٠ ـ ٣٣٩	**الاقتصاد** ،
٣٧٠ ـ ٣٧٩	**التعليم** .

ومرة أخرى ينقسم كل موضوع الى اقسام عدة على النحو التالي :

٣٧٠	**التعليم** ،
٣٧١	**المدرسة** ،
٣٧٢	**التعليم الابتدائي** ،
٣٧٣	**التعليم الثانوي** ،
٣٧٤	**تعليم الكبار** ،
٣٧٥	**البرامج** ،
٣٧٦	**تعليم النساء** ،
٣٧٧	**المدارس والدين** ،
٣٧٨	**التعليم العالي** ،
٣٧٩	**التعليم والدولة** .

ثم يجزأ كل رقم من جديد ٣٧٠.١٠٠ **الفلسفة** ، **النظريات** ، **المبادىء** ـ ٣٧٠,١٩ **التعليم والمجتمع** ، **الخ** .

وإذا تمعّنا في اللائحة نرى ان ديوي يقسم المعرفة بطريقة موضوعية ، ومن العام الى الخاص.

ولنأخذ على ذلك المثال الآتي :

الزراعة	:	٦٣٠ ،
الاثمار	:	٦٣٤ ،
العنب	:	٦٣٤,٨ ،
قطاف العنب	:	٦٣٤,٨٨ .

إلا أن تجميع الموضوعات بهذا الشكل يباعد احياناً بينها ، وذلك بحسب الزاوية التي يعالج بها الموضوع . فلو أخذنا موضوع **اللا سامية** لوجدنا ان ديوي يخصص لها الأرقام التالية :

اللاسامية	**علوم سياسية**	: ٣٢٣.١١٩٢٤ ،
	علم النفس	: ١٥٥.٩ ،
	علم اجتماع	: ٣٠١,٤٥١٩٢٤

هذه لمحة سريعة عن نظام ديوي للتصنيف العشري الموضوعي . ونرجو أن نتمكّن في وقت لاحق من القاء نظرة شاملة على هذا التصنيف .

أما سائر نظم التصنيف المعروفة فسوف نأتي على ذكرها بصورة سريعة خصوصاً وانها لا تستعمل في المكتبات اللبنانية .

ثانياً ـ تصنيف بليس البيليوغرافي
(Bliss bibliographic classification (BBC)

ثالثاً ـ التصنيف العشري العالمي
(Universal decimal classification (UDC)

إنه مبنيّ على تصنيف ديوي . ومن خصائصه المهمة انه يساعد في تصنيف المقالات التقنية والعلمية التي تظهر في المجلات وغيرها من المؤلفات المدرسية . كما يمكن دمج بعض الأرقام بصورة معقولة ...

رابعاً ـ تصنيف مكتبة الكونجرس الأميركي

وقد ابتدىء به سنة ١٨٩٩ ، وهو تصنيف موسع كثيراً . ولكل موضوع فيه مجلد مستقل .

مثلا :

الفلسفة والدين ،
التاريخ العام ،
العلوم الاجتماعية ،
التعليم ،
تاريخ التعليم ،
نظريات وتطبيقات خاصة في التعليم .

وهنالك نظم أخرى للتصنيف لا مجال لذكرها الآن .

وما تحدثنا عن التصنيف إلا لأن التصنيف والفهرسة عملان يتمم احدهما الآخر . « وهما مفتاحا التنظيم الفني للمكتبات . إذ يستحيل بدونهما اختيار الكتب ، كما يستحيل البحث والتنقيب وتوجيه المطالعين والانتفاع بمقتنيات المكتبة » .

ما هي الفهرسة اذن ؟

« هي عملية تهدف الى اعداد البيانات والمعلومات التي تصف الوثائق وصفاً مميزاً ، وفق قواعد مقننة ، بحيث تعطي هذه البيانات والمعلومات صورة واضحة للوثيقة ، تُعرف بها وتميزها عن سواها . »

وتقسم الفهرسة الى قسمين :

فهرسة وصفية ، وهي التي تصف الكتاب وصفاً ظاهرياً ،

وفهرسة موضوعية ، وهي التي تحاول أن تبيّن محتوى الكتاب أو موضوعه . أما وظيفتها الأساسية فهي الإجابة عن طلبات القرّاء الذين يحاولون أن يعرفوا ما هي المراجع المتوافرة في المكتبة تحت موضوع معيّن .

وتعتبر الفهرسة الموضوعية ، عن حق ، المفتاح الرئيسي للمراجع المكتبية . فغالباًما نواجه بأسئلة من النوع الآتي :

هل لديكم كتب تبحث عن الانتخابات في فرنسا ؟ التعليم العالي في مصر ؟ الحركة الشعرية المعاصرة ؟ القصص القصيرة ؟ الخ .

ولم يعد فهرس المؤلفين والعناوين يستعمل بالدرجة نفسها التي يستعمل بها الفهرس الموضوعي ، وخصوصاً في المكتبات المتخصصة .

كيفية تحديد موضوع الكتاب

فالمهمة الرئيسية الملقاة على عاتق المفهرس هي تحديد موضوع الكتاب . وعليه أن يكون ملمًّا إلماماً جيداً بموضوع المراجع التي يعالجها . كما عليه أن يتعود الاستعانة بمختلف انواع المعاجم والموسوعات لتحديد معنى التعابير العلمية بدقة . وغالباً ما يعمد المفهرس الى تصفح قائمة المحتويات وقراءة المقدمة ، وربما بعض الفصول ، ليصل الى تحديد دقيق لموضوع الكتاب .

قوائم رؤوس الموضوعات

إن الاستعانة بقوائم رؤوس الموضوعات المعروفة ، أمر ضروري . وتعاني المكتبة العربية من نقص كبير في هذا المجال . فليس هنالك قائمة رؤوس موضوعات تُعين المكتبي في عمله .

وقد صدرت بعض المبادىء العامة بصورة فردية ، وهي تنير الطريق امام المفهرس ، إلا انها لا تفي بالغرض المقصود . فضلًا عن أنه من الضروري أن تتولى هيئة دائمة ، لها صفة الاستمرارية ، إصدار قائمة رؤوس موضوعات وتوالي نشر التعديلات الضرورية ، لتواكب سير العلم والتقدم .

الاستعانة بقوائم رؤوس الموضوعات الاجنبية

امام هذا الواقع لا بد للمفهرس من اللجوء الى القوائم الاجنبية ، مع ما في ذلك من محاذير ، كما سنرى بعد قليل . ومن هذه القوائم :

١) قائمة سيرز (Sears list of subject headings, 1965 ed.) .

٢) قائمة مكتبة الكونجرس الاميركي
(Subject headings used in the dictionary catalogs of the library of Congress, 1975 ed).

٣) قائمة البيبليو
(Liste des vedettes, matière de Biblio, éd. 1971) .

وهي مأخوذة بطريقة خاصة عن قائمة مكتبة الكونجرس ، بما يلائم المكتبات الفرنسية .

ان الاعتماد على هذه القوائم يحتم على المفهرس ان يكون دقيقاً في عملية الاختيار والترجمة . ولا ينبغي أن تكون الترجمة حرفية . فلكل لغة عبقريتها ولكل امة مفهومها الخاص عن الحضارة والمعرفة . ولنأخذ على ذلك مثلًا واحداً هو تعبير **الاسلام** . فعندما صدرت الطبعة السابعة لقائمة الكونجرس الاميركي ، جاء موضوع الإسلام تحت رأس الموضوع : **المحمّدية** أي مع إحالة من الاسلام الى المحمدية .

ونحن نعرف طبعاً انه لا يوجد دين يدعى المحمّدية . وما إن صدر ملحق جديد للطبعة السابعة في نفس السنة حتى استبدل تعبير المحمّدية بتعبير الإسلام .

إذن يجب الاعتماد على القوائم الأجنبية بالقدر الكافي : مع إجراء التعديلات الضرورية لتلائم عاداتنا وتقاليدنا .

وعادة يعمد المفهرس الى إضافة تعابير خاصة ، قياساً على تعابير موجودة في اللائحة ، في ما يسمى بالإضافة المتوازية (Paralled construction) . فإذا كانت اللائحة تستعمل : الأطفال في الأدب ، فبإمكاننا أن نقول أيضاً :

الاطفال في الاساطير ،
النساء في الأدب ،

مع ضرورة فهم المقصود بهذه العملية وعدم تطبيقها بصورة مطلقة . فإذا كان لدينا رأسا الموضوعين الآتيين :

الأطفال والحيوانات ،
الأطفال والغرباء ،

فنحن نفهم المقصود بذلك ... ولا يمكننا ان نقول :

النساء والحيوانات ،
النساء والغرباء ، الخ .

وإذا كان لدينا التعابير التالية :

الكنيسة والاقتصاد ،
الكنيسة والتعليم ،

فبإمكاننا أن نستعمل هذه التعابير نفسها مع الاسلام أو اليهودية أو البوذية . مع الملاحظة ايضاً ، هنا ، انه لا يمكن أن نقول :

المسجد والاقتصاد ،

وهو ما يقود إليه التطبيق الحرفي للقاعدة ، بل :

الاسلام والاقتصاد .

وهنالك بعض النماذج التي يمكن تطبيقها على الموضوعات المشابهة . فبإمكاننا أن نستعمل تقسيمات الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ ـ ١٩٤٥) كنموذج لسائر الحروب ، ومنها مثلًا الحرب الإسرائيلية ـ العربية سنة ١٩٧٣ .

قواعد عامة في الفهرسة الموضوعية

١ ـ على المفهرس أن يكون **دقيقاً** في استعمال رؤوس الموضوعات . فإذا كان لدينا كتاب عن « تربية الكلاب » ، فعلينا أن نضعه تحت رأس الموضوع **الكلاب** ، لا تحت موضوع الحيوانات الأليفة .

وبالطبع فإن مدى دقة رأس الموضوع يتوقف على طبيعة كل مكتبة . فالمكتبة المتخصصة تفضل استعمال رؤوس الموضوعات الدقيقة ، بعكس المكتبة العامة الصغيرة ... ويقتضي دائماً وضع **الإحالات اللازمة** ، مثلًا :

الحيوانات الأليفة : **انظر ايضاً تحت اسماء الحيوانات مباشرة :**
الكلاب ، القطط ، الخيول ، الخ .
الخضار : **أنظر أيضاً البطاطا ، اللوبياء ، الخ .**

٢ ـ على المفهرس أن يستعمل التعبير « **الشعبي** » والمفهوم من روّاد المكتبة . والتعبير « الشعبي » لا يعني التعبير العامي .

الراديو	**بدلا من**	**المذياع .**
التلفزيون	**بدلا من**	**الشاشة المرئية .**
التلفون	**بدلا من**	**الهاتف ...**

وهنا تبرز مشكلة الألفاظ المترادفة . فلا بد للمفهرس من اختيار أحدها ووضع الاحالات الضرورية :

الميسر	**انظر**	**القمار .**
الجوامع	**انظر**	**المساجد .**
اللا إنحياز	**انظر**	**الحياد ...**

٣ ـ على المفهرس أن يستعمل تعبيراً **واضحاً** ، **محصور المعنى** . فكلمة الشرق هي في الحقيقة غامضة ، وتحتاج الى تحديد جغرافي . وكذلك الشرق الأدنى ، الشرق الأوسط ، المشرق العربي ، الخ .

ومن المستحسن أن يضع المفهرس بطاقات توضيحية تحدد المقصود بالتعبير المستعمل . فإذا استعمل رأس الموضوع : الشرق الاوسط ، فعليه أن يحدد المنطقة التي يضمها هذا التعبير . كما عليه أن يحذر من التعابير المستعملة بصورة غير دقيقة في حياتنا اليومية . فلا شك اننا نسمع يومياً تعبير **أزمة الشرق الاوسط** والمقصود بذلك النزاع العربي ـ الإسرائيلي . فإيران لا يعنيها هذا النزاع . وكذلك تركيا والباكستان ... فلا يمكننا بالتالي أن نستعمل هذا التعبير بدون تحديده ... وكذلك تعبير **الشرق الأدنى** . فهل أن مصر مشمولة به ؟ واين تصبح السودان ؟.. والامثلة على ذلك كثيرة : العالم الثالث ، البلدان النامية ، البلدان المتخلّفة ، الخ .

٤ ـ واخيراً ينبغي أن يسير المفهرس على الخط نفسه ، لا أن يتبع قواعد مختلفة . فإذا استعملنا تعبير الشرق الأدنى وضعنا الإحالة التالية :

الشرق الاوسط	**انظر**	**الشرق الأدنى ،**
الاتحاد السوفياتي	**انظر**	**روسيا ، الخ .**

تقسيمات رؤوس الموضوعات

اولًا ـ بحسب الزاوية التي عولج منها الموضوع :
مثلًا : يمكن تقسيم التعليم على النحو التالي :
التعليم :
ـ الأهداف ،
ـ البيبليوغرافيا ،
ـ البرامج ،
ـ علم النفس ،
ـ الاحصاءات

وأيضاً :
التعليم الابتدائي ،
التعليم الإلزامي ،
التعليم العالي ، الخ .

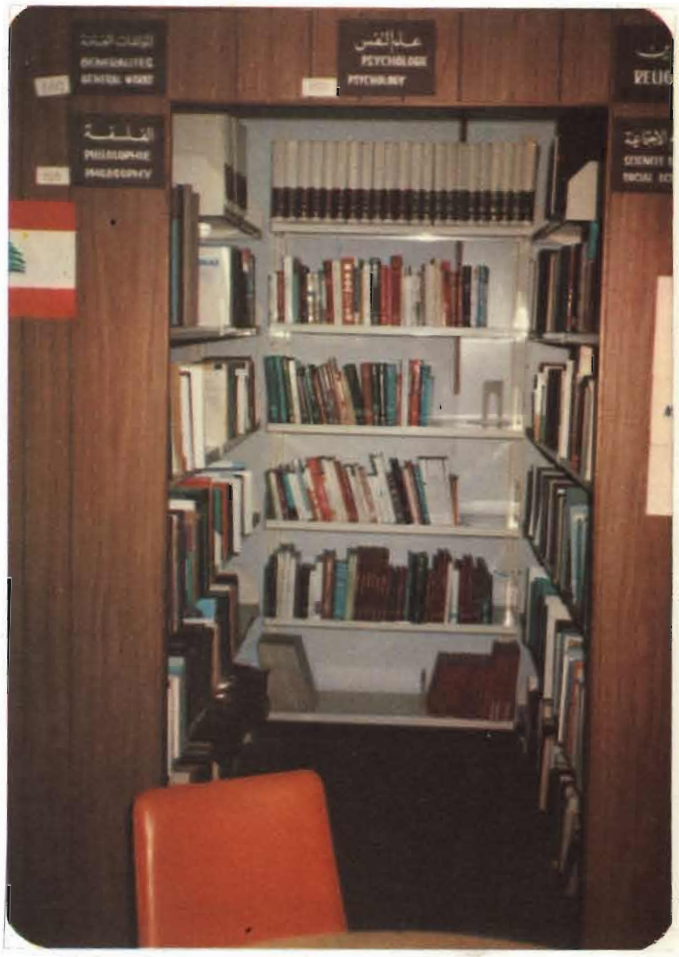
ثانياً ـ بحسب الشكل ،

وقوائم رؤوس الموضوعات المختلفة الأشكال التي يمكن أن يعالج بواسطتها موضوع ما . ومن هذه الأشكال :

احصاءات ،
أدلة ،
اطالس ،
دوريات ،
كشافات ،
معاجم ،
كتب سنوية ، الخ .

ويمكن إضافة اي من هذه الأشكال الىأي موضوع :

الكيمياء ـ احصاءات ،
لبنان ـ اطالس ،
التعليم ـ دوريات ...



ثالثاً ـ بحسب التاريخ :

وهنا لا بد للمفهرس من أن يعمد الى انشاء لائحة خاصة بتاريخ البلد الذي ينتمي إليه ، إذ نادراً ما تقوم اللوائح الأجنبية بهذا التفريع ، بل تكتفي عادة بالعموميات . ويمكن تقسيم تاريخ لبنان على الشكل التالي :

لبنان ـ تاريخ
ـ ١٠٩٩
ـ ١٠٩٩ ـ ١٢٥٠
ـ ١٢٥٠ ـ ١٥١٦
ـ ١٥١٦ ـ ١٩١٨
ـ ١٩١٨ ـ ١٩٤٣
ـ ١٩٤٣ ـ ٠٠٠ الخ .

رابعاً ـ من الناحية الجغرافية :

وهنا تثار بعض التساؤلات المهمة . هل نُتبع الموضوع بأسماء البلدان أو العكس ؟ وبتعبير آخر ، هل نقول :

الزراعة ـ لبنان أو لبنان ـ الزراعة ؟

ليس هنالك قواعد رياضية ثابتة في هذا المجال . إلا ان قوائم رؤوس الموضوعات تستعمل بعض الملاحظات لتشير بواسطتها الى كيفية التفريع الجغرافي . والأمر كله يتوقف على مدى أهمية رأس الموضوع المختار . فهنالك موضوعات تلتصق التصاقاً وثيقاً بالبلد ، كموضوعات التاريخ والاقتصاد والسياسة . ولذلك فهي تأتي بعد اسم البلد :

مصر ـ تاريخ .
لبنان ـ السياسة والحكومة .
العراق ـ الحالة الاقتصادية .

أما الموضوعات الأخرى فتسبق اسم البلد عادة :

التعليم ـ تونس .
الأحزاب السياسية ـ فرنسا .
الزراعة ـ لبنان .

ويمكن هنا أيضاً ، وضع الاحالات اللازمة :

لبنان ـ الزراعة انظر الزراعة ـ لبنان

صيغ رؤوس الموضوعات

تعتبر صيغ رؤوس الموضوعات من أهمّ المشكلات التي تواجه المفهرس العربي . وذلك لاتساع اللغة العربية وعبقريتها الخاصة . ويمكن أن ترد صيغ رؤوس الموضوعات بأحد الأشكال الآتية :

١) بكلمة واحدة :
الرياضيات ،

المعادن ،
الحدائق .

٢) باسمين معطوفين :
المدن والحواضر ،
الكليات والجامعات ،
التقاليد والعادات .

مع وضع الإحالات اللازمة :
الجامعات والكليات انظر الكليات والجامعات .

٣) المضاف والمضاف إليه :
موانع الزواج .
طيور الجنّة .

٤) عبارات خاصة :
اليهود في البلاد العربية .
الاطفال في الشعر .

٥) تعابير مقلوبة (والهدف منها تحاشي تكرار كلمة غير أساسية في رأس الموضوع المختار) :
السياسة ، علم .
العمل ، عقد .
القرآن ، تفسير .

٦) التعبير الموصوف ، ويستعمل منعا للالتباس :
القيمة (الاقتصاد) .
القيمة (الفن) .
اليمين (سياسة) .
اليمين (قانون) .

٧) اسماء الأعلام ، كأن يكون موضوع الكتاب عن الغزالي أو غاندي أو جمال عبد الناصر . والصيغة على النحو التالي :
غاندي امهنداس كرشند ، ١٨٦٨ ـ ١٩٤٧ .

الإحالات

وهي العملية الأخيرة في الفهرسة الموضوعية . والإحالات على على نوعين : احالة : **أنظر** واحالة : **أنظر ايضاً** .

يمكن تعريف الأولى بأنها توجيهات تحيل القارئ من تعبير غير مستعمل في الفهرس ، الى تعبير آخر مستخدم في الفهرس ومرادف للأول في معناه :

المصارف انظر البنوك .
المتسولون انظر الشحاذون .

وهذا النوع من الاحالات ضروري بالنسبة الى مختلف اشكال التعبير الواحد :

الأزهار انظر الزهور .
الاسماك انظر السمك .

اما إحالة « انظر ايضاً » ، فهي عبارة عن ملاحظات تحيل القارىء من موضوع ما إلى موضوع آخر متعلّق به . فهي نوع من لفت نظر القارىء لكي ينظر تحت رؤوس موضوعات اخرى متصلة بالموضوع الأساسي .

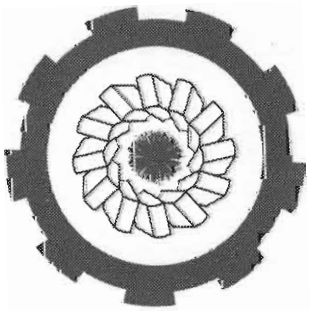
الجبر
انظر أيضاً
المعادلات ، الأعداد ، النسبية .
المعادن
انظر ايضاً
مختلف اسماء المعادن : الحديد ، النحاس ، الزنك ، الخ .

ويجب ألّا نحيل القارىء من موضوع الى موضوع آخر ، إلا إذا كان ذلك متوافراً في المكتبة . فلا نحيل القارىء من موضوع الحبوب الى موضوع القمح ، إلا إذا كان فهرس المكتبة يحوي بطاقات تحت رأس الموضوع : القمح ...

ولا يسعني ، في نهاية هذا الحديث المقتضب ، إلا ان انصح امناء المكتبات المدرسية بقراءة بعض المراجع العامة عن التصنيف والفهرسة ، وبصورة خاصة المرجعين التاليين :

عبد الشافي ، حسن ، **الاعداد الفنّي للكتب في المكتبات . الفهرسة والتصنيف** ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

فاناثان ، س . ج ، **الفهرسة أسسها النظرية وتطبيقاتها** ترجمة حشمت قاسم ومحمد عبد الهادي ، القاهرة ، جمعية المكتبات المدرسية .



بعض المراجع الاخرى

(١) Gates, Jean key, *Introduction to Librarianship*. McGrawhill, New york 1968. p.10.

(٢) حماده ، محمد ماهر ، **المكتبات في الاسلام** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٧٠ ، ص ١٥٤ وما يليها

(٣) تحتوي مكتبة الكونغرس الاميركي على أكثر من ٦٤ مليون مرجع

(٤) دانتون في كتاب ، عبد الشافي ، حسن **الاعداد الفنّي للكتب في المكتبات الفهرسة والتصنيف** القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ١٢٣

(٥) جامعة الدول العربية ، إدارة التوثيق والاعلام ، **دليل المكتبات في الوطن العربي** ، القاهرة

الانفجار السكاني

تلوّث البيئة ووقاية التوازن الطبيعي

غازي أبو شقرا

يتكاثر سكان الارض بصورة مذهلة ومخيفة ، بينما تتناقص الموارد الطبيعية بشكل ملحوظ ومتواصل .
ويعطينا الجدول التالي صورة واضحة عن التضخم السكاني في العالم :

ـ في العصر النيوليتيكي (السنة ٧٠٠٠ ـ)	١٠ ملايين
ـ في بدء العصور الحديثة	١٦٠ مليونا
ـ في السنة ١٩٠٠	١٦١٠ ملايين
ـ في السنة ١٩٦٠	٣٠١٠ ملايين
ـ في السنة ١٩٦٦	٣٣٧٠ مليونا
ـ الرقم المقدر لسنة ٢٠٠٠	٤ ـ ٦ مليارات

اتلاف البيئة :

يبرز دور الانسان كعامل يسهم في اتلاف البيئة ، بشكل جلي ، في القضاء على الاشجار والغابات ، اذ كانت بلادنا ، في الماضي ، مكسوة بالخضرة والاشجار . فماذا بقي منها غير بعض الزوايا المتواضعة هنا وهناك ؟

ان دور جذور الاشجار في تثبيت الطبقة الخصبة من التربة وعدم انجرافها الى الانهار والبحر هو دور بارز ومهم ، الى جانب تعرض الاشجار لمقاومة الرياح ، التي تسهم في تفتيت التربة وانسلاخها . بالاضافة الى ذلك تسهم قطعان الماعز في الخلل الذي يحدث للمنظومات البيئوية (écosystémes) كما أن قطع الاشجار يحرم بعض الحيوانات النافعة من مسكنها الطبيعي ، الذي يشكل « غشها البيئوي » (niche écologique) .

ومن الملاحظ ان الانتاجية الغذائية للبحيرات والانهار في تناقص مستمر . ويرجع السبب في

ذلك الى فناء البلنكتونات النباتية (phyto planeton) التي تسهم ، الى حد بعيد ، في انماء هذه الانتاجية . فالماء مظهر مهم من الغنى الطبيعي ، لكن تلوثه بمياه المجارير والنفايات الناتجة عن المنشآت الصناعية ، الى جانب المبيدات والكيميائية للحشرات والنباتات الضارة ، يقضي تماماً على هذه الثروة البلنكتونية ، النباتية منها والحيوانية ، وهي العناصر المهمة في انتاجية هذه المنظومات البيئوية الضخمة ، ونعني بذلك البحار والمحيطات .

وهناك مثال كثير الشيوع على ذلك ، وهو تلوُّث مياه نهر الراين في المانيا بهذه المبيدات السامة ، التي قضت على الثروة السمكية المهمة في هذا النهر . وتعقد الندوات العلمية تلو الندوات ، لمعالجة تلوث مياه البحر الابيض المتوسط بالنفايات الكيميائية الضارة ، ولوضع الحلول ، على صعيد الدول والحكومات ، للتخفيف ما امكن من فداحة الضرر المحدق بالثروة المائية في البحر المتوسط .

من جهة أخرى ، ان المبيدات التي تستعمل عادة للقضاء على الحشرات الضارة تفتك ، في الوقت نفسه ، بالكائنات المهيمنة (prédateurs) على هذه الحشرات ، والتي تلعب دوراً بارزاً في التوازن البيئوي الطبيعي .

ان المبيدات النباتية (herbicides) التي ترش بها بساتين الاشجار المثمرة وكافة النباتات المعدة لتغذية الانسان ، تتداخل في الشبكة الغذائية (chaîne trophique) ، وتزداد نسبتها طردياً ، بين حلقة غذائية وأخرى ، حتى تبلغ حداً خطراً يهدد حياة الانسان . ويبرز في هذا المضمار دور النفط ومشتقاته في تلوث مياه البحار . فقد اسهم التلوث الكميائي للمياه ، في المحيط الهادىء ، في القضاء على حيوانات بحرية تعرف باسم «التريتون» (triton) قضاء تاما . وهذه الحيوانات تعتمد في غذائها ، بصورة رئيسة ، على حيوانات صغيرة من فصيلة نجمة البحر ، التي تتغذى ، بدورها ، على الكائنات التي تسهم في بناء كتل ضخمة تسمى « بجبال المرجان » . فعندما قضى التلوث بالمواد البترولية على التريتون ـ وهي الكائنات المهيمنة على نجمة البحر ـ تكاثرت هذه الاخيرة بشكل مذهل ، وهددت بزوال جبال المرجان. ومن المؤكد أن الخلل في هذا التوازن الطبيعي ، بين هذه الكائنات الحية ، سيترك أثره على البيئة باكملها ويهدد منظومات بيئوية أخرى بالانقراض . والمثال على هذا التوازن الطبيعي (climax) بين الكائنات الحية في لبنان هو غابات الارز في بشري والباروك . ومن المعروف أن الاشجار الصمغية كالأرز او الصنوبر والشوح والسرو واللزاب ، لا يكون بامكانها التفريخ بعد قطعها . ولهذا السبب يلاحظ خلل في التوازن البيئوي في غابات الصنوبر البلدي والصنوبر الحلبي ، التي تستغل بطريقة بعيدة عن التخطيط العلمي ؛ ويهدف المشروع الأخضر الى اعادة تحريج جبالنا الجرداء باعادة هذا التوازن الطبيعي البيئوي .

تلوث الهواء الجوي :

يُعرف ، في وقتنا الحاضر ، اكثر من مئة نوع من المواد الملوثة للجو ، كالغبار والجراثيم

الوبائية ، والملوثات الكيماوية الناتجة عن تضخم الصناعات والتجمعات البشرية في المدن . وتنتج هذه الملوثات الكيماوية ، غالبا ، عن احتراق الوقود النفطي من اجهزة التدفئة المركزية ، والغازات المتصاعدة من الدور الصناعيـة والسيارات .

لذلك اصبح جو المدن المزدحمة جوا خانقا ، وبرزت فكرة ابعاد المصانع عـن التجمعات السكانية في المدن .

والمثال الاكثر شيوعا هو غيوم الدخان الكثيفة ، السوداء ، التي تغطي مدينة لوس انجلوس في الولايات المتحدة الاميركية ، والتي تعرف باسم السحب الدخانية (smogs) وهي تهدد التوازن الطبيعي للبيئة ، والحياة البشرية بشكل خاص .

وبفعل هذه الملوثات الجوية فاقت الحرارة المسجلة في مدينة باريس عدة درجات الحرارة في الضواحي الباريسية . وقد تعذر ، بفعل التلوث ، على بعض الاشجار التزيينية في الشوارع أن تزهر ، بينما كانت ازهرت بين الاعوام ١٩٢٩ ـ ١٩٤٤ ، ابان الحرب العالمية الثانية ، نظراً لانخفاض الملوثات الهوائية في هذه الفترة . ومشكلة التلوث هذه اصبحت معضلة يصعب حلها ، في اغلب المدن الصناعية في العالم .

ومن الملاحظ ، في بلدنا ، أن القرى تخلو تدريجياً من سكانها بفعل التضخم السكاني للمدن والهجرة الاجبارية من الأرياف ، واصبح جو العاصمة اللبنانية مشحوناً بالغبار والملوثات المختلفة .

ان الخطر الكامن وراء هذه الملوثات الجوية كبير ، اذ تسهم هذه الملوثات بالحد من سريان الضوء . وهذا يعلل العتمة النهارية المسيطرة على أجواء المدن الكبرى ، مثل لندن وباريس ، ولا يخفى دور الضوء الاساسي في حياة النباتات ، وهي الكائنات المنتجة (producteurs) الوحيدة في الطبيعة . والنقص في الضوء يهدد بزوال هذه الكائنات المنتجة ، ويودي باستمرارية الحياة على سطح الكرة الارضية ، بالاضافة الى اسهام هذه الملوثات بالتسبب بالامراض الرئوية والجلدية ، الى جانب خلل تحدثه في اجهزة البصر والسمع .

الخلل في التوازن البيئوي يهدد الكائنات الحية بالانقراض :

ان اتلاف الغابات وتجفيف المستنقعات يسهم في حرمان بعض الحيوانات ، كالطيور ، من عشها البيئوي . كذلك القنص الكيفي غير المنظم يسبب القضاء على بعض الطيور النافعة ، كالحجل والشحرور وعصفور أبو الحن . كما ان استعمال الديناميت في صيد الاسماك ، في الانهار والبحر ، يقضي تماماً على التوازن البيئوي في هذه المنظومات الطبيعية .

وتجدر الاشارة الى انه تم القضاء ، في خلال الفي سنة ، على ١١٠ أنواع من الحيوانات الثديية . فالقضاء على الذئاب في بعض البلدان جعل قطعان الأيل تتكاثر بصورة مذهلة وتهدد بزوال النباتات ، الكائنات المنتجة الوحيدة . وقد ساعد التضخم في تشييد المباني ، في المدن العصرية ، في زيادة الخلل في التوازن البيئوي ، لأن التوسع السكاني يتم على حساب البيئة الطبيعية .

والمثال في بلدنا واضح تماماً ، اذ كانت بساتين الحمضيات والاشجار تملأ ضواحي العاصمة اللبنانية . وقد تم القضاء ، تدريجياً ، على هذه المساحات الخضراء ، لتشييد المباني . ولا يخفى ما للاشجار من دور في الحلقات الطبيعية المقفلة (cycles) لغازي الاوكسجين وثاني اوكسيد الكربون .

ضرورة وقاية التوازن الطبيعي :

ان دور الانسان في اتلاف البيئة والقضاء على التوازن الطبيعي في المنظومات البيئوية هو دور العامل الذي يقوض الأسس ويسهم بالافناء . لكنه يتوجب على الانسان أن يسهم في اعادة البناء واعادة التوازن الطبيعي ، لأن النتائج الحتمية السيئة لإتلاف البيئة ستنعكس على حياة الانسان ورفاهيته . لأنه سيكون حتماً الضحية الاولى ، وتتهدد بذلك استمرارية حياته .

من هنا أهمية استغلال الموارد الطبيعية بصورة منظمة ، والاسهام بالتخفيف من تلوث البيئة .

ومن الواجب أن تتخذ هذه الاجراءات بصورة جماعية ، على صعيد الحكومات والدول ، للحدّ من التلوث وتخفيف آثاره وحماية الكائنات الحية ، الحيوانية والنباتية ، من الانقراض ، وذلك بتنظيم القنص والصيد واقامة الحدائق الطبيعية وحمايتها .

ويبرز في هذا المجال دور حملات التوعية الجماهيرية ، بواسطة المحاضرات العامة وبث النشرات الاعلامية بواسطة الراديو والتلفزيون . ومساهمة المدرسة ، في هذا المجال ، لها الدور الفعال في التثقيف الجماعي وتوعية المواطنين .

درهم وقاية خير من قنطار علاج

الدكتور عبد وافرام

ان أهمية الطب الوقائي كبيرة ، ذلك لأنه يعالج أمراضاً سريعة الانتشار بين الناس وذات تأثيرات كبيرة في صحتهم العامة .

والمهم في ذلك أن مسببات هذه الأمراض مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأشياء الحياتية التي يصادفها الإنسان ويصطدم بها في كل لحظة ، كالمأكل والمشرب والفاكهة ، من الأشياء الحياتية للإنسان . فبدونها لا يستطيع البقاء أبداً .

من هنا أهمية الوقاية والاعتناء بهذه الأعراض الحياتية اليومية .

وانتشار الأمراض السارية سريع جداً . فهو يطال في فترة وجيزة مناطق سكنية بأسرها بمختلف فئاتها الاجتماعية .

من هنا نتبين أهمية دور الطب الوقائي ، لأنه يعالج مشكلة مجتمع وإنسان . ففي البلدان المتطورة (انكلترا ، الاتحاد السوفياتي ، الولايات المتحدة ، فرنسا ...) مهمة الطب الوقائي هي مهمة الدولة ، بجهاز متكامل يشمل كل مساحة الدولة .

فالإنسان المصاب بأي مرض معدٍ (جرب ، تيفوئيد ، اسهال حاد ...) يعالج في مستشفيات خاصة ، معزولة عن المناطق السكنية. وتعمل فرق خاصة على تطهير منازل المصابين وآنيتهم وحاجاتهم، كل ذلك على نفقة الدولة . وترصد هذه الدولة مبالغ كبيرة سنوياً للوقاية من الأوبئة ولحماية المواطنين من الأمراض السارية .

وبما أن لبنان محرومٌ ، إلى حد كبير ، من هذه الميزات ،

فسنحاول في مقالتنا هذه وضع القارىء في الجو العام للطب الوقائي ، مع بعض الإرشادات العملية ، لتكون دليلاً في حياته اليومية .

الطب الوقائي :

يهتم الطب الوقائي بأمرين :

أ ـ الوقاية من حدوث الأمراض .

ب ـ الوقاية من تقدم الأمراض .

أ ـ الوقاية من حدوث الأمراض تعني التالي :

١ ـ التحكم بعناصر البيئة التي تنقل الأمراض ، مثل مياه الشرب ، القاذورات ، الحشرات ، المجاري ، تلوث الجو ، الخ .

٢ ـ العمل على تكوين مناعة للأجسام ضد الأمراض من خلال التلقيح .

٣ ـ الاعتناء بالتغذية ونشر الوعي الصحي .

٤ ـ الاعتناء بالحالات المعرّضة بشكل خاص للتعقيدات الصحية والأمراض ، مثل فترة الحمل ، وفترات الطفولة والرضاعة ، وذلك بإنشاء مراكز لرعاية الأمومة والطفولة .

ب ـ الوقاية من تقدم الأمراض ، تعني تشخيص واستقصاء ومعالجة أمراض مثل السل ، الجرب ، الإسهال الحاد ، التيفوئيد ...

إذا أخذنا في الاعتبار واقعنا المتخلف في المجال الصحي ، خاصة بعد الأحداث الطويلة الأخيرة ، لتحتم علينا أن تكون عندنا برامج صحية تهدف إلى تأمين الحد الأدنى من حاجات شعبنا الصحية .

لذلك :

١ ـ يجب التشديد على الجهات الرسمية لتحسين الصحة العامة والبيئة ، كإغلاق المجاري ، والتخلص من القاذورات ...

٢ ـ إقامة حملات لمكافحة الأوبئة (الجرب مثلا) حسب الحاجة .

٣ ـ إقامة حملات تلقيح دورية للأطفال .

تلقيح الطفل :

التلقيح ضروري وأساسي للأطفال ، إذا أردنا أن نبعد عنهم الموت والعاهات وسوء التغذية .

الخانوق :

يؤدي إلى الموت في ٢٥ ٪ من الحالات ، برغم المعالجة .

شلل الأطفال :

يؤدي الى الكساح والعاهات المستديمة أو الموت ، بسبب المضاعفات .

الكزاز :

يؤدي إلى الموت الأكيد ، إذا لم يعالج .

الحصبة :

سبب رئيسي في تردي صحة الطفل العامة ، وتسبب مضاعفات خطيرة مثل التهاب الرئتين والتهاب الدماغ .

السل :

يؤدي إلى الموت . إذا لم يعالج ، وإلى مضاعفات خطيرة وصعبة المعالجة . فبجهد قليل ، وبإعطاء أطفالنا اللقاح اللازم في الوقت المناسب ، نبعد عنهم الموت والعاهات والمرض ، والرزنامة التالية تبين نوع اللقاح والعمر المناسب والأصلح للتلقيح ، حتى عمر السنتين .

العمر	نوع اللقاح
الشهر الثاني	**لقاح ثلاثي + شلل**
الشهر الثالث	**لقاح ثلاثي + شلل**
الشهر الرابع	**لقاح ثلاثي + شلل**
الشهر الثاني عشر	**فحص السل ب. ب. د**
	لقاح الحصبة ولقاح الجدري
الشهر الرابع عشر	**لقاح ثلاثي + شلل .**

وننتقل الآن للتوقف عند دراسة أحد الأمراض المعدية ، الواسع الانتشار خاصة في فصل الصيف ، وهو مرض الإسهال الحاد (dysenterie)

فبوجه عام مصدر الوباء بالنسبة إلى هذا المرض :

ـ الإنسان المريض .

ـ الإنسان الذي مرض ولم يعالج معالجة صحيحة فبقيت جراثيم الديزنتري في داخله ، يفرزها دائماً . لكن دون وجود أعراض مرضية .

الإنسان المريض يصبح معدياً منذ اليوم الأول لمرضه ، فهو يفرز أعداداً هائلة من مكروب الديزنتري باستمرار .

كيف تنتقل العدوى ؟

تلعب يد المريض دوراً كبيراً في عملية الانتقال ، لذلك تسمى الديزنتري بمرض الأيدي الوسخة .

فالإنسان المريض يمكنه ، بيديه غير النظيفتين الملطختين بآثار (الخروج) الغنية بالميكروبات ، أن يترك بعض هذه الجراثيم على الأواني المنزلية (الصحن ، الشوكة ، السكين ...) وكذلك على الألعاب ، وعلى مسكة الباب وما إلى ذلك ، فيأتي الإنسان الصحيح (أي غير المصاب بعد بالمرض) فيلمس الأشياء المذكورة بيده ، أو يلمس البياض الذي ينام عليه المريض ، ثم يضع يده في فمه (بطريقة أو بأخرى) (سيكارة ، طعام ...) فينقل الميكروب إلى نفسه بواسطة الفم .

وفي انتشار المرض المذكور دور كبير يلعبه الذباب . فالذبابة يمكن أن تكون في رجليها بعض الجراثيم ثم تنتقل إلى غرفة الطعام

وتغطُّ على صحن الطعام ، فتكون بذلك نقلت الميكروب الذي سيأخذه الإنسان مع مأكله حتماً .

ومن هنا ترتفع نسبة هذه الأمراض في الصيف بشكل عام (تموز وآب من كل عام) ففي هذا الوقت من السنة يتكاثر الذباب والبعوض بشكل هائل .

وهناك آراء لبعض العلمـاء تقول بإمكان انتقال هذا المرض بواسطة الماء . لكن طريقة الانتقال هذه تشكل نسبة تكاد لا تذكر ، لكنها موجودة .

على كلٍّ فالإنسان المصاب يعاني آلاماً في البطن مع إسهال حاد إذ يكاد يقضي نهاره في المرحاض ، مع أوجاع في الرأس وارتفاع قليل في حرارة الجسم .

التدابير الوقائية الشخصية والعائلية :

للوقاية من الأمراض المعدية كالإسهال الحاد والتيفوئيد وغيرهما ، هناك طريقتان :

١ ـ التلقيح .

٢ ـ منع العدوى وانتقال الجراثيم من المرضى إلى الأصحاء ، وذلك باتباع الطرق الآتية :

أ ـ مراعاة العادات الصحية لنظافة الطعام ، وذلك بغسل اليدين جيداً بالماء والصابون قبل الأكل وقبل البدء بإعداد الطعام ، وبعد استعمال المرحاض أو مسك أية آنية ملوثة .

ب ـ غلي الحليب الطازج واستعمال الماء المغلي لتحضير حليب البودرة .

ج ـ تعقيم مياه الشرب بطريقة من الطرق التالية :

١ ـ الغلي

٢ ـ باستعمال صبغة اليود (Teinture iodeé) ، المركزة بنسبة ٢ ٪ وذلك بإضافة نقطتين منها إلى كل ليتر ماء ، ثم الانتظار عشر دقائق قبل استعمال الماء .

٣ ـ إضافة نقطتين من محلول الكلوركس أو الكلوريد إلى ليتر ماء ، والانتظار عشر دقائق قبل استعمال الماء .

٤ ـ تعقيم الخضار والفاكهة الطازجة ، وذلك باتباع الخطوات التالية :

أ ـ شطف الخضار أو الفاكهة بالماء جيداً .

ب ـ غسلها بماء مذاب به الصابون .

ج ـ نقع الفاكهة أو الخضار لمدة عشر دقائق بماء مخلوط بمحلول الكلوريد (نصف ملعقة صغيرة لكل ٢ ـ ٤ ليتر ماء ، أو بماء مذاب فيه صبغة يـود ذات التركيز ٢ ٪) نقطة نقطة ، حتى يبدأ لون الماء بالتغير قليلاً .

د ـ القضاء على الذباب محلياً .

بالطبع للمواطن الحق بمطالبة الدولة بإعطاء الاهتمام اللازم للوضع الصحي العام في لبنان ، وخاصة بعد الأحداث الأخيرة وما تركته من تأثير في الحالة الصحية العامة في البلاد . فالمدافن الجماعية وما تحت الأنقاض ستكون بدون شك مصدراً كبيراً لفساد الصحة العامة ، وللأمراض الوبائيـة . لذلك فالتدخل السريع للدولة يمكن أن يقينا شر هذه الأمراض .

النشاط المسرحي في المرحلتين المتوسطة والثانوية

الدكتور
انطوان معلوف

المسرحية المكتوبة

تكلمنا في اشتراك التلاميذ في تقديم الملهاة المرتجلة في العدد الثاني ٧٨ . واعتبرناها النتيجة البديهيّة للالعاب المسرحية . هذه قام بها الأطفال والأولاد في الروضة والابتدائية ، وتلك عمل التلاميذ في المتوسطة والثانوية . بعدها يأتي دور المسرحية المكتوبة . كيف نختار المسرحية ، كيف نوزّع الأدوار ؟ وسواهما من الأسئلة المطروحة على الطلاب والمدرّب... نجيب عنها مما يلي :

١ ـ اختيار المسرحية :

نختار مسرحية جديرة بالتعبير عن العواطف النبيلة . الطلاب قادرون على اكتناه العواطف تلك ، ومتشوّقون الى التعبير عنها . وقد ترك لنا التراث المسرحي العالمي خزانة ملأى بأمثال تلك المسرحيات ، وما علينا الا أن نحسن الاختيار ، على ضوء عوامل كثيرة ، منها : رغبة الطلاب ، والظروف القائمة ، والامكانات المتوافرة ، سواء منها المادية (إذ بعض المسرحيات يقتضي مالاً ، قد يكون غير متوافر) وامكانات المَواهب (إذ بعض المسرحيات يقتضي مواهب وقدرات قد لا يتمتّع بها الطلاب ، خاصة في السنين العجاف التي تعرفها احياناً المدارس) . لا يهم أن تكون المسرحية ملهاة لموليير مثلاً أو دراما لشكسبير . المهم أن تتواكب الاعتبارات المذكورة حين يقع عليها الاختيار ... ولا فرق ايضاً أن تكون المسرحية بالعربية أو الاجنبية ، إذ الغاية تثقيفية تربوية اولاً . خاصة وأن مسرح العربية ما زال في نشأته الواعدة . لكن لا بأس من التنوّع ، كما درجت على ذلك المدارس . وهو أنه اذا كانت المسرحية الأساسية بالعربية ، قدّم الطلاب الى جانبها نصّين هزليين قصيرين ، مثلًا ، في الاستراحات ، وباللغة الأجنبية . والعكس ايضًا حسن ... وهناك مشكلة الأدوار « النسائية » في مدارس الصبيان ، وادوار الرجال في مدارس البنات . كيف الحل ؟ اذا كانت المسرحية لشكسبير ، مثلًا ، فلا مشكلة . والسبب أن أدوار النساء ، في ايام الكاتب ، كان يقوم بها الرجال . وخاصة المراهقون . نعم . وكذلك كانت الحال في ايام التراجيديا اليونانية . وكذلك يفعلون في مدارس الغرب ، حتى اليوم . وكذلك تفعل مدارسنا ، حتى اليوم . لا مشكلة في أمر الا إذا شعرنا أن في الأمر مشكلة . ثم إن القضية « تمثيل » ، ثم إن أي دور نقوم به بإخلاص وصدق لا يشكل حرجاً ، لا للممثل ولا للمشاهدين . الاجادة تمسح بيدها على « الخلل » ، لو كان في الأمر خلل ، ... وإذا شكّل « الماكياج » حرجاً ، فلا بأس من اللجوء

الى « القناع » ، قناع امرأة ، وانتهى الأمر ... لكن ما العمل في مدارس البنات اذا كان لا بد من ادوار رجال؟ الجواب نفسه . وقد رأينا ونرى غالباً بناتنا يرقصن الدبكة مثلاً ، وبعضهن « بالطنطور » والطرحة ، وبعضهن « بالشروال » و « اللبّادة » ... والشاربين . ولا حرج ...

ذكرنا شكسبير وموليير ، فمن هناك أيضاً؟ هناك كورناي وراسين . وابسن . واونيل . وهناك عشرات بل مئات المؤلفين المتخصّصين بكتابة المسرحيات المدرسية ، ممن لا نعرف في كتب الأدب اسماءهم . وأمرهم معروف في معاهدنا القديمة الخاصة .

وهناك بالعربية ما ترجم كثيرون . الياس أبو شبكة مثلاً ترجم موليير . وهناك مسرحيات وضعها معلمون لتلاميذهم منذ بداية القرن ، وبالعربية . وهناك المسرحيات المعروفة لشوقي ـ لا بأس من الاقتباس والتحوير ـ وسعيد عقل (« قدموس » مثلاً ، على صعوبتها) ، وتوفيق الحكيم ومسرحياته كثيرة ...

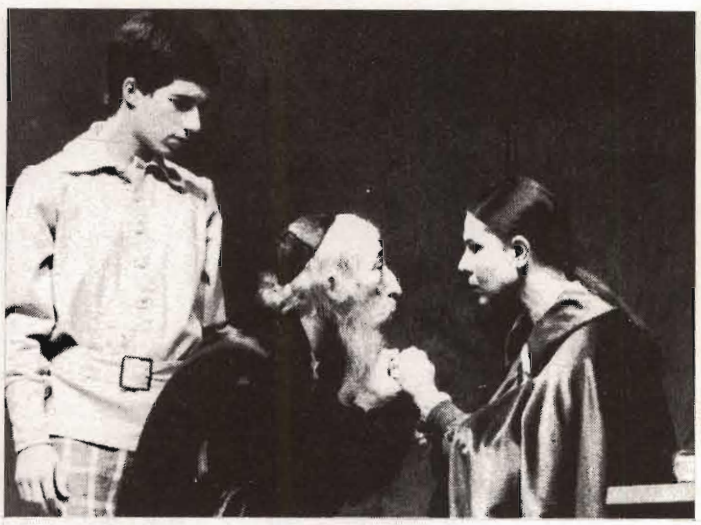
وهناك سؤال أيضاً : أترانا نقدم المسرحية ، موضوعة أم مترجمة ، بنصّها الأصلي ، من دون مساس به ، أم نأخذ منه اقتباساً نفصّله على مقاييس امكانات الطلاب واحتياجاتهم ؟؟ والواقع أن سوق الاقتباس رائجة ، حتى في المسرح المحترف . لا بأس من الاقتباس . شرط الحفاظ ، ما أمكن ، على « روحية » النص الأصلي ، وعلى « عبقرية » صاحبه . ويتم الاقتباس بإشراف المدرب . ويشار إليه...

٢ ـ توزيع الأدوار والقراءة الأولى :

بعد اختيار المسرحية ، يأتي توزيع الأدوار . في المسارح المحترفة ، يوزع رئيس الفرقة أو المخرج الأدوار سلفاً . أما في مسارح الهواة ـ والمسرح المدرسي ـ فنتساءل : « أيسبق توزيع الأدوار قراءة المسرحية أم العكس ؟ » من الأفضل ، طبعاً ، أن نجمع الطلاب الممثلين ونقرأ عليهم المسرحية قبل أن نوزّع الأدوار حسب ميل كل منهم واستعداده . لكن لهذه الطريقة محاذيرها ، ومنها أن لا ينصرف اهتمام الطالب ، منذ اللحظات الأولى ، إلا الى دوره المحتمل ، فلا ينتبه الى المسرحية كلها . وقد يختار لنفسه دوراً اختاره لنفسه ايضاً أحد رفاقه ، فيقع الخلاف وسوء التفاهم منذ البدء . وفي الحالة الثانية : فإن كل طالب لا يهمّه من القراءة غير المقاطع التي يرد فيها دوره ، ويهمل الباقي ، فنقع في خطأ اشدّ ... ما العمل؟ توصّل المهتمّون بالمسرح المدرسي الى هذا الحل : يمسك المدرّب نص المسرحية ، ويجمع من حوله الطلاب ، ثم يلفتهم الى أنه سوف يترك لهم مهمة توزيع الأدوار بعضهم على بعض ، في جو من الصراحة والتجرّد . وذلك بعد قراءة النص . وكل طالب مسؤول عن رأيه في التوزيع . وهذا يدفع الطلاب الى الاهتمام بالمسرحية كلّها ... ويقرأ المدرب النص . ثم يطلب من كل تلميذ بدوره أن يبدي رأيه في توزيع الأدوار . وبعد محاجّة ومناقشة ، قد يجمع فيها الطلاب على آراء كثيرة ، يحسم المدرب الجدل ، مراعياً رأي الأكثرية ، مشتركاً ، اذا رأى الأمر ضرورياً ، في المناقشة ... محاولاً أن يقنع ويقتنع ... وهكذا تتوزع الأدوار ، بأقصى ما يمكن من القناعة والرضى ... طبعاً لتوزيع الأدوار ناحيته التربوية ، في باب أول . وهذا ما نعرض له في نهاية البحث ، على ضوء خبرة أحد المهتمين بهذا الأمر ...

٣ ـ التمرين على الاداء قعوداً :

بعد توزيع الأدوار ، نأخذ النص من جديد ، ونبدأ بقراءة بطيئة . كل من الطلاب يقرأ دوره في أوانه ، بوعي ، شرط الامتناع عن القيام بأي اشارة ، أو حركة ملائمة ، وباسترخاء ، وتركيز ذهن . وهذا عكس ما يجري في الألعاب المسرحية والملهاة المرتجلة ... تجري القراءات الأولى والطلاب جلوس حول طاولة ، أو على العشب في الهواء الطلق . وتتكرّر القراءات بهذا الشكل ، في محاولة للتمعن في خصائص النص ، وجمالاته ، وللتعمّق في عقدته ، واحداثه ، وطباع أشخاصه واهوائهم ، وصراعهم . وللتملّي من سماته الفنيّة والأدبية ... ومن حقيقته الانسانية . ثم يطلب المدرب من كل طالب أن يعيد قراءة كل مقطع من دوره قراءة « مقنعة » . ونعني أن يستبعد الطالب كل افتعال وتصنّع في اللهجة ، في الصوت ، في النبرة . هنالك نبرة غلط ، ولهجة غلط . نشعر بها ، بالحدس ، ولا نرتاح إليها . ولا نقتنع بها . تعاد القراءة مرّة ومرات حتى تقترن الأقوال بالأفعال اقتراناً صحيحاً ، حتى تقترن الكلمة بحقيقتها ...



كم من أصوات غلط ، ولهجات غلط ، نسمعها في ما يلقى إلينا من مسرح اذاعي وتلفزيوني ومسرحي ! كم من انفعال مخادع بدل الانفعال الصادق ! . وكذلك في أحاديثنا ، في تبادلنا العواطف التقليدية ، في تعبيرنا عن آرائنا ـ أو ما يُظنّ أنه كذلك ـ كم من نبرة غلط ! فلا نقنع ولا نقتنع . ما أجمل قران الكلمة بالحقيقة ، وما اقلّه . وكم يورثنا الغلط ، في هذا المجال ، من شعور بالاثم ، والمخادعة ، والمصانعة ... كذلك فلا رحمة مع أخطاء اللفظ ، وأخطاء اللغة . والمدرب ، في كل هذا ، يلفت الى الخاصة المميزة في النص ، مستنيرًا ومنيرًا بما يعرف عن حياة المؤلف وطريقته في الكتابة والتأليف والتعبير.

المسرح في المراحل المختلفة ، واقفاً أو جالساً ، عن يمين المسرح أو يساره ، وهذا ممّا نسمّيه عادةً الاخراج ...

٤ ـ الإخراج :

لا بد للمدرِّب من أن يتولّى الاخراج . لكن إذا لمح بين الطلاب من يرغب في الإخراج ، فذلك حسن . وليبقَ هو المدرِّب والمشرف ... ما وظيفة المخرج ؟ ما الإخراج ؟ في تحديد للمخرج الشهير جاك كوبو قوله : « ... الإخراج هو مجموعة الحركات والسكنات ، والإشارات ، والأصوات والصمت . إنه مجموعة الاحتفال المسرحي الطالع من فكر واحد يكتنه وينظمه وينسقه...

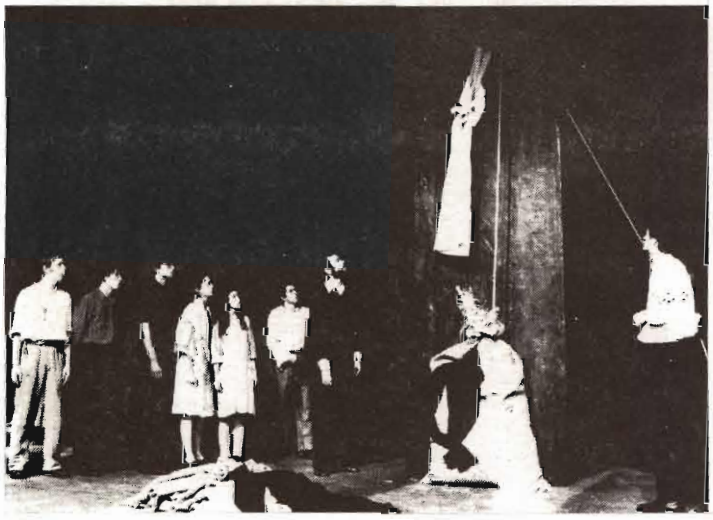
« نترياتها » ناظر من المدرسة أو سواه . طبعاً هنالك حاجة الى عمّال تقنيّين ، أي ببساطة الى نجّار ومعلّم كهرباء ، وخيّاط ... وهذا ما سنعالجه في بحث آخر . والاتصال بهؤلاء والإشراف على عملهم من واجب الريجيسير ، بإشراف المخرج طبعاً .

إذا استثنينا تلك « النتريات » ، فما هي ، باختصار ، مهمّة المخرج ؟

أ ـ فهم المسرحية وافهامها .

ب ـ توزيع الأدوار .

ج ـ تصوّر المسرحية ، سلفاً ، ككلّ ، ووضع تصميم بحركات الممثلين وسكناتهم ، مشهداً مشهداً .



ويحاول الغوص الى اعماق الشخصيات محلّلًا ، مسترشدًا بعلم النفس . فتلك طريقة تربوية عظيمة أن يعتاد الطالب على التعمق في فهم نفسه ، وسبراغوار الآخرين ... وبالتالي فلا يظنّنّ أحد أن هذه القراءات ، مهما توالت ، مضاعة للوقت . بالعكس ، انها الأساس والمنطلق والمبدأ . لا شك في أن الطلاب يشتعلون حماسة لبدء التمرين على المسرح نفسه . شأنهم في كل عمل يقدمون عليه ارتجالًا ، قبل استكمال أسباب البحث والتنقيب . فإذا لجمنا تلك الحماسة ، عوّدناهم الرويّة والصبر ، والبحث والتعمّق قبل الاقدام على عمل خطير ... فإذا تم للطلاب ذلك كله ، بدأت التمرينات وقوفاً ، أو بالأحرى على خشبة المسرح ... هنا لا بدَّ ، دون شك ، من الاتفاق سلفاً على مكان كل ممثل فوق

المخرج يبتكر تلك الرابطة الخفية الظاهرة بين الأشخاص ، ويجعلها تسود بينهم ، وتلك الحساسية المتبادلة ، وهذه المراسلة الخفيّة بين العلاقات . وإلا فإن المسرحية ولو ادّاها أفضل الممثلين ، تفقد أفضل ما فيها من تعبير ... » . ومن الأفضل أن تكون هناك كتابة لاخراج المسرحية المختارة ، ولو بخطوطها العريضة . ومن المنطقي أن يتولّاها المدرّب نفسه . وإلى جانب المخرج يقف المساعد . وهو طالب طبعاً . يستطيع أن ينوب عن المخرج في حال غيابه . وهو مسؤول عن كل النشاطات وترتيبها وتوقيتها ، ووضع جردة باحتياجات المسرحية من ثياب وعناصر ديكور ، والوسائل الأخرى . يسمّونه في الغرب « الريجيسّور » . ولكن لما كانت وظيفة الريجيسور متعبة ، فالأفضل أن يتولى

د ـ الإشراف على الموسيقى والأضواء والديكور والثياب ، حتى تؤدي جميعا ، في النهاية ، تأثيرات متناغمة فيما بينها ، وتكون جميعها متناغمة مع تصور المخرج ورؤياه ... فله الكلمة الأخيرة في كل شيء ...

* * *

كم تبقى التمارين ؟ لا أقل من شهرين . ثلاث ساعات في الأسبوع ، موزعة أو مجتمعة ، تكفي . طبعاً ، في الأسبوعين الأخيرين تشتد الحاجة الى الوقت . لا بأس . فرصة من هنا ، عطلة من هناك . ثم لا بدّ من تقديم المسرحية كلها ، « باللباس الكامل » ، في الأيام الأخيرة . ولا بد من « العرض الأول » ، في الليلة ما قبل الأخيرة ... الأساتذة هنا ، الطلاب ، ... ويرتفع الستار .

وقد عثرنا على رسالة بعث بها استاذ مسؤول عن تحضير مسرحية وتقديمها ، في مدرسة ثانوية فرنسية . الى « أب » المسرح التربوي الفرنسي ليون شانسوريل . يحدثه فيها عن متاعبه وأفراحه . ... ننقل بعض مقاطعها لما فيها من فائدة . واتصال حيّ مباشر بالعمل المسرحي والطلاب . ومن روح تربوية عالية ...

المسرحية مسرحية « نوح » . المدرب هو المسيو غارّون ، (اغريغاسيون جامعية) . الممثلون من طلابه في الثانوية . كتب السيد غارّون بعد الفراغ من تقديم المسرحية يستعرض ما قام به وطلابه وطريقة تنفيذ العمل ، والمكاسب التربوية وسواها ... ومما يقوله :

« ... ما قمنا به غيرنا قادر على القيام به ، شرط ألّا يفعل مثلنا . ففي مجال التربية كل شيء يتعلّق بالظروف وعلم النفس معاً . وإذا كانت الظروف لا تتشابه ابداً ، فما نفع المربّي من دون علم نفس ؟ »

ـ « في اختيارنا للنص ، كان للاعتبارات التربوية المكان الأول . ليست القضية قضية لهو ، وتسلية ، بل المطلوب هو « التنقية » والسمو . « الشباب مصنوع للبطولة » ، وواجب المسرح تقديم الناس الذين انتصروا على البؤس الانساني . يجب أن نقدم لهم أمثلة يتوقون إليها ... »

ـ « جمعنا الطلاب ، قرأنا عليهم مسرحية « نوح » ، قالوا بصوت واحد : « يجب تمثيلها » .

ـ « في اليوم التالي بدأنا نقرأ على الصحيفة « الجدارية » نداءات لجمع ما أمكن من معلومات حول شخصية نوح وتاريخه . بعدئذ صرنا نرى صوراً عن « فيلم » دار حول نوح والطوفان ، ومقاطع من التوراة وكتب التاريخ. ثم فاجأنا الطلاب بأنهم وزّعوا الأدوار . والطريف أنّهم اعطوا أحد معلّمي المدرسة دوراً . وأعطوني دوراً ، واصرّوا . وقبلنا .. »

ـ « ثم أخذ الأهل علماً بالخبر . وانهالت المخابرات والنصائح والتشجيع » .

ـ « أما في اختيار الممثلين النهائي ، فبين خمسين طالباً لم نجد طلاباً يتمتعون بمزايا اكيدة للتمثيل . كانت سنة عجفاء ... وفي جميع الأحوال فإن اختيارنا الممثلين خضع فقط لاعتبارات نفسية وتربوية . بحثنا لكل دور عن تلميذ يناسبه مزاجاً . فهذا دور القائد لتلميذ قائد ، وهذا دور رخو لطالب رخو ... اعطينا مثلاً دور رجل بليد ، مغرور ، وغير قادر على نسيان نفسه ، لطالب من جنسه ، أملاً في أن يرى نفسه من خلال الدور ، فيصلح نفسه . اعطينا دور رجل كسول لطالب كسول قليل الهمّة ... وقلنا له : « إن أقل رسوب في امتحان ، أو تدنّ في علامة ، يحملنا على اعفائك من الدور . حذار ! ... » .

ـ « لما كنا قد قررنا ألّا نترك للصدفة أمراً من أمور المسرحية وضعنا برنامجاً يقتضي تحقيقه أربعة أشهر . كنا نتمرّن في خلالها كل يوم ، فقط في أوقات الفراغ . كنا نقسم وقت التمرين على النحو التالي : عشرين دقيقة حفظ نص وقراءته أو تلاوته . ومثلها لأداء الاغنيات . والباقي للتمرين .. »

ـ « فيما يتعلق بالممثلين والرسامين ، ومصمّمي الثياب ايضاً ، وضعت نصب عيني هدفاً ، وهو ألّا يجدوا جميعاً الفرح والغبطة إلّا بالعمل معاً ، وببلوغ الوحدة بالتخلّي عن الفردية وحب الذات ... »

ـ « النتيجة سبقت بأشواط ماكنا نتوقّع... لقد توصل بعض الطلاب ، ممن كنت أظنهم غير قادرين على التضحية ، الى بذل تضحيات كبيرة . منهم من انفتح على رفاقه ، فصاروا « يهضمونه » بعد أن كان « ثقيل الظل » ، ومنهم من صار أكثر استعداداً للحوار ، وأكثر ثقة بأفراد محيطه . كتبت امه لي تقول « لقد تغيّر ابني تماماً » ...

ـ « من بقي من الطلاب على واقعه فما تحسّن ؟ إنه ... الكسول . بقي الكسلان كسلاناً ... » .

ـ « فيما يتعلق بروح الجماعة ، لم يكن من السهل أن ننال فوراً من الجميع فضيلة « نسيان الذات » ، لكن ، بعد جهد وطول اناة ، وصلنا ... »

ـ « وهناك نتائج حصلنا عليها غير منتظرة ... مثلاً : أن المربّي عندنا ضحية مبذولة للأولاد ... وقد رأينا أن المربّي ، متى مثّل مع تلاميذه ، وشاركهم العمل . انفتح امام عينيه عالم جديد . إذ ليس مثل العمل المشترك مثاراً للصداقات مع الطلاب . إذ إن النفوس تتقارب إذا جهدت معاً ، وسعت معاً ، في عمل مشترك . وحين حملنا العبء نفسه ، مع طلابنا ، فهمناهم وفهمونا ... »

ـ « ليس لنا أن نحكم على قيمة عملنا المسرحية ... المهم ما مررنا به من خبرة وما اكتسبناه طبعاً ، كانت هناك ساعات مرهقة ، ولكنها لم تخلّف وراءها أي أسف . ولا يقولنّ أحد أن العمل المدرسي ، درساً وتدريساً ، ادركه فتور أو نقص أو إضاعة وقت . اؤكد أن لا ساعة درس ضاعت ، أو ساعة تدريس ... »

* * *

لنبدأ في مدارسنا ، جميعاً ، تجربة السيد غارون ... ولنتذكر دائماً أن من أوكل إليه من المعلمين أو المدربين ذوي الخبرة بالمسرح ، أمر تحضير مسرحية مع الطلاب ، عليه أن يتمتع بفضيلة الصبر ، وبحب الشعر حباً كبيراً ، وبالمام جيّد بالمسرح وبأصوله . وعليه ، أولّا وأخيراً ، أن يحب الأولاد ، ولكن ... بدون ضعف أو تساهل ... وليرتفع الستار عن المسرح التربوي في مدارس لبنان ، مرة على الأقل في السنة . بانتظار أن يصبح النشاط المسرحي مادة في البرامج والمناهج والامتحانات ...

الدكتور ميشال زكريا

الابعادُ النظريّة والتطبيقيّة لتمرين القواعِد

هدفنا ، في هذا البحث ، التعريف بتمرين القواعد الذي يكون التطبيق العملي للدراسة اللغوية ، ودراسة ارتباطه بالمبادىء النظرية التي تحدده . ولعلّ أهمية هذا الموضوع تكمن في كون القواعد بمثابة الاداة أو الآلية التي تتيح للانسان أن يتكلّم اللغة ، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطهما بين ابناء اللغة الواحدة .

ان أي حديث عن قواعد اللغة يفترض بنا الاخذ في الاعتباران اللغة ، بحد ذاتها ، تنظيم بالغ التعقيد . ولا شك في أن صعوبة ـ وأحياناً استحالة ـ الترجمة الآلية من لغة إلى أخرى ، خير مثال على مدى التعقيد القائم في التنظيم اللغوي . ذلك أن الصعوبة هذه لا تعود في الواقع ، إلى تطور تقنية صنع الآلة المبرمجة ، بل تكمن في عدم التوصل إلى معرفة شاملة بالقضايا اللغوية المعقّدة والمتشعبة ، في كلتا اللغتين . وربما كان هذا التعقيد الظاهرة الاساسية التي تتسم بها اللغة الانسانية ، وتجعل منها الميزة الاساسية والفريدة التي تختصّ بالانسان من دون المخلوقات الاخرى .

لا بد لنا أيضاً من أن نأخذ في الاعتبار ظاهرة مميزة اخرى ، تختص بها اللغة الانسانية ، وهي الظاهرة الابداعية . فغني عن الذكر أن الانسان قادر على التعبير عن افكاره المتجددة دائماً ، وعلى تفهم التعابير الفكرية بواسطة لغته . وهو قادر ايضاً على النطق بجمل جديدة لم يسبق له سماعها من قبل ، وعلى تفهم جمل جديدة ينطق بها الآخرون، في اطار اللغة نفسها . في كلتا الحالتين تظهر اللغة تماسكاً وتلاؤماً ثابتين لظروف التكلم . فاللغة عمل عقلي يتجدد باستمرار ، خاضع لمبادىءتختص باللغة نفسها من جهة ، وتعكس الخصائص الفكرية عامة من جهة أخرى .

ترتبط مقدرة الانسان الابداعية في استعمال اللغة بتنظيم قوانين نسميه ، عادة ، قواعد اللغة . ويعود إلى هذه القواعد بالذات دور الاحاطة باللغة وتفسيرها . ويمكننا القول ان القواعد هي التي تربط بين المعاني الفكرية الكامنة في ذهن الانسان وبين الاصوات التي ينطق

بها في خلال عملية التكلم . وهي بالتالي ، على الارجح ، المرتكز أو المحور الاساسي للغة ، بل هي جهاز اللغة الفعلي[1] .

يلاحظ هنا اننا لا ننظر إلى قواعد اللغة النظرة الضيّقة التي ينظر اليها رجال اللغة التقليديون ، من حيث انها دراسة دلالات الكلمات وتصريف الافعال وتراكيب الجمل ، بل نعتبر أن القضايا الدلالية والتركيبية والصوتية في اللغة مرتبطة ، على العموم ، ارتباطاً وثيقاً بمجموعة القوانين التي تصف العمل اللغوي . فالقواعد ، بنظرنا ، هي الوصف الكامل للقدرة الكلامية لمتكلم اللغة ، وظيفتها دراسة الصلة القائمة بين الدلالة والصوت في ما يتعلق بجمل اللغة . وتندرج دراسة الدلالات والتراكيب والاصوات اللغوية ضمن دراسة عمل القواعد ، التي سبق وقلنا انها بمثابة جهاز اللغة الذي يتيح للانسان تكلّمها[2] .

من هذا المنطلق نطرح قضية تمرين القواعد . وسنحاول ان نحدّد مفهومه وأن نتناول بالنقد الصريح بعض المفاهيم السائدة والمعمول بها في هذا المجال والتي هي ، بنظرنا ، مفاهيم خاطئة لا تساعد التلميذ عموماً على الإلمام بقضايا لغته ، ولا تضعه بالتالي أمام المعطيات التعليمية القادرة على تنمية ملكته اللغوية . وسنعالج هنا النقاط التالية :

١ ـ تمرين القواعد .
٢ ـ المفاهيم التقليدية السائدة .
٣ ـ نقد المفاهيم التقليدية .
٤ ـ المفاهيم البنيانية .
٥ ـ نقد المفاهيم البنيانية .

١ ـ تمرين القواعد :

ان تخصيص ساعات عدة ، اسبوعياً ، لتدريس اللغة ولتمرين التلميذ على استعمالها بواسطة تمارين تطبيقية ، مبدأ من المبادىء الثابتة في إطار التعليم المدرسي . ويستلزم درس اللغة إسهام التلميذ ، بصورة فعلية ، في هذا النشاط اللغوي . ويكوّن اسهام التلميذ هذا عنصراً أساسيّاً من عناصر نجاح درس اللغة : ذلك ان النشاط اللغوي يهدف إلى تقوية ملكته اللغوية ، عبر مساعدته على تحسين لغته وتنويع أساليب التعبير فيها . ويتيح له ، من خلال الممارسة ، اتقان لغته والالمام بقضاياها المتشعبة واستعمالها الاستعمال المناسب والملائم لظروف التكلم والتواصل في بيئته الاجتماعية .

من الطبيعي أن يحتل تمرين القواعد المرتبة الاولى والاساسية في مجال النشاط اللغوي ، الذي يهدف فيما يهدف اليه ، إلى جعل التلميذ يتلمّس تعدّد وتنوع الاساليب التي تندرج ضمنها مهارات الكتابة والقراءة والتواصل اللغوي . لا بد من أن يخضع هذا التمرين بالتالي إلى منهجية محددة في اطار هدفه هذا ، تحدد طريقة اعداده لكي يسهم الاسهام الفعال في عملية تعليم اللغة . من هنا يمكننا تصنيف تمارين القواعد انطلاقاً من القضايا التالية :

أ ـ مصدر التمارين: يمكن تنويع المصادر التي تمدنا بالتمارين اللغوية ، نذكر منها :

- تمارين متوافرة في كتاب التلميذ ؛
- تمارين مأخوذة من كتاب المعلم ؛
- تمارين من اعداد الاستاذ ؛
- تمارين من اعداد مجموعة اساتذة تعمل في اطار مؤسسة تربوية واحدة ؛
- تمارين تعد في الصف وتقوم باعدادها مجموعة تلاميذ ، انطلاقاً من توجيهات الكتاب المدرسي أو استناداً إلى ملاحظات الاستاذ .

ب ـ المحتوى اللغوي: تتناول التمارين مواضيع عديدة ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- تمارين في الصرف ؛
- تمارين في الاملاء ؛
- تمارين تتصدى للبنى اللغوية ؛
- تمارين تتناول التحويلات في الجمل ؛
- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي ؛
- تمارين مختصة بالتعبير الكتابي ؛
- تمارين محادثة .

ج ـ ما يُطلب القيام به، من خلال التمارين :

- تمييز بعض الكلمات ؛
- ذكر بعض الخصائص الاعرابية ؛
- تبيين بعض الاسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية ؛
- تطبيق قاعدة معينة ؛
- تحليل أو إعراب جملة معينة ؛
- تصنيف الجمل وتعداد أنواعها ؛
- تركيب جمل ، انطلاقاً من كلمة أو من بنية تركيبية ؛
- وضع كلمة في المكان المناسب ؛
- تغيير الزمن في النص ؛
- اجراء تحويل معين ؛
- دراسة توزيع الزمر ؛
- توسيع ركن كلامي معين .

د ـ اداء التمرين: يمكن اداء تمرين القواعد على النحو الآتي :

- يقوم به تلميذ واحد ؛
- تقوم به مجموعة من التلاميذ ؛
- يقوم به التلاميذ إما في الصف وإما في المنزل .

هـ ـ الهدف التربوي: تتنوع الاهداف التربوية المباشرة في ما يتعلق بتمرين القواعد . نميّز الاهداف التالية :

- الإلمام باللغة إلماماً صحيحاً وشاملاً ؛
- التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة ؛
- تنمية التعبير اللغوي ؛
- تنمية القدرة الابداعية اللغوية عند التلميذ .

و ـ **النظرية اللغوية المعتمدة**: يرتكز تمرين القواعد على نظرية لغوية معينة :

- المبادىء اللغوية التقليدية ؛
- المبادىء البنيانية ؛
- النظرية التوليدية التحويلية .

يتبيّن لنا ، من عرضنا هذا ، ان إعداد تمرين ألقواعد لا يتم بالسهولة التي تبدو لنا ، على العموم ، عندما نطالع بعض كتب التدريس اللغوية . بل يخضع ، في الواقع ، لمنهجية خاصة به ، غالباً ما تحدّد شكله ومحتواه وأبعاده النظرية وأهدافه اللغوية .

٢ ـ المفاهيم التقليدية السائدة[٣] :

تتسم النظرة التقليدية إلى قواعد اللغة بالحرص على نقاء اللغة وفصاحتها وتتضمن مفهوماً جمالياً يقوم على اعتماد الصيغ اللغوية التي توصف بالصيغ الحسنة استناداً إلى معيار جمالي بحت . وإذ تحافظ القواعد التقليدية على اصالة اللغة وترسخ المفهوم الجمالي بالنسبة إلى اللغة فانها تمد تلميذ اللغة بالاساليب والقواعد التي يجب اتباعها لكي يتقن الكلام الجيد والتعبير الكتابي الصحيح . ما دامت هذه القواعد تنشد المحافظة على الاصول اللغوية الصحيحة فهي تتوسّل الشواهد القديمة وتبرز أهمية محاكاتها والقياس عليها مؤكدة أن الكلام الاقدم هو ، على العموم ، الاصوب لدراسة القضايا اللغوية . في ظل هذا المفهوم تستنبط الاصول اللغوية من اللغة في شكلها المكتوب .

وتجدر بنا الاشارة إلى أن من أهداف اللغويين التقليديين ، المعلنة أو غير المعلنة ، القضاء على البنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة . ذلك حرصاً منهم على سلامة اللغة وانسجاماً مع المقاييس الجمالية التي يتبنّونها . فاللغة التي يجب اعتمادها هي اللغة المكتوبة ، في الاساس ، والقائمة على التقاليد الادبية والممتزجة بثقافة متكلميها . والتي تحمل هذه الثقافة بالذات وتنقلها من جيل إلى جيل . فهذه هي اللغة التي يسعى اللغويون التقليديون إلى تعليمها ، وغرضهم من هذا التعليم « عصمة المتكلم والكاتب عن الخطإ في صوغ الكلام وتأليفه »[٤] . وعلى هدي هذه القناعة المبدئية يقوم على عاتق المدرسة ، وعلى عاتق صف تعليم اللغة بالذات ، تعليم التلاميذ القراءة والكتابة انطلاقاً من هذه المبادىء اللغوية .

تبرز كتب اللغة التعليمية ، وخاصة العربية منها ، المنهجية التقليدية ، التي يمكن تلخيصها بالمراحل الثلاث كما يلي :

١ ـ **ملاحظة الامثلة** .
٢ ـ **التعريف بموضوع الدرس أو توضيح قاعدة لغوية** .
٣ ـ **التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس** .

من الواضح ان تمرين القواعد يكوّن ، في ظل هذه المنهجية ، التطبيق الدقيق للقاعدة اللغوية المنصوصة ، ويقتصر دوره على التأكد من ان التلميذ قد استوعب التعريف وتفهّم القاعدة مباشرة وأصبح بالتالي قادراً ، عند الاقتضاء ، على أن يطبقها وأن يتعرّف ، مثلاً ، إلى الأسماء والأفعال ، عندما يعطى أمثلة جديدة أو نصّاً جديداً .

غني عن الذكر أن تمرين القواعد ، في إطار هذه المبادىء ، لا يسهم ، في الحقيقة ، في تنمية التعبير اللغوي وتنقيته وتهذيبه ، بل انه يساعد الأستاذ فقط ، على أن يتحقق ، بنفسه ، من أنّ التلميذ قد استوعب القاعدة المنصوص عنها . وبقدر ما يتعلّق الأمر بالتلميذ فإن دور هذا التمرين يقتصر على تزويده بمعرفة قضايا الاعراب فقط وتحليل الجمل .

لا بد لنا ، هنا ، من وقفة عند قضية بعض المحاولات التربوية الحالية في مجال إعداد كتب تدريس اللغة . فهذه المحاولات ، وان هي تدّعي التطور ، الّا انها لا تأتي ، بنظرنا ، بأي جديد في ما يختصّ بتمرين القواعد وبدرس اللغة ، بل انها لا تظهر اي اختلاف اساسي بالنسبة الى المنهجية التقليدية التي اشرنا اليها . فتعتمد مثلاً هذه الكتب ، في خلال الدرس اللغوي ، المراحل الآتية :

١ ـ **قراءة النص** : **أ ـ يقرأ المعلم النص** .
ب ـ يقرأ التلاميذ من بعده النص .
٢ ـ **استخراج قاعدة الدرس** .
٣ ـ **قراءة القاعدة المستخرجة** .
٤ ـ **التطبيق** .

تختلف هذه المنهجية عن المنهجية التقليدية ، التي سبق واشرنا اليها ، فقط من حيث انها تستند الى وهم اساسي حين تعتبر أن التلميذ يستخرج القاعدة من خلال قراءة النص بل إنها ، في الواقع ، توهم التلميذ انّه قد استخرج القاعدة من النص ، بينما يملي الاستاذ القاعدة ـ في الحقيقة ـ عليه ، بعد وقت قصير قد لا يتجاوز الدقائق المعدودة .

جدير بالذكر أن عملية استخراج القاعدة عبر النص تستلزم خبرة مستأصلة بقضايا اللغة وبالدراسات اللغوية . يضاف الى ذلك أن التلميذ ، وان بلغ ذكاؤه درجة أعلى مما قد يمكننا تصوره ، فإنه لا يستطيع ، في أي حال ، أن يستخرج القاعدة خلال هذا الوقت القصير جداً . وبدون أن يقوم بتحليل دقيق لنصوص لغوية متعددة . ومهما يكن من أمر ، تبقى القاعدة المستخرجة من النص ، هي ذاتها القاعدة المنصوص عنها في كتب القواعد التقليدية .

أما وقد وضّحنا انّ المفهوم التقليدي يشمل ايضاً هذه الكتب التي تدّعي التطور والتحديث ، والتي تنطلق ، في الواقع ، من المفاهيم نفسها التي قامت عليها كتب تعليم اللغة التقليدية ، فلا بد لنا ، ولمزيد من الايضاح حول هذا الموضوع بالذات ، من أن ننتقل الى النقطة التالية ، في بحثنا هذا ، والتي تتضمّن انتقاد المنهجية التقليدية في إعداد تمارين القواعد وممارستها .

٣ ـ نقد المفاهيم التقليدية :

تبدو لنا القاعدة اللغوية التقليدية ، التي تنص عنها كتب اللغة المدرسية ، فقيرة جداً حين نقارن بينها وبين اللغة في واقعها الحي .

فاللغة التي تدّعي القواعد التقليدية ضبطها ، كناية عن تنظيم بالغ التعقيد ، غني الآفاق . ابداعي الاستعمال . تندرج ضمنه وتحيط به قواعد اقل ما يمكن القول عنها أنها تتيح لمن يدركها أن ينتج ، بواسطتها ، جملاً لا متناهية ، وأن يفهم أيضاً بواسطتها جملاً ينتجها الآخرون . وعند التعمّق في تحليل القواعد التقليدية نخرج بالانطباعات التالية :

أ ـ لا يتكلم متكلّمُ اللغة ، في الواقع ، انطلاقاً من هذه القواعد ؛
ب ـ لا تصف هذه القواعد العمل اللغوي الحقيقي في عملية التكلّم ،
ج ـ ليس في مقدور هذه القواعد أن تربط بين المعاني الذهنية الكامنة عند الانسان وبين الاصوات التي ينطق بها في استعماله اللغة .

يجب أن نشير هنا إلى أن القاعدة التقليدية قاعدة معيارية ، تنص فقط على القضايا اللغوية التي يجب استعمالها . كما انها تنهى عن استعمال البنى اللغوية المستقبحة . لا يتعدى عملها قط هذا الاطار التوجيهي في كيفية استعمال اللغة الاستعمال الصحيح . ولن نطيل الكلام هنا حول طبيعة القاعدة هذه ، إلا أنه لا بد لنا ، بالمقابل ، من أن نستطرد بعض الشيء ونتكلّم عن أثر علم اللغة الحديث ، أو الألسنية كما درج البعض على تسمية هذا العلم ، في اظهار عدم التلاؤم القائم بين قضايا اللغة المعقّدة والمتشابكة وبين النظرة التقليدية لقواعد اللغة .

نشأت الالسنية كردة فعل على الدراسات اللغوية التقليدية . تركزت انتقاداتها على منهجية اللغويين التقليديين القائمة على معايير غير ثابتة ، وعلى عناصر بحث غير محدّدة بطريقة وافية ، وعلى تصورات ومفاهيم غير واضحة . وقد نتج عن هذه الانتقادات إعادة نظر جذرية في المعطيات اللغويّة ، وبالأخص ما تعلّق منها بالمفاهيم الأساسية العائدة إلى الدراسة اللغوية : كمفهوم الكلمة مثلاً ، ومفهوم أجزاء الكلام ، ومفهوم الجملة ، ومفهوم الصرف ، ومفهوم التراكيب[٥] ...

ترتّب عن هذه الانتقادات ، في ما يتعلّق بالدراسات اللغوية ، انها وضحت صورة مغايرة تماماً لما نلاحظه ، عند التقليديين ، للمنهجية في دراسة اللغة ، رافقها ابتعاد ، بصورة نهائية ، عن الطرق والاساليب اللغوية السابقة . فأخذت الألسنية ببناء مصطلحاتها وتحديد مفاهيمها معتمدة المنهجية العلمية الواضحة . وتقتضي المنهجية العلمية بناء نظريات أو نماذج افتراضية عبر ملاحظات محدّدة وأحياناً مؤقتة . فتفسّر النظريات هذه الملاحظات وتتوسّع فيها . أحياناً تزيد منها وأحياناً تتخلّى عن بعضها ، إلى أن تصل إلى إقرار نظرية معينة . وتتسم المنهجية الألسنية بالخصائص التالية[٦] :

١ ـ **التماسك أو الترابط** : تعالج الالسنية القضايا اللغوية انطلاقاً من المبادىء الواحدة ، وتسعى إلى تفسيرها بصورة متكاملة . فتعتمد المعايير نفسها في تحليل التنظيم اللغوي . ذلك من خلال تصور اللغة كوحدة قائمة بذاتها ، ومتماسكة تماسكاً ذاتياً ملائماً لظروف التكلّم .

٢ ـ **الوضوح المنهجي واعتماد التبسيط . أو الاقتصاد في عرض القواعد** : ان ضرورة اعتماد الوضوح والتبسيط ظاهرة أساسية تراقق المنهجية الألسنية ، ذلك أن اللغة تنظيم قائم على عناصر مميزة . ويتطلّب وصف هذا التنظيم وتفسيره تبيان عناصره بصورة واضحة وجلية ، بواسطة معايير وأساليب تحليلية محدّدة . وفي هذا الإطار لا بدّ من اعتماد القواعد الاكثر تبسيطاً والتي تصف القضايا اللغوية وتفسّرها .

٣ ـ **الشمول واستنفاد القضايا اللغوية** : في ظل الدراسات اللغوية ، وحيث لا تتعدى المادة المتوافرة للباحث النصوص ، يرى الألسني نفسه ملزماً ببناء انموذج شامل يفسر آلية اللغة ، ويعطي صورة واضحة عن البنى اللغوية . يستنبط هذا الانموذج بصورة منطقية من الافتراضات الموضوعة ، ويحتوي في ذاته التفسيرات لمكوّنات البحث اللغوي الصوتية والتركيبية والدلالية ، وينظم العلاقات التي تربط بينها .

٤ ـ **الموضوعية** : تتطلّب الموضوعية التحقُّق من الافتراضات المتعلقة بالبحث اللغوي . ولا يتم ، بالتالي ، اعتماد هذه الافتراضات إلا بعد التجربة والتدقيق . ولكي يتّسم البحث بالموضوعية لا بد من اعتماد الاساليب الواضحة والملائمة للتحليل اللغوي ، والتي سبق أن برهنت الدراسات اللغوية صحة اعتمادها .

ان هذه الخصائص ، التي تتصف بها الدراسة اللغوية ، تجعل من الألسنية علماً حديثاً يشبه سائر العلوم ويتوسّل ، في الوقت نفسه ، أهدافاً ووسائل خاصة به . يعتمد ، على العموم ، التجريد في صياغة القواعد ، ويتبنى لغة شكلية قائمة على رموز متعاقبة ، تفسّر المعطيات اللغوية وتسهم بصورة مباشرة في تعميم التحاليل اللغوية واختبارها .

يمكننا الاشارة هنا إلى أن اتخاذ الدراسات الالسنية هذا المنحى العلمي ، انما يرتدّ إلى عجز مفاهيم دراسة اللغة التقليدية ، عن وصف مظاهر العمل اللغوي وانماطه وتفسيره في عملية تكلّم اللغة . ذلك أن هذه المفاهيم تنصّ على تلقيننا الجمل التي يمكن استعمالها في اطار قواعدها الموضوعة ، وتبرز ما يجب قوله وما لا يجب قوله وحسب . ولعل الابتعاد الحاصل حالياً عن هذه المفاهيم يعود أيضاً إلى هذا الاتجاه الالزامي الذي نلاحظه في كتب اللغويين التقليدية .

لا يحتاج الباحث إلى وقت طويل لكي يتبيّن ان اللغويين التقليديين يهتمّون بوضع قواعد تختص بما يجب أن يقوله أو يكتبه تلاميذ اللغة ، قياساً على نمط من الأصول أو على مجموعة مقاييس يعتبرونها أولية . ولا يمكن اعتبار هذه القواعد ، قط ، مصدر معلومات وافياً حول اللغة ، خاصة عندما نلمس ، بالذات ، انّ اللغة هي تنظيم بالغ التعقيد وإبداعي المظهر في الوقت نفسه .

فمن الواضح ، بالنسبة إلى من يعتبر اللغة ظاهرة معقدة ، ويلتزم ، في المقابل ، وصف هذا التعقيد في اللغة وتفسيره ، انه لا بد له من اعتماد مفاهيم جديدة وطرق تحليل وبحث متطورة ، أقل ما يجب أن نقول عنها أنها تتسم بمنهجية علمية دقيقة .

نعود إلى تمرين القواعد . فبقدر ما يتعلّق الأمر بهذا التمرين المعتمد في كتب تعليم اللغة التقليدية ، نستطيع القول أنّ تطور الالسنية السريع في مجال الدراسات اللغوية قد جعلنا نلحظ عدم اتساق هذا

التمرين ، وعدم مطابقته الهدف المنشود ، من حيث تنمية المقدرة اللغوية عند التلميذ . كما أن هذا التطوّر بالذات ، قد أدخل الشكّ إلى أذهان الذين كانوا يدّعون ان هذا التمرين قادر على ان يلقّن التلميذ مختلف قضايا اللغة ، وأن يساعده في مجال اجادة لغته ، واستيعاب قواعدها بصورة وافية .

يضاف إلى ذلك انّ هذا التمرين لا يضع التلميذ في أجواء لغوية يمكنه ، في ظلّها ، الاسهام في درس اللغة بصورة فعّالة ونشطة . بل يضفي على صف درس اللغة أجواء مغمّة وخانقة ، تتسم بالخشية من الوقوع في الأخطاء عند التطبيق ، وبالسأم من هذا الطابع الالزامي الذي يتوخى ما يجب أن يقال أو يعبّر عنه ، والذي يحدّ بالتالي من نزعة التلميذ إلى استعمال اللغة في مجال التواصل الاجتماعي والخلق الابداعي .

مما سبق يتبيّن لنا اننا مدعوون إلى مراعاة الواقع الحالي للتطور العلمي ، وإلى الأخذ بالمفاهيم العلمية الحديثة ، في ما يختص بالدراسات الالسنية ، وإلى وضع الكتب والتمارين اللغوية انطلاقاً من هذه الدراسات المتطورة . كذلك نلفت الانتباه إلى انّ لا مجال ، بعد الآن ، للعودة إلى المنهجية التقليدية ، في ما يتعلق بالدراسات اللغوية . ذلك أن مسؤولية تحضير المواد التعليمية ، في المجال اللغوي ، قد أصبحت ملقاة على عاتق الاختصاصيين الالسنيين والتربويين . ولم يعد الأمر يقتصر فقط على تلقين التلميذ قاعدة يحفظها غيباً ويتمرّن على تطبيقها في حدود كتاب القواعد .

إن الآفاق الجديدة ، التي أوجدتها الدراسات الألسنية المتطورة ، تصلح لتكوين اطار سليم تنمو ضمنه معرفة الانسان بلغته ، كما انها تصلح أيضاً لاعداد مواد تعليمية لغوية ، تتيح للتلميذ اكتشاف القضايا اللغوية ومعايشتها ، ومشاركة رفاقه في الصف مسؤولية اكتشافها وإدراكها .

٤ ـ المفاهيم البنيانية :

تنطلق الألسنية البنيانية من تعريف فردينان دي سوسور اللغة ، كتنظيم إشارات مفارقة أو مغايرة[٧] ، فتعتبر أن كل لغة مكوّنة من تنظيم يتضمّن بنى معيّنة ومتراضة تميزها عن سائر اللغات . تفرض هذه البنى المميزة على المرء المتكلم اللغة هياكل فكرية تتيح له تحليل ما يحيط به وفق الخطوط التي ترسمها له .

ان اللغة ، حسب الالسنيين البنيانيين ، تتكوّن من المورفمات المتتابعة في السياق الكلامي والتي تتألف ، بدورها ، من الفونامات[٨] . ويتوخّى البنيانيون تحليل هذه العناصر المؤلفة للغة ، معتمدين المنهجية العلمية في الدراسات اللغوية التي سبق وأشرنا اليها .

ترتبط المفاهيم البنيانية ، في ما يختص بتعليم اللغة ، بمبادىء علم النفس السلوكي ، ارتباطاً وثيقاً . فتعتبر اللغة على العموم نوعاً من أنواع الحافز والاستجابة للحافز .. يسمع متكلّم اللغة كلاماً معيّناً ، أو يشعر بشعور محدّد . فتنشأ عنده استجابة كلامية لهذا الكلام أو لهذا الشعور من دون أن يقوم ، في الواقع ، بأي عمل ذهني .

ان اللغة ، ضمن هذا الاطار الفكري بالذات ، سلوك انساني تكوّنه العادات الكلامية ، يتمظهر على مستوى الاصوات والمفردات والتراكيب اللغوية[٩] .

وفي ظل هذا التصوُّر النفساني لعملية تكلم اللغة ، تقوم المفاهيم البنيانية في ما يختص بتعليم اللغة ، على النحو التالي[١٠]:

١ ـ تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية ، انطلاقاً من اثارة الحافز ومن الاستجابة التلقائية لهذا الحافز .

٢ ـ تتم تقوية هذه العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة .

٣ ـ تقتضي الأساليب الاساسية ، المعتمدة بهدف تنمية الاداء الكلامي للتلميذ ، الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها ، في السياق الكلامي .

بقدر ما يتعلّق الامر بعملية تعليم اللغة ، يتوخى البنيانيون توفير تمارين متدرجة ، يدرس التلميذ ، في ظلها ، كل صعوبة لغوية بحد ذاتها وعلى حدة ، ضمن بنية تركيبية واحدة ، مرتبطة بظرف كلامي محدد . وتتلاءم هذه التمارين مع نتائج الدراسات الالسنية التحليلية . لذا يدرس التلميذ ويتعلم ، بصورة منظّمة وبطيئة ، الوحدات والعناصر الاساسية التي لحظتها الدراسات الالسنية والمؤلفة للكلام . فتختص التمارين المميّزة بكل عنصر من عناصر اللغة ، وبكل بنية تركيبية في اللغة ، وتهدف إلى تركيز هذه العناصر وهذه البنى في ذهن التلميذ ، بصورة آلية . لا بد ، في عملية التركيز هذه ، من مراعاة القضايا التالية :

١ ـ تثبّت البنية اللغوية بصورة واضحة ، في تمرين متخصص .

٢ ـ يردد التلاميذ التمرين اكثر من مرة .

٣ ـ من المتطلب ان تكون استجابات التلاميذ صحيحة في غالبيتها ، كي تتركز البنية اللغوية في ذهنهم .

٤ ـ يكون التصحيح اكثر فعالية ، في حال الوقوع في الأخطاء ، حين يتبع مباشرة الاستجابة الخاطئة .

نلاحظ ، هنا ، ان التلميذ يتعلّم اللغة من خلال تكرار الجمل ، وينمو سلوكه اللغوي من خلال تقليد البنى اللغوية وممارستها . تتم الممارسة اللغوية عبر ما يسمى بالتمرين البنياني . ويهدف هذا التمرين الى اكساب التلميذ بنى اللغة الاساسية ، الواحدة تلو الأخرى ، وتدعيم معرفته بهذه البنى ، وتمكينه من استعمالها بصورة آلية . انطلاقاً من البنى الاساسية البسيطة ، يتدرج التمرين البنياني ويتناول البنى التركيبية الأكثر تعقيداً .

يستعمل هذا التمرين تقنيات متعددة ، مستمدة في أغلبيتها من طرائق الألسنية البنيانية[١١] ، ويلتزم ، في ما يختص بتعليم اللغة عموماً ، بالاتجاهات التربوية التالية :

١ ـ **يجب الّا تذكر القاعدة التي يُبنى عليها التمرين البنياني . فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمامات الاستاذ المسؤول عن إدارة التمرين .**

٢ ـ **يجب اكساب التلميذ . بصورة آلية . البنى الصرفية والتركيبية للغة .**

٣ ـ **يجب اعطاء التلميذ فرصة استعمال البنى المكتسبة . واعتماد نوع من التدرّج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستعلالها . على أحسن وجه . في عملية تكلّم اللغة .**

٤ ـ **يجب تزويد التلميذ . دائماً ، بالجمل الصحيحة . كي لا يطرأ عليه وضع لا يعود ، في ظله ، يحقق الاستجابة الصحيحة . ذلك أن اي إخلال بهذه القاعدة يعرّض متعلّم اللغة ، في حال سماعه جملاً غير صحيحة . الى حالة لا يعود فيها يعلم اي الاستجابات هي الاستجابة الصحيحة . مما يسيء مباشرة ، حسب اعتقاد البنيانيين ، الى عمليةالتعلّم .**

وتنعكس هذه الاتجاهات التربوية على المنهجية المعتمدة في الكتب المدرسية ، التي تستلهم المبادىء البنيانية في إعدادها . ويمكننا رد هذه المنهجية إلى مرحلتين :

١ ـ **عرض البنية التي يرغب الاستاذ اكسابها التلميذ .**

٢ ـ **تنمية الادراك الآلي للبنية . وتتم هذه التنمية عن طريق تحضير الحافز أو المثير الذي تنتج عنه الاستجابة الآلية . يكون دور الاستاذ في هذه المرحلة طرح سؤال معين او ذكر حالة كلامية ، مما يمكّن التلميذ من اعطاء اجابة ملائمة .**

مما يلاحظ ان المبادىء البنيانية تستمدّ أبعادها النظرية من علم النفس السلوكي ، وتبني منهجيتها ، في ما يختص بتعليم اللغة ، في ظل النظرية السلوكية . وتعتمد أيضاً نتائج الدراسات الألسنية المتطورة ، لوضع موادها التعليمية من خلال التمرين البنياني الذي يسعى إلى تركيز بنى اللغة وعناصرها الاساسية عن طريق الممارسة والترداد . وقد اتخذ التمرين البنياني ، بالتالي ، بُعدين متلائمين : البعد الأول وهو بعد ألسني ، إذ يستند التمرين هذا إلى الدراسات الألسنية البنيانية والبعد الثاني بعد تربوي ، يستمد مفاهيمه من علم النفس السلوكي ، ويقوم على ايجاد الحافز والاستجابة للحافز ، وتقوية هذه الاستجابة عند التلميذ .

٥ ـ نقد المفاهيم البنيانية :

كثُر ، في الآونة الأخيرة ، اعتماد المفاهيم البنيانية هذه في إعداد كتب تعليم اللغة . وتعددت التمارين البنيانية بهدف تركيز أسس اللغة في ذهن التلاميذ بصورة آلية منظمة . كما اعتقد البعض بأن محاولات تعليم اللغة قد توصّلت إلى ايجاد الاطار العلمي المناسب الذي يتاح ، في ظله ، ازدهار مجال تعليم اللغة وحل المشكلات التي تعترض هذا المجال .

كان لانتشار مبادىء علم النفس السلوكي التأثير الواضح والاساسي في دعم هذا الاعتقاد السائد . كما ان توسّع الدراسات الألسنية البنيانية وما نتج عنها من ازدياد وتطور معرفة القيّمين على هذا التعليم بقضايا اللغة ، قد أعطى دفعاً جديداً لطرائق التعليم هذه .

غير أنه كان لبروز النظرية التوليدية التحويلية ، في المجال الألسني ، الأثر السلبي من حيث اعتماد المبادىء البنيانية . ذلك أنّ انتقادات نوام شومسكي ، مؤسس هذه النظرية ، تركّزت على رفض مبادىء علم النفس السلوكي ومحاولات تبنيها في المجال اللغوي[١٢]. وقد أشار شومسكي إلى أن الاختبارات الجارية على بعض الحيوانات (الفئران وطيور الحمام مثلا) ، تفقد مسوّغاتها وصفاتها العلمية عندما تنقل نتائجها لتشمل السلوك الانساني .

وتجدر بنا الاشارة ، هنا ، إلى أن النظرية التوليدية التحويلية قد اتخذت اتجاه وضع نظرية متكاملة ، تتناول الكفاية اللغوية عند الانسان وتتيح له انتاج عدد الجمل اللامتناهي في لغته وتفهمها[١٣]. نجم عن هذا الاتجاه الجديد الدعوة إلى اعادة نظر جدّية في مبادىء الالسنية البنيانية ، وإلى تخطيها باتجاه اقامة نظرية لغوية شاملة . وغني عن الذكر أن هذا التغير الحاصل في المجال الالسني سيؤثر حتماً في مفاهيم تعليم اللغة ، بعد أن أخفى بعض الشكوك من حيث فعالية المثابرة على اعتماد المبادىء البنيانية ، في اطار هذا التعليم .

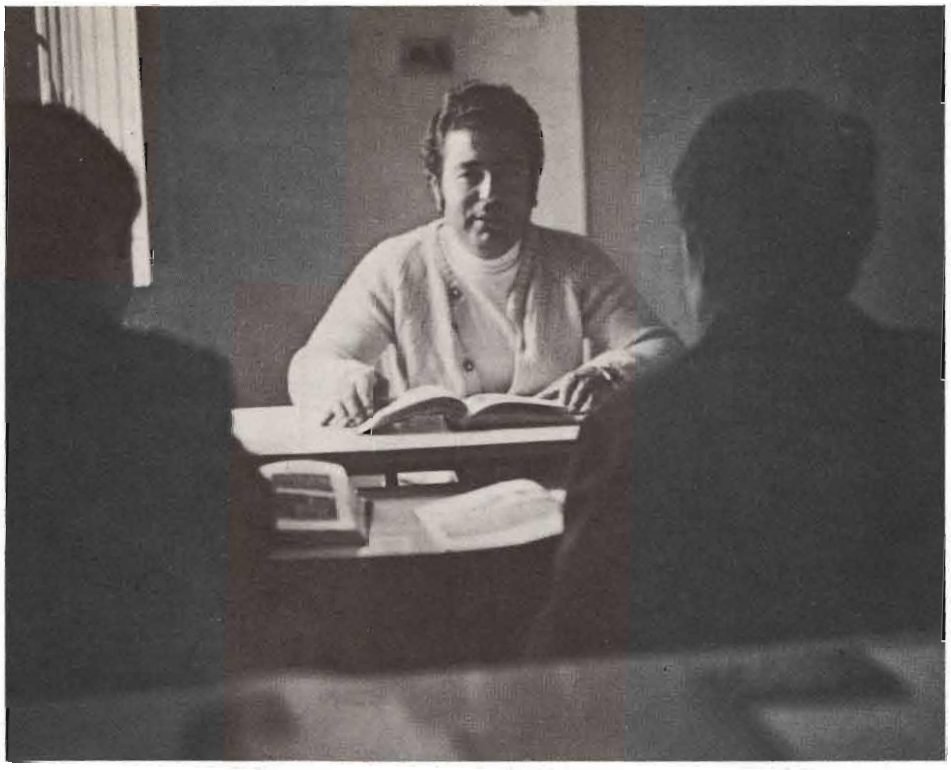
بقي أن نعرض في ما يلي ، انطلاقاً من مبادىء النظرية التوليدية التحويلية التي نتبنّاها في دراساتنا الالسنية ، القضايا التي تحثنا على التخلّي عن مفهوم اعتماد التمارين البنيانية في مجال تعليم اللغة .

أ ـ تطبيق مبادىء علم النفس السلوكي في المجال اللغوي :

يمكننا القول أنه لا يوجد أي تسويغ علمي كي تشمل المفاهيم السلوكية المجال الألسني . فردّ الكلام إلى سلوك يقتصر على عادات كلامية ، كما سبق وأشرنا ، يبدو لنا تصوراً خاطئاً وغير ملائم لواقع الحال ولنتائج أبحاث علم النفس اللغوي المتطورة .

فإذا تأملنا مليّاً نموّ الطفل اللغوي ، في سنيه الأولى ، ودرسنا المراحل التي تمرّ بها لغته إلى أن يصل إلى اكتساب لغة محيطه ،تبيّن لنا. بصورة جلية ، خطأ الاعتقاد السائد بأن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاة لغة الكبار ، ومن خلال الممارسة وتقوية الاستجابة للمثيرات الكلامية .

سبق أن عرضنا لموضوع نمو الطفل اللغوي ، في عدد سابق من اعداد « المجلة التربوية »[١٤]. وأشرنا بوضوح إلى خطإ الاعتقاد بأثر الحافز والاستجابة للحافز ، في عملية اكتساب الطفل لغة محيطه . لذا لن نستطرد ، هنا ، في ما يتعلق بهذه النقطة بالذات . الا أننا نعيد فقط إلى الاذهان ما سبق وركّزنا عليه مراراً ، من أن الانسان في حقيقته يختلف عن الفئران وعن سائر الحيوانات ، في أن لديه ملكة فكرية مميزة ، تقود اكتشافه لقواعد لغته وتكوينه لكفايته اللغوية . وكفايته اللغوية هذه حقيقة عقلية تكمن في الواقع وراء السلوك الآني



في عملية تكلم اللغة ؛ مما يدفعنا إلى الاعتقاد بأن مفهوم اللغة ، كسلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية وفقَ ما يذهب اليه البنيانيون ، لا يتلاءم مع الناحية الابداعية في اللغة ولا يراعي حقيقة الانسان العقلية ، الكامنة وراء كل سلوك فعلي .

ب ـ اعتبار اللغة مجموعة وحدات كلامية :

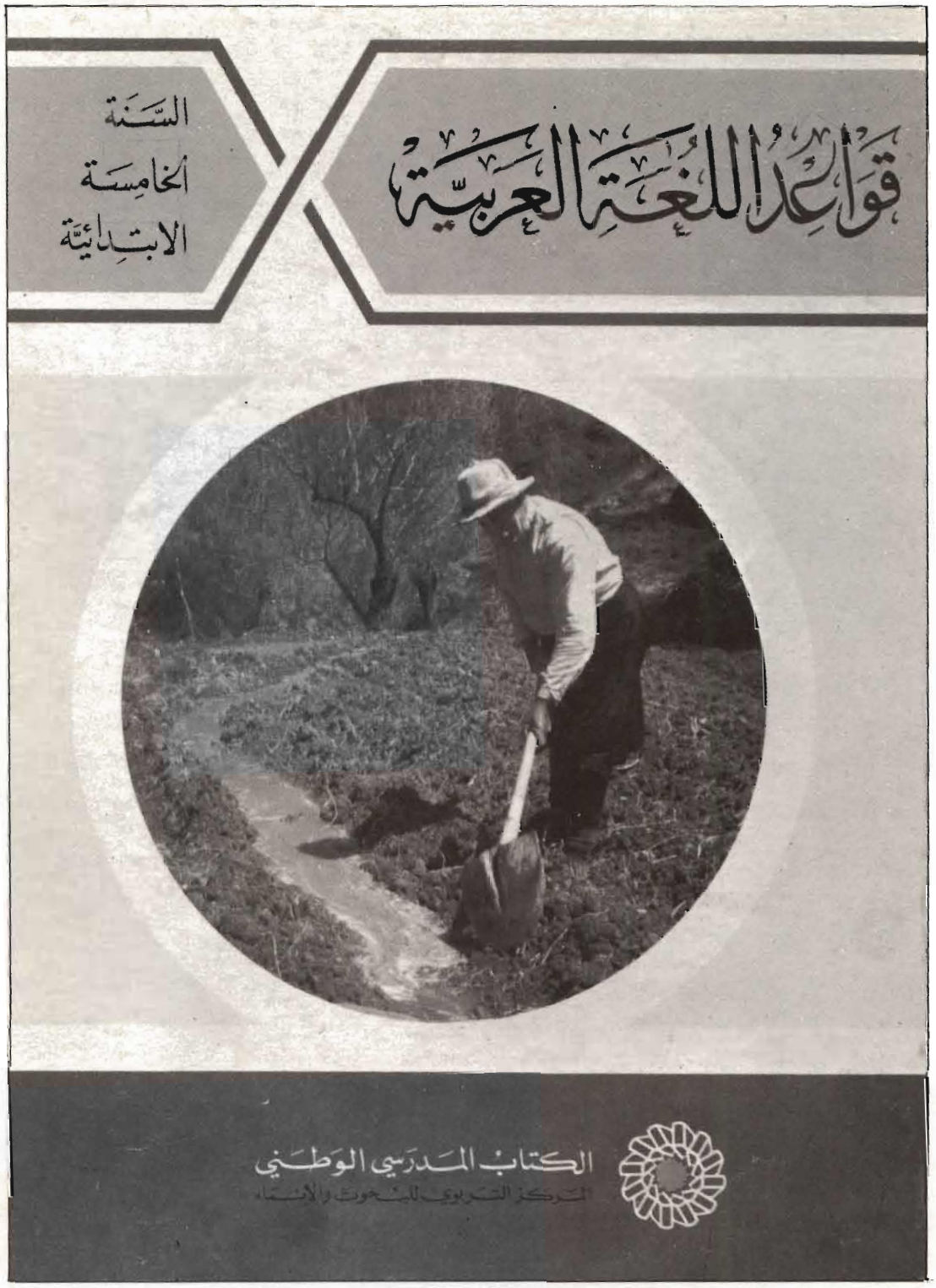
ان تعليم اللغة انطلاقاً من التركيز على اكساب التلميذ وحداتها وعناصرها ، له دوافعه بالنسبة إلى اعتبار البنيانيين اللغة مجموعة عناصر ووحدات كلامية . الا أنه يفقد هذه الدوافع إذا ما تبنينا النظرية التوليدية التحويلية في تصورها اللغة على أنها قائمة على مجموعة بنى ، وعلى علاقات تربط بين مختلف هذه البنى . وينطبق هذا التصوّر على مكونات اللغة الثلاثة : المكون الصوتي والمكون التركيبي والمكون الدلالي . فمتكلم اللغة يملك معرفة ضمنية بقواعد تربط بين الدلالات والاصوات . ولعل الخطأ الاساسي ، بالنسبة إلى البنيانيين ، يكمن في اعتقادهم بأن ترداد لائحة بعناصر اللغة ينتج منه المقدرة على انتاج جمل اللغة . وفي اعتقادهم ان الانسان يمكنه أن يكتسب لغته أو أن يتعلم لغة ثانية بواسطة استيعاب لائحة شاملة كل جمل اللغة استيعاباً غيبياً . فإذا اخذنا مفهوم التمرين البنياني بحرفيته (أي أن اكتساب البنية الكلامية يتم بصورة آلية ، من خلال ترداد التمرين المختص) فإننا نخرج بانطباع حاد قوامه ان التلميذ لا يستطيع ابداً إنهاء عملية الاكتساب الآلية هذه ، نظراً إلى أن الكلام الذي نستعمله يحتوي ، في الواقع ، على بنى متنوعة جداً ولا متناهية من حيث عددها . ومن الواضح أننا لا نستطيع تمرين التلميذ على عدد لا متناهٍ من التمارين المتنوعة . بتعبير آخر ، لا نستطيع أن ننمي عند التلميذ الكفاية اللغوية التي تؤهله لتفهم وانتاج عدد لا متناهٍ من جمل لغته بواسطة التمارين البنيانية هذه .

ان التمرين البنياني لا يخدم عملية تعليم اللغة . ذلك أنه ينطلق ، في الاساس ، من منطلق خاطىء . فهو لا يوفّر ، في كل محاولة ، سوى مظهر مجزأ اللغة ، وبالتالي لا يساعد التلميذ على الالمام باللغة في ابعادها الابداعية كلها . فاللغة وحدة قائمة بذاتها . وكل محاولة لتعليمها بصورة مجزأة تبدو لنا مهددة بالفشل .

ج ـ عدم ملاءمة التمرين البنياني لواقع الحال اللغوي :

كلّما عكفنا على دراسة المبادىء التي يقوم عليها التمرين البنياني ، لاحظنا ان التركيز على المفردات والبنى الاساسية هو الإطار العام الذي بني عليه هذا التمرين . ولا يحتاج الباحث إلى وقت طويل لكي يتبيّن أن هذا الإطار غير محدد بصورة وافية وجلية . ألا نلاحظ أنه من الصعب جداً تحديد ما يسمى بالبنى الأساسية ، وما يسمى بالمفردات الأساسية ؟ وما هو المعيار الذي نعتمده لتحديد هذه البنى وهذه المفردات؟ ولو سلمنا جدلًا بأننا استطعنا أن نعتمد المعيار العلمي المناسب لاستخراج هذه البنى وهذه المفردات ، واستطعنا بالتالي تحديدها ، فهل يكون التواصل اللغوي مقتصراً عليها ؟ وهل متكلّم اللغة باستطاعته التعبير انطلاقاً من هذه المفردات وهذه البنى الأساسية وحدها ؟

غني عن الذكر انّ التواصل اللغوي لا يقوم على هذه البنى والمفردات المحددة . انه ينبع من المعرفة الضمنية لدى متكلّم اللغة ، ليس فقط بالقواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية فحسب ، والتي هي ضمن كفايته اللغوية ، بل يقتضي التواصل اللغوي ، فضلاً عن ذلك ، الإلمام بقواعد التواصل التي يمكننا القول بأنها قائمة بصورة ضمنية ، عبر ما نسمّيه بالكفاية اللغوية التواصلية . وهذه الكفاية



التواصلية تفسر قدرة الانسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة ، القائمة في بيئته الاجتماعية .

من هنا يتبيّن لنا اننا ، في تعبيرنا الكلامي ، لا نستعمل بصورة آلية البنى التي نمارسها ضمن التمرين البنياني . فالتواصل الكلامي لا يقتصر على هذه البنى ، بل يتعداها إلى المعرفة بالترابط بين البنى هذه وبين ظروف التكلّم التي سمّيناها بالكفاية اللغوية التواصلية . ولا تختلف الحال هنا عمّا سبق وأشرنا اليه ، في ما يختصّ باعتبارنا اللغة قائمة على العلاقات والروابط والقواعد التي تجمع ، في الواقع ، بين البنى التي تؤلف اللغة نفسها . فإن سلّمنا جدلاً بأن دراسة اللغة ، انطلاقاً من التمارين البنيانية ، قد توفّر للتلميذ الإلمام بالبنى اللغوية ، فنحن يمكننا اعتبار هذه الدراسة توافق متطلبات التواصل الحقيقي في المجتمع . فمن هذا المنظار تبدو لنا التمارين البنيانية فقيرة جداً ، خارج إطار صف اللغة ، ولا تتلاءم بصورة واقعية مع الظروف التواصلية التي يجد التلميذ نفسه فيها ، عندما يتكلّم في بيئته الاجتماعية .

وكيف لنا ان ندّعي تعليم التلميذ التعبير بواسطة اللغة ، في حين أننا لا نمدّه بالكفاية اللغوية التواصلية ، التي هو بحاجة اليها للتعبير عن ذاته في المجتمع ؟ فلا معنى لأي كلام ان لم يكن ملائماً لظروف التواصل المرتبط به .

وتجدر بنا الاشارة هنا إلى أن التفسير الدلالي للجملة ، لا يقتصر على تحليل مقاطع متلاحقة من الكلمات أو من الزمر الكلامية . فهو يرتبط بالقواعد القائمة ضمن الكفاية اللغوية . كما ان ممارسة الجمل التي لم تُفهم بعدُ دلالتها لا يتم بسهولة ، بل بالاحرى لا تعود على التلميذ بأي فائدة حقيقية ، في ما يختص بادراك البنى الكلامية وارتباطها بالدلالات الذهنية . بل نذهب إلى أبعد من هذا اذ نقول ان اكتساب البنى يصبح ممكناً في وقت لاحق لادراك البنية وتفهّمها .

لا نبتعد عن جدّية الصواب حين نستخلص مما سبق انّ التمرين البنياني لا يسهم في تزويد التلميذ بالكفاية اللغوية ، ولا بالكفاية التواصلية ، ولا بالقدرة على ادراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية . وأنه لا يخدم عملية تعليم اللغة إلا من خلال إكساب التلميذ بعض المهارات الفونولوجية ، بواسطة ترداد الأصوات اللغوية ، وتحسين النطق بها .

جملة القول ان هذا التمرين البنياني لا يؤدي الوظيفة التي أعدَّ من أجلها . بل يستحيل عليه ، في الحقيقة ، القيام بهذه الوظيفة . ذلك أن تعليم اللغة ، في واقعها الحي ، يقوم على إكساب التلميذ مجموعة المفردات والقواعد التركيبية التي تنص على انتاج الجمل (اي تنمية كفايته اللغوية) ، وفي الوقت نفسه تمرينه على استعمال كفايته اللغوية في عملية التواصل الاجتماعي (أي تنمية كفايته التواصلية) .

د ـ تركيز التمرين البنياني على المنهجية المعتمدة :

مما يستلفت الانتباه ، حين يطبّق التمرين البنياني في خلال صف اللغة ، أن هذا التمرين يلح على المنهجية المعتمدة ولا يراعي قدرات التلميذ الذهنية . فأصول مراحل التعليم ترتبط بصورة وثيقة بالمادة اللغوية التي يراد تعليمها ، وبتحليل هذه المادة . وتغفل هذه المنهجية التلميذ (موضوع الدراسة بالذات) ، وتغفل أيضاً الهدف الاساسي لتعليم اللغة ، من حيث تقوية ملكته اللغوية وتوسيع إلمامه بقضايا لغته وبتنوّع أساليب التعبير فيها .

مما لا شك فيه انّ درس اللغة يستلزم اعطاء التلميذ الوصف اللغوي المناسب . الاّ انه لا بد من أن يأخذ في الاعتبار مستوى التلميذ الفكري . فالتلميذ ليس مجرد جهاز التقاط يلتقط بصورة آلية المعلومات التي يُلقّنها في خلال عملية تعلُّم اللغة . بل انه ، في الحقيقة ، يلجأ إلى قدراته الذهنية والادراكية لاستكمال هذه العملية ، وبالتالي يُسهم الاسهام الفعّال والاساسي في مجال تعلّمه هذا .

ماذا نلاحظ ، بالمقابل ، حسب المنهجية البنيانية ؟

نلاحظ ان التمرين يرتكز على سلطة الاستاذ الذي يحاول ، في الواقع ، ان يقذف بالبنى اللغوية إلى ذهن التلميذ ، عن طريق جعله

يستجيب لجمله بصورة آلية ولا إرادية . فصورة الاستاذ هنا هي صورة المدرّب الذي يضع التلميذ في ظل سيطرته الايحائية ، ويطلب منه ترداد المادة التي يضعها بين يديه ، من دون أي تفكير فيها ، ويطلب منه الاستجابة التلقائية للمثيرات التي يرسلها باتجاهه . ويبقى الاستاذ التلميذ في دائرة مراقبته ، تفادياً لأي استجابة خاطئة قد تسيء إلى عملية التعليم الآلية هذه .

أمام هذا الواقع ، يشعر التلميذ بأنه لا يملك أي ذكاء أو أية قدرة استيعابية فكرية تحليلية . فهو مرهون لسلطة التمرين البنياني ، يردده وينطوي ضمن اطاره ، إلى أن ينتقل إلى تمرين بنياني آخر . اسهامه الاساسي يكمن في أن ينتزع من ذاته كل محاولة لإدراك المعطيات وتحليلها بصورة ذهنية ، وان يتلقى ، بصورة هادئة ومطاوعة ، مثيرات مدرّبه .

هـ ـ قيمة التمرين البنياني التربوية :

مما لا شك فيه ان التلميذ سيتعلم ، في حال نجاح عملية التعلم ، القضايا التي توضع في تصرفه لكي يتعلّمها ، في خلال درس اللغة . والسؤال الذي يطرح نفسه ، هنا ، هو التالي : ما قيمة تعلّم التلميذ البنى الاساسية والمفردات المقررة ضمن هذا الاطار الكلامي المصطنع ، الذي أشرنا اليه ، في صف اللغة ؟ بل ما هي مسوِّغات تلقين الاسم والركن الاسمي مثلاً ، خارج اطار الجملة ؟

للجواب عن هذا السؤال نقول ان التلميذ سيستطيع التعبير ، بكل تأكيد ، ضمن الشروط نفسها التي لقّن ، في ظلّها ، هذه المفردات والبنى الاساسية . فجعل الاسم أو الفعل مصطلحاً قائماً خارج اطار

الجملة . يُراد منه في الواقع تلقين التلميذ قواعد رموز مستقلة عن الكلام وعن السياق الكلامي . الاّ ان هذه القواعد لا يمكن الركون اليها عند محاولة استعمال اللغة ، في ظروف التفاعل الاجتماعي ، الاستعمال الابداعي الخلّاق .

ذلك أن كل نشاط لغوي لا يقتصر ، في الواقع ، على الالمام بمؤلفات الكلام وبقضايا اللغة ، بل يرد إلى ظروف انتاجه وتلاؤمها مع مقتضيات التواصل في المجتمع .

بقي القول ان هدفية التعليم اللغوي هي في مساعدة التلميذ على التعبير في السياق الكلامي . وان الكفاية اللغوية هي المقدرة على الابداع في اللغة . وفي ظل هذا التصوّر لا يمكن اعتبار التمارين البنيانية بمثابة تمارين اساسية في عملية تعليم اللغة .

نتوقف الآن عند هذا الحد من الموضوع ، آملين ان نكمل ايضاحه في مقال لاحق . وسنتناول حينئذ منهجيتنا في تعليم اللغة واعتماد التمرين اللغوي الملائم ، انطلاقاً من مبادىء النظرية الألسنية التوليدية التحويلية ، التي نتبنّاها في دراساتنا اللغوية .

الهوامش

(١) عالجت هذا الموضوع كتب عدة في إطار المدرسة الالسنية التوليدية التحويلية انظر منها ، على سبيل المثال :

Noam Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, M.I.T. Cambridge Mass, 1965.

Noam Chomsky, *Language and Mind*. Harcourt Brace Jwanovich, New York 1968.

Nicolas Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*. Plon, Paris 1967.

(٢) انظر مقال ميشال زكريا : **تأثير اللغة الأم في عملية تعلم لغة ثانية** ، « المجلة التربوية » ، العدد الثاني ، بيروت ١٩٧٨ .

(٣) تندرج ، ضمن المفاهيم التقليدية السائدة ، غالبية كتب تعليم اللغة العربية . لذلك لن ندخل هنا في تفاصيل تعدادها وذكرها . ولن نشير الى أي منها على حدة .

(٤) انظر رشيد الشرتوني ، **مبادىء العربية في الصرف والنحو** ـ ٤ ـ ، دار المشرق ، بيروت ، ص . ٥ .

(٥) انظر :

Bertil Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*. P.U.F., Paris 1966.

Frank Palmer, *Grammar*, Penguin Books, 1971.

David Crystal, *Linguistics*. Penguin Books, 1971.

(٦) أنظر :

Françoise Dubois-Charlier: *Comment s'initier à la linguistique*. Larousse, Paris 1975.

Jn. D. Apresjan: *La linguistique structurale contemporaine*. Monographies de linguistique mathématique, Dunod, Paris 1973.

(٧) يتضمّن هذا التعريف المفاهيم الثلاثة التالية :

أول مفهوم هو مفهوم التنظيم ، ويعني به « دي سوسور » مجموعة القواعد التي تحدد ، ضمن اللغة ، استعمال الأصوات والصيغ وأساليب التعبير النحوية والمعجمية . فاللغة ، حسب « دي سوسور » ، هي كل منظم من العناصر ، لا يمكن دراسته الا من حيث كونه يعمل كمجموعة .

المفهوم الثاني هو مفهوم الاشارة التي هي عنصر التنظيم اللغوي أو الوحدة اللغوية المتكونة من دالّ ومدلول . فالدالّ هو الادراك النفساني للكلمة الصوتية ، والمدلول هو الفكرة أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالدالّ . وفي هذا المفهوم يقرن دي سوسور بين معنى مجرّد (المدلول) وبين صورة صوتية (الدال) .

المفهوم الثالث هو مفهوم التغاير أو المفارقة . وهو مفهوم عملي يقترن باسلوب البحث الألسني . فنحن لا نستطيع أن نفصل وحدة لغوية من خلال السياق الكلامي ، أو أن نحصل عليها إلا بإدراك العلاقة القائمة بين عنصرين من التنظيم اللغوي . ويتميّز العنصر من خلال تعارضه مع سائر العناصر

لمزيد من الإيضاح ، حول هذا التعريف الأساسي للغة ، انظر :

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*. éd. Payot, Paris 1969.

(٨) نأخذ مثلاً ، هنا ، مفهوم التلفّظ المزدوج عند André Martinet يقيم مارتينه هذا المفهوم على مستويين مختلفين ، فيقول أن كلاً من الوحدات الكلامية الحاصلة من تلفّظ أول ، هي ملفوظة بدورها بواسطة وحدات من نوع آخر . فكل خبرة أو حاجة يرغب الانسان في ايصالها إلى الآخرين تحلل عبر تتابع وحدات كلامية (المونامات) يحتوي كل منها على صورة صوتية وعلى دلالة معنوية ، ولا يمكن تحليل هذه الوحدة (المونام) الى وحدات اصغر . ذات معنى فالطريقة التي تترتب فيها المونامات هي التلفظ الأول (أمّا التلفظ الثاني فهو إمكان تحليل الصورة الصوتية الى وحدات صوتية مميّزة (الفونامات) .

في ما يتعلق بهذا المفهوم ، انظر :

A. Martinet, *Eléments de linguistique générale*. éd. Armand Colin, Paris 1967.

(٩) انظر .

Skinner, B.F., *Verbal Behavior*, Appleton – Century Crofts, New York 1957.

(١٠) تعتمد أغلبية الكتب الصادرة حديثاً ، في الولايات المتحدة وفي فرنسا ، المنهجية البنيانية لتعليم اللغة الثانية .

(١١) يتخذ هذا التمرين أحد الأشكال التالية :

١ ـ **تمرين ترداد** : يطلب الأستاذ من التلميذ سماع عدد من الجمل وترددها من بعده

٢ ـ **تمرين استبدال** : يُظهر هذا التمرين تغيُّر العناصر الكلامية في السياق اللغوي ، في حين لا تتغير البنية اللغوية . ويتم هذا التغير عن طريق استبدال عنصر جديد في الموقع الذي كان يحتله العنصر المستبدل .

٣ ـ **تمرين تحويل** : يُجري التلميذ تحويلاً معيناً على عدد من الجمل .

٤ ـ **تمرين ترابط** : يتم ، في هذا التمرين ، الجمع بين جملتين ترتبط مفرداتهما بعضها ببعض .

٥ ـ **تمرين توسيع** : يُدرج التلميذ بعض المقاطع الكلامية في البنية الأساسية للجملة

(١٢) أنظر :

Noam Chomsky, *Review of Skinner*. Language 35, 1957.

Noam Chomsky, *Reflections on language*. Pantheon Books, New York 1975.

(١٣)

Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press, Cambridge Mass. 1965.

(١٤) انظر ميشال زكريا ، **نمو الطفل اللغوي** ، « المجلة التربوية » ، العدد الأول ت ١٩٧٩

مقابلة مع الدكتور أحمد أبو حاقة

أجرى المقابلة
يونس فقيه

تجلس إليه ، فلا يترك لسؤآلك أن يتوه عن مرماه . فهو يجيبك ، ويعطيك ما عنده . تبرز ، من خلال اجاباته ، حقيقة المربي المتمرس في عمله ، والمسؤول . ذلك أن عميد كلية التربية ـ سابقاً ـ والاستاذ المحاضر فيها حاليا ، وصاحب الخبرة الطويلة في هذا الحقل ، الدكتور أحمد ابو حاقة ، يرى « أن التربية هي الاعداد للحياة » . ومن هذا المنطلق يرفض لهذا الاعداد الا أن يبدأ بمصارحة على الطبيعة ، لنعرف متى وكيف واين نضع يدنا اذا جرحنا ، فلا نعود نعايش الجرح ، فيعيش فينا ويتحوَّل فينا الى قروح ، فلا نعود نحس الحياة الّا ألماً لا سعادة فيها .

وفي ما يلي نص الحوار :

١ ـ ما هي غاية الانسان من الوجود ؟

الوجود هو الحرية . والحرية هي طريق السعادة . وإذا لم يشعر الانسان بحريته فسيظل يشعر بأنه غير سعيد .

منذ أن وعى الانسان وجوده في هذه الدنيا ، وهو يطرح هذا السؤال على نفسه . وقد حاول المفكرون ، في كل مرحلة من مراحل التاريخ ، الاجابة عن هذا السؤال .

بدأوا بطرحه منذ آلاف السنين ، ولا يزالون حتى اليوم . وقد جاءت الأجوبة متباينة ، إلا أنها ما خرجت عن مبدإ مشترك ، هو أن الانسان يسعى في وجوده الى السعادة . ومفهوم السعادة يرتبط بكثير من المفاهيم التي تنصبّ على إرضاء النفس وارضاء الجسد . وعلى الرغم من ارتباط متطلبات النفس بمتطلبات الجسد ، فإن لكل منهما نطاقاً يدور فيه . فالنفس تفتش عن اكتفائها بعدل وحرية وكرامة وطمأنينة وما أشبه ذلك ، والجسد يحتاج الى لذاته المختلفة في الطعام والشراب والتكاثر والراحة وما اشبه ذلك . ولا بد من تنظيم لكل هذه الأمور حتى تتحقق للانسان سعادته وعيشه بكرامة .

السعادة لا ينظر اليها بالمنظار الفردي ، وانما هي على مستويات عدة : مستوى الفرد . مستوى الوطن ، مستوى الأمة والمستوى الانساني العام . ولا يمكن أن تتحقق سعادة الفرد بتمامها إلا اذا تحققت سعادة المجموع . والعكس صحيح أيضاً .

ولا يجوز التحدث عن السعادة بالمطلق ، وانما ينبغي النظر دائماً الى الواقع ومقتضيات هذا الواقع .

٢ ـ ما هي التربية ؟ الأطر الحقيقية لتربية صالحة تساعد الانسان على تحقيق أهدافه ، وهل تقع التربية غير الصالحة خارج هذه الأطر ؟

التربية هي الإعداد للحياة ، ومساعدة الشخصية الانسانية على النمو والينا ع . والاطر الحقيقية للتربية الصالحة متعددة ، منها ما هو معنوي ، ومنها ما هو مادي . أما الاطر المادية فهي المدرسة والمنزل والمجتمع . وأما الأطر المعنوية فهي الأنظمة العامة ، السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمناهج الدراسية ، ومجالات الفكر المختلفة . وكل هذه الأمور ينبغي أن تراعي الحرية والعدل والمساواة ، واحترام كل فرد واتاحة الفرصة امامه للنمو والتطور والخلق . أما التربية غير الصالحة ، فهي التربية التي لا تحقق مقومات الحرية والعدل والتطور والنموّ وسائر ما ذكرناه من الأطر المعنوية الصحيحة . وإذا نقص شيء من هذه الأطر تكون غير مكتملة . بمقدار ما تتوافر هذه الأطر وتتعاون تتجه التربية نحو الاكتمال ، ولكن في الحياة ما يجعل جانباً يعوض عن جانب . وقد يعوض عنه تعويضاً جزئياً أو قد يعوض عنه تعويضاً تاماً ، لكن التكامل الطبيعي هو الذي يقود حتماً الى تحقيق الأهداف .

المجتمع غير الصالح هو المجتمع الذي لا يوفر لأفراده حريتهم بالتساوي ، ولا يقوم على الأسس الديموقراطية الصحيحة ، والتربية فيه تكون تربية غير سليمة .

٣ ـ ما هي علاقة التربية بفهم الحقيقة الانسانية ، وماذا يكون دور المعلم في تكوين هذه العلاقة ؟

عندما ذكرنا أن التربية هي الاعداد للحياة والمساعدة على يناع الشخصية الانسانية ، كنا نعني ببناع هذه الشخصية نموها المتوازن في مختلف النواحي ، ومنها ناحية المعرفة . وفهم الحقيقة هو جزء من المعرفة . فالتربية اذاً ، إذا كانت صحيحة ، تساعد الكائن الانساني على ادراك الحقيقة الانسانية وفهمها . والتربية فوق ذلك ، تمرس الانسان بحياته المبنية على هذا الفهم . ودور المعلم ، في كل شأن من شؤون التربية ، على جانب عظيم من الاهمية ، حتى يصبح مركز الثقل ومحور العمل التربوي . فهو ، بما عنده من خبرة واساليب في التربية والتعليم يساعد المتعلم ـ الذي هو موضوع التربية ـ على تفهّم الحقيقة الانسانية ، وممارسة الحياة بموجب هذا التفهم .

إن الوسائل التقنية الحديثة التي تستخدم في التربية ، لا يمكنها في حال أن تقوم مقام المعلم ، ولم تُخترع من اجل أن تقوم مقامه ، وانما وجدت لتساعده . فهي تزكي دور المعلم وتوضحه وتوسع نطاقه وتخدمه في تحقيق أهدافه التربوية .

إن ضرورة وجود المعلم تحتم استمرارية الدور الموكل إليه ، لا بل تؤكد هذه الضرورة .

المفروض بالمعلم أن يقوم بعمله بطريقة موضوعية ، فيسعى الى تنمية خبرات التلميذ وقدراته وشخصيته تنمية حرة طبيعية ، تماماً كما يفعل المزارع عندما يعنى بتنمية الشجرة ، فهو يقدم لهذه الشجرة مقومات النمو ويتركها حرة في بلوغ غايتها ، ولا يتدخل الا إذا

رآها معوجة فيقومها . أو رآها ضعيفة فيقويها ، أو وجد ضرورة لتشذيب أغصانها وتغذيتها . كذلك المعلم يقدم للتلميذ . ولا يتدخل الا لتقويم الاعوجاج أو لتشذيب السلوك وتهذيبه . أما أن يغرس في ذهن التلميذ ما يريد من الأفكار المعينة ويمنع عنه الاطلاع على سائر الأفكار ، فهذا أمر لا يجوز ، لأنه يتنافى والمبدأ الأساسي وهو مبدأ الحرية ، فهذا افتئات على حرية التلميذ .

المفروض أن يكون للتربية سياسة معينة واضحة المعالم ، تنبثق من الأهداف الوطنية التي يضعها القيّمون على التربية . وهذه السياسة هي في سبيل خير المجتمع الذي ينتمي إليه المواطنون ، صغاراً وكباراً . وعلى المعلم أن يراعي هذه السياسة التربوية ، فلا يخرج عليها إلا إذا تبيّن له انها سياسة خاطئة . اذّاك يحقّ له أن يرفع الأمر الى من هو أعلى منه ومن هو مسؤول عن اتجاهات التربية في الوطن . ولا بد من أن يكون للدولة ، التي تعمل لخير الجميع ، والتي يهمها أن تحقق لهم التربية الصحيحة السليمة ، لا بد لهذه الدولة من جهاز يراقب سير العملية التربوية في جميع اتجاهاتها و مراحلها .

٤ ـ يواجه الأستاذ مشاكل الموقع . بحيث لا يمكنه الحديث الا من موقعه . ان جغرافياً أو سياسياً .

إذا ترك الأمر لكل استاذ أن يتكلم من موقعه ، وأن يوجه العملية التربوية من هذا الموقع ، فإنّا ننتهي الى خلافات واسعة والى فوضى لا تحدّ ، على اعتبار أن المواقع الشخصية مختلفة الى درجة التعارض والتناقض . لذلك ينبغي أن يكون في الوطن الواحد موقع واحد لكل المعلمين ، ومنطلق واحد واهداف موحدة في ظل كيان موحد واجهزة موحدة للدولة . فهذه الدولة تضع سياسة تربوية للجميع . وعلى الجميع أن يتقيدوا بهذه السياسة . وبديهي أنّ السياسة التربوية يجب أن تنبثق من هيئة يؤمن بها كل المواطنين ويثقون بها ويعملون معها في اتجاه واحد . وإذا فقدت هذه الثقة ضاعت معالم الحقيقة ودبت الفوضى في حياة الناس .

٥ ـ اينحصر دور التربية في نطاق المدرسة ، أم يتعداه الى المؤسسات الاجتماعية ؟ وما هو الدور المميز لكل منها ؟

لا ينحصر دور التربية في نطاق المدرسة ، وإن كانت المدرسة تقوم بالقسط الأكبر من هذا الدور . فالمؤسسات تسهم في تربية المواطنين وتساعد المدرسة ، أو يفترض أن تساعد المدرسة في ذلك . ومن هنا ضرورة توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة ، لأن البيت المتمثل في العائلة يقوم بدور تربوي مهم قبل المدرسة واثناءها وبعدها ، وكذلك الجمعيات والنوادي وسائر الهيئات التي يحتويها المجتمع والتي تؤثر ، من قريب وبعيد ، في تربية المواطن . ولا ريب في أن السياسة التربوية العامة التي تخطط للمدرسة ينبغي ايضاً أن تلتفت الى المؤسسات غير التربوية . وأن تقيم بينها وبين المدرسة والبيت صلات وثيقة ، بحيث تتعاون كلها بانسجام في سبيل تحقيق التربية الصحيحة . وإلا فإن التعارض بين المدرسة والبيت ، أو بين المدرسة والنادي . أو بين المدرسة والسينما والتلفزيون ، يقيّد العملية التربوية .

أما دور المنزل فتمهيدي من جهة وأساسي في الآن نفسه ، وفيه تتم العمليات التربوية الأولى التي تحاول المدرسة أن تبقي عليها وتنطلق منها . وكذلك هو يساعد المدرسة عندما يكون التلميذ في سن الدراسة . ويكمّل دور المدرسة بعد أن يتركها التلميذ لينخرط في الحياة العملية .

وأما دور المجتمع فعام من جهة ، من حيث تأثيره في البيت وفي المدرسة وفي سائر المؤسسات التي تتصل بالتربية من قريب أو بعيد ، وخاص من جهة ثانية ، باعتبار أن الانسان ، سواء كان صغيراً أم كبيراً ، تلميذاً أم غير تلميذ ، هو جزء من هذا المجتمع وعضو في جسمه . وعلى هذا النحو نجد لكل مؤسسة ، غير المدرسة ، دوراً في التربية نابعاً من حقيقتها ووظيفتها على الاجمال . وإن هذا الدور يجب أن يكون متمماً ومساعداً لدور المدرسة .

٦ ـ نصل الى التربية في المدرسة اللبنانية . هل وضحت مفاهيمها ؟ وبرأيكم ما هي التطلعات لتربية افضل ؟

يبدو أن المدرسة اللبنانية ، من خاصة أو رسمية ، لا تجهل مفاهيم التربية . ولكنها لم تطبق هذه المفاهيم تطبيقاً كافياً . إما بسبب افتقارها الى الوسائل وإما لظروف اجتماعية أو سياسية أو ثقافية مختلفة ، بحيث وقع التفاوت في الاتجاهات التربوية وفي الأهداف . وهذا قد جرَّ إلى تفاوتٍ في تربية المواطنين وفي تفكيرهم وأهدافهم . ولعل هذا سبب من أسباب المحنة التي أصيب بها لبنان .

تسألني بعد ذلك إذا كانت التربية في لبنان قد قامت بدورها ؟ هي بالواقع قامت بدور مشوّه أو بدور ناقص غير مكتمل . أدّى الى نتائج عكسية . ولو تيسر للتربية الصحيحة أن تقوم بدورها السليم لتفادينا الكثير من المصائب التي حلّت . ليس المركز التربوي هو المسؤول الوحيد عن التربية في لبنان . فهو جهاز من عدة اجهزة . فهناك وزارة التربية التي تقع على عاتقها مهام التخطيط التربوي سواء قبل انشاء المركز او بعده ، وهناك الجامعات في لبنان . وعلى رأسها الجامعة اللبنانية . وبخاصة كلية التربية . فإذا كان المركز لم يعرض الآن خطة تربوية ، لحداثة وجوده ولما مرت به البلاد من احداث ، فإن وزارة التربية وسائر المؤسسات كانت تضطلع بذلك قبل انشاء المركز التربوي ، إلا أن وسائل التخطيط لم تكن متيسرة حتى يأتي هذا التخطيط متكاملاً .

إنَّ التعاون ما بين الأجهزة التربوية ينبغي أن يكون قائماً ووثيقاً ، وخاصة مع كلية التربية في الجامعة اللبنانية .

وإن ما وصلت إليه التربية في لبنان ليس ما نهدف إليه ونتمنى ، وانما نحن نريد لهذه التربية أن تتجاوز ما وصلت إليه ، وان يعدل في خطتها ووجهة سيرها لتحقق للبنان الاهداف التربوية الصحيحة ، وهي خلق المجتمع المتماسك المتعاون في كل شيء . الموحد الاهداف والجهود والغايات ، في ظل سياسة تربوية موحدة .

je suis obligé de l'appliquer, même si j'y suis hostile, quitte à ce que je fasse de l'opposition. Sinon, ce serait de la "désobéissance civile", avec tous les dangers qu'elle implique pour la société politique elle-même.

Il s'agit là d'un cadre général qui pose le problème et en indique les contours. Une bibliographie étrangère et libanaise, établie et classée parallèlement à cet exposé avec un recueil de documents, en précise quelques détails (12). Il faudra sans doute entreprendre des travaux ayant trait à des aspects plus spécifiques, notamment sur le sens de l'autorité à l'école et les moyens de son acquisition, l'enseignement de l'histoire, la religion et la confession, les activités para-scolaires et l'apprentissage aux responsabilités collectives, la psychologie du politique... On aime se référer dans la mémoire collective aux "garanties" (damânât). Mais qui et qu'est-ce qui garantit les "garanties"? Il n'y a pas de garantie véritable pour une société politique que celle des citoyens. Ou plutôt la formation des citoyens, au moyen d'une formation intégrale, de l'*homo faber*, de l'*homo sapiens* et de ... l'*homo politicus*.

Suite à cette analyse, les thèmes suivants pourraient être étudiés en vue de la détermination d'un cadre plus général, théorique et pratique, pour une formation intégrale:

1) L'enseignement de l'histoire: a) L'histoire dans la mémoire collective, b) La confrontation de la représentation collective avec les recherches et conclusions des grands historiens, c) La réalité des manuels: analyse préliminaire de contenu, d) La problématique du changement.

2) Religion, confession et éducation: a) La religion dans sa réalité sociale vécue, b) Le religieux et le confessionnel, c) Les options possibles, d) La réalité des manuels: analyse préliminaire de contenu, e) La problématique du changement.

3) Le sens de l'autorité à l'école: a) Les différentes approches, théologique, éthique, scolaire, familiale, politique ... b) Les structures scolaires et le sens de l'autorité: enquête préliminaire, d) La problèmatique du changement.

NOTES

* Causerie donnée par l'auteur au Bureau pédagogique de la Congrégation des Saints-Coeurs au Liban, le 28 janvier 1979, transcrite et mise en forme par lui pour *La revue pédagogique* (NDLR).

(1) Irfed, *Le Liban face à son développement* (présentation condensée de la première étude IRFED, 1960-1961). Beyrouth, 1963, 340 p. + cartes, p. 338.

(2) Nous devons beaucoup dans cette analyse aux études de: Mounir Chamoun, "Psychologie de l'ethnotype libanais", *Travaux et Jours*, 30, janvier-mars 1969, pp. 71-80 – Paul Griéger, "La caractérologie du peuple libanais", *Action*, juin 1955, pp. 298–308 – Sélim Abou, "Les chrétiens libanais et les courants de gauche", *Travaux et Jours*, 27, avril-juin 1968, pp. 3–10.

(3) Adel Ismaïl, *Documents diplomatiques et consulaires relatifs à l'histoire du Liban et des pays du Proche-Orient, du XVIIe siècle à nos jours* (recueillis sous l'égide de l'Emir Maurice Chéhab), Beyrouth, Editions des œuvres politiques et historiques, 12 vol. parus (Sources françaises), 1977–1978.

(4) Pour cette analyse de psychologie historique: A. Messarra, *Système politique et psychologie*, conférence au Centre Catholique d'Information, 4 janvier 1979, 20 p. dactyl.

(5) Aristote, *Politique*, trad. par Marcel Prelot, P.U.F., Paris, 1950.

(6) Mounir Chamoun, "Peur, instinct et violence", *L'Orient-Le Jour*, 24 juillet 1975.

(7) Julien Freund, *L'essence du politique*, Sirey, Paris 1965, 764 p. + index, pp. 153–168.

(8) Andrée Brossé, "Le problème", *Cahiers pédagogiques*, 19(4), 46, février 1964, pp. 27–28. (C'est nous qui soulignons dans le texte).

(9) Georges Pompidou, interview télévisée du 25 juin 1971, *Le Monde*, 25 juin 1971.

(10) Louis Leprince-Ringuet, de l'Académie française, *Le grand merdier ou l'espoir pour demain ?*, Flammarion, Paris 1978, 251 p., pp. 124–125.

(11) Mgr Fulton Sheen, *Le premier amour du monde* (traduit de l'américain par Marcelle Loutrel-Tschirret), Mame, Paris, 1953, 305 p., pp. 105–120. (C'est nous qui soulignons dans le texte).

(12) Antoine Messarra (textes réunis, classés et colligés par), *La socialisation politique au Liban. Perspectives de recherche et d'application pour une éducation intégrale*, Documentation privée, 1979, 172 p.

تعروا وقالوا قم تعرّ وكيف لي قيامي الى شيخوختي ومسوحي
ولكنّي عرّيت روحي وجئتهم امرّغ في ضحك الطفولة روحي

يا ربّ اطفـال لنـا قد تأتأوا ما قيل شيء في الكلام وقالوا
ردوا إليها الروح من أنفاسكم ماتت لغات الأرض يا أطفال

توفيق يوسف عوّاد

toute évolution vers une discipline librement consentie et donc vers l'autodiscipline sera impossible (...) La notion d'autorité, base de notre éducation, rend impossible l'évolution vers l'autodiscipline (...) *D'abord l'autorité empêche tout développement du sens civique chez l'élève*. Car le sens civique ne peut se développer que chez un être qui se sait intérieurement libre. *(...) L'autorité-obéissance maintient dans l'enfance (...) Enfin le principe autorité-obéissance enlève à l'élève tout sentiment de responsabilité à l'égard de sa propre vie (...)* Il ne suffit pas d'instruire et de surveiller les élèves; il faut surtout essayer d'en faire des hommes et des femmes *intérieurement libres*" (8).

A quoi aboutit une telle éducation qui confond entre l'obéissance au sens éthique et l'obéissance politique? Sept années plus tard, en 1971, voilà ce que disait le président Georges Pompidou, dans une interview télévisée à la suite de manifestations de "violence généralisée" au point de rendre quasi impossible la mission de la "police" et le respect le plus élémentaire de la "loi":

"Je suis indigné par la campagne systématique de diffamation qui est menée contre nos forces de police (...) En présence de manifestations permanentes et violentes, en présence d'actes de violence qui surgissent un peu partout, organisés ou spontanés, en présence du redoublement de la criminalité, en présence des charges de tous ordres que représentent la concentration urbaine et le développement de la circulation, qu'on imagine ce que cela représente d'effort physique, de tension morale et nerveuse (...) Moi je leur dis à toutes ces forces – gendarmes, C.R.S., policiers parisiens – mon estime et ma confiance, dusse-je perdre un peu de l'auréole du libéralisme.

" (...) Quand quelqu'un viole la loi, la police est là pour le saisir, la justice peut le condamner. Mais cela, c'est une société dépassée. Nous sommes devant une situation différente. D'abord, il y a les individus et les groupes qui refusent non seulement la loi mais son expression, qui refusent l'élection par laquelle se traduit la volonté générale (...) Et puis, il y a cette violence généralisée, éparse, soudaine, celle-là pour la réprimer convenablement il faudrait que la police fût partout. Ce n'est pas possible. Nous n'en avons pas assez et ce serait pour elle épuisant. On ne peut donc tout prévenir, mais ce qu'il ne faut pas non plus, c'est que lorsque nous cherchons à prévenir, lorsque nous mettons des forces importantes à Paris, par exemple, et que par là même la violence ne se produit pas, le public ne vienne pas dire au bout d'un certain temps, comme il n'y a pas de désordres, pourquoi toute cette police? C'est de la provocation! Il faut que le public comprenne qu'il doit participer par son état d'esprit au maintien de l'ordre.

"Et puis, il y a quelque chose de plus profond, l'ordre, finalement, c'est le respect de la loi, mais c'est surtout le respect de la personne humaine, c'est le respect d'autrui et c'est le respect de soi. C'est pourquoi l'ordre, il n'est pas dans la rue, il est dans les citoyens et il dépend des citoyens. Voilà ce que je voulais vous dire" (9).

Louis Leprince-Ringuet dénonce, dans un ouvrage récent, la méthode des slogans d'apparence simple et convaincante, en réalité simpliste et subtilement mensongère. Il cite cette phrase, sous la plume du secrétaire national de la Ligue de l'Enseignement: "Pour nous, l'enfant appartient d'abord à lui-même. Il a la charge de construire sa liberté, son autonomie et sa responsabilité". Et Leprince-Ringuet réplique: "Comme c'est beau et comme c'est stupide! L'enfant appartient d'abord à lui-même? Comme si l'enfant n'était pas lié intimement à sa mère et dépendant d'elle pour de nombreux mois après sa naissance. Pendant la première période de sa vie, l'influence de la mère est primordiale. C'est elle qui lui parle, c'est par elle que l'enfant reçoit ses premières impressions: il la regarde, la contemple, lui sourit, son esprit commence à se meubler à partir du regard et des gestes maternels. Après cette première période, les acquisitions vont se poursuivre à cadence rapide, d'où la nécessité de parents et d'éducateurs (...) Ainsi cette phrase "l'enfant appartient d'abord à lui-même" est un de ces slogans dénués de sens profond, qui ne résistent pas à l'examen sérieux".

Leprince-Ringuet parle de la suite de l'article du secrétaire national de la Ligue de l'Enseignement qui "présente l'influence des parents comme une atteinte à la liberté de l'enfant et, par ailleurs, ne dit mot de l'influence des maîtres" (10).

Cette représentation de l'autonomie *(auto-nomos)* est à la base de l'athéisme. "Cette tendance, écrit Fulton Sheen, qu'éprouve la créature à nier toute dépendance envers son créateur et à se considérer comme un absolu en soi est ce qui conduit le plus généralement les hommes à devenir communistes. Au fond d'eux-mêmes, ils sont déjà en révolte contre Dieu. (...) A travers tous les siècles passés et futurs, il y aura toujours des hommes pour s'écrier devant les pilates de ce monde: "Nous ne voulons pas que cet homme règne sur nous!" F. Sheen, le cardinal catholique le plus populaire en Amérique du Nord, convertisseur que rien n'arrête, consacre un développement merveilleux au problème "Amour et soumission". Il écrit: "Lorsque l'obéissance consciente n'existe plus dans la famille, elle est supplantée par l'obéissance à l'État par la force. L'orgueil de soi-même, qui infecte le XXe siècle, est donc un non-sens social absolu (...) C'est par l'obéissance au foyer qu'on fait l'apprentissage de l'obéissance à la chose publique (...) *S'il est vrai que le monde a perdu le respect de l'autorité, ce n'est que parce qu'il l'a perdu d'abord dans la famille. Par un singulier paradoxe, au fur et à mesure que le foyer perdait de son autorité, l'autorité de l'Etat devenait tyrannique*. Bien des hommes, aujourd'hui, tendent à enfler leur personnalité à l'infini. A Nazareth, l'infini se penche sur la terre et – pour obéir – se fait petit enfant" (11). Voilà, par le texte et l'exemple pratique, où mène une éducation qui méconnait la dimension politique du sens de l'autorité, pour réduire le problème à un aspect éthique fort étroit et d'ailleurs moins éthique qu'il n'apparaît de prime abord. En politique, l'obéissance n'est pas assortie de consentement et d'intériorisation. Si l'État promulgue une loi sur les loyers,

jugement, d'une affaire publique, alors même que l'on croît agir pour le bien de la Cité" (7).

c – **Illustration par une analyse de contenu**

Quelle éducation assure-t-on pour la formation de l'être politique libanais, pour la société policée qu'est l'État? Une analyse de contenu d'un manuel récent en usage au Liban dans une école revèle l'inadaptation de la conception de l'autorité par rapport non seulement au contexte politique, tant général que libanais, mais aussi par rapport à la doctrine classique. Il s'agit d'un manuel en usage dans les classes de 3e, constitué de plusieurs petits fascicules. Le fascicule n° 5 de 16 pages objet de notre analyse porte, sur la couverture, le titre significatif "Devenir libre, de la loi à l'autonomie".

1 – *La notion de loi y est toujours employée dans un sens péjoratif*, comme il ressort déjà du titre du fascicule. " Il est ma liberté en révolte contre ma *loi*" (p.1) – "Prier, c'est sortir du cercle infernal des lois, celles que les autres nous imposent et celles que nous nous imposons à nous-mêmes" (p.8) – "Lorsque, dans ma vie de relation, je découvre une brisure ou une fêlure, ce n'est pas parce que je suis en contravention, en contradiction avec une loi ou une autorité, mais parce que j'agis mal à l'égard de quelqu'un, le Seigneur ou les autres" (p. 10) – "Par quelle "loi" te laisses-tu guider?" (p. 8) – "Cette responsabilité nouvelle, libératrice, cette autonomie spirituelle, me permet alors d'agir autrement, non en m'appuyant sur mes résolutions, celles-ci seront encore une loi que je m'impose, mais je vais agir parce que je découvre que l'Amour m'habite" (p. 10) – "Me libérer de la loi qui pèse sur moi" (p. 6).

2 – *Le concept d'autonomie (auto-nomos) et de libération supplante celui d'autorité.* L'obéissance n'est conçue qu'intériorisée, et l'auteur ne cite des livres sacrés que des textes ayant trait à la contestation et au refus, et aucun, pourtant plus nombreux, ayant trait à la soumission et à l'obéissance. Ainci ces passages du manuel:

"Creuser plus profondément et découvrir en toi-même la source de ta véritable autonomie" (p. 1) – "Pour être plus libre, te faut-il rejeter toute autorité?" (p. 6). (Suivent cette question, quatre longues citations où l'aspect contestataire est relevé) – "Nous ne voulons pas d'une autorité extérieure et nous avons peut-être raison. " (sic) (p. 7) – "Intérioriser les lois reçues du milieu familial, social, religieux, etc., les harmoniser avec l'ensemble de ma personnalité, en sorte qu'elles deviennent comme l'expression de ce que je m'impose à moi-même" (p. 15) – "Peut-on être soi-même, et cependant obéir et travailler?" (p. 16) – "Pourquoi n'y aurait-il pas besoin d'autorité ni de lois, même morales, si nous étions assez lucides et assez forts?" (p. 16) – "Être autonome. – Le Seigneur te révèle la véritable autonomie" (p. 16).

3 – *L'appel divin est envisagé comme libération, mais non comme une écoute, adhésion et soumission.* "Ecoute cet appel à la confiance que te lance le Seigneur" (p. 7). (Suit la parabole du maître et des serviteurs, placée dans un contexte non pas de conformité à la volonté du maître, mais d'individualisation). "Entendre l'appel du Seigneur à la liberté en toute situation, non du dehors, mais du dedans" (p. 8) – "Prier, c'est sortir du cercle infernal des lois, celles que les autres nous imposent et celles que nous nous imposons à nous-mêmes (p. 8). (La prière est conçue avec un certain orgueil, sans notion d'humilité) – "Prier, c'est faire confiance, nous offrir à cet amour qui veut nous faire naître au plus vrai de nous-mêmes" (p. 9) – "Oh Christ (...) tu t'es fait esclave pour nous obtenir le pardon parfait" (p. 11). (Il n'y a, par contre, aucune idée de "service" de la part de l'homme) – "Dieu, le tout puissant, le seul Seigneur, s'est fait le serviteur de tous" (p. 15) – "Croire à la Providence" (p. 13) – "Celui qui aime, et celui-là seul, peut réellement commander" (p. 15). (L'amour est présenté comme condition pour commander. Quant à obéir, il n'en est pas question).

Cette "démagogie religieuse" dans le manuel d'enseignement de la classe de 3e, outre qu'elle va à l'encontre de la notion de Providence et méconnaît l'importance de l'obéissance, ne prépare pas la personne à la société politique dont l'autorité est le principe même.

Cette même représentation de l'autorité, dont le manuel est imprégné, on la retrouve dans des écrits pédagogiques publiés par des institutions spécialisées. Dans un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* sur le thème "La discipline et l'éducation", Andrée Brossé écrit:

"Je suis persuadée qu'une conception nouvelle de la discipline donnerait à nos établissements cette ouverture sur la vie qui leur manque souvent, et à nos élèves le sentiment réconfortant qu'au lycée elles sont aussi dans la vie, et non à côté.

"(...) La discipline traditionnelle repose sur la notion d'autorité, qui entraîne l'obligation de l'obéissance et qui établit le rapport de l'adulte à l'enfant ou à l'adolescent comme un rapport de supérieur à inférieur. (...) Les enfants refusent l'autorité. (...) Combien de fois entendons-nous dire que le désordre de la jeunesse moderne est imputable à la disparition du respect et de l'obéissance dus aux aînés! (...) Peu d'adultes considèrent comme possible et souhaitable la disparition de la notion d'autorité. (...) Bien sûr, on a beaucoup parlé, et des voix très autorisées ont parlé, de la discipline librement consentie. *Mais elle est le contraire de l'autorité (...) l'autorité repose sur le non-respect de (la) personne humaine:* car elle impose l'obéissance sans que l'enfant ou l'adolescent puisse la rejeter et sans qu'il ait la maturité d'esprit nécessaire pour l'accepter librement. *Ainsi deux notions antagonistes peuvent être prises comme base de l'éducation: L'autorité d'une part, le respect de la personne humaine de l'enfant et de l'adolescent d'autre part (...) Seuls le respect de la personne humaine et l'abandon de l'autorité mettent l'adulte en état de disponibilité à l'égard de l'élève (...)* Et il est évident que seule cette attitude généreuse peut entraîner l'adhésion de l'élève à la vie générale d'un établissement et donc à sa discipline (...) Tant que la notion d'autorité restera à la base de l'éducation,

"L'homme est un animal civique, plus *social* que les abeilles et autres animaux qui vivent ensemble" (5). Aristote parle de la sociabilité de l'homme, et non d'une politicité naturelle. Être "politique" implique l'acquisation de qualités spécifiques. Le sens du temps, par exemple, s'acquiert par l'enseignement de l'histoire *"magistra vitae"* (maîtresse de vie) selon Cicéron, et cela à tous les niveaux et comme un important véhicule de formation intégrale. L'apprentissage au sens de l'autorité s'opère au moyen des activités collectives à l'école, qui exigent notamment obéissance, commandement et action commune. Le développement de la pluridisciplinarité contribue à remédier au caractère segmentaire du champ de conscience. Tous ces problèmes exigent certes des études ultérieures et détaillées.

III – UN EXEMPLE: LE SENS DE L'AUTORITÉ A L'ÉCOLE

Nous choisissons cet exemple, parce que le système politique libanais souffre d'une crise chronique de l'autorité, comme en témoigne d'ailleurs la déclaration du ministre de l'éducation, du 30 décembre 1978: "La solution commence à partir du moment où le Libanais respectera le feu de signalisation". Mounir Chamoun écrivait encore: "Quand justement le feu rouge aura pour tous, à toute heure du jour et de la nuit, force de loi, nous aurons fait un grand pas dans l'accession à la discipline qui caractérise les sociétés où le respect de l'homme est primordial et où l'État existe par ses lois (...) C'est une question d'éducation à long terme" (6).

a – **Délimitation**

Le sens de l'autorité n'est pas réductible à la discipline, dont il n'est que la manifestation extérieure; ni à la direction qui ne doit pas se sentir visée quand on aborde le problème du sens de l'autorité; ni à l'opposition entre modernisme et traditionalisme.

b – **Institution**

L'autorité est le principe *(princeps)* de la société civile. Son but n'est pas exclusivement scolaire, immédiat, ou réductible au chef. Il est politique, lointain, utile pour chacun et tous, intérieur. La vision déborde donc le cadre scolaire. Il s'agit d'avoir le sens de l'institution et de la loi. L'institution est une personnalité morale: ce n'est pas le professeur qui examine, mais la faculté. Ce n'est pas le policier qui dresse une contravention ou le juge qui condamne un coupable, mais la loi. Clle-ci est une disposition générale, impresonnelle (c'est, pour nous, difficile à admettre) et durable. Au Liban, la loi est personnalisée et perçue comme telle.

Une certaine pédagogie opère une confusion entre l'obeéissance au sens éthique et l'obéissance politique, d'où il découle une "éducation" incompatible avec le sens de l'autorité. La société politique, dont le "principe" même est l'autorité, exige l'obéissance sans que le consentement soit nécessaire. Julien Freund écrit à ce propos:

"L'idée de l'autonomie de la personne, où chaque être respecte la loi qu'il se donne, a seulement (...) une validité éthique. Il ne s'agit pas, en politique, de faire ce que l'on veut ou doit, d'après sa propre conscience , mais d'exécuter ce que le commandement impose de l'extérieur dans l'intérêt général de la collectivité. Ici aussi l'analyse du concept politique, d'après les normes éthiques, aboutit à une confusion des problèmes et fait obstacle à la véritable description phénoménologique (...) Il arrive souvent qu'en vertu du principe de la libre disposition de soi-même, on rejette comme immorale, ou du moins comme moralement dangereuse ou médiore, toute description qui s'écarte de l'autonomie de la personne. Cette manière de voir (...) conçoit très étroitement l'éthique du phénomène politique (...) L'obéissance politique n'implique pas le consentement des citoyens au sens d'une adhésion intime ou d'une conversion personnelle aux vues et à la doctrine du commandement, mais uniquement la reconnaissance et l'acceptation tacite et extérieure de son institution. Un minimum de confiance est cependant indispensable, sinon la reconnaissance extérieure est elle-même impossible (...) La soumission qu'implique l'obéissance n'est pas total asservissement, mais respect d'une discipline nécessaire sans laquelle la cohésion de la collectivité serait inexistante et même la liberté de critique perdrait toute signification (...) "Ce n'est point, disait Spinoza, la raison pour laquelle il obéit, mais l'obéissance qui fait le sujet". En politique, on ne choisit pas d'obéir, il le faut (...) Dans les affaires politiques, la conscience personnelle n'a pas à intervenir. Libre à elle de décider ce qui est juste et injuste dans la vie privée, non dans la vie publique, sinon chacun pourrait obéir comme il l'entend et quand il le veut, ce qui serait la fin de l'État et aussi de toute possibilité d'action commune. Autrement dit, obéir c'est accepter une fois pour toutes la suprématie de l'État dans les questions politiques, car c'est à lui de déterminer par les lois ce qu'il faut et ne faut pas faire (...) Le rôle du pouvoir n'est pas de nous rendre heureux, mais d'assurer la sécurité de tous et de chacun, pour laisser à chaque individu le soin de choisir son propre style de bonheur (...) La réalité suprême qui fait un peuple et qui assure son salut, c'est l'existence d'un commandement (...) C'est un crime que de faire des promesses au détriment de l'État, et une usurpation que de s'occuper, de son propre

Le Libanais n'a pas le sens de la totalité, inhérent au politique, puisque, dans l'univers politique, les interdépendances et les interconnexions sont la règle. Alors que l'émotivité primaire enferme le Libanais dans l'instinct et l'instant, le défaut du sens de la totalité, ou la vision segmentaire, le cantonne dans un champ encore plus réduit, celui de sa communauté, de son parti, de sa région et, moins encore, de sa localité ou de son quartier.

Le Libanais n'a pas encore le sens éminemment politique du temps, qui implique celui du devenir, du changement, de la conjoncture et de la situation. L'action politique s'inscrit dans une durée et requiert que l'on ne néglige ni le poids du passé, ni les exigences de l'avenir proche et lointain. L'interrogation Kîf al-hâlï? (Comment va la situation?) équivaut à l'interrogation: Quel temps fait-il? La politique nationale et internationale, quand elle est perçue à travers la variabilité de l'instant, ignore la permanence des structures, la constance des données de base, la continuité des traditions et des événements.

Le Libanais manque encore d'un autre sens inhérent au politique, celui de l'autorité. Il n'envisage d'ailleurs sa citoyenneté que comme membre d'une famille, d'une localité et d'une communauté, et non comme national d'une collectivité étatique. La loi est sanction à laquelle est soumis celui qui est incapable de la transgresser. L'obéissance à la loi est signe d'infériorité.

Le sens de la mesure, des proportions et des limites fait encore défaut à la psychologie collective du Libanais. Le politique connaît et mesure les limites de l'action politique, dans la capacité de prévision, dans l'action sur les choses et dans l'action sur les hommes.

La foi du Libanais, et de l'Arabe en général, dans le verbe, et la confusion qu'il opère entre le verbe et l'action, font qu'il n'a pas le sens, lui aussi politique, de l'apparence, un sens fondamental et pourtant difficile à enseigner et à accepter. Il requiert que l'on comprenne et admette la dimension surréelle des faits politiques. Les événements politiques ne deviennent réels qu'à travers les consciences qui se les représentent, ce qui implique qu'il y a, à la limite, des faits fictifs. Ceete caractéristique du politique, parce qu'elle déroute le sens commun, déconcerte l'esprit scientifique. Elle est la plus choquante et donc la plus nécessaire à illustrer. A travers elle on découvre que la politique est parole, communication.

Le Libanais pratique en politique non pas le double, mais le quintuple discours. La manière de présenter un problème varie suivant l'interlocuteur, à la manière d'un prisme. On peut ainsi distinguer cinq formes de discours sur le même sujet:

a) Le discours-verbalisation dont le but est le verbe lui-même, pour menacer d'un recours à un veto, pour l'escalade, pour affirmer son existence ou pour se donner et donner l'illusion de l'action. La polémique au moyen des déclarations s'effectue à la manière d'un marché, surtout dans les moments de contestation sur le système politique et son changement. Le discours politique opère selon les lois du marketing. Par lui, le changement politique est verbalisé, parfois durant plusieurs années, sans que rien ne soit effectivement changé.

b) Le discours que le Libanais tient à son coreligionnaire.

c) Le discours qu'il tient à un interlocuteur d'une autre religion que la sienne.

d) Le discours qu'il tient à l'interlocuteur arabe.

e) Le discours qu'il tient à l'interlocuteur non arabe.

Le patriarche Khoreiche déclarait, dans son message de Noël 1978:

> "Et n'est-ce pas de franchise et de sincérité dans nos paroles, nos actions et nos prises de position que nous avons surtout besoin en cette mortelle épreuve (...) Nos problèmes (...) ne sauraient recevoir de solution sans cette franchise et cette sincérité! Il est temps de déclarer, sans détours, ce que nous voulons (...) de définir les termes avec précision et d'en faire usage selon leur authentique signification, écartant du dialogue les malentendus et les confusions".

c – **Les preuves par la psychologie historique**

Les documents diplomatiques, notamment les correspondances durant les périodes de crise, fournissent des précisions d'autant plus significatives que les diplomates se trouvent contraints d'expliquer les attitudes des différentes parties et les motivations déclarées ou occultes à une opinion occidentale plus sensible aux faits et aux considérations objectives de politique générale. Certaines pages de ces documents sont des analyses de psychologie des peuples, amères ou savoureuses, sans que les diplomates aient la prétention de faire de la caractérologie ethnique. L'analyse de ces documents sous l'angle de la psychologie est rendue aujourd'hui plus aisée, grâce à leur publication (3). On est impressionné par la permanence des structures mentales (4).

d – **Comment développer le sens du politique**

Dans une éducation intégrale, tout comme on forme l'*homo faber* et l'*homo sapiens*, on forme aussi l'*homo politicus*. Une phrase d'Aristote est souvent mal citée. Aristote écrit:

civique qui existent, au moins théoriquement, dans tous les pays. On attache généralement peu d'importance à ces cours, trop formalistes et légalistes.

En revanche, l'enseignement de matières apparemment apolitiques, comme l'histoire ou la géographie, peut être l'occasion d'un apprentissage efficace de valeurs au niveau de la communauté politique nationale. Les manuels d'enseignement, même ceux qui ne sont pas à contenu politique, peuvent ainsi constituer un véhicule de pensée politique. Dans un texte en apparence inoffensif et aussi éloigné de la vie sociale qu'un manuel d'arithmétique peut se glisser une manipulation non intentionnelle des attitudes. Les manuels d'arithmétique mettent ouvertement l'accent sur des transactions commerciales fondées sur le mobile du profit. On y parle de vendre, d'acheter et de revendre, de loyer, de travail salarié et d'emprunt avec intérêt. Comme exemple de problèmes d'arithmétique qui ne mettraient pas l'accent sur le mobile du profit et, par conséquent, qui ne contribuent pas à perpétuer des attitudes favorisant le système économique actuel, on propose des problèmes concernant le partage des bénéfices. Il va sans dire que les auteurs de manuels d'arithmétique ne sont pas accusés de se livrer délibérément à la propagande, mais simplement de considérer comme fait accompli les pratiques économiques existantes et d'aider involontairement à les perpétuer. A ce propos, les éducateurs soviétiques se sont inquiétés de la fréquence avec laquelle le mobile du profit persiste dans leurs livres d'arithmétique et ont pris des mesures afin d'effectuer les modifications nécessaires dans le sens de leur idéologie.

d – Les exigences et résultats de l'action

Que peut-on attendre, au Liban, d'une action sur le plan de la socialisation politique? On ne peut espérer aucun résultat immédiat, ou satisfaction individuelle, ou programmation rapide, sans de patientes études préalables. On ne peut, non plus, espérer qu'une action à l'échelle nationale soit entreprise à court ou à moyen terme, du moins sans un changement, et auto-changement, des mentalités. Toutefois, des études, des applications et des expériences localisées et par la suite généralisables sont possibles, suivant la méthode des approximations successives propres à certaines sociétés plurales, comme celle du Liban. La réflexion et l'action en matière de socialisation politique exigent de penser grand et loin, avec la patience créatrice et le désintéressement pour le "bien commun". Autant d'exigences qui sont peut-être incompatibles avec un certain état des mentalités.

II – LES DONNÉES DE LA PSYCHOLOGIE COLLECTIVE

a – Les études sur la caractérologie du Libanais

Les études sur la caractérologie du Libanais (2) relèvent la primarité foncière de celui-ci, la promptitude de sa réaction, la valorisation collective du comportement réactif, d'où il découle notamment une irrationalité dans le comportement, une absence de patience créatrice et un besoin de renouveler les expériences.

Le vocabulaire politique exprime bien l'extrême ampleur que peut prendre un incident et la fonction de l'État pour empêcher le déchaînement. Circonscrire un incident (tatwîq), c'est calmer les passions par des interventions personnelles, et moins par des actes de répression ou un règlement objectif, de manière à dépassionnaliser l'affaire. L'opération relève plus de la thérapeutique psychologique à caractère personnel et familial que de l'action gouvernementale classique.

Cantonné dans l'instinct et l'instant *(hic et nunc)*, le Libanais souffre d'une insécurité de base, facteur de blocage, d'une "conscience timorée", quand il s'agit de changement et même de l'idée de changement. Les analystes de l'ethnotype libanais relèvent que le sentiment d'impuissance se double d'un sentiment de persécution et de menace en provence de multiples forces occultes, humaines et supranaturelles. Le Libanais se soumet à la volonté des événements et envisage leur perpétuation comme nécessaire. Le passé est chargé de mythes figés, mais sécurisants, cautionnés par l'enseignement de l'histoire. L'ethnotype libanais est nourri, avec des variantes suivant les appartenances régionalo-confessionnelles, d'un ensemble d'utopies, entourées d'un halo d'histoire, qui commandent les réactions surtout durant les périodes de crise. Ces utopies servant de justification à l'ethnocentrisme de la population: la "Montagne", "épine dorsale du pays" et "inviolable refuge", les "garanties" internationales (damânât), l'"autonomie" de la période de l'Emirat et le "génie libanais" au cours des siècles ('abqariyya, tabâdu'iyya), une sorte de génie supra-scientifique qui a l'intuition de ce qu'il faut faire et dont l'action improvisée est salutaire. Ces constantes simplifiées et sécurisantes, ancrées dans la mémoire collective, sont compensatoires aux aléas du présent et à l'impuissance du verbe.

b – Les carences dans la formation intégrale

Nous partageons l'opinion des psychologues sur les qualités intellectuelles, sociales et humaines du Libanais. C'est sur le plan du politique que les carences se manifestent. Le politique implique, à notre avis, les cinq sens de la *totalité* de la *mesure*, de l'*autorité*, du *temps*, et de l'*apparence*.

I – LE PROBLEME

a – La constatation chronique et les simplifications permanentes

Face à de telles constatations, anciennes et nouvelles, les mesures adoptées se réduisent à des simplifications et à des généralisations sécurisantes sur l'"amour" de la patrie et, en pratique, à quelques manifestations dans les établissements scolaires de salutation du drapeau, à des déclarations patriotiques, à des conférences sur le patrimoine, à des visites touristiques et, dans le meilleur des cas, à la publication d'un manuel d'éducation civique pour les classes secondaires, manuel qui est retiré du marché l'année suivante en raison de sa qualité contestable. Généralité, immédiateté, improvisation et bonne conscience, telles sont les caractéristiques de l'attitude dominante face au problème. On se donne bonne conscience: le manque de sens civique est imputable à "l'autre".

Les problèmes fondamentaux de la science politique au Liban – tout comme les problèmes de planification économique relevés par le Père Lebret – débouchent, quant à leur thérapeutique, sur l'éducation. Déconfessionnalisation, identification, allégeance, nationalisme... sont autant de problèmes analysés par les publicistes et politologues et dont le remède, à longue échéance, est éducatif. Comment se fait l'apprentissage à la vie politique, le mot "politique" étant employé, dans tout ce texte, dans le sens étymologique de *polis*, c'est-à-dire la cité, la société policée. Tout comme on étudie le processus de formation de l'intelligence, une branche du savoir, la socialisation politique, étudie le processus de l'apprentissage à la société politique.

b – La démarche

L'objectif n'est pas celui de l'orientation qui transforme l'éducation en une entreprise d'endoctrinement, comme ce fut le cas, par exemple, dans des établissements scolaires fondés par le nazisme. Il faut même éviter de lier un projet éducatif à un système politique ou à un régime politique, établi ou à établir, sauf dans les domaines de l'orientation professionnelle et de l'exploitation des ressources humaines. Outre le fait qu'un système politique est un moyen, alors que l'éducation poursuit une finalité personnelle et collective plus haute et plus lointaine, un décalage dans le temps sépare le projet éducatif du projet politique. Un vieux proverbe chinois nous dit: Si tu planifies pour un an plante du riz; pour dix ans, plante un arbre; pour cinquante ans, éduque un homme. L'exigence de tout projet éducatif est donc de voir grand et plus loin que les contingences et conjonctures d'un projet politique. Eduquer une génération en fonction de tel système politique ou d'une vision politique, c'est parier contre le changement et, sans doute, produire une génération incapable de s'adapter à des évolutions inéluctables.

Ni orientation donc. Ni dépendance non plus de l'éducation du politique. L'éducation recherche l'authenticité, au moyen d'une formation *intégrale,* car toute formation de l'homme dans sa totalité est une éducation civile ou civique. Tout comme on forme l'*homo faber*, l'*homo sapiens*... on forme aussi *l'homo politicus*. Le lien entre éducation et politique doit donc être humain, général, total, consistant à former l'*homo politicus*. et non conjoncturel, si lointaine que soit cette conjoncture, car dans ce cas on tombe dans l'endoctrinement, contraire à la liberté individuelle, ou dans l'esprit partisan, incompatible avec la formation globale, et on ne prépare pas ainsi la personne à faire face aux situations d'avenir. Il y a un risque à politiser l'éducation, à asservir celle-ci à la politique ou à une politique, au lieu qu'elle soit au service du politique, c'est-à-dire de la Cité, quels que soient les types d'aménagement juridique et d'évolution future de celle-ci.

c – Le processus de la socialisation

Danton s'écriait un jour à la triture: "Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple". A quoi Michelet répliquera, au siècle suivant: "Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation". Nietzsche allait plus loin quand il disait que viendrait un temps où tous les problèmes politiques seront des problèmes d'éducation. Aujourd'hui plus que par le passé, avec l'instauration des démocraties et la complexité sociale croissante, l'action éducative devient de plus en plus décisive. On ne peut plus, en effet, comme au temps du nazisme, procéder à une manipulation technique des peuples par les mass-media ou par l'action psychologique dont la caractéristique est de traiter les hommes comme des choses et d'agir sur eux de l'extérieur. Ces manœuvres constituent un danger certain, à court terme, pour les libertés et restent dans le domaine du superficiel, du provisoire et de l'incertain. Par contre, l'action éducative au sens le plus large, qui déborde la transmission des connaissances et mêmes des valeurs du passé, et qui aide chaque homme à découvrir sa nature profonde et à devenir responsable, est un élément de plus en plus important de l'action politique.

L'influence de l'école, comme celle de la famille, se manifeste par la transmission d'informations spécifiquement politiques et par celle de valeurs et d'attitudes para-politiques, mais ayant des effets politiques. Les premières informations sont constituées par les cours de morale et d'instruction

L'APPRENTISSAGE A LA VIE "CIVILE"

Cadre et perspectives pour une éducation intégrale

par

ANTOINE MESSARRA

PLAN

I – **LE PROBLÈME**

A. La constatation chronique et les généralisations permanentes.
B. La démarche.
C. Le processus de la socialisation.
D. Les exigences et résultats de l'action.

II – **LES DONNÉES DE LA PSYCHOLOGIE COLLECTIVE**

A. Les études sur la caractérologie du Libanais.
B. Les carences dans la formation intégrale : l'homo politicus.
C. Les preuves par la psychologie historique.
D. Comment développer le sens du politique.

III – **UN EXEMPLE : LE SENS DE L'AUTORITÉ A L'ÉCOLE**

A. Délimitation.
B. Institution.
C. Illustration.

CONCLUSION

D'une manière chronique depuis l'Indépendance, et surtout durant et après chaque crise, on parle d'éducation nationale et de formation du citoyen. La constatation est permanente, comme en témoigne cette conclusion d'un important rapport du Père Louis-Joseph Lebret, il y a près de 20 ans, en conclusion d'une vaste enquête socio-économique : "Ce qui manque le plus au Liban, plus que l'eau, plus que les routes et plus que l'électricité, ce sont les équipes de gens totalement voués au bien public et s'appliquant, à tous les échelons, à résoudre la multitude des problèmes que posent la mise en valeur économique et l'élévation humaine de leur pays. Si un changement de mentalité ne se produit pas au sein des jeunes élites libanaises, si un souffle nouveau, provenant d'une révolution intellectuelle et éthique, ne passe pas sur le pays, le développement sera fragile et le Liban ne remplira ni sa tâche de cohésion interne, ni sa destinée supranationale de centre civilisateur" (1). Le ministre de l'Education nationale, le Dr Assaad Rizk, déclarait le 30 décembre 1978 : "La crise au Liban n'est ni orientale, ni occidentale, mais celle de l'homme, du bon citoyen (...) Le Liban a été fondé sur le mensonge (...) Je regrette de le dire, mais j'en assume l'entière responsabilité (...) La solution commence à partir du moment où le Libanais respectera le feu de signalisation"