المجلة التربوية

العَدَد الواحِد وَالعشرون ١٩٨٦

يُصْدرهَا المَرَكز التربوي للبُحُوثِ وَالإنمَاء

الكتاب المدرسي الوطني

٢

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

المدير المسؤول : رئيس المركز

ص.ب : ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

في هذا العدد

صفحة

د. جورج المرّ :
الكتاب المدرسي الوطني .... غاية هو أم وسيلة ؟ ٢

رئيس التحرير :
(كلمة العدد) واقع واقتراحات ٤

د. الياس زغيب :
أزمة الكتابة للأطفال في لبنان ٦

د. أحمد صيداوي :
دور المعلم اللبناني اليوم ١٥

موريس شربل :
الكتاب المدرسي وتكوين المعرفة (الابستمولوجيا) ٢٠

د. شوقي أبوحيدر :
الكتاب المدرسي الوطني في لبنان نقد واقتراحات ٢٦

د. وليد ارناؤوط :
الكتاب المدرسي والانماء التربوي ٣٠

د. وليم الخازن :
بياني النقديّ ٣٣

سليم نكد :
نقد منهج في نقد كتاب «المفيد» في الأدب العربي للسنة الثانوية الثانية ٤١

د. اميل يعقوب :
كتاب «القراءة العربية للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة» نقد وتقويم ٥٥

جورج اسبر :
كتاب القراءة العربية السنة الأولى المتوسطة بين المنهج والواقع ٥٩

د. مفيد أبومراد :
من غربل الناس ... مناقشة للنقد الذي كتبه الدكتور اميل يعقوب حول كتاب القواعد للسنة الأولى في «المجلة التربوية» ٦٥

وهيب ابي فاضل :
تطور كتاب التاريخ المدرسي في لبنان ٧٠

ميشال ابي فاضل :
بيبليوغرافية المدن والقرى والعائلات اللبنانية ٧٨

Dr. Paul Khoury : Pour une Doctrine et une Politique de l'Education ٨٨

د. جورج انطونيوس طربيه : ملحق العدد
ملف خاص بالكتاب المدرسي الوطني والتلفزيون التربوي

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

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

مكتب التجهيزات
والوسائل التربوية
وادارة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس التحرير : سليم نكد
الاشراف الفني : انطوان عون
الخطوط : سمير الحداد

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

الكتاب المدرسي الوطني ...

بين صدور العدد الأخير من «المجلة التربوية» المخصص للكتاب المدرسي الوطني وبين صدور هذا العدد المكمّل أصلاً للعدد السابق ، مسافة زمنية تستوقفنا في أكثر من محطة لنطرح السؤال تلو الآخر حول ماهية الكتاب المدرسي الوطني ... ما له وما عليه !

من أبرز تلك المحطّات والمواقف نذكر الندوة المتلفزة التي جرتْ في تموز ١٩٨٥ ضمن برنامج «مشاكل وحلول» حيث طرحت فيها أسئلة عدّة ، لا بل تساؤلات حول طبيعة الكتاب المدرسي : فحوًى ونهجاً ، تأليفاً وطباعة وتوزيعاً ...

وفي خريف ١٩٨٥ صدر ملحق «المجلة التربوية» المتضمن استقصاء الرأي العام حول «الكتاب المدرسي الوطني والتلفزيون التربوي» ، وقد جاءت ردود الرأي العام من مديري مدارس وأساتذة ومربّين تسأل في أكثر من مكان عن جدوى الكتاب المدرسي ومستواه في مقارنته بكتب مدرسية أخرى .

واليوم وبعد صدور المليون الخامس عشر من نسَخ الكتاب المدرسي الوطني الذي غطّى بسلاسله جميع صفوف المرحلة الابتدائية والمرحلة ما قبل الابتدائية ومعظم صفوف المرحلة المتوسطة من التعليم العام الرسميّ بمعدّل مئة بالمئة وبنسَب متزايدة عاماً بعد عام في التعليم الخاص ، حيث يصحّ القول ان هذا الكتاب أصبح «الكتاب المعيار» نوعاً وكمّاً لبقية الكتب المدرسية المتداولة في المدارس اللبنانية . اليوم بالذات ، وبعد انطلاقة العام الدراسي الجديد ، لا بُدّ أن نطرح السؤال الحيويّ : هل حقق الكتاب المدرسي الوطني الهدف المطلوب منه ؟ وكيف ؟ رُبما يُعتبر الكتاب المدرسي سواء أطلقنا عليه اسم «وطني» أو غير «وطني» غاية بحد ذاته ، اذا كان المقصود منه تجسيد جميع الأهداف التربوية وتحديد منهجية عمل المدرّس والتلميذ معاً ، أي بعبارة أدق : «هل يمكن أن ننظر الى الكتاب وكأنه المرجع الوحيد في عملية التعلّم والتعليم» ؟

ان الكتاب المدرسيّ ، أيّ كتاب ، لم يكن ولا مرة ، ولا يمكن أن يكون غاية بحد ذاته . فهو في أحسن حالاته ترجمة موسّعة لأغراض منهاج التعليم وتوجهاته التي تحدد محتوى الكتاب ومساره ليأتي بعد ذلك تفصيل الدروس المتعاقبة موزعاً على مراكز اهتمام معيّنة منسجماً مع مدارك التلميذ واهتماماته .

الكتاب المدرسي الوطني من وجهة نظر المركز التربوي للبحوث والانماء ، كما أشرنا في افتتاحية العدد السابق من «المجلة التربوية» ونؤكد ذلك اليوم في هذا المجال ، ما هو الاّ وسيلة تعليمية مضافة الى غيرها من الوسائل السمعية – البصرية تلتزم بجوهر مناهج التعليم العام من جهة ، وبالبيئة اللبنانية طبيعةً ومجتمعاً من جهة ثانية بهدف تعميق الرابطة بين المعلم ووطنه .

واقعٌ واقتراحات

رئيس التحرير

حاولْنا في عددَين خاصّين بالكتاب المدرسي أنْ نجمع بين الاقتراحات النظرية لشروط النجاح في التأليف المدرسيّ وبين التطبيقات العملية في نقد كُتُب من مراحل مختلفة واظهار نواقصها وعيوبها من حيث المنهج والمادة والاسلوب راجين الاصلاح والتحسين لا التشهير ولا النقد السلبي .

اننّا نلحّ مرةً أخرى على أنّ الكتاب المدرسي يعاني من عِلل أساسية يجب أن تعالَج بجدّية ومسؤولية . انه يتحول الى سلعة تجارية اذ تكثر سلاسله وتتعدد طبعاته ويرتفع ثمنه وتتضاءل فوائده العلمية والتربوية ، بل انّ ازدهاره المادي يتمّ على حساب قيمته العلمية والتربوية . نقول بكل أسف : يكفي لتأليف كتاب مدرسي ضمان اعتماده في بضع مدارس لأسباب شخصية أو تجارية فيعمد المؤلف أو المؤلفون الى النقل والاقتباس وبعض التقديم والتأخير والتعاقد مع دار نشر ذات شأن ونفوذ لترويج هذا الكتاب حتى يضاف الى سلسلة الكتب المدرسية ويوصف بمختلف الصفات العلمية والتربوية . انها الفوضى التي تتخذ شكل الحرية ، وهي الطفرة التجارية العارمة التي تتخذ شكل الحيوية والنشاط والمبادرات الشخصية . لذلك يجب وضع حدّ لهذا النوع من الحرية وهذا النوع من النشاط غير الخيّر .

انّ معظم السلاسل المدرسية ، وبنوع خاص كتب القواعد العربية ، تحمل شعارات التجديد والتشويق والتحديث ، وهي بالواقع لا تزال غارقة في التقليد ومحشوة بالأخطاء والشواذات والتعقيدات التي لا تفيد دارس اللغة في أيّ مستوى كان ، فيرى نفسه أمام متاهات من القيود والشروط والاستطرادات ... حتى لتبدو اللغة العربية ، اذا حكمنا عليها من خلال قواعدها الموضوعة ، شيئاً غريباً لا يمكن ادراكه ، ومتاهة مضلّة لا يمكن اجتيازها . انّ الحقيقة القاسية التي لا بُدّ من اعلانها هي أنّ اللغة شيء وقواعدها شيء آخر غريب عنها . تحولت القواعد اللغوية من مدخل منطقي وعملي لمعرفة اللغة واتقانها قراءةً وكتابة ، الى بناء قائم بذاته ، منقطع عن موضوعه الأساسي ومهمّتِه الأساسية ، حتى انّ الكثيرين من الدارسين والمتخصصين يتقنون القواعد الموضوعة ولا يحسنون التعبير ، بل اننا نلاحظ أنهم بمقدار ما يحفظون من الشواذّ وما قيل ويُقال ، يبتعدون عن الحسّ اللغويّ الصحيح ؛ ذلك أنّ واضعي القواعد ينطلقون من آثار أسلافهم فينقلون ويلخّصون أو يزيدون ... ولا يكلّفون أنفسهم الانطلاق من اللغة ذاتها التي هي في النتيجة الموضوع الأساسي والهدف الذي نصبو الى الوصول اليه ؛ واذا ابتعد الواضع القديم – وكثيراً ما يفعل – بعض

الابتعاد عن السليقة اللغوية الصافية والحسّ اللغويّ السليم ، فلنتصور الهوّة التي تتّسع وتعمق كلّما تقدمنا في وضع القواعد جيلاً بعد جيل ، حتى ليصحّ القول انّ قواعد اللغة العربية أصبحت شيئاً غريبا عن اللغة ؛ اتقانها لا يجدي وجهلها لا يُفقر .

هذا هو الواقع الذي يجب أن نعيه وننطلق منه في أية محاولة للتأليف والاتجاه نحو التجديد والتيسير الحقيقيَّين .

اننا ندعو بإلحاح الى مراقبة رسمية لما يؤلَّف واصدار أحكام تقييمية من قِبَل هيئة مؤلفة من كبار الاختصاصيين في هذا المجال .

انّ الكتاب المدرسي الوطني الذي يكاد يغطّي بسلاسله المراحل الثلاث : ما قبل الابتدائية والابتدائية والتكميلية ، بالرغم من مآخذنا الكثيرة عليه ، يُعتبر انطلاقة صالحة وعلامة فارقة في تاريخ التأليف المدرسيّ ، وهو يسدّ فراغاً كبيراً ويبشّر بخير عميم اذا اعتمد النقد الذاتيّ المستمر وأخذَ ببعض الانتقادات الوجيهة وهدف الى التحسين الدائم خلال طبعاته المتوالية ، هذه التوصيات التي لا يكفّ رئيس المركز التربويّ عن الدعوة اليها والتركيز الدائم عليها .

ولكنّ المسؤولية تتضاعف والصعوبات تتعاظم اذ نشرف على المرحلة الثانوية ونعي ما تتطلّبه من جهد هائل لنفض الغبار المتراكم على مناهج هذه المرحلة ومؤلفاتها . لا نجد بوادر حلّ الاّ بالاسراع في وضع مناهج جديدة تُرضي بعضاً من طموحات الأجيال الجديدة قبل المباشرة بالتأليف تطبيقاً للمناهج السائدة . انّ العلاج الوحيد لفوضى التأليف أو لتحكّم مؤلّف معين ، هو في أن يتخذ المركز التربويّ المبادرة بطرح مناهج جديدة على أسس ومفاهيم جديدة والمباشرة بوضع المؤلّفات المدرسية بتشكيل لجانٍ تضمّ باحثين وتربويين ذوي خبرة كافية وانفتاح كافٍ بحيث يوضَع حدّ للفوضى والاستبداد والاستغلال ولكي نخرج من مستنقع التقليد والاجترار . هكذا يكون الكتاب المدرسي الوطني في المرحلة الثانوية المرجع أو الحدّ الذي لا يجوز التدني عنه من غير أن يكون الكتاب الأوحد أو المفروض فرضاً رسمياً أو غير رسميّ . نأمل في أن نتّجه هذا الاتجاه ، كما نأمل بأن يكون العددان الخاصّان بالكتاب المدرسي قد تضمّنا موادّ تساعد على الاتجاه في هذا السبيل .

□□

أزمة الكتابة للأطفال في لبنان

الدكتور الياس زغيب

منذ أن تمّ الفصل والتمييز بين الأدب الموجّه للراشدين والأدب المخصّص للأطفال بعد حلول النظريات التربوية الحديثة في نهاية العصر الفائت ومطلع العصر الحالي ، ومنذ أنْ تحقق في الأذهان فهم وتفهم أعمق للطفل وللطفولة بعوالمها وأجوائها وخصائصها في كافة مراحل تطورها ومنذ الانتشار السريع للوسائل التقنية السمعية البصرية ولكافة الفنون الجمالية ، والتربية في لبنان – وفي المجتمع العربي عامة – تواجه حتى اليوم مشكلة الكتابة للأطفال في الوقت الذي تخطّت هذه المشكلة أو تكاد معظم المجتمعات المتطورة علمياً وحضارياً . فاننا نشهد في هذه المجتمعات كلّ عام صدور آلاف الكتب القصصية والعلمية والوثائقية والشعرية الموجهة للأطفال ونتحقق أيضاً من وجود المؤسسات العديدة فيها العاملة في هذا الحقل بينما نلمس بوضوح التقصير القائم عندنا من حيث البحث والنتاج .

فالتوقف عند هذه المشكلة قد يضعنا أمام مسؤولية تربوية هامة ويدفعنا الى البحث عن حلول لها لأنّ استمرارها قد يؤدّي الى إضعاف القدرات والامكانات الفكرية والإبداعية للأجيال الصاعدة ويؤثّر سلباً على تجربتها اللغوية ويحرمها الاستفادة من التقديمات والتطلعات الضرورية لتنشئتها .

انّ العمل على بناء الانسان يبدأ في طفولته بعملية تثقيفه تثقيفاً لا يفقده القدرة على التعبير عن نفسه ولا يجعله مجرد كائن ينتحل الأفكار المفروضة ولا يتعدّى اطار «القولبة الثقافية» . انّ الهدف من هذا البناء هو تكوين شخصية خلاّقة مبدعة من أجل مجتمع بنّاء فاعل يحيي المواهب ويحقّق الطموحات .

وممّا لا شكّ فيه أنّ الكتابة – للأطفال – المتواصلة والمتجددة والمستمَدّة من آفاق التطور وشتّى وجوهه هي من أهمّ التقديمات الفاعلة في نموّ الطفل وفي تكوّن شخصيته ، وهنا تبرز القيمة التربوية لأدب الأطفال – بشكل خاص – اذ يصبح العمل في هذا المضمار عملاً هو من الدقة والامعان بمكان بحيث يتطلب تخصصاً الى جانب الموهبة ، يفرض معرفة جيّدة لقدرات ونوازع ومعطيات الطفل في مراحل نموه كما يتطلب اطلاعاً واسعاً على الطرق والوسائل والنظريات التربوية الموضوعة لتنشئته . واذا كانت التربية واسطة لتلقين النشْء كل المعطيات والقيم العاملة على تقدمه مادياً ومعنوياً ، فهي تنطوي ، أساساً ، على بوادر الأخذ بطاقاته وامكاناته وانطلاقاته . فمن الضروريّ ، اذاً ، ألاّ يتمّ تطويعه دوماً لقراءات مرهقة لا تحرّك فيه حسًّا ولا تشدّه اليها رغبة . بل من باب أَولى ، أنْ نجعله يُقبل على المطالعة بشغف وشوق ويسخّر كلّ قدراته الفكرية

والخيالية والحسيّة فيتيح له الكتاب تقبّل المعطيات ورسوخها في أعماقه كما يصبح له حافزاً لانطلاقات رحبة ولامكانات وتطلّعات جديدة .

لا يغيب عن بال الكثيرين اليوم ما كانت عليه ، في صالات بيروت ، براعة الحكواتيين في التأثير والإمتاع الى حدّ تفوق أحياناً أو توازي ما يبرع به اليوم أفضل الأفلام متعةً وتأثيراً . ولا يغيب عن بالهم أيضاً في ليالي طفولتهم ما كانت عليه قدرة جدّاتنا اللواتي كنّ ينسجْنَ الحكايات بصوَرها ومغامراتها ويخلقنَ بها مع وهج المواقد والقناديل أجواء مدهشة ساحرة تنفتح خلالها مخيّلات أطفالنا على عوالم رائعة وعلى رؤى وأحلام زاهية . هذه العوالم بدأت آفاقها بالانحسار وأجواؤها بالخفوت منذ تبدّلت مظاهر العيش وتنعّم المجتمع بوسائل الرفاهية والترفيه المتطورة .

لكن هذه الوسائل التي تسمّر أطفالنا ، بشكل خاص ، أمام صور متلاحقة على الشاشة الصغيرة ، وانْ كان لها من حسنات وفوائد ، فمن غير الممكن أنْ نعوّض بها عن رواية حيّة للقصة تجمع الى أساليب الكلام وألوان التراكيب براعة اللفظ والأداء وسحرَ التلاعب بأحاسيس السامعين حسبما تقتضي اللحظة . فالفوائد التي نعثر عليها في رواية القصة لا يمكن اطلاقاً الاستغناء أو التعويض عنها بالوسائل السمعية البصرية .

اننا اليوم بعد انتشار هذه الوسائل وانجذاب صغارنا القويّ لسحرها ، نواجه مشكلة ترغيب أطفالنا في مطالعة القصص وتشويقهم اليها . ولا يمكن أن نحقق المواجهة والمعالجة لهذه المشكلة ما لم نسلط الضوء على الجذر الأساسي لها وهو أزمة الكتابة للأطفال . كيف نشأت هذه الأزمة ؟ وما هي مسبّبات استمرارها ؟

من الواجب أن ندرك ، ولو بعد فوات وقت طويل ، أنّ المدهشات الخرافية العجيبة والبدائع الخيالية الساحرة التي كانت تحفل بها الآداب المشرقية عامة ، والعربية خاصة ، قد أصبحت مع غيرها من الأساطير ، وفي متناول علماء التربية والنفس ، واسطة هامّة لتكوين الناشئة ومن خلالها لبناء مجتمع راقٍ خلاّق .

ومن المؤسف أن يكون مجتمعنا ، وهو واحد من المجتمعات الشرقية ، قد فاتته الافادة من هذه المعطيات فلم يسخّرها بطريقة علمية مفيدة لخدمة النشء، ولم يعمد الى تحليلها تحليلاً عميقاً ليستنبط منها المدلولات الهامّة وليكوّن منها مادة تربوية فعّالة . ولعلّ ما يلفت هو أن تكون الدول المتقدّمة تقنياً وصناعياً هي السبّاقة في هذا المجال ، فبالرغم من اعتمادها المنطق العقلاني والمنهج العلمي في مجالات تقدّمها فقد بنت أساساً رؤيتها التقدّمية على توجيه وإنماء طاقات النشء الخيالية .

ولعلّ ما ساهم الى حدّ بعيد في إثارة هذه الرؤية هو تطوّر مفاهيم التربية في ضوء تقدّم العلوم الإنسانية وفي ضوء التجارب العديدة التي قام ويقوم بها علماء النفس والتربية .

• البدائع الخيالية الشرقية في الآداب العالمية

ان الآداب الخرافية الشرقية – العربية بشكل خاص – أمدّت الآداب العالمية بالكثير من المستجدّات وأغنت الخيال الإنساني بآفاق عجيبة ، وهي إن باتت عند العرب مواضيع هامشية فقدت جدواها ، فقد تحوّلت في الآداب الأخرى الى مادة وحي واستلهام لكثير من الأعمال الفنية والفكرية ، كما استحالت فيما بعد وسائل تربوية وعلاجية فعّالة بين أيدي المربّين وعلماء النفس . فحكايات «ألف ليلة وليلة» بما حفلت به من قيم فنية وأدبية أضحت رائعة من روائع الأدب العالمي ، هذه الحكايات عرفت بصيغتها العربية الفريدة – وان لم تكن عربية المنشأ – ففي القرن العاشر للميلاد وفي مؤلف سمّي «حقول الذهب» استمدّها العرب من الفارسيين الذين بدورهم نقلوها عن الهنود . لكن الرواة العرب – ولا بدّ من التذكير هنا بأن الحكايات نشأت في الأدب الشفهي – دبّجوها في أُطُر من المغامرات والمدهشات الرائعة وفي صِيَغٍ عجيبة ، وعمدوا الى تكييفها مع معطيات السرد الظرفية ووفقاً لمشاعر ومواقف السامعين .

الاّ أن هذا الصرح الأدبي الهائل انتقل سحره فشمل آداب معظم الشعوب وتُرجم الى لغاتهم . تقول «إيزابيل جان» في مؤلفها «أدب الأطفال» :

«كانت ترجمة غالان Galland لكتاب ألف ليلة وليلة بمثابة التجلّي ، وكان غالان قد عمد الى تلطيفها فحوّل القصص الجنسية والفظّة الى روايات لطيفة . ولكن النفحة العربية كانت حيّة فحدث في العمق توافق ظريف بين روعة المواضيع الشرقية وجمال الترجمة التي لا تخلو من بعض التكلّف . ان الحكايات الشرقية قد عملت في الواقع على اغناء المواضيع الخالدة وخاصة في ما يتعلّق منها بالأشياء والأماكن السحرية وبألعاب المسخ والتحوّل التي لا حدّ لها والتي هي رزينة جداً بل منطقية جداً في الحكايات الغربية»[1] .

ولا يسعنا هنا التذكير بكل ما طبعته حكايات ألف ليلة وليلة في أذهان الشعوب وفي آدابها وبمحاولات إطالتها وجعلها «ألف ليلة وليلتان» كما فعل بالإنكليزية «إدغار بو» . ولا بدّ من الإشارة كذلك الى قصص المغامرات والى الرحلات التي طلعت بها مخيلة العرب والتي وسّعت آفاق التخيّل وأخرجت الحكايات من نطاقها المحدود ، ولقد ألمحت إيزابيل جان أيضاً ، في مقال لها ، الى مغامرات السندباد البحري والى رحلات ابن بطوطة :

«فما هو ثابت في مطلق الأحوال هو أن هؤلاء العرب الرحالة قد أتاحوا ، على الأرجح ، للحكاية أن تتخطّى ذاتها وأن تخرج من أشكالها الجامدة لتدنو من التجربة ولتتحوّل من قصة مقولبة الى قصة مغامرات حقيقية ، فهناك اتصال بين التخيّل والواقع وهناك كل أنواع الالتباس بين البطل المختلق والشخصية الحقيقية »[٢] .

الحكايات الشعبية القديمة في أدب الأطفال

إن أتينا على ذكر هذه الأمثلة – الواردة آنفاً – من الأدب الشعبي القديم فذلك لأن الحكايات الفولكلورية أو الشعبية باتت من خلال الشعوب والحضارات أدباً حقيقياً للأطفال. فبفعل التيارات العلمية التي وجّهت الفكر الى المدركات الحسيّة لتجريده من الذهنية الخرافية ، ومع تطوّر فنون التسلية والترفيه وبروز عناصرها التقنية الهائلة فقدت الحكايات الشعبية قدرتها الجاذبة لمختلف الفئات والأعمار ، وأُهمل فن إخبارها بانصراف الناس عنها الى عجائب الابتكارات العلمية. لكن هذا الفن الإخباري بقي يدغدغ أحلام الذين عايشوه وأدركوا مدى أثره العميق في نفوسهم. فقد ظلّ الحكواتيون في بيروت الى وقت غير بعيد ، في مطلع هذا القرن ، يخلقون بمهاراتهم الفنية عوالم مدهشة عجيبة التصوّر ويتلاعبون بمشاعر السامعين آخذين بألبابهم وإحساساتهم مثلما تفعله اليوم أكثر الأفلام روعة ومتعة[٣] .

ولم تغب عن بال الكثيرين أيضاً براعة الرواة الذين كانوا في حلقات الترفيه وفي جلسات السهر يسردون سير الأبطال ومغامراتهم ناسجين من خلال تأثيرهم على السامعين ومن إدراكهم لرغبات هؤلاء وميولهم صوراً ومواقف مذهلة تنقلهم الى عالم أحلامهم وتلبّي عندهم أماني وتطلّعات عجزوا عن تحقيقها في واقعهم الاجتماعي . فسيرة «بني هلال» و«عنترة» و«المهلهل» وغيرها من السِير ما تزال في مخيّلة معظم آبائنا ، وما تزال أيضاً راسخةً في أذهان الناس سِيَر القديسين والشهداء بأعمالهم وارادتهم الفائقة ، كما لا تغرب عن أذهانهم كذلك الأحاديث عن الجنّ والعفاريت والأرصدة التي ساد الاعتقاد بتدخّلها في حياة الكثيرين وبتصدّيها للباحثين عن الكنوز في المغاور والأنفاق والقبور .

كل هذه الأخبار التي تولّدت إما نتيجة التوهّم ، وإما من المبالغات التي تكونت حول عظمة الأشخاص ومنجزاتهم ، وكل هذه الحكايات الشعبية أو الفولكلورية التي انبثقت معظمها من خلفيات سياسية واجتماعية ونفسية ، كل هذه الأخبار والحكايات صمتت أو انقطع صوتها للأسباب التي ذكرناها (التيارات العلمية .. العناصر التقنية ..) ونضيف اليها ، بشكل خاص ، أعمال التدوين والطباعة التي جعلتها في متناول الجميع بعد أن تلاشت الأمية .

ولكن ، هل بقي رونقها كاملاً واستمرّ فعلها قوياً في المخيلات والنفوس؟ لا ، بطبيعة الحال لأن السرد الحي والمشاركة في السمع يضفيان عليها هالة عجيبة ولأنها وضعت أساساً لتروى بأسلوب محكي مباشر ، حسبنا أن نلمس فيها الومضات الشعرية واللفظية الحلوة وترداد التعابير الشائقة والموقّعة التي تتكوّن متعتها من السمع والأداء .

وإن أصاب هذه الروائع الخيالية البهتان وأصبحت هامشية بالنسبة للناس بعد التطوّر الثقافي والتقني ، فقد ظلّت أعمالاً مجدية وزاداً نافعاً في أيدي المربّين وعلماء النفس والاجتماع ، وباتت عاملاً فاعلاً في تربية الطفل وفي تكوين شخصيته إذْ صارت حكايات حلوة وقصص مغامرات مسلّية للأطفال الى جانب الحكايات والقصص التي اختُلقت له قديماً أو استجدّت له حديثاً .

حكايات الجدّة أو «الخبريات» في أدب الأطفال

الحكايات القديمة التي نسجها الخيال وتناقلتها الأجيال والتي كانت تروى خصيصاً للأطفال ، وقد عُرفت بحِكايات الجدّات حول المواقد ، ماذا حلّ بها اليوم ؟

«كان يا ما كان في قديم الزمان وسالف العصر والأوان كان عندنا جدّات وحكايات ....» أجل ، استحالت صورة الجدّات بدورها حكاية تُروى للصغار. فلم يعد هناك جدّات يقبعنَ قرب المواقد ولم يبق من أجواء القناديل الخافتة الموحية أيّ ظلّ. فبعد تطور وسائل العيش والترفيه لم تعد الجدّات عجائز منطويات حول النار بل صرنَ يجلسنَ مع الصغار يتمتعنَ مثلهم بمشاهدة التلفزيون أو الأفلام السينمائية ولم تعد الجدّة التي تروي «الخبريّات» سوى صورة فولكلورية يسمع الأطفال عنها ويبتسمون مثلما يسمعون عن أحاديث التراث والعادات .

وان بحثنا عن الأقاصيص والحكايات ، الخاصة بالأطفال ، في الفولكلور اللبناني ، نجد ، مع الأسف ، أنّ معظمها قد تلاشى لأنها لم تدوّن ولم تعد تتناقل ولم يبقَ منها الاّ نماذج معدودة متفرقة في بعض الكتب .

بعد هذه النظرة السريعة على مصير «كنوزنا القديمة» لا بدّ من تسليط الضوء على المسبّبات الأساسية التي ، برأينا ، تعيق منذ بدء النهضة ، وما تزال ، الكتابة للأطفال وتمنع تطورها وتوفرها . وقد رأينا أنّ من هذه المسبّبات ما يعود الى فرضيات المجتمع اللبناني ومقتضياته الظرفية من خلال نظرته الى الطفولة والى أدب الأطفال ، ومنها ما يرجع الى فقدان المتطلّبات الضرورية للكتابة والى قلّة المتهافتين عليها .

١) الكتابة للأطفال بين فرضيات المجتمع اللبناني ومقتضياته الظرفية من خلال نظرته الى الطفولة والى أدب الأطفال .

ليست الطفولة مرحلة عابرة في تاريخ المجتمعات والشعوب ، أو هي فقط إطار لذكريات حلوة سعيدة يحنّ اليها الناس . إنها أيضاً أعمق وأهمّ من هذا كله ، فهي الطروحات الأساسية والرؤى المستقبلية والامكانات المتوفّرة لأي شعب يريد بناء نفسه ومجتمعه .

فإن كان همّ التربية هو أكبر الهموم والمشاكل فلأن عليه يتوقّف همّ المصير ولكونه يحقق نموذجاً إختبارياً للقيم والمثل والتطلّعات الاجتماعية . «والطفل هو عالم صغير ، هو نموذج عن العالم ، انظروا اليه يعيش فتروا الكون والآلهة»[٤] . هل يدرك المجتمع اللبناني أهمية وقيمة هذا العالم القائم بذاته ؟ وهل تمكّن من إيجاد طرق سليمة للتعامل معه؟

أ – الفرضيات التعليمية المرهقة وأثرها في القصة .

ان العقلية التي كانت تسيطر على التوجيه التربوي في مطلع هذا القرن في لبنان ، بعد انعتاقه من عصور التخلّف والجهل تحت وطأة الحكم العثماني كانت تركّز على المواعظ والإرشادات وعلى قوالب لغوية ثابتة . فما من نصّ أو حكاية أو قصيدة لها جدوى ما لم تتضمّن مغزى أو موعظة ، وما لم تستجب لفرضيات معيّنة في اللغة والأسلوب . وهذا النوع من الأدب الحكمي والتعليمي جعل القصَص أدوات في يد الراشدين لبثّ توجيهاتهم ووسائل لفرض تطلّعاتهم على عوالم الطفولة ، فكانت القصة عامل وطأة ثقيل على نفوس الأطفال وأذهانهم ووسيلة مملّة رتيبة لا تختلف عن غيرها من المواد المرهقة الباطلة التي كانت تشحن ذاكرتهم لتصبح هذه الأخيرة أداة للسرد والتكرار بطريقة آلية . فلم تكن الحكاية تثير رغبة الطفل تلقائياً ، ولم يكن يُقدَّم له من القصص ما يتوافق وحاجاته النفسية ونزعاته ، بل انحصرت في إطار الكتب المدرسية وأصبح دورها في التربية هامشياً .

وثمة موجة أخرى من التفكير طرحت نفسها بعد انفتاح المجتمع اللبناني على التطوّر التقني والتقدّم العلمي ، فالمعطيات الجديدة غيّرت في التوجيه التربوي وفي تطلّعاته اذ بدأت الدعوة الى احلال العقل والمنطق والنهج العلمي والى نبذ المغالاة الشعرية الخرافية التي تسيئ الى توازن الطفل وتسمّره في نطاق الخيالية الباطلة فلا يعود يعي واقعه ويفقد القدرة العملية والحركة ويصاب بالفتور والشرود الذهني . هذا التفكير عزّز اليقين بأن انماء الفكر العلمي وحده يواكب سير التقدّم التقني والتطوّر الصناعي اللذين هما اليوم في أساس ترسيخ وبناء الأمم .

وقد ساهم في خلق هذه النظرة السلبية الى الأعمال الخيالية ظهور الكثير من المبالغات والمهاترات التي عملت على تشويه الابداع الأدبي الجيد . فلا غرابة أن تلقى قصص الأطفال استهتاراً في مجتمع كان في مطلع هذا القرن بأمسّ الحاجة الى مواكبة التطلّعات العلمية والى المختصّين في المجالات التقنية والعلمية مما جعله يتغاضى عن قيمة الأعمال القصصية الخيالية في تنشئة الطفل وفي دفع إمكانات ابداعه اعتقاداً منه بأن هذه الأمور هي مضيعة للوقت أو هي هدر لطاقات الفرد .

كما انه ، الى زمن قريب ، ظلت دور النشر اللبنانية والعربية تصدر كتب الأطفال خالية من أي رونق ومن أي اخراج فني مشوّق . ولعل مقتضيات الظروف الاجتماعية بعد الحرب العالمية الثانية حتّمت ذلك بسبب التكاليف المادية التي كانت تحول دون اقتناء تقنيات الطباعة الجديدة والتي كانت أيضاً تعيق الأهالي عن شراء الكتب الباهظة الثمن – ولا نغالي اذا قلنا بأنه ، لفترة طويلة في لبنان ، لم يكن ينعم بالكتب والمطالعة سوى قلة من أولاد العائلات الميسورة – وهناك عامل آخر مردّه الى التفكير السائد الذي كان يعتبر التفنّن في الاخراج أو الإتقان في الطباعة عملاً إضافياً أو إسرافاً باطلاً فجاءت قصص الأطفال من جرّاء هذين العاملين رتيبة مرهقة لا تجذب الطفل اليها. إنْ هي الا حروف سوداء متتابعة وصفحات قاتمة وغلافات باهتة .

ب – التخاطب مع الطفولة و«ذهنية النجاح السريع» .

لا شك في أن النظريات التربوية الحديثة والدراسات المعمّقة حول الطرق السليمة والفعّالة التي يجب اعتمادها للتخاطب مع الطفولة قد أصبحت في متناول معظم المربّين في لبنان – ولكنها ، مع الأسف ، اقتصرت على هذه الفئة المختصّة وتعدّته الى القليل من العائلات المدركة .. وقد كانت الطفولة في لبنان ، الى وقت قريب ، مثلما كانت عليه في المجتمعات الأخرى[٥] تبدو مغلوبة على أمرها اذ حكم عليها الانصياع لعالم الراشدين والضياع في متطلّباته وفرضياته وأنظمته . لقد فرض عليها أن تكون ملتزمة بالصيغ الموضوعة لها وأن تتلبّس الجدّية وتتقولب حسب الطروحات السائدة . فمخاطبتها لم تكن تنبثق من عالمها الخاص الذي له أشكاله وظروفه ومقدّراته الخاصة بل كان الاتصال بها يتمّ من خلال عقلية راشدة وأطر محدّدة .

ان الطفولة – كعالم له خصائصه وليس صورة مصغرة لمجتمع الراشدين – لم تنطبع بعد كلياً في أذهان الكثيرين ، والطفل ككائن

مفطور على اللعب واللهو لم يستحوذ بعد تماماً على اقتناعهم ؛ هو الكائن الذي يطمح الراشد من خلاله الى التعويض عما فاته في حياته والذي يترسّم من خلاله الصورة التي تكمّله والتي يطوّع رسومها كما يشاء ، ولكنه يصاب بخيبة أمل لأن في الطفل زخماً من الحيوية زاخراً بمعطيات ودفقات لا تقف عند حدّ .

فلا عجب ، اذاً ، أن تكون قصص الأطفال في نظر الكثيرين من الراشدين وسائل لهو وتسلية قليلة الفائدة ، وان أدركوا بعضاً من فوائدها فهي تظلّ ثانوية أمام المعطيات التربوية الأخرى . فهم يتعاملون مع قصص الأطفال كحاجات إضافية تزاد الى الكتب المدرسية . إن ما يسيطر على تفكيرهم ، مع الأسف ، هو «الذهنية النفعية» فما يهمّهم في مستقبل النشء هو نجاحه السريع في الحصول على الشهادات والأمل بجيل يؤمّن لهم مردوداً ومنفعة [٦] . فالتوجيه عندهم مرتبط بمدى الانتفاع والكسب لا بقدرات الطفل وطاقاته الطبيعية . فهم يتوقون لخلق انسان مُدرّ مكسب لا لتكوين شخصية متمتّعة بإرادة حرّة وقادرة على الإبداع . ان جهلهم للتطلّعات التربوية السليمة عزّز لديهم ذهنية الانتفاع ، فالمهمّ في نظرهم هو أن يتعلّم طفلهم القراءة بأسرع وقت ممكن . أما القصة بحدّ ذاتها فهي غاية ثانوية يتسلّى بها الطفل في أوقات لهوه والمدرسة التي لا تؤمّن للطفل تعلّم القراءة بسرعة تُعتبر مدرسة فاشلة . ومن المؤسف أن نجد البعض من مدارسنا قد انساق في هذا التيار بغية الكسب والانتفاع أيضاً اذ عمل على تلبية رغبات الجاهلين وعلى إرضائهم . فالقصة لا تُروى في الصف لأنها ليست جدية أو لا تعطي مردوداً سريعاً . وكم يسبّب كل هذا من تقصير في تنشئة وفي تكوين شخصية الطفل .

«من الواجب أن نقول ونكرّر القول بأن أقصر طريق بين نقطة وأخرى ليست بالضرورة خطاً مستقيماً خاصة عندما يتعلّق الأمر بالتعليم وبتنمية الطفل . ومن الواجب أن نقول ونكرّر القول أنّ تعلّم القراءة ليس لة أية صلة بعامل السرعة ، وأنّ ما هو أساسي وحتمي بالنسبة لمستقبل الطفل هو اكتشافه في الكتاب حاجة ممتعة ومصدر لذّات جمالية ومصدر تفكير وكذلك منطلقاً لابداعات شخصية » [٧]

إن تسخير القراءة لغايات مكسبية يطرح مشكلة اجتماعية ، فهو يساهم بالنتيجة في استغلال واستعباد الناس على حدّ قول «كلود ليفي ستراوس» :

«وظهور الكتابة (...) يبدو أنه ساهم في استغلال الناس قبل اشعاعهم ... فإذا كانت هذه الفرضية صحيحة يجب أن نسلّم بأن المهمّة الأساسية للاتصال الكتابي هي تسهيل الانقياد والخضوع .

فاستعمال الكتابة لغايات منزّهة بغية الوصول الى المتعة الفكرية والجمالية بات منالا ثانوياً هذا اذا لم يتحوّل في معظم الأحيان الى وسيلة لدعم وتبرير واخفاء المهمّة الأولى » [٨] .

ان النظرة الى التعليم باتت ، عند الكثيرين في مجتمعنا ، مقترنة بمقدار ما يوفّره التثقيف في المستقبل من إمكانات عملية ومادية . أما اغتناء الشخصية بالطاقات الخلاّقة وبقدراتها على التمتّع بالملذّات الجمالية والفكرية فلم يعد له شأن يذكر بعد سيطرة الذهنية النفعية على العقول ، ولم يعد للقصص أهمية كبيرة أمام التوجّهات التي تخدم مباشرة هذه النفعية .

ج – التقصير في التشويق والترغيب .

ان الجهل للقيمة التربوية لقصص الأطفال أدّى الى التقصير والى النقص الكبير في التسهيلات المعدّة للطفل في المجتمع اللبناني . فلا أهمية كبيرة لمكتبة الطفل في البيت ، ولا تهيئة للصغير منذ نشأته لتقبّل الكتب ولتعويد حواسه وفكره على المعطيات الجمالية للصور والرسوم مما يدفعه فيما بعد الى الاهتمام والرغبة بالمطالعة الشخصيّة . وقد دلّت ملاحظاتنا [٩] على ان هناك فرقاً شاسعاً بين الطفل المحاط والمهتمّ بالكتب وبين الطفل العائش في جو لا أهمية فيه للكتاب . فالكتاب بالنسبة لهذا الأخير لا يتعدّى كونه كتاباً مدرسياً بينما نجده يدخل في حياة الطفل الأول منذ تفتّحه أو قبل تعلّمه القراءة اذ يبدأ بالنظر الى الظواهر الجمالية في الألوان والصور ويتمتّع بالحكايات التي تروى له حولها ، وفي الوقت نفسه يكوّن تصوّرات شخصية . وكم يُسرّ عندما تُعاد له قراءة هذه القصص مع ألفاظها المفضّلة ويغضب اذا تبدّل فيها كلمة ، وكم يفخر بتناول كتب أهله أو مجلاتهم أو جرائدهم ويمثّل دورهم في القراءة بطريقة جدية . ان هذا الفرق بين الطفلين يتوسّع تدريجياً فيما بعد بالنسبة لقدرات كل منهما في النطق والتعبير وفي التفكير والتصوّر . فنظراً لعدَم إدراك معظم الأهل لأهمية القصص نجد أنها لا تدخل الا مصادفة الى بيوتهم ، وإن دخلت فهم لا يثيرون فضول أطفالهم ورغبتهم فيها بقراءتها لهم أو بتدريبهم على التمتّع بها . وقد نعجب اذا علمنا بأن في الولايات المتحدة أكثر البلدان المتقدّمة تقنياً وصناعياً قد درجت العادة بأن يُقرأ للطفل كل ليلة حكايات وقصص قبل تعلّمه القراءة .

قليلون جداً هم الذين يقرأون لأطفالهم في لبنان ، وقليلات جداً هن الأمهات اللواتي يدركن فنّ اخبار القصة ومدى رغبة الولد في اشراك أمه معه في متابعة المغامرات الشائقة [١٠] وقد نجد هذا التقصير أيضاً في الصفوف الابتدائية عند البعض من المدرّسين والمدرّسات الذين تسيطر عليهم ذهنية النجاح السريع فلا يقرأون

في صفوفهم قصة ولا يقلّبون كتاباً للصور أو هم لا يعيرون ذلك اهتماماً أو لا يدركون مدى فوائده . فقد فاتهم أن التنشئة الشخصية والثقافية للطفل تتمّ بعمليات نضوج وتزويد بطيئة ومعمّقة وراسخة لا تتلاشى بسرعة ولا تعطي ثمارها الا شيئاً فشيئاً وفي أجل طويل . وهنا تكمن بوضوح فعالية الأعمال الأدبية من قصصية وشعرية . وعلى عاتق هؤلاء المدرّسين والمدرّسات تقع مسؤولية تدريب الأطفال الذين لا يحظون بهذه الفوائد نظراً لتخلّف أهاليهم الاجتماعي والثقافي ممّا يعيقهم عن التمكّن من هذه القدرات الخيالية والأمكانات اللّغوية التي يفتقرون اليها في محيطهم .

ماذا فعَلت المؤسسات التربوية ، وماذا فعل المربّون والمختصون في مجال التربية والعلوم الإنسانية لتدارك هذا الاهمال ؟ لا نكاد نعثر اليوم على دراسة بسيطة باللغة العربية حول قيمة القصص وأثرها في تكوين شخصية الطفل ، ونادراً ما نرى إثارة لهذا الموضوع في المجلاّت الثقافية والصفحات الأدبية في الصحف . فندرة الأبحاث والدراسات – بالعربية – حول القيمة التربوية لأدب الأطفال وعدم تحريك الرغبة لدى الناس في الاطّلاع على ذلك ، كلّ هذا ساهم في اغفال هذه المهمّة التربوية الفعّالة .

وقد نشعر بالأسف عندما نلقي نظرة سريعة على ما يقدم ويُهيّأ للأطفال في بعض المجتمعات الأخرى ونقابله بما نوفّره لأطفالنا .

ففي ألمانيا هناك ما لا يقل عن ستة عشر ألف مكتبة خاصة بكتب الأطفال ، وقد لا تخلو بلدة من مكتبة للأطفال تشرف عليها وتغذّيها البلدية . وفي البلدان السكندينافية يستعير السكان كتبهم بانتظام من المكتبة العامة التي هي مركز لحياتهم الثقافية في القرية أو الحي . كذلك الأمر بالنسبة للسكان في إنكلترا ، ولا بد من الإشارة أيضاً الى المكتبة العالمية الضخمة المختصّة بأدب الأطفال والتي أنشئت في ميونيخ عام ١٩٤٨ والتي تضمّ عدداً كبيراً من الكتب النظرية حول هذا الموضوع . ولا يسعنا هنا ذكر المكتبات المتوفرة بكثرة في معظم البلدان الأوروبية وفي الولايات المتحدة وروسيا كما اننا نشير أيضاً الى تعداد الجوائز التي تُمنح للعاملين في مجال كتب الأطفال ، نذكر منها الجائزة العالمية التي يمنحها الإتحاد الدولي منذ سنة ١٩٥٦ الى المؤلفين الأحياء الذين أغنوا مكتبة الطفل وهي باسم القصصي الدانمركي الشهير «هانز كريستيان أندرسن» والجائزة الأوروبية لأدب الأطفال في إيطاليا التي بدأت في عام ١٩٦٢ ، ولا يمكننا استعراض كل جوائز التقدير والتشجيع التي تمنح في معظم البلدان ولا تعداد المكتبات والندوات والدراسات التي تظهر سنوياً لتشجيع الأطفال على مطالعة القصص وتشجيع الموهوبين على الكتابة [١١] .

ان أتينا على ذكر بعض ما توفّر لأدب الأطفال في المجتمعات الأخرى وبعض ما تهيّأ للناس من دراسات وتوجيهات تبرز قيمة هذا الأدب فلنبرهن عن استحالة مقارنة ذلك مع ما هو قائم عندنا . فلانكاد نعثر في مجتمعنا على مكتبة أو مركز ثقافي للأطفال في مدينة أو قرية ، فإمكانات البلدية تُحوّل بالدرجة الأولى الى التجميل والتنظيم العام في البلدة ولا تتعدّى ذلك الى تجميل وتنظيم عقول ونفوس الناشئة . وإذا كان هناك من مكتبة فتضمّ المجلّدات الضخمة والكتب التي ترضي أذواق الراشدين وتؤمّن متعتهم ، وليس هناك من مؤسسة ، رسمية كانت أم خاصة ، تُعنى خصيصاً بأدب الأطفال وبإقامة الندوات والمناقشات حوله ، وليس هناك من جوائز تقديرية تمنح في هذا المجال . ان النقص في التقديمات الضرورية التي يجب أن تتوفّر في مجتمعنا من أجل الطفل الساعي الى نمو وتكوين شخصيته هو العائق الأساسي أمام تفتّح الطفولة وإغنائها بالمعطيات اللازمة ، وهو الدافع الى التقصير في تشويق الطفل الى القصة وترغيبه في جعل الكتاب امتداداً لفضوله في المعرفة ولنزعته في اللهو .

د – التغاضي عن الطروحات الأساسية في النظريات التربوية الحديثة

من أجل التنشئة السليمة يتحتّم على المجتمع أن يهيّئ للطفولة أجواءها وأن يعمل على اغناء هذه الأجواء بمتطلّباتها النفسية والفكرية والخيالية .

وما يبدو عندنا ، بالنسبة لذلك ، هو أن الكثيرين قد اكتفوا باستيراد النظريات والمعطيات من الخارج كما يستوردون الألعاب والحلوى . انهم يغرقون الأطفال بظواهر المدنية فيجودون عليهم بفيض من الثياب والزينة وبكل ما يلبّي فيهم الرغبة العميقة بالزهو ، ولكنهم لا يضحّون بما فيه الكفاية لإرضاء نزعات الأطفال وميولهم وتطلّعاتهم. جعلوا منها نماذج لما وصلت اليه المدنية من ابتكارات مظهرية حديثة ولم يقدّروا فيهم تقديراً كافياً الأرواح الطامحة الى استقاء المعرفة في أبعادها الحقيقية . ان تغاضيهم عن الطروحات الأساسية في النظريات التربوية الحديثة قلّل من اهتمامهم ومن إدراكهم لفعاليتها . ومما لا شك فيه أن هذه النظريات التي تكوّنت منذ أواخر القرن الماضي في أوروبا كان لها أثر واضح في تبديل وتعميق المفاهيم التعليمية والتربوية في مجتمعات عديدة ، وقد بدّلت نظرة الناس الى الطفل والطفولة . «ولكن الطفولة أين كانت ؟ حتماً لم تكن موجودة في عقول الناس . وهكذا ، فان صيحة روسو (جان جاك) «إننا لا نعرف الطفولة» فتحت عهداً جديداً . إنها اكتشاف لفلك جديد ، لعالم مغمور ينكشف لعيني فيلسوف مبهورتين . هذه هي إحدى أكبر الثورات في عصر الثورات ، وهي ثورة مطلقة وجذرية مثل ثورة كوبرنيك» [١٢] .

ولا مجال هنا لذكر ما أحدثته هذه الثورة في العقول والنفوس وما وفّرته للأجيال من ذخائر معرفة وإبداع وما خلّفته بعدها من جدل مفيد حول مفاهيم التربية التقليدية والتربية الحديثة. فالطفولة من جرائها أصبحت هدفاً أو غاية بحدّ ذاتها، فخصّص العمل والتأليف لها وتكوّن اثر ذلك أدب له مقوّماته وخصائصه التي تميّزه من بقية الآداب هو «أدب الأطفال». ولا بدَّ من الإشارة هنا الى أن «روسو» مُحدث هذه المستجدّات في مجال تنشئة الأطفال وباعث معظم النظريات التربوية الحديثة أعطى للحكايات والخرافات مكانة هامة في تنمية مدارك الطفل وفي تكوين شخصيته. ونورد هنا، لأهميته، بعض ما كتبه «جان جاك روسو» للسيدة ديبينيه D'EPINAY التي كانت تحاول الكتابة للأطفال على مستوى عائلي:

«سيدتي، قرأت بانتباه كلي رسائلك الى ابنك، انها جيدة لا بل ممتازة ولكنها لا تجديه نفعاً.. أُقرّ بأن فكرة الكتابة إليه هي مبعث للسرور ويمكنها أن تنشئ قلبه وعَقله ولكن بشرطين: أن يتمكّن من الاستماع اليك وأن يتمكّن من الإجابة عليك. أخبريه حكايات وأخبريه خرافات يقدر من خلالها أن يستنتج هو بنفسه العبرة وخصوصاً أن يقدر على تطبيقها. تجنّبي العموميات اذ بوضعنا المواعظ قبل الوقائع قد لا نقوم بشيء إلا بما هو عام وبما لا فائدة منه. ويجب أن ننطلق من كل ما لاحظه خيراً كان أم شراً، وبنسبة ما تكون أفكاره قد بدأت بالنمو وبنسبة ما تكونين قد درّبته على التفكير والمقارنة تعدّلين خطابك في رسائلك بما يتناسب مع نفسه ومع ملكات عقله. ولكن، إذا قلتِ للسيد ابنك بأنك تجهدين لتنشئة عقله وقلبه وبأنك تبيّنين له الحقيقة وكذلك واجباته بطريقة مسلّية، فسيصبح متحفّظاً لكل ما تقولين له ويتيقّن دائماً من أن درساً سيتكوّن مما تنطقين به ومن كل ما تنطقين به حتى ان بلبله (في اللعب) يصبح بنظره مشبوهاً» (١٣).

٢) الكتابة للأطفال بين فقدان المتطلبات الضرورية لها وقلة المتهافتين عليها.

ان ما تيسّر لنا من اطلاع على ما نقدّمه لأطفالنا من حكايات وقصص وعلى مقدار ما نكتبه لهم بالعربية في هذا المضمار يثبت أن معظم القصص التي نضعها بين أيديهم هي اما مترجمة واما مقتبسة (١٤). وقد بات بالإمكان تحقيق كل المستلزمات الفنية الضرورية لإنجاح هذه القصص إخراجاً وطباعة، ولعل القصص الأجنبية الناجحة فرضت كما فرض وعي الناس وتفتّح الأطفال كذلك عملاً قصصياً فنياً مشوّقاً.

إلا أن هذه الأعمال جاء معظمها بنظرنا ضعيف المستوى من حيث المضامين والأساليب أو هو لا يتوافق مع عقلية الطفل وذهنيته ومع تدرّج مراحل طفولته.

يبقى، إذاً، أن نشير الى أهم المتطلّبات الضرورية التي يشكل فقدانها عائقاً أمام نجاح العاملين في هذا المجال.

أ – عدم الفصل بين أدب الراشدين وأدب الأطفال.

ان استمرار الخلط في مقوّمات وأساليب الكتابة بين ما هي عليه في أدب الراشدين وما هي عليه في أدب الأطفال – وذلك ناتج كما أشرنا اليه عن عدم اعتبارنا الطفولة عالماً قائماً بذاته – أدّى في كثير من الأحيان الى الفشل في ترغيب الأطفال وتشويقهم الى القصص. فالقصة للأطفال لا تتقيّد بالقوالب والقواعد التي تتكوّن منها القصة للراشدين، فحينا تخالفها وأحياناً تتخطّاها أو تقفز عنها، وان لم تفعل ذلك تفقد قدرتها على الجذب والإمتاع أو تبطل أن تكون من عالم الأطفال واليه. وسنأتي على ذكر ذلك بالتفصيل في معرض بحثنا عن مقوّمات وخصائص القصة للأطفال.

ان أدب الأطفال هو أدب متميّز يتّخذ جذوره من التفاعل مع الطفولة ومن الإحساس بها احساساً قوياً، وليس هذا عملية ذكريات أو عرضاً لأحداثٍ طفولية غابرة بقدر ما هو انتقال روحي وفكري وذهني الى عوالم شفافة منسوجة من بساطة الواقع وبدائع الحلم. فالراشد عندما يكتب عن ذكريات صباه أو عندما يصف أماكن طفولته فهو يعمل ذلك بأسلوب أدبي وروحية مثقلة بالوعي والنضوج، وإنْ كتب قصة للأطفال بالأسلوب ذاته والروحية ذاتها فقد تأتي متكلّفة شديدة الوطأة بتراكيبها وأجوائها. فالكتابة للأطفال يجب أن تنطلق من فهم وإدراك تامّين لحقيقة الطفل ومن غوص وإحساس عميقين في الطفولة وأبعادها. من هنا تفرض الكتابة للأطفال متطلّبات لا بدّ منها تأمينها ليتمكّن الكاتب منها.

ب – المتطلّبات الأساسية للكتابة.

ليست الكتابة للأطفال عملاً سهلاً كما يتصوّر الكثيرون انما هي من أصعب الأعمال الأدبية وأدقّها. فهي تحتاج الى العديد من المعارف والى الاطلاع على مستجدّات العصر الحديثة لتواكب التطلّعات الفكرية والتربوية والفنية الجديدة والاكتشافات العلمية مع آفاق تخيّلها، كما تحتاج أصلاً الى الإلمام بالعلوم الإنسانية التي هي في أساس معرفة تكوين الشخصية. يضاف الى ذلك بالطبع موهبة الكاتب وقوة حسّه الأدبي.

فكم نجد في قصص الأطفال بالعربية اعتماد كتّابها فيها اعتماداً كبيراً على اختلاقات خيالية ساذجة هي أقرب الى الشعوذة منها الى الإبداع الصحيح. وكم نلمس في قصص أخرى جهل كتّابها

لمراعاة تناسب المحتوى والأسلوب مع استعدادات واهتمامات الطفل في مراحل طفولته. فنجدهم مثلاً يخاطبون الطفل في مرحلة طفولته الأولى بتعابير وتراكيب يعجز عن فهمها طفل في طفولته الثانية أو الثالثة ، وذلك لا يتوافق مع ما ثبت من الدراسات العلمية في علم اللغة النفسي من أن الطفل يستطيع أن يفهم مرحلة واحدة فوق مستواه اللغوي – وليس المستوى اللغوي وقفاً على الألفاظ فقط بل على التراكيب والبنى كذلك فقد تتكوّن الجملة من كلمات بسيطة سهلة ولكنها معقّدة التركيب إذ ان نُظُم الكلام تلعب أيضاً دوراً كبيراً في إنجاح الكتابة – .

ان ذكرنا بعض أهمّ المتطلّبات الأساسية الخاصة بالكتابة للأطفال فلنشير الى أنها عقبات في طريق المؤلّفين نظراً لقلة الدراسات والأبحاث حول هذه المواضيع ، وهذا يشكّل عائقاً كبيراً في مجال الكتابة. فلا مراجع تذكر باللغة العربية حول قصص الأطفال ومقوّماتها وخصائصها تعين الكاتب على التأليف وتوجّه مواهبه وقدراته ، ولا دراسات وافية عن لغة الأطفال واستعداداتهم اللغوية في مراحل طفولتهم إذ إن هذا لا يمكن التنظير فيه بل يفرض تجارب حقيقية ومتابعة ملموسة لتطوّر الطفل في مراحل تدريسه وطفولته. وقلّما نجد مربّية أو مربّياً يعير العناية لهذا الموضوع ، وقلّما نجد مؤسسة تربوية تكرّس اهتمامها لهذه الناحية. ومعظم الذين يكتبون للأطفال لا يدركون مدى التفاوت في الاهتمامات وفي القدرات الخيالية والفكرية واللغوية بين مختلف مراحل الطفولة إذ لا يكفيهم أن يملكوا الامكانات الأدبية والذائقة الفنية ليصبحوا قادرين على إثارة اهتمام الأطفال بل يتوجّب عليهم أن يكونوا مُلمّين أيضاً بوسائل وأساليب ومستويات الإفهام والترغيب بما يتناسب مع إدْراكات الأطفال وطاقاتهم وإمكانيات استيعابهم. وكلما كان الأديب في الوقت نفسه مربّياً أو عاملاً في حقل التربية سهّلت عليه إمكانات النجاح أتت كتاباته أكثر إفادة ومتعة.

ج – ذهنية الاستهتار بالكتابة للأطفال.

ان اللجوء الى وسائل التزويق والتنميق المثقلة بالتكلّف أرهق الكتابة في الأدب العربي عامة وولّد تراجعاً كبيراً للاتجاهات التحليلية ولبوادر التعمّق والتأمّل. وهذه الكلفة عزّزتها اللهجة الخطابية التي ما تزال تتحكّم بالعديد من الكتّاب الوصوليين الى «الشهرة الفوّارة». وفي هذه الأجواء ، بطبيعة الحال ، لم تلقَ الكتابة للأطفال أي اهتمام أو أية أهمية في نظر الكثيرين من الناس والأدباء ، بل سادت ذهنية الاستهتار بهذا النوع وتكوّنت النظرة اليه «كعمل صبياني» لا يستحقّ التقدير والاهتمام بل كعمل تافه وهامشي أمام القضايا الأدبية الأخرى. ولا ريب في أن انعتاق المجتمع من هذه الذهنية يحدّ من أزمة الكتابة للأطفال فيزيد من عدد العاملين في هذا المجال ويطوّر مفاهيم الناس عن الطفل والطفولة ويحرّر الأدب من كابوس الصيغ المظهرية والأدباء «السطحيين» من عقدة الشهرة العابرة.

د – تراجع القصة أمام الوسائل السمعية البصرية الحديثة.

ثمة عامل آخر لا بدّ من ذكره نظراً لتأثيره في خلق أزمة الكتابة للأطفال هو استهلاك التلفزيون والسينما لوقت الأطفال عن طريق الأفلام القصصية فأصبح الطفل يميل الى الوسائل السمعية البصرية ويتمتّع بها دون إرهاق خياله بتخيّل المشاهد والصور بل يلقاها جاهزة تامّة ودون انهماكه بقراءة تبدو أحياناً عسيرة مضنية. فلم تعد القصة المكتوبة تثير فيه الرغبة باقتنائها ، واذا لم يعمد الراشد الى توجيه الطفل وإثارة اهتمامه بالقصص الجيدة عن طريق قراءاتها له وتشويقه اليها فإن الكتابة للأطفال يقلّ شأنها وتصبح مقتصرة على بعض القصص المصوّرة التي لا تتطلّب نصاً عميقاً ولا غنى لغوياً وفكرياً بل تكتفي بعبارات مقتضبة بسيطة ما هي إلا وسيلة لفهم الصور. وهذا ما نشهده حالياً من تكاثر هذا النوع من القصص الذي تتوسّله دور النشر لمكاسب تجارية. وكم من الأعمال الأدبية القيّمة ذهبت ضحيّة هذه الروح المكسبية لأن معظم دور النشر لا تنظر اليها من ناحية قيمتها الأدبية والمعنوية بقدر ما تدرسها من ناحية رواجها وما تدرّ عليها من مكاسب مادية. ولأن هذه الأعمال الجيدة لا تلقى تشجيعاً ولا إقبالاً عليها من قبل الأطفال نظراً لانعدام التوجيه الكافي لهم.

ولا يسعنا في النهاية إلا أن نرسم بعضاً من تصوّر لعله يأتي مساعداً في إيجاد حلٍّ لهذه الأزمة وكذلك لمشكلة ترغيب أطفالنا في أدبهم ، ويُلخَّص بالتالي :

أولاً : تشجيع الدراسات والأبحاث الهادفة الى القيمة التربوية والأدبية والفنية لقصص الأطفال عامةً[١٥] والى إظهار أثرها في تكوين الناشئة وذلك من أجل اعتبارها عملاً أساسياً في تربية الطفل وفي حياته . ولعل هذا يُزيل من أذهان الكثيرين التصوّر بأنها وسيلة تسلية بسيطة وهامشية .

ثانياً : إقناع المعنيّين بتكريس وقت منظّم لرواية القصة ضمن البرامج الدراسية والعمل على تنمية الرغبة لدى الأطفال بتعويدهم على سماعها في البيت .

ثالثاً : استقطاب الموهوبين على الكتابة للأطفال وتنويرهم حول هذا الموضوع ، وبالتالي دفع المؤسسات التربوية الى تشجيعهم .

رابعاً : لفت نظر الفنّانين من رسّامين ومنسّقين الى القيمة الفنية لهذا العمل والى دقّته وأهميّته كي يلمّوا بتقنياته وروحيته ليتكامل الكتاب شكلاً ومحتوى .

خامساً : إثارة اهتمام المدرّسات أو المدرّسين وكذلك الأمهات لمتابعة دورات تدريبية عند الضرورة أو تمرينات خاصة تتعلق بكيفية رواية القصة أو سردها وبطريقة عرضها وأدائها .

سادساً : تسليط الضوء على الحكايات اللبنانية المنبثقة من التراث وتبيان معانيها ورموزها[١٦] التي لا تقلّ فائدةً عن أكثر الحكايات العالمية المتداولة وذلك لإثارة الاهتمام بضرورة البحث عن الحكايات اللبنانية القديمة والعمل على إبراز قيمتها .

أكثر من أي وقت مضى ، يتحتّم علينا اليوم ، في ظل الأجواء الكئيبة التعِسة التي فرضتها الحياة على أطفالنا الذين لم يتسنّ لهم أن يعيشوا طفولتهم ويشعروا بعوالمها الزاهية البريئة ، أن نصرف وقتاً أكثر ونعير عناية أفضل لتبديد الظلال السوداء التي تهوّل على دنياهم فتخنق الضحك في قلوبهم وتضيّق آفاق مخيّلاتهم . يتحتّم علينا أن نكسر الطوق عن خيالهم ونفتح لهم ، من خلال الحكايات والقصص أبواب الدنيوات الأخرى فننفح نفوسهم بأمانٍ وآمال جديدة تشعرهم بفرح الحياة ولهوها ، ونمدّ تفكيرهم بإيحاءات من العوالم البهجة ومن الروائع الممتعة في «الغريب» و«العجيب» ، فنشيح عن وجوههم مسحات الألم والحزن ونعيد إليها سيماء الجمال والمحبة والأمان .

الهوامش

(١) JAN Isabelle, La littérature enfantine, éd. ouvrières, 3ème éd. Paris, 1977, pp. 53 – 54.

(٢) JAN Isabelle, «L'aventure» in Bulletin d'analyses de livres pour enfants, N°29, éd. La joie par les livres, 1977, Paris.

(٣) كل مَنْ تيسّر لهم الإصغاء الى حكواتي أو الى راوٍ ماهر يُخبر حكايات السندباد البحري وغاليفر وسيرة عنترة أو قصة «علي بابا والأربعون لصاً» وغيرها ... ثم تسنّى لهم فيما بعد مشاهدتها على شاشة السينما يدركون عمق التأثير في نفوسهم . ولا عجب إذا كان البعض منهم قد تحسّس بتأثير الإخبار وفنه ومتعته أكثر من تحسّسه برؤية الحكاية في الأفلام .

(٤) BATAILLE M., cité par CHOMBART DE LAUWE Marie-josé, Un monde autre : L'enfance, Payot, Paris, 1979, p. 48.

(٥) راجع في هذا الصدد مقال :

PATTE Geneviève, «Les propositions de l'imaginaire», in ABBADIE-CLERK Christiane et autres, Les livres pour les enfants, 2ème éd., éd. ouvrières, Paris, 1977, pp. 88 – 114.

(٦) أورد هذه الاحكام من خلال خبرتي الشخصية في بعض المدارس الخاصة في منطقة جبل لبنان (وبعد سلسلة لقاءات مع أولياء الطلبة) .

(٧) HELD Jacqueline, L'imaginaire au pouvoir, éd. ouvrières, Paris, 1977, p. 247.

(٨) أوردته جاكلين هيلد في المرجع السابق ص ٢٤٨ .

(٩) نورد هذه الملاحظات بناء على خبرتنا وتجاربنا في التعليم مدة اثني عشرة سنة .

(١٠) حسب تقديراتنا ، حوالي ٦٠٪ من أولياء الطلبة الذين تحدّثنا اليهم يساعدون أطفالهم في دروسهم وواجباتهم بينما عدد الذين يقرأون القصص لأطفالهم لا يتجاوز ١٥٪ .

(١١) للمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع يمكن الاطلاع على كتاب :

DESPINETTE JEANINE, Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui, Casterman, Tournal, 1972.

JAN Isabelle, La littérature enfantine

(١٢) سبق ذكره ص ٣٧

(١٣) المرجع السابق ص ٤٢ .

(١٤) من خلال مراجعاتنا للمنشورات القصصية الصادرة عن دار الكتاب اللبناني ودار العلم للملايين وعن مكتبة سمير والمكتبة البولسية .

(١٥) لدينا محاولة في هذا المجال عساها تكون خطوة تمهيدية لملء الفراغ : الياس زغيب ، حكايات وقصص الأطفال : أثرها في نمو وتكوين شخصية الطفل – أطروحة – راجع مكتبة جامعة الروح القدس – الكسليك .

(١٦) لدينا بحث في هذا المجال سيُنشر قريباً في العدد المقبل من «المجلة التربوية» .

دور المعلّم اللبناني اليوم*

الدكتور أحمد صيداوي

((... ينبغي لبرامج اعداد المعلمين ... ان ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأدوار والوظائف المنتظرة من معلم اليوم ، وان تعد معلم الغد لا لدوره التعليمي فحسب ، بل ان تعده أيضاً للأدوار والوظائف المتنوعة التي يتطلبها منه المجتمع وتطور التربية . لقد أصبح المعلمون اليوم يشتركون على نحو متزايد في أنشطة متعددة خارجة عن المنهج ، وأنشطة أخرى تجرى خارج المدرسة . وينبغي اعدادهم بحيث يتمكنون من الجمع بين التعليم والتنشئة في عملية واحدة هي عملية تنمية الشخصية .))

(الأونسكو ص ٤ من الملحق الأول ١٩٨١) [١]

انطلاقاً من مثل هذا الاطار المرجعي نتساءل :

ما هي الأدوار التي يجدر ان يمثلها اليوم المعلم اللبناني ؟ ولا سيما بعد الأحداث الجسام التي وقعت في لبنان والمنطقة والعالم منذ أواسط السبعينات حتى اليوم ؟ لا شك اننا نمر اليوم بمرحلة تاريخية دقيقة تتطلب منا التفكير الجدّي بمصير وطننا ، ومدى اسهام قطاع التربية والتعليم في تحديد ذلك المصير ، واسهام المعلم نفسه على وجه الخصوص . من هنا لا يسعني كمدير لاحدى مؤسسات اعداد المعلمين في لبنان إلاّ ان أحيّي جهود جميع العاملين في الميادين التربوية الوطنية ، وأخص منهم اليوم بالذكر الصليب الأحمر اللبناني ، لمحاولتهم التصدّي لحل بعض القضايا التربوية حلاً سليماً ناجحاً .

فما هي الأدوار التي يخلق بالمعلم اللبناني ان يتبناها اليوم بعد الأحداث الأليمة التي نزلت بنا ؟

أدوار المعلم التقليدية :

لا يجدر بنا التطرق الى ادوار المعلم الجديدة مهما كانت ضرورية وملحة ، قبل ان نستعرض إجمالاً بعض الأدوار التقليدية التي ما فتئ المعلم يمثلها في لبنان ، وسائر البلدان المتنامية . فالمعلم حتى الآن امرؤ وضعه المسؤولون في معظم البلدان على هامش المجتمع ليقوم بأدوار تشمل نقل أنواع معينة من المعرفة الى المتعلمين تلقينياً ، مع إعمال بسيط للفكر ولا سيما الفكر النقدي ، بحيث يعطى المتعلم في النهاية شهادة بذلك ، اذا كان من المحظوظين . ويخرج الى الحياة العامة لينخرط فيها حسبما يؤهله لذلك مركز أهله ومعارفه ، الاقتصادي والاجتماعي .

ويحصل معظم ذلك بين الجدران في مؤسسات أعدت خصيصاً لهذه الغاية تدعى عادة بالمدارس . والمدرسة في البلدان المتنامية تشبه الى حد كبير معسكر اعتقال أو منفى ، يعزل فيه المتعلمون عن الحياة العامة والانتاج ، عزلاً لا يكاد يكون تاماً في بعض الحالات . وقلما يختلطون داخل المدارس بأناس من غير اعمارهم الا بالذين يقومون بخدمتهم . ومن المعروف تماماً ان معظم التعلم الذي يجرى داخل هذه «السجون» كان ولا يزال عموماً تعليماً نظرياً اكاديميا [٢] ، قلما يمت الى الواقع بصلة وثيقة . وقد استسلم الأهل والمعلمون والمسؤولون الى هذا الواقع المصطنع استسلاماً يكاد يكون كلياً . وقلما تجد من ينتقد وجود المدارس كمؤسسات . وبلغ التقليد منا مبلغاً كبيراً الى درجة اننا توهمنا ان التعليم كله يجب ان يمر بمراحل مثل : مرحلة الروضة ، ومراحل التعليم الابتدائي ، والثانوي ،

* فحوى محاضرة ألقيت في ندوة الصليب الأحمر اللبناني المعقودة بتاريخ ١٩٨٢/١/١٥ في قاعة الأونسكو الكبرى في بيروت .

والجامعي . وكأن قدرة فوق قدرة البشر خلقت تلك المراحل ، وكأنه لا مفر منها ، او كأن هذا التقسيم انعكاس لوضع عالمي تكاد تقضي به طبيعة التربية ؛ بينما الواقع انه تقسيم نتج عن تطور التربية في الحضارة الغربية [٣] . كل ذلك فضلاً عن فصل التعليم المهني والتقني فصلاً شبه تام عن كل ما ذكرناه حتى الآن وسميناه تعليماً .

هذه هي الصورة المبسطة الاجمالية للأوضاع التربوية السائدة في معظم البلدان المتنامية ، ومنها لبنان وسائر البلدان العربية . ومهما كان هناك من استثناءات لهذه القاعدة العامة ، فانها لا تلغيها . والمعلم بعامة ، والمعلم الابتدائي بخاصة يمارس ضمن هذا الاطار التقليدي ادواراً لا تخرج عن تسميع الدروس السابقة [٤] واعطاء الدروس الجديدة ، وشرحها شرحاً كلامياً في معظم الأحيان . هذا اذا توفر الوقت لذلك . وهكذا يصرف المعلم وقتاً كبيراً على التقييم اليومي والتقييم النهائي لعمل المتعلم . وبين التسميع وسائر شؤون التقييم لا يبقى عملياً وقت للتعليم ، ناهيك بمتابعة تعلم المتعلمين فرداً فرداً ، ورعاية نمائهم .

ولا داعي لان ندقق اكثر من ذلك في طبيعة الادوار التقليدية التي اضطلع بها المعلم على مختلف الصعد ؛ لأن قضيته باتت معروفة من هذه الزاوية . ولنضرب صفحاً على مدى اطلاع المعلم على المعرفة التي ينقلها ، وتعمقه وتوسعه فيها ، وعن ارتباطها بالتغير الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي الحاصل محلياً وعالمياً . ولنتناسى مهارات ايصال تلك المعرفة الى المتعلمين وسائر الأمور المتعلقة بعلاقة المعلم بالمتعلم . انما تجدر الاشارة على الأقل الى ان اضطلاع المعلم بأدواره ومهاراته التقليدية ليس مسؤولية فردية للمعلم بالذات ، بل هو مسؤولية مشتركة تتحملها قبله الوزارة أو الجمعية أو المؤسسة المختصة والسياسة التربوية العامة للنظام كله .

ادوار المعلم المستحدثة :

واذا كانت أدوار المعلم في نقل المعرفة المبتورة عن شؤون الحياة والنائية عن اعمال الفكر التقليدي تلخص ادوار المعلم التقليدية ، فان هناك ادواراً اخرى اعطيت للمعلم قولاً لا فعلاً ، ولم يتمكن المعلم من القيام بها الا لماماً وفي حدود ضيقة . ولذلك نعتبرها ادواراً مستحدثة وبالتالي مستقبلية . ومن أهم تلك الأدوار عناية المعلم بتربية كامل شخصية المتعلم واشتغاله كقائد او كمرشد اجتماعي [٥] ، وسائر الأدوار التي من شأنها دفع التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية دفعاً مباشراً .

وهنا نقف لنتساءل : هل يجوز لنا ان نطلب من المعلم الذي وضعناه تنظيمياً ومعنوياً وكذلك مادياً ، على هامش المجتمع ان يقوم بمثل هذه الأدوار ؟ واذا كان قيامه بها ضرورياً ، فما هي الشروط الواجب توافرها في السياسة التربوية والتنظيم التعليمي ، لتسمح له بتمثيل تلك الأدوار تمثيلاً معقولاً ، عطفاً على أدواره الاكاديمية الأساسية : أليس من التناقض بمكان ان نطلب من المعلم اعداد المواطن المشارك في شؤون مجتمعه في الوقت الذي لا يشارك فيه المعلم نفسه في شؤون مجتمعه الاّ قليلاً ؟! وكيف يكون المعلم قائداً اجتماعياً داخل المدرسة وخارجها وهو على هذه الحال من الضعف والاستكانة ؟ بل كيف يتصدّى لقيادة الجماهير وتوعيتها ، وللمشاركة الواسعة في عمليات التنمية الشاملة ؟!.

أليس قولنا اننا نتوقع من المعلم ان يساهم في قيادة عمليات التغيير الاجتماعي بشتى صوره [٦] تضليلاً لغيرنا ، وتضليلاً لأنفسنا ، ما دام المعلم في وضعه الحالي عاجزاً حتى عن القيام بأدواره التقليدية المتفق عليها ، قياماً حسناً ، وما دمنا مستمرين في اعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة على هذه الصورة التقليدية ؟!.

يجب الاعتراف بأن مثل هذه الأدوار التي نطلبها من المعلم انما هي أدوار مستقبلية يمكن ان يقوم بها المعلم اذا تحققت بعض الاصلاحات التربوية ؛ مع العلم ان ذلك يتطلب بدوره تحقيق اصلاحات اقتصادية – سياسية ترافقها ان لم تسبقها . وما السيل الذي يغرقنا فيه رجال التربية المحليين والدوليين من مفاهيم التربية المستديمة [٧] والتربية المنفتحة والتربية غير النظامية ، وكون المعلم مربياً بالمعنى الواسع ومتكيفاً راغباً في التجريب والتغيير ، سوى أهداف وأمانٍ مستقبلية نرجو ان تتحقق عندنا يوماً ما ، بصيغة أسلم من الصِّيغ التي طرحت بها تلك المستحدثات .

وبناء على ما تقدم ماذا يجدر بنا كاختصاصيين في التربية ان نطلب من المعلم من ادوار تنسجم مع متطلبات المرحلة الحالية التي نمر بها في لبنان ؟

ادوار المعلم الواقعية :

وبانتظار حدوث بعض التحولات الاجتماعية في مجتمعنا ، التي من شأنها ان تفضي بدورها الى تحولات تربوية في مركز المعلم ، وطبيعة عمله وسير الممارسات التعليمية بأسرها ، يخلق بنا ان نكون واقعيين وان نطلب من المعلم القيام بأدوار واقعية ، ذات طبيعة توجيهية واثر مستقبلي يمكنه فعلا من القيام بها ، اذا صرف جهداً اضافياً ضمن اطار النظام التعليمي الحالي .

ففيما يختص بأهداف التعليم وسياسته العامة ، لا يستطيع المعلم ان يؤثر فيها الا من خلال منظمات المعلمين ونقاباتهم ، ومن خلال الحركات الاجتماعية المنظمة . وكذلك القول عن التغيير الجذري في مناهج التعليم .

ولكن يمكن المعلم المستنير ان يدخل بعض الوحدات التعليمية التوجيهية الجديدة تحت فقرات المناهج الرسمية العامة كأن يعالج مثلاً : قضية السير وشرطة السير في المدينة وسلوك اللبنانيين اليوم ، متطرقاً الى الأخلاق والقيم التي نتصرف الآن في ظلها . وكذلك القول عن معظم مواضيع الدروس المدنية والاجتماعية حتى دروس القراءة والأدب والمحفوظات يمكن ان نختار بعضها على هذا الأساس .

وفي مثل هذا الاطار يمكن طرح المشكلات الانسانية الرئيسية وحاجات اللبنانيين الأساسية ، الآنية والمستقبلية ، فلا بد من اختيار دقيق لمحتوى تفصيلات المناهج ، بحيث تؤدي الى التوعية واثارة التفكير في واقعنا ومصيرنا . وقد أصبح من الضروري ان يقولب المعلم دروس المعلومات المدنية والاخلاقية ودروس التاريخ والجغرافيا وما أشبه ذلك في المناهج التقليدية ، الى دراسات تكاملية للبيئة وانمائها [٨] . فهو يستطيع في مثل هذه الحال ان يوجه تلك الدروس الى طرح المشكلات القائمة في البيئة واثارة التفكير حول ايجاد الحلول لها . وان كان من الصعب طبعاً الاهتداء الى حلول للمشكلات السياسية الكبرى التي تعتري الوطن ، انما مجرد طرحها بجانب القضايا المعيشية في البيئة المحلية والوطنية مدعاة للمشاركة في الحل ولتحمل قسط من المسؤولية بشأنها . ومن الممكن ان يتدرج المعلم من المشكلات المحلية الى المشكلات الاقليمية ، ثم الى القضايا العالمية المتداخلة [٩] ، حسب الصفوف التي يدرسها واعمار الطلاب . ومن الطبيعي ان يصل في نهاية الأمر الى معالجة المشكلات الانسانية الاكثر خطورة [١٠] ، والى استشراف تطور ديمقراطي انساني يلف البشرية جمعاء . عند ذلك الحد تتضاءل المشاحنات والخلافات المحلية وحتى الاقليمية ، ويتضح جوهرياً ان الانسان اخو الانسان شاء أم أبى ، وانه لا مندوحه للجميع من العيش المشترك ، الذي لا بد ان يخيم عليه قسط معقول من العدل والمشاواة .

ومن الأمثلة على ذلك ان ينطلق المعلم من المحنة الحالية التي تعانيها الصناعة اللبنانية ، فيربطها بالأوضاع والعقبات الأمنية الراهنة ويتدرج الى علاقتها بالتجارة المحلية والعالمية ، وانواع العوامل التي تؤثر في الصناعة قبل الحرب ، واثناءها ، وبعدها . ولا بد له في مثل هذه الحال من ان يتعرض لأزمة الصناعة في العالم بأسره ، وان يصل في النهاية الى استنتاجات ذات قيمة توجيهية كبرى للناشئة ، بشأن الثروات الوطنية وكيفية انمائها ولما ننميها . وتجدر الاشارة الى انه يستحسن في مثل هذه الأحوال ان يتدارس المعلم والطلاب قصاصات من الجرائد والمجلات التي تعالج مثل هذه المسائل ، بأقلام الاقتصاديين وسائر المفكرين اللبنانيين والعالميين .

ولا يقتصر القيام بمثل هذه التربية الذهنية – الوجدانية على أساتذة المواد الاجتماعية ، بل يمكن أيضاً ان يتوسع الى جميع المعلمين دون استثناء ، حتى ان معلم الرياضيات يمكنه في خلال جلسات متتالية ان يربط مادة الرياضيات بالحاجة اليها في مختلف ميادين المعرفة الأخرى وفي شتى أنواع البحوث ؛ كما يمكنه ان يطلع طلابه على معطيات سوق العمل الذي ينتظر طلاب التخصص في الرياضيات أو غيرها . وعندما تطرح قضايا سوق العمل تنكشف معظم المشكلات الواقعية المتصلة بالتوظيف ، والهجرة الداخلية والخارجية ، ويضطر المعلم وطلابه للنظر في طبيعة المناهج التي يدرسها ، وعلاقتها بحياة العمل والانتاج . ومن مثل هذه المعالجات المركزة أو المتناثرة خلال معظم الدروس ان لم نقل كلها ، يجني الطالب طرفاً من التربية العامة الحية ، أي تربية الشخصية الانسانية بأكملها ، ما استطاع الى ذلك سبيلاً . وعن طريق مثل هذا التطوير الداخلي لتفصيلات المناهج يمكن المعلم ان يبث روحاً انسانية مشهودة في المتعلمين ولا سيما المراهقين والشباب الذين يهتمون بالقضايا الانسانية واصلاح المجتمع اهتماماً مباشراً . ومن كل ذلك تنبثق تربية اجتماعية – روحية حقة ، تدعو عملياً الى احترام الشخصية الانسانية في كل مناسبة ، وتحت أي ظرف من الظروف مهما بلغت قسوتها .

وكلما استتب في التعليم مثل هذه الأجواء الانسانية – الديمقراطية للدرس العلمي ، والمباحثة الجدية المسؤولة ، يمكن المعلم ان يتطرق الى المشكلات الاجتماعية الفرعية الناشئة عن الأوضاع العامة الاقتصادية – الاجتماعية التي سبقت معالجتها محلياً وعالمياً . فيمكنه مثلاً التصدي اذ ذاك الى سائر مؤشرات التفكك الاجتماعي وانصراف الناس الى السعي وراء مصلحتهم الآنية المحدودة ، مع اهمال شبه تام لمصلحتهم المستقبلية ، وبالتالي المصلحة العامة الوطنية ، التي لا بد ان تعود عليهم في النهاية بالخير العميم . ويمكنه كذلك معالجة ظاهرة الادمان على المخدرات ، وظاهرة تفشي الكسل بين المتعلمين ، ورغبتهم في الحصول على العلامات والشهادات دون ان يتعبوا من أجلها ، وما الى ذلك من مشكلات تربوية – اجتماعية تتفاقم باستمرار الظروف الحاضرة .

وغني عن البيان اننا باقتراحنا مثل هذه التربية الانسانية الديمقراطية ، المنبثقة من الواقع الذي نتخبط فيه ، انما نطلب من المعلم أمراً عسيراً ، لأن تنظيم التعليم الحالي لا يتضمن ارتباطاً يذكر مع عالم الحياة الديمقراطية والعمل المنتج ، أي اننا نطلب منه نظرياً وعملياً ان يسير قدر امكانه عكس التيار الثقافي العام للبلد .

فالأفكار والقيم التي تبثها أجهزة الاعلام والاعلانات المختلفة ولا سيما عبر التلفزيون بالذات ، انما هي مخالفة ان لم نقل معادية للتربية الاجتماعية والانسانية التي وصفناها أعلاه . وهي أفعل في النفس من كل ما يجرى في المدارس [١١] فكيف يطور المعلم

محتويات مناهجه التفصيلية ويطور أساليب التدريس ، وينمي لدى المتعلمين حب العمل الجماعي ، وروح التعاون والتآلف والانتظام والانضباط من أجل المصلحة العامة التربوية والاجتماعية ، ما دام كل ما حوله يدعو الى عكس ذلك وما دام الأفراد والجماعات حوله يتنافسون ويتخاصمون ويتذابحون في سبيل أغراض متنوعة ، أبرزها السعي وراء الأرباح المادية والنفوذ وما شاكل . وكيف الخروج من جميع هذه المآزق مجتمعة ؟ وكيف يصير المعلم معلماً مستنيراً ، ليؤدي ما نطلب منه دون ان نعدل برامجنا في اعداد المعلمين وتدريبهم واعادة تدريبهم ؟

وبانتظار ان يتم اصلاح يذكر في شؤون الامتحانات بالذات ، يمكن المعلم ان يطلع على بعض الكتابات الجديدة في هذا الموضوع ليرى كيف يكون التقييم اليومي والشهري والفصلي موجهاً ، لا للحكم على المتعلم ، بل لتعليمه بغية إيصاله وإيصال جميع المتعلمين الى مستويات معقولة ، بالنسبة الى نقطة انطلاقهم من جهة والى حاجات البلد في تلك المواد التعليمية من جهة أخرى . ومن المعلوم ان ذلك يتطلب نوعاً من التقييم المستمر دون تخويف ، يمتحن فيه الطالب اكثر من مرة في نفس الموضوع والمادة وتجرى مساعدته على التعلم الى ان يبلغ المستوى المنشود . ولا تسجل له في جميع الحالات الاّ أفضل علامة نالها في الموضوع ذاته . وعن طريق مثل هذه المواقف الجديدة الجريئة ينتفي دور المعلم التقليدي في تصنيف الطلاب ، من حيث نجاحهم بالنسبة الى بعضهم بعضاً ، ويقيّم عملهم بالنسبة الى معايير ثابتة واضحة معقولة . وهكذا يمكن ان ينجح الجميع تقريباً وان يصلوا في درجة نجاحهم الى أعلى المستويات [١٢] ، خلافاً للممارسات التربوية السائدة قبلاً بهذا الخصوص ، في معظم أرجاء الدنيا . ويبدو ان مثل هذا التطور في اجراءات التقييم يفرضه منطق الأحداث الجارية حتى الآن في لبنان ، اذ لا يجوز الاستمرار في ضمان نجاح الطلاب بالنقل والغش أو الرحمة أو تحت التهديد ، فإن لذلك عواقب وخيمة ستظهر بوضوح في المستقبل .

ادوار المسؤولين :

واذا كان كل مواطن خفيراً مسؤولاً في القضايا الأمنية ، فانه كذلك في القضايا التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ولكن ذلك لا يعني المسؤولين الأساسيين الرسميين من مسؤولياتهم حتى في أيام الحرب والاضطراب ، ولو فقدوا قسماً كبيراً من سلطاتهم الفعلية . فالتطلع دائماً هو اليهم ، والرجوع دائماً هو اليهم لاعادة اللحمة الى البلد بأفراده ومؤسساته . فما هي بعض الأدوار التي نتوقعها منهم ؟

نأمل من المسؤولين ان يفسحوا في المجال لإقامة «ورشة» تربوية وطنية كبرى يشترك فيها جميع المواطنين تعمل باستمرار على نار هادئة لانضاج السياسة التربوية ، ومن ثم الاستراتيجية التربوية في ضوء مجمل المعطيات اللبنانية وتطوراتها . ولا بد ان ينطلق عمل هذه الورشة التربوية من المؤسسات التربوية الكبرى في البلد ، أي من وزارة التربية وسائر الادارات والمؤسسات المختصة ، كالمركز التربوي وكليات التربية ووزارة الشؤون الاجتماعية وما الى ذلك . ومن ملامح تلك السياسة التربوية وتلك الاستراتيجية تنبثق الأهداف والأغراض التربوية ، وأنواع المدارس والمراحل ، وكيفية اعداد المعلمين ومعاودة تدريبهم باستمرار .

ونأمل في هذا الاطار ان تبرز حلول متعددة ، نذكر منها على سبيل المثال : امكان تحويل دور المعلمين الابتدائية الى معاهد للتعليم العالي لاعداد أساتذة للتعليم الابتدائي ومرحلة الروضة . فلم يعد يجوز في لبنان هذا التفتيت والتجزئ في اعداد المعلمين . ولم يعد يليق هذا التشرذم في ملاكات المعلمين وتهجيرهم من الابتدائي الى الثانوي ليحصلوا على راتب معقول . ومن الأفضل حثهم على اكمال تعليم عال حقيقي ضمن نطاق عملهم ، واثابتهم على ذلك حيث هم يعملون الآن ، لاغناء التعليم الابتدائي ومرحلة الروضة تدريجياً بعناصر اكثر معرفة وأوفر خبرة . وتجدر الاشارة الى ان معظم هذا التدريب التربوي يمكن تحقيق معظمه في المدارس نفسها ، التي يعمل فيها المعلمون بعد اكمالهم السنة الأولى أو الثانية الجامعية ، دونما حاجة الى خلق مؤسسات وأبنية جديدة . كما يمكن من جهة ثانية بث قسم كبير من البرامج الثانوية والجامعية الحالية ولا سيما الجانب اللفظي الغالب فيها ، بواسطة أجهزة الاعلام الجماهيري كالاذاعة والتلفزيون . وهناك طبعاً بدائل عديدة ، تتناسب مع طبيعة المناهج التعليمية والتربوية . ويمكن الانتقاء منها حسب حاجة البلد ومرحلة تطوره .

وأخيراً لا آخراً نتمنى على المسؤولين ان يبدأوا محاولة الربط بين ما يعطى في المدارس وما يجرى في الحياة الاقتصادية ؛ بحيث يصبح سوق العمل قادراً على استيعاب المتخرجين اللازمين له تدريجاً . ونتمنى ان يتطور الاقتصاد كلما لزم الأمر ، ليحقق مثل هذه النتائج ويخفف من هجرة اللبنانيين الاضطرارية الى الخارج .

وقد يعجب المرء لاننا ندعو الى هذا الأمر في ظل الظروف القلقة الحاضرة . وتبرير ذلك هو ان البلدان الناهضة لا تني تبحث وتخطط لمستقبلها ، وتشترع ما يلزم لها ، حتى في أحلك الأوقات . ومن الأمثلة على ذلك مبادرة المسؤولين في التعليم الابتدائي بالتعاون مع بعض الهيئات الدولية ، الى ادخال ممارسات تربوية الى المدارس

الابتدائية في لبنان منها : قيام المتعلمين بأشغال يدوية وأعمال تطبيقية مختلفة ولو كانت هذه بداية بسيطة بالمقارنة مع بعض البلدان الأخرى ، فانها خطوة على الصراط التربوي المستقيم تبشر بالخير . ولا بد ان ينبلج فجر التربية الحقيقي في لبنان يوماً ما [١٣] ، مهما طال الزمن . وكذلك القول عن صدور مراسيم كلية التربية الجديدة خلال عامي ١٩٧٩ و١٩٨٠ ، فانها مهما شابها من نواقص ، تبقى تشريعاً مستقبلياً بالغ الأهمية يهدف الى تأمين استقرار المؤسسات العامة وحسن قيامها بالأدوار الموكلة اليها ، ولو على نطاق ضيق .

كل ذلك يدعونا الى تعديل موقفنا من قضايا التربية ، سواء أكنا معلمين أو غير معلمين . فالايمان العميق بالتربية الذي يكاد يعم الدنيا لم يعد له مبرر ، الاّ اذا كانت التربية التي ننشدها والتعليم الذي نطلبه من الأنواع الملائمة لمرحلة تطورنا الحضاري . فهناك تربية تساعد على التطوير والتنمية في الاتجاهات الانسانية الديمقراطية ، وهناك تربية تعيق مثل هذا التطوير ، وهذه التنمية . ومهما قلنا عن المعلم العادي ، فانه لا يستطيع في معظم الأحوال ان يحدث تغييراً جذرياً في شؤون التربية والتعليم ، وان كان باستطاعته القيام ببعض الأدوار المهمة مستقبلياً على المدى البعيد ، على النحو الذي شرحناه أعلاه . وكذلك القول الى حد ما عن مدير التربية نفسها . فالتربية ككل مجال وطني حيوي يلزمها شورى ، ومن ثم قرارات سياسية متتالية على أعلى مستوى ، ليستقيم أمرها . وفي ضوء مثل هذه القرارات تتضح الأدوار التربوية التي يمكن ان يضطلع بها المعلم وسائر العاملين في ميدان التربية والتعليم . وعندما يتم ذلك تنتفي الحاجة الى المقاومة التربوية من داخل النظام التربوي ومن خارجه .

المراجع والحواشي

١ – الأونسكو ، **خطوط موجّهة لمشغل خاص بمربيّ المعلمين** ، باريس : الأونسكو ١٩٨١ .

٢ – صيداوي ، أحمد ، وزملاؤه ، **الانماء التربوي** ، بيروت : معهد الانماء العربي ، الفصل الرابع ص ١١٧ – ١٤٥ – ١٩٧٨ .

٣ – فونيكيو ، خامغاو ، «تحدّي لاوس بنظام تربوي خال من التلوث» **مجلة مستقبل التربية** ، (الأونسكو) المجلد الخامس ، العدد الأول ص ١٠٦ ، ١٩٧٥ .

٤ – غالب ، حنا ، «امستمع انت ام متعلم ؟» **المجلة التربوية** (وزارة التربية اللبنانية) السنة : ٣ ص ١ – ٣ كانون الأول ١٩٦٣ .

٥ – حجاج ، عبد الفتاح «اعداد المعلم العربي وتدريبه لتحقيق أهداف التنمية الشاملة في كتاب : **وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب** ، ص ٥٦٤ – ٥٩٩ ، بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ .

٦ – حجاج ، السابق ، ص ٥٨٦ .

٧ – الأونسكو ، السابق ، ص ١٢ من الملحق الأول .

٨ – الأونسكو ، السابق ، ص ١٣ من الملحق الأول – ثم الملحق السادس ص ١ .

٩ – الأونسكو ، السابق ، ص ١٣ من الملحق الأول .

١٠ – الأونسكو ، السابق ، الملحق السادس ص ١ .

١١ – صيداوي ، أحمد ، **التربية الاعلامية هي المنهج الأول** ، بيروت : معهد الانماء العربي ، ١٩٨٠ ، ص ٦ .

١٢ – صيداوي ، احمد ، **قابلية التعلم** ، كتاب قيد الطبع – وانظر أيضاً :

— Bloom, B.S. "Human characteristics and school learning" N.Y: Mc Graw-hill, 1976, p. 3.

— Glaser, Robert "The future of testing: A Research Agend a for cognitive psychology and psychometrics", **American psychologist,** 36: 9, p. 935, 1981.

١٣ – صيداوي ، احمد «... ان فجر التربية سينبلج ...» جريدة **النهار** ، بيروت ، عدد ١٤٨٠٣ ، تاريخ ١٩٨١/١٢/٧ .

الكتاب المدرسي وتكوين المعرفة

(الابستمولوجيا)

موريس شربل

مقدمة :

تهتم التربية النظامية ، شأنها شأن أيّ عمل انساني هادف ، بالوسائل اهتمامها بالاهداف ؛ فاختيار الوسائل المناسبة للأهداف من حيث طبيعتها ونوعيتها ، هو الضمانة لتحقيق النتائج المرغوبة في حياة الناشئة ، وفي طليعة الوسائل التي تساعد في تكوين المعرفة ، يأتي الكتاب المدرسي لأنه يبقى حتى الآن الوسيلة المفضّلة والأكثر انتشاراً في العالم أجمع .

تبنى المعرفة استناداً الى موقف أو مجال له زمان ومكان معينان ، يتفاعل فيه الفرد ويعيش مع عناصره المختلفة من أفراد وعلاقات وأشياء ، وتنشأ فيه استجابات وردود أفعال عدم توازن وتوازن ، نتيجة ما يحدث من مثيرات خلال عملية التفاعل ؛ فالفرد في حياته يمر بمواقف مختلفة يتفاعل بها ويؤدّي كل موقف الى موقف آخر كما يتأثر بما يسبقة من مواقف . وهو اذ ينتقل من موقف الى آخر لا ينقل الموقف أو يكتسبه ، بل يكتسب منه ما يستجيب اليه وما يؤثر فيه فيتعلمه نتيجة ما يحدث في سلوكه من تغييرات تتمثل في معارف واتجاهات ومهارات .

تُبنى المعرفة خلال نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته ، ومن المواقف التي يتخذها ويعيشها مع الآخرين . وكل مفهوم يساهم في اعادة تنظيم المفاهيم التي تلي . من هنا تكون التربية اعادة بناء وتنظيم الخبرة بصورة تزيدها عمقاً وشمولاً كما انها تمكّن الفرد من المشاركة في البناء والتنظيم بغية توجيه الخبرات اللاحقة في الحياة .

بناء على هذه النظرة الحديثة التي أثارت سخطاً على الكتاب المدرسي عند الكثير من المربين وجعلتهم يطالبون بإلغائه ابتداء بالمربي الفرنسي رابليه «**Rabelais**» مروراً بمونتانيه وروسو .. حتى جون ديوي وجان بياجه . كلهم طالبوا ببناء المعرفة أو الخبرة من الحياة واللعب وابعاد الكتاب المدرسي على الأقل من المرحلة الابتدائية .

لكن بين التقليديين الذين يسجنون الولد بين دفتي الكتاب ، ويغرقونه في سيل من المعلومات التي تخنق مواهبه ، وبين المتجددين المتطرفين الذين ينادون بإلغاء الكتاب المدرسي واعتماد بناء الخبرة المباشرة عند الطفل ، نجد أنفسنا أمام الأمر الواقع اذ لا غنى عن الكتاب المدرسي مطلقاً كأمر واقع ، مع ذلك ينبغي أن نرمي بعيداً الكتب المدرسية الرديئة والتجارية ، أو تلك التي لا تتجدد ولا تأخذ بعين الاعتبار مراحل نموّ الطفل ومدى امكانياته في كل فترة زمنية أو مرحلة تعليمية .

١ – **مصادر المعرفة وتكوينها حسب آراء المربي الكبير جان بياجه .**

تتكون معرفة الانسان من علاقته بالبيئة الاجتماعية المادية أي من عالم الناس والأشياء (الخبرة) . ولكي يحصل التعلم بشكله الأفضل ينبغي وجود انسان سويّ يتفاعل مع البيئة . يعني بياجه بالانسان السويّ الانسان الذي تمّت عنده عملية التوازن والموازنة ، أي الفرد الذي يستطيع تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض . لا تحصل هذه الموازنة نتيجة ما يراه الانسان بل تساعده على فهم ما يراه . انطلاقاً من هذه القدرة التي تنبع من الوراثة والتكوين البيولوجي يستطيع الفرد تدريجياً الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور في محيطه .

تبدأ عملية التوازن ببعض الاضطراب فيشعر الانسان أنَّ هناك شيئاً ما ليس على ما يرام ، نأخذ مثلاً على ذلك : الفتاة التي تتنبأ بأنّ الماء سيصل الى المستوى نفسه في وعاءين أحدهما عريض القاعدة والآخر رفيع لكمية من السوائل متعادلة تتفاجأ الفتاة عندما ترى ان مستوى السائل في الانبوب الرفيع قد ارتفع أكثر من الأنبوب العريض ، تصاب بالانزعاج – هذا ما نسميه عدم التوازن أو الصراع بين ما هو متوقع وما نشاهده أمامنا – هذا النوع من الاضطراب يحاول إيجاد بعض التنظيمات من أجل التخفيف من الانزعاج . ثم ان الفتاة تحاول اعادة الاختبار عدة مرات لتتأكد من نتيجته . هكذا تحاول السعي لمعرفة الأسباب باندفاع داخلي وبعد اكتساب العديد من الخبرات تبدأ في فهم السبب فيحصل التكيف الذي يقوم على عمليتَي الاستيعاب والملاءمة أو التلاؤم ومن خلالهما تتم أفضل عملية تعلّم يمكن أن تحصل .

ان الاستيعاب والتلاؤم «assimilation et accomodation» هما المتغيران الوظيفيان الظاهران في كل فعل ذكاء ... ففي الرؤى التكوينية حيث يقول بياجه «لا وجود لبنية بدون تكوين ولا تكوين بدون بنية . وبما أنّ هناك استمرارية من البيولوجي الى السيكولوجي ينبغي اذاً البدء بطرق واتباع سلسلة تطورات الى ان نصل الى حالة التوازن النهائي» لذلك اضطر بياجه الى دراسة البنيات المتتابعة فانطلق من البنيات الأساسية للمولود الجديد . وفي هذا المجال اعتبر أن عملية التكيف التي يحصل التعلم بواسطتها هي نوع من التنسيق بين الاستيعاب والتلاؤم .

حدد بياجه نوعين من المعرفة .

(١) المعرفة الشكلية – الصورية . وتقع هذه بين ما هو محسوس خارجي وبين ما هو مجرد في الذهن . وهي تتبع مبدأ المثيرات فتعتمد على التعرف الى الشكل العام للمثيرات ، من هنا كان اسمها المعرفة الشكلية . هذه المعرفة لا تنبع من الحكم العقلي .

(٢) المعرفة الاجرائية وتنبع من الحكم العقلي وتتوصل الى الاستدلال في أيّ مستوى من المستويات . تهتم المعرفة الاجرائية بالكيفية التي تتغير بها الأشياء أي بانتقالها من حالتها السابقة الى حالتها الراهنة . أما المعرفة الشكلية فانها تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة وخلال لحظة زمنية ثابتة .

تزداد قدرة الطفل ، مع مرور الزمن ، على استخدام المعرفة الاجرائية تاركاً وراءه جوانب المعرفة الشكلية التي سادت في حياته الأولى . وحسب نظرية بياجه هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الانسان :

١ – الفترة الحسية – الحركية يتعلم فيها الطفل فكرة استمرارية الاشياء وفكرة تنظيمها في العالم الطبيعي .

٢ – الفترة ما قبل الاجرائية – يبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورها الرمزية ويصبحون على وعي أكثر بتلك التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية .

٣ – الفترة الاجرائية المحسوسة . وفيها يطوّر الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي لكن هذا الاستدلال يبقى محدوداً ضمن نطاق ما يشاهده الطفل في هذه السن ، لكنه لا يصل الى مستوى التجريد .

٤ – الفترة الرابعة وهي الفترة الاجرائية الصورية . يتوصل الأطفال خلالها الى الاستدلالات استناداً الى استدلالات أولية . وتتم البنيات تباعاً استناداً الى بعضها .

يمكننا تلخيص المبادئ التربوية عند بياجه في المجال التطبيقي كما يلي :

المبدأ الأول :

يجب أن يكون التعلم سياقا فعّالاً لأنَّ المعرفة الحقّ هي هيكل بناء وليست واجهة لهذا البناء . «ان الغاية القصوى لنظرية النمو الذهني هذه تكمن في اتاحة المجال للطفل كي يبني تعلمه بنفسه ، ولا نستطيع تنمية ذكائه بمجرد السرد الكلامي ...» لا يمكن اجراء فعل تربوي صحيح الاّ بوضع الطفل في موقف تعليمي حيث يقوم بنفسه بالتجريب والتلمس وبناء الخبرة ... حتى أولئك الذين يؤيدون الطريقة المبنية على أساس الاكتشاف لا يتوقعون الا اكتشاف ما يطلبه الكتاب أو المعلم من هؤلاء الأطفال .

المبدأ الثاني :

يتناول أهمية التفاعلات الاجتماعية التي تحصل بين الأطفال في المدرسة. فالنمو الذهني حسب رأي بياجه يتم بالتفاعل المستمر بين الأطفال وليس بين الأطفال والكبار فقط . بذلك يتم انطلاقه من «أنويته» son égocentrisme ويجعله يرى كل وجهات نظر محيطه . من هنا النصح باستخدام العمل الفريقي في الصف والمباحثة الجماعية بين الرفاق . فالتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ تشجعهم على تقريب وجهات النظر فيما بينهم ، لذلك ينبغي ممارستها بدل الاكتفاء بتشجيعها فقط .

المبدأ الثالث :

أفضلية الفعل الذهني المبني على الخبرة المباشرة أكثر من المفاهيم المكدسة التي تتلى كلامياً . فقد شدد كل من ألمي ورفاقه (١٩٦٦) ودور كورث (١٩٦٤) على أن للكلام أهميته ، انما يجب ألاّ يعمل على حساب الفكر . فالهدف الأساسي من التعلم هو التوصل الى التفكير العلمي السليم ، مع الاعتراف بأهمية القراءة والتعبير كوسيلة تعلّم . من المؤسف أن يصبح التعبير اللفظي غاية أساسية عند المربين وعند واضعي الكتب المدرسية بدل العمل على تنمية الفكر الاجرائي الحقيقي .

جاء على لسان بياجه حول التعلم الناشط في الموسوعة الفرنسية عام ١٩٣٥ «نلاحظ اتجاه كل من بستالونزي وفروبيل ومونتسوري وسوزان اسحق وغيرهم من الذين أيدوا الطرائق الناشطة في التعلم ، انهم سعوا الى تفاعل الطفل مع الأشياء أكثر مما أيدوا السماع الى معلم أو قراءة الكتب كي يحصل نمو في الذكاء .

خلاصة القول : «لقد كان الهدف من التعلم والتعليم جعل الطفل يتكيف مع البيئة الاجتماعية للكبار ، في حين أن هدف التعلم في معناه الواسع بالنسبة لبياجه ، يكمن في اجراء تحول في التكوين السيكوبيولوجي عند الطفل واتاحة الفرصة له بالتحرك في مجتمع يعطي امتيازات لبعض القيم الاجتماعية والذهنية والخلقية ، لكن بياجه يضيف موضحاً أن المجتمع يريد تربية الطفل على قيم اجتماعية وذهنية واخلاقية معينة أي قيم ومعارف مستهلكة ، لكن التربية المفضلة تريد خلق قيم ومعارف جديدة أي يجب اعادة اكتشاف العلوم لا مجرد القبول بها كما قال روسو. فالولد يتعود الخضوع على الصعيد الأخلاقي للكبار ويكرر المعلومات على الصعيدين المعرفي والذهني . أمّا بالنسبة لبياجه فالمدرسة يجب ألاّ تكون مدرسة طاعة بل مدرسة حرية وحكم ذاتي ومشاركة فعّالة .

تقنيات العمل التعليمي حسب أضواء نظريات بياجه تشدد من جهة على تعليم التقنيات أي الممارسة اليدوية والفكرية ومن ضمنها العلاقات الاجتماعية ، ومن جهة أخرى فكرة انتقال الأطفال من الخبرة الحسية الى الفكرة المجردة .

من هنا يكون الانطلاق نحو إيجاد كتب مدرسية مبنية على هذه الأسس آخذة بالاعتبار عملية تكوين المفاهيم ومن ثمَّ كيفية تكوين المعرفة في ذهن الانسان (الابستمولوجيا التكوينية) .

بناء على كل ذلك كيف يجب أن يكون الكتاب المدرسي كي يحقق هذه الأهداف؟

٢ – مميزات الكتب المتداولة في الأسواق اللبنانية ومدى قدرتها على تكوين المعرفة :

ان التضخم السريع لعدد المعلمين وعدد الطلاب ومتطلبات المدارس المتزايدة للحاجات الأساسية ، اضافة الى عدم توافر المسلمات الضرورية للعمل التربوي الصحيح ، وعدم اعداد المعلمين اعداداً كافياً يبقي الكتاب المدرسي محور عملية التعلم والتعليم واداة فعّالة لتحقيق معطيات المنهاج والأهداف التربوية .

رغم أننا نرى أنَّ هذه النظرة لا تزال أقرب الى التقليد منها الى التحديث ، فاننا مضطرون الى اعتمادها لعدم توفر الوسائل التعليمية الكافية ، الاّ ان الاتجاه الذي يسود مطلع الثمانينات من هذا القرن يميل الى جعل الكتاب المدرسي أشبه بنشاطات تطبيقية وتمارين عملية منه الى كتاب يجمع معارف الفكر البشري وينسقها ويبوبها بشكل منظم .

أما المواصفات التي نراها مناسبة للكتاب المدرسي ولواضعيه فهي :

١ – كل مؤلف كتب مدرسية يجب أن يكون مشبعاً بالنظريات التربوية الحديثة فتشكل عنده خلفية معرفية ترتكز الى أحدث ما توصلت اليه أبحاث علم النفس والتربية حول نمو الطفل وادراكه للمفاهيم ومدى استيعابه لها .

٢ – ينبغي أن تكون مفاهيم الكتاب الجيد كنتيجة حتمية لاعمال وتجارب وخبرات ونشاطات مستمدة من واقع الطفل وحياته البسيطة . كل ذلك يؤدّي الى تشويق ورغبة في التعلم ...

٣ – يجب أن يساهم الكتاب المدرسي في بناء الخبرات التعليمية والحياتية بالاضافة الى المهارات والمفاهيم والمعارف الأساسية للمادة الدراسية التي تكون نواة تهيئة للدراسة اللاحقة .

٤ – من واجب واضعي الكتاب المدرسي الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وقدراتهم ، وذلك بتدريج

التمارين والنشاطات ، بدءاً بالأسهل منها ، صعوداً نحو الأصعب . كما ينبغي تحليل المفاهيم الصعبة وتجزئتها ، ومن ثم بناؤها بطريقة سهلة المنال .

٥ – على واضعي الكتب المدرسية التوافق مع الأبعاد الأساسية لعملية التعلم وهي :

- البعد المنطقي للمادة وفيه قسمان :

التسلسل في التعليم ويعني تسلسل المواضيع بالنسبة لبعضها وتسلسل في الموضوع نفسه مثلاً : هذه الفكرة يجب ان تأتي قبل تلك نظراً لتكوينها ودخولها في المفاهيم اللاحقة . تزداد المعلومات عمقاً وكثافة وتوسيعاً كلما ارتفع التلميذ في السلم التعليمي .

- البعد السيكولوجي للمادة ، ويستند الى مفهوم الاستعداد حيث يكون المتعلم قادراً على متابعة مادة دراسية معينة فيشمل الاستعداد النضج الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي المناسب . وتؤمّن خبرات تعلّم سابقة ادراكات مفيدة للتعلم الجديد كما يؤمّن شعور بالرغبة والحاجة الى التعلم .

٦ – يجب ان يطّلع واضعو الكتاب المدرسي على مناهج كل مواد المرحلة لمختلف السنوات بشكل عام وعلى مناهج المواد القريبة من موضوع الكتاب بشكل خاص وذلك كي تتم عملية الربط بين بعضها .

٧ – في الطباعة ينبغي الاهتمام بمنظر الكتاب الخارجي وطريقة تبويبه ونوع الورق والرسوم التوضيحية التي تعتبر من صميم الوسائل الجاهزة بين يدي المعلّم ، كما يجب الاهتمام بالنصوص وطريقة عرض المادة والتطبيقات والرسوم ونوع الاختبارات والمراجعات وما الى ذلك .

٨ – يجب ان يلحق الكتاب المدرسي بوسائل تعليمية اضافية تابعة له كتقديم كتاب للمعلم يوضح طريقة التعليم وحل التمارين وما شابه اضافة الى بعض البطاقات اللازمة أحياناً أو اللافتات والخرائط وما الى ذلك ...

٩ – يجب ان تطابق دروس الكتاب المدرسي المنهاج الرسمي المقرر ، كما ينبغي ان تطابق التعابير المفاهيم المنويّ تدريسها والا يكون هناك التباس بينها خاصة في كتب الرياضيات والعلوم .

١٠ – استناداً الى الأبحاث التربوية الحديثة يجب ان تتدرج المفاهيم من النشاطات الحرّة اليدوية الحسية الى الاختبار والتجريب والتمثيل ومن ثم الى التعميم والتجريد .

١١ – يجب ان يدرك مؤلفو الكتب المدرسية ومعلمو المرحلة الابتدائية بشكل أساسي ان طريقة التفكير وفهم كل شاردة وواردة تمر في الصف ، هي في أساس بناء المفاهيم بشكلها الصحيح (مثلاً : التشديد على الخوارزميات في تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية ...)

١٢ – ألاّ تكون طريقة الكتاب كثيرة التحديد مفروضة بشكل أساسي على المعلم كي يكون بمقدوره أن يكيفها لتناسب قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم كما يتوجب علينا أن ندرك أن الهدف الأساسي هو طرق التفكير السليم والتخطيط الهادف وليس مجرد الاجراء الآلي بالقياس بغية الوصول بأقرب طريق الى الجواب الصحيح .

٣ – الكتب المتداولة في لبنان وسبلها الى الابستمولوجيا .

١ – يمكن ان يضع المؤلفون الكتب على أساس تقليدي كما هو معروف سابقاً حيث تكون المعلومات والمعارف على أساس استنتاجات سريعة وحيث يكون الكتاب مجرد مجمّع معرفي يعود اليه كل من المعلم والتلميذ معاً ، وتكون نتيجته ان يحفظ التلميذ المعلومات غيباً ويجتاز صفوفه على هذا الأساس وبعد مدة وجيزة ينسى كل ما حفظه ...

٢ – توضع الكتب على أساس بطاقات يومية وهي عبارة عن كتب مطبوعة بشكل بطاقات جاهزة وكل درس يوزع يومياً بشكل بطاقة تكفي لحصة مدرسية واحدة . وقد طبقت هذه الطريقة في بعض المدارس الأجنبية في لبنان وكان لها تأثيرها الجيد في نفوس الطلاّب وبناء معارفهم .

٣ – وضع الكتب المدرسية مع وسائل ملحقة مباشرة . وفيه يتم وضع الكتب على أساس استخدام بعض الوسائل التربوية المعروفة . وكل كتاب يصل الى المدرسة مع الوسائل اللازمة لكل درس وطريقة استعمالها (مثل وضع كتب على أساس القطع المنطقية في الرياضيات وتجري النشاطات الحية كما يدرجها الكتاب...) ويكون لكل تلميذ خزانة يضع فيها وسائله الخاصة يستخدمها عند الحاجة .

٤ – تأليف الكُتب على أساس التعليم المبرمج وفي هذا التعليم تقسم المادة التعليمية الى أجزاء صغيرة وتعرض في الكتاب بشكل اطار وينتهي كل اطار بسؤال ويعتبر هذا السؤال بمثابة حافز . وبعد ان يحدد التلميذ الاجابة يسمح له بالاطلاع على الجواب

الصحيح فتكون امّا في صفحة لاحقة أو في نهاية الكتاب . وفي حال كانت اجابته صحيحة يحصل عنده نوع من التعزيز واذا لم يوفق بالاجابة فان البرنامج يوجهه الى ما يجب عمله قبل أنْ ينتقل الى مفهوم آخر . وقد طبّق هذا النوع في تعليم الرياضيات في بعض المدارس المهنية لسنوات خلت في لبنان .

• – عدم وجود كتاب بالطرق المعروفة بل يقوم الطلاب بتوجيه من استاذهم بتحضير بطاقات يومية حسب التجارب والأعمال التي قاموا بها ، يتمّ تنقيح هذه البطاقات بالتعاون مع بعض المشرفين وتُحذف المواضيع التي لا تهمّ التلاميذ أو يضاف اليها مواضيع أخرى . وبذلك يتوصل الأساتذة والطلاب والمشرفون الى وضع بطاقات لكل درس بطريقة ديناميكية تؤدي الى وضع كتاب في نهاية السنة الدراسية . وقد طبقت بعض المدارس الخاصة الأجنبية هذه الطريقة وهي فعلاً طريقة تساعد على الخلق والابداع من قبَل الطلاب .

من الأهمية بمكان الاّ ننسى دور المعلم في تفهمه لطريقة الكتاب المدرسي وتدريبه وقدرته على تطبيقه بشكل يؤدّي الى تحقيق أهداف المنهاج . كل ذلك يفرض اعداداً صالحاً للمعلمين واعادة تدريبهم مع كل المعطيات الجديدة كي يتمكنوا من مجاراة التطور والتغييرات الحاصلة في طرق التدريس وعلم النفس والتربية .

٦ – بعض المدارس اعتمدت طرق بعض المربين الكبار وحاولت تطبيق ذلك فوصلت الى نتائج جيدة ، مثل مدرسة ديكرولي ومونتسوري .... نلاحظ ان سبل المعرفة تبقى شبه تقليدية الاّ في بعض المدارس الضئيلة ويبقى الكتاب المدرسي مصدراً أساسياً للمعرفة ، كما يبقى للذاكرة دور أساسي في نقل المعرفة الى ذهن الطفل وتبقى أهداف كبار المربين دون تحقيق ، مثل : بناء الخبرة بالتعلم – تكوين المفاهيم – بناء المفاهيم – النماذج – التعليم الفريقي ...

٤ – فوائد الكتب المدرسية .

لقد شددنا على اعداد المعلم وتدريبه كي يضطلع بمسؤولياته اضطلاعاً جيداً ولا يكون عبداً للكتاب المدرسي مهما علا شأن مؤلفه واسلوبه وطريقته . فالمؤلف انسان ويجوز أن يخطئ من حيث لا يريد . على المعلم ان يحسن استعماله للكتاب ويدرك فوائده وأوقات الرجوع اليه وحسن النظر فيه لأخذ النشاطات والآراء المفيدة والابتعاد عن الخطأ غير المقصود وأهم فوائد الكتاب المدرسي هي :

١ – تأمين النشاطات والأفكار والنصوص الملائمة للدروس المطلوبة التي يرجع اليها المعلم في تحضير دروسه ويستوحي منها افكاراً جديدة توحي بنشاطات وتطبيقات جديدة .

٢ – يُعتبر الكتاب المدرسي مرجعاً للتمارين الشفهية والكتابية على حد سواء اذ يستند اليها المعلم في مرحلة التمرين والتدريب بعد استيعاب المفاهيم الأساسية كما يمكنه ان ينسج على منوالها وليس من الضروري استخدامها بكاملها .

٣ – الكتاب المدرسي مرجع أساسي للتلميذ في بيته للقيام بنشاطات مشابهة لتلك التي أجريت في الصف ولمراجعة المفاهيم والمعلومات التي تمّ استنتاجها مع المعلم .

٤ – يساعد الكتاب الطالب على مراجعة المعلومات عند الامتحانات أو في نهاية السنة الدراسية أو بعد ترك المدرسة أحياناً ، فهو معلم صامت وعلى حد قول Duhamel «الكتاب هو اناء العبقرية البشرية» .

٥ – للكتاب أثر بعيد في نفس التلميذ الذي يعود اليه كثيراً لذلك يجب ان تكون مواضيعه وامثلته وتمارينه مستمدّة من بيئة التلميذ ومجتمعه فيشعر بالروابط المثبتة بينه وبين مجتمعه وبذلك يزداد حبه لوطنه وإيمانه به ويتبلور تقديره له وتعلقه به . وهنا تكمن الفائدة الكبرى من الكتاب في التوجيه الوطني وبناء المواطن الصالح ....

٥ – اين الكتاب المدرسي من هذه المعايير وبصورة خاصة من مبادئ بياجه ؟

سنقوم هنا بإيضاح بعض المفاهيم انطلاقاً من مبادئ بياجه ونترك للقارئ الكريم مقارنة هذه المبادئ مع كل سلسلة كتب تقع بين يديه كي يتفهم فعلاً نوعية الكتاب المدرسي المتداول .

– هل يساعد الكتاب المدرسي الطفل أو فريقاً من الأطفال على الانخراط في موقف تعليمي حيث أن التفاعل المستمر بين الأطفال من جهة والمعلم من جهة أخرى يؤدّي الى تعلم صحيح ؟

– هل يحصل الاكتشاف في الصف انطلاقاً من الكتاب المدرسي أو من نشاطات المعلم ؟ ما هو نوع هذا الاكتشاف ؟ هل ما يطلبه المعلم أو الكتاب أو ان هناك اكتشافاً جديداً يحصل ؟

- هل ان الكتاب المدرسي على اختلاف انواعه في الساحة اللبنانية يمارس التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ ويوجه عملها .

- هل تساعد نظُم التعليم في لبنان والكتب المدرسية المستخدمة على اطلاق الطفل من «انويته» أم تزيدها وتنمي الأنانية الفردية ؟ ما قيمة ذلك على صعيد التربية الوطنية ؟

- هل يساعد الكتاب المدرسي الطفل ويدرّبه على الاستماع الى وجهات نظر رفاقه ويضطر أحياناً الى اقناعهم أو الاقتناع بآرائهم ... هل يوجهه الى ذلك ؟

- اذا ذكرت بعض الكتب أو شجعت العمل الفريقي فهل ينفذ ذلك عملياً ؟ ما فائدة العمل الفريقي على صعيد الانعاش الاجتماعي ؟

- هل يتمّ الفعل الذهني أو بناء المفهوم على أساس الخبرة المباشرة أم ان المفاهيم تكدّس في الكتب وتنمّق بالخطوط والألوان وما على المدرسين سوى جعل التلاميذ يكررونها عن ظهر قلبهم .

- هل يساعد الكتاب المدرسي على اتباع سبُل التفكير السليم رغم تعدد سلاسل الكتب وانتشارها بشكل واسع في لبنان ؟ هل هناك تصنيف للأهداف السلوكية المطلوبة ؟

- هل وُضع كتاب يساعد على تنمية الذكاء عند الطفل أو يساعد على الاكتشاف والابداع ام اننا مضطرون دائماً الى تكرار ما قاله غيرنا ...

- في خلاصة المبدأ الثالث يقول بياجه : التكيف مع البيئة ليس خضوعاً لها لا أخلاقياً ولا ذهنياً انما تنمية ذكاء الطفل كي يتفاعل بشكل ذكي مع مجتمع يحمل امتيازات اخلاقية وذهنية معينة . فهل سعت كتب الاخلاق والتربية المدنية أو غيرها الى وضع الأطفال في موقف حرج ومناقشته كي يتم التوصل الى موقف اخلاقي معين من قبَل الأطفال مباشرة بما في ذلك تأثير امتيازات البيئة ؟...

- أين كتبنا المدرسية من تنمية المهارات اليدوية وممارسة التقنيات العملية والفكرية ؟...

خلاصة : ليس بوسعنا هنا تناول كل كتاب أو سلسلة كتب ونقدها بالتفصيل ، انما اكتفينا بعرض هذه الاسئلة كخلاصة مقارنة مع مبادئ الفكر التربويّ عند بياجه والابستمولوجيا التكوينية ؛ ونترك المجال امام كل مربٍّ أو مسؤول أو أب كي يقوم بالمقارنة مع الكتب المتداولة بين يديه أو يدَي تلاميذه أو أولاده ويعطي حكمه بنفسه ....

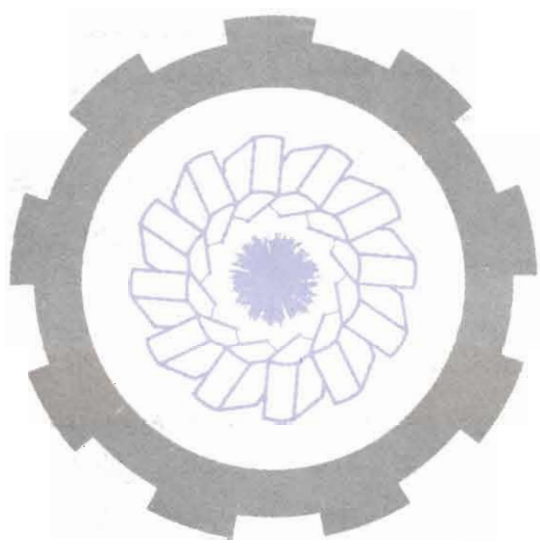
المراجع :

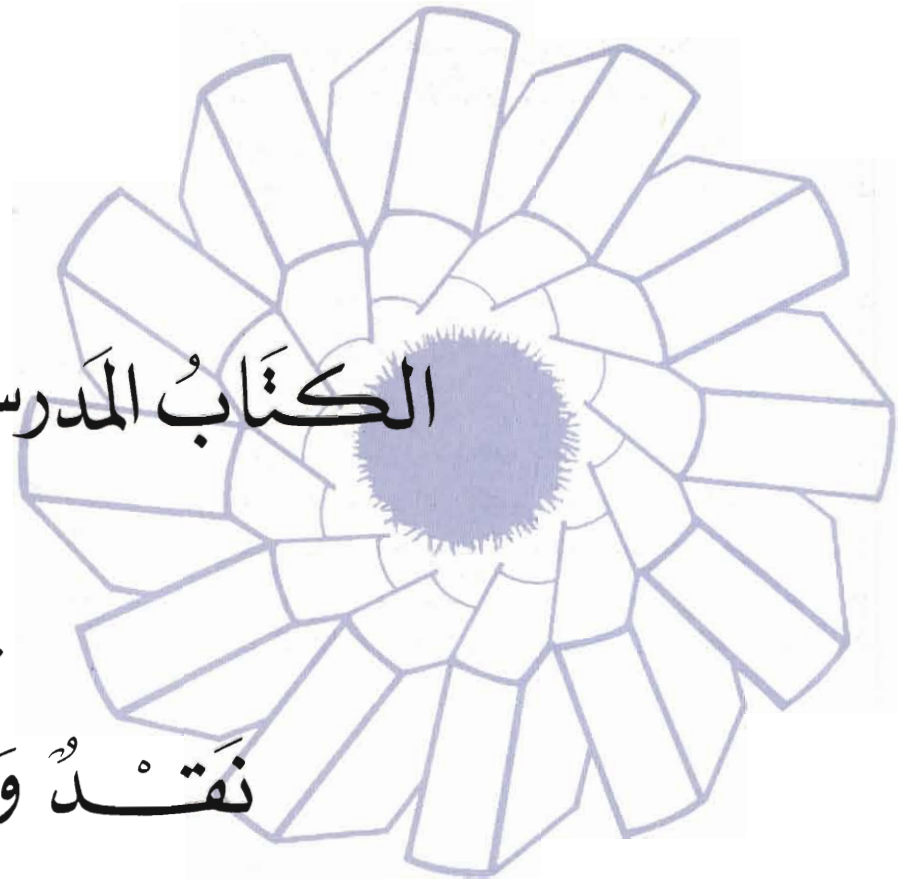
١ – التطور المعرفي عند بياجه – موريس شربل = كتاب عن جان بياجه لم ينشر بعد .

٢ – كتب بياجه المختلفة – وبصورة خاصة La naissance de l'intelligence.

٣ – Traduit de l'americain M. Schwebel et J. Raph, Piaget à à l'école Coll. G. Paris 1976.

٤ – مقررات دور المعلمين والمعلمات في لبنان وبصورة خاصة مقرر تدريس الرياضيات وتدريس العلوم .





الكتاب المدرسي الوطني في لبنان

نقد واقتراحات

إعداد : الدكتور شوقي أبو حيدر

١ – مقدمة :

إذا كان الموقف التعليمي يقوم على ثلاثة عناصر رئيسية : معلم، متعلم، وكتاب، وإذا كان الكتاب يمثّل المظهر ما قبل الأخير [١] في سياق تحولات الأهداف التربوية والمناهج الدراسية الى أنماط سلوكية، فإن الكتاب، حظيَ تاريخياً بمكانة مرموقة، واستقطب، تقريباً، معظم الجهود التي كانت تُبذَل لإنجاز العملية التعليمية، حتى غدا هدفاً بحدّ ذاته، وأصبح رديفاً لنوع من التربية، يقال عنها حالياً بأنها تقليدية.

واذا كانت التربية الحديثة بمبادئها، ونظرياتها، ومفاهيمها، قد أصابت البنية التقليدية للتربية بشرخ كبير، بفعل التبدلات العريضة في القيم والأفكار والممارسات، التي كانت تعتبر حتى الأمس القريب حقائق ثابتة لا تقبل تغييراً أو تعديلاً، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، تحول الكتاب من وسيلة الى غاية، لا بل أصبح من الممكن الاستغناء عنه، وذلك في ضوء مفهوم جديد يقوم على التعلّم الناشط، واعتبار المتعلم هو المنطلق والغاية، وتكريس جميع الجهود والطاقات، من أجل بلورة شخصيته واكتمال نموّه في إطار أهداف محددة ومدروسة.

بالرغم من كل ذلك، «يبقى الكتاب الوسيلة التي لن يُستغنى عنها، على الأقل في الوقت الحاضر، والى مدة طويلة على ما يبدو، مهما نافسته التقنيات الحديثة، ومهما تعددت وتنوعت وتطورت، فانه سيبقى، وعلى الأخص في الدول التي هي في طور النمو، وسيلة رئيسية، إذ لا يمكننا أن نتصور مدرسة ومدرسين وتلاميذ، بدون كتب» [٢]. ومن هذه الزاوية، فانه يشكّل هاجساً، لا بل مشكلة قائمة بذاتها، يحاول المسؤولون التربويون في معظم البلدان، التصدي لها ومعالجتها بطريقة أو بأخرى، بغية تحسين وضعه شكلاً ومضموناً.

٢ – واقع الكتاب المدرسي في لبنان :

الكتاب المدرسي مسألة قديمة في لبنان، بدأت تطرح نفسها كمشكلة ملحّة، منذ حصلت الدولة على استقلالها، وتولّت الإشراف على أمور التربية. وقد أخذت هذه المشكلة تكبر وتتضخم مع وعي الدولة أكثر فأكثر لدورها الوطني، ولحدود مسؤولياتها وواجباتها في الحقل التربويّ، ومع ازدياد الطلب على التعليم، وتركيز الاهتمام فيه على ناحيتَيه الكمّية والنوعية.

وطالما عانت قطاعات التربية في لبنان، الرسمية والخاصة، من سوء نوعية الكتاب المدرسيّ، تأليفاً واخراجاً، ومن انخفاض مستواه، وافتقاره الى كثير من المقوّمات والشروط المطلوبة في المحتوى والشكل. فكانت النتيجة غالباً ما تنعكس سلباً على أوضاع التربية من خلال التلاميذ والأهل والمدارس.

إزاء هذا الوضع، كانت «الدولة تتردد ما بين ترك الحبل على الغارب، والاكتفاء بتسعير الكتاب، كما كانت الحال قبل العام ١٩٦٩، وما بين انتقاء بعض الكتب المتيسّرة في سوق الكتاب المدرسي، لفرضها، منذ العام ١٩٦٩، دون سواها على المدارس الرسمية، وبين القيام بانتاج الكتاب احتكاراً»[٣].

واذا كانت الدولة قد تأخرت كثيراً في وضع يدها على مشكلة الكتاب المدرسي، تمشّياً مع مضمون المادة العاشرة من الدستور اللبناني التي نصّت عليه حرية التعليم في لبنان، فانها قررت عام ١٩٧٢، حسم هذا الأمر، فأخذت على عاتقها مهمة اعداد الكتاب المدرسي وانتاجه، ومن ثَمَّ فرضه على المدارس الرسمية، وقد أُعطيت الحرية للقطاع الخاص، بأن يستعمل الكتاب المدرسي أو يختار سواه. ولتبيان مدى الأهمية التي أولتها الدولة لهذا الأمر، عمدت من خلال المركز التربويّ للبحوث والانماء الى الاهتمام جدّيًّا بوضع الكتاب المدرسي، فضمَّت التشريعات المتعلقة بانشاء المركز وتنظيمه بعض المقاطع التي لها صلة به، حيث ورد في المادة الرابعة من المرسوم الرقم ٢٣٥٦ تاريخ ١٠ كانون الأول ١٩٧١، أنّ المركز يتولى مهمة:

«البتّ في الكتب المدرسية والمنشورات التربوية، وسائر الوسائل التربوية لجهة اعتمادها في حقل التعليم وانتاج الكتب المدرسية والمنشورات والوسائل التربوية».

وأناطت المادة الثالثة عشرة من المرسوم التنظيمي الرقم ٣٠٨٧ تاريخ ١١ نيسان ١٩٧٢، بدائرة المنشورات والوسائل التربوية التابعة لمكتب التجهيزات والوسائل التربوية تولّي اجراء أو تنسيق المهامّ الآتية:

- «اقتراح الكتب المدرسية والمنشورات وسائر الوسائل التربوية وتتبعها في مختلف المراحل التي تمرّ بها تمهيداً لاعتمادها في حقل التعليم.
- انتاج الكتب المدرسية والمنشورات والوسائل التربوية، وتوزيعها، والسعي باستمرار الى تطويرها وفق متطلبات التربية».

ومنذ العام ١٩٧٣ – ١٩٧٤ يقوم المركز باعداد وانتاج الكتاب المدرسي ويتولى توزيعه بالتعاون مع شركة الناشرين، بواسطة مراكز توزيع رئيسية في المحافظات.

٣ – نقد ومقترحات:

يمكن القول، بأنّ الدولة بتعرّضها المباشر لمشكلة الكتاب المدرسي، قد وضعت نفسها، ولأول مرة منذ الاستقلال، على طريق الجدّية لضبط أحد العناصر في النظام التربويّ، ولا شك في أنّ قيام المركز التربويّ بتنفيذ مشروع الكتاب المدرسي الوطني، يعبّر عن اتجاه جديد بدأت تسلكه الدولة من خلال المركز، في التصدّي لمشكلة تربوية معقّدة لها صلة بمختلف العناصر في النظام المذكور أعلاه، من أهداف ومناهج ومعلّمين وتلاميذ وطرق تدريس ووسائل الخ... وإزاء خطوة الدولة هذه، انقسمت الآراء حولها. فمن معارض متشدد، الى مؤيد متحمّس، وهناك موقف معتدل يحاول التوفيق بين الفريقين.

الفريق المعارض يرى أن الدولة قد انتهكت باحتكارها الكتاب المدرسي، مضمون المادة العاشرة من الدستور اللبناني التي تنصّ على حرية التعليم في لبنان، وعملها هذا يعتبر تأميماً في نظام ديمقراطي حر، كما أنه يوصد الأبواب أمام الطاقات والقدرات والمواهب المختلفة، ويعمل على قتل روح المبادرة والتنوّع والابتكار على صعيد المؤلفين، ولا يراعي الاختلاف في النفسيات والمجموعات والبيئات على صعيد التلاميذ، لأنه أشبه بالقولبة المعدَّة سلفاً لتخريج أنماط متشابهة من التلاميذ والطلاّب تخدم التوجهات الخاصة بالسلطة السياسية وتحقق أغراضها.

ولا ينسى هذا الفريق أنْ يؤكد عدم فاعلية الكتاب المدرسي الرسمي نظراً للثغرات الموجودة فيه، ولافتقاره الى كثير من الشروط التربوية.

الفريق المؤيد، يرى عكس ذلك، ولا يجد غضاضة في قيام الدولة بأحد واجباتها الأساسية على صعيد التربية والتعليم، عن طريق ضبطها لعملية اعداد الكتاب المدرسي وانتاجه وتوزيعه. فهي لم تخالف لا جوهر، ولا مضمون المادة العاشرة من الدستور اللبناني، لأنها حصرت تطبيق الكتاب المدرسي في مدارسها فقط، ولم تلزم القطاع الخاص بذلك، بل تركت له الحرية في أن يختار ما يشاء من الكتب، وأفسحت المجال أمام المؤلفين ليخوضوا غمار التأليف حسب ما يرتأُون، ضمن إطار القانون والمصلحة الوطنية العليا. وفي هذا المجال، تكون الدولة قد وضعت نفسها تجاه القطاع الخاصّ، في موقف تنافسي بنّاء، يقوم على أساس اختيار هذا القطاع للكتاب الأنسب.

ويحاول هذا الفريق، التذكير بما لمشروع الكتاب المدرسي من فوائد جمّة على الصُعُد التربوية والاجتماعية والوطنية، في خلق مناخات متقاربة، وأجواء متجانسة تسهم في تكوين خلفيّات غير متنافرة، وتساعد على توحيد الاتجاهات والتطلعات من أجل بناء دولة متماسكة قوية. هذا، عدا العبء الثقيل الذي يرفع عن كاهل الأهالي

والتلاميذ، بوضع حدّ لجشع التجّار في دور النشر والمكتبات، وبتحديد الأسعار وتخفيضها بما يتلاءم وأوضاع المواطنين المادية. كما يعتقد هذا الفريق، أنّ الصيغة التي اعتمدها المركز في تنفيذ مشروع الكتاب المدرسي، تعبّر عن حكمة في التصرّف، خاصة في الظروف الحالية، نظراً لضعف الدولة وقوة القطاع الخاص، وهو يرى أنّ المشروع قد حقّق لغاية الآن نجاحاً ملموساً، وأنّ هذا النجاح، يعود بالدرجة الأولى الى انفتاح المركز على القطاع الخاص واشراكه، من خلال بعض دور النشر وعدد من المؤلّفين الذين تعاقد معهم، في عملية انتاج الكتب المدرسية. وخير برهان على هذا النجاح، هو اعتماد الكتاب المدرسي من قَبَل قسم كبير من المدارس الخاصة، «كما أن وزارات التربية ومراكز البحوث في الدول العربية، راغبة في الحصول على هذه الكتب نظراً للاتقان والجودة في المحتوى والشكل، بالاضافة الى أنّ مراكز الاونيسكو المنتشرة في الدول العربية، قد طالبت بالحصول على نسخ من هذه الكتب»[٤].

الموقف المعتدل، يحاول أن يجمع حسنات الطرفَين ضمن نموذج خاص يعطي دوراً فاعلاً للدولة من خلال مؤسساتها المختلفة في التوجيه والاشراف وضبط الأسعار، مقابل فتح الباب أمام الجميع في التأليف والانتاج. وخير من يمثّل هذا الفريق، هو الدكتور مفيد أبو مراد الذي يرى أنّ «الدولة كان يمكن أن تظلّ منسجمة مع الطابع الليبرالي للثقافة والاقتصاد، فتُبقي الكتاب سلعة حرّة، مع تقييد التأليف والنشر بقيود فنية، طباعية وتربوية واقتصادية، تضاف الى قيد المنهج، مما يقرّب محتوى الكتب وتوجيهاتها، بعضها من بعض، ويضمن توافر الشروط المرتجاة، من دون الاخلال بالليبرالية، ضمن توازن معقول بين اشراف الدولة وتوجيهها، وبين حرية المبادرة الفردية الكاملة»[٥].

إزاء هذه المواقف الثلاثة، يرى الباحث أنّ الأيام والتجارب هي التي ستحدّد صوابية أيّ فريق. وبانتظار أن تنجلي الأحداث، وتعود الى الدولة عافيتها، فتصبح أجهزتها قادرة على ضبط الأمور وتنظيمها في أجواء الحرية المدروسة، يمكن عندها القيام بدراسة جدّية واعية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل والظروف المؤثّرة، حتى يتمّ في ضوئها اتخاذ القرار الصحيح بشأن الكتاب المدرسي.

وما دام مشروع الكتاب المدرسي قائماً منذ ما يزيد على السنوات العشر، يمكن من خلال دراسة سريعة له، حصر ايجابياته وسلبياته بما يأتي:

أ – الايجابيات:

يرى المسؤولون عن المشروع أنه يتمتع بالخصائص التالية:

- العمل الفريقي المنظّم، ضمن اطار الوحدات المختصة في المركز التربويّ.
- اشراك اختصاصيين في الموادّ، واختصاصيين في طرق التدريس أثناء عملية التأليف.
- التنسيق بين مختلف الجهات في المركز، وعرض المخطوطات على لجان اختصاصية تقوم بتنفيذ مهامّها في مجالها الخاص.
- اعتبار الكتاب المدرسي مجالاً اختبارياً تتمّ دراسته بشكل مستمر في الحقل التعليمي، حيث تجري التعديلات عليه، في ضوء ما يستجدّ من ملاحظات.
- اعتماد معايير تربوية واضحة ودقيقة تستند الى علم النفس وعلم التربية، تغطّي جميع نواحي الكتاب، وتتوافق مع أعمار المتعلمين وميولهم ورغباتهم في كلّ مرحلة من مراحل التعليم. كما تجدر الاشارة الى أنّ هذه المعايير يتمّ استخدامها للاسترشاد أثناء عملية التأليف، وللحكم على العمل أثناءِ

التقييم النهائي، بعد انجاز الاجراءات المتعلقة بالتأليف والاخراج.

- الكلفة المعقولة للمشروع، وعدم توخّي المركز الربح الماديّ، أتاح وضع تسعيرة للكتاب تتلاءم وامكانات أهالي التلاميذ، وأفسح في المجال أمام المكلف اللبناني لتحقيق وفر سنويّ يقدّر بملايين الليرات. وعلى سبيل المثال، فقد حصل هذا المكلف في العامَين الدراسيَين ١٩٧٣ - ١٩٧٤ و ١٩٧٤ - ١٩٧٥ «على وفر في كلفة الكتب الدراسية، بلغت حوالي ثلاثة ملايين ليرة، نتيجة اختلاف طريقة التسعير بين دُور النشر والمركز، اذ انّ وزارة الاقتصاد (مصلحة حماية المستهلك) كانت تسعِّر الكتاب بضرب كلفته بـ ٢,٩ خلافاً للطريقة المتَّبعة من قبَل المركز حالياً،[٦] مما أعطى وفراً كبيراً»[٧].

ب - السلبيات:

في ضوء التجربة، يمكن تسجيل المآخذ الآتية، رغبة من الباحث في لفت الانتباه اليها، والعمل على تلافيها:

- انّ لجنة الاختبار المكلَّفة باجراء الاختبارات على اختلافها، لابداء الملاحظات حول وضع الكتب ومدى ملاءمتها للتلاميذ، هي شبه مشلولة، الأمر الذي يفرض احياءها بقوة، وعدم تجاهلها، أياً كانت الظروف، لأنَّ دورها أساسي في إنجاح الكتاب المؤلَّف.
- لقد تمَّ في مطلع سنة ١٩٧٨ (أي بعد خمس سنوات على قيام مشروع الكتاب المدرسي) إنشاء وحدة عمل خاصة بالكتاب المدرسي والمنشوات ضمن اطار دائرة المنشورات والوسائل التربوية في مكتب التجهيزات والوسائل التربوية، تتولى مهمّة التقييم، والمتابعة، والتنفيذ، ولكن جمّدت نشاطاتها بعد ستة أشهر فقط.

  إنّ التأخر في احياء هذه الوحدة، وعدم اعطائها الصلاحيات الكافية، يؤثر سلباً على وضع الكتاب المدرسي ويحدّ من فاعليته وجدواه.
- انَّ معظم الاجراءات المعتمَدة حالياً لمراجعة الكتُب تتناول في أغلبها النواحي المتصلة بالطباعة والاخراج، أمّا المضمون فمن الصعب احداث التغييرات الجذرية فيه لاعتبارات متعددة، منها ماديّة، ومنها ما يتعلق بشركة الناشرين لجهة الفائض من الكتُب لسنة معينة، حيث تريد بيع هذا الفائض في سنة أخرى. وفي غياب المراقبة الدقيقة للأعداد المطبوعة من الكتب، تبقى المشكلة هي هي في كلّ عام.
- عدم وجود تنسيق فعّال بين مختلف الأقسام والوحدات المختصة في المركز، الموكلة أمر تأليف الكتاب المدرسي، بسبب حساسيّات معيّنة أبرزها تفرد اختصاصيّي المواد بآرائهم ومواقفهم، وعدم تعاونهم مع التربويين.
- عدم التركيز عند تشكيل اللجان لتأليف الكتب، على عناصر تحمل اختصاصات في حقل التربية وعلم النفس التربويّ.
- عدم اعتماد معايير موحّدة، يمكن التقيّد بها بصورة عامة، أثناء القيام بعمليات التأليف.
- عدم الاحاطة كليًّا بالعمل الذي تقوم به شركة الناشرين، والمؤسسات المسؤولة عن توزيع الكتاب المدرسي الوطني، مما يسهّل عملية تمرير بعض الأمور في غفلة عن المركز. وهنا يقتضي الموقف ضبط هذا العمل، واعتماد طريقة تسهِّل على المركز الاحاطة بكلّ النشاطات والاجراءات المتعلقة بالكتاب المدرسي، داخلياً على صعيد الوحدات والأقسام المختصة في المركز، وخارجياً على صعيد شركة الناشرين والمكتبات والمدارس والمؤسسات الأخرى.

المراجع

١) لمّا كان الكتاب المدرسي يشكّل تقريباً المرحلة الأخيرة في عملية ترجمة المناهج الدراسية، ولمّا كان يسبق مباشرة مرحلة احداث التغييرات السلوكية في شخصية المتعلم، فقد اعتبر المظهر ما قبل الأخير في العملية ككل.

٢) ميشال عبد المسيح. **ملف عن الكتاب المدرسي الوطني**، «المجلة التربوية»، بيروت: المركز التربوي للبحوث والانماء، عدد كانون الأول ١٩٧٧، ص ٤.

٣) مفيد أبو مراد. **الادارة التربوية في لبنان**، بيروت، ١٩٧٤، ص ٢٢٠.

٤) المركز التربوي للبحوث والانماء. **تقرير الرئيس عن المركز التربويّ ونشاطاته حتى آخر سنة ١٩٧٤**، بيروت، ١٩٧٥ ص ١٥٧.

٥) المرجع السابق. **الادارة التربوية في لبنان**، ص ٢٢٠.

٦) المرجع السابق، تقرير رئيس المركز، ص ١٥٧.

٧) ان تسعير النسخة الواحدة من كل كتاب خاضع لتحديد دقيق كما يلي:

تضاعف كلفة كتاب التلميذ ويقسم المجموع على (٩٠٪) من النسخ المحدد انتاجها، ويضاف الى ذلك عشرة قروش عن كتاب المعلّم.

الإنماء التربوي :

في ضوء المتغيرات والمستجدات التي تعاقبت منذ بداية هذا القرن على الوسائل التعليمية مستهدفة اصلاحها أو تطويرها أو استبدالها بأخرى ، كان الكتاب المدرسي دائماً محور الاهتمام لأي اصلاح أو تطوير باعتباره الرَّكيزة الأساسية في العملية التربوية بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى ، وما اكثرها !

واذا كانت هذه الوسائل قد تنوعت وتعددت بفضل ادخال ثمار التكنولوجيا الى صلب تكوينها ، إلاّ انها بقيت حتى اليوم ، والى حد بعيد ، رديفاً للكتاب ، تسانده وتدعمه ، دون ان تلغيه .

من هنا يسعى القيمون على العملية التربوية الى تطوير الكتاب المدرسي كمدخل رئيسي الى الانماء التربوي في لبنان .

فالكتاب –كما نعلم جميعاً– هو أحد وسائل التثقيف الهامة التي يتوقف عليها بناء الوطن عموماً .

فعلى الرغم من اخلاص العاملين في هذا المضمار ، ومع الإعتراف بسمو الأهداف والأغراض ، الا اننا نخشى على الدوام من انحراف هؤلاء ولو بنسب متفاوتة ، مع ما ينشأ عن ذلك من مضاعفات خطيرة تضر بالوطن ، وتلحق الأذى بتطلعات بنيه !

وعليه وبناء على ما تقدم نطرح السؤالين التاليين :

١) أين نحن من مجمل العملية التربوية ؟
٢) وهل يحقق الكتاب المدرسي الحالي هذه الرؤى وهاتيك التطلعات ؟

وللاجابة عن هذين السؤالين ، ينبغي ان نسلط الضوء على النتاجات المتنوعة في مختلف الحقول والميادين ، علنا نصل لغاياتنا المرسومة ، وبالتالي نجيب عن السؤالين المطروحين .

الكتاب المدرسي أو غيره ، يضم بين دفتيه أفكاراً ومواقف متباينة للعديد من ادبائنا وكتابنا المحدثين والقدامى . وهذا أمر بديهي حيث ان أدب كل أمة ، انما يتشكل من بيئتها ومحيطها والمؤثرات التي أدت الى هذا التفاعل ، واعلن هذا اللون أو ذلك لأمة من الأمم ولنحصر بحثنا بالكتاب المدرسي ، مطلعين على أساليبه وطرائق التدريس فيه ، لننطلق من هاتين النقطتين ونصل الى الغايات السامية اليه تتوخى .

وبعودة الى السؤال الأول المطروح نقول :

انه بالرغم مما أصاب لبنان من هدم وتدمير وخراب ، الا ان العملية التربوية ناشطة ولا تتوقف !

ومع ان المسيرة تتعثر لكثرة الصعوبات الناشئة عن هدم الوطن وتخريبه ، ومع ان التجربة تصقل الرجال وتنضجهم ، الا انها تفعل فعلاً مزدوجاً على مستوى الثقافة ونشر العلم والمعرفة . فكلما تقادمت السنون على تجربة ما ، ازدادت هذه التجربة ألقا وغنىً وبهاء .

ولذلك نرى المعارض تقام هنا وهناك ، ونرى المحاضرات تلقى وفي شتى المواضيع هذا بالاضافة الى النشاطات المسرحية والفنية وغيرها كذلك نرى التأليف والمؤلفين ينشطون داحضين بذلك كل المخاوف والوساوس ، ومؤكدين على دور الكتاب في تثقيف الجماهير وخصوصاً الأجيال الصاعدة منهم .

أما اجابتنا عن السؤال الثاني فتنحصر بالتالي :

ان الانتاج الثقافي لا يكون له فعل الا اذا كان أصيلاً .

انه ينبع من أصالة الأرض التي يقف عليها صاحب الانتاج . ومع اعتقادنا ان المقياس الوحيد الذي يمكن ان تقاس به جودة عمل وعظمته ، هو مقياس اصالته وتكتمل العظمة حين تتضافر المعاصرة مع الأصالة ، ويضاف اليها الشمول الانساني ولذلك نحن بحاجة الى عمل جذري يخرج انتاجنا من البلادة ويدخله في حيز الانتاج العالمي الفاعل والمؤثر فالكتب التي بين أيدينا تحوي فوائد جمة بلا ريب ، ولطالما خطت خطوات أساسية وثابتة من مجمل العملية التربوية وحققت قفزات تتناسب والعصر الا اننا نريد أموراً أبعد من ذلك . أموراً موحدة لآمال الأمة وتطلعات بنيها الى الغد المشرق حيث الشاطىء الوطيء والآفاق الرحبة والامال العراض وعليه نرى ان توحيد الكتاب المدرسي ، وصهر آمال الأمة عبر نصوص مختارة ومنتقاة من شأنه ان يوحد المشاعر والتطلعات ، ويدنينا من الأمل المرتجى .

– فكيف يوحد الكتاب المدرسي ؟

سؤال بسيط يطرح نفسه وسط هذه الحجج التي أوردناها مدللين على أهمية الأمر وضرورة العمل على بلوغه .

فالوطن وكما هو معروف خليط من عدة عناصر ، تتضافر كلها لتجعل منه أمة عظيمة أو أمة حقيرة تابعة .

ووسط التيارات العديدة التي تتجاذب ناشئتنا يميناً ويساراً ، نحاول ان نتلمس الطريقة ، ونرسم الهدف مجدداً ومجدداً ، ونعمل بإخلاص على بلوغه .

فمهما استرسلنا بتفسير كلمة الوطن ، ومهما اجتهدنا بوضع نظريات تتحدث عن ديمومته وازدهاره ، فلا بد من الاتفاق أولاً وقبل كل شيء على هويتنا الوطنية .

فمن نحن ؟ وإلى أين نسير ؟ وما هو ارتباطنا بمحيطنا العربي والدولي ؟ أسئلة لا بد من ذكرها وبالطبع لا بد من الاجابة عنها .

نحن شعب عظيم في محيط يخضع لتيارات فكرية واجتماعية وثقافية وغيرها ...

ونحن شعب طموح شق عبر التاريخ درباً واختط منهجاً . وقد يقول قائل ان هذا الكلام عام وينطبق على كثير من الشعوب صحيح لان شعوباً غيرنا كثيرة اسهمت بشكل واضح في رسم معالم الحضارة عموماً وسلكت دروباً مضيئة صنفت بعدها في مصاف الدول الراقية وكي لا نستطرد اكثر نقول :

ان الاتفاق على تصور موحد وبسيط من شأنه ان يجيب عن تساؤلنا من نحن ؟ ففي هذا الكثير الكثير .

ومتى عرف المرء نفسه والى أين هو سائر ، وما هي ارتباطاته وتطلعات بنيه ، هان الأمر ، ووضحت الرؤيا ، وسهل وضع التصور الممكن للارتقاء بنا عبر كتاب مدرسي موحد له لونه الوطني على كافة الصعد .

أما الحديث عن محتوى الكتاب المدرسي : فيدفعنا الى القول ان العديد من المؤلفات تحوي نصوصاً قيمة وهادفة ، لكنها تفتقر لأهم عنصر ممكن ان يتطرق اليه المؤلفون واعني بذلك : توجيههم الانظار الى ان اللغة العربية هي لغة الأم الأولى في لبنان .

فمتى نصل لهذا المستوى من الحقيقة ؟

وانطلاقاً من هذا التحديد البسيط لتوجهنا العام ، تفرض النصوص المطلوبة عندئذ نفسها وبالتالي تحقق مراميها وأبعادها .

فالمشاعر الوطنية على تنوعها واختلاف مشاربها تظل بحاجة الى الصقل والحدب والرعاية والتوجيه ، بين حين وحين حتى لا تحيد عن الهدف المنشود .

وعندما نوحد كتابنا المدرسي ونوجه الأنظار الى أهمية لغتنا العربية ونعطيها مكانتها الحقة من الأولوية والتقدير ، نكون قد خطونا خطوات أساسية للأمام .

يضاف الى ما تقدم ان الاهتمام بالشعور الوطني الواحد يفيد عن جانب كبير من الأهمية .

وهذا الأمر بالطبع يمكن بلوغه والوصول اليه عن طريق النصوص المدرسية التي تصقل العقول ، وتصحح الرؤى وتقوم تطرف المشاعر في بوتقة موحدة وواضحة المعالم والأهداف وهنا نصل لأكثر النقاط أهمية وأعني بذلك وحدة اللغة . فالنصوص يجب ان تراعى فيها وحدة اللغة العربية . فكم عانينا في الماضي ولا نزال من تفكك اللغة وشرذمتها .

وكم أعطينا تقسيمات وتحديدات لما يمكن ان يكون عليه درس اللغة العربية . وكمثال على ذلك أورد التقسيم التالي :

القراءة : _____

القواعد : _____

الانشاء : _____

الاملاء : _____

المحفوظات : _____

فلماذا هذه التحديدات ودرس اللغة العربية يجب ان يقوم على وحدة اللغة العربية من حيث منهجية تأليفه ؟

أما عن الاسلوب ، فيمكننا القول ان هناك نصوصاً تحوي مواضيع غاية في الابداع من حيث اسلوبها وتراكيب جملها . الا ان ما يعيب بعضها أحياناً اتجاهها نحو العامية واللهجة المحكية وهذا يتنافى ومبادئ التراث التي ينبغي ان نظل أوفياء لها . كما ينبغي ان نظل أوفياء لوحدة اللغة . فمتى كانت لهجة هذا الحي أو ذلك مقياساً لاعتمادها ؟

أما عن الأخطاء اللغوية والتعبيرية فقد قل وجودها بالمقارنة مع كتب الأمس الغابر صحيح ان بعض الكتب لا يزال يحوي أخطاء وبنسب قليلة الا ان المأمول تجاوز هذا الأمر كي لا يعاب علينا ويكون مأخذاً على انتاجنا المبدع .

هل الكتاب للطالب أم للمعلم ؟

صحيح ان الكتاب موجه الى الطالب ومنبثق من بيئته ومحيطه ، الا ان عدداً لا يستهان به من النصوص حصر تلك الكتب الى مستواها دون المطلوب من حيث الفكرة أو الاسلوب أو المنهجية .

هذا بالاضافة الى تلك النصوص الأخرى التي جاءت غاية في التعقيد والصعوبة بشكل بتنا معه جد مستغربين أهي موجهة للطالب أم للمعلم ؟

على كل حال ان وجود دليل المعلم لعمل مشكور وذو طابع متقدم الا اننا بحاجة ماسة الى كتاب جامع شامل وموحد للآمال وهذا هو الكتاب البديل .

فما هو الكتاب البديل يا ترى ؟

الكتاب البديل هو الكتاب المحقق لكل رؤانا الحاضرة والمستقبلية ، الكتاب البديل هو الكتاب الشامل الذي يضم بين دفتيه نصوصاً تتناسب فعلاً ومستويات طلابنا المختلفة ، بالاضافة الى الاسلوب الجميل والمتناسق والمعبر عن براءة أطفالنا ، وتفتح أزاهير حدائقنا والمجبول بتجربتنا الحضارية الرائدة .

□□

بياني النقديّ

الدّكتور وِليَم الخَازن

أردت بهذه الدراسة أن أطرح بياني النقديّ الذي تكوّن لي خلال ممارستي للنقد ، واطلاعي على بيان العرب القديم ، وعلى ما تيسّر لي من النظريّات النقديّة الحديثة .

إخترت لغايتي منهجاً استقرائياً ينطلق من الخاص الى العام : أحلّل قطعة أدبيّة ، وأتخلص من نقدي لها الى مذهبي النقديّ .

القطعة لفؤاد كنعان ، من قصّته «أولاً ... وآخراً وبين بين» التي تشكّل أهمّ قصص مجموعته الأخيرة (١٩٧٤) بهذا الاسم .

لمع نجم فؤاد كنعان أديباً وهو يرئس تحرير مجلّة «الحكمة» لسنوات مديدة خلت . وتكرّس قصّاصاً على أثر نشره مجموعة «قرف» عام ١٩٤٧ في منشورات دار المكشوف . والكاتب من رشميّا – قضاء عاليه ، في العقد السابع من عمره .

النصّ الأدبي

«ولكنها عشيّة عاصفة ، يأنس الى عصفها ، الى أمطارها ، يأنس فيها الى شميم الليل . يأنس اليها موحشة باردة ، مثل حياته موحشة باردة . المطر يأتلفه . إنّه هو : – خيبات حياتي ، وحشة حياتي ، أحزان حياتي ، تريد أن تراها ، قال ، أدخل الى قلبي . إنّه الشتاء !.. قلبي كما بعد أن تغيب الشمس وتكتحل الأشياء بالدموع والظلمة . قلبي كما هو قلب طير يائس من استرداد عشّه السليب . كل ما في قلبي يتقلص ويذوي ويتهافت في طريق الموت . كلما شقّ الفجر ركضنا سراعاً نحو المساء . كلما سطعت الشمس ركضنا سراعاً نحو العتمة . وسيأتي يوم لن نؤتى فيه الوقت الكافي لنلمح وجوه أولادنا .

في عشية كل يوم كان الشارع يمور بالحركة ، يمور بالحياة ، ثم يهدأ ، ثم تتلألأ بيوته سمراً . صار الشارع شارع الشتاء ، ونبتت الطحالب المخمليّة على حيطانه كما على مغارة الميلاد . أطفاله يكتبون فروضهم بانتظار الشورباء وينعسون . أزهاره تقصّفت . أشجاره تعرّت . وحدها الزيتونة الصغيرة هناك بقيت خضراء !..

شارع كئيب . بيوته أزهار مشرقيّة تطفو على سطح اليمّ . جزر بحدّ ذاتها ، مقوقعة على ذاتها ، لا يصل بعضها ببعض سوى طرق الأحذية على الرصيف . بشر شتيت ، في مدينة بابليّة ، يستفحل فيها بطر الأغنياء ، ويموت فقراؤها مع الصراصير على رجاء القيامة !

أولاده يضحكون . إنّهم يتابعون يومهم التلفزيوني الطويل . إنّهم يبرعمون مفاهيمهم في الناس والحياة . إنّهم يهزأون بمفاهيم الناس في الناس والحياة . إليكم نشرة الأخبار :

وقال المذيع : ... القتال ، القتال ، لا رجوع بعد اليوم عن القتال . القتال هو حقّنا الطبيعي . القتال هو حقّنا المقدّس . القتال هو هدف الأهداف .. و... نصر من الله وفتح مبين !..

وقالت جارتي الضفدعة : واق ، واق ، واق ، واق !.. التي معناها بالعربيّة : نحن العرب !..

فقاطعها زوجها الضفدع : ما أشبه هذا الكلام بضدّه... – نصر من العلم وفتح مبين !..»

نقد وتحليل

تقع قصّة «أولاً وآخراً وبين بين» في ثمان وسبعين صفحة من القطع الوسط . والقطعة التي سلخناها منها واردة في أواخرها . سبقتها أحداث مؤثّرة تتنازعها خيانات ، وخيبات ، وحزن ، وحقد ، وشتائم ، وحدس بالموت ، ومفاسد مدنيّة ، وبراءة قرويّة . وتبعتها أحداث مرتبطة بجوّها حتى الختام الذي ينطوي عوداً على بدء .

تجري أحداث هذا المقطع في المدينة : «بشر شتيت في مدينة بابليّة ... الشارع يمور بالحركة» . غير أن القاصّ يستبطن أخلاطاً تتجاذبه من القرية ، ومن المدينة . القرية بأحلامها وطبيعتها الخضراء . والمدينة بواقعها الصاخب وملاهيها . نتبيّن ذلك من النص نفسه ، وممّا جاء في القصة عموماً ، ومن حياة القاص بالذات . ففي هذا المقطع تجاذب بين مظاهر الريف والمدينة . وفي قصّة «أولاً وآخراً وبين بين» ورد اسم قرية القاص عشر مرّات باسمها «رأس المي» (أي رشميا) ، ومرّة باسم القرية . وتكرّر ذكر نزل وملهى في المدينة . وحياة القاص نفسها تشهد على ملازمة قريته وذكرياتها

لضميره ، كما تشهد على خرقه هامش المدينة الى قلب مراتعها وخصوصيّاتها .

وزمان الأحداث يضفي على المكان جوّاً من القتام والحزن . استعمل الكاتب لفظة «عشيّة» ، ولم يستعمل مرادفها «المساء» . والعشيّة تتميّز بجوّها الحميم ، وقربها من الكاتب . وهي تسبغ من ظلمتها ، ومن وعدها بالزوال على الانسان . والأعشى إنسان شحّ نور عينيه .

«ولكنها عشيّة عاصفة» : لا أرى في هذا الاستدراك أسفاً على راحة سالفة ، أو على هدوء سالف . لقد حمّل الكاتب العاصفة أكثر ممّا يحتمله العصف الطبيعيّ . إنّه يشعرنا ، الى جانب الزوبعة الجارفة ، بأحداث وأحاسيس من داخل النفس وخارجها . ولفظة «لكنّ» تدلّ على بهجة الشاعر بلقاء ما تلهّف اليه نفسه . «ولكنها عشيّة عاصفة» : لن يفوّت على نفسه الفرصة ، فالى التمتّع بدهشة هذه العشيّة ولذّتها القاتلة ! ولا يخفى ما في هذا الإقدام من تحدٍ للقدر .

والعاصفة ليلاً ، في العادة ، أشدّ وطأةً على النفس منها في الصباح . إنها تجمع الى العتمة صخباً مقلقاً . وبغير توكّؤ ، أو مقدّمة ، أو وصل ، يتابع القاص : «يأنس الى عصفها» . ويكرّر فعل «يأنس» ثلاث مرّات ليؤكّد ألفته نوازل الدهر ، وبالتالي ، عدم مفاجأته ممّا نزل به .

وصيغة المضارعة تعطي وضعه صفة الحضور والاستمرار والركون . وفيها تجريد في مخاطبة النفس . ولعلّنا نتبيّن فيها ، لدى البطل ، شيئاً من انفصام الشخصية . وهو ينسجم مع التكرار في العبارات المتتابعة بدفقات أو وصلات إيقاعيّة تتوافق مع توفّز شعوره ، واندفاع رؤياه : «يأنس الى عصفها ، الى أمطارها ، يأنس فيها الى شميم الليل . يأنس اليها موحشة باردة ، مثل حياته موحشة باردة» . وتتابع الأفعال يؤمّن تتابع الحركة ، ويدفع المعاناة ، من جديد ، الى سطح الأحداث . وأنسه بهذه العشيّة متأتٍ من توافقه وإيّاها في الاحساس والتعبير : عصفها يتوافق مع اضطرابه ، وأمطارها مع دموعه ، ورائحة الليل الرطب مع نفسه الحزينة . فكأنّ ضباب الليل يختلط بأنفاسه المتلبّدة . واذ كانت هذه العشيّة مماثلةً له ، توحّدت بينهما الأوصاف : هي «موحشة باردة» ، ونفسه «موحشة باردة» ، مع ما في لفظة «باردة» من لهث خفيف مريح . و«المطر يأتلفه» . ولو أراد الاسهاب لتابع : وهو يأتلف المطر . فالمطر ، الذي يختم تتابع المعاني الحزينة الموحشة ، يلخّصها جميعاً .

وينتقل الكاتب فجأةً الى ضمير المتكلّم . إنّه البطل يخاطبه مباشرةً ، يسأله . ومن اللفتات الطريفة في القصّة أن يخاطب البطل القصّاص الذي أوجده ، فتختلف الأدوار وتتعاكس ، وتتشابك الضمائر . لا يريد أن يخفي شيئاً عن الآخر ، فيعطي دليلاً على صدق الأديب وأصالة تجربته : «إنه هو – خيبات حياتي ، وحشة حياتي ، أحزان حياتي» . ما يزال يكرّر مندفعاً بعاطفته وحماسته . والانسان ، الذي يتحدّث عن تأثر واندفاع ، يسهب في التكرار والشرح ، إذ يسحب على الآخر اضطراب تفكيره وتغشّي رؤياه . والإيقاع الناتج عن التكرار يرفد عمليّة التأثّر والتأثير . وكأنّ الكاتب ، مع كل ذلك ، لا يصدّق البطل ، ولا يتفهّم فواجع حياته ، فيدعوه البطل ، آمراً ، أن يدخل الى قلبه ليراها ؛ فقلبه مشرّع لكل من يستجيب لسؤاله . إنها محبّة بريئة يقابل بها البطل القصّاص ، ومعه كل قارئ يتوقّف عند الانسانيّة المعذّبة ، ويتوق لكشف خفاياها .

والأمر ، ههنا ، هو صيغة فريدة في القطعة برمّتها . إنه يريد من صاحبه أو قارئه أن يشعر معه ، أن يصدّقه ، أن يشاركه ، فلا يترك وسيلة لإقناعه ؛ يكرّر ، ويغيّر التعبير والصيغ ، ويؤكّد : «إنّه الشتاء !» فإن لم يقتنع سامعه بالاثبات المتكرّر ، فليأسره ويطوّعه سحر العبارة والدهشة : «إنّه الشتاء !» ... الشتاء بغير بشرى الربيع ، أو انتظار لانفراجه .

وبعد السير ملياً في الزمن الحاضر المستمر ، يعود الكاتب الى الماضي في ذكرياته المؤلمة : «خيبات حياتي ، وحشة حياتي ، أحزان حياتي» ، ثم يخاطب صاحبه في الحاضر «تريد أن تراها» ثم يقفز الى المستقبل في نقلات مفاجئة مدهشة . وعودته الى الماضي بغير فعل ، كما انتقاله المفاجئ الى الأمر : «أدخل الى قلبي» ، تنويع أسلوبيّ يمدّ الأحداث بكيمياء عجيبة تقرّبها من المشاهدة العيانيّة . وعلامة التعجّب ، والنقطتان بعد الشتاء ، امتداد للدهشة وللحالة النفسيّة السائدة .

ومن ثَمَّ ، يصف واقع قلبه الذي يراه من تطوّع للدخول اليه : «قلبي كما بعد أن تغيب الشمس وتكتحل الأشياء بالدموع والظلمة .

قلبي ، كما هو ، قلب طير يائس من استرداد عشّه السليب . كلّ ما في قلبي يتقلّص ويذوي ويتهافت في طريق الموت » .

إن ترداده للفظة «قلبي» ثلاث مرّات مؤثّر ، ودليل لوعة وحسرة ، يرفدهما زمن المضارعة بالاستمرارية والدوام . ويعمّم الكاتب وضعَه الخاص على الكون أجمع ؛ فغياب الشمس يغمر الكائنات جميعاً بالدموع والظلمة . إنّها عشيّة عاصفة ممطرة . مظهر طبيعيّ معروف . ولكنّه يثير في النفس ذبول الانسان ، وإحساسه بالنهاية . فالمطر والعاصفة ، في الحقيقة ، مهما كانا صاخبين ، لا يؤنسان ، بل يبقيان موحشين وحشة باردة كوحشة القبر ، مروّعين بالدموع والظلمة ، يؤذنان بالأفول المأسوي في العبث والفراغ . وما استئناس البطل بهما سوى استئناس مفجوع بفواجع الآخرين .

وقوله : «وتكتحل الأشياء بالدموع والظلمة» مظهر من مظاهر فن القبح ، لما بين الاكتحال المعهود لجمال العينين ، وبين الدموع والظلمة من طباق ومعاكسة .

ويثير الكاتب في تشبيهه حال قلبه «بقلب طير يائس من استرداد عشّه السليب» مسألة الاستلاب في حياة الانسان ؛ وهي مسألة فلسفية دارت حولها الأقلام ، تجعل الانسان في حالة أسف ، وضيق ، وانتظار ، لإحساسه بفقدان حقّه ، وأحلامه ، وأمانيه ، وبسبب لزاجة المعابر التي يعبرها في مسارب الحياة ، والظلم السائد عليها .

ويؤكّد الكاتب هذه الحال إذ يقول : «كل ما في قلبي يتقلّص ويذوي ويتهافت في طريق الموت» . ثلاثة أفعال متتالية تقصّر طريق الزوال . وهو هنا ، بالطبع ، زوال عبثيّ يائس بغير أمل أو رجاء . والبساطة والايجاز في إضافة الموت الى طريق الحياة ، وسرعة السير على هذا الطريق المفجع ، دليل آخر على قوّة اليأس وثباته وديمومته ، ومعايشة البطل للموت حتى الألفة . فطريق الموت مرسوم سلفاً «الانسان كائن للموت» . وموقفه هذا من الموت هو موقف بطوليّ ميتافيزيقيّ يتعدّى القصّة الاجتماعيّة النفسيّة ، وينبهر إزاءه القارئ . إنّه استسلام طوعيّ صامت لأخطر شواغل الانسان .

والطرافة تنبع من أنّ الكاتب يجمع اليه كل أبناء جنسه في هجمة سريعة نحو الفناء . يقول : «كلّما شقّ الفجر ركضنا سراعاً نحو المساء . كلّما سطعت الشمس ركضنا سراعاً نحو العتمة . وسيأتي يوم لن نؤتى فيه الوقت الكافي لنلمح وجوه أولادنا» .

وربما كان ذلك ميلاً غريزيًّا في الانسان ، وطبيعة فيه تقوده نحو الموت . إنها لذّة العدم . ومن علاماتها الساديّة ، والمازوشية ، وغيرهما من المظاهر التي تتصادم مع الأجساد وحاجاتها الحيويّة ، وتتوافق مع النقص الذي يعتور الانسان في كل مراحل حياته . إنّه التناقض والجدليّة اللذان يسيّران الوجود . ولا يتلكّأ الكاتب عن القبض على اللحظة الأنيسة الهاربة ، ومحاولة تجميدها . ولكنّها ، كالزئبق ، تفرّ من بين يديه ، ولا تترك أمامه سوى المحاولة المتجدّدة . وتبقى المأساة في أنّ الزمن هو الغالب في النهاية .

والاستمرارية دائمة عنده . ولفظة «كلما» تؤمّن للزمان دوامه ، وللحادث شموله . ولكنّ هاجس السرعة في مرور الزمن لا يزال يتزايد في نفسه ، حتى يكاد يحرمه خير لذّة في الوجود . وهل أطيب على قلب الآباء والأمّهات من النظر إلى أولادهم الأصحّاء؟ وكلمة «وجوه» ، هنا ، فيها معنى الهيئة العامة أكثر من معنى الوجنتين بحد ذاتهما . وربما قصد القاص فيها أبهى ناحية من الولد ، أو ما يعطيه سماته الخاصة .

وما ان انتهى المشهد التأمّلي الذاتي ، حتى بدأ مشهد آخر خارج الذات ، انطلق من الأوّل ، وجاء تعقيباً عليه . تبدأ الصورة بشكل روائي معهود ، وتكمّل تدرّجها الفنّي المتصاعد ، لتتركّز ، في النهاية ، على أسّس ثابت متين ، قبل أن تتبعها موجات أخرى مشابهة ، في فقرات مستقلّة : «في عشية كل يوم كان الشارع يمور بالحركة ، يمور بالحياة ، ثم يهدأ ، ثم تتلألأ بيوته سمراً . صار الشارع شارع الشتاء ، ونبتت الطحالب المخمليّة على حيطانه كما على مغارة الميلاد . أطفاله يكتبون فروضهم بانتظار الشوربا وينعسون . أزهاره تقصّفت . أشجاره تعرّت . وحدها الزيتونة الصغيرة هناك بقيت خضراء !..»

الذكريات الماضية تشكّل ركناً أساسياً في قصص فؤاد كنعان . الماضي بوهجه وأيّامه السعيدة . كانت الحياة متواصلة في الشارع . كان «يمور بالحركة ، يمور بالحياة» . ولفظة «يمور» المكرّرة تعطي الصورة اتساعاً متلاحقاً مضطرباً ، وتمدّ الاحساس بنغم لغويّ موحٍ . وإذا هدأ الخارج انتقلت الحياة الى البيوت ، فعجّت

بالساهرين . والاستعارة في عبارة «تتلألأ بيوته سمراً» تزيد الصورة توهّجاً ، والحياة رونقاً وانتعاشاً .

إنّه التجديد اللغويّ الناجح على لسان قاصّ مبدع . وبعد أن كان وصل الجمل بثمّ في قوله : «ثم يهدأ ، ثم تتلألأ بيوته» ، جاء التغيير اللاحق مفاجئاً بغير وصل ، ليمدّ التعبير باللقط اللازم للانتباه : «صار الشارع شارع الشتاء» . وكرّس القاص «شارع الشتاء» «بالطحالب المخمليّة التي نبتت على حيطانه كما على مغارة الميلاد» .

وإذا كان تشبيه الحيطان الرطبة التي يتآكلها نبات طفيليّ بمغارة الميلاد تشبيهاً ماديًّا مناسباً ، فإنّ ما ترمز اليه مغارة الميلاد من فرح وولادة يناقض المعنى الذي يعبّر عنه «شارع الشتاء» المُثقل الحزين . وهذا التناقض المقصود هو من اللفتات الصادمة التي يلجأ اليها القاص للإثارة . وفي مغارة الميلاد ما فيها من عاطفة دينية ، ومن جدليّة بين حقارتها وظلامها ، وبين الطفل المشعّ فيها .

لم يذكر الكاتب الطفل يسوع ، وإنما ذكر مغارته . ولكنّ وليد المغارة هيّأ في لاشعوره ذكر الأطفال فأردف : «أطفاله يكتبون فروضهم بانتظار الشورباء وينعسون» . وفي تعبيره هذا ، يعيد القارئ الى الجوّ الحميم داخل المنازل ، فيضع أمام عينيه صورة مفصّلة ، شديدة الالتصاق بالواقع العادي المعهود . والشورباء حساء الشتاء والبرد القارس في بلادنا ، وليست دفئاً للمعدة ، ومقدّمة للطعام ، شأنها في الغرب . الى ما في الميلاد والأطفال من معنى الانبعاث والحياة الجديدة . وموقف الأطفال هذا صدمة لما يرمزون اليه . إن الشتاء ، الذي حلّ بالشارع ، أمات فيه كل ما يدعو الى التشويق والدهشة ، وجعل الأطفال هادئين على غير عادة ، فأطبق الوسن جفونهم .

وينتقل القاصّ الى الماضي الثابت في لفتة تتصعّد فيها المعاناة ، ويحيا الجماد ، وتعنف الرؤيا وتتفجّر في انتفاضة شديدة : «أزهاره تقصّفت . أشجاره تعرّت» . الجمال ينتحر معترضاً في وجه الإنسان ؛ ثم تعود الحياة والبقاء متجسّدين «بزيتونة صغيرة خضراء» . والزيتونة ، في لبنان ، من رموز رسوخه ، وعنفوانه ، وديمومته . وصغر الزيتونة لا يقلّل من قيمتها ، بل على العكس ، مهما صغرت الزيتونة عندنا تبقَ قويّة ، عميقة الجذور . واخضرارها بشير نموٍّ وحياة .

ثم تأتي الموجة اللاحقة : «شارع كئيب . بيوته أزهار مشرقيّة تطفو على سطح اليمّ . جزر بحدّ ذاتها ، مقوقعة على ذاتها ، لا يصل بعضها ببعض سوى طرق الأحذية على الرصيف . بشر شتيت ، في مدينة بابلية ، يستفحل فيها بطر الأغنياء ، ويموت فقراؤها مع الصراصير على رجاء القيامة ! » .

يعيدنا القاصّ الى الشارع نفسه بكلمتين : «شارع كئيب» ، ليدخلنا أكثر في حياته المدنيّة ، بعد أن وصفه في الفقرات السابقة من الخارج . وتزداد الكلمات بعداً عن الجوّ الرومنطيقيّ لتقترب من التعبير الرمزيّ . وتستوقفنا لفظة «كئيب» بما تثيره من شعور الاستسلام والصمت والهدوء الذي تبع العاصفة الهوجاء القاتلة .

«بيوته أزهار مشرقيّة تطفو على سطح اليمّ» . الشرق مولع بالمظاهر الرومنطيقيّة الآسرة . البيوت كالأزهار جميلة المنظر ، ولكنّها خفيفة تطفو على سطح البحر الانساني الواسع . وهي صورة توحيها البيوت القائمة وسط شوارع تغمرها مياه الشتاء . إنها كالجزر ، منغلقة على نفسها بلا تواصل ، ولا ألفة ، ولا علاقة انسانيّة واجتماعيّة بين أهلها .

لا يُخرج سكّان المدينة عن عزلتهم سوى الأصوات المزعجة الوضيعة (طرق الأحذية على الرصيف) التي يسمعها الكلّ على السواء . والأصوات المرتفعة على الرصيف تنفي عنه الأنس والليونة . «مدينة بابليّة» متحجّرة ، مبلبلة الألسن ، أودت بها الكبرياء ، وأضحت قفراً خراباً ، بعد أن ربطت الأرض بالسماء . تشتدّ غربة الانسان فيها ، ويأكل الغنيّ الفقير الذي يُمعَس ويموت كالصرصور استهانةً بقدره . وليس قول القاصّ «على رجاء القيامة ! » سوى سخرية من القدر الغاشم ، وحقد عليه وعلى أهل المدينة الملعونة ، ذات المطر الأسود العقيم .

ومن بعد : «أولاده يضحكون . إنهم يتابعون يومهم التلفزيوني الطويل . إنهم يبرعمون مفاهيمهم في الناس والحياة . إنهم يهزأون بمفاهيم الناس في الناس والحياة . إليكم نشرة الأخبار : »

أولاد الشارع يضحكون . أولاد هذا الشارع الحزين المفجع بالذات يضحكون . إنهم عالم آخر . لم تخالطه الأرجاس المثقلة والهموم المقلقة . ما زالوا يملكون الضحك السليم ، ضحك الأصحّاء المغبوطين . «إنهم يتابعون يومهم التلفزيوني الطويل» . إنه يومهم

الخاص . وللبالغين يومهم التلفزيوني الطويل أيضاً . ولكن يوم الصغار مليء بالسعادة والغبطة ، ويوم الكبار حزين تعيس . ولا يُستبعد إيحاء القاصّ باليوم التلفزيوني الطويل الى مهازل الإنسان الكبيرة على هذه الفانية .

الصغار «يبرعمون مفاهيمهم في الناس والحياة» . إنهم يكوّنون مفاهيمهم البريئة الصحيحة من البداية برعماً برعماً ، شيئاً فشيئاً ، ولا يقتبسونها عن مفاهيم الكبار المصطنعة ، الجاهزة ، المغلّفة بالرياء والمظاهر البرّاقة . «إنهم يهزأون بمفاهيم الناس في الناس والحياة» . وهزء الصغار نابع من ألمهم وتعجّبهم من تعقيد الكبار لحياتهم ، وتكلّفهم نظماً وقوانين اجتماعيّة ، وعلائق انسانيّة متعبة . الصغار ، وربما كل من بقي له قلب نقيّ طاهر من الكبار ، يرون الحياة في بساطتها ورونقها البكر ، ولا يتفهّمون الطرائق الملتوية في التعامل مع نظائرهم .

ونتساءل : لماذا وصل الكاتب عبارة «إليكم نشرة الأخبار» بهذه الفقرة ، ولم يفتتح بها الفقرة اللاحقة التابعة لها ، وخصوصاً أنها نشرة أخبار الكبار ؟

قد يكون ذلك لارتباط نشرة الأخبار ارتباطاً عضوياً بضحك الأولاد ، وتكوينهم مفاهيم خاصة ، وهزئهم بمفاهيم الكبار ، ولأنها تهدف الى تفسير هذا الموقف الفذّ الذي يقفه صغار أصفياء . وكل أديب يحمل ، في قرارة نفسه ، قلباً نقياً صافياً ، يتطلع الى الحياة بمثاليّة قريبة من مثالية الأولاد ، على عمق ثقافةٍ وسعة تجربة . وقد نرى في ذكر الأطفال والأولاد ، وما يتعلّق بهم ، فسحة مضيئة توحي بالبعث والحياة ، وسطَ جوّ متلبّد بائس .

«وقال المذيع : ... القتال ، القتال ، لا رجوع بعد اليوم عن القتال . القتال هو حقّنا الطبيعي . القتال هو حقّنا المقدّس . القتال هو هدف الأهداف . و... نصر من الله وفتح مبين ! ..»

ماذا قال المذيع حرفيًّا وبالتفصيل ؟ النقاط الثلاث مكان نشرته . أمّا ما جاء بعد النقاط ، فهو تعقيب واختصار من الكاتب المتأثر . وهو كلام تحدوه السخرية اللاذعة ، والاعتراض الضمنيّ . القتال هو الموت والصورة المناقضة لصورة الأطفال والأولاد . ولو عكسنا النشرة المذاعة لعرفنا حقيقة تفكير الكاتب : يجب وقف القتال وعدم اللجوء اليه أصلاً . ليس القتال حقاً طبيعياً . ليس القتال حقًّا مقدّساً . ليس القتال هدفاً إنسانياً مشروعاً . هذا ما أراد الكاتب أن يقوله ، وقد عكسه ساخراً ناقماً ثائراً على المفاهيم العامة . أمّا أن يكون قد فعل ذلك في سبيل الاصلاح أو غيره ، فليس هذا شأنه . وإنما هذا ما يقلق ضميره ، ويتفجر من ذاته .

ويُخيّل للقارئ أنَّ الكاتب يتحدّث عن اقتتال اللبنانيّين في حربهم الطويلة . غير أنّ القصّة كتبت قبل الحرب ، وقد تُعتبر نبوءةً عنها ونذيراً لها ، شأن الأدب عموماً . والقتال آفة عالميّة قديمة . ونبوءة الأديب تأخذ حجماً مذهلاً عند فؤاد كنعان وهو يكتب : «و... نصر من الله وفتح مبين !..» . فالنقاط الثلاث بعد الواو اختصار لأقوال المذيع الطويلة عن القتال المقيت . وبعدها معنى قرآني عزيز على قلوب العرب .

ويتّسع حجم النبوءة أكثر فأكثر في المقطعين اللاحقين : «وقالت جارتي الضفدعة : واق ، واق ، واق ، واق !.. التي معناها بالعربيّة : نحن العرب !..

فقاطعها زوجها الضفدع : ما أشبه هذا الكلام بضدّه.... – نصر من العلم وفتح مبين !..»

فالآية القرآنية حسّنت التخلّص الى العرب . ونقيقهم هو خطبهم ، وكلامهم المعسول ، ووعودهم . ويأتي حديث الضفدعة المبتهجة فخراً بالأصول ؛ المرأة التي تكثر الكلام ، وتتسرع به بغير رويّة . ويلتفت القاصّ الى نفسه في لفظة «جارتي» التي يشخّص فيها الضفدعة ، ويعزّز ازعاجها بجيرتها له . أمّا زوجها الضفدع الرجل ، فيعدل الى الصراط المستقيم : «ما أشبه هذا الكلام بضدّه ... – نصر من العلم وفتح مبين !..»

الزوج لا يرى الفخر بالأجداد ، ولا دخل لله في حروب البشر . إنه العلم ذو الحدَّين : الخير والشر ، كما يحتمل قوله اعتقاد الملاحدة أن العلم هو الإلٰه في عصر النور والمعرفة . أما «الفتح المبين» ، بضحاياه وأهدافه ، فيحتمل معاني كثيرة ... ولا يفوتنا استعمال المصدر في «نصر» و«فتح» اللذين يكرّسان الدوام والثبات .

آراء عامة في النصّ

يلفت في القطعة ، عموماً ، كثافة التعبير ، وبراعة القصّ ، وفقدان التساؤل ، وشدّة التقرير ، ما يسهم إسهاماً فعّالاً في خلق

الجوّ المثقل بالوحشة والهموم. والجو عنصر جوهريّ في القصّة الناجحة.

وفي القسم الأكبر والأهم من القطعة، رأينا القاصّ يندمج اندماجاً تاماً بالطبيعة، فيمتزج بها، ويعيرها صورة نفسه. أتراه، بذلك، يريح ذاته في حضن الطبيعة الأم بأرضها، وأمطارها، ونباتها، وقد جاء منها، واليها يعود؟

والخيال، ههنا، يكمن في خلق الواقع وتطويعه أكثر ممّا يكمن في البعد به الى رؤى غريبة عجيبة. وقصّة فؤاد كنعان، إجمالاً، واقعيّة، صادقة الشعور والرؤى، تستمدّ جدّتها وطرافتها من الغوص على أعماق الواقع، واستخراج درره النفيسة، وجلوها، وإزجائها بأسلوب مشوّق حي.

ولم ألحظ عند الكاتب انقطاعاً بين قصّته والتراث القصصي السابق. فلم يحاول صاحب «قرف» و«أولا ... وآخراً وبين بين» أن يعطي للكتابة القصصيّة مفاهيم جديدة تتعدّى المألوف (قصّته لا تتصاعد من اللاوعي المطلق، ولا تتعدّى منطق الخيال الأدبيّ). ولم يحاول أن يؤسّس مدرسة جديدة في كتابة القصة، وإنما بقيت قصّته كما قال بعضهم: «استمرار في انقطاع واختلاف في تشابه». وربّما كرّس أسلوبه الشخصيّ هذا قيمة قصّته، فلم تبق تجربةً عابرة معرّضة لشدقي الزمان المفترس.

وليس في النص أبعاد إيديولوجية، أو أية غاية مسبقة. إنه قصّ وتعبير عفويّ، يجري مع مزاوجة العبارة والأحداث المتطوّرة في باطن الأديب، ويتقدّم معهما صورةً صورةً ومشهداً مشهداً. وموقف فؤاد كنعان هذا يقرّب روايته من العبثيّة أو من البوهيميّة، هذه اللفظة المتكرّرة على لسانه. ولا يعني ذلك خلوّها من عمق الرؤيا، والفكر، والمواقف الثابتة، والعبر المفيدة. ولكنّ كل ذلك يأتي نتيجة الكتابة وثمرتها الشهيّة، ولا يكون سيّدها وسلطانها المطاع. أما الرمز المجرّد، فلا يشكّل عنصراً بارزاً في القطعة، وليس من هواجس كاتبنا على العموم.

وهنالك ناحية أخرى تزيد من تأثير المشهد في القارئ، هي الموسيقى التي يحرص الكاتب عليها في توازن الجمل وتعادلها، وتكرار الألفاظ وسلاستها، والتزام البلاغة في التعبير، والأسلوب الحيّ النابض الذي يرتكز على الوصل المعنويّ، ويغني الجمل عن التوكّؤ على حروف العطف. حتى أنّه لو قرأ قصصه بعض المتحمّسين للشعر الجديد لقال إنها زبدة الشعر الخالص. وهل مثل فؤاد كنعان ينظم الشعر بغير علم منه؟ إلاّ أنّ بعض النقّاد العالميّين وحّد بين القصة والشعر.

ولم يكن الزمن متسلسلاً تسلسلاً متّصلاً متلاحقاً في قصّة صاحبنا، وإن بقي هاجساً من هواجس الزوال عنده. لقد قطّع الكاتب الزمن، ونوّع المشاهد فيه، متنقّلاً من مكان الى مكان، ولعلّه في ذلك مدرك أهميّة التدرّج المكاني في الأدب الحديث، وقد جعل عنوان مجموعته «أولاً ... وآخراً وبين بين».

وبالنتيجة، فإنّ شخصيّة فؤاد كنعان الظريفة، ورؤياه الخاصّة للوجود، وسخريته اللاذعة، وعفويّته العميقة، ودربته القصصيّة، تشكّل الوحدة الفنيّة التي تغمر فقراته، إن في القطعة التي توقّفنا عندها، أم في سائر نتاجه القصصيّ الرائع.

بياني النقديّ

إنّ ما أدرجه فيما يأتي مستقرأ من تحليلي ونقدي للقطعة المختارة من قصّة فؤاد كنعان، وأنا في ذلك أمين لما رسمته في مقدّمة الدراسة.

كلّ منهج نقديّ يدّعي الاستئثار بأفضال النقد دون غيره من المناهج، يجرّ لنفسه مآخذ وعيوباً في توجّهه هذا بالذات. ولا يشرّف الناقد أن يدّعي لنفسه التفرّد بالحقيقة، والحقيقة الانسانية نفسها قابلة للتطوّر والتعديل. والكمال المطلق والعصمة ليسا من هذا العالم. ووهج الجديد قد يكون هبّة وتنطفئ، وإلاّ كان تطوّراً متكاملاً لا يتنكر لأيّ مذهب سابق، بل يأخذ منه الصحيح المفيد والمساعد.

ولست أرى خيراً من المنهج التكامليّ الذي يجمع الى النظرة الذاتيّة في الأثر الأدبيّ كل ما يمكن أن يساعد على تذوّقه وفهمه من سائر النظرات، بغير تعصّب، أو تحيّز، أو تزمّت لنظام بعينه. والانفتاح والتفهّم والحِلم سمات بارزة للنقد الناجح.

لم أحاول أن أقرّب فؤاد كنعان، بشكل تنظيريّ ثابت، من غيره من الروائيّين، إذ ان في هذه المقاربات والمقارنات خطراً

قد يفوق فائدة التوضيح والتقويم. والمقارنة، عندما تتعدّى التأثّر والتأثير الفعليّ الواضح، تصبح نوعاً من الضرب في المجهول.

ولم أتوقّف طويلاً عند بيئة الأديب، لأنّني لست من المنادين بالقول الشائع: «الأديب ابن بيئته». فإن يكن للظروف الاجتماعيّة والمكانية أثر في نتاج الأديب، فانها لا تصحّ منطلقاً لفهم نتاجه، إذ كثيراً ما يكون الأديب متأثّراً ببيئات غريبة وبعيدة جداً، خصوصاً بعد أن غزرت منابع الثقافة، وقرّبت الوسائل الحديثة الشعوب والمسافات. وقد اخترت فؤاد كنعان بالذات بعد أن اطّلعت اطلاعاً كافياً على ما كتب وألّف، وعلى جوانب كثيرة من حياته وطرق تعبيره.

كانت معرفتي للكاتب واطلاعي على بيئته، وحياته، وآثاره الأدبية، من الروافد المهمّة التي أعانتني على تفسير كثير من طرائق تعبيره. ولولا هذه المعرفة، وهذا الاطلاع، لتعرّضت للضياع والحيد عن الحقيقة والواقع. وبذلك نستنتج ما للاطلاع على الحياة والبيئة والآثار الكاملة للمؤلف من فائدة في نقده، بل أكاد أقول إنّه بغير هذا الاطلاع لا يكون نقد ناجح، وانما خبط عشوائيّ يصيب تارة، ويخطئ أخرى، بحسب الصدفة والتوفيق.

ولم أتوقّف في نقدي لقطعَة فؤاد كنعان عند المؤثّرات القصصيّة المباشرة التي تأثّر بها في فنّ القصّة. ولا أشكّ بأنّه كان لمارون عبّود، الذي قدّمه الى القارئ عام ١٩٤٧ في مجموعته القصصيّة الأولى «قرف»، أثر أوّلي في نهجه القصصيّ بما فيه من عفوية، وبساطة، والتفات قرويّ، كما لا أشكّ بأنّ أكثر من أثّر فيه من الغربيين غي دو موباسان وبلزاك الذي أثّر بكثيرين غيره عربيًّا وعالميًّا. وعدم توقّفي عند هذه النقطة المهمّة يعود الى أنّ فؤاد كنعان قرأ كثيراً من القصص قديمها وحديثها، وأضاف اليها شخصيّته وفنّه، بشكل غاب معه التأثّر بقصّاص واحد، أو تيّار معيّن.

وفيما عدا ذلك، يجدر بالناقد أن يحاول الاطلاع على المؤثّرات الدافعة والظاهرة في الأثر الأدبي الذي يضعه تحت مجهره النقديّ، وأن لا يصدر حكماً قبل التأكّد اليقينيّ بحصول التأثّر. فقد يقع الناقد غير المتخصّص في خطأ كبير عندما يفترض من المؤثّرات في القاصّ ما لم يخطر له على بال، بل ما لم يقرأ من القصص، كما حصل لي بالذات عندما عزا اليّ بعض القرّاء تأثّري برواية ميخائيل نعيمه «لقاء» في روايتي «شبكة المصير»، وبقصّة نعيمه نفسه «أبو بطّة» في قصّتي «أنا قتلت الحمّال»، مع العلم بأنّني لم أكن قد قرأت هاتين القصّتين، على جمالهما، قبل كتابة «شبكة المصير»، «وأنا قتلت الحمّال». وعندما قرأت قصّتي نعيمه، من بعد، تبيّن لي أن لا تشابه بينهما وبين قصتي من قريب أو بعيد. وأصرّح، فوق هذا، بأنّني لم أتأثّر قط بأيّ قصّة لأديبنا الكبير، وقد تأثّرت في بدء تكويني القصصيّ بكرم ملحم كرم. والأديب الذي يستعير تجربة غيره لا يكون جديراً بلقبه. وربّما نتج هذا الالتباس عن التقائي ونعيمه في التيّار الانسانيّ العام؛ الى ما هنالك من نماذج وحقائق انسانيّة عامة هاجعة في اللاوعي الجماعيّ، تتكرّر منذ القديم في الأعمال الفنّية. وإنما طريقة التعبير عنها، التي تنطلق من تجربة خاصة ورؤيا خاصة، هي التي تميّز أديباً من أديب.

حاولت أن يكون نقدي مساعداً على تذوّق الأثر الذي أعالج، وعلى إبراز مواطن الجمال فيه. ومن أنبل أهداف الناقد أن يردّ القارئ معجباً بما يستحقّ الإعجاب، وأن يسلّحه بعتاد نقديّ يمكّنه، هو الآخر، من محاولة الوزن والتقدير بنفسه. أمّا التزمّت، والتقعّر، والتعقيد، والمبالغة في تطبيق النظريّات الفلسفيّة، فقد يشوّه المنقود، ويغلب عليه، ويضيع الفائدة منه.

لم أستعمل في نقدي كلمات أجنبيّة رنّانة كالسميولوجية، والستركتوراليسم، والفورماليسم، وغيرها، وإن كان في نقدي بعض من مواصفاتها. وربّما شغل تحديد الكلمات القارئ عما أريد أن يرسخ في ذهنه من قيمة النص، وجماله، وأهدافه.

وإذ تحدّثت عن تسلسل المشاهد في سرد متّصل على تقاطع عند فؤاد كنعان، أخلص الى أهمّيّة الوحدة الفنّيّة التي تنتظم البناء الأدبيّ المتكامل من أوّله الى آخره. فكما أنّ البقعة الغريبة تشوّه اللوحة الفنّيّة، يشوّه العمل الأدبيّ كل ما لا ينسجم مع بنائه المتكامل. فالقصّة، عموماً، تنشأ عبر رؤًى متتابعة، ينتظمها سلك متين، يحقّق وحدتها العضويّة.

وتأتي قضية اللاوعي التي يتحدّث عنها بعض الأدباء بصورة مستقلّة منفصلة. ولا إخال فؤاد كنعان كان في حالة لاوعيٍ عندما

كتب قصّته ، ولا إخاله يقبل هذه التهمة . ولقد ولّى الى غير رجعة عهد الإلهام والجن والشياطين والآلهة الموكلة بالآداب والفنون ، بعد أن طردتها الفلسفة والعلوم الوضعيّة . وماذا اذاً عن اللاوعي ؟ هل أنني وجوده؟ لا ! ولكني أنني وجوده المستقل وعمله المنفرد في الأدب ، فهو ، مع العقل النافذ المستنير ، من جملة القوى والخصائص الذاتيّة التي يتمتّع بها الأديب . إنّه مهد التكوين والمخاض للصورة الخلاّقة ، إنّه الرحم ، إذا صحّ التعبير .

وإن اقتصر الأدب على التعبير عن شؤون ومواقف خاصة بالأديب نفسه ، لا تتعدّاه الى الانسان عموماً ، اي إن لم يحصل تفاعل بين الأدب والقارئ المثقّف ، أو كانت للأدب لغته الخاصّة ، فلا تكون له القيمة المرتجاة ؛ إذ ما قيمة الأدب المنغلق على نفسه بمنطلقاته ولغته ، أو الذي لا يعبّر عن أمانٍ ، ولا يثير مشاعر ورؤى ، ولا يطرح أسئلة تشغل الانسانيّة جمعاء (فقدان التساؤل في النص المنقود ناتج عن ثبات المعاناة وهيمنتها) . ولا ينفي هذا أن يعايش الأديب رؤياه أكثر ممّا يعايش الواقع ، وربّما شكّل له ذلك مصدر فجيعة قاسية مفاجئة .

والتعبير الأدبيّ الرفيع لا يتعدّى التلميح والرمز والاشارة الخفيّة ، ولا يلجأ الى التصريح الذي يسجّل الوقائع من غير أن تتجسّد بالأديب نفسه ، ويلدها من جديد . فالأديب هو الذي يعطي الأحداث والمؤثّرات والرؤى وزنها الأدبيّ ، وهي ، من دونه ، مطروحة لكل الناس . و «المجاز ، ابداً ، أبلغ من الحقيقة» كما قرّر عبد القاهر الجرجاني .

وجاء نقدي لما اخترت من قصّة فؤاد كنعان نقداً وصفيًّا منطلقاً من النص نفسه ، ومن الأديب نفسه ، لا من معياري الخاص ، أو من أيّ معيار آخر أتبنّاه . فالنقد ينطلق من النص نفسه ، ومن خصائصه بالذات ، فيعطي التفسير الموافق له ، ويلفت الى ما لا ينسجم مع مقاييسه العامة ، والى ما يحتاج فيه الى تغيير أو تشذيب .

وحديثي عن التغيير والتشذيب يقود الى الصناعة في التأليف الأدبيّ . فإنّ الصناعة التي يمارسها الأديب لا تكون في عقله الواعي ، وإنما في ضميره ، في لا شعوره . فتأتي طبيعيّة في إخراجه . واذ ان الكمال المطلق مستحيل في هذا العالم ، فلا بدّ للأديب من أن يعود الى أدبه بعد كتابته لكي يضع عليه اللمسات الأخيرة ، وهي بمنزلة «الفرنسّاج» و«الريتوش» للمصوّر والرسّام .

وتبدو لك في القصّة الجرأة الأدبية ، بل الثورة على الأوضاع القائمة . وبغير ثورة على الواقع ، أو على الأقل ، بغير سعي للارتفاع به ، يغدو الأدب بارداً ، أو لا يكون أدباً على الاطلاق . فالأدب سعي دائم نحو المثاليّة والكمال المفقودين على هذه الأرض . وهو واقع يحتّم وجود النقد الى جانب الأدب .

وقصة فؤاد كنعان تحدوها التجربة المعمّقة في جوهر القيم الانسانية ، والبيئة المحيطة . والصورة فيها تتوهّج من خلال هذه التجربة . والخلق الروائيّ بغير تجربة قصور من ورق ، وبيوت واهية على الرمال ، ووهم خادع . وعلى كل حال ، فإنّ الرؤيا الآسرة لا تنبت بغير جذور واقعيّة ، راسخة في قرارة النفس .

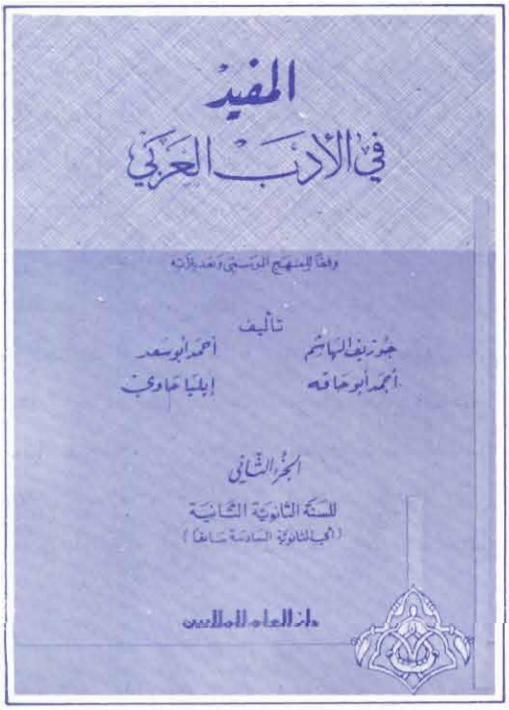
ولا غنى للناقد العربيّ عن العودة الى الجذور ، الى النقّاد العرب الكبار . ومن السخف والسطحيّة الاستخفاف بآثارهم أو تخطئتهم ، بل على الناقد الحديث أن ينظر الى آرائهم النقديّة بالعين الواجبة ، وأن يوجّه نقده الى تراثهم القيّم ، فيعيد اعتباره ، ويفسّره على ضوء مستجدّات عصره ، ويعادله ، ويقارنه ، قبل أن يستأثر نقّاد الغرب بكل فضلٍ في هذا السبيل .

وإنني أقدر بالغ التقدير أهميّة الوسائل النقديّة التي يحقّقها العلم الحديث بمختلف فروعه كالأنطولوجيا ، والأنتروبولوجيا ، والتحليل النفسانيّ ، وكالألسنيّة ، والبنيويّة ، ولكنني أدعو الى أن لا يقتصر الناقد عليها ، فيجعلها هدفاً قائماً بذاته ، بل أن يعتبرها وسائل يفيد منها في نقده ، ويعطيها المكان اللائق داخل المنهج التكامليّ العام ، بما فيه محيط الأديب ، وثقافته . وطبيعيّ أن يتطوّر منهج الناقد مع كل نظريّة أدبيّة وعلميّة مستجدّة . واذا كان الاطلاع المستمر للأديب واجباً ، فهو للناقد أولى وأوجب ، لأنّ الأديب يقوم بعمل فرديّ وإنْ مشعًّا ؛ أمّا الناقد ، فعمله جماعيّ شامل ، وأبعاد النصوص الأدبيّة لا محدودة .

وإذا ما شكّل النصّ الأدبي ، بلغته أو رؤياه ، جداراً موصوداً في وجه الناقد ، كان عليه ان ينبّه القارئ الى انغلاقه وعدم جدواه ، لئلاّ يكون له مصدر قلق وازعاج ، بدل أن يكون ملجأً ومتنفّساً مريحاً .

□ □

نقد منهج في نقد كتاب "المفيد في الأدب العربي" للسنة الثانوية الثانية



سليم نكد

نقد منهج في نقد كتاب :
«المفيد» في الأدب العربي للسنة الثانوية الثانية [1]

كنا نفضّل في موقف التقييم للكتاب المدرسي بمختلف مراحله وتعدّد سلاسله ومؤلفيه أن نتناول بالدرس في المرحلة الثانوية وفي مادة الأدب العربي ، عدة مؤلفات ، فنعمد الى المقارنة والمفاضلة والنقد والاقتراح وتبادل الرأي مع واضعي المناهج ومطبقيها في مؤلفات ، اقتناعاً منا بأنّ موقفاً كهذا يمكن أن يعود بفوائد ويؤدّي نتائج ايجابية على صعيد التعديل والتطوير في المنهج ، أو على الأقلّ على صعيد تطبيقه ، لأنّ سيّئات المنهج – كما سبق قولنا في أكثر من مقال – مهما كانت كثيرة وخطيرة ، فانّ سيئات تطبيقه أكثر وأخطر ؛ واذا بنا نجد أنفسنا ، وهو أمر غريب يدعو للعجب والأسف ، أمام مؤلّف واحد هو «المفيد» في الأدب العربي ، ولا سبيل لمقارنته بغيره ، لأنّ «غيره» عملياً غير موجود ، اذ فرض هذا الكتاب نفسَه ولأسباب كثيرة ، على معظم المدارس الثانوية انّ لم يكن عليها جميعاً ، وكأنه نموذج سابق لتوحيد الكتاب المدرسي قبل صدور قرار في هذا الموضوع ، حتى بات راسخاً في أذهان معظم المدرّسين والتلاميذ أنه الكتاب الوحيد الذي يطبّق المنهاج الرسميّ ويؤمّن النجاح في الامتحان وبالتالي لا مفرّ من اعتماده عن قناعة حيناً وعن غير قناعة حيناً آخر ، واذا هو مادة للحفظ والتلخيص والاقتباس نادراً ما يحيد عنها المدرّس والدارس ، وكأن هذا الكتاب أصبح سلطاناً طاغياً على العقول من غير أن يُعلَن الطغيان ، ومادة مفروضة من غير أنْ يُعلَن الفرض ، وشرطاً ضرورياً وكافياً للنجاح من غير أنْ يُصرّح دائماً بذلك ؛ بل انّ سذاجة بعض الزملاء و«جرأتهم» تدفعهما أحياناً الى التصريح والجهر عالياً بهذا الواقع أو هذه «المسلّمة» . من هنا خطورة الوضع وخطره .

ليس في النية بأيّ حال النيل من كتاب معيّن أو التقليل من شأنه وشأن مؤلفيه ، وهم زملاء ومربّون وأصدقاء ، بل القصد رفع الطغيان الذي فرضتْه حرفية المنهج وآلية تطبيقه من خلال هذا الكتاب ، ممّا يتناقض مع الموقف التربويّ والتعليميّ الصحيح في مادة الأدب العربي ويتنافى بلا شك مع موقف مؤلّفيه ، اذ لا يُعقَل أنْ يكون هذا قصدهم من تأليف أرادوه وسيلة ومساعداً وأداة عمل ، واذا به يفلت منهم ويتحدّى غايتهم النبيلة فيتحول الى دستور وقانون ، بل الى سيف مسلّط على الأذهان والأذواق يشقّ طريق «النجاح» على حساب الفكر والشخصية والقناعة . أمام هذا الواقع وجدنا أنفسنا مدفوعين ، ولغاية تربوية تعليمية بحتة ، الى موقف نقديّ يعيد النظر في منهج الأدب العربي وفي وسائل تطبيقه تطبيقاً أكثر سلامة ، بحيث يبقى الأدب أدباً ودرس نصوصه درساً حقيقياً يعتمد الفهم الصحيح والتحليل والنقد ضمن مناهج متطورة ومنفتحة أبداً لكل جديد أصيل ممّا يحفظ للمعلّم حقه ويضمن كرامته ، وللتلميذ شخصيته وينمي ذوقه وامكانات التحليل والتقييم ، فلا يتحول الواحد الى آلة تختصر وتلخّص ، والثاني الى آلة تتقبل وتسجّل ، كما هو حاصل الآن في معظم المدارس الثانوية ، حيث الكلّ يشكو والكلّ يخضع و«المفيد» سيف لدولة الأدب «فيه الخصام وهو الخصم والحكم» !

بين نصّ المنهج والتطبيق :

لدينا مآخذ كثيرة على المنهج الرسمي لمادة الأدب العربي عرضناها في مقالات متعددة نُشر بعضها في «المجلة التربوية» (أعداد المناهج : ١ ، ٢ ، ٣ – الكتاب المدرسي ١ ...) لا مجال لتكرارها اذ انّ موضوع بحثنا هو نقد لتطبيق هذا المنهج في كتاب مدرسيّ معيّن ؛ ولكن لا بأس من التذكير ببعض نقاط أساسية ، وذلك للارتباط الوثيق بين المنهج وتطبيقه في كتاب حيث تتجلى ايجابيّات كل منهما وسلبياته . قلنا في مقال سابق «إنجاز وتمنيات» (الكتاب المدرسي ج ١) : «التجديد الفعلي في التأليف المدرسي ملازم لتجديد المناهج وتطويرها . ولكن بما أنّ تغيير المناهج أو تحديثها لم يحن بعد ، فبامكان المؤلفين المدرسيين أن يستفيدوا من التوجيهات العامة للمنهاج من غير الخضوع لحرفيته ، والتحرك في اتجاه التجديد تطبيقاً لأساليب وطرائق واجتهادات شخصية . فمهما كانت البرامج والمناهج ثابتة

(١) تأليف : جورف الهاشم . أحمد أبو حاقة . أحمد أبو سعد . ايليا حاوي . دار العلم للملايين – الطبعة الحادية عشرة – ١٩٨٣

أو تقليدية أو قاصرة ومتخلفة ، من الممكن أن تعالج بأساليب جديدة وبروح جديدة ، بل انّ الاتجاه في هذا السبيل واجب تربويّ .»
وسنوضح هنا بالتطبيق هذا الموقف وسنظهر كيف أن كتاب «المفيد» ، موضوع بحثنا ، جاء مقصّراً حتى عن توجيهات المنهج الرسميّ ، بل مسيئاً ومشوّهاً للتوجيهات الصحيحة حيناً وواقعاً في حرفية التطبيق لمفاهيم ومبادئ خاطئة حيناً آخر .

التطبيق السيّئ لتوجّه صحيح :

جاء في المادة الأولى من التوجيه العام لبرنامج الأدب العربي : «ينطلق هذا المنهج من اعتبار النص الأدبي الأساس الأول في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية» . هذا هو التحول الأساسي الذي أحدثه منهج الأدب العربي الحاليّ بالنسبة الى المناهج السابقة ، حيث كان في فترة سابقة تأريخاً أدبياً في لباس النقد الأدبي ، وفي فترة تالية عرضاً لنظريات أدبية ومناقشتها ، ثمّ درساً للأنواع أو الفنون الأدبية وبعض تحقيقاتها في الأدب العربي . من الواضح أنّ هذه التغيرات في المفاهيم والمناهج لا تُدرَك عندنا الاّ كمرافقة غالباً ما تكون خارجية ومفتعلة لتطور النظريات الأدبية في الغرب وانعكاساتها على البرامج المدرسية . فاتجاهات النقد الأدبي ومذاهبه وتياراته في القرن التاسع عشر وأوائل العشرين مع Sainte-Beuve, H. Taine الى Thibaudet, Lanson, Brunetière فالنقد الحديث تُرجمتْ مناهج وبرامج على المستوى المدرسي ترجمةً أخذت بالمظاهر والقشور أكثر مما أدركت الجوهر . وهكذا ظهر المنهج التاريخي ، والتاريخي – النفسي ، والبيوغرافي ودراسة الأنواع الأدبية وتطورها عبر العصور ... (ومن الواضح أنّ بعض هذه المناهج يَصلُح لأدبنا وبعضها لا يصلح) حتى تبلورت مؤخراً نظرية أدبية أسهمت في انضاجها جهود نقّاد خلال بضعة أجيال وفي بلدان مختلفة ابتداء بـ «الشكليين» في روسيا ثم «البنيانيين» على اختلاف نزعاتهم واتجاهاتهم والذين أحدثوا انقلاباً عميقاً في مفاهيم الدراسة الأدبية ، كان من أبرز نتائجها ، من غير أن ندخل في التفاصيل أو نجاري المغالين من أصحاب ردّات الفعل العنيفة ، الاجماع على اعتبار النص الأدبي الموضوع الأساسي للدراسة الأدبية . **ومما يجدر ذكره أنّ النقد العربي القديم متمثلاً بأروع تحقيقاته وابداعاته مع الجرجاني تضمّن بذوراً حية ونامية لهذا المفهوم . النص قيمة جمالية في ذاته ووحدة مكتملة يُتناول كبنية تامة وعالم قائم بذاته ، دلالاته قائمة فيه ومستمدة منه لا من خارج . لا من بيئة الأديب أو عصره أو حياته أو أهدافه وغاياته .** على الدارس أن يستنطق النصّ ، لا ما يقال عنه . لا ينطلق الدارس ممّا يقال عن النص ويُروى من مؤثّرات خارجية ولا حتّى ممّا يقوله المؤلف ذاته عن نصّه أو ممّا يُعلنه عن غاياته وأفكاره ونيّاته . النصّ شبكة من العلاقات الدلالية التي انفصلت عن كاتبها والكاتبين عنها ، وعلينا أن نعرف كيف نجعلها تفصح عن ذاتها في تشابك ألفاظها وتعابيرها ودلالاتها الحقيقية والمجازية ، وفي إيقاع حروفها وفي نبض أسلوبها ، في تكامل بنائها وانفتاح هذا البناء على امكانيات تأويلية متعددة ان لم نقل غير محددة . واذا صحّت المقابلة نقول : النص كالمولود يحمل بذوراً من خصائص والده ، ولكنه يحتفظ بشخصيته وبكيانه المستقلّين ، وبقدر ما هو صنيع هو صانع ، وبقدر ما هو مولود هو والد ومجال تحقيق لشخصية منتجه ، وما على الدارس الاّ تلمس المناهج والأساليب التي توصله الى بنيته الداخلية . وهكذا نشأ المنهج الألسني ، والمنهج الاجتماعي ، والنفسي – التحليلي ، والفلسفي التأويلي ، والمنهج الآخذ بطرف أو أطراف من هذه المناهج المختلفة . **فما يبدو الآن بديهياً أو مسلّمة : اعتبار النص الأدبي الأساس الأول في تدريس الأدب ، تطلب جهوداً طويلة ومتواصلة ، وتضافراً لمختلف النشاطات في مختلف الحقول الفكرية والألسنية وعلم النفس التحليلي خلال أجيال متعددة من البحث والاكتشاف والتجريب والافتراض ... ممّا يقتضي استيعاباً كافياً لما آلت اليه هذه الأبحاث وما ترتب عليها من نتائج ومناهج . بل اننا نعتقد أنّ هذه النظرة الحديثة الى الأدب ذات خلفية فلسفية أكثر مما هي نظرية أدبية صرفة ، لأنّ النظريات الأدبية ، الى حدّ كبير ، انعكاس للنظريات الفلسفية ومرافقة لها ، حتى اننا لا نكاد نجد نظرية نقدية أدبية ذات شأن ليست في صميمها نظرية فلسفية أو ذات جذور فلسفية .**

ازاء هذا الواقع نتساءل : هل استوعب واضعو منهج الأدب العربي ومطبقوه في مؤلفات مدرسية هذه المفاهيم وهذه الأبعاد التي يتضمنها ويتطلبها الانطلاق من النص الأدبي كأساس في تدريس الأدب ؟

بين التاريخ الأدبي ودراسة النص :

لا يكفي أن نطلق شعارات حديثة لكي نصبح حديثين ، كما لا يكفي أن نرتدي ثياباً جديدة لكي نثبت أننا متحضرون ، أو أن نضمّن كتاباتنا «الشعرية» دوائر ومربّعات ومستطيلات لنُثبت أننا معاصرون ! الحداثة والحضارة والمعاصرة حالات في النفس والفكر والوجدان وممارسات فعلية قبل أن تكون شعارات وادعاءات وأشكالاً بهلوانية . من هذا المنطلق لا نجد أن المؤلفين قد استوعبوا بما فيه الكفاية الخلفيات الفلسفية والفنية والجمالية للمنهج الرسميّ الذي ركّز على النص كمنطلق أساسي للدراسة الأدبية ؛ واذا بهم يوردون بالفعل نصوصاً لابن الرومي والجاحظ والمتنبي وخليل مطران ... ولكنهم لا يتعاملون معها كما يجب التعامل مع النص الأدبي بالمفهوم الحديث ، واذا بهم كسلطة تمنح الفرد جميع حقوقه في الحرية والديموقراطية ... وتضعه بالآن ذاته في الاقامة الجبرية أو تغرقه في مستنقع من الشروط والقيود والاعتبارات !

وهكذا نجد النص الأدبي غارقاً في خضمّ التاريخ والبيئة والمناسبة والنوع الأدبي والخصائص العامة وتمثيل العصر ... مما يخنق النبض الحياتي للنص ويحيله الى وسيلة لأداء معلومات أو خدمة غاية أو تمثيل حالة أو ترجمة وضع ... وكل ذلك على حساب القيمة الفنية للنص . فالمعلومات التاريخية منزلق سهل ، حيث يسترسل المؤلفون في التلخيص والاقتباس عن المطوّلات التاريخية القديمة أو الحديثة حول الحالة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والاستطراد الى الأنواع والأغراض الأدبية وخصائص الشعر والنثر في العصر العباسي مثلاً مما يستغرق من الصفحة ١٧ الى الصفحة ٤٤ ، وهو لا يمتّ الى الأدب بصلة ، بل يغرقه ويشوهه ، وهو في كل حال موضوع تاريخي اجتماعي يتطلب معالجة خاصة في غير مادة الأدب ، وهو يجبر الدارس على الهبوط من الأحكام والخصائص العامة والأوضاع الاجتماعية السائدة في سبيل دراسة النص ، أي اعدامه وطمس معالمه ، بدل الانطلاق من النص ذاته والاستضاءة به لاعادة بناء الصورة الاجتماعية أو الفكرية والفنية التي كانت سائدة في ذلك العصر . النص هو الذي يضيء العصر ويكتشف خفاياه أكثر مما يمكن أن تضيئه حياة الأديب أو خصائص العصر العامة ؛ واذا حاولنا ذلك فانّ النص يتهافت كبنية فنية وكقيمة جمالية . **فأبو نواس في التاريخ ماجن متهتك متكالب على الملذات واقتناص المحرّمات منها ... ولكنه في نصوصه الشعرية غير ذلك ؛ وابن الرومي في حياته «صاحب نفس مريضة وأعصاب مرهقة ... مُنيَ بالطيرة والايمان الغامض بالنحس ... وهو في هواجسه وسويدائه يخال أن الطبيعة تضطهده» (ص. ١١٤) ، مما لا يعني دارس نصوصه أو يكاد لا يعنيه ، بل يعني دارس حياته أو محلّل نفسيته كحالة من حالات علم النفس التحليلي ، وفي أيّ حال ، ممّا يصرف الدارس عن شعره الى حياته بدل أن يدرس الحياة في شعره ؛ والمتنبي في حياته «متكبر ، متعال اشترط على سيف الدولة أنه اذا أنشده مديحه لا ينشده الاّ جالساً (ص. ١٥٧) ، وهو «يفرط في شعره حتى الادعاء الفارغ والكبرياء المريضة» (ص. ١٩٠) وأنه قُتل بسبب هجائه ضبّة بن يزيد اذ كمن له فاتك خال ضبّة (ص. ١٥٩)... ولكنه في شعره غير ذلك ، بل نقيض ذلك تماماً – هذا اذا صحّت المعلومات التاريخية – ممّا سنجد توضيحاً له فيما بعد** . وبامكاننا أن نكثر من الأمثلة لاظهار أنّ التاريخ ، صحيحاً محققاً كان أو غير محقق ، لا يزال يقود الدراسة الأدبية ويحكمها ، وأنّ النصّ في هذه الحالة لم يعد الاّ حجة للأطر التاريخية والبيوغرافية يهبط اليه الدارس من علُ أو يتسلل اليه من خارج ، بدل أن ينطلق منه ويتصدى له ويستنطقه .

آفة الأنواع الأدبية والفنون والأغراض :

وهي آفة لا تقلّ خطراً وتشويهاً عن النزعة التاريخية . انّ ما يصحّ في منهج نقد مستمدّ من أدب معين ، من غير الضروري أن يصحّ في كل الآداب . فالأنواع الشعرية ما تزال كما حُدّدت في النقد اليوناني : الشعر الملحمي والغنائي والمسرحي والحكمي ، ولكل نوع خصائص ومميزات ذاتية ، وكلّ نوع منفصل عن الآخر كما أسرفت في التقسيم والتمييز مدارس النقد الفرنسي ؛ وللشعر الغنائي مواضيع أو أغراض : الغزل والوصف والفخر والرثاء ... ولكل موضوع تعريف وتحديد وشروط يجب أن تتوافر فيه ليكون ناجحاً ، ويقاس مدى النجاح بمدى مطابقة الموضوع لهذه الشروط ... وكأن المواضيع الأدبية «مقولات قبلية» أو لها «مثُل أفلاطونية» تجود أوتسوءبنسبة اقترابها أو ابتعادها عن هذه المثل ! مع ان أروع ما حققته الحركة الرومنطقية في القرن التاسع عشر ، سواء الالمانية أو الانكليزية

أو الفرنسية نقْضها لمفهوم الأنواع الأدبية والتمييز بينها ونفيها للثوابت والمطلقات والقوانين الجامدة. واذا كان هذا شأن الأنواع، فما قولنا بالأغراض والمواضيع؟ ما قولنا بقصيدة خمرية – غزلية – وصفية – فلسفية؟ وما قولنا بقصيدة «مدحيّة» لا تتضمن متطلبات المدح التقليدية التي هي «المعيار» في تقييمها؟ فهي ليست مدحية الاّ بالظاهر وفي واقعها النفسي والفني «نص أدبي» يتألف من تجارب نفسية مختلفة أو متداخلة أو متناقضة؟ أو هي في ظاهر موضوعها غير ما هي في نسيجها الداخلي؟ فأين المعيار في الحكم عليها وما هو المقياس؟ هل هو في بعدها أم قربها من شروط الموضوع؟ ولكن ما هو الموضوع الذي تنتسب اليه؟ ومَن أو ما الذي يضمن «معيارية» هذه الشروط؟ هل هو قربها من التقليد الشعريّ ومجاراتها لكلاسيكيات هذا التقليد؟ ... وهكذا نجد أنفسنا في دوّامة من الأوهام والافتراضات والتناقضات والبعد عن الواقع الأدبي والفنّي. فقصيدة ابن الرومي «وحيد المغنية» مصنّفة في باب الوصف (ص. ١١٨)، وفي (ص. ١٢١) «القصيدة من نوع الوصف، وهو لغةً الكشف عن الشيء واظهاره، وفي الأدب تصوير مشهد خارجي أو شعور باطني أو حالة نفسية بأسلوب فنّي ينقل الموصوف بدقة وجمال أداء. ويعتمد الوصف – كسائر الفنون الشعرية – على الخيال وصدق التعبير» ... **فاذا صحّ هذا التعريف أصبح كل وصف تقريباً شعراً وكلّ شعر وصفاً، لأنّ في كل تعميم إلغاءً لكل تعريف وتحديد. ثمّ انّ القارئ العاديّ يدرك أنّ الشاعر يتغزل بالمغنية وحيد، فلا يعود الوصف الاّ عنصراً من عناصر الغزل، فيتساءل: لماذا هي قصيدة وصفية وليست غزلية؟ ما الفرق بين الوصف والغزل؟ وما هي الحدود بينهما؟** ثمّ انّ القارئ – عادياً كان أو غير عاديّ – يجد نفسه ضائعاً بين «الموضوع» و«النوع» و«الباب» و«الفن» حيث تُستعمل هذه التعابير كمترادفات حيناً وكمختلفات في الدلالة حيناً آخر. وهكذا يقع الدارس في الالتباس والغموض والضياع ولا يخرجه منها الاّ الحفظ غيباً من غير اقتناع أو فهم. وقصيدة أبي تمّام «فتح عمورية» في موضوع المدح، وقصيدتا المتنبي «على قدر أهل العزم» و«كفى بك داء» في موضوع المدح كذلك. فهل للمدح، كموضوع شعريّ، مفاهيم ومقاييس وشروط واضحة وثابتة نقيس بها مستوى النجاح في هذه القصائد؟

من الواضح أن الموضوع الشعريّ – كموضوع شعريّ – لا يتمتع بأية قيمة ذاتية أو أية حرمة أو صفة فنية أو جمالية، وليس الشأن الاّ في كيفية معالجته وفي بناء القصيدة وحركاتها الداخلية وأبعادها النفسية والانسانية. فمهما تشابه الموضوعان أو اقترب أسلوبا المعالجة، تبقى بينهما فروق أساسية هي فروق شخصيتين ونظرتين وموقفين وأسلوبين، على الدارس والمحلل أن يكتشفها ويحكم من خلالها على فنّين مختلفين. ومما يزيد الوقوع في البلبلة والتناقض وقوفنا أمام موضوع «خارج عن المألوف»، كمدح المتنبي لكافور: «كفى بك داء»... وهي «خارجة عن المألوف» من ناحيتين: التفجع والحنين الى سيف الدولة في الأبيات الأولى، مع ان الموقف مدحي (فهي في المعيار التقليديّ قصيدة «غير ناجحة») وقد اعتبرت فعلاً كذلك في النقد القديم، والمدح «الكاذب» (وهي في المعيار ذاته «فاشلة» مرة ثانية). وهكذا يقع الدارسون في حيرة وهم أسرى تصنيفهم وأنواعهم وفنونهم. نقرأ في (ص. ١٨٢): «القصيدة من شعر المدح ولكن الأبيات التي بين أيدينا تتضمن نوعين أدبيين في الواقع: وجدانيات ومديحاً». وهنا تتوالى التساؤلات: لماذا الاستدراك بـ «لكن»؟ لماذا اختفى النوع واكتفي بالقول: من شعر المدح؟ لماذا عاد ذكر النوع واذا هما نوعان: وجدانيات ومديح؟ وهل الوجدانيات نوع والمديح نوع آخر؟ وما المقصود بالوجدانيات؟ أليس التعبير عاماً وغامضاً بحيث يشمل كل شعر أو معظم الشعر؟ وهل المديح مخالف أو مناقض للوجدانيات؟ ألا يمكن للمديح أن يكون وجدانياً؟... وهكذا يدخل الدارس في دوّامة من الأسئلة ولا يجد جواباً لها. ويزداد الاضطراب من موضوع الى موضوع ومن تصنيف الى آخر. فنحن نقرأ في تحليل قصيدة «المساء» لخليل مطران (ص. ٣٣٥): «القصيدة من الشعر الوجداني وهو فن من فنون الشعر الغنائي... والنص كذلك من الشعر الرومنطيقي وهو مذهب قام كردة فعل على الكلاسيكية»... ونبقى ندور في حلقة مفرغة بين النوع والفن والباب والمذهب والموضوع والوجدانية والغنائية والرومنطيقية من دون أن ندرك الفرق بين هذه التعابير، اذ هي تبدو مرةً مترادفات ومرة مفترقات.

تشويه النصوص :

اذا كان النص هو الموضوع الأساسي للدراسة الأدبية ، واذا كان النص يؤلف وحدة مكتملة بحركات داخلية أو أجواء متكاملة ، فمن الواجب علينا أن نورده كما هو في الأصل من غير تحريف أو تبديل أو حذف أو اختيار اعتباطي أو مزاجيّ ، لأنّ أيّ تصرف في النص من هذا القبيل يشوهه ويعدم حركته الداخلية وبالتالي يلغي امكانية تأويله التأويل الصحيح أو الممكن واستنطاق اشاراته ودلالاته ، كما يعدم توجّهه الى هدف أو أهداف ، ويهدم بنيته الفنّية ويحيله الى شذرات ونتف جامدة كثيراً ما يؤدّي درسها الى ما يخالف رسالة النص كوحدة عضوية ، انْ لم يناقضها مناقضة تامة ، أو انه يصبح نصاً جديداً له بنية جديدة . واذا كان لا بدّ من الاختيار ، فلا يجوز الاّ اختيار حركات مكتملة في داخل النص مما يتطلب دراسة مسبقة لبنيته الداخلية . من الأمثلة الكثيرة على خلخلة بنية النص وتعريضه الى سوء الفهم وسوء التركيب النحويّ وافقار تجربته النفسية والفنية ، قصيدة المتنبي في مدح كافور : «كفى بك داء» . فبعد حذف ثلاثة أبيات هي الرابع والتاسع والعاشر في النص الأصلي للقصيدة ، حُذفت الأبيات : الرابع عشر «وجرداً مددنا بين آذانها القنا» ... حتى التاسع عشر : «بعزم يسير الجسم في السرج راكبا» ... ثم يورد البيت :

قواصد كافور توارك غيره ومن قصد البحر استقلّ السواقيا

وهو العشرون في القصيدة والحادي عشر في كتاب «المفيد» . و«قواصد» حال من «جرداً» في البيت الرابع عشر . فبالاضافة الى أن هذا الحذف أحدث خللاً فنياً ونحوياً في القصيدة بحيث أن «قواصد» لا يظهر لها محلّ فنيّ أو اعرابي ، أفقد أبياتاً في الوصف هي من أروع الأبيات الوصفية في شعر المتنبي ، بل الشعر العربي ، اذا جاز لنا أن نحكم على موضوع جزئي وعلى أبيات منتزعة من قصيدة . نقرأ في الشرح : «قواصد : يعود الضمير الى الخيل» . ولكننا لا نجد في الأبيات التي أمامنا ذكراً للخيل . فهل يجوز التصرف العشوائي التشويهيّ ؟ وهل بامكان كل مدرّس أو في نيته أن يعود الى ديوان المتنبي واعلام التلاميذ بأنّ هناك أبياتاً محذوفة لا تستقيم اللوحة الوصفية بدونها كما لا يستقيم التركيب النحويّ ؟ وأيّ أثر سيّئ يترك هذا الوضع في عقول التلاميذ وأذواقهم ؟ انه يشجعهم على العبث بالنصوص الشعرية والأدبية بشكل عام ، وقد يصعب التصويب والردّ الى الأصل أو الاضافة ، لأنّ لما هو مطبوع ومعتمد في منهاج الدراسة حرمةً خاصة يصعب تحرير التلاميذ منها ، وكأنّ كل ما هو مختلف أو مخالف لما بين أيديهم غير مهمّ أو غير مطلوب أو غير ضروريّ للنجاح . كذلك هي الحال بالنسبة الى قصيدة المتنبي : «واحرّ قلباه» . فقد حُذفت منها الأبيات من ٤ – ١١ ومن ٢٥ – ٢٨ ومن ٣١ – ٣٢ ومن ٣٤ – ٣٦ كما حذف البيت الأخير ٣٨ . فما هي الحكمة من هذا الحذف وما هي الفائدة وما هو المعيار المعتمد ؟ والقصيدة ، بعد ذلك ، هل بقيت قصيدة ؟ وهل هي بعد للمتنبي ؟ وقد تمزقت أوصالها وتقطعت أنفاسها ؟ أم أنّ ألفاظ السيف والخيل والليل كافية لاستحضار المتنبي ؟! وهل بالامكان بعد فهم القصيدة وتحليلها ؟ هل الدافع الى هذا التصرف هو الاعتقاد الراسخ في بعض الأذهان ان القصيدة العربية لا وحدة فيها ، وانها مجموعة من الأبيات لا رابط بينها سوى وحدة الوزن والقافية ؟ انه اعتقاد ساذج بل خاطئ لا يمكن الأخذ به حتى في القصائد الجاهلية التي تبدو أنها كذلك وهي بالحقيقة تتمتع بحركات داخلية تحافظ على وحدة جوها أو شبه وحدته اذا عرفنا أن ننظر اليها ، فكيف يكون الحال بالنسبة الى قصائد أبي نواس وأبي تمّام وابن الرومي والمتنبي ؟ واذا كان الاعتقاد صحيحاً ألا يُطلب من المحلّل أن يظهر مدى الترابط بين أجزاء القصيدة ونوع وحدتها ومستواه أو فقدان هذه الوحدة ؟

ومن الأمثلة الأكثر تعبيراً على تشويه النصوص وتعريضها لسوء الفهم ، قصيدتا الياس أبو شبكة من قصته الشعرية «غلواء» : «الشمعة المحتضرة» و«حديث الخيال» . فـ«الشمعة المحتضرة» في سياق القصة الشعرية ترد قبل «حديث الخيال» ، وهي بجوّها العام تعبير عن اليأس والشعور بالعبث في استفهامات تعجبية وتفجعية متكررة وفي صور قاتمة مأتمية ، ثم ترد بعدها مقطوعة «حديث الخيال» التي تتضمن أجوبة على الأسئلة المطروحة في القطعة الأولى ، حيث يجد الشاعر معنى للحياة في ما يحدّثه به خيال والده الذي يتراءى له : «تحرك الليل فقال الخيال» ... ولا يمكن فهم القطعتين الاّ مرتبطتين ببعضهما على هذا النحو : تساؤل وشعور

بالعبث ، ثمّ جواب وانتصار على الشعور بالعبث وإيجاد معنى للحياة . واذا بنا ، بالرغم من هذا الواقع البديهيّ بل الحسّي نجد قطعة «حديث الخيال» مورَدة في كتاب «المفيد» كنموذج أول (ص. ٣٥٤) و«الشمعة المحتضرة» كنموذج ثانٍ (ص. ٣٦١) ! فهل يمكن بعد ذلك فهم النصّين وتحليلهما ؟

الأحكام العامة وتحويل التحليل الى شرح :

يتجلى هذا الموقف في معظم النصوص المدروسة مما يؤدّي الى أحكام عامة قد تنطبق على النص عرضاً وقد تنطبق على سواه عرَضاً كذلك ، كما يؤدي أحياناً كثيرة الى أحكام خاطئة . من الأمثلة على ذلك ما جاء في تحليل قطعة الجاحظ من مقدمة كتاب الحيوان : «مميزات النص من حيث المضمون» (ص. ٥٩)، حيث نجد :

١) غزارة المعاني وعمقها ... ففي القسم الأول تجد مجموعة من الصفات والمزايا التي يدعو بها لقارئه وهي صفات العالم الحقيقي كالبعد عن الشبهة والعصمة من الحيرة ... ولكن الجاحظ وسم كلامه هذا بالمغامز المبطنة والسخرية والتهكم ...

٢) نظرية في التوجه الأدبي ...

٣) نظرية في أخلاقية الأدب ...

٤) أهمية البحوث العلمية ...

فالميزة الأولى عامة وغامضة . ففي حين أن الموضوع الأساسي هو : غزارة المعاني وعمقها ، نجد في الشرح والتفصيل كلاماً عن الصفات والأدعية ثم عن السخرية والتهكم . فهل هذا هو الدليل على غزارة المعاني وعمقها ؟ وهل الأدعية والصفات والسخرية «معان» بالدلالة الدقيقة والحصرية للمعاني ؟ ثم ان بقية المميزات ليست سوى اعادة شرح لبعض ما تضمنه النص . فهل هذا هو التحليل أو الدرس للمميزات والخصائص في نص الجاحظ ؟

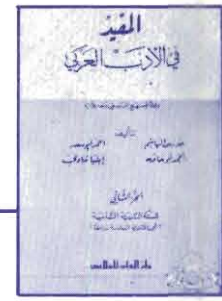
كذلك نقرأ (ص . ١٧٢) في درس قصيدة المتنبي : «على قدر أهل العزم» :

١) «غنى المعاني وغزارتها وعمقها» . وفي شرح هذه الخاصة : «فهو يجعل من ممدوحه بطلاً فوق مستوى البشر ويذهب في تعظيمه الى أبعد حدود المثالية ... أما سيف الدولة فقد تخطى نطاق الشجاعة ونطاق العقل الى مدى يحسبه الناس ضرباً من التهور والجنون» ... فهل تشابه النصّان : قطعة الجاحظ وقصيدة المتنبي الى هذا الحد لتنطبق عليهما الخاصة ذاتها ؟ وهل هذا هو البرهان على «غنى المعاني وغزارتها» ؟ ومرة أخرى : ما المقصود بالمعاني ؟ وهل التعبير عن «تخطي نطاق الشجاعة والعقل والتهور والجنون» ينتسب الى المعاني أم الى التصور والانفعال ؟ وهل هذا تحليل أم تكرار للشرح وتحويل الشعر المنظوم الى نثر منثور؟ فاذا كان لا بدّ من الفصل بين المعاني والصور والعواطف والأسلوب ، فليكن التمييز دقيقاً واضحاً ومبرراً . ولنا عودة لتفصيل هذا الموضوع ومناقشته .

٢) «وحدة الموضوع وترابط المعاني» . وفي شرح هذه الخاصة لا نجد بوضوح أنّ هناك فعلاً وحدة في الموضوع وترابطاً في المعاني ، اذ لا يكفي أن يكون الموضوع واحداً لكي يكون موحّد الأجزاء ، مكتمل البناء . وهل الترابط في المعاني من صفات الشعر الناجح وشعر المتنبي بنوع خاص ؟ ثم نجد ميلاً الى العموميات لاظهار وحدة الموضوع : الوصف القصصي لمعركة واحدة ، انفعال غير مجزّأ أو مضطرب ... الأثر الحضاريّ العصريّ للقرن الرابع ... وكلها أحكام جوفاء بحاجة الى تحليل ومناقشة واثبات . والواقع أننا اذا دققنا النظر في قصيدة المتنبي نجد أنّ بناءها انفعاليّ لا قصصي سرديّ ولا فكريّ .

٣) الوصف الملحمي . ولاظهاره يُكتفى باستعادة صفات الشجاعة والبطولة وخوض المعارك ... وهو ما نعهده في جميع القصائد التي تعالج موضوعاً شبيهاً بهذا الموضوع . أكلما تراكمت في قصيدة أوصاف المعارك وصفات البطولة والشجاعة ... أقامت وصفاً ملحمياً ؟ وما هو الوصف الملحميّ ؟ وما هي متطلباته ودرجاته ؟ وأيّ مستوى من مستوياته حققت هذه القصيدة وما هي ميزاتها الذاتية الخاصة ؟ أسئلة تبقى من غير جواب .

٤) الحكمة . وهنا يُكتفى بشرح الأبيات الحكمية الثلاثة . أول



سؤال يتبادر الى ذهن التلميذ : لماذا لم تدخل الحكمة في الخاصة الأولى : غنى المعاني وغزارتها ؟

٥) قوة العاطفة وصدقها وغناها . وهي خاصة عامة حتى الغموض والابتذال ، وهي تدفعنا الى التساؤل : لماذا فصلت عن الوصف الملحمي ؟ أليست قوة العاطفة ... من عناصر الوصف الملحمي الأساسية ؟

وهكذا بامكاننا أن نكثر من الأمثلة التي تُظهر لنا :

- **عمومية الأحكام وبالتالي بطلانها وعدم جدواها .**
- **تحويل التحليل الى تكرار للشرح .**
- **الاضطراب في التقسيم والترقيم وتعداد الخصائص حتى الاعتباطية والضياع .**
- **الدوران حول الخاصة الواحدة بافتعال تقسيمها الى خصائص .**
- **عدم الدقة في استعمال الألفاظ والتعابير والمفاهيم الأدبية .**

واذا شئنا الإيجاز في الحكم قلنا :

سطحية التحليل :

ونمضي أبعد في نظرتنا النقدية وننوّع الأمثلة لاظهار هذه السطحية . تُعتبر النصوص المطلوبة في السنة الثانوية الثانية من روائع النصوص العباسية : من آثار الجاحظ وابن الرومي والمتنبي ، وروائع آثار النهضة الحديثة : من آثار خليل مطران وجبران والياس أبو شبكة ... ولكننا لا نجد التحليل ولو مرة واحدة يرتفع الى مستوى هذه الآثار الرائعة أو يليق بها في محاولة الكشف عن مواطن الجمال والأبعاد الانسانية والفنية التي تتضمنها ، فكأن مستوى التحليل هو ذاته والمنهج المضطرب هو ذاته مهما كانت النصوص المدروسة . بل ان التحليل كثيراً ما يقصّر عن المستوى العاديّ فلا يدرك أي بعد من هذه الأبعاد ولا يكشف عن أيّ موطن من مواطن الجمال والابداع ، بل انه يتجاهلها أو يجهلها ولا يتفاعل المحلل معها فيطمسها أو يشوهها كمن يتولى شؤون صنعة ليست له . من الأمثلة الكثيرة المعبّرة عن ذلك : تحليل قصيدة المتنبي في مدح كافور : «كفى بك داء» . رأينا سابقاً حذف أبيات أساسية هي نبضات حية في جسم القصيدة ، وهي عناصر بنائية في صميمها ، ونرى الآن سطحية التحليل لما أبقي من هذه الأبيات . فمن درس مميزات النص من حيث المضمون (ص. ١٨٢ – ١٨٣) نقرأ : «لعلّ المقطع الوجداني في القصيدة أغناها بالتجربة الصادقة والمعاني الانسانية العميقة . فيه حرارة الانفعال والقدرة على اقامة المشاركة الوجدانية بين الشاعر وقرّائه ، بحيث تنتقل الينا بالعدوى أصداء ذلك الانكسار الحزين ...» وهو حكم صحيح لولا الاغراق في العمومية والشك والتردد في «لعلّ» . واذا كان هذا شأن المقطع الوجداني من حيث غنى التجربة والمعاني الانسانية ... الا يستحق العناية في التركيز على هذه النواحي وابرازها وتقييمها لكي تنتقل الينا العدوى الجمالية كما انتقلت الينا عدوى الانكسار الحزين ؟ أم انّ الشعور الانساني طغى على الشعور الجمالي ؟ واذا بنا أمام انتقال مفاجئ الى مقطع المديح الذي «سكب فيه الشاعر الكثير من البراعة في توليد الصور والمعاني» ... **ومن الواضح أنّ عمق التجربة الانسانية أجدر بالدرس والاهتمام من «البراعة» في توليد الصور . فكيف غاب عن بال الدارسين هذا الصراع العنيف الذي يمزق نفس الشاعر بين الانسحاق واليأس حتى تمني الموت ، وبين نزعة القوة ويقظة الفكر في محاولة للسيطرة على هذه الحالة المفجعة ؟ ثم هذا الصراع في صميم الشعور بين حب الذات وحب الصديق «الغادر» . وهذا الصراع بين الدموع الصادقة والدموع «الغادرة» ، وهذه المخاطبة الفاجعة للقلب ورجاؤه أنْ يقلل من اشتياقه الى صديقه ... انها مأساة انسانية كاملة يرسمها الشاعر بلمح وخطف وكثافة وعمق ويتخطى فيها أروع المشاهد والمواقف في أروع المسرحيات . انها من المقطوعات النادرة في شعر المتنبي والشعر العربي في كل عصوره .** ومع ذلك لم تحظ بالتحليل الاّ بالعرض السريع والسطحي والتبسيط المبتذل . واذا تناول المؤلفون الأبيات الحكمية في القصيدة قالوا : «واذا كان الجو العاطفي غالباً على الأبيات التسعة الأولى ، فانها لا تخلو من ومضات فكرية عوّدنا الشاعر على تلوين شعره بها ...» فأيّ شاعر هو هذا الذي اذ يصور موقفاً وجدانياً ، يعود فيوشحه بأبيات حكمية ؟ بل أية نظرة تحليلية هي تلك التي ترى في النسيج العميق المتداخل من مشاعر وأفكار وصراع فيما بينها ألواناً وتواشيح تُلقى عليها من خارج ؟ وتبلغ النظرة التحليلية الذروة في السذاجة وسوء الفهم اذ نقرأ في (ص. ١٨٤) «أمّا كافور فلم يكن شأنه كذلك ، لذا فتّش المتنبي عن مورد آخر غنيّ يستقي منه معاني الابداع فلم يجد أمامه الاّ ذاته» . هي نظرة بالغة السذاجة والغرابة اذ نتصور

المتنبي في موقف الحرَج والقلّة والشحّ من حيث المواضيع الموحية ، وهو يصرّ على النظم ، فيضطرّ الى استيحاء نفسه ! وكأنّ استيحاءاته الرائعة ، وهو عند سيف الدولة بعيدة عن نفسه ! **بل انّ عظمة سيف الدولة وضخامة المناسبات التي توافرت عنده ، بقدر ما كانت مادة استيحاء للمتنبي ، كانت في بعض الأحيان ، ونكاد نقول في معظمها ، حجاباً حال بين الشاعر وبين نفسه ، أو ظلاً ثقيلًا من المجد والعظمة حجب لفترة شعوره بالفاجعة على المستوى الشخصي والقومي والانساني ، واذا به ، وهو في مصر ، وقد سقط الحجاب وانقشع الظل ، يجد نفسه وجهاً لوجه أمام الجرح العميق في ذاته الذي أوهم نفسه بتضميده أو تخديره لفترة ، وها هو ينزف قطراته الأخيرة . من هنا بلوغ الصفاء والعمق والشفافية ، وهذه النغمة المأساوية التي لم تزايله وهذا الاتجاه نحو الجوهريّ والمصيريّ .**

وفي تحليل المقطع الوجداني من قصيدة المتنبي في هجاء كافور يتحول التحليل الى تلخيص مقتضب وسطحي لمضمون هذه الأبيات : «انّ تعبير المتنبي عن نفسه هو تعبير الخائب القلق المهموم المنطوي على ذاته بعيداً عن الأهل والوطن ... الشاعر [؟] بالوحشة تمزق وجدانه وبالطموح والأحلام تتلاشى في ضباب اليأس والفشل المتحول الى صخرة» ...

فكيف يجوز في معرض تحليل المطلع الوجداني تجاهل وضع نفسي بلغ نهاية اليأس وانقطع لديه كل سبب من أسباب الرجاء بل أسباب الحياة العادية ، وكأنه في البيت الأول لا يخاطب ولا يسأل : عيد بأية حال عدت يا عيد ؟... بقدر ما يتفجع ويهذي اذ يتجسد أمام عينيه العيد شخصاً مقيتاً أو مسخاً غريباً هو انعكاس لشخصية كافور ذاته ، أو تجاهل هذا الانتقال الانفعالي من العيد الى الأحبة وقد التمعت ذكراهم في مخيلته فامتزجت ذكريات الماضي البهيج بلحظات الحاضر المأساوية وهذا الاحساس بالجدب والقحط واللاجدوى ، وهذا النحيب الداخلي وهذه النغمة الرثائية الرتيبة حيث كل شيء ساكن جامد سكون الموت . لا حسّ بالحياة والحركة والصراع والمقاومة . لا حركة في الخارج ولا نبض روح في الداخل . حياة تحوّلت الى «بيداء» وذات تحولت الى «صخرة» . ومما يزيد في ثقل الفاجعة هذا البيت الاعتراضي التبريريّ :

لولا العلى لم تجب بي ما أجوب بها وجْناء حرفٌ ولا جرداء قيدود

ثمّ كيف يُسقَط بين ما يسقط من أبيات :

وكان أطيب من سيفي معانقة أشباه رونقه الغيد الاماليد

حيث يختصر الشاعر في لمحة خاطفة حياته كلها وضياعها سدًى ... لسنا في معرض تحليل كامل ولكنها خواطر عابرة كان لا بدّ من الاشارة اليها ونحن بصدد هذه القصيدة ، وهي بلا شك تجول ببال أيّ قارئ ، وتستوقف التلميذ العاديّ وينتظر تعميقاً لها وتقييماً على مستوى التجربة النفسية الجوهرية ومستوى التعبير الجمالي . وفي درس خصائص القسم الهجائي لا نعثر على غير تكرار لمعاني الهجاء ونثر للأبيات واستطرادات . ونتساءل : ما المبرر لاعتبار أول خاصة من خصائص الهجاء : اقذاع ، والخاصة الثانية : نقمة وتحقير ... فبحسب أيّ منطق أو حكمة تورَد الخصائص تحت عناوين ، وما العلاقة وما الفرق فيما بينها ؟ والسؤال ذاته يُطرَح بالنسبة الى كل العناوين الفرعية تقريباً وفي كل النصوص المحللة . فلا هو شرح ولا هو درس نص بالمعنى الحصريّ ولا هو درس «تيماتيكي» ، ولا هو مرافقة لمراحل النص وحركاته الداخلية ... بل هو مزيج هجين آخذ من كل طرف بنسيل هزيل !

عدم دقة في الأحكام وتناقض :

تحت هذا العنوان تكثر الأمثلة وتتنوع سواء في ما يتعلق بمضمون النص أو أسلوبه . فكأنّ هناك مخزناً من الأحكام الجاهزة تُلصَق بالنص من غير التفات الى مدى انطباقها وصوابيتها ، ولا يُطلب من التلميذ في هذه الحال الاّ الاقتداء بأساتذته والمؤلفين له فيغرف من ذاكرته قدراً من هذه الأحكام كمفاتيح صالحة لجميع الابواب والفنون والمواضيع ترضي جميع الأذواق ولا تحرج أحداً لأنها فضفاضة حتى التراخي وعامة حتى الغموض ، ولا بأس ان تناقضت أحياناً ، فالغموض يكسر من حدة التناقض والضبابية تقرّب بين المختلفات وتساوي بين المنخفضات والمرتفعات !

ففي درس قطعة الجاحظ من (مقدمة كتاب الحيوان) من حيث الأسلوب (ص. ٦٢) نجد : «حسن اختيار الألفاظ ، والبراعة في استعمالها بحيث أنك اذا بدلت واحدة بما يرادفها شعرت بضعفها» . وهو وصف للاسلوب غريب وساذج اذ يمكن ايراده حول أيّ

نص لأي أديب وفي أيّ عصر ، ويبقى القارئ بانتظار أن يثبت له بالواقع والمنطق والحس والتجربة . ثم في الصفحة ٦٣ : «بقلة الصناعة والبعد عن الزخرفة والاقتصاد في المحسّنات اللفظية والمعنوية» . وبعد أربعة أسطر : «بالصور البيانية ، ففي أول النص بعض الكنايات... وأما في آخر النص فالتشابيه كثيرة» ... وهكذا تجمع هذه الأحكام العمومية والغموض والتناقض في آن واحد . وماذا يستفيد منها التلميذ وكيف يقبلها ولدى أول تنبه فكريّ تنكشف له تفاهتها ومخالفتها لأبسط متطلبات الذوق والتفكير ومناهج التحليل الصحيح ؟ أم أن المؤلفين أصبحوا على درجة من الاطمئنان لعدم اعمال الفكر الناقد لدى التلميذ اذ رُوّض ودُجّن وطُمس فكره وحسّه خلال سنوات طويلة وبواسطة مؤلفات مدرسية متعددة حتى أصبح يقبل أي شيء من غير اعتراض أو فهم أو مناقشة ؟ هذه هي الأساليب التعليمية المتبعة التي تفعل فعل المخدر في العقول والأذواق حتى الشلل والانحلال التام . **ثم نتساءل ونتعجب كمن يتخفى وراء اصبعه ، أو من قبيل «تجاهل العارف» : لماذا هذا الضعف لدى التلاميذ ؟ لماذا لا يحسنون التفكير والكتابة ؟ ولماذا لا يحبّون الأدب ولا يتذوقونه ؟ وهل هو أدب بعد هذا الشيء الغريب الذي ندرّسه ؟ وهل هو تذوق وتحليل هذا الذي نقوم به ؟ وهل تركنا متنفساً لهؤلاء التلاميذ أو فسحة يتحركون فيها ؟ فاذا احتجوا قلنا : مشاغبون ، واذا سألوا قلنا : لا يفهمون ، واذا أبدوا رأياً قلنا : يتفلسفون ! المادة جاهزة وكل شيء محضّر ، معلّب فما بالهم لا يبلعون ؟ بلى انهم لا يفعلون غير ذلك . فهم آلات تسجيل تُملأ وتُمحى بلا غاية ولا هدف ، ولا امتلاؤها يغني ولا فراغها يفقر .** ماذا يفهم التلميذ عندما يقرأ : يمتاز النص بقلة الصناعة ، وبعد بضعة أسطر : بالصور البيانية ؟ ثم ما هي هذه الخرافة المتأصلة المسمّاة : محسّنات لفظية ومحسّنات معنوية ؟ أما آن لها أن تتحطم ؟ ما هي الصناعة ؟ وكيف تكون قليلة والصور البيانية كثيرة ؟ ما العلاقة بين الصناعة والصور البيانية ؟ أسئلة يجب ألاّ تُطرح والاّ اعتبر التلميذ بليد الذهن أو مشاغباً ومتفلسفاً يعرّض نفسه للرسوب في الامتحان ! **فليكن نجاح من غير فهم ولا فهم يعرّض لعدم النجاح ! هذا هو الواقع المفجع الذي رمينا فيه أجيالاً تلو أجيال فشوّهنا عقولهم وأذواقهم وأعدمنا كل قدرة للتفكير لديهم وقتلنا كل شعور بالمبادرة عندهم ، واذا لم يكن هذا الواقع استعباداً وقهراً فكيف يكون الاستعباد والقهر ؟**

ثم نجد في آخر التحليل ، هذا الحكم القاطع : «بمثل هذا الأسلوب أصبح الجاحظ اماماً للنثر في زمنه واستطاع أن يغطّي على ابن المقفع وعلى سائر البلغاء» ... فهل مُهّد من قبل بتحليل للأساليب النثرية وتطورها للوصول الى هذا الحكم ؟ وهل دُرس دور ابن المقفع في تطور النثر العربي لكي ندرك بوضوح دور الجاحظ وما أضافه الى فن النثر وكيف «غطّى» على ابن المقفع ؟ وفي كل حال انّ أحكاماً كهذه قد تصحّ في متبارزين أو متبارين في حفلات زجل ولا تليق بأدباء أعلام حيث لكل شخصيته وفنه وعالمه الخاص . وفي درس قطعة الجاحظ «حكمة الحية» (ص. ٦٨) : «... انها (الجُمَل) قصيرة على الغالب وقد تطول اذا تخللها جمل يتطلبها سياق الكلام ... فتمتدّ وتتموج وتنبسط ثم تمتد ... على براعة في اختيار الألفاظ بحيث لو فتشنا عن لفظ آخر للمعنى الذي يمثله لما وجدنا غيره يقوم مقامه أو يسدّ مسدّه» . وهي لازمة تكاد تتكرر لدى الكلام على أيّ موضوع أو أسلوب لدى أيّ كاتب أو شاعر . ولكن التلميذ العاديّ يفاجأ اذ يقرأ أنّ «الجمل قصيرة على الغالب» ويعود الى نص الجاحظ «حكمة الحية» فيجده مؤلفاً من جملة واحدة تقريباً تكثر فيها المعطوفات وأدوات الربط ، كما تزداد مفاجأته اذ يقرأ عن «البراعة في اختيار الألفاظ» ... ويعود الى النص ذاته فيجد في فقرة لا تتجاوز العشرة أسطر تكراراً لألفاظ ومرادفاتها من غير غاية بلاغية : **انتصف النهار ، اشتدّ الحر ، امتنعت الأرض ، لشدة حره ، الصيف والقيظ ، انتصاف النهار والهاجرة»** ، ثم يجد في جملة واحدة تكراراً لحرف الجر «**على**» ، تكراراً يثقل الجملة ويحدث خللاً في فصاحتها : كره الوقوع **على** الرمل ... وقع **على** رأس الحية ، **على** أنها عود ، فاذا وقع **على** رأسها قبضت **عليه** . فاذا اتصف أسلوب أديب ما بالفصاحة ، فهذا لا يعني أن كلّ صفات الفصاحة قد صُبّت في أيّ نص من نصوصه . فالفصاحة درجات وأنواع وهي لا تتحقق دائماً بالمستوى ذاته في كل النصوص ولدى الكاتب الواحد ؛ وهنا تبرز مسؤولية المؤلفين في اختيار النصوص ، من غير أن ننسى ما تعرّضت له النصوص القديمة من تصحيف وتحريف . ومن الأمثلة الكثيرة على اضطراب الأحكام

وتناقضها في المميزات الأسلوبية لقصيدة ابن الرومي في «وحيد المغنية» : النفَس الموسيقي – الألفاظ ذات الإيقاع الموحي – الصور البيانية التي يستخدمها من غير تكلف ... وكذلك الحال بالنسبة الى قصيدة خليل مطران «المساء» (ص. ٣٣٧) ... «واذا رأينا بعض المحسنات فانما يجيء ذلك بطريقة عفوية بعيدة عن التصنع والتكلف ... أما الألفاظ فحسنة الاختيار ، قوية الايحاء جميلة الوقع والجرس بوجه عام كما في قوله : جنازة الاضواء – محو الوجود – موج المكاره – الشعاع الغارب» ...

فبأية خصائص تتميز هذه الألفاظ عن سواها ؟ وهل لها بالفعل قيمة خاصة من حيث الايحاء والوقع والجرس ؟... وكيف يظهر ذلك ؟ ألا تؤلف هذه التعابير صوراً هي استعارات فيدرس مستواها التصويريّ والايحائي بدل أن يشار اليها كألفاظ مفردة هذه الاشارات العامة والغامضة ؟ ومن هذا القبيل ما نجده بصدد قصيدة أحمد شوقي «نكبة دمشق» (ص. ٤٠٤) : «وعلى الرغم من أنّ القافية شديدة قاسية (حرف القاف والشدة) ولا تستجيب بوجه عام للنغم الموسيقي ، فقد عرف شوقي كيف يطوّعها لهذا النغم فجاءت ذات رنة غنائية تحقق للشعر صفة الانشاد» ... ولا نعتقد أنّ أحداً فهم كيف جعل أحمد شوقي حرف القاف يستجيب للنغم الموسيقي ، وما هي العملية السحرية التي استخدمها لتحويل الشيء الى نقيضه !

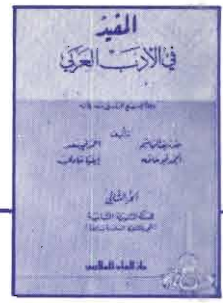
ثم اننا نتساءل اذ يتردد وصف الأساليب دائماً بالعفوية والبعد عن التكلف : هل العفوية هي مقياس الفن ؟ هل كل ما هو عفويّ فني وكل ما هو فني عفويّ ؟ وما دور الصناعة في الفن ؟ وهل يمكن أن يستقيم فن من غير صناعة ؟ أليس هناك موقف غير التكلف والعفوية ؟ وكلّها أسئلة أساسية يطرحها التلميذ على نفسه ولا يجد لها جواباً في سياق الكتاب كله ، وان وجد ما يشبه الجواب الجاهز ، فهو أن الأثر المدروس امّا متكلّف أيّ ساقط فنياً ، وامّا عفويّ وبالتالي ناجح فنياً ! وهي هرطقة فنية وتبسيط زائد للأمور تدلّ على جهل بالعمل الفني وأدواته ومتطلباته وصنعته . فهل روائع أبي نواس وأبي تمّام وابن الرومي والمتنبي وأبي العلاء المعري عفوية بما أنها روائع أم هي روائع لانها عفوية ؟

في رأينا أن الحقيقة خارج هذا النطاق من المقاييس والمقولات . واذ لا مجال لمناقشة هذه القضايا مناقشة كافية نكتفي بالقول : ان العفوية لا تؤسّس فناً ، بل هي نقيض الفن . والفن بما أنه كذلك صناعة معقدة شديدة التطلب متناهية في الدقة والرهافة بحيث يعطي في حال تحققه شعوراً بالاكتفاء واحساساً بالعفوية من غير أن يكون وليد العفوية . نذكر في هذا المقام قول Flaubert : «لا يمحو أثر الصناعة سوى الصناعة نفسها» . فبين آثار الطبيعة وآثار الانسان علاقة خاصة هي أن آثار الطبيعة تبدو فنية أو يصحّ أنْ يقال عنها فنّية بقدر ما تعطي احساساً بأن للانسان يداً فيها ، وآثار الانسان تبدو مكتملة ، مكتفية بذاتها بقدر ما تعطي احساساً بأنها من صنع الطبيعة . هذا هو وجه من وجوه الصراع بين الطبيعة والفن ووجه من وجوه المعانقة بينهما .

ومن الأحكام العامة التي لا تدلّ على شيء ، ما نقرأه حول أسلوب المتنبي في مدح كافور (ص. ١٨٤) : «أما سائر خصائص النص الاسلوبية فلا تختلف في كثير عن خصائص المتنبي عامة من حيث انتقاء الألفاظ ومنحها أبعاداً من الايحاء وقوة السبك واضفاء الحيوية على المنظوم» ... مما يدفع التلميذ الى الاعتقاد أن أسلوب الأديب ذو خصائص ثابتة تتكرر هي ذاتها في جميع آثاره ، فما عليه الاّ أن يتناول أهمّها أو بعضها وينسبها الى أية قطعة يُطلب منه درسها ، مع أنه يشعر في قرارة نفسه أنه بالرغم من الطابع الشخصي المميز لأسلوب كل أديب كبير ، تختلف تحركاته ونبضاته من نص الى نص ، بل من فقرة الى فقرة ومن بيت الى بيت ، ومع ذلك يتجاهل شعوره ويجد هذه الطريقة في التحليل منزلقاً سهلاً يريحه فينطلق فيه على حساب قناعته وذوقه وشعوره .

الفصل بين المضمون والاسلوب :

نصل هنا الى قلب المشكلة . وبالواقع انّ معظم المآخذ والسيئات والاخطاء في الأحكام التي أشرنا اليها في سياق البحث ، ناتجة عن المفهوم الخاطئ للمضمون والأسلوب ، وعن الفصل بينهما . آثرنا التدرج من المآخذ الجزئية الى المأخذ الأساسي لتتجلى بوضوح النتائج السيئة لهذا النهج الخاطئ . انها بدعة لازمت الدراسة الأدبية عندنا ملازمة لا فكاك عنها ونحن لا ندري ما الدوافع اليها وما الذي رسّخها هذا الرسوخ في عقول المؤلفين والمدرّسين . انها من رواسب الانحطاط التي ما تزال تتحكم بنفوسنا وعقولنا ومفاهيمنا . واذا



التفتنا الى القضايا التي يثيرها ويعالجها الفكر النقديّ الحديث ونظرنا الى واقعنا فوجدنا أنفسنا ما نزال نتخبط في ثنائية المضمون والأسلوب تملكنا شعور بالذنب والخجل . ليس صحيحاً أن الدافع الى الفصل – كما يتوهم البعض – هو التسهيل وتقريب الموضوع من مدارك التلاميذ ، لأننا رأينا في ما سبق من سياق البحث الفوضى والاضطراب والخطأ التي سبّبها هذا الفصل . ولنكون أكثر واقعية نقول : كم مرة نسمع التلاميذ يسألون : هل هذه الخاصة أو هذه الملاحظة تتعلق بالمضمون أم بالأسلوب ؟ أين ينتهي الواحد ويبدأ الآخر ؟ واذا قيل لهم : المضمون يعني الافكار والعواطف والخيالات ، والأسلوب يعني الألفاظ والتعابير والصور البيانية ، يتساءلون ثانية : ما المقصود بالافكار ؟ هل هي الآراء والمفاهيم العقلية والفلسفية ؟ هل الآثار الأدبية تقوم فعلاً على هذا «النوع» من الأفكار ؟ ثم ما هي العلاقة بين الأفكار والعواطف والصور ؟ وهل هي قائمة منفصلة أم متحدة في النص ؟ واذا كانت متحدة ، ما هي الوسيلة أو القوة التي توحّد فيما بينها ؟ واذا قيل للتلاميذ انّ الخيال يدخل في المضمون والوجوه البيانية من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز مرسل تدخل في نطاق الأسلوب يحارون اذ يدركون أن قوة الخيال انما تتجلى وتتحقق في هذا النسيج الداخلي العميق لهذه الوجوه البيانية بالذات ؛ واذا قيل لهم : نطاق الخيال الأسلوب وفي ذهنهم خلال سنوات من مراحل دراستهم أن الأسلوب ألفاظ وتعابير وجمل وأن الخيال قوة في النفس تبدع وتوحد وتجسد الأفكار والعواطف والصور الجزئية لتؤلف رؤيا مكتملة هي المقوّم الأساسي للأثر الأدبي ، يزدادون حيرة واضطرابا !

النص الفكريّ المحض أو العلمي له «مضمون» وله «أسلوب» ، ولكل منهما خصائص يمكن درسها . قد يكون المضمون عميقاً غنياً بالافكار ، مبتكراً أو عادياً وسطحياً ، كما قد يكون صحيحاً في أحكامه أو غير صحيح أو قابلاً للمناقشة ... كما قد يكون الأسلوب سهلاً واضحاً ، متيناً أو غريب الألفاظ ، معقد التعابير ، ضعيف البناء ، موجزاً أو مسهباً ، موافقاً للمضمون أو غير موافق ...

ولكن عندما ندخل نطاق «النص الأدبي» يختلف المنظار ويختلف الموقف ويختلف طرح الموضوع اختلافاً كلياً ، اذ لا يعود هناك لا مضمون ولا أسلوب ولذلك هو «نص أدبي» . **النصوص الأدبية العادية أو غير الناجحة هي تلك التي افترق مضمونها أياً كان هذا المضمون ، عن أسلوبها مهما كان هذا الاسلوب ، ومهما أثقل بالزخارف المعنوية واللفظية والعناصر التزيينية البيانية والبديعية ، فهي تزيد في الفصل ولا تسعف في اقامة اللحمة بينهما ؛ والنقاط الميتة أو الباردة في النصوص الأدبية الناجحة هي هذه المواضع التي يفترق فيها المضمون عن الأسلوب أو لا يلتحمان كل الالتحام ، أي حيث تهبط الرؤيا الى مستوى الرؤية أو حيث يُفتَعل عبثاً تحويل الرؤية أو الرأي الى رؤيا . هكذا نفهم سقطات كبار الشعراء كأبي تمّام وابن الرومي والمتنبي في أبيات أو مقطوعات ، وسقوط آثار عصر الانحطاط وبعض الآثار الشعرية «الحديثة» . انه الاختلال في البنية ؛ وهذا الاختلال لا يكون لصالح أيّ من العناصر المكوّنة لهذه البنية ، بل فساد لها ولعناصرها المكوّنة . واذا قلنا بنية ، قلنا مادة «متشكلة» ، والمواد والأشكال أنواع ودرجات لا متناهية ، وهي انعكاس لمستويات الابداع عند الأدباء . بذلك نتخلص من ثنائية المضمون والأسلوب في الأثر الفني ، هذه الثنائية التي حكمت الدراسات الأدبية وما تزال تحكمها وتجرّ عليها وعلى الآثار المدروسة أسوأ النتائج . من أبلغ ما قيل في العلاقة بين المضمون والأسلوب قول Hugo : «ليس هناك مضمون ولا شكل . هناك دفق الفكرة الذي يجرف التعبير معها ... الفكرة تتجسد والتعبير يتحول الى روح . الفكرة هي الأسلوب والأسلوب هو الفكرة . حاولْ أن تنتزع الكلمة واذا بك تنتزع الفكرة . التعبير للفكرة لباس من ضوء على جسد من روح ... الفكرة من دون كلمة تجريد والكلمة من غير فكرة ضجيج . ليس للفكرة الاّ تعبير واحد ، والعبقرية هي التي تقع على هذا التعبير» .**

لنذكر نصيحة Bergson لمن يودّ أن يكتب في الشعر : عليه أن يحاول تأليف بيت شعريّ واحد ! والواقع أنّ النقد لا يصحّ الاّ اذا صدر من الداخل ومن أعماق معاناة شخصية . **من ينطلق هذه الانطلاقة يشعر شعور اليقين أن الاسلوب عند الأديب ليس وسيلة تعبير بقدر ما هو مغامرة اكتشاف وتحقيق ذات واقتحام مجهول وابداع رؤيا ؛ لذلك تترك أساليب الآثار الكبرى بصماتها المضيئة على جسد اللغة فترتعش وتتوهج فيها الحياة .**

نخلص من هذا العرض النقديّ الذي لم يهدف الى استيفاء الموضوع بقدر ما هدف الى تقديم أمثلة معبّرة عن التدني بل التخلف الذي تقع فيه الدراسة الأدبية في مؤلفاتنا المدرسية ، الى النتائج والاقتراحات التالية :

١) **هل أصبح باستطاعة المسؤولين على اختلاف درجات مسؤولياتهم أنْ يعوا خطورة هذا الوضع وانعكاساته السلبية على الفكر والذوق واللغة والشعور الوطني لدى الآلاف من طلاّبنا ؟** ألا يشكّل هذا الواقع مأساة حقيقية تفوق بخطرها جميع ما أصبنا به من مآسٍ خلال هذه الفترة المظلمة من تاريخنا والتي ما نزال نتخبط في ظلمتها ؟ أليس ما نحصده الآن أو ما يحصدنا نتيجة طبيعية لما زرعناه ؟ ألا يكفي هذا الوضع لحثّ المسؤولين على معالجة القضايا التربوية والتعليمية معالجة ولو آنية أو شكلية أو مرحلية اذا كانت المعالجة الجذرية ما تزال مستبعَدة ؟

٢) طلاّبنا لا يحبّون لغتهم ولا أدبهم والذنب ليس ذنبهم . بينهم وبينهما هوّة أقامتها مناهجنا وطرائق تدريسنا وأساليب امتحاناتنا ومقاييس تقييمنا لأعمالهم . انهم ينفرون من اللغة العربية وآدابها سنة بعد سنة وباطراد مستمر وتسارع مخيف ، حتى انّ اللغة العربية والأدب العربي يصبحان أكثر فأكثر حاجزاً بينهم وبين طموحاتهم ورغباتهم وأذواقهم ومواجهتهم لقضايا الحياة . انه الشعور الموحّد فيما بينهم بالرغم من اختلاف المناطق والانتماءات والقناعات ، وهما – أعني اللغة والأدب العربيَّين – يتحولان تحت أقلامهم الى شيء غريب هو أقرب الى المسخ الذي يثير الرعب في نفوسنا ونفوسهم حين يدركون . **اذا استمرّ الوضع على هذه الحال فسيأتي يوم ليس ببعيد ، اذ نبحث عبثاً عن معلم أو تلميذ سليم الذوق والمنهج والاحكام ، يميّز بين العظيم والحقير والصواب والخطأ ويحسن قراءة مقطع صغير قراءة صحيحة ! اذا فسدت اللغة وانقطعت الاسباب بين الأجيال الجديدة وبين تراثها الغنيّ والحيّ ، فهذا يعني الانحطاط التام والفساد الذي لا يُرجى بعده اصلاح .**

٣) طلاّبنا لا يستحقون هذه المعاملة الظالمة ، وموقفنا لا يستحق منهم الرحمة أو العذر أو الشفقة . اننا بدرجة من الدرجات وبوجه من الوجوه ، عن وعي أو غير وعي نقتل فيهم كل حس جمالي وكلّ مبادرة شخصية وكل شعور وطني وقومي ، فتسهل المتاجرة بهم وهم في هذه الحال من الاستلاب ، منقطعون عن جذورهم ، غريبون عن حياتهم وواقعهم ، ضاعت عندهم المقاييس واضطربت القيم والأحكام . قد تبرَّر المتاجرة بكل شيء الاّ بالانسان ، بانسانية الانسان ، أي بأعزّ ما في الوجود .

٤) **لا أتهم مؤلّفاً بذاته ولا أشخاصاً معينين ، بل نظاماً تربوياً وتعليمياً فاسداً وعقلية نفعية سائدة بلغت من السيطرة مدى واسعاً وخطراً ، فكأنها الحاكم الخفيّ والقادر كلّ القدرة والمتستر وغير المسؤول في آنٍ واحد** . لا يمكن أن نفكر باصلاح أو نطمح الى تحرر ان لم نزحزح هذا الكابوس الطاغي على عقولنا وعقول طلاّبنا ، ولم ننزع عن أعينهم – عن أعيننا أولاً – هذا الحجاب السميك الذي يحول بينهم وبين الفن والذوق والجمال والروح النقديّ .

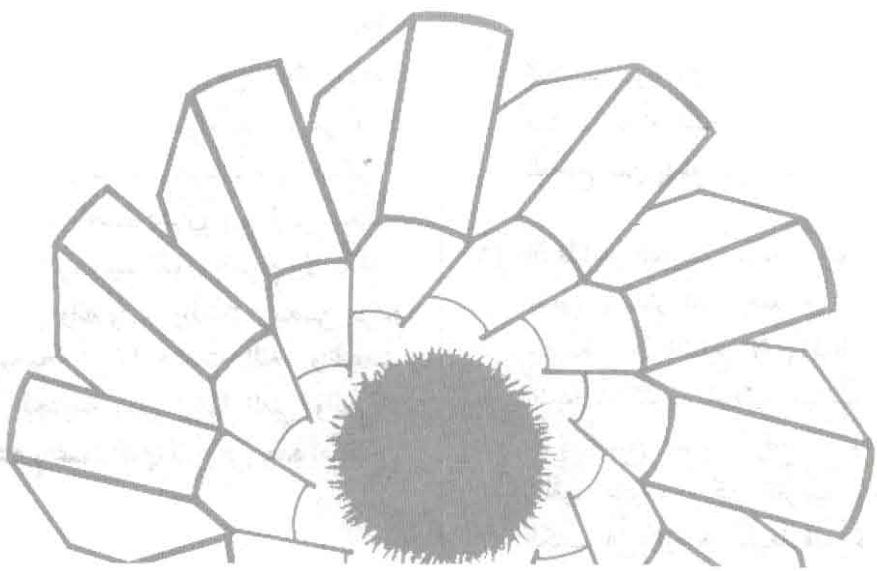
٥) أصبح النجاح في الامتحانات الرسمية هاجساً يسكنهم ويقضّ مضاجعهم ووسيلته الوحيدة التقولب ضمن مناهج ملتوية والتسليم بما لا يقبله المنطق والذوق السويّان ، بل ان الضمان الأكيد للنجاح يصبح أكثر فأكثر تعطيل كل تحرك شخصي والتحول الى دمًى تحركها أيد عابثة أو خبيثة . كم مرة نسمع التلاميذ يقولون : هذا صحيح وجميل ، بل أصحّ وأجمل مما قرأناه أو تلقناه ، ولكنه يعرّضنا للرسوب في الامتحان . **للنجاح ثمن يدفع من الحرية الفكرية والذوق الشخصيّ !**

٦) انّ المناهج التعليمية أصبحت متخلفة ، بل انها وُلدتْ متخلفة ، ونحن بانتظار أن توضع من جديد بعقلية جديدة ومفاهيم جديدة . انّ الترقيع لا ينقذها ، بل يزيدها هلهلة – وقد أصبحت كثوب احدى بخيلات الجاحظ : ظلّت ترقع ثوبها حتى أصبح الثوب الرقاع – والتبشير لا يصلحها بل يعلن تخلفها عالياً ، ولكن الغريب والمؤسف في آنٍ واحد ، أنّ الكتب التي توضع تطبيقاً لها أكثر تخلفاً وهلهلة منها . فالحد

الأدنى المطلوب من المؤلفين أن يحافظوا على مستوى تخلف المناهج فلا يتخطّوها تخلفاً ! رسمت المناهج خطوطاً عريضة وتصورات عامة ، فجاءت الكتب المدرسية تطبيقات سيّئة لأسوأ هذه الخطوط والتصورات وأكثرها اعوجاجاً واضطراباً . **في حال كهذه نحلم بالفوضى كخلاص من هذا الوضع ، أي بالحرية المطلقة في الكتابة والتذوق والتحليل والتقييم ، اذ لا بدّ أن تعقب هذه الفوضى حرية منظمة ومنهجية صحيحة ومنفتحة تحافظ على المكتسبات الايجابية التي تتحقق وترسم لها أُطُر النموّ والتطور .**

٧) **ان المقياس الصحيح في تقييم كتابات التلاميذ يجب أن يكون مقدار بعدهم عن النماذج الجاهزة ، سواء طُبعت في كتاب أو أمليت عليهم أو استُنسختْ لهم ، لا مدى مطابقة ما يكتبون لما يدرسون ، حتى ولو كان هذا الابتعاد جموحاً وغرابة وانحرافاً .** فان صحّ المقياس التقليديّ المعتمد ، يصحّ لمن يحفظ قصيدة لابن الرومي أو للمتنبي أن ينسبها لنفسه ، مدّعياً أنه يعرفها عن ظهر القلب ولم ينقلها عن كتاب ! اذ ما الفرق بين النقل عن الورق أو النقل عن الذاكرة ؟

٨) ضعف المستوى ليس حجة لاتباع هذا النهج ، بل العكس هو الصحيح . انّ الضعف هو نتيجة طبيعية لهذا النهج في الدرس الأدبي . أصبحنا ونحن في هذه الحال نتأسف على المناهج السابقة التي كانت تعتمد مناقشة نظريات عامة في الفن والأدب ولو غلب عليها الطابع النظريّ المجرد واتخذت شكل الاحكام المفتعلة ، لانها ، بالرغم من ذلك ، كانت تسمح الى حد ما بإبراز شخصية التلميذ والدلالة على مستوى استيعابه ومقدرته الكتابية ، كما أنها كانت تسمح باقامة مقابلات بين الأدب العربي والآداب الأجنبية ومفاهيم النقد ومقاييس الجمال في مختلف العصور والآداب ، مما يتطلب ثقافة واسعة وروحاً تحليلياً ونقدياً لم نعد بحاجة اليه اليوم ، اذ النتائج والأحكام مقدّمة لنا سلفاً ومجّاناً . فكأن كل تغيير يسير بنا خطوات واسعة الى الوراء حتى أصبحنا ، بقدر ما نُلحّ على التغيير ، نخشى أن نقع في الأسوأ . **فهل انقلبت مقاييسنا الى هذا الحد ؟ أم فرغت ألفاظ لغتنا بحيث نملأها بما نشاء من المعاني والمواقف ، فنسمّي باللفظ ذاته الشيء ونقيضه ؟ ولكنّ بُنى اللغة هي بنى الفكر ذاته . وهل اللغة من دون فكر الاّ لغو باطل ؟**



كتاب "القراءة العربيّة" للسّنة الأولى من المرحلة المتوسّطة نقد وتقويم

د. إميل يعقوب

في مقال لنا سابق[١]، ذكرنا أنَّ من أهم إنجازات المركز التربوي للبحوث والإنماء، إن لم نقل أهمّها، إصداره سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ التي ستُغطّي المواد كافّةً في جميع صفوف المراحل الأربع: الروضة، والابتدائيَّة، والمتوسِّطة والثانوية[٢]، ثم ذكرنا أنَّ منْ أهم فوائد توحيد الكتاب المدرسيّ: ١ – خلق جيل لبنانيّ موحَّد الشعور تجاه قضايا وطنه. ٢ – تخفيض سعر الكتاب. ٣ – المساواة بين المدارس. ٤ – تسهيل عمل المركز التربويّ والمفتّشين التربويّين. وبعد ذلك تناولنا بالنقد الجزء الأول من كتاب «قواعد اللغة العربيَّة» في سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ، مبيِّنين حسناته وسيِّئاته، وهادفين إلى تطويره، لا إلى نقد مؤلِّفيه. وبما أنَّ الكتاب المدرسيّ الوطنيّ «كتاب اختباريّ، أي موضوع دراسات تقويميَّة موضوعيَّة، يُشارك فيها المعلِّم المعنيّ بالأمر على نطاق الوطن»[٣]، جئنا في مقالنا المتواضع هذا ننقد الجزء الأول من «القراءة العربيَّة» للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة، هادفين، هنا أيضاً، إلى تطوير الكتاب، لا إلى نقد مؤلِّفيه.

* * *

نُشير، في بداءة الأمر، إلى أنّ المركز التربويّ للبحوث والإنماء، عَمَدَ، في وضع الكتاب، موضوع نقدنا، كما في كل كُتُب سلاسله، إلى تكليف فريق من الاختصاصيّين في المواد التعليميَّة والتربويَّة، وَضْع هذه السلاسل. وكان من الأفضل اعتماد المباراة في التأليف بحيث يختار المركز، أو لجنة يُعيِّنها، أفضل إنتاج، ويتبنَّاه. ومع هذه الطريقة، أي طريقة المباراة، لا يعود هناك تمييز بين فئة من الاختصاصيِّين وغيرها، ورُبَّ معلِّم مُجرَّب أفضل من لجنة اختصاصيِّين.

تنطلق اللجنة، التي وضعَت الكتاب[٤]، من المنهج الرسميّ المقرَّر في المرسوم الرقم ١٤٥٢٨، تاريخ ١٣ أيار من السنة ١٩٧٠ م. وقد جاء فيه منهاج القراءة للسنة الأولى المتوسطة على الشكل التالي: قراءة نصوص نثريَّة وشِعريَّة تُراعى فيها الشروط التالية:

- أن تكون جميلة المبنى والمعنى مضبوطة بالشكل التام.
- أن يغلب عليها نوع القصص، والوصف، والرحلة، والسِّيرة.
- أن تكون بمستوى التلميذ مستمدَّة موضوعاتها من عالمه خاصَّة.
- تُنتَقَى القِطَع من آثار الأدباء المعروفين، ولا سيَّمَا أدباء القرنين التاسع عشر، والعشرين.
- يجري تدريس القراءة في هذه السنة، وفي السنوات التي تليها وفاقاً لِمَا جاء في مجموعة التوجيهات التربويَّة...

من هذا المنطلق تُثْبِت اللجنة أربعين نصًّا[٥] موزَّعة في عشرة محاور: وطني لبنان، المدرسة، البيت والأُسرة، المدينة والقرية، اللعب والنشاط، الطبيعة والحيوان، الفكاهة والمرح، صُوَر من الحياة، قصص من التاريخ، ورحلات ومغامرات. وفي كل محور من هذه المحاور أربعة نصوص، الأول منها شعريّ، وقد أحسنت اللجنة في تقديم النص الشعريّ، إذ مع هذا التقديم، يستطيع المعلِّم أن يجعل النصّ الشعريّ مادَّةً للقراءة، ثم يختار بعض الأبيات الشعريَّة للحفظ. وعدد النصوص كافٍ للسنة الدراسيَّة التي تُقارب الثلاثين أسبوعاً،

وهذه النصوص منسجمة، عموماً، مع المنهج الرسمي من حيث جمال المبنى والمعنى، والضبط بالشكل التام، والدَوَران في دائرة القصص، والوصف، والرحلة، والسيرة، ولكن لنا حولها بعض الملاحظات، منها:

١ – عدم اشتمالها على نص واحد لأديبة، فكلّها لأدباء ذكور، وكأن الأدب ذَكَرِيّ، فلماذا لا نضع بعض النصوص لِلَبيبة هاشم، ومي زيادة، واميلي نصرالله، وادفيك شيبوب، وغيرهنّ من الأديبات المجيدات عندنا، وأين نَصّ «رسالة إلى ولدي»[٦] للأديبة إدفيك شيبوب، الذي ينضح بالوطنيَّة والصدق والجمال في التعبير والمضمون؟[٧]

٢ – اشتمالها على نصَّين لبعض الأدباء، ونحن مع تقديرنا وإعجابنا بالأدباء الكبار: عمر فاخوري، ومارون عبود، وميخائيل نعيمه وأحمد شوقي، كنّا نتمنّى أن يُثبَت لهؤلاء نص واحد لا نصَّان، وأن تُستَبدَل النصوص الأربعة الباقية بنصوص لأدباء آخرين، وما أكثرهم عندنا، وفي هذا تنوّع مفيد سواء من ناحية الأسلوب أم بالنسبة إلى معرفة أكثر شموليَّة لأدبائنا.

٣ – عدم تركيزها التركيز المطلوب على أدباء لبنان، فهي تحوي خمسةَ عشَرَ نصاً لأدباء غير لبنانيين؛ طبعاً نحن لا نطلب اقتصارها على أدباء وطننا لأن في هذا فهماً ضيِّقاً للأدب والثقافة، وتشويهاً لشموليَّة الأدب وانسانيته، لكننا نرى، أنه كان من الأفضل التركيز أكثر على أدبائنا اللبنانيين، في السنة الأولى من المرحلة المتوسطة، ثم التخفّف شيئاً فشيئاً من هذا التركيز في السنوات اللاحقة.

٤ – طول بعضها، وخاصةً نصوص «مواطن الجمال في لبنان» (ص ١٢) و «الناس» (ص ٦٥)، و «بيروت» (ص ٩٤)، و «الناطور والحيَّة» (ص ١٢٥)، و «هَجَمَ الربيع» (ص ١٣٥) و «تَحايا بالغلط»، (ص ١٥٧) و «أسرة فقيرة سعيدة»، (ص ١٦٨)، و «ثمانية أيام في قطار الشمس» (ص ٢٠٩). هذه النصوص لا يمكن أن يعطيَها المعلّم في الحصَّة الواحدة، إذ من المعروف أنَّ الحصَّة الدراسية خمسون دقيقة يستهلك المعلم منها ما بين العشر دقائق والخمس عشرة دقيقة لتسميع الدرس السابق، فلا يبقى لديه الوقت الكافي لإعطاء درس نموذجيّ وفق خطوات درس القراءة التي أحسنت اللجنة في لَحْظها في الكتاب[٨]، وهي على الشكل التالي:

أ – أسئلة تمهيدية لوضع الطلاّب في جوّ الدرس.
ب – قراءة صامتة من قِبَل الطلاّب.
ج – أسئلة عامة حول القراءة الصامتة.
د – قراءة نموذجية من قِبَل المعلِّم.
هـ – قراءة من قِبَل التلاميذ.
و – تحليل النص: أولاً: الفقرات. ثانياً: المضمون العام. ثالثاً: الأسلوب...

وكان من الأفضل إخضاع هذه النصوص لتجارب تعليميَّة قبل إثباتها في الكتاب.

٥ – افتقارها إلى كثير من علامات الوقف، أو الترقيم، وهذا الافتقار نَعدّه نَقصاً كبيراً في نصوص أُعِدَّت للقراءة وللصف المتوسط الأول؛ فعلامات الوقف، بالنسبة إلى القراءة، كالإشارات الضوئية بالنسبة إلى تنظيم السَّير: أيُّ خلَل في الأُولى، يؤدّي إلى الفوضى والعرقلة. وهذا النقص ظاهر بشكل مُعيب بحيث لا يخلو منه نص من النصوص، أو حتى فقرة من الفقرات. فلو قرأنا الأسطر الثلاثة الأولى التي في الصفحة الخامسة والستين مثَلاً، لوجدنا أنه ينقص خمس فواصل ضرورية للقراءة، وإليك هذه الأسطر مشيرين الى هذه الفواصل الضررية بنَجْمات:

بعد آلام استمرت ثلاثة أيام غير كاملة * وُلِدْتُ أخيراً... ولو عرفْتُ أن نساء القرية في انتظاري * وأني سأُعرَضُ عليهنّ واحدة واحدة * لهربْت. ولكن أين المفَر؟ ما أرسلْتُ أول صرخة * حتى وقَعَت عليَّ عيونُهُن * وامتدَّت إليّ أيديهن.

نُكرِّر القول إن وضع علامات الترقيم المناسبة في مواضعها الصحيحة ضروري جداً للقراءة السليمة، بحيث يُسَكَّن عند الوقف، وتُعطى المعاني حقَّها من الأداء. وعليه، نُطالب بإعادة صَفّ نصوص الكتاب.

٦ – إهمالها، أحياناً، بعض الضوابط الكتابيَّة كالشدَّة، ورمز همزة القطع (ء) وهمزة الوصل (ـ)، رغم أنها محرِّكة تحريكاً كاملاً، لذلك نأمل أن تأخذ اللجنة هذه الناحية بعين الاعتبار، إن وافَقَت على اقتراحنا بإعادة صفّ النصوص بهدف وضع علامات الوقف المناسبة في أماكنها الصحيحة.

٧ – احتواؤها على بعض الأخطاء المطبعيَّة، وهذا النقص يُعتبر ظاهرة في كل المؤلفات العربية، وأسباب هذه الظاهرة متعدّدة أهمها طبيعة حرفنا العربي الذي تأتي فيه الحركات فوقه أو تحته، لا من ضمن الكلمة كما هي الحال في الحرف الفرنسيّ والانكليزيّ مثَلاً، وهذا يؤدي إلى إجهاد النظر بتنقّله من السطر إلى ما فوقه حيناً، وإلى ما تحته حيناً آخر،

ومنها أيضاً اعتماد الكاتب على نفسه في تصحيح التجارب الطباعيَّة، فيقرأ غالباً ما يجب أن يكون، لا ما هو موجود فعلاً في هذه التجارب، والمثَل الفرنسي يقول:

L'auteur est un mauvais correcteur

وإليك جدولاً ببعض الأخطاء المطبعيَّة التي نجدها في النصوص:[٩]

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب	السبب
١٠١	١	باللَّعِب	باللِّعْبِ	إقامة الوزن الشعريّ
١٠٥	١٢	وها هنا	وهاهنا	إذا دخلت «ها» التنبيه على كلمة أصبحت معها كلمة واحدة
١٢٥	٤	فأَيَّةُ يَدٍ بيضاءُ	فأيةُ يدٍ بيضاءَ	كلمة «بيضاء» صفة لكلمة «يد» المجرورة، وهي ممنوعة من الصرف.
١٣٥	٣	الشَّتاء	الشِّتاء	
١٥٨	٩	يساويُ	يساوي	

هذا ما يتعلَّق بالنصوص، أمّا ما يدور حول النصوص من شروح وغيرها، فأربعة: شرح المفردات، والتعريف بالأديب، وتحليل النص، والتمارين الإنشائية.

بالنسبة إلى شرح المفردات، أحسنَتِ اللجنة في تمييز الكلمات المشروحة بكتابتها باللون الأحمر، لكنها وقعت في بعض الأخطاء المطبعيَّة كما نلاحظ في الصفحة الرابعة مثلاً، كما أنها تركت أحياناً الكثير من الكلمات التي يصعب على تلميذ السنة الأولى المتوسطة شرحها[١٠]، وهي، لو أخْضعَت النصوص لتجارب تعليميَّة قبل وضعها في الكتاب، أو لو اسْتعانت بمعلِّمي السنة المذكورة، لَشَرحت الكثير من الكلمات التي أغفلت شرحها.

أمّا بالنسبة إلى التعريف بالأديب، فقد وضَعت اللجنة أهمّ ما يجب أن يعرفه الطالب عن الأديب صاحب النص من دون أيّ إسهاب أو تطويل غير مفيد لطالب السنة الأولى المتوسطة، وقد ميَّزت هذا التعريف بوضعه ضمن مساحة حمراء، لكننا نجد بعض الأخطاء المطبعية بالنسبة إلى هذا التمييز، كما في الصفحات ٧٨، و ١٥٠، و ١٩٦. والمُلفِت للنظر في هذه الناحية، أنه عند إثبات نصٍّ ثانٍ لأديب معيَّن، كانت اللجنة تضع له تعريفاً مختلفاً عن التعريف الأوَّل، ممّا أوقعها في بعض الأخطاء، فهي ذكرَت، مثلاً (ص ٢٩)، أنَّ الأديب عمر فاخوري وُلِد في السنة ١٨٩٦ م، ثم عادَت فذكرَت (ص ٤٧) أنه وُلِد في السنة ١٨٩٥ م[١١]

وكنا نُفضِّل أن يتكرر التعريف نفسه، أو أن نُحيل الطالب إلى موضع التعريف الأوّل.

وأما بالنسبة إلى تحليل النص، فقد اعتمدَت اللجنة منهجاً واحداً يقوم على تناول كل فقرة بمفردها، ثم إثبات بعض الأسئلة المتعلّقة بها، وخاصةً إعطاء عنوان مناسب لها، وذلك قبل الانتقال إلى دراسة الأسلوب، فالتمارين الإنشائية التي تتضمَّن مواضيع إنشائية متنوعة للتوسيع.

ونسجّل هنا الملاحظات التالية:

١ – عدم تحريك كل ما يدور حول النصّ، وهذا نقص يجب التخلّص منه، فإن كان التحريك خيراً في النصوص، فهو كذلك فيما يتعلَّق بهذه النصوص، وإن كان ضرورياً لِمَا كُتِب بجسم طباعيّ ١٨ أو ٢٠، فهو ضروريّ أيضاً لِمَا كُتِب بجسم طباعيّ أصغر (١٤ أو ١٦)، ونستغرب كيف حُرِّك كل ما جاء في الجزء الأول من كتاب «قواعد اللغة العربيَّة» للسنة الأُولى المتوسطة، ولم يكن الشيء نفسه في الكتاب موضوع نقدنا، خاصة أن الكلمة العربية قد تُقرأ، إن لم تُحرَّك، بأشكال مختلفة.

٢ – عدم إثبات بعض الأسئلة في النحو والصرف مرتبطة بدروس القواعد التي تُدرَّس قبل أيام من دراسة هذه النصوص، ولا

يخفى ما لهذه الأسئلة من فائدة في ترسيخ قواعد النحو والصرف في عقول التلامذة.

٣ – عدم احتواء الكتاب على حِكَم وأمثال متعلقة بمواضيع النصوص، وهذه الأمثال وتلك الحِكَم نراها مفيدة جداً، سواء بالنسبة إلى الإرشاد التربوي والتهذيب الخلقيّ، أم بالنسبة إلى استخدامها فيما يكتبه التلامذة من إنشاء وغيره.

٤ – عدم احتواء الكتاب على نصوص طويلة للمطالعة، خاصة في هذه الأيام التي نشهد فيها ارتفاعاً كبيراً في ثمن كتب المطالعة، كذلك لا يحوي الكتاب أي معلومات إضافية للتثقيف، أو للتسلية والترفيه، علماً بأنّ كتاب القراءة يجب أن يكون كتاباً للتثقيف والمطالعة بالدرجة الأولى. كذلك لم يلحظ المؤلفون أي نصٍّ للترجمة.

وخلاصة القول أن الجزء الأول من كتاب «القراءة العربية» الخاص بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة، في سلسلة الكتاب المدرسي الوطني الذي يصدره المركز التربوي للبحوث والانماء، جاء دون المستوى الذي نرجوه خاصة أنَّ المشرفين عليه، ورئيس اللجنة هم من كبار رجال التربية والتعليم عندنا. ونحن لا نغالي إذا قلنا أنّ ثمّة كُتُباً أفضل منه، وأن النجاح الذي حققه المركز التربوي في كتاب «قواعد اللغة العربية» للسنة الأولى المتوسطة، لا نلحظه في الكتاب موضوع نقدنا.

الهوامش :

١ – أنظر العدد السابق من هذه المجلة (العدد الأول، ١٩٨٥ م) ص ١٥ – ص ٢٣.

٢ – أصدر المركز التربويّ، حتى الآن، كتب المراحل الثلاث: الروضة، والابتدائية، والمتوسطة.

٣ – من مقال ميشال عبد المسيح: «الكتاب المدرسيّ الوطني». المجلة التربويّة. بيروت. عدد كانون الأول ١٩٧٧ م. ص ١١.

٤ – تألّفت اللجنة من أحمد أبو سعد، وألفرد خوري، وطه سويد، وجورج سليم الحداد مؤلّفين، ومن أحمد أبو حاقة وريمون طحان مشْرِفَين، ومحمد علي موسى رئيساً، وسليم البستاني مسقّفاً. ويُلاحظ أنه روعي، في اختيار هؤلاء، بالإضافة إلى كفاءاتهم التعليميَّة العالية، وخبراتهم الطويلة في التربية والتعليم، روعي ما نسمِّيه في لبنان قاعدة «ستة وستة مكرّر».

٥ – هي على التوالي: وطني لإيليا أبي ماضي، ومواطن الجمال في لبنان لقيصر الجميّل، وصنّين لأمين الريحاني، ورسالة لبنان الثقافية لعمر فاخوري، والكتاب لأحمد شوقي، ومدرسة الضَّيعة لتوفيق يوسف عواد، وابن الجبران يأخذ الشهادة لعمر فاخوري، وموسم المدارس لفؤاد سليمان، والأمّهات لرشدي معلوف، والناس لمارون عبّود، ومن أب إلى ابنه لخليل هنداوي، والدراجة الجديدة للياس رخريا، وعرزال لفؤاد الخشن، وأرضي وأرضكم لخليل تقي الدين، والقرية اللبنانية لمارون عبّود، وبيروت لأحمد أبو حاقة، ونشيد الرياضة لحسن فرّوخ، وفي ملعب الكرة لمحمد عوض محمد، واللعب نشاط بدني للبيب بطرس، ولعبة المظلوم لميخائيل نعيمه، وألحان الطيور للياس أبي شبكة، والثلوج لرياض معلوف، والناطور والحيَّة لخليل تقي الدّين، وهجم الربيع لميخائيل نعيمه، وبطل لأحمد شوقي، والسيارة الملعونة لابراهيم عبد القادر المازني، وشنّ وطبَقَة لأحمد الميداني النيسابوري، وتحايا بالغلط لتوما الحوري، وغرفة شاعر لأحمد الصافي، وأسرة فقيرة سعيدة لمصطفى لطفي المنفلوطي، وأبي المقامر لأحمد الصاوي محمد، والمضحك الباكي لمجلة الكواكب المصريَّة، وأتيلا والشاعر لبشارة الخوري، والأعرابي ومعن بن زائدة (من كتاب مجاني الأدب)، وأخوت شانيه لفؤاد أفرام البستاني، والجندي الأمين لابن أبي رَنْدَقة الطرطوشي، ورحلة بحريَّة لعلي الجبيلي، وثمانية أيام في قطار الشمس لمحمود تيمور، وفي العاصفة لأنطوان دي سان اكزوبري، ورحلة في الفضاء (من كتاب مذكرات في الفضاء).

٦ – وُفِّق واضعو كتاب «المفيد في القراءة والأدب» الصادر عن مؤسسة بدران للطباعة والنشر في إثباته في الجزء الأول، ص ١٠٠.

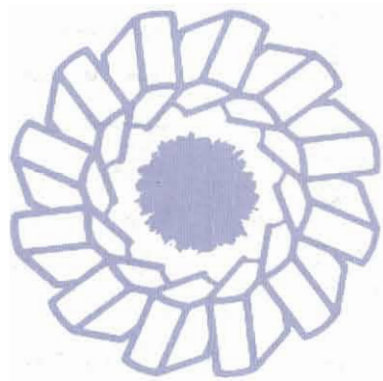
٧ – أثبتت اللجنة، في الجزء الثاني نَصَّين لسلمى صائغ ومي زيادة، وفي الجزء الثالث نَصَّين لإميلي نصرالله، وثلاثة نصوص لميّ ريادة، وثريا ملحس، ونازك الملائكة.

٨ – أنظر الصفحة (هـ) من الكتاب.

٩ – نُشير إلى بعض الأخطاء فقط.

١٠ –في الصفحتين ٦٦ و ٦٧ مثلاً لم يستطع طلاّب مدرستين شرح الكلمات: عَقِبَهُ، انْتَهَرَني، يَنْهاني، وقد كُرِّر الاختبار سنتين متتاليتين، وكانت النتيجة نفسها.

١١ –وُلِد، حسب ما يذكر الزركلي في كتابه «الأعلام» السنة ١٨٩٦ م.



كتاب القراءة العربية
السنة الأولى المتوسطة
بين المنهج والواقع

جورج اسبر

ما من شكّ في أنَّ «الكتاب المدرسي الوطني» هو خطوة متقدمة، استطاع المركز التربوي للبحوث والانماء أن يخطوها على طريق تحقيق الهدف الأساسي الذي أُنشئ من أجله، ألا وهو تطوير العملية التربوية بكافة عناصرها، من المعلّم الى الكتاب الى طرائق التدريس الى وسائل الايضاح....

وقد لمست جميع الهيئات الادارية والتعليمية في المدارس اللبنانية، مقدار الجهود التي يبذلها العاملون في المركز التربوي بتوجيه مباشر من رئيسه الدكتور جورج المرّ، والتي ظهرت نتائجها الواضحة والجليَّة، رغم المحنة الكبيرة التي يمرُّ بها لبنان منذ أكثر من عشر سنوات، والتي تركت آثارها السلبية على كل شأن من الشؤون اللبنانية.

و «الكتاب المدرسي الوطني» صورة جليَّة ودليل واضح على نجاح المركز في تطوير عنصر هام من عناصر العملية التربوية. فبات بين أيدي طلاَّبنا كتاب مدرسي جيد في مضمونه وأسلوبه واخراجه، ينافس جميع الكتب المدرسية الصادرة من خارج المركز التربوي، فيتفوَّق على معظمها من حيث نوعيته، ويقلّ عنها كلّها من حيث كلفته، التي تبلغ بعض الأحيان أقلّ من الربع. واذا كان من شكر يوجَّه الى رئيس المركز التربوي وسائر العاملين فيه والمتعاملين معه، فهو الاشارة الى مدارس خاصة عديدة، في مختلف المحافظات اللبنانية، قد تبنَّته ووضعته بين أيدي معلميها وطلاّبها. فهذه الخطوة فيها من الشكر والثناء والتقدير، ما يعجز عنه اللسان والقلم.

واذا كنّا نشير الى المدرسة الخاصة، فذلك ليس من باب المقارنة أو المفاضلة بينها وبين المدرسة الرسمية، بل لأن المدرسة الخاصة غير ملزمة، قانوناً، بتدريس الكتب الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء، لا أكثر.

* * *

مقالتنا هذه محاولة لإلقاء نظرة على كتب القراءة العربية في المرحلة المتوسطة، وهي ثلاثة حتى الآن، لأن الكتاب الخاص بالسنة الرابعة المتوسطة لم يصدر بعد. وفي علمنا ان مخطوطته قد أنجزت، ولكنها في حاجة الى بعض اللمسات الأخيرة. ويؤمل أن يصدر الكتاب في مطلع العام الدراسي المقبل (٨٦ – ٨٧). فنرجو ذلك.

اننا ندرك الصعوبات الجمَّة التي يعانيها كل من يعمل في حقل التأليف. فقد كانت لنا خبرة متواضعة في هذا المجال. ومن هنا تقديرنا الكامل لرئيس وأعضاء لجنة اللغة العربية في المركز التربويّ للبحوث والانماء. واذا كنّا سنتقدَّم ببعض الملاحظات حول الكتب التي صدرت بجهودهم واشرافهم، فاننا نفعل ذلك بروح الأخوَّة والزمالة، ونحن على ثقة من رحابة صدرهم وتقبّلهم هذه الملاحظات، خصوصاً انهم دعوا في مقدمة كلّ كتاب أن يتقدَّم المعلمون بآرائهم وملاحظاتهم، بغية الاستفادة منها في اجراء التعديلات الضرورية.

غايةٌ هو أم وسيلة ؟

الدكتور جورج ج. المرّ

انه الأداة الصالحة التي توضع كجامع مشترك بين أيدي التلاميذ والمعلمين حيث يشارك التلميذ اللبناني رفيقه في أيّ مدرسة لبنانية أخرى القراءة والمطالعة في كتاب واحد ضمن «وطنٍ واحد» يتتلمذ على يدي «معلّم لبناني» في نطاق مفهوم وطنيّ موحّد . ومن هنا كانت تسمية الكتاب المدرسي الصادر عن المركز التربوي بـ «الكتاب المدرسي الوطني» .

يكفي اذا نظرنا الى الكتاب المدرسي الوطني من هذه الزاوية أن نقول انّ هذا الكتاب قد حقق الأهداف المرجوّة منه لأنه أصبح الكتاب الذي يستخدمه آلاف التلاميذ والمعلمين في آلاف المدارس اللبنانية .

غير أننا كمربّين وباحثين في حقلَي التربية والتعليم ، لا نكتفي بهذا المجد الذي أردناه للكتاب المدرسي لننام عليه . اننا نسعى دائماً الى مواكبة الكتاب منذ صدوره الى ما بعد وضعه بين يَدي التلميذ وفق عملية تقييمية متكاملة تتركز حول الكتاب تأليفاً وتطبيقاً واختباراً ومتابعة بشكل دوريّ مستمرّ .

من هذه الزاوية ومن هذا المنطلق نلتقي مع أيّ مُربٍّ آخر ومع رأي أيّ استاذ ومدرّس في عملية تقيم للكتاب نريدها مستمرة وناقدة وهادفة بقصد تحديد معايير وتوضيح منهجية ووضع دراسة . وهذا ما يحتاج اليه الكتاب المدرسي في لبنان : دراسات أكثر وأبحاث أعمق ومعايير أوضح حول الكتاب المدرسي .

ولا بُد من كلمة حق تقال في هذا المجال : ان الكتاب المدرسي ما هو الاّ دليل يُهتدى به وليس عكّازاً يُتّكأ عليه» . انه وسيلة تعليمية رئيسية مضافة الى غيرها من الوسائل والمعينات التربوية والمختبرات العلمية يتحدّد مدى نجاحه ونجاح المعلّم في عمله . فالكتاب المدرسي مهما جاءتْ نوعيته جيّدة لا يمكنه أن يحافظ على تلك النوعية مع معلّم فاشل . كما أنّ الكتاب عينه ، وان كان دون المستوى المطلوب تدبّ فيه الحياة ويكتسب كل معانيه ويحافظ على رونقه عندما يوضَع بين يدي المعلم الكفؤ ، المعلّم الذي لا يكتفي بأن يتقيد بحرفية النص ، بل يسعى دائماً الى التمسّك بالجوهر ، يقتدي بالروح ، ينطلق مع تلاميذه خارج حدود الكتاب وعبر أيّ كتاب آخر الى واقع الحياة ، الى الطبيعة الرحبة مستخرجاً منها عمق المعاني ليضيفها الى محتوى الكتاب .

من هنا يمكن أن نستخلص أن أجود كتاب مدرسي هو ما يكتبه التلميذ اذا استطاع الى ذلك سبيلاً ، أو ما يكتبه المعلم في ضوء خبرته التعليمية ومعاناته في مجال عمله ، أو ما يكتبه جماعة من الأساتذة أو لجان فنّية من الباحثين والمعلّمين بعد أن يكونوا خبروا مهنة التدريس ليجعلوا من الكتاب المدرسي «الجسر» أو «الوصلة» بين الهدف التربوي والتغيير السلوكي عند المتعلّم .

ولا بد من الاشارة هنا الى ان الملاحظات المتعلقة بكتب القراءة العربية الصادرة عن المركز التربوي، هي قطرة من بحر الملاحظات التي يمكن تسجيلها على الكتب الصادرة من خارجه. كما أن بعضها ناجم عن عدم وجود تنسيق بين مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية، وهذا الأمر لا يتحمَّل مسؤوليته أعضاء اللجان المشرفة على اعداد الكتب، بمقدار ما يعود الى طبيعة العمل التربوي السائد في لبنان.

وعلى أية حال فان هذه الملاحظات لا تشكل انتقاصاً من جهود الزملاء المؤلفين، لأن جهودهم واضحة وجلية، مثلما هو واضح أيضاً مقدار العناية التي بذلوها من أجل اصدار كتب جيدة في الشكل والمضمون. وما نرمي اليه فعلاً هو مساعدتهم على تجاوز بعض النواقص في الطبعات اللاحقة، من أجل تطوير هذه الكتب، واصدارها بشكل أقرب ما يكون الى الكمال المنشود.

ان تقييمنا لكتب القراءة العربية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء سيكون على أساس مبادئ محددة في المنهج الرسمي المقرر بالمرسوم رقم ١٤٥٢٨ تاريخ ٢٣ أيار ١٩٧٠ (ورد في الجزء الثالث – كتاب التلميذ – ان التاريخ هو ١٣ أيار، فيقتضي تصويبه).

ولكن استناداً الى بعض ما جاء في هذا المرسوم لا يعني أننا نؤمن بصحة كل ما جاء فيه، مما يتعلق بتدريس اللغة العربية. فنحن لسنا مقتنعين مثلاً بجدوى دروس الاستظهار في المرحلة المتوسطة، ولذلك لن نتطرَّق الى هذا الموضوع. كما أن لنا آراءنا الخاصة في وضع منهج متكامل يؤدي باعتقادنا الى إجادة اللغة العربية. وسنعرضها في مناسبة قريبة باذن الله. ولذلك سيكون تقييمنا للكتب على أساس بعض المبادئ التي نؤمن بفائدتها، وبضرورة التقيد بها في تأليف كتب القراءة العربية. وسنقسم ملاحظاتنا الى قسمين: الأول يتناول المبادئ العامة التي تنطبق على الكتب كلها، أو على كتاب كامل منها. والثاني نتطرق فيه الى مسائل تفصيلية، وردت في الجزء الأول، الخاص بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة. مع الاشارة الى ان المبادئ التي استندنا عليها في تقييم هذه المسائل التفصيلية، من نصوص وأسئلة وتمارين، ينطبق بشكل عام على سائر كتب القراءة.

* * *

١ – الملاحظات العامة:

– ورد في المنهج الرسمي الخاص بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة: «يدرّب التلاميذ على استعمال المعجم، ويصبح استعماله إلزامياً ابتداء بهذه السنة».

والواقع أن تدريب الطلاب على استعمال المعاجم العربية، وحثّهم على اقتناء واحد منها، أمران ضروريان وهامّان جداً، وذلك لكثرة عددها، وتنوّع أنماط ترتيب الكلمات فيها. فهي بخلاف سواها من المعاجم الأجنبية ترتّب وفق ثلاثة أنماط. فمنها ما يعتمد النمط الأجنبي، أي ترتيب الكلمات بحسب تسلسل حروفها الأولى. ومنها ما يعتمد الترتيب بحسب تسلسل حروف الجذر الثلاثي، بدءاً بالحرف الأول، وهو السائد في معظم المعاجم وأهمها. ومنها ما يعتمد الترتيب بحسب تسلسل الحروف في الجذر الثلاثي، ابتداء بالحرف الأخير.

ولكن كتاب القراءة العربية الخاص بالسنة الأولى، مثل الكتابين الآخرين، يتضمن حواشي فيها شروحات للكلمة الصعبة. وليس فيه تمرين واحد على التفتيش عن الكلمات الصعبة في المعجم وتفسيرها. كما ان دليل المعلم لا يتضمن أية اشارة خاصة الى هذه المسألة.

قد يقول قائل ان هذا العمل يمكن أن يتم بمبادرة من المعلم. ولكن شرح الكلمات الصعبة في حواشٍ خاصة، لا يدع له مجالاً لذلك. فاذا طلب من التلاميذ أن يفتشوا في المعجم عن كلمات يعرفون معناها، فلن يقوموا بهذا العمل بشوق ورغبة. واذا طلب منهم التفتيش عن معاني كلمات صعبة، وغير واردة في النص، فانهم سينسونها بسرعة، لعدم ارتباطها في أذهانهم بعبارات أو جُمَل معينة.

ولذلك نقترح أن يهمل المؤلفون شرح عدد من الكلمات في كل درس، وأن يضعوا في مكان خاص من «تحليل النص»، اشارة الى التفتيش عن معنى كل منها في المعجم.

– ورد في المنهج الرسمي الخاص بالسنة الأولى المتوسطة: «ان تكون النصوص جميلة المبنى والمعنى، ومضبوطة بالشكل التام».

في اعتقادنا أن واضع المنهج قَصَدَ بتعبير «الشكل التام» ما لا يُستغنى عنه من أجل القراءة الصحيحة. والقراءة الصحيحة تفرض تسكين أواخر الكلمات الواقعة قبل علامات الوقف. ولكننا نجد أن مؤلفي الكتاب قد وضعوا «الشكل التام» على جميع الألفاظ والكلمات دون استثناء، حتى في أواخر الكلمات الواقعة قبل علامات الوقف. وأكثر من ذلك، انهم وضعوا الشكل في أواخر الكلمات الواقعة في نهاية كل فقرة.

وفي اعتقادنا أنّ من الأفضل إهمال وضع الحركات في هذه الأمكنة، أي قبل علامات الوقف، لأن في ذلك تعويداً للطالب على القراءة الصحيحة التي تفرض التسكين هنا.

– ورد في المنهج الخاص بالسنتين الثانية والثالثة: «ان تكون النصوص جميلة المبنى والمعنى، ولا يُستغنى في الشكل الصرفي والنحوي إلاّ عمّا يفترض أن يكون التلميذ قد أصبح يعرفه».

ولكننا نجد في نصوص هذين الكتابين أيضاً، ان المؤلفين قد وضعوا «الشكل التام» على جميع الألفاظ والكلمات دون استثناء، وحتى عند علامات الوقف وفي نهاية الفقرات.

وهذا الأمر، اضافة الى ما ذكرناه في الملاحظة السابقة، يستدعي وقفةً وتأملاً. فهل يعتقد مؤلفو الكتاب ان تلاميذ السنتين الثانية والثالثة المتوسطتين لا يعرفون أية قاعدة تمكّنهم من الاستغناء عن الشكل الصرفي والنحوي. لا نظن ذلك. والأرجح انهم أرادوا تيسير مهمة الطالب في القراءة. ولكننا نخالفهم الرأي في هذه المسألة. لأن الشكل الكامل يعوّد الطالب على الاتكالية، ويخنق فيه حوافز هامة للتعليم. فعدم وضع الحركة الاعرابية على كلمة ما، يثير تساؤل الطالب، ويدفعه الى البحث عن الحركة المناسبة، فيستعيد القاعدة الصرفية أو النحوية الى ذهنه. وهذه الاستعادة ترسخ القاعدة وتثبّتها في ذاكرته. فيجني منها فائدة كبيرة، تساعده في مطالعاته وقراءاته الخاصة التي لا تتضمن في العادة سوى حركات إعرابية قليلة جداً.

ولذلك نقترح أن يهمل الشكل على الأساس المذكور في المنهج، أي على أساس «ما يفترض ان الطالب صار يعرفه». وهذا الأمر يمكن تحديده بعد دراسته استناداً الى كتاب القواعد. ولن نخوض في تفاصيله هنا.

– ورد في المنهج الرسمي للسنوات المتوسطة الثلاث ان على الطالب أن يقوم «بتمارين في الترجمة والتعريب». ولكن كتب القراءة العربية الثلاثة الخاصة بهذه السنوات الدراسية لا يتضمن أي نص موضوع للترجمة أو للتعريب، كما ان دليل المعلم لا يشير الى هذا الأمر لا من قريب ولا من بعيد.

لا ندري فعلاً لماذا تجنّب مؤلفو الكتاب وضع مثل هذه النصوص. ولكننا نعتقد أن ذلك عائد الى ادراكهم أن ثمة مشكلة هامة بالنسبة الى الترجمة والتعريب، وهي ان معظم المدرّسين، إن لم نقل جميعهم دون استثناء، لا يجيدونهما كليهما وفي آن معاً. ولكن هذه المشكلة، الموجودة بالفعل، سهلة الحل تماماً. وذلك يكون بأن توضع في كتب القراءة العربية نصوص أجنبية يُطلَب تعريبها، وفي كتب القراءة الأجنبية نصوص عربية تطلب ترجمتها. وبذلك يقوم كل مدرّس بتصحيح النصوص التي يضعها التلاميذ باللغة التي هي موضوع اختصاصه. فالصعوبة الأساسية في الترجمة والتعريب تكمن في اللغة المنقول اليها النص، لا في اللغة المنقول منها. والحلّ الذي نقترحه يزيل هذه المشكلة تماماً. فمدرِّس اللغة العربية يفترض أن يفهم نصًّا أجنبياً موضوعاً لطلاّب الصفوف المتوسطة، ولو لم يكن يتقن التعبير بهذه اللغة. كما أنّ بامكانه استعمال المعجم عند الحاجة. والعكس صحيح بالنسبة الى مدرّس اللغة الأجنبية. وليس على كل منهما في هذه الحالة سوى تصحيح النصوص باللغة التي يجيدها. وفي اعتقادنا ان هذا الأمر يسير وممكن.

ان الترجمة والتعريب عملان أساسيان وهامّان بالنسبة الى العملية التربوية بأكملها. فها مشوّقان للطلاب، ويقبلون عليهما برغبة، لأنهما يفسحان في المجال لإظهار مواهبهم وقدراتهم. ولا نرى أي مبرر لحرمانهم من ممارستهما، ومن المردود الايجابي الذي يعود عليهم من جرّائهما.

– ورد في المنهج الرسمي الخاص بالسنوات المتوسطة الثلاث: «ان يغلب على النصوص نوع القصص والوصف والرحلة والسيرة».

ومن يتصفّح الكتب الثلاثة يجد انها لا تتضمن واحداً يروي سيرة واحد من مشاهير العالم. أما الشخصيات الوارد ذكرها في بعض النصوص، كجاليليو وأليسار وأتيلا ومعن بن زائدة، فقد تمَّ الكلام عليها عرضاً، وفي موضوع لا علاقة له بالسيرة.

والواقع ان المرحلة المتوسطة بالنسبة الى التلميذ هي مرحلة تكوّن المُثُل العليا، ومن الضروري أن يتضمن كل كتاب من كتب القراءة الثلاثة محوراً كاملاً، أي أربعة نصوص، تدور موضوعاتها على شخصيات بارزة وهامة على جميع الأصعدة العلمية والأدبية والتاريخية والفنية، وسوى ذلك. ولا نظن أن من العسير إيجاد نصوص أدبية جيدة تدور مواضيعها على شخصيات حققت انجازات هامة، ويمكن اتخاذها مُثُلاً عليا.

* * *

تلك هي ملاحظاتنا العامة حول كتب القراءة العربية في المرحلة المتوسطة، التي صدرت حتى الآن. أما الملاحظات الخاصة حول كتاب القراءة العربية – الجزء الأول – للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة، والتي سنذكر كلاً منها على حدة، فانها تستند الى بند واحد ورد في المنهج الرسمي، ولكنه باعتقادنا بند هام جداً، ولا يجوز إغفاله في أي كتاب من كتب القراءة، لأن هذا الاغفال سيؤدي الى نفور الطالب لا من دروس القراءة وحسب، بل من المطالعة نفسها. وهذا البند هو التالي: «ان تكون النصوص بمستوى الطالب، مستمدة موضوعاتها من عالمه خاصة».

والواقع أن هذا البند يطرح مسألة اختيار النصوص في كتب القراءة من أساسها. فهذا الاختيار كما يتم حالياً، وبالنسبة الى سائر مؤلفي كتب القراءة العربية دون استثناء، لا يمكن أن يتوافق مع البند الذي ذكرناه. فلكي يكون النص «بمستوى الطالب، ومستمداً موضوعه من عالمه»، يجب أن يكون موضوعاً أصلاً من أجل هذا الطالب. في حين أن الكتب التي تنتقى منها النصوص هي كتب أدبية، لا غبار على قيمتها الفنية، ولكنها موجّهة الى الكبار لا الى الطلاب، وغالباً ما يختلط فيها التأمل الوجداني بالفلسفة، أو التنظير الاجتماعي بالمبادئ الفلسفية، الى ما هنالك...

من المؤكد ان المكتبة العربية تعاني من مشكلة أساسية وهامة، نعني بها عدم وجود كتب موجهة بشكل خاص الى الطلاب. واذا وجد عدد منها فغالباً ما يكون مقتصراً على المرحلة الابتدائية، ومترجماً عن كتب أجنبية ترجمةً رديئة وتجارية. فلماذا لا يُكَلَّف أدباء معروفون بترجمة نصوص أجنبية موجهة أصلاً الى الطلاب، على أن يتم تعريبها شكلاً ومضموناً، أي ان تبقى هذه النصوص محافظة على توافقها مع مستوى الطالب، فكرياً وعاطفياً ونفسياً وسلوكياً، بعد أن تجرى عليها بعض التعديلات في ما يتعلق بأسماء الأشخاص والأماكن، أو ببعض التفاصيل البيئية التي قد تختلف عن مثيلاتها في لبنان. هذا اذا لم يكن بالامكان حث الأدباء والكتّاب على وضع مثل هذه النصوص باللغة العربية.

ولاثبات مدى الضرر الذي يلحقه بالطالب عدم توافق النصوص، وبالتالي الأسئلة والتمارين المتعلقة بها، مع مستواه الفكري والنفسي والعاطفي والسلوكي، وضعنا الملاحظات التالية، محاولين اختصارها قدر الامكان، وعدم التكرار، اذا ورد ما يستدعي الملاحظة نفسها أكثر من مرة.

المحور الأول – الدرس الأول – ص ٧ :

ورد التمرين الانشائي التالي: «اكتب رسالة على لسان مغترب لبناني الى ذويه، بعد ان ابتعد عن وطنه وقومه، واشتد حنينه الى لبنان، وأحسَّ بالشوق الى مسقط رأسه».

الشرط الأول في التمارين الانشائية أن تكون معبّرة عن خبرة معينة لدى الطالب. فعندما يطلب منه مثلاً أن يصف مشهداً أو مكاناً أو مباراة أو أي شيء آخر، يفترض انه قد رأى هذه الأشياء مباشرة أو باحدى وسائل الاعلام. ولكن من أين للطالب في السنة الأولى المتوسطة، وهو لا يتجاوز الثانية عشرة من عمره، أن يمتلك خبرة الهجرة، وأن يعرف ماهية الحنين الى الوطن والشوق الى مسقط الرأس؟ انه حتى ولو قرأ عشرين نصاً كتبها أدباء أو شعراء مهجريون،

وعبّروا فيها عن حنينهم وشوقهم، سيبقى هذان الشعوران غامضين عنده، ولن يتمكن من فهمهما لأنه لم يعشهما ويختبرهما بنفسه.

والمفارقة ان المؤلفين قد شرحوا لفظة (غرير)، الواردة في متن النص موضوعِ التمرين، فقالوا إن معناها: «الشاب الذي لا خبرة له». وقد استعمل الشاعر ايليا أبو ماضي هذه اللفظة لكي يصف نفسه عندما كان بعمر طلاّب هذا الصف!

المحور الأول – الدرس الثالث – ص ٢٥ :

ورد الطلب التالي: «تتألف موسيقى الألفاظ من عبارات متساوية الطول، متوازنة المقاطع، متشابهة الحروف في نهايتها (أي مسجعة). أشر الى هذه العبارات».

ان الطالب لا يتلقى درساً خاصاً عن السجع إلاّ في السنة الرابعة المتوسطة. فكيف يتوافق هذا السؤال مع مستوى الطالب؟ واذا كان من المفروض أن يعرف طالب السنة الأولى المتوسطة معلومات عن السجع، فلماذا يؤجل تدريسها الى السنة الرابعة؟

المحور الأول – الدرس الرابع – ص ٢٨ :

ان النص الوارد هنا، وعنوانه «رسالة لبنان الثقافية»، نص أدبي وطني جيد. ولكن أسلوبه الانشائي – اللغوي أعلى من مستوى طالب السنة الأولى المتوسطة. فهو يمتاز بكثرة جُمَلِه المعترضة التي تفصل بين الفعل والمفعول به (يعطي العالم... أداة التخاطب) وبين الحرف المشبه بالفعل وخبره (لعل صغره... كان حافزاً)، وبين الحرف المشبه بالفعل واسمه (كأن له... ثأراً)، الخ ...

وهذا الأسلوب يبلبل فكر الطالب ويصرفه عن التفكير في معاني النص الى البحث عن العلاقة النحوية بين الألفاظ.

المحور الثاني – الدرس الأول – ص ٣٨ :

ورد التمرين الانشائي التالي: «أيهما تفضل: أن تطالع كتاباً أو أن تحضر فيلماً سينمائياً؟ لماذا؟»

ربما بدا السؤال الوارد في هذا التمرين طبيعياً وهاماً لأنه يتيح للطالب المقارنة والمفاضلة بين المطالعة ومشاهدة الفيلم السينمائي. ولكن الأمر ليس كذلك. فموضوع الدرس الأساسي هو الكتاب. والتمرين الانشائي الثاني يطلب من التلميذ الكلام على فوائد المطالعة، كما ان التمرين الانشائي النموذجي الموسع يتكلم على المطالعة وفوائدها. وهذا كله يشكل ضغطاً على الطالب، وايحاء قوياً لا يدع له مجالاً للاختيار الحر. ومعلوم ان الطالب في هذه الفترة من عمره يتأثر كثيراً بهذا النوع من الايحاءات، فيحاول الاجابة عن السؤال بالشكل الذي يعتقد انه يرضي السائل. والمطلوب من العملية التربوية أن تخلّصه من هذا الضعف في شخصيته، لا أن ترسّخه بالأسئلة والتمارين التي تتضمن مقداراً كبيراً من الايحاء.

هذا من حيث الشكل، أما من حيث المضمون، فنحن نعتقد أن أسئلة المفاضلة، وخصوصاً في بداية المرحلة المتوسطة، تضر بالطالب أكثر ممّا تفيده. فعالمه الخاص هو عالم أحداث ووقائع وحاجات ورغبات، وليس عالم مفاضلات وموازنات وتقييمات. انه يفضل الفيلم السينمائي دون نقاش أو تبرير. واختصاصيو علم التربية يحاولون احلال الأجهزة السمعية – البصرية مكان الكتاب، لأنها أكثر تشويقاً منه. ولذلك فاننا نعتقد أنَّ وضع التلميذ في هذا المأزق الحرج، والطلب إليه أن يقيم مفاضلة بين الكتاب والفيلم السينمائي، سيدفعه الى تفضيل الكتاب، وكتابة التمرين الانشائي على هذا الأساس. ولكنه سيولد لديه، في الوقت نفسه، ردّ فعل نفسي ضد الكتاب، وضد العملية التربوية التي تضعه في مثل هذا المأزق. في حين ان المطلوب في هذه المرحلة تعويده المطالعة، وترغيبه فيها، وتقريبه من العملية التربوية لا إبعاده عنها. والواقع ان معظم الطلاب الذين يتركون المدرسة، يفعلون ذلك بسبب الصدمة التي يتلقّونها عند الانتقال من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة.

وبالنسبة الى ترغيب الطالب بالمطالعة، فاننا نعتقد ان التمرين الانشائي الثاني، والتمرين النموذجي الموسّع يؤديان هذه المهمة. ولذلك من الأفضل حذف التمرين المتعلق بإقامة المفاضلة، لأن فيه من الضرر أكثر مما فيه من الافادة.

المحور الثاني – الدرس الرابع – ص ٥١ :

عنوان هذا النص (موسم المدارس) يدل على موضوعه. وقد درجت العادة على أن يوضع مثل هذا النص في أول الكتاب، فتفتتح به دروس القراءة.

فلماذا ارتأى المؤلفون جعل المحور الثاني، لا الأول، يدور على موضوع «المدرسة»؟ ولماذا وضعوا هذا النص الذي يصف افتتاح السنة الدراسية في نهاية المحور الثاني، لا في بدايته، أي بعد مرور أكثر من شهرين على هذا الحدث؟

والواقع أن المسألة لا تقتصر على النص وحده، ولكن التمرين الانشائي الأول يطلب من التلميذ أن يصف «اليوم الأول من السنة الدراسية». فلماذا يطلب من التلميذ أن يصف أمراً مرَّ عليه أكثر

من شهرين، في حين أن من الممكن، وببساطة تامة، أن يُطلب منه ذلك فور حصوله؟

المحور الثالث – الدرس الثالث – ص ٧٠ :

في هذا النص (من أب الى ابنته) فقرة تتضمن مقارنة بين المرأة الشرقية والمرأة الغربية، وأسلوب هذه المقارنة غامض، ولكن يستشف منه ان الكاتب يعارض حق المرأة في العمل، ويعتبر ان البيت هو مملكتها الكبرى.

وفي باب تحليل النص طرح السؤال التالي: «أين تتحقق مملكة المرأة الصحيحة في نظر الكاتب، لدى المرأة الغربية أم لدى المرأة الشرقية؟». ونرى في دليل المعلم (ص ٦١) ان المؤلفين قد ضخّموا المسألة، فاعتبروا «نزول المرأة الى ميدان العمل جنوحاً عن الصواب».

نعتقد أن من الأفضل حذف الفقرة الرابعة من هذا النص، وهي التي تعالج هذا الموضوع – لا تهرباً من طرح المسألة، بل لأننا – بغضّ النظر عن رأينا فيها، نعتقد أنها ليست من «عالم التلاميذ»، حتى البنات منهم، وان معالجتها تفوق مستواهم. زد على ذلك انها ستسيء حتماً الى مشاعر آلاف الطلاب الذين تعمل أمهاتهم في مختلف المجالات.

المحور الرابع – الدرس الرابع – ص ٩٨ :

موضوع هذا المحور هو (المدينة والقرية). وفي الصفحة المشار اليها ورد التمرين الانشائي التالي: «أقم حواراً بين عصفور والشجرة التي بنى فيها عشه، واذكر ما يمكن أن يدور بينهما من حديث».

ان فكرة هذا التمرين جيدة، ولكن شكله ومكانه غير مناسبين. وكان من الأفضل أن يُصاغ على أساس العلاقة بين الطالب ومنزله، وأن يوضع في أحد دروس المحور الثالث، لأن موضوعه هو (البيت والأسرة).

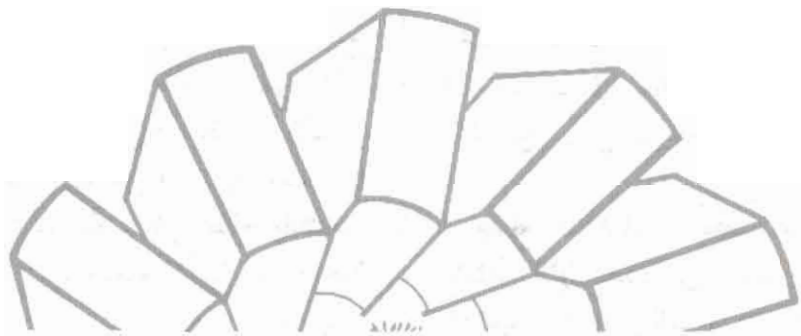
المحور الثامن – الدرس الثالث – ص ١٧٦ :

ورد التمرين الانشائي التالي: «لك زميل يحب المقامرة ويقبل عليها من حين الى حين. جلست معه في يوم ودار بينكما نقاش حول لعب القمار ومساوئه. اذكر ذلك بشكل حواري، وأوضح كيف استطعت أن تقنعه للاقلاع عن هذه الرذيلة».

الخطورة الأساسية في هذا التمرين الانشائي، وفي معظم التمارين المشابهة التي تطلب إقامة حوار بين شخصين، يدافع كل منهما عن فكرة مناقضة للأخرى، انها تجبر الطالب على أن يدافع عن الشيء ونقيضه. وفي هذا التمرين بالذات يطلب من التلميذ أن يدافع عن المقامرة بلسان زميله، أي انه سيجهد فكره وذهنه في ايجاد المبررات لها، ولا نعتقد ان في هذا «التمرين العقلي» أية فائدة للطالب، ومن الأفضل أن يجهد فكره وذهنه في مسائل أخرى.

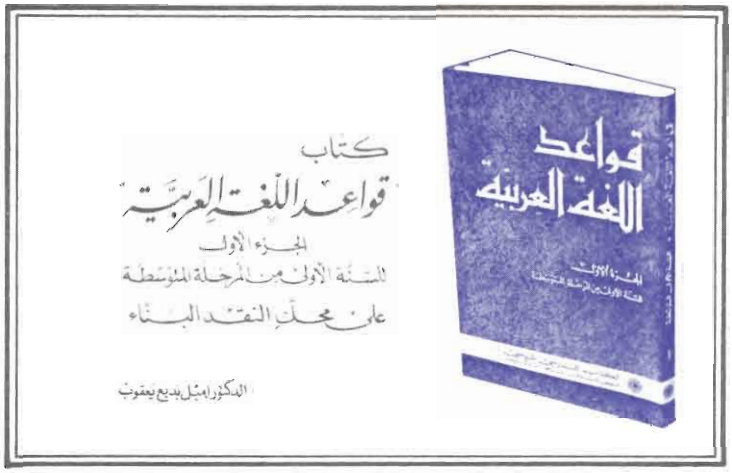
وفي هذه المناسبة، نختم مقالتنا بالاشارة مرة ثانية الى ما ورد في المنهج الرسمي من تشديد على أن تكون النصوص من النوع الذي تغلب عليه القصص والرحلة والسيرة. فلماذا لا يتم التقيّد بذلك في التمارين الانشائية أيضاً؟

لا يكاد يخلو درس في هذا الكتاب، وفي سواه، من تمرين انشائي يطلب من التلميذ أن يقيم مفاضلة أو أن ينشئ حواراً. ولا يوجد في هذا الكتاب، ولا في سواه، أي نص موضوعٍ على أساس المفاضلة بين أمرين، أو الحوار بين شخصين. فمن أين سيأتي الطالب بمنهجية الحوار السليم والصحيح، وهو أمر يعجز عنه معظم الكتّاب المسرحيين والتلفزيونيين والسينمائيين؟



من غربل الناس...

مناقشة للنقد الذي كتبه الدكتور إميل يعقوب حول كتاب القواعد للسنة الأولى في «المجلة التربوية»



د. مفيد أبو مراد

قيل للأديب الكبير ميخائيل نعيمه، غَداة صدور كتابه النقدي «الغربال»: «من غربل الناس، نخلوه!»

ونحن نسوق القول عينه، غَداة مطالعتنا في «المجلة التربوية، العدد الأول ١٩٨٥» مقالة الدكتور إميل بديع يعقوب (ص ١٥ – ٢٤)، حول «كتاب قواعد اللغة العربية – الجزء الأول، للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة»، إذ أراد وضع هذا الكتاب «على محكّ النقد البنّاء».

أولاً – الغرض

– غرضنا المباشر من التعدّي لمقالة نقدية بنقد معاكس:

١ – أن نبدي الترحيب بالنقد البنّاء، إذ:

أ – تفتح له «المجلة التربوية» – مشكورةً – صفحاتها،

ب – يتناول بعض أعمال المركز التربوي للبحوث والانماء، منتجَ «المجلة التربوية» ومُصدِرها. وفي هذا مسلك حميد، يداني النقد الذاتي.

ج – يتولاه أساتذة مختصون، راسخو القدم في ما يباشرون. وقديماً قيل: أَعطِ القوس باريها.

٢ – أن نحذّر الناقد، أيَّ ناقد، من خطورة ما يَحمل نفسه عليه، إذ يفترض فيه:

أ – أن يكون مدقّقاً في ما يستخدم من مسلَّمات أو معلومات ومصطلحات، لئلا يرتدَّ عليه سلاحه.

ب – أن يكون وافر العلم في ما ندب نفسه له، لئلا يقال له: حفظت شيئاً، وغابت عنك...

ج – أن يكون منصفاً، فلا يتجنّى، لئلا يفقد النقد صفة البناء التي أُورد تحت لوائها.

د – ألاَّ يقع في ما يأخذه على المنقود، فيصيبَه قولهم: لا تنهَ عن خلُق وتأتيَ مثلَه...

٣ – أن نقدّم ببعض التصويب، لما عثرنا عليه في مقالة الزميل يعقوب من هَنات، قد تبلغ حد مُجانَبة الصواب.

– أمّا غرضنا غير المباشر، فتعزيز النقد، ونشر روحه بين المشتغلين بالتربية والأدب وسائر الأنشطة العقلية والثقافية، وربما كان لنا في النهاية سَبيلٌ لكسب صداقة من ننقد، على غرار ما ذهبوا اليه في قولهم: ولقد قاد المودَّةَ بيننا...

ثانياً – الفرضيات

النقد، إذ يكون بنّاء، يفيد الناقد والمنقود وما بينهما من جمهور.

فالنقد يحمل الناقد على حسن التبصُّر بما يذهب اليه، وحسن الدرس لما بين يديه، وحسن الأداء كي يأتي ما يخرج به على الناس مُحصناً؛ فلا يقذف بالحجارة انطلاقاً من «منزل زجاجي».

والنقد يفيد القارئ، إذ يفتح شهيته على البحث وعلى السؤال، أو يزوِّده ببعض الأمور السديدة، وبعض ما يفترض انه الصواب، أو الأصوب، أو الأقل خطأً وغموضاً.

وهو – أخيراً – قد يفيد المنقود، إذ يستدرك بعض زلاّته، ويحمله – لاحقاً – على مزيد من الحرص والتحري والتدقيق والإجادة.

فرضيتنا الأولى إذن : ثقة بالنقد، ويقينٌ انه لمنفعة عامة، ولعلاقة تعاونٍ وزمالة هادئة.

وفرضيتنا الثانية أن من واجب الناقد ألاّ يكون «طبيباً يداوي الناس وهو عليل».

وأخيراً، الحقيقة : أن تقال لا أن تُعلم.

فاذا تبيّن لك خطأ أو شططٌ في ما تقرأ أو ترى، فان لك، بل عليك أن تقول ما استبان لك. وتشتدُّ مسؤوليتك إذ يكون ما تقرأ هو تصويباً للآخرين، يفترض فيه العدل والعلم والدقة؛ وإذ تكون في موقع قد يجيز لك أن تُدلي بدلوٍ.

ثالثاً – المنخل

أول ما نودّ قوله هنا، شكرٌ نوجّهه إلى الدكتور يعقوب، إذ فتح باب النقد، وإذ أصاب في الكثير ممّا قال وأورد.

أمّا بعد، فكنا نتمنى لو حصر السيد يعقوب كلامه في ما ندب نفسه له، أي في نقدِ كتابٍ محدد؛ فلا يثير – إثارة مجانية – موضوعات أخرى قانونية أو تربوية عامة وثقافية عامة، لا يفرضها بالضرورة نقد كتاب في الصرف والنحو، ولا يضمن الكاتب رسوخ قدمِه فيها، ولا يؤاتيه المقامُ لإشباعها درساً، وعرضاً.

لذلك أجزنا لقلمنا، أن يناقش الدكتور يعقوب في بعض ما أورد من نقد، وما طرحه من مسلّمات؛ وأن يعمل – في تواضعٍ كلّي – على تصويب بعض الاستطرادات والتعليقات غير الدقيقة التي جاد بها قلمه السخي.

ونحن لا ندّعي عصمة، أو رسوخ قدم، وإنما نحاول القيام بجهد إيجابي ومحبّ.

علماً أنه لا علاقة لنا بالكتاب المنقود، أو بأيّ كتاب آخر من بين عشرات الكتب المدرسية وغير المدرسية، التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء. فمداخلتنا مجرّدة وموضوعية وعلمية.

١ – في اللغة

أ – أوردت المقالة في رأس الصفحة ١٨ : «تجريد الكلمة من الأحرف الزوائد – ردّ الحروف المحذوفة اليها – إرجاع الحروف اللينة إلى أصلها». فالكاتب يستخدم – على غير هدى – جمع القلّة «الأحرف» (لما دون العشرة) وجمع الكثرة «الحروف» (لما فوقها). فقوله «الأحرف الزوائد» قول سليم؛ فالمعلوم أنّ حروف الزيادة في الصرف العربي، عشرة، تجمعها كلمة «سألتمونيها»، فهي أحرف لا حروف لكن قوله «الحروف المحذوفة» قول مَعيب، والصواب «الأحرف المحذوفة»، لأنّ الحذف ينطلق مما هو قائم، أي من اللفظ مَزيداً أو مجرداً. والمجرد إمَّا ثلاثي أو رباعي؛ فلا سبيل لأن تحذف منه من الأحرف ما يزيد على العشرة، فتصفه بجمع كثرة. أما المزيد من كلام العرب فسقفه سباعيّ الأحرف: «استفعال». واستطراداً نقول قولة المناطقة بأنه ما دامت الزيادة لا تتعدى العشرة صعوداً، ولا يصحّ فيها جمع كثرة، فمن باب أولى أن ينطبق هذا القيد عينه على الحذف، فلا يوصف الحذف بجمع كثرة.

أمّا أحرف اللين، وعددها ثلاثة، فمن الصواب أن تجمع جمع قلة.

ب – في الجدول المنشور ص ١٩ تصويب قاعدة تزعم ان «ظرف المكان (أو الزمان) كلمة تدل على مكان (أو زمان) حصول الفعل»، بزعْمٍ من الناقد ان «ظروف المكان (أو الزمان) اسم يدل على المكان (أو الزمان)».

أصاب الناقد في استخدام عبارة «اسم»، بديلاً من عبارة «كلمة»، توخياً للدقة. فالكلمة اسم أو فعل أو حرف. لكنه أخطأ في تحديد ظرفية الاسم، اذ اعتبر ظرفاً كل اسم يدل على المكان أو الزمان، مستبعداً ظرفية ما لا يدل – في العادة – على زمان أو مكان، وملزماً بالظرفية اسماً هو في الأصل اسم مكان أو زمان، قد يورَد مورداً غير ظرفي، وحاصراً معنى المكان أو الزمان في اسمٍ ما، بنشأة هذا الاسم.

١ – في ظرفية الاسم عموماً :

في رأينا ان اسماً، لم يوضع في الأصل لمكان أو لزمان، مثل انسان أو كتاب، قد يُورَد في الكلام مورداً ظرفياً، كقولك: دار الدواءُ الانسانَ كلَّه، أو عروقه، الخ. أو كقولك: سار ساعي البريد كتابَين، أي الوقتَ أو الطريق اللازمين لتوزيع كتابَين الى المرسل اليهما. ففي هذه الشواهد تكتسب اسماء الانسان والعروق والكتاب، وهي لم توضع لمكان أو زمان أصلاً، معنى زمانياً أو مكانياً، أي انها تكتسب ظرفيةً ما من التركيب، من سياق الكلام. فالظرفية مفهوم نحوي، يتصل بالتركيب أكثر من كونها مفهوماً صرفياً يتصل بالمفرد.

٢ – في اسمية الظرف :

أين ظرفية الليل والنهار، وقد وضعا أصلاً للدلالة على الزمان،

في قولك ليل كانون أطول من نهاره؟ بل أين ظرفية الطريق في قولك: طريق ظهر البيدر سالك!؟ وأين ظرفية «حيثُ» عينها في مثل قولك: حيثُ ظرفٌ مبنيّ على الضمّ؟ أليست «حيث» هنا مبتدأ، خبرُه «ظرفٌ»؟ إذن: ظرفية اسمٍ ما، حتى لو دلّ على مكان أو زمان، متصلة بتركيبه لا بأفراده؛ فهي مفهوم نحويّ، لا مفهوم صرفي. لذلك جاء تصويب الدكتور يعقوب في غير محله، ويحتاج الى الردّ، إن لم نقل الى تصويبٍ يذكّرنا بذاك الذي طلب الى خادمه الأعجمي أن ينادي زيداً، فصاح الخادم: يا زيداً، فقال له أحد السامعين: أسقط من زيدك ألِف. فاعترض على صاحب التصويب سامعٌ مصوِّبٌ آخرُ قائلاً: وأنت زِد في ألِفِكَ ألِفاً!

٣ – في ظرفية الظرف

يكتسب الظرف، ككل اسم، ظرفيته من التركيب، أي من الكلام لا من الكلمة، ومن الاستعمال لا من التحديد المبدئي. ففي قولك جبيل قبل طرابلس، فأنت تعطي «قبل» ظرفية ظاهرة بالتركيب؛ ثم ان هذه الظرفية مكانية. وفي قولك: المغرب قبل العشاء، أو آذار قبل نيسان، تكون ظرفية «قبل» زمانية. ولكن، في قولك: اذا قُطعت قبلُ عن الاضافة بُنيت على الضمّ، كما في: «الحمدُ للهِ من قبلُ ومِن بعدُ»، فهنا تكون «قبل» الأُولى نائب فاعل، للفعل قُطعت، لا ظرفاً.

ولعل الالتباس في هذه المسألة يعود الى اصرار المحدثين من الباحثين في اللغة، على الكلام على «قواعد اللغة»، انسياقاً مع المفهوم الغربي الموحِّد، الذي تشتمل عليه لفظة غراماطيق. ولكن قدماء العرب كانوا نحاةً وحرفيين، وتكلموا على صرفٍ يُعنَى بالكلمة أي بالمفرد، وعلى نحوٍ يُعنَى بالتركيب. والتركيب يُكسب المفرد، أو يُفقِدُه، معانيَ وحالاتٍ غير التي كانت له أصلاً. فحبّذا لو عُدنا الى التفريق بين صرفٍ ونحو، لنتحرر مما جرّه علينا الاقتباس عن الآخرين في أمور لا يفيد فيها الاقتباس ولا يجوز، ولنعيدَ الى تفكير أجيالنا المتعلمة، السويّةَ النحوية والصرفية، التي كانت لها.

ج – في الصفحة العشرين أنكر الكاتب الشبه القائم، بين النون في المثنى أو في جمع المذكر السالم، والتنوين في المفرد؛ ثم أنكر النظرية القائلة بأن تلك النون بديل من هذا التنوين، وأنكر الفائدة التربوية من ذكر نظرية كهذه في كتاب مدرسي.

لن أُناقشه في الشبه بين النون والتنوين، وهو شبه (لفظيّ) بادٍ للعيان؛ ولعل بداهة وضوحه كانت المسوغ لإطلاق النظرية القائلة بقيام النون في المثنى والجمع مَقام التنوين في المفرد، سنداً الى أن الأصل في الاسم المعرب وغير الممنوع من الصرف، أن ينوّن، أي يقرن بنون لفظية، تُلفظ دائماً وإن لم تكتب دائماً.

ولكن الفائدة التربوية من إيراد هذا الكلام، على النون والتنوين، لا تُخفى على اللبيب؛ فالتلميذ يلاحظ، بلا ريب، حذف التنوين لدى الاضافة، وان كان التنوين لا يظهر في كتابتنا غير المشكولة، إلا في بعض حالات النصب. ثم هو يلاحظ حذف النون من المثنى أو من جمع المذكر السالم، ان أُضيفا؛ فماذا يمنع من تفسير الحذفين، هذين، بوحدة السبب أو الصفة؟

د – يصف الكاتب تلاميذ المدرسة الابتدائية أو المتوسطة، بأنهم طلاب، مع انهم تلاميذ لا طلاب؛ لأن الطلب يفترض رُشداً لمّا يبلغوه. وإنما سمي الصغار تلاميذ – في رأينا – لاحتياجهم الشديد الى التربية، أي الى العناية الخصوصية المصاحبة للتعليم. ومعلوم ان حاجة الكبار الى هذه العناية تتناقص تبعاً لنضجهم العام، فتبقى، بل تشتد، حاجتهم الى علم ومعرفة، في سياق الطلب.

واستطراداً نشير باستعمال تلاميذ، لا تلامذة، جمعاً للتلميذ. فالتلامذة تُجرَى مجرى أساتذة. وهذه يسوِّغها الاشمئزاز من «الأساتيذ»؛ فما بال التلاميذ! بكلام آخر: إذا جاز العدول عن لفظ أساتيذ الى أساتذة، ابتعاداً عما قد يُثيره اللفظ الأصلي من التباس غير مستحب، فلا يجوز مثل ذلك مع تلاميذ، لانتفاء السبب.

هـ – في الهامش ٨ (ص ٢٣) يصف الكاتب أستاذه الدكتور سعيد البستاني بأنه «خير المرشد وخير المشرف والمعين». وفي هذا التباسٌ، وخطأ.

فاما الالتباس ففي عدم تمييز الكاتب بين «سعيدين» من آل البستاني، كلاهما دكتوران في الأدب، وأستاذان في التعليم العالي، وأحدهما (تلميذنا وصديقنا، وزميلنا حالياً في كلية التربية بالجامعة اللبنانية) هو ابن عمّ الآخر الذي كان زميلنا في التفتيش التربوي وفي التعليم العالي، وقد توفي ربيع ١٩٧٧، رحمه الله، بعد أن أسهم في تفريع الجامعة اللبنانية، وفي تأسيس الفرع الثاني حيث شغل عمادة كلية الآداب، ولو ذكر الكاتب تاريخ أُطروحته، مثلاً، فلربما أزال بعض هذا الالتباس.

وأما الخطأ ففي إفراد المرشد والمشرف والموجّه، رغم تعريفهما، بعد اضافة اسم التفضيل «خير» (= أَخيَر) إليهما. والصواب أن تقول: خير المشرفين والمرشدين والمعينين؛ وأنت بذلك تميز مَن تقصد مِن بين أقرانه الكثُر؛ أو أن تقول: خير مشرف ومعين ومرشد، أي من دون تعريف مباشر، فيبقى لذهن السامع أو القارئ أن

يتخيّل تعريفاً بالمجرور المحذوف (خير مشرف من المشرفين، وخير مرشد من المرشدين...).

و – في السطر ٢٠ من ص ٢٠، وفي العمود الثاني، «ان رئيس اللجنة والمشرفان» والصحيح المشرفين لعطفه على منصوب.

ز – وحرمانك «الابتدائية» من واو العطف، في مطلع بحثك ص ١٥، جعل منها نعتاً للروضة، وهي ليست كذلك. وأظنك تجري مجرى اللغات الاوربية، فتجعل العطف مع المعطوف الأخير فقط، لدى تعاقب المعطوفات. واستطرداً، في هذا السياق، لو صحَّ أساساً، فتتوجَّب إزالة الواو أيضاً من أمام المتوسطة.

ح – في السطر ٨ من ص ٢٢ تصحيحٌ لك، يحتاج الى تصويب يعيد النقطة الى حيث كانت بعد «بينكم».

٢ – في ضبط المعنى

اذا سلَّمنا بصحة ما أوردت من معنى، كان عليك القيام ببعض تصحيح لفظي ليستقيم لك المعنى الذي أردت:

أ – في الهامش ٢ من ص ٢٣ «ان المدارس الرسمية ملزمة بتبني سلاسل الكتاب المدرسي الوطني كما تبنّتها مدارس الانروا وبعض المدارس الخاصة». وكلمة «كما» أوجدت اشكالاً أنت لم تقصده. فالمعنى الظاهر أن المدارس الرسمية إنما التزمت بالكتاب مثلما التزمت به مدارس الاونروا وبعض المدارس الخاصة. ولكنك لا تريد بالتأكيد هذا المعنى؛ فأصلح اللفظ سامحك الله. ويمكنك بلوغ القصد باضافة «الزاماً قانونياً» بعد كلمة «ملزمة»، ثم ادخال تبني المدارس الاخرى للكتاب بغير «كما»، فتقول مثلاً: ومن نحو آخر، أو والى ذلك، أو ثم ان، أو وقد، الخ. واستطراداً، أذكِّرك بكلمة للسيد المسيح فرضت فيها «كما» معنى كالذي لم ترده أنت ولم تقصده: افعلوا بالناس كما تريدون أن يفعل الناس بكم. فما بعد «كما» معنى كالذي لم ترده أنت ولم تقصده: إفعلوا بالناس كما تريدون أن يفعل الناس بكم. فما بعد «كما» سبب أو نموذج يُحتذَى في ما قبلها.

ب – في رأس العمود الثاني من ص ١٥ «فمن أضعف الإيمان أن تستخدم هذا الحق». وأنت تقصد وزارة التربية. لكن ورود الارساليات وحقها في اعتماد ما ترى لمدارسها من كتب، قبيل جملتك هذه، أعاد فاعل «تستخدم» الى الارساليات، وقد بَعُدَ موضعُ الوزارة مكاناً. فلكي يستقيم لك المعنى الذي تريد، فعليك أن تصرّح بفاعل «تستخدم» وهو الوزارة، فلا تتركه مضمراً يثير الالتباس.

ج – وثمة التباس آخر في مدلول الطريقة «الثانية»، السطر ٩ من ص ١٧. والمطلوب ذكر الطريقة المقصودة تحديداً، لا الاشارة اليها بنعت غير محدد.

د – المقابلة التي أُريدت لجدولي المناهج والكتاب جاءت متعاقبة؛ وكنت أتمنى لو جاءت أفقية. فالموقع المكاني للأمور المقابلة يعين في استيعاب ما ترمي اليه المقابلة من إظهار تماثلٍ أو تعارض وما اليها.

هـ – جاء في نهاية الفقرة ١ من ص ١٨ والعمود ٢ «ان العَلَم عند تثنيته أو جمعه يتحول من النكرة الى المعرفة». والصحيح «يتحول من المعرفة الى النكرة» لأنه معرفة في أصله تحديداً.

و – ظن الكاتب في الفقرة ١ من ص ٢٠ ان وحدة الفاعل تتصل بالتنازع، أي تنازع فعلين على فاعل واحد. والصحيح هو التحذير من لغة «أكلوني البراغيث»، كقولك «جاؤوا الاولاد» وهي خطأ، لوجود فاعلين هما الواو والأولاد؛ والصحيح أن تقول جاء الأولاد، فتكون الأولاد هي فاعلاً وحيداً، أو أن تقول الأولاد جاؤوا، فتكون الواو هي فاعلاً وحيداً، إذ تصير الأولاد مبتدأ.

٣ – أخطاء موضوعية

أوقع الكاتب نفسه في أخطاء موضوعية عديدة، نتيجة تطرّقه المجاني الى أمور لا تتصل أساساً بموضوع كلامه، وهو كتاب القواعد. فما شأن حرية اختيار الكتب المدرسية، أو مجانية التعليم، وتفاوت مستوى المدارس، وعمل المفتشين التربويين، والوطنية، وتبادل الخبرات التربوية، وحق المركز التربوي في إنتاج الكتب المدرسية وفي إلزام المدارس الرسمية بما ينتج، وإيصال هذه الكتب الالزامية الى المدارس الملزمة باعتمادها، وما الى ذلك من أمور قانونية وادارية وثقافية وتربوية عامة، تخرج عن نطاق البحث الذي ألزم الدكتور يعقوب نفسه به، نقول: ما شأن هذه الموضوعات، في نقدٍ موضوعيّ و «بنّاء» لكتاب في النحو والصرف؟

واذ نخشى الاطالة البالغة، نقوم بتصويب مختصر، يوجبه الالتباس الذي أوحاه للقارئ قلم الدكتور يعقوب «السخيّ» والمجّانيّ.

أ – ان حرية اختيار الكتب منبثقة من حرية التعليم، ومن النظام الديمقراطي والليبرالي تحديداً. ورغم ان بلداً يعقوبياً (بالمعنى السياسي والدستوري Jacobin) معروفاً بمركزيته البالغة، كفرنسة، قد ألزم نفسه بالتعليم الرسمي جسراً ومنطلقاً الى الوحدة الوطنية والى العلمنة، فهو لم يلزم مدارسه الرسمية بكتاب مدرسي موحّد، سنداً الى الحرية المنوَّه بها، التي لا يجوز أن يطمسها الأخذ بتعليم عمومي (Public) أو رسمي ركيزة للدولة والمجتمع.

ب – أما مجانية التعليم فلا تتحقق، كما توهمتم، من خلال الخفض في ثمن الكتاب المدرسي، لأن حصة الأسد في تكلفة التعليم تعود للرواتب المخصصة بالعاملين في المؤسسة، ولا تتعدى حصة المعينات التربوية، بما في ذلك الكتب، خمسة أو عشرة بالمائة من مجموع التكلفة.

ج – وتفاوت مستوى المدارس لا يزول بتوحيد الكتاب المدرسي، لأن التفاوت مسألة سوسيو ثقافية، تتصل بالطبقات الاجتماعية والعوامل الاتنية والدينية والثقافية، جميعاً. وما الكتاب المدرسي الا عنصر بسيط في المسألة، قد يفيد في تقريب الشقة، إن تم توحيده، لكنه لا يكفي، ولا يفي بالغاية وحده.

د – وأنتم تتوهمون ان المفتشين التربويين مخوّلون، بحكم وظيفتهم، التدخل بمحتوى التعليم وبطرائقه، والكتاب بعضٌ منها. ولكني أُذكّركم بنص المادة ١٧ من المرسوم الاشتراعي الرقم ٥٩/١١٥، التي حظّرت على المفتشين، ومن بينهم على المفتشين التربويين، اعطاء الموظف «أي أوامر أو تعليمات تتعلق بأعماله العادية»! فمهمة المفتش اللبناني، مالياً كان أم هندسياً أم تربوياً أو ادارياً، مهمة رقابية، خارجية، لاتدخّليّة. لذا جعلوا جهاز التفتيش خارج الهرم الاداري، بل خارج سلطة الوزارة المعنية بمهمة المفتش، وربطوا ذاك الجهاز برئاسة الحكومة، ابعاداً له عن أي تدخّل في التعليم أو في سواه من الأمور «الفنية»! ثم ان قانون ١٩٧٢/٥/١٧ (إنشاء مناطق تربوية) قد نص على منع المفتش التربوي من اسداء الارشاد التربوي بصورة مباشرة الى أفراد الهيئة التعليمية. فاذا رأينا المفتشين التربويين، وأنا واحد منهم، يقومون باسداء النصح والعون للمعلمين، فتطوعاً ومن باب الغيرة على المصلحة العامة، لا من باب تطبيق الموجبات القانونية، وهي خلاف ذلك! أما المفتش التربوي في فرنسة، مثلاً، فيتولى التربية كلها أو معظمها، إذ يسهم في اعداد المعلمين وفي تدريبهم، وفي وضع المناهج وتعديلها، وفي تحديد طرائق التدريس والعمل التربوي كله، وفي تأليف الكتب المدرسية وما إليها. وهو وحده يقيم (أو يقوّم) المعلمين في عملهم التربوي. وهذا كله يتم على النقيض من النظام اللبناني للتفتيش المعتمَد منذ ١٩٥٩/٦/١٢ في الجمهورية اللبنانية.

فلا يجوز أن نطبق على المفتش اللبناني ما نعرفه عن سواه. أما اذا أردنا تولية المفتش «التربوي» في لبنان مسؤولية تربوية مباشرة، فهذا ممكن، بل مستحسن؛ لكنه يستوجب نصوصاً قانونية جديدة، تنقض النصوص والأحكام النافذة حالياً.

هـ – أما الوطنية فلها شأن آخر. وقد اسقط المشترع الفرنسي نعت الوطنية عن التربية، منذ العام ١٩٧٣ بمرسوم خاص، بعد استمرار زواج اللفظتين نيفاً وأربعين سنة. ففي فرنسة يقولون وزارة التربية، وحسب. وعبارة وطنية ذات مدلول جغرافي عندهم، وهي خلاف محلية أو اقليمية، أو جهوية (وهي اصطلاح شمال أفريقي بمعنى اقليمية). وفي السنة ١٩٨٠ أبدلوا من عبارة «مفتش عام (أي مركزي أو وطني) للمعارف العمومية» عبارة «مفتش عام للتربية الوطنية»، وذلك عقب مضي سبع سنوات على اسقاط الوطنية عن التربية في تسمية الوزارة المختصة. وبذلك أعادوا الوطنية الى التربية المقرونة بالتفتيش، دون الوزارة. علماً ان التفتيش التربوي الفرنسي داخل في اطار الوزارة، وان ظل الثانوي من خارج الهرم الاداري فيها.

و – اما زعمكم ان وزارة التربية عهدت بموجب المرسوم المرقم ٢١٥١ بتاريخ ١٩٧١/١١/٦ الى المركز التربوي للبحوث والانماء بانتاج الكتاب المدرسي «الوطني»، وبالزام المدارس الرسمية به، فهو كلام مجاني تماماً، لا يستند الى أي أساس:

١ – فالمرسوم المشار اليه صدر قبل ٣٥ يوماً تماماً من انشاء المركز التربوي! فلا يقبل المنطق ان تعهد بمهمة الى مؤسسة غير موجودة!

٢ – ان المرسوم ٢١٥١ الذي أثبتم رقمه وتاريخه تدليلاً على موضوعية ما ذهبتم اليه، وعلى علمية ومنهجيته، يتعلق بتعديل المناهج الرسمية لمرحلة التعليم الابتدائي. ولا علاقة مطلقاً لهذا المرسوم بالكتاب المدرسي الوطني، أو بالمركز التربوي. لأن المنهج مستقل عن الكتاب، أي كتاب. وعلى كل الكتب المدرسية ان تتقيد به، سواء صدرت عن المركز التربوي التابع لوزارة التربية، أم صدرت عن مؤسسات خاصة للتأليف والنشر.

٣ – أما توحيد الكتاب المدرسي فشأن سياسي، لا علاقة له بقيام المركز التربوي واننا نذكّر الناسين ان وزارة التربية حققت مثل هذا التوحيد سنة ١٩٦٩ – ١٩٧٠، بأن درست الكتب المدرسية الموجودة في السوق المحلية، وساومت منتجيها على تعديلات في محتواها واسلوبها، وعلى تخفيض ملموس في أثمانها (بلغ ٦٥٪ بالنسبة لكتاب القراءة العربية مثلاً!)، حتى فرضت على المدارس الرسمية في حينه، وقبل انشاء المركز التربوي للبحوث والانماء بعدة سنوات، كتاباً موحداً في كل مادة تعليمية، وبالنسبة لكل صف من صفوف المرحلتين، الابتدائية والابتدائية العالية (أو المتوسطة وفقاً لتعبير المرسوم ٩٠٩٩ بتاريخ ١٩٦٨/١/٨). فلما قام المركز التربوي المذكور استأنف خطة التوحيد الاكراهي للكتاب المدرسي في التعليم الرسمي، لكنه عمد الى التأليف، فلم يكتف بطرح نفسه باحثاً وحكماً، يضع التوجيهات، وينظم المنافسة،

وبحكم في الخيارات وفي النوعية والأفضليات .

ختاماً نشكر للسيد يعقوب تطوعه لنقد بناء سلّطه على الكتاب المدرسي الوطني في احدى حلقاته الكثيرة ؛ ونرجو ان يتقبل بمحبة ورحابة صدر تصويبات ونقدات ، أردناها ايجابية وبناءة ، بدورنا ، انطلاقاً من موقعنا الثقافي والوطني ، أولاً ، ومن موقعنا المهني ، ثانياً ، على وجه تطوُّعي بحت ؛ ونأمل ان يثابر حضرة الزميل الكريم على مقارباته النقدية ، بعد تقبله بعض ما وجهناه اليه من نصح أخوي .

□□

تطوّر كتاب التّاريخ المدرسي في لبنان

وَهيبٌ أبي فاضِل

ان الكتاب المدرسي ركن هام من أركان التعليم ، يترافق دوره مع دور المعلم ومناهج التعليم . فالكتاب هو الوسيلة التي تترجم مضمون البرنامج وتجسده ، فتحوله من مواضيع عامة الى نصوص حية . هو مخطط ما ينبغي ان يتعلمه التلميذ ، انه دليل التلميذ ورفيقه في المدرسة وفي البيت . فالكتاب يؤثر بالانسان تأثيراً يرافقه مدى العمر . فالتلميذ يوم يتسلّم كتابه يكتب اسمه عليه ، يغلّفه ، يحبه ، يعتبره صديقه ورفيقه ، يقرأ ما فيه ويحفظه ويؤمن بما فيه ايماناً قد يكون مطلقاً لا سيما في الصفوف الابتدائية ، حيث لا يستطيع التلميذ بعد ان يتبين الخطأ من الصحيح . بل تقع مسؤولية اختيار الكتاب على المشرفين على شؤون التربية . وعليها يتوقف اعداد تلميذ اليوم مواطن الغد . (١)

اعارت جميع الشعوب الراقية الكتاب المدرسي لا سيما كتاب التاريخ عناية فائقة فحشدت الجهود لاعداد هذا الكتاب . فانعقدت المؤتمرات والندوات سواء على صعيد الدولة الواحدة أم على صعيد الدول . فنجد في أوروبة اهتماماً خاصاً بكتاب التاريخ المدرسي منذ أواخر القرن التاسع عشر . وتطول بنا قائمة المؤتمرات واللقاءات اذا شئنا ذكرها جميعاً منذ انعقد أول مؤتمر للبرلمانيين الأوروبيين في باريس ١٨٩٩ لدرس قضية كتاب التاريخ المدرسي الى مؤتمرات

في الولايات المتحدة (١٨٩٩) وسويسرا (١٩٠٠) ثم فرنسة (١٩٠٥) ثم هولندا (١٩١٠). ثم الى مضاعفة الجهود بعد الحرب العالمية الأولى وبعد الحرب العالمية الثانية. بعد ان تبين للعالم الأثر الكبير الذي يفرضه كتاب التاريخ على توجيه الانسان والمواطن. وتولت منظمة الأونسكو هذا الموضوع الحيوي، واشرفت على دراسة كتب التاريخ. فأوقفت ما اعتبرته مخالفاً لشروط التفاهم الدولي، وطلبت تعديل كتب أخرى، ودعت الى مفهوم جديد في النظرة الى الماضي من خلال وضع البرامج واعداد المعلمين وتأليف الكتب. فقد أوقفت مثلاً الكتب التي اعتمدتها الأنظمة الكلية مثل النازية والفاشية. حتى ان الدول الأوروبية الديمقراطية ادخلت تطويراً عميقاً على كتب التاريخ المدرسية ليس من الوجهة العلمية والتربوية فحسب، بل من الوجهة الايديولوجية أيضاً. وربما كانت الايديولوجية هي الأهم نظراً لما لكتاب التاريخ من تأثير. وقال مثلاً عضو اللجنة البريطانية لكتاب التاريخ المدرسي خلال مهمة كان يقوم بها في المانية: «اذا جهد وزراء الخارجية نفسهم وقرأوا كتب التاريخ المدرسية في البلدان فبامكانهم ساعتئذ توفير كل الأموال التي يدفعونها لعملائهم حتى يرفعوا لهم التقارير عن اتجاه الرأي العام في تلك البلدان». (٢)

بالواقع ان الكتاب المدرسي هو اكثر كتاب يقرأ – جميع التلاميذ – هم غالبية الجيل الساحقة ملزمون ان يقرأوا هذا الكتاب وان يحفظوا ما فيه. فلا بد لهم من ان يتبنوا اراء الكتاب. وقد حشدت الشعوب جهوداً كبيرة من أجل الكتاب المدرسي. فافسح مع هذا الكتاب المجال للعمل العلمي والايديولوجي والتربوي والوطني وحتى السياسي. فكانت دور النشر وطاقاتها الهائلة وشبكات التوزيع والمؤسسات التربوية والمؤلفات.

وقد نشطت أجهزة الدولة التربوية واهتمت بالكتاب للمراقبة والدرس والنقد ووضع الملاحظات. وتحركت الصحافة بدورها. وراجع المعلمون حساب الكتاب ليختاروا ما يعتبرونه الأفضل. فرافق الكتاب منذ تأليفه الى طبعه ونشره، عمل متعب وتحرك واسع وصراع شديد. اما في الدول ذات الأنظمة الكلية فالموضوع محسوم، لانها حصرت التأليف وفرضت كتاباً موحداً – قد يكون جيداً وقد لا يكون – انما على الجميع ان يتقيدوا به.

ميزات كتاب التاريخ المدرسي:

انه التأليف المدرسي صعب له شروطه الكثيرة. يكاد يكون أصعب من التأليف العام. التأليف العام حر الى حد بعيد. له شروطه من حيث الدقة واحترام الحقيقة وهاجس التحليل وحسن العرض، والمؤلف العام يكتب لقارئ على مستوى من المعرفة يستطيع ان يرتفع الى مستوى المؤرخ. لكن المؤلف المدرسي مقيد بقواعد تربوية وعلمية ووطنية وانسانية.

على المؤلف المدرسي ان ينطلق من برنامج التعليم ومن التوجيهات التي يفترض ان تكون المؤسسات التربوية قد اعطتها. عليه ان يكون ملماً بالقواعد التربوية متفهماً لنفسية التلميذ وامكاناته الفكرية، ان يراعي مستوى التلميذ. ان يعرض المعلومات بأسلوب مناسب يتقيد بالمستوى وبالوقت المحدد. ان يدعم النص بالمستندات الممكنة ووسائل الايضاح اللازمة.

وتبرز مع كتاب التاريخ المدرسي قضية الحقيقة العلمية. هل كتاب التاريخ المدرسي كتاب علمي يتقيد بالحقيقة التاريخية تماماً. هل هو للتاريخ من أجل التاريخ؟ أم وسيلة توجيه لاعداد المواطن فيأخذ من التاريخ ما هو مناسب، ويعرضه بطريقة معينة تخدم الحاضر على حساب الماضي. فيأخذ من الماضي ما يخدم الحاضر ويهمل ما يسيء اليه أو يعرضه بطريقة مناسبة على حساب الحقيقة.

من واجب الكتاب المدرسي ان يحترم الحقيقة. ان يكون كل ما ذكره صحيحاً. ان يرجع المؤلف الى مصادر موثوقة فيعمل عمل المؤرخ في التأكد من صدق المعلومات. لكنه يأخذ ما يناسب الكتاب المدرسي. الكتاب المدرسي لا يتسع الا لنسبة معينة من المعلومات فينبغي على المؤلف ان يعرف ماذا يختار وكيف يعرض ما اختاره. وهنا تبرز مقدرته. عليه ان يكون واسع الاطلاع، عارفاً البرنامج بكامله وبتفاصيله وبتوزيعه على كافة السنوات، حتى يخصص لكل درس القدر المناسب له من المعلومات ومن الوقت. عليه ان يكون مطلعاً على التاريخ العام، التاريخ العالمي والاقليمي، مطلعاً على الكتب الأجنبية ليعرف مستواها واسلوبها، ويعرف بصورة خاصة كيف ينظر كل شعب الى قضاياه والى تاريخه وكيف يعالج ذلك التاريخ. على المؤلف المدرسي اللبناني ان يفهم أوضاع لبنان فهما صحيحاً وعميقاً، ويدرك ان بين مفهومي الحاضر والماضي علاقة وثيقة لا يمكن اهمالها. وذلك ليس لعرض الماضي كما يريد الحاضر وليس لتشويه الماضي خدمة للحاضر، بل لعرض الماضي بشكل لا يسيء للحاضر. عليه ان يكون حذراً في بلد متعدد الاتجاهات حديث العهد نسبياً في كتابة التاريخ. المهمة صعبة لكنها ممكنة.

نشأة كتاب التاريخ المدرسي في لبنان وتطوره:

ازدهر التعليم في لبنان خلال القرن التاسع عشر وكانت مادة التاريخ بين مواد التدريس، لكن قضية تأمين المعلم والكتاب شكلت

قضية صعبة. من جهة المعلم لم يكن ثمة متخصصون في تعليم التاريخ ولا معاهد ولا جامعات لاعداد معلمي التاريخ. أما الكتاب المدرسي فبالرغم من وجود الطباعة، لم يتم وضع كتاب تاريخ مدرسي قبل سنة ١٩١٤ ولعل ذلك يرجع الى عدم وجود مؤلفين أو من يتعهد وضع الكتاب.

على كل فان لبنان وان كان لشعبه تاريخ عريق، فهو دولة فتية حديثة العهد، كانت ما تزال تتلمس طريقها وتبحث عن الحلول لقضاياها. في القرن التاسع عشر ما كان المعتمد؟ ورد مثلاً في مذكرات شاكر الخوري في مجمع المسرات[٣] وقد دخل مدرسة عينطورة سنة ١٨٦١ انه تعلم تاريخ الرومان في كتاب لوران باللغة الفرنسية. أما مدرسة الحكمة وهي في ولاية بيروت آنذاك حتى مطلع الحرب العالمية الأولى فكانت تعلم مادة التاريخ باللغة الفرنسية وفي كتب فرنسية تعتمد البرامج الفرنسية. كان التلاميذ وباشراف أستاذ اللغة يقرأون الدرس ويفسرونه ويكتبون معنى الكلمات الصعبة باللغة العربية ثم يحفظون الدرس. اما عن تاريخ لبنان فكان معلم الأدب يملي بعض الدروس وغالباً ما يستمدها من تاريخ لبنان تأليف الأب مارتن اليسوعي أو مجموعة تاريخ سورية للمطران يوسف الدبس.

أما في المدارس الاسلامية في مناطق الولاية ومنها المقاصد فتم اعتماد البرنامج العثماني، وألّف لبنانيون كتباً مدرسية وطبعوها في مصر، وهي لا تعطي لبنان وضعاً ما بل عالجت التاريخ الاسلامي بشكل عام نذكر منها سلسلة «دروس التاريخ الاسلامي» تأليف محيي الدين الخياط، وتمّ طبع الطبعة الأولى في مصر سنة ١٩٠٩ والطبعة الثانية سنة ١٩٢٤.

اذا لم يظهر كتاب تاريخ مدرسي عن لبنان في القرن التاسع عشر وان كتاب الأب مارتن اليسوعي الذي تم طبعه ١٨٨٩ في مطبعة الآباء اليسوعيين في بيروت ونقله الى اللغة العربية رشيد الخوري الشرتوني ببعض التصرف فقد تألف من ٧٢٢ صفحة فيقتصر على التاريخ القديم وهو كتاب تاريخ عام أكثر منه تاريخ مدرسي.

كانت المدارس الأجنبية الفرنسية تعلم في كتب تاريخ مدرسية فرنسية وحسب البرنامج الفرنسي، كذلك فعلت بعض المدارس الوطنية الخاصة، اما المدارس الانكلوسكسونية فقد اعتمدت الكتب الانكليزية، لكن في سنة ١٩١٢ نقل الى اللغة العربية كتاب التاريخ العام لمؤلفه فيليب فان نس مير الاميركي[٤] والمؤلف كما جاء في مقدمة الكتاب مؤرخ كبير له مؤلفات عدة تعتمدها مدارس بلاده. وتضيف المقدمة انه «لما لم يجد المرسلون الاميركيون تاريخاً عاماً باللغة العربية يصلح للتدريس في المدارس العالية والكليات وجدوا ضالتهم المنشودة في تاريخ مير. ورأى المؤلف ان يترك مأثره في هذه البلاد فمنح المرسلية الاميركية في بيروت حقوق ترجمة كتابه الى اللغة العربية وطبعه فضلاً عن انه أهدى اليها عدداً وافراً من الخارطات المنشورة في الطبعة الانكليزية ونحو مئة صورة لإيضاح متن الكتاب. وقد ظلت المدارس لمدة طويلة تعتمد هذا الكتاب، وقد أصدرته سنة ١٩٢٨ في ثلاثة أجزاء. يتناول الأول التاريخ القديم والثاني التاريخ الوسيط والثالث التاريخ الحديث.

كذلك ترجم المرسلون الاميركيون عن الانكليزية الى اللغة العربية كتاباً مهماً آخر هو كتاب العصور القديمة لمؤلفه جايمس هنري بريستد والمؤلف هو استاذ تاريخ الشرق ورئيس دائرة اللغات والعلوم الشرقية في جامعة شيكاغو، وقد نقله الى العربية داود قربان أحد أساتذة جامعة بيروت الأميركية، وساعده الدكتور أسد رستم. وطبع في المطبعة الاميركية في بيروت سنة ١٩٢٦. وقال المترجم انه رأى ان مدارس الشرق الأدنى بحاجة ماسة الى كتاب مدرسي في تاريخ العالم القديم، مبني على أساس علمي متين، وان هذا الكتاب يسد هذه الحاجة[٥].

وان هذين الكتابين المترجمين عن اللغة الانكليزية، أديا خدمة جليلة للمكتبة التاريخية باللغة العربية المدرسية منها والعامة.

وقد أدرك بعضهم الحاجة الملحة لوضع كتاب تاريخ مدرسي، يدرس فيه تلاميذ المدارس اللبنانية كما هو الحال في البلدان الراقية. فتم وضع هذا الكتاب وطبعه سنة ١٩١٤ على يد لحد صعب خاطر لطلبة المدارس على اسلوب جديد كما وصفه المؤلف. وتم طبعه في المطبعة العلمية ليوسف صادر في بيروت. يتألف من ١٧٨ صفحة بحجم صغير. وهو على طريقة السؤال والجواب. ويتناول تاريخ لبنان منذ عهد الفينيقيين حتى تاريخ وضع الكتاب. ويقول المؤلف في مقدمته انه «عمد الى وضع الكتاب لسد الخلل لأن المدارس اللبنانية في مسيس الحاجة الى كتاب يدرس فيه الطلاب تاريخ وطنهم اسوة بمدارس البلدان «الراقية» والكتاب في ثلاثة أقسام: التاريخ القديم والتاريخ المتوسط وتاريخ لبنان الحديث. ليس فيه صورة ولا خريطة ولا أي شرح أو نص تاريخي. يقتصر فقط على الأسئلة والأجوبة المختصرة عليها.

كذلك صدر في السنة نفسها أي ١٩١٤ في عمشيت منطقة جبيل كتاب «نيل الأدب في تاريخ العرب» لمؤلفه أديب لحود رئيس المدرسة الوطنية في عمشيت. حتى على حد قول المؤلف «يطرف به طلبة المدارس الوطنية الراقية» والكتاب على طريقة السؤال والجواب. بدون خرائط ورسوم. يتناول التاريخ والجغرافيا والأدب والاجتماع.

هناك كتاب آخر وضعه محام تعاطى السياسة ، حتى يوضح تاريخ لبنان ، فاعتمدت بعض المدارس تدريس الكتاب . انه كتاب «في سبيل لبنان» وضعه المحامي يوسف السودا حتى» يوضح أسس «المسألة اللبنانية» كما قال في مقدمة الكتاب في الاسكندرية ١٩١٧ وحتى يبرز ميزات لبنان ويبين حقه بالاستقلال ، وواجب الدول الكبرى بالدفاع عن هذا الحق . وقد ظهرت الطبعة الأولى من الكتاب في الاسكندرية في أول تشرين الثاني ١٩١٨ ولاقت رواجاً . وبالرغم من ان الكتاب ليس مدرسياً ، فقد قررت تدريسه بعض المدارس اللبنانية من وطنية وأجنبية كما يقول المؤلف فأعاد طبعه ١٩٢٤ .

تألف الكتاب من ٣٥٢ صفحة بحجم صغير ، ليس فيه رسوم ولا خرائط سوى خريطة واحدة لدولة لبنان الكبير . ولا أي شرح للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية . انه مجرد دراسة تاريخية سياسية وضعت في ظرف دقيق من تاريخ لبنان خلال البحث عن مصير البلاد = فقد حدد شخصية لبنان وطرح حلاً وتبنته بعض المدارس اما لعدم وجود كتاب تاريخ شامل للبنان ، أو لانه الكتاب الأول الذي طرح قضية لبنان السياسية بوضوح وإيجاز .

كتاب التاريخ بعد دخول الفرنسيين بلادنا منذ سنة ١٩١٨ حتى ١٩٢٤ .

في خريف سنة ١٩١٨ انسحب العثمانيون من بلادنا وحلت محلهم جيوش الحلفاء الفرنسيين والانكليز ، وتم تقسيم النفوذ السياسي في المنطقة حسب اتفاقية سياسية سرية عرفها التاريخ باتفاقية سايكس بيكو كان لبنان بموجبها من نصيب فرنسة . وكانت فرنسة كغيرها من الدول المستعمرة آنذاك ، تعتقد ان الاستعمار سيدوم الى ما لا نهاية ، وكانت تعتبر نفسها رسولة حضارة وتعمير ، وتعتبر ان العلم خير وسيلة لبسط نفوذها وكسب اعجاب الشعوب ومحبتها . فبذلت جهوداً كبيرة لاعادة فتح المدارس وتنشيط حركة التعليم . واحرزت نجاحاً رغم مآسي الحرب . وقد أبقت على برامج التعليم كما كانت في العهد العثماني بما في ذلك الاصلاحات التي ادخلها العثمانيون سنة ١٩١٣ على نظام التعليم . لكنها أدخلت اللغة الفرنسية محل اللغة التركية وركزت على مادتي التاريخ والجغرافيا [٦] . وكان لا بد من الكتب . فقد اعتمدت الكتب والبرامج الفرنسية . وكانت المدارس الفرنسية قبل ذلك تعتمد الكتب الفرنسية . اما المدارس التي كان تلاميذها ما زالوا غير ملمين باللغة الفرنسية فقد علمت التاريخ باللغة العربية ، اما عن فرنسة ، فتم وضع كتاب تاريخ باللغة العربية بعنوان «**مختصر تاريخ فرنسه**» ألفه سليم يوسف الخوري رئيس مدرسة صيدا طبقاً لبرنامج المعارف العامة . وجاء في مقدمة الكتاب «انه لما لم يكن للتاريخ الفرنسي مؤلف في لغتنا العربية مع ما بين فرنسة وبلادنا الشرقية من العلاقات القديمة وتجدد روابط تلك العلاقات بواسطة الانتداب فان المؤلف آلى على نفسه تقديم مؤلف صغير الحجم قريب المأخذ يسهل على التلاميذ اتقان هذا الدرس في اللغة العربية ، لاجتياز عقبة الامتحانات الرسمية وغير الرسمية» وقد لاقى الكتاب رواجاً حسناً . وفقدت الطبعة الأولى فأعاد طبعه للمرة الثانية سنة ١٩٢٦ .

يتألف من ١٠٥ صفحات بحجم متوسط . يتناول تاريخ فرنسة منذ القديم حتى نهاية الحرب العالمية الأولى . انه موجز جداً . فيه عناوين كثيرة وشرح مختصر وبسيط . لغته سهلة . لا يوجد فيه من وسائل الإيضاح سوى عدد من الرسوم لبعض رجال التاريخ في فرنسة .

كانت سلطات الانتداب تفضل اعطاء مادة التاريخ باللغة الفرنسية ، واللغة الفرنسية آنذاك لغة رسمية مع اللغة القديمة هكذا جاء في صك الانتداب ، كذلك في دستور سنة ١٩٢٦ وظل الأمر كذلك حتى تعديل الدستور في ٨ تشرين الثاني ١٩٤٣ ، فكانت المدارس الفرنسية ومعظم المدارس الوطنية ذات الثقافة الفرنسية تتبع البرنامج الفرنسي وفي كتب فرنسية . اما عن لبنان فظلت ، كما كانت قبل دخول الفرنسيين ، تكتفي ببعض الدروس يمليها معلم الأدب أو تعتمد واحداً من الكتب التي ذكرناها سابقاً ، حتى ظهر كتاب «مختصر تاريخ سورية [٧]» للأب هنري لانس .

ولد هذا الكتاب صدفة ، وبناء على رغبة المفوض السامي الجنرال غورو ، وبعد احداث ميسلون في تموز ١٩٢٠ . فقد ذكر المؤلف في مقدمة الكتاب ، ان الجنرال غورو فكر بانشاء مدرسة في بعبدا لاعداد الموظفين الذين تحتاج اليهم سلطات الانتداب ، فطلب الى هنري لامنس اليسوعي القاء محاضرات في أربعة مواضيع هي تاريخ سورية – الجزيرة العربية – الاسلام وتطوره – سياسة فرنسة في الشرق . فعمل لامنس بسرعة وأعد المحاضرات . مستعيناً بالمكتبة اليسوعية وساعده الآباء اليسوعيين رونزفال Ronzevalle ولفنك Levenq ولي Ley وشيخو Cheikho وموتارد Mouterde . لكن المدرسة لم تنشأ فتم طبع المحاضرات في كتاب من جزأين وباللغة الفرنسية .

تألف الجزء الأول من ٢٧٣ صفحة ، وتناول الاحداث منذ القديم حتى عهد المماليك . أما الجزء الثاني فيبدأ مع عهد المماليك وينتهي مع بداية الانتداب ١٩٢٠ . وتألف من ٢٧٧ صفحة . والكتاب ، كما ذكر المؤلف في مقدمته ، ليس الكتاب الذي ينبغي الاكتفاء به لدرس تاريخ المنطقة (منطقة الانتداب الفرنسي)

لكنه موجز لتاريخها. ومع هذا فقد اعتمدته مدارس كثيرة، وتأثر به المعلمون والمؤلفون. مع العلم انه لم يخص لبنان بتاريخ خاص، ويذكر يوسف السودا في كتابه «في سبيل الاستقلال» ان لامنس كان يتبنى نظرية سورية الكبرى ومن ضمنها لبنان.

الكتب التي وضعت حسب مناهج ١٩٢٤ :

في سنة ١٩٢٤ تم وضع مناهج التعليم للمرحلة الابتدائية وتتوجها الشهادة الابتدائية الاعدادية أو السرتفيكا، والمرحلة الابتدائية العالية (التكميلية) ومدتها أربع سنوات وتتوجها الشهادة الابتدائية العالية أو البريفه، ومنها برامج التاريخ. فكان لا بد من وضع كتب مدرسية تناسب البرامج الجديدة. وقد ظهرت بالواقع كتب عديدة منها ما وضعه اليسوعيون، ومنها وضعه لبنانيون من كافة الطوائف. أما اليسوعيون فوضعوا ثلاثة كتب هي كتاب «مختصر تاريخ سورية ولبنان» بقلم أحد الآباء اليسوعيين باللغة الفرنسية، صدر عن المطبعة اليسوعية سنة ١٩٢٤، ووضع على حد ما جاء في المقدمة «للدارسين والمدرسين معاً» ثم تمت ترجمته الى اللغة العربية بحيث تكون من ١٤٣ صفحة بحجم صغير، بدون أي رسم، فيه خريطة واحدة. وفيه ٢٤ فصلا يبدأ كل منها بملخص وجيز وبحرف كبير حتى على حد ما جاء في الكتاب «يستظهره صغار التلاميذ». ويليه المتن بحرف صغير وهو مخصص لجميع التلاميذ.

«مختصر كتاب سورية ولبنان» باللغة الفرنسية للأب رينه موترد، وبمساعدة الأب هـ. لامنس والأب ف. توتل. جاء في المقدمة : ان الكتاب وضع لمن يريد ان يعرف معلومات صحيحة عن سورية، كذلك للتلاميذ الذين يحضرون الامتحانات الرسمية. وهو يتألف من ١٨٣ صفحة بحجم صغير. موزع في ٢٥ فصلاً.

كتاب «تاريخ سورية ولبنان وفلسطين المصور» للأب فردينان توتل. اخرجته المطبعة الكاثوليكية سنة ١٩٣٤ يتألف من ١٩٨ صفحة موزعة في خمسين فصلاً، فيه بعض الخرائط والرسوم لكنها ليست تاريخية، بل وضعها الرسام كما تخيلها. يبدأ الفصل بأسئلة عامة غالباً ما تدور حول الصورة وذلك كمدخل للدرس.

هذه الكتب الثلاثة تبنتها معظم المدارس التي علمت التاريخ باللغة العربية أو باللغة الفرنسية، وكلاهما لغة رسمية. ويمكن تقديم امتحانات التاريخ بكليهما. تأثرت هذه الكتب الثلاثة بكتاب «مختصر تاريخ سورية» للأب لامنس. لكنها جاءت مبسطة لتتلاءم مع مستوى التلاميذ. انها مختصرة جداً معلوماتها صحيحة لكنها تتناول نواحي معينة فقط. جعلت من مناطق الانتداب كلا متجانسا، وأبرزت دور فرنسة الحضاري وعلاقاتها التاريخية بالشرق.

أما الكتب التي وضعها مؤلفون وطنيون فهي :

- «مختصر تاريخ سورية ولبنان» تأليف عيسى ميخائيل سابا، وقد أنفق على طبعه وديع سركيس صاحب المكتبة الجامعة في بيروت ١٩٢٧. يذكر المؤلف في مقدمته ان هذا الكتاب عبارة عن دروس في تاريخ سورية ولبنان كان يلقيها على تلاميذه في الصفوف العالية والمتوسطة. وهي مأخوذة من أمهات كتب التواريخ القيّمة الموثوق بصحتها. يتألف الكتاب من ١٧٥ صفحة موزعة في ٣٧ درساً. يتناول كل منها موضوع الدرس ويشرحه ويوزعه في مقاطع وينتهي بخلاصة وبعض الاسئلة. وفي الكتاب بعض الرسوم التاريخية والخرائط.
- كتاب «تاريخ سورية ولبنان» نسقه على أسلوب حديث للمبتدئين حنا نمر، وهو استاذ اللغة العربية من قرية شيخان في منطقة جبيل، درّس في الكلية الانجيلية في حمص، وألف الكتاب وطبعه في حمص ١٩٣٠. يعالج هذا الكتاب، كغيره من الكتب التي عاصرها، تاريخ مناطق الانتداب منذ فجر التاريخ حتى تاريخ وضع الكتاب. ولم يأت بجديد على الصعيد العلمي والتربوي، لكنه يعبّر عن حاجة معلم، مخلص لرسالته، الى كتاب يكون بمستوى التلاميذ حتى يستطيعوا فهمه.
- كتاب «سورية ولبنان» تأليف عمر أبو النصر في جزأين، يذكر المؤلف انه وضع كتابه وفاقاً لبرنامج وزارة المعارف وعرضه على اللجنة المخصصة لدرس الكتب فأقرته لمدارس الجمهورية اللبنانية وأيدت الحكومة اللبنانية قرار اللجنة بقرار رسمي × نمرو ٣٨١١ بتاريخ ٢٥ أيار ١٩٢٦. ويذكر أيضاً انه اعتمد في تأليف الكتاب على كتب كثيرة من عربية وافرنجية، يخص منها كتاب الأستاذ الكبير محمد كرد علي عن خطط الشام. ومختصر تاريخ سورية للأب لامنس، وان كان لا يشاطرهما كل الاراء. وأورد في الكتاب عدداً من الخرائط والرسوم لكنها ليست موزعة حسب الدروس بل في ملزمة طباعية واحدة في اخر الجزء الأول وفي أول الجزء الثاني.
- «مختصر تاريخ سوريا ولبنان» خاص بالمبتدئين تأليف أديب فرحات ١٩٢٤. يشمل برنامجي التاريخ والجغرافيا. مختصر، يقتصر على معلومات سطحية. فيه بعض الصور والخرائط.

ان هذه الكتب جميعها لم تكن في سلاسل، ولم يرد عليها اسم الصف المخصصة له.

انتقدها بعض من اطلع عليها لانها لم تبلغ مستوى علمياً ولا تربوياً مناسباً، ولم تعالج تاريخ لبنان، لا بل اهملت تاريخ البلاد.

وقد فات هؤلاء ان التأليف المدرسي في لبنان كان في بدايته ، فلم يكن المؤلفون متخصصين في مادة التاريخ ولا في التأليف المدرسي ، ينبغي كذلك ان نأخذ الناحية المادية بعين الاعتبار ، فلم يكن متيسراً انفاق مبلغ على الكتب وعدد التلاميذ كان محدوداً .

أما ما خصّ تاريخ لبنان ، فان هذه الكتب تقيّدت بالبرنامج المعتمد ، والبرنامج لم يخصّ لبنان بدراسة مستقلة ، انما وضعت سلطات الانتداب برنامجاً لكل مناطق الانتداب يعتبر تاريخها واحداً .

ايديولوجيتان مختلفتان في كتابين مدرسيين هما : تاريخ لبنان الموجز لمؤلفيه فؤاد افرام البستاني والدكتور أسد رستم ، وتاريخ سوريـة ولبنان المصور لمؤلفيه زكي نقاش وعمر فروخ .

حتى الثلاثينات لم يكن ، لدولة لبنان الكبير ثم الجمهورية اللبنانية منذ ١٩٢٦ ، كتاب تاريخ مدرسي يروي تاريخها ، حتى تم تاريخ لبنان الموجز على يد فؤاد افرام البستاني والدكتور أسد رستم . واني اذكر قصة رواها لي الدكتور أسد رستم على وضع الكتاب فقال : ان المرحوم اميل اده يوم كان رئيساً للجمهورية استدعى الدكتور أسد رستم وفاتحه بأمر وضع كتاب مدرسي لتاريخ لبنان . وكان الدكتور رستم أحد أساتذة التاريخ في الجامعة الاميركية ، فارتأى ان تتعاون الجامعتان الاميركية واليسوعية في وضع الكتاب فتعاون مع الأستاذ فؤاد افرام البستاني احد أساتذة الأدب العربي . تم وضع الكتاب وتقرر تدريسه في المدارس الحكومية واعتماده في الامتحانات الرسمية بموجب الاتفاق المعقود بين وزارة التربية الوطنية والمؤلفين [٩] .

وجاء في مقدمة الطبعة الأولى ١٩٣٨ ان الكتاب وضع لطلاب الشهادة الابتدائية وهو لا يخلو من فائدة لغير الطلاب . املا ان من يقرأه يرى فيه ما يحبب الوطن اليه فيدفعه الى درس ماضيه ، فتفهم حاضره فالتفاؤل بمستقبله ، ووعد المؤلفان بوضع كتاب للشهادة التكميلية العالية واخر للبكالوريا . لكن هذا لم يحدث . زار المؤلفان المدارس ، حضرا دروس تاريخ معطاة في الكتاب . وقفا على رأي المعلمين وعلى موقف التلاميذ من الكتاب ثم ألفا سلسلة للصفوف الابتدائية .

تألف هذا الكتاب من ١٧٦ صفحة منها ١٤٤ للبنان موزعة في ٢٦ فصلاً . والباقي (٦ فصول) للتاريخ العالمي . تميّز بأسلوب سهل ، بلغة سلسة واضحة ، بمعلومات كثيرة ومركزة . ولا غرابة في ذلك وقد شارك في وضعه مؤرخ وأديب من كبار المفكرين .

بالاضافة الى الناحية العلمية والى الاسلوب ، جاء الكتاب بجديد ، فقد عالج تاريخ لبنان معالجة شاملة منذ عصور ما قبل التاريخ حتى تاريخ وضع الكتاب . لكنه سار على نهج كتابة التاريخ المدرسي في أوروبا آنذاك وهو اعتماد ايديولوجية تاريخية معينة من أجل اعداد مواطن معين . فان هذا الكتاب تبنّى نظرية ابناء المتصرفية ، والمسيحيين بصورة خاصة ، في تاريخ لبنان . لذا تعرّض الكتاب لمعارضة أو لنقد شديد من بعض الأوساط الاسلامية ، وطالب المعارضون بوقفه . وقاد المعارضة كل من الدكتور عمر فروخ أستاذ الفلسفة الاسلامية والأدب العربي في كلية المقاصد ببيروت ، وزكي نقاش ب.ع أستاذ التاريخ والجغرافية في كلية المقاصد ببيروت . فكتبا في الصحف ، خاصة جريدة بيروت ، واعدا ملخص نقد لمناسبة انعقاد لجنة للنظر في الكتاب المذكور في آذار ١٩٣٨ وذكرا ما فيه من سيئات فجعلاها في مجموعتين :

أ – ان الكتاب على حد قولهما يقتل الروح القومية ويثير النعرات الطائفية .

ب – ان الكتاب مشحون بالاخطاء التاريخية من تبديل النصوص ومن سوء التأويل .

لكن الكتاب انتشر انتشاراً واسعاً ، فحتى سنة ١٩٥٧ أعيد طبعه احدى عشرة مرة ، وتبنته مدارس كثيرة في مختلف مناطق لبنان .

تاريخ سورية ولبنان المصور ، الجزء الرابع يشتمل على تاريخ سورية السياسي والثقافي والاجتماعي من ٤٠٠٠ سنة ق.م. الى ٣١ك ١٩٤٩ ، تأليف زكي النقاش استاذ في العلوم مدير كلية المقاصد الاسلامية ببيروت بالوكالة وأستاذ التاريخ والجغرافية فيها . والدكتور عمر فروخ عضو المجمع العلمي بدمشق أستاذ الفلسفة الاسلامية والأدب العربي في كلية المقاصد الاسلامية ببيروت [١٠] .

يتألف الكتاب من ٢٩٤ صفحة ، فيه أربع خرائط و٥٧ صورة بعضها صور تاريخية . وهو مخصص كما جاء في المقدمة لصفي البكالوريا بقسميها الأول والثاني ، ويتناول تاريخ سورية بشكل خاص والعالم العربي والاسلامي بصورة عامة . لم ينظر أي وضع للبنان ، ولم يعترف له بواقع سياسي بل اعتبره جزءاً بسيطاً من سورية . لم يخص لبنان بدرس مستقل اما الفينيقيون فاعتبرهم من سورية واكتفى لدرسهم بصفحتين (٢٦ – ٢٧) فيما خص العبرانيين بصفحتين أيضاً (٢٨ – ٢٩) نال لبنان من الكتاب احدى عشرة صفحة فقط ، وليست كلها للبنان بل اختلطت احداثها مع أحداث المنطقة .

بالاضافة الى ما ذكرنا ، ظهرت كتب كثيرة يطول الحديث عنها ولذا نقصر الكلام على الجديد اذا كان ثمة جديد . فنكتفي بذكر سلسلتين انتشرتا في المدارس . احداهما سلسلة يوسف عماد للصفوف الابتدائية وقد الف في التاريخ والجغرافية . جديده انه

وضع رسوماً تاريخية ونصوصاً للمطالعة بجانب النص المطلوب للدرس ، والحق الدرس بخلاصة وبمجموعة أسئلة .

أما السلسلة الثانية والتي لاقت رواجاً واعتمدتها مدارس عدة ، فكانت لادمون بليبل وتناولت المراحل الابتدائية والتكميلية والثانوية ، وقد أوضح المؤلف عن سلسلته في المقدمة حيث قال انها تتضمن ما تضمنته كتب تاريخ لبنان المدرسي المقرر وغير المقرر تدريسها في المدارس الرسمية . وتجمع أيضاً أهم ما تفرّق في بعضها مع بعض ما تفتقر اليه ، وتوحد أكثر الآراء التي لم يتفق عليها المؤرخون» .

شاء المؤلف اذاً ان يضع كتب تاريخ يتم الاتفاق على مضمونها ، فيجمع على تبنّيها العدد الكبير من المدارس . وقد قررت وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة تدريس السلسلة في مدارسها ، وادخل المؤلف جديدا هو استعمال لونين : الأحمر للعناوين والأسود للنص . كذلك بدأ الدرس بأسئلة تمهيدية وانهاه بخلاصة .

لا بدّ من ان نشير الى دور الامتحان وتأثيره على الكتاب وعلى التعليم . فحتى سنة ١٩٤٦ كانت مادتا التاريخ والجغرافية مفروضتين في الامتحان الخطي في الشهادة الابتدائية (السرتفيكا) فقط . وكان التعليم جدياً في الصفوف الابتدائية . اما في الصفوف التكميلية والثانوية فقلما اهتمت المدارس بهذه المادة ، بل اهملتها ولم تعتمد كتاباً ، فيما فضلت مدارس كثيرة ، اعتماد الكتب الفرنسية .

أما بالنسبة للصفوف الابتدائية فكان المعلمون بالاضافة للكتاب المدرسي يلخصون الدرس ويكتبه التلاميذ ويحفظونه ، وقد ظهرت كتب على طريقة السؤال والجواب . نذكر منها كتاب «خلاصة تاريخ لبنان من الفتح العربي حتى اليوم» في مئة سؤال وجواب لطلاب الصفوف الابتدائية وفقاً لمنهج التعليم الرسمي . تلخيص وجمع سامي مفرج ونسيم نصر .

الكتب الموضوعة حسب برامج ١٩٤٦ :

بعد استقلال لبنان والتوصل الى الميثاق الوطني ١٩٤٣ ، نشأت عند اللبنانيين قناعة في العيش المشترك وميل لتقريب وجهات النظر حول واقع لبنان في حاضره ومستقبله . وانعكس ذلك على النظرة الى الماضي وغلب الاعتدال على التطرف وتم التوصل الى وضع برامج تعليمية ١٩٤٦ ، تتناسب مع واقع البلاد المستقلة . وبرز الاتجاه كذلك الى وضع كتب تاريخ يوافق عليها اللبنانيون في مختلف اتجاهاتهم .

لوضع كتاب لكل اللبنانيين وليس لفئة منهم . وجاءت الامتحانات تعزز الاتجاه الى توحيد النظرة : اسئلة موحدة يجيب عليها الجميع . وهذا ضروري في بلاد لها تاريخ عريق . وتتميز بشعب متعدد العناصر تختلف نظرته الى الاحداث . ودولته فتية أولى واجباتها صهر عناصر الشعب وتقريب وجهات نظرها . وفي الخمسينات بدأت تظهر جماعة المتخصصين في مادة التاريخ والجغرافية وتخرجت طلائع هذه الجماعة من الاكاديمية اللبنانية ثم من الجامعة اللبنانية ، وهي تنتمي الى طوائف مختلفة ، لكنها تخرجت من مدرسة واحدة ، وتوصلت الى أفكار متقاربة في نظرتها الى وضع لبنان سواء في حاضره أم في مستقبله . فحرصت ان تتفاهم على تاريخه .

ونشطت المدرسة الرسمية في مراحلها الابتدائية والتكميلية ، وبدأ التعليم الرسمي الثانوي يشق طريقه ، واستقطبت المدرسة الرسمية القسم الكبير من التلاميذ . وأصبح لها جهاز اداري وتعليمي نشيط وقادر ففرضت سياستها التعليمية ، واضطرت المدارس الخاصة تدريجاً ان تتأثر بالمدرسة الرسمية وتحذو حذوها في مجالات كثيرة . وفضّلت دور النشر ان يتعاون مؤلفون من طوائف مختلفة ، وان يتجنبوا ما يثير الخلاف . وذلك بالنسبة للدار سعياً وراء تسويق الكتاب ، وبالنسبة لحركة التعليم تقريب وجهات النظر . وتوصل المؤلفون الى كتابة كتاب التاريخ يحصل على الموافقة ، وظهرت سلاسل اعتمدتها مدارس من كافة المناطق والاتجاهات نذكر منها :

- سلسلة المصور في تاريخ لبنان لمؤلفيها شفيق جحا بهيج عثمان منير البعلبكي تناولت المراحل الابتدائية والتكميلية والثانوية وانتشرت انتشاراً واسعاً . وتميزت بأسلوب أدبي ونص سهل مرغوب ، مزينة ببعض الرسوم والخرائط . وقد تحسن وضعها بالنسبة للسلاسل السابقة . لكن عليها مآخذ كثيرة من حيث بتر الحقائق ، اعطاء الشيء الذي يريده المؤلف واغفال ما لا يريده اعطاء شروحات وتحليلات في غير محلها وأحياناً لا تخلو من التحامل .
- سلسلة الجديد في التاريخ تأليف عادل اسماعيل ، دكتور دولة في التاريخ ، تميّزت بمستوى علمي جيد ، بخرائط ورسوم تاريخية ، بلهجة معتدلة وبنهج مقبول .
- سلسلة التاريخ تأليف وهيب ابي فاضل ولبيب عبد الساتر ومحمود درويش وسعيد العز للصفوف التكميلية تميزت بأسلوب تربوي وبروح علمية صحيحة نصوصها متزنة اخراجها جيد ، غنية بوسائل الإيضاح من رسوم وخرائط ونصوص قراءة . هي السلسلة الملونة الأولى .

أما البرامج الحالية من ابتدائية ومتوسطة وثانوية ، فحولها سلاسل عديدة . وتنافست دور النشر واستعانت بمؤلفين من أصحاب الكفاءة والاختصاص «وتوصلت بعض السلاسل الى مستوى جيد

لا يقل قيمة عن مستوى السلاسل الناجحة في الخارج . مع هذا ما زلنا بحاجة الى العمل المستمر لتطوير الكتاب ومرافقة العصر ، لا يكفي ان يكون عندنا سلسلة أو سلسلتان ناجحتان ، بل ينبغي ان تكون كل السلاسل ناجحة ، والا نضع بين أيدي تلاميذنا الا الكتاب الناجح الذي تتوفر فيه الشروط العلمية والتربوية والوطنية اللازمة .

على كل من يعمل في حقل الكتاب المدرسي ان يسعى دوماً الى الأفضل ، والتأليف المدرسي علم واختصاص ، لا يكفي ان يصمم مؤلف على اعداد كتاب مدرسي حتى ينجح ولا يجوز ان ينقل من السلاسل الموجودة . بل ليعمل في التأليف المدرسي من هو أهل له . وليكن للمؤلف اسلوبه ، والماضي واسع جداً ، مهما عمل المؤلفون فهو يتسع لهم .

المراجع :

(١) وهيب ابي فاضل – تعليم التاريخ في لبنان وتطوره – دراسة تحت الطبع .

(٢) Otto Ernest Schued de Koph — l'Enseignement de l'Histoire et la révision des manuels Scolaires p. 150.

(٣) شاكر الخوري مجمع المسرات ص. ٨٩ طبع في بيروت ١٩٠٨ .

(٤) فيليب فان نس مير الاميركي – التاريخ العام للكليات والمدارس – ترجم عن الانكليزية طبع في المطبعة الاميركية – بيروت – الطبعة الأولى ١٩١٢ .

(٥) جايمس برستد – كتاب العصور القديمة – مقدمة المحرر ص أ – الطبعة الأولى ١٩٢٦ .

(٦) La Syrie et le Liban sous l'occupation et le mandat français 1919 - 1927 Berger — Levrault Editeurs —

(٧) H. Lammens — La Syrie — Précis Historique Imprimerie Catholique Beyrouth — 1921 (en deux volumes).

(٨) يوسف السودا – في سبيل الاستقلال = الجزء الأول في وادي النيل – ١٩٠٦ – ١٩٢٢ – دار الريحاني ص. ١٩٣ – ١٩٦٧ .

(٩) فؤاد افرام البستاني – الدكتور أسد رستم – تاريخ لبنان الموجز – لطلبة الشهادة الابتدائية .

(١٠) زكي النقاش – الدكتور عمر فروخ – تاريخ سورية ولبنان المصور – ١٩٤٩ .

بيبليوغرافيّة المُدن والقرى والعائلات اللبنانيّة

ميشال أبي فاضل

الباء

- البابا، محمد.
اقليم الخروب، رسالة دبلوم دراسات عليا في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية، بيروت ١٩٧٧.

- البابا، محمد كامل.
نبذة عن تاريخ طرابلس، نسخة بخط ظهير بازرباشي، ونسخة مصوَّرة في مكتبة عبد السلام التدمري، طرابلس، مخطوطة.

- بارود، نعيم.
مرفأ بيروت في وضعه الحالي، رسالة دبلوم دراسات عليا في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية بيروت، ١٩٧٥، ٣٧ ص.

- بارود، نعيم.
مرفأ بيروت بين ١٨٨٠ و١٩١٤ رسالة ماجستير في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية، بيروت.

- باسيلية، الجامعة.
كتاب الجامعة الباسيلية (تأسست سنة ١٩٤٦):
الجزء الأول : للسنتين ١٩٤٧ - ١٩٤٨، مطبعة صيقلي، بيروت، ١٩٤٨، ٣٢ صفحة.
الجزء الثاني : للسنة ١٩٤٩.
الجزء الثالث : للسنوات ١٩٥٠ - ١٩٥١ - ١٩٥٢ - ١٩٥٣، ١٥٩ صفحة.

- باسيل، رفيق.
تاريخ حردين، مخطوطة.

- باسيل، جرجي.
دراسة سكانية اجتماعية في غوسطا، رسالة ماجستير في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٩، ١١٥ صفحة.

- باسيل، جرجي.
دراسة في تاريخ كسروان السكاني والاجتماعي من خلال نموذجين غوسطا وغزير، أطروحة دكتوراه في التاريخ (حلقة ثالثة)، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، ١٩٨٢.

- الباشا، قسطنطين.
تاريخ أسرة آل فرعون بأصولها وفروعها، مطبعة القديس بولس، حريصا، ١٩٣٣، ٢٣٥ صفحة.

- الباشا، قسطنطين.
تاريخ دوما، المطبعة المخلصية، صيدا - لبنان، ١٩٣٨، ٢٨٠ صفحة.

- بدر الدين، مريم.
جبل عامل في عهد الأمير فخر الدين المعني الثاني، رسالة كفاءة في التاريخ، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٧، ٦٣ صفحة.

- برباري، شحاده متري.
مرشد المصطاف، فهرس مدن وقرى الجمهورية اللبنانية، مطبعة الشمس، بيروت، ١٩٣٩، ٣١٢ صفحة.

- بري، ابراهيم.
الأدب في جبل عامل في عهد الانحطاط، ... كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، ١٩٨١، ...

- برخش، مسعود.
التجولات في بنى النشاطات الاقتصادية بين ١٩٠٠ و ١٩٧٤ في قرية جون، رسالة جدارة في علم الاجتماع الاقتصادي، العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٤، ٦٥ صفحة.

- بزي، حسن يوسف.
العادات والتقاليد والفنون الشعبية في جبل عامل، رسالة كفاءة في التاريخ، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت ١٩٧٧، ٦٥ صفحة.

- بزي، علي يوسف.
القرابة والسكن وأسماء الأحياء، نموذج بنت جبيل، رسالة جدارة في علم اجتماع العائلة، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت ١٩٨٠، ٤٩ صفحة.

- بزي، مصطفى.
تطور المجتمع في بنت جبيل بين الحربين العالميتين (١٩١٤ – ١٩٤٣) رسالة ماجستير في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٨، ١٩٧٣ صفحة.

- بزي، ناظم.
بنت جبيل، دراسة اقتصادية وبشرية، رسالة كفاءة في الجغرافيا، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٣، ١٥٢ صفحة.

- بزي، نضال.
التركيب السكاني والخصوبة في البرامية، رسالة جدارة في علم الديموغرافية، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٩، ٦٣ صفحة.

- بزي، نضال.
عدلون، بحث ديموغرافي اجتماعي، رسالة دبلوم معمَّقة في علم الديموغرافية، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٨٠، ١٠٥ صفحات.

- البستاني.
الأسرة البستانية، لان، ٢٣ صفحة.

- البستاني، شكري.
دير القمر في أواخر القرن التاسع عشر. منشورات مركز الأبحاث، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٦٩، ١٨٠ صفحة.

- البستاني، ملحم.
كوثر النفوس وسفر الخالدين، مطبعة المرسلين اللبنانيين، جونيه، ١٩٥٤، ٦٤٦ صفحة (القسم الثاني من الكتاب مخصص لآل البستاني ومشاهيرهم).

- بشاره، بادواني محسن.
حكم المقدمين في جبة بشري، رسالة كفاءة في التاريخ، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٩، ٨٦ صفحة.

- بشاره، حنا بشاره.
الحياة السياسية والاقتصادية في جبل عامل، رسالة كفاءة في التاريخ، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٩، ١١١ صفحة.

- البشعلاني، اسطفان.
تاريخ الامراء اللمعيين (مخطوطة) ورد ذكرها في كتاب البشعلاني لبنان ويوسف بك كرم، بيروت، ١٩٢٥، ص ٢٢٢.

- البشعلاني، اسطفان.
تاريخ بشعله وصليما، مطبعة فاضل وجميّل، الدوره – لبنان، ١٩٤٨، ٥٩٢ صفحة + رسوم.

- البشعلاني، اسطفان.
جداول قدامى مدرسة الحكمة (وفيه ذيل لكل طالب بنبذة عن تاريخ أُسرته) مخطوطة، ورد ذكرها في كتابه بشعله وصليما، ص ٢٣٤. وقد عرفنا مؤخراً انه فُقد منه بعض الأحرف الأولى.

- البشعلاني، اسطفان.
تاريخ أبرشية بيروت، مخطوط، ورد ذكره في كتابه بشعله وصليما. ص ٢٣٤.

- البعبداتي، عمانوئيل. والشدياق، يوسف.
قاموس الأُسر والاعلام والحوادث، مخطوطة موجودة في دير مار شعيا، برمانا.

- البعبداتي، نعمة الله ملكي.
تاريخ بعبدات وأُسرها، نسَّقه ولده حنا الخوري الملكي، مطابع وزنكوغراف نصار، بيروت، ١٩٤٨، أ – ط + ٣٠٣ صفحات.

- البقاعي، شفيق.
إبل الستي قرية رائدة، محاضرة في المجلس الثقافي للبنان الجنوبي بيروت، الخميس ٤ حزيران ١٩٨١.

- البلعه، مارون.
أدب الأطفال في زحله، رسالة ماجستير في الآداب، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٨٠، ١٨٦ صفحة.

- بلبيل، ادمون.
تقويم بكفيا الكبرى وتاريخ أُسرها، مطبعة العرائس، بكفيا، ١٩٣٥، ٢٩٥ صفحة.

- بلبيل، ادمون.
دليل المصطاف بناحية بكفيا والمحيدثة وساقية المسك وبحرصاف (لبنان).

- بوسابا، فؤاد.
تاريخ العائلات المسيحية في صيدا منذ عام ١٨٤٠، أُطروحة دكتوراه في التاريخ كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، ١٩٨١.

- بيضون ابراهيم.
صفحات من تاريخ جبل عامل، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مطابع الكفاح، بيروت، ١٩٧٩، ١٥٩ صفحة.

- البيطار انطوان.
الصناعة وتطورها في بيت شباب (مخطوطة).

- البيطار يوسف اسبر.
التاريخ السياسي والعسكري لمدينة طرابلس من سنة ١٧٠٤ - ١٨٤٠ بموجب الوثائق الديبلوماسية الفرنسية، رسالة ماجستير في التاريخ، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، ١٩٧٩، ١٠٠ صفحة.

- البيطار انطوان.
بيت شباب: أضواء على التاريخ؛ الجزء الأول: مؤسسة خليفة للطباعة، الدوره، ١٩٨٤، ٢٩٣ صفحة.

- البيطار، يوسف اسبر.
تاريخ طرابلس الاقتصادي في النصف الأول من القرن التاسع عشر ١٨٠٠ - ١٨٥٠، أطروحة دكتوراه حلقة ثالثة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، ١٩٨٢، ٢٧٥ صفحة.

التاء

- التدمري، عمر عبد السلام.
الحياة الثقافية في طرابلس الشام خلال العصور الوسطى، مؤسسة دار فلسطين للترجمة والتأليف، مطابع بيبلوس الحديثة، بيروت، ١٩٧٢، ٣٧٠ صفحة.

- التدمري، عمر عبد السلام.
تاريخ وآثار ومدارس طرابلس في عصر المماليك، دار البلاد للطباعة والاعلام في الشمال، طرابلس، ١٩٧٤، ٤٤٠ صفحة.

- التدمري، عمر عبد السلام.
تاريخ طرابلس السياسي والحضاري عبر العصور:
- الجزء الأول: مطابع دار البلاد، طرابلس - لبنان، بيروت، ١٩٧٨، ٥٠٠ صفحة.
- الجزء الثاني: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨١، ٦٧٥ صفحة.

- التدمري، عمر عبد السلام.
من تاريخ طرابلس الحضاري: دار العلم في القرن الخامس الهجري، دار الانشاء للصحافة والطباعة والنشر، طرابلس - لبنان، ١٩٨٢، ٩١ صفحة.

- التميمي، رفيق، وبهجت، محمد.
ولاية بيروت، دار لحد خاطر، جديدة المتن - لبنان، ١٩٧٩:
- الجزء الأول: ١٩٦ صفحة، (القسم الشمالي)
- الجزء الثاني: ٣٠٩ صفحات. (القسم الجنوبي)
وكان هذا الكتاب قد طُبع للمرة الأولى على مطبعة الاقبال، بيروت:
- الجزء الأول: ١٣٣٥ هـ. (القسم الشمالي).
- الجزء الثاني: ١٣٣٦ هـ. (القسم الجنوبي).

- تنوري، جورجيت.
تقرير حول التغيّر الاجتماعي في قرية لبنانية: قاع الريم، رسالة جدارة في علم الاجتماع الريفي، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٧٤، ١٠٢ صفحة.

- تنوري، عقل.
تقرير حول حزرتا وكوابح التغيير، رسالة جدارة في علم الاجتماع الريفي، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، بيروت ١٩٧٥، ٥٨ صفحة.

- توتل، فردينان.
مصيف حمانا، المطبعة الكاثوليكية، بيروت ١٩٢٧، ٣٢ صفحة.

approprié à ses besoins actuels et assez souple pour suivre l'évolution de ces besoins, n'est pas une tâche facile quoiqu'elle ne soit pas impossible. Il ne manque pas de compétences arabes, dispersées dans le monde, qui pourraient ensemble concevoir le système scolaire ou le système d'éducation qui répondrait le mieux à la situation des pays arabes pris globalement, ou à la situation particulière de chaque pays. A cet égard, l'expérience d'autres pays, de régime libéral ou socialiste, peut être d'un certain secours. Elle permet d'éviter souvent de s'engager dans des impasses et de perdre un temps d'autant plus précieux qu'il s'agit de rattraper un plus grand retard. Mais il est aussi vrai qu'il n'y a pas de solution qui soit telle quelle exportable. Chaque type de société doit inventer son propre modèle d'éducation, à l'image de son modèle culturel.

Dans la construction d'un plan, on doit avoir présents à l'esprit les objectifs derniers, et marquer les étapes de réalisation, en tenant compte des priorités et urgences. A cet égard, on peut reconnaître comme prioritaires parmi les objectifs de l'éducation dans le monde arabe, l'alphabétisation, l'enseignement et l'apprentissage technique, la réorganisation des universités, le développement ou la création de facultés de sciences appliquées, enfin l'organisation de la recherche scientifique. Il n'est pas possible, dans le cadre limité de cette étude, de justifier cette liste de priorités, pas plus que de tenter même une esquisse de planification de l'éducation; chacun de ces points exige une étude circonstanciée. Il suffit pour le moment d'avoir indiqué quelques-uns des points dont une planification ou une politique de l'éducation et de l'enseignement devrait tenir compte pour le monde arabe.

Reste, pourtant, à évaluer approximativement les chances que les pays arabes ont de résoudre les problèmes que leur pose cette entreprise gigantesque de l'éducation pour la mutation culturelle. Il n'est pas sûr que chaque pays puisse s'en tirer tout seul : ou il manquera d'hommes qualifiés, ou il manquera de fonds. Mais, ensemble, ils cumulent les chances de réussite : il y a assez de potentiel humain et de ressources matérielles ; et il n'est pas impossible de mettre au point une forme viable d'entraide ou de communauté éducationnelle, laquelle d'ailleurs fonderait l'unité économique et politique arabe sur les bases solides de l'identité culturelle.

Il convient, pourtant, de signaler la sorte de cercle vicieux qui risque de faire échouer l'entreprise de changement dans l'éducation, comme dans tout autre domaine de la vie collective. Pour le dire un peu brutalement, ce sont des hommes imparfaitement éduqués qui sont affrontés à la tâche de former des hommes plus parfaitement éduqués. Apparemment, cette tâche est impossible, et c'est pourquoi on voit souvent les hommes éduqués ressembler à leurs éducateurs ; ce qui est loin de constituer un progrès ou un changement. En fait, le progrès est possible, car au fond l'être humain se forme lui-même, avec l'aide des éducateurs et du système éducationnel et social, ou souvent malgré eux, et parfois contre eux.

L'exigence de démocratisation désigne à la fois l'exigence d'égalité, d'intégration, et de différenciation. L'éducation pour tous se traduit par les mêmes possibilités ou les mêmes chances offertes à tous ; ce qui exclut les privilèges, les barrages, qui font souvent de l'éducation poussée jusqu'à un niveau élevé un produit inaccessible aux pauvres. D'autre part, ces chances égales doivent être offertes de telle sorte que puissent se manifester les capacités, et que ces capacités soient accordées ou harmonisées avec les besoins de la collectivité. Ainsi auront été respectées en même temps les exigences d'intégration et de différenciation. De plus, l'intégration conduit à poser une base commune d'éducation, avant que les capacités individuelles soient dirigées vers les spécialisations. Cette base exprime et garantit l'identité du modèle culturel de la société. La démocratisation ainsi entendue paraît mieux assurée par une organisation de type socialiste ; mais il est possible aussi, théoriquement, de l'obtenir dans un régime de type non socialiste, par exemple dans un régime libéral, pourvu que des mesures sociales viennent protéger, pour ainsi dire, l'égalité contre la liberté ; ce qui suppose la volonté de faire passer l'intérêt commun avant les intérêts particuliers.

L'exigence de réalisme, enfin, dérive du but par quoi se justifie l'éducation, qui est de préparer à la vie. Eduquer ne consiste donc pas à favoriser la contemplation pure ou l'éloquence, ni à prêcher la résignation ou à donner l'habitude du renoncement pur et simple. Préparer à la vie implique l'orientation vers l'action, donc la promotion de la technique comme moyen de l'action, et celle de la connaissance scientifique comme fondement de la technique efficace. Cependant, le réalisme exige d'équilibrer ce souci de l'efficacité par le souci de signification, car l'action humaine est l'action comprise et justifiée. D'autre part, le réalisme exige la liaison de la théorie et de la pratique, comme reflet de la liaison de la dimension de signification et de la dimension d'efficacité. Ainsi, le besoin de stages pratiques équilibrant les analyses théoriques correspond à une idée de l'éducation libérée de cadre strictement scolaire, et engagée dans le cadre global de la vie collective. Ainsi aussi l'homme apprend à réaliser son unité d'être à la fois spirituel et matériel, en apprenant à penser avec ses mains. En dernier lieu, le réalisme exige la liaison entre l'éducation et l'emploi. Ce souci de la professionnalisation est l'expression concrète des objectifs fondamentaux de l'éducation, à savoir la personnalisation, la socialisation, et l'apprentissage de la créativité. La profession, en effet, constitue l'être humain dans sa condition de travailleur, l'intègre dans le corps social en le situant à sa place dans cet organisme articulé, et de ce fait ouvre le champ à sa libre invention, ou du moins ne fait pas obstacle à l'innovation. Mais cela n'est possible que si ce qu'on appelle la spécialisation est entendu autrement que comme une limitation et un emprisonnement. La spécialisation, condition nécessaire de l'efficacité, appelle une sorte de polyvalence permettant la souplesse de l'adaptation, cette adaptation elle-même exigeant d'être signifiante et, par là, se rattachant au système des valeurs caractéristiques du modèle culturel.

C'est, semble-t-il, en se référant constamment à ces exigences, que l'homme arabe d'aujourd'hui peut contrôler le processus de sa mutation culturelle et de sa libération. Mais il faut que ces options se traduisent dans une politique de l'éducation.

4. Jalons pour une politique de l'éducation.

Si une doctrine de l'éducation répond au besoin de signification ou de justification, une politique de l'éducation répond au souci d'efficacité et de rendement. A cet effet, il s'agit de procéder à une planification, c'est-à-dire à une organisation d'ensemble des moyens et des étapes, prenant la forme d'un système d'éducation. Ce système comprend aussi bien les institutions scolaires que les institutions para-scolaires, ou même celles qui n'ont apparemment aucun rapport avec la scolarisation, mais qui n'en sont pas loins d'une grande importance pour l'œuvre globale d'éducation. Cela, parce que l'éducation concerne ou atteint, non seulement les élèves et étudiants, mais tous les membres du groupe que la vie collective ne cesse de former tout au long de leur existence.

En prenant en considération le système scolaire, les éléments dont on doit tenir compte peuvent se répartir dans les catégories suivantes. D'abord les personnes, à savoir les élèves, d'une part, et le personnel enseignant, d'autre part. Ensuite le contenu de l'enseignement, l'emploi du temps, les méthodes de transmission des connaissances et des valeurs, les formes de contrôle. Puis les auxiliaires de l'enseignement, livres, cours, et autres instruments de la transmission. La quatrième catégorie comprend les équipements, tels que bâtiments, laboratoires, bibliothèques. En cinquième lieu, le système doit comprendre la fonction de recherche, en vue d'améliorer, s'il y a lieu, les méthodes, auxiliaires et équipements, et aussi en vue de réviser, éventuellement, le contenu de l'enseignement. Toutes ces parties du système supposent comme condition matérielle des moyens financiers suffisants.

Pour le monde arabe, constituer un système d'éducation, ou même seulement un système scolaire,

besoins du corps articulé de la société, enfin des variantes personnelles. Ainsi la tension qui est au cœur de l'acte d'éducation, et qui se reporte au cœur de la personne elle-même de l'éduqué et donc au cœur de tout être humain, peut être définie d'abord par les deux pôles du modèle social et de la différence personnelle ; elle peut se définir aussi par le rapport entre la conservation et le changement, soit entre la tradition et la modernité, ou entre la répétition et l'innovation. Ce qui donne à cette tension, caractéristique de l'éducation et constante, un aspect quasi dramatique, c'est la crainte, dans une société en mutation culturelle, que la tradition ne soit éliminée, au bénéfice d'une modernité soupçonnée d'être une chose importée, et sentie comme une menace pour l'identité culturelle.

En fait, il est impossible de réduire cette tension entre la conservation et le changement par le sacrifice de l'un ou l'autre de ces termes ; sans quoi, l'éducation serait inévitablement manquée. Le but de l'éducation est de préparer à la vie, c'est-à-dire de permettre à l'individu de vivre en société, et à la société des hommes de vivre dans le monde. Or l'intégration sociale et le travail s'inscrivent dans une ligne identifiable de changement historique. C'est dire que la ligne donne au changement sa qualité, et que le changement donne à la ligne sa vitalité. Plus profondément, on peut voir dans l'œuvre d'éducation la praxis d'effectuation de la réalité humaine, soit un aspect du processus révolutionnaire par quoi s'accomplit le devenir humain.

3. Options pour une doctrine de l'éducation.

Sur la base des analyses précédentes, qui ont essayé d'expliciter les termes de la relation éducationnelle, on peut proposer les éléments d'une doctrine de l'éducation pour le monde arabe. Par rapport à l'idée fondamentale de l'éducation, la doctrine apparaît comme une particularisation, déterminée à la fois par les exigences constantes de l'éducation et par les exigences circonstancielles de la situation actuelle du monde arabe. Or l'optique ou l'option de base est la promotion de l'homme arabe aujourd'hui. L'aujourd'hui de l'homme arabe est marqué principalement par le processus de mutation culturelle ou de passage de la tradition à la modernité, et par le processus d'indépendance nationale et d'intégration sociale, soit le processus de passae de l'aliénation à la libération. Dans ce cadre, les exigences qui s'imposent avec le plus grand caractère d'urgence, aussi bien pour l'aménagement du système social global que pour la constitution du système particulier d'enseignement et d'éducation, sont la restructuration de la famille, l'arabisation et la démocratisation de l'éducation, enfin une éducation réaliste qui prépare effectivement à la vie.

La famille, on peut dire sans risquer de se tromper qu'elle est pour une grande part responsable de la désintégration personnelle et sociale et de la stérilité culturelle, qui marquent les individus et les sociétés en retard de civilisation. C'est dire que la relation familiale est à refaire de telle sorte qu'elle puisse remplir sa fonction naturelle d'intégration personnelle et sociale, par quoi les individus et les groupes sont mis en condition de créativité. La famille est le lieu d'une triple révélation, celle de l'ego, celle du sexe, et celle du monde ou de la réalité. La conscience de soi ou l'image qu'un enfant se fait de lui-même commence par être le reflet de l'attitude des membres de la famille à son égard ; et c'est ce point de départ qui constitue le noyau de la personnalité de base. C'est aussi dans le cadre de la vie familiale que le sujet se reconnaît corps sexué, commence d'assimiler la différence et complémentarité de l'homme et de la femme, et devrait poser l'autre comme personne ; il est particulièrement urgent, dans nos sociétés traditionnelles, que la femme soit reconnue comme une personne à part entière. Le milieu familial apparaît, enfin, comme une première figuration du monde et de la réalité, avant qu'il ne soit vécu comme un abri ou un refuge contre le monde extérieur.

La seconde exigence est que l'éducation revête le caractère national, comme condition de fidélité à l'identité culturelle. Dans ce sens, l'arabisation n'est pas le contraire de la modernisation, mais de cette sorte de modernisation qui se solderait par la disparition totale de la personnalité culturelle et par l'assimilation pure et simple à un modèle culturel étranger. L'arabisation implique donc la décolonisation culturelle, et en même temps l'épanouissement des forces créatrices constituant les virtualités de la culture originelle. Le moyen et le signe de la reviviscence de la culture arabe, sous la forme de sa réinsertion dans le mouvement de l'actualité historique, c'est la promotion de la langue arabe comme instrument de formation et, en même temps, comme instrument d'acculturation. C'est dire qu'il n'y a pas à considérer la connaissance de la langue arabe comme nécessaire seulement pour l'accès à la culture arabe traditionnelle, en réservant à l'une ou l'autre langue étrangère le rôle d'ouverture à l'actualité du monde. Sans exclure la connaissance des langues étrangères, l'arabisation consistera à assimiler les cultures étrangères à la culture arabe, et à s'ouvrir au monde et à participer à l'actualité historique depuis la culture arabe vivant dans une langue arabe vivante. Par là peut être assurée la liaison organique entre l'éthique traditionnelle et les instruments de la modernité.

entendue comme formation de l'être humain en sa totalité : l'éducation est à la fois éducation physique, culture des sentiments, exercice intellectuel, formation morale à la volonté et à la maîtrise de soi, entreprise de socialisation par l'ouverture aux responsabilités civiques et nationales et plus généralement aux relations humaines, apprentissage professionnel en vue de socialiser l'individu par sa professionnalisation, culture de l'imagination et apprentissage de la création artistique, formation religieuse enfin, ou culture de la foi et développement de la dimension de transcendance en l'homme.

Toute cette analyse suppose que l'homme n'est pas machine, mais vie et esprit. C'est pourquoi l'œuvre d'éducation n'est pas présentée comme mécanisme de conditionnement, mais plutôt comme une opération faisant fond sur la spontanéité des intérêts et du dynamisme psychologique et sur la conscience, qui s'appelle aussi intelligence et volonté, et qui fait de l'homme un être qui participe activement à l'œuvre de sa formation. D'autre part, il est à remarquer que l'analyse de la personnalité ne peut être qu'une sorte de répétition de l'analyse de la culture, elle-même image de l'analyse du système social.

2.4. L'acte d'éducation.

Cela, parce que, justement, l'acte d'éducation est l'acte de communication du modèle socio-culturel aux individus. Par là, une forme ou une existence concrète est donnée aux virtualités naturelles. Ce processus est autant donation qu'acquisition. L'éducation n'est pas un dressage, elle consiste à ouvrir le champ à l'apparition de la personnalité ; elle est promotion de la personne, parce qu'elle consiste à favoriser la construction de soi-même par soi-même. Ce qui fonde le choix d'une méthode active. La discipline, l'autorité, ne sont pas à supprimer purement et simplement. Elles peuvent, dans certains cas, signifier la passivité de l'éduqué, quand elles sont imposées et prennent l'allure d'une contrainte. Ce qu'on appelle la non-directivité consiste au fond à susciter dans l'individu une discipline personnelle, une autorité librement consentie.

D'autre part, la méthode suppose l'utilisation de moyens. Or les moyens, ce ne sont pas seulement les institutions, les instruments, les exercices, les contrôles. Les moyens de l'éducation, c'est peut-être avant tout un type de relation à instaurer entre éducateurs et éduqués, d'une part, et entre les éduqués eux-mêmes, d'autre part. Cela, parce que l'éducation, qui est acte et processus vivant, s'opère par imitation et contestation d'un modèle vivant. Les éduqués se reconnaissent, s'acceptent ou se refusent eux-mêmes, dans l'image d'eux-mêmes que leur fournissent les éducateurs et les autres éduqués. Au terme du processus, la substance du modèle doit être si bien assimilée, que l'éduqué puisse se passer de l'éducateur attiré. C'est alors la naissance de l'adulte, que la vie se charge de continuer à former.

Ainsi, l'éducation consiste à aider la personne à se faire. Mais la personne, ce n'est pas l'individu isolé en sa singularité ; elle est à la fois possession de soi, ouverture aux autres, ouverture à l'avenir. Cela veut dire que si le travail de l'éducation vise à constituer la personne en réalité humaine totale, son but ou son résultat consistera dans la personnalisation, la socialisation, l'apprentissage de la créativité, pour répondre aux trois dimensions qui font la réalité humaine totale : la personne, la société, l'histoire.

La personnalisation vise la constitution de l'équilibre ou de l'intégration personnelle, et en même temps la promotion de l'originalité ; intégration et originalité qui font de chaque individu humain, comme on dit, un être un et unique. La socialisation ne vient pas se juxtaposer simplement à la personnalisation. Plutôt, la personne ne se forme entièrement que si elle développe sa dimension naturelle d'ouverture sociale. L'intégration sociale n'est pas du type rigide monolithique, elle se présente plutôt sous la forme d'un tout articulé. Intégration et articulation impliquent le respect de l'autre, l'accueil de l'autre en tant qu'autre ; et cela situe chacun dans un dialogue avec les autres, dans un processus dialectique d'échange et de genèse de l'authenticité personnelle par cet échange. Socialiser c'est donc aider chacun à trouver et à occuper sa place dans l'ensemble souple et dynamique de la société. Cette double polarisation personnelle et sociale se reflète dans l'apprentissage de la créativité, sans quoi l'éducation n'est pas achevée. La créativité peut être envisagée sous deux angles. Elle est d'abord production dans le cadre du travail professionnel, ce qui met l'homme en rapport avec le réel, et lui permet de se repérer sur sa place dans l'ensemble social et sur les valeurs d'objectivité et d'utilité. D'autre part, la créativité est proprement création, invention et expression de soi, elle révèle l'homme dans son rapport à l'imaginaire et, comme elle lui ôte les points de repère social et professionnel, elle le situe dans un ailleurs jamais déterminé, et l'accule à assumer l'insécurité des valeurs qu'on appelle subjectivité et gratuité.

Cela ne va pas sans tension. A la base de cette tension, l'analyse peut reconnaître d'abord un fond commun à tous les hommes ou aux membres du même groupe, ensuite des variantes fonctionnelles liées aux

organique entre besoins et valeurs peut être différemment perçue et vécue par les hommes, qui par là constituent des modèles socio-culturels différents ; mais il est évident que même une culture orientée vers les valeurs spirituelles n'empêche pas les hommes de s'organiser économiquement pour la production et la consommation des biens nécessaires aux besoins, ni n'empêche qu'un minimum de satisfaction des besoins ne soit la condition absolue de l'existence de ce qu'on appelle la vie spirituelle.

On peut donc répartir le contenu culturel que transmet l'action éducative en deux séries d'éléments : les moyens et les régulations. L'éducation vise à mettre les individus en possession des moyens de comprendre et d'agir. Comprendre le monde, la société, se comprendre soi-même et se situer, savoir analyser une situation et saisir la question qu'elle pose, cela constitue un besoin auquel l'éducation répond dans la mesure où elle fournit ou aide à acquérir les concepts et les connaissances relatifs à l'être humain, à la société et à la nature, et dans la mesure où ce matériel est dominé et utilisable ; ce qui fait de l'éducation, dans ce sens, une culture de l'esprit critique, c'est-à-dire l'apprentissage de méthodes d'analyse et d'un pouvoir de jugement et de décision. Agir est le second besoin, c'est-à-dire savoir répondre aux situations, savoir résoudre les problèmes ; l'éducation aura donc à fournir les techniques et les méthodes d'organisation des moyens, soit l'apprentissage technique et professionnel et l'habitude de la planification. Les régulations assurent la cohérence des représentations, et cette cohérence entre les actions et les représentations qui constitue la justification de l'existence. Elles consistent en ce qu'on appelle valeurs et normes, lesquelles sont relatives à chacun des domaines culturels et se précisent en orientations particulières prenant la forme de consignes ou d'habitudes.

Ce contenu culturel, représentations, techniques et régulations, est un patrimoine que l'action éducative cherche à transmettre aux individus ; mais il est en même temps enrichi des innovations apportées par les individus, des solutions originales que la nouveauté des situations inspire aux éducateurs aussi bien qu'aux éduqués. Ce caractère bidimensionnel, qui fait de la culture à la fois tradition et innovation, recoupe un autre aspect de la bidimensionnalité qui fait de la culture à la fois technique et éthique, ou encore efficacité et signification. Il n'est pas rare qu'une culture traditionnelle cherche sa signification ou son identité du côté du passé traditionnel, et son efficacité du côté de la modernité et du présent. Mais le lien organique entre technique et éthique empêche de réussir la greffe simple d'une technique nouvelle sur une vieille éthique : les moyens contiennent en eux-mêmes une figure de la fin, de même que la fin implique en soi les moyens appropriés. Le mouvement historique consiste donc plutôt en la formation d'un nouveau modèle, c'est-à-dire d'une manière inédite d'articuler une éthique rajeunie à une technique souvent importée.

2.3. La personnalité.

L'objet ou le récepteur ou le bénéficiaire de l'éducation, c'est l'individu, qu'il s'agit de transformer en personnalité. Or supposer l'individu transformable, c'est supposer un ensemble de virtualités constituant le donné naturel, lequel, n'ayant pas de forme naturelle, n'existera donc concrètement que sous la forme acquise par l'éducation. De la sorte, la personnalité sera la synthèse ou l'intégration du donné et de l'acquis. Dans cette ligne de pensée, on considère l'homme distinct de l'animal, justement en ce que la nature, qui a donné à l'animal les fonctions naturelles et la manière naturelle d'exercer ces fonctions, n'a par contre donné à l'homme que les fonctions naturelles lui laissant la tâche de se donner ou d'acquérir la manière de les exercer. Ainsi, la culture est considérée comme le produit de l'intelligence et la manifestation des virtualités humaines, en caractérisant ces virtualités par une ouverture fondamentale aux autres, aux valeurs, aux choses.

Si donc la culture, analysée plus haut, comprend des représentations, des techniques et des régulations, on suppose dans l'être humain les pouvoirs naturels de connaissance ou de pensée, d'activité ou de praxis, et d'affectivité ou de motivation. D'autre part, comme la personnalité forme une unité, on considère les valeurs comme axes de structuration, assurant cette fonction d'intégration personnelle. Dans une vue classique, ce sont les valeurs logiques du vrai, les valeurs esthétiques du beau, les valeurs éthiques du bien, qui régissent les rapports de l'homme avec le réel, l'imaginaire, les autres. Les attitudes typiques de l'homme dans l'exercice de ses pouvoirs naturels peuvent s'appeler l'autonomie, l'esprit critique, la créativité, le réalisme.

Du point de vue du contenu, l'unité personnelle comprend les éléments innés et les éléments acquis. Et de plus, cette unité a une forme caractéristique, qui fonde la différence personnelle, elle-même source d'originalité et de créativité. Ainsi la personnalité, ou la réalité personnelle, se définit par la jonction des dimensions physique, biologique, psychologique, socio-culturelle, axiologique. De là les aspects de l'éducation

instruments de cette action peuvent être répartis en cinq groupes: la famille, l'école, les mass media, la rue et les rencontres, les institutions sociales. On peut expliciter le contenu de chacun de ces termes.

Le rapport familial qui lie parents et enfants est multiple et pluridimensionnel. Il est à la fois vertical et horizontal, constitué de paternité et filiation, d'une part, et de fraternité, d'autre part. Il est aussi constitué à la fois d'une dimension physique et d'une dimension psychique; ainsi la paternité et la filiation biologiques servent de support à la relation de dépendance et de responsabilité; de même, la fraternité soutient la relation d'égalité, de différence et de ressemblance, et pose l'exigence du respect de l'autre et celle de l'entraide. Ces fonctions de responsabilité, de dépendance et d'égalité ne sont pas liées exclusivement à tel ou tel élément du groupe familial; ainsi, il peut y avoir dépendance et non égalité entre époux et épouse, la dépendance pouvant exister dans un sens ou dans l'autre, et pouvant être perçue ou sentie par les enfants autrement qu'elle n'est en fait; de même, il peut y avoir dépendance et non égalité entre frères, les plus âgés pouvant parfois exercer une responsabilité à l'égard des plus jeunes. De cette esquisse d'analyse on peut retenir, relativement au problème de l'éducation, la mobilité ou la réciprocité des rapports qui fait chacun à la fois éducateur et éduqué: les parents sont éducateurs, mais aussi ils sont éduqués par leurs enfants à leur rôle d'éducateurs et en tant que personnes. Mais, comme pourtant le rôle d'éducateur est davantage exercé par les parents, il reste que ce qui constitue l'individu objet d'éducation dans la famille, c'est sa place d'enfant et de frère dans la relation éducationnelle.

Sans entrer dans le détail de l'analyse, on peut retenir que dans le rapport scolaire qui définit l'élève et le camarade, la place d'agent et d'instrument de l'éducation est tenue par l'équipe de direction, le corps enseignant, les camarades, et, d'autre part, par le système scolaire global adopté dans le pays, par le règlement particulier de l'école, par les livres utilisés ou proposés à l'école, enfin par la manière coutumière d'appliquer le système scolaire et par la manière de suivre le règlement scolaire qui fait l'esprit distinctif de l'école et que les anciens transmettent aux nouveaux camarades.

Les mass media, imprimés de toutes sortes, livres, illustrés, journaux et revues, et, d'autre part, la communication orale, audio-visuelle et gestuelle, radio, télévision, cinéma, spectacles, constituent le lecteur, l'auditeur, le spectateur, et le client consommateur. De leur côté, la cité, l'environnement, les rencontres, soit les gens, les choses, les mœurs, constituent l'individu à éduquer à la fois témoin, acteur et explorateur. Enfin, les institutions religieuses, politiques, économiques, culturelles, posent le citoyen dans des groupes et dans la société globale.

Trois remarques pour terminer cette première analyse. D'abord, il n'y a pas lieu de confondre institutions éducatives et institutions scolaires: l'école exerce, il est vrai, une influence déterminante dans la formation de la mentalité et de la personne entière, mais son influence n'est pas plus déterminante que celle de la famille ou des mass media ou des rencontres, et d'ailleurs toutes ces influences réunies ne sont effectives que comme vecteurs de la structure sociale ou du modèle socio-culturel global. D'autre part, les éducateurs ont été eux-mêmes déjà éduqués, et en même temps ils sont en devenir; de même, les instruments de l'éducation sont des institutions ou des milieux déjà constitués et en devenir. C'est dire que les éduqués participent à ce devenir des personnes et des instruments, et que la société est à la fois agent et produit de l'éducation. Enfin, la relation éducationnelle paraît fondamentalement constituée d'une double disponibilité ou d'une double ouverture, au même et à l'autre, déjà au sein de la famille, puis, quand la famille est assimilée, dans l'oscillation entre la famille et l'école, enfin, plus largement, dans la tension entre l'identité et la différence culturelle; sur quoi se greffe la tension entre la tradition et l'innovation.

2.2. La culture.

La seconde analyse concerne le deuxième terme de la relation éducationnelle: la culture. Il s'agit du contenu de l'éducation, c'est-à-dire de ce que la société transmet ou communique aux individus pour les intégrer et par là pour se construire elle-même. La culture peut s'analyser de deux manières complémentaires. On peut d'abord distinguer ses éléments, ensuite saisir la structuration de ces éléments. Les éléments constitutifs d'une culture se retrouvent dans toutes les cultures, parce qu'ils répondent à des fonctions constantes de la vie collective. La structuration des éléments culturels est aussi chose constante, parce qu'elle exprime la relation fondamentale qui fait des fonctions sociales un système social. Ainsi, l'ensemble culturel comprend les domaines particuliers de la technique, de la science, de l'art, de la morale, de la religion, de l'organisation économique et politique. Et les rapports naturels entre chacun de ces domaines et les autres dans l'ensemble expriment les rapports de l'être humain avec ses besoins, ses valeurs et son monde. Seulement, cette relation

d'inculture que de culture, quand, sous le nom d'éducation, on procède à un entassement de connaissances choisies en fonction des exigences d'un examen qui a perdu sa fonctionnalité. Souvent aussi, outre ce caractère accumulatif et répétitif, l'éducation consiste à encombrer les jeunes esprits de connaissances inutiles, indifférentes à la vie : cette sorte de gratuité n'est pas à considérer comme une qualité, elle est plutôt synonyme d'inopérance et d'insignifiance, marques de ce qu'on appelle querelles byzantines. Dans le meilleur des cas, l'éducation est un privilège de riches, obtenu dans les écoles et universités réputées de qualité, c'est-à-dire le plus souvent étrangères, et donc suivant tel ou tel système latin ou anglosaxon, lui-même imposé par les nécessités politiques et économiques. Cela produit une culture pour l'élite, une culture étrangère imposée, soit un impérialisme culturel. Dans quelques pays arabes, pourtant, dont l'Egypte, la Syrie, l'Irak, l'Algérie, la Libye, est apparue la volonté d'arabisation de l'éducation et de la culture. C'est la voie qui semble naturellement celle de l'avenir, la plus riche de promesses. Si l'arabisation ne réussit pas, ou si elle prend des chemins de retour stérile au passé, alors rien n'aura distingué cette orientation de celles qui ont produit jusqu'ici l'inculture, une culture gratuite, une culture pour l'élite, ou une culture étrangère.

Le mal, en tout cela, consiste dans la dépersonnalisation, soit que les individus ne parviennent pas à leur forme personnelle par la culture, soit qu'ils reçoivent une forme qui n'est pas celle de leur culture typique; il consiste aussi dans la division sociale, soit que l'éducation élargisse davantage le fossé qui sépare riches et pauvres, soit qu'elle oppose partisans et adversaires de la culture étrangère imposée ; il consiste enfin dans la stérilité culturelle, dans la mesure où on ne peut pas attendre de fruit de personnes restées incultes, ou encombrées d'une culture gratuite. Autant dire qu'il s'agit en fait d'une absence d'éducation.

Le besoin sera donc globalement un besoin d'éducation. Mais il faut préciser. D'abord les besoins immédiats dans ce domaine. Que la culture donnée par l'éducation soit typique, c'est-à-dire qu'elle revête un caractère national, qui, pour les pays arabes, sera le caractère arabe, lequel n'est nullement exclusif des particularités régionales. Que l'éducation soit à la portée de tous, c'est-à-dire que tous aient les mêmes chances, ou que le plus possible de chances soit offert au plus grand nombre possible, et aussi que chacun reçoive la formation dont il a besoin. Que l'éducation soit une préparation à la vie, ce qui implique la culture du réalisme, l'orientation vers l'action et la pratique, enfin la professionnalisation. Bref, le besoin d'éducation est le besoin d'acquérir les moyens de comprendre et de résoudre les problèmes, et, en même temps, les régulations, valeurs, normes et orientations, qui commandent l'usage des moyens pour l'adaptation à la vie.

Cela conduit à expliciter les besoins profonds. A ce niveau, une démarche apparemment déductive commencera par signaler la nécessité d'avoir une idée exacte de l'ensemble des aspects qui constituent cette tâche sociale qu'on appelle éducation. Cette vue fondamentale peut être centrée sur le but même qui définit la formation des personnes, à savoir la personnalisation, la socialisation, l'apprentissage de la créativité. Sur ce fondement, peut se construire quelque chose comme une doctrine de l'éducation, axée sur le type d'homme que la société arabe doit chercher à former ; ce type peut être caractérisé par trois composantes : ce sera l'homme arabe capable de vivre aujourd'hui. Cette doctrine, à son tour, devra se traduire par une politique de l'éducation, qui sera l'organisation des moyens disponibles en vue de constituer le système de formation adapté, à savoir le système des techniques et institutions éducatives, en liaison avec le système socio-culturel global.

Il est clair que, pour se donner une compréhension fondamentale de l'éducation et construire une doctrine et une politique de l'éducation, toutes les ressources de ce qu'on appelle les sciences humaines, et non seulement des sciences pédagogiques, doivent être mises à contribution. Tout n'est pas à inventer, mais tout doit être pris en compte. A cet égard, si ces réflexions sont proposées ici, ce n'est pas du tout parce que ne serait pas reconnue la valeur des multiples études, analyses, essais et réalisations déjà existantes dans le monde arabe, mais c'est parce qu'on n'a jamais fini de penser et d'essayer, quand il s'agit de cette chose énorme qu'est l'éducation, et quand il s'agit de la naissance d'un monde nouveau.

2. Structure fondamentale de la relation éducationnelle.

L'éducation est, fondamentalement, ce qui lie entre eux les trois termes : société, culture, personnalité. Elle est l'action globale par laquelle la société imprime sa marque ou communique son modèle culturel aux individus pour en faire des personnalités.

2.1. La société.

Parce qu'elle est l'action globale de la société, l'éducation n'est pas le fait seulement de ce qu'on appelle les institutions scolaires. Les agents et les

POUR UNE DOCTRINE ET UNE POLITIQUE DE L'EDUCATION

Dr. Paul Khoury

Il y a une sorte de malaise chronique, fait d'incertitude, d'incohérence, de sentiment d'impussance, concernant les problèmes de l'éducation, qui fait de l'éducation un problème toujours actuel. Ce qui augmente l'embarras, c'est que, s'agissant d'un monde arabe en pleine mutation culturelle, en train de sortir des nuits du sous-développement et d'accéder à l'âge adulte, l'éducation est peut-être la tâche centrale, revêtue d'un caractère d'extrême urgence, dans la mesure où le développement passe par la formation des hommes. Les grèves d'étudiants ou de professeurs, les soulèvements parfois, le manque de débouchés, le sentiment que l'éducation conduit à une impasse, l'émigration des capacités, les doutes sur l'opportunité de la décolonisation culturelle, sont des signes évidents d'une crise profonde. Quand on ajoute à ces signes les masses d'analphabètes et même d'enfants non scolarisés, on comprend l'urgence de la tâche qui s'impose à des sociétés en développement. Or, en face de cette crise, les responsables, c'est-à-dire ceux dont à tort ou à raison on attend des solutions, semblent avoir jusqu'ici manqué d'idées, de moyens ou de décision. Cela tient peut-être à ce que l'importance de l'éducation a été perçue trop tard, parce qu'elle a été masquée par des besoins apparemment plus urgents, besoin de vivre, de survivre, de se défendre, besoin d'équipements collectifs de base. Quoi qu'il en soit, il reste le besoin d'une vision fondamentale cohérente des exigences de cette tâche sociale de formation des personnes, soit le besoin d'une doctrine de l'éducation, traduisible en une politique de l'éducation. Il faut pourtant dire que si les essais de réflexion et d'action n'ont pas toujours abouti, et si les succès parfois obtenus n'ont pu être une réponse globale et définitive à la situation, c'est que la formation des hommes, plus que toute autre tâche, déborde les individus et les sociétés de toute la mesure dont l'avenir déborde le présent.

C'est avec ce sentiment très vif de la disproportion des moyens aux besoins, que cette étude se propose, à travers une analyse de la situation actuelle de l'éducation dans les pays arabes, de faire apparaître les besoins profonds en ce domaine ; et, partant, elle propose une manière de mettre en perspective l'ensemble des problèmes de l'éducation, qui oriente vers des options et des voies de solution.

1. La situation et les besoins.

Le fait premier qui s'impose donc à la constatation est la disproportion entre les problèmes et les possibilités de solution. Les problèmes actuels du monde, qui constituent la situation des pays arabes, sont vécus sous la forme qu'on appelle sous-développement. Ce terme, déjà parlant, signifie pourtant, en fait, plus qu'il ne dit. Etre sous-développé, c'est d'abord ne pas avoir les moyens suffisants de vivre ou de mener une vie humaine digne. Mais c'est aussi, dans les rapports entre hommes et entre nations, se trouver du côté où sont les désavantages, c'est-à-dire être dominé, volé, mystifié. Cette situation impose l'entreprise de libération de la domination militaire, politique, économique, idéologique. L'entreprise de libération sociale n'est possible que si les dominés réussissent à se donner les moyens de comprendre la situation qui leur est faite, et de résoudre les problèmes qu'elle pose. D'un mot, si c'est une mentalité ou une structure mentale ancienne qui a rendu possible le sous-développement, ce sera une structure mentale nouvelle qui rendra possible l'instauration d'un nouveau modèle socio-culturel.

Or les caractères de l'éducation, telle qu'elle se manifeste dans ses résultats, ne semblent pas du tout préparer les hommes à la tâche de leur propre libération. Dans beaucoup de cas, il y a lieu de parler plutôt