المجلة التربوية

يُصْدرها المَركز التربوي للبُحُوثِ والإنْمَاء

العدد الأوّل ١٩٨٣

مالها
وما عليها...

٢

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلّم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والإنماء

المدير المسؤول : رئيس المركز

ص.ب : ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

في هذا العدد

صفحة

د. جورج المرّ : دعوة الى مؤتمر تربويّ ٢
رئيس التحرير : ... قبل تغيير ما في نفوسنا ؟ (كلمة العدد) ٣
د. جورج المرّ : نظرة مستقبلية الى مناهج التعليم الثانوي في لبنان وكيفية إعدادها ٤
كامل شاهين : السُلَّم التعليمي في لبنان ١١
د. رفيق عيدو : حول تدريس العلوم والرياضيات باللغة العربية في المرحلة المتوسطة ١٥
موريس شربل : تطوّر مناهج الرياضيات الحديثة ٢٢
عبد الوهاب شميطلي : توحيد منهج مادتَي الفلسفة ، واعطاؤه باللغة العربية ٢٨
د. ابراهيم عبس : المنهج والنظام السياسي ٣١
د. بطرس حبيب : في تدريس تاريخ الفلسفة أو جدلية الثقافة الفلسفية والصراع الاجتماعي ٣٤
قاسم منصور : المناهج والأهداف التربوية ٤٥
د. جورج هارون : نزعة تحديث المناهج في عصر النهضة ٤٩
مفيد أبو مراد : المناهج بتخطيطها أم بتنفيذها ٥٤
صالح فرّوخ : أهمية برمجة النشاطات التربوية ٥٧
د. جورج طربيه : ملفّ المناهج التربوية والتعليمية في لبنان ٦٠
سعيد عقل : على هامش أقوال في الثورة بالتربية ٧٨
د. وليم الخازن : حلـم (قصة) ٨١
An interview with **Dr. James M. Malarkey:** The Civilization Sequence Program of the American University of Beirut. ٨٦
Dr. Georges Demian: Etude Stylistique: Théorie et Pratique ٩٤
أحداث تربوية ٩٥

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

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

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ودائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير : سليم نكد

الاشراف الفني : انطوان عون

الخطوط وتصميم الغلاف : حسين ماجد

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

دعوة إلى مؤتمر تربوي

الدكتور جُورج المرّ

ها هو العدد الثاني الخاص بالمناهج، نحاول به أن نستكمل البحث في هذا الموضوع الملحّ والحيويّ، منفّذين ما تعهدنا به، وهو فتح ملفّ المناهج التعليمية والتربوية أهدافاً ومحتوى وطرائق، مصغين الى مزيد من الآراء والانتقادات والاقتراحات برحابة صدر وانفتاح فكر وشعور عميق بالمسؤولية، متجاوبين مع نداءات كثيرة رحّبت بفتح هذا الباب الذي طال انغلاقُه، مُستهدفة المضيّ في هذا السبيل والتصدّي للمعضلات التربوية الكبرى في واقعية وجرأة. انّ التجاوب الذي لقيناه من هذه الأصوات المخلصة على اختلاف مستويات مسؤولياتها، زادنا رسوخاً في قناعاتنا ومواقفنا المبدئية، وعلى رأسها مسلّمات ننطلق منها في كلّ عمل تربويّ نقوم به. أولى هذه المسلّمات أنّ وضع التربية عندنا في حاجة الى معالجة جذرية وسريعة ومحاولات الترقيع لم تعد جائزة كما أنّ التأجيل والتباطؤ يزيدان الحالة تفاقماً، وثانيها أنّ المناهج هي المصبّ الذي تلتقي فيه كبرى القضايا التربوية ويتفرع عنها معظم المشكلات التي نعاني منها. فإذا ما تصدّينا بجرأة وصدق لهذه النقطة المركزية، نكون قد اتجهنا فعلاً الاتجاه الصحيح؛ والطرح السّليم للقضايا، والاتجاه القويم نحو معالجتها، بداية للحلّ الصحيح، إن لم يكن جزءاً أساسيًّا من الحلّ.

كثيراً ما نسمع ونردد ما نسمعه: «انّ شأن التربية في النهاية رهن بقرار سياسيّ». وهو قول صحيح وبديهي، ولكنه بقدر ما ينطوي على الصحة والبداهة يمكن أن ينطوي على قدر مماثل من شعور خفيّ بالتهرب من المسؤولية. أليست المسؤوليات متداخلة ومتفاعلة بحيث يصحّ القول كذلك الى حدّ بعيد: «انّ الوفاق السياسيّ رهن بقرار تربويّ»؟ فإذا التقينا نحن التربويين وتطارحنا القضايا المنوطة بنا، منفتحين وصادقين في سعينا للوصول الى حلول لِعِلَلنا التربوية المزمنة وتوصّلنا الى اتفاق على خطوط رئيسية، هي في صميمها قناعات ومسلّمات ومشاعر عفوية لدى المخلصين من أبناء الوطن الذين تلقوا النصيب الأكبر من ويلات الحرب، ألا نكون قد خطونا الخطوة الكبرى على طريق الحلّ الكبير والوفاق الوطني – التربوي الشامل؟

في سبيل ذلك وكنتيجة حتميّة وطبيعية لطرْح قضية المناهج، ندعو الى مؤتمر تربويّ متكامل يضمّ ممثلين عن مختلف المؤسسات التربوية الوطنية في القطاعين الرسمي والخاص لمناقشة القضايا التي ما تزال موضوع خلاف أو تباين في الآراء، مناقشة صريحة وعميقة، فتنبثق عن المؤتمر لجنة، بين يديها مادة كافية للبحث، بعضها مُجمل ما تضمّنه عددَا «المجلة التربوية» الخاصّان بالمناهج، تتولى وضع المناهج الجديدة. لعلّ تغيير مناهجنا التربوية والتعليمية يغيّر بعض مناهج حياتنا الاجتماعية والسلوكية العامة، ولعلّ ما دار حوله السياسيون وأخطأوه وقع عليه التربويون المخلصون.

كلمة العدد

... قبل تغيير ما في نفوسنا ؟

رئيس التحرير

تحكّمية العلاقة بين الاشارة اللغوية ومدلولها الذهنيّ ، احدى المقولات الجوهرية التي تطلبتْ زمناً طويلاً حتى تبلورتْ وقلبت المفاهيم اللّغوية واتسع نطاق تطبيقها حتى شمل مختلف ميادين العلوم الانسانية . انها تؤدّي الى انقلاب في النظرة والمنهج إذا تُقصّيتْ مضامينها واستُخرجتْ جميع ما تنطوي عليه من نتائج . احدى هذه النتائج أنّ اللغة نظام إشارات يحكمه منطق داخلي خاصّ لا يعكس بالضرورة منطق الطبيعة والأشياء ؛ وثانيها أنّ هذا النظام بناء شكليّ لا ماديّ . لعلّ تاريخ النشاط الانساني المتجلّي على مرّ العصور في الابداع الفكري والعلمي والأدبي ، يُختصر في هذا الجهد المستمر والمأساويّ لإيجاد لغة لقوانين الطبيعة والحياة من جهة ، ولإعادة المضمون الطبيعيّ والحياتيّ للّغة من جهة ثانية . كلّ الشأن في وعي هذا الوضع والاتجاه الدؤوب في هذا السبيل .

غير أنّ ما يُفترض أنْ يكون جهداً مستمراً وقلقاً خلاّقاً يبدو عندنا وكأنّه هبة مجّانية أو مُعطى تلقائي . فمقابل الأطروحة السابقة وهي أصلاً متضمّنَة في بنية الشعور ، محركة لكلّ نشاط قبل أنْ تتخذ شكل مقولة وتعالَج معالجة نظرية ، ينطرح نقيض لها في لغتنا أي في بنيتنا الشعورية والفكرية ، يحرّكنا في جميع مجالات نشاطنا وهو أنّ العلاقة بين الصورتين اللّغوية والذهنية ، علاقة ضرورية بل طوباوية حيث أنّ الدالّ أسْرٌ للمدلول وقبض على جوهره . فإذا التغت المسافة بينهما ، التغتْ معها قضايا جوهرية و «انكشفت» أسرار أو زالت تساؤلات إذ تصبح الكلمة هي الشيء، والقول هو الفعل . فنحن لا نفكر بقدر ما تفكر عنّا لغة جاهزة ، وكأننا بذلك نحقّق ونعيش طبيعياً ما يأتلق افتعالاً نظرياً في أفق الفكر الغربي نذيرَ أُفول . لعلّ قسطاً كبيراً من تاريخنا الفكريّ والحضاريّ يُختصَر في أن « علّم آدم الأسماء كلّها » وأنه «في البدء كان الكلمة» . غير أنّ علم آدم ليس إرثاً ينعم به جميع أبنائه ، وكلمة الانسان ليستْ سابقة له . لعلّ في هذا المنطلق تفسيراً لكثير من مظاهر سلوكنا الفردي والاجتماعي ، الفكري والأخلاقي . غير أنّ للموضوع جانباً إيجابياً جديراً بأنْ يعالَج معالجة جادّة . يهمّنا هنا الجانب الآخر .

فلماذا لا نعترف بأنّ مواقفنا ودعواتنا واقتراحاتنا دوالّ نتوهّم أنها مدلولات ، أو أنها دوالّ مدلولاتها في طيّ الغيب لأنها اشارات قائمة بذاتها انقطعتْ عن دوافعها وهي ما تزال تبحث عن مراجعها ؟ كان عهد عرفته كلّ الشعوب وخرج بعضها منه بمقدار دخوله المجال العقلاني والروح النقدي وانتقاله من أضغاث الحدوس الى مناهج الفكر . يبدو أنّ التحرك في هذا السبيل لم يحنْ عندنا بعد . فنحن «شعراء» و «كهّان» و «بلاغيّون» و «عرّافون» لنا من تقاليدنا ومن جذورنا ما يكفي لتثبيتنا حيث نحن ، في حين أنّ غياب «الآلهة» والأنبياء والشعراء الحقيقيين أفرغ جوّنا من أبعاده الروحية والشعرية ولم يُبق لنا سوى ترّهات ؛ فإذا بنا وقد جفّت ينابيعنا الروحية ولم تنمُ جذورنا في أرض الواقع .

ولماذا لا نعترف بأنّ غالباً ما يتحرك فينا لسان تُرك لوظيفته الأساسية ، وقلم غالباً ما يُستعار ، يجري بلا قصد أو قصده أنْ يجري ؟ للأشياء والأحداث بُنىً وقوانين ومنطق ، ولنا إزاءَها منطق نُطقنا وبُنى خطبنا و «شعرِنا» أي عالم منقطع بذاته لا يتصل بالعالم الأول أو هو لا يعترف به . نتكلم عن إزدواجية في اللغة والثقافة والانتماء ... وازدواجياً ، إنْ تحرّكنا ، نتحرك لمعالجتها ، لأنّ الإزدواجية قائمة أصْلاً في بنية شعورنا بين القول والفعل ، ونحن في سذاجتنا مطمئنون إلى وهم أنهما واحد .

إننا بحاجة الى كثير من التواضع والروح النقدي والعقلانية النيّرة لكي نخترق ضباب جوّ متعالٍ ولكنه فاقد زخمه الروحيّ ، فهو متهافت في تعاليه ومنقطع عن أرض الواقع . «في البدء كان الفعل» ، يقول «فاوست» . وبدل أن يناقض مقولتنا ، يهبها مضموناً إنسانياً هو الشرط الضروري للمضمون الروحي .

فهل نأمل بتغيير ما في مؤسساتنا قبل تغيير ما في نفوسنا ؟

□ □ □

مناهج التعليم الثانوي في لبنان
نظرة مستقبلية إلى
وكيفية إعدادها

الدكتور جورج المرّ

منذ حوالى سنوات أربع تناولتُ موضوعاً اعتبرْتُه يومذاك موضوع الساعة، وعنيتُ به موضوع «مناهج التعليم الثانوي» من خلال نظرة مستقبلية الى ما كان يُفترض أن تكونه هذه المناهج فيما لو تيسّر لها أنْ تأخذ مجراها السليم الى حيّز الوجود.

واليوم، وبعد انقضاء كل هذه المدة، وفي غياب اتخاذ القرار الحاسم بشأن وضع المناهج هذه موضع التنفيذ، قد يبدو لأول وهلة وكأننا في حالة جمود، إنْ لم نقل اننا نراوح مكاننا تجاه موضوع كان من المفروض أن يُحدث تغييرات جذريّة في البنية التربوية في لبنان وأن يضع عجلة التربية في مجراها الصحيح.

هذا مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ المؤثّرات المختلفة، وما أكثرها، على الساحة اللبنانية، تجعل اتخاذ القرار المناسب في موضوع هامّ كالمناهج التعليمية، من الأمور الصعبة جداً، حتى لا نقول من الأمور المستحيلة وخصوصاً عندما نحاول الفصل بين قرار تربويّ وقرار آخر غير تربوي.

وان كانت الظروف التي نعيشها صعبة وقاسية، غير أنّ ذلك لا يمنع مطلقاً، بل ربما يكون لنا خير حافز، أن نُولي مناهج التعليم بوجه عام ومناهج التعليم الثانوي بوجه خاص الاهتمام الكافي والجهد المستمر، علّنا نصل، وفي وقت قريب، الى بناء القناعات الكافية حول ما يمكن أن تقوم به هذه المناهج من دور حيوي في ترجمة الاهداف التربوية والحاجات المجتمعية الملحّة الى عناصر سلوكية متمثّلة بمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والمواقف من شأنها مجتمعة أو متفرقة أن تُحدث التغييرات المرغوب فيها في ضوء واقع مجتمعنا حاضراً واتجاهاته مستقبلاً.

واني إذ أُحاول في هذه المناسبة أن أُلقي ضوءاً على بعض جوانب الموضوع، ولا سيما على منهجية العمل في بناء مناهج التعليم الثانوي في لبنان لا بد أن أطرح مع الحاضرين أهم الأسئلة التي تجول في الخواطر حول ماهية هذه المناهج. ما هي أهدافها؟ واقعها؟ اتجاهاتها؟ ما مدى ارتباطها بالأهداف التربوية؟ والى أي مدى تواكب هذه المناهج تطور العملية التربوية بمختلف نشاطاتها وتفاعلاتها الفردية والجماعية؟ وكيف تنعكس بالتالي على النتاج التربوي وصولاً الى النتاج القومي بمختلف ميادينه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؟

جميع هذه الأسئلة تبحث عن أجوبة. وهنا لا بد قبل الغوص في صلب الموضوع من أن نعرّف أولاً بالمناهج، وثانياً نحاول تحديد علاقة المناهج بأهداف التربية، لنستعرض بعدها واقع المناهج اللبنانية في ضوء النصوص القانونية والتشريعات التربوية لنركّز أخيراً على التطلعات والاتجاهات المستقبلية في إعداد مناهج جديدة لمواطن لبنان الجديد.

أولاً: التعريف بالمنهاج:

لقد تطور التعريف بالمنهاج مع تطور النظريات التربوية التي أسبغت عليه أكثر من مفهوم بالنسبة لكل نظرية. فالتربية التقليدية، كانت ولا تزال، تنظر الى المنهاج على اعتبار انه مجموعة مواد دراسية مركّزة حول الكتاب المدرسي دونما اعتبار للمعلم أو للتلميذ؛ بينما التربية الحديثة،

• أصبح مفهوم المنهاج، بالنسبة للتربية، المتطورة يتناول جميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والخبرات التي يكتسبها داخل المدرسة وخارجها، ما دامت المدرسة تشرف عليه.

أو المتجددة، تنظر الى المتعلم على أنه العنصر الأساسي في التربية، وان المعلم يقوم بدور الوسيط بين المتعلم والمنهاج. وكي يأتي المنهاج منسجماً مع هذه النظرية كان عليه أن يتضمن، بالاضافة الى إعداد الطفل لحياة المستقبل، تنمية شخصيته وتوسيع خبراته من خلال حياته اليومية الحاضرة.

وخلافاً للنظرة القديمة التي كانت، ولا تزال، تعتبر المنهاج على أنه سجل يتضمن جميع المواد التي يجب أن يتعلمها التلميذ في المدرسة، أصبح مفهوم المنهاج، بالنسبة للتربية المتطورة، يتناول جميع النشاطات التي يقوم بها الطفل والخبرات التي يكتسبها داخل المدرسة وخارجها، ما دامت المدرسة تشرف عليه وتزوّده بتلك المعارف والخبرات التي من شأنها أن تعمل على نموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والجمالي.

وربما كان أفضل تعريف للمنهاج ما أورده جون بروباخر في كتابه «فلسفات تربوية معاصرة» (Modern Philosophies of Education) اذ قال: «ان المنهاج حسب أصله اللاتيني يعني ميدان السباق، أي المضمار الذي يسلكه الانسان للوصول الى الهدف، كما هي الحال في السباق. وقد نقل هذا التعريف الى الصعيد التربوي بحيث أصبح يُدعى أحياناً المنهاج وأحياناً أخرى برنامج الدروس وسياقها. ومهما كانت النتيجة فالمنهاج هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم معاً بغية الوصول الى أهداف التربية. ومعنى ذلك أنهما اذا اتّبعا ذلك المنهاج كما يجب اتباعه، فانهما يحققان من تلك الأهداف».

انّ المنهاج بمفهومه العصري، أو بالأحرى كما ننظر اليه بمفهومنا المعاصر، لا يعبّر عن محتوى تربوي ـ تعليمي فقط، بقدر ما يعبّر عن أهداف وغايات تربوية مترجمة الى مواد تعليمية قابلة بالتالي للترجمة الى أنماط سلوكية عند المتعلمين، انه يعني بقدر ما نريد أن نعطيه من معنى ويأخذ المجرى أو الاتجاه الذي نريده نحن له أن يتّخذه.

فالمنهاج، من هذا المنطلق، وبالنسبة الى الاهداف التربوية التي تسعى المدرسة الى تحقيقها ضمن مدة معينة، ما هو بالواقع إلا ترجمة لتلك الاهداف بشكل مواد دراسية مفصّلة ومنظّمة، ونظام امتحانات واختبارات، الغرض منها ضمان وصول هذه المواد الى ذهن التلاميذ.

استناداً الى هذا المنطق، لا يقتصر المنهاج على المواد الدراسية فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل طرائق التعليم وعمليات التقييم التربوي وشرح العلاقات القائمة بين الطلاب أنفسهم من جهة وبينهم وبين معلميهم من جهة ثانية، خصوصاً في ما يختص بالنتائج أو حصيلة العملية التربوية في نهاية العام الدراسي وما يترتّب عليها من نجاح ورسوب غالباً ما تنعكس في تقييم واقع المدرسة والمعلم اكثر من تقييمها لعمل التلميذ.

ثانياً: علاقة المنهاج بأهداف التربية:

انطلاقاً من الموقف السابق، نرى أنّ هناك صلة وثيقة بين المنهاج وأهداف التربية، على اعتبار أن الاهداف والغايات العامة للتربية هي الموجّه الأكبر للمناهج ومحتواها ومختلف وظائفها. فالمنهاج ما هو بالواقع إلا جزء من فلسفة تربوية معينة وكذلك من فلسفة اجتماعية حيث يترتب على تحديد الأهداف تحديد الوسائل المكمّلة، أو المنفّذة لها. لأن الهدف من دون الوسيلة الموصلة اليه او المترجمة له الى حيّز الوجود يبقى معنى فارغاً، ان لم يكن مفهوماً مطلقاً. فالهدف من التعليم الاكاديمي مثلاً يركّز على الفنون الحرة أكثر منه على النواحي العملية أو المهنية ويعدّ الطالب للتعليم العام والتعليم العالي، كما يصحّ هذا المنطق في الخط المقابل من التعليم المهني والتقني إزاء التعليم العام.

وهكذا نجد أنّ الأهداف التربوية تتمثّل في مناهج التعليم من خلال اكثر من موقف نورد في ما يلي بعضها على سبيل المثال:

* انّها تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل فرع.
* تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها.
* توضح طريقة معاملة فروع الدراسة ومصادرها.
* تساعد الطالب على اختيار فرع التخصص الذي يتلاءم مع امكاناته وميوله ورغباته.

• الغاية من مرحلة التعليم الثانوي هي إعداد النخبة الموهوبة من أبناء الامة إعداداً ثقافياً عميقاً للاضطلاع بمهام التوجيه الصحيح في شؤون العقل وتحمل المسؤوليات الكبرى في الحياة العامة.

* تجعل هدف الدراسة واضحاً أمام الطالب، اذ تعطي هذا الهدف معنى وظيفياً.
* تساعد على التخطيط المشترك بين المعلم والطالب.
* تساعد على تنمية المهارات والخبرات والمعارف عند الطالب ضمن حقل اختصاصه.
* كما تساعد على تكثيف شخصية الطالب من حيث الغنى الفكري والشمول الثقافي والنضج الاجتماعي.

ثالثاً: أهداف التربية اللبنانية من خلال مناهج التعليم المعمول بها:

في ضوء هذه المقاييس والاعتبارات ننتقل الى تحديد أهم الأهداف التربوية في لبنان وانعكاساتها على المضامين التربوية، وذلك من خلال النصوص القانونية والتشريعات التربوية، وبصفة خاصة من خلال المرسومين رقم ٧٠٠١ تاريخ أول تشرين الأول ١٩٤٦ ورقم ٩٠٩٩ تاريخ ٨ كانون الثاني ١٩٦٨، حيث لا يزال المرسوم الأخير، مع تعديلاته، معمولاً به حتى اليوم، وربما حتى إشعار آخر عندما تأخذ المناهج التي هي قيد الاعداد المجرى القانوني اللازم لتصدر بمراسيم وقرارات صالحة للتنفيذ.

فالمرسوم رقم ٧٠٠١ تاريخ ١٩٤٦/١٠/١ حدّد الغاية من مرحلة التعليم الثانوي بأنها تكمن في اعداد النخبة الموهوبة من أبناء الأمّة اعداداً ثقافياً عميقاً للاضطلاع بمهام التوجيه الصحيح في شؤون العقل وتحمّل المسؤوليات الكبرى في الحياة العامة والأخذ بالاختصاص البصير في فروع التعليم العالي.

وعلى هذا، كان للتعليم الثانوي، وله وحده، أن يقود النخبة الموهوبة من النشء اللبناني الى عمق النظر وقوة البرهان وسداد الحكم في اتباعها الفرع العلمي ـ الرياضي، والى دقة الحسّ وضبط الخيال وسلامة الذوق وشمول الانسان في اتباعها الفرع الأدبي ـ الفلسفي.

فينبغي للمدرّس، والحالة هذه أنْ يتّجه هذا الاتجاه في جميع موادّ التدريس فيكون همّه الناحية الانسانية المثلى في دروس اللغات والآداب والخطة المنهجية في دروس العلوم والرياضيات.

ثم جاء المرسوم رقم ٩٠٩٩ تاريخ ١٩٦٨/٦/٨ مرتكزاً الى المبادئ السابقة كنقطة انطلاق، محدداً مراحل التعليم العام بأربع وهي: الروضة ومدتها سنتان، الابتدائية ومدتها خمس سنوات، والمتوسطة ومدتها أربع سنوات، والثانوية ومدّتها ثلاث سنوات، راسماً أهداف كل مرحلة على الوجه الآتي:

* الهدف الرئيسي من مرحلة الروضة:

– تنمية الوظائف الحركية عند الولد وتربية الحواسّ بوجه عام.
– تعويد الولد النشاط العفويّ من تقليد وألعاب ورسم وأشغال يدوية حرة.
– تعويد الولد النطق الصحيح واستعمال الألفاظ والتعابير التي تتصل مباشرة بحياته اليومية.
– العمل على تقوية روح المبادرة فيه والتمرّس بالتّبعات مع تنمية روح التعاون والانتظام وتنشئة الاخلاق الحميدة والعادات الحسنة.

* الهدف الرئيسي من المرحلة الابتدائية:

– تأمين الثقافة الخلقية والعقلية والبدنية خصوصاً عن طريق المحادثة والقراءة والكتابة والحساب والملاحظة ودراسة البيئتين الطبيعية والانسانية.

* الهدف الرئيسي من المرحلة المتوسطة:

– مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول.

• إنّ الأمم الناهضة والمتطوّرة لا تترك مناهجها التربويّة جامدة مدة طويلة من دون أن تُدخل عليها من خبراتها وقيمها لتتلاءم مع روح العصر وتعبّر عن أماني النشء الطالع وتلبّي احتياجات المجتمع.

* الهدف الرئيسي من المرحلة الثانوية:

– مساعدة التلميذ على بلوغ النضج الفكري واكتساب المعرفة الاساسية اللازمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته، واعداده لتلقّي هذه الدراسة.

من هذه النصوص نستخلص ان الاهداف التربوية التي تتضمنها مناهج التعليم بوجه عام والتعليم الثانوي بوجه خاص ترتكز على مبادئ أساسية أهمها:

– تعزيز الشخصية الانسانية في النشء اللبناني.
– جعل اللبناني مواطناً بصيراً وعضواً عاملاً في المجتمع عارفاً لحقوقه واعياً لواجباته.
– المحافظة على الأمانة للتراث اللبناني في عمق ثقافته وإشعاع رسالته.
– تنمية الروح العلمية وتقوية إحالة المنهج والبحث العلمي ودقة الذوق.
– إعداد الطالب للمرحلة التي تلي المرحلة التي هو فيها وصولاً الى التعليم العالي فالتخصص.

وهذه الأهداف والمبادئ، إن نحن قارنّاها بغيرها من أهداف تربوية في المجتمعات المعاصرة وجدناها تلتقي بها على أكثر من صعيد توصلاً لبناء المواطن الصالح والمجتمع المتطور. لذلك نعثر على أكثر من نص في أكثر من تشريع تربوي أميركي مثلاً يحدّد أهداف التربية ضمن إطار:

– تحقيق الذات.
– بناء العلاقات الانسانية.
– الكفاية الاقتصادية.
– المسؤولية المدنية.

كما نلاحظ أنّ التعليم الثانويّ في أكثر من مجتمع يسعى الى تحقيق الأمور الأساسية وأهمها:

– الاحتفاظ بنقل التراث الثقافي ونقل هذا التراث الى الطلاب.
– تطور الناشئ ونموّه وإعداده للحياة.
– تطور البلاد وتلبية حاجاتها المتعددة خصوصاً الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وبعد مرور عشر سنوات على آخر تعديل لمناهج التعليم العام – خاصة مناهج التعليم الثانوي وأكثر من ثلاثين سنة على وضع هذه المناهج منذ فجر الاستقلال يحق للمسؤول التربويّ، أيّ مسؤول، وللعالم بالشؤون التربوية أن يسأل عن مدى تحقيق هذه المناهج للأهداف الموضوعة لها.

إنّ أقل ما يقال في هذه المناهج، وقد مضى عليها ما مضى من وقت، أصبحت بحاجة الى التطوير والتعديل. فنحن ندرك تمام الادراك أنّ الأمم الناهضة والمتطورة لا تترك مناهجها التربوية جامدة مدة طويلة من دون أن تُدخل عليها من خبراتها وقيَمها لتتلاءم مع روح العصر وتعبّر عن أماني النشء الطالع وتلبّي احتياجات المجتمع المستجدّة.

رابعاً: الاتجاهات المستقبلية في تطوير المناهج في لبنان:

اذا كان هذا واقع الدول النامية والمتطورة إزاء مناهجها، فكم هو حريّ بنا أن نعيد النظر في مناهجنا استناداً الى واقعنا التربوي والاجتماعي والاقتصادي ومدى تلبية هذه المناهج لمتطلبات هذا الواقع. من هنا كان الاتجاه نحو إعادة النظر في مناهج التعليم في لبنان في ضوء متطلبات العصر واحتياجات المجتمع اللبناني، فعمدت الأجهزة المختصة في وزارة التربية الوطنية من خلال المركز التربوي للبحوث والانماء الذي يعتبر

المسؤول المباشر عن وضع مناهج التعليم وفقاً لخطة مرسومة لذلك ، عمدت الى تشكيل لجان اختصاص تتولّى إعداد مناهج تعليم للمرحلة الثانوية كمرحلة أولى وأساسية في عملية تطوير المناهج اللبنانية.

وقد تمّ بالفعل وضع هذه المناهج بشكل مبدئي حيث أُخذت بعين الاعتبار اتجاهات تطوير التعليم العالي وسوق العمل والتوزع السكاني في البلاد بوجه عام.

وقد عمل المركز عبر هذه المناهج على تحقيق المبادئ الأساسية التالية :

- الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني.
- الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي.
- ربط التعليم بحياة التلميذ ، وخصوصاً ضمن بيئته المباشرة.
- وضع المرتكزات الأساسية لمناهج مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار تباين اهتمامات وقدرات التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

كما اعتمد المركز في سبيل تحقيق المبادئ المذكورة أعلاه المنهجية التالية :

- تأليف لجان مختصة في كل مادة من مواد المنهج.
- وضع توضيحات وشروحات للمعلم والمؤلف.
- وضع نظام امتحانات بالنسبة لكل فرع ولكل مادة.

وفي ما يلي شرح موجز للمبادئ والأهداف المعتمدة في بناء المناهج الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي.

أ - المبادئ الأساسية

١ - الربط بين التعليم الثانويّ العام والتعليم المهني :

إنّ التباين الأساسي بين التعليم العام والتعليم المهني يعود الى النظرة التقليدية التي تعتبر الأول نظرياً محضاً والثاني تطبيقياً محضاً ، وقد أدّى هذا الاعتبار الى تباعد هذين النوعين من التعليم ، الواحد عن الآخر . ونتج عن ذلك عملياً ، انفصام في شخصية الانسان اللبناني ، من حيث البعد النظري من جهة والبعد التطبيقي من جهة أخرى ، وساد اعتقاد خاطئ بأنه لا يمكن تنمية أحد هذين البعدين إلا على حساب البعد الآخر .

ونشير في هذا المجال الى تدنّي مستوى النظرة الاجتماعية الى البعد التطبيقي ، في سلّم القِيَم الاجتماعية . وقد أسهمت المناهج المعتمدة حالياً من حيث المضمون والطرائق والأساليب ، وفي كل نوع من أنواع التعليم ، في إنماء اتجاهات الواقع الحالي.

وفي سبيل معالجة هذا الواقع ، حرصت وزارة التربية من خلال المناهج الجديدة على إدخال مواد تطبيقية متعددة ، في كل فرع من الفروع المقترحة ، بما يسمح بتنمية الطاقات المهنية ويؤهل لاختيار الاختصاص المهني المناسب ، في نهاية المرحلة الثانوية بحسب أحد اتجاهين : إمّا إعداد مهني عالٍ وطويل الأمد وإمّا تدريب أو تأهيل مهني سريع تحدّد مهله وفقاً للحاجة.

وقد أخذ بعين الاعتبار أيضاً التفرع الملحوظ في نوعَي التعليم المهني والعام بعد نهاية المرحلة المتوسطة ؛ مما يستوجب تعديل مناهج هـذه المرحلة وتضمينها بالتالي مواد التقنيات وغيرها ، في سبيل مساعدة التلميذ على اختيار أحد فروع التعليم العام أو المهني في المرحلة الثانوية.

٢ - الربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي :

يهدف التعليم في المرحلة الثانوية من جهة ، الى مساعدة الولد على متابعة نموّه الثقافي في فروع التعليم العام والتعليم المهني على السواء والى اعداد مهني معيّن في هذا المستوى بالذات ، وفي هذه المرحلة من تاريخ نموّ لبنان. كما يساعده على الانطلاق الى سوق العمل بعد الاعداد المهني المذكور ، إنْ في نطاق التعليم المهني أو التعليم العام - فرع العلوم الاجتماعية خصوصاً.

كما يهدف من جهة ثانية ، الى اعداد الولد لاختيار فرع الاختصاص العالي وفق حاجات ومتطلبات سوق العمل وانطلاقاً من مبدأ التكامل بين التنمية الثقافية والتنمية المهنية.

لذلك لحظت المناهج الجديدة تفريعاً يتلاءم بدرجة عالية مع احتياجات سوق العمل الى اختصاصات يمكن أنْ يؤمّنها التعليم العالي ويساعد على التوجّه نحو ميدان أو آخر من ميادين هذه الاختصاصات.

وقد تمّ تحديد أربعة فروع في التعليم العام، يختار التلميذ أحدها، ويتوجه عبره الى انتقاء نوع التعليم العالي الذي يتوافق مع قدراته وميوله من جهة واحتياجات البلاد من جهة ثانية. وهذه الفروع هي:

١ – فرع الآداب والفلسفة، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات الأدب واللغات والفلسفة.

٢ – فرع العلوم الاجتماعية، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في المجالات التالية: حقوق، علم اقتصاد، علم سياسة، علم ادارة، علم نفس، علم اجتماع، علم تربية، محاسبة، تاريخ وجغرافيا، الخ...

٣ – فرع الرياضيات، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات العلوم الرياضية والهندسية على مختلف أنواعها وكذلك الطب والعلوم النظرية وما إليها.

٤ – فرع العلوم الاختبارية، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات العلوم النظرية والتطبيقية وأهمها: الطب والفيزياء والكيمياء والصيدلة والتمريض وما إليها.

علماً بأنّ التوجه المذكور ليس حتمياً بل يتّسم بصفة الغالبية، اذ يمكن للتلميذ المنتسب لأي من هذه الفروع أنْ يأخذ أيّ اتجاه عالٍ مهنيّ أو عام، وفق أصول يحددها التعليم العالي.

٣ – ربط التعليم بحياة التلميذ وتحقيق الوعي والانفتاح على ثقافة المجتمع اللبناني والمجتمعات الأخرى:

إنّ مواد المنهج الجديد، من خلال الموضوعات التي يتضمنها ومنهجيات تعليمها تسمح للتلميذ بمعرفة وتقييم النواحي الحياتية المختلفة وأهمها:

- النواحي الشخصية البيولوجية والذهنية والعاطفية.
- النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية في كافة الجماعات والمؤسسات التي ينتمي اليها.
- النواحي التطبيقية والتقنية لمختلف النشاطات اليومية التي يمكن أن يقوم بها في الحاضر وفي المستقبل.
- النواحي الذهنية والعلمية التي تساعده على اكتساب فكر علمي و «روح عِلميّ».

كما تؤمّن هذه المواد للتلميذ استيعاباً واعياً لثقافة مجتمعه وانفتاحاً على التيّارات الثقافية المختلفة للمجتمعات المحيطة والعالمية، في واقعها الحالي وفي اتجاهات تطورها. كل ذلك في سبيل مساعدته على متابعة عملية التجدّد في شخصه وفي محيطه، عن طريق تنمية قدرات الخلق والإبداع.

٤ – وضع المرتكزات الأساسية لمناهج مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار تباين اهتمامات وقدرات التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة:

إنّ الحقيقة التربوية المؤكدة لتباين اهتمامات وقدرات التلاميذ في المراحل والمستويات التعليمية المختلفة من جهة، وضرورة مساعدتهم على تنمية شخصياتهم بكامل قدراتها المتنوعة والمميزة حتى أقصى مداها من جهة أخرى، توجب وضع مناهج وتنظيمات تربوية تأخذ بعين الاعتبار التنوّع والتميّز لمختلف هذه القدرات والاهتمامات. فالمناهج المقترحة حالياً تسير نحو هذا الهدف من خلال اتجاهات ثلاثة:

- تعويد التلميذ على اكتشاف مكوّنات شخصيّته، ومدى وأنواع قدراته واهتماماته وميوله وقيمه.
- تفريع وتنويع مجالات الإعداد والتعلّم.
- تبيان وتوضيح مجالات عمل التلميذ المهني المستقبلي من خلال ربط التعليم بحياته وواقع بيئته اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

ب – المنهجية

١ – تأليف لجان مختصة في كل مادة من مواد المنهج:

وتجدر الاشارة هنا الى أنّ المركز التربوي اعتمد لوضع المناهج طريقة تختلف عن الماضي وهو يعي تماماً أنها ليست الطريقة العلمية بكل

أبعادها؛ اذ كان يجب أن تسهم في هذا العمل مختلف القطاعات الصناعية والزراعية والمهنية وغيرها، وفق أساليب بحث معروفة. وهو يأمل بأن يحسّن منهجية العمل مستقبلاً في هذا المجال.

غير أنه في مرحلة أولى دعا الى ندوات متتالية، أصحاب الشأن من مربّين ومديري مدارس في القطاعين الرسمي والخاص ووضع وثيقة عمل تضمنت هيكلية المناهج والخطوط الكبرى لها والأهداف المتوخاة منها.

وفي مرحلة ثانية عيّن المركز لجاناً مختصة في كل مادة من مواد المنهج تضم اختصاصيين ذوي خبرة من القطاعَين الرسميّ والخاص ومن المستويَين العالي وقبل العالي.

وقد عملت هذه اللجان مدّة طويلة حتى أنهت أعمالها وسلّمت ملفّاتها الى المركز.

ثم رُفع ملفّ كامل الى معالي وزير التربية الوطنية وفق الأصول المتّبعة.

٢ – وضع توضيحات وشروحات للمعلم والمؤلف:

وفي سبيل مساعدة المؤلف والمعلم توضيحاً لمضمون المناهج وتحقيقاً للغايات التي وُضعت من أجلها، قرّر المركز تكليف اللجان وضع توضيحات وشروحات لكل مادة من موادّ المنهج ستصدر بقرار عن وزير التربية الوطنية بصيغة كتيّب صغير لكل مادة وكتاب يشمل هذه التوضيحات والشروحات العائدة لجميع موادّ المنهج.

٣ – وضع نظام امتحانات بالنسبة لكل فرع ولكل مادة:

حيث يحدّد هذا النظام عدد المسابقات ومدّة كل مسابقة بالساعات ويحدد التثقيل بالنسبة لكل مادة، وفقاً للجداول العائدة لكل من الفروع الأربعة:

- فرع الآداب والفلسفة.
- فرع العلوم الاجتماعية.
- فرع الرياضيات.
- فرع العلوم الاختبارية.

خاتمـــة

بعد هذا العرض السريع لأهمّ المبادئ التي تعمل التربية لتحقيقها من خلال المناهج الجديدة وللمنهجية المتّبعة في وضع هذه المناهج، نخلص إلى إبراز أهم مستحدثات هذه المناهج وهي:

١ – لحظ فرع جديد بعنوان العلوم الاجتماعية.
٢ – إدراج مواد تطبيقية تشمل أهم التقنيات المهنية.
٣ – تحقيق توازن كمّي ونوعيّ بين الفروع، وفق متطلبات سوق العمل من جهة وتنمية ثقافية شاملة من جهة ثانية.
٤ – تحقيق توازن أكبر في تثقيل المواد بحسب أهمية كل منها وذلك بالنسبة لكل فرع.
٥ – لحظ تعلّم مواد الفنون بصورة إجبارية، على أن يختار التلميذ أو المدرسة أحد فروعها الثلاثة التالية: موسيقى وغناء، رسم ونحت، مسرح وتمثيل وسينما وصورة.
٦ – تجدد معظم مواد المنهج وفق ما تعرّفت اليه اللجان بأنه من أحدث ما توصلت اليه الانسانية في هذا المجال وانه أفضل ما يناسب البيئة اللبنانية والانسان اللبناني حالياً، وفي المستقبل القريب.

□ □ □

السّلم التعليمي في لبنان

اقتراح للنقاش

كامل شاهين

نتناول في هذه العجالة السلّم التعليميّ المعتمَد في لبنان منذ الاستقلال ، ونقتصر هنا على مراحل التعليم العام ، أي المراحل التعليمية التي تسبق دخول الجامعة وميدان التعليم العالي .

فمن المعروف أنّ النظام التعليميّ القائم في لبنان يحدّد تلك المراحل كما يلي :

١ – **مرحلة الروضة** ومدّتها سنتان تقابل عمر ٤ – ٥ سنوات .

٢ – **المرحلة الابتدائية** ومدّتها خمس سنوات تقابل عمر ٦ – ١٠ سنوات .

٣ – **المرحلة المتوسطة** ومدّتها ٤ سنوات تقابل عمر ١١ – ١٤ سنة تنتهي بالشهادة المتوسطة .

٤ – **المرحلة الثانوية** ومدّتها ثلاث سنوات تقابل عمر ١٥ – ١٧ سنة وتتضمن قسمين ، القسم الأول ومدّته سنتان (ينتهي بالبكالوريا – القسم الأول) والقسم الثاني ومدّته سنة واحدة (ينتهي بالبكالوريا – القسم الثاني) .

ومن المعروف أيضاً أنّ مرحلة الروضة مرحلة تحضيرية للتعليم بمعناه المدرسي وهي لذلك تسمّى بمرحلة «**ما قبل المدرسة**» وفي أكثر بلدان العالم تمتدّ حتى نهاية السنة السادسة من عمر الطفل ، ممّا جعل كثرة من المربّين ، انْ لم نقل أكثريتهم الساحقة ، ترفض أن يتضمن منهاج التعليم في هذه المرحلة أيّة أعمال مدرسية تقليدية (القراءة والكتابة خصوصاً) ، وتفضّل أن تقتصر على جملة من

النشاطات الممنهَجة بالطبع ، غايتها اغناء المخزون اللغويّ (من اللغة الأم بالدرجة الأولى) للطفل ومساعدته على تنمية قدراته الحاس – حركية خصوصاً .

واذا كان المرسوم الذي حدّد مناهج مرحلة الروضة قد تناول عمر الطفل المقابل لهذه المرحلة ببعض الغموض فإنّ بعض التفسيرات [1] التي أعطيت لهذه القضية توصلت الى اعتبار أنّ الطفل الذي ينهي السنة الثالثة من عمره يمكن أنْ يبدأ مرحلة الروضة التي ستمتدّ الى السنتين الرابعة والخامسة من عمره خلال أشهر تمّوز – آب – أيلول ، فيصبح قادراً على بدء مرحلة الدراسة الابتدائية وهكذا يصبح بمقدوره انهاء مراحل التعليم العام قبل انهائه السنة السابعة عشرة من عمره .

لقد غاب عن مثل هذا التفسير كون المدارس التي تقبل الطفل عند انهائه السنة الثالثة من عمره تقوم بإعداده لمدة ثلاث سنوات وليس لمدة سنتين قبل بدء المرحلة الابتدائية ، هذا بالاضافة الى أنّ العمر الأكثر ملاءمة لانهاء الدراسة العامّة هو مع اقتراب عمر التلميذ من نهاية السنة الثامنة عشرة وليس قبل ذلك . وتتأكد هذه الفرضية عندما نعرف أنّ أكثرية الأنظمة التعليمية تجعل الإعداد للعمل ، الإعداد المهنيّ والفني ، جزءًا من مراحل التعليم العام أي المرحلة الموازية للمرحلة الثانوية في نظامنا التعليمي ، حيث لا يمكن أن نتصور دخول سوق العمل لمن لم يُنهِ السنة الثامنة عشرة من عمره .

لن نتناول الآن قضية المناهج ، ومضمونها بالنسبة لكل مرحلة ، لذلك نكتفي بهذه الاشارة لمرحلة الروضة كي ننتقل الى المراحل التعليمية الأساسية التي تنتهي في نظامنا التعليمي بشهادة البكالوريا – القسم الثاني بفروعها المختلفة .

لا بدّ من الاشارة الى وجود مراحل موازية في كثير من البلاد العربية انّما بتقسيم مختلف : (٦ + ٣ + ٣) بدلاً من : (٥ + ٤ +٣) .

الاّ أنّ مفهوم المرحلة الابتدائية طرأت عليه في الواقع تغيّرات أساسية ، فقد كان يعني التعليم الأساسيّ الذي ينبغي تقديمه للعامّة ، يمكنها بعد انهائه من دخول سوق العمل أو التعليم المهني ، ولذلك كانت تنتهي بشهادة رسمية في أكثر الأحيان . ويعود تاريخ هذا المفهوم الى القرن التاسع عشر أوروبياً وفي فرنسا على وجه التحديد . لذلك كانت المرحلة المتوسطة أو الاعدادية أو التكميلية جزءًا لا يتجزأ من المرحلة الثانوية التي تفترض إعداداً لنخبة باستطاعتها دخول الجامعة ، في هذا الاطار يمكن فهم تلك المباراة الشهيرة التي كانت معروفة بالنظام الفرنسي «**مباراة الدخول الى الصف السادس**» إيذاناً لقسم ضئيل من التلامذة بمتابعة تحصيل دراستهم ، وهذا ما يفسّر أيضاً بقاء المرحلة المتوسطة الآن ضائعة عندنا على الرغم من المراسيم التي جعلتها منفصلة تماماً منذ ما يزيد عن عشر سنوات ؛ فالمرحلة المتوسطة موجودة الآن على صعيد التعليم الرسمي كمرحلة **تكميلية** للمرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية ، كما هي موجودة كمرحلة **اعدادية** للمرحلة الثانوية في أكثر الثانويات الرسمية .

مقابل هذا الضياع ، تنتشر أكثر فأكثر على صعيد أكثرية النظُم التعليمية ، في الشرق والغرب على السواء ، مفاهيم جديدة للتعليم العام ، جديدة نسبيّاً إذْ انّ أكثريتها تعود الى بدايات هذا القرن ، تقوم على اعتبار مرحلة التعليم العام أو الأساسيّ **مرحلة واحدة** تصل حتى نهاية المرحلة المتوسطة على الأقل أو حتى نهاية المرحلة الثانوية ، هي بمثابة المدرسة الإلزامية التي ينبغي تحصيل المعارف الضرورية خلالها لكل مواطن ينتقل بعدها امّا لسوق العمل عبر التعليم المهني والفني وامّا للتحضير لدخول الجامعة .

هذا التحول فرضته جملة من التغييرات المتعلقة بانتشار التعليم من جهة ، بالدخول المبكّر للمدرسة (كان التلميذ ينهي المرحلة الابتدائية المعروفة عندنا وعمره بين ١٤ و١٥ سنة ، وهي لذلك مستمرة لمدة ستّ سنوات في بعض أنظمة التعليم) ، و بتطور المعارف العلمية والتكنيكية من جهة أخرى ، وهو تطور أصبح معه من المستحيل دخول سوق العمل وفي أيّ من فروعها قبل سنّ معيّنة وقبل اكتساب معارف ومهارات محدّدة كافية .

ونلاحظ أنّ التعديلات التي طرأت في الفترة الأخيرة على نظامنا التعليمي في لبنان ، لم تكن بعيدة عن التأثر بهذا التحوّل الذي شهده العالم منذ فترة ؛ ففي هذا الاطار ينبغي النظر الى إلغاء الشهادة الابتدائية والى إلغاء التعليم المهني تقريباً الذي كان يلي انهاء المرحلة الابتدائية .

انّ جملة هذه التطورات تدفعنا الى تقديم الاقتراح التالي بإعادة النظر بتقسيم المراحل التعليمية المعتمد حالياً (السلّم التعليمي) على الوجه التالي :

أولاً : مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) ومدتها سنتان يدخلها الطفل بعد انهاء **السنة الرابعة** من عمره . وهذا لا يمنع من وجود دُور حضانة – بل يفرضه – ورياض للأطفال بعد انهاء السنة الثانية أو السنة الثالثة من عمرهم بحيث تتوجه الى أطفال النساء العاملات بالدرجة الأولى .

ثانياً : مرحلة المدرسة العامّة (أو التعليم الأساسيّ) **ومدتها ٩ سنوات** ، أي دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مرحلة دراسية واحدة تنتهي بشهادة رسمية إلزامية هي **الشهادة المتوسطة** أو شهادة **انهاء المدرسة العامة** .

ثالثاً : المرحلة الثانوية العامة والمهنية ومدتها **ثلاث سنوات** تنتهي

بما يسمّى **بالبكالوريا العامة** بفروعها بالنسبة للتعليم العام ، أو **بالبكالوريا الفنية** باختصاصاتها بالنسبة للتعليم المهني .

ماذا يعني هذا الاقتراح ؟

يعني **أولاً** ، إعادة الاعتبار لمرحلة التعليم الأساسي الذي ينبغي تأمينه لجميع تلامذتنا من سنّ السادسة وحتى نهاية سنّ الرابعة عشرة ، وهو ليس مجرد جمع حسابي للمرحلتين القائمتين حالياً ، (الابتدائية والمتوسطة) ، اذ انّه ينطلق بالاضافة الى مبرّراته العلمية والتربوية من واقع أنّ الأكثرية الساحقة من أبنائنا ، وعلى اختلاف أوضاع أهلهم الاجتماعية ، لا تتوقف ، أو على الأقلّ لا ترغب بالتوقف ، عن الدراسة عند نهاية المرحلة الابتدائية ، كما لا يمكنها أن تتوقف عندها بالفعل ، لأنّ معدّل العمر عند نهاية هذه المرحلة لا يسمح واقعياً بإجبار التلامذة على ترك المدرسة عندها .

يتطلب ذلك بالطبع إعادة النظر جذرياً بمناهج المرحلتَين القائمتَين الآن ، لجهة جعلها منهجاً متكاملاً ، لا يمنع من إعادة النظر بتقسيمها داخل المرحلة الجديدة ذاتها من ٥ + ٤ الى ٤ + ٥ بما يتلاءم والتطور الجسمانيّ والنفسيّ والذهنيّ للطفل وبما يتطلبه القسم الثاني من توزيع أكثر وظيفية لموادّ التعليم في السنوات الأخيرة من المرحلة الجديدة ، وبما لا يلغي ضرورة إعداد المعلّم الموحّد للسنوات الأولى من هذه المرحلة ، وإعداد المعلّمين من ذوي الاختصاصات المختلفة بالنسبة للسنوات الأخيرة منها .

وهو يعني **ثانياً** ، **توحيد المرحلة الثانوية العامة والثانوية الفنّية** ، وهذا الأخير تمّ بالفعل بعد التعديل الأخير الذي قضى بإلغاء البكالوريا الفنية – القسم الأول – وبجعل مدة الدراسة اللاّزمة لنيل شهادة البكالوريا الفنية ثلاث سنوات بعد أنْ كانت أربعاً في السابق (B.T. بدلاً من BT1 و BT2) ، على الرغم من أنّ هذا التعديل فرض شرطاً غير مفهوم هو استثناء **البكالوريا الفنية – اختصاص التربية الحضانية** – من مدة السنوات الثلاث التي تلي الشهادة المتوسطة ، وجعلها سنتين تلي نيل القسم الأول من البكالوريا – القسم الأول – من التعليم العام ، بحجّة «حاجة الحادقة الى حدّ من النضج النفسي والجسديّ» لا يتوفّر الاّ مع البكالوريا – القسم الأول – !!!.

ما هي التدابير التي يتطلبها تنفيذ هذا الاقتراح ؟

١ – تخليص مناهج المرحلة المتوسطة من التكرار غير التدرجيّ – وأكثره مجرد ترجمة للغة الأجنبية – الذي فرضه منطق استقلالها عن المرحلة الابتدائية .

في هذا الاطار ينبغي النظر الى الاقتراح الذي ناقشتْه باستفاضة علمية وتربوية متخصصة الندوتان اللّتان نظّمهما مركز إعداد المعلمين التابع لجمعية المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت ، خلال العام الدراسيّ الماضي [٢] وتناولتا قضية تدريس الرياضيات والعلوم باللغة العربية في صفوف المرحلة المتوسطة ، وهو اقتراح سيؤدّي برأينا في حال إيجاد المرحلة الأساسية الجديدة الى تطوير جديّ في اكتساب المعارف الرياضية والعلمية الأساسية ، اضافة الى دوره في تحسين مستوى اتقان اللغة الأجنبية ذاتها – ولو ان الظاهر غير ذلك – عندما تجرى اعادة النظر بمناهجها لتشمل وحدات متسقة على امتداد تسع سنوات مقترحة للمدرسة العامة الجديدة .

٢ – عقلنة مناهج اللغة الأجنبية بزيادة حصصها تدريجياً بغاية المزيد من العناية بها – إعداداً للمعلّمين وللكتاب وللوسائل المساعدة – وليس العكس . فقد أصبح من الثابت علمياً وتربوياً أنّ اتقان اللغة الأم عنصر أساسي وهامّ لإتقان لغة أجنبية أو أكثر .

وينبغي في هذا المجال مناقشة التوجّه السائد لدى مجموعة متزايدة من معلّمي اللغة الأجنبية – نتيجة لصعوبات موضوعية غير مفهومة برأينا – والقائل بضرورة «**لبننة اللغة الأجنبية**» لتحسين مردود تعليمها ، أي صياغة مواقف محليّة باللّغة الأجنبية .

انّ هذا التوجّه بحاجة الى نقاش واسع ، يهدف بالضبط الى كشف حقيقة النتائج التي يمكن التوصل اليها عبر مثل هذا التوجّه على صعيد اتقان اللغة الأجنبية نفسها . فمن الظاهر حتى الآن أنّ نتاج مدارسنا يتمثل في الواقع في وصول أقليّة «محظوظة» الى اتقان اللغة الأجنبية الى درجة تصبح هي لغتهم الأم ، وعلى حساب اللغة الأم ، وفي وصول الأكثرية الساحقة الى الحرمان من اتقان كلتا اللغتين : اللغة الأم واللغة الأجنبية على السواء . ولا أعتقد أنه من الممكن ، وبغضّ النظر عن كافة الاعتبارات الأخرى ، **واقعياً وعلمياً وتربوياً** ، جعل تلك الأقلية هي الأكثرية الساحقة من أبنائنا .

٣ – إعادة النظر بمفهوم شهادة البكالوريا ، وإلغاء تقسيمها – البائد في جميع دول العالم دون استثناء – الى قسم أول وقسم ثانٍ ممّا يفترض :

أ – توحيد مناهج المرحلة الثانوية وتوزيعها وظيفياً على ثلاث سنوات بما في ذلك مناهج اللغة الأجنبية وآدابها ، والعلوم خصوصاً . فمن غير المفهوم استبعاد مادة علم الأحياء (الطبيعيّات) من السنتين الأولى والثانية ليجري

حشرها في فروع السنة الثالثة أو في بعضها ، والتي تشكّل في قسم كبير منها جزءاً من الثقافة العامّة الضرورية لكلّ مواطن يُنهي دراسته الثانوية العامة سواء أكان ممّن سيتركون المدرسة بعدها ، أم كان ممن سيتوجهون للجامعة بعدها [٣] .

ب – عقلنة مناهج اللغة الأجنبية وآدابها بعد توزيعها على ثلاث سنوات ، والتركيز فيها على اتقان اللغة الأجنبية تعبيراً شفويّاً وكتابياً بدلاً من التمسك الجامد بحشو رؤوس تلامذتنا بتاريخها وبتاريخ آدابها ، وعلى غير طائل بالنسبة للأكثرية الساحقة من أبنائنا ، دون أنْ نغفل الاشارة الى أنّ تاريخ اللغة الأجنبية ، وتاريخ آدابها وتطورها هما جزء لا يتجزأ من التخصّص العالي الذي يمكن لقسم من الطلاّب التوجّه اليه .

يتطلب ذلك بالطبع اعادة النظر بمناهج «الاجازة باللغة الأجنبية وآدابها» ، التي تُعدّ نظرياً أساتذة هذه المادة لصفوف المرحلة الثانوية .

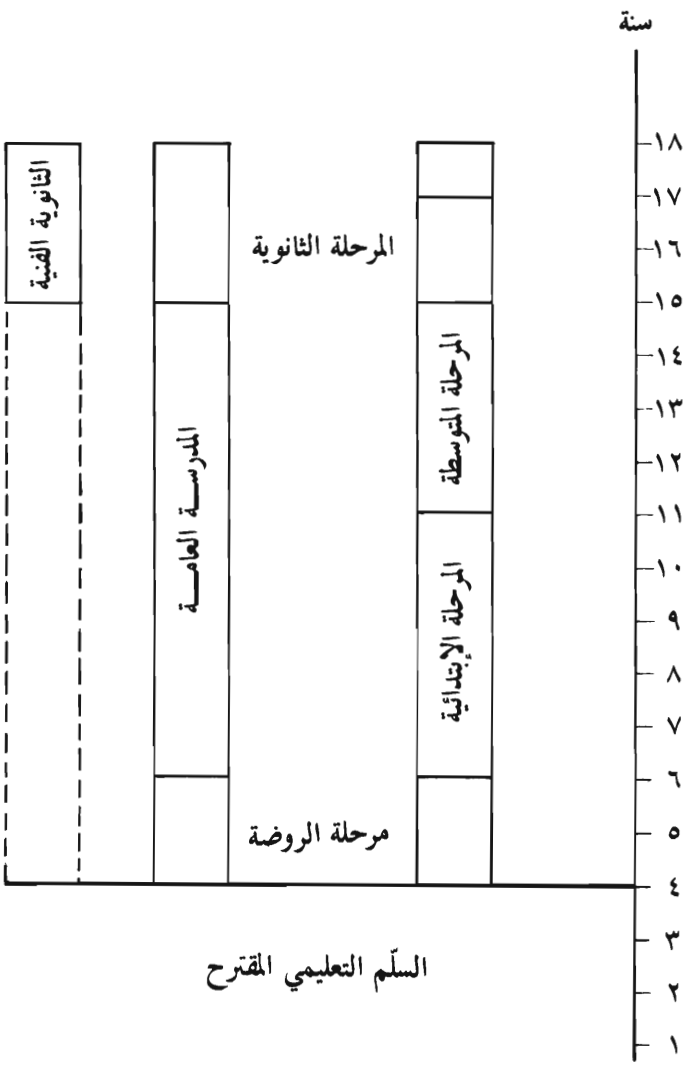
وفي هذا الاطار أيضاً ، تنبغي اعادة النظر بمناهج اللغة العربية وآدابها خلال المرحلة الثانوية بغاية اغناء المعرفة اللغويّ على حساب الحشو التاريخيّ الذي يجعل من طالب البكالوريا ، في أكثر الحالات ، أقلّ قدرة على التعبير الصحيح بلغته الأم ، عند نهاية المرحلة الثانوية ، منه عند انهاء المرحلة المتوسطة قبل ذلك بثلاث سنوات . وهذه احدى القضايا التي نطرحها بهذه الفجاجة كي نتصدى لها بنقاش واسع ومسؤول في الوقت ذاته .

ج – اعادة الاعتبار لمادة الفلسفة العامة وعلم النفس وعلمَي المنطق والأخلاق ، وتدريسها باللغة العربية ، عندما لا تعود هي مادة اللغة الأجنبية الوحيدة في نهاية المرحلة الثانوية ، فواقعها الحالي يجعل المعرفة في مختلف ميادين هذه العلوم الاجتماعية ، أجنبية بالفعل ، ويقطع ملقنها – لأن التلقين والحفظ غيباً هما السائدان في تعليمها ، لأنها تعطى باللغة الأجنبية – عن محيطه وعن مجتمعه ، كما يقطعه عن التفاعل الخلاّق مع البيئات الأجنبية ذاتها .

٤ – إعادة النظر بهندسة المباني المدرسية والوحدات المدرسية التي يفرضها تنفيذ السلّم التعليمي المقترح .

ان هذا الاقتراح المطروح للنقاش من على منبر «المجلة التربوية» يتطلب ، ولا شك ، مزيداً من التفصيل والتوضيحات ، نأمل اغناءها عن طريق مناقشته المطلوبة والمرغوبة في آن .

انّ التصدّي لمثل هذه المشاكل – غير الملحّة كما يبدو على السطح – هو جزء من الورشة التربوية التي ندعو أيضاً الى مباشرة العمل فيها وبصوتٍ عالٍ ومسؤول في الوقت ذاته .



السلّم التعليمي المقترح

الهوامش

(١) د. جوزف أنطون .

(٢) صدرت وثائق الندوتين والنقاش الذي تلاهما في كرّاس عن دار المقاصد الاسلامية للطباعة والنشر ١٩٨٢ .

(٣) من المعروف أنّ المركز التربويّ توصّل في بداية السبعينات الى مخطّط تفصيلي للشهادة الثانوية العامة بفروعها ، ثم تمّ طمسه وتغييبه في ما بعد !

□ □ □

حول تدريس العلوم والرياضيّات باللغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة

د. رفيق عبيد

تمهيد :

كان تدريس الرياضيّات والعلوم باللغة العربية في المرحلة المتوسطة موضوع ندوتَين علميّتَين دعتْ اليهما جمعيّة المقاصد الخيريّة الاسلاميّة في بيروت . [١]

وسنحاول في هذه الدراسة استخلاص النقاط الأساسية التي ظهرت من مطالعات المحاضرين داعين المهتمّين بالموضوع للرجوع الى الكتيّب الذي حوى هذه المطالعات والنقاش الذي دار حولها . [٢]

وبغية اعتماد منهجيّة علميّة لهذا التقديم تساعد القارئ على استيعاب الموضوع من كل جوانبه بحيث يستطيع التوصل الى أهمّ ما قيل دون الرجوع الى الكتيّب السابق الذكر ، فضّلنا طريقة «الموضوع المتكامل» بدل عرض ملخّص لكل ما قيل وبالترتيب الذي قيل به .

انّ هذه الطريقة في العرض تسمح لنا بالتعرف الشخصي بحيث تصبح هذه الدراسة ناتجة عن نظرتنا للموضوع ونتحمل مسؤوليتها .

سنجزئ هذه الدراسة على الشكل الآتي :

١) خصائص المرحلة المتوسطة ، والمقصود هنا تحديد بعض خصائص تلاميذ هذه المرحلة من التعليم العام وتحديد أهداف تعليم الرياضيّات والعلوم فيها وذلك لمعرفة مَن نعلّم وماذا نعلّم ولماذا نعلّم .
٢) مقروئية النصوص والتعبير اللغويّ .
٣) المصطلحات والرموز .
٤) عمليّة الانتقال من مرحلة الى أخرى .
٥) لمحة عن التجارب السابقة .

أولاً : في خصائص المرحلة المتوسطة :

١) التلميذ :

يتراوح عمر التلميذ في هذه المرحلة بين ١١ سنة و١٥ سنة .

وكلّنا يعلم دقة هذه المرحلة بالنسبة لتطور الطفل من النواحي الجسديّة والفكريّة والنفسيّة والاجتماعية .

جسدياً يمرّ التلميذ بفترة المراهقة وما يتبعها من قلق وعدم استقرار فكريّاً ، يبدأ التلميذ في منتصف المرحلة المتوسطة باعتماد اللغة للتعبير عن المضامين المجردة بعد أنْ يكون قد مَرّ بمرحلة يأخذ المحسوس فيها دوراً أساسيّاً . تتكوّن إذاً ، في هذه المرحلة ، التراكيب اللغويّة الأساسيّة المستخدَمة في التعبير عن المجرد . وللرياضيات والعلوم دور كبير في تطوير المجرد . فهل نحرم التلميذ من هذه التراكيب اللغويّة باللغة الأم ؟ نفسيًّا واجتماعياً ، تتميّز هذه المرحلة بانتقال الطفل من مرحلة الرعاية الى الاستقلالية ، مما يولّد المعارضة والتمرد والانكفاء ، كما يبدأ باختيار مُثله العليا و «بطله» المفضّل و «زميله» المفضّل و «مادّته» المفضلة .

تأخذ إذاً هذه المرحلة دوراً أساسياً على طريق تكامل شخصية الطفل ، فهل نحرمه خلالها من التعبير الصحيح عن جميع ما يدور في فكره ونضع حاجز اللغة أمامه لنقوّي انعزاله وانغلاقه على نفسه ؟

٢) أهداف تعليم العلوم والرياضيات :

كلّنا يعلم أنّ المرحلة المتوسطة امتداد للمرحلة الابتدائية وهي بالتالي مرحلة ثقافة عامة على التلميذ في نهايتها أنْ يكون ملمّاً بعناصر

• مِنَ الأجدى والأنفع أن يتمّ تدريس العلوم باللغة الأم. هذا إذا كان تدريسها لا يتوخى فقط حشو الرأس، بل يهدف أصلاً إلى تزويد الطالب بنهج موضوعيّ في التفكير والسلوك.

مجتمعه الأساسيّة ومطّلعاً على المفاهيم الرياضية والظواهر العلميّة التي تنظّم حياتنا اليوميّة .

لم أرَ في الكتيّب الرسمي لوزارة التربية حول مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة [٣] أية اشارة الى أهداف تعليم الرياضيات والعلوم ؛ ووجدت جملة واحدة وردتْ في مقدّمة منهج العلوم تساعدنا على استقراء بعض نواحي أهداف تعليم العلوم وهي :

«يجبُ أنْ تُعرض محتويات هذا المنهاج بطريقة تمكّن الطلاّب من فهم العلوم بأنها ليست مجموعة من المعارف المنظّمة فحسب ، بل إنها طريقة للتعلّم عن الطبيعة .

انّ عمليات المشاهدة والقياس والتصنيف وحلّ المشكلات بوجه عام يجب ايضاحها بالأمثلة وتفسيرها للطلاّب ، كما يجب توفير الفرص للتدرب عليها . أمّا المفاهيم والمبادئ فينبغي أن لا تعرض بشكل نظريّ وانما يجب اشتقاقها من عدد من المشاهدات والخبرات العلمية يقوم بها الطلاّب بأنفسهم» .

ولو اعتبرنا أنّ منهج العلوم والرياضيات في المملكة العربيّة السعوديّة لا يختلف كثيراً عن المنهج اللبنانيّ فإنّ ما ورد من أهداف في هذا المنهاج يساعدنا في تحليلنا للموضوع [٤] .

يقول المنهج السعوديّ بالنسبة للعلوم :

«ان أهداف تعليم العلوم في هذه المرحلة تتمثل في مساعدة الطلاّب على :

١) فهم أنفسهم .
٢) زيادة حصيلتهم العلميّة من المعلومات والمهارات وتنمية الاتجاه العلمي لديهم .
٣) تحسّس آفاق العلوم وأبعادها .

واختير المحتوى العلمي بحيث تتلاءم الموضوعات مع حاجات الطلاّب والمجتمع في الحاضر والمستقبل القريب .»

أمّا بالنسبة للرياضيات فيقول المنهج السعوديّ :

«يهدف المنهج الى :

١) تنمية التفكير الرياضيّ والمهارات الحسابية والتدرب على لغة الرياضيات والافادة منها في المجالين العلميّ والعمليّ .
٢) تزويد الطالب بالخبرات والمعارف الرياضية الملائمة لسنّه وتشويقه الى البحث عن المعرفة وتعويده التأمل والتتبع العلمي وتنمية القدرات الفعليّة والمهارات الرياضية لديه» .

يؤكّد ما ورد سابقاً الدور الأساسيّ للرياضيّات والعلوم في عملية التعليم في المرحلة المتوسطة من حيث تكوين الطفل وتفاعله مع مجتمعه وتنمية ثقافته العامة .

وهنا أنقل ما قاله الدكتور جورج طعمه في مطالعته مركّزاً على دور اللغة الأم في تعليم العلوم ليتجاوب هذا التعليم مع الأهداف السالفة الذكر :

«من الأجدى والأنفع أن يتمّ تدريس العلوم باللّغة الأم . هذا اذا كان تدريسها لا يتوخى فقط حشو الرأس ، بل يهدف أصلاً الى تزويد الناشئ المتعلم بنهج موضوعيّ حقائقيّ في التفكير والسلوك . وليس كاللّغة الأم أداة يستطيع بها المتعلم أنْ يستوعب المعرفة وأنْ يتمثلها ، لا أن يحفظ ببغاويّاً ودون فهم ما يُلقى عليه من مفاهيم وصيَغ ومعادلات . هذا فضلاً عن أنّ العلوم في المرحلة المتوسطة تعتمد على وصف الظواهر واستخلاص النتائج البسيطة من المشاهدة والاختبار . وفي هذا الميدان ، وحدها اللغة الأم ، في اعتقادي تأتي في مقدّمة اللّغات المؤهّلة لأداء هذه المهمة ، أخذاً وعطاء ، بين المعلّم وتلميذه ، وبين التلميذ ومحيطه» .

ثانياً : في مقروئية النصوص والتعبير اللغويّ .

يحدّد الدكتور مراد جرداق في مطالعته عن «مقروئية النصوص الرياضية» مفهوم مقروئية نص بمدى قدرة قراءة هذا النص من قِبَل أناس أُعدّ لهم . وتشمل المقروئية ناحيتَين :

الادراك الحسّي للنصّ واستيعاب معانيه .

• هُناكَ دَوافعُ وَطنِيَّة وَثقافِيَّة وَتربَويَّة وَاجتِماعيَّة وَنَفسِيَّة تَدفَعُنا إلى اعتِمادِ اللغةِ الأمِ في التعليم مَتى عَلمنا بأنّ العائِقَ العِلميّ للبحثِ مِنْ حَيْث المقروئيَّة لا يُعطي الافضليَّة إلى اللغةِ الأجنبيَّة كما هُوَ شائِع.

والادراك الحسّي للنصّ يعني وجود تفاعل من خلال الحواسّ بين القارئ وبين النصّ ومؤشر هذا التفاعل النطق أو الجهر بالمقروء .

أمّا استيعاب المعاني المتضمّنة في النصّ فيستدلّ على وجودها من اختبارات الفهم بشكل عام .

وقد قام الدكتور جرداق ببحثَين ميدانيَّين أُجريا في المملكة العربية السعودية حيث يتمّ تعليم الرياضيّات باللغة العربية . وفي لبنان حيث يتمّ هذا التعليم باللغة الأجنبية ، واستخلص ما يلي :

«لا ميزة للغة على أخرى في ما يخصّ مقروئية النصوص الرياضية والقدرة على الاستدلال المنطقي على افتراض وجود حدّ أدنى من المعرفة بهذه اللغات وبالمستوى نفسه» .

كما أورد الملاحظات التالية :

١) النتيجة السابقة الذكر تخصّ الرياضيّات وليس العلوم حيث تأخذ اللغة دوراً أكبر .

٢) لا ميزة للّغة الأجنبية على اللّغة العربية في ناحيتَي المقروئية والقدرة على القيام بالاستدلالات المنطقية .

٣) تفترض هذه النتائج امتلاك اللّغة الأجنبية بدرجة امتلاك اللّغة الأم . وهذه النتيجة لا تطبق اذا كان الطلاّب يعرفون اللغة الأم أكثر من اللّغة الأخرى .»

وهنا أتساءل اذا كانت معرفة تلاميذ مدارسنا الرسمية وأكثر مدارسنا الخاصة باللغة الأجنبية توازي معرفتهم للغتهم الأم ؟ واذا كان كذلك فالدوافع الأخرى ، الوطنية والثقافية والتربوية والاجتماعية والنفسية تدفعنا ، من هذا المنطلق ، الى اعتماد اللغة الأم في تعليم الرياضيّات والعلوم متى علمنا بأنّ العائق العلميّ البحت من حيث المقروئية لا يعطي الأفضلية الى اللّغة الأجنبية كما هو شائع عند البعض .

أمّا بالنسبة الى مدى معرفة التلاميذ للّغة الأجنبية فقد أورد الدكتور يعقوب نامق في مطالعته الدليل التالي على الجهد الكبير الذي يعطيه تلميذ العلوم باللغة الانكليزية في واحدة من أحسن مدارس لبنان بالمقارنة مع الجهد الذي يعطيه التلميذ الأمريكي .

لقد أقام الدكتور نامق مقارنة بين كتاب علوم أمريكي للصفّ الثالث المتوسط يدرّس في احدى مدارس لبنان مشهورة بمستوى تعليمها الجيّد للغة الانكليزية وبين الكتاب المؤلّف من قبَل المركز التربويّ للبحوث والانماء في لبنان للصفّ نفسه .

وفتح الدكتور نامق الكتابَين على درس متكامل عن «علوم الأرض» وارد في صفحَتين من كلّ كتاب . واعتبر انّ القارئ الأمريكي يلمّ بالكلمات الانكليزية الواردة في النصّ . كما لاحظ أنّ الكلمات العلمية الجديدة على التلميذ هي بالضبط وحسب المؤلف نفسه ستّ كلمات فقط . أمّا الكلمات العلمية الجديدة الموجودة في نصّ الكتاب اللبناني فكانت سبع كلمات .

وعرض الدكتور نامق صفحات الكتاب اللبنانيّ على بعض تلاميذ الصف الثالث من المدرسة وسألهم عن الكلمات الانكليزية التي يجهلون معانيها وواردة في النص .

فتبين له أن عددها ١٦ كلمة .

وعلى هذا الأساس استنتج أنّ الطالب الأمريكي يواجه ست كلمات جديدة في كل درس بينما يواجه الطالب اللبناني ما لا يقلّ عن ٢١ كلمة .

واذا علمنا أنّ عدد الدروس في الكتاب المذكور أعلاه هو ١٢٠ درساً لحسبْنا بسرعة عدد الكلمات الضخم الذي يتوجب على تلاميذنا البحث عن معانيها لفهم النصوص .

من هنا نرى المرض المتفشي عند تلاميذنا بحفظ النصوص العلمية غيباً وبدون استيعاب معانيها . وهذا يؤيّد ما قاله الدكتور جورج طعمه وأوردتْه الصفحات السابقة .

ومن ناحية أخرى فقد عرضتُ أنا شخصياً في مطالعتي النقطتَين التاليتين والمرتبطتين بمفهوم المقروئية والتعبير اللغويّ .

١) تبين لي من خلال اختبار تقويم في الرياضيات أجريته على

• إنّ تعليم الرياضيّات باللغة الاجنبيّة يحرم تلاميذنا استخدام لغتهم الأمّ في مجال الافكار المبنيّة على الترابط المنطقي .

• إنّ استخدام مصطلح للدلالة على المفهوم يجب أن يوحي مباشرة إلى التلميذ ارتباط هذا المصطلح بالأساس المادّي للمفهوم .

تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة في مدارس المقاصد أنّ قسماً كبيراً من التلاميذ وفي أكثر من مدرسة توقف أمام الكلمات الفرنسية التالية والواردة في نصّ الاختبار :

Mener, exacte, factoriser, consécutif, inverse, transversal.

وكان عاجزاً عن الاجابة عن الأسئلة المطروحة بسبب هذه الكلمات وذلك بالرغم من أنّ المفهوم الرياضيّ المطلوب الاجابة حوله كان بسيطاً .

٢) كلّنا يعلم مدى استخدام كلمات الارتباط المنطقي في الجُمَل الرياضيّة مثل : اذا ، فان ، حيث ، .....

ولاحظت ان الصفحة ٥٦ من كتاب اللغة العربية المستخدَم في مدارس المقاصد والتي اخترتها عشوائياً لا تحوي جملة واحدة يدخل ضمنها كلمة من هذا النوع . واعدتُ الكرّة فوجدت في صفحة أخرى جملة واحدة من نوع :

« بالرغم ..... فقد ..... »

انّ تعليم الرياضيات باللّغة الأجنبية يحرم تلاميذنا استخدام لغتهم الأمّ في مجال الأفكار المبنية على الترابط المنطقي .

ولو كان التلميذ متملّكاً للّغة الأجنبية للتعبير بطريقة صحيحة عن المفهوم الرياضيّ لتفادَينا قسماً من المشكلة ، ولكن عندما نقرأ جملاً من نوع : Deux droite paralel à troisième paralels

نرى الخطر حتى على تعلّم اللّغة الأجنبية لأنه من النادر أن نرى معلّم الرياضيات يصحح لغوياً جملاً من النوع أعلاه .

ثالثاً : في المصطلحات والرموز

تتألف الجملة العلمية وبالأخص الجملة الرياضية في المرحلة المتوسطة من العناصر التالية :

١) الكلمات العادية المتداوَلة باللغة ، وبمعناها اللغويّ .
٢) كلمات الارتباط المنطقي : اذا ، فان ، حيث ، مهما ، ....
٣) المصطلحات العلمية : الأعداد النسبية ، الأعداد الحقيقية ، علاقة ترتيب ، خط مستقيم .
٤) الرموز المتغيرة : س ، أ ، ب ، ع .....
٥) الرموز الثابتة : ط ، ص ، π ، ح ، .....
٦) رموز الاختصار : $\exists$ ، $>$ ، = ، .....

وكنّا قد تعرضنا للكلام عن النوع الأول والثاني في ما سبق .

وسنركّز هنا على الأنواع المتبقية .

أ) المصطلحات العلمية :

يقول الدكتور ابراهيم الحاج في مطالعته ويؤيده بذلك الدكتور نامق «ينطلق التلميذ من التعامل مع وسائل الايضاح المادية للوصول الى المفهوم الرياضيّ المجرد . ويستوي في هذا الأمر تلامذة المراحل الثلاث مع ملاحظة أنه في المرحلة الابتدائية وأغلب المرحلة المتوسطة يلعب الأساس المادي للمفهوم الرياضي دوراً كبيراً ومتكرراً في الوصول الى المفهوم . انّ استخدام مصطلح للدلالة على المفهوم يجب أن يوحي مباشرة الى التلميذ ارتباط هذا المصطلح بالأساس المادي للمفهوم» .

واذا علمنا مدى ارتباط الأساس المادي للمفهوم باللغة المعبرة عنه لرأينا ضرورة التعبير عن المصطلح الرياضي باللغة الأم .

والأمثلة من المرحلة المتوسطة كثيرة وهنا بعضها للدلالة :

الخط المستقيم : (Droite) الكلمة العربية توحي بمفاهيم الخط والاستقامة التي اعتاد التلميذ استعمالها في حياته اليومية .

علاقة ترتيب : (relation d'ordre) انّ مدلول كلمة ordre بالنسبة للطفل بعيدة جداً عن المدلول الرياضي لها . فكلمة ordre تعني له الأمر أو النظام قبل الترتيب .

وكلمات أخرى مثل :

كم ، من كمية بدلاً من Cardinal
تقابل ، من مقابلة بدلاً من bijection
تقايس ، من قياس بدلاً من Isométrie

ب) الرموز المتغيّرة :

لا أرى شخصياً أيّ فارق بين كتابة : أ ، ب ، ج ، س ، ص و a, b, c, x, y

المشكلة الوحيدة التي تصادفنا هي استخدام الحروف الكبيرة والحروف الصغيرة ولقد قُدّمت حلول عدة حول هذا الموضوع . ونرى حالياً كتباً عديدة في الرياضيات تستخدم الحروف : س ، ع ، ك ، ح للدلالة على المجموعات .

ويجب أن لا يغيب عن ذهننا أنّ استخدام الأحرف الأجنبية يعدّل منحى الكتابة في النص وهذا عائق على التلميذ إنْ كان يكتب باللغة العربية .

ج) الرموز الثابتة :

وكما أنّ المصطلح يتجاوب مع المدلول المادي للمفهوم فإنّ الرمز الثابت يرتبط بالمصطلح وهذا ما يحصل مع الرموز العربية حيث يشتق رمز المصطلح من الأحرف الأولى لهذا المصطلح .

وهذه بعض الأمثلة بالعربية ومقابلها باللغة الأجنبية ، حيث نلاحظ المشكلة التي تتعرض لها اللغة الأجنبية لأن بعض المصطلحات يبدأ بالحرف نفسه أو لأنّ الرمز لا يشتق من المصطلح .

الأعداد الطبيعية	: ط	: N	Entiers Naturels
الأعداد الصحيحة	: ص	: Z	Entiers Relatifs
الأعداد النسبية	: ن	: Q	Nombres Rationnels
الأعداد الحقيقية	: ح	: R	Nombres Réels
صوديوم	: ص	: Na	Sodium
فضة	: ف	: Ag	Argent

د) رموز الاختصار :

وأهمّ هذه الرموز في المرحلة المتوسطة هي :

رمز الانتماء : $\ni$

رمز الاحتواء : $\supset$

رمز الصغَر والكبَر : $<$ ، $>$

رمز المساواة : $=$

رمز التقاطع : $\cap$

رمز الاتحاد : $\cup$

رمز التوازي : $/\!/$

رمز التعامد : $\perp$

انّ هذه الرموز هي ذاتها باللغة الأجنبية الاّ بالنسبة للثلاثة الأولى حيث تبرز مشكلة منحى الرمز ، اذ انّ الرموز مختارة بحيث ينفتح رمز المقارنة نحو الأكبر .

فعندما نكتب «a<b» فالكبر لـ b

كذلك بالنسبة لـ«A⊂B»و«a∈B» والأخيرة تعني ان B تضم a كعنصر .

المبدأ السابق الذكر يضطرنا عند الكتابة من اليمين الى اليسار الى قلب الرمز .

فالكتابة بالعربية «أ < ب» وقراءتها بمنحى الكتابة العربية تعطي لـ « < » معنى الأصغر .

أما الكتابة a<b وقراءتها بمعنى الكتابة الأجنبية فإنّها تعطي لـ « < » رمز الأصغر .

ورغم ذلك فإنّ اعتماد مبدأ انفتاح الرمز نحو الأكبر والحفاظ على منحى الكتابة حسب اللغة يحلاّن المشكلة .

لذلك اعتمد الرياضيون الرمز « ∋ » بدلاً من « ∈ » للانتماء ، والرمز « ⊃ » بدلاً من « ⊂ » للاحتواء .

تبقى بالنسبة للرموز مشكلة الأرقام وخلط الصفر بالنقاط عند الكتابة أو حتى بالأوساخ الناتجة عن الكتابة . لذلك فمن الضروريّ المحافظة على الأرقام المسمّاة بالأرقام العربية وهي :

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

وكتابتها من اليسار الى اليمين لا يتعارض مع مبدأ كتابة الأرقام الهنديّة وهي : ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ٠

وقد اعتاد التلميذ كتابة الأعداد بواسطة هذه الأرقام من اليسار الى اليمين وتبقى اذاً المشكلة ذاتها مهما كان الاختيار .

رابعاً : عملية الانتقال وعلاقتها باللغة .

يمكن طرح هذا الموضوع بطرح سؤالَين يشغلان ولا شكّ بال الجميع .

١) هل يمكن للتلميذ الذي درس الرياضيات والعلوم باللغة العربية في المرحلة المتوسطة متابعة دراسته ... باللغة الأجنبية في المرحلة الثانوية وبدون عائق ، أو في الجامعة انْ تابع دروسه باللغة العربية في المرحلة الثانوية أيضاً ؟

٢) ألا يضعف تدريس الرياضيات والعلوم باللغة العربية تملّك التلميذ للّغة الأجنبية ؟

لقد تعرض كل من الدكتور ابراهيم الحاج بالنسبة للرياضيات والدكتور نايف سعاده بالنسبة للعلوم لهذا الموضوع وسأحاول تلخيص النقاط الأساسية التي وردت في مطالعتيهما مع بعض التصرف .

أ) انّ الانتقال من العربية الى الأجنبية في سنّ مبكرة (بداية المرحلة المتوسطة) أخطر بكثير من الانتقال في سنّ متأخرة حيث تصبح المفاهيم أكثر تجريداً واللغة الأجنبية أقوى .

ب) اذا تمكن التلميذ من استيعاب العلم وفهم مصطلحاته ورموزه خلال مرحلة عمريّة مناسبة ، فإنّ مسألة لغة التعليم لن تشكّل مشكلة بالنسبة للعلوم والرياضيّات بحدّ ذاتها ، بل يصبح الأمر من اختصاص التربويين المشرفين على تعليم اللّغات الأجنبية .

ج) انّ مشكلة الضعف باللّغة الأجنبية موجودة حالياً وحتى على مستوى التعليم الجامعي . وهذه المشكلة عائدة الى نوعية تعليم اللغة الأجنبية . ولم يساعد تعليم العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية في مراحل التعليم العام على حلّها بل ربّما العكس ، اذ إنّ عقدة اللغة الأجنبية أساسها استخدامها في غير مكانها وعلى حساب المعرفة .

د) كبير هو عدد التلاميذ الذين يسافرون الى بلاد مثل المانيا وبلاد أوروبا الشرقية ويتعلمون لغة البلد بسرعة ويتدربون على استخدامها خلال أشهر معدودة في تحصيلهم العلمي كما أنّ الكثير من الذين أنهوا المرحلة الثانوية باللغة الفرنسية يلتحقون بالجامعة الأميركية في بيروت وبعضهم بدون برنامج خاص لتعليمهم اللغة الانكليزية .

هـ) انّ النجاح في تعليم اللغة الأجنبية يكمن في فهم هذا التعليم على أنّه تعليم لغة أجنبية لا أكثر وليس على أنّ هذه اللغة هي لغة التعبير عن كل شيء .

إنّ هذه النظرة الأخيرة تولّد لدى التلميذ كرهاً للّغة لأنها لن تحلّ أبداً مكان اللغة الأمّ ومن هنا عقدة التعبير عند أكثر تلاميذنا .

خامساً : التجارب السابقة .

حصل حتى الآن في لبنان ثلاث تجارب حول تعليم العلوم والرياضيّات باللغة العربية . اثنتان على مستوى مؤسسات تعليمية والثالثة فرديّة قام بها الدكتور جورج طعمة .

حصلت التجربة الأولى في مقاصد بيروت في الأربعينات ودامتْ خمس سنوات . ولا نستطيع بسبب فقدان الدليل اعطاء أي تقويم لها . التقويم الوحيد شخصي لأنني كنت من الذين مرّوا بها . ولو عدت لذكرياتي على مقعد الدراسة فإنني أؤكد أنّ العملية كانت طبيعية وأننا لم نلاقِ أية مشكلة في الانتقال الى المرحلة الثانوية ولم يمرّ شهر واحد حتى بدأنا نعبرّ طبيعياً عن أفكارنا العلمية باللغة الفرنسية .

وحصلت التجربة الثانية ولا تزال حتى الآن في مدارس مقاصد صيدا ولقد تركزت مطالعة الدكتور حسن الشريف حول هذا الموضوع . والدكتور الشريف عايش هذه التجربة وكان من المسؤولين عنها .

يقول الدكتور شريف :

«كانت نتائج الطلبة مدهشة وخصوصاً في العلوم أكثر من الرياضيات لقد لاحظنا الارتياح الكامل لدى الطلَبة في المرحلة المتوسطة وتترجم ذلك عمليّاً في القضايا التالية :

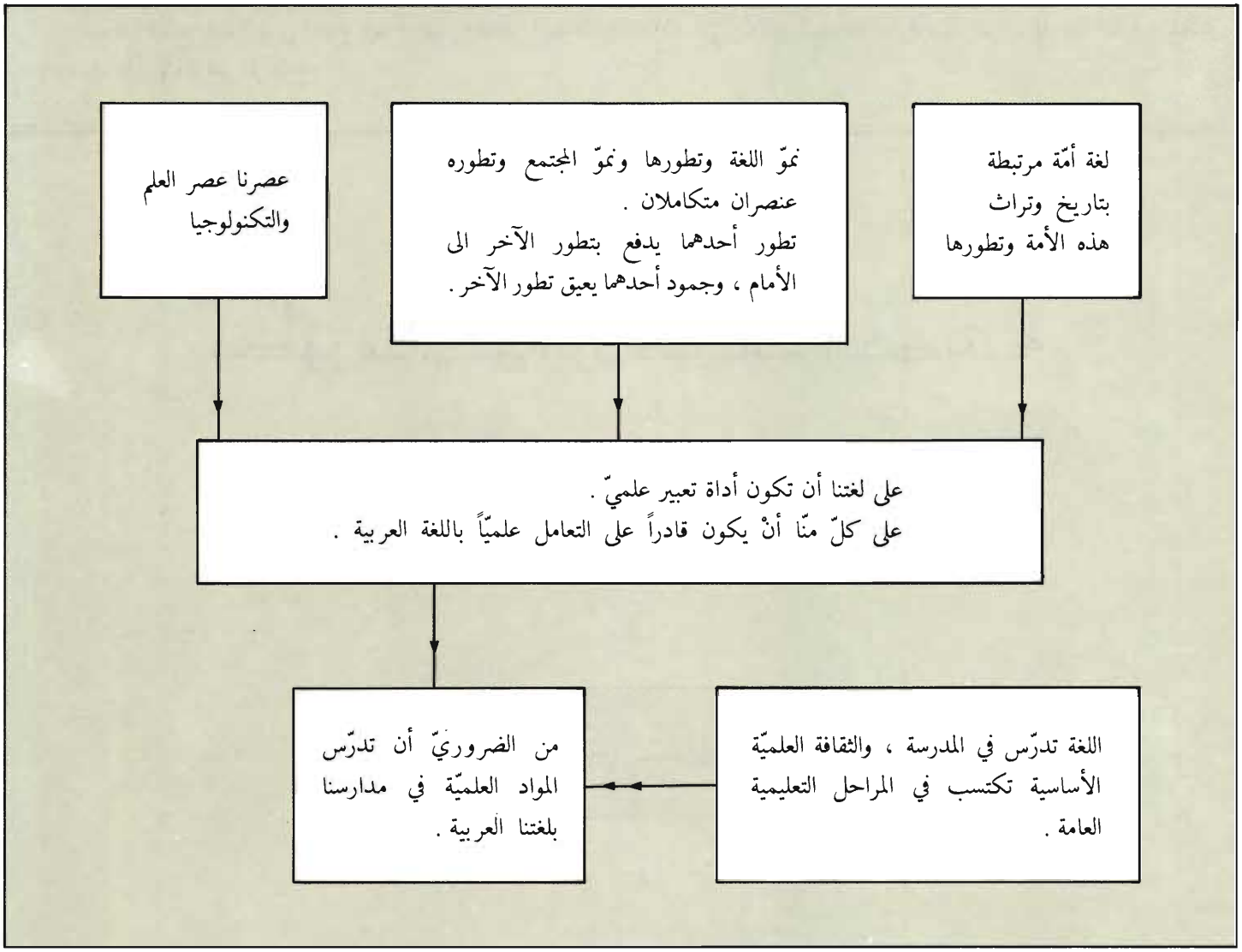
- تخفيض ساعات التدريس ، ساعة بالناقص للعلوم وساعة للرياضيات .
- كنّا نلاحظ أنّ الطالب أصبح يبذل مجهوداً أقلّ من النصف في استيعاب المادة وفي اعادة التعبير عنها ، وتترجَم ذلك أيضاً في شكل عمليّ لأنّ عدد الطلاّب الذين كانوا يسعون الى دروس خاصة أصبح أقلّ بكثير ممّا كان في الماضي .
- لاحظ الأساتذة ، وبشكل خاص في العلوم ، أنّ الرسوب أصبح شبه معدوم .
- أمّا بالنسبة للرياضيّات فكان هناك تقدم ملموس ولكن لم يواز التقدم الذي لمسناه في العلوم .
- كانت العلامات في الامتحانات أفضل وحتى في الامتحانات الرسمية وكان النجاح لطلبة مقاصد صيدا بالمقارنة مع المعدّل العام أعلى بكثير من الدورات السابقة» .

أمّا بالنسبة لتجربة الدكتور جورج طعمة فسأورد حرفياً ما قاله عنها في مطالعته : «أذكر أنني درّست ، ذات سنة ، الكيمياء باللغة العربية في احدى شعب الصف الثانوي الأول ، ودرّست المادة ذاتها باللغة الفرنسية في شعبة أخرى من الصف المذكور . وقد كانت النتيجة أن تلامذة صف الكيمياء بالعربية كانوا أكثر استيعاباً لدقائق المادة ومنهجيتها من زملائهم باللغة الفرنسية ، ممّا سمح لي بإعادة تدريسها لهم في السنة ذاتها باللغة الفرنسية أيضاً ؛ كما كانت علامات الشعبة العربية عند الامتحان الأخير أعلى نسبة من علامات الشعبة الفرنسية» .

ختام :

لقد حاولتُ فيما سبق استعراض موضوع تعليم العلوم والرياضيّات باللغة العربية في المرحلة المتوسطة من زاوية علميّة بحتة متجنباً الطرق التي كانت تُعتمد حتى الآن في التعرض لهذا الموضوع ، وتركتُ نقطة أساسية خارجة عن اختصاصي وهي علاقة اللغة العربية بالعلوم والرياضيّات ، ومردود اعتماد اللغة العربية في التعليم العلميّ على نموّ وتطور مجتمعنا ونموّ وتطور لغتنا .

ولكن هذا لا يمنعني من التعبير عن قناعة اكتسبتها من خبرتي الطويلة . وسأعبّر عنها بجمل قصيرة ربطتها بتسلسل منطقي تاركاً للقارئ تبنّي قناعتي هذه أم لا .



هوامش :

(١) ندوة «الرياضيّات باللغة العربية في المرحلة المتوسطة» بتاريخ ١٩٨٢/٢/٢٥ ، شارك فيها الدكاترة : ابراهيم الحاج ، رفيق عيدو ، عفيف دمشقية ، مراد جرداق .
ندوة «تدريس العلوم باللغة العربية في المرحلة المتوسطة» بتاريخ ١٩٨٢/٣/١٧ ، شارك فيها الدكاترة : جورج طعمة ، حسن الشريف ، نزار الزين ، نايف سعادة ، يعقوب نامق .

(٢) «تدريس الرياضيات والعلوم باللغة العربيّة في صفوف المرحلة المتوسطة» المعهد العالي لإعداد المعلمين في جمعيّة المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت . دار المقاصد الاسلاميّة للتأليف والطباعة والنشر : ١٩٨٢ .

(٣) الجمهورية اللبنانية – وزارة التربية والفنون الجميلة : مناهج التعليم للمرحلة المتوسطة .

(٤) المملكة العربية السعودية – وزارة المعارف – المديرية العامة للأبحاث والمناهج : منهجا العلوم والرياضيات للمرحلة المتوسطة – الطبعة الأولى ١٣٩٩ هـ. ١٩٧٩ م.

□ □ □

مقدمة : تعريف المنهج وانماطه :

لقد تغيّرت التعاريف الخاصة بالمنهج تغيّراً جوهرياً في الربع الثالث من القرن العشرين وقد جاء في تعريفللدكتور حنا غالب : «انه أداة خاصة لتوجيه مقدّرات المتعلمين ومهمّاتهم نحو أهداف معينة يتمكنون ببلوغها من إغناء حياتهم الشخصية والسير بها نحو اكتمال نموّهم الشامل ، ومن الاشتراك الفعليّ البنّاء في تحسين الحياة الاجتماعية وتقدّمها» .

وعرّف صالح عبد العزيز المنهج بأنه «جميع مظاهر النشاط والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة بقصد الوصول الى الأهداف المرسومة» .

تطوّر مناهج الرياضيّات الحديثة

(دراسة مقارنة)

موريس شربل

ومن أنماط المناهج وتطورها نذكر باختصار :

١ – منهج المواضيع المنفردة أي وضع منهج مواد متفرقة كاللغة والرياضيات والجغرافيا الخ ... ولعلها أقدم الانماط وأكثرها انتشاراً .

٢ – منهج المواضيع المترابطة وفيه يتمّ تجميع المواد المنفردة ويتفق المعلمون على جعل شيء من الترابط في ما بينها .

٣ – منهج المواضيع المندمجة في ميادين واسعة وتحت عنوان اساسيّ شامل مثل فنون اللغة والعلوم العامة والاجتماعيات (تاريخ + جغرافيا + مدنيات) .

٤ – منهج مشكلات الحياة بشكل دائم كما فعل ديكرولي وبعض المربين الآخرين ، وفيه تُبنى عملية التعلّم والتعليم على أساس مشكلات الحياة .

• إنّنا بحاجةٍ إلى إعْدادِ مُواطِنٍ صَالِحٍ لِعَصْرٍ قوامُه التفكيرُ والتصْميمُ والتخطيط .

• ظهَرَت محاولاتُ إصْلاحِ الرياضيّاتِ المدرسيّةِ خِلالَ عِشرينَ سَنَةً مَضَتْ .

٥ – منهج مشكلات الأولاد ومهمّاتهم وهو يعتمد حاجات الأولاد ومشكلاتهم التي عليها يبني المعلمون والمتعلمون معاً اختيارهم وتخطيطهم المشترك لخبرات التعلّم والتعليم .

٦ – نظام الوحدات التعليمية الذي يتناول في كل ميدان دراسي بعض المواضيع الرئيسية تدرَّس خلال العام الدراسي ويبقى البحث حول موضوع واحد خلال شهر أو أكثر من السنة الدراسية .

٧ – هناك أيضاً نظام توزيع المواضيع الدراسية بشكل حلزوني اذ يتكرر الموضوع نفسه خلال عدة سنوات وضمن عدة مراحل من السلّم التعليمي . وتزداد المفاهيم عمقاً كلما تقدمنا في الدراسة . وهذا النظام نتوقع تطبيقه في النهاية لبناء منهج الرياضيات الحديثة بالذات .

أولاً : كيف يجب أن يتم وضع منهج الرياضيات؟

انّ المدرسة هي ربما المؤسسة العامة الوحيدة التي تعكس آمال المجتمع وفلسفته كما انها المركز الأساسي الذي ترسخ فيه اللبنات الأولى للدراسات والبحوث العلمية . واذا كنا نعيش في عصر العلم والتكنولوجيا فان هذا الاتجاه لا بد ان ينعكس على المدرسة ومناهجها – اننا بحاجة الى إعداد مواطن صالح لعصر قوامه التفكير والتصميم والتخطيط ، مواطن يتميز بالقدرة على التكيف والتفاعل الذكي مع مظاهر التقدم والتغير كما يتميز بعفوية التفكير والقدرة على المبادرة والاستخدام الكامل لمواهبه الابتكارية والابداعية ، مواطن قابل للنمو والتفاعل يتقدم ويدفع مجتمعه نحو التقدم .

في هذا الاطار بالذات ظهرت محاولات اصلاح الرياضيات المدرسية خلال عشرين سنة مضت . وقد قامت بهذه المحاولات نخبة من الأساتذة وبعض العاملين في مجالات التصنيع والعلوم التي تستخدم الرياضيات في أوجه نشاطها . وبذلك انبثقت مناهج جديدة في الرياضيات فعرفت بالرياضيات الحديثة .

وفي استعراضنا لمناهج الرياضيات التي كانت متطرفة عند بعض الدول ومعتدلة عند بعضها الآخر نجد بعض المظاهر المشتركة بعد مقارنتها تتبين في النقاط التالية :

١ – إعادة النظر في أهداف تدريس الرياضيات ومن ثمّ تحديد المنهج وطريقة التدريس في ضوء الأهداف الجديدة .

٢ – تطوير شامل للمنهج وطرق تدريسه ولا يجوز تعديل المناهج التقليدية السابقة بحذف بعض المواضيع واضافة غيرها .

٣ – بناء المنهج الحديث على أساس تجريبي وذلك باتباع الخطوات التالية :

أ – تحديد الأهداف والفلسفة التي يبنى عليها المنهج .

ب – بناءً على الفلسفة الموضوعة يتم اقتراح الموضوعات التي تحقق الأهداف .

ج – وضع وحدات المنهج المقترح استناداً الى فكرة المنهج الحلزوني.

د – تجريب المنهج في مدارس تجريبية .

هـ – تعديل المنهج في ضوء التجربة السابقة .

و – تدريب المعلمين على طريقة تدريس المنهج الجديد .

ز – تعميم المنهج وتطبيقه .

٤ – العمل على تكييف الخبرات العالمية التي جرت في هذا المضمار مع ظروف البيئة المحلية اذ انّ الرياضيات تكاد تكون نظاماً عالمياً في منهجها وطرق تدريسها .

٥ – بعد تحديد المنهج كما تبين ينبغي اعتماد التوصيات التالية في تدريس منهاج الرياضيات الحديثة :

أ) التركيز على الفهم والادراك أكثر من التذكر وعدم اقتصار التعلم على اكتساب بعض المهارات في اجراء العمليات الحسابية والجبرية بل الاهتمام بخواص العمليات على الإعداد ودراسة الأفكار الرياضية التي تكمن وراء الطرق التي تجري بها هذه العمليات .

ب) تجنب الاكثار من بعض الميكانيزمات التي تشغل حيّزاً كبيراً في المنهج التقليدي وخصوصاً تلك التي قلّت أهميتها من الناحية التطبيقية .

ج) اعتماد نظرية المجموعات والتركيب الرياضي محور الدراسة وكل الموضوعات الرياضية التي تعمل على توحيد الفروع المختلفة للرياضيات .

د) استخدام لغة ورموز جديدة تتيح مزيداً من الدقة في التعبير الرياضي .

هـ) استخدام الأسلوب الاستدلالي المبني على نظام المسلّمات في الفروع المختلفة للرياضيات وعدم اقتصار استخدامه على الهندسة فقط .

و) التركيز على إيجابية التلميذ في الكشف عن العلاقات الرياضية وامكانية تعميمها ومن ثمّ الميل الى التجريد وان كان المدخل اليه بطرق حسّية وأساليب استقرائية .

ز) إدخال موضوعات جديدة بغية تعميق المفاهيم الرياضية الأخرى أو خدمة للعلوم الأخرى .

ح) إدخال مفاهيم هندسية جديدة مع هندسة اقليدوس مثل هندسة التحويلات .

ط) الاهتمام بأساليب وخطوات التفكير في حل المسائل الرياضية وتدريب الطلاب على الإلمام بأبعاد المشكلة عند التصدي لها والتخطيط الواعي لحل المسائل والمشاكل خصوصاً تلك التي تمثل مواقف جديدة .

من هنا يتضح بعض النقاط المشتركة بين المناهج المختلفة التي تعتبر بمثابة توصيات واقتراحات لبعض التعديلات بغية الوصول الى منهج حديث .

ثانياً – المواضيع المشتركة بين عدة مناهج مقارنة أو وضع أسس جديدة للمنهج :

بعد مراجعة ملحق المناهج الذي يتبع هذا البحث وفي ضوء ما أعطى العالم الرياضي سيرفاي (Servais) في احد المؤتمرات الخاصة بتدريس الرياضيات الحديثة صورة واضحة لما يمكن أن يكون عليه منهج موحّد وذلك في اطار ٢٤ مفهوماً أساسياً تعطى على طول السلّم التعليمي حتى المرحلة الثانوية وبعد اجراء المقارنات يتضح لنا ما يلي : المواضيع المشتركة التي تصلح كمنهج أو أساس منهاج جديد .

- المجموعات – العلاقات – الدوالّ أو التوابع .
- الاعداد الطبيعية – الاعداد النسبية – الاعداد الحقيقية – الاعداد المركبة .
- الخط والمستوى – حلقة الاعداد الصحيحة الموجهة .
- مجال الاعداد الحقيقية – الحساب العددي – المتتابعات .
- الهندسة الأوقليدية – الهندسة الترابطية – الهندسة القياسية .
- المجموعة – الحلقة – المجال – الاحصاء – الفراغ المتجه .
- مجال الاعداد المركبة – تركيبات جبرية – هندسة الفراغ الاقليدي .
- حساب الاحتمالات – الفراغات القياسية والتوبولوجي .
- نظرية الاحتمالات على الخط الحقيقي وأخيراً حساب التكامل والتفاضل .

فالمنهج الجديد الذي يتخذ هذه المواضيع كأساس أولي مع التوصيات السابقة يمثل مرحلة جديدة في حركة تطوير الرياضيات من حيث انه جاء بتجديد شامل وتغيير أساسي لمنهج الرياضيات وليس مجرد تطوير للمناهج التقليدية التي كانت قائمة كما حدث خلال الفترة ما بين ١٩٥٨ و١٩٦٤ في البلدان المتقدمة .

ثالثاً – طرق التدريس في الرياضيات الحديثة :

ان روح المنهج الحديث يفرض في تعلم الرياضيات خبرة ممتعة للصغار وهذه المتعة هي في الحقيقة العائد الوحيد الذي يعوّض المجهود الذي يمكن ان يبذلوه فيها . انّ كمية المتعة التي يقابلها التلميذ ويأخذها من تعلّم الرياضيات تتوقف على المدى الذي يجد فيه فرصة لنشاط ذهني يمارس فيه عملاً ابتكارياً .

انّ طرق التدريس تدخل في صلب المنهج الحديث اذ ان هناك تغييراً أساسياً في أساليب تدريس الرياضيات أكثر مما هناك تغييرات أساسية في صلب الرياضيات نفسها ، لذلك لا بدّ من اعتبار تحديث طرق التدريس من صلب تحديث المنهج .

فالتجارب الرائدة في مناهج الرياضيات الحديثة أثبتت انّ التلاميذ يستطيعون الالتقاء بأفكار رياضية كانت تعتبر عالية في ما مضى وعلينا الا نحرم تلاميذنا من فرصة الاكتشاف .

يجب مراعاة بعض المبادىء في طرق تدريس الرياضيات نذكر منها ما يلي :

١ – عدم استخدام رموز ، ومصطلحات صعبة في المراحل الأولى .

٢ – عدم اعطاء تعميمات سريعة غير ناضجة .

٣ – استخدام التعابير الرياضية المناسبة وتعريف التعابير الجديدة في الاطار الذي تستخدم فيه .

٤ – يجب اعتماد النموذج المحسوس أساساً الذي تتكون منه المجردات الرياضية وفي المراحل الأولى ترتبط الخواص المحسوسة بالتفسيرات الرياضية ثم تأتي المراحل التالية التي تجرّد فيها الخواص الرياضية بعيداً عن مضمونها المادي الذي وردت فيه في البداية .

ان الرياضيات موضوع مجرد ويختص بالعلاقات بين المجردات ولكن بالنسبة للطفل تعتبر الخبرة المادية المحسوسة الغنية المتنوعة ضرورية لإعداده للتعامل بالمجردات .

٥ – يجب أن نعطي الطفل فرصاً كي يجد بنفسه مسائل ومشكلات

ويحلّها ، وذلك لتنمية التفكير البديهي والابتكاري عنده . وعلى المدرّس أن يشجّع البحث عن طرق مختلفة لحلّ المسألة نفسها .

٦ – يجب أن تتكيف طرق التدريس بحيث تتناسب وقدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، ولذا فقد تختلف طريقة التدريس من مجموعة من التلاميذ الى مجموعة أخرى ، الا انه مهما كانت الطريقة فالهدف الأساسي هو التمرن على التفكير السليم وطرق التخطيط للحل ، والتصميم للوصول اليه .

٧ – يجب ان يتعود التلاميذ اعطاء أسباب وتعليلات لاجاباتهم أو للقواعد التي يكتشفونها فيدركوا ماذا يفعلون ويكونوا على وعي بالأفكار والأهداف الكامنة وراء ذلك .

انّ الرياضيات ليست سوى استخلاصات في حدود نطاق بعض القواعد أو المسلّمات وان الشيء الذي يساعد في استخلاص القواعد غير مهم بحد ذاته ولذلك فبدلاً من دراسة الكائنات الرياضية (Etres Math.) ندرس البناء الرياضي (Structures Math.) وهذا يمثّل توفيراً عظيماً في البحث الفكري ... بالفعل ان هدفاً من أهداف التعليم المعاصر هو تأهيل الطلاب على تتبع تطور العلم واعدادهم لاكتساب طرق وعادات جديدة في التفكير كلما تغيرت الأفكار . وأخيراً فان دقة وضوح الاستدلالات يجب ان تكون ظاهرة بقدر الامكان لذلك يجب الفصل بين ما هو استنتاج وما هو ملاحظة تجريبية .

انّ الخلط بين هذين العاملين يفسد العقل كلية. وعلى سبيل الدليل فان تعليم الرياضيات على طريقة اقليدوس وهي الطريقة التي تمزج بين المبادىء التجريبية والمبادىء الرياضية قد حالت دون فهم عدد كبير من الطلاب لنظرية النسبية (مثلاً) .

هذا لا يعني انه ينبغي ان ندرّس الرياضيات كسلسلة من الاستخلاصات التجريدية ولكن المطلوب ، أساساً ، هو الفصل بين القضايا المجردة والاستنتاجية وبين القضايا التجريبية وتدريب التلاميذ على الفصل بينها دائماً ، وهذا عامل يساعد كثيراً في كل مرة تستعمل الرياضيات في وصف ظاهرة حقيقية . ومما لا شك فيه ان الرياضيات الحديثة هذه تخدم بقية المواد التعليمية ، العلمية منها والأدبية .

وفي حال تمّ تأهيل المعلمين بشكل جيد وفي نطاق هذه الأفكار الدقيقة بالذات نرى سهولة الرياضيات الحديثة بالنسبة للرياضيات التقليدية والتوصية الأساسية التي يجب ان يزوّد بها كل المعلمين هي القيام بالتمرينات العديدة المفهومة والمتعددة الحلول وقد آن الوقت كي تقوم المراكز التربوية ووزارات التعليم في كل العالم بدراسات تثبت فعاليّة هذا الموضوع أو عدم فعاليته ومن ثم وضع الاقتراحات اللازمة لذلك .

رابعاً – المعلم والمنهج الدراسي :

في الواقع يعتقد المعلمون ان العمل المدرسي مرهون بصفة أساسية بالمنهج الدراسي لا بل بالكتاب المدرسي الذي تضعه السلطات التعليمية العليا ، وبالتالي يرون ان دورهم محدد جداً بالنسبة له ولا يملكون سوى الخضوع له .

وبالفعل انّ هذا الاعتقاد هو أحد رواسب الماضي حيث كان دور المعلم هو التلقين وضمان حفظ التلاميذ لما يتلقونه من معلومات الكتاب المدرسي المحدّد لهذه الموضوعات . أمّا وقد تغير الهدف من تدريس الرياضيات لذلك فقد تغيّر كثير من المفاهيم المتعلقة بالمنهج الدراسي ودور المعلم بالنسبة اليه .

ولعلّ الأمر الرئيسي الذي ينبغي انْ يتضح في ذهن المعلم ، هو مفهوم المنهج ، فالمنهج ليس الكتاب ولا المقرر فحسب ، بل هو أبعد من ذلك . لانه اذا قلنا : ان المنهج هو وسيلتنا في تحقيق الاهداف المرغوبة من عملية التعليم ، فالمقرر الدراسي ليس هو الضمانة الوحيدة لتحقيق هذه الأهداف بصورة واحدة . فالمنهج يعني «مجموعة الخبرات التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها بقصد اهدافها التربوية» . وهو بهذا المعنى يتضمن :

أ) الأهداف المرغوبة باعتبارها محددة لنوع الخبرات ونتائجها المرجوّة .

ب) المادة الدراسية ومحتوياتها ومواضيعها التي تحدد مضمون الخبرات ومجالها .

ج) أساليب التدريس ووسائله باعتبارها محددة لنوع نشاط التلميذ والخبرات التي سيمرّ بها .

د) التقويم باعتباره معياراً موجهاً للخبرة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوّة .

من هنا تتحدد مسؤوليات المعلم : فهو المسؤول عن تناول هذه المادّة بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة عن طريق ما يتبعه من أساليب للتدريس وما يستخدمه من وسائل تعليمية ، كما انه مسؤول عن القيام بعمليات التقويم واستخدام نتائجها في توجيه عملية التعلم . ولما كانت كل الأبعاد السابقة مترابطة ترابطاً عضوياً ، علينا ان ندرك ان أي منهج ، مهما كانت درجة كفايته ، لن ينتج الأثر المطلوب ما لم يتفهم المعلم الأسس التي قام عليها وما لم يكن قادراً على معالجته بصورة سليمة في ضوء الظروف المحيطة به . وبناءً عليه

تلخص دور المعلم بالنسبة للمنهج الدراسي في ما يلي :

١ – على المعلم ان يلتزم بالمخططات الموضوعة للاهداف والمفردات والا فقد التعليم صفته الاجتماعية القومية .

٢ – يرسم المخطط الموضوع للمنهج الأهداف العامة للتدريس ، أمّا ما يعرف باستراتيجية التعليم فالمعلم هو الذي يحدد الأهداف المرحلية أو التكتيك الذي يرتبط بالاستراتيجية ويحققها .

٣ – ان المخططات الموضوعة للمناهج تحدد مادة التدريس وموضوعاتها ومجالها ، وتأتي الكتب المدرسية لتضع مضمون المادة الذي يحقق المستوى المرغوب من جانب السلطات التعليمية . مما لا شك فيه ان هذا يضع حدوداً لعمل المعلم الا ان مجاله يبقى واسعاً ، فالمعلم يعطيها الحياة والحيوية والنشاط ويثير رغبة التلامذة نحوها ويضيف عليها في مجالات عديدة حسب الظروف المحيطة به . ومن هنا يدرك المعلم ما يملكه من سلطة في تنظيم عناصر التعلم وتحديد درجة الأهمية وما شاكل ...

٤ – ان القيم والاتجاهات والميول والمهارات تعتمد على طبيعة المنهج ومدى ما تتيحه موضوعاته من فرص لانماء أوجه التعلم هذه ، الا ان تحقيق انماء مثل هذه الجوانب يتوقف أساساً على أساليب التدريس داخل الصف وعلى أوجه النشاط التي ينظمها ويقودها خارج الصف ...

٥ – رغم تنظيم الامتحانات الرسمية والاشراف عليها من قبل الوزارة فالمعلم هو المسؤول عن تقويم طلابه خلال العام الدراسي كما ان المعلم يعتبر مسؤولاً عن الاستفادة من نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التربوية وتوجيه التلاميذ .

خامساً – أمثلة لمناهج في الرياضيات الحديثة :

سنورد في ما يلي نموذجاً لمناهج في الرياضيات الحديثة اخترناه من بين مراجع كثيرة هادفين من ذلك ان تكتمل صورة المنهج الحديث في رياضيات المدرسة الاعدادية والثانوية وهو :

– مشروع اليونسكو لتطوير تدريس الرياضيات في البلاد العربية وهو يرد كوحدات دراسية موزعة على الصفوف الثانوية الثلاثة ، وتغطّي معظم الأفكار والمفاهيم الحديثة المشتركة في ما يسمّى بمناهج الرياضيات الحديثة بصورة حلزونية . ويتميز أساساً بأنه تغيير جذري عن المنهج التقليدي بالاضافة الى انه حديث في محتواه وطريقة عرضه ، الا انه يحتوي أيضاً المهارات الأساسية اللازمة التي يتضمنها المنهج التقليدي .

مشروع اليونسكو لتطوير تدريس الرياضيات في البلاد العربية .

أولاً : الصف الأول

١ – المجموعات – العنصر – الاجتماع والتقاطع – المجموعة الجزئية – الاحتواء – اشكال فن – المجموعة الشاملة والمجموعة المكملة ..

٢ – الرواسم (Mapping) رواسم المجموعات ، أنواع الرواسم .

٣ – العلاقات (Relations)
العلاقات الثنائية – خواص العلاقات
صفوف التكافؤ – التجزئة .

٤ – النظم ذات العمليات – حساب الساعة – خواص العمليات الثنائية – النظم ذات العملية الواحدة والزمر (Groups) النظم ذات العمليتين – خاصية التوزيع .

٥ – المنطق – الأسماء والعبارات العطف «و» التبادل «أو» الشرط «اذا كان ... فإن» ، «اذا وإذا فقط» – جداول الصواب والخطأ . المَسورات (Quantificateurs) الكلية والجزئية .

٦ – الهندسة الترابطية (Affine)
أهمية استخدام أسلوب المسلّمات : مسلّمات الوقوع (Incidence) مسلّمات التوازي – الاسقاط – النماذج – الترتيب .

٧ – الأعداد النسبية .
توسيع مجموعات الأعداد : الأعداد الطبيعية ، الأعداد الصحيحة – الاعداد النسبية – جمع الاعداد النسبية (ن ، +) – ضرب الاعداد النسبية (ن، ×)
ثم (ن، +، ×) حقل .
علاقة الترتيب على ن : (ن، +، ×، <) حقل مرتب .

٨ – الأعداد الحقيقية .
مجموعة الأعداد الحقيقية ح – بعض خواص ح .
وجود الجذور في ح – تقريب الاعداد الحقيقية – القيمة المطلقة – الجذور التربيعية .

٩ – هندسة التحويلات (Transformation) .
رسم مستوى فوق نفسه – الانعكاس خواصه – حفظ المسافات ...
تحصيل انعكاسين : الدوران – خواص الدوران ...
الانتقال – التطابق – الاطالة (المط) – التشابه .

١٠ – حلّ المعادلات والمتباينات .
– الجمل العددية في متغير واحد .
– الجمل المركبة .
– معادلات الدرجة الثانية .

١١ – الهندسة الاحداثية – النظام الاحداثي – معادلة الخط المستقيم – الخطان المستقيمان وحل المعادلات – حل المتباينات – المحاور المتعامدة – ميل الخط المستقيم – معادلة الدائرة – التمثيل البياني للدالة .

١٢ – الاحصاء والاحتمالات .

١٣ – حساب المثلّثات – الدوال الدائرية – الجيب وجيب التّمام معرفان احداثياً – الأشكال البيانية للدوالّ الدائرية – الجداول ..

ثانياً : الصف الثاني ويتكون من اثنتي عشرة وحدة دراسية هي باختصار :

١ – المصفوفات .

٢ – الاعداد المركبة .

٣ – هندسة المتجهات .

٤ – نظرية المجموعات .

٥ – التباديل والتوافيق وذات الحدّين .

٦ – المتابعات (Sequences)

٧ – الدوالّ الاسية واللوغاريتمية .

٨ – دوالّ كثيرات الحدود .

٩ – الاحتمالات والاحصاء .

١٠ – الدوالّ الدائرية .

١١ – فراغات المتجه .

١٢ – نظرية الأعداد – العدد الأولي وغير الأولي – القسمة والقاسم – العامل المشترك خواص ذلك وما يتبع ...

ثالثاً : الصف الثالث :

١ – الرواسم الخطية .

٢ – القطاعات المخروطية .

٣ – حساب المثلثات .

٤ – الاحتمالات والاحصاء .

٥ – النهايات والاتصال .

٦ – المشتقات (١) و(٢)

٧ – النهايات العظمى والصغرى ورسم المنحنيات .

٨ – التكامل .

٩ – المعادلات التفاعلية (مبسطة) .

١٠ – تكوين المعادلة التفاضلية – حلّ المعادلات التفاضلية – تطبيقات.

ولقد تمت المقارنة مع مناهج عديدة غير هذين المنهجين نذكر منها :

١ – منهج المجموعة الدراسية للرياضيات المدرسية (S.M.S.G.) في جامعة يال (Yale) الاميركية .

٢ – منهج مشروع الرياضيات المدرسية من جامعة سوث هامبتون في انكلترا (S.M.P.)

٣ – منهج «منظمة التعاون والتطور الاقتصادي الأوروبي» المعروف بمنهج (O.E.C.D.) وتضمن كلاً من النمسا وبلجيكا وكندا والدانمارك وفرنسا والمانيا واليونان وإيرلندا وايطاليا واليابان واللوكسمبورغ وهولندا والبرتغال واسبانيا والسويد وسويسرا وتركيا وانكلترا والولايات المتحدة .

٤ – المنهج الفرنسي الحالي .

٥ – المنهج اللبناني الحالي .

هذا ، وتعتبر الاستنتاجات المستخلصة من هذه المناهج كمفاهيم عامة يمكن تطبيقها في مجالات عدة من النشاطات التي يمكن أن تقام في تدريس الرياضيات .

مراجع البحث :

١ – الدكتور حنا غالب ، **مواد وطرائق التعليم** – دار الكتاب اللبناني – بيروت – ١٩٧٠ – الطبعة الثانية –

٢ – صالح عبد العزيز ، **التربية ، وطرق التدريس** – الجزء الثالث – دار المعارف بمصر ١٩٦٥ .

٣ – ترجمة الدكتور أحمد حماد ، **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات** . المجلد الأول والثاني ، ١٩٦٦ ، اليونسكو ١٩٦٩ .

٤ – موريس شربل وميشال أبي فاضل – **بناء ومنهج للرياضيات الحديثة في المرحلة المتوسطة** – بحث لم ينشر . كلية التربية – الجامعة اللبنانية ١٩٧١ .

٥ – الدكتورة معصومة كاظم وآخرون – **أساسيات تدريس الرياضيات الحديثة** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٠ .

٦ – منى حداد – موريس شربل – انطوان حنتوش ، **مقرر طرق تدريس الرياضيات الحديثة** – المركز التربوي للبحوث والانماء . بيروت ١٩٧٢ .

٧ – **تعيينات في طرق تدريس الرياضيات الحديثة** ، معهد التربية بيروت (وكالة هيئة الأمم المتحدة) ١٩٧٠ .

٨ – 1967 — *Modern Teaching Math.* Fehrand Philipps Wesley

□ □ □

توحيد منهج مادتَي الفلسفة في السنة الثانوية الثالثة وإعطاؤه باللغة العربية

عبدالوهّاب شميّطلي

يعكس منهجُ السنة الثالثة الثانوية ، في مادتَي الفلسفة العامّة وتاريخ الفلسفة العربية (أو تاريخ العلوم عند العرب بالنسبة لفرعَي الرياضيّات والعلوم الاختبارية) بشكل ملخّص وشديد الوضوح مشكلة «ازدواجية» مناهجنا المدرسية . وليس من مبرر تربويّ للفصل بين مادتَي الفلسفة العامّة – التي تُعطى بلغة أجنبية – وبين تاريخ الفلسفة العربية – الذي يُعطى بالعربية – سوى كونه «تسوية» سياسية كما سبق وأشار الى ذلك مؤخراً صديقي وزميلي **الأستاذ عبده الحلو** [1] في اطار محور الاهتمام بالمناهج الذي تثيره «**المجلة التربوية**» والذي آمل أن يؤدّي الى أكثر من استعراض موسميّ لمشكلاتنا التربوية .

انّ «الازدواجية» هي طابع صيغة التسوية التي توصّل اليها سياسيّو التربية عندنا للنزاع حول طريقة اعداد أجيالنا الناشئة ، وحول نظرتنا لهويّتنا الوطنية وصِلتنا بالتراث العربي من جهة ، والحضارة الغربية من جهة أخرى .

وتظهر هذه الازدواجية بوضوح في واقع التعليم الثانويّ عندنا ، اذ يتابع طالب البكالوريا اللبنانية دراسة مواد منفصلة أدبية وفلسفية باللغة العربية من جهة ، ويتابع أيضاً ، بشكل موازٍ لذلك ، دراسة مواد أدبية وفلسفية – وعلمية – بلغة أجنبية .

وتستند هذه الازدواجية الى النصوص القانونية التي تحكم مناهجنا المدرسية ، وتتجاوز في تطبيقاتها أحياناً روحية هذه النصوص . فما هو مغزى هذه الازدواجية وما هو دورها في تردّي واقعنا التربويّ وفي المخاطر التي تهدّده ؟

لنحاولْ أن نُلقي نظرة على أهداف مناهجنا التربوية، في النصوص الرسمية . نجد في المادة الخامسة من الفصل الأول من المرسوم **٩٠٩٩** تاريخ ١٩٦٨/١/١٨ أنّ «الهدف الرئيسيّ من المرحلة الثانوية مساعدة التلميذ على بلوغ النضج الفكريّ واكتساب المعرفة الأساسية اللاّزمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهّلاته ، وإعداده لتلقي هذه الدراسة» ..

ونجد في المادة الحادية عشرة من المرسوم نفسه – الفصل الثالث «تُدرَّس حكماً في مراحل التعليم الأربع (الروضة – الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) المذكورة في المادة الأولى من هذا المرسوم ، الى جانب اللغة العربية واحدة على الأقل من اللغتين الفرنسية أو الانكليزية» . وتنصّ المادة الثالثة عشرة من المرسوم نفسه أيضاً على

ان «تُدرَّس مبدئياً المناهج الدراسية في المراحل الدراسية الأربع المذكورة في المادة الأولى من هذا المرسوم باللغة العربية باستثناء مواد اللغات الأجنبية وآدابها . الاّ أنه في المرحلتَين المتوسطة والثانوية يمكن استعمال إحدى اللغتَين الفرنسية أو الانكليزية لتدريس مواد الرياضيات والعلوم واللغات القديمة» .

وتنصّ المادة الرابعة عشرة من المرسوم نفسه على ما يلي : «يؤمّن بصورة تدريجية تدريس مادتَي الرياضيات والعلوم باللغة العربية ، على أن يصدر بذلك مرسوم يُتخذ في مجلس الوزراء ... »

وهكذا اذا كان الهدف من مرحلة التعليم الثانوي هو مساعدة التلميذ على النضج الفكري وتأهيله لاختبار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته ، فهل تساعد هذه الازدواجية في موادّ التعليم وفي لغته هذا النضج وهذا التحضير للدراسة العليا ؟

لا أريد أن أدخل هنا في معالجة حسنات وسيئات ازدواجية لغة التعليم عموماً ، وتأثير لغة التدريس على مادته وعلى المضمون التربوي ، بل سأعالج الموضوع من باب مادة الفلسفة العامة ، لأسجّل نقطتين :

أولاً : لقد تجاوزنا ازدواجية اللغة الى نوع من الازدواجية في المادة نفسها . فقد أضفنا الى جانب الفلسفة العامة بالفرنسية ، مادة الفلسفة العربية (كما كانت تُسمى في مناهج عام ١٩٤٦) وتاريخ الفلسفة العربية ، وفق تسمية مناهج ١٩٦٨ لتُعطى باللغة العربية .

ثانياً : انّ الحرص على تدريس سائر المواد الفكرية والعلمية المعاصرة بلغة أجنبية وإبقاء اللغة العربية لدراسة التراث والأدب خصوصاً ، قد يؤدي – اذا لم يكن ذلك من أهدافه الضمنية – الى تضييق فرص تطوّر اللغة الوطنية من جهة ، والى ابقاء نوع من الانقسام في الشخصية الوطنية الموزعة بين النزعات العاطفية والشعور بالانتماء الوطني بمضمون تراثيّ ، وبين متطلبات الحياة الفكرية والعلمية المعاصرة .

ولنأخذْ مثلاً على ذلك موضوع الفلسفة العامّة . من الواضح أنّ هنالك أهمية أساسية لموضوعات علم النفس وعلم الاجتماع والمنطق والأخلاق ، في تطوير مفاهيم التلميذ وفي «مساعدته على بلوغ النضج الفكري واكتساب المعرفة الأساسية اللاّزمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته وإعداده لتلقّي هذه الدراسة» ، كما يقول المنهج . فإذا كانت هذه الموضوعات تُعطى بلغة أجنبية ، بقيت الغالبية الساحقة من تلامذتنا لا تستفيد من هذه الموضوعات كثيراً وتضطر لحفظ بعض موضوعاتها دون فهم دقيق ، تحضيراً للامتحان الرسمي .

وقد لاحظ الأستاذ عبده الحلو (في المقالة المذكورة سابقاً) «أن قلّةً من طلاّب الفلسفة ينالون فوق الخمس علامات من عشرين في مادة الفلسفة العامة» في الامتحانات الرسمية .

فهل يساعد الحرص على إعطاء هذه المادة بلغة أجنبية على استفادة تلامذتنا من موضوعاتها من أجل «نضجهم الفكري والعلمي» ، أم انّ إعطاءها باللغة العربية يعطي نتائج أفضل ؟

ويمكنني أن أستشهد هنا برأي للدكتور منير بشور [٢] يستغرب فيه التناقض بين النصوص الرسمية التي تفرض تدريس مواد المنهج باللغة العربية ، وتجيز فقط تدريس العلوم والرياضيات بإحدى اللغات الثلاث : العربية والفرنسية والانكليزية ، والنصوص التي تفرض تقديم مادة الفلسفة العامة باللغة الأجنبية . ويقول : «إذا حوّلْنا النظر عن هذا التناقض في المراسيم ، نبقى وجهاً لوجه أمام مشكلة بالغة الأهميّة ، وهي أنّ طالب فرع الفلسفة بإمكانه أن يتابع دراساته وينال الشهادة على أساس إستعمال اللغة العربية في مواد الفلسفة العربية ، والتاريخ والجغرافيا فقط ، كما كان الحال في مناهج ١٩٣٣ ، أيام الانتداب الفرنسي . كما أنّ الطالب في أحد فرعَي الرياضيات أو العلوم الاختبارية ، بإمكانه أن يتجنب اللغة الوطنية بشكل شبه كامل ، إذ يفرض عليه إستعمالها فقط في مواد تاريخ العلوم عند العرب ، والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية ، وهذه جميعها تنال خمس ساعات أسبوعياً من منهج البكالوريا لهذين الفرعين !

وإذا كان هناك أسباب لاستخدام اللّغات الأجنبية في مواد العلوم والرياضيات ، فهذه الأسباب لا تبدو مقنعةً بتاتاً بالنسبة الى مادة الفلسفة . وإذا كان أحد أهداف التعليم الثانوي في لبنان أن يصبح هذا التعليم وطنياً ، وأن يكون مهيّئاً للدراسة العليا في الجامعة الوطنية ، بحيث تصبح هذه الجامعة منتجة ومشاركة في الثقافة الوطنية ، فلا بدّ من تصحيح هذا الوضع» .

ثالثاً : ما هو هدف إعطاء تاريخ الفلسفة العربية كمادة مستقلة – والتخلّي عملياً عن مقدماتها التاريخية ولا سيما تاريخ الفكر اليوناني القديم – في فرع الفلسفة – وإعطاء تاريخ العلوم عند العرب في فرعَي الرياضيات والعلوم ؟

إذا كان المقصود من هذه المادة تعزيز شعور التلامذة بالتراث الوطني وبدور الأجيال السابقة في صناعة الفكر الانساني وتطوير العلوم الانسانية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبإمكانات مجتمعهم في المساهمة بالحضارة الإنسانية ، فإنّ الصيغة الحاليّة لا تحقّق هذه الغاية أبداً .

إنّ دراسة الفكر الفلسفي (والديني) عند العرب الأقدمين في ضوء الشروط التاريخية لهذا الفكر وارتباطه بمشكلات عصره وتأثره بحضارات الشعوب السابقة وتأثيره في النهضات الفكرية العالمية التي تلته ، قد تُحقّق هذا الهدف . فلا يمكن أن ندرس تاريخ الفلسفة العربية ، معزولاً عن تطور تاريخ الفكر الانساني عموماً .

انّ كل ما تقدمه الصيغة الحالية ، هو تعريف مبتسر ببعض صفحات تاريخ العرب الفلسفيّ والعلميّ القديم (عرض لبعض أعلام الفكر العربي وبعض العلماء العرب القدماء) مقطوع عمّا سبقه وما تلاه من تطوّر فكريّ وعلميّ .

وكثيراً ما تثير هذه الصفحات ، مقابل الشعور بالاعجاب والرضى السطحي عن الماضي ، شعوراً بالنقص والعجز الضمني لدى المتعلمين بالنسبة للحاضر .

أخطار الازدواجية :

إنّ سنواتٍ عديدة من تطبيق المناهج الحالية ، بالنسبة لمادتَي الفلسفة في السنة الثانوية الثالثة ، كافية لتبيان فشل هذه الصيغة تربوياً . ففصل مادتَي الفلسفة يجعل قسماً منها يقدّم كمجموعة معارف علمية وفلسفية عامة بلغة أجنبية ، كما تُعطى في بلدان أجنبية ، مع اجتزاء من حين الى آخر . ولا يستفيد من قيمتها التثقيفية الاّ قلّة من التلامذة تتقن لغة أجنبية ، مع ايحاء غير مباشر الى أنّ هذا المستوى من الثقافة مرتبط بالحضارة الغربية ولا يمكن تقديمه باللغة الوطنية . أمّا القسم الآخر – تاريخ الفلسفة العربية وتاريخ العلوم عند العرب – فيقدم كتراث غير مؤثر في الحاضر ، يعزّز شكلاً شعور الاعتزاز بالماضي ، ويعزّز واقعياً الإيحاء السابق بالانقطاع بين حضارة الماضي وحضارتَي الحاضر والمستقبل المرتبطتين بما يقدم بلغة أجنبية من فكر وعلم معاصرَين .

ثمّ إنّ تدريس مواد الفلسفة العامّة بلغة أجنبية ، يأتي كحلقة في سلسلة التركيز على تدريس المواد العلمية في المرحلتين المتوسطة والثانوية (وفي المرحلة الابتدائية واقعيّاً في المدارس الخاصة المرتبطة بالارساليّات الثقافية الأجنبية) بلغة أجنبية .

وإذا كان الوجه الأول لهذه الازدواجية هو ما أشرنا اليه من تعزيز ازدواجية الشخصية الثقافية لدى ناشئتنا والإساءة الى ارتباطها الحيّ بتراثها وإحباط تطلعاتها ، فإنّ الوجه الآخر له طابع تعزيز تمايز اجتماعيّ له خطورته أيضاً .

فإذا كان إتقان لغة أجنبية ، شرطاً للتقدم في منهج المرحلتين المتوسطة والثانوية خصوصاً ، وكان هدف المرحلة الثانوية التحضير للدراسة العليا ... فإنّ التشديد على إعطاء مواد أساسية بلغة أجنبية قد تحوّل عملياً – بالاضافة الى سيّئاته التربوية المذكورة سابقاً – الى حاجز لتصفية من لا يتقنون اللغة الأجنبية عن متابعة الدراسة الجامعية .

ولهذا الحاجز طابعُ التشديد على التمايز الاجتماعي . فقد أظهرت دراسات باحثين اجتماعيين أنّ مستوى اتقان اللغة الأجنبية عندنا يرتبط بالمستوى الثقافي والاجتماعي لأهل التلميذ كما أنّ حظوظ الانتساب الى المدارس التي توفّر مستوى عالياً من تدريس اللغة الأجنبية غيرُ متساوية بالنسبة للبنانيين على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والاقليمية .

اقتراحات :

ونصل هنا الى تقديم اقتراحات محدّدة في مجال منهج الفلسفة في السنة الثالثة الثانوية ، فأشدّد على ما توصّل اليه زميلي الأستاذ عبده الحلو في بحثه المشار اليه سابقاً بشأن :

١ – توحيد منهج الفلسفة في الصفوف الثانوية وأضيف على ذلك مزيداً من التوضيح بإمكانية شمول هذا المنهج دراسة لتطور تاريخ الفكر الانساني ، تُعطى فيها صورة عن دور المفكرين العرب الأقدمين ضمن تطور الفكر الانساني حتى عصرنا الحديث ، مع تعريف أوليّ بأهمّ التيّارات الفلسفية المعاصرة ؛ وذلك الى جانب موضوعات علم النفس وعلم الاجتماع والمنطق والأخلاق .

٢ – إعطاء مادة الفلسفة الموحدة هذه باللغة العربية ، مع الاستعانة بنصوص مختارة بلغة أجنبية ، في دراسة هذا المنهج ، يمكن تطويرها مع تطوير دراسة اللغة الأجنبية .

إنّ هذه الاقتراحات مقدّمة للدراسة والمناقشة . فكما أنّ تدريس أقسام هامّة من المواد الدراسية في مناهجنا بلغة أجنبية ، لم يؤدِّ آليّاً الى إتقان أغلبيّة تلامذتنا الساحقة لهذه اللغة الأجنبية أو تلك ، فإنّ تعريب لغة تدريس الفلسفة العامة هنا (وتعريب تدريس العلوم والرياضيّات ضمن السياق نفسه)، لا يحلّ مشكلة مستوى التعليم بشكل سحريّ ، ولكنّه يعالج مشكلة رئيسية مع استمرار الحاجة لمعالجة قضايا تطوير مادة التدريس باستمرار وتطوير إعداد المعلمين وتحضير الكتاب المدرسي والمراجع المدرسية .

الهوامش

(١) مناهج الفلسفة في السنة الثانوية الثالثة : الواقع والمرتجى – العدد الثاني من «المجلة التربوية» ١٩٨٢ .

(٢) في كتابه «بنية النظام التربوي في لبنان» – من منشورات المركز التربوي ص : ١٧١ – ١٧٢ .

□ □ □

مَن يحدّد السّياسة التعليميّة ؟

ان المناهج الدراسية في علاقة ثابتة ومستمرة بالنظم السياسية القائمة، وبالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية. فالدولة أو الجماعة الحاكمة أو الحزب الحاكم هي التي تحدّد سياسة الدولة التعليمية التي تسير بموجبها جميع النشاطات التعليمية بما فيها المناهج شكلاً ومضموناً وممارسة.

فالمدرسة تاريخياً كانت افرازاً لاحقاً لظاهرة وجود الكنيسة والتعليم الديني، ثم تطورت من خلال قرارات سياسية، بحيث أخذت شكل مدرسة علمانية مجانية عامة بين ١٨٨٢ – ١٩١٤، الى جانب المدرسة القديمة المدفوعة.

ان وجود مدرسة خاصة الى جانب مدرسة رسمية كان بقرار سياسي أكد حرية التعليم ورفض احتكاره من قبل المدارس المدفوعة. وهكذا أوجدت السياسة المدرسة؛ وهذه الأخيرة تقوم وما تزال بدور سياسي.

ولا يخفى ان القرار السياسي الذي أوجد المدرسة، أوجدها بمضمون منهجي، بحيث أن الصراع حول المدرسة هو في النهاية صراع حول مفهوم المدرسة أي مضمونها المنهجي وأهدافها.

ولعل اختيار النظام السياسي للتنافس الحر في التقدم هو الذي أمّن ما يسمى بالتعددية والتنوّع في ما يتعلق بالمدرسة. هذه التعددية ليست إسمية فحسب، بل هي وبشكل أساسي تعددية مضمون ثم شكل، انها تعددية في المناهج والطرائق والتجهيزات والمعلمين الخ ... فهي إذاً خلاف لتوحيد المواطن وتوحيد المدرسة.

ومهما يكن من أمر فكل نظام سياسي يحقق أهدافاً اصطفائية من خلال مناهجه المحدد مضمونها سلفاً. فدرجة الاصطفاء ورهافته تتعلق تعلقاً مباشراً بتوزع المواد المنهجية، ومعادلاتها بأنواعها وكميتها، وبنسبة موادها العامة والاكاديمية، الخاصة والمهنية؛ كما انها تتعلق بالعلاقة بين المواد العلمية النظرية، والمواد العملية، وبمدى توافر النشاطات اللامنهجية في البرامج المدرسية.

ان هذه العناصر الآنفة الذكر تشكل اختيارات النظام السياسي وأولوياته الأساسية في ما يتعلق بالتعليم والمناهج، وتخدم بشكل منسجم أهدافه، ضمن حدود معينة، ولكن تطور المعرفة والتقنيات، وكذلك قسمات الوظائف وميزاتها بسرعة فائقة، وضع مصممي السياسة التعليمية في عملية تصديهم لمعالجة المناهج أمام مشكلات كثيرة أهمها: تطوير البرامج بشكل يتماشى مع العصر بحيث يعطى كل فرد التربية التي يستطيع بواسطتها مواجهة الحياة والعالم الجديد المقبل عليه. ومع ذلك تبقى الكتب وهي القنوات التي يمر من خلالها كل تعليم في غرفة الصف، متخلّفة وكذلك المعلمون عن اداء مهمة تحديث المناهج نظراً لأن عملية تحديث المناهج المدرسية تعني في ما تعني: تجديد الكتب المدرسية أو تعديلها وفقاً للتغييرات الحاصلة في ميدان المعرفة، وكذلك تحديث التجهيزات والامتحانات والطرق التفتيشية، والبناء المدرسي، والأنظمة الداخلية، واعداد المعلمين... كما انها تعني أيضاً ربط المناهج بالحياة ومراعاة حاجات الفرد واشباعها.

الدكتور ابراهيم عبّس

المنهج والنظام السياسي

- إلى أيّ حدّ تتبنّى الأنظمة السائدة فكرة تحويل نظام التعليم إلى تعليم جماهيري واسع ؟
- ما هو هدف التعليم ؟ وما هي مادّته ؟ وما هي الطريقة التي تُتّبع ؟
- يجب تحديد مدى إنتاج النظام التعليمي للمجموعات التي يحتاج إليها المجتمع من قبل المهتمّين بالمناهج .

فهل يتيح النظام السياسي فرصة إشباع حقيقية للأفراد من خلال تفتح شخصاني، فردي ومتوازن؟ والى أي حد يعتبر النظام التربية حقاً مضموناً عالمياً للجماهير وللأفراد على الدولة؟ والى أي حد تتبنى الأنظمة السائدة فكرة تحويل نظام التعليم من تعليم وجاهي للنخبة الى تعليم جماهيري واسع ؟

ان إيصال الثقافة ونشرها بين الجماهير قرار سياسي تترجمه المناهج والطرق وبنية التعليم والمواقف الاجتماعية. وهذا لا يتم الا بإقرار سياسة ديموقراطية التعليم. فما هي هذه الديموقراطية؟ انها تعني أولاً: وضع التعليم بمتناول الجميع من دون النظر الى اجناس المستفيدين منه، وبقطع النظر عن معتقداتهم وشروط معيشتهم، ووضعهم الاجتماعي وحتى انتماءاتهم الطبقية المختلفة.

وهي تعني أيضاً إعطاء برامج تعليمية لها القيمة التربوية نفسها، من دون أن يكون لها، بالضرورة المضمون المنهجي نفسه، أي ألا يكون المضمون المنهجي واحداً للجميع بل يأتي مراعياً للفروقات في القدرات والاستعدادات والميول المختلفة.

وتترجم مضامين هذه الديموقراطية في المناهج بما يسمى بالاستحقاقية Méritocratie. ومعناها وضع فرص متكافئة في التعليم بمتناول الاشخاص القادرين على الاستفادة منها: أي ان الاستحقاقية تصبح في استحقاقية القدرة لا الامكانات المادية والشروط الاجتماعية أو المنزلية للاستفادة منها عملياً.

لكن استحقاقية القدرة تكون في أغلب الأحيان ذات مضمون اقتصادي واجتماعي وعائلي، أو هي على الأقل نتاج لتضافر مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والعائلية، بحيث تصبح نتاج وضعية اجتماعية وثقافية لا نتاجاً فردياً أو خاصية شخصية مميزة.

انه انطلاقاً من هذا المنظور يصعب علينا تأكيد صحة معيار الاستحقاقية لأنه عندها لا بد من العودة الى الأصول التي اشتقّت منها الاستحقاقية، أي طرح السؤال الآتي: لماذا نجد انساناً يتمتع بالقدرة وآخر لا يتمتع بها؟ وما هي مهمة المناهج في ردم الهوة التي تفصل بين القادرين وغير القادرين؟

والواقع ان العمل التربوي يجب ألاّ يكون في صالح الاكثر استحقاقاً فقط او الاكثر جدارة، بل ايضاً – وبشكل رئيسي – في صالح من ليس لديهم الجدارة او القدرة، والا أصبح معنى الترقي الاجتماعي من خلال التربية والتعليم أسطورة خرافية. ان القدرة كما يقول (هلسي Halsey) في كتابه «القدرة العقلية والتربية» «هي اكتشاف مصطنع من قبل التعليم ويتبع بنية التعليم والمناهج، وطرائق التعليم لأنه ليس هناك من قدرة محايدة أو معزولة عن القيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش بموجبها الأفراد».

وما دام اكثر من نصف التلاميذ لا يرتادون المدارس الابتدائية التي تعطي تعليماً أساسياً، أو انهم يرتادونها لكنهم يتركونها قبل نهاية التعليم، فليس من المعقول ادعاء ان التلاميذ الاكفياء والمستحقين هم في النصف الباقي من المدارس، وهم أقدر من النصف الأول! يقول الفين Elvin: «حين تتوافر مؤسسات من الطراز الأول، يتلخص المعيار الحقيقي في معرفة ما اذا كان استحقاق المتقدمين هو المعيار الوحيد لدخولهم الى هذه المؤسسات».

ان المفهوم السياسي الديموقراطي لتعميم التعليم هو الذي يجعلنا نكتشف غموض مبدأ «الاستحقاقية في التعليم»، لصالح المجموعات الاجتماعية الاكثر امتيازاً. فالاختيار السياسي هو دائماً في صالح مدارس قليلة بمستوى جيد، لا المزيد من المدارس بمستوى متوسط.

ومهما يكن من أمر، فمخططو المناهج يطرحون الأسئلة الآتية في محاولة للاجابة عنها: ما هو هدف التعليم؟ وما هي مادته؟ وما هي الطريقة التي تتّبع؟ من هو المعلم الذي يقوم بها؟ وبواسطة أي كتاب؟ ومن يعلم المعلمين، وتبعاً لأية مناهج؟ كما انهم في تقويمهم للمناهج يحددون معيارين، أولهما: النوعية الداخلية للمناهج، وهي تقدَّر تبعاً لتحقيق الاهداف المدرسية الموضوعة للتلاميذ. ثانيهما: التوافق الخارجي، ويعني مدى انتاج النظام التعليمي للمجموعات التي يحتاج اليها المجتمع. فالنظام الذي ينتج مثلاً محامين وخرّيجين في العلوم الانسانية، قد يحقق نوعية داخلية عالية، لكنه ليس بالضرورة، متوافقاً مع حاجات المجتمع. لهذا يكون الاهتمام بالمناهج، بوجه عام، من قبل رجال السياسة، إما لقيمتها

الداخلية أو لوسائليتها: أي من حيث هي نافعة ومفيدة ومرتبطة بحاجات المجتمع.

وبكلمة موجزة يولي النظام السياسي مسألة المناهج الاهتمام الكافي، بحيث تخرج المناهج كترجمة أمينة للاهداف القومية والوطنية المتصلة بخط عام من الفلسفة السياسية التي تخضع لها الدولة والحزب... ويأتي بعد ذلك دور ترجمة هذه السياسة العامة في المناهج الى خط منهجي اجرائي وعياني من قبل المربّين الذين يتساءلون: ماذا يتعلم الاطفال؟ من جهة وماذا يجب ان يتعلمه الأطفال من جهة اخرى؟ محاولين بذلك إيجاد اللحمة بين واضعي المناهج ومخططيه، وبين مستخدميه... والمنتفعين به.

وهكذا تتدخل السياسة التعليمية في المناهج تدخلاً مباشراً، وتؤثر فيها سلباً وايجاباً، وذلك من خلال اختيارات سياسية تتعلق بالنواحي الآتية:

– الى أي حد تكون المناهج المتعلقة بمرحلة ما منفصلة أو متصلة عن سواها من المناهج التي تخص المرحلة السابقة أو اللاحقة.

ما هو عدد هذه المواد، وهل تتيح للتلاميذ فرصة اختيار حقيقية مراعية بذلك الفروقات الفردية والتنوّع في القدرات العامة؟

– ما هو المحتوى المنهجي وما هي المقررات؟، وكيف توزع الأعمال والساعات خلال الدوام؟.

– ما هو المخطط الذي تسير عليه الامتحانات الرسمية؟. وما هي طرق اكتساب المعرفة حسب المناهج؟

لا بد من طرح ماذا تقيس الامتحانات الرسمية: المعلومات؟ المواقف؟ المهارات؟ وما هي المعلومات أو المهارات أو المواقف التي تقيسها الامتحانات؟

– السياسة الدينية في المناهج (المناهج والدين): أي تحديد معنى الدراسة، والى أي حد يمكن اعتبارها مؤسسة علمانية أو دينية؟

– سياسة شراء الكتب المدرسية وتوزيعها:

ونعني بذلك مدى تحقق ديموقراطية الكتاب المدرسي. فالديموقراطية هنا تعني مجانية الكتاب المدرسي ووضعه بمتناول الجميع دون استثناء.

• إنّ النّظامَ التعليميّ الحالي في لبنان نظامٌ أكاديميّ يهدف إلى إنتاج مُعلّمين ومُوظفينَ لِقطاع الخدَمات.
• لابُدّ من إعادةِ النظرِ في مَناهجنا اللبنانية حتى نستطيعَ السَيْرَ بها قُدماً وتطويرها التطوير المُلائِم.

ان تحديد سياسة المفاصل في المراحل التعليمية وتحديد معنى استقلاليتها يرتديان معنىً سياسياً. فاذا كانت مناهجنا في الرياضيات تتّسم عبر المراحل المختلفة بالاستمرارية لا الاستقلالية النسبية، فمعنى ذلك أن تعليمنا يهيئ فقط للجامعات، ولا يساعد من يتوقفون عن التعلّم في التكيّف مع معطيات الحياة المهنية والعملية. وهذا ما هو حاصل فعلاً في مناهجنا الرياضية بشكل خاص وفي مناهجنا بشكل عام.

– ما هو مقدار توجه النظام التعليمي، من حيث المناهج نحو التعليم العام الاكاديمي؟ وما هي نسبة التعليم العام الى الخاص والمهني؟

ان توجه النظام التعليمي نحو التعليم الاكاديمي كما هي الحال في لبنان، يعني غياب سياسة تثمير لقطاعات الانتاج الاساسية، كالصناعة والزراعة. فالهدف يبقى الى حد كبير انتاج معلمين وموظفين لقطاع الخدمات بشكل عام.

– اختيار المواد التعليمية ونوعية هذا الاختيار، وتنوعه:

– سياسة اعداد المعلمين والتدريب والتأهيل المهني.

ان المعلم المعدّ اعداداً سليماً ومتوازناً وموحداً هو الذي يؤدي الى تخريج المواطن الواحد.

– السياسة اللغوية وموقف السلطة من تعليم لغات أجنبية الى جانب اللغة القومية أو الرسمية.

ان هذه العناصر الأساسية السالفة الذكر تعكس الاختيارات السياسية في المناهج وتؤثر فيها تأثيراً مباشراً. لذا لا بد من إعادة النظر في مناهجنا اللبنانية في ضوء هذه الافكار حتى نستطيع السير بها قُدُماً، وتطويرها التطوير الملائم لصالح الأهداف الديموقراطية. فتطبيق المضامين الديموقراطية في صلب المناهج التربوية هو في أصل تطبيق الديموقراطية، وشرط أساسي لمجتمع متطور ومتقدم.

□ □ □

في تدريس تاريخ الفلسفة
أو
جدلية الثقافة الفلسفية والصراع الاجتماعي

القسم الاول

د. بطرس حبيب

١ – مقدمات نظرية تمهيدية :

في لبنان حيث الفلسفة مؤسسة [١] : تعليمها إلزامي في المدارس والمعاهد ، وهي تعتبر تقليدياً ، تتويجاً للدروس الثانوية والأدبية . وحتى الأمس القريب ، لم يكن طلاب العلوم عندنا ، أطباء ومهندسو المستقبل ، معفيين من دراستها [٢] . ولا يقتصر تدريس مادة الفلسفة على المرحلة الثانوية ، بل تشكل الفلسفة احدى المواد الرئيسة أو الثانوية ، في برامج المدارس الكبرى والمعاهد (دور المعلمين ، معاهد العلوم التجارية والادارية...) حيث تحت اسم «ثقافة عامة» غالباً ما يطرح على الطلاب ، بعض آراء كبار الفلاسفة كمواضيع للمناقشة [٣] .

أما في المرحلة الجامعية ، فقلما تخلو جامعة عاملة في لبنان من تخصيص قسم أو كلية حتى للفلسفة [٤] . واذا إقتصرنا على الجامعة اللبنانية ، كونها الجامعة الرسمية الوحيدة ، فإن في كلٍّ من كلية التربية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، قسماً مستقلاً للفلسفة يؤهل طلابه لنيل شهادة الإجازة وشهادة الماجستير في الفلسفة . كما ان هناك تفكيراً ومشاريع تعد بغية استحداث شهادة الدكتوراه .

هذا الوضع يفرض التأمل في الموقع الذي تحتله الفلسفة اليوم في التعليمين ، الثانوي والجامعي ، نظراً لانتشار تدريس مادة الفلسفة وشموله . فالطالب في لبنان الذي يصل الى المرحلة الثانوية على الأقل ، يتلقى بالضرورة قدراً من المعلومات الفلسفية تقل أو تكثر ، تبعاً لاتجاهاته الأدبية أو العلمية . من هنا ان المفردات والمفاهيم الفلسفية من ناحية وطرق التفكير التي يستعملها الطالب من ناحية ثانية ، تنتقل ، اذا أمكن القول ، الى الميدان الاخلاقي وترسب أو تطفو كبقايا من تحصيله المدرسي ، وهي بذلك تنتقل طبيعياً الى الصحافة المقروءة والمحكية والمسموعة في آن معاً ، مشكّلة في نهاية المطاف ، نموذجاً تعبيرياً حيًّا للرأي العام اللبناني . من هنا ضرورة التأمل بعلاقة الفلسفة المدرّسة في المدارس والمعاهد والجامعات بالرؤية التربوية للانسان في لبنان وذلك إنطلاقاً من سياسة الدولة التربوية كما ترسمها مقررات مجالس الوزراء وتوصيات اللجنة التربوية النيابية وتنظيمات أجهزة وزارة التربية المختصة .

ومن البداهة أن يعترض ، بعد هذا السياق : أي فلسفة؟ أليس من المسلم به ، أن حقل الفلسفة هو حقل الصراع ، صراع المدارس الفلسفية حيث يتجابه منذ البواكير الأولى للفكر الفلسفي ، المثاليون والواقعيون ، الماديون والروحانيون ، العقلانيون والتجريبيون ؟ إنطلاقاً من ذلك ، وتبعاً للتسليم بأن فهم المشكلات الفلسفية يستدعي الاطلاع على ماضي المسايفات الفلسفية ، أي الاطلاع على تاريخ الفلسفة ، وأخذاً بعين الاعتبار ، وذلك من وجهة تعليمية صرف ،

• إنّ دراسة ماضي الفكر الفلسفي ضرورية لفهم نشأة وتطوّر الخطاب الفلسفي .
• إنّ تاريخ الفلسفة يجب ألاّ يُحوّل إلى وسيلة للبرهنة على صحّة نظريّة ما .
• الهدف النهائي من تاريخ الفلسفة هو إظهار التمايزات بين المذاهب ، بمنطلقاتها ونتائجها .

ان مادة الفلسفة المقررة في برنامج البكالوريا – القسم الثاني (الفرع الأدبي) هي الى حد ما نوع من تاريخ الفلسفة (من الفلسفة اليونانية ممثلة بأفلاطون وأرسطو الى الفلسفة العربية ممثلة بأعلامها : الفارابي ، الغزالي ، ابن سينا ، ابن رشد وابن خلدون) [٥] ، وان برنامج الفلسفة المقرر في الجامعات والمعاهد ، يتضمن العديد من المواد الفلسفية التي تدور حول تاريخ الفلسفة (مدخل الى تاريخ الفلسفة ، تاريخ المشكلات الفلسفية ، تاريخ المدارس الفلسفية ، تاريخ كل حقبة من حقبات الفلسفة ...) تتبدى لنا عندئذ الأهمية الخاصة التي يجب ان تعطى لتدريس مادة تاريخ الفلسفة وبالتالي مبرر إختيار كتابتنا في هذا الموضوع . ألم يقل هيجل في كتابه «دروس في تاريخ الفلسفة» : «تاريخ الفلسفة هو في حد ذاته علم . ان الفلسفة في تطورها اللاتاريخي ، مماثلة هي لتاريخ الفلسفة» [٦] .

ننتقل من هذه التمهيدات ، لنحدد بادىء ذي بدء ، الهدف من الكشف عن ماضي الفكر الفلسفي . نسارع الى القول ان دراسة ماضي الفكر الفلسفي ضرورية لفهم نشأة وتطور الخطاب الفلسفي [٧] وذلك بربط هذا الخطاب بتطور العلوم الوضعية من ناحية وبالصراع الاجتماعي السياسي من ناحية ثانية . كل محاولة لفهم الخطاب الفلسفي بمعزل عن هاتين الحيثيّتين (تطور العلوم والصراع الاجتماعي) محكوم عليها بالسقوط في الفراغ ، محكوم عليها بالضياع في متاهات «السبل التي لا تؤدي الى أي وجهة» [٨] .

كيف يمكن فهم الفلسفة الأفلاطونية ، مثلاً ، دون الرجوع الى الصراع الاجتماعي والفساد الاجتماعي اللذين عرفتهما أثينا كإحدى نتائج هزيمتها العسكرية أمام سبارطة ؟ بل كيف السبيل الى فهم الميتافيزيقيا الديكارتية دون الرجوع الى الفهم الميكانيكي لعلم الفيزياء السائد يومئذ في أوروبا ؟

وحده تاريخ فاهم للظروف التاريخية والموضوعية التي أسهمت في إنتاج الخطاب الفلسفي يمكن أن يؤرخ لهذا الخطاب .

ومع ذلك ، هذا التقديم لتاريخ الفلسفة ، الذي يقبل كبديهي فكرة التسلسل ، لا يمكنه أن يقبل بفكرتين مسبقتين ملازمتين لكل تاريخ :

١ – ان تاريخ الفلسفة لا يضع لنفسه كمثال أعلى ، إعادة بناء كاملة لماضي الفكر الفلسفي تشمل جميع المؤلفين مع تبيان تأثيرهم وعلاقتهم ببعضهم . إنتقاء لا بد منه ، يجب أن يوضع ، آخذاً بعين الاعتبار ضرورة المحافظة على نسبة معينة من المعقولية ، وضرورة الكشف عن هذا النوع المعين من الثقافة : الخطاب الفلسفي . ضمن هذا المنظور ، تفهم التضحية بالعناصر التاريخية ، البيبليوغرافية والنقدية في سياق هذا التاريخ ، أي التضحية بكل ما هو ثانوي ، بكل ما كتب حول الموضوع . فقد ترك لنا المؤرخون ، مؤرخو الفلسفة واتباع الفلاسفة الكبار كمية هائلة من التفاصيل الصغيرة من «القيل» [٩] الهامشية ، لا يصح الوقوع في متاهاتها التي لا تنتهي .

كالقول مثلاً ان تاليس(Thalès)هو أول من تنبأ بكسوف الشمس ، وان ديكارت (Descartes) ولايبنتز(Leibnitz) كان لهما التفوق في التحليل ... هذا لا يعني بأي حال ، انتفاء الاستعانة ، في شرح النصوص الفلسفية ، وبغية إضاءة النص ، بالعناصر البيبليوغرافية المتوافرة ، فرسم حياة الفلاسفة المشهورين ، يستدعي ربما احتذاء بطريقة (Plutarque) [١٠] اللجوء الى مثل هذا الاسلوب .

ان المهم في هذه التفاصيل ، هو التذكير بأن الفلسفة ليست شيئاً «منفصلاً» بل هي في علاقة مباشرة أو غير مباشرة وأحياناً ، متعارضة مع الممارسات الاجتماعية وبعض النشاطات الثقافية الأخرى . من هنا يفهم أيضاً عدم الاهتمام الشديد بتاريخ إنتشار المذاهب . فالفائدة هنا هي في ملاحقة محتوى هذه المذاهب لا في ملاحقة تاريخها الخارجي .

٢ – درج عادة على تأريخ الفلسفة وكأن هناك نوعاً من التطور المفهوم ، من التقدم ، من الترداد ، من النكوص ، من العودة الى البداية أو الأصل . ان بالامكان ، بمساعدة أو بدون مساعدة المؤرخين ، تأليف اسطورة تسلسلية تضع كل نظرة في مكانها وتعيد بذلك تجميع النظام الفكري الفلسفي ، من أصول مفترضة ، تنطلق

هذه النظرية ، بهدوء أو بمأساوية ، إيجابياً أو ديالكتيكياً ، الى الحاضر .

كل تقديم مماثل لتاريخ الفلسفة ، أقل ما يقال فيه انه تقديم مثالي يجهل حقائق مسار هذا التاريخ معتبراً الأفكار كالعصافير المهاجرة المنتقلة من اقليم الى اقليم ، محافظة أبداً على لون ريشها الذي لا يتغير .

خلاصة القول أن تاريخ الفلسفة يجب ألاّ يحوّل الى وسيلة للبرهنة أو للتدليل على صحة نظرية ما ، وذلك شبيه اطلاق أحكام عامة مثل القول أن تاريخ الفلسفة يثبت مصداقية الفكر المادي أو أن تاريخ الفلسفة يعطي الدليل على أولوية الفكر الواقعي على الفكر المثالي : كل نص نظري يرسم لنفسه هذا الهدف ، متستراً بالتاريخ أو محتجاً به ، يبقى محاولة برهنة ، تساوي ولا تعطل ، محاولة برهنة أخرى ومن منظور مختلف .

المنظور البديل للتاريخ يختلف . هدفه أن يعلم ، أن يوضح الأفكار الأساسية التي أعطتها المذاهب الرئيسة ، هذه الأفكار تشكل الآن التراث الفلسفي ، تراث يجب استقصاؤه بغية فهمه أو محاربته .

قلنا ان هدف التاريخ الإعلام . ولمّا كان الإعلام يقوم على تبيان الاختلافات ، فالهدف النهائي من تاريخ الفلسفة ، تبعاً لهذا المفهوم ، هو إظهار التمايزات أي إظهار ما يميز مذهباً عن مذهب آخر من حيث منطلقاته الاساسية والنتائج الكبرى التي توصل اليها . بمعنى آخر إظهار المفهوم أو المنهج من المفاهيم الذي سمح لمفكر ما باحتلال موقع له ضمن التقليد المسمى فلسفة . وهكذا عوضاً عن التطور الايجابي أو التطور الجدلي ، يحل المؤرخ ، في تقديم تاريخ الفلسفة ، تقدمة اختلافية . من حسنات هذه التقدمة الاختلافية ، بالاضافة الى تحصينها المؤرخ من الوقوع في إغراء الطروحات الكبرى عن مسار التاريخ ، انها تسمح بالربط بين الخطاب الفلسفي وكل من الصراع الاجتماعي من ناحية وتطور العلوم الوضعية أو الدقيقة من ناحية أخرى . كما ان من حسناتها أيضاً أنها تسمح للقارئ أو للطالب بنوع من الحرية الايجابية .

بالاختصار ، هذا التاريخ للفلسفة ليس بأيّ حال من الأحوال ، فلسفة تاريخ الفلسفة . انه تحصين للمؤرخ والقارئ ، للاستاذ والطالب في آن معاً من التحول عن الموضوعية التاريخية الى الايديولوجية التاريخية . انه توجه آخر لتاريخ الفلسفة . ليس تقدمياً ، ليس حيادياً ، بل نقدي ، أي ملتزم فقط باضاءة النصوص الفلسفية الكبرى لجعلها مفهومة وبالتالي مقروءة . تاريخ لا يودّ كل القول ولا قول الكل ، بل يهدف ، بمحافظته على منزلة وسطى بين التبحّر في الثقافة الفلسفية من ناحية والتعميم السطحي للافكار الفلسفية الشائعة ، يهدف الى اثبات النظام المفتوح للمذاهب والآراء المختلفة .

ليس هناك من أفلاطون أو أرسطو أو ديكارت أو كانط أو هيجل ، يمكن بنيانه بكامل حقيقته ، بل هناك مفكرون ، يستطيع تحليل دقيق ومنطقي فقط ، أن يجعلهم اليوم مقروئين ، أي أن يسمح بفهمهم وبالتالي يضعنا أمام الاختيار الحرّ بين الالتزام والمحاربة .

مصادر وشروح القسم الأول :

١ – خلافاً للمواد الالزامية الاخرى ، فان الفلسفة المدرسية تشكل إحدى الركائز الاساسية للسياسة التربوية في لبنان وهي بذلك تعتبر مؤسسية وتنتمي الى الجهاز الايديولوجي التابع للدولة .

٢ – استُعيض مؤخراً ، في برنامج البكالوريا اللبنانية – القسم الثاني (فرع الرياضيات والعلوم الاختبارية) عن مادة تاريخ الفلسفة بمادة تاريخ العلوم عند العرب .

٣ – من المناسب الالتفات أيضاً الى خضوع المرشحين للوظائف العامة في الدولة ، بواسطة المباريات التي يجريها مجلس الخدمة المدنية الى مواصيع مشابهة .

٤ – على سبيل المثال لا الحصر تسمية « كلية الفلسفة » في جامعة الروح القدس – الكسليك .

٥ – راجع في هذا الصدد البرنامج الرسمي المقرر لشهادة البكالوريا – القسم الثاني (الفرع الأدبي) .

٦ – Hegel : *Leçons sur l'histoire de la philosophie* N.R.F., Idées. Paris 1954, T, 1p. 169.

٧ – نستعمل هنا لفظة خطاب بمعنى متعارض مع علم أي بمعنى مقولة لا تستند الى حقائق علمية وهي تقابل بالفرنسية لفظة (Discours)

٨ – Titre d'un ouvrage de Heidegger : «*Chemins qui ne mènent nulle part.*»

٩ – القيل : قول لا يمكن التأكد من صحته أو ردّه الى مصدر ثابت أو موثوق وهي تقابل بالفرنسية لفظة (Les Dires)

١٠ – تبعاً لطريقته في التأريخ لكبار الفلاسفة ودلك كما ظهرت في كتابه (De Rerum Natura) الذي نقله الى العربية قسطا بن لوقا تحت اسم « الآراء الطبيعية » .

١١ – Aristote : *Métaphysique T.I* A, 9.

١٢ – V.I. Lénine : *Cahiers philosophiques.*

في تدريس تاريخ الفلسفة
أو
جدلية الثقافة الفلسفية والصراع الاجتماعي

القسم الثاني

٢ – مواقف ونماذج

توضيحات لا بدّ منها:

١ – لا يستفاد من هذه الكتابة، ولا تدّعي هي انه يستفاد منها، اطلاعٌ دقيق على كامل ماضي الفكر الفلسفي منذ البواكير الأولى الى واقع هذا الفكر اليوم. ان التأريخ لماضي الفكر الفلسفي بالاضافة الى كونه عملاً موسوعياً، نسارع الى نفي امكانيتنا القيام به، يحتاج الى أكثر من اختصاصي في كل حقبة من حقبات الفلسفة. ان المبرر الوحيد للجوء الى هذه النماذج التطبيقية هو محاولة توضيح بعض الافكار الواردة في المداخلات النظرية السابقة. ضمن هذا المنظور يفهم اذاً اقتصار هذه النماذج على بعض المواقف الفلسفية التي اختيرت لما يظن من أنها يمكن أن تخدم هذا التوجه لتدريس مادة تاريخ الفلسفة الذي أعلن عنه. هذه المواقف ستعرض تباعاً لاعتماد التأريخ الغربي للفلسفة، للمدرسة السفسطائية، وأخيراً لمعنى المثالية الأفلاطونية.

٢ – هذه الكتابة لا يمكن بأي حال من الأحوال، أن تكون تحدياً لسلطة الاساتذة، أساتذة الفلسفة في المدارس والمعاهد والجامعات، اذ رغم الحرية النسبية التي تترك لهؤلاء السادة في تدريس هذه المادة، يبقى أن الهدف الملاحق في التعليم هو تغطية البرنامج المقرر المؤهل للامتحانات. ان الطابع البانورامي الواسع للمادة المدرّسة[١]، يحرم استاذ الفلسفة سواء في المرحلة الثانوية أو في المرحلة الجامعية، من الوقت الكافي للتركيز على كشف مضمون الخطاب الفلسفي وبالتالي على جعل هذا الخطاب مقروءاً. ان من اهداف هذه الكتابة الإسهام في إسقاط «الفهم الرسمي» للثقافة الفلسفية وذلك كما يقرأ في البرامج الرسمية المعتمدة وفي كتب الفلسفة المتداولة بين طلاب الثانويات في لبنان. هذا الفهم الذي، بتصويره وبتقديمه للفلسفة على انها شيء منفصل، يسهم في خلق أجيال من الشباب اللبناني المنفصل هو بدوره عن ممارسة كتابة مصيره.

٣ – هذه الكتابة وهي تنطلق أساساً من فهم الخطاب الفلسفي في علاقته الجدلية مع تطور العلوم من ناحية والصراع الاجتماعي الايديولوجي من ناحية ثانية، تحاذر أن تقع في سهولة «التفسير» الآلي للنشاط الذهني الانساني الرافض لسيكولوجية الخالق والمعتبر ان كل تذهين انساني هو محصل آلي حتمي للظروف الاجتماعية والمادية. بمعنى آخر، هذه الكتابة التي تسلم كبديهي بهذا الرأي لكارل ماركس «لا يخرج الفلاسفة من الأرض كما تخرج النباتات

• إنّ الغاية المتوخّاة من قراءة النصوص الفلسفيّة على ضوء مؤشرات الموقف العلميّ والموقف الايديولوجي هي الوصول في نهاية المطاف الى مباشرة إنشاء فكر فلسفي لبناني أصيل.

الفطرية وإنما هم ثمار عصرهم وشعبهم وهم العصارة... المعبرة عن نفسها بالافكار الفلسفية، ليست الفلسفة خارجة عن العالم»[٢]، لا يمكنها أن تسلم مطلقاً بنظرية «الانعكاس» (Reflet) المبسّطة، والتي لجأ اليها بعض الماركسيين في تفسير أشكال متعددة من الثقافة كالفن والأدب والفلسفة والدين[٣]. ان الغاية المتوخّاة من قراءة النصوص الفلسفية على ضوء مؤشرات الموقف العلمي والموقف الايديولوجي هي الوصول في نهاية المطاف الى مباشرة إنشاء فكر فلسفي لبناني أصيل ينطلق من معطيات الساحة اللبنانية العلمية والاجتماعية، مسقطاً بذلك وفي آن معاً كل محاولة تغريب لهذا الفكر عن واقعه، وكل محاولة تبعية عنه. ان العائق الاكبر أمام قيام مثل هذا الفكر يتمثل في الاصرار المتواصل من قبل مفكرينا المتمين، يساراً أو يميناً[٤] على إضاءة الواقع اللبناني بنصوص ونظريات، يجب الاعتراف بعدم موافقتها غالباً لظروف لبنان التاريخية والموضوعية. أبعد من الوقوف على مؤدى فلسفة فيلسوف ما، هو الوقوف على المشكلة التي كانت تواجه هذا الفيلسوف والطرق التي اعتمدها لحلها. لذا لا يفاجأ القارئ اذا اعلنا ان الطريقة السليمة في تدريس تاريخ الفلسفة هي في حد ذاتها مدخل الى موقف وطني سليم.

الموقف الأول: في اعتماد التأريخ الغربي للفلسفة.

درج عادة على افتتاح تاريخ ماضي الفكر الفلسفي العام بالانطلاق من الفكر اليوناني ما قبل سقراط (présocratique): الغالبية الساحقة من الكتب التي بين أيدي طلاب الفلسفة اليوم في لبنان، تؤرخ للفلسفة بدءاً من مدرسة ميله (Milet)[٥]، معتبرة أن استقلال التفكير الفلسفي قد تحقق مع رواد هذه المدرسة، طاليس (Thalès)، انكسيمندر (Anaximandre)، وانكسيمين (Anaximène). وهي بذلك بوعي من واضعيها أو بغير وعي، تواصل اعتماد المقياس الغربي لتأريخ الفلسفة والذي وضع إما نتيجة نقص في معلومات المؤرخين الغربيين عن النشاط الفكري القديم في بلادنا (نتيجة تبعثر وضياع الوثائق الاركيولوجية الفينيقية بفعل الحروب والاضطهادات التي عرفتها فينيقيا أو بفعل الحرائق التي قضت على معظم المكتبات الفينيقية[٦]، واما نتيجة موقف عدائي من فكرنا وتراثنا القوميين.

ان موضوع الكشف عن التراث الفكري العظيم الذي شهدته هذه البلاد منذ الألف الثالث قبل الميلاد (مع تور الجبيلي، مخترع الهيروغليف وواضع نصوص التوراة الأولى[٧]) هو خارج عن اهتمام موضوع هذه الكتابة، الا اننا نشير الى ان النصوص المكتشفة بدءاً برأس شمرا (أوغاريت) بين ١٩٣٠ و ١٩٣٦[٨] وصولاً الى النصوص الايبلاوية المكتشفة حديثاً، في ايبلا بين حلب ودمشق[٩]، تدل بشكل لا يرقى اليه الشك، ان سكان هذه البلاد الكنعانيين، كانوا أصحاب أدب زاخم (ملاحم وأساطير) وفلسفة زاخرة. ويميل المؤرخون اليوم الى اعتبار الفينيقيين ممهدي الدروب الفلسفية أمام الفكر الانساني عموماً والذهن الاغريقي خصوصاً[١٠]، في هذا الصدد يقول المستشرق الفرنسي ماسون اورسيل: «ان فينيقيا فعلت أكثر مما يظن في سبيل شق الدروب للفلسفة الهيللنستية»[١١]. وقد كان الفينيقيون الى حد كبير، الاساس الذي بُني عليه ما سمي فيما بعد «الاعجوبة اليونانية». فالى الفينيقيين تعود اصول عبادة الآلهة عند اليونانيين التي حملها الاساتذة الفينيقيون أمثال قدموس الذين كانوا كهنة وملوكاً في آن معاً، يقول فيلون الجبيلي: «ان اليونان أخذوا حكاياتهم عن الفينيقيين فنقلوا جميع الاخبار وزادوا عليها زيادات اختراعية».[١٢]

قد يجوز ختاماً اعتبار طاليس رائد استقلال التفكير الفلسفي، فهو كما يعلم رأس الحكماء السبعة، وهو أول من أعطى الناس صورة متماسكة عن الوجود. معه بدأ الفكر الفلسفي يتخلص من غيبته ومن ضغط الاساطير التي سادت في المرحلة المعروفة بالهوميرية اذ ان قولته «أصل كل شيء الماء» أعطت لأول مرة، تفسيراً طبيعياً للاشياء «وعنصرتها» على حد تعبير الاستاذ سعيد عقل[١٣]. إلا انه من الأهمية بمكان الانتباه الى كون طاليس فينيقي المولد والانتماء الفكري وقد دعي طاليس الملاوي، لا لشيء إلا لأنه اتخذ جنسية أهل ميليه، إثر خلاف مع حكومة بلده. فديوجين لايرس، أقدم من أرّخ للفلاسفة، هو نفسه ينبئنا: «كان طاليس على ما يقول هيرودوت (١، ١٧٠)، ودوريس وديموقريطس، ابن اكزاميوس، وكليوبين، من سلالة الثاليين، وهم فينيقيون متحدّرون بحسب قول

أفلاطون، رأساً من أجنور وقدموس، وهو أول من حمل اسم حكيم في أثينا [١٣] و [١٤].

من طاليس رأس الحكماء السبعة الى بيتاغور الصيدوني، ومن اقليدس الصوري الى زينون مؤسس المذهب الرواقي الذي كتب على ضريحه: «أما كفاك فخراً انك من فينيقية التي أنجبت قدموس الآتي الى بلاد الاغريق ليعلّم الناس الحرف» [١٥] كل هؤلاء الرواد والعديد العديد غيرهم من الشعراء والعلماء والمفكرين الفينيقيين كانوا كما سبق القول هم الأساس في الأعجوبة اليونانية. فهل يكون القعود عن التفتيش والتعصّب مانعين من الاعتراف لفينيقيا بالريادة في نطاق الفكر الفلسفي؟

ان التاريخ الذي ندعو اليه يجذّر الطالب اللبناني في تاريخ بلاده ويحصنه في الوقت ذاته من عقدة الدونية تجاه الغرب مما يشدد في نهاية المطاف من انتمائه الوطني.

الموقف الثاني: في المدرسة السفسطائية.

ان التصوّر الشائع عن المدرسة السفسطائية الذي يتناقله أساتذة الفلسفة عندنا والذي تساعد كتب الفلسفة المنشورة في لبنان والمحاضرات التي تلقى في الجامعات في اطلاقه وتعميمه، يقدم لنا اعلام المدرسة السفسطائية على انهم اعداء الثقافة والقيم الاخلاقية التي بُنيت عليها أثينا. أليسوا هم «ملائكة الفلسفة السود» الذين قضى كل من سقراط وأفلاطون، «الملائكة البيض» حياته في محاولة تخليص الفكر الفلسفي من الشكوك والأوهام والانحرافات التي أدخلها هؤلاء الأساتذة على الثقافة الفلسفية؟ ألم يفتحوا مدارس للخطابة والبلاغة دعوها مدرسة الفلسفة الحقيقية مصوّرين للشباب الآثينيين أن علمهم هو الطريق الوحيد الى المراتب والسيطرة؟

ألم ينشئوا لأول مرة في تاريخ التدريس الفلسفي، بدعة تقاضي أجر لقاء تدريسهم؟ ألا يكفي شهادة رجل حكيم عادل كسقراط للدلالة على فساد معتقداتهم؟ فكيف بك بموقف كل من الفيلسوفين العظيمين أفلاطون وأرسطو من تعاليمهم؟

قد يكون غنيّاً عن التنويه أن هذا التصور لأعلام المدرسة السفسطائية مستفاد، نتيجة ضياع معظم نتاجهم، [١٦] من الاقوال التي تناقلها عنهم اعداؤهم وبشكل خاص من الحوارات الافلاطونية [١٧]، والكوميديات الاريستوفانية [١٨] والردود الارسطية [١٩]. صحيح أن السفسطائيين كانوا اعداء للثقافة الآثينية السائدة ولكن المهم هنا هو معرفة سبب عداوتهم لهذه الثقافة! وصحيح أيضاً أن السفسطائيين قد قدّموا للشباب الآثيني البلاغة والخطابة على انها الفلسفة الحقيقية غير ان المهم هنا ايضاً معرفة سبب اقبال الشباب الآثيني على مدارسهم! ومن المؤكد أخيراً أن قولة «الانسان مقياس كل شيء» هي لزعيم المدرسة السفسطائية، بروتاغوراس، إلا أنه من المهم بمكان هنا التفتيش عن الظروف الخاصة والعامة التي أسهمت في إنتاج هذه المقولة!

ان المدخل الصحيح لفهم المدرسة السفسطائية، كما لفهم أي مدرسة فلسفية، هو العلم بالظروف التاريخية والموضوعية التي أسهمت في تحديد الموقف الفلسفي لهذه المدرسة أو تلك. ان المفتاح الاساسي لتاريخ الفلسفة يبقى التاريخ ذاته. ان تحديد الانشغال الثقافي في عصرٍ ما وتحديد القوى السياسية المتصارعة، وبالتالي المهمات المطروحة أمام هذه القوى، كفيلة، وحدها باضاءة مسار الفكر الفلسفي في هذا العصر. انطلاقاً مما تقدم، وأخذاً بعين الاعتبار مجمل التوضيحات السابقة، نرى أن المدخل الرئيسي لفهم المدرسة السفسطائية يكمن في نقطتين رئيسيتين: – الصراع الاجتماعي السياسي الذي عرفته أثينا بين الحزب الارستقراطي والحزب الديموقراطي، هذا الصراع الذي حدد ليس فقط طبيعة الخطاب السفسطائي بل الافلاطوني الارسطي – سيكولوجية الاساتذة السفسطائيين والوظيفة الاجتماعية الايديولوجية التي نهضوا للقيام بها.

قيل خطأ، كما بيّنا في الموقف (١)، ان الفلسفة يونانية. انها ابنة المدينة، المدينة الديمقراطية، بدون الديمقراطية الاثينية التي كانت في آن معاً، نقطة ارتكاز أفلاطون وأعدائه السفسطائيين، ليس بالامكان الحديث لا عن السفسطائيين ولا عن سقراط أو أفلاطون ولا حتى عن الفلسفة.

ظل شعب أثينا، حتى القرن الثامن قبل المسيح شعباً بدائياً يعيش من الزراعة وتربية الماشية ولم يكن هناك طبقات لأن التفاوت بين الطبقتين الغنية والفقيرة كان ضئيلاً. غير ان هذه الروح البسيطة راحت تضعف منذ أخذت أثينا في تطورها السريع لأن هذا التطور زاد كثيراً من غنى الطبقة الغنية. ولقد ساهم الحكام، وجميعهم من الطبقة الغنية في خلق الظلم والاستبداد، فاشتد الصراع الاجتماعي وثارت الطبقة الفقيرة مطالبة بسنّ شرائع مكتوبة تحدّ من الاستبداد وتؤمّن الحرية والمساواة. فسنّ صولون (Solon) دستوره الذي عدّ أول دستور ديمقراطي عرفته أثينا (٥٩٤ ق.م.) غير أن دستور صولون أدى، دون ارادة منه الى زيادة حدة الصراع بين الحزب الديمقراطي والحزب الارستقراطي [٢٠].

ثم جاءت اصلاحات كليستن Clisthène (٥٠٧ ق.م.) فأرست أسس الديمقراطية العامة، وهكذا بفضل تميستوكل

(Thémistocle) وايفيالتس (Ephialtès) سنّت القوانين التي نصّت على المساواة الكاملة بين كل المواطنين وقد أسهمت الحروب الميدية التي خاضتها اليونان فيما بعد (٤٩٠ – ٤٨٠ ق. م.) ضد الجيوش الفارسية الغازية في زيادة وعي اليونانيين السياسي وكان من نتائجها، توسع أثينا الاقتصادي وامتداد نفوذها العلمي والأدبي والفني الذي بلغ القمة في عهد بركليس Périclès (٤٤٩ – ٤٢٩ ق. م.). أما النتيجة الكبرى للحروب الميدية فكانت ترسيخ سيطرة الديمقراطيين وذلك تبعاً للمشاركة الكبيرة من قبل الشعب في الدفاع عن المدن اليونانية. فبين (سالامين Salamine ٤٨٠) وبداية الحروب البيلوبونيزية (٤٣١) عرف الحزب الديمقراطي أوج مجده وفرض سيطرته على أثينا ساحقاً الحزب الارستقراطي الذي كاد يبيد لولا تدخل سبارطة ذات النظام الاوليغارشي وعدوة أثينا.

في خضم هذا الصراع بين الحزبين الديمقراطي والارستقراطي، وفد السفسطائيون على أثينا. وكان الشباب الارستقراطي الأثيني يتلهف لاستعادة دوره في الحياة السياسية بعد أن قضى الحكم الديمقراطي على هذا الدور. ولكن جهل هؤلاء الشباب لأصول البلاغة والكلام، كان يشكل عائقاً جدياً أمام تحركهم. ففي مدينة ديمقراطية كأثينا، كان لفن الخطابة الدور الأساسي في العمل السياسي. فأمام المحاكم وفي الجمعية التشريعية كما في الساحة العامة (Agora) كان للمواطن الذي يتقن تدبيج الخطب، ويخلق عند سامعيه الاقناع، كان لهذا المواطن حظٌ أوفر في النجاح من مواطنه الذي يعتمد على فضائله أو على انتمائه العائلي: «الخطباء، أشبه بالطغاة، يهلكون من يريدون، بإمكانهم انتزاع الثروة أو النفي خارج المدينة للذي يرون مناسباً معاملته هكذا»[٢١]. فكان أن تهافت الشباب الارستقراطي الأثيني على حلقات السفسطائيين الذين فرضوا رسوماً عالية للالتحاق بمدارسهم مقدّمين مقابل ذلك لهؤلاء الطلاب ليس فقط الوسيلة لمحاربة الديمقراطية القائمة بل اكثر من ذلك، ايديولوجية بديلة هي الايديولوجية الاوليغارشية، التي سقط كريتياس (Critias)، السلاح في يده، دفاعاً عنها إبان المغامرة الاوليغارشية التي أعقبت هزيمة أثينا العسكرية.[٢٢]

انطلاقاً من هذا الموقع السياسي يجب فهم هذا التشديد السفسطائي على الفردية التي ظهرت في نتاجهم بأشكال متعددة. فمن كاليكليس (Caliclès) الذي اعتبر الحرية الفردية، عامل التحول الاجتماعي الى بولوس (Polos) الذي حدد العمل السياسي «بحرية المواطن

لوح – ١ –

الاحداث السياسية	الاحداث الثقافية	الاحداث الفلسفية
٥٩٤ اصلاحات صولون	٥٥٠ تدوين الالياذة والاوذيسة	٦١٠ ولادة انكسيمندر
٥٥٠ يونانيو آسيا يخضعون للملك الاكبر ملك الفرس	٥٢٥ ولادة أشيل	٥٥٠ تأسيس المدرسة البيتاغورية ولادة انكسيمين.
٥٠٧ اصلاحات كليستين	٥١٨ ولادة بندار	٥٤٠ ولادة هيرقليط وبارمنيد
٤٩٠ أولى الحروب الميدية الماراتون	٥٠٠ – ٤٤٦ أعمال بندار	٥٠٠ ولادة انكساغوراس
٤٨٠ ثانية الحروب الميدية سالامين	٤٩٥ ولادة سوفوكل	٤٩٠ ولادة امبزقلس
٤٤٩ – ٤٢٩ حكم بركليس في أثينا	٤٩٠ – ٤٥٦ تراجيديات أشيل	٤٨٥ ولادة غورجياس وبروتاغوراس
٤٣١ بداية الحروب البيلوبونزية	٤٨٠ ولادة أوريبيد	٤٧٠ ولادة سقراط
٤١١ حكم الاربعمائة في أثينا	٤٩٦ – ٤٠٥ تراجيديات سوفوكل	٤٦٠ ولادة ديمقراطيس ولادة ابقراط
	٤٥٠ – ٤٠٦ تراجيديات أوربيد	٤٢٧ ولادة افلاطون
	٤٢٧ – ٣٨٨ كوميديات اريستوفانس	٤١٠ موت بروتاغوراس

على عمل ما يروقه في المدينة»[٢٣] قدمت المدرسة السفسطائية، في مقابل المثال الكلاسيكي للمواطن الذي يجد هويته في الاعتراف الواعي بالقوانين، قدمت مثالاً «فوضوياً» معتبرة ان الفعل التاريخي، هو في الاساس فعل فردي. واذا كانت المدارس الفلسفية الاخرى قد سعت الى تربية المواطنين، ان لم يكن للدولة (كجنود محاربين وأبطال) فعلى الأقل في إطار الدولة، فان المدرسة السفسطائية، بدعوتها الى تحرير المواطن من كل الضغوط الاجتماعية التقليدية، وتشديدها على قوة الارادة عند هذا الفرد، قد ربّت المواطن ضد التقليد المدني. من هنا يجب فهم شهادة افلاطون الذي تحدث عن التعارض القائم بين السفسطائيين والجمهور مشيراً الى لاشعبيتهم في الاوساط الفقيرة بسبب علاقاتهم الارستقراطية وحذاقتهم المخربة. انطلاقاً من ذلك وفي السياق نفسه، نحاول فهم القولة المنسوبة الى بروتاغوراس في خطابه «الحقيقة»: «الانسان مقياس كل شيء»، اذ ان التحليل الواقعي لمضمون هذه المقولة يكشف عن مساندتها للايديولوجية المعادية للديمقراطية والمناهضة لها.

فاعتباره الانسان، الانسان – الفرد وليس الانسان – المجتمع مقياساً لكل شيء أي مقياساً للحقائق واستطراداً للحقيقة المدنية السياسية، يفضي في نهاية المطاف الى النيل من الحقيقة الاخرى، الحقيقة العددية التي هي عماد للحقيقة الديمقراطية وحقيقة الشعب (Démos أو Le petit peuple)[٢٤].

واذا أضفنا الى حقيقة هذا الموقف الايديولوجي للسفسطائيين، المتسم بمعاداته للديمقراطية والمتمثل في تفتيت الرباط الاجتماعي الأثيني، حقيقة ان معظم هؤلاء السفسطائيين هم غرباء عن أثينا، يمكننا عندئذ فهم سبب عداوتهم للتقاليد والقيم الأثينية. فكون السفسطائيين غرباء عن أثينا[٢٥]، كان يحرمهم من التمتع بالحقوق السياسية التي كانت حكراً على الأثينيين وحدهم، وكونهم حاملي معرفة عملية جعلهم دون سلطة دينية. هذا الواقع المزدوج لأساتذة المدرسة السفسطائية (غرباء دون حقوق سياسية واختصاصيون دون سلطة دينية) يسمح في آن معاً بفهم هذا النقد الشديد الذي وجّهوه للديانة القائمة (بروتاغوراس «بالنسبة للآلهة، لا أستطيع القول أنهم موجودون أو غير موجودين أو من أي طبيعة هم»[٢٦]، كريتياس: «اخترع الناس الآلهة لتشد من أزر القوانين الوضعية»[٢٧] وعداوتهم للتقاليد والقيم الآثينية التي كانت، خصوصاً بعد الحروب الميدية وازدياد توجه أثينا نحو تأسيس امبراطورية على غرار الامبراطورية الفارسية، تحاول الحلول محل تقاليد وقيم المدن اليونانية الأخرى.

مرة أخرى يظهر هنا انه أبعد من ملاحقة مصير الآراء والأفكار السفسطائية وأبعد من التفتيش عن تطور المذهب السفسطائي، يجب توضيح المواقف السياسية الايديولوجية والاهتمامات الثقافية للاساتذة السفسطائيين للوصول الى ربط خطابهم الفلسفي بالمهمات التي كانت مطروحة أمامهم.

الموقف الثالث: في معنى المثالية الأفلاطونية:

عندما رأى أفلاطون كريتياس[٢٨] يسقط في ساحة الحرب على تلة Mounychia ضد ديمقراطيي Thrasybule، أدرك أن كل سياسة فاعلة أضحت مستحيلة في أثينا. فاعادة الديمقراطية، بعد المغامرة الاوليغارشية لم تعد السلام الاجتماعي. فالمدينة الآثينية التي حرمت من العائدات التي كانت تؤمنها لها امبراطوريتها غدت متروكة للأخطاء السياسية والفساد الاجتماعي التي استطاع كل من بركليس وكليون (Cléon) الحد منها: أزمة التجارة البحرية، خراب المدن التي أنشأتها أثينا بفعل الحروب وارتفاع الاسعار، أدى الى اضعاف الطبقة المتوسطة، وفيما فقد الارستقراطيون كل تأثير راح حديثو الثورة يتباهون بصفاقة بثروتهم مستعدين للتضحية بمصير المدينة في سبيل المحافظة على هذه الثروات. أما الحرفيون، صغار التجار والبحارة – البروليتاريا المدنية – الذين كانوا يدركون أن مصيرهم مرتبط بعظمة أثينا، عمدوا بعد تأكدهم من عجز المدينة الى الحصول على مزيد من التنازلات حتى ولو على حساب الدولة. في هذا الجو الاجتماعي المضطرب، عاش أفلاطون. فحياته (٤٢٧ – ٣٤٧ ق.م.) محصورة بين الحروب البيلوبونيزية من جهة (٤٣١) وبداية التهديد المقدوني لبلاد اليونان مع ظهور فيليب كملك على مقدونيا (٣٦٠)[٢٩] من جهة ثانية. فتسنى له أن يعيش بين الخامسة عشرة والثلاثين من عمره أهوال الحرب الأهلية التي أُضيفت الى الهزائم العسكرية، ويشاهد بشكل خاص النقمة الشعبية على الحكم الارستقراطي الذي فرضته سبارطة على أثينا (حكم الثلاثين طاغية): «كانت الهيئة الحاكمة آنذك هدفاً لنقمة شاملة، فشبت نيران الثورة وقلبت الهيئة الحاكمة[٣٠].

كان أفلاطون بالاضافة الى ميله الى العمل في السياسة: «كنت، منذ حداثة سنّي، أصبو الى ما كان يصبو اليه العدد الاكبر من الفتيان أترابي، أي العمل في السياسة. كنت أنتظر بفارغ الصبر السن التي فيها أصبح قادراً على ذلك»[٣١]؛ مؤهلاً من حيث انتماؤه العائلي الارستقراطي لذلك. فهو ينتمي الى احدى العائلات الارستقراطية الاثينية المعروفة: فمن جهة أبيه، كما من جهة أُمه، يتحدّر من سلسلة من كبار القضاة والحكام. يضاف الى ذلك أن عمَّيه كريتياس وخرميد (Charmide) وبعضاً من أصدقائه كانوا في الحكم: «... وتسلَّم الحكم واحد وخمسون من المواطنين... كان بينهم عدد

لوح – ٢ –

الاحداث السياسية	الاحداث الثقافية	الاحداث الفلسفية
٤٣١ بداية الحروب البيلوبونيز	٤٢٤ بداية تأليف كتاب عن الحروب البيلوبونيزية	٤٢٧ ولادة أفلاطون
٤٢٩ موت بركليس		
٤١١ حكم الأربعمائة في أثينا		٤٠٠ ولادة ديوجين
٤٠٤ هزيمة أثينا أمام سبارطة في واقعة	٣٨٤ ولادة ديموستين	٣٩٩ اتهام سقراط وموته
وحكم الـ ٣٠ طاغية في أثينا	٣٧٥ اكزينزفون:	٣٨٧ تأسيس الاكاديمية
٣٦٠ فيليب ملك مقدونيا	٣٥١ – ٣٤٠ ديموستين	٣٨٤ ولادة أرسطو
٣٣٨ فيليب سيد اليونانيين		٣٤٧ موت أفلاطون

من أقاربي وأصدقائي، فدعوني الى الاشتراك معهم في الحكم.» [٣٢]. إلاّ أن تغيير الهيئات الحاكمة، لم يزد أثينا إلا فساداً على فساد، بلغ ذروته، بالنسبة الى افلاطون، مع اتهام سقراط وموته، «كنت أظن في البدء أنهم سيحسنون سياسة الدولة، فيرفعون عنها الظلم ويحكمون بالانصاف والعدل. ولكن سرعان ما خاب أملي وأمل الناس بهم فبتنا نتمنى لو يعود الحكم السابق، ونتطلّع اليه كحكم ذهبي بالنسبة الى الحكم الحاضر... ولكن، ما عتم ان انهار حكمهم، فعاودتني رغبة الرجوع اليها (السياسة). غير أن البلاد مرّت من جديد بعهد انتقال، كثر فيه الظلم والانتقام، ولقد توصل الحكام، لا أدري كيف الى أن يقودوا صديقي سقراط الى المحاكم بإتهام من أفظع الاتهامات وأبعدها عن الانطباق عليه. اتهم بالإلحاد، فحُكم عليه بالموت ونُفّذ الحكم فيه» [٣٣].

تشير هذه المقاطع من الرسالة السابعة الى لحظة سقوط أوهام أفلاطون الشاب: أوهام الاصلاح المرجوّة من تغيير الهيئات الحاكمة. بعد هذه اللحظة التاريخية سيستخلص الفكر الافلاطوني السياسي الدروس من هذا الصراع الاجتماعي المميت (استحالة العمل السياسي الفردي، ضرورة العمل الجماعي وضرورة تهيئة المناخات المؤاتية للعمل السياسي)، كما سيتخلص رويداً رويداً من المراهنة على عودة النظام الارستقراطي الى الحكم، متجهاً الى مزيد من الواقعية السياسية التي فرضتها التجارب السياسية السابقة: «فأخذت أتأمل في هذا الوضع. وكنت كلما تأملت في الشرائع والعادات الحاضرة وتقدمت في السن، أدركت أكثر فأكثر أن ادارة الدولة ادارة صالحة هي غاية في الصعوبة وأني عاجز عن إصلاح السياسة والأخلاق، اذا لم يساعدني أصدقاء ومعاونون مخلصون... فأخذت أترقّب فرصة الاصلاح، لا سيما في الحياة السياسية. غير انني أدركت أخيراً أن السياسات الحاضرة جميعها قد فسدت تماماً وأضحى شفاؤها مستعصياً بدون استعدادات قوية وظروف مؤاتية ملائمة» [٣٤].

لم تكن التهمة التي وجّهت الى سقراط والتي أدّت الى مصيره المعروف هي الحادث الوحيد الذي أثّر في مجرى التفكير الأفلاطوني، فقد أبرز المصير المأساوي الذي انتهى اليه ثلاثة رجال آخرون (Alcibiade, Charmide, Critias) [٣٥] الانحطاط الاخلاقي والسياسي الذي يفرض توجهاً راديكالياً جديداً للفكر. إلاّ أن موت سقراط: «الذي لا أخشى أن أُجاهر بأنه كان أعدل رجل في عصره» [٣٦] والذي جعله أفلاطون يصرّح: «أعتقد أنني أحد الآثينيين النادرين كي لا أقول الآثيني الوحيد الذي يزاول فنّ السياسة الحقيقية» [٣٧] كان بمثابة رصاصة الرحمة التي أُطلقت على أوهام أفلاطون الشاب بإمكانية الاصلاح الفردي، التي تختصر بهذا العنوان قبيل ذهابه الى سركوسا: «يكفيني أن أربح رجلاً واحداً لهذا الهدف (الهدف السياسي) لأربح كل شيء» [٣٨]، فدفعته الى مباشرة هذا التوجه الراديكالي الجديد. ولكن لماذا مات سقراط؟ ماذا كانت تخفي تهمة الالحاد ضده؟ هل يجب اعتبارها ردّة فعل في وجه «المثقفين» الذين حُمّلوا مسؤولية هزيمة أثينا عوض تحميلها للعسكريين؟

يبدو أن القضية أبعد وأخطر من ذلك. فقرار الاتهام (مسؤول عن إفساد الشباب، عدم ايمانه بالآلهة التي تؤمن بها المدينة) يشير الى أن سقراط دفع حياته ثمن «ثرثرته». فلقد عرّى، في حواراته مع الشباب الاثيني، الآراء السائدة في أثينا وبيّن فراغها ذاهباً بعيداً بكشفه لعلاقة هذه الآراء بالمصالح والأهواء والغايات، فكانت أفضل طريقة لإسكاته هي قتله [٣٩].

مهما يكن من أمر، ان الحقيقة الكبرى المستفادة من الرسالة السابعة، كما من الحوارات الاخرى هي ان «الفلسفة الافلاطونية هي وليدة تأمل عميق في أسباب فساد السياسة والاخلاق... التي ولّدت الصراع الطبقي كنتيجة حتمية»[٤٠]. فخلافاً للتقليد الفلسفي المدرَّس في المعاهد والجامعات عندنا والذي يقدم الفكر الافلاطوني على انه فكر مثالي طوباوي دون التساؤل لا عن نشأة هذه الطوباوية ولا عن معناها، فان قراءة النتاج الافلاطوني تثبت بما لا يقبل الشك ان نقطة انطلاق الفكر الافلاطوني كانت الحياة السياسية والاجتماعية في أثينا، وما تأسيسه للاكاديميا واطلاقه لنظرية المثل والمشاركة إلا وليد البحث في شروط السياسة الحقيقية كما سنبيّن في ما بعد. والحال، فعندما يعلن عادة أن السياسة الافلاطونية هي طوباوية، يقصد بذلك معنيين: يؤكد من جهة انها لا تجيب عن المسائل السياسية، كما يجب أن تطرح حقيقة أي لا تعطي حلاً للمعضلة الواقعية للمدن اليونانية في النصف الاول من القرن الرابع ق. م.، أو يؤكد من ناحية ثانية، وبطريقة غامضة، ان هذا التفكير لا يحلّ أي مسألة في أي زمان أو مكان لأنه تفكير منفصل عن أي مضمون حقيقي. بالرجوع الى «الحوارات» التي تكشف عن احساس حاد بالتاريخ، نستطيع أن نؤكد مع Châtelet: «ان الطوباوية الافلاطونية لا تظهر أي احتقار للكائن التاريخي للانسان، انها على عكس ذلك الجهد الميئوس لوضع حد لحالة الأمر الواقع المأساوية، جهد يرتكز على فهم عميق للاحداث الحالية والماضية، ويريد رسم طرق للمستقبل. ان بقاءها «مثالية» لا يعود أبداً الى انها ثمرة التخيّل العاجز عن الاحتفاظ بعلاقة مع المحسوس، بل الى ان المدينة، في بنيتها الكلاسيكية، عاجزة عن ادارة ذاتها بطريقة تسمح للمواطن مواصلة العثور على ذاته فيها»[٤١].

لقد حفل النتاج الافلاطوني بالتحاليل العميقة لأسباب الفساد السياسي مما يؤكد المنهج الواقعي عنده وينفي عنه فكرة تهمة الانسلاخ عن الواقع. فسواء في تحليله لجدلية الفساد والصراع الطبقي في الديمقراطية الآثينية، أو في تحليله لأنواع الحكم أو في تحديده لمبادئ العدالة الاجتماعية، استطاع الفكر السياسي الافلاطوني أن يحدد بدقة الصيرورة التاريخية المستندة الى جدلية الاثراء والافقار.

وقد وعى افلاطون أن سياسته مثالية ومن ثم عديمة التطبيق، الا انه يرفض عن وعي، أن تكون وهمية: «لسنا بحاجة الى الكلام عن فوائد هذه السياسة المثالية. نحن نؤمن أنها أفضل السياسات اذا كان تحقيقها ممكناً. فلنحاول إذاً أن نقنع أنفسنا بالبراهين على امكانية تحقيقها»[٤٢]، ثم يضيف: «فلا تطلب مني تحقيق النظرية تحقيقاً كاملاً لأن تحقيق المثالي غير ممكن، فيكفينا أن نحقق قدر المستطاع، هذه السياسة المثالية لكي نسلم بامكانية تحقيقها»[٤٣]. وقد سعى أفلاطون طوال حياته، الى محاولة تحقيق قدر المستطاع هذا، وما رحلته الى ترنتا ورحلاته المتتالية الى سركوسا، رغم الأذى الذي أصابه من قبل الطاغية ذنيسيس، سوى التأكيد العملي على رغبته الاكيدة في الانتقال بفلسفته السياسية من التنظير الى التطبيق.

شكّل الاخفاق الذي عرفه افلاطون في سركوسا النخعة الثانية التي أصابت أوهامه في الصميم. بعد تجربته مع ذينيسيس، أدرك أكثر فأكثر، «ان ادارة الدولة ادارة صالحة هي غاية في الصعوبة وانني عاجز عن اصلاح السياسة والاخلاق، اذا لم يساعدني اصدقاء ومعاونون مخلصون». ولكن أين يمكن إيجاد هؤلاء الاصدقاء المخلصين؟

كان موقعه الارستقراطي[٤٤] ومعاداته للروح الديمقراطية وللحكم الديمقراطي الذي يصفه بحكم الرذيلة والتدجيل القائم على المساواة في العصيان والسرقة والكذب. كان كل ذلك يمنعه من العمل الشعبي الواسع. كيف السبيل؟ الخلاص سيكون بتأسيس «جمعية سرية هدفها تنشئة سياسيين حقيقيين»، التي لم يجسر على البوح بهدفها ولم تظهر للوجود إلاّ سنة ٣٨٧[٤٥]. انها الاكاديميا حيث ترك لنا أفلاطون نوعين من التعليم: تعليم داخلي (ésotérique) مقتصر على أفراد الجمعية، وتعليم خارجي (exotérique) هو محتوى الحوارات المعروفة. فعلى غرار «الماسونية» الفيتاغورية التي كان لها تأثير قوي على المصير السياسي لعدّة مدن من اليونان الكبرى وآسيا الصغرى، كانت الاكاديمية وسيلة نشر الافكار السياسية التي آمن بها أفلاطون. داخل الاكاديميا، وضع أفلاطون نظرية المثل والمشاركة التي تتعلق، في نشأتها وتكوينها والتعبير عنها بالبيئة العقلية والسياسية التي تكوّنت فيها كما أعطى برنامجه السياسي الاصلاحي الذي كان موجهاً للنخبة والذي بما انه كذلك كان مرفوضاً في آن من قبل الديمقراطية الآثينية والاليفارشية السبارطية: محاولة تطبيقه في مدينة يحكمها طاغٍ يحب الفلسفة (رحلته الى سركوسا). ولقد حمل هذا البرنامج طعم الاخفاق ومرارة العزلة: استحالة تبنّيه من قِبَل أي قوة سياسية موجودة واستحالة لجوء صاحبه الى مثل هذه القوة (الارستقراطيون فقدوا قوتهم وفضائلهم، الديمقراطيون جهلة، كذبة وسرقة). من هنا منشأ المثالية الافلاطونية التي عبّرت عن مثاليتها ورجعيتها في آن بالدعوة الى العودة الى الماضي رافضة بذلك التطور الايجابي وفكرة التقدم.

في النهاية، تبدو المثالية الافلاطونية «ثمرة فهم لواقع لا يقبل الا حلاً مثالياً، اكثر منها نتيجة فكر ينفصل ارادياً عن الواقع»[٤٦].

١ – لنفكر هنا مثلاً في مادة الفلسفة المقررة في برنامج البكالوريا اللبنانية – القسم الثاني (الفرع الأدبي).

٢ – من مقالة كتبها ماركس في ملحق الجريدة الرسمية العدد ١٩٥، ١٤ تموز ١٨٤٢.

٣ – انطلق بعض الماركسيين من فهم خاطئ لتشديد ماركس على العلاقة بين المادة والفكر فلجأوا الى اعتبار الفكر الانساني انعكاساً للمادة أو افرازاً من افرازاتها.

٤ – مع الاعتراف ببروز هذه الظاهرة يساراً اكثر منها يميناً.

٥ – تقع في منطقة أيونيا (Ionie) أي الوسط الجنوبي من الساحل الغربي لآسيا الصغرى وقد شهدت في القرنين السابع والسادس ق. م. نشاطاً بحرياً ضخماً بالاضافة الى كونها نقطة التقاء العديد من التأثيرات الثقافية.

٦ – كإحراق صيدون نفسها عام ٣٥٠ ق. م. حيث احرقت مكتباتها الغنية (ديودور ١٦، ٤٢، ٤١)، إحراق الاسكندر لصور ومكتبتها سنة ٣٣٠ (كورتيوس، ٤، ٢٠، ٧)، إحراق مكتبات قرطاجة سنة ١٤٦ (كوليت وجيلبير شارل بيكار: **الحياة اليومية في قرطاجة أيام هنيبعل**). لمزيد من المراجع راجع **جريدة لبنان** عدد ٣١، الاربعاء ٣١ آذار ١٩٧٦ بعنوان، مكتبات أُحرقت في لبنان.

٧ – سنخوني آتن، ١، ١٠، ٤٣. فستوجيير: **«وحي هرمس التريسمجي»** ج ١ باريس لكوفر، ١٩٤٤ – ١٩٥٤ ص ٨٥ و ٢٦٥.

٨ – راجع كلود شيفرفي مجلة *(Syria)* ومجلداتها الثلاثة بعنوان (Ugaritica)

٩ – راجع الابحاث التي نُشرت عن اللغة الايبلاوية وعلاقتها باللغة الفينيقية. خاصة: **«ايبلا ١ حاضرة زاهرة»** – المديرية العامة للآثار والمتاحف – دمشق.

١٠ – Victor Bérard: *Les phéniciens et l'Odyssée*, Paris Callin 2 Vol

١١ – P. Masson — *Oursel in La philosophie en Orient*, p. 28 dans la collection Histoire de la philosophie par E. Bréhier, Fas, sup. P.U.F. 1948.

١٢ – سعيد عقل: **طاليس الوافد من فينيقيا ليؤسس مهداً للفكر الاغريقي**. النهار العربي والدولي، السبت ١٤ كانون الثاني ١٩٧٨، ص ٢٠.

١٢ – أوزيب القيصري نقلاً عن فيلون الجبيلي في شرحه لسنخوني آتن (١، ٩، ٢٦ و ٢٧).

١٣ – ديوجين لايرس: **حياة وعقائد وعبر الفلاسفة الشهيرين**. الكتاب الأول. الفصل الأول.

١٤ – راجع على الأخص اقليم الاسكندري الذي يستند الى اريستوكسين وأرسطو وتيوبومب: **ستروماتا**، ج ١، فصل ١٤، فقرات ٦٢ – ٦٣.

١٥ – ديوجين لايرس: المرجع السابق، الكتاب الثاني.

١٦ – بقي من نتاج السفسطائيين بعض المقاطع والأشعار التي جمعها لأول مرة H. DIELS فنشر النص اليوناني مع ترجمة المانية (برلين ١٩٠٣) نعتمد هنا كتاب:
J.P. Dumont: *Les sophistes, fragments et témoignages* Paris 1969

١٧ – راجع هنا الحوارات الافلاطونية التي حملت أسماء كبار السفسطائيين مثل: غورجياس، بروتاغوراس، هيباس الأصغر، هيباس الأكبر، بالاضافة الى العديد من الحوارات الافلاطونية الاخرى التي تعرّض لهم فيها افلاطون مثل: الجمهورية، اوتيذيموس وغيرها.

١٨ – راجع هنا الكوميديات الاريستوفانية: **الغمام والضفادع**.

١٩ – راجع هنا أرسطو: Organon VI *Les refutations sofistiques*

٢٠ – أنظر هنا حكم أرسطو على دستور صولون: **سياسيات**، الباب الثاني، الفصل التاسع، منشورات اللجنة الدولية لترجمة الروائع، ط حريصا ١٩٥٧.

٢١ – أفلاطون: **غورجياس** cd ٤٦٦.

٢٢ – يمكن هنا تبني موقف Zeller في اعتبار كريتياس من السفسطائيين:
Zeller: *La philosophie des grecs*, 1, 2 partie, trad. Boutrona p. 477
كذلك Diels الذي يضعه في كتاب *(Fragments)* جنباً الى جنب مع غورجياس، بروتاغوراس وهيبياس.

٢٣ – أفلاطون: غورجياس ٤٦٨.

٢٤ – يجب التنبه مثلاً الى أن غورجياس كان سفيراً لبلاده، صقلياً، في أثينا.

٢٥ – كان بروتاغوراس من Abdetre وغورجياس من صقليا وبروديكوس من Céos وهيبياس من Ebis.

٢٦ – أفلاطون: تيئتس d ١٦٢.

٢٧ – Diels: 86B, frag. 25 T.11 p. 387

٢٨ – كريتياس وخرميذ Charmide: عمّا أفلاطون اللذان كانا في عداد الثلاثين طاغية الذين فرضتهم سبارطة على أثينا بعد انتصارها في معركة Aégos-Potamos.

٢٩ – انتصر فيليب على اليونان وحكمها بعد معركة Chéronée سنة ٣٣٨.

٣٠ – Platon: *Oeuvres complètes*. T. VIII, 1ère partie. Lettres. Lettre VII 324 e. Les belles lettres, Paris 1977.

٣١ – الرسالة السابعة ٣٢٤.

٣٢ – المرجع السابق ٣٢٤ – ٣٢٥.

٣٣ – المرجع السابق ٣٢٥ –٣٢٦.

٣٤ – المرجع السابق 324b.

٣٥ – كان Allibiade من أصدقاء سقراط وقد سقط نتيجة هربه الى سبارطة وخيانته أثينا.

٣٦ – الرسالة السابقة ٣٢٤.

٣٧ – الرسالة السابعة 324E

٣٨ – الرسالة السابعة ٣٢٨.

٣٩ – F. Chatelet: *Platon in Histoire de la philosophie*, T I p. 90 Paris, Hachette 1972.

٤٠ – الأب الدكتور جيروم غيث: **أفلاطون**. منشورات الجامعة اللبنانية. المكتبة الشرقية، بيروت ١٩٧٠، ص ١٦.

٤١ – F. Chatelet: *La naissance de l'histoire*, 2 vol. coll. 10/18, Paris 1962, T. 1 p 303.

٤٢ – **الجمهورية** ٤٧١.

٤٣ – المرجع السابق ٤٧٣.

٤٤ – راجع هنا نظامه الاخلاقي المناهض للديمقراطية كذلك نقده لبركليس الذي كان يعكس موقف الارستقراطيين وراجع في الجمهورية موقفه من الحكم الديمقراطي وتشديده على جهل الشعب. في هذا المنحى أيضاً، يجب أن يفهم تحديده للنسل في الجمهورية والشرائع.

٤٥ – الأب غيث، المرجع السابق، ص ٤٣.

٤٦ – Chatelet: *La naissance*... op. cit. p. 411.

□ □ □

أرجو أن تتّسع صفحات «المجلة التربوية» لبحث يتجاوز إطار الأسئلة المطروحة حول المناهج اللبنانية، وأن يتّسع صدر المسؤولين التربويين في لبنان لطرح جديد في معالجة المناهج يدخل الى أعمق ما فيها من احتمالات البحث، ويخرج عمّا جرت عليه التقاليد حتى الآن، وذلك بصورة موجزة رغم ما يعرضه هذا البحث من رؤية جديدة.

المناهج والأهداف التربويّة

قاسم منصور

أمّا السبب، ففيه وجهان: الأول ينبثق من معاناة خاصة وطويلة تجاوزتْ خمسة وثلاثين عاماً من البحث والنقاش والنقد لشؤون المناهج، والثاني وهو الأهمّ أنّ لبنان يشهد اليوم أكبر منعطف مصيريّ في تاريخه الحديث، الذي امتد على ستة عقود (١٩٢٠ – ١٩٨٢)، كما شهد أكبر قدر من الآمال والتطلعات لمستقبل أفضل. ذلك أنّ الحقبة الماضية من تاريخه في عهدَي الانتداب والاستقلال، شهدت أعمالاً وممارسات في المجالات العامة، من سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية، بلغت من الفوضى واللامبالاة وفقدان القيَم ما أوصلَنا الى حرب الثماني سنوات التي نطلّ اليوم من تحت ركامها لنتطلع بأمل كبير الى آفاق جديدة من الحياة الوطنية السليمة والسعيدة.

المنهج والهدف

من ناحية الفكر المطلق، كل منهج يضعه الانسان، سواء في التربية والتعليم أو في الصناعة والتجارة والأعمال الحرّة يكون جواباً على سؤال واحد وهام: ما هو الهدف؟

ولم ينسَ المشرّع اللبناني أنّ المناهج هي استجابة وخطة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية معيّنة. ففي مناهج عام ١٩٤٦، وبعد انحسار الانتداب الفرنسي واكتمال الاستقلال اللبناني، وضعت حكومة الاستقلال الأولى أهدافاً ترمي الى تنشئة الانسان اللبناني، في صورة تتناسب والمرحلة التي كانت تجتازها والتطلعات التي كانت تملأ الآفاق اللبنانية آنذاك.

واذا كانت المناهج التي تلتْها فيما بعد لم تركّز على الأهداف بالاتساع والتوضيح نفسهما فذلك يعني أنّ الأهداف السابقة ما زالت قائمة ولا ضرورة لتكرارها.

نقد المناهج

في نقد سريع لهذه المناهج، نستطيع اكتشاف الحقائق التالية:

١ – تركّز المناهج اللبنانية، في مجال التعليم، على قدر مكثّف من المعلومات المتنوعة في اللغات والآداب والرياضيات

والعلوم وغيرها، تمتد من الاطار اللبناني الى العربي والعالمي، بحيث يعتبر الطالب اللبناني من أغزر الطلاّب معرفة وأوسعهم ثقافة في العالم، ويلمس أبناؤنا ذلك بوضوح أثناء دراستهم في الخارج واتصالهم بسائر زملائهم في أوروبا وأميركا.

٢ – تهدف المناهج اللبنانية، في مجال التربية الى تكوين الانسان الناضج والمواطن الصالح وفقاً لمبادئ نفسية ومقاييس خلقية تحددها دروس التربية الوطنية. لكن الواقع هنا لا يتفق أبداً مع الطموحات التي وضعها المشرّع اللبنانيّ، لأسباب كثيرة ومتنوعة، يضيق عن ذكرها المجال، وأكتفي بأبرزها:

- عدم جدية المدرّسين في تحقيق هذا الهدف وتأثرهم بالعقائد والأفكار الحزبية والطائفية السائدة في مناطقهم.
- تأثر الطالب بمحيطه ومنزله أكثر مما يتأثر بتوجيهات المدرسة.
- طغيان حسّ المصلحة الفردية في لبنان على المصلحة العامة والنظام العام.
- فقدان التوجيه العام وضعف هيبة الحكم اللازمة لتحقيقه.

أين الخطأ؟

أصل هنا الى النقطة الأساسية في هذا البحث، وأطرح الأسئلة التالية:

١ – ما هي المهمّة الأساسية لعملية التربية والتعليم؟

٢ – ماذا أعدّت الدولة للأجيال المتتالية من اللبنانيين الشباب؟

٣ – كيف تنظر الدولة الى نتائج الامتحانات العامة للمرحلة الثانوية؟

٤ – هل تساعد الدولة التلميذ اللبناني في الوصول الى أهدافه أم تعرقل سيره في هذه الطريق؟

٥ – هل هناك تخطيط معيّن لتوزيع الطلاّب على دراسات منوّعة ومفيدة؟

وليُسمح لي أن أُعالج واحداً فقط من هذه الأسئلة من منطلق واقعي، وبالمقارنة مع بعض الأنظمة التربوية السائدة في العالم وأختار السؤال الثالث حول نتائج الامتحانات الثانوية الرسمية لأنه يصيب الغرض الذي أرمي اليه، ويجسّد خطة تربوية معينة، حتى لو كانت هذه الخطة غير مقصودة أو غير واضحة المعالم في أذهان الكثيرين.

النموذج الأميركي

في الولايات المتحدة الاميركية، ليس هناك وزارة تربية اتحادية، ولا امتحانات ثانوية عامة على مستوى الدولة ولا حتى على مستوى الولاية. المدارس نفسها هي التي تعطي الشهادات الثانوية، وفق المناهج التي تتناسب مع الواقع الاجتماعيّ والاقتصاديّ في الولاية، وهي التي تحدّد مستوى نجاح الطلاّب في هذه الشهادة.

بكلمة أخرى تعطي المدرسة الشهادة لعدد كبير من طلاّبها، وربما لجميع طلاّبها، مميزة إياهم بين متفوّق وجيّد وعاديّ وضعيف، وموجهة إيّاهم نحو الدراسات الممكنة وفقاً لنجاحهم بين طبّ وهندسة وآداب ومهَن وغيرها.

وبذلك يصبح النجاح ميسوراً، وتزول سلبيات الامتحانات وتنفتح أمام الطالب الأميركيّ مجالات واسعة من الاختصاص والعمل، وينجح الجميع في حياتهم المدرسية والجامعية كما ينجحون في الحياة العامة وفي بناء مستقبلهم.

وبهذه الطريقة يأخذ النموذج الأميركي بيد الطالب، ليضمن له النجاح المدرسي ويدلّه على طريق العمل والفوز في الحياة العامة.

النموذج اللاتيني

والمقصود به بصورة خاصة النموذج الفرنسيّ أو البلجيكيّ (حسب ما نعرف)، وهو يختلف جداً عن النموذج الأميركيّ السابق:

هو يريد أن يخلق نخبة من المتعلمين، المتميزين بقدر كبير من المعلومات المعمّقة والدقيقة، والمؤهّلين لدخول الجامعات العليا القوية في مناهجها والشديدة في طموحاتها.. نسبة النجاح في هذا النظام ضئيلة، تتراوح بين ٢٥ و ٣٠ بالمائة، وقد تصل الى ٤٠ أو ٥٠ بصورة استثنائية.

هي اذاً تتوخى خلق النخبة، لكنها تخلق وراءها أعداداً ضخمة من الراسبين اليائسين الذين يضيعون في متاهات الحياة ويفشلون في بناء مستقبلهم وفقاً لطموحاتهم، ويعتبرون بطبيعة الحال خسارة على أنفسهم وعلى ذويهم، بل على الوطن بصورة عامة.

أين نحن في لبنان؟

نحن نتّبع النموذج اللاتيني: نتائج البكالوريا عندنا، تتراوح في القسم الأول بين ٢٥ و ٣٠٪ ونتائج القسم الثاني مشابهة لكنها قد تصل الى ٥٠٪ على المستوى الوطني العام.

• في الولاياتِ المتحِدَةِ الاميركيّة، لَيسَ هُناكَ وزارَة تربيَة اتحادِيّة، وَلا امتحاناتٌ ثانويّة عامّة على مُستوى الدَولة وَلا حتى على مُستوى الولاية. المدارسُ نفسها هِيَ التي تعطي الشهادات الثانوية.

أي اننا اذا تتبعنا مصير ١٠٠ طالب من مرشحي البكالوريا الأولى نجد أن ٣٠ منهم قد نجحوا، وهؤلاء يفوز منهم في المرحلة الثانية وفي أحسن الاحتمالات نصفهم أي ١٥ طالباً ومن هؤلاء يدخل النصف أو الثلث الى الجامعات، أي ٥ الى ٧ طلاب فقط... ويبرز هنا السؤال الكبير الكبير !.

ماذا فعلنا للراسبين أي لـ ٨٥ طالباً من كل ١٠٠ ؟

- تركناهم يعانون مرارة الفشل والخجل هم وأهلوهم ومدارسهم !
- فتحنا لهم صفوفاً خاصة، أو أدخلناهم مع الناجحين من اخوانهم الصغار ليعاني معظمهم مرة ثانية مرارة الفشل والألم !
- تكبّدنا عليهم خسائر مادية فادحة، يا ليتنا حسبناها ولو لسنة واحدة !
- جعلناهم يخسرون من عمرهم عدة سنوات كان من الممكن توظيفها في مجال عمل معيّن !
- حمّلنا أهليهم مصارفات مادية وأعباء معنوية كان من الممكن استغلالها في مجالات منزلية هامة.
- وفوق ذلك، والأهمّ من كل ذلك، خلقنا جيوشاً من الشباب الفاشلين، التائهين موقتاً في مجالات الحياة والقاذفين أنفسهم في أيّ عمل يبرز فجأة أمامهم، بغير هدف ولا خطة ولا رغبة، المتحركين في هذا المجتمع بغير تخطيط تربويّ ولا إرشاد، في بلد يدّعي أنه مركز علم وحضارة واشعاع ! !

ماذا نريد ؟

انطلاقاً من النماذج والمقارنة السابقة، أقول: نريد دولة تقيم بنيانها التربويّ على دعائم جديدة، وتخطط لمستقبل أبنائها كما يلي:

١ - **الهدف**: تأمين العلم وامكانيات العمل لجميع الشابّات والشباب دون استثناء، الذكي منهم والعاديّ، الصحيح البنية والضعيف، الغني والفقير، في تعليم إلزامي يصل بهم الى نهاية المرحلة المتوسطة وبعدها يتوزعون الى فروع العلم والعمل.

٢ - **الطريقة**: نجاح الجميع في الشهادة المتوسطة، بإشارة توضح مستوى نجاحهم (جيّد، وسط، ضعيف) وتدلّهم بالتالي الى مجالات منوّعة من الدراسة والعمل، أُعدِّد بعضها في ما يلي على سبيل المثال:

أ - الدراسة الثانوية ونخصّ بها المتفوّقين.

ب - المهنيات على أنواعها: كهرباء، ميكانيك، تجارة، محاسبة، كومبيوتر، رسم هندسي، دكتيلو، تعليم ابتدائي وروضة، دهان، حدادة، نجارة، خياطة، زراعة، صناعات الخ...

ج - الشهادة الثانوية، التي تُمنح للجميع أو للأكثرية العظمى بدرجات أيضاً تؤدّي الى الفروع التالية:

- الجامعات، ونخصّ بها المتفوّقين.
- دُور الاختصاص العليا المشابهة لما سبق، والخاصة بمستوى أعلى للمهَن المشار اليها.

٣ - **التوجيه التعليميّ**: والمقصود به جهاز خاص في وزارة التربية الوطنية، يضمّ خبرات تربوية ومهنية منوعة، يضع تخطيطاً واضحاً لمجالات العمل الحاضرة في لبنان ومدى استيعابها، وللمجالات التي يمكن ايجادها ومدى استيعابها، ويكون مرجعاً لكل اتصال ومركزاً لجميع المعلومات من قِبَل المدارس والمؤسسات المهنية والتجارية والصناعية وغيرها، يقدم اليها التوجيه الذي يجدر أن يسلكه الشباب ليضمنوا لأنفسهم ولوطنهم عملاً منتجاً وعمراً لا يضيع في مجالات الرسوب ومتاهات الحيرة والضياع.

لماذا نريد ذلك ؟

لأننا نجد في النموذج الأميركي خير معين على نجاح الشباب في حياتهم، وما أحسب أبداً أن أميركا متخلّفة في مجالات العِلم والتكنولوجيا والانتاج عن البلدان الاوروبية ذات المنهج المتشدّد...

ولأننا نرى أنّ طرق التدريس في أميركا، حتى على مستوى الجامعات، تضمن النجاح لطلاّبها في الجامعة كما تضمنه لهم في الحياة، وكم من طلاّبنا الذين صنّفناهم يوماً ضعفاء عادوا من هناك يحملون شهادات جامعية، وخصوصاً في فروع الهندسة بأنواعها، وهم اليوم يشغلون مراكز عمل مرموقة وينعمون بحياة ناجحة وسعيدة في المجتمع، بينما يذهب المتفوّقون الى بعض البلدان الاوروبية ليقضوا هناك سنوات من الفشل يعودون بعدها ليضيعوا من جديد في الحياة العامة اللبنانية.

- نُريدُ دَولةً تقيمُ بُنيانَها التربَويّ على دَعائِمَ جَديدَة، وَتخطِّطُ لمُستَقبَلِ أبنائِها.
- يَجبُ وَضعُ تخطيطٍ واضِحٍ لمجالاتِ العَملِ الحَاضِرةِ وَمَدَى استيعَابِها يكون مَرجعًا لِكلِ اتصَال.

• إننا نريدُ هدفاً ومنهجاً وخطّة عمل تضمنُ لأبنائنا النجاحَ في الحياةِ وتُتيحُ أمامهم فرصاً كريمةً - فعلاً لا قولاً - للنجاح في هذهِ الحياة، بُغية التخلّصِ من الواقعِ الذي نشكو منهُ جميعاً.

ماذا عن المناهج

بعد هذه الجولة السريعة حول الخطة العامة، ماذا عن المناهج؟ وليكن الجواب في مبادئ بسيطة لأنّ الأهمّ هو الاقتناع بالهدف وبعده تأتي الطريقة تلقائية، خصوصاً عند الملمّين بشؤون التربية:

١ – اعتبار المرحلتين الابتدائية والمتوسطة إلزاميتين وهادفتين الى ثقافة عامة شاملة، وتخفيف محتوى المناهج فيهما لإفساح مجالات الدراسة أمام جميع الامكانات الذهنية عند الأطفال والفتيان.

٢ – الانتقال بعد هذه الثقافة العامة الى خطّين من الدراسة متوازيين:

أ – دراسة ثانوية نصف متخصصة، تتوزع فيها فروع البكالوريا الى ما ورد ذكره في فقرة سابقة والعودة هنا الى مشروع المناهج الثانوية الذي جرى اعداده عام ١٩٧٤ في مؤتمر شامل عُقد في المركز الاقليمي لليونسكو، وأظنه محفوظاً في خزائن المركز التربويّ للبحوث والانماء، وإقراره أو تعديله بعض الشيء ليأتي مطابقاً للنظرة التي طرحناها في هذا البحث.

ب – دراسات مهنية شاملة ومنوعة يجري توسيعها وزيادة معاهدها، بحيث تستوعب الطلب الحالي المتزايد الذي نلحظه عاماً بعد عام، كما تكمل الرؤية المستقبلية التي سيطرحها يوماً مركز التوجيه والإرشاد الذي أشرنا الى ضرورة إقامته في وزارة التربية.

ج – في كلا الفرعين، الثانويّ والمهنيّ، ننصح بتخفيف مضمون المناهج وتحسين طرق التدريس، والتركيز على وسائل الإيضاح، لأن هذه المرحلة، مهما كانت غنية في مادتها تظلّ تحضيرية لمراحل أعلى، جامعية أو مهنية أغزر مادة وأوفر اتساعاً.

وليكن هدفنا دائماً نجاح الطالب وتسهيل الحياة أمامه، اكثر من المحاولات الفاشلة لخلق النخبة وخنق الآخرين.

إلى مَن نتوجّه؟

والآن، لمن كُتِبَ هذا البحث؟ اذا كان الهدف منه ملء صفحات معينة من «المجلة التربوية»، وتصفّحاً سريعاً من قِبَل قارئ كريم أو مُربٍّ غيور، فانه ما آتى أكله قط!

قد يكون موجّهاً الى المسؤولين في المركز التربويّ، الذين يُفترض بهم أولاً، وقبل كل شيء «البحث والإنماء» وها نحن نضع أمامهم أفكاراً متواضعة «للبحث» في محاولة «لإنماء» التربية والتعليم في نفوس اللبنانيين وتوظيفها نجاحاً وسعادة لا فشلاً ومرارة، أُسوة بدول عديدة سبقتنا في مجالات العلم والتربية.

وقد يكون موجّهاً الى معالي وزير التربية الذي تحول مشاغله في وزارتَيه دون امكانية تلاوة أية أبحاث، موسّعة أو موجزة، في أية مجلة أو صحيفة. وفي هذه الحال يُرجى أن يطّلع مستشاروه على هذه الأفكار الى جانب ما يحملون هم أو يُنقل اليهم من تطلعات طموحة في عالم التربية.

وقد يكون موجّهاً الى فخامة رئيس الجمهورية الذي يُعتبر اليوم قطب الرحى في تطلعات اللبنانيين جميعاً الى غد أفضل، ومحطّ آمالهم في جميع الشؤون الأمنية والاستقلالية والسياسية والاجتماعية... والتربوية!

ولمّا كانت مشاغله تحول بالطبع دون قراءته لهذه الأفكار، فالنداء موجّه الى مستشاريه أن يضعوا أمامه العصارة الخالصة لهذا البحث: وهو أننا نريد هدفاً ومنهجاً وخطة عمل تضمن لأبنائنا النجاح في الحياة وتتيح أمامهم فُرصاً «كريمة» فعلاً لا قولاً للنجاح في هذه الحياة،وهي من بعد ليستْ أفكاراً لمربٍّ عتيق بمقدار ما هي اقتباس عن نظام دوليّ معروف أحببنا أن ننقله الى بلادنا، خدمة لأبنائنا ولذويهم وللوطن.

واذ كانت هذه الأفكار بعيدة عن الواقع اللبناني أو عن التقاليد التربوية اللبنانية، فهذا يعني أنها ترمي الى كسر الطوق الواقعي والخروج منه الى رؤية مختلفة، جديرة بالتأمل والبحث، وإجراء المقارنات ودرس الاحتمالات، بغية التخلص من الواقع التربويّ الذي يشكو منه اللبنانيون جميعاً، مسؤولين ومواطنين.

□ □ □

موضوع المناهج التعليمية في النهضة الأدبية العربية الحديثة قيل فيه الكثير ، لكن النزعة الى التحديث لها سماتها الفارقة . سنبيّن ذلك لدى المفكّرين في هذه الفترة ، كما في كبريات المدارس اللبنانية في الحقبة نفسها ، ونعرض ، من ثمّ ، الحداثة في الدعوة الى التعليم النسوي عينه .

نزعة تحديث المناهج في عصر النهضة

د. جورج هارون

رفاعة الطهطاوي :

نظر الطهطاوي الى الانهيار الثقافي الذي شهدته مصر في عهده ، واستلهم حركة الاصلاح التي بدأها بونابرت في وادي النيل وسار على نهجها محمد علي ، كما استوحى الحضارة التي شهدها في فرنسا أثناء رحلته الى هذا البلد الأوروبي الكبير للتدرّب على العلوم والفنون الحديثة ، فتوافرت له عناصر التصميم لنظام التعليم في بلاده ، وهو نظام يقوم على دعامتين كبيرتين : التربية الاخلاقية للمصريين وعمران مصر .

لتحقيق الأمر الأول رأى الطهطاوي ان تُعنى المناهج التعليمية المصرية بالدين وآدابه . ولتطبيق الهدف الثاني أوصى بإنماء المرافق الوطنية العامة . وهذا الانجاز الأخير يتحقق بالقيام بنهضة الاقتصاد المصري والعناية بالعمران ، كما يحصل من جرّاء الانكفاء في تعليم علوم الجدل والمناظرة ، للانصراف الى تدريس العلوم الصالحة لحياة المواطن اليومية ، التي تفيد في عيش الناس ، خبزهم وقوتهم .

من هنا تشديد الطهطاوي على الجمع بين علوم الشرع وعلوم العقل ، أي العلوم الطبيعية والرياضية والتاريخية والجغرافية والسياسية والفنية والمهنية وسواها . ومن هنا توصية الطهطاوي أن يشمل التعليم الابتدائي في مصر ، الى جانب القراءة وأهمّ عقائد الدين وفضائل الاداب والنحو والكتابة ، مبادىء الحساب وأصول الهندسة . فكل هذه المواد كانت ، في زعمه ، حاجات شعبية ملحّة . كما دعا الطهطاوي في مرحلة التعليم نفسها الى تدرّب الأولاد على السباحة والعوم والفروسية وركوب الخيل والرمي واللعب بالرمح والسيف وسائر أدوات القتال .

وهذه المهارات كانت تقتضيها سياسة محمّد علي الرامية الى إنشاء جيش مصري قوي يعاونه في تحقيق أطماعه وتوسعاته الاقليمية .

كانت هذه الفنون والتدريبات فروضاً يتعيّن على الأولاد المصريين إتقانها في سن مبكّرة ينتقلون بعدها الى التدرّب على الصنائع المفيدة في حياة المجتمع المصري الاقتصادي وعيشه اليومي . وهكذا يتبين أنّ سياسة محمّد علي الحربية متقدّمة على الناحية الاقتصادية والمعيشية الملحّة في منهج التعليم الابتدائي .

أمّا فئة الاناث في التعليم الابتدائي فيحصر الطهطاوي فيها مواد تتلاءم مع وضعها ، كتدريس الخياطة والتطريز وتدبير المنزل . وهو أمر طبيعي وواقعي ويتوافق مع متطلبات الحياة ، وكذلك أهداف التربية الحديثة .

وأمّا مرحلة التعليم الثانوي فقد ضمّن الطهطاوي منهاجها وجوب تدريس الرياضيات والجغرافية والتاريخ والمنطق وعلم المواليد والطبيعة والكيمياء والادارة الملكية والزراعة وفنون الكتابة والإنشاء والمحاضرات وبعض اللغات الأجنبية . وهذه المواد تدخل في مناهج التعليم الثانوي في عصرنا بالذات ، ما عدا الزراعة التي أنشئت لها مدارس خاصة بها .

يبقى التعليم العالي الذي يقسمه الطهطاوي الى علوم تتوافق مع فئات السياسيين والاداريين والعلماء ، وفي منهج الدراسة الذي وضعه لهؤلاء التقت العلوم التقليدية بالعلوم الحديثة واجتمع النقل بالعقل .

ذلك ما نستشفّه من مجمل كتابات الطهطاوي في كتابيه «مرشد البنات والبنين» [١] و «مباهج الألباب المصرية في مناهج الآداب العصرية» [٢] . وهو ما أكده الرجل العلّامة في أعماله وفي المسؤوليات الادارية والتربوية التي أوكلت اليه . فكان أسبق رجال النهضة الأدبية العربية الى اعتماد العلوم الحديثة والمفيدة .

محمد عبده

شدّد محمّد عبده على وضع مناهج تعليمية تستوحي حاجات مصر في عصره ، وهي في مرحلة انحطاط ثقافي وركود عمراني ، فطالب بأن يتحقق في هذه المناهج ما يلي :

١ – انطباقها على العقل .
٢ – استلهامها العلوم الاختبارية .
٣ – الاهتمام بتعليم النخبة وتثقيفها .
٤ – العناية بتربية الطبقة الشعبية [٣] .
٥ – ممارسة الحياة الصالحة للمواطن مع نفسه ومع الآخرين .
٦ – بثّ روح الإخاء بين المصريين [٤] .

من هنا دعوة محمّد عبده الى تأويل النصوص الدينية لكي لا تتعارض مع العقل ، وكي لا تتناقض مع العلوم الحديثة، خصوصاً وان هذه العلوم ضرورية للعمران الحديثة ضرورة العلوم الالهية من أجل الفضيلة [٥] . فكان أوّل مفكّر مصري استند الى العقلانية في تحديث المناهج التعليمية وشدّد على ضرورة العلوم الاختبارية .

شبلي شميّل

نظر الدكتور شبلي شميّل الى مناهج التعليم في عصره من منظار نظرية النشوء والارتقاء التي اعتنقها ومن خلال النهضة الحديثة في أوروبا وحاجات مصر الملحّة والمتطلبات التربوية في الدولة العثمانية .

نقد شميّل مناهج التعليم في المدارس الشرقية وأخذ عليها كونها تُعنى بالعقل أكثر منها بالحس وبالنظر أكثر منها بالعمل وبالتجريد أكثر منها بالامور المادية والقضايا الواقعية [٦] . وكانت الغاية البعيدة من نقده القضاء على المضمون الروحي لهذه المناهج والمحتوى الديني والماورائي .

لكن دعوة هذا المفكّر المادي لمحاربة العلوم الانسانية قرنت بالدعوة الى استبدالها بالعلوم الاختبارية . فالى جانب تحريمه التعليم الديني في مدارس الدولة واصراره على حصره بمدارس خاصة به دعا الى ملء المناهج التعليمية بمواد التكنولوجيا والعلوم البيولوجية ، وألحّ وألحف لتكون جوهر ما يتضمّنه التعليم من مواد .

واقعية شميّل ونزعته الى الحداثة المستمدّتان من روح العلوم الطبيعية جعلتاه يطالب أيضاً بتدريس الموجز الضروري من علوم اللغة ، في عصر كاد يؤلّه هذه العلوم ويجعل منها أصناماً على حساب العلوم الحديثة .

أما مادة الفلسفة فينظر اليها شميل بوصفها من علوم النظر ، وقاصرة ، في عرفه ، عن بلوغ الحقيقة وقائمة على الإيمان والنظريات والمسلمات غير القابلة للبرهان ، والى ذلك ، يكتنفها الغموض ، كما هو الحال في «تهافت الفلاسفة» للغزالي و «تهافت التهافت» لابن رشد ، اللذين يتضمنان في رأيه ، مباحث عقلية وجدلية لا تصدر عن عقول سليمة [٧] . وقد غاب عنه انه هو نفسه كان في مباحثه فيلسوفاً ، ومجموعة آرائه تشكّل نظاماً فلسفياً يقوم على النشوء والفلسفة المادية ، بالرغم من تأكيده المتكرر بكونه من أتباع العلم الاختباري الذي ينظر الى الكيفيات والطبائع والأعمال أكثر منه الى الماهيات [٨] .

علوم اللغة

حتى الآداب نظر إليها شميّل من منظار المنفعة وفكرة النشوء . فقال بأن يتضمّن الشعر تغنّياً بعجائب الطبيعة وتغزّلاً بالعلوم الطبيعية ، كما دعا الى جعل المسرح والقصة ميداناً للإفادة من علوم الطبيعة والصنائع والفنون [٩] .

فشميّل سابق عصره في التعويل على تدريس العلوم الحديثة تقريباً وحدها وسيلة للإصلاح الشامل .

تحديث المناهج في المدارس

تعدد اللغات

اذا ما اعتمدنا تاريخاً لبدء النهضة على الصعيد التربوي والتعليمي النصف الثاني من القرن الماضي، وخصوصاً الثلث أو الربع الأخير منه كان هناك أيضاً نزعة الى تحديث التعليم برزت في ظاهرات أربع لدى كبرى مدارس تلك الفترة :

الظاهرة الأولى تكمن في انه منذ الستينات من القرن التاسع عشر عرفت المدارس اللبنانية تعدّد اللغات التي تدرّسها مع آداب بعضها . فإلى جانب العربية درّست ، مثلاً ، المدرسة البطريركية (١٨٦٦) ومدرسة الحكمة (١٨٧٥) والمدرسة السلطانية (١٨٨٢) والمدرسة السورية الانكليزية (١٨٦٠) والمدرسة السورية الأميركية (١٨٦٢) ومدرسة الراهبات البروسيانية ومدرسة المحبة في عرمون (كسروان) ومدرسة مار لويس في بلدة غزير (كسروان) ، الفرنسية والانكليزية والتركية .

وهناك بعض من مدارس النهضة المعروفة أضاف الى هذه اللغات تدريس اللاتينية أو الفارسية .

هذا ، مع العلم بأن المدارس الكبرى الشهيرة في لبنان درّست ، منذ أوائل القرن التاسع عشر ، لغات عدة . منها الإيطالية والفرنسية ، وفي طليعتها مدارس عين ورقه وعينطورا ومار عبدا هرهريا وعين تراز .

ولا بد من التنويه هنا بأن المدرسة الوطنية بلغت الذروة في تدريس اللغات . فبالإضافة الى العربية والتركية والفرنسية والانكليزية واليونانية واللاتينية درّست كل لغة يلتقي لها ستة طلاب . بل انها درّست في جميع اللغات المذكورة بعلومها وقواعدها [١٠] .

الجامعتان الأجنبيتان

الحداثة في المناهج بلغت ذروتها بظهور الجامعتين الأميركية واليسوعية . الأولى التي تأسست عام ١٨٦٦ أضافت الى اللغات المتقدّم ذكرها تدريس الرياضيات والطبيعيات في مرحلة عالية من التعليم ، كما افتتحت بكلية الطب التي درّست العلوم الطبية على اختلافها من صحة عامة وجراحة وطب أسنان وتوليد وسوى ذلك ، بحيث كان الطبيب ملمًّا في مختلف الحقول الطبية يمارسها في آن واحد ، وهو ما حصل للأفواج الأولى من خريجي المعهد الطبي الأميركي ، ومنهم الدكتور بشاره زلزل والدكتور شبلي شميّل والدكتور اسكندر البارودي .

وما يقال عن جامعة بيروت الأميركية يصح في جامعة القديس يوسف (١٨٧٤) التي عنيت في عهدها ، الى جانب كلية الطب ، بإنشاء كلية للاهوت ، بقيت حتى السنوات السبعينات من هذا القرن .

تدريس العلوم الحديثة

ظاهرة التحديث الثانية هي جعل العلوم الرياضية والطبيعيات والفلسفة في صلب المنهج التعليمي . فلم يبق التعليم مقصوراً على المواد الأدبية واللغوية والدينية التقليدية ، مثلما كان الحال في الكثير من المدارس الابتدائية والدينية والكتاتيب ، في النصف الأول من القرن الماضي وما قبل هذه الفترة بقرون ، بل راحت تولي الأهمية البالغة لتدريس الحساب والجبر والهندسة والمساحة والطبيعيات والكيمياء والفسيولوجية والجيولوجية وعلم النبات ، وذلك بالرغم من الافتقار الى المختبرات والأدوات والأجهزة اللازمة لهذه العلوم .

تدريس الفنون الجميلة والعلوم المدنية

ظاهرة الحداثة الثالثة تكمن في عناية المدارس منذ الستينات من القرن الماضي بتدريس الفنون الجميلة ، كالموسيقى والرسم ، كما كان الحال في المدرسة البطريركية ، ومدرسة الحكمة ، والمدرسة الاسرائيلية (١٨٧٥) ومدرسة الراهبات العازاريات (١٨٤٦) ، والمدرسة السورية الانكليزية ، ومدرسة الراهبات البروسيانية ، ومدرسة الراهبات الناصرية ، وهو أمر لم نعهده في مدارس النصف الأول من القرن الماضي إلاّ في حالات استثنائية .

حتى العلوم المدنية عُرفت في مدارس النهضة، خصوصاً في المدرسة الوطنية التي حرص المعلم بطرس البستاني على تضمين مناهجها وحياتها ومجتمعها ونظامها تدريس حب الوطن وإيجاد مبادئ الإلفة والاتحاد بين مختلف الطوائف ، والمحافظة على المشارب والعلاقات الوطنية [١١] .

تعليم الصنائع والمهن :

أمّا الوجه الرابع الحديث أيضاً في هذه الفترة فيكمن في يقظة التعليم الحرفي والصنائعي والاختباري في كل من مصر ولبنان ، سواء عند المفكرين والمربين أو في المدارس والمؤسسات التربوية .

ففي ما خصّ أهل الفكر ورجال التربية نجد التوصية بتعليم الزراعة والتجارة والصناعة مثلاً ، في المدارس المصرية عند رفاعة الطهطاوي [١٢] . كما نرى دعوة محمَّد عبده الى توجيه التعليم توجيهاً مهنياً وحِرَفياً [١٣] . هذا ، الى جانب إلحاح هذين المفكرين في الإقبال على العلوم الحديثة . والغاية من كل ذلك تحسين الحياة الاقتصادية المصرية ورفع شأن الشعب المصري .

وها هو المصلح خير الدين التونسي يهدف من التعليم ، في جملة ما يهدف ، الى إنماء الثروة عن طريق التوجيه الزراعي والتجاري والصناعي لدى الطلاب ، منعاً للبطالة وإسوةً بالدول الأوروبية [١٤] .

أمّا في لبنان فأول دعوة الى التعليم المهني اطلقتها الجمعية العلمية السورية في بيروت [١٥] . وسار في النهج نفسه فارس الشدياق [١٦] وأمين ضاهر خيرالله [١٧] . ويلحق بهم فرنسيس المراش [١٨] وجمال الدين الأفغاني [١٩] وفرح أنطون [٢٠] .

وجميع هؤلاء قرنوا الدعوة الى تعليم الولد صنعة ما أو تدريبه على الزراعة أو الصناعة أو التجارة ، الى جانب الإلحاح على تعليم العلوم الحديثة والاختبارية وهدفهم نهضة الوطن على الصعيد الاقتصادي والمنفعة وتوفير الطاقة للمواطن لكسب عيشه ، بدلاً من الغوص على العلم لذاته .

في ما يتعلق بالتعليم النسويّ

الدعوة الى حصره بالمرحلة الاعدادية :

إنقسم المربون في عصر النهضة في موضوع التعليم النسوي ، على صعيد المناهج والمواد الدراسية . هناك من ابتغى حصر هذا التعليم بالتدبير المنزلي وتربية الأولاد . فقيل بأنه قبل العلوم وقبل منافسة الرجال وتحميل النساء ما يشقّ حمله من أثقال العلوم وصعاب المعارف علينا صرف البنات الى التربية الصحية والبيتية. وهذان الأمران لا يستدعيان سوى تهذيب عقولهن وأنفسهنّ وتعليمهن اشغال بيوتهن . من بين هذا الفريق نذكر سلمى طنوس [٢١] وأديب رحّال [٢٢] والأب بولس سيور البولسي [٢٣] .

وهذا الأخير يرى بتدريس البنات العلوم العقلية والأدبية والاختبارية ، الى جانب الطب والحقوق والتاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية وسوى ذلك ، خروج المرأة عن مركزها الطبيعي في الهيئة الاجتماعية «حيث قد خلقها الخالق لتلد البنين وتربّيهم وتدبر شؤون الأسرة في داخل البيت لا غير» . من هنا حصره تعليم المرأة بالتدبير المنزلي ، كطبخ الأطعمة الجيدة وإجراء الحسابات البيتية . وإخاطة الأزرار ورتء الجوارب وتنظيف غرف النوم ، وتربية الأزهار والرياحين . ولكنّه دعاها الى انتهاز الفرص للمطالعة في الكتب المفيدة .

حتى «النشرة الأسبوعية» التي كان يرئس تحريرها الشيخ ابراهيم الحوراني أشارت ، في مقال بعنوان «ماذا نعلّم بناتنا؟» [٢٤] بما يفهم منه انه يجب حصر تعليم النساء بما يلي : كيف يعمل الخبز – لطافة المعاملات – كيف يرتّبن المائدة – الاقتصاد المنزلي – معاملة الخدام بلطف – الرغبة في المؤاساة – غسل الثياب وكيّها – إخاطة الثياب – قوانين الصحة ، وذلك الى جانب التقوى والثقة بالنفس والنظافة الدائمة .

كل هذه الفئة من المربين حرّمت تعليم المرأة المهن للإرتزاق . وإذا ما تكرّمت بالسماح ببعض المواد تدرَّب البنات عليها فمعرفة الكتابة دون غلط التركيب والكفاية من الحساب والجغرافيا والتاريخ ، الا اذا ساعدتهن أحوالهن فدرسنَ بعض اللغات الأجنبية والموسيقى والتصوير . لكن الهدف كان أولاً وآخراً تخريج ربّات بيوت يتقنّ فنّ الخياطة وترتيب البيت والطبخ ، لئلا تصبح المرأة «مسترجلة تزاحم الرجل في أعماله» [٢٥] .

هذه الفئة من المربين جعلت أيضاً الدين من الأولويات في منهج التعليم النسوي ، طالما انّ الهدف إنجاب مربيات أطفال وصقل أخلاقهم . وهؤلاء المربون هم أنفسهم رجال دين أو مؤمنون ممارسون لشعائرهم الدينية أو ملتحقون بمؤسسات دينية [٢٦] .

حتى ان المعلم بطرس البستاني نفسه لم يخرج عن هؤلاء في موضوع المواد الواجب تدريسها للمرأة ، فحصر تعليمها بالدين واللغة والقراءة والكتابة وتربية الأولاد والاعتناء بالبيت من خدمة ونظافة وخياطة وطبخ واهتمام بالمرضى وما أشبه ، بالاضافة الى المعلومات الجغرافية والتاريخية ، مما لا يتعدى المرحلة الابتدائية من التعليم . وهو ما عرضه لنا في خطابه في تعليم النساء الذي ألقاه في بيروت بتاريخ ١٤ من شهر كانون الأول لسنة ١٨٤٩ .

تدريس التدبير المنزلي :

من هنا ، درّست بعض مدارس النهضة للبنات الخياطة والتطريز كمدرسة الراهبات العازاريات والمدرسة السورية والانكليزية ومدرسة الراهبات البروسيانية ومدرسة راهبات الناصرة ، وان بعضاً آخر ، كالمدرسة السورية والانكليزية درّست تدبير المنزل [٢٧] .

ولعل أول مدرسة للبنات عنيت بتدريس أعمال اليد والاقتصاد المنزلي كانت المدرسة الانكليزية للبنات للمسز بوين طمسن (١٨٦٠) ، التي خرّجت ، كما قيل ، ربّات منازل ، ومعلمات ، وممرضات ، وطبيبات ، ومهذبات [٢٨] .

الايغال في تعليم المرأة :

إلاّ انّ الفئة الثانية من المربين والمفكرين رأت ان التعليم البسيط لا يكفي المرأة . لا تكفيها معرفة إدارة البيت . ولا يجوز ، بحسب الشيخ نجيب الحداد ، «ان لا تعرف قدر العلماء» و «ان لا تكون من كل فن على طرف حتى اذا عرض لها حديث عنه عرفت ان تقول رأيها فيه» [٢٩] .

وذهب بعضهم الى حد القول بوجوب إتقانها علماً أو فناً أو حرفة معينة تحذّراً من نوائب الزمان فتعتمد عليها . بل راحت جوليا طعمه الى حدّ المطالبة بأن تخرّج المدارس النسوية عالمات وكاتبات ومكتشفات وفلكيات وطبيبات ورياضيات ، كما هو الحال في أوروبا .

وقد تغلبت في أيامنا نظرية جوليا دمشقية ومن يقول قولها وانتفت كل الفروق بين المرأة والرجل في مدى التحصيل العلمي وحاجته وفائدته ، ونزلت المرأة الى حلبة العمل ، الى جانب الرجل في سباق لخدمة مجتمع متأثّر بقانون التطوّر ومؤمن بالمساواة .

مفكرونا التربويون في عصر النهضة ، الطهطاوي ومحمد عبده وشبلي شميّل ، كانوا إذاً روّاد النزعة الى تدريس العلوم الحديثة والحرفية والنافعة . ونحن ما زلنا نشكو الحاجة الى تحديث العلوم الاختبارية وتعميمها في مناهجنا التعليمية .

مدارس النهضة الكبرى كانت الرائدة لعلوم الاختبار والحس والمشاهدة ، على ندرة الكتب والأدوات اللازمة لذلك ، ومدارسنا ما زالت ، في الكثير منها ، تشكو النقص في مختبراتها وتجهيزاتها ، وأحياناً العنصر البشري الملائم ، بل الطريقة في أداء هذه المواد الى الأذهان والأبصار .

كانت مدارسنا الثانوية الكبرى تتميّز بتعدّد اللغات المعتمدة ، القديمة والحديثة منها ، بينما يوجب التعليم في لبنان ، في عصرنا بالذات ، درس لغة أجنبية واحدة ، خصوصاً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، ويندر ان تجد مدرسة للتعليم الخاص أو الرسمي تعتمد أكثر من لغتين اثنتين ، أو تدرّس واحدة من اللغات القديمة الأصيلة والمعتمدة من بين مصادر النهضة الثقافية والأدبية في العصور الحديثة .

وتميّز التعليم النسوي في النهضة الثقافية العربية الحديثة بالنزعة الى التثقيف العالي والتدريب المهني بما لا يقلّ عن إقبال فتياتنا الشديد اليوم على التعليم الثانوي والجامعي ، وذلك بالرغم من التقاليد السائدة حينذاك ومن المقاومة الضارية لفكرة تجاوز هذا التعليم التدبير المنزلي والخياطة والتطريز ، مخافة إفساد عقل المرأة وروحها .

فكم ينبغي أن يكون روّاد التحديث هؤلاء حافزاً لنا الى إعادة النظر في المناهج على ضوء العلم الحديث والمعطيات الجديدة وخبرة الأمم العريقة بالتربية والتعليم .

المراجع والهوامش :

(١) القاهرة ، ١٢٨٦هـ. الموافقة لسنة ١٨٦٩م. ، ص ١٢٣ – ١٢٤ .

(٢) بولاق ، ١٢٨٦هـ. (٢٩١ ص) ، ثانية ، مطبعة شركة الرغائب في مصر ، ١٣٣٠ (١٩١٢) .

(٣) انظر مجلته «**المنار**» ، ج٨ ، ص ٤٩١ .

(٤) أنظر محمد رشيد رضا ، «**تاريخ الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده**» ، الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، مصر ١٩٣١ ، ص ٧٧١ .

(٥) انظر كتابه «**رسالة التوحيد**» ، مطبعة بولاق ، مصر ، ١٣١٥هـ. ، ص ٢٦ .

(٦) انظر كتابه «**فلسفة النشوء والارتقاء**» ، الجزء الأول من «مجموعة الدكتور شبلي شميّل» ، مطبعة المقتطف ، مصر ، ١٩١٠ ، ص ٢٤٢ – ٢٤٥ .

(٧) «**مجموعة الدكتور شبلي شميل**» ، الجزء الثاني ، ص ٣٥٠ ؛ «آراء الدكتور شبلي شميّل» القاهرة ، مطبعة المعارف ، ص ٣٦ – ٣٧ .

(٨) المجموعة ، ١ ، ص ٣٤٤ ، حاشية رقم ٢٥ ؛ جريدة «**المهذّب**» ، عدد ١٢ حزيران ١٩١٢ ، ص ٦ .

(٩) المصدر السابق ، ص ٤ ؛ «**آراء الدكتور شبلي شميل**» ، الطبعة نفسها ، ص ٣٧ – ٣٨ .

(١٠) انظر مجلة «**الجنان**» ج٤ (١٨٧٣) ، ص ٦٢٦ – ٦٢٨ .

(١١) انظر مجلة «**الجنان**» ، ج٤ (١٨٧٣) ، ص ٦٢٦ – ٦٢٨ .

(١٢) «**مناهج الالباب**» ، الطبعة نفسها ، ص ٦٢ – ٦٦ و ٧٨ .

(١٣) انظر محمد رشيد رضا ، «**تاريخ الأستاذ الامام الشيخ محمد عبده**» ، الجزء الرابع ، الطبعة الأولى ، مصر ، ١٩٣١ ، ص ٢٥٦ ؛ «**العروة الوثقى**» ، الطبعة الأولى ، ٢٣ يوليو ، ١٩٥٧ ، دار العرب للبستاني ، القاهرة ، ص ٢٣ – ٢٤ ؛ نعيم عطيه ، «**معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المئة سنة الأخيرة**» ، في كتاب «**الفكر التربوي في مائة سنة**» ، جامعة بيروت الأميركية ، ١٩٦٧ ، ص ٤٤٥ .

(١٤) انظر مقدمة كتابه «**اقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك**» ، تونس ، ١٨٦٧ ، ص ٥ و ٨ .

(١٥) موسى فريج ، «**أعمال الجمعية العلمية السورية في بيروت**» ، ١٩ ك١ ١٨٦٨ ، ص ٣٥٩ .

(١٦) راجع كتابه «**كنز الرغائب في منتخبات الجوائب**» (وهو مجموعة مختارة من مقالاته نشرت في «**الجوائب**» الصادرة في الاستانة ما بين عام ١٨٦١ و ١٨٨٣) ، ١٨٨٠ – ٨١ ، الجزء الأول ؛ «المجلة التربوية» كانون الأول ١٩٦٢ .

(١٧) «**المنار**» ، السنة الثانية ، عدد ٣١ نيسان ١٩٠٠ ، ص ٤٩٠ – ٤٩٢ .

(١٨) انظر مقالته بعنوان «**السلوك**» في «**الجنان**» ، ج١٨ ، ١٨٧١ ، ص ٦٢٧ – ٦٣٢ .

(١٩) انظر محمد المخزومي ، «**خاطرات جمال الدين الأفغاني**» ، المطبعة العلمية ليوسف صادر ، بيروت ، ١٩٣١ ، ص ٣٥٨ .

(٢٠) انظر مجلة «**الجامعة العثمانية**» لفرح ، عدد ١٥ آب ١٨٩٩ ، ص ٢٠٢ .

(٢١) انظر مقالها «**تعليم النساء وتربيتهن**» ، «**المقتطف**» ج ٨/١٨٨٣/ ص ٢٣٣ – ٢٣٦ .

(٢٢) انظر مقاله «**المتعلمات**» «**النشرة الاسبوعية**» ج ٤٠/١٩٠٥/ ص ٦٣٣ .

(٢٣) انظر مقاله «**مدرسة جديدة للبنات : التعليم البيتي**» ، مجلة «**المسرّة**» ، العدد ٤ (١٩١٣) ، ص ٤٨٩ – ٤٩٥ .

(٢٤) الموضع نفسه في العدد السابق ذكره من هذه المجلة .

(٢٥) انظر : نجيب المشعلاني ، «**تعليم البنات**» ، مجلة «**الجامعة**» السنة الأولى ج٧ ، ١٨٩٩ ، ص ١٢١ – ١٢٣ و ١٤١ – ١٤٤ .

(٢٦) بالاضافة الى المصادر السابقة أعلاه في موضوع التعليم انظر في ما خص التعليم الديني ، أيضاً ، مجلة «**المنار**» ، تحت عنوان «**أهمية التعليم الديني الأدبي للبنات**» ، ج٤ /١٩٠١/ ص ٣٥٤ – ٣٧٧ .

(٢٧) توافرت لنا المعلومات عن هذه المدارس المتقدم ذكرها من مختلف المصادر ، ولا سيما من مجلة «**الطبيب**» ، ج٦ (١٨٨٤) ص ٢١٦ – ٢٢٠ .

(٢٨) راجع «**المقتطف**» ، ج٢٨ (١٩٠٣) ، ص ٣٣٩ – ٣٤١ و٦٨٤ – ٦٨٥ .

(٢٩) انظر مقالة «**المرأة والعلم**» منتخبات الشيخ نجيب الحداد» ، سلسلة نوابغ الفكر العربي ، دار المعارف ، ١٩٧٣ ، ص ١٣٩ – ١٤٠ .

(٣٠) انظر مقالها «**نسبة المتعلمة الى الوطن**» النشرة الاسبوعية» ، ج ٤٠ /١٩٠٥/ ص ٢٤٢ – ٤٤٤ .

□ □ □

المناهج

بتخطيطها أم بتنفيذها

مفيد أبو مراد

المشكلة :

عقدة العقَد في المناهج التعليمية أنها لا تنفّذ بتمامها ، سواء في اطارها الكمّي أو توجّهاتها النوعيّة . والغريب أنك لا تسمع ، سواء في لبنان أو في بلدان أخرى كثيرة ، الاّ صوتاً واحداً ، مؤدّاه : الوقت لا يكفي ، المناهج طويلة ؛ التلاميذ رفّعوا الى هذا الصف من دون استحقاق ، فكانوا دون المستوى الرسميّ المقرر ، ولهذا تعذّر إنجاز المنهج المتعلق بهم لهذه السنة ، لأننا اضطررنا الى شرح أمور أخرى ، متصلة بمناهج الصفوف أو السنوات السابقة ! والأغرب من ذلك أنّ معظم الحلول التي يواجهون بها مثل هذه الشكوى المزمنة ، تدور حول وجوب تعديل المناهج أو «نسفها» .

غير أنّ المناهج قد تعدّل أو تُنسف نسفاً كاملاً ، ولكنّ الشكوى لا تتبدل . فهل من علاج آخر غير التعديل ؟ أليس من حقّ المناهج ، أية مناهج ، أن تحظى بالتنفيذ ، أي باستنفاد امكاناتها وبلوغ غاياتها ، قبل العمل على استبدالها ؟

فشل الحلول :

لمعالجة هذه المشكلة المزمنة والمعقدة ، يطرح المربون حلولاً كثيرة ، هذا أشهرها :

١ – اطالة العام الدراسيّ او أيّام العمل المدرسيّ . لكنّ واقع الحال أنّ هذه الاطالة نسبية ، ومحدودة بمعيقات كثيرة لا يمكن تخطّيها . فهي ليست حلاً مفتوحاً .

٢ – نظام المقررات ، بحيث يعتبر أن المطلوب هو مقررات لا مندوحة عن انجازها ، سواء أتمّ ذلك في وقت قصير أم استغرق وقتاً أطول . الاّ أنّ هذا الحلّ يحوّل الأمور النوعيّة الى مشكلات كميّة ، فيكتفى بحدّ أدنى من جودة العمل ، وينعكس انخفاض النوعية – تالياً – على المستوى في السنوات اللاحقة ، لأنّ النوعية شرط مكمّل ، وبصورة أساسية ، لشرط الكميّة في المناهج .

٣ – المعينات التربوية ، وبخاصة ما يسمّى تكنولوجية التعليم . ويظنّ أصحاب هذا الاقتراح أنهم ، اذ يضعون تحت تصرّف المربّي والمتربّي أساليب حديثة ، ووسائل فعّالة ومنشّطة ، فانهم ضامنون ارتفاعاً في القدرة على إنجاز المناهج. غير أنّ تيسير العملية التربويّة ، بتحديثها وتجهيزها ، ورفدها بالمعينات ، قد يؤدّي الى فتور في الجدّ والجهد اللاّزمين ، والى مَيل ملحوظ للكسل. والمثال على ذلك في الأثر السيّء للحاسبات الالكترونية ، على تعلّم الحساب الذهني وجداول الضرب والقسمة ، وما سوى ذلك من عمليّات لا بدّ من حفظها افرادياً حفظاً متقناً ، فتأتي الآلة لتؤمّن العمل مكان الدماغ البشريّ ، ويُصاب هذا الدماغ بالكسل المحتّم. الخ...

٤ – تشديد الرقابة ، امّا بتشديد التفتيش المدرسيّ ، أو بالتشدد في الامتحانات والاكثار منها ، زعماً من أصحاب هذا الرأي أنّها حافز للجدّ والنشاط . لكن سلبية من يعمل تحت دافع التفتيش

• قد تكون المناهج مستوجبة التعديل في الأساس، إلاّ أننا نودّ أن تعطى فرصة لانجازها واظهار خيرها من شرّها بحيث يأتي تعديلها على أساس واضح .

أو الإكراه الامتحاني، تفشّل المقاصد الكامنة وراء كلٍّ من التفتيش والامتحان.

٥ – الاعداد . الاّ أن الاعداد وحده لا يزيد القدرة على العمل ، لأنه لا يترجم بالضرورة الى رغبة في العطاء والانضباط ، والتجاوب مع متطلّبات المناهج .

الحلّ البديل :

اننّا لا ندافع عن المناهج القائمة في لبنان أو سواه ، فقد تكون تلك المناهج مستوجبة التعديل في الأساس . الاّ أننا نودّ أن تُعطى المناهج فرصة لانجازها واظهار خيرها وشرّها ، بحيث يأتي تعديلها على أساس واضح ، وعلى بيّنة من أمر نقاط السوء أو الضعف في مادتها ، أو في محتواها أو في سُلَّمها وتخطيطها العام . ولكي تُعطى المناهجُ مثلَ هذه الفرصة ، نرى أن تستثمر مواردُ كامنة في العمليّة التربوية ، لا يُحسِن النظام التربويّ استثمارها وتعبئتَها ، وأعني بذلك طاقةَ المتربّي على العطاء الحرّ ، وطاقة المربّي على الخلْق والبذل .

فكيف نعبّئ طاقة كلّ من المربّي والمتربّي ، ونوظّفهما على نحو فعّال في العملية التربوية ، ذات الرهافة المتناهية ، وذات التعقيد أو المشقة البالغة ؟

تنشيط المعلّم :

يلاحظ الباحثون :

١ – أنّ المعلّم المتعاقد ، مهما كان شكل التعاقد أو اطاره ، ينخفض معدّل تمارضه ، أو تواكله ، أو تهربه من الواجب . فالصيغة التعاقدية من الأساليب المنشطة لعطاء المعلم ، سواء أكان التعاقد داخلياً أم خارجياً ، جزئياً أم كلياً .

٢ – انّ التدرج الآلي مدعاةٌ للكسل . وانّ تعجيل تدرج المعلم الناشط والمنضبط (وهو ما يسمّى ترقية ، بلغة المادة ٣٣ من نظام الموظّفين العام) ، وتأخير تدرّج المعلّم المتواكل والكسول ، هي من أساليب التنشيط السحرية. فليس أفعل من مبدأ الثواب والعقاب ، أو ما يسمّيه الغزالي في «أيُّها الولد» ترغيباً وترهيباً.

٣ – انّ توعية العامل في مؤسسة أو مشروع ، وربطه بالأهداف المتوخاة ، في سياق توجّه اعلاميّ فعّال ، من شأنه خلْق الالتزام المعنويّ وحفز الطاقات حفزاً عميقاً لا حدود له . وتشهد على صحة هذا الاستنتاج رجاحة النشاط والحماس في فترات الثورة أو تغيير الأنظمة والعهود ، لأنّ الثوّار أو صانعي التغيير يكونون ملتزمين بالأهداف العامّة ، معبأين ايديولوجياً باتجاه التغيير . ومن هنا دور «المجلة التربوية» ، والارشاد أو التفتيش التربويين ، وسائر وسائط التنسيق والتنشيط والاتصال والتعبئة المعنوية والايديولوجية . وفي هذا الاطار ما يقوله «ماكارنكو» من أنّ التربية نشاط هادف . فإذا لم يدرك المربّي الهدف ، ولم يلتزم به ، تبدَّد حماسه ، وتشتّت فعله ، وبات عمله آليًّا ، هو أقرب الى الشكلية والتنفيذ الآلي غير الخلاق .

من هذه الملاحظات الموضوعية ، التي لا يجادل في أمرها اثنان ، يمكن استخراج الحلول الايجابية الفعّالة لمسألة تنشيط المعلّم ، دعماً لهدف تنفيذ المناهج ، في نوعيتها وفي كميّتها على السواء :

أ – التدبير الأول ، ويؤلف مفتاح الحلّ الذي نقترح ، يكون في اقامة نظام خاصّ للهيئة التعليمية ، يجمع التعليميَن الرسميّ والخاصّ في هيئة تعليمية واحدة ، وان اختلفتْ مصادر التمويل وبعض شروط العمل . ويكون لهذا النظام استقرار نسبيّ ، هو أدنى من استقرار الموظف في الادارة العامة ؛ وتحرّكٌ نسبي ، هو أدنى من تحرك الهيئة التعليمية في التعليم الخاص . فالاطمئنان الزائد الى الغد بفضل حصانة الموظف ، وبفضل الآليّة في التدرج وانعدام الثواب والعقاب ، خفض معدلات الحماس والنشاط والالتزام بالتربية . كما ان قيام رب العمل بالصرف الكيفي ، وتبديل المعلمين على غير هدى ، يؤذي العملية التعليمية ، ويحرمها الحدّ الأدنى الضروريّ من الاستقرار المطلوب .

النظام الخاص المرتجى يكون ذا مجالات للتحرك ، في الرواتب والتعويضات والمكافأة أو المعاقبة ، مع حدود دنيا من الضمانات ؛ وهو – تالياً – يؤلّف درعاً للمعلم النشيط والمخلص ، وسبيلاً لاصلاح الكسول أو رديء الانتاج ، مهما

• خيرُ ما نقترحُهُ لتنشيطِ التلميذِ هوَ أسلوبُ البحثِ الفرديِّ والجماعيِّ أو "طريقةُ البحثِ المصغّرِ" التي من شأنها أن تحفزَ همّةَ التلاميذِ وحماسَهم، وهي أفضلُ ضمانٍ لإنجازِ المناهج .

كانت أسباب تلك الرداءة . لأنّ المعلّم ، اذا ما أدرك أنّ صلاحه يكون بعمله وببذلِه ، لا يعود يقتصد في العطاء ، وفي ترقية نفسه علماً ومهنة ، أو في الالتزام بواجبه .

ب – التدبير الثاني أن يربط الاعداد بالعمل اليومي ، بحيث تشكل تقارير التفتيش جزءاً من الشهادة التربوية ، التي يعدّ المعلم نفسه لها ، وبذلك يصير من مصلحة المعلم أن ينجح في تدريسه لينجح في ما يسعى اليه من شهادة .

ج – التدبير الثالث أن تتم ترقية المعلم ، بصورة آلية ، لدى نجاحه بتحصيل شهادة تربوية جديدة . وبذلك يصير من مصلحته أن يبحث عن شهادة جديدة تحددها الدولة ، وتبنى على عمله اليوميّ في جزء كبير منها . بينما يتناول الجزء الثاني موضوعات أكاديمية ومهنية ، منوعة ومتكاملة ومتصاعدة .

ان المزاوجة بين مصلحة المعلم في تحصيل شهادة ، ترفع مكانته الاجتماعية والمعنوية أو العملية ، وتزيد من دخله ، وبين مصلحة الدولة في إنجاح العمل اليومي للمعلم ، وفي اعداد المعلم اثناء الخدمة لشهادات أعلى من تلك التي يحمل ، انّ هذه المزاوجة هي العلاج السحريّ للعملية التعليمية وفي طليعتها انجاز المناهج ، ولسياسة الاعداد التربويّ في متطلباتها من خفض كلفة ، وزيادة فعالية ، وضمان المرونة لها مع الاستمرارية .

د – التدبير الرابع أن يتم اشراك التفتيش التربويّ في هذا الاعداد أثناء الخدمة ، استهدافاً للأغراض الآتية :

– تنشيط التفتيش نفسه ، بتحويله من مجرد رقابة سلبية الى عنصر ايجابيّ .
– ربط ميدان العمل أو المدرسة بمراكز الاعداد أي بالنظرية التربوية .
– تحقيق الاتصال الفعّال بين القمة والقاعدة التعليمية ، في الاتجاهين النازل والصاعد .
– افادة المعلم من خبرة المفتش الميدانية .

هذه التدابير مجتمعة ، تؤلف عناصر خطة متكاملة للنهوض بالهيئة التعليمية ، بغية النهوض بالتعليم ، وانجاز مناهجه كمّاً ونوعاً .

تنشيط التلميذ :

خير ما نقترحه لتنشيط التلميذ هو «البصفجية» وهي أسلوب البحث الفرديّ والجماعيّ أو «طريقة البحث المصغر» كما اسماها القائمون بتطبيقها حالياً في غير مدرسة . وقد فصّلنا أمرها في كتابنا «الاشراف التربوي» ، منشورات دار بيريت ، في بيروت سنة ١٩٨٢ ، وفي عدد سابق من «المجلة التربوية» (١٩٨١) ، وفي الصحافة اليومية والأسبوعية ، العربية والفرنسية .

من شأن هذه الطريقة أن تحفز همّة التلاميذ وحماسهم ، وهي أفضل ضمان لانجاز المناهج . ليس فقط لكونها تدفع التلميذ والمعلم الى بذل أقصى طاقاتهما ، بل لأنّ التدرج فيها يتمّ من بطاقة عمل الى البطاقة التالية ، ولأنّ البطاقات تغطي حتماً المنهج التعليمي كاملاً ، في نوعيته وكميته ، ولأنّ الارتقاء الى صفّ أعلى مشروط بإنجاز التلميذ كامل البطاقات ، العائدة لمنهج الصفّ المعنيّ .

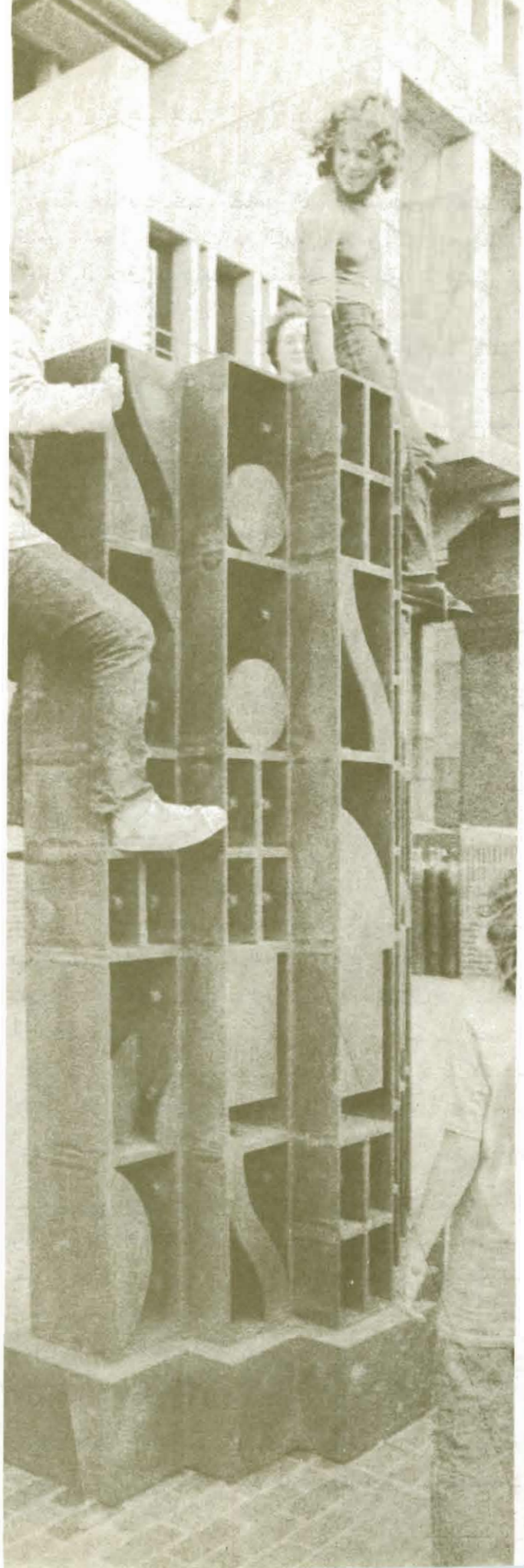
فباستخدام «البصفجية» أسلوباً تعليمياً ، وحافزاً للطلاّب واطاراً لانجاز المناهج ، وباقامة نظام خاص للهيئة التعليمية يزيل عيوب الآلية والجمود ، ويربط الاعداد نزولاً بالعمل اليومي ، وصعوداً بزيادةٍ آلية في الدخل ، وبترقية في المرتبة والمكانة ؛ وباشراك التفتيش بالاعداد تحسيناً للاعداد وللتفتيش معاً ، بذلك كله نضمن انجاز المناهج المقررة ، على علاّتها ؛ وليأتِ التعديل المقتضى ، اذا لزم الأمر ، وقد انكشفتْ مزايا المنهج موضوع البحث ، وعيوبُه . فيكون المخطِّط التربويّ ، واضع المناهج أو القائم بتعديلها ، على بيّنة من أمره .

وقد يقول قائل : هذا بحث عام في التربية ، لا يقتصر على المناهج وتطبيقها . وجوابنا أنّ المناهج جزء من كلّ ، ولكنّها جزء مركزيّ ومحوريّ ، ولا سبيل لانجازها مستقلةً عن ذلك الكل . وهل يعمل القلب أو الكبد مستقلاً عن سائر الجسم الحي ؟

□ □ □

أهمّيّة برمجة النشاطات التربويّة

صَالح فرّوخ



الأهداف العامة :

... هي الأهداف والغايات التي نسعى من خلالها الى تحقيق جملة من التطويرات الانمائية الشاملة والمتكاملة في المجتمع عبر حياة كل فرد فيه ، وذلك عبر أنشطة عديدة تعتمد في النظام التربوي والاجتماعي لهذا المجتمع ، بحيث تشترك في تحديدها وتنميتها وتوظيفها قطاعاتُ المجتمع المتباينة كلها ، لاحظةً في عملها مجمل متغيّرات ، سريعة وبطيئة ، ليس أسهلها رغبات الأفراد المتجدّدة ، ومدى تأثّر وتأثير بيئاتهم المتبدّل دوماً .

ونستطيع تحديد الأهداف على الشكل الآتي :

١ – أهداف فردية وذاتية ، تتعلّق بالانسان كفرد ، في ميوله وقواه ...

٢ – أهداف مجتمعية وعلائقية ، تتعلّق بالمجتمع كوحدة ، في مُثُلِه وتراثه ...

٣ – أهداف تداخلية ورعائية تتعلّق بميول الفرد الفنية ، مثلاً في تكيّفها وتكييفها مع المجتمع ... أو رعاية الأسرة أو مظاهر الخدمات المتبادلة ، المهنية والثقافية ...

إن النواحي التربوية في نشاطات الأولاد تتّجه الى تكييف إرادتهم وتفكيرهم ، لتوجّههم الى كل ما هو بنّاء : **مفيد وجميل** . وقد يقضي الأولاد ، فضلاً عن أوقات تحصيلهم العلمي ، فتراتٍ متقطّعة أو متّصلة في القيام بما يُروّح عنهم أو يمتّعهم والآخرين في حركة رضائية مشتركة . هذه الأنشطة ذاتُ دور رئيسي في توجيه نموّهم العاطفي والجسدي والذهني وبالتالي الاجتماعي . فالوجه الممتع لهذه الأنشطة يخفي الوجهَ المفيد على أصعدة عديدة .

أهمية دور المدرسة :

وتأكيداً على ظهور هذه الأهداف العامة مشتركة في حياة المدرسة ، فإننا نلاحظ أنّ الطفل في المدرسة ، ومن ثَمّ الطالبَ في مرحلة لاحقة ، هو عِرْضةٌ لثقافات ثلاث ، أكّدها «برتون كلارك» ، إذْ أشار الى ثقافة لاهية ، وثقافة علمية ، وثقافة جانحة يتعرّض لها الطالب معاً . فالأولى تؤكد ميوله الذاتية ، والثانية ميوله المؤسسة في الأجواء الجديدة ، والثالثة حصيلة تفاعله المتطوّر مع «المجتمع» . من هنا نحاول ، نحن الراشدين ، تهذيب وتنظيم علاقة برويّة وحذر ، لنتجنّب السقوط في مآخذ ، يُعرّضنا لها هذا التشابك الدائم في خطوط التربية ، الأفقية والعمودية .

فالعلاقات بين الأطفال عموماً ، تفرز هذه النتائج التحويلية ، لذا ينبغي أنْ نوليها اهتماماً خاصاً ، لنتبيّن من خلالها تطوّر ميولهم ، فنضيف ونحذف مجتهدين كي يكون النموّ الشامل والمتكامل سويّاً .

وهذه العلاقات تنمو وتتفاعل كلما تقدّم العمر بالطالب ، فنحن نلاحظه حين يقترب من الثامنة انه يبدو أكثر «إجتماعياً» ، يحاول الانعتاق مما يعتقده «ضغوطاً خارجية» ، فينطلق في فكره وتصرّفاته ليلاقي الآخرين ، مفتشاً عن التجاوب معهم ، ويبدو أنه صار أكثر تفهماً «للعلاقة» يتقبّل وجهة نظر «الغير» بعد أن أمضى «عمراً» صبياً في «الأنا» ، يجاهد كي يوظّف نضجه النامي . وهنا تتلاقى ذاته مع الآخرين ليتساوى معهم ، فيجد نفسه عضواً في مؤسستهم ، جزءاً من «الجماعة» . وهذا الشعور مهمّ لتوجيه الأهداف التربوية التي تبقى همّ التربية النظامية في المدرسة ، ومن ثَمَّ في خارجها مع ما يماثل المدرسة ، في وجه من وجوهها ، قصدت النادي والنقابة والعائلة ...

فإنّ العلاقات الحرّة بين الأولاد في اللعب أو في العمل هي ذات مدلولات أساسية ، من هنا فإنّ دور المدرسة في هذا المجال هو دور إثارة هذه العلاقات وتطويرها وتنظيمها ، بحيث توصل الولد بكل زخم الى حياة اجتماعية طبيعية .

فالمدرسة قائمة في الحياة لا يمكن أن تكون بناءً مغلقاً لا يتحسس ما يدور حوله من أعمال تصدر عن المجتمع ، بل يجب أن تكون عاملَ تطورٍ في المجتمع . وهذا ما نراه في المجتمعات المتقدمة من تبدّل دائم لنظُم التعليم ، تبعاً للبدلات القائمة في هذه المجتمعات . فالمدرسة ينبغي أن تخرّج مواطناً وانساناً اجتماعياً يتلاءم من جهة مع مجتمعه الخارجي ويمثل قفزة الى الأمام في خط سير نموه من جهة أخرى . لذا فإننا من خلال برمجتنا للنشاطات التربوية نحاول أن ننشئ علاقات بين التربية النظاميّة والحياة . ولكي لا تتجمد المدرسة في دائرة ضيّقة ، حيث تكون حبيسة نفسها ، كما انه لا يمكن ان يكون هناك تعارض بين هدوء المدرسة وانتفاضة الحياة خارجها .

لقد أصبح من واجب المدرسة أنْ تهيئ حياة الفرد الشخصية ، وان تتيح له أن يستعمل أوقاته الحرة التي تزداد يوماً بعد يوم بصورة مفيدة وخلاّقة . فالدراسات التطلعية تنبئ أنّ ساعات عمل الفرد ، في القريب العاجل ستنخفض وستزداد حاجته الى اللهو لاستغلال طاقاته وملكاته وميوله المعطلة ..

تنمية المهارات :

إنّ «الخلق الصغير» يولد «الخلق الكبير» . «فالخربشات» الملونة على الورقة والمداعبات المشوّهة للمعجون والخشب والأسلاك

والألياف والورقة و... لا بدّ ان تنظّم لتستوي . وتنظيمها يكون من اتجاهين . واحد يأتي من الخارج (الاكتساب) وواحد يخرج من الداخل (الاحساس) ، والزواج بين الاتجاهين يعطي الصورة الفضلى ، ولو متأخراً .

فإنّ كلّ ولد سينظر ويقارن من خلال الأنشطة ، التي يشترك فيها محاولاً بعد ذلك التعبير عن المكتسبات التي حققها بوسائله الخاصة . فالنشاطات اليدوية تلعب دوراً ، لا شك ، مهمّاً . أمّا في ما يتعلق بالفنون التي يشارك فيها على مستوى المدرسة ، فستصبح مع الوقت نشاطاتٍ تلقائية ، وعلى علاقة بالتجارب الشخصية التي يمارسها ، ومن ثَمَّ تشترك التجارب والفنون في إثارة نشاطاته وتشكيلها .

وهنا يستوقفنا قول لفروبل يقول : «... إن للعمل اليدوي قيمةً هامة ... فالناحية الحسية الحركية تعمل على إنماء القوى العقلية ... ولو أن التعليم النظري يرقّي العقل الى حدّ ما ، إلاّ أن التعليم العملي ينمّيه الى حدّ آخر . ولا بد لتكامل الناحية التربوية أن يقترن التعليمان الذهني واليدوي ويسيران جنباً الى جنب» .

هذا واننا نسعى من خلال الأنشطة التربوية المختلفة أن نوصل الطفل ، في مرحلة أولى ، خلال فترة قصيرة من الزمن ، الى حيث يتعود الملاحظة بنفسه وكذلك المراقبة وممارسة أي نشاط بشغف وإقبال ، آملين ان يوسّع ذلك من دائرة معارفه وادراكه وذلك بدفعه الى اللجوء لمصادر غير الكتاب المدرسي كإستعماله المواد المختلفة فضلاً عن زياراته للمعارض والمتاحف أو الأمكنة الأخرى تشرك بما فيها من معلومات ومشاغل معلومات سابقة اكتسبها ، ناهيك عن جدوى الألعاب والأنشطة المشتركة التي تثير حاجاته الى العمل والتعلّم وتدفعه بالتالي الى الشعور بالانتماء الى الجماعة .

أهمية دور الأسرة :

وهناك شيء آخر نهتمّ به غير المدرسة ، ويأخذ حيّزاً مهمّاً من برمجتنا للنشاطات التربوية ، هذا الشق هو أولى حلقات المحيط التي يتفاعل فيها الفرد ويكتسب عن طريقها كثيراً من مقوّمات شخصيته .

فنموّ الطفل الاجتماعي يتأثر برافدَين يعملان معاً ، هما المدرسة والأسرة ، وتختلف «كمية» و «كيفية» هذا التأثير مع نمو الطفل وتقدّمه في السن وازدياد قدرته على النظر والتحليل والاستنتاج . لذلك ، وفي كل مراحل نموّه ، لا يستغنى عن إشراك الرافدين معاً ، وجعلهما أمام الطفل مهمين لحلقة «بيئة» سويّة لا ينقصها الحنان كما لا ينقصها العلم ، وتتراكم فيها الخبرات لتزيد في غنى جعبته ، فضلاً عن أنّ إقامة الصلة بين المدرسة والأسرة ، بإقامة نشاطاتٍ مشتركة كالحفلات والزيارات المتبادلة ... ، ضرورة اجتماعية لتوطيد العلاقة بين مؤسستين فاعلتين مكملة الواحدة الأخرى ، ومؤدّية في النهاية الى تنمية اجتماعية قصدتْها النشاطات التربوية ولحظتْها في أهدافها .

هذا وانّ الدراسات التي تقارن بين التأثير النسبي لكلٍّ من البيت والمدرسة على نموّ الطفل الفكري والتربوي لتشيرُ بقوة الى انّ تأثير البيت يكون أكبر نسبياً في السنوات الأولى ، وان الأطفال الذين ينتمون الى بيوت يهتم فيها الوالدان اهتماماً فعّالاً بتربية الطفل يحققون انجازات مدرسية أكبر . وانطلاقاً من الطفل والأسرة نحاول إعداد برامج ونشاطات على مستوى البيئات المحلية المختلفة لنغني أوقات الراحة عند الجميع ، محاولين أن نجمع بين اللهو والفائدة معاً .

إنّ الاستراحة التي تعقب التعب والراحة بمعناها الحقيقي هي تجديد للقوى الجسدية والعصبية التي تستهلك في الأعمال اليومية ، أمّا اللهو فيعقب الملل . ان مساوئ رتابة العمل واضحة في شخصية الفرد . أمّا التنمية هنا فهي تنمية الشخصية ، وذلك يسمح بحضور اجتماعي عريض وأكثر حرية ناهيك عما تقدمه من امكانيات جديدة للانسان لينضم إرادياً الى «الحياة» في تكويناتها الثقافية والاجتماعية الخلاّقة . وعندما تنفرد مخطّطات التنمية بشكل تدريجي وهادئ وعبر برامج تربوية مدروسة يُتاح لمن يشترك فيها ان يتهيأ للاسهام بالعمل الجديّ المنتج .

فالتطورات الاجتماعية المستمرة لا تحصل تلقائياً ، ولا التبدّلات السياسية التي تنشأ عنها ، وذلك انه لا بد من توافر عناصر مستعدة للاضطلاع بما تفرضه هذه التطورات من أعباء ومسؤوليات .

وباختصار ، فإن برامج النشاطات التربوية تسعى جاهدة الى تحقيق هدف أخير ثابت ، وهو الحصول على مجتمع سويّ ، لا يفقد بذرة التطور الدائم ، ولا ينقطع عن محصلة الحضارة القائمة ، مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الآنية والعلاقات الجانبية الجزئية . وهذه البرامج وان تقسّمت الى أهداف ، صَغُرتْ أم كَبُرتْ ، فهي في مجملها تبغي التوازن بين الفرد والجماعة ، لجعله متكيّفاً ومكيّفاً ، في الوقت ذاته ، لما يلزمه من تشذيب ورعاية ، وذلك في عملية معقّدة : جسديّة ، فنية ، مهنية ، فكرية ... تصبّ في النهاية في الصالح العام .

□ □ □

المجلة التربويّة تفتح :

ملف المناهج التربوية والتعليمية في لبنان

* الدكتور جورج المرّ : **المركز التربويّ قام بمحاولات صادقة ومخلصة وانما لم تأخذ مداها الحيويّ بعد .**
* الدكتور محمد علي موسى : **انني مليء بالأمل في تعديل مناهج التعليم نحو الأفضل أياً تكن الصعاب .**
* الدكتور هاني خيرالدين : **عوامل خمسة تعتمدها البلاد الأنكلوسكسونية ويمكن الافادة منها .**
* الدكتور أسعد يونس : **أرفقنا بالكتاب المدرسي الوطني دفاتر تطبيقات وخرائط وتسجيلات ومختبرات ونتطلع الى «المدرسة الشاملة» في المستقبل القريب .**
* الدكتور ايلي قسطون : **«نيروبيولوجية التعلم» و «فيزيولوجية التصرف» ضرورة تربوية قصوى وان لم تكن وحدها كافية .**
* الدكتور فريد نجّار : **ضرورة اعداد المعلمين مهنياً وفق منهاج خاص يواكب عملية التطور التربويّ .**
* الدكتور شوقي أبو حيدر : **التحولات العريضة لم تحصل والتوجه نحو الوطن لم يتمّ بعد .**
* مفيد أبو مراد : **تعديل المناهج يتمّ في لبنان إرتجالاً ومن دون تجريب .**

أعدّ الأسئلة : د.جورج طربيه

د. جورج المرّ

١ – ما المقصود بالمناهج في المفهوم التربويّ ؟ وما دورها في العمليّة التربوية ؟

إنّ المناهجَ بمفهومها التربوي المحدود أي الحصري ، يُقصد بها مجموعة الخبرات التعليمية المنظمة التي تساعد المتعلّم في الوصول الى أهداف تربوية إجرائية ومحددة مسبقاً . فالمناهج لا تعني مجموعةً من المواد ، أي الكتب والمقررات المدرسية ، دون اعتبار للمتعلّم ، بقدر ما تعني مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والمواقف والاتجاهات المنويّ تطويرها وتنميتها لدى المتعلّم .

وخلافاً للنظرة التقليدية ، أو الكلاسيكية ، السائدة التي تعتبر المناهج وكأنها عبارةٌ عن سجلّ ، أو برنامج ، يتضمن جميع المواد التي يجب أن يتعلمها التلميذ في المدرسة ، فإنّ المناهج ، بالنسبة الى التربية المتجددة تشمل جميع النشاطات والخبرات التي يقوم بها المتعلمون داخل المدرسة وخارجها ، ما دامت المدرسة تُشرف عليهم وتوجّههم وتزوّدهم بتلك الخبرات ، التي من شأنها

أن تعمل على نموّ كل منهم جسدياً وعقلياً ، وخلقياً واجتماعياً وعاطفياً .

إذاً ، المناهج تُجيب عن السؤال : ماذا نُعلّم ؟ أي إنها ليست محتوىً وحسب ، أو كمية من المعلومات ، بقدر ما هي نوعية ، حيث تتناول المحتوى والأسلوب . إنها تتناول معرفة المادة الدراسية وكيفية نقلها الى المتعلمين مع ضمان معرفة بتلك المادة ، عن طريق تقويمها أو اختبارها للتأكد من معرفتها واستيعابها . أي بعبارة أدقّ ، إنها تعني ترجمة الأهداف التربوية الى عناصر سلوكية لدى المتعلمين . فلا يكفي أن نعلّم التلميذ كيف يسبح نظرياً بقدر ما نتأكد من أنه أصبح يتقن السباحة عملياً عن طريق الممارسة .

من هنا كانت أهمية المناهج في تطوير العملية التربوية من حيث رسم أبعادِ تلك العملية ، أو تحديد بُنيتها ، عن طريق تنظيم المحتوى وُفْقَ مبادئَ أساسية أبرزها : مبدأ **الاستمرار** ، ومبدأ **التتابع** ، ومبدأ **التكامل** . ضمن المبدأ الأول ، يقع التنسيق العمودي لعناصر المنهاج وتكرار الأساسي منها ، لإعطاء الطالب الفرصة ، لمزاولة بعض المهارات الأساسية ، وتطويرها من خلال تكرارها ، وبالتالي تركيزها لتصبح منطلقاً يبني التلميذ عليه فهمَ المهارات والعناصر المنهجية واستيعابها ، متدرجاً الى استيعاب المفاهيم الأكثر صعوبةً وتعقيداً .

ومن خلال مبدأ التتابع ، يمكن تنسيق المواد منطقياً حيث تُبنى الخبرات اللاحقة على خبرات سابقة ، متميزة عنها بالاتساع والعمق لجهة المفهوم ونوعيته .

بينما يهدف مبدأ التكامل الى تلك العلاقة ، أو الارتباط بين الخبرات المختلفة والمتنوعة مستهدفاً مساعدة المتعلّم على تنظيم خبراته السابقة ، حيث يتمكن معها من تكوين نظرة موحدة الى المواد المختلفة التي يدرسها ، والتي تتناول عناصر مشابهة ربما يواجهها في حياته اليومية .

عبر هذه المبادئ يصبح تنظيم المناهج بالذات وسيلة فعّالة في احتواء أهداف التربية وفي تطوير العملية التربوية ، حيث تترجم الأهداف الى معارف وخبرات ومهارات وميول ومواقف لتحدث بدورها تغييراتٍ سُلوكية في المتعلمين . وهذا التغيير السلوكي بالذات هو الخطوة الأولى والمهمّة في عملية التعلّم والمدخل الصحيح عبر «ماذا نعلّم ؟» وصولاً الى «مَنْ نعلّم ؟» .

٢ – إنّ المناهج السليمة في أسسها وأهدافها لا يمكن فصلها عن الحياة . فهل ترون في مناهجنا المقررة حالياً ما يواكب دورة الحياة المجتمعية الشاملة ويلبّي تطلعات أجيالنا الجديدة ؟

ما من شكّ في أنّ المناهج السليمة هي تلك التي تواكب الحياة وترافق الأجيال عبر التراث الثقافي . وأصدق صورة لهذا الواقع ما تمثله حياة المجتمعات المتقدمة ، حيث تنقل الخبرات مباشرة من الميدان العام الى غرفة الصف . فكَمْ من عمليات جراحية تُجرى في أحد المستشفيات لتنقل مباشرة عبر شاشات التلفزيون الى داخل المدرسة . وكَمْ من هبوطٍ على سطح القمر ، أو رحلة فضائية نراها في اللحظة عينها عبر وسائل الإعلام المرئية والمسموعة !.

إنّ الحياة المعاصرة بجميع تفاعلاتها وديناميكياتها لا يمكن فصلها عن عالم المدرسة ، إن على صعيد العلم أو الفن أو الثقافة أو الاقتصاد . فالتشابك في المصالح لا يستثني المدرسة ولا يمكن ان يكون بعيداً عن روح المناهج ومضامينها . لذلك نرى معظم الجامعات في البلدان الأوروبية والأميركية ، وكذلك الثانويّات ودور المعلّمين والمعلّمات تعيد النظر في مناهجها بشكل دوريّ تقريباً كلّ عام ، خصوصاً قبل مطلع العام الدراسيّ حاذفة مادةً من هنا ، حيث لا مسوّغ لها ، زائدة مادة من هناك يعتبر تدريسها ضرورياً . فقيادة السيّارات مثلاً ، في معظم المدارس الأوروبية تُعتبر من مقوّمات المناهج . وكذلك التدرّب على استخدام جميع التقنيّات الحديثة والالكترونية التي أصبحت ملازمة للحياة العصرية .

هذا فضلاً عن ارتباط التربية مباشرة بسوق العمل ، الأمر الذي يحتّم التعرف على طبيعة هذه السوق واحتياجاتها الى مختلف المهارات والخبرات . فلا يمكن للمدرسة أنْ تواكب هذه الاتجاهات من دون أن تتكيف معها وتدرك أبعادها . فالتربية النظرية لا يمكن ان تنسجم ومفهوم الآلة التي تحتاج الى خبرات عملية . من هنا ، كانت الضرورة الى خلق التوازن المطلوب بين التعليم النظريّ ، والتعليم العمليّ لضرورات اقتصادية واجتماعية .

وإذا ما أجرينا مقارنة سريعة بين واقع مناهجنا ، وطبيعة مجتمعنا واحتياجات سوق العمل عندنا ، وجدنا ثغراتٍ كثيرة بين المناهج المقررة ودورة الحياة المجتمعية . إن طبيعة المناهج المعتمدة في مدارسنا أقل ما يقال فيها انها «نظرية» ، حيث ان نحوَ ٩٠٪ من تلاميذ المدارس في القطاعين الرسمي والخاص يسلكون منحىً أكاديمياً ، ويتخرجون في نهاية المرحلة الثانوية وحتى الجامعية حملةَ شهاداتٍ رسمية وجامعية ، غالباً ما تقود أصحابها الى عالم البطالة ، بدلاً من أن تقودهم الى عالم العمل . الأمر الذي يصيب غالبية الشباب بخيبة أمل ، خصوصاً عندما يتسكعون أمام أبواب الادارات العامة والمؤسسات الخاصة ، طالبين وظائف لا تتناسب وطموحاتهم من جهة ، كما لا يملكون المؤهلات اللازمة للانتساب الى وظائف

ذات طابع مهني أو تقني . بينما تقل نسبة المنتسبين الى التعليم المهني والتقني عن العشرة في المائة .

من هنا كانت الحاجة ملحة الى إيجاد التوازن بين التعليم النظري والتعليم العملي حيث تكون هذه النسبة مناصفةً بين التعليمين ، مع إيلاء الأهمية لكل نوع من التعليم في ضوء قدرات الفرد واحتياجات المجتمع .

٣ – يكاد المركز التربويّ للبحوث والإنماء يبلغ عامه الحادي عشر ، فأين هو من عملية تطوير المناهج التي اعتبرت أصلاً في صلب أهدافه التربوية منذ تاريخ إنشائه ؟.

إن المركز التربوي ، وقد بلغ عامه الحادي عشر فعلاً منذ فترة قصيرة ، أي منذ العاشر من كانون الأول ١٩٨٢ ، كانت له خبرات عملية وميدانية في حقل المناهج ، حيث أجرى أكثر من مسح على مناهج التعليم العام ، وأعدّ مشروعاً متكاملاً حول تعديل التعليم الثانوي لتأتي أكثر ملاءمة لواقع الحياة اللبنانية المعاصرة . وقد أشرنا الى ذلك في مقالٍ آخر من المجلة التربوية .

كما كان للمركز أكثر من خبرة في تطوير مناهج التعليم المهني والتقني في اطار مشروع مشترك بين المركز التربوي والمديرية العامة للتعليم المهني والتقني ، والمديرية العامة للتعليم الثانوي . كما أجرينا اختباراتٍ عملية حول هذا الموضوع ضمن الشُّعَب الاختبارية في بعض المدارس الثانوية .

كذلك كانت للمركز خبرة مباشرة في تطوير مناهج دُور المعلمين والمعلمات على أكثر من صعيد ، وفي أكثر من اختصاص ، كما نستدل من ذلك في السؤال الأخير من هذا الحوار . هذا مع العلم ان المحاولات لا تزال مستمرة في هذا المجال توصلاً الى نتائج أفضل .

٤ – لنفترض ان تعارضاً ما حصل بين المركز التربوي كمؤسسة تربوية مستقلة ومسؤولة عن التخطيط التربوي في لبنان ، وبين قوى أخرى مؤثرة تجد في التخطيط التربوي السليم إضراراً بمصالحها . في مواجهة هذا الواقع تبرز ثلاث امكانيات :

– إمّا أن يطوي المركز صفحة التخطيط ، و «الأصل في ما كان الإبقاء على ما كان» .

– إمّا أن تحترم إرادات القوى المؤثرة فيعدّل التخطيط الموضوع بما يخدم مصالحها على حساب المصلحة الوطنية العليا .

– إمّا ان تتم المواجهة مع تلك القوى المؤثرة .

فهل يملك المركز التربوي في حال قرر المواجهة ، الوسائل الضرورية لذلك والتغطية الرسمية والشعبية المطلوبة ؟

يبدو من طرح السؤال وكأن هناك مواجهة حتمية ، ولا بدّ منها ، بين القرار الرسمي وقرار الفعاليات ، أو القوى الموجودة على الساحة اللبنانية . ولكن اذا تعمقنا أكثر في مضمون السؤال وتشعّباته ، وجدنا أنّ هناك معالم ترابط ونقاط التقاء وتجاذب أكثر من نقاط التنافر والتباعد . إذْ ما الغرض من وضع المناهج وتطويرها ، إنْ لم يكن لتحقيق طموحات الفرد وسدّ حاجات المجتمع ؟

إن الطرح الأساس أرى انه يكمن في السؤال : «ماذا نريد أن تحقق لنا المناهج» ؟ ولأيّ مواطن؟ ولأيّ وطـن ؟ فالخلاف على تفسير السؤال إذا كان هناك من خلاف ، لا يكمن في طبيعة المناهج ، بقدر ما يكمن في طبيعة الغايات والأهداف التربوية . فإذا ما توضحتْ هذه الأهداف ، يصبح عندها من السهل اشتقاق مضامين ومحتويات تصبّ جميعاً في نطاق المناهج .

إن طبيعة السؤال تنطوي أصلاً على قرارين لا ثالث لهما . القرار الأول هو قرار سياسي ويتناول مفهوم الوطن والمواطن . فعندما يتوضح مفهوم الوطن ، أي عندما يتوضّح لنا «أيَّ لبنان نريد ؟» ، كما يقول أكثر من زعيم سياسي في هذا المجال ، عندئذ تصبح عملية التربية عموماً ، وعملية بناء المناهج خصوصاً ، مستمدّتين حكماً من الأهداف المرسومة . وهنا يأتي دور القرار الثاني ، الذي هو بطبيعته قرار تربويّ ، متناولاً تحديد الأولويات والمنهجيات وأساليب العمل .

وقد وعى المركز التربوي ذلك منذ تصدى لعملية بناء المناهج مع مطلع السبعينات ، عندما كان يقوم بدوره التربوي في تصميم المناهج ، وتوزيع المواد وتحديد الساعات ووضع نمط الأسئلة للمواد الدراسية ، وشرح الأنماط السلوكية المتوخاة من كل مادة ، كان عمل المركز في هذا المجال عملاً تربوياً صرفاً ، تاركاً القرار السياسي للسلطات السياسية العليا .

في ضوء كل ذلك ، لم يكن هناك من مجال للاصطدام بالقوى المؤثرة على الساحة اللبنانية ، خصوصاً انّ معظم هذه القوى ، إنْ لم تكن جميعها ، كانت تتمثل بشكل أو بآخر في لجان العمل التي أوكل اليها وضع التصاميم المطلوبة لهذه المناهج . هذا مع العلم أنّ عملية بناء المناهج لا يمكن أن تكتمل بنظري إن لم نأخذ بعين الاعتبار هذه القوى بالذات ومدى تأثيرها على المناهج ، حتى على العملية التربوية ، بوجه عام . إذ إنّ التربية كي تكون أصيلةً لا بد لها أن ترسخ على المبادئ الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنفسية التي هي بتفاعل مستمر في المجتمع .

نستخلص من كل ذلك ، أنّ المحاولات التي قام بها المركز التربوي

في هذا المجال ، وما يزال ، ما هي الا محاولاتٌ صادقة ومخلصة ، لم تأخذ مداها الحيوي بعد ، ولا بد من متابعتها خصوصاً في ظروف أكثر إيجابية وملاءمةً ، آملين الوصول في نهاية المطاف الى بناء مناهج أفضل ، تخدم أغراضها التربوية والوطنية ، في عملية بناء الوطن والمواطن .

٥ – بصفتكم المسؤول عن مكتب إعداد المعلمين وتدريبهم ، ما موقفكم من المناهج المطبّقة في دُور المعلمين والمعلمات ؟ . وهل ستشملها إعادة النظر الشاملة في المناهج التربوية والتعليمية جزئيّاً أم جوهريّاً ؟

عندما نتصدى لتطوير مناهج دُور المعلمين والمعلمات في لبنان ، فإنما نفعل ذلك من خلال نظرتنا الشاملة الى مناهج التعليم بشكل عام . إنّ مناهج التعليم بمفهومنا لا تنحصر في مضامينَ تربوية ، أو محتويات تعليمية معلّبة بمجرد ان نلقّنها للتلميذ ويحفظها بدوره وينجح في امتحانات البكالوريا ، أو الامتحانات المدرسية ، حتى يُصنّف من المتعلّمين . أي بعبارة أخرى ، ليست المناهج جوازَ سفرٍ أو فيزا«Visa» تخوّل حاملها المرور من منطقة اللاّعلم الى منطقة العلم .

إنّ مناهج التعليم بنظرنا هي محتوى كما هي منهجية . هي عبارة عن ترجمة أهداف وغاياتٍ تربوية الى عناصر سلوكية ، تتمثل بتغير سلوك بشري ، إن على مستوى المعرفة أو المهارة أو الخبرة أو بناء المواقف . إنها مجموعة خبراتٍ ومعارف ومواقف تنعكس في سلوك المتعلم ويتصرف من خلالها ، بعد ان يملكها ويبني قناعاته حولها لا ان يحفظها دون أي قناعة .

إنطلاقاً من هذه النظرة الأساسية نحو مناهج التعليم بمفهومها المطلق ، نحاول معالجة موضوع مناهج دُور المعلمين والمعلمات في ضوء الخبرات والقناعات والممارسات التي واكبنا فيها عملية إعداد المعلمين ، خلال السنوات العشر الماضية .

فما هي تلك الأهداف التي نسعى الى تحقيقها عبر مناهج دُور المعلمين والمعلمات ؟

وفي عودة الى خلوة البستان التي جرت في مطلع صيف ١٩٨٠ حين طرحت بعض الأسئلة في هذا المجال متناولة بصورة خاصة المناهج وموقع المعلم منها :

نقول :

إنّ بحث المناهج يستلزم بالضرورة الجواب عن الأسئلة التالية :

١ – ما المطلوب من المعلّم وما هو دوره ؟

٢ – كيف يمكن أن تترجم الأهداف العامة الى معادلات عملية سلوكية ؟

٣ – في أي مستوىً يمكن قبول الطلاب المرشحين للإعداد ؟

٤ – ما الطريقة الفضلى للاختيار ؟

٥ – ما المدة التي يجب أن يقضيها المرشحون للإعداد في الدُور ؟

إذا كان دور المعلم هو :

– مساعدة الولد على التعلّم بواسطة الأنشطة المختلفة التي يتضمنها المنهج .

– تربيته جسدياً وعقلياً ونفسياً وخلقياً واجتماعياً .

– مساعدته على ان يكون مواطناً صالحاً .

– مساعدته على ان يكون منتجاً .

– مساعدته على أن يكون إنساناً يتكيّف مع البيئة التي يعيش فيها .

إذا كانت هذه هي الأهداف العامة التي يجب أن يسعى الى تحقيقها كل معلم ، كما وردت في المناهج الحالية ، فإن من الضروري أن تُترجم هذه الأهداف الى معادلات عملية سلوكية ، يمكن قياسها من خلال أنشطة ومشاريعَ ميدانية بمقدورها أن تربط بين أبعاد المنهج الثلاثة وهي : الاتجاهات والمهارات والمعلومات .

وهذا يفترض تنظيم لائحة بالخصائص المشتركة العائدة لمهنة التعليم ، على أن يتم التمييز ضمن هذه اللائحة بين خصائص المعلمين ، بحسب اختصاصاتهم ومستويات التعليم .

وعند هذا المستوى يمكن تصوّر اختبار قَبْلي (a priori) واختبار بَعْدي (a postériori) لعمليّات الإعداد والتدريب والتأهيل ، بحيث يمكن وضع معايير محددة لاختيار العناصر المرشحة للإعداد ، كما للتدريب والتأهيل ، ووضع معايير محددة لقياس الانجاز الذي حققه الطالب أو المتدرّب في ذاته للتعليم . من ذلك مثلاً أن يُطلب الى الطالب الذي يعدّ في الدار أو الى المعلم الموجود في الخدمة تحضير الدروس والمواد والوسائل المعينة والقيام بالنشاط التعليمي خلال اسبوع أو شهر في مدرسة ما ، على ان يتم تقويمه من خلال تقويم مردوده التعليمي والتربوي في الصف لدى التلاميذ أنفسهم .

وحتى يحقق المنهج أهدافه ، يجب أن تتحول سائر المواد في الفروع المختلفة الى مشاريع ونشاطات يمارس فيها المعلم دور الموجّه والمرشد .

وفي ضوء ما تقدم تكون المدة التي يجب أن يقضيها المرشحون للإعداد في الدُور مرهونةً بنجاحهم في التقويم المذكور . وكي نحقق هذه الأهداف ، فلا بد من الاشارة الى بعض الأدوار ؛ وأبرزها :

– دور المدير بالذات .

– دور الأستاذ التربوي – ودور أستاذ الدار يختلف عن دور

أستاذ التعليم الثانوي بكونه أكاديمياً ومربّياً .
- دور المرشد التربوي .
- دور مكتب شؤون الطلاّب .
- دور النشاطات اللاصفيّة .

* * *

د. محمد علي موسى

١ - بصفتكم رئيساً للهيئة الأكاديمية المشتركة ، هل لكم في توضيح مهمّات هذه الهيئة ودورها على صعيد تطوير المناهج في لبنان ؟

الهيئة الأكاديمية كما هو معروف هي الجهاز الفني في المركز التربوي الذي يضم نخبة من أصحاب الاختصاص في مواد التعليم المختلفة ، فهي تضم حالياً الأقسام التالية :

١ - قسم اللغة العربية وآدابها .
٢ - قسم اللغة الفرنسية وآدابها .
٣ - قسم اللغة الانكليزية وآدابها .
٤ - قسم الفلسفة .
٥ - قسم الرياضيات .
٦ - قسم العلوم .
٧ - قسم الاجتماعيات .
٨ - قسم الروضة .
٩ - قسم الفنون .
١٠ - قسم التعليم الريفي .
١١ - قسم التعليم المهني والتقني .

ويتولى رئاسة كل قسم اختصاصي في المادة ، عرف بخبرته وكفايته في مجال اختصاصه ، يعاونه اختصاصيون من داخل المركز ومن خارجه ، وفقَ طبيعة العمل ، لهم الكفاية نفسها . وغني عن البيان أن هؤلاء الاختصاصيين هم الذين يتولون وضع محتوى مناهج التعليم المختلفة ، أعني مناهج المراحل التي تسبق التعليم الجامعي . أي مراحل الروضة والابتدائي والمتوسط والثانوي ودور المعلمين والتعليم المهني والتقني بموادها كافة . ومن البديهي أنّ وضع هذه المناهج يتم استناداً الى دراسات متعددة ومعمقة ، تقوم بها الأجهزة المعنية في المركز ، وتُودَع الهيئة الاكاديمية نتائج هذه الدراسات ، كما ان الاختصاصيين ، كلٌّ في مجال اختصاصه ، هم على اطلاع على أحدث المستجدات في مجال مواد التعليم ، مما يؤهلهم دائماً لعملية التطوير المبتغاة في المناهج ، التي هي أصلاً سدى عملهم ولحمته كما يُقال . ولما كانت الأنظمة والقوانين قد أناطت بالمركز التربوي إعداد مناهج التعليم المشار اليها ، فقد أضحت هذه المهمة من مهام الهيئة الاكاديمية بالذات .

٢ - هل من معيقات اعترضت سبيل الهيئة في مجال التخطيط والمنهجة ؟ وهل هذه المعيقات اذا وُجدت ، من النوع الذي يمكن تجاوزه ، وكيف ؟

العمل في المناهج بحد ذاته عمل دقيق وصعب . ذلك ان الاجواء السياسية في لبنان تفرض نفسها دائماً في كل عمل ، والمنهج بحد ذاته سياسة ، إنه السياسة التعليمية أو التربوية في البلاد ، فمن الطبيعي اذاً ان يتعرض واضعو المناهج لمعيقات متنوعة ، ولا سيما في مجال المواد ذات الصفة التوجيهية ، كاللغة العربية وآدابها ، والفلسفة ، والاجتماعيات ، واللغات الأجنبية الى حد ما . وليس من الضروري الخوض في هذه المعيقات بصورة مفصّلة ، ولكن اذا كان المسؤول واعياً ومدركاً هذه الأحوال فإنه يستطيع أن يتجاوزها ويتخطاها ، ويرسم المنهج الذي يفيد المصلحة الوطنية المجردة .

ولقد صدف ان قامت الهيئة الاكاديمية المشتركة بوضع مشروع لمناهج التعليم الثانوي ، أنجزته في العام ١٩٧٧ ، وكان قد بُوشر العمل به باندفاع وحماس في العام ١٩٧٤ ، ولكن الأجواء التي سادت الوطن منذ ذلك التاريخ وحتى اليوم قد حالت دون خروج هذا المشروع الى الحياة . ولقد تعرّض هذا المنهج الى حملات تأييد وحملات تجريح ، فمن الناس مَنْ رأى فيه منهجاً مثالياً ، ومنهم من رأى فيه مآخذَ تجب معالجتها ، والهيئة الاكاديمية تحترم الآراء كافة وتمحصها ، لتأخذ بالرأي الصحيح ، وتعمل على تلافي أي خطأ ، إذا وُجد . لذلك فإنها تشرك أكبر قطاع من المعنيين بالشؤون التربوية وشؤون المناهج خصوصاً ، بحيث تتمثل في اللجان كافة التيارات والميول والمشارب في سبيل الفوز - بعد نقاشٍ بنّاء - بالموقف الذي يرتقبه الجميع .

هناك بعض المعيقات المفتعلة ، من مثل تلك التي يلجأ اليها بعض المسؤولين عن المدارس الخاصة . كما جرى بالنسبة الى منهج العلوم . فقد واجه هذا المنهج بعض الحملات ، لا لأنه سيئ أو غير صالح ، بل لأنه يغيّر أساليب التدريس برمتها ، ويفترض وجود مختبرات وتجهيزات كافية في سبيل تطبيقه . ولما كان ذلك يفرض على

أصحاب المدارس تجهيز مدارسهم ، وبالتالي بذل مبالغَ كبرى من المال ، فكان من الطبيعي أن يقاومه بعضهم بغية التوفير والكسب المادي .

ولما كانت الأجواء لا تسمح في السنوات الماضية ، للدخول في مغامرة على هذا الصعيد ، فإننا نأمل أن نستطيع أنْ نُخرج هذه المناهج الى النور ، وان نُجري عليها التصحيحات اللازمة إذا وجدنا ذلك ضرورياً .

٣ – ما الفارق من حيث الأسس والأهداف بين المنهج الأدبي والمنهج العلمي ؟ وهل يمكن الفصل في عملية المنهجة بين العلوم والآداب ، كأن يتم تطوير مناهج العلوم وحدها دونما الالتفات الى مناهج الآداب ؟ وما هي أهم المصاعب التي تعترض تحديث مناهج الآداب والعلوم الانسانية في لبنان ؟

من البديهي أنّ أهداف المنهج الأدبي تختلف عن أهداف المنهج العلمي . فبينما يركّز المنهج الأدبي على إعداد أُناسٍ مؤهلين لاستيعاب العلوم الانسانية في فروعها المختلفة ، يركّز الفرع العلمي على إعداد أُناس مؤهلين لاستيعاب الدراسات العلمية على أنواعها المختلفة .

فالمنهج الأدبي يأخذ في الاعتبار تنمية المقدرة اللغوية وإذكاء ملكة التذوّق الجمالي في الآثار الأدبية والفنية ، كما يركّز على تنشيط الفكر الناقد في مجالات التاريخ والاجتماع ، والفلسفة ، وهكذا فإنه يساعد أصحاب هذه المواهب على أن ينبغ منهم الأدباء والفلاسفة والفنّانون وعلماء الاجتماع وسواهم .

والمنهج العلميّ يستهدف إنماء الكفايات العلمية ، وتوجيه أصحابها الى ميزات العلوم المختلفة ، فيكون منهم الأطباء والمهندسون والعلماء والباحثون في شتى الفروع التي تستوجب النشاط العقلي الرياضي أو العلمي ، ولكنه بالرغم من التمايز في الغايات والأهداف والوسائل أيضاً ، فإن واضع المنهج لا يستطيع المفاضلة بين منهج علمي ومنهج أدبي ، كما ان عملية التطوير يجب أن تكون شاملة في الاتجاهين . وانه لمن سوء التصرف أن يفكر المرء في تعديل المنهج العلمي وتطويره ، وإبقاء المنهج الأدبي على حاله . فالمنهج هو المنهج أدبياً كان أم علمياً . وتأثيره يصيب أصحاب المواهب العلمية والمواهب الأدبية على حد سواء .

أمّا المصاعب التي تعترض تحديث مناهج الآداب والعلوم الانسانية في لبنان ، فقد أشرت الى بعضها في باب الاجابة على المعيقات التي تعترض العمل في المناهج ، وترتبط في مجملها بالسياسة التربوية التي يجب ان تُتَّبع ، لأن من طبيعة هذه المواد أنها تمسّ التكوين الانساني ، بقدر ما تمسّ العلم والتعليم ، ولكنها على كل حال لا تشكل عقبة قاطعةً مانعة في سبيل تطوير المنهج . فالمصاعب تعترض تطوير أيّ منهج ، علمياً كان أم أدبياً ، وهذا أمر طبيعي في المزاج الانساني ، فالمرء لا يحبّ التغيير كثيراً ، وله ردّة فعلٍ إزاء كل جديد ، أو هو ما يعبّر عنه بالصراع بين القديم والجديد .

وفي جميع الأحوال ، انني مليء بالأمل في أن نستطيع تعديل مناهج التعليم نحو الأفضل ، مسلّحين بالإرادة لتخطي الصعاب مهما كان نوعها .

* * *

د. هاني خيرالدين

١ – يشهد لبنان بفعل انفتاحه الحضاري تعددية في المناهج العربية والفرنسية والانكليزية . فهل من تكامل بين المناهج الثلاثة القائمة من حيث الأسس والمعايير ؟ أم هناك تنافر وتضاد ؟

تتنوع المناهج على وجه العموم وفق أهدافها ومراميها ، ولكننا اذا استعرضنا المناهج العربية والانكليزية والفرنسية المعدة للبنان ، رأينا ان التنوع هذا هو أقرب الى التكامل من الاختلاف ، ولإيضاح هذا القول نأخذ مثلاً منهج اللغة العربية واللغة الانكليزية في المرحلة المتوسطة فتبرز ما يلي :

في منهج اللغة العربية	في منهج اللغة الانكليزية
– التركيز على اللغة والادب	– التركيز على اللغة
– التركيز على الأسلوب	– التركيز على التمكن من التراكيب الصحيحة .
	– التركيز على اللفظ .

وانّنا نعلم أنّ التباين في الأمثلة الثلاثة أعلاه ، يعود الى الاختلاف الذي يفرضه تعلم اللغة الأم ، على تعلّم اللغة الأخرى كلغة أجنبية من حيث الأهداف والوسائل . وهكذا نرى أنّ هذه المناهج تكمل بعضها وتتشارك في تقديم المعرفة والخبرات المختلفة فتغني حياة الشعوب بالتجارب المفيدة المشتركة .

٢ – هل من ثغرات في المناهج الانكليزية المعتمدة ؟ أمثلة واقتراحات .

نعم انّ هناك ثغرات في المناهج الانكليزية المعتمدة من أبرزها ما يأتي :

١ – انّها لا تركّز بشكلٍ كافٍ على الصعوبات الناتجة عن الفروقات بين طبيعة اللغة الأم وطبيعة اللغة الأجنبية ، مثلاً من حيث اللفظ ، فالصوت «باء» في اللغة العربية يمكن ان يكون صائتاً كما في «باب» أو غير صائت كما في «سبت» ، لا فرق معنويّ ، أمّا في اللغة الانكليزية فالفرق بين«bit»-«Pit» الصوت /p/ والصوت /ط/ هو فرق معنويّ وهكذا .

٢ – انها لا تأخذ بعين الاعتبار نظُم التقارب اللغوية «The approximative systems» التي تنشأ لدى تعلّم اللغات الأجنبية حيث يحاول المتعلم أن يقرّب عناصر اللغة الأجنبية من عناصر اللغة الأم فيحدث من جراء هذه المحاولة عناصر «بين بين» ، مثلاً : يمكن أن يلفظ من يتكلّم العربية كلمة *graph* ك *k*raph لأن «k» هي كالكاف العربية ولأنّ«g» غير موجودة في هذه اللغة وهكذا .

٣ – انها لا تركّز بشكل فعّال على استعمال الوسائل المعينة «audio-visual» devices.

٤ – انها لا تحتوي بشكل واضح عناصر مشتركة مع المواد الأخرى للمستوى نفسه كالفيزياء ، والكيمياء ، والجغرافيا ، والتاريخ ، بحيث يصبح البرنامج المدرسي متكاملاً .

٥ – لا يظهر بشكل كافٍ التكامل بين اللغة والثقافة .

٦ – لا تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية «Individual differences.» بين الطلاّب ، وهكذا خلت البرامج من كثير من المرونة «flexibility».

٧ – لا تخصّص حصص كافية لتدريس اللغة الأجنبية .

لمعالجة هذه الثغرات المنوّه بها أعلاه فإني أقدّم الاقتراحات الآتية :

١ – اجراء مقارنة «Comparative analysis» بين التراكيب الأساسية وأصوات كلّ من اللغتين العربية والانكليزية وإبراز الفروقات بينها في لائحة محددة ، تكون محور دروس التراكيب والألفاظ في منهج اللغة الأجنبية .

٢ – اجراء تحليل الأخطاء «error analysis» لنظام التقارب «The approximative system» الذي يعمد اليه متعلّمو اللغة الأجنبية لمعالجة التراكيب والألفاظ المتقاربة في اللغتين العربية والانكليزية .

٣ – اسهام الدولة في مساعدة المدارس بتوفير الوسائل اللازمة واسهام أولياء الطلاب وفرض استعمال هذه الوسائل في المدارس بشكل فعّال .

٤ – إدخال معلومات أساسية من مواد التدريس الأخرى في محتوى مناهج اللغة لتأكيد التكامل المفيد والأساسي بين تلك المواد .

٥ – إدخال مظاهر أساسية من ثقافة اللغة الأجنبية في منهاج تلك اللّغة كي يتعرف الطلاب الى ثقافة الآخرين وهكذا يغنون ثقافتهم بالعناصر الجديدة .

٦ – إدخال اختيارات من التكثيف والتخفيف في المناهج لمعالجة فروقات التلاميذ الفردية .

٧ – تخصيص حصص أسبوعياً كافية لتدريس اللغة الأجنبية (١٦ ساعة أسبوعية على الأقل) لأن البرامج المكثفة وحدها ذات فعالية ملموسة في تدريس اللغة الأجنبية ، وهنا يبرز دور المختبرات اللغوية الثابتة والمتحركة في تعليم اللغة الأجنبية ، واسماع الطلاّب أصوات أبناء اللغة نفسها عند تعذر سماع اللغة الحيّة مباشرة من أبنائها .

٨ – اجراء دورات تدريبية لمعلّمي اللغة الأجنبية تتمحور حول الكتاب والوسيلة .

٣ – هل لك في تسليط الأضواء على بعض النظريّات الحديثة حول المناهج في البلاد الانكلوسكسونية ؟ وأيًّا من هذه النظريّات تجدها الأقرب الى التطبيق في مجتمعنا ؟

ربّما يكون من الأفيد الاجابة على هذا السؤال بتناول بعض الخطوط العريضة لاعداد المناهج في البلاد الأنكلوسكسونية ، ويمكن إيجاز هذه الخطوط كما يأتي :

١ – تحدّد أهداف المنهج على ضوء متطلّبات المجتمع الذي يوضع من أجله .

٢ – يتضمن المنهج عناصر تتجاوب مع مستوى نضج الطلاّب في كل مرحلة ، ويوضع له المحتوى القابل للتنفيذ على ضوء امكانيّاتهم ، والذي يعاونهم على حلّ مشكلاتهم الحياتية ، وتعريفهم الى عالم الواقع ، وهكذا يأخذ المنهج صفة الطريقة الفعّالة في اعداد الطلاّب للحياة وحلّ مشكلاتهم«a problem solving scheme».

٣ – يعدّ المنهج بحيث يفتح الطاقات الكافية في المجتمع وابنائه ، وهكذا يتمكن من تحقيق غايات الأفراد والمجتمع .

٤ – تتنوّع المناهج بتنوع البيئات ومجتمعاتها ، كي تتجاوب بشكل فعّال مع متطلباتها .

٥ – تعدّ المناهج على أساس الوحدة والرصيد ، وعليه ، يستطيع الطالب أن يحضّر كل مادة تدريس على حدة ، ثم يتقدم

للامتحان على هذا الأساس ، وعندما ينجح بالوحدات المطلوبة للشهادة يمنح تلك الشهادة .

لتحقيق العوامل الخمسة التي ذكرناها يقتضي المرور بالمراحل الآتية :

١ – تشكيل فريق متخصص في وضع المناهج يحوي اختصاصيّن في جميع حقول العلم ومن أبرزها حقول الفلسفة وعلم النفس والاقتصاد والتربية وجميع المواد التدريسية .

٢ – جمع المعلومات ممّن يهمّهم الأمر من خلال استمارات معدّة باهتمام لتحقيق تلك الغاية .
– تحليل المعلومات واستخلاص نتائجها .
– اعداد المنهج .
– تطبيق المنهج .

٣ – تقويم نتائج تطبيق المنهج بعد أن يوضع في التداول لمدة كافية لاظهار نتائجه وعلى ضوء هذا التقويم تجري التعديلات على المنهج كي يبقى في مجال التجدد الدائم .

انّ النقاط المنوّه بها أعلاه والمتعلقة بالمناهج الأنكلوسكسونية ومحتواها وطريقة تحقيقها يمكن أن تطبق في لبنان اذا صيغت أهدافها لتتجاوب مع البيئة اللبنانية ويمكن أن تعطي أفضل النتائج .

٤ – بصفتك متخصصاً في علم الألسنية : هل تنصح بها في مناهجنا ؟ لماذا ؟

انّ علم الألسنية يعالج اللغة كإمكانية تتيح للانسان التواصل البشريّ ، وكوسيلة فردية للتعبير ، وكتراث مشترك للمجتمعات الانسانية ، وكنظام صوتي ، ونظام مكتوب ، وعليه نرى أنّ هذا العلم الواسع المعقّد ، لا يُنصَح بإدخاله في مناهج الطلاّب لأنه لا ينسجم ومداركهم في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وانما هو من الضرورة بمكان للمعلمين ؛ وهكذا يقتضي إدخاله في دوراتهم التدريبية . انّ على المعلم أن يدرك الخلفيات والمسوغات لمنهج الطلاّب بحيث يقدّم لهم ما هم بحاجة اليه على صعيد التداول اللغويّ .

* * *

د. أسعد يونس

١ – أيّاً تكن المناهج المقررة ، فهي تحتاج الى تجسيد عبر تجهيزات ووسائل تربوية عدة . ما هو دور المكتب في هذا المجال ؟

إن دورَ مكتب التجهيزات والوسائل التربوية أساسي واجرائي في عملية التجسيد هذه .

فهو أساسي من حيث أن النصوص القانونية التي أنشأت المكتب ضمن الهيكلية العامة للمركز ، قد أوكلت الى المكتب مهمة الإشراف على جميع الأعمال المتعلقة بتصميم الوسائل التربوية وتطويرها واختبارها ، بالتعاون مع الجهات المختصة بإعداد وتطوير البرامج والمناهج ، ثم متابعتها لاعتمادها في حقول التعليم المختلفة ، وهو إجرائي لكون هذه النصوص أيضاً قد خوّلت المكتب تحديد احتياجات البرامج والمناهج ، ووضع التصاميم الهندسية والمواصفات الفنية للوسائل التربوية المقترحة ، على أسس اختبارية ، ومن ثَمَّ إعداد نماذج عنها ، ومراقبة اختبارها ، وبالتالي انتاج ما تأكدَّتْ صلاحيته منها ، واتخاذ الترتيبات الضرورية بالتعاون مع المديرية الادارية في المركز لتوزيعها وتعميمها .

٢ – من واجبات المكتب الأساسية المساعدة في انشاء مدارس نموذجية يُصار فيها الى تنمية روح الخلق التكنولوجي لدى الطلاّب ، والى إغناء المختبرات العلمية التطبيقية .

ما مدى إسهامكم في هذا الحقل التكنولوجي والاختباري ؟

في إطار هذه المهمّات ، ومن خلال دائرة التجهيزات والأبنية المدرسية ، أشرف المكتب وبشكل مباشر على دراسات فنية عدّة ، تناولت مواضيعها التجهيزات المدرسية على أنواعها ، ومواصفات الأبنية المدرسية ، والشروط الفنية والتربوية والصحية التي رآها اختصاصيو المكتب مفيدة ، ويحتاجها النظام التربوي القائم وتفي بأغراض التربية الحديثة ومتطلباتها .

على صعيد الدراسات . تم إنجاز الدراسات التالية :

– التصاميم الهندسية الجديدة لدور المعلمين والمعلمات .
– دليل التجهيزات المدرسية – والملحق الخاص به .
– دليل البناء المدرسي في لبنان – والملحق الخاص به .
– التجهيزات المخبرية لتعليم العلوم في المرحلة الثانوية .
– التجهيزات الآلية لمدارس التعليم المهني والتقني .
– البناء المدرسي المهني والتقني الخاص بالتعليم .

- مراكز التأهيل المهني .
- البناء المدرسي لمرحلة ما قبل الابتدائية (قيد الإعداد) .

أما على صعيد تنفيذ هذه الدراسات ، فتمّ إنشاء ثلاثة أبنية حديثة لدور المعلمين والمعلمات وهي : دار بكاسين ، دار عاليه ودار بعلبك . وذلك بالرغم من الظروف الأمنية الصعبة التي مرّ بها لبنان والتي كانت السبب وللأسف ، في عدم تطبيق الدراسات الأخرى ميدانياً . فضلاً عن اشتراك أكثر من عنصر ، غير المركز ، في عملية التطبيق هذه . وقد لجأ المكتب الى وسيلة «التطعيم» ، التي كانت الجواب المقنع على السؤال التالي : اذا لم يكن بالامكان انشاء المدرسة النموذجية التي تتزاوج فيها النظريات والتطبيقات العملية ، وتعمل من خلال المشاغل الفنية والتقنية على تنمية روح الخلق التكنولوجي ، ألم يكن في الامكان تطعيم مؤسساتنا التربوية ، في وضعها الراهن ، بما يشبه ذلك ؟

فلكي تُتاح أمام المتعلم فرصُ التحقق من النظريات عن طريق التطبيقات العملية أو الاختبار والمشاهدة ، أرفقت بالكتاب المدرسي الوطني دفاتر تطبيقات وتمارين ، ملصقات وخرائط ، ومجموعات من التسجيلات الصوتية والمرئية خاصة باللغات ، الى جانب المختبرات النقالة الكاملة التجهيز لمواد العلوم والرياضيات ، ووحدة سمعية – بصرية نقّالة لتدريس اللغات . كما عمد المكتب الى تنفيذ دراسة «المشغل التكنولوجي التربوي» ، ودعي من خلالها الى ضرورة انشاء المشاغل التكنولوجية التربوية في الأبنية المدرسية المهتمة بالتعليم العام وفي دُور المعلمين والمعلمات ، وذلك لاعتقاد المكتب الراسخ بما تسمح به هذه المشاغل من تطبيق النظرية عملياً ، وبما تتيحه من مجالات أمام المتعلم في ممارسة فعلية للأشغال التقنية واكتساب المهارات اليدوية المقرونة بالفكر والفن . وقد أتاح بعض الانفراجات الأمنية خلال الأحداث الأليمة المعروفة ، الفرصة أمام مكتب التجهيزات والوسائل التربوية لتنفيذ مشغل تكنولوجي تربوي في مؤسسة تربوية رسمية في بلدة حمانا اعتبر نجاحه في الأوساط التربوية نموذجاً يُحتذى به في المؤسسات التربوية الأخرى ، كما أسهم ، وبشكل استشاري ، في تطبيق التصاميم الهندسية العائدة الى هذه المشاغل والمختبرات العلمية في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، والتي اعتمدتها المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة في بيروت والجبل منها :

- مختبر متعدد الغايات . في ثانوية الفاروق التابعة لجمعية المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت .
- مختبرات علمية ثابتة في ثانوية بشامون الرسمية .
- مشاغل تكنولوجية – تربوية في كل من كلية التربية – الفرع الأول ودار المعلمين المقاصدي .

ويتطلع المكتب الآن الى «المدرسة الشاملة» ، ويأمل خلال السنة ١٩٨٣ ، أن ينجز هذه الدراسة ، لأن التعليم الشامل سيكون على الأرجح في المستقبل القريب ، البديل الصحيح عن التعليم الاكاديمي والتعليم المهني ، وستكون لنا عودة الى هذا الموضوع على صفحات هذه المجلة .

٣ – هل تنحصر مسؤولياتكم التجهيزية والتربوية بدُور المعلمين والمعلمات أم تتعداها الى سائر المؤسسات في القطاعين العام والخاص ؟ وما هي اقتراحاتكم في هذا المجال لتعميم الفوائد النظرية والتطبيقية ؟

كما سبق وأشرنا ، يهتمّ المكتب من خلال دائرتَيه : المنشورات والوسائل التربوية ، والتجهيزات والأبنية المدرسية ، بوضع التصاميم الهندسية والمواصفات الفنية العائدة الى البناء والتجهيزات المدرسية وسائر المنشورات والوسائل التربوية ، ويقوم بعدها بوضع نماذج عنها ، واختبارها ميدانياً ، تمهيداً لتصميمها ونشر الدراسات عنها . ولّما كان المركز التربوي للبحوث والانماء يرعى بشكل مباشر دُور المعلمين والمعلمات التي تعتبر جزءاً رئيسياً من مهام المركز ومسؤولياته ، من خلال مكتب الإعداد والتدريب ، فإن مكتب التجهيزات والوسائل التربوية يقوم بالتعاون مع الأجهزة المختصة في المركز – مكتب الإعداد والتدريب والمديرية الادارية – بعملية تجهيز هذه الدُور ، وفق حاجات المناهج المستحدثة فيها ومتطلباتها . أمّا في ما يختص بالمؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى ، فإن المكتب وضمن صلاحياته يقوم بتزويد الادارات المسؤولة عن هذه المؤسسات بالوثائق والدراسات ويقدم المشورة اليها في حال طُلب منه ذلك اثناء البناء أو التصنيع والانتاج ..

إنّ النصوص القانونية التي حدّدت مهامّ المكتب ومسؤولياته ، توضح الرؤى التي ننشدها كافة ، ولكن غياب التنسيق بين المركز من جهة ومصالح التربية ودوائرها المختصة في لبنان من جهة ثانية ، أو العكس بالعكس ، قد حال دون بلوغ الأهداف هذا فضلاً عن تتابع الأحداث المأساوية في البلاد .

٤ – هل تنحصر مسؤوليات المكتب تجاه الكتاب المدرسي الوطني والمنشورات التربوية المختلفة بالناحية الفنية التنفيذية فقط ، أم إنها تشمل الناحية الإعدادية أيضاً ؟ وبالتالي ما هي الاقتراحات التي تتقدمون بها لتطوير المناهج وإغناء الكتاب المدرسي الوطني وإقامة التوازن المفقود بين النظريات والتطبيقات العلمية والتربوية ؟

نعود ونذكّر هنا بما أوردناه سابقاً ، بأن النصوص القانونية لانشاء المركز قد أوكلت الى المكتب من خلال دائرة المنشورات والوسائل التربوية فيه ، المهمات الأساسية التالية :

- تحديد احتياجات البرامج والمناهج لتصميم الوسائل التربوية الجديدة أو تطويرها على أسس اختبارية .
- الإشراف على إعداد الوسائل التربوية المطلوبة .
- مراقبة اختبار أجهزة المركز والوسائل التربوية المختلفة .
- الإشراف على إنتاج الوسائل التربوية بعد موافقة المسؤولين عليها واتخاذ الترتيبات الضرورية لتوزيعها وتعميمها ، بالتعاون مع المديرية الادارية .
- مراقبة الدراسات الخاصة بكلفة الانتاج أو أسعار الشراء .

ولما كان الكتاب المدرسي الوطني احدى الوسائل التربوية الرئيسية المعتمدة في المركز ، فإن المهام والمسؤوليات المذكورة أعلاه تنطبق عليه كما تنطبق على كل وسيلة تعليمية أو تربوية أخرى يقرر المركز اعتمادها .

في الواقع إنّ الغاية من تشييد المدارس وتجهيزها ، تكمن في خلق الأجواء المناسبة ، التي تساعد على تكوين المواطن الصالح وإعداده للانتاج ، عن طريق تزويده بالمعرفة والفنون والتقنيات ، على أمل ان يقوم هذا المواطن عندما يخرج الى الحياة العملية ، بدوره البنّاء في مجتمعه ، وإنجاز ما يُسند اليه بكل محبة وإتقان . والسؤال يطرح نفسه هنا : كيف يمكن ان يتم إعداد هذا المواطن ؟

لا شك في أن الأساليب عديدة ومتنوعة ، وقد أعدّ أسلافنا في العصور الغابرة أجيالاً كان لها سهم كبير في بناء مجتمعاتنا وتطويرها . ومجتمعنا اليوم الذي يشهد التطور العلمي والتكنولوجي ، لا بد له من ان يساير هذا التطور ، ويُدخل على أساليبه التربوية ، وطرائقه التعليمية ، بعض التغييرات والفاعليات ، التي تسمح له بمواكبة العصر في اطار وطني مميز . ونظرتنا هنا الى المناهج التعليمية تنطلق من واقع وطننا اليوم ، الجريح والمتألم من شلل مرافقه الانمائية ، التي تتطلب الى جانب الأمن والاستقرار ، سواعد زودت بالمهارة وسلحت بالفكر . وهي في جميع الاحوال لا تختلف عن النظرة العالمية الى مناهجنا . تلك النظرة القاضية :

- بوضع مناهج تعليمية تتساوى فيها النظريات والتطبيقات العملية وتُوكَل الى بناء الانسان المواطن العامل بفكره وبيده ، والذي ينفّذ عمله بإخلاص واتقان .

مناهج يُراعى فيها الوضع الراهن في لبنان . **مناهج تنهض بالوطن والمواطن من بين الأنقاض** وتداوي جروح الماضي وتصلح الثغرات وترفع الوطن الى المستوى الحضاري الذي كان يتحلى به عبر العصور ، مناهج كتلك التي دفعت المانيا بعد الحرب نحو التقدم والازدهار في ردهات قصيرة من الزمن .

- بتشييد المؤسسات التربوية والتعليمية المتفاعلة مع البيئة والمجتمع ، وتجهيزها بالمفروشات والآلات والأدوات العصرية الملائمة ، وجعلها إمتداداً للبيت والمجتمع .
- أخيراً بإعداد المعلّم وتحسين أوضاعه الحياتية ، ومتابعة تدريبه أثناء الخدمة ، في سبيل رفع كفايته في التعليم والتدريب .

* * *

د. ايلي قسطون

١ – ما مدى رضاكم عن الدور الذي تقوم به كلية التربية حالياً وما مقترحاتكم؟

لم تقم كلية التربية حتى الآن إلاّ بقسم صغير جداً من الدور الكبير الذي كان عليها أن تلعبه على صعيد عملية التربية الشاملة . أمّا هذا القسم الصغير ، فلقد اقتصر على إعداد المعلمين الثانويين فقط ، ولا بد من الاشارة هنا الى بعض النجاح الذي تحققه الكلية حالياً في هذا المضمار ، رغم الشوائب والصعوبات الكثيرة التي تعترضها ، ككثرة مواد التدريس النظرية ، والفروقات الكبيرة بين الطلاب ، خصوصاً بالنسبة الى أعمارهم . فهناك ابن الثالثة والعشرين ، وهناك ابن الخمسين ، والضيق الخانق في البناء الذي يُجبر الطالب على ترك الكلية حالَ انتهاء الدرس بدلاً من البقاء فيها ، والتفاعل مع رفاقه وأساتذته ، صاهراً بذلك تربيته الاجتماعية والثقافية .

لقد سعت الكلية ، ولا تزال ، ومن خلال أساتذتها وطلابها ، الى التعامل الجدّي مع كل المؤسسات التربوية ، الرسمية منها والخاصة ، بهدف إعطاء الطلاب أكبر قدر ممكن من المعلومات التربوية العملية . لقد أعطت الكلية أهمية كبيرة للنشاطات الاجتماعية والتثقيفية ، فدعت الى محاضراتٍ مختلفة ، وفي كل الحقول العلمية – التربوية ، لكبار المفكرين من لبنان ومن الخارج ، كما حثّت طلاّبها على القيام بزيارات عدّة الى المناطق النائية ، والاطلاع عن كثب على أوضاع المدارس فيها ، كل ذلك لا يشكل إلاّ الجزء القليل جداً مما لكلية التربية من مهامّ .

من مهامّ كلية التربية الأساسية الاهتمام بالعملية التربوية الشاملة . ولذلك يجب على الكلية ان تشمل شُعَباً عدّة أو معاهدَ مقسمة على الشكل الآتي مثلاً :

أ – شُعْبة الإعداد والتأهيل ، ومن واجباتها إعداد المعلم لجميع

مراحل التعليم ، أي معلم الروضة ، والابتدائي ، والتكميلي ، والثانوي ، والمهني ، ودورها الأكبر هنا يكمن في الإعداد الصحيح لمعلمي الروضة والابتدائي نظراً الى دقّة هذه المراحل بالنسبة الى المتعلّم ، فأيّ خطأ يقع في التعامل ما بين المعلم والصغير ، لا بد أن يؤثر سلباً على المتعلم وسلوكه المستقبلي .

كما انه على هذه الشُعبة أن تهتم بإعادة تأهيل المعلمين ، ولمدة سنة كاملة على الأقل ، بعد أن يكون مضى على إعدادهم خمس سنوات على الأكثر .

يجب أن يقع على عاتق هذه الشُعبة أيضاً إعداد الكادرات الإدارية ، كمديري المدارس ، والمفتشين التربويين ، والمرشدين التربويين ، والمرشدين النفسيين ، ولكل من هؤلاء أهمية كبرى في إنجاح العملية التربوية .

ب – شُعبة الأبحاث التربوية ، التي يجب أن تحظى بأكبر قدر ممكن من الاهتمام نظراً الى أهميتها على الصعيد التربوي في مفهومه الشامل . وعلى هذه الأبحاث أنْ تشمل مشاكل تربية الانسان ، منذ ولادته ، وحتى مراحل ما بعد الجامعة .

من بين مهام هذه الشُعبة أيضاً منْحُ شهادات الدكتوراه في علوم التربية المتعددة والمتشعبة .

ج – شُعبة التخطيط التربويّ ، ومن مهامّها أخْذُ نتائج الأبحاث التربوية التي تكون الكليّة وجميع المؤسسات التربوية في لبنان والخارج قد قامت بها ودراستُها ، والاعتماد عليها ، والتخطيط من خلالها لتربية لبنانية أفضل ، وذلك بالتعاون الوثيق والاشتراك الفعلي مع وزارة التربية الوطنية .

٢ – ما مدى إسهام الاختصاصات العلمية في تقريب التربية من المفهوم العلمي الصحيح ؟

لقد حقق العلم في كثيرٍ من الدول المتقدمة إنجازات ضخمة على صعيدَي الكم والكيف ، وذلك نتيجة التطورات والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها هذه الدول ، والتي غيّرت بدورها فلسفة الانسان في الحياة ، وبالتالي حاجاته ومفاهيمه التربوية . أمّا هذه الحاجات وهذه المفاهيم ، فقد بدّلت مضمون المنهاج ، وطرائقَ التعليم ووسائله ، والممارسات المدرسية بصورة عامة . فغدت أنظمة المجتمعات التعليمية ، تشهد باستمرار إصلاحاتٍ عميقة ومتسارعة ، تبعدها أكثر فأكثر عن النماذج التعليمية التقليدية التي بقيت سائدةً فيها حتى عهد قريب . من أكثر الاصلاحات جدية ومردوداً كانت تلك التي أسهمت في إدخال الاختصاصات العلمية في العمليات التربوية .

لقد ساعدت هذه الاختصاصات العلمية على :

أولاً : فهم عملية التربية من الناحية البيولوجية ، فأصبحت نيروبيولوجية التعلّم «Neurobiologie de l'Apprentissage» مثلاً من الضروريات التربوية ، خصوصاً في نطاق تربية الصغار ، وبدونها يصعب علينا فهم بعض الحقائق العلمية المهمة لعملية التعلم .

ثانياً : إدراك مدى أهمية التأثيرات الآنية على شخصية المتعلم المستقبلية وسلوكه ، وذلك من خلال مادة فيزيولوجية التصرف «Physiologie du comportement» وفيزيولوجية الحواس «Physiologie des sens».

ثالثاً : التعمّق أكثر فأكثر في الأبحاث التربوية ومصداقية نتائجها ، وذلك خصوصاً من خلال مادتي الاحصائيات والمعلوماتية . لقد أصبح من المستحيل تقريباً القيام ببحث تربوي صحيح دون الاستعانة بمضمون هاتين المادتين .

رابعاً : إعطاء الانسان المتعلم القدرة على مواكبة هذا الانفجار التكنولوجي الضخم ، الذي يحصل في أيامنا الحاضرة ، والمحيط بنا من كل جهة ، وذلك من خلال علم الفيزياء ، خصوصاً «الالكترونيات» وبعض علوم الرياضيات والكيمياء .

غير أنه يجب على هذه الحقائق أن لا تدعنا نقرع باب التربية من زاوية العلوم والثورة التكنولوجية فقط ، لأن ذلك لا يمكن أن يفي بالغرض التربوي المنشود .

* * *

د. فريد نجّار

١ – ما هي الخبرات والفوائد التي تكوّنت لديكم من تدريس المواد التربوية في كلّية التربية ، بالأخصّ «تاريخ الفكر التربوي» ، والتي يمكن الافادة منها في الممارسات التربوية الحالية والمرتقبة ؟

الخبرات والفوائد التي يجنيها الأستاذ من تدريس مواد التربية ، وبالأخصّ «مادة تاريخ الفكر التربويّ» كثيرة . انّها تكسب الأستاذ المهارات الفكرية والتوجيهية ، بالاضافة الى المهارة في البحث ، هذه المهارات التي يجب أن تنعكس على طلاّبه فتظهر في تفكيرهم

وفي طريقة بحثهم ، كما توجّههم في مهنتهم وتصبح جزءاً من مهاراتهم التي يستخدمونها في عملهم المستقبليّ .

وتُعتبر مادة تاريخ الفكر التربويّ ، من أهمّ العناصر في منهاج اعداد المعلّم اعداداً مهنيّاً وتربويّاً لأنها تتناول درس الأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية التي تقوم عليها التربية الحديثة . ومن المفروض في هذه المادة أن تثير في الطالب الجدّي التفكير النقّاد في مفاهيم التربية المختلفة المنتشرة الآن ، وأن تشجعه على وزن الآراء وتقويم الممارسات التربوية ، فيصبح مفكّراً فعّالاً في الشؤون التربوية ، ويكون بالتالي عاملاً فعّالاً في بناء النظام التربويّ ، الضروريّ ، لتحقيق المجتمع القائم على التعاون الذي تتطلبه ظروف العصر الحديث . وانّنا نلخّص في ما يلي بعضاً من أهم فوائد هذا الدرس كما يراها المربّون وكما وردت في كتاب «تطور الفكر التربويّ» [1] :

١ – انه المدخل الذي يستطيع المعلّم أن يرى من خلاله صورة واضحة عن المنجزات الماضية وصورة جليّة عن المستقبل الذي تتوقعه التربية .
٢ – انّه السجلّ الذي يضمّ التقدم التربويّ الذي أحرزته البشرية حتى الساعة ، والحالة الحاضرة التي نحن عليها الآن .
٣ – انّه الحارس الدائم اليقظ الذي ينبّهنا دوماً كي لا ننسى أنّ طريقنا محفوف بالمخاطر ، وأنّ المجتمع الذي يتطلع الى حياة أفضل عليه أن يبني عمله بنشاط روحيّ .
٤ – انّه الغربال الذي يفصل التبن المتأتي من التقليد البالي عن الحَبّ الصحيح .
٥ – انّه المقدّمة المرشدة لجميع الدروس التربوية .
٦ – انّه ينمي الفضول العقلي الذي يميّز بين المعلّم الموفق المستنير والمعلّم غير الموفق المحدود الأفق وغير المستنير .
٧ – انّه يساعد على تنمية الحماسة المهنية التي لولاها لما كان الوصول الى بذل الجهد وتحقيق المنجزات العظيمة ممكناً .
٨ – انّه وسيلة ممتازة لدرس مبادىء الاصلاح الاجتماعيّ والصناعيّ والسياسيّ والدينيّ .
٩ – انّه أفضل الوسائل لمعرفة كيفية نشوء الحضارة .
١٠ – انّ درْس ما حاول المعلمون العظام القيام به وما أنجزوه ، يجب أن يحثّنا على إكمال عملهم وتحقيق أفكارهم ، لا سيما أن ظروفنا الحاضرة أسهل وأكثر ملاءمة اليوم .
١١ – انّه يزوّدنا بالموادّ الضرورية لنستخدمها في تفكيرنا التربويّ الخلاّق .
١٢ – انّه يساعدنا على اختيار أهداف التربية الحديثة وموادها وطرائقها ، بطريقة واعية تقدمية .
١٣ – انّ درس تاريخ الفكر التربويّ يساعدنا على التفكير الصحيح الواعي لكي نصبح عاملين أكفياء في حقل التربية .
١٤ – انّه يحملنا على تقويم الآراء التربوية التي أتتنا من الماضي كما يحثّنا على ترك الآراء التي ثبت عدم فائدتها .

٢ – كيف يمكن أن نقارن بين وضع كلّية التربية اليوم ووضعها السابق من خلال المناهج المعتمدة اليوم ، والتي اعتُمدت في الماضي ؟

لا بد ، قبل الاجابة على هذا السؤال من كلمة توضح دور كلّية التربية والغاية من وجودها . فمهمّة كلّية التربية أو كلّية المعلّمين أو معهد اعداد المعلّمين أو معهد التربية الخ... هي اعداد المعلّمين والعاملين في مراحل التعليم المختلفة وفقاً لمنهاج خاصّ يعدّ لهذه الغاية ، ويختلف عن مناهج الكلّيات أو المعاهد الجامعيّة الأخرى في أمور كثيرة .

ما هو دور كلية التربية في الجامعة اللبنانية ؟

من المفروض أن تقوم كلّية التربية في الجامعة اللبنانية بإعداد جميع العاملين في الحقل التربويّ فتعدّ المعلّمين لجميع المراحل من الروضة حتى الجامعة ، كما تعدّ جميع العاملين الآخرين في هذا الحقل من مديرين ومفتشين ومرشدين ... هذا بالاضافة الى القيام بالابحاث العلمية التربوية وبالتخطيط التربويّ ، وذلك بالاشتراك والتنسيق مع المركز التربويّ للبحوث والانماء . أمّا الواقع فهو عكس ذلك ، اذ تنصرف الكلّية ، حسب النظام القائم ، الى اعداد أساتذة التعليم الثانويّ ، والقيام بالأبحاث التربوية على نطاق محدود ، تاركة الأمور الأخرى ، لأنّ هذا لما نصّ عليه نظام الكلّية .

أمّا من حيث المقارنة بين وضع الكلّية اليوم ووضعها السابق من خلال المناهج المعتمدة حالياً والتي اعتمدت في الماضي ، فهذه قضيّة جديرة بالدرس ، ورأيي فيها هو الآتي :

تتّبع في اعداد المعلّمين مناهج مختلفة وأنظمة عدة ، نذكر في ما يلي ، منهاجَين هما الأكثر شيوعاً .

المنهاج الأول هو اعداد المعلّمين على المستوى الجامعيّ ، حيث يدخل الطلاّب معهد الاعداد ، بعد نيل شهادة التعليم الثانويّ ، وتمتدّ الدراسة في هذه المعاهد ، مدة خمس سنوات ينال الطالب في نهايتها شهادة «الماجستر» أو الكفاءة للتعليم الثانويّ ، ويتمّ التخصص بالتعليم في احدى مراحله . أمّا الاختصاص في المرحلة الابتدائية فلا يركّز على موضوع معيّن من مواضيع الدراسة . وانّما ينصرف الى التربية العامة لتكوين القدرة على تعليم كلّ مواضيع الدراسة الابتدائية ، مع التركيز على درْس الولد ودرْس البيئة وممارسة التعليم . هذه

صورة موجزة لنظام اعداد المعلّم الابتدائي على المستوى الجامعيّ ، ولن أدخل في تفاصيلها الآن بل أترك ذلك لبحث آخر .

أمّا الاختصاص في التعليم الثانويّ فيتناول ، بالاضافة الى الدراسة التربوية والسيكولوجية ودراسة البيئة ، الاختصاص في مادة أو أكثر من موادّ التعليم الثانويّ وطرائق تدريسها ، بالاضافة الى ممارسة التعليم . هذه أيضاً صورة موجزة لنظام اعداد المعلم الثانويّ نترك تفاصيلها الى بحث آخر . وقد كانت كلّية التربية في الجامعة اللبنانية سنة ١٩٨٠ تتبع هذا النظام .

انّ التعليم مهنة كالطب أو الهندسة أو المحاماة الخ... ويحتاج العاملون فيه الى اعداد مهنيّ وفق منهاج خاص ، وفي جو يعبق بالتربية وبدراسة سيكولوجيا الولد ، والعمل مع الأولاد ، وممارسة التعليم أثناء الدراسة الخ... لكي تتأصل فيهم الروح المهنية الحق والمهارات التعليمية الصحيحة ، وهذه لا تتأصل عادة من خلال دراسة سنة أو سنتين ، وبصورة خاصة بعد إنجاز دراسة جامعية في كلّية غير كلّية التربية ، لأنّ الطالب بكون قد كوّن عادات ، واكتسب مهارات ليست في صلب مهنته ، وليس من السهل عليه التخلص منها أو تغييرها .

أمّا المنهاج الثاني ، وهو وضع كلّية التربية اليوم أي منذ سنة ١٩٨٠ ، فيتألف من دراسة سنتين بعد نيل الاجازة يدرس الطالب أثناءهما طرائق تدريس مادة اختصاصه ، وبعض المواد التربوية ، مع ممارسة التدريس ، ويعدّ رسالة ، ثم ينتهي بالحصول على شهادة «الماجيستر» أو الكفاءة في التعليم الثانويّ .

انّ هذا النظام يترك بعض الثغرات في اعداد المعلّم ولا يفسح المجال الكافي لاكسابه ، خلال سنتين ، كلّ الجدارات والمهارات المهنية المطلوبة ، لا سيّما بعد أن يكون الطالب قد أنجز دراسته الجامعية ، وترسختْ عاداته ومهاراته ، في كلّية لا يسودها الجوّ التربويّ ، ولا المناخ التعليمي اللذان يسودان عادة معاهد اعداد المعلمين ، وبعد أن يكون قد اكتسب مهارات وعادات غير التي يحتاجها في مهنة التعليم .

انّ الحسّ المهني ، وروح التعليم ، والتقاليد التربوية ، تحتاج الى وقت لكي تصبح جزءاً من نفسية المعلّم يمارسها بطريقة عفوية وطبيعية ، ولا تتأصل فيه الاّ اذا باشر في اكتسابها في مرحلة مبكّرة من اعداده المهني ، وفي بيئة يوحي كل شيء فيها بهذا الحس وهذه الروح والتقاليد .

ان كلّية التربية في الجامعة اللبنانية لا تزال في مبدأ تطبيق هذا النظام الجديد ، وتجربته ولا يمكننا الحكم عليه أو له الاّ بعد اكتمال التجربة ومرور بعض الوقت على اختباره وتقويمه .

---

(١) نجّار ، فريد ، «تطور الفكر التربويّ» المركز التربويّ للبحوث والانماء ، المجلد الأول ، ص ١٩ – ٢٢ ، بيروت – ١٩٨٠ .

* * *

د. شوقي أبو حيدر

١ – هل واكبتْ مناهجنا في تطورها التاريخي متغيراتنا الحضارية وتطلعاتنا المستقبلية ؟ أم حالت ظروف دون ذلك ، وما هي برأيك هذه الظروف ؟

انّ العرض التاريخي لمسيرة المناهج اللبنانية ، يطلعنا على بعض الحقائق المهمة التي لها تأثيراتها على أكثر من صعيد ، اذ من المعلوم ان هذه المناهج لم تولد دفعة واحدة ، وانما اكتملت في مرحلتها الأولى تحت ظل الانتداب الفرنسي [١] ، حيث كانت عبارة عن نسخة مشابهة للمناهج الفرنسية ، ولتأكيد ذلك ، نورد الاعتراف الذي أقرّ به وزير المعارف السوري محمد كرد علي سنة ١٩٣٢ ، حين كشف الأسباب الحقيقية لتعديل البكالوريا اللبنانية والسورية ورد ذلك الى التكيف مع ما طرأ من تعديل على زميلتهما البكالوريا الفرنسية سنة ١٩٣١ [٢] .

واذا كانت هذه المرحلة تشكل الصورة الأولى للمناهج اللبنانية ، فإنها تعتبر طبيعية لو انها زالت مع زوال المنتدب ، ولكن ان تترك بصماتها العريضة على مجمل الحياة الاستقلالية في ما بعد ، اعتبر أمراً غير جائز أو مقبول . وها هي مناهج ١٩٤٦ [٣] بالرغم من بعض التعديلات الطفيفة التي طرأت عليها بعد الاستقلال ، بقيت مشابهة للمناهج الفرنسية في كثير من الأمور . وأما المناهج الحالية [٤] فلم تخرج عن هذا الخط وظلت تحاكي المناهج الفرنسية تنظيماً ومحتوى .

من هنا يمكن القول ، ان التطور التاريخي للمناهج اللبنانية ، كان أقرب الى التعديل الطفيف منه الى التغيير الجذري ، وان المحطات التاريخية للمناهج ، كانت أقرب الى الوقفات منها الى التحولات العريضة . فمسيرة المناهج لا زالت سائرة في خطها المعهود سابقاً ، والاتجاه نحو حياتنا المستقلة ، نحو الوطن ، لم يتمّ بعد . وخير برهان على ذلك ، هذا الانفصال الذي نلاحظه بين مضامين مناهجنا وواقعنا المعاش ، وهذه الغربة عن أجواء المواطنية الحقة ، التي

أمعنت في شرذمتنا وتفتيتنا . وفي الوقت الذي يجب أن تقوم به المدرسة في لبنان من خلال المناهج بدور رائد في حمل لواء التغيير والاسهام في عمليات التشكيل الحضارية ، نرى ، مع تطور وسائل الاعلام والاتصال ان مؤسسات أخرى غير المدرسة :كالعائلة والسينما والتلفزيون والجمعيات وغيرها ، قامت نيابة عن المدرسة بمعظم عمليّات التغيير الثقافية . ولم يقتصر الأمر على ذلك ، بل عجزت مدرستنا عن مواكبة المتغيرات الحضارية المختلفة والمستجدات العديدة في أكثر من مجال . فمناهجنا بمعظمها نظريّة (أكاديمية) [٥] تهدف الى اعداد القلة أو النخبة لتولي الوظائف الحكومية . أوَليس التعليم عندنا إلقاء أو محاضرة من قبل المعلم ، وحفظاً وتذكراً من قبل التلميذ ؟ أَوَ لَيْسَت مناهجنا مشحونة بمعلومات ومواد عفا عليها الزمن ولا تصلح للمواقف الحياتية الحالية ؟ أَوَ لَيْسَ هيكلنا التعليمي [٦] أحاديّ المدخل ، اجباريّ المسلك ، جامداً وغير متنوع ؟ إنّ بطالة خرّيجينا ، أصحّ اجابة عن كلّ هذه التساؤلات . فمجتمعنا يحاول النهوض ، وهناك مؤسسات ومهن واعمال كثيرة ظهرت أو هي في طور الظهور ، ولكن أين هم هؤلاء الخرّيجون من هذه الحقول والخبرات الجديدة ؟ وفي حال قبولهم سيضطرون الى التعلم والتدرب من جديد ، وخسارتهم الزمنية مضاعفة لأنهم سيتعلمون مرتين ، مع ما يرافق ذلك من معاناة نفسية ووجدانية مؤلمة .

صحيح أنّ العالم يتغير ، والشعوب تتفاعل ، والمعرفة تتراكم ، والمطالب تتزايد وأنّ هناك مؤسسات عديدة تسهم مع المدرسة في عملية التغيير الحضارية ، ولكن «المدرسة تنفرد عنها بقيامها بهذه الأعباء ، ومواجهة هذه المطالب ، على أساس قدرتها على التنسيق والتنظيم ، والتجميع والمزج ، والتفسير والتوجيه – وغيرها من العمليّات الأساسية في توجيه الثقافة والأفراد ، ممّا لا تستطيع أية مؤسسة أخرى أن تقوم بها» [٧] . ومدرستنا في لبنان ، دورها معطّل في هذا المجال ، فهي مكبّلة من خلال مناهجها وممارساتها بفعل الجمود المسيطر عليها نفوساً ونصوصاً ، ولا عجب انْ كانت تعيش بعزلة عن مجتمعها ، وان كانت لا تواكب متغيراتنا الحضارية وتطلعاتنا المستقبلية . فالشعب اللبناني مشهود له بالذكاء والطموح . وممّا لا ريب فيه أنه يهدف الى تحسين أوضاعه وتطويرها . ومن يطلع على الكثير من الخطب والمقالات والتصريحات التي عقدت حول أمور التربية في لبنان ، وبصورة خاصة المقاطع المتعلقة بالتربية والمتضمنة في البيانات الوزارية وخطط التنمية المتعاقبة ، بالاضافة الى مقدمات المناهج الدراسية ومتونها ، تتكوّن لديه صورة لا بأس بها عمّا ستؤول اليه صورة التربية في لبنان ، وما ستعكسه على الأوضاع الحياتية من إيجابيات . ولكن ، بالمقارنة مع الزمن الذي انقضى ، ومع الواقع القائم يظهر التفاوت الهائل بين الأماني والوقائع ، وبين القول والممارسة ، فتتحول الطموحات الى خيبات أمل يحصد اللبنانيون شرها على أكثر من صعيد . اذ أين الوعود التي قطعت في مجالات :

– تعميم التعليم ؟
– مجانية التعليم ؟
– إلزامية التعليم حتى سنّ معينة ؟

وأين خطط التنمية المتتالية ، وهل نفذت أم لا ؟

وأين مشروع تجميع المدارس الرسمية ، وأين الخريطة المدرسية ؟

أين هي عمليات التعديل المستمر في المناهج الدراسية بما يتوافق مع حاجاتنا ويجاري التطورات الجديدة ؟

ثم ، أين هو الوطن ، وأين هي المواطنية ؟

وأين ... ؟ وأين ... ؟ الخ ...

قد يقول قائل انّ ظروفاً عدة وقفت حائلاً دون تحقيق ذلك ، منها ما يعود الى عدم توافر الامكانات المادية ، وعدم توافر الخبرة ، والاحداث الأخيرة . على كل حال ، ليست هذه أعذاراً مقنعة ، وذلك للأسباب الآتية :

١ – انّ الأحداث الأخيرة وما رافقها من خراب وتدمير وخسائر جاءت بعد اثنتين وثلاثين سنة من الاستقلال ، وهذه المدة كانت أكثر من كافية لتحقيق الطروحات المتضمنة بالتساؤلات السابقة .

٢ – انّ عدم توافر الخبرة ، يمكن تلافيه بالاستعانة مرحلياً ببعض الخبراء الأجانب حتى يُصار الى اعداد خبراء في المجالات المطلوبة .

٣ – انّ عدم توافر الامكانات المادية تسقطه الوقائع ، ذلك لان معظم المشاريع التي أزمعت الدولة على تنفيذها كانت مؤمّنة مالياً ، إما من مصادر محلية أو من مصادر خارجية (مساعدات مختلفة ، قروض ، البنك الدولي) ولكن التلكؤ في التنفيذ جعل الأموال المرصودة تفقد بفعل الزمن قيمتها الشرائية ، عدا التبدل الحاصل في المعطيات الأخرى .

وبرأيي ، هناك أسباب أخرى ، كان لها الباع الطولى في كل هذا التقصير الذي نعانيه وأهمها :

١ – الذهنية المتخلّفة التي مورس بها الحكم من أعلى مستوياته حتى أدناها .

٢ – المركزية الشديدة في الادارة على الصعيد السياسي العام وعلى الصعيد التربوي . فكل قرار تربوي مؤثر ، لا بد له من قرار سياسي ، وهذا ليس بالأمر السهل في كثير من الأحيان ،

تلافياً لحساسيات معينة . وهنا لا بد من تفويض للسلطة ضمن حدود معينة وفي اطار سياسة معينة .

٣ – اعتماد التخطيط المبتور الذي لا يكتب له النجاح في غياب التخطيط العام والمسح الكامل لحاجات الوطن ، فالحاجات التربوية لا يمكن تحقيقها الا من خلال تصور عام لحاجات المجتمع والدولة .

(وعلى سبيل المثال ، انشأت الدولة سنة ١٩٧١ المركز التربوي للبحوث والانماء [٨] ، وعهدت اليه مهمة البحث والتخطيط على صعيد التربية في لبنان . ولكن من المستحيل ان ينجح المركز في عمله في غياب جهاز للتخطيط العام ، يقوم بالتنسيق مع الأجهزة الفرعية في إكمال عملية التخطيط الوطنية وإنجاحها .)

٤ – افتقاد الضمير الوطني والحس بالمسؤولية لدى كثير من المسؤولين السياسيين والتربويين ، عند التعرض لموقف معين ، أو معالجة مشكلة معينة ، حيث يغلّبون مصالحهم الخاصة على المصلحة العامة ، ويراعون عدداً من الاعتبارات الشخصية والطائفية الضيقة ، على حساب الوطن والمواطن .

٥ – عدم ربط المدرسة بالحياة ، وعدم تنويع التعليم وتفريعه ، وعدم اعتماد الوسائل والطرائق الحديثة في التعليم . وكل ذلك ناتج عن تخلف المناهج محتوى وممارسة في اللحاق بالمستجدات والتجاوب معها .

٢ – المناهج المتطورة ثمرة تخطيط عام متطور ، كيف تنظر الى مثل هذا التخطيط ؟ كيف يتم ؟ وما هي أهدافه ؟

لا شك في ان هناك علاقة وثيقة بين التخطيط العام والمناهج ، هذه العلاقة التي تثبتها حتمية الانبثاق المنطقي للتخطيط التربوي عن التخطيط العام ، بالاضافة الى شمولية هذا الأخير على سائر أنواع التخطيط في بلد معين .

واذا كانت المناهج تشكل حجر الزاوية في عملية التخطيط التربوي ، فإن هذا التخطيط ، يشكل رافداً أساسياً يمد التخطيط العام بمقومات الحياة والنجاح ، لأنه يُعنى أولاً وأخيراً بالعنصر البشري ، منطلق كل جهد وعصب التنمية على اختلاف أنواعها . فعملية التنمية بحد ذاتها «هي عملية تكوين الرجال واطلاق الطاقة الأولى القادرة على تحريك المجتمع ، نعني طاقة الفكر والخلق والابداع ، طاقة المعرفة والفن والدراية ، طاقة الانسان الذي يسلّط قواه الانسانية على شؤون الانتاج والثروة والحضارة» [٩] .

وما دام العامل المنطقي ، هو الذي يحدد هذا التلازم بين المناهج وكل من التخطيط التربوي والتخطيط العام ، فإنه من الطبيعي ان تأتي المناهج في شكلها ومضمونها وطبيعتها ثمرة للتخطيط العام ، لأن ما ينطبق على الكل ينطبق حتماً على الجزء ، بيدَ أن مجرد الاكتفاء بذلك ، هو انتقاص من حق المناهج وتأثيرها على عملية التخطيط العام ، إذ ان هذه المناهج هي التي تحدد ، خصوصاً على المدى البعيد ، اتجاهات التخطيط العام ونوعيته من حيث التطور أو التخلف . لهذا ، كان من الأصح القول ان العلاقة دائرية والتأثير متبادل . ولتوضيح ذلك ، لا بد أولاً من تسليط الأضواء على عملية التخطيط العام المتطور ، وما تحمله من معانٍ وما ترسمه من أبعاد ، حتى يتسنى لنا تحديد موقع المناهج ودورها وعلاقتها بهذه العملية .

قبل كل شيء ، التخطيط العام هو مجموعة من الاجراءات والأساليب المنظمة المستخدمة في كافة القطاعات الحياتية من أجل تحقيق عدد من الأهداف المرسومة . وبهذا المعنى يشمل أنواع التخطيط الأساسية ، كالتخطيط الاجتماعي ، والتخطيط الاقتصادي ، والتخطيط التربوي ... الخ ... ولكي يكون هذا التخطيط ناجحاً ، لا بد له من أن يكون شاملاً الجوانب المختلفة ، كاملاً من حيث العناصر والخطوات والمراحل ، متكاملاً لجهة حجم القطاعات ووظائفها ، «متوازناً» بين الأساليب والأهداف ... بين التخطيط (كعلم) وفن وأسلوب ، والتخطيط كفلسفة ونظرة الى المجتمع وتقويم للحياة وبناء لقيم الانسان [١٠] : ولكي يكون متطوراً ، يجب ان يركز على عاملي التنظيم والادارة في العمل ، «وبيان دورهما الكبير في قيادة التقدم التكنولوجي» [١١] . هذا الى جانب القدرة على الاستفادة من الماضي عند المباشرة بوضع ركائز الحاضر ، ورسم تصورات المستقبل من خلال القدرة على التأثير في مجرى الأحداث من أجل الوصول الى أوضاع أفضل . وهذا الحديث عن التطور ، يجب الا يفهم على أساس ثابت ومحدد ، لأن التطور مفهوم نسبي يتأثر بعوامل عدة زمانية ومكانية . وفي جميع الأحوال ، يجب ان يكون هذا التطور متلازماً مع عملية نقل الانسان من حالة معينة الى حالة أخرى يشعر خلالها بأنه أكثر كفاية وارتياحاً وسعادة . مع التأكيد ان يتم هذا الانتقال بطريقة مدروسة وواعية وبعيدة النظر ، في ضوء اعادة تركيب عناصر المستقبل ، بما يتوافق مع تطلعات الأفراد والجماعات وطموحاتهم .

وتجدر الاشارة الى ان التطور صفة ترافق الليونة في التعاطي أثناء تنفيذ الأعمال والتجاوب مع المتغيرات المستجدة ، بحيث يقتصر الأمر على التفاصيل ، دون الخطوط العريضة ، حفاظاً على وحدة الخطة وتماسكها . وقد يتطلب ذلك تفويضاً للسلطة لاتخاذ القرارات المناسبة . وهنا يبرز دور التقويم المستمر ، كعامل فعّال في الكشف على مواطن القصور ، واجراء التصحيحات المناسبة بشأنها .

ولما كان التخطيط العام المتطور يرسم أهدافه خلال فترة زمنية معينة بشكل تتحقق فيه أهداف التنمية بأشكالها المختلفة ، فإن هذه التنمية لا يمكن ان تتم بمعزل عن العنصر البشري الذي تتعهده المناهج الدراسية اعداداً وتأهيلاً . اذ كيف يستطيع بلد معين ان يجري مسحاً عاماً لواقعه ، يستطيع من خلاله تحديد حاجاته ومشكلاته ، وتقويم امكاناته ، ووضع أهدافه ؟ وكيف يمكنه ان يستغل موارده ويطور قدراته ، دون الاستعانة بهذا العنصر ، الذي لولاه لانتفت الحاجة الى أي عمل أو جهد ؟ وما دامت المناهج هي الجانب الذي يعوَّل عليه في عمليات التخطيط ، فإن التطور المصاحب للتخطيط العام ، لا بد ان يرافقه تطور في المناهج المعتمدة ، اذ لا يمكن أن يكون التخطيط بأشكاله وصوره كافة ، متطوراً ، والمناهج لا تزال تقليدية جامدة . فالمناهج الحديثة المتطورة ، لم تعد «تقتصر على الموضوعات الدراسية الموضوعة في شكل مواد دراسية ، والتي كانت محتوياتها توزع بالتفصيل على الصفوف المختلفة» [١٢] . بل أصبحت نماذج مختارة أو متوقعة من الحياة يجري الاعداد لها ، والتدرب عليها ، بطريقة منظمة وسريعة نسبياً . ومن هذا المنطلق ، أصبحت تشمل جميع النشاطات والأعمال التي يقوم بها الفرد داخل المدرسة وخارجها ، فتكون بالتالي معلوماته ومعارفه وخبراته ، حصيلة الاطلاع والتجربة الحية المباشرة ، مما يساعده على التكيف الصحيح مع الأوضاع الاجتماعية ، واستخدام طاقاته الابداعية في تحسين هذه الأوضاع وتطويرها .

ولما كان التخطيط العام يملك النظرة الشاملة المتكاملة الى أوضاع البلد ، فإنه يقوم بعملية تنظيم المناهج وتنويعها وتفريعها ، حتى تغدو تجاوباً صادقاً مع حاجات المجتمع ومطالبه ، وحتى يصبح بالامكان تحديد حجم الطاقة العاملة ، وعدد الأطر الفنية والمهنية والادارية ، من خلال برمجة زمنية تأخذ بعين الاعتبار الواقع المعاش ، وأهداف التخطيط العام وأبعاده ، وهذا ، يستلزم تغييراً جذرياً في بنية التعليم ومحتواه ، بحيث يصبح التعليم (مناهج وأساليب وطرائق وتنظيماً) عبارة عن ممارسة حية لها صلة مباشرة بالتحولات الجارية على صعيد الحياة الخارجية .

وهكذا ، لا بد من التركيز على أهمية كل من التخطيط العام والمناهج في عملية تطوير مرافق الحياة ، هذا التطوير الذي لا يمكن ان يتمَّ في غياب الأمور الآتية :

١) الارتباط الوثيق بين المناهج وعمليات التخطيط .
٢) اعتماد الدراسات العلميّة في تفسير الواقع وبناء الأحكام والتصورات .
٣) اعتماد فلسفة شاملة تحدد في ضوئها الأطر والمفاهيم والمبادئ التي يسترشد بها .
٤) الانطلاق من واقع البلد ومراعاة حاجاته وخصائصه .
٥) التقيد بالمواعيد الزمنية لتنفيذ مراحل الخطط المرسومة .
٦) التنسيق الكامل بين القطاعات المختلفة المسؤولة عن عملية التخطيط العام .
٧) مواكبة المناهج الدراسية للخبرات الجديدة ومتطلبات خطط التنمية .
٨) تأمين الاعتمادات المالية الضرورية لتنفيذ الاجراءات المرافقة لعملية التخطيط .

---

(١) امتدت هذه المرحلة من السنة ١٩٢٤ حتى السنة ١٩٣٣ .
(٢) راجع : مجلة «نشرة التعليم» العدد التاسع ، حزيران ١٩٣٢ ص ٤٤٦ ، منشورات المفوضيّة العليا للانتداب ، بيروت (باللغة الفرنسية) .
(٣) امتدت هذه المرحلة من السنة ١٩٤٦ حتى السنوات : ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧١ حسب أنواع التعليم .
(٤) امتدت هذه المرحلة من السنة ١٩٦٨ حتى تاريخه .
(٥) ان حجم التعليم الاكاديمي في لبنان بلغ السنة (١٩٧٣ – ١٩٧٤) ، ٩٦٪ .
(٦) السلّم التعليميّ .
(٧) عفيفي محمد الهادي ، **التربية والتغير الثقافي** ، (الطبعة الرابعة) القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥ ، ص ٢٨٥ – ٢٨٦ .
(٨) القانون المنفذ بالمرسوم الرقم ٢٣٥٦ الصادر بتاريخ ١٠ كانون الأول ١٩٧١ .
(٩) عبد الدايم عبدالله . **التخطيط التربوي** ، بيروت : دار العلم للملايين ، (الطبعة الأولى) ١٩٦٦ ، ص ٨ .
(١٠) المرجع نفسه ، ص ١٢ .
(١١) المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها في البلاد العربية . **صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية** ، اعمال حلقة أجهزة التخطيط التربوي (٨ – ١٨ أيلول ١٩٦٩) عدد خاص ، السنة السابعة ، العدد ٢١ ، بيروت : منشورات المركز الاقليمي ، أيلول – كانون الأول ١٩٦٩ .
(١٢) سيبرز هارولد ، **المعلم والمنهج** ، (ترجمة الدكتور أحمد أبو العباس والدكتور سعد دياب) القاهرة : دار النهضة العربية ٩٦٢ ص ١٣ .

* * *

مفيد أبو مراد

١ – ما هو رأي التفتيش التربوي في المناهج المعتمدة ؟

أناط المشترع بالتفتيش التربوي مهمة رقابية لا تقييمية . فهو «يراقب مدى تطبيق أنظمة التعليم ومناهجه» ، مثلما يراقب «سير العمل في المدارس الرسمية وكفاءة أفراد الهيئة التعليمية فيها» ، أو «مدى تطبيق أنظمة الامتحانات الرسمية» ، أو «كيفية قيام المرشدين

التربويين بواجباتهم» . فالتفتيش سلطة رقابة خارجية ، تكمل الرقابة الداخلية أو التسلسلية ، التي تتولاها الادارة المختصة على الوحدات التابعة لها . وعلى هذا يمنع القانون على التفتيش التربوي أن يقوم بأي عمل إيجابي أو تدخلي ، في إطار الإرشاد التربوي أو سواه . و «لا يحق للمفتشين أن يعطوا للموظفين ، الذين يفتشونهم أو يحققون معهم ، أية أوامر أو تعليمات تتعلق بسير أعمالهم العادية» .

إلاّ أنّ التفتيش التربوي يُبدي ، بين وقت وآخر ، رأيه وبعض مقترحاته في ما يتعلق بشؤون التعليم : أنظمةً ومناهج ؛ سواءٌ في سياق تقاريره السنوية ، أو في إطار تقارير توجيهية ذات موضوعاتٍ محددة ، مستمدة من تنفيذ المهام ، توجَّه الى الوزارة المختصة والى الوحدات المكونة لها ، إما مباشرة ، أو على صيغة توصيات تعتمدها هيئة التفتيش المركزي .

أبرز مقترحات التفتيش المركزي وتوصياته بشأن مناهج التعليم وأنظمته :

أولاً : ضرورة إنجاز المناهج المعتمدة ، وتطبيقها على نحو كامل وفعّال ، قبل الكلام على تعديلها . ويتم ذلك :

أ – باعتماد الأسلوب التجريبي ، بحيث لا تفرض مناهج جديدة أو أية تعديلات رسمية ، قبل أن يتم إختبارها بصورة كافية في مدارس تجريبية .

ب – بإطالة أيام التدريس بحيث لا تتدنى عملياً عن ١٧٠ يوماً في السنة .

ج – بإجراء الامتحانات الرسمية في عطلة الصيف الكبرى أو في العطل الفصلية ، بحيث لا تشغل المدارس ، كأبنية وكتجهيزات وكهيئة تدريس ، بأعمال الامتحانات عن أعمال التدريس .

د – بإجراء تسجيل التلاميذ للعام المقبل في أواخر العام المنصرم ، لكي يمكن إجراء المناقلات والإلحاقات ، بالنسبة الى المعلمين ، قبل بداية العام الدراسي الجديد .

هـ – بتأمين طباعة الكتاب المدرسي الوطني ، قبل بداية الصيف من كل سنة ، فلا يتسبب في تأخير البدء بالتعليم .

ذاك ان :

– تعديل المناهج يتم في لبنان إرتجالاً ، من دون تجريب (جرى ذلك في السنوات ١٩٤٦ – و١٩٦٨ و١٩٧٠ و١٩٧١ وما يليها) .

– أيام التدريس قليلة في الأساس ، إذا ما قيست بما هو معتمد في جميع بلدان العالم . ثم تأتي الامتحانات الرسمية ، والمناقلات ، وتأخير إنزال الكتاب المدرسي الى المكتبات ، فتقضم قسماً واسعاً ممّا تبقى من أيام التدريس القليلة أصلاً . وهكذا لا يتاح للمناهج الوقت والجهد الكافيان لاختبار فاعليتها ، ولتطبيقها على نحو مقبول .

ثانياً : ضرورة إصدار توجيهات تربوية دورية ، تفصّل ما أجملته المناهج . فإنّ كون المناهج اللبنانية تصدر بمراسيم جمهورية ، لا بقرارات وزارية ، يفرض على واضع المناهج الإيجاز ، والتعابير الشمولية ، اجتناباً لتقييد المدارس ؛ لأنه يخشى ان لا يتاح للمناهج تعديلٌ سريع أو عاجل ، فيكون التفصيل في موضوعاتها سبباً لتجميد العمل التعليمي . وعلى هذا يفترض واضع المنهج أن يصدر عن المرجع الصالح في وزارة التربية (وهذا المرجع هو المركز التربوي للبحوث والانماء ، منذ ١٩٧١/١٢/١٠) مذكرات وتعاميم ، تشتمل على تفصيل موضوعات المناهج ، وتحديد بعض إشكالاتها ، ورسم مخططات عملية لها ، مع ذكر الطرائق والأساليب المناسبة لكل جزء منها . وقد صدرت تعليمات يتيمة في أواخر الستينات ، بمساعدة اليونيسف ، تحت اسم «توجيهات تربوية» تتعلق بالمرحلة الابتدائية ، وبمناهج ١٩٤٦ . والحاجة ماسة الى توجيهات جديدة ، تتعلق بمناهج ١٩٧١ الابتدائية و١٩٧٠ المتوسطة و١٩٦٨ الثانوية ، وهي المرعية الاجراء حالياً .

ثالثاً : ضرورة تدريب المعلمين على ضوء المناهج المعتمدة ، تدريباً ميدانياً . وهذا يفترض :

أ – إجراء التدريب في أوقات الفراغ ضمن العام الدراسي ، لا في عطلة الصيف .

ب – تدريب المعلم في مدرسته نفسها بإشراف مفتشه ، وفي منطقته ، مع تنسيق وتكامل ضروريين على صعيد الوطن ، تحت إشراف المركز التربوي للبحوث والانماء .

ج – ربط تعجيل تدرج المعلم بتدريبه ، بحيث يكون له مصلحة مادية دائمة في الانتساب الى اعمال التدريب .

د – ربط التدريب بعمل المعلم اليومي ، بحيث يكون نجاحه في مهمته التعليمية (بناء على تقارير التفتيش التربوي) جزءاً ملموساً من نشاطِه التدربي ، فيكون نجاحه في عمله اليومي منطلَقاً لتحسين دخله ، وحافزاً مستمراً للعطاء والاخلاص والانضباط .

٢ – ما هي الامكانيّات المتاحة لتطوير المناهج التعليمية في لبنان ؟

أولاً : الشروط القانونية القائمة حالياً في لبنان لا تساعد على تطوير المناهج :

أ – التدرج آليّ ، بحيث يكتسب المعلم درجة كل سنتين بصورة آلية لا علاقة لها بعمله وانتاجه ، أو بتقارير التفتيش حول كفايته . فتطوير المناهج والحال هذا لا يعني المعلم في شيء .

ب – الترفيع لا يرتبط بالشهادات التعليمية . فالمعلم الذي يثبت على أساس شهادة علمية معينة ، لا يتحسن راتبه اذا ما تم له ، بعد تثبيته ، تحصيل أية شهادة تعليمية تعلو تلك التي ثبّت على أساسها . وهذا ما لا يشجع المعلم على إعداد أية شهادة تعليمية أثناء الخدمة ، لذلك تراه ينصرف الى إعداد شهادات أخرى ، لا ترتبط حتماً بالتعليم . وبذلك يتحول طموح المعلم الى خارج حقله المسلكي ، فتأتي تجربته التعليمية غير منسجمة مع المطلوب منه ، من التزام بالمناهج لتطويرها .

ثانياً : السلطات اللبنانية المختصة لا تستفيد من الشروط القانونية المتاحة لها لتطوير المناهج :

أ – فتثبيت المعلم المتمرن لا يستند الى تقارير التفتيش أو الرؤساء التسلسليين ، بل يتم بصورة آلية ، وبذلك يكتسب المعلم الجديد الحصانة الوظيفية من دون عناء .

ب – وترقية المعلم من رتبة الى أخرى تعلوها تتم بصورة آلية ، وكان يمكن أن تربط بتقارير عن عمله وانضباطه ، فتكون حافزاً له للالتزام بالعمل .

ج – المركز التربوي للبحوث والانماء لا يهيئ للوزارة توجيهات تربوية ، تتعلق بتطوير محتوى المناهج من ضمن نصوصها الحالية . وعلى هذا ، فبمجرد أن تصدر المناهج الجديدة ، تتجمد طيلة عشرات السنين ، بانتظار تعديلها . لكأن التطوير مقصور على التعديل ؛ علماً أنه ميسور بالتفسير .

وهكذا يتيح القانون فرصتين اثنتين على الأقل لحفز المعلم على الالتزام بالعمل ، كما يتيح للمركز التربوي أن يطوّر المناهج في محتواها وتوجيهاتها ؛ ولكن الجمود هو القاعدة . ثم انه يمكن إجراء التدريب على أساس التوجيهات التربوية المجددة ، في حال صدورها ؛ فيكون ، في ربط التدريب التعليمي بالتفسير الرسمي للمناهج ، سبب لتطويرها .

ثالثاً : التعاون غير قائم بين التفتيش التربوي والادارة التربوية والمركز التربوي ، في إطار تطوير المناهج . وهذا نقصٌ خطير ينعكس جموداً اضافياً وهدراً في الجهود .

٣ – ما مدى استعداد المدارس اللبنانية وفق واقعها الراهن لتقبّل مناهج تعليمية متطورة ولتطبيقها بالشكل المطلوب ؟

المشكلة تقوم على صعيد التشريع ، ثم على صعيد التطبيق من قبل الادارات المختصة على النحو المتقدم بيانه في الاجابة على السؤالين الأول والثاني ؛ والمدارس مستعدة طبعاً بالنسبة الى تطوير التشريع والى تنفيذ التطبيق وتطويره :

أ – فالتشريع هو الذي يحلّ إشكالات المبنى والتجهيزات المطلوبة للتطوير ، لا المدرسة .

ب – والتشريع والتطبيق يحلاّن مسألة تدريب المعلم وتنشيطه وانضباطه ، على النحو الذي تقدّم تفصيله ، كما يحلاّن مسألة تطوير المناهج .

٤ – هل للتفتيش ، ضمن وضعه الراهن ، القدرة على مواكبة تطبيق المناهج الجديدة المتطورة ، وتقديم تقاريره الدقيقة بهذا الشأن ؟

التفتيش في وضعه الراهن عاجز عن المواكبة :

١ – عدد المفتشين أقلّ ثماني مرّات من الرقم المتوجب قانوناً . فالمفتشون العاملون حالياً لا يزيد عددهم عن ٢٣ مفتشاً ، والمطلوب نحو مائتين ، ليصير المفتش مسؤولاً عن ١٥٠ – ٢٠٠ معلم بدلاً من ١٣٠٠ – ١٥٠٠ معلم كما هو الحال الآن .

٢ – نوعية المفتشين أدنى من المطلوب . فليس في المفتشية العامة التربوية أي مفتش :

– للرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء أو البيولوجيا أو الفلسفة ، باللغة الانكليزية .

– للفنون الجميلة .

– لروضة الأطفال .

ثم إنّ عدد المفتشين الموجودين كثيرٌ بالنسبة الى مواد معينة ، قليلٌ بالنسبة الى سواها . لذلك تؤلف مسألة العدد والاختصاصات في التفتيش مشكلة أساسية .

٣ – ليس للمفتشين حافزٌ للعمل النشط . فالدرجات التي يُعطاها المعلمون ، لا تصيبهم . والمعلمون يُعطون تعويضاً خاصاً حدّه الأعلى ٧٠٪ من الراتب للمدير ، و٥٠٪ للمعلم ،من دون اشتراط التفرغ . بينما المفتش مفروض فيه التفرغ ، أي الامتناع عن التدريس ، مقابل ٣٠٪ من راتبه . فهو يحسّ بإجحاف أكيد ، كأن نقله من سلك التعليم الى سلك التفتيش بمثابة عقوبة له .

□ □ □

على هامش أقوال في الثورة بالتربية

سعيد عقل

— ١ —

بصدد الكلام على اللّغة الأُم لا ننسَ أنَّ هذه محتَملٌ لها أنْ تكون أيَّة لغةٍ كان، عدا واحدةً تكون ما بقيت محكية.

— ٢ —

نَذكر في مناهج التعليم ما نسمّيه «اللّغات الأجنبية». ماذا؟ لغةٌ من مجاهل إفريقية لم تُطلع كتاباً هي أَجنبية نسبة إليَّ تماماً كالانكليزية؟! فلْنفرّقْ، بالأحرى، بين الأُولى والأُخرى. اللّغات، نسبة إليَّ، تنتمي إلى ثلاث فئات: الفئةُ الأولى ولا تكون، عدداً، إلاَّ واحدة: لغتي الأُمّ، وهي اللبنانية. الفئة الثانية ولأُسَمِّها «اللّغات الحضارية»، وهي، اليوم تسعٌ لا أكثر. إذ بها وحدها يَصدُر سَنويًّا ٩٦٪ من كُتب العالم. واليك بها متدرجة الأَهمية هبوطاً: الانكليزية وتُنتج سنويًّا ٢٢٪ من كُتب العالم، الروسية ١٧٪، الألمانية ١٥٪، اليابانية ١١٪، الفرنسية ٩٪، الأسبانية ٧٪، الطليانية ٦٪، البرتغالية ٥٪، الصينية ٤٪. ويبقى فقط ٤٪ من كُتب العالم تُنتجها مجتمعةً سائرُ الـ ٢٨٠٠ لغة التي تُغطّي الكُرة. وتجهد، ولكن عبثاً، كلٌّ من اللّغات الحضارية في تخطّي مرتبتها على حساب رفيقاتها. وتُضارب كلّ من الأوكرانية والعِبرية الحديثة (وهي محكيَّةٌ خلافاً للغة التوراة) والبولونية والأسوجية وسواهنَّ على الانخراط في عِقد التسع اللّغات الحضارية.

— ٣ —

بلدٌ لغته الرسمية لم تبقَ محكيَّة يستمر حتماً متخلِّفاً. ولا يَشرع في النهوض بنفسه ما لم يُرحْ يكتب بلغته المحكيَّة. واليوم، ما من بلد راقٍ يكتبُ بلغةٍ باتتْ غيرَ محكيَّة.

— ٤ —

التدوين هو غير اللّغة. انّه كالثوب من «البيوس». الثوب، نحن خلقناه، سلطتنا عليه إذن لا حدَّ لها، تصل الى حَدّ قدرتنا على إلغائه جملةً. فيما «البيوس» الذي لنا، ليس لنا أيَّة سلطة على التحوير فيه. بمعنى أنَّه بوسعنا تدوين لغتنا، في توفُّق كثير أو قليل، بأيَّما أبجديّة نراها أفضل أو بأبجديّة جديدة يبتدعها موهوب منَّا، فيما يتحتَّم علينا أنْ نأخذ لغتنا كما هي في حسناتها وسيّئاتها. كلّ ما نقدر عليه بشأنها هو أنْ «نستخدمها في آخر تطوّر لها بلَغتْه»، وهو الذي في الأساس ليس لنا يد فيه. من تطوراتِ لغةٍ قديمة، مثلاً، أنْ تتخلّى عن الاعراب (أي التغيير اللاّحق بآخر الكلمة حسبما هو دورها في الجملة). ارادياً لا يقدر شعب على إلغاء الاعراب. اللّغة هي، مع الزَمن، تُجري على نفسها ذلك التغيير. إستخدام الشعب للغته، كما صارت لا كما كانت، يَضمن لعقله أنْ يعيش التطوّر. إذ اللّغة أداة العقل، كما اليد أَداةُ الجسم. لُغوياً، كلّ الشعوب الراقية تركتْ لغتها (أو لغاتها) التي لم تبقَ محكيّة، وأخذتْ لغتها (أو لغاتها) المحكيّة. سوى أَنَّ هذا الانقلاب لم يحصل ما يماثله في عالم التدوين: كلّ شعوب العالم ما تزال مُقصّرة تجاه الرقي الواجب تأمينه لتدوين لغاتها. الشعوب تجاه التدوين ثلاثة: شَعبٌ لم يُؤبجد لغته بعد، كالصين واليابان. (نسارع هنا الى التذكير بأَنَّ الصين انفتحت، منذ شوان لي،

على ضرورة أَبْجدَة لغتها، وهي ما تزال ماضيةً في هذا السبيل). وشَعْبٌ أبْجدَ لغته، أي أَخذ أبْجديّة جبيل مكتوبة بمزاجٍ ما، ولكنّه أخذها جاهلاً المبدأين الأساسَين اللذَين قامتْ عليهما. أَبجديّة جبيل، التي هي، حسب موريس دونان، «أُمّ كلّ الأبجديّات المعاصرة» (وبمزيد من ضبط: هنّ وهي، ولكن مكتوبات كلّ بمِزاج) قامتْ على مبدأَين: المنطق والأَناقة. الأخذ بالمنطق معناه أن يُوضع لكل فونيم حرف، وبعد لا يعَبَّر عن هذا الفونيم إلاّ بهذا الحرف. في الفرنسية مثلاً فونيم gué ليس له حرف، وهذا ما كان أزعج نظريّي الأبجدية الجبيلية. في العربية ليس من حرف لثلاثة فونيمات وهي الـ vé والـ gué والـ pé، مع أنّ مفردات العربية راحت، منذ الشعر الجاهلي، تحوي هذه الفونيمات الثلاثة. ولكن لِخلوّ التدوين العربيّ من الحروف الثلاثة، تجد سواد المثقّفين هم أنفسهم يظُنّون أنّ الفونيمات الثلاثة غير موجودة أصلاً في العربية. الأخذ بالأناقة معناه التعبير عن الفونيم أو الفواييل بحرف لا بعلامة صغيرة كالهمزة، مثلاً، وبحرف واحد لا بحرفين كالـ ché أو الـ ou بالفرنسية، وأنْ يكون هذا الحرف مستقلاً دوماً أيًّا كان موضعه في الكلمة، وأنْ يكون كافياً بذاته فلا يتطلّب زائدةً من فوق أو من تحت. كذلك ينبغي أنْ يتأمن، للحرف المعبِّر عن فونيم أو فواييل، الشكلان الفارقان الـ majuscule والـ minuscule، تمكيناً للكاتب والقارئ من معرفة بداية الجملة أو من التفريق بين اسم جنس واسم علم. الى ما هنالك من متطلّبات ثانوية تزيد الحرف دلالة. اللاأخذ بالمبدأَين الجُبيليَين المنطـق والأناقة، هو الوضع الخَرِب لكلّ أبجديات العالم اليوم من دون استثناء، إلاّ أنّ بعضها تدوينُه خرب كثيراً، كالتدوين الانكليزي، وبعضها الآخر تدوينه خرب أقلّ. وتتطلّع كُلّ لغات العالم الى الحصول على أَبجدية تُحقّق لها تمام منطق وتمام أناقة. ومن الأفذاذ الذين تَطلّعوا الى هذا الرقيّ برنارد شو: أَوقف ثروتَه من بعده على إنجاز تكنولوجي يمدّ الانكليزية بأبجدية مُثلى. في لبنان وُفّقنا الى وضع حرف يُحقق مُطلق ما يتطلّبه الاصلاح الأبجديّ. ولقد جعلنا أساسه لا الأبجدية الجبيلية بالذات، وإنما إحدى بناتها بالذات: الأبجدية اللاتينية. لماذا؟ لأنّ بنَتَنا هذه تفرّدت بين سائر بناتنا بأنْ أَصبحت الأكثر تداولاً في العالم، بسبب الانتشار الضَخم الذي للّغات المدوّنة بها، أخصّهن الانكليزية، حتى لقد قيل: «انّ كل مواطن، أياً كان بلده، يعرف حرفَ لغته والحَرف اللاتيني، هذا إنْ لم يكن حَرفُ لغته هو هو الحرف اللاتيني».

— ٥ —

في لبنان، ينبغي، بشأن اللّغة، اعتماد ما طُبّق في الاتحاد السوفياتي، مع تعديل طفيف ناجمٍ عن كون اللّغة اللبنانية ليست، كالروسية، إحدى اللّغات الحضارية التسع (الروسية هي، ونذكّر، الثانيةُ بينهنّ من حيث كميّة ما يَصدر بها مـن كتب). وتَطبيقاً لهذا المبدأ ينبغي أنْ تعلّم مدارسنا ٤ لغات؛ المدرسة التي في وسط اتنّي معيّن: لغة هذه الإتنيّة (المدرسة التي في وسط اتنيّة كردية، مثلاً: الكردية، التي في وسط اتنيّة أرمنية: الأرمنية، التي في وسط إتنيّة سريانية: السريانية). وتعلّم كل المدارس اللّغةَ اللبنانية، على أنها اللّغة الأمّ واللّغة التي ينبغي أن تكون اللّغة. كذلك تعلّم كُلّ المدارس اللّغة الانكليزية، على أنها اللّغة الحضارية الأولى في العالم، ثم تعيّن الدولة لكُلّ مدرسة لغةً بعينها من لغات العالم، وهكذا لا يبقى من لغة في العالم إلاّ ويكون لها في لبنان جمهرةٌ تُجيدها.

— ٦ —

ينبغي أنْ لا يجبُنَ خُبراء التربية عن مصارحة الدولة بما ينبغي أنْ تكونه التربية في كلّ فروعها. وجبانَةٌ منهم تجاه هذا الشأن يُبقي الدولة في حِيرة. بلى لتكُن الكلمة الآخذة موقفاً من التربية لخبراء التربية، والكلمةُ المقررة، وبالتالي المشترعة، للدولة.

— ٧ —

ينبغي اعتبار الرياضيات أكثر من علم بذاته. ينبغي اعتبارها لغةً أيضاً، وانها لكذلك. إذ بها يتعلّم التلميذ كُلّ درب

الفكر، في مراحلها ذاتِ المستوى. فتتطلّع مدارسنا الى تخريج التلميذ من المرحلة الثانوية وهو، في الرياضيات، بمستوى حامِل إجازة. وهذا، في خبرتنا، مؤهَّلٌ له ثلثُ تلامذة لبنان. فلنصيّرْه ممكناً لِمُعظمهم ولو اضطُررنا الى زيادة سنوات الدراسة الثانوية اثنتين.

— ٨ —

ينبغي اعتبار الموادّ الخَمس التالية موادّ أساسية، وبالتالي يُعنى بها عناية خاصة: الخُلُقية، الصحّة، الشؤون المدنيّة، الإيكولوجيا، الروحُ المستقبلية. بالأُولى نعرف أن الانسان هو، في أرقى ما هو، كائنٌ خُلُقي، حتْمٌ عليه إذن أنْ لا يقف موقفاً لا مبالياً من الخير والشرّ. اهتمامُه للثانية هو أساس كل اهتماماته. في الثالثة يدرك أنه فرد من مجتمع، واجب عليه إذن أن يتقيَّد بدستور بلده، ويقف على معظم شرائعه وربّمـا أن يعرف ما اختصاص بلده بين البلدان. وفي الرابعة يعرف أنّ الإنسان، بعد بلوغه هذا القَدر من الرقيّ، بات «مُنتج وسَخٍ وبشاعة». والوسخ والبشاعة يدمّران الانسان. فعليه وعي خطورة الأمر، والتصرُّف وفق علم بعينه يتطلّع الى «إبقاء العالم كما تسلَّمه الانسان من الله نظيفاً وجميلاً». وبالخامسة يعرف أنّ الغد إنّما يُبنى اليوم، فعلى الفرد أنْ يستشرف هذا الغد، ويدرك ما خَطُّه، بل ما ستكون معظم ملامحه، ويُسهم هو أيضاً في بنائه.

— ٩ —

ينبغي تدريس القيَم الثلاث التالية على أنها هي أيضاً ذات خطورة: الروح العائلي والأُمَوية والأنترأُمّويّة. فيعرف الفرد أنه مَدين لأبويه بالعطاء مجّاناً وبالدفء وبالسعادة. وأنَّ له عائلةً ثانية هي أُمَّته، وعائلة كبرى ثالثة هي البشريّة، وأنَّ للاثنين عليه حقوقاً.

— ١٠ —

ولْيعرف الدارسُ أنّ عليه واجباً تجاه فعلَي الكرم والمجد. بالأوّل يتعلم أن يعطي بالمجّان، وأنَّ الرقيّ وليد العطاء المجّاني. وبالثاني يسهم في جعل وطنه مجيداً ويتطلب كواحد من واجباته تجاه المجد أنْ يحكمه مَن هو الأعلم بين أفراد أُمَّته ومَن هو الأشرف؛ ويتطلَّب ترصيع وطنه، كلّ سنة، ولو بمنجَزة حضارية واحدة عظمى، يُسمع بها في آخر الأرض، ولا يكتفي بأن تستورد أُمَّته أرفع رقيّ، بل تطمح الى أنْ تصدِّر هي رقيًّا جديداً على كلّ الأمم.

— ١١ —

ويُولَى أخيراً الاهتمام الأكبر بـ «أجمل بُعدٍ من أبعاد الانسان»، وهو أنَّ له خالقاً، وأنه هو باق بعد الموت ومآله الى هذا الخالق. فيُدرك أن لا شقاء فوقَ الشقاء الناجم عن «شَلْط» الانسان من هذا البُعد. وعلى هذا يَدرُس دينَه ويُلمّ بمعرفة بقيّة الأديان، ينعطف عليها على أنها الأديان التي يَنتمي اليها رفاقه في اللبنانية، وعلى أنَّ الأديان، جملةً، هي المتخصّصة بمعرفة «البُعد الإلهي الذي للإنسان».

□ □ □

جزتُ الأعتاب السماوية ... فُتحت أمامي الأبواب ، فإذا فردوس ساحر يشعّ بالنور . موسيقاه طبيعية شجية ، ونسيمه طريّ أنيس . انبهرت عيناي ، وانفتح قلبي وأنا في النعيم ، أرى في حلمي ما لا يراه الخيال ، ويمتلكني شعور الى النشوة أقرب . انه خدر الاخدار . خلعتْ نفسي حُجب الجسد ، وطارت ممتزجة بعالم الأرواح . يا لروعة ما أرى ... تجاوزتُ اندهاشي وعبرت ، فلقيني صديق حميم ، تخلّى عن جسده منذ أكثر من عشر سنوات . لم ألمح في قسمات وجهه المنوّر دليل تعجّب أو مفاجأة ، كأنّ حضوري لديه أمر عاديّ مرتقب ...

بعد قبلة اللقاء ، أمسكني من ذراعي ، وسرنا متشابكين ، حافي الاقدام ، على طريق لا طريق ، يغطيه عشب ناعم ، وحولنا ما لم تره عين ، ولم تسمع به أذن .

قال صديقي السعيد :

– أهلاً بك في الفردوس . كنت أراك راكضاً على الأرض ، فيهلع قلبي لمرآك ، وأقول في نفسي : متى يتخلص صديقي من عذابه ، ويوافيني الى هذا المكان ، فتمتزج سعادتي بسعادته ؟

أجبته :

– كنت متوهّماً يا صديقي . أنا سعيد على الأرض . أُسرع لآكل خبزي بمشيئة الله . ولكنني أعدو فرحاً لانني لا أحمّل ضميري طمعاً أو رجساً من الشيطان .

قال بلهجة المعلم الواثق :

حليم

قصة للدكتور وليم الخازن

– ما كنت متوهّماً . كنت أرى الشقاء بعيني . تعالَ معي وانظر .

سار بي في درب جانبي الى مكان منفسح ، تجمعت فيه حشود لا تُعدّ من أرواح الجنة ، وهي تتفرج كما نتفرج في دنيانا على الألعاب الأولمبية .

قلت :

– ما بال هذه الجموع محتشدة ؟

أجاب :

– إنها تتفرج على كوكب الأرض وساكنيه .

صوّبتُ نظري الى حيث يتطلعون ، فرأيت الأرض وسكانها واحداً واحداً ، إلا من كان منهم داخل بناء أو تحت شـجر ، ولفتني على الفور ما لفت صاحبي من سرعة جريهم ، فتأوّهت وشهقت ، ثم استدركت قائلاً :

– انهم يسرعون فعلاً ، ويتشابكون في جريهم صباح مساء ، ولكنهم ، في الواقع ، يسيرون على نظام بمنتهى الدقة والتنسيق . تأمّل في أنّ كل هؤلاء الناس يسعون لأهداف معينة . وكل هذه الأهداف ، بل العوالم الخاصة لكل انسان ، تلتقي لتتناغم وتسهم في تقدّم العالم الأرضي ، وبلوغ المنتهى ... المنتهى ... الولادة الجديدة .

ضحك صاحبي وقال :

– لم ترَ كل شيء بعد . أنظر الساحة على الجهة اليسرى .

نظرت ، وجزعت جزعاً شديداً . رأيت أناساً يتقاتلون بآلة وبغير آلة . رأيت ما نسميه مدافع ، ودبابات ، وطائرات ، وصواريخ ، وبراكين من الحديد والنار ، يتقاذفون بها لغير سبب ظاهر . ثم جذبني منظر رهيب : أهل ضيعة ريفية ، رجالاً ونساءً وأطفالاً وشيوخاً ، يقعون على الأرض ويهمدون بغير حراك ...

أدرت ناظري نحو صاحبي مستفسراً .

قال :

– لا تتعجب . هؤلاء يموتون بالغاز السام والأسلحة الجديدة التي لا ترى قذائفها ، ولكنك تشاهد أثرها العام .

فنبرتُ منفعلاً :

– ان ما أراه مؤثر حقاً ، ولكنه نكسة في طريق الحياة المتطورة . انه طارىء وليس أصيلاً كالبقعة السوداء في اللوحة الزاهية .

قاطعني ، وكأنه يحرص على ان لا تفوته فكرة خطرت :

– أي تطور هذا الذي يؤدي الى ابادة وفساد ؟ ألن ينتهي أهل الأرض جميعاً الى نزاع عام شامل ، حينما تأتي الساعة ؟

– أية ساعة ؟

– الساعة الأخيرة . يوم القيامة .

– تقوم القيامة في آخر الدهر لبلورة الوجود الحقيقي ، وفصل الرديء عن الجيّد . انها الوسيلة الناجعة لحتمية العبور وانقضاء الدهر .

– لا أرى في ذلك تطوراً نحو الأفضل !

- هي سنّة النشوء والارتقاء يا صديقي . استنتجها الانسان من قديم . والحياة الى امام مهما اعترض لها من عثرات .
- وماذا تقول في نظرية تيار دو شردان بنفاد الحياة من قشرة الأرض مع الايام ؟
- انها نفاد الأرض ، وليست نفاد الانسان الباقي بروحه وقيَمه .
- ولماذا يقتل الناس بعضهم بعضاً ، كما نشاهد الآن على وجه البسيطة ؟
- ما قولك أنت في ذلك ، وقد بلغتَ شفافية الادراك ، بعد ان نزعتَ الثوب الترابي ؟ لقد اعتبرتني تعساً شقيًّا وأنا أسرع لتحصيل قوتي وقوت عيالي . فماذا تقول في هؤلاء الناس الذين يتقاتلون بغير شفقة ولا رحمة ؟

قال ، من غير أن تفارق الابتسامة وجهه البهيّ :

- هذا لا يدركه الاّ الله . الانسان الضعيف يمرّ في تجربة قاسية على الأرض ، ليستحق السماء . وبدلاً من ان يتعاون مع أمثاله لبلوغ هذا الهدف ، يتباغض الناس ويتقاتلون لخسارة ما وُعد به المتّقون صانعو الخير والسلام .

قلت :

- لا اعتراض على حكم الله . ولكن ، لماذا شاء الله الانسان هكذا ؟

قال :

- صنع الله الانسان على مثاله ، وأحبّه ، وأكبره ، وأعطاه الحرية التي لا يستحقّ بغيرها الثواب .

قلت متأسفاً :

- ما كان أجمل الدنيا لو عاش فيها الكائن البشري ببساطة ، وحكَّم سجيّته وطبعه السليم في سعيه وعمله ، مطبقاً المبدأ القائل : عامل غيرك كما تريد ان يعاملك الغير ! ولكن ، هل اكثر الناس مجانين وهم لا يعلمون ؟

قال صاحبي :

- تأمل يا صديقي صغر الكوكب الأرضي ! انه من أصغر الكواكب الهيوليّة . تأمل حجم الجسد البشري ، وقابل بينه وبين عظمة الروح الحالّة فيه ! ماذا يبقى للأرض الفانية لو نظرنا اليها والى سكانها من خلال ما نراه في الملكوت ؟ كم على البسيطة من الناس في جيل واحد ؟ انهم الآن أربعة مليارات . كم جيل وجيل انتقل عنها منذ خلقها ؟! لو تفكّر الانسان لما رأى الأرض شيئاً ، ولما رأى للزمان الذي يركض فيه أية أهمية . زمان الحياة الأرضية قصير جداً ... لحظات ... ثوانٍ ... ليس للانسان ماضٍ ولا حاضر . الماضي في الضمير والحاضر يعبر . غداً يموت الانسان وليس بعد غدٍ . الأرض ممرّ سريع وليست مقرّاً . هنا المقرّ الدائم . هنا الأبد . ولولا عطف الله وتسامحه لرأيت الفردوس السماوي قاعاً صفصفاً ، لا روح فيه لبني البشر .

أشحت بنظري عن الأرض ، التي كدت أعدُّ سكانها ، وسرّحته بعيداً في الساحة الفسيحة التي أقف فيها ، فرأيت من الأرواح ما لا يعدّ ، على قلة احتياجها الى مكان ، والسعادة الدائمة تُطفح كيانها عزماً وإشعاعاً متوقداً . وبمثل انصياع لأمر قاهر ، نظرت الوجوه جميعاً إليّ ، وهمّت النفوس نحوي ، أنا الغريب ، بأيدٍ ممدودة على مداها ، تريد دفعي الى الهوة الهائلة التي تفصل بين السماء والأرض . فما تمالكت عن الصراخ الذي أيقظني من حلمي الباهر ، وأعادني الى الأرض القاسية التي كنت أراها على حقيقتها ، من بعيد بعيد ...

□ □ □

Program, six of whom are hired on a full time basis. Some of the part time teachers are borrowed from other departments at AUB such as History and Archeology, Philosophy, English and Arabic Studies. Other part-time faculty also teach at other local institutions such as St. Joseph, B.U.C. and Lebanese University.

To administer the course we employ a weekly format. Each Monday there is a general lecture given in the Assembly Hall for all students taking one or the other of the two modules being offered that particular semester. The faculty take turns giving these lectures. Following the Monday lectures, the faculty get together for a critical discussion of both the material presented in the lecture and the specific text under consideration.

Q— Given the diversity of backgrounds of the faculty one wonders how you are able to agree on what texts to use and what themes to emphasize?

A— We seldom agree. Nevertheless, decisions on curriculum are reached in a democratic manner officiated over by the Chairman of the Program. I think that I would be speaking for all of my colleagues if I were to say that disagreement is seen as a healthy thing. We learn a lot about the problem of civilization during our Faculty discussions whether the topic is administration, curriculum or the interpretation of texts. As faculty we do what we try to do with our students: dialogue openly, and, in the process, learn a little humility, tolerance, and how to arrive at a working consensus for the overall good of the Program. Naturally, at times, debates become rather passionate. But, occassional catharsis could be seen as an added compensation along with painful enlightenment. In general, the morale is good and the dedication of the faculty rather inspiring, if I may say so.

Q— Debates in classes must also become heated at times. Do you ever have disciplinary problems?

A— Each teacher would have to answer this question for himself, for each is free to conduct discussions in any manner he likes. On my part, I have been impressed by both the candor and diplomacy of most students in my courses. This is a difficult balance to achieve, but, as you know, the Lebanese grow up in a context where freedom of expression and toleration of different beliefs has long been valued.

I will go further and say this. There is an initial tendency on the part of most students to address their questions and comments directly to the teacher. There is nothing wrong with this, of course. But when I observe them becoming more passionately involved in a discussion and beginning to debate with each other then I begin to get the impression that the class is succeeding. If they can carry on a dialogue without me then I feel that my job has been accomplished.

Q— This strikes me as peculiar. Usually one would think of this as a sign of... disorder.

A— The sociologist C. Wright Mills once said: "The aim of the college for the individual student is to eliminate the need in his life for the college; the task is to help him become a self-educating man." Since I have some doubts about the virtues of "individualism" let me modify Mills' proposal by saying that our task as teachers is to help students become "mutually-educating citizens." Eventually, they need to learn how to do this without us, without the teachers or the elders, for in the future, it is they who must take our places and carry on the learning process in whatever walks of life they choose.

Q— I am reminded of a passage from Gibran which goes something like this: "No man can reveal to you aught but that which already lies half asleep in the dawning of your knowledge."

A— You are thinking of the C.S. teacher as a kind of psychoanalyst or midwife? I wouldn't exactly disagree. Actually, Gibran is a man our students would do well to imitate. His work represents as well as any the loving dialogue of civilizations about which I spoke earlier.

Q— You don't use any of his writings in your Program?

A— Unfortunately, we don't. Not yet. It would be too facile to explain this by saying that "no prophet is acceptable in his own country" (Luke 4:24). But I would hope that, even if we never use a text from Gibran, our efforts might be seen as approaching some of the ideals which he held sacred.

Q— As interesting as this is I'm afraid that we have begun to stray off the subject of our discussion.

A— To the contrary, couldn't one say that we have just begun to truly dialogue?

□ □ □

with us about the fundamental questions posed by all cultures and civilizations, each of which has given a somewhat different answer. Therefore, it would perhaps be more accurate to refer to our Program as a «Civilization Inquiry Program» or as a «Critical Dialogue on Civilizations».

Q— What are some of these fundamental questions which you consider?

A— Innocent questions, I suppose, the kind most often posed by philosophers and children. For example, why and how did the world begin? When, why, and how will it end? What will happen when I die? What is the purpose of life — for the species, the nation or for myself? Why is there war? What is love? Why is there religion? If there is only one God then why are there different religions? Is truth determinable? If so, then how can we reach it? If not, then what should we do? Can there be a universal ethical system? And so on.

Q— And you don't have answers for such questions?

A— If I can speak for my colleagues, I would think that we would agree — though we seldom do — that such questions may be scientifically unanswerable, yet vital to answer. These issues seem to end up as matters of belief; but all men need to hold beliefs in order to construct a meaning for their lives. If I could now hazard to define «civilization» I might say that it consists of an avid dialogue among lovers of the human effort to understand the unfathomable enigmas of the world and to improve the quality of existence.

Q— This sounds rather esoteric.

A— Yes, but we always try to return to the concrete, practical concerns of daily life. For example, answers to specific questions concerning political justice, educational priorities, medical care or economic opportunity often differ depending on how one responds to the fundamental questions about the nature of the world, the society, and the individual. After taking the courses in the Program, our students should be in a better position to understand the causes of contemporary conflicts, to develop a sense of toleration for different points of view, and to be able to suggest viable compromises in human affairs.

Q— When was the Civilization Sequence Program instituted at AUB?

A— It began in 1954 under the rubric, «General Education.» Since then the name was changed twice, from «Cultural Studies» (1966) to its present title (1978).

Q— What specific materials are discussed in in the Program?

A— At present the Program is divided into four modules, each covering one semester. The first is devoted to Ancient Mediterranean Civilizations-Mesopotamian, Greek and Roman. For example, we cover the *Epic of Gilgamesh,* Homer's *Odyssey,* Thucydides' *Peloponnesian Wars,* Sophocles *Oedipus the King,* Plato's *Republic,* Aristotle's *Ethics,* and Virgil's *Aeneid.* The second module concerns the advent and rise of monotheism in the Mediterranean. Thus, we begin with passages from the Hebrew Prophets, the Gospel of Luke, the Epistles of Paul, Augustine's *City of God,* and Dante's *Divine Comedy.* During the Islamic half of the module we read passages from the *Quran,* Al-Shafi'i's *Risala,* Ibn Tufayl's *Tale of Hayy Ibn Yaqzan,* Ibn Rushd's *On the Harmony of Religion and Philosophy,* and Ibn Khaldun's *Muqaddimah.* The third module is devoted to Modern Western Civilization. Readings are selected from the words of Descartes, Locke, Hume, Kant, Hobbes, Goethe, Dickens, Marx and Engels. The last module deals with contemporary issues as presented, for example, in writings from Darwin, Freud, Malraux, Fanon, Beckett, Mahfuz and Salih. I should add that we focus upon primary source texts in each module. This is because it is generally believed that a first hand examination of the style and spirit of the writer provides the best approach to understanding the unity of his thought.

These source materials are supplemented by periodic educational films and occasional play readings. Although the syllabus of the Program has not changed greatly in recent years, numerous alternative readings are evaluated throughout the year. We hope to improve, but not at the expense of excellence.

Q— Could you tell me how these courses are administered? What students take them? Who teaches them, and so on?

A— All students in the Faculty of Arts and Sciences and the School of Engineering are required to take all four modules. Since we have a policy of admitting only approximately 25 students per class quite a few teachers are needed. At present a total of 26 faculty members are teaching in the

THE CIVILIZATION SEQUENCE PROGRAM

OF THE AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT:

AN INTERVIEW WITH DR. JAMES M. MALARKEY

Q— Could you begin, Dr. Malarkey, by explaining to me the meaning of the term «Civilization Sequence Program?»

A— To answer such a question one would have to first define «civilization». Let me ask you, what you think civilization is.

Q— You and your collegues claim that you are teaching the subject! Would you-therefore-tell me what it is?

A— Well, we are not in agreement. Perhaps it would be fair to say, in all seriousness, that if we knew what civilization was, we would not be engaged in teaching it! Although most scholars might agree that we should all become civilized, few would agree as to what this involves. In fact much of human history may be seen as a vigorous battle over what constitutes «civilization» and how best to go about achieving it and sustaining it. In our program we consider some of the dominant definitions, illustrations and expressions of «civilization» found in the East and the West, from antiquity to the contemporary period. One thing is certain, however, there is no clear cut, universally acceptable definition of the term that seems yet to have emerged.

Q— So you don't actually teach civilization, but rather you examine different variations on the theme, so to speak?

A— Yes, one could say so. In fact, a characteristic of our Program is that we try to refrain from imposing any one point of view, be it Christian, Muslim, Marxist, Freudian etc. Nor do we simply demand students to memorize lines of poetry, maxims of wisdom, religious dogmas or methods of science. Rather we encourage them to carry on a dialogue

Sur le plan des effets formels, l'entrelacement des deux champs lexicaux (voir tableau) reproduit, en quelque sorte, le mouvement des ronds de fumée qui s'interpénètrent et qu'évoque justement le premier quatrain. Par la répétition des phonèmes de «ronds», le niveau phonique y contribue aussi :

Toute l'âme résumée
Quand lente nous l'expi**rons**
Dans des **ronds** de fumée
Abolis en autres **ronds**

Les récurrences tracent une ligne sinusoïdale qui représente assez bien le chemin suivi par les ronds. Le jeu est d'autant plus prégnant que les phonèmes de «ronds» constituent l'une des deux rimes du quatrain.

Un mot pour terminer : Ce que Mallarmé recommande au poète, il est le premier à l'appliquer : les deux premiers quatrains, avec leurs ambiguïtés, sont une illustration assez probante du vague recommandé dans le reste du poème. Celui-ci forme, par conséquent, un tout monolithique et se développe à la manière d'une fable comportant une histoire et une moralité. A cet égard, il faut souligner la particularité de «Ainsi» qui ouvre les recommandations et qui, loin de renvoyer, comme c'est l'habitude, au sens de ce qui précède, renvoie plutôt à sa forme laquelle consiste dans le flou de l'écriture comme dans l'éviction du réel.

NOTES

1. cité par J. – M. Adam. *Linguistique et discours littéraire.* Paris, Larousse, 1976, p. 49.
2. *idem,* p. 49. Stéphane Mallarmé, *Oeuvres Complètes.* Bibliothèque de la Pléiade, p. 872.
3. *idem,* p. 50.
4. ou la sémanalyse comme l'appelle Julia Kristeva.
5. Voir l'article préliminaire de Michel Arrivé in *Langue Française* N°3, Sept. 1969 où il proclame la mort de la stylistique et l'avénement de la sémiotique littéraire sous l'impulsion de Kristeva.
6. C'est le thème du N°7 de la même revue (1970).
7. Qu'on peut retrouver dans l'ouvrage de P. Guiraud, *La Stylistique* Paris. Collection que sais-je ? 1975, 8ème édition.
8. M. Riffaterre : *Criteria for style Analysis in Word,* 15, p. 155.
9. M. Riffaterre « *Vers la définition linguistique du style in word* 17, p. 334.
10. Nous sommes pourtant bien convaincu que «cette manière particulière» est la cible de toutes les stylistiques. Mais l'effort à la «scientification» a incité les stylisticiens à chercher une ligne de démarcation bien nette entre ce qui est du domaine public et ce qui est particulier à l'auteur ; et leur enquête ne s'est située en fin de compte qu'au niveau de la forme.
11. *l'obscurité de Mallarmé* in *Revue d'Esthétique,* Janv. Mars 1962, p. 69.
12. Dans un article à venir, nous aurons à montrer la différence entre des expressions emphatiques et les neutres correspondantes.
13. *Essais de Linguistique Générale,* Ed. de Minuit, 1963, pp. 218 et 220.
14. Chomsky relègue dans la *performance* tout ce qui selon lui ne relève pas de la *compétence* linguistique des locuteurs.
15. *Structure et langage* in *Revue Internationale de Philosophie.* N° 73 – 74, 1965, p. 293.
16. Voir J. Schmidt — Rodelfeldt : *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers.* Paris, Klincksieck, 1972, p. 61.
17. M. Riffaterre : *L'étude Stylistique des formes littéraires conventionnelles* in *The French Review,* XXXVIII, p. 81 : «L'objet de la stylistique n'est que de constater». Il faut dissocier une fois pour toutes ces deux notions de style et de beauté qu'on a trop tendance à identifier.
18. C'est d'ailleurs le seul sens admis par C. Chassé ; *Lueurs sur Mallarmé,* Paris, La Nouvelle Revue Critique, 1947, p. 99.
19. Dans la *Scène* d'Hérodiade, on trouve une contraction semblable :
    Quel sûr démon te jette en le sinistre émoi
    «Il est sûr qu'un démon te jette.....
    Voir aussi J. Scherer : *La grammaire de Mallarmé,* Paris, Nizet, 1977, p. 126.
20. Paris, Larousse, 1970, p. 114.
21. Dans une lettre à Henri Cazalis, Mallarmé évoque déjà ce néant et le vide de l'âme : «Oui, je le sais, nous ne sommes que de vainés formes de la matière mais bien sublimes pour avoir inventé Dieu et notre âme». *Correspondance* 1862 – 1871, Paris, Gallimard, 1859, pp. 207 – 208.
22. L'adjectif convient aussi dans le cas du cigare : il renvoie alors à la couleur de la cendre qui est effectivement claire.
23. Stéphane Mallarmé : *Oeuvres complètes,* Paris, Gallimard, p. 163.
24. *Idem,* p. 51.
25. *Idem,* p. 111.
26. *Idem,* p. 145
27. *Idem,* p. 52.
28. *Idem;* p. 400.
29. Il faut, pensons-nous établir un lien entre cette idée et l'athéisme de Mallarmé. Pour de plus amples détails, voir notre thèse : *Etude Stylistique de la Scène et de l'Après-Midi d'un Faume,* Aix-en-Provence, 1981, pp. 209 – 213 et 202 – 205.
30. Sur cette même activité cyclique, lire ces vers qui comportent de plus le même jeu sur le souffle et sur le sens étymologique (de l'inspiration) :
    ... et le seul vent
    .....
    C'est à l'horizon pas remué d'une ride,
    Le visible et serein souffle artificiel
    De l'inspiration qui regagne le ciel.
    Lire aussi notre explication (Thèse, pp. 202 – 204).
31. Stéphane Mallarmé ; *Le réveil du Faune,* Paris, Rombaldi, 1944, p. 25.

□ □ □

qui sous-tendent les expressions «s'en aller, s'évanouir en fumée» sont aussi suggérées, appuyées qu'elles sont par le participe «Abolis» (= réduits à néant) : on retrouve ici une idée chère à Mallarmé : le Néant21.

En ce qui concerne la dénotation, on peut l'exprimer en disant que l'âme est une fumée qui, une fois «expirée», «sortie» du corps rejoint d'autres âmes-fumées.

Reste à dégager le sens de l'image dans le deuxième quatrain. En vérité, nous croyons à une allusion érotique où le cigare est identifié au phallus. Il n'est pas difficile de deviner à quoi renvoie «brûlant» dans cette perspective. Quant à «Savamment», il serait pris synecdochiquement : ce qui convient à l'homme tout entier ou à ses actions est appliqué à une partie de son corps (le phallus).

Relativement à «la cendre qui se sépare de son clair baiser de feu», nous pensons qu'il s'agit tout crûment du liquide spermique qui est effectivement «clair» ; l'adjectif serait alors métonymique : ce qui convient à la matière produite (le liquide) est appliqué au producteur (le phallus).22

Ce n'est pas, en tout cas, la première fois que Mallarmé identifie le phallus avec un objet fumant. A preuve, ces «vers de circonstances» «gravés sur le mur de w.-c. communs à la campagne» :23

Toi qui soulages la tripe
Tu peux dans cet acte obscur
Chanter ou fumer la pipe
Sans mettre tes doigts au mur

Dans l'**Après-Midi d'un faune,** ce sont les pipeaux-flûte qui ont la même référence métaphorique :

«Ondoie une blancheur animale au repos :
«Et qu'au prélude lent où **naissent les pipeaux**
«Ce vol de cygnes, non ! de naïades se sauve24...

et dans les **Offrandes à divers du Faune :**

Ce Faune, s'il vous eût assise
Dans un bosquet, n'en serait pas
A **gonfler sa flûte** indécise
Du trouble épars de ses vieux pas.25

En ce qui concerne le «baiser» qui a une signification imagée plus particulière et, pour ainsi dire, plus localisée et qui, d'ailleurs, dans l'un de ses sens, véhicule une charge érotique sûre, on peut faire le rapprochement avec ces vers où l'organe génital masculin est identifié à la bouche par le biais du rire :

Ouverte au rire qui l'arrose
Telle sans que rien d'amer y
Séjourne, une embaumante rose
Du jardin royal est Méry.26

«Car, à peine j'allais **cacher un rire ardent**
«**Sous les replis heureux d'une seule....**27

L'évocation secrète du phallus et les autres suggestions érotiques ne doivent pas d'ailleurs trop nous surprendre chez un poète pour qui

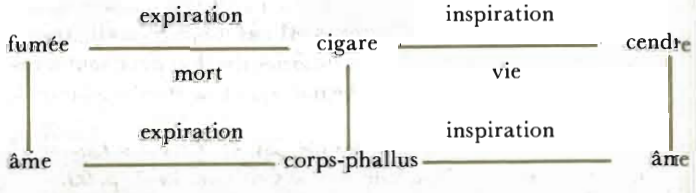
«Evoquer, dans une ombre exprès, l'objet tu, par des mots allusifs, jamais directs, se réduisant à du silence égal, comporte tentative proche de créer...»28

Pour en revenir à notre poème, on peut donc remarquer que le premier quatrain renvoie à la mort, à l'expiration ; le deuxième à la reproduction, à l'«inspiration» (au sens étymologique : «mettre le souffle dans»). En d'autres termes, la mort atteste la vie ou plutôt son producteur, son «créateur» : le phallus29. L'image du cigare réalise l'unité des deux processus : en dégageant de la fumée, il représente le corps qui «dégage» l'âme ; en produisant de la cendre à force de brûler il représente le phallus qui projette son liquide clair quand il «brûle» de désir. Il y a là, à ne pas en douter, un jeu de mots qui tourne autour de «brûlant», que l'adverbe «savamment» rattache plutôt au domaine humain, à celui du désir.

Si l'on creuse encore la correspondance entre cigare et phallus, on constatera que, comme le cigare, le phallus finit par «expirer» à force d'«inspirer», à force d'amour (dans le sens sexuel du terme) A force de donner la vie, on meurt, idée qui marque ces vers mettant l'accent sur l'activité cyclique de la vie et de la mort30 :

Mélodie, ô ruisseau de jeunesse qui coule
La jeunesse coula par les flûtes31

Le parallélisme entre le cigare d'une part et le corps en général et le phallus en particulier d'autre part, se présente de la façon suivante :



A cet endroit aussi, la ponctuation aurait pu donc dissiper l'ambiguîté syntaxique, qui se fait en même temps sémantique.

Sans rapport avec la ponctuation, soulignons enfin la contraction du dernier vers :

Ta vague littérature

En effet, la littérature de celui à qui Mallarmé conseille de fuir le réel et le sens trop précis ne peut pas être vague ; autrement, le conseil n'aurait pas d'objet : au contraire «sa» littérature «doit» être vague. Pour être clair, l'énoncé devait avoir la forme suivante :

> Le sens trop précis rature ta littérature qui doit être vague ou : la littérature qui est essentiellement vague.

C'est, en tout cas, un genre de contraction très familier à Mallarmé19.

B. Figures

En réalité, nous allons insister sur une seule figure, celle du cigare qui jalonne les deux premiers quatrains. En effet, nous pouvons y distinguer deux champs lexicaux : celui, propre, de l'âme et celui, figuré, du cigare. Le tableau ci-dessous schématise les rapports qu'entretiennent entre eux ces deux champs.

Champ de l'âme	**Champ du cigare**
Toute l'âme résumée	
	Quand lente nous l'expirons
	Dans plusieurs ronds de fumée Abolis en autres ronds
(Atteste)	Quelque cigare Brûlant (savamment) pour peu que la cendre se sépare De son clair baiser de feu

Commentaire :

1° Le tableau visualise le mouvement des deux champs.

2° L'image du cigare a commencé avec «Dans plusieurs.... ronds» avant même que le mot «cigare» soit énoncé.

3° «Atteste» et «savamment» sont mis entre parenthèses parce qu'ils n'appartiennent pas vraiment en propre aux champs respectifs de l'âme et du cigare.

4° «Quand lente nous l'expirons» est à mi-chemin entre les deux champs dans la mesure où il peut relever des deux ; pour relever du premier, le verbe «expirer» doit subir une transformation au niveau de son régime. En effet, quand il s'agit de l'âme, il est intransitif : expirer = rendre l'âme. Donc, il doit être transitivé pour être appliqué à l'âme. Par contre, dans le deuxième champ où il a le sens de «souffler», le régime du verbe est direct comme il se doit.

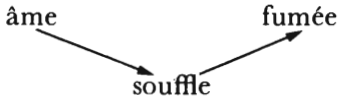
5° Dans le premier quatrain, le champ du cigare se comporte comme une métaphore filée alors que dans le deuxième il prend l'allure d'une allégorie. En fait, les deux sortes de figures se ressemblent à plusieurs égards mais à la différence de la métaphore filée, l'allégorie ne comporte aucun élément propre.

Du point de vue de l'interprétation, le premier quatrain ne pose pas de problème, vu que l'âme est identifiée métaphoriquement — et subrepticement — à la fumée. L'analyse que le groupe de Liège fait de la métaphore semble s'appliquer tout à fait ici. En effet, les auteurs de **Rhétorique générale**20 trouvent que la métaphore est le fruit du couplage de deux synecdoques :

Exemple :

C'est dire qu'entre le terme métaphorique (bouleau) et le terme propre (jeune fille) il est un terme moyen (flexible) auquel les deux autres sont liés synecdochiquement.

Adoptant cette conception pour la métaphore qui nous concerne, on peut poser.



Ce qui actualise le sens étymologique de «âme» : du lat. **anima** «souffle». De plus. Mallarmé. En identifiant l'âme à la fumée et en la mettant en rapport avec le «cigare» et le «son clair baiser de feu». rappelle, d'une façon clandestine, l'adage : «il n'y a pas de fumée sans feu». D'autre part, les connotations de fumée

la temporelle, dans une autre, elle isole, la tournure (à inversion) qui équivaut à une conditionnelle.

> Ainsi le chœur des romances/A la lèvre vole-t-il =
> Ainsi si le chœur des romances vole à la lèvre

En termes plus simples, si tu as quelque chose de poétique à dire, exclus-en le réel parce que vil...

Ailleurs la place de la virgule paraît problématique. Considérons d'abord la première phrase (V. 1 — 8). Elle comporte une disjonction qui est le fait de la temporelle; en effet, celle-ci arrête la progression normale de la phrase en détachant le groupe sujet (Toute l'âme résumée) de son verbe (Atteste) :

> Toute l'âme résumée
> — quand lente nous l'expirons
> Dans plusieurs ronds de fumée
> Abolis en d'autres ronds —
>
> Atteste...

Donc, normalement, cette temporelle doit être encadrée de virgules. Ce qui laisserait entendre qu'elle est complément du verbe «Atteste», fait qui n'est pas vraiment prouvé car il se peut aussi que la subordonnée soit complément du participe «résumée» et la phrase présenterait alors un cas d'ellipse de la copule «être» et devrait s'énoncer ainsi :

> Toute l'âme, qui est résumée quand lente nous l'expirons... en autres ronds, atteste.

Conformément à cette lecture, la virgule doit suivre «âme» non «résumée». On est, en conséquence, en présence d'un cas d'ambiguïté syntaxique relatif au statut de la temporelle. Remarquons toutefois que les deux lectures ne sont possibles que parce que le sens s'y prête. Tout dépend en fait de «résumée» qui peut avoir deux sens :

— un sens étymologique : du lat. resumere «reprendre» 18.
— et un sens actuel : présentée brièvement.

La première lecture, celle qui admet que la temporelle est complément d'«Atteste» commande le sens actuel. On peut le constater en escamotant la temporelle :

> Toute l'âme résumée atteste quelque cigare...

Ce qui revient à poser — ou à sous-entendre — que la vie de l'homme ressemble à celle du cigare ou quelque chose dans ce sens. Dans la deuxième lecture, selon laquelle la subordonnée est complément de «résumée», le participe a plutôt le sens étymologique de «reprise».

Toute l'âme, reprise quand lente nous l'expirons..., atteste. En effet, quand on meurt, quand on expire (ici : expirer l'âme), l'âme est reprise». N'est-ce pas d.ailleurs pour cette raison qu'on dit : «rendre l'âme ou le dernier soupir ?».

La virgule, comme on peut facilement le remarquer, aurait tranché le sens de «résumée» en même temps que la position syntaxique de la temporelle. Le même phénomène, à quelques différences près, se répète plus loin dans le deuxième quatrain où l'on n'est pas sûr si la conditionnelle (pour peu que... feu) est complément du verbe «Atteste» ou du participe présent «brûlant». En effet, les deux lectures suivantes sont possibles.

1 — Toute l'âme atteste quelque cigare pour peu que la cendre se sépare de son clair baiser de feu.

2 — Le cigare brûle savamment pour peu que la cendre se sépare de son clair baiser de feu.

A première vue, la deuxième est plus logique que la première; mais en réalité, il n'en est rien car même dans le cas où la cendre ne se séparerait pas de son clair baiser de feu, le cigare continuerait à brûler. A moins que Mallarmé ne considère que la cendre finit par éteindre le cigare, ce qui n'est pas dit expressément. Il faut dire aussi qu'il ne s'agit pas seulement de «brûler» mais également de «savamment». Mais cet adverbe qui s'applique aux actions humaines ne semble pas avoir de rapport direct avec le fait que la cendre se sépare du cigare. En fait, l'énoncé est, à plusieurs égards, distordu en raison de l'image du cigare. Il est difficile, par conséquent, de porter un jugement avant d'analyser les figures : il se peut alors que la première interprétation paraisse plus logique.

Reste que, au niveau syntaxique, une virgule après «cigare» aurait fait dépendre la conditionnelle de «brûlant»:

> Atteste quelque cigare,
> Brûlant savamment pour peu.....

Deux virgules encadrant «brûlant savamment» auraient établi une relation entre la subordonnée et «Atteste».

ont fait qu'à un moment donné un tel auteur a pondu une telle œuvre et qu'il est difficile par conséquent, sinon impossible de recréer les mêmes circonstances.

Autre point à préciser en ce qui concerne le but de l'étude stylistique : l'objectif n'est pas de montrer où réside la beauté du texte littéraire ou à quoi elle est due ; nous tombons ici tout à fait d'accord avec Riffaterre pour considérer que la tâche du stylisticien consiste seulement à «constater»17. Celui-ci fera œuvre exclusivement de mécanicien en démontant le texte et en en exposant les multiples rouages. Peut-être en prenant conscience de la perfection de la machine, en arrivera-t-on à lui trouver une beauté mais là ne sera point son propos.

Après avoir défini notre conception du style et le but de son étude, on doit proposer une méthode d'approche ; en fait, nous n'avons pas de recette-miracle et nous croyons qu'on se donne inutilement beaucoup de peine en essayant d'en trouver. Un texte peut être abordé de plusieurs façons : l'important c'est moins la méthode que le résultat. Toute méthode est fiction, disait Mallarmé.

Celle que nous adopterons dans l'analyse de **Toute l'âme résumée...** sera imposé par la nature même de la poésie mallarméenne : il est normal que l'étude d'une œuvre essentiellement hermétique commence par l'analyse des obscurités quitte ensuite — ou en même temps — à dégager le sens. La première démarche sera donc en gros philologique en ce sens qu'elle s'intéresse à l'aspect grammatical ou linguistique du texte en prélude à l'interprétation sémantique. Elle nous permettra d'ailleurs de faire un ratissage plus ou moins exhaustif des techniques mises en œuvre par Mallarmé. Le poème étant assez court, on n'aura pas besoin d'en faire une lecture sémantique à la suite de la lecture formelle : le sens ou la logique du texte — comme nous l'avons appelé — sera trop clair pour qu'il soit nécessaire d'y revenir.

D'autre part, l'analyse se fera en général immanente. Nous voulons dire par là qu'on n'aura pas recours aux données historiques ou biographiques accompagnant sa genèse ou sa publication. Nous ne manquerons pas toutefois de procéder à des rapprochements avec d'autres écrits de Mallarmé quand l'interprétation de certains passages paraît hardie ou forcée.

II — Pratique : analyse de Toute l'âme résumée... de Mallarmé.

Toute l'âme résumée
Quand lente nous l'expirons
Dans plusieurs ronds de fumée
Abolis en autres ronds

Atteste quelque cigare
Brûlant savamment pour peu
Que la cendre se sépare
De son clair baiser de feu

Ainsi le chœur des romances
A la lèvre vole-t-il
Exclus-en si tu commences
le réel parce que vil

Le sens trop précis rature
Ta vague littérature

****

Les obscurités dont il s'agit dans **Toute l'âme...** sont dues à trois facteurs : la ponctuation ou plutôt son absence, la syntaxe et les figures. Les deux premiers facteurs (absence de ponctuation et syntaxe) sont intimement liés ; c'est pourquoi on les trouvera plus bas, jumelés sous la même rubrique.

A. Absence de ponctuation et syntaxe

Il n'est pas vraiment difficile de restituer les points du poème. La structure syntaxique et sémantique globale reste, en effet, transparente.Les deux premiers quatrains forment une seule phrase avec une temporelle (quand lente... autres ronds) et une conditionnelle (pour peu que... baiser de feu). Dans le reste du poème, on peut avoir une ou deux phrases selon qu'on met un ou deux points après «vil» (vers 12). Dans le second cas, on obtiendra une juxtaposée qui équivaut à une causale ou à une proposition introduite par «en effet» :

> Exclus-en si tu commences le réel parce que vil : (En effet,) le sens trop précis rature ta vague littérature.

On peut dire, par conséquent, que l'organisation strophique reflète fidèlement la structure syntaxique.

Quant aux virgules, il est parfois délicat de les placer. Après «ronds» (V. 4) et «Vole-t-il» (V. 10), la virgule est évidente. Dans un cas, elle permet d'isoler

communication est accompagnée, dans les emplois dits littéraires du langage et dans quelques autres, d'une activité de prestige qui aboutit au style». 15

Une fois donc admis le jeu signifiant de l'emphase, on ne pourra plus y voir du style car le choix de l'auteur se fait alors entre deux significations différentes quoique reposant sur un dénominateur commun. Soutenir qu'une signification est plus stylistique qu'une autre, préjugerait par conséquent d'une quantité de considérations concernant le discours ou le texte en entier. Et c'est là ce qui fonde la conception du style que nous adoptons dans cet article : le style n'est pas quelque chose qui s'ajoute — impunément — au langage ; c'est le langage en fonctionnement, son exploitation dans une entreprise donnée. Son étude ne peut se placer qu'au niveau du texte qui trahit une façon de s'y prendre de l'auteur, son savoir-faire et son pouvoir-faire. Elle s'appliquera à voir comment un auteur a traité un sujet, quel développement il lui a donné, quels aspects il a privilégiés et quels moyens linguistiques il a mis en œuvre. Ce n'est donc pas seulement la forme qui doit intéresser le stylisticien mais aussi le sens parce que celui-ci est le fait de l'auteur quoi qu'en disent ses détracteurs : il peut bien s'agir d'un texte — «mosaïque de citations» reste que l'assemblage, qui donne une nouvelle image, un nouveau sens, lui appartient en propre et il n'y a là rien d'exaltant pour lui, car originalité n'est pas synonyme de beauté.

Il paraît ici préférable de bien préciser ce que nous voulons dire par «sens». Pour ce faire, nous nous inspirerons de la phrase déjà citée de Cohen. Le sens serait le système logique où chaque élément du texte trouve sa place, sa finalité et par conséquent son explication. «Si l'on veut expliquer le fonctionnement d'un organe, il faut savoir d'abord quelle fonction il remplit». C'est, en un mot, la logique du texte ou de l'énoncé, qu'il soit écrit ou oral. C'est d'ailleurs ce sens-ci qui sous-tend des interrogations telles que :

a. Je n'ai pas compris ce qu'il voulait dire.
b. Qu'est-ce qu'il entendait par là ? Pourquoi il m'a parlé sur ce ton ? A quoi faisait-il allusion ?

Il est clair que le sens littéral des mots ou des phrases n'échappe pas à celui qui s'interroge ainsi ; seulement il n'arrive pas à replacer un énoncé dans un ensemble (d'actes ou de paroles) qui lui permettrait de comprendre pourquoi, à tel ou tel moment, on lui a dit telle ou telle chose. Ce qui lui échappe ce sont les antécédants et/ou les conséquents de l'énoncé qui lui auraient permis de déterminer sa fonction ou sa «place». N'est-ce pas de là que vient d'ailleurs l'attention accordée ces dernières années au contexte des phrases qu'on étudiait jusque-là coupées de tout contexte ? N'est-ce pas de là que vient aussi la nécessité de situer un texte avant de l'analyser ?

Il faudrait ici peut-être faire le partage entre sens et fond en réduisant celui-ci à l'idée sous-jacente au texte, au sujet traité par l'auteur à l'image de ceux développés par nos élèves dans les classes complémentaires. Le fond, en tant que tel, n'a rien de particulier, n'est propre à personne, c'est en quelque sorte la matière première que chaque auteur peut façonner à son gré. Par contre, le sens appartient en propre à l'individu car il naît de l'organisation ou de la réorganisation originale des éléments qui forment le texte, que ceux-ci soient emphatiques ou neutres, réminiscences ou heureuses trouvailles.

Quel sera, dans cette perspective, le but de l'étude du style ? Le stylisticien doit — pensons-nous — essayer de comprendre et de faire comprendre de la façon dont Valéry entend le mot :

«Comprendre = savoir faire. Ce que l'on sait faire est assimilé, rendu semblable à nos fonctions naturelles d'action. Et la chose est d'autant mieux comprise que cette assimilation dépasse le cas particulier et s'étend, comme un type, à la famille des cas possibles de même structure d'action.» 16

Faire du «cas particulier» qu'est le texte à étudier un «type», de l'individuel un modèle collectif, du fait stylistique un fait rhétorique, doit constituer la principale tâche des stylisticiens. Pour certains, ce que nous disons là est tout simplement hérétique : c'est porter atteinte au génie unique de l'auteur, à l'ineffable de la création. Tout en se défiant de telles attitudes adoratrices, nous rassurons qu'il ne s'agit pas de pouvoir produire des textes en tous points pareils à ceux de première main, mais seulement de rendre les techniques du texte, techniques qui peuvent se situer à tous les niveaux, transparentes, étiquetables, imitables. Nous n'ignorons pas, en effet, que toute œuvre, qu'elle soit littéraire ou pas, est tout autant un produit individuel qu'un produit social, que des circonstances psycho-socio-historico-etc.

au point notre attitude et, en quelque sorte, de la justifier. Il s'agit de celle de Riffaterre qui figure dans un article paru dans la revue **word :**

«J'entends par style l'emphase (expressive, affective ou esthétique) ajoutée, sans altération sémantique, à l'information que porte la structure linguistique. Ce qui revient à dire que le langage exprime et le style souligne». 8

Tirons tout d'abord toutes le conclusions d'une telle définition. L'emphase affective ne veut rien dire de plus que l'émotion; est exclue du style, par conséquent, «l'affectivité froide»: indifférence, sang-froid, etc. Il en est de même pour l'expressivité et l'esthétique: ne participent pas du style une expressivité moyenne et une esthétique effacée qui n'ont rien de distinctif, ne pouvant rien ajouter à l'information. Donc et selon les propres termes de Riffaterre, «il n'y a du style que dans ce qui est perçu9.» Nous voilà devant une conception du style discriminatoire puisqu'elle récompense l'étalage et châtie le calme et la sobriété. C'est, du reste, une stylistique d'effets mais d'effets seulement apparents car il faut reconnaître que les effets, chacun les cherche à sa façon : les uns en en faisant, les autres en les fuyant ; la discrétion, qualité morale, n'est pas qualité stylistique. Il y a plus grave : parler de style seulement dans le cas de l'emphase conduit inévitablement à attribuer aux procédés emphatiques une valeur stylistique irréfutable; il suffirait alors de les employer pour avoir du style; et comme celui-ci est toujours entendu dans un sens laudatif, on serait amené à leur reconnaître une vertu esthétique sûre et immuable. Thèse, qui ne le voit pas ?, insoutenable. Nous ne soupçonnons pas Riffaterre de vouloir en venir là, mais telles sont les conclusions inéluctables de sa définition.

En tout cas, on peut penser ce qu'on veut de cette conception, on peut lui faire beaucoup de reproches mais le principe dont elle dérive, à savoir appeler style un seul aspect du langage — nous y insistons — est, lui, comme postulat, à prendre ou à laisser. Nous le laisserons, pour notre part, pour adopter un autre plus général et plus fidèle, nous semble-t-il, au sens le plus généralement admis de style et que Robert définit en ces termes : «Manière particulière (personnelle ou collective) de traiter la matière et les formes en vue de la réalisation d'une œuvre d'art10». Quoique cette définition soit à nuancer surtout quant à la matière et quant aux formes de l'œuvre littéraire, ce point de départ élimine, du coup, de notre champ d'action toute affectivité, chaude qu'elle soit ou froide, car il n'y a là rien de particulier à personne.

Si l'on n'a pas beaucoup de prise sur le principe de la conception de Riffaterre, sa formulation, par contre, elle, est discutable. La définition de Riffaterre, en effet, présuppose qu'une même information peut être exprimée, sans altération sémantique, de plusieurs façons au moins de deux, une emphatique et une neutre. Nous ne pouvons pas admettre cette présupposition, trouvant, à la suite de Jean Cohen que

«Le langage est phénomène humain et, comme tel, on ne peut le comprendre que du point de vue de la finalité. Si l'on veut expliquer le fonctionnement d'un organe, il faut savoir d'abord quelle fonction il remplit.»11.

C'est pourquoi nous jugeons oiseuse et insignifiante, au propre et au figuré, toute emphase sans finalité, qui joue seulement un rôle ornemental. D'où d'ailleurs ce sentiment du déplacé et du superflu que nous éprouvons devant des écrits truffés, sans raison, d'images ou de tours syntaxiques alambiqués n'apportant aucune signification ou aucune illustration d'une signification12.

Qu'en déduire pour notre propos ? Que l'emphase n'est pas un simple jeu formel, elle a quelque chose à dire, à communiquer. Vue sous cet angle, elle concerne la linguistique tout autant sinon plus que la stylistique si celle-là se veut science de la communication verbale. Il ne suffit pas, à notre sens, pour l'inclure dans la linguistique, de l'appeler, à la suite de Jakobson, la «fonction poétique», «la visée du message en tant que tel»13. Ce n'est là qu'une façon d'éluder le problème. Et, d'ailleurs, que veut dire cette «fonction poétique» de plus que la fonction esthétique ? N'est-ce pas donner un nouveau nom à un phénomène déjà assez ancien et connu. En réalité, force est pour nous de reconnaître que le style a été, et est toujours — qu'on nous permette le mot — la poubelle du langage et des linguistes. De Martinet à Chomsky14 en passant par Jakobson, les linguistes jetaient dans cette poubelle tout ce qui n'avait pas de place dans leurs théories. Voyons par exemple comment Martinet entend le style :

«Mais la satisfaction des besoins fondamentaux de

ETUDE STYLISTIQUE: THEORIE ET PRATIQUE

Dr. Georges Demian

I — Théorie du Style :

Tous les phénomènes de masse progressent, un peu paradoxalement, par réactions. Les études littéraires sont un phénomène de masse. A une critique traditionnelle trop historisante qui fleurissait avec des études du type «l'homme et l'œuvre» s'oppose depuis quelque temps maintenant une tendance à ne considérer que l'œuvre étudiée — la plupart du temps, un poème — tendance qui a atteint son apogée avec des auteurs qui se qualifient de structuralistes. Aux études qui faisaient de l'autre un démiurge au superbe doigté, la réplique a consisté à refuser à celui-ci — rebaptisé «sujet» — le mérite d'écrire, on veut que le texte s'écrive lui-même et les modernes citent, à l'appui, des poètes : Francis Ponge, Paul Eluard (de celui-ci on rapporte surtout : «Le poète est dirigé. Il ne fait pas ce qu'il veut, mais ce qu'il peut»)1 et surtout Mallarmé (dont on retient ceci : «L'œuvre pure implique la disparition élocutoire du poète qui cède l'initiative aux mots...»)2.

A tout ce que les «anciens» étudiaient sous la rubrique de «Philosophie» ou «Morale de l'auteur», on répond par une théorie matérialiste du signe qui condamne le signifié — âme et exalte le signifiant — corps. «Le signifié est la part transcendantale du signe3», voilà ce qui résume assez bien la position de ceux qui se réclament aujourd'hui de Foucault, Derrida et Lacan. A des recherches trop tournées vers les œuvres, la réaction a été un scepticisme qui questionne les fondements théoriques et idéologiques des démarches. Au foisonnement des exégèses correspondent la condamnation des interprétations et, la psychanalyse aidant, la théorie de plusieurs lectures possibles du texte.

Et derrière l'opposition des vues, l'inévitable antagonismes des idéologies ou, dans le meilleur des cas, deux visions du monde contrastées. Il était normal, le jour où l'on a rejeté les anciennes valeurs, celles de l'individu, de passer, du coup, à une approche qui répudie tout ce qui, selon les modernes, constitue l'apanage de l'auteur : biographie, idées, style. L'intérêt se porte maintenant sur des problèmes «collectifs» ; désormais on s'interroge sur ce qui fonde la littérature en tant que telle sur la «littérarité», et la «littéralité» des textes, sur la production de sens4. On réhabilite la Rhétorique et habilite la sémiologie ou la sémiotique. Mais on doit toujours s'intéresser à ce qui est produit : le fera-t-on encore sous l'égide de la stylistique ? Ainsi sont nées la poétique, la sémiotique littéraire5 ou la linguistique appliquée à la littérature6.

Après avoir souligné ces excès de part et d'autre, il est naturel de prêcher la pondération et le retour à de meilleurs sentiments envers les questions trop vite rayées par les modernes. Nous devions aussi préciser notre attitude vis-à-vis des divers problèmes évoqués plus haut. Nous avons choisi pourtant d'y procéder au fur et à mesure car il y en a qui vont tout naturellement se poser. Pour les autres, nous souhaitons que la démarche qui sera suivie ici soit assez réussie pour concaincre de leur utilité et pour nous dispenser de donner dans une vaine et fastidieuse polémique.

Il est tout autrement urgent de prendre position vis-à-vis de la question qui nous intéresse ici : le style. Au lieu de retracer l'historique des recherches menées en ce domaine7, nous avons jugé bon de réfléchir sur une conception du style qui nous semble assez représentative et dont la discussion nous permettra de mettre

في هذا الباب نورد عرضاً مكثفاً لأحداث وأخبار مختارة من مجريات الحياة العامة ، ذات الصلة الوثقى بالواقع التربويّ ، مستهدفين الاعلام والتوجيه في آن . فالاعلام شرط ملازم لحياة العصر الحاضر ، ذات التقلب والمفاجآت التي لا تعرف قراراً . والتوجيه لا مفرّ منه ، وهو بادٍ حتى عندما يتنصل منه دعاة الموضوعية المطلقة ، اذ انّ في عرضهم لأمور اختاروها ، توجيهاً مباشراً أو ضمنياً ينمّ عنه أسلوب العرض أو منحاه ، كما ينمّ عنه نوع المادة المختارة ومداها ، وارتباطها باهتمامات الناس .

١ – المعارض

تتعاقب معارض الكتاب وتتلاحق على نحو متسارع يلفت النظر . فبعد معرض الكتاب العربي ، الذي نظّمه النادي الثقافي العربي – خلال كانون الأول ١٩٨٢ بالقاعة الزجاجية ، جاء معرض الكسليك للكتاب التربوي في النصف الأول من شباط ، ثم معرض الكتاب العالمي بالقاعة الزجاجية أيضاً في النصف الثاني من شباط نفسه . كما ان الحركة الثقافية في انطلياس تستعد لاستئناف ما بات تقليداً لها من اقامة المعرض السنوي للكتاب اللبناني خلال شهر آذار .

وما يلفت النظر أنّ معرض الكسليك جاء تحت شعار التربية ، وقد تخلله نشاط اعلامي في التربية اشترك فيه وزير التربية في محاضرة هامة حول «الرؤى» التي تراوده كوزير للتربية الوطنية ، وميشال كريدي في عرض دقيق لدور الكتاب المدرسي في تدريب المعلّم . وشارك في المعرض السيد «دافو» متحدثاً عن الفيلم التربوي ، وقد حضر خصّيصاً من المركز الدولي للدراسات التربوية في سيڤر بفرنسا .

٢ – الندوات

نبدأ بالندوة التي أقيمت في الحركة الثقافية بانطلياس حول دور التربية في حرب لبنان وسلمه ، مطلع شهر شباط ؛ وقد تكلّم فيها حافظ قبيسي وساسين عسّاف ومفيد أبو مراد ، مبينين أنّ فشل التربية في تكوين الانسان المتوازن في ثقافته ، والمواطن المتزن في انفعالاته ، سهّل للحرب أن تنفجر ، وان لم يكن هذا الفشل بذاته سبباً مباشراً للاقتتال . فأمّا السلم فمجهود مشترك ، وتربية متجددة ، تتخطى الأطُر الجامدة وتواكب العصر ، بل تستبقه من خلال ربط المؤسسة التربوية بالمجتمع وقطاعاته الطليعية ربطاً عضوياً ووظائفياً عن طريق نظام الشرائح ، واشراك الفعاليات في اعداد المناهج ، وحصر سلطة الحكومة في تحديد المبادئ ، لتظلّ التفاصيل من سلطة القرارات الادارية ، فتفسح للتجريب ، وللتغيير مجالاً تفرضه سنّة الحياة العصرية .

ثم جاءت كلمة وزير التربية في الكسليك في ١١ شباط تطرح المشكل التربويّ في شمول أعظم ، اذ دعت الى ما يلي :

١ – وضع سياسة تربوية واضحة وواقعية ، يلتزم بها واضع المنهج والمدرب والمتدرب وكل ذي صلة بالشأن التعليمي .

٢ – تطوير هيكلية الادارة التربوية نحو التحديث والفعالية .

٣ – اعتماد مبدأ الثواب والعقاب ، فلا يبقى التدرج آليّاً يتساوى عنده المجتهد والكسول ، والمخلص والمتواكل أو المهمل من المعلمين .

٤ – إنشاء «بيت» للمعلم في كل مدينة أو بلدة ، يكون مجهزاً بمكتبة ومشغل ومختبرات وأفلام وقاعة محاضرات ، فيكون مركز لقاء للمعلمين ووسيلة لتثقيفهم .

٥ – إنشاء المجلس الوطني للتربية ، بحيث تتمثل فيه كل الفعاليات والجهات المعنية بهذا الشأن ، ويتولى رسم السياسة التربوية ، ويضع مشروع الخطة التربوية .

٦ – إعادة النظر بتنظيم التعليم العالي لمواكبة تطوره الجارف .

٧ – تطوير التعليم المهني ليعادل التعليم العام وينافسه .

٣ – مكتبة التفتيش

تنهمك المفتشية العامة التربوية هذه الأيام بإعادة تأسيس مكتبتها ، بعد أن أتت الأحداث على آلاف المجلدات والمجلات

التربوية التي كانت تشتمل عليها . وقد أمّن المركز التربوي للبحوث والانماء مجموعة كاملة من منشوراته للمكتبة المشار اليها ، وفعلت مثل ذلك رئاسة الجامعة اللبنانية .

٤ – عيد المعلم

يحلّ عيد المعلم في الأسبوع الثاني من آذار ، هذه السنة والمعلم غير واثق من أمره ومصيره .

أ – القانون رقم ٨٢/٢٢ الصادر في آب ١٩٨٢ تعديلاً لأوضاع الهيئة التعليمية ، يستلزم تطبيقه مراسيم تنظيمية وقرارات لم تصدر بعد .

ب – والدورة التأهيلية الطويلة ، المقررة أصلاً لتحسين دراية المعلم بأمور مهنته وتسليحه بالدربة والاطلاع المتوجبين ، تحولت هذه الدورة الى علاج لفيض المعلمين في مدارس المدن وضواحيها . فلا مشكلة الفيض انحلت بالتدريب ما دام حلها الصحيح بعيداً عن أذهان المسؤولين ، ولا التدريب بلغ غايته عندما زجّوا فيه المعلمين «الفائضين» بدلاً من المعلمين الراغبين في التدرب ، أو المحتاجين للتدريب على وجه محدّد .

ج – ويشكو المعلم من عدم كفاية التفتيش التربويّ كمّاً ونوعاً ، ومن انعدام الارشاد أو عدم كفايته ، ومن جمود الكتاب المدرسي والمناهج التعليمية عند حدود وعقبات لا مندوحة عن تخطيها . ولكن الكتاب أداة المعلم الأولى ، قبل أن يكون أداة التلميذ . فهل تكون «البصفجية» التي بدأ مفيد أبومراد بتطبيقها في الدورة التدريبية الحالية نذيراً بتحرير المعلم والتلميذ من سلطان الكتاب المدرسي ، ومن الطابع النظري للمناهج ، ومن سيطرة الكسل والانهزامية على طلاّبنا؟ لقد حققت هذه التجربة نجاحاً ملحوظاً في تدريب المعلمين . فهل للمشرف عليها ، ولأولي الأمر في الادارة التربوية أن يعملوا على جعلها أداة عملية ، تمهيداً لتعميمها ، وابتغاء لما تحققه من تخفيف الجهد المطلوب من المعلم ، ومن زيادة في فعاليته ، وإشراك للمجتمع كله في التربية بموارده جميعاً ، وربط المدرسة بالمحيط ربطاً حقيقياً ؟

استكملت كلية التربية في الجامعة اللبنانية المساعي التمهيدية لاعادة النظر في شهادة الكفاءة ، بحيث لا تقتصر هذه الشهادة على اعداد أساتذة التعليم الثانوي ، بل تتناول أيضاً اعداد المفتشين التربويين والمرشدين والموجهين ، ومديري الثانويات أو دور المعلمين ، وستخصص عناية كافية لاعداد أساتذة في الترجمة ، وفي تاريخ العلوم عند العرب ، والتربية المدنية ، وتدبير المنزل ، بوصف هذه المواد ذات خصوصية أكاديمية ومنهجية ولا اعداد جامعياً لها حتى الآن .

هذا الركن يتوجه اليك أيها الزميل المعلم ، لكي تزوده بما لديك من أخبار تربوية يمكن لها أن تجد موضعاً فيه . فأهلاً برسائلك لا لتزويدنا بما تملك من أخبار ، وما تطّلع عليه من أحداث وحسب ، بل لتقبّل مقترحاتك وأمنياتك بشأن «المجلة التربوية» نفسها .

م. أ. م.

محور العدد القادم : المناهج ٣ – خلاصة آراء واقتراحات