المجلة التربوية

يُصْدرهَا المَركز التربوي للبحُوثِ وَالإنمَاء

العَدد الأول ١٩٨٥

الكتاب المدرسي الوطني

١

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلّم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

المدير المسؤول : رئيس المركز

ص.ب : ٩٣٣٦ - بيروت لبنان

في هذا العدد

صفحة

د. جورج المرّ :
الكتاب المدرسي الوطني : أمنية تتحقق ——— ٢

رئيس التحرير :
(كلمة العدد) إنجاز وتمنيات ——— ٤

د. مفيد أبومراد :
كيف صار الكتاب مدرسياً ؟ ——— ٦

د. اميل بديع يعقوب :
كتاب «قواعد اللغة العربية» للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة على محك النقد البنّاء ـ ١٥

د. جوزف ميشال شريم :
كتاب الترجمة : ضرورة تربوية ——— ٢٤

جورج حداد :
حقائق من الكتاب المدرسي الوطني ——— ٣٠

أوغاريت يونان :
مفهوم السلطة من خلال الكتاب المدرسي ——— ٣٥

ربيعة أبي فاضل :
في فيء الجذور ——— ٤٩

ميشال أبي فاضل :
بيبليوغرافية المدن والقرى والعائلات اللبنانية ——— ٥١

طوني طعمه :
الألعاب التربوية للترفيه أو للتعليم ؟ ——— ٥٦

٦٥ **Antoine Sakre:** Le Livre Scientifique Moderne.

٦٨ **Victoria Salloum:** The Lebanese Intermediate Curriculum as a Partial Immersion Program.

٨٠ **Dr. Paul Khoury:** Proposition d'un Programme de Culture Philosophique.

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

LA REVUE PEDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques

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

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية وإدارة المنشورات والوسائل التربوية

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

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

الكتاب المدرسي الوطني

بين لبنان والكتاب قصة عمر رائعة سجّلها التاريخ حضارة مشرقة وثقافة واسعة عميقة طلعت على الدنيا فكراً نيّراً وريادة خلاّقة ما تزال حتى يومنا تتفاعل ابداعاً ونبوغاً .

وإذا كانت هذه الشواطئ الخيّرة قد شهدت أعظم إنجاز في تاريخ الحضارة الإنسانية ألا وهو ولادة الحرف ، أداة الفكر الأولى ووسيلة حفظه وتطويره ونشره ، فإن اللبنانيين على مر العصور لم يتنكروا للرسالة العظيمة ، فمنحوا الكتاب قدسية وحرمة ما عرفهما شعب في العالم ، وعملوا جاهدين على تحسينه وتطويره ، ثم نشره وتعليمه مخطوطاً يتناقلونه وينسخونه ويحنون عليه تأملاً وصلاة في معابدهم أو يجالسونه في منازلهم رفيقاً مؤنساً ويحفظونه من جيل الى جيل ذخيرة معرفة وثقافة حيّة متواصلة ، ثم مطبوعاً على أيديهم ينشرونه ويعملون فيه ذوقهم وفنّهم ويطورونه مادة وأسلوباً وإخراجاً جميلاً .

هذا ما قلناه في الأمس وفي أكثر من مناسبة وعلى أكثر من منبر ، وما نؤكده اليوم عبر «المجلة التربوية» إنطلاقاً من إيماننا الراسخ بأن اللبناني الذي أبدع الحرف هدية الى العالم غير عجيب منه أو كثير عليه ، ولو في أمسّ الظروف وأحلك الأزمات أن يحقق الكتاب المدرسي الوطني ويقدمه الى تلاميذ لبنان والى معلمي الأجيال .

ان المركز التربوي للبحوث والإنماء ، تجسيداً للروح الوطني وتحقيقاً للأهداف التربوية ، سعى منذ تأسيسه ولا يزال لإرساء القواعد الصحيحة عبر تربية لبنانية سليمة مستمدة من تلك الأهداف والغايات فعبّر عنها من خلال مناهج تعليمية قويمة ومترجمة الى كتاب مدرسي كوسيلة تعليمية أساسية . كل ذلك بهدف تعزيز القيم الحضارية والخلقية التي تميّز بها جميع اللبنانيين .

تحقيقاً لهذه القناعات ، كان للمركز التربوي مع الكتاب محطّات توقف عندها في مسيرته المستمرة في البذل والعطاء . فمن المحطة الأولى في آذار ١٩٧٥ حيث أعلن المركز عن إنجاز طباعة النسخة الأولى بعد المليون الأول من الكتاب المدرسي ، الى المحطة الثانية في آذار ١٩٨٠ حيث أعلن المركز عن إنتاج النسخة الأولى بعد المليون العاشر من الكتاب المدرسي ، الى المحطة الثالثة في كانون الأول ١٩٨٣ ، وفي مناسبة الذكرى الثانية عشرة لتأسيس المركز حيث أعلن عن إنتاج النسخة الأولى من المليون الخامس عشر من الكتاب المدرسي . هذا بالاضافة الى انتاج عشرات آلاف النسخ من المجلة التربوية والمنشورات المختلفة والأدلة الاحصائية وغيرها من الوسائل التعليمية التي واكبت مسيرة الكتاب المدرسي ، وهي خير شاهد على عملية إضافة المدماك تلو المدماك في الصرح التربوي .

مـنـيـةٌ تـتـحقّق

الدكتور جورج المرّ

ان المركز التربوي للبحوث والانماء الذي سعى دوماً الى جعل الكتاب المدرسي الوطني المعيار الأساسي في العملية التربوية كوسيلة تعليمية جيّدة النوعية متدنية الكلفة ، قد هدف الى إرساء مبادئه في تصنيع الكتاب على عدة أسس ، أبرزها :

- التزام هذا الكتاب بجوهر مناهج التعليم العام من جهة ، وبالبيئة اللبنانية : طبيعةً ومجتمعاً من جهة ثانية بهدف تعميق الرابطة بين المعلم ووطنه .
- إخضاع أعمال التأليف للمبادئ التربوية والقواعد العلمية ، وذلك من خلال لجان ذات اختصاص بالمواد العلمية وخبرة واسعة في تدريسها تحت الإشراف المباشر للمركز التربوي .
- إلحاق الكتاب المدرسي بدليل معلم ودفتر تطبيقات ووسائل تعليمية متنوعة تعمل مجتمعة ومتناسقة لنقل المعرفة من الكتاب الى التلميذ بأحدث وسيلة وأيسر طريق .
- تحويل صناعة الكتاب المدرسي من عمل تجاري همه الأول الكسب المادي ، الى عمل تربوي وطني غايته الأولى والأخيرة الإنماء التربوي وتعميم المعرفة ، وإيصال الكتاب الى التلميذ اللبناني أينما وجد بأدنى كلفة ممكنة .
- اعتبار انتاج الكتاب المدرسي الوطني عملاً مستمرّ التجديد والتطوير ، يخضع من حين الى آخر للتقييم وإعادة النظر بمضمونه ومنهجيته بغية تجويده محتوًى وشكلاً ، وذلك في ضوء المعطيات التربوية المتوافرة والاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال .

لقد عمل المركز التربوي في السنوات الثلاث عشرة المنصرمة معتمداً هذه الأسس وغايته دوماً أن يغطّي الكتاب المدرسي الوطني جميع سنوات الدراسة في سُلّم التعليم العام . وقد تمكن المركز حتى تاريخه من تأمين هذا الكتاب بجميع مواده الدراسية لمرحلتي الروضة والابتدائية بالإضافة الى معظم سلاسل الكتب المقررة للمرحلة المتوسطة ، مع الأمل الوطيد بإنجاز هذه السلاسل في السنوات القليلة المقبلة .

واليوم مع صدور هذا العدد الخاص من «المجلة التربوية» عن الكتاب المدرسي ، وفي زمن نعيشه محفوف بالصعاب والتحديات ، قبل المركز التربوي التحدي الكبير ، وها هو يتابع رسالته التربوية مقدماً لجمهوره الكريم ولتلميذه العزيز الكتاب المدرسي الوطني ، عاملاً دوماً على رفع مستواه وتحسينه وتحديثه من أجل خلق مناخ تربوي واعداد ناشئة وطنية واحدة لوطن واحد موحّد هو لبنان الذي عرف الكتاب منذ فجر التاريخ رسالة فكر وحرية وإيمان .

كلمة العدد

رئيس التحرير

إنجاز وتمنيات

تستمرّ «المجلة التربوية» في معالجة المواضيع التربوية الأساسية مخصّصة لكلّ موضوع عدداً أو أكثر. فبعد اصدار ثلاثة أعداد خاصة بالمناهج، ها نحن نتناول موضوع «الكتاب المدرسي» بمختلف موادّه وقضاياه اقتناعاً منّا بأنّ هذا الموضوع يفرض نفسه طبيعياً ومنطقياً بعد موضوع المناهج. فالكتاب المدرسي هو التطبيق العمليّ للمناهج بإيجابيّاتها وسلبياتها، وهو حقل الاختبار الأساسي لها، واذا لم تعالَج النواحي العملية تبقى المعالجة النظرية قاصرة ومحدودة الفوائد.

مَن أجدر من المركز التربويّ في معالجة هذا الموضوع وقد أخذ على عاتقه القيام بهذه المهمة الكبيرة ومضى في سبيل تحقيقها باذلاً أقصى جهوده في أصعب الظروف؟ تحوّل الحلم الى حقيقة حين كان البعض يشكك والآخر يتخوف ويتردد وانتصرت الارادات الخيّرة والنيّات الحسنة على جميع الصعوبات والشكوك، وها هو الكتاب المدرسي الوطني بسلاسله المختلفة وملايين نسخه تغطّي معظم المدارس والمؤسسات التربوية ويتجاوز مجالَ التعليم الرسمي الى التعليم الخاص ويتخطّى حدود الوطن الى أقطار عربية وعالمية، وإذا بعشرات الآلاف من تلاميذنا يحصلون أخيراً على كتاب يجمع الكثير من الصفات العلمية والتربوية والفنية بأرخص ثمن. ننظر الى انجازنا هذا بواقعية ومسؤولية، فنجده كبيراً نعتزّ به لأنّ المسؤولية كانت كبيرة والتحدّي كان كبيراً. ليس لنا أنْ ندخل في تفاصيل ايجابيّاته، بل نترك لسوانا أن يُظهروها بموضوعية وتجرّد، لزملائنا المربّين والمدرّسين الذين اعتمدوا الكتاب المدرسي الوطني واختبروه ودوّنوا آراءهم في مقالات وأبحاث هي بعض موادّ هذا العدد. واذا حُقّ للمركز التربويّ أنْ يفخر بإنجازه، فواجب عليه أنْ يقف من إنجازه هذا موقف الناقد الذاتي تمشياً مع منهجه في محاولة التجدد المستمر والتكامل والتفاعل مع آراء المربّين والباحثين والمدرّسين. انّ اعتقادنا راسخ في أنّ أيّ إنجاز مهما كان كبيراً يبقى دون طموح صانعيه وخصوصاً اذا كان الأمر متعلقاً بتربية نفوس وعقول هي أمانات في عهدتنا وهي آمال وطن نعدّها لتكون بمستوى الآمال التي تحلم بها الأوطان الناهضة من بين الأنقاض، المتطلعة الى حياة جديدة. من هنا نرى أنّ الموقف النقديّ يجب أن يلازم كلّ عمل مسؤول والاّ بقي ناقصاً، بل انّ ايجابياته ذاتها تنقلب الى سلبيّات اذ نقع في حالة من الاكتفاء الذاتيّ الذي هو علامة الجمود والانحطاط. لذلك ننتقل الى تناول التأليف في مادة معينة (القواعد والقراءة العربية) بمختلف سلاسلها ومؤلفيها مُبدين بعض ملاحظات لعلّ الأخذ بها أو مناقشتها يعود ببعض الفوائد.

● التجديد الفعلي في التأليف المدرسيّ ملازم لتجديد المناهج وتطويرها. ولكن بما ان تغيير المناهج أو تحديثها لم يحنْ بعد فبإمكان المؤلّفين المدرسيّين أنْ يستفيدوا من التوجيهات العامة للمنهاج، من غير الخضوع لحرفيته، والتحركُ في اتجاه التجديد تطبيقاً لأساليب وطرائق واجتهادات شخصية. فمهما كانت البرامج والمناهج ثابتة أو تقليدية، من الممكن أن تعالَج بأساليب جديدة وبروح جديدة، بل انّ الاتجاه في هذا السبيل واجب تربويّ.

ومع ذلك نجد كتب القواعد العربية مثلاً، باختلاف سلاسلها ومؤلّفيها نسخاً متكررة لأصل تقليديّ واحد، ولا نكاد نجد أية محاولة جادّة أو ذات شأن يُذكَر لإخضاع القواعد العربية لنظرة نقدية أو إعادة النظر في ما يُعتبر مسلّمات أو ثوابت. الخاصّة الوحيدة التي «يفتخر» بها المؤلفون أنهم يقدّمون المثَل أو الأمثلة على القاعدة النظرية، وأنهم يحاولون بطريقة الاستقراء والاستدلال أنْ يتوصلوا مع التلميذ الى القاعدة؛ وهي طريقة بحدّ ذاتها حسنة ولكنها غير كافية وأحياناً غير سليمة التطبيق، اذ كثيراً ما تكون عملية الاستقراء أو الاستنتاج مفتعَلة تعقّد الموضوع ولا تيسّره فيدخل التلميذ في دوّامة من الضياع والاضطراب، أو يكون النصُّ المختار أو المؤلَّف خالياً من أية قيمة أدبية أو مليئاً بالتراكيب المتكلّفة والملتوية والمكررة والمضطربة حيث تُقحَم فيه ألفاظ وصيَغ وأدوات خدمةً للقاعدة التي يُقصَد استخراجها وذلك على حساب قيمة النصّ وسلامة صياغته وفصاحته. انّ القاعدة الصرفية والنحوية في حاجة الى فهم جديد ومناقشة في العمق للتراث اللغويّ القديم

وإعادة نظر في مفاهيم اللفظة والجملة والموازين الصرفية والاشتقاق والقياس والشذوذ والخطأ والصواب وما الى ذلك ...

● كُتب القواعد التي نعرفها لا تحبّب التلميذ بهذه المادة ولا تهيئه للكتابة الصحيحة والجميلة ، فكأنها مادة قائمة بذاتها تدرّس عنوةً ولذاتها لا كوسيلة للقراءة والكتابة الصحيحتين ولا كمدخل للتعرف شيئاً فشيئاً الى خصائص اللغة العربية وادراك أسرارها وبالتالي تذوقها ومحبّتها ، وكأنّ الصورة التي تعطيها هذه الكتب هي أنّ القواعد أشبه ببناء لا يرتكز على منطق أو واقع ولا تنبض فيه مسحة حسّ أو ذوق ؛ ندخله ببصر وبصيرة كليلَين ونخرج منه وهما أكثر كللاً .

● على كتّب القواعد العربية ، بالاضافة الى وجوب اعادة النظر بالمفاهيم اللغوية ، أن تتدرّج بشكل طبيعي في اتجاه الدراسة البلاغية والأسلوبية الشاملة والاّ فهي جهد باطل . دراسة ما يُسمّى البلاغة والبيان والاسلوبية تبدأ فعلاً بدراسة النحو ، اذ هي وجوه ودرجات متعددة لموضوع واحد . فبدل أن يتخذ النحو هذا الاتجاه وهو اتجاهه الأساسي ، نرى المؤلّفين يَتيهون ويتيه معهم الدارسون في «كليشهات» يظنونها قواعد ثابتة ، بل منزلة كمواضع وجوب التقديم والتأخير وجوازهما والربط بالفاء أو عدمه ... وكل ذلك عرَضي اعتباطي لا منطق ولا شعور بالطبعية أو الضرورة فيه ؛ بل كثيراً ما تخالف هذه القواعد الواقع اللغويّ وعبقرية اللغة العربية المتمثلَين بروائع النصوص الأدبية ، وكأنّ هذه القواعد من مخلّفات التأليف اللغويّ في عصور الجمود والانحطاط .

● محاولات التسهيل والتيسير ما تزال خارجية شكلية تقتصر على حذف بعض قواعد ومواضيع أو اختصارها أو اجراء تقديم وتأخير فيها من دون حجة منطقية أو غاية تربوية ؛ بل كثيراً ما يكون الحذف اعتباطياً والاختصار مسيئاً لصميم المادة ، والتقديم والتأخير داعياً للاضطراب والتشويش . وهكذا يقتصر «التجديد» الذي هو عنوان الكثير من كتب القواعد على الاخراج الطباعي وتعدد الألوان ... وكله لا يفي بالمطلوب ولا يحلّ المشكلة بل يسهم في اظهارها جلية تنتظر الحلّ .

● كتب القراءة العربية بحاجة كذلك الى تجديد . معظم المسلاسل التي قُدّر لنا الاطلاع عليها تتكرر فيها النصوص ذاتها أو ما يشبهها وكثيراً ما تخلو هذه النصوص من قيمة أدبية وجمالية كافية تؤهّلها للدخول في المجال المدرسي ، ممّا يترك انطباعاً لدى التلميذ بفقر الأدب العربي وعدم تنوعه ازاء ما يعرف من نصوص غنية وجميلة في الآداب الأجنبية ويولّد لديه شعوراً بالنفور والكره للغة العربية وأدبها ، مع أنّ في الأدب العربي القديم والحديث نصوصاً روائع تنتظر مَن يكتشفها ويحسن اختيارها وشرحها وتحليلها بقليل من الجهد في البحث وسلامة الذوق . كما أنّ الكثير من النصوص يغلب عليها طابع الوعظ والتوجيه الأخلاقيّ والوطني بأسلوب تقليديّ مباشر ومجرّد لا يترك أيّ أثر إيجابي في نفوس التلاميذ انْ لم يكن الشعور سلبياً . لا يكفي أنْ تكون الغاية تعليمية والقصد أخلاقياً أو تربوياً لتصبح النصوص جديرة بادراجها في الكتاب المدرسي من غير الالتفات الى مستوى التلميذ الفكريّ والشعوريّ وحقل اهتماماته ومشاعره . على التوجيه والارشاد – ان كان لا بدّ منهما – أن يردا بأسلوب غير مباشر وذي طابع أدبي فني مؤثر والاّ كان منفراً وكانت النتيجة مناقِضة للغاية والمرتجى .

● الأسئلة التي تُطرح حول النص كثيراً ما تأتي تقليدية أو غامضة ومفتَعلة وهي لا تتوجه الى ذكاء التلميذ بقدر ما تتوجه الى ذاكرته وهي لا تتدرج بشكل تصاعديّ من حيث إعمال الفكر والصعوبة والتعمق أكثر فأكثر في صميم النص وما يطرحه من قضايا فكرية وفنية ... بل كثيراً ما نجد الأسئلة ذاتها تتكرر مهما اختلفت النصوص وأنواعها الأدبية ومستويات فنها . على الأسئلة التي تُطرح حول النصّ ان تتصف بالطبعية والمنطق والوضوح والتدرج التصاعديّ والتوجه الى ذكاء التلميذ وذوقه ومحاولة اخراجهما من دائرة التقليد والتكرار الآلي حيث الجواب الجاهز في معظم الأحيان : عمق الأفكار وشمولها وغنى الصور وصدق العواطف وفصاحة الأسلوب ... وهي أحكام عامة وغامضة وخالية من أية دلالة حقيقية . يُنتظر من الأسئلة المطروحة حول النصوص في المرحلة التكميلية أن تهيئ بالفعل لما يُسمّى في المرحلة الثانوية «دراسة النص» بالمعنى الدقيق وبجميع أبعادها .

تلك ملاحظات نقدية وتمنيّات عامة أحببنا أن نوردها كمدخل لعددَين خاصَّين بالكتاب المدرسي آملين ألاّ يُنظر اليها على أنها نقد سلبيّ أو نقد للنقد ، بل على أنها نقد يُرجى منه الاصلاح والدعوة الى التجديد الفعلي في التأليف المدرسي . على أن هذه الملاحظات تبقى محدودة الفائدة وربما أخذت طابع النقد السلبيّ أو التمنيات الوهمية اذا لم تعتمد على نماذج وتطبيقات واقتراحات عملية . نرجو أن يكون ذلك بعض مواد العدد القادم .

كيف صار الكتاب مدرسيًّا

د. مفيد أبو مراد

الكتاب المدرسي حالة خاصة من حالات الكتاب والكتابة. وهو له تاريخه، وله وظيفته الخاصة به، ومشكلاته وآفاقه، التي جعلت منه واحداً من أبرز المعينات التربوية، أو الوسائل التقنية التي تستخدمها التربية بفعالية، لكن في تحفظ خشية المزالق والمحاذير. فما هي خصوصيات الكتاب المدرسي [١] ؟ وكيف يحتفظ بدوره وفعاليته في غمرة المنافسة القوية من سائر المعينات التي تفتقت عنها تكنولوجية التربية، وفي وجه الطروحات المتناقضة التي تتداولها النظريات والطرائق التعليمية المتنازعة على الساحة التربوية ؟

نشأة الكتابة :

الكتابة قديمة قدم المحاولات الحضارية الأولى في عصور ما قبل التاريخ [٢]. وقد بدأت بالتصوير، ثم نحت منحى رمزياً، حتى بلغت في تطورها وتقدمها مرحلة الحروف الهجائية، مروراً بالمرحلة المسماة مقطعية.

ففي البدء كانت الصورة تمثل فكرة كاملة، أو شيئاً محدداً، أي كلمة [٣]. ولنا مثال على ذلك في اللوحات الهيروغليفية (= المقدسة) القديمة، التي وجدت بصفة خاصة في المعالم الحضارية بوادي النيل، على هيئة نقوش ورسوم متنوعة، حفرت في الحجر أو رسمت على ورق البردي، أو على جلد بعض الحيوانات، أو نقشت على الاجر أي الطين المجفف، بالشمس أو بالنار [٤]. ومع التقدم في المعيشة البشرية وأساليب الانتاج والعلاقات، تحولت الكتابة من التعبير عن الأشياء والأشخاص الى صيغة الرمز، أي الإشارة الى أصوات جملية مشتركة بين الأشياء وأسمائها، أي بين الكلمات. ولنا مثال على ذلك في الكتابة الصينية الحالية المعروفة [٥]، حيث تمثل الصورة، لا كلمة كاملة ومستقلة، ولا صوتاً بسيطاً أو حرفاً هجائياً، هو الجزء الذي لا يتجزأ (= آتوم أو ذرة) من الكلام، بل مقطعاً من الكلمة، وهو مجموعة الأصوات البسيطة، التي يُنطَق بها دفعة واحدة، مثل الحرف وحركته أو سكونه، في العربية، منظوراً اليه من زاوية النطق (على طريقة التقطيع الشعري)، وما يعرف بالـ (syllabe) في اللغات الهندو أوروبية.

وقد بلغت الكتابة مرتبة الهجاء أو الأبجدية [٦]، خلال الألف الثاني قبل المسيح، عندما بسّط المتعاملون بالكتابة – وكانوا قلة بالطبع – الصورة المعبرة عن المقطع، فتمادت في رمزيتها، وفقدت دلالتها المباشرة، وانقطعت الصلة التقليدية بين كتابة الكلمة والمعنى المقصود بها [٧]. وفي الأغلب صارت الصورة، المبسطة الى أقصى حدود التبسيط، تشير الى مطلع لفظة تستخدم لتسمية الشيء أو الشخص الذي تدل عليه الصورة في الأصل. فصورة الثور مثلاً كانت في البدء تشير الى الحيوان المعروف، أو الى أي نشاط أو أية فكرة ترتبط على نحو ما بذلك الحيوان، ويوضح أمرها السياق العام للتعبير الكتابي الماثل. وأدى التطور والتقدم الى ان

تشير صورة الثور الى مقطع محدد من لفظة الثور ، ولنقل انها تشير الى المقطع «ثو» . ثم ارتقى الأسلوب الكتابي ، بعد مخاض عسير اشتركت فيه جهات وشعوب عدة ، ولا سيما الشعب الفينيقي بحكم احتياجه الى التدوين لأغراض عملية وتجارية خصوصاً ، فصارت صورة الثور ، بعد ان بولغ في تبسيطها ، تشير الى حرف الثاء وحده . بكلام آخر ، بعد ان كانت كل فكرة أو كل شيء ، يكتفى بالتعبير عنها ، أو عنه – كتابياً – برسم الشيء نفسه (الثور مثلاً) ، أو أداة الفعل (الحبل أو السكين ... للدلالة على ربط الثور أو على ذبحه) ، تعقّد التعبير أو ارتقى ، فصار الكتبة يوردون غير صورة للدلالة على الشيء نفسه ، أو على الفكرة نفسها . وبديهي ان تتكرر الصورة الجزئية لدى كتابة كلمات تختلف في الأشياء المقصودة بها ، وتكون ذات اشتراك جزئي في لفظ بعض المقاطع ، ثم في لفظ بعض الحروف وهي مقاطع مبسطة ، أو أبسط أشكال المقاطع .

ويعتبر الانتقال من مرتبة الصورة الكلمة الى مرتبة الصورة المقطع ، قفزة هائلة في تاريخ العمران والحضارة [٨] ، إذ بات ميسوراً التعبير كتابياً عن معان دقيقة ، لا يسهل تجسيدها بصورة مباشرة ، وبات ممكناً التعبير الخطي عن الأمور المعنوية في الكلام ، فلا يقتصر التعبير على العين ، أي على الواقعي أو المحسوس (concret). وهذا على صعيد الأمور المعبر عنها ، اما على صعيد اداة التعبير ، فالنتيجة الحاصلة أبعد أثراً ، إذ صارت الصور التي يتعلم رسمها قلة من المختصين والموهوبين ، تستخدم للدلالة على أمور وأشياء متغايرة ، تبعاً لترتيب الصور أو لاجتماعها . أي ان الكلمة الواحدة صارت تتألف من أكثر من صورة واحدة [٩] ، والصورة المبسطة الواحدة صارت تتكرر بالضرورة في كتابة كلمات متغايرة ومختلفة ، بسبب الوجود المشترك لأصوات معينة في البنية الصوتية لكل من تلك الكلمات. وعلى هذا الأساس تكون القفزة من الصورة الكلمة الى الصورة المقطع ، هي الثورة العظمى في تاريخ العمران والفكر البشري ، لأنها تؤكد نضجاً عقلياً عظيماً تجلى في تقطيع الكلمة الواحدة ، الى مقطوعات أو مقاطع صوتية ، تشير الى كل منها صورة مبسطة ، كانت في أصلها تشير الى شيء مادي محدد ، فصارت تدل على صوت ، أي على موجود ذهني غير مادي . لكن المؤرخين في العادة يسلطون أضواء أشد تألقاً على مرحلة الإنتقال من المقطع الى الحرف ، وينسبون الى هذا الانتقال معظم الفضل في التقدم ، وذلك عائد لسبب آخر ، هو سبب عملي لا يقل أهمية بدوره عن الرقي العقلي المتمثل ، على النحو المتقدم عرضه ، بالارتقاء – في استعمال الصورة – من الدلالة على الشيء المرسوم ، الى الدلالة على صوت موجود في لفظ الشيء المرسوم عينه .

ان قيمة اكتشاف الأبجدية ، أي تبسيط المقطع الصوتي الى أبسط عناصره ، وهي حروف المبنى أو الهجاء ، تعود بصفة خاصة الى تيسير الكتابة ، الناتج عن ذلك التبسيط ، إذ انخفض عدد الصور أو الأشكال المبسطة ، التي على متعاطي الكتابة أن يتقن رسمها واستخدامها في التعبير الكتابي ، من بضعة آلاف الى بضع عشرات ، كما هو معروف في أبجديات عصرنا . وبفضل هذا الانخفاض الهائل في صعوبة الكتابة ، تحولت الكتابة الى مهارة شائعة ، وآلت الى فن شعبي في متناول كل انسان ، بعد ان كانت مهارة بالغة الصعوبة ، لا يبلغها الا نخبة نادرة من الموهوبين [١٠] الذين يصرفون معظم العمر في مشقات الدراسة والتمرين ، حتى يتقنوا رسم ألوف الرموز والأشكال ، اللازمة للتعبير عن كل الأشياء والأفكار (في مرحلة الصورة الكلمة) أو للتعبير عن ألوف المقاطع المتمايزة ، التي تنطوي عليها كل لغة وأدبها [١١] .

يبقى السؤال حول اتجاه الكتابة . ففي اللغات السامية نتجه من اليمين الى اليسار ، ويحصل العكس في اللغات الهندو اوربية . أما في اللغة الصينية وما جرى مجراها ، فالكتابة تتجه من أعلى الى أسفل ، بحيث يأتي السطر عمودياً . فلماذا هذا التفاوت في مسيرة الكتابة ؟

يعيد فيليب حتي ، في كتابه الأشهر «لبنان في التاريخ» [١٢] اختلاف اليمين واليسار في الكتابة الى سبب تقني وموضوعي ، يرتبط بمادة الصفحة التي تقع عليها الكتابة . فالكتابة المسمارية ، وهي الناتجة عن الضغط بريشة جامدة على صفحة طريئة من الطين وما أشبهه [١٣] ، تتجه من اليسار الى اليمين ، لأن اليد اليمنى ، وهي اداتنا الرئيسية ، تعمل عندئذ وحدها ، فيبدو المتسع أمامها في مواجهة القلب منا . أما الكتابات غير المسمارية ، الناتجة عن النقش أو عن الحفر بريشة جامدة في صفحة جامدة ، فتجري من اليمين الى اليسار ، لكون اليد اليمنى مضطرة الى الاستعانة باليد اليسرى . فالريشة هي عملياً إزميل ، وتدفعه مطرقة . واليد اليمنى ، وهي الأقوى بين اليدين ، تتولى الدفع ، أي تمسك بالمطرقة وتضرب على الإزميل الذي تمسكه بالضرورة اليد اليسرى ، فيأتي عندئذ اتجاه النقوش أي الكتابة (صورية هيروغليفية كانت أم مقطعية أم هجائية أبجدية) من اليمين الى اليسار تبعاً لفعل المطرقة وهي تهوي على الازميل . أما أسلوب الكتابة الصينية [١٤] فلا يمكن لنا تفسيره إلا بضخامة الصورة ، لكونها لم تبلغ المرحلة الأبجدية المبسطة ، وبمحدودية عرض الصفحة ، عندما تتم الكتابة على رقائم مستطيلة من ورق البردي أو من قماش ، يلف في النهاية على هيئة بكر أو محدلة (rouleau) على نحو ما نرى في توراة

اليهود اليوم ، أو في كتب كثيرة قديمة . ذاك أنه من السهل أن تقرأ ما هو مكتوب بدءاً من فوق ، عندما تكون لوحة الكتابة مستطيلة وملفوفة على هيئة بكر ، وإذ ذاك يأتي السطر عمودياً لا أفقياً .

ويعنينا من هذا الاستعراض العاجل لتاريخ الكتابة وبعض خصائصها الهامة ، أن نتذكر أمرين أساسيين الأول ان الكتابة ، كما نتداولها منذ نيف وثلاثة آلاف سنة [١٥] ، هي كتابة أبجدية ، أي رمزية . وهذا يطرح مشكلاً تربوياً أساسياً ، ما دامت الكتابة والقراءة قضية تربوية أساسية . فالمبتدئ اذ يتعلم معالجة المكتوب بالقراءة أو يصنع المكتوب بيده ، لا يواجه حياة حقيقية أو منقولة بالسينما أو بالمسرح وما أشبه ، بل يواجه رموزاً ، عليه أن يفهمها ، وأن يترجمها ، وان يحسن صنع مثلها . والأمر الثاني أن تحول الكتابة من مرتبة الصورة الكلمة الى مرحلة الصورة المقطع ، قد ترجم رقياً عقلياً هائلاً في تاريخ البشرية . والمغزى التربوي لهذا الحدث يتجلى في مقدار الصعوبة التي يواجهها المبتدئ عندما نضعه في مواجهة صورة ما ومعها كلمة تدل عليها ، ثم نقول له ان هذه الكلمة (غير المفهومة أو غير المألوفة عنده) هي الشيء نفسه الذي تمثله الصورة ، أي اننا نحمله على تصور الشيء من خلال الكلمة الرمز ، الدالة عليه في لغتنا وهي لغة الراشدين ، وهي عملية ذهنية ضخمة جداً بالنسبة لطاقة الولد . فالى جانب صعوبة التعامل مع الرموز ، لجهة ترجمتها الى أصوات والتدرب على صناعتها ، أي على رسم مثلها من قبل الولد نفسه ، ثمة صعوبة أخرى في التعامل مع تلك الرموز نفسها ، لجهة دلالتها على الأشياء والأفكار . فالصعوبة الأولى تقنية ، ترتبط باكتساب مهارة التعرف الى الرموز وصناعة مثلها ؛ والصعوبة الثانية ذهنية ، تفترض نضجاً عقلياً لا يكتسب بالفطرة أو بسهولة .

نشاءة الكتاب :

كيف تحول النقش على الصخر أو على الآجر ، أو على العظم والرق ، وسعف النخل وورق البردي ، الى كتابة على لوحات رقيقة نسميها ورقاً ، ونجعلها صحائف [١٦] فنضم بعضها الى بعض ونصنع منها مجلداً أو كتاباً ؟ الجواب عن هذا السؤال يمر بقناتين : قناة ذهنية تتصل بنشأة العلم وبظهور التعليم ، وبالتصاق العلم والتعليم والكتابة وما يتبعها من قراءة ورسم ؛ وقناة تقنية تتصل بالتقدم في انتاج وسائط الكتابة من ورق وحبر وقلم ، ذلك التقدم الذي مر بحدث بارز جداً هو الطباعة ، وبلغ في أيامنا مستويات راقية تفوق الوصف وتتعدى بالطبع إطار هذه الدراسة المكثفة للكتاب المدرسي .

في البدء كان المعلم ، وكان علمه هو المنهج ، ورضاه عن طلابه هو الشهادة وأسلوبه التقليدي هو الطريقة والأسلوب المقرر . ولكن مرتادي ندوة المعلم كانوا قلة ، أو ان الذين يثابرون ويصمدون في طلب العلم كانوا يشكلون نسبة زهيدة [١٧] من مجموع الذين يضعهم والدوهم بين يدي «المؤدب» أو معلم المدرسة ، أو الشيخ والكاهن . وكان السبب يكمن في الطابع التقليدي للانتاج الاقتصادي والاجتماعي . ولمجمل الحياة الثقافية والعامة . فالمعرفة كانت محدودة النطاق ، ومحدودة الأثر في الانتاج والحياة ، وكانت وثيرة التغير بطيئة جداً [١٨] . فلما حصلت الاكتشافات الجغرافية الكبرى [١٩] ، ولا سيما في القرن الخامس عشر [٢٠] ، ثم نشبت الثورة الصناعية بعد ان عصفت النهضة بأوربة الغربية ، تدفقت المعلومات واتسع نطاق المعرفة ، وارتفع دور التقنية في تدعيم قدرة المجتمع الانتاجية [٢١] . فبدأ الترابط بين المعرفة والتقنية يعطي ثماره ، واشتد الطلب على المعرفة باشتداد الطلب على التقنية المتجددة .

هذا الاشتداد المتزايد في الطلب بالنسبة للمعرفة ، فرض ظهور الكتاب المتكامل بصفة عامة ، ثم تحول الكتاب من اداة لحفظ المعرفة ، أي لخزن العلم ، الى اداة للتعليم ، أي لتلقين المعرفة وتدريب المبتدئين وتفتيح آفاقهم . وكانت النتيجة الأولى لهذا التطور تبديلاً في دور المعلم ، وتطويراً في امكانات التعلم ، وأسهم أعظم الاسهام في دفع الحضارة الى الأمام .

انتقل المجتمع البشري إذن من تبعيته التامة للطبيعة الى استقلال تدريجي عن مقتضيات الطقس والجيولوجية والطوبوغرافية [٢٢] بفضل المعرفة التطبيقية التي اكتسبها تباعاً ووظفها في تبديل شروط معيشته وانتاجه ؛ وشيئاً فشيئاً فقدت الديانات ، وما يرتبط بها من شرائع ، احتكارها للكتابة [٢٣] ؛ فظهر الكتاب غير الديني وغير المرتبط بالدين ، الى جانب الكتب الأساسية المكرسة للوحي ، وللشروح والتطبيقات والمذاهب ، المتفرعة عن النصوص الدينية . وظهرت منذ حقبة التاريخ القديم كتب ومطولات في حقول معرفية شتى ، لا ترتبط حكماً بالدين ، مثل التاريخ [٢٤] والملاحة والأسفار وما يرتبط بها من جغرافية طبيعية وبشرية ، ومثل المنطق وما وراء الطبيعة وشؤون النبات والحيوان ، وما اليها . وقام النساخون يكثرون النسخ الموضوعة في الأصل ، ويضعون في متناول طلاب المعرفة أداة أخرى وأسلوباً آخر للتعلم ، غير أسلوب الأخذ المباشر من فم المعلم [٢٥] . وبعد ان كان التلميذ يقول : قرأت على فلان علم كذا ، صار في وسعه أن يقول : وقرأت أيضاً في كتاب فلان ، أو في كتاب كذا . وهكذا دخلت «القراءة في الكتاب» في عملية التعلم ، لتكمل ، بل تنافس الأسلوب الأساسي للتعليم وهو «القراءة على» أي التعليم الشفهي . وطور الصينيون القدماء أسلوب انتاج

الكتاب ، اذ حفروا على الحجر صفحاته ، وطبعوا الصفحات المحفورة على أوراق بيضاء عدة مرات ، فكان لهم من نسخ الكتاب الواحد بعدد تلك المرات . ولكن المشكلة بقيت عندهم في ان الصفحة المحفورة على الحجر لا تفيد في غير استنساخ الكتاب الأصلي نفسه الذي حفرت فيها كلماته . فلا سبيل للانتفاع بهذه الكلمات في انتاج النسخ المطلوبة من كتب أخرى ، اذ لا بد من حفر كلمات الكتب الجديدة ، المطلوب استنساخها بالطباعة الصينية ، على صفحات حجرية جديدة ، مع ما يستغرقه هذا الحفر من جهد ووقت ومال . ولكن غوتنبرغ الالماني (١٣٩٤ – ١٤٦٨) توصل الى صناعة أحرف معدنية ، مستقلة عن اللوحة الحجرية . تصف فوق اللوحة لصياغة النص المطلوب ، ثم يمر الحبر فوقها ، وتطبع الصفحة المتوخاة بعدد المرات المطلوب . وبعد الفراغ من طبع الصفحة أو الصفحات المطلوبة ، يمكن استخدام الحروف المعدنية نفسها ، في صياغة نصوص أخرى من كتب مختلفة . وهكذا ، فالجهد الذي كان يبذل لحفر الكلام على صفحة الحجر الطباعي ، فيقتصر الانتفاع به على الحصول على العدد المطلوب من تكرار طبع الصفحة نفسها ، صار الجهد المذكور يبذل لاعداد حروف هجائية منفصلة عن الحجر أو عن الصفحة ، مصنوعة من حجر مناسب ، أو من معدن أو من خليط معدني مناسب [٢٦] ، ثمّ تركب الكلمات المطلوبة لصياغة النص الذي نود تكثير نسخه ، وتنفذ على لوحة ملساء ، وبعد ان تتم الطباعة بالكميات المرتجاة ، تفرط الكلمات المركبة لتعود حروفاً ، يمكن أن تركب منها كلمات وصفحات جديدة . وبذلك تحققت السرعة في الطباعة ، لأن تركيب النصوص المطلوب طبعها من حروف معدنية جاهزة ، أسهل وأقل استهلاكاً للوقت من رسم هذه النصوص على الحجر ثم حفرها حيث رسمت . وتحقق أيضاً وخصوصاً انخفاض الكلفة ، لأن الحروف المعدنية المصنوعة تستخدم في مرات عديدة ، فلا تستهلك في طبعة واحدة ، بل توزع كلفتها المالية على عدد كبير من الطبعات ومن الكتب ، التي استخدمت الحروف عينها في طباعتها . وهذا الانخفاض الشديد في ثمن الكتاب المطبوع ، جعله في متناول طبقات اجتماعية واسعة [٢٧] ، فدخل الكتاب في منافسة العلم الشفهي ، وامتد تأثير المؤلف بنسبة انتشار النسخ المطبوعة من مؤلفاته . وساعدت السرعة المتحققة في تلبية الحاجة ، وهي حاجة القراء المتزايدين الى مزيد من النسخ ومن الكتب الجديدة في موضوعات متنوعة ومتجددة ، وحاجة المؤلفين الجدد الى من يطبع لهم مؤلفاتهم ، والمؤلفين المعروفين الى من يلبي رغبتهم في طرح كتب جديدة مطلوبة بإلحاح ، أو في تجديد الطبع لما سبق لهم أن نشروه . ولنا أن نتصور التفاعل العظيم بين جماهير الناس ، وقد تفتحت على المعرفة بفضل تكثير الكتب وتخفيض أثمانها ، والتفاعل بين المعرفة وتطبيقها العملي ، حيث ينتج عن التطبيق تصويب أو إتمام أو تأكيد لتلك المعرفة ، وحيث يستحث النجاح جهوداً عقلية ومادية جديدة ، لتبحث وتخترع وتكتشف ، وتصنع نظريات وتأتي بمعلومات ، فتتدفق المعارف والكتب على اختلاف أشكالها (مجلات ، جرائد الخ ...)

الكتاب المدرسي :

على نحو مواز للتطور الذي أصاب الحياة العقلية ، وظهر بصفة خاصة في عالم الكتابة والطباعة ، ولدت المدرسة ، واستقامت ، مستفيدة من ذلك التطور العام ، ومساهمة فيه أعظم مساهمة ؛ فكان من تلاقي المعرفة الجديدة ، والأساليب الجديدة لاختزانها ونقلها ، والمؤسسات المعدة لضمان تجدد المعرفة وتكيفها مع المتطلبات ، وضمان حفظها على نحو سليم ، ونقلها على نحو فعّال ، وتوظيفها في الوجهة المثلى ، كان في ذلك التلاقي الخيّر نتائج ملموسة ومتنوعة ، جعلت الانسانية أشد ثقة بمستقبلها ، وأحسن امساكاً بمصيرها ، وأشد انتفاعاً بمقدراتها . وكان للمدرسة ، وللكتاب المدرسي ، في تلك الانجازات ، فضل عميم .

نتجت المدرسة ، كما نتج الكتاب ، من اشتداد الضغط على المعلم . وكما تحولت الصناعة من الحرفة والمحترف الفردي الى المانيفا تورة ، حيث يلتقي جملة من المحترفين في مبنى واحد ، أو مؤسسة واحدة ، للقيام بانتاج مشترك [٢٨] ، فيتقاسمون العمل ، ويختص كل منهم أو كل مجموعة منهم ، بجزء محدد من الانتاج ، وبوجه محدد من وجوه العمل المطلوب ، كذلك تحول «الكُتّاب» أو المدرسة ذات المعلم المنفرد الى مؤسسة تعليمية ، سميت مدرسة لكونها مكان الدراسة ، أي مكان تجميع المعرفة ونقلها الى الجيل الطالع ، بواسطة معلمين يغلب على عملهم طابع الاحتراف ، ويتقاسمون العمل فيما بينهم ، وشيئاً فشيئاً قام في المؤسسة التعليمية تنظيم معين ، انتهى الى نظام لفرط التشابه بين مؤسسة وأخرى ، بنتيجة التشابه في الطلب ، أي في المواصفات المفروضة في المتخرجين من المدرسة ، لمنفعة النظام الاقتصادي والاجتماعي الآخذ في تطور وتغير متسارعين .

المدرسة اذن بنت المجتمع الحديث ، فرضها الطلب على أهل المعرفة ، ممن يبدو أثر المعرفة إيجابياً في انتاجهم وفي مسلكهم . والمدرسة ترجمة عملية لانتقال التعليم من الطابع الفردي والشخصي والحرفي ، الى الطابع النظامي والجماعي والمنهجي ، حيث العمل يقسم وفقاً للاختصاص وللمستوى ، وحيث المحتوى التعليمي محدود

ومبرمج ، ترسمه سلطة تتخطى حدود الأفراد من المعلمين .

وهكذا ، تغيرت قيمة المعرفة ، وباتت أشد لصوقاً بحياة الناس ، فصارت جزءاً أساسياً في التربية ، التي بها يواجه المجتمع غده . وتطورت الكتابة من التعبير المباشر بالرسم ، الى التعبير الرمزي بالأبجدية ، وتطورت أساليب الكتابة من الاستنساخ اليدوي الى الطباعة العصرية ، وباتت المعرفة ووسائل نشرها في متناول أوسع الفئات الاجتماعية ، وفي خدمة القضايا المطروحة على البشرية ، من سلم وحرب ، ورفاه أو عدالة اجتماعية ، وحرية معتقد وتعامل وعمل واجتماع ، وما الى ذلك . وتوزعت المعرفة فروعاً واختصاصات ، واختص بكل منها افراد وجماعات . فانتهى عهد الفرد الموسوعي ، وصار لزاماً أن يتشارك الناس في التعامل مع المعرفة ، انتاجاً وحفظاً وتوظيفاً وتعليماً ، تشاركاً رائده الاختصاص .

ولم يبق ممكناً أن يتولى التعليم فرد [٢٩] ، مهما بلغ من العلم في كميته ومستواه ودقته ، ولم يبق ممكناً ترك الحبل على الغارب ، فيستبد المعلم بمادة تعليمه ، ويوزع الشهادات على هواه ، فكانت المدرسة ، وكان النظام التعليمي ، حيث ينتظم المعلمون في مؤسسات تعليمية أو مدارس ، يتقاسمون فيها العمل تبعاً لمادة الاختصاص أو لمستوى العمل التعليمي أو لنوعية النشاط التربوي أو الاداري ، ويلتزمون بمبادئ عامة ذات حد أدنى مشترك ، سواء لجهة محتوى التعليم أو مستوياته وأساليب تقييمه . بكلام آخر ، ظهرت المدرسة بوصفها وحدة النظام التعليمي ، وظهر المنهج التربوي بوصفه جدار الأمان (fil d'Ariane) لجمل العاملين في المدرسة الواحدة ، وفي مختلف المدارس المنضوية تحت راية واحدة ، وظهر الامتحان الرسمي بوصفه أسلوب التقييم المعتمد ، سواء للترقي في درجات النظام ومرتباته العلمية ، أو للتحرك الأفقي بين وحدات النظام أي مدارسه ، ومراحله التعليمية المتوازية . فأين موقع الكتاب من ذلك كله ؟

الكتاب المدرسي يختلف عن المنهج التعليمي في كونه فرعاً والمنهج أصل . فالكتاب يؤلف محاولة عملية لترجمة المنهج ، أي لتحويل المبادئ والخطوط الكبرى التي يتكون منها المنهج ، الى تفاصيل وفصول ، ونصوص تطبيقية ، وأمثلة وتمارين ومعلومات مختارة و«خطوط صغرى» تمنح الخطوط الكبرى مصداقيتها ، بعد ان تستمد منها شرعيتها . ولهذا السبب قد يكون المنهج واحداً ، والكتب المدرسية الموضوعة لخدمته كثيرة ومتنوعة ، الى حد التفاوت والتغاير الواسع أو الكلي [٣٠] . وهذا الاختلاف في الكتب المدرسية المرتبطة بمنهج محدد ، ناشئ عن الصفة المبدئية والعمومية للمناهج ، وعن اختلاف الفلسفات والمفاهيم والطرائق بين المؤلفين

• إن مهمة الكتاب المدرسي هي تدريب الطالب على مواجهة المعرفة اكتسابا وإنتاجا.

والمعلمين القائمين بترجمة المناهج الى عمل ، والى أدوات عمل أو معينات .

والكتاب المدرسي يختلف عن الامتحان ، لأن الكتاب شامل ومتنوع ، بينما الامتحان انتقائي وموحد ، أي جزئي وقياسي . وقد انتهى عهد التخرج بحفظ كتاب أو كتب معينة ، ودخلنا ، منذ زمن طويل ، عهد التخرج ببلوغ مستوى محدد من العلم ومن المهارة والسلوك التربوي ، يفترض أن تقيسه الامتحانات ، وان تصنفه وترجمه الى عبارات صالحة للتداول في التعامل اليومي والرسمي .

والكتاب المدرسي لم يبق مخزناً للعلم وحيداً ، بل صار أداة لحفظه ونقله ، بل أداة لحفظ علم محدد ، بل لحفظ جزء محدد من علم محدد . فإذا أضيف اليه قصد تعليمي كان كتاباً تعليمياً . فإذا قصدوا به أن يكون له وظيفة مدرسية كان عندئذ كتاباً مدرسياً . فالكتاب المدرسي حالة محددة من الكتاب التعليمي ، والكتاب التعليمي حالة محددة من الكتاب العلمي . والكتاب العلمي مرتبة راقية في تاريخ الكتاب .

خصائص الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي هو الكتاب الذي تفترض المدرسة وجوده بين أيدي تلاميذها أو طلابها ، ليكون أداة تعلم وعمل تربوي لهم في إطار انتمائهم الى نظامها . فإذا انتفى أحد هذه الشروط بطل المجموع ، أي بطل الكتاب أن يكون مدرسياً .

بيد ان هذا التعريف للكتاب المدرسي لا يمنع أن تستخدم المدرسة وطلابها كتباً أخرى ، لا تنطبق عليها شروط الكتاب المدرسي ، لأن مهمة الكتاب المدرسي هي تدريب الطالب على مواجهة المعرفة اكتساباً وانتاجاً ، بما في ذلك تدريبه على استخدام الكتب غير المدرسية ، فلا غنى عن وجود كتب غير مدرسية ضمن المدرسة ، في مكتبة المدرسة أو مكتبة الصف ، وفي محفظة الطالب الشخصية أو مكتبته العائلية ، وفي أي مكان يكون في متناول الطالب . ومهمة الكتب غير المدرسية أن تجتذب اهتمام الطالب ، وان تقود خطاه الى المعرفة الأوسع والأشمل ، وان تربطه بالحياة

العامة وبالحياة العلمية في المختبرات وفي الأعمال والمشروعات ، أي بمصادر المعرفة الحية المتجددة . تربطه بذلك ربطاً جدلياً بحيث يأخذ ويعطي ، يتشوق ويتألم ويتساءل ويفرح ، ويرسم الخطط في ذهنه أو على الورق ، ويصمم المشروعات الفردية والجماعية للتفاعل مع المعرفة ، ومع ما تمتزج به المعرفة من آفاق الحياة .

كما ان تعريف الكتاب المدرسي لا يحول دون صنعه في المدرسة عينها . فليس مفروضاً بالضرورة أن يكون الكتاب المدرسي سلعة جاهزة ، نشتريها ونستهلكها تدريجاً ، وقد يكون الكتاب بطاقات تجمع تباعاً ، أو صفحات نصنعها مع التلاميذ ، فيصنعون بعضها أو كلها ، وقد يصنعون ما يصنعون وحدهم ، أو برعايتنا أو بمشاركتنا ... وقد يكون في المدرسة وسائط تقنية تتيح الطباعة على نحو ما ، فيأتي عمل المدرسة الطباعي تدريباً على عملية الطباعة [٣١] وفي الوقت نفسه فرصة لانتاج الكتاب ، الخ .

المهم ان للكتاب المدرسي هويته المميزة بكونه حلقة أساسية في العمل المدرسي ، الا انه ليس غاية بحد ذاته ، ويبقى وسيلة . وهو في كل الأحوال وسيلة رئيسية من وسائل العمل المدرسي ، لأنه :

- يساعد المعلم في فهمه منهج التعليم ، وفي القيام بتوزيع المادة التعليمية ، على الأشهر أو على الأسابيع الملحوظة في السنة الدراسية ، وفي تحضيره دروسه تحضيراً يومياً ومباشراً .
- يساعد التلميذ في فهم المادة التعليمية المحددة في المناهج التربوية ، وفي متابعة شروح المعلم ، وفي معالجة الصعوبات الدراسية ، كما يقدم الكتاب للتلميذ أداة عمل ودرس ذات أهمية قصوى ، بعد الصف .
- يساعد المدرسة على تحقيق التنسيق بين معلمي المادة الواحدة في الشعب المتوازية ، ويساعد المدارس على تحقيق الوحدة والتنسيق فيما بينها ، من منطلق وحدة الالتزام بمنهج التعليم الرسمي .
- يساعد أولياء التلاميذ في تتبع أعمال أولادهم المدرسية .
- يساعد الكتاب ادارة التعليم في تدريب المعلمين الجدد ، لكونه يزودهم بمادة تعليمية مبسطة سوف يتعاملون بها مع تلاميذهم ، فكأنه مدرسة مبسطة أو تمثيلية (Simulation).

المعينات الأخرى :

لئن كان الكتاب المدرسي أسبق الوسائل التعليمية الى الظهور ، وأشدها التصاقاً بتاريخ التعليم الحديث ، وأشهرها على الاطلاق ، الا انه ليس المعين الوحيد الذي تستخدمه المدرسة الحديثة ، أو

• إنّ الكتاب المدرسي قد يستند في انتاجه، وفي زيادة فعاليته إلى خدمات تقدّمها المعينات الأخرى.

المدرسة اطلاقاً في العصر الحاضر . فثمة معينات أخرى كثيرة ، كاللوح الجداري ، والدفتر ، ووسائل العرض البصرية والسمعية ، ومختبر اللغات والمطبعة المدرسية ، والتلفزيون المدرسي ، وما الى ذلك [٣٢] . ومن الطبيعي ان تقع بين هذه المعينات ، ذات الأهمية والوظيفة المتفاوتة ، منافسة وتداخل قد يساعدان في نجاح العملية التربوية أو يفسدان كل شيء ، وفقاً للحالة . بكلام آخر ، ان الكتاب المدرسي قد يستند في انتاجه ، وفي زيادة فعاليته الى خدمات تقدمها المعينات الأخرى . كما انه قد يحجب تلك المعينات ، أو هي تحجبه ، فينتفي التعاون والتكامل بين الكتاب وسائر المعينات . فما هي شروط النجاح اذا أريد للتربية أن تجير لمصلحتها كل إنجاز يتحقق في إطار التقنية التعليمية ، أو ما يسمى تكنولوجية التربية ؟ وما هو موقع الكتاب المدرسي من مجمل تلك العملية التربوية ؟

- اللوح الجداري ذو فائدة عظمى ، اذا أحسن المعلم والمتعلمون استخدامه للشروح والإيضاحات ، ولكنه محصور الفائدة بغرفة الصف .
- والدفتر أقرب أن يكون كتاباً شخصياً ، يدون فيه المتعلم يومياً الملاحظات والمعلومات المكتسبة والمواعيد وسائر التفاصيل المتصلة بدراسته العامة ، كما يكتب عليه انتاجه من تمارين وأعمال شتى ، ويجعل فيه الخلاصات وما اليها ، فكأنه لوح جداري فردي وكتاب مدرسي ، في آن . الا انه كتاب غير مصنوع ، يصنعه التلميذ تباعاً ، على قياس ، وبخط يده .
- والمختبر المدرسي موضع ممتاز للاختبار والملاحظة . إلا انه محدود الامكانات ، فلا يتسع لكل أنواع التجارب ، وفوق ذلك لا يمكن نقله الى حيث يريد الطالب ، وله صفة جماعية ، وما الى ذلك من شروط موضوعية .
- والتلفزيون المدرسي ذو فائدة لا حصر لها ، الا انه يتميز بما فرضه على التلميذ المشاهد من سلبية ، كما انه محدود بالقيود التقنية .

تلك المعينات وسواها تقوم بدور ممتاز ، لا يغني عن الكتاب المدرسي بل يكمله ويوضحه ويزيده دقة وفعالية ، بشرط ان يحسن التصرف بكل ذلك . وتبقى المشكلة اذن في التنسيق بين الأدوار ،

• نضع في متناول قرّاء المجلّة التربويّة من المربين والمهتمين بالشأن التربوي، بعض المقترحات العملية، بل العملانية بشأن الكتاب المدرسي

وفي ضمان الفعالية الفردية لكل منها، ثم تحقيق التناغم والتكامل بينها، ابتغاء الفعالية الاجمالية. وهو ما يتطلب وعياً ودربة من المعلم ومن التلميذ معاً، وارادة مشتركة للنجاح.

فأما الوعي، فليس ما يضمنه. لأن الوعي بحقائق التربية ومتطلباتها أمر قائم بذاته، لا يقف عند حد الوعي بالنواحي والأمور الأخرى المتصلة بالحياة أو الفكر أو العمل وما اليها. وأما الدربة فهي الأخرى غير مضمونة، لسببين على الأقل، الأول هو طغيان العادة، وميل الإنسان الفطري الى الجهد الأقل، أي الى الروتين والنوم على الأمجاد، واجتناب مشقات التغيير والتكيف من جديد. والسبب الثاني ان وتيرة التبدل في العلوم والمعارف والتقنيات متسارعة [٣٣]، الى درجة يصعب على التدريب اللحاق بها، مهما بذلت في سبيله من جهود وتضحيات. فكيف الحال اذا كان الإطار العام محافظاً، ميالاً الى الركود والاستقرار وسط أنظمة متبدلة، وتحديات لا ترحم. وأما الارادة فمشكلة المشاكل، لكونها ترتبط في آن معاً بالوعي والدربة، المتقدم عرضهما، وبالحوافز المادية والمعنوية. فإذا توفرت الدربة أي الكفاية التقنية والعملية، والوعي أي الاطلاع على أبعاد المشكلة المطروحة، وعلى مضاعفاتها المحتملة، فيبقى إيجاد الحوافز أو ضمان الرغبة في العمل بما يفترضه الوعي وما تتيحه الدربة.

ان معظم النظريات التربوية والاصلاحات التعليمية، سواء منها التي وضعت موضع التطبيق أو التي لم تتعد بطون الكتب وأحلام الباحثين، تنصب على الأمور الموضوعية والنواحي الجزئية في العملية التربوية، بما في ذلك إصلاح الكتاب المدرسي، ولا تتناول بشجاعة وواقعية مسألة ارادة العمل [٣٤]، أو مستوى الالتزام بالعمل، لكون معظم المربين والمنظرين والمصلحين ينطلقون من مقدمات فلسفية ذات توجه مثالي، يستند على الأرجح الى مبادئ خلقية ومسلمات قد لا تصمد في وهج «الحضارة» العصرية والعمياء. فأين ما يتحدثون عنه من قدسية الرسالة التربوية، ورسولية المعلم، وسمو العمل المدرسي، من واقع المدرسة والنظام التعليمي وهو يتخبط في الأوحال والمشكلات السياسية أو الاقتصادية التي تعصف بحياة عصرنا ؟

بعض المقترحات

في ختام هذه العجالة حول الكتاب المدرسي، وتمكيناً للتربية ان تستفيد من تلاقي المعينات، وان تنتفع من التقدم التقني الجارف، نضع في متناول قراء المجلة التربوية من المربين والمهتمين بالشأن التربوي، بعض المقترحات العملية، بل العملانية بشأن الكتاب المدرسي :

أولاً : اجتماع المعينات

يصير الكتاب المدرسي أبعد أثراً وأيسر متناولاً، بمقدار انتفاعه من خدمات المعينات الأخرى، أو بمقدار جمعه خصائص مستمدة منها :

١ – فعلى صعيد الخدمات المتبادلة، يقتضي أولاً التنسيق بين المعينات بحيث يتحقق التساند والتكامل، لا التناقض أو التوازي فيما بينها. فمثلاً، يستحسن أن تعطى الأعمال المدرسية المذاعة أو المتلفزة على نحو متناغم مع فصول الكتاب المدرسي الخاص بالمادة المعالجة. كما ان المخططات والجداول والشواهد التي يعمر بها اللوح الجداري، لا يجوز ان تتنافى ومثيلاتها في الكتاب المدرسي، خصوصاً والكتاب يعين التلميذ في المراجعة المنزلية وفي الاستعداد الشخصي. فإذا ظهر التغاير أو التباين بين شروح المعلم في الصف، عبر اللوح الجداري أو اللوحات العلمية والخرائط والمصورات المختلفة، وبين الكتاب المجعول بين أيدي التلاميذ، تعذر على هؤلاء ان يتابعوا المسيرة بعد خروج المعلم من الصف، أو بعد خروجهم من المدرسة.

٢ – ثم انه يمكن اجتماع الخدمات من معينات مختلفة حول محور الكتاب، كأن تصنع لوحات تحتوي مصورات أو صوراً مكبرة لمثيلاتها الواردة في الكتاب المدرسي، فتكون المكبرات وسائل إيضاح جماعية في متناول المعلم، بينما موجودات الكتاب المخططة أو المصورة، وسائل إيضاح ومتابعة وتطبيق إفرادية. أو كأن يجتمع الصوت مع الكلمة، بحيث يرفق بالكتاب أشرطة مسجلة تحتوي تلاوة لبعض النصوص، ولا سيما منها نصوص القراءة أو الشعر؛ وفي استماع التلميذ،

• وضعت التقنية الحديثة في متناول الطباعة المدرسية خدمات عظيمة، لا يجوز أن يساء استخدامها، من ألوان وأساليب إخراجية منوّعة

على نحو افرادي أو منزلي ، لتلك التلاوات ، بينما عيناه تتابعان النص عينه في كتابه الفردي ، اجتماع مشوق وفعال لفائدة الوسيلتين أو المعينين معاً .

ثانياً : التقنية والكتاب

وضعت التقنية الحديثة في متناول الطباعة المدرسية خدمات عظيمة ، لا يجوز أن يساء استخدامها ، من ألوان وأساليب اخراجية منوعة .

القاعدة العامة في استخدام التقنيات الطباعية ، كما نراها :

١ – اللجوء بصورة عامة الى الألوان المريحة ، عندما يكون القصد تزيينياً .

٢ – أما إذا كان القصد من التلوين إيضاحياً ، فيؤتى بالألوان المطابقة للواقع ، فلا يكون لون القرميد في الكتاب أزرق بينما هو في الواقع أحمر ، مثلاً . ولكن ليس ما يمنع أن تكون زرقة البحر تدرجية أو مختلفة الشدة بحسب البحر المختار أو بحسب ساعة التصوير أو بحسب زاوية الرؤية . بل ربما كان المطلوب التدرج أو التنويع ضمن اللون الواحد ، إشارة الى واقع الحال ، واستهدافاً للتذوق وللتربية الفنية حتى عندما يكون الدرس علمياً بحتاً ، والغاية هي النسب أو الأشكال لا الجمال أو الانطباع العام .

٣ – المبالغة في الاتيان بالألوان كالاقلال منها ، بل أسوأ أثراً .

٤ – ينبغي استخدام الحروف الطباعية الكبيرة قياساً ، بالنسبة للمبتدئين ، ومع التقدم في الصفوف أو في العمر يتقلص حجم الحروف .

٥ – يستحسن أن تستعمل عدة حجوم من الحروف في الكتاب الواحد ، مع الإبقاء على الحجم الأكبر والأوضح للنصوص الأساسية . فالحواشي مثلاً تجعل بحرف أصغر من حرف المتن ، والألفاظ الدالة على معان أساسية ، من منظور المادة أو الموضوع المعالج ، تبرز بلون أسود (caractères gras) ، خصوصاً في العربية حيث الخط المائل (italique) لا سبيل اليه .

٦ – الكتاب المفكك أي المتكون من بطاقات أو من ملازم مستقلة ، قابلة للتجميع ، يسمح للتلميذ بالمشاركة في التأليف أو على الأقل ببناء الكتاب تباعاً ، فيكون له اسهام في وضع الكتاب من حيث جمع مواده بصورة مثالية . والشعور الناتج عن هذه المشاركة ينعكس إيجابياً على موقف التلميذ من الدرس ومن المادة التعليمية .

على كل حال ، الكتاب وسيلة ، ومهما بولغ في اتقان الوسيلة وفي اغنائها وزيادة فعاليتها ، فلا يجوز أن نجعل منها غاية بذاتها .

الحواشي

١ – نحيل القارئ الى كتاب ،

François RICHAUDEAU, *Conception et production des manuels scolaires*, 290 P., Unesco, Paris, 1972.

٢ – يجد القارئ بحثاً ضافياً حول الكتابة وظروف نشأتها وتطورها في كتاب :

Jacquette HAWKES + Leonard WOOLLEY, *Histoire de l'Humanité*, t. 1, *Histoire du développement culturel et scientifique*, Unesco — Laffont, Paris, 1967.

٣ – نظراً لتناقض النظريات حول نشأ اللغة والكلام ، فقد منعت جمعيات اللغويين الترخيص لأي بحث يدور موضوعه حول هذه المشكلات العويصة .

٤ – الشمس تجفف الماء الذي يجبل به الطين ليصير كالعجين فيصنّع . أما النار فتحدث في الطين المشوي تحولات كيماوية لا تحدث مثلها الشمس ، لفارق الحرارة .

٥ – الكتابة الصينية مقطعية لا أبجدية . وعندما كانت هذه الكتابة المقطعية في مراحلها البسيطة كانت تتطلب عدداً مرتفعاً جداً من الصور والأشكال ، لذلك كانت الكتابة الصينية محصورة بطبقة من المحترفين والنساخ قليلة العدد . فعمدت الصين الشعبية الى تبسيط المقاطع ، انقاصاً لعددها ، بحيث تداني المستوى الأبجدي من دون ان تبلغه ، وفي ذلك تسهيل للكتابة في اتجاه ديمقراطية التعليم . بيد ان المقاطع المبسطة فقدت الدلالة المباشرة على أصلها ، وباتت رموزاً . فصارت كل لغة في الصين تستخدم رموزاً خاصة بها ، بعد ان كانت المقاطع البدائية عينها مشتركة بين لغات الصين ، فتؤلف رابطاً قومياً عفوياً .

٦ – لفظ الأبجدية هو مصدر صناعي من «أبجد» ، وهي مطلع حروف الهجاء الفينيقية ، التي استمدت منها اللغات المعروفة كتابتها ، من اليونانية الى اللاتينية فالسريانية ، وهلم جرا . ويقابل الأبجدية الفينيقية بالعربية ، الحروف أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت ، وعددها ٢٢ حرفاً . لكن حروف العربية تزيد عن الأبجدية الفينيقية ستة أحرف هي : ث خ ذ ض ظ غ . ويبدو ان العربية تمتاز عن سائر اللغات بحرف الضاد . أما حروف الهجاء العربية فلها ترتيب آخر هو : أ ب ت ث ج ، الخ ..... ويقال لها أيضاً ألفباء .

٧ – السهم المشكوك في الحيوان ، مرسوماً على سقوف المغاور في جوار مدينة كاهور (cahors) الفرنسية ، في منطقة تولوز ، مثلاً ، يشير الى القنص وقد تم لسكان المغارة أو كما يتمنونه . اما «السهم» المشكوك في حرف الصاد العربي مثلاً ، فيجعل من الصاد طاء أو من الضاد ظاء ، ولا يشير مطلقاً الى معنى القنص . علماً ان رسوم المغاور المنوه بها من أقدم الآثار لعصور ما قبل التاريخ .

٨ – نحيل القارئ الى مقدمة ابن خلدون للتمييز بين العمران والحضارة ، اذ هو يتكلم على عمران البداوة وعمران الحضارة (أو الحضر) كما نحيله الى أطروحة يوسف الحوراني بالكسليك ، ١٩٧٧ ، حول «البنى الذهنية في الشرق المتوسطي القديم» للتوسع بشأن القفزة الحضارية الكبرى المتمثلة في الانتقال بالكتابة من الصورة الى المقطع ، والمغزى الذهني لهذه القفزة .

٩ – وفي هذا تفسير الحروف المستقلة طباعياً ، الموصولة كتابياً في معظم اللغات .

١٠ – يشبه (Regis DEBRAY, in *Le pouvoir intellectuel en France*, 280p., Ramsey, Paris, 1979) ريجيس دوبري اساتذة السوربون ومذيعي الراديو والتلفزة ، ومحرري الصحافة ، بالنساخين في فترة ما قبل الأبجدية الفينيقية ، والقاسم المشترك بينهم هو احتكار السلطة .

١١ – يزداد عدد المقاطع في اللغة كلما اكتسبت ألفاظاً من لغات أجنبية تختلف عنها نطقاً .

١٢ – اسم الكتاب في طبعاته الأخيرة «تاريخ لبنان» .

١٣ – ان لفظ مسماري ، كما يشرحه فيليب حتي في الكتاب المنوه به ، مقتبس عن شكل المسمار الذي تبدو عليه تقاسيم الكتابة . فأنت عندما ترسم خطاً بالحبر على ورق أو على صفحة صلبة ، يأتي الخط المرسوم متساوي العرض . اما اذا ادخلت قلماً في صفحة لزجة ، كالطين (أو الآجر قبل ان يشوى) فان أول الخط يكون رفيعاً وختامه يكون غليظاً ، كطبعة المسمار ، بسبب دفع القلم للطين اللزج أمامه فيتجمع .

١٤ – تعليل الكتابة الصينية من اجتهادنا الشخصي .

١٥ – أقدم نصوص أبجدية معروفة هي ما حواه ناووس أحيرام ملك جبيل في القرن ١٤ ق.م. وهو محفوظ في المتحف اللبناني ببيروت . وأما ملاحم رأس شمرا (أوغاريت) فتنتسب الى مرحلة لاحقة .

١٦ – ومنه عبارة «المصحف» التي تطلق على القرآن الكريم .

١٧ – السبب الأهم لتقلص عدد الطلاب كان رداءة الفن التربوي المعتمد ، بحيث لا يقوى على تجاوز تلك الصعوبات الا الذهن المتوقد والارادة القوية والصابرة .

١٨ – يحسبون في أيامنا انه في مدى عشر سنوات أو مدى عقد من الزمن ، تتبدل المفاهيم العلمية ومقتضياتها التقنية تبدلاً كاملاً .

١٩ – بما في ذلك دورة حنون حول أفريقية ، أو بلوغ الفنيقيين أمريكة قبل كولونبوس .

٢٠ – الإشارة هنا الى كولونبوس وفاسكو دى غاما .

٢١ – مثلاً صنع الالمان النفط من الفحم لتعذر بلوغهم آباره الطبيعية ، وهذا الصنع يفترض قدرة تقنية عالية جداً .

٢٢ – بخزن المياه أو إقامة الجسور والسدود أو إستخدام التدفئة والتجفيف والتصبير .

٢٣ – كتاب المسيحيين واليهود يسمى «الكتاب المقدس» مثلاً ، وكتاب المسلمين «القرآن» وهو لفظ يشير الى الكتابة على نحو ما .

٢٤ – نشير هنا الى كتاب هيرودوت في التاريخ أو استرابون في الجغرافية ....

٢٥ – كان المعلم يستند الى سارية ويتحلق حوله الطلاب يستمعون اليه .

٢٦ – تصنع حروف الطباعة في زماننا ، من سبك الرصاص مع الانتيموان ، وبه تجتمع المتانة مع انخفاض حرارة الذوبان ، المنشودة لتيسير إعادة السبك للحروف المكسورة .

٢٧ – يمكن مقارنة هذا الحدث الحاسم باختراع الحالجة الآلية للقطن سنة ١٧٩٠ بالولايات المتحدة ، وقد حلت محل مايتي عامل ، فخفضت كلفة القطن عشرات المرات ، وجعلت منه سلعة شائعة ، بعد ان كان متاعاً نادراً ونخبوياً ، فانتشرت زراعته .

٢٨ – في الانتاج الحرفي يتولى «المعلم» كل شيء ، وتقتصر مهمة الصناع (les apprentis) على مساعدته في ما يحدده لهم من أنشطة ثانوية . أما في المانيفاتورة فيعمل الجميع في إطار المساواة ، فلا معلم أو صانع بينهم ، والعمل مقسم بين العمال بحسب المتطلبات الموضوعية ، وتبعاً للاختصاص . أما رب العمل فليس «المعلم» وانما هو الرأسمالي ، أي التاجر الذي عجزت المحترفات القائمة عن تلبية طلبه من السلع الجاهزة ، فلجأ الى التصنيع المكثف في نطاق المانيفاتورة ، ثم تطورت المانيفاتورة الى المصنع بعدما ساعد تبسيط العمل ، بنتيجة تقسيمه ، على مكننة العمل شيئاً فشيئاً .

٢٩ – باستثناء حالة المعلم المنفرد (la classe unique) حيث السبب صغر القرية وتالياً قلة عدد التلاميذ مع توزعهم على عدة مستويات أو صفوف .

٣٠ – في السنة ١٩٦٨ – ١٩٦٩ الجامعية أجرينا تمريناً على طلاب السنة الرابعة بقسم التربية في كلية التربية ، دار حول كتاب التاريخ في السنة الثالثة الابتدائية . فمن بين تسع سلاسل كتب تاريخ عثرنا عليها في سوقنا المدرسية الحرة ، وجد طلابنا ما بين ٢٠ فصلاً و٢٩ فصلاً في كل كتاب عائد للصف المطلوب من كل سلسلة . ولكن عنواناً واحداً بدا مشتركاً بينها هو استقلال لبنان ، في حين استقل كل كتاب بموضوعاته ، وهي جميعها «منطبقة» على منهج التعليم الرسمي ، وكان ينص في حينه على «قصص وأساطير تؤخذ من تاريخ لبنان خاصة ومن تاريخ العرب عامة في مختلف الأدوار» .

٣١ – في سياق طريقة فرينه Freinet مثلاً .

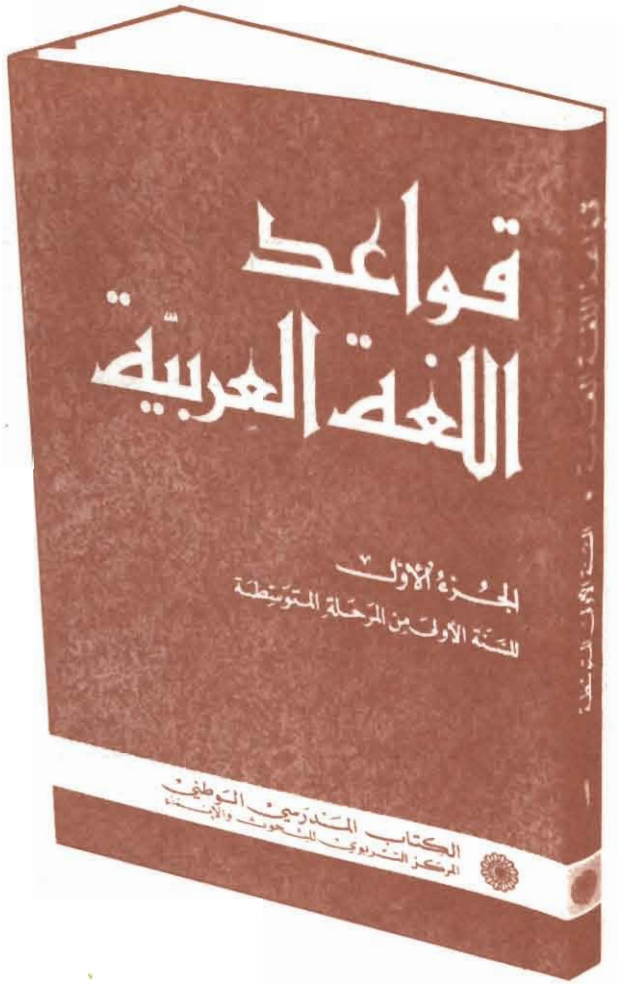
٣٢ – نذكر مثلاً اللوح الحجري الأسود ، الفردي ، ولا سيما في استخدامه بطريقة لا مارتينيار (Lamartinière).

٣٣ – يقدرون وتيرة التبدل في أيامنا بعشر سنوات ، فإذا حسبنا ان ما نتعلمه لا يوافق عملنا بتمامه ، وانه لا بد من نسبة معينة من النسيان ، وان ارتهانا الى عاداتنا يؤلف عائقاً لنا عن التطور ، يكون في الامكان تحديد خمس سنوات كوتيرة لا بدَّ منها للتأهيل المهني (recyclage).

٣٤ – راجع بهذا الصدد أطروحتنا (بالفرنسية) حول تفتيش التعليم ، منشورات الجامعة اللبنانية ، بيروت ١٩٨٤ .

□□□

كتاب "قواعد اللغة العربية" الجزء الأول للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة على محكّ النقد البنّاء



الدكتور إميل بديع يعقوب

لعلّ من أهم إنجازات المركز التربويّ للبحوث والإنماء عندنا ، إن لم نقل أهمّها ، إصداره سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ التي ستُغطّي المواد كافةً في جميع صفوف المراحل الأربع : الروضة ، الابتدائيّة ، والمتوسّطة والثانويّة[1] . وكانت وزارة التربية والفنون الجميلة عندنا ، قبل صدور هذه السلسلة ، تعمد إلى تقويم السلاسل المدرسيَّة المتوافرة في الأسواق المحلّيّة ، فتضع التوصيات بشأنها ، ثمّ تترك الحريَّة لإدارات المدارس الرسميّة في اختيار سلسلة من السلاسل الموصَى بها . وغالباً ما تتمّ عمليّة الاختيار وفق معايير غير تربويَّة ، كانتماءات المؤلّفين الدينيّة والسياسيَّة ، والانتساب الطائفيّ لدار النشر ، و«القرابة» أو «الصداقة» بين المؤلّفين ومديري المدارس أو أساتذتها ، والإغراءات الماديَّة التي تقدِّمها دور النشر للمديرين والمعلّمين ، ونجاح الدعاية الخ ...

ويظهر أن وزارة التربية أدركت ، ولو متأخِّرة ، الفوائد الجمَّة التي تحصدها من وراء توحيد الكتاب المدرسيّ في لبنان ، وأنّه ، إن كان يحق لأيّ إرساليَّة تعليميَّة في بلادنا أن تختار سلسلة الكتاب المدرسيّ التي تريد ، وتُعمِّمه على مدارسها كافّة ، فمن أضعف الإيمان أن تستخدم هذا الحق ، فتضع الكتاب المدرسيّ المناسب وتفرضه على المدارس الرسميّة على الأقل . وهكذا عهدت الى المركز التربويّ للبحوث والإنماء ، بموجب المرسوم الرقم ٢١٥١ الصادر بتاريخ ١٩٧١/١١/٦م ، بإصدار سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ .

ولا شك في أنّ لتوحيد الكتاب المدرسيّ فوائد عديدة ، منها :

١ – **خلق جيل لبنانيّ موحَّد الشعور تجاه قضايا وطنه** : إنّ الكتاب هو النبع الأهمّ الذي يستقي منه المتعلّمون ، فتوحيد الكتاب يعني توحيد المشارب التي يستقي منها اللبنانيّون ، وهذا يساهم في تنشئة أجيال متجانسة ذات مفاهيم وطنيَّة ، وخُلُقيّة ، واجتماعيَّة واحدة . ويصحّ القول ، في كثير من الأحيان ، «هاتوا كتاباً مدرسيّاً واحداً ، وخذوا جيلاً موحّد الشعور والأهداف» .

٢ – **تخفيض سعر الكتاب** : إنّ تعميم الكتاب على المدارس الرسميَّة[2] ، يرفع نسبة مبيعه ، وهذا يؤدي الى خفض ثمنه ، إذ من المعروف في عالَم النشر ، أنّه كلّما ارتفع عدد نسخ الكتاب

الواحد ، إنخفض ثمنه . زد على ذلك ، أنّ صدور الكتاب المدرسيّ الوطنيّ لَجَم ارتفاع سعر الكتاب المدرسيّ ، وحَدَّ من احتكاره ، وَجَنّى الأموال الطائلة عن طريقه ، من أولياء التلامذة المضطرين الى شراء كتب أولادهم مهما كان ثمنها . والجداول الثلاثة التالية لأسعار ثلاثة كتب اخترناها عشوائيّاً [٣] ، تُبيِّن مدى الفرق في السعر بين الكتاب المدرسيّ الوطنيّ ، والكتب الأخرى .

كتاب التاريخ للرابع الابتدائيّ

اسم الكتاب	اسم دار النشر	سعره
١ – دروس التاريخ بالمحادثة	– دار المشرق	١٤ ل.ل.
٢ – التاريخ بالمحادثة	– دار الفكر	٢٢ ل.ل.
٣ – التاريخ بالرسوم والمحادثة	– بدران	٢٦ ل.ل.
		٦٢ ل.ل.
		السعر الوسطي :
		٦٢÷٣=٢٠,٦٦ل
* – التاريخ	المركز التربوي للبحوث والانماء	٧,٨٥ ل.ل.

كتاب القواعد العربيّة للخامس الابتدائي

اسم الكتاب	اسم دار النشر	سعره
١ – القواعد في النحو والإملاء	جروس برس وأنطوان	١٩ ل.ل.
٢ – القواعد اللغوية	دار المشرق	١٧ ل.ل.
٣ – الأصول الواضحة	مكتبة سمير	١٥ ل.ل.
٤ – القواعد للأولاد	دار الفكر	٢٥ ل.ل.
٥ – المشوّق في القواعد العربية	المكتبة البولسيّة	١٦ ل.ل.
٦ – قواعد العربية	بدران	٢٦ ل.ل.
		١١٨
		السعر الوسطي
		١١٨÷٦=
		١٩,٦٦ل.ل.
* – قواعد اللغة العربيّة	المركز التربويّ للبحوث والإنماء	٨,٢٥ل.ل.

كتاب القواعد العربية للمتوسط الأوّل

اسم الكتاب	اسم دار النشر	سعره
١ – ضوابط اللغة	مكتبة أنطوان	١٨,٥ل.ل.
٢ – المشوِّق في القواعد العربية	المكتبة البولسيّة	١٨ل.ل.
٣ – القواعد العربيّة المبسَّطة	دار العلم	٢٠ل.ل.
٤ – قواعدنا العربية الحديثة	مكتبة حبيب	١٥ل.ل.
٥ – المبادئ اللغوية الجديدة	دار المشرق	١٢ل.ل.
		٨٣,٥ل.ل.
		السعر الوسطي
		٨٣,٥÷٥=
		١٦,٧٠ل.ل.
* – قواعد اللغة العربيَّة	المركز التربويّ للبحوث والإنماء	٩,٥٠ل.ل.

ولا يخفى أن تخفيض سعر الكتاب يؤدِّي الى تخفيض النفقات المدرسيّة عن كاهل أولياء التلامذة ، ويفسح المجال لتعليم بعض التلامذة الذين يعجز أولياؤهم عن تعليمهم بسبب عجزهم الماليّ .

٣ – **المساواة بين المدارس** : إنّ المستوى التعليميّ يختلف عندنا من مدرسة الى أخرى ، كما يختلف كثيراً بين المدارس الخاصَّة والمدارس الرسميَّة . ولا شك في أنّ التمايز في المستوى يعود ، في بعض جوانبه ، الى التمايز بين سلاسل الكتب المدرسيّة المعتمدة ، وعليه ، يساعد توحيد الكتاب على إزالة هذا التمايز ، والى ردم جزءٍ من الهوّة القائمة بين المدارس الرسميَّة والمدارس الخاصَّة ، خصوصاً إذا وُحِّدت الكتب فيهما .

٤ – **تسهيل عمل المركز التربويّ والمفتِّشين التربويِّين** : إن توحيد الكتاب يسهِّل عمليّة الإشراف التربويّ ، إذْ لا يعود عندنا عشرات الكتب المعتمدة ، وألوف الدروس المختلفة في سلاسل المادة الواحدة ، بل كتاب واحد ذو دروس معيَّنة تُحضَّر تحضيراً نموذجيّاً ، وتُرفق بكتاب للمعلم ، ودفتر للتمارين ، كما هو حاصل اليوم في الكتاب المدرسيّ الوطنيّ . وهذا كله يؤدِّي الى تركيز الدراسات التي تقوِّم الكتب ، وإلى تسهيل عمل المفتِّشين التربويين ، وعمل المركز التربويّ للبحوث والإنماء ، وتبادل الخبرات بين المدارس ، وتسهيل الدورات التدريبيَّة التي تجريها وزارة التربية أحياناً لمعلِّمي المدارس ، وغيرها من الأمور التي تساعد على رفع المستوى التعليميّ .

كان المركز التربويّ للبحوث والإنماء، عندما عهدت اليه وزارة التربية، بموجب المرسوم الرقم ٢١٥١، بإصدار سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ، أمام طريقين تقضي إحداهما بأن يكون التأليف المدرسيّ نوعاً من المباراة، ينتقي المركز أو اللجنة التي يعيّنها أفضل إنتاج ويتبنّاه، وتقضي الثانية بأن يكلّف لجنة من الاختصاصيين في التربية واللغة والأدب وغيرها، بوضع هذه الكتب.

ويظهر أنّ المركز التربويّ اعتمد الطريق الأخصر إذ عَهِد، في كل مادّة من مواد التعليم، الى فريق من الاختصاصيّين فيها وفي التربية، بوضع سلسلتها المدرسيّة. وعندنا أن الطريقة الثانية في التأليف هي الأسلم، إذ لا تُميّز بين فئة من الاختصاصيّين وغيرها، ولا تُخصّص زيداً وتُبعد عَمْراً، كما يأتي الكتاب بواسطتها، أفضل ما دام وليد تجارب وخُبُرات عديدة مختلفة، خاصة وأنه من الممكن في هذه الطريقة أن تشارك اللجان نفسها التي اختارها المركز التربويّ في المباراة التي تقتضيها. وهذا ما نرجو أن يتّبعه المركز التربويّ في إصدار سلسلة كتب المرحلة الثانويّة.

ومهما يكن من أمر طريقة وضع الكتاب المدرسيّ الوطنيّ، فإنّ رائد المركز التربويّ «أن يضع بين يدي التلميذ اللبنانيّ كتاباً مدرسيّاً وطنيّاً يتميّز بجودته من جهة، وبتدنّي كلفته من جهة ثانية، ويقوم على عدّة أسس، أبرزها:

- التزام هذا الكتاب بجوهر مناهج التعليم العام من جهة، وبالبيئة اللبنانية طبيعة ومجتمعاً من جهة أخرى، بهدف تعميق الرابطة بين المتعلم ووطنه.
- إخضاع أعمال التأليف للمبادئ التربويّة، والأسس العلميّة، وذلك من خلال لجان ذات اختصاص بالمواد العلميّة، وخبرة واسعة في تدريسها تحت الإشراف المباشر للمركز التربويّ.
- تحويل صناعة الكتاب المدرسيّ من عمل تجاريّ همّه الأوّل الكسب المادّيّ، الى عمل تربويّ وطنيّ، غايته الأولى والأخيرة الإنماء التربويّ، وإيصال الكتاب الى التلميذ اللبنانيّ بأدنى كلفة ممكنة.
- جعل الكتاب مقترناً بدليل معلّم، ودفتر تطبيقات، ووسائل تربويّة متنوّعة... تعمل مجتمعة، ومتناسقة لنقل المعرفة من الكتاب الى ذهن التلميذ بأحدث وسيلة، وأقصر طريق.
- اعتبار انتاج الكتاب المدرسيّ الوطنيّ عملاً مستمرّ التجدّد والتطوّر يخضع، بين فترة وأخرى، لإعادة النظر فيه بغية تجويده محتوىً وشكلاً، وذلك في ضوء معطيات تربويّة وفنّيّة، وفي طليعتها التقويم التربويّ الذي تتولاّه، وبصورة دوريّة، عدّة أجهزة مختصّة في المركز، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي يتلقّاها المركز - ويرجو أن يتلقاها دائماً - من المربّين والأهلين على السواء»[٤].

وكنا نأمل من المركز التربويّ ألاّ يكتفي بأن «يرجو العاملين في القطاع التربويّ، تزويده بملاحظاتهم واقتراحاتهم لتحسين هذا الكتاب (أي الكتاب المدرسيّ الوطنيّ) وتطويره باعتباره عملاً وطنيّاً، كلّما زاد عدد المهتمين به، كلما[٥] زادت جودته»[٦]، نقول كنا نأمل ألاّ يكتفي بهذا الرجاء، بل يعمد الى توزيع استمارات على أفراد الهيئة التعليميّة في المدارس التي تعتمد الكتاب المدرسيّ الوطنيّ، ليزوّدوه بآرائهم ومقترحاتهم حول كل كتاب من هذه السلسلة، أو كل درس فيها، فيُصار، فيما بعد، على ضوء هذه المقترحات، ودراستها، الى تطوير السلسلة أو تعديلها تحت إشراف نخبة من المربّين والاختصاصيّين، إذ كثيراً ما يخالف الواقع العمليّ التجريبيّ المعطيات النظريّة.

وإيماناً منّا بفائدة النقد البنّاء، ونزولاً عند رغبة رئيس المركز التربويّ الدكتور جورج المرّ الذي نقدّر له يده البيضاء على التربية والتعليم، ولأنّ الكتاب المدرسيّ الوطنيّ «كتاب اختباريّ، أي موضوع دراسات تقويميّة موضوعيّة، يشارك فيها المعلم المعنيّ بالأمر على نطاق الوطن»[٧]، جئنا بمقالنا المتواضع هذا ننقد كتاباً من سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ، هو قواعد اللغة العربيّة، الجزء الأوّل، هادفين الى تطويره لا نقد مؤلّفيه، الذين نحترمهم، وهم من خيرة الاختصاصيين عندنا، وبعضهم كان خير الأستاذ لنا، وخير المشرف على أطروحتنا الجامعيّة[٨].

* * *

لا تستطيع اللجنة[٩] التي وضعت كتاب «قواعد اللغة العربيّة» أن تعدّل منهج القواعد الرسميّ المقرّر بالمرسوم ذي الرقم ١٤٥٢٨ الصادر بتاريخ ٢٣ أيار من السنة ١٩٧٠م، لأنّ «المرسوم» لا يعدّله إلا «مرسوم» آخر، وهي، لو استطاعت، لَفَعَلت. وأمام هذا الواقع، التفتَتْ الى تسلسل دروس المنهج، فوجدت أنه غير مناسب في جزء منه، فعدّلته مُضيفَةً «درس المجرَّد والمزيد لتصبح هذه الدروس أكثر ترابطاً وانسجاماً»[١٠]. أمّا الإضافة، فلا نرى فائدة منها لأنّ تلميذ المتوسّط الأوّل ينوء بحفظ موادّ منهجه في القواعد، فهو، بالتالي، بحاجة الى تنقيص دروسه النحويّة، لا الى زيادتها فتبلغ الاثنين والثلاثين درساً. ولا نرى أن درس «المجرّد والمزيد» يجعل دروس المنهج «أكثر ترابطاً وانسجاماً»، ففائدة هذا الدرس تنحصر في هذا الصف في إعانة التلميذ على استعمال المعجم، الذي يقتضي وفق الطريقة التقليديّة، اتقان

عدّة مهارات أبرزها : ١ – تجريد الكلمة من الأحرف الزوائد . ٢ – رَدّ الحروف المحذوفة اليها . ٣ – إرجاع الحروف اللّيِّنة الى أصلها . وهذه المهارات تصعب على تلميذ المتوسط الأوّل ، لذلك يُفضَّل نصحه باستعمال بعض المعاجم الحديثة التي ترتِّب موادّها وفق نُطقها لا جذرها[١١] ، ومن هذه المعاجم «الرائد»[١٢] لجبران مسعود ، والمنجد الأبجديّ[١٣] للدكتور فؤاد أفرام البستاني ، و«لاروس»[١٤] للدكتور خليل الجرّ .

أمّا تعديل تسلسل بعض الدروس فيوضحه الجدولان التاليان :

١ – الجدول الأوّل : منهج القواعد الرسميّ : أقسام الكلام – الفِقْرات والجُمل – الجملة الفعليّة والجملة الاسميّة – أقسام الفعل – الماضي – المضارع : نواصبه وجوازمه – الأمر – المتعدّي واللازم – المعلوم والمجهول – الصحيح والمعتلّ – تصريف الفعل الصحيح والفعل السالم – الفاعل وإعرابه – المبتدأ والخبر وأحكامهما – الأفعال الناقصة (كان وأخواتها) – الأحرف المشبَّهة بالفعل (إنّ وأخواتها) – كَفّ عمل «إنّ» عن العمل ، كسر همزة «إنّ» وفتحها – المذكّر والمؤنّث – النكرة والمعرفة – اسم الجنس واسم العلم – المفرد والمثنى والجمع – المفعول لأجله – المفعول معه – المفعول فيه أو الظرف – الجرّ بالحرف ، والجرّ بالإضافة – أسلوب الإشارة – أساليب الاستفهام ، وأدوات الجواب – الجملة الموصوليّة .

٢ – الجدول الثاني : تسلسل محتوى الكتاب المدرسي الوطني «قواعد اللغة العربيّة» : ١ – أقسام الكلام : الفِقْرات والجُمل . ٢ – نوعا الجملة : الجملة الفعليّة والجملة الإسميّة . ٣ – أقسام الفعل : الماضي ، والمضارع ، والأمر . ٤ – المجرَّد والمزيد . ٥ – الصحيح والمعتلّ . ٦ – تصريف الأفعال . ٧ – الفعل الماضي . ٨ – الفعل المضارع (المضارع المرفوع) . ٩ – المضارع المنصوب . ١٠ – المضارع المجزوم . ١١ – فعل الأمر . ١٢ – اللازم والمتعدّي . ١٣ – الفاعل وإعرابه . ١٤ – المفعول به . ١٥ – المعلوم والمجهول . ١٦ – نائب الفاعل . ١٧ – المبتدأ والخبر . ١٨ – الأفعال الناقصة (كان وأخواتها) . ١٩ – الأحرف المشبَّهة بالفعل (إنّ وأخواتها) . ٢٠ – المذكّر والمؤنّث . ٢١ – المفرد ، والمثنى ، والجمع . ٢٢ – اسم الجنس ، واسم العلم . ٢٣ – النكرة ، والمعرفة . ٢٤ – المفعول لأجله . ٢٥ – المفعول معه . ٢٦ – المفعول فيه ، أو الظرف . ٢٧ – الجرّ بالحرف . ٢٨ – الجرّ بالإضافة . ٢٩ – أسلوب الإشارة . ٣٠ – الجملة الموصوليّة . ٣١ – أسلوب الاستفهام . ٣٢ – أسلوب الجواب .

من هذين الجدولين يتضح لنا أنّ اللجنة وُفِّقت في نقل درس «المعلوم والمجهول» الى ما قبل درس «نائب الفاعل» مباشرةً ، بدل أن كان قبل درس «الصحيح والمعتلّ» ، كما أنّها وُفِّقت في نقل درس «اللازم والمتعدّي» الى ما قبل درس «الفاعل» و«المفعول به» مباشرةً ، بدل وضعه قبل درس «المعلوم والمجهول» كما جاء في تسلسل دروس المنهج الرسميّ . كذلك أصابت اللجنة في جعل درس «النكرة والمعرفة» بعد درس «اسم الجنس ، واسم العلم» ، إذ من المعروف أنّ «اسم العلم» جزء من المعارف السبع ، كما أنّ «اسم الجنس» نوع من النّكرة ، وعليه لا نستطيع تدريس «المعرفة والنكرة» دون التعريف بـ «اسم الجنس» ، و«اسم العلم» . لكننا لا نرى ما رأته اللجنة في تقديم درس «المفرد ، والمثنّى ، والجمع» على درس «اسم الجنس واسم العلم» ، و«النكرة والمعرفة» ، إذ لو أخّرته ، لكان بالإمكان التمثيل فيه بمثنّى اسم الجنس ، واسم العلم ، وغيرهما ، ولكان بالإمكان استغلاله لمراجعة الدرسين السابقين عليه ، زد على ذلك أنّ «العَلَم» عند تثنيته ، أو جمعه يتحوّل من النكرة الى المعرفة .

* * *

إن الطريقة التي اعتمدها مؤلِّفو «قواعد اللغة العربيّة» هي الطريقة الاستقرائيّة التي نعتبرها الفُضلى في تدريس النحو والإملاء والبلاغة وغيرها . وهي تنطلق من النص الى القاعدة فإلى التمارين . فقواعد اللغة تأتي في مرحلة لاحقة للنطق باللغة ، فهي تُستقرأ من اللغة ، لذلك لا نرى جدوى من تدريس النحو العربيّ بالطريقة التقليديّة المتّبعة الآن في المرحلة الابتدائيّة ، لأنّ أطفال هذه المرحلة لا يمتلكون اللغة ، فمن الأفضل إنماء ذخيرتهم اللغويّة في هذه المرحلة ، ثم استقراء قواعد اللغة وتدريسهم إياها في المرحلة المتوسِّطة ، وربما يكون لنا بحث على صفحات المجلة التربوية يتناول هذا الموضوع التربويّ المهم . وغاية القواعد القراءة الجيِّدة ، والإنشاء الصحيح ، وكلا هذين يعتمدان النصوص التامّة المعنى . لذلك من الطبيعي والأجدى اللجوء الى نصوص تامّة المعنى في استقراء القواعد ، لا الى جُمل مبتورة ، وصيغ متكلّفة منفصمة العُرى ، إذا جُمِعَ بعضها الى بعض ، أصبح لدينا نص يُثير الضحك والاستغراب . وقد وَعَت اللجنة هذه الناحية ، فجاء في مقدمة الكتاب : «إن اعتماد النص في تدريس قواعد اللغة أفضل من اللجوء الى الأمثلة المبتورة ، والصِّيَغ المتكلّفة أو النادرة ، والتعابير البعيدة عن حياة التلميذ ، فالنصّ خير شاهد على الاستعمال الصحيح الحيّ لقواعد اللغة ، وخير وسيلة للتطبيق السليم ، وهو يرتبط بالواقع ، وينبثق من صميم التجربة الحيّة ، لذلك ينطلق

الدرس من نصّ أصيل أو مُتَصرَّف به ، أو من نصٍّ وُضِع بعناية ، بحيث يشتمل على أمثلة ونماذج متعدِّدة لاستعمال القاعدة . وهذا النصّ يقرأه التلاميذ ، وينتقلون بواسطته ، وبشكل إجرائيّ الى جوّ القواعد ، في منأى عن التحديدات والمصطلحات» .

لكنَّ بعض النصوص المختارة جاء طويلاً نسبيًّا ، بحيث يُخشى أن تتحوَّل دروس القواعد ذات النصوص الطويلة[١٥] ، الى دروس في القراءة ، وبحيث لا يستطيع معظم المدرِّسين الإنتهاء من الدرس الواحد بكل أجزائه (تسميع ، تصحيح الوظيفة ، إعطاء درس جديد ...) في حصَّة واحدة لا تزيد مدتها على الـ٥٠ دقيقة . زد على ذلك أنّ بعض هذه النصوص بحاجة الى شرح بعض مفرداتها .

بعد النص تأتي الأسئلة الاستقرائيَّة ، وهي مختارة اختياراً حسناً ، بحيث تُستقرأ القاعدة معها جزءاً جزءاً . وقد أحسن المؤلِّفون في وضع أجوبة هذه الأسئلة في كتاب المعلِّم مخافة أن يطّلع عليها التلامذة ، فيحفظوها حفظاً ببَّغائيًّا بحيث تمنَعهم عن إعمال الفكر في الأسئلة التي توجَّه إليهم .

وبعد النصوص تأتي «القاعدة» ، وهي بشكل عام ، مناسبة لعقول التلاميذ في هذا الصف ولاحتياجاتهم اللغويَّة ، لكنّ بعضها يشكو من التطويل وعدم الفائدة ، كما نرى في الدرسين الأوّل والثاني ، حيث يذكر فيهما المؤلِّفون تعاريف على الجملة النواة ، والفضلة ، أو التكملة ، أو التتمّة ، والجملة الأصوليَّة ، والجملة الفعليَّة ، والاسميَّة ، والبسيطة ، والمركَّبة ، ورموزها .. وكان من الأفضل اختصار هذه الأمور ، لأن الطالب لا يستفيد منها شيئاً لا في قراءته ، ولا في إنشائه ، وليت المؤلِّفين تخطّوا درس «الجملة الاسميَّة والجملة الفعليَّة» الذي لا فائدة منه لطلاب المتوسِّط الأوّل . كذلك يشكو بعضها الآخر من أخطاء مطبعيَّة ، وأخرى تتعلَّق بالأساس والمضمون ، كان بالإمكان تداركها ، لو حرصنا على أن تأتي هذه القواعد خالية من كل عيب ، خاصَّة أنّها ، بالنسبة للكتاب ، كالملح للطعام ، فإذا فَسُد الملح فبماذا يُملَّح ؟ وإليك جدولاً ببعض هذه الأخطاء :

الصفحة	السطر	الخطاء	الصواب
٩٤	السطران الأخيران	– يرفع الفعل المضارع بالضمة الظاهرة على آخره إذا كان صحيح الآخر ، ولم يتصل به شيء .	– يرفع الفعل المضارع بالضمة الظاهرة على آخره إذا كان صحيح الآخر ، ولم يكن من الأفعال الخمسة . ذلك أن الفعل المضارع قد يتصل به شيء ويبقى مرفوعاً بالضمة ، نحو : «أنا ألاعب طفلي وأدلِّله» .
٩٥	٣ – ٤	– خطأ شبيه بالخطأ الأوّل .	
١١٤	القاعدة	– يبنى فعل الأمر على السكون إذا لم يتصل بآخره شيء أو إذا اتصلت به نون النسوة .	– يبنى فعل الأمر على السكون إذا لم يكن معتل الآخر ، ولم تتصل به واو الجماعة ، أو ألف الاثنين ، أو ياء المخاطبة ، أو نون التوكيد ، أو إذا اتصلت به نون النسوة .
١١٥	القاعدة	– خطأ شبيه بالخطأ السابق .	
١١٧	القاعدة	– خطأ شبيه بالخطأ السابق .	
١٦٨	٤	– كلمة مفردة ، أي غير جملة ،	– كلمة مفردة ، أي عير جملة ، ولا شبه جملة .
١٧٦	القاعدة	– الأفعال الناقصة ، أو «كان وأخواتها» أفعال .	– «كان وأخواتها» أفعال ناقصة ... (لأن الأفعال الناقصة تشمل «كان» وأخواتها و«كاد» وأخواتها.
١٧٧	القاعدة	– الأفعال الناقصة ثلاثة عشر فعلاً .	– كان وأخواتها ثلاثة عشر فعلاً . للسبب السابق .
١٩٥	القاعدة	– المؤنث اللفظي هو كل اسم يدلّ على مذكَّر وينتهي بتاء مربوطة كتاء التأنيث ...	– المؤنث اللفظي هو كل اسم ينتهي بتاء مربوطة ، أو ألف مقصورة ، أو ألف ممدودة سواءٌ أكان مذكَّراً أم مؤنَّثاً .
٢٣٦	القاعدة	– ظرف المكان كلمة تدل على مكان حصول الفعل.	– ظرف المكان اسم يدل على المكان .
٢٣٧	القاعدة	– ظرف الزمان كلمة تدل على زمان حصول الفعل .	– ظرف الزمان اسم يدل على الزمان .
٢٣٩	القاعدة	– ومنها الظروف المركبة : ... حيث ، ثم ، أين ، بين	– هذه الظروف ليست مركبة .
٢٣٩	القاعدة	– ومنها الظروف المركبة : صباح مساءَ ، ليل نهار ... وهي للمكان	– هذان الظرفان ليسا للمكان بل للزمان .

الى جانب هذه الأخطاء نذكر الملاحظات التالية :

١ – في درس «الفاعل» يذكر المؤلِّفون القاعدة التالية : «يكون للفعل الواحد فاعل واحد ، نحو : «عاد المسافران من رحلتهما» ، «احتشد المستقبلون في باحة القصر» ، «انتشرت النساء فوق الشرفات» . والمراد بـ«وحدة» الفاعل هنا ، ألاّ يكون الفاعل فاعلاً لفعلين يسبقانه كما في نحو : «دَرَسَ ، وَنَجَحَ الطالب»[١٦] ، دون النظر الى كون هذا الفاعل مفرداً ، أم مثنًّى ، أم جمعاً . ونحن لا نرى ضرورة لإثبات هذه القاعدة المستندة الى فلسفة العامل ، والتي لا أساس لغويّ لها .

٢ – في درس «المفرد والمثنّى والجمع» يُثبت المؤلِّفون «الفائدة» التالية : «إنّ النون في المثنّى ، وجمع المذكّر السالم هي عوض عن التنوين في الاسم المفرد ...» (ص ٢٠٤) . وهذه «الفائدة» لا فائدة للطلاب منها ، لا في إنشائهم ، ولا في قراءاتهم ، أو غيرها . زدْ على ذلك أنّها مبنيَّة على توهّم لا دليل عليه . ولو صَحَّ أنّ النون في جمع المذكّر السالم بدل التنوين في مفرده ، لَمَا صَحَّ وجودها في جمع المذكّر السالم الذي مفرده ممنوع من الصرف ، نحو : «أحمدون» ، و«عُمَرون» ، وَلَمَا صَحَّ احتياج جمع المؤنّث السالم الى المقابل – وهو التنوين في زعم النحاة – لأنّ مفرده يخلو ، غالباً ، من التنوين ، نحو : «فاطمة ، زينب ، سعاد» .

٣ – في درس «المفعول فيه» ذكر المؤلِّفون الظروف : أمام ، خلف ، وراء ، فوق ، وتحت من ضمن الظروف المبنيَّة إذا قُطِعت عن الإضافة . والواقع أنّ هذه الظروف تُبنى إذا قُطِعت عن الإضافة لفظاً ومعنىً ، أمّا إذا حُذِف المضاف إليه لفظاً ، ونُوِي معناه ، فإنها تبقى منصوبة . وهذه القاعدة ، كما نرى ، فوق مستوى طلاب المتوسط الأول ، لذلك نقترح حذفها .

٤ – في درس الفعل الصحيح والفعل المعتلّ أثبت المؤلِّفون كل أنواع الفعل الصحيح والمعتلّ : الناقص ، الأجوف ، المثال ، اللفيف المفروق ، اللفيف المقرون ، السالم ، المهموز ، المضعَّف . وكان بالإمكان تجاوز هذه التفصيلات والمصطلحات التي التي لا فائدة وظيفيَّة منها .

* * *

وبعد القاعدة ، تأتي ، عادة ، أسئلة مركَّزة حولها للتأكد من فهم التلاميذ للدرس ، واستيعابهم لقواعده بكل جزئيّاتها ، وقد أغفل المؤلِّفون هذه الأسئلة إغفالاً تامًّا ، ولا ندري سبباً لهذه الظاهرة .

أمّا التمارين التطبيقيَّة التي تأتي بعد استقراء القاعدة ، والتأكُّد من فهمها ، فقد أحسن المؤلِّفون اختيارها لتشمل كل جزئيات الدرس ، مقسمين إيّاها الى شفويَّة وخطِّيَّة «لتكون أداة عمليَّة لتطبيق أصول اللغة ، ولتدريب التلميذ على طرق استعمال القواعد ، وتمكينه من فهم حقيقتها ، واستيعاب مضمونها»[١٧] . كما أثبت المؤلِّفون ، من حين الى آخر ، بعض النماذج الإعرابيّة ، لتكون هدياً للتلميذ في عمليَّة فهمه لقواعد اللغة .

بقي أن نشير الى بعض الملاحظات : أوَّلها حرص المؤلِّفين على تشكيل كل ما جاء في الدروس من نصوص ، وأسئلة استقرائيَّة ، وقواعد ، وتمارين ، وغيرها تشكيلاً كاملاً . فهم يدركون أنّ الحرف العربيّ دون تشكيل يشبه الهيكل العظميّ الذي لا حياة فيه ، وأن قراءة نصٍّ غير مشكَّل تصعب على طلاب المتوسِّط الأوَّل ، إذ ان الكلمة غير المشكَّلة تُقرأ في احتمالات متعدِّدة[١٨] ، لكنَّنا نعجب كيف لم ينتبه واضعو كتاب القراءة العربيَّة للصف المتوسِّط الأوّل نفسه ، فيشكِّلوا ما جاء حول النصوص من أسئلة ، وإيضاحات ، وتمارين ونحوها ، رغم أن رئيس اللجنة والمشرفان ، هم أنفسهم في كلا الكتابين ، ورغم أنّ كتاب القراءة أحوج للتشكيل من كتاب القواعد .

وثاني الملاحظات احتواء الكتاب بعض الأخطاء المطبعيَّة ، وغيرها . صحيح أنه لا يخلو كتاب عربيّ من الأخطاء المطبعيَّة وغيرها ، لكنَّ كتاباً يوضع بين يدي التلاميذ ، ويتعاقب عليه بالتصحيح أكثر من متخصِّص وعالِم ، يجب أن تندر فيه الأخطاء . وبعض هذه الأخطاء ينتظم في الجدولين التاليين :

←

جدول ببعض الأخطاء المطبعيَّة

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٥٨	٨	وَاللاّم ... اللَّفيف	واللاّم ... اللَّفيف (بنزع السكون عن اللام الأولى) وهذا النوع من الخطأ يتكرّر مئات المرّات في الكتاب . أنظر ص ١١٣ مثلاً .
٩٧	١	الواسِعَ	الواسِعُ
٩٧	١٠	الْاثنين	الِاثنين
١١٣	١٢	لِلْرَأس	للرَّأس
١١٣	١٣	لِلْإبْنين	لِلِابْنين
١٣٧	التمرين الأول	دلّ في النص .... المشار اليها بخط	يجب وضع الخطوط في النص .
١٦٣	٧	الفَقْرَة	الفِقْرَة .
٢٢٠	٥	أَيْنَ أسْعَدُ	إبْنُ أسْعَدَ (وكان يُفضَّل إعطاء اسم غير ممنوع من الصرف) .
٢٢٢	٥	فَقْرَةً	فِقْرَةً
٢٣٢	٩	نشوةً	نشوَةٌ
٢٣٧	الخلاصة	وقفتُ تحت الشجرة	استيقظت قبل شروق الشمس
٢٣٧	الخلاصة	استيقظت قبل شروق الشمس	وقفت تحت الشجرة .
٢٤٨	١١	الفَقْرتين	الفِقْرَتين
٢٧٩	١٤	من ذا الذي وضع الرسم	مكرَّرة يجب حذفها
٢٧٩	٢٠	بـ«أين» عن المكان	يجب نقلها من العمود الثاني الى الأول .
٢٨٠	التمرين الأول	عن **سر دهشته**	**عن سر دهشته**
٢٨٠	التمرين الأول	بأيدي **المشردين**	**بأيدي المشردين**
٩٥	السطر الأول من التمرين الأول	– واذكر علامة رفعه أو بنائه ..	واذكر علامة رفعه (الكتاب لم يشرح متى يُبنى المضارع)
٢٢٩	٣	– أضبط أواخر كلمات هذا النص	– النص غير موجود فيجب كتابته .

جدول ببعض الأخطاء غير المطبعيّة

٢٦٢	١	تتعرَّف الى ... السيارات	نعرف ... السيارات . (تعرَّف الى الشيء : جعله يعرفه ، وهذا يعني أنّ السيارات تعرفنا ، وهذا خطأ) .
٢٨٥	٦	للتأكيد على المعنى	لتأكيد المعنى
٢٨٦	١٩	نعم ، أرغب في العلم	بلى ، أرغب في العلم لأنّ «نعم» إذا جاءت بعد سؤال منفيّ ، أثبتت النفي .

الملاحظة الثالثة تتعلّق بعلامات الوقف من نقطة ونقطتين ، وفاصلة ، وغيرها ، فهذه العلامات لم يُعتنَ بوضعها في مكانها المناسب الاعتناء الكافي ، لا في كتاب القواعد ، ولا في كتاب القراءة . وهي عندنا أشبه بإشارات المرور ، تُحدِّد أوقات الوقوف ، وزمانها ، وأوقات السير والسُّرعة ، وإليك جدولاً ببعض المواضع التي لم توضَع فيها علامات الوقف موضعها المناسب :

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٣٠	٦	ثمّ جاءت غيمة كبيرة سوداء فحجبت وجهها بها	ثم جاءت غيمة كبيرة سوداء ، فحجبت ...
٣٠	٧ – ٨	... على المدينة فخنق ...	على المدينة ، فخنق ...
٣٠	١٠	... متجاهدة فيشهق ...	متجاهدة ، فيشهق ...
٣٠	١١	... الحيطان والى الغرف	الحيطان ، والى الغرف
٣١	٤	... حارس أو يتحرك ...	حارس ، أو يتحرك
٤٢	٧	الفعل الماضي ، هو (١٩)	الفعل الماضي هو كل ...
٤٢	٨	... الماضي . نحو :	الماضي ، نحو :
١١٣	٨	.. ان رضيتم قسمتي قسمتها بينكم . قال : هيّا . اقطعنَّ ...	.. إن رضيتم قسمتي ، قسمتها بينكم قال : هيّا ، اقطعن ...
١٥٧	١٥	هل يصدق إنسان لم يعرف عنه سوى الكذب .	هل يصدق إنسان لم يعرف عنه سوى الكذب ؟
٢٨٦	١٥	بلى أفتديه	بلى ، أفتديه .

الملاحظة الأخيرة تتعلّق بالإخراج وكتاب المعلّم . أمّا الإخراج ، فقد اعتُني فيه اعتناءً مناسباً ، فجاءت النصوص وغيرها في الكتاب مكتوبة بأحرف كبيرة نسبيًّا واضحة كل الوضوح ، كتِب بعضها – الذي هو موضوع الاستقراء – باللون الأحمر ، مع استخدام الإطارات والتلوين ، وغيرها استخداماً حسناً يسهِّل على الطالب الدرس والمراجعة ، والحفظ . لكنَّ لون الغلاف وزخرفته جاءا بلون غلاف كتاب القراءة وزخرفته تقريباً ، مِمّا يوقع الطالب في الالتباس بينهما ، وخاصَّةً عند العجلة .

أمّا كتاب المعلم ، وهو أوّل كتاب يوضع ، حسب علمنا لكتاب قواعد للمرحلة المتوسِّطة ، فالقول فيه لا يختلف كثيراً عن القول في كتاب التلميذ ، من حسن تدرّج ، وجودة إخراج ، وثَبت بجمع حلول التمارين ، وتضمّن أخطاء في حل بعض هذه التمارين (٢٠) . وقد أحسن المركز التربويّ صنعاً عندما وضع ، الى جانب كل كتاب مدرسيّ ، كتاباً آخر للمعلِّم ، يرشده ويساعده في عمله التربويّ . ونرى أن كتب اللغة العربيَّة في المرحلة المتوسطة هي أحوج الكتب الى كتاب للمعلِّم . ذلك أنّ وزارة التربية الوطنيَّة عندنا لم تُول بعد الاهتمام الكافي لإعداد معلِّمي اللغة العربيَّة في المرحلة المتوسِّطة ، فالدورات التدريبيّة التي تُنظِّمها وزارة التربية لأفراد الهيئة التعليميّة في المرحلة المتوسِّطة ، تُخصَّص لغير معلِّمي اللغة العربيَّة (٢١) ، ممّا يحمل على الاعتقاد أنّ الوزارة مؤمنة بالنظريّة الخاطئة التي أشار اليها بعضهم (٢٢) ، من أنّ كل معلِّم عربيّ اللسان يستطيع تدريس اللغة العربيَّة . وممّا يعزِّز اعتقادنا أمران : أوّلهما أن دار المعلِّمين المتوسِّطة التي تُخرِّج معلِّمين من حَمَلة التعليميَّة التكميليَّة لا تشمل اختصاصاتها اختصاص اللغة العربيّة . وثانيهما أن القرار ذا الرقم ٧٥٩ الصادر عن وزير التربية الوطنيّة بتاريخ ٧٨/١١/٢٩ ، والذي يُعيِّن المدارس الابتدائيّة والمتوسِّطة التي يمكن التعاقد فيها للتدريس ، قد جاء في المادة التاسعة منه أنّه «يمكن بقرار معلَّل من وزير التربية الوطنيَّة والفنون الجميلة ، بناء على اقتراح

المدير العام للتربية الوطنيَّة والفنون الجميلة ، التعاقد للتدريس في المرحلة المتوسِّطة ، لتدريس مواد العلوم ، والرياضيّات واللغات الأجنبيَّة في جميع المدارس الرسميَّة والمختلطة» . ممّا يعني أنّ المدارس الرسميّة في لبنان قد تحتاج الى معلِّمين للعلوم ، أو الرياضيّات ، أو للغات الأجنبيَّة ، لكنّها لن تحتاج في أي حال من الأحوال الى معلِّمين للعربيَّة ، كأنَّ تعليم اللغة العربيّة في دولة عربيَّة اللسان أمر ميسور لا يطرح مشكلة ، تحتاج الى حلّ .

* * *

وصفوة القول في كتاب «قواعد اللغة العربيَّة» الذي وضعه المركز التربويّ للبحوث والإنماء في سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ ، أنه ، رغم بعض مآخذنا حوله ، يبقى أفضل كتب القواعد الصادرة بهذا الخصوص ، وكم نتمنّى أن تعتمده المدارس الخاصّة فتعم الفائدة ، ويتوحّد كتاب القواعد في كل مدارس لبنان . وتجدر الإشارة أخيراً الى أنّ الجزء الثاني من الكتاب المذكور لا يقلّ عن الجزء الأوّل جودةً وإخراجاً ، إلاّ أنّ المؤلِّفين وقعوا في خطأ شائع في كتب القواعدَ المدرسيَّة ، فقالوا بـ«نائب المفعول المطلق» ، معتبرين كل ما ينوب عن المصدر في الدلالة على التوكيد ، أو النوع ، أو العدد «نائب مفعول مطلق» لا «مفعولاً مطلقاً» . وهذا المصطلح الجديد على النحو العربيّ لا نراه ، إلا في كتب القواعد المدرسيَّة المنتشرة في لبنان وسوريّا . أمّا عند قدامى النحاة ، وكبار النحاة المحدثين ، فليس هناك ما يُعرف بـ «نائب المفعول المطلق» ، فمن أين أتى المؤلِّفون بهذا المصطلح الجديد؟ وإذا افترضنا ، جدلاً ، أن هناك مذهبين – وما أكثر المذاهب في النحاة – مذهباً يُعرِب ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق «نائب مفعول مطلق» ، ومذهباً يُعربُه «مفعولاً مطلقًا» ، أليس من الأفضل الأخذ بالمذهب الأسهل ، وإعفاء التلاميذ من حفظ مصطلح نحويّ ، وهم مضطرون لحفظ مئات المصطلحات النحويَّة ، خاصَّة أنّ اللجنة عوَّدتنا الأخذ بالمذهب الأسهل ؟ [٢٣] .

الهوامش

١ – أصدر المركز التربويّ ، حتى الآن ، كتب الروضة والمرحلتين : الابتدائية والمتوسِّطة .

٢ – إن المدارس الرسميَّة في لبنان ملزمة بتبنِّي سلاسل الكتاب المدرسي الوطني ، كما تبنَّتها مدارس الأونروا ، وبعض المدارس الخاصّة .

٣ – هذه الأسعار كانت مقرَّرة للسنة الدراسيَّة ١٩٨٣ – ١٩٨٤م ، وهي سترتفع السنة ، كعادتها في كل سنة ، تبعاً لارتفاع الأسعار ، وارتفاع ثمن الورق ، وغيرهما .

٤ – من مقدِّمة الدكتور جورج المرّ لمشروع الكتاب المدرسي الوطنيّ .

٥ – تكرير «كلما» هنا خطأ ، لأنّ «كل» هنا بمعنى الظرف ، لإضافتها الى «ما» المصدريّة الزمانيَّة ، وهي تتعلَّق بالجواب ، فلو كرّرتها ، لبقيت جملة «زاد عدد المهتَّمين به» ، وجملة «زادت جودته» دون جواب لهما ، فيكون المعنى ناقصاً .

٦ – من كلمة الدكتور جورج المرّ في تقديم مشروع الكتاب المدرسيّ الوطنيّ .

٧ – من مقال ميشال عبد المسيح : الكتاب المدرسيّ الوطني . المجلة التربويَّة . بيروت . عدد كانون الأول ١٩٧٧م. ص ١١ .

٨ – أشرف الدكتور سعيد البستاني على أطروحتنا «آراء أنيس فريحة في تبسيط اللغة العربية وأساليب تدريسها» التي قُدِّمت الى جامعة القديس يوسف في بيروت لنيل شهادة الدكتوراه . وكان الدكتور البستاني خير المشرف وخير المرشد والمعين .

٩ – تألَّفت اللجنة من الدكتور محمد علي موسى رئيساً ، والدكتور أحمد أبوحاقة والدكتور ريمون طحان مشرفَين ، والدكتور سعيد البستاني ، والأستاذ أحمد حاطوم ، والأستاذ قاسم الجرّاح ، والدكتور رياض قاسم مؤلفين ، والأستاذ سليم يونس منسِّقاً .

١٠ – من «الملاحظة» المثبَتة في محتوى «قواعد اللغة العربيَّة» من سلسلة الكتاب المدرسيّ الوطنيّ ، ص ٩ .

١١ – فكلمة «إعراب» مثلاً نجدها في هذه المعاجم في باب الهمزة لا العين ، وكلمة «امرأة» في الهمزة أيضاً لا في باب الميم ، وكلمة «منطاد» في باب الميم لا الطاء وهكذا ...

١٢ – صدر بثلاثة أحجام مختلفة عن دار العلم للملايين : كبير ، ووسيط ، وصغير .

١٣ – كان من الأفضل تسميته «المنجد الألفبائي» لأنَّه رتب موادّه ترتيباً ألفبائيّاً : أ – ب – ت – ث ... لا ترتيباً أبجدياً : أ – ب – ج – د – هـ – و – ز ... الخ .

١٤ – كان من الأفضل تسميته تسمية عربيَّة ، فإذا سمَّينا قواميسنا العربيَّة بأسماء أجنبيَّة ، ماذا يبقى مِن الأشياء كي نسمِّيها تسميات عربيّة؟ وهل يُسمِّي الأجانب قواميسهم بأسماء عربيَّة ؟

١٥ – كما في الدرس الثامن ، والخامس عشر ، والسابع عشر ، والثامن عشر ، والتاسع عشر ، والسادس والعشرين ، والواحد والثلاثين .

١٦ – يعتبر النحاة فاعل «درس» هنا ضميراً مستتراً جوازاً تقديره : هو ، يعود الى «الطالب» ، و«الطالب» فاعل «نجح» : أو يعتبرون فاعل «نجح» ضميراً مستتراً جوازاً تقديره : هو ، يعود الى «الطالب» ، و«الطالب» فاعل «درس» . ولا يجوز عندهم أن يكون «الطالب» فاعلاً للفعلين : «درس» ، و«نجح» ، وذلك استناداً الى فلسفة العامل التي لا تُجيز تسليط عاملين – وهما الفعلان هنا – على معمول واحد هو الفاعل هنا .

١٧ – من مقدمة الكتاب . ص ١٤ .

١٨ – فلفظة «قد» مثلاً تُقرأ «قَدْ» التي هي حرف تحقيق أو توقّع ، أو «قَدَّ» بمعنى : قَطَعَ ، أو «قُدَّ» بمعنى «قُطِعَ» ، أو «قِدَّ» بمعنى : اقطعْ ، أو «قدّ» بمعنى : قامة ...

١٩ – يتكرر هذا الخطأ مرات كثيرة .

٢٠ – كما في الصفحة ٢٦٠ ، والصفحة ٢٧٢ ، والصفحة ٢٩٦ وغيرها .

٢١ – تُشير إحصاءات وزارة التربية الى أنّ نسبة الموظّفين الذين تابعوا دورات تدريبيّة في الرياضيّات ٧,٣٪ ، وفي العلوم ٥,٥٪ ، والروضة ٢,٣٪ ، والفرنسي والإنكليزي ٢,٦٠٪ . ولم تُشِرْ هذه الإحصاءات الى نسبة الموظَّفين الذين تابعوا دورات تدريبيَّة في اللغة العربيَّة ، ممّا يعني أنّ الوزارة لا تُجري مثل هذه الدورات ، أو أنّ نسبة المشتركين فيها متدنِّية جدًّا .

٢٢ – أنظر أنيس فريحة : «تدريس اللغة العربيّة من مشاكل اللغة العربيَّة» . مجلة الأبحاث . ج٤ . العدد ٤ ، بيروت (كانون الأول ، ١٩٥١م) ، ص ٣٩٥ .

٢٣ – اعتبرت اللجنة أنّ لام الجحود ، وفاء السببيَّة ، و واو المعيَّة ، وأو أحرف نصب على المذهب الكوفيّ ، تنصب بنفسها الفعل المضارع بعدها ، لا بـ«أن» مضمرة بعدها كما ذهب البصريون . كما أحسنت في اختيار المذهب القائل بإعراب أسماء الإشارة والموصول المثنّاة ...

كتابُ الترجمة: ضرورة تربويّة

د. جوزف ميشال شريم

لقد جرت العادة بأن يختار أستاذ الترجمة النص الذي ينوي ترجمته ثم يأتي الى الصف ويملي على تلامذته (أو طلاّبه) هذا النص بالذات ، ثم يأخذ بترجمته أمامهم وقد يطلب إليهم ان يقترحوا ترجمة لبعض الجمل لا تروق لخاطره فيكتفي بما «أتحفه» هو بنفسه . ثم يأتي في المرّة التالية بنصّ جديد لا علاقة له في أغلب الأحيان بالنص الأوّل . وهكذا دواليك حتى نهاية السنة الدراسية . وإذا أراد أن يحكم على النتائج التي وصل اليها مع تلامذته وطلاّبه فلن يفلح ، وقد تكون سلبيّة . فهل نقبل بهذا الوضع المزري (الذي يسيء بالدرجة الأولى الى وضع مادّة الترجمة في إطار المناهج والامتحانات الرسمية ويؤدّي بالتالي الى محاولة الاستعاضة عنها بسبب ضعف طلاّب وتلامذة هم بأمسّ الحاجة إليها للتعويض عن هذا الضعف بالذات) أم أننا نحاول التغيير؟ والتغيير في رأينا يبدأ أوّلاً باختيار الكتاب المناسب لتدريس الترجمة من الناحية النظرية والعملية والتدرّج بها من الأسهل الى الأصعب ، ومن الاعداد الى التخصّص . فهل تفي كتب الترجمة المتداولة بالغرض أم لا ؟ وللإجابة على هذا السؤال سنحاول أن نلقي نظرة موضوعيّة نقديّة على بعض هذه الكتب التي سبق لنا أن استخدمناها خلال سنوات تعليمنا هذه المادّة في السبعينات والثمانينات .

أوّلاً – «**أصول الترجمة مع تمارين**»[1] هو كتاب يُعَدُّ فتحاً في مجال تعليم الترجمة كمادّة مستقلّة في بعض المدارس اللبنانية الكبرى . وقد خصّصه مؤلّفه للصف السادس والخامس والرابع (أي الصفوف التكميلية الأولى) . وهو من دون شك أفضل كتاب حاليّ في مجال تلقين التلامذة مبادئ الترجمة التي تنطلق من مقارنة القواعد العربية والفرنسية بدءاً بأحرف العطف ومروراً بالاسم والفعل وانتهاءً بأنواع الجملة الشرطية والحالية وصلة الموصول الخ . إلاّ أنّ هذا التدرّج يبقى أسير مبادئ القواعد التقليديّة التي تعتمد على مفهوم «أقسام الكلام» ويتنافى مع أحد مبادئ الألسنية الحديثة التي تعطي الأولوية للمسنَد الذي يشكّل ركيزة القول والذي تحدّد بالضرورة باقي ألفاظ الجملة وظيفتها بالنسبة له ، مباشرة أم لا ، ولا يفترض بالمسنَد أن ينتمي الى طبقات الأفعال فحسب[2] . زدْ على ذلك أنّه ينبغي ألاّ نتعجَّبَ من كون طبقات الكلمات لا تتوافق من لغة الى أخرى[3] . ثمّ إنّ المؤلّف يهدف من هذه المقارنة الى الوصول الى نوع من التطابق بين اللغتين يمنعه من طرح بعض المشكلات المهمّة من الناحية التربوية والتي تقوّي روح الملاحظة اللغويّة عند تلامذة الصفوف التكميلية ، ولو كنّا نشعر أنّها بديهيّة . ومثالنا على ذلك هو التعبير عن المفعول به وعن التملّك (Le possessif) اللذَين يختلفان تماماً في اللّغة الفرنسية ويعبَّر عنهما بشكل عربيّ واحد (ص ٣٥) .

– «سَأَضْرِبُكَ» «Je **te** frapperai»

– «قُبَّعَتُكَ» «**Ton** chapeau»

ومثال الجملة الإسمية التي تختلف في العربية عن الجملة الفعلية (ص ٦٦) .

– «زَيْدٌ أَتى» (جملة اسمية)

– «أَتَى زَيْدٌ» (جملة فعلية)

بينما الترجمة الفرنسية واحدة :

«Zayd est venu»

زدْ على ذلك أنّ دلفرني لا يتطرّق الى العلاقة بين القواعد الكلاسيكيّة وبين المسائل الدلاليّة ومثّلنا على ذلك العبارتان الفرنسيتان التاليتان :

— «La pluie continue».

— «Il pleut sans arrêt».

فمضمونهما الدلاليّ واحد مع اختلاف شكليهما . كذلك الأمر بالنسبة للعبارتين العربيّتين التاليتين :

– «يَهْطُلُ ٱلْمَطَرُ باستمرار»

– «يَسْتَمِرُّ ٱلْمَطَرُ بِٱلْهُطُول» .

وهو يشدّدُ أيضاً على التمييزَ بين أسماء مذكرة في الفرنسية ومؤنّثة في العربية («القرية» = «Le village») أو العكس بالعكس («القمر» = «La lune») ؛ دون التطرّق الى ما تطرحه من مشكلات على مستوى الأسلوب تبدو وكأنها أصعب من أن تُحَلّ ، كما حدث عندما أردنا ترجمة الجملة التالية [٤] :

– إنّ ٱلقَرْيَةَ تَحْضُنُهم (صورة مؤنثة)

بينما الترجمة الفرنسية هي التالية :

Le village les couve. — (صورة مذكّرة)

إذن مشكلة الترجمة لا تُحَلُّ بواسطة المقارنة بين القواعد الكلاسيكيّة العربية والفرنسية . إلاّ أنّ ما قدّمه لنا دلفرني جاء في زمن لم تكن الدراسات الألسنية قد انتشرت بعد . وهذا ما يبرّر بعض النقص الذي أشرنا اليه . والواقع أنّ الأمور ليست بهذه البساطة ولا يكفي أنْ نبحث في العربيّة عمّا يقابل الطبقات الصرفية النحوية الفرنسية . وهذا ما حاول جوزيف حجّار تجاوزه عندما أصدر كتابه التالي :

ثانياً – «**دراسة في أصول الترجمة**» [٥] كتاب يعتبره مؤلّفه وكأنّه تكملة «**لأصول الترجمة مع تمارين**» الذي شارك في إعداده خاصّة بعد وفاة المرحوم الأب أندره دلفرني . وهو يخصّصه للمرحلة الثانوية ابتداءً من الصف الثالث وحتى الصف الأوّل (البكالوريا) ؛ ويقسّم هذا الكتاب الى ثلاثة أجزاء : القواعد وعلم البلاغة (كالبيان والبديع) والأسلوبية (كالإيجاز والمساواة والأطناب) . ولا شك في أنّ مَن يعتمد على هذا الكتاب في تعليم الترجمة يكتشف أنّه غنيّ وغنيّ جدًّا بالرغم من المساوئ التي تقلّ أو تكثر والتي اكتشفها البعض هنا أو هناك ، خاصّة في النصوص النموذجيّة المترجَمة في آخر الكتاب . ونحن بدورنا نوجّه له الانتقادات عينها التي وجّهناها للكتاب الأوّل . فهو مثلاً عند ترجمة الفعل المجهول الفرنسي (La forme passive) (ص ٤٨) يقرّر أنّ الجملة التالية :

— «La porte fut ouverte par le serviteur».

تترجم ب :

– «فَتَحَ ٱلخَادِمُ ٱلبَابَ .»

أو :

– ٱلبَابُ فَتَحَهُ ٱلخَادِمُ (تعريب أصحّ) .

ثمّ يضيف : «أمّا : «ٱلبَابُ فُتِحَ مِنَ ٱلخَادِمِ» فهو تركيب غير مقبول في العربيّة» . وهكذا تظهر المنهجيّة المعياريّة التي تقرّر ما هو «أصحّ» أو «غير مقبول» ، دون أنْ تشرح ذلك بل يجب أن تُطاع دون جدل أو نقاش أو حتّى دون محاولة للإقناع .

ولكنّ ما أزعجني خاصة عند تعاملي مع هذا الكتاب هو نوعيّة بعض التمارين التطبيقيّة التي يختارها المؤلّف : فكيف كان بمقدوري أنْ أطلب من تلامذة الصفوف الثانويّة وحتى من الطلاّب في السنوات الأولى للإجازة أن يترجموا الآيات القرآنية كهذه : «أَوْحَى إلى رَجُلٍ منهم أن أنذِرِ الناس ... فَأَوْحَى إليهم سَبِّحوا» (ص ١٢٤) أو تلك : «القارعة ! ما القارعة ؟ وما أدراك ما القارعة : يَومٌ يكون الناس كالفراش المبثوث ، وتكون الجبال كالعِهَنِ المنقوش» (ص ٢٠١) بالإضافة الى ترجمة أبيات الشعر ، كهذا البيت مثلاً (ص ٢٠١) .

«مِكَرٍّ مِفَرٍّ مُقْبِلٍ مدبرٍ مَعاً كجُلْمُودِ صَخْرٍ حَطَّهُ السّيلُ من عَلِ»

وهكذا يكون الكتاب قد أخطأ في تقدير المستوى العلمي للتلامذة والطلاّب الذين يُطلب إليهم ترجمة مثل هذه الموادّ . أو أن يكون الكتاب مخصّصاً لأناس من أمثال رجيس بلاشير مترجم القرآن الكريم أو بعض المستشرقين الذين يترجمون الشعر ؛ وهذا ما لم يُشر إليه كاتبنا . وهكذا يعمل الكتاب ، بالرغم من حسن نيّة صاحبه ، على تقوية عزيمة مناهضي الترجمة الذين يعارضون إدخالها في صلب البرامج المدرسيّة والجامعيّة ويعتبرون أنها وسيلة غير ناجحة لتعلّم أو تعليم أيّة لغة من اللغات الأجنبيّة . فضلاً عن الاعتراض المبدئي القائل بأنّ الترجمة عملية مستحيلة لأنّ كلّ شعب من الشعوب يرى العالم وفق طريقة خاصة به وبلغته فلا يمكننا الانتقال من لغة الى لغة دون المساس بهذه الرؤية الخاصة الفريدة [٦] . وخلاصة القول أننا نشعر ، مع هذا الكتاب ، وكأن الترجمة تسكن في برج عاجيّ أو في قفص زجاجي ، بعيدة عن الحياة العملية ومشاكل العصر الذي نعيش فيه . إذن أين يجد أستاذ الترجمة ضالّته المنشودة ؟ أين هو الكتاب الذي يلبّي حاجته ؟

ثالثاً – «**الترجمة العملية**» [٧] كتاب يهدف إلى تحطيم «القفص الزجاجي» الذي أرادوا سجن الترجمة فيه وإلى تقريب الترجمة من الحياة العصرية ومشكلات الساعة . أي أنّه يحاول إعداد المترجمين لمهنة الترجمة التي هي من صُلْب الواقع اليوميّ مع المحافظة على الأصالة الأدبيّة لكلٍّ من اللغتين الفرنسية والعربيّة . وهكذا نجد في الكتاب نصوصاً لجبران خليل جبران (ص ١٧٩) ومارون عبّود (ص ١٧٩) وباسكال (ص ١٨٠) وروسو (ص ١٧٨) إلى جانب نصوص عن «تأجيل زيارة المستشار كيسنغر للولايات المتحدة» (ص ٦٣) إلخ . ولقد اعتمدتُ ، عدّةَ سنوات ، على هذا الكتاب لإعداد الطلاّب لامتحانات السنوات الأولى من الإجازة الجامعيّة وخاصة الفصل الثالث المتعلّق بأزمنة الأفعال ، ثم الفصل الأوّل وما يتعلّق بالترجمة الذاتيّة (Auto-traduction) ،

ثم الفصل الرابع المتعلّق بالترجمة السريعة بالإضافة الى اللواحق والسوابق التي تسهم في نحت الكلمات (في الفصل السادس) وإلى نصوص الفصل السابع التي ترجمناها في الصف ؛ ولقد حاولنا في بعض السنوات ترجمة النص المترجم في الفصل الثامن للوصول الى النص الأصلي. وما لاحظتُه أنّ الطلاّب كانوا يتقبّلون كتاب «**الترجمة العملية**» بشوق وامتنان ولقد ترك في قلوبهم الأثر الطيّب. ويعتمد أنطوان مطر لإيصال رسالته في الترجمة على مبدأ «المعادلة» على مستوى المضمون وهو لا ينفكّ ينبّه الى هذا الأمر من صفحة الى أخرى : «ينصبُّ اهتمام المترجم أوّلاً على الجوهر أي الفكرة ، قبل اعتبار الشكل أي اللفظ». (ص ١٥٥) و«إنّ الترجمة ، ولو أقيمت على مفهوم المعادلة الرياضيّة ، فهي ليست بالعلم الرّياضي إلاّ على مستوى الجوهر أي الفكرة». (ص ١٤٤) ولقد حاولنا أنْ نطبّق مبدأ المعادلة على مستوى التراكيب النحويّة أيضاً («اشتر مَا تَجدُهُ مِنْ فَاكِهَةٍ = اشْتَرِ ٱلفَاكِهَةَ التي تَجدُهَا»).

إليها أو بمنطقها» (ص ١٣٢) يقترب أكثر فأكثر من مبدأ الاعتباط[١٠] الألسني الذي ينادي به أندره مارتينه والذي يخوّلنا أنْ نترجم مثلاً لفظة «الشمسية» (الواقية من الشمس) بـ «Le parapluie» (المظلّة الواقية من المطر).

وعليه فإنّ انطوان مطر قد واجه صعوبة الترجمة بحسّ لغوي ألْسني مرهف ؛ إلاّ أنّ «**الترجمة العملية**» ، التي تشكّل محاولة مهمّة في مجال تطوير علم الترجمة ، تبقى محاولة يتيمة إذا لم تتبعها محاولات نظريّة وتطبيقيّة أُخرى نحن بأمسّ الحاجة اليها.

رابعاً – «**التدريب على الترجمة والتعريب**»[١١] كتاب فيه «نصوص عربيّة وفرنسيّة ، بعضها موضّحٌ وبعضها غير موضّح ، ونصوص عربيّة وفرنسية إلى جانبها ترجمتها ، ونصوص للبكالوريا اللبنانية وأخرى للفرنسيّة» (ص ٤). غير أنّ «توضيح» النصوص يقتصر على إيراد بعض مفردات النص وبجانبها ترجمتها. هذا ونحن

• إن الترجمة وما تنطوي عليه من إعجاب واكتشافات وصعوبات تتلخّص في مفهوم «عبقريّة اللغة» الذي يقرب إلى الوهم أكثر منه إلى الحقيقة.

ولا شكّ بأنّ التمييز بين الترجمة الحرفيّة والترجمة الحرّة يشبه تمييز فيني وداربلني بين طَرائق الترجمة المباشرة وغير المباشرة[٨] والتي فُرِّعَتْ الى استعارة لغوية ومحاكاة لغوية وترجمة حرفيّة وإبدال وتضمين ومعادلة واقتباس. يضاف الى ذلك أنّ انطوان مطر يتجاوز ما يقوله جورج مونان بشأن «عبقرية اللغة» : «إنّ الترجمة وما تنطوي عليه من إعجاب واكتشافات وصعوبات تتلخّص في مفهوم «عبقريّة اللغة» الذي يقرُب الى الوهم أكثر منه إلى الحقيقة ، وقوامه أن عمليّة الترجمة في حدّ ذاتها توحي بأنّ لكل لغة عبقريتها الخاصة بها – أي أن لها طريقة خاصّة في رؤية العالم وفي حمْل المرء على رؤية هذا العالم كما كان همبولت يقول. وقد نتوصل بفضل الاعتماد على تحليل عبقريّة اللغة هذه ، الى إمكانيّة وصف «عقليّة» الجماعة اللغويّة التي تتجلّى في هذه اللغة. بينما وجهة نظر الألسنيين اليوم هي جدّ متحفظة وحذرة ، وهي على كلّ حال تختلف كلّ الاختلاف عن وجهة نظر ريفارول وهمبولت ، التي علقت في كل الأذهان. فقد يكون لكل لغة طريقتها المعقّدة غالباً في تحليل العالم غير اللغوي وفي التعبير عن تجربتها هذه – إلاّ أننا نفتقر إلى مجهود كبير لبرهنة هذا الأمر وفهمه».[٩] ورأيي أنّ انطوان مطر عندما يقول بأنه ينبغي أن نختار «الألفاظ بحيث تكون الأكثر قرباً من الألفاظ الأصلية دون المساس بعبقريّة اللغة المترجَم

نجد في بداية الكتاب مقدّمة عامّة ومقتضبة في أصول الترجمة أي في ما يتعلّق بأهميّة الترجمة وتأريخ الترجمة وازدواجيّة اللّغة إلخ. ولكن هذه المقدّمة التي لا تزيد على سبع صفحات ، لا تكفي من الناحية النظرية لمساعدتنا على ترجمة نصوص الكتاب التي يغلب عليها الطابع الأدبيّ العام. ولقد استخدمتُ في السبعينات هذا الكتاب بجزءيه عند تدريسي لمادّة الترجمة في اللّيسه الفرنسيّة في الصفوف التكميليّة والثانويّة. ولقد تقبّله التلامذة بكل طيبة خاطر ؛ فقد كان يوفّر علينا وقتاً ثميناً يخصّص عادة لإملاء النص ، نستغلّه نحن للترجمة بالإضافة الى أنّه كان يتيح للتلميذ أن يهيئ النص قبل دخول الصف. إلاّ أنّ هذا الكتاب يفتقر لسوء الحظ الى أيّ تحليل نظريّ تطبيقيّ أو أيّ رابط لغويّ بين النصوص فلا تدرّج ظاهر في مشكلات الترجمة ولا تدرّج في صعوبة النصوص.

خامساً – «**الترجمة بالنصوص**»[١٢] كتاب من أحدث كتب الترجمة التي نزلت إلى الأسواق ؛ وهو يحتوي ، بالإضافة الى النصوص الأدبيّة الكلاسيكيّة ، على نصوص مأخوذة من الحياة العصرية مثل «محادثات فرنسيّة – لبنانية» (ص ١٨) و «من بيان وزاريّ» (ص ٥٠) إلخ. ولقد أُتبع كلّ نص بحواشٍ متعدّدة تشرح مشاكل النصّ المتنوّعة ، وتعتمد على بعض مبادئ الترجمة

العامة التي جمعها المؤلّف في بداية كتابه (ص ٣ – ٥) ولقد استوحى لصياغتها كتاب «**دراسة في أصول الترجمة**» الذي ذكرناه سابقاً. إلاّ أننا نأسف كلّ الأسف لكون ما هدف إليه كاتبنا يسيء الى كتابه بالذات أيّ انه مفيد جدّاً لمن يريد من العصاميين تعلّم الترجمة على نفسه، ذلك أنّ كل نصوص الكتاب مترجمة ترجمة كاملة. إلاّ أننا نفشل في استخدامه في تدريب التلامذة والطلاّب على فن الترجمة؛ فما الفائدة من أن نقدّم إليهم نصّاً مترجماً سلفاً؟ وماذا سيكون المطلوب منهم في هذه الحال؟

نستنتج من هذا العرض السريع أنه لا يوجد ولن يوجد أيّ كتاب مثالي يسدّ حاجتنا في مجال الترجمة. لا بل انّ كلّ كتاب من الكتب الآنفة الذكر يحاول أنْ يعالج علم الترجمة من زاويته الخاصة ومفهوم صاحبه الشخصيّ. إلاّ أنني مقتنع تماماً بأنّه يتوجّب علينا ألاّ نتوقّف عند هذا الحدّ بل أنْ نحاول التجديد، لعلّ في المحاولة منفعة لنا ولغيرنا. ولذا فقد صمّمنا على وضع كتاب ترجمة جديد سنعرض الخطوط العريضة لما سيكون عليه هذا الكتاب.

سادساً – «**منهجيّة الترجمة بين النظرية والنصوص**»: لن يكون هذا الكتاب مخصّصاً لمرحلة معيّنة من مراحل التعليم بل لكل المراحل التكميليّة والثانويّة والجامعيّة. أي انّه يهدف الى مساعدة من يرغب كي يكون مترجماً أصيلاً، سواء أكان ينوي التقدّم من مسابقة الترجمة في امتحانات البكالوريا أم كان يريد ممارسة مهنة الترجمة في الصحُف والأفلام والإذاعات أو في المؤسسات الدولية كالأونيسكو والدبلوماسيّة كالسفارات ووكالات الأنباء. وهذا يفرض علينا أنْ نختار ثلاثة أنواع من النصوص.

أ – النصوص الإعدادية (وعددها نحو مئة نص في كلّ من اللغتَين الفرنسية والعربية). وهي نصوص تتدرّج في الطول والصعوبة، كل نص يَطرح على طريقته بعض مشاكل الترجمة كما سنرى ذلك من النص النموذجيّ الذي سنعرضه لاحقاً.

ب – النصوص الأدبيّة (وعددها خمسون في كلا اللغتين). ولقد اخترناها بالتسلسل على مرّ العصور الأدبيّة. وهي نصوص نثرية في أغلبيتها الساحقة. وهدفها تنمية ذوق التلامذة والطلاب سواء أكانوا قرّاءً أو مترجمين، وهدفها أيضاً إظهار تطوّر الأساليب اللغوية من عصر الى آخر.

ج – نصوص الثقافة العامة (وعددها خمسون في كلا اللغتين). ولقد اخترناها من مواضيع الساعة التي تتعلّق بالتاريخ والسياسة والقانون والصحافة والإعلام والطب والعلوم والإقتصاد والمال والفلسفة وعلم النفس إلخ. وهدفها إعداد المترجمين الاختصاصيين الذين يريدون مزاولة الترجمة كمهنة حرّة.

هذا في ما يتعلّق بالنصوص. أمّا النظريّة فسنقسّمها الى ثلاثة أنواع:

أ – المشاكل الدلاليّة[١٣] وهي التي تحدّد مبادئ الترجمة ووحداتها وطرائقها.

ب – المشاكل التركيبيّة[١٤] وهي التي تحاول أن تقارن بين التراكيب العربيّة والتراكيب الفرنسية لتبيّن أين يؤدّي الاحتكاك بين اللغتين الى بعض أخطاء الترجمة الشائعة، معتمدة في ذلك على القواعد التوليديّة التحويليّة.

ج – أمّا مشاكل الأسلوب والقواعد التقليديّة (التي لا غنى لنا عنها في الوضع الحالي) فستكون موضوع حوارنا مع المترجم عند تقديم كلّ نصّ بالذات، كما سنرى ذلك من النص النموذجي التالي:

إنّ النص الذي سيكون مدار بحثنا الآن هو أحد نصوص المرحلة الاعداديّة التي سبق وأشرنا إليها.

قراءة ما في الصدور

أ – تقويم النص:

لقد اعتاد أساتذة الترجمة على أنْ ينصحوا التلامذة والطلاّب بقراءة النص عدّة مرّات قبل المباشرة بترجمته، وهم يتوقّفون عند هذا الحدّ من النصح. ورأيي أنّ القراءة المطلوبة هي قراءة نستخرج بفضلها أهمّ مشكلات النص وعلى كل المستويات (من التركيبي النحويّ الى الدلالي الأسلوبيّ) ونحاول ربطها بالمبادئ النظريّة التي سبق لنا أن أشرنا إليها:

١) «**ما في الصدور**»: ليست الدائرة الدلالية للفظة ما في لغة من اللغات هي الدائرة الدلالية عينها للفظة مماثلة في لغة أخرى كما هي الحال بالنسبة لـ«صدر» و«قلب» و «Poitrine» و «Cœur»

٢) «**شيء غريب**»: لكل لفظة عدّة دلالات («غريب» = «Etranger» أو «Etrange»)؛ إلاّ أنّ لها معنى واحداً نتبيّنه من خلال السياق الذي استُخدمت فيه.

٣) «**لو + الماضي ... لَ + الماضي**» =

«Si + plus-que-parfait ... conditionnel passé»

٤) «**وقوع عين الواحد على عين الآخر**» : عبارة جامدة في العربيّة تترجم بعبارة جامدة في الفرنسية .

٥) «**لكي أستطيع أن أعرف أصديق هذا أم عدوّ**» : استفهام غير مباشر يعبّر عنه في الفرنسيّة بـ«Si»غير الشرطيّة .

٦) «**أم صديق في ثياب عدوّ**» : يُفَضّل استخدام طريقة التضمين عند ترجمة هذه العبارة .

ب – نص الترجمة :

يُفترض بالنص المذكور ، إضافة الى ارتباطه بمجموعة من النصوص الاعداديّة أو الأدبيّة أو نصوص الثقافة العامة ، أنْ يشكّل وحدة دلالية مستقلة فلا يتطلّب من مترجمه إلاّ الحدّ الأدنى من الثقافة العامّة التي تغنيه عن العودة الى مراجع متعدّدة لفهم مضمون النص . ويُفترض بالنص أيضاً ، إضافة الى تضمّنه بعض المشكلات اللغويّة ، أن يجتذب القارئ المترجم بفضل موضوعه الشائق وأسلوبه السليم :

فكّرت أمس بشيء غريب لو تحقّق لاندلعت نيران الثورة في الأرض وعمّت الناس أجمعين فأكل بعضهم بعضاً كما تفعل الذئاب الضارية ...

أمّا هذا الشيء الغريب ، المدهش ، المستحيل ، الخطر ، فهو أن يتمكّن الناس من قراءة ما في الرؤوس والصدور لمجرّد تلاقيهم ووقوع عين الواحد منهم على عين الآخر ...

وأنا أتمنّى أنْ يتمّ هذا الأمر لثلاثة أشياء : لكي يستطيع القاضي ان يقرأ في ضمير المتهم الماثل أمامه فلا يبقى في السجون أبرياء وفي الشوارع مجرمون .

ولكي يعرف الرجل ما تفكّر به زوجته وتقرأ الزوجة ما يجول في خاطر زوجها ...

وأخيراً لكي أستطيع أن أعرف أصديق هذا الذي يكلّمني ويؤاكلني ويرافقني كلّ يوم أم عدوّ في ثياب صديق .

خليل تقي الدين ، خواطر ساذج .

ج – جمل الترجمة المقتبسة :

أهمية الجمل المقتبسة توازي أهمية النص الأصلي . وهي ذات فائدة تربويّة فائقة تعتمد على المشكلات المشار اليها في التقديم وعلى بعض أهم مفردات النص . وهي تشكّل تمريناً يهدف الى خلْق نوع من الرابط المتين بين الترجمة (أي النقل الى الفرنسيّة) و«التعريب» (أي النقل الى اللّغة العربيّة) :

1 — Si nous avions pu lire dans le cœur d'autrui, les flammes de la révolution auraient jailli.
2 — Je souhaite savoir si celui qui partage ma nourriture n'est pas un ennemi déguisé en ami.
3 — Que l'homme sache ce à quoi pense sa femme est une chose étrange !
4 — Le regard du juge a croisé celui du criminel qu'il considérait comme un loup féroce.

وخلاصة القول أن التمارين الثلاثة (أي التقديم والنص والاقتباس) تشكّل وحدة لا تتجزّأ تساعد على جعل الترجمة عملاً تربويًّا تعليميًّا مفيداً يتيح لنا أنْ نقارن بين كلٍّ من اللغتين .

د – كتاب المعلّم :

اننا نرغب ، بعد صدور الكتاب الأوّل (أي «**منهجيّة الترجمة بين النظريّة والنصوص**») ، أنْ نقدّم كتاباً مخصّصاً للمعلّم وللمعلّم فقط ، فيه ترجمة للنصوص الاعداديّة على الأقلّ . وهذا الكتاب الثاني يتيح للأستاذ أن يوازي بين ترجمته والترجمة المقترحة فيختار ما يناسبه ويترك جانباً ما تبقّى . خاصة وأننا مقتنعون بأنّ لا ترجمة مثالية بل ثمّة ترجمات تفي كل واحدة بجزءٍ كبير من غرض الترجمة . وفي إطار كتاب كهذا تكون ترجمة نصّنا المعروض سابقاً هي التالية على أقل تعديل :

سابعاً – مستقبل الترجمة : لا يسعنا في نهاية هذا العرض إلاّ أنْ نؤكّد أن الترجمة لن تعود الى ازدهارها وسابق عهدها في المدارس والجامعات إلاّ إذا وجدنا في اعداد الجيل الجديد أساتذة من أمثال أندره دلفْرني وجوزف حجّار وانطوان مطر وجان عقل وكميل حشيمه ، يحبّون الترجمة كما أحبّها أولئك ويخصّصون لها جهودهم كما خصّص لها أولئك . فأين نجد هؤلاء الأساتذة ؟

Lire dans les cœurs.

Hier, j'ai pensé à une chose étrange. Si elle s'était réalisée les flammes de la révolution auraient jailli et se seraient généralisées à tout le monde: ils se seraient dévorés les uns les autres comme des loups féroces...

Cette chose étrange, étonnante, impossible, dangereuse, c'est que les gens puissent lire dans les esprits et les cœurs, du fait même qu'ils se rencontrent et que le regard de l'un croise celui de l'autre...

Je souhaite que cela se réalise pour trois raisons: pour que le juge puisse lire dans la conscience de l'accusé présent devant lui: aussi ne restera-t-il plus d'innocents dans les prisons et de criminels dans les rues; pour que l'homme sache ce à quoi pense sa femme et que la femme puisse lire ce qui vient à l'esprit de son mari; pour que je puisse enfin savoir si celui qui me parle, partage ma nourriture et m'accompagne tous les jours est un [véritable] ami ou bien un ennemi déguisé en ami.

المراجع والهوامش .

١ – اندره دلفْرني وجوزيف نعّوم حجّار ، **أصول الترجمة مع تمارين** ، دار المشرق ، بيروت ، ١٩٧١ .

٢ – جوزيف شريم ، **دليل الدراسات الأسلوبيّة** ، مجد ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص ٤٠ .

٣ – André MARTINET, **La linguistique synchronique,** Coll. SUP, P.U.F., Paris, 1968, p. 199.

٤ – جوزيف شريم ، **منهجية الترجمة** ، مجد ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص ١٢٢ .

٥ – جوزف حجّار ، **دراسة في أصول الترجمة** ، دار المشرق ، بيروت ، ١٩٧٢ .

٦ – J. – R. LADMIRAL, **Traduire: théorèmes pour la traduction,** Payot, Paris, 1979, ch. 3: «La problèmatique de l'objection préjudicielle», pp. 85 – 114.

٧ – أنطوان شكري مطر ، **الترجمة العملية** ، دار المشرق ، بيروت ، ١٩٧١ .

٨ – J.P. VINAY — J. DARBELNET, **Stylistique comparée du français et de l'anglais,** Didier, Paris, 1977, pp. 46 – 55.

٩ – G. MOUNIN, **Linguistique et traduction,** Dessart et Mardaga, Bruxelles, 1976, p. 156, cf. aussi p. 29, p. 67.

١٠ – A. MARTINET, **Eléments de linguistique générale,** Armand Colin, Paris, 1967, p. 20.

١١ – جان عقل وسعيد سمعان ، **التدريب على الترجمة والتعريب** ، الجزء الأوّل والجزء الثاني ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٦٩ (طبعة ثانية) .

١٢ – كميل حشيمه ، **الترجمة بالنصوص** ، دار المشرق ، بيروت ، ١٩٨٠ .

١٣ – نجد خلاصة لها في **منهجيّة الترجمة** ؛ راجع الحاشية رقم (٤) .

١٤ – المسؤول عن هذا القسم هو الدكتور ميشال زكريا الذي قام ببحث حول «تحليل مقارن بين اللغة الفرنسية واللغة العربيّة» (للمركز التربوي للبحوث والانماء – بيروت) وهو صاحب مؤلّفات عدة في الألسنية .

حقائق من الكتاب المدرسي الوطني

إعداد
جورج حدّاد

بين المركز التربوي للبحوث والانماء وبين قضية الانماء التربوي في لبنان ، عملية تواصل وتناغم .. أدّتْ في ما أدّتْ اليه ، الى ولادة «مشروع الكتاب المدرسي الوطني» ..

هذا المشروع يقوم على أسس ، توصل الى أهداف ، أصبحت اليوم حقائق أورد هنا بعضها ، مشفوعة بما تيسّر من دلائل وبراهين .

من أبرز هذه الأسس كما وردتْ في مقدّمات الكتاب المدرسي الوطني :

١ – «الالتزام بجوهر مناهج التعليم العام من جهة ، وبالبيئة اللبنانية ، طبيعة ومجتمعاً ، من جهة أخرى ، بهدف تعميق الرّابطة بين المتعلم ووطنه» .

هذه حقيقة ترجمت في الكتاب المدرسي الوطني من خلال المنهجية العامة المعتمدة والنصوص المقررة .. وعلى سبيل المثال ، في كتابَي القراءة العربية ، للسنتين الأولى والثانية من المرحلة المتوسطة ، من النصوص ما يؤكد الالتزام بجوهر البيئة اللبنانية طبيعة ومجتمعاً .. وهذه أسماء بعض المحاور والنصوص :

أولاً : السنة الأولى

محور : «وطني لبنان» ويضمّ النصوص التالية :
وطني – مواطن الجمال في لبنان – صنّين – رسالة لبنان الثقافية .

محور : «المدينة والقرية» ويضمّ النصوص التالية :
عرزال – أرضي وأرضكم – القرية اللبنانية – بيروت .

ثانياً : السنة الثانية

محور : «عادات وتقاليد لبنانية» وفيه :
ألحان القرية – الضيافة اللبنانية – سهرة عنترية – عين الضيعة .

محور : «الوطن والحنين اليه» وفيه :
غربة وحنين – رسالة مسافر – أغنية مهاجر – لبنان .

٢ – «تحويل صناعة الكتاب المدرسي من عمل تجاريّ همّه الأول الكسب المادي ، الى عمل تربويّ وطني ، غايته الأولى

والأخيرة الإنماء التربويّ وإيصال الكتاب الى التلميذ اللبناني بأدنى كلفة ممكنة».

لقد تمكن المركز التربويّ للبحوث والانماء من تسخير جميع الطاقات المتوافرة لإيصال الكتاب المدرسي الوطني الى التلميذ بأدنى كلفة ممكنة، رغم الظروف الصعبة والمحن القاسية التي يمرّ بها وطننا العظيم لبنان.. ولإبراز هذه الحقيقة قامت دائرة المنشورات بمقارنة أسعار الكتب المدرسية في المرحلتين التمهيدية والابتدائية الصادرة عن المركز التربويّ للبحوث والانماء بأسعار كتب بعض دور النشر الخاصة في لبنان فكانت النتيجة التالية من خلال هذا الجدول :

السنة المنهجيّة	سعر مجموعة الكتاب المدرسي الوطني (ل.ل.)	معدّل سعر مجموعة الكتب الصادرة عن بعض دور النشر الخاصة في لبنان (ل.ل.)	الفرق في السعر (ل.ل.)	نسبة الفرق بالمئة تقريباً [1]
الروضة الثانية	١٦,٨٠	٣٣,٢٥	١٦,٤٥	٪ ٩٧,٩١
الأولى الإبتدائية	٢٧,٤٠	٥١,٦٥	٢٤,٢٥	٪ ٨٨,٥٠
الثانية الإبتدائية	٣٨,٤٠	٧٩	٤٠,٦٠	٪١٠٥,٧٢
الثالثة الإبتدائية	٥٩,٥٠	١١٦,٤٥	٥٦,٩٥	٪ ٩٥,٧١
الرابعة الإبتدائية	٦٥,٣٥	١٢٨,٧٠	٦٣,٣٥	٪ ٩٦,٩٣
الخامسة الإبتدائية	٧٢,١٠	١٤١,٤٥	٦٩,٣٥	٪ ٩٦,١٨

سعر كتاب القراءة الذي ينتجه المركز التربويّ ٩,١٠ ل.ل.، وسعر الكتاب المماثل لبعض دور النشر الأخرى ٢٦ ل.ل. فيكون الفرق في السعر ١٦,٩٠ وتكون نسبة الزيادة المئوية ١٨٥,٧٢ بالمئة.

(١) يلاحظ أنّ معدل فرق الأسعار يبلغ حوالي : ٩٦,٨٢ بالمئة تقريباً. أمّا اذا قارنّا سعر كتاب القراءة العربية للسنة الأولى من المرحلة المتوسطة والصادرة عن المركز التربويّ للبحوث والانماء للعام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٢ بسعر كتاب آخر للقراءة العربية للمرحلة ذاتها، الاّ أنه صادر عن بعض دور النشر الخاصة في لبنان، تتضح لنا نسبة الزيادة المئوية على النحو التالي :

وهذا جدول عام بسلاسل وأسعار الكتاب المدرسي الوطني لمرحلتي الروضة والابتدائية للعام الدراسي ١٩٨٣ – ١٩٨٤.

الرقم المتسلسل	اسم الكتاب	الجزء	السعر الافرادي ق.ل.	
			كتاب تلميذ	دفتر تمارين
١	القراءة العربية	روضة ثانية	٤٣٥	٩٠
٢	القراءة العربية	١	٥٠٠	–
٣	القراءة العربية	٢	٥٥٥	٢٢٥
٤	القراءة العربية	٣	٧٩٠	٢٩٠
٥	القراءة العربية	٤	٧١٠	٢٣٥
٦	القراءة العربية	٥	٧٦٥	٢٥٥
٧	القواعد العربية	٣	٤٥٠	٣١٥
٨	القواعد العربية	٤	٤٩٥	٤١٥
٩	القواعد العربية	٥	٨٢٥	٤٢٥
١٠	التربية المدنية	١	٣٣٠	–
١١	التربية المدنية	٢	٣٤٥	–
١٢	التربية المدنية	٣	٤٠٠	–
١٣	التربية المدنية	٤	٤٧٥	–
١٤	التربية المدنية	٥	٤٩٠	–
١٥	تاريخ	٢	٢٦٥	–
١٦	تاريخ	٣	٤٣٥	–
١٧	تاريخ	٤	٦٠٠	–
١٨	تاريخ	٥	٧٦٠	–
١٩	جغرافيا	٢	٢٨٠	–
٢٠	جغرافيا	٣	٤٨٠	١٩٠
٢١	جغرافيا	٤	٧٨٥	٢٢٥
٢٢	جغرافيا	٥	٨٧٥	٣٠٥
٢٣	علوم	١	٤٦٥	–
٢٤	علوم	٢	٦٠٥	–
٢٥	علوم	٣	٧٧٠	–
٢٦	علوم	٤	٨٨٥	–
٢٧	علوم	٥	٩٦٥	–

وهذا جدول عام بسلاسل وأسعار الكتاب المدرسي الوطني للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٨٣/٨٤ .

الرقم المتسلسل	اسم الكتاب	الجزء	السعر الافرادي ق.ل.	
			كتاب تلميذ	دفتر تمارين
٢٨	رياضيّات	روضة ثانية	٦٣٥	–
٢٩	رياضيّات	١	٧٠٠	–
٣٠	رياضيات	٢	٩٠٠	–
٣١	رياضيات	٣	١١٨٥	–
٣٢	رياضيات	٤	١٠١٥	–
٣٣	رياضيات	٥	١٤٧٠	–
٣٤	القراءة الفرنسية	روضة ثانية	٣٥٠	٢٨٠
٣٥	القراءة الفرنسية	١	٧٢٠	–
٣٦	القراءة الفرنسية	٢	٧٥٥	–
٣٧	القراءة الفرنسية	٣	٤٨٠	٥٤٠
٣٨	القراءة الفرنسية	٤	٦٨٠	٧٥٥
٣٩	القراءة الفرنسية	٥	٥٢٠	٥٧٠
٤٠	Readers	OneA	٣٣٥	–
٤١	Readers	One B	٢٢٥	١٩٥
٤٢	Readers	Two A	٢٢٠	–
٤٣	Readers	Two B	٢٢٥	٢٣٠
٤٤	Readers	Three	٣٦٠	٢٣٥
٤٥	Readers	Four	٣٩٠	٢٥٠
٤٦	Readers	Five	٤٠٥	٢٤٥

الرقم المتسلسل	اسم الكتاب	الجزء	السعر الإفرادي	
			كتاب تلميذ	دفتر تمارين
١	القراءة العربية	١	٩١٠	–
٢	القراءة العربية	٢	٩٥٠	–
٣	القراءة العربية	٣	١١,١٠	–
٤	القواعد العربية	١	١٠,٧٥	–
٥	القواعد العربية	٢	٩٦٠	–
٦	القواعد العربية	٣	١٣٦٠	–
٧	التربية المدنية	١	٥٣٠	–
٨	التربية المدنية	٢	٨٥٠	–
٩	التاريخ	١	١١٨٥	–
١٠	Sciences physiques	١	٩,٧٠	–
١١	Sciences physiques	٤	١٣,٠٠	–
١٢	Sciences Naturelles	٢	٨,٩٥	–
١٣	L'homme et son milieu	٣	١٤,٦٥	–
١٤	Science de la vie	٤	١٢,١٥	–
١٥	Physical Science	١	٩٧٠	–
١٦	Physical Science	٤	١٣,٠٠	–
١٧	Natural Science	٢	٨٩٥	–
١٨	Man and his Environment	٣	١٤,٦٥	–
١٩	Life Science	٤	١٢,١٥	–
٢٠	Livre de Français	١	٥٥٠	٩
٢١	Livre de Français	٢	٤,٠٠	٢١٠
٢٢	Livre de Français	٣	٩,٠٥	–
٢٣	Livre de Français	٤	١٢,٨٠	–
٢٤	Mathématique	١	١٤,٦٠	–
٢٥	Mathematics	١	١٤,٦٠	–
٢٦	English Book 1		١٣,٤٥	–
٢٧	English Book 2		١٣,٨٠	–
٢٨	English Book 3		٩,١٠	–
٢٩	English Book 4		١٠,٤٠	

٣ – «جعل الكتاب مقترناً بدليل معلّم ودفتر تطبيقات ووسائل تربوية متنوعة .. تعمل مجتمعة ومتناسقة لنقل المعرفة من الكتاب الى ذهن التلميذ بأحدث وسيلة وأقصر طريق» .

انّ الكتاب كان ولا يزال الوسيلة التعليمية الأساسية ، وسيبقى الوسيلة التي لن يُستغنى عنها ، على الأقل في الوقت الحاضر ، ولكن هذا لا يعني أنه الوسيلة الوحيدة . لذلك قامت الهيئة الأكاديمية في المركز التربويّ للبحوث والانماء بتنفيذ وسائل أخرى تساعد وتساهم في عملية تكامل البناء التربويّ .

من هذه الوسائل ، الى جانب أدلّة المعلم ودفاتر التطبيقات :

ا – تسجيل نصوص نموذجية مختارة من كتب القراءة العربية لسنوات المرحلة الابتدائية كافة ، ولكتاب القراءة العربية للسنتين الأولى والثانية المتوسطتَين ، على أشرطة «كاسيت» .

ب – وضع لوائح تجهيزات مختبرات العلوم للمدارس الثانوية في لبنان .

ج – وضع مخطّط وتنفيذ مختبرات نقّالة متعددة الغايات لتدريس العلوم .

د – اعداد وتنفيذ وسائل سمعية وبصرية مرافقة لبعض الكتب في المرحلة الابتدائية [1]

٤ – «اعتبار انتاج الكتاب المدرسي الوطني عملاً مستمرّ التجدد والتطور ، يخضع بين فترة وأخرى ، لاعادة النظر فيه بغية تجويده محتوىً وشكلاً ، وذلك في ضوء معطيات تربوية وفنية وفي طليعتها التقويم التربويّ الذي تتولاّه ، وبصورة دورية ، عدة أجهزة مختصة في المركز ، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي يتلقاها المركز – **ويرجو أن يتلقاها دائماً** – من المربّين والأهلين على السواء» .

تحقيقاً لذلك يعمل المركز التربويّ ، بصورة دائمة على تطوير الكتاب وتعديله وتجديده بناء لضرورات تربوية اذ انّه كتاب «اختباريّ ، أي موضوع دراسات تقويمية موضوعية يشارك فيها المعلم المعني بالأمر . وتطوير الكتاب أو تغييره يتّم بناء على نتائج الدراسات والاختبارات» . فهو بحالة تجدد وتحرك مستمرة .

(١) راجع منجزات الهيئة الاكاديمية المشتركة بين ١٩٧٥ – ١٩٨٣ .

وهذه بعض الكتب التي ستطبَع معدّلة للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٩٨٤ – ١٩٨٥ :

الرقم المتسلسل	اسم الكتاب	الجزء
١	علوم	٣
	علوم	٤
	علوم	٥
	رياضيات	٣
	رياضيات	٤
	رياضيات	٥
	القراءة الفرنسية	٤
	Readers	١
	Readers	٢
	Readers	٣
	Readers	٤
	Readers	٥

وهناك بعض الكتب الجديدة للمرحلة المتوسطة وهي :

الرقم المتسلسل	اسم الكتاب	الجزء
١	الجغرافيا	١
٢	الجغرافيا «دفتر تمارين»	١
٣	الرياضيات «فرنسي»	٢
٤	الرياضيات «انكليزي»	٢

رغم ذلك كله لا أحد يستطيع الادعاء بأنّ الكتاب المدرسي الوطني في لبنان وصل الى ذروة الكمال المطلق ، الاّ انه يستطيع القول بأنه وصل الى محطّات ليست قليلة على درب الكمال ...

فهو كإنسان التقدم عند أبي تمّام :

وإذا انتمى في قُلّةٍ منْ سُؤْدُدٍ قالتْ له الأخرى بلغتَ تَقدّمِ

مراكز توزيع الكتاب المدرسي الوطني
في بيروت وبقية المحافظات

أولاً : في بيروت وضواحيها وجبل لبنان :

١ – مؤسسة دار العلم للملايين – شارع مار الياس ، خلف ثكنة الحلو .

٢ – مكتبة لبنان – زقاق البلاط ، شارع بطرس البستاني .
– فرع الحمرا مقابل سينما الحمرا .
– فرع رأس بيروت ، شارع بلس ، قرب سينما أورلي .

٣ – دار الكتاب اللبناني – الصنائع ، مقابل الاذاعة اللبنانية .

٤ – مكتبة الفرح الحديثة – شارع ساسين ، قرب بريد الأشرفية .

٥ – دار بيروت للطباعة والنشر – شارع فردان ، قرب سيار الدرك .

٦ – مؤسسة نوفل للطباعة والنشر والتوزيع – شارع الصوراتي ، بناية نوفل .

٧ – مكتبة انطوان – الحمرا – الأشرفية – سن الفيل .

٨ – مكتبة سمير – الجمّيزة – سن الفيل

٩ – دار الفكر اللبناني – شارع بشاره الخوري ، بيروت .

١٠ – المكتبة البولسية – سوق النجّارين ، وجونيه .

ثانياً : محافظة الشمال – طرابلس

١١ – دار الشمال – السيد عصام رحولي

١٢ – مكتبة الشبيبة – السيد جوزيف عيسى الخوري .

١٣ – مكتبة المعارف اللبنانية – السيد عزمي الشعراني

١٤ – فرع دار الكتاب اللبناني

ثالثاً : محافظة الجنوب

١٥ – المكتبة العصرية – صيدا – السيد شريف عبد الرحمن الأنصاري .

رابعاً : محافظة البقاع

١٦ – مؤسسة حاتم اخوان – زحله .

وأيضاً في جميع المكتبات في المناطق اللبنانية كافة .

مفهوم السلطة من خلال الكتاب المدرسي

(دراسة سوسيولوجيّة)

اوغاريت يونان

تمهيد :

«يقال لنا «تعال» ! نطيع فنحضر . يقال لنا «إذهب» ! نطيع فنرحل . نطيع أهلنا ومعلّمينا ومربّينا .. رجال الأمن والدين والسياسة .. لا يعني ذلك أننا ننحني بالتأكيد أمام هؤلاء الأشخاص ، إلاّ أننا ربّما نخشع أمام رؤسائهم . قد نكون مع ذلك محتقرين لطباعهم ومشككين بنيّاتهم . » (١)

هلاّ تساءلنا مرّةً لماذا نطيع ؟ كيف نتعلّم الخضوع ونألفه ؟ أم أننا اعتدنا هذا الانصياع وتأقلمنا مع مواقف الطاعة فأصبحنا نحكم بالانحراف أمام كل حالةٍ من الرفض والمعصية ، وكأن السلطة (L'Autorité) – أي سلطة في المجتمع أكانت مرتبطة بفردٍ أم بمؤسسة – باتت ظاهرة مألوفة للغاية يطول القانون الإجتماعي بالعقاب كلّ من يخالف أمرها أو يتعرّض لمضامينها وأشكالها ؟ الأمّ تصرخ ، تؤنّب والولد يخاف فيستجيب . الأب يأمر والولد يخاف فيطيع . المعلم يطلب ناهياً والتلميذ ينصاع . الرجل يتعالى والمرأة تضعف وتخدم تعاليه . صاحب العمل يستبدّ ويفرض شروطه والعامل ينفّذ ويتطبّع مع تلك الشروط . رجل الدين ينصح ويحرّم باسم الآلهة والمؤمن يغمض عينيه ويتبع نصحه . القائد يستنهض رجاله فيخضعون ويندفعون ...

خلف هذه الظواهر السلطوية في المجتمع وجهان رئيسيان يحدّدان مباشرة ، في كل علاقة اجتماعية ، من هو السيّد ومن هو المسود ، من الآمر ومن المطيع . وذلك عبر شبكة من العلاقات القائمة على أسس المكافأة والعقاب : إنْ أطعتني أحببتك أكثر . إنْ حفظت كلامي كافأتك . إنْ تبعت تعاليم الله فالجنة من نصيبك . إن اجتهدت أكثر نلت الجائزة الأولى . إنْ لبيّت واجب الدفاع عن الوطن استحققت لقب الشهيد البطل . إنْ كنت نظامياً مخلصاً لعملك ولرؤسائك اعتليت مراتب أرفع وأهمّ ...

كالطعم في الصنّارة تصطادنا تركيبة السلطة في المجتمع ، فنعتاد عن غير وعي منا – في البدء على الأقلّ – عبر عملية التنشئة الاجتماعية – السياسية المبكّرة (Socialisation Politique) ، أن نُخلص منذ طفولتنا لما لقّننا إيّاه الأهل والمدرسة وكافة المؤسسات الإجتماعية ، من لغة ودين وسلوك وتقاليد وقيَم ومفاهيم . تنتج بفعل هذه التنشئة المبكّرة ، حتمية صهر الأفراد في بوتقة العلاقات التراتبية التي تحدد وتضمن للمجتمع بنيته الهرمية (Structure Pyramidale) ، حيث لكلٍّ مكانه ودرجته في سلّم هذه العلاقات ، وتتحدد هذه الدرجة بفعل مواصفات كل فرد في المجتمع وانتماءاته : من عمر وجنس وعرق ودين وطبقة وعلم و«إخلاص» (fidélité exécutive) للأصول والمعايير الحضارية والاجتماعية المسيطرة في هذا المجتمع .

ننطلق في هذا البحث من الفرضية القائلة بأنّ السلطة الاجتماعية تعتمد في تشكّلها على نهج منتظم يشترط إثارة ردات فعل سلوكية – لدى الولد في صغره وفي ما بعد لدى الراشد – مضمونها التتلمذ على إطاعة مختلف أوجه السلطات الاجتماعية والتكيّف بموجبها . ويتعيّن على التربية – كإرث ثقافي وحضاري وكمؤسسات – ضمن العائلة وبالأخص ضمن المدرسة ، أن تحقق مسعى هذه التركيبة السلطوية في تشكيل بنياتها المجتمعية . من هنا يتمحور سؤالنا الأساسي حول ما تُسهم به المدرسة كمؤسسة اجتماعية أوّلية ، بكل ما تملكه من وسائل مباشرة وغير مباشرة وبالأخص عبر الكتاب المدرسي ، في عملية التنشئة الاجتماعية – السياسية للأولاد في لبنان :

كيف تعمل المدرسة ، أو كيف تسعى من خلالها تربيتها المؤسّسية (Pédagogie Institutionnelle) الى جعل ظاهرة السلطة نوعاً من القسر الاجتماعي (Contrainte Sociale) ، يستسيغه الولد فيقولب شخصيته رغم أنه يخضع له وبه يأتمر ؟

يندرج النظام الاجتماعي اللبناني ضمن النماذج والنُظُم التربوية التي تقوم على أساسها المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها. وتندرج، من جهتها، هذه النماذج والنظم التربوية ضمن العلاقات القائمة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، بإطاره العام والشامل، لتتشكّل عبر إبرازات حضارية ونماذج ثقافية (Modèles Culturels) متعددة. في معرض تحديدنا لهذه الأخيرة، نحرص على إبراز أهمية التوافق والانتظام بين عناصر التركيبة الاجتماعية – التربوية؛ ونعني بهذه العناصر: السياسة الاجتماعية – التربوية العامة والمناهج التعليمية ومعلّم المدرسة وطرائق التربية والوسائل التعليمية وبالأخص الكتاب المدرسي.. تشكّل هذه العناصر كلاً متكاملاً يتجسّد في كيان المدرسة كمؤسسة اجتماعية أوّلية، وفي الأفعال التربوية التي تحققها.

وإذا كان المنهاج هو الإطار الذي تتمحور من خلاله العلاقات التربوية والتعليم، فإنّ الكتاب المدرسي هو التجسيد الفعلي لهذا النوع من العلاقات، إذ يلعب الكتاب المدرسي دوراً أساسياً في مؤسسات التعليم، حيث يبقى هو القاعدة وهو نقطة الانطلاق في العمل التربوي والتثقيفي.

في الوضع الحالي للمدارس في لبنان، يشكّل الكتاب المدرسي العمود الفقري بين الوسائل التعليمية المتعددة، لا بل يمكننا اعتباره الوسيلة التعليمية الوحيدة ضمن مؤسسات التعليم، الرسمية منها والخاصة. وذلك لافتقار المدارس في لبنان – وعلى مستوى التعليم الابتدائي بشكل خاص – الى وسائل تربوية حديثة: كتجهيزها بمكتبات تغني حياة الولد الثقافية بالكتب العامة، وبالاسطوانات والأشرطة المتنوّعة، وبالمختبرات العلمية الحيّة، الخ... [٢]

وكان لهذا الوضع القائم أنْ أسهم في تحديد اختيارنا للكتاب المدرسي كوسيلة علمية نعتمدها في ميدان التحقق من مطابقة الفرضيّات النظرية التي استندت اليها دراستنا [٣] في معالجتها للواقع التربوي الفاعل في المدارس العاملة في لبنان اليوم.

اختيار مادة البحث:

مثّلت عيّنة من ستّة كتب مدرسيّة [٤] في القراءة العربية، المادة العضوية الاختبارية لدراستنا المذكورة. هذه الكتب الستّة المختارة صادرة عن ستّ دُور نشر هي بين الأهمّ في لبنان، وتُعتمد في معظم مدارس العاصمة وضواحيها، كما في عدد كبير من مدارس مناطق لبنان الأخرى، وذلك في قطاعَي التعليم الرسمي والخاص. بالنسبة الى القطاع الرسمي تعتمد المدارس التابعة له، منذ العام الدراسي ١٩٧٤ – ١٩٧٥، كتاباً مدرسياً موحّداً، على مستوى الصف الابتدائي الخامس، صادراً عن المركز التربوي للبحوث والإنماء. أمّا في القطاع التعليمي الخاص، فلكل مدرسة الحق والحرية في اختيار دار النشر والكتب التي تصدرها تبعاً لما ترتئيه وما تهدف اليه هي، مستندةً في ذلك الى ما نصّ عليه الدستور اللبناني في المادة العاشرة منه بشأن حريّة التعليم الخاص في لبنان.

في أيّ حال، لم يكن من أهداف دراستنا أنْ تكشف الروابط القائمة بين المتغيّرات التالية:

نوع المدرسة ← نوع الإنتماء الطائفي – الحضاري ← نوع الكتاب المدرسيّ المعتمد.

إنّما، بالرغم من الانتماءات المتمايزة، على الصعيدَين الطائفي والحضاري، والتي يُستدلّ عليها بوضوح من مضامين هذه الكتب – العيّنة، فقد اقتصر بحثنا على كشف الروابط المشتركة التي يتفق عليها الأدب المدرسي في مجتمعنا مهما اختلفت منابعه وارتباطاته الحضارية والسياسية. ويقيننا أنّ الذين يمسكون زمام السلطات في بلدنا، على المستويات الاجتماعية كافة، يشكّلون نماذج متجانسة في تركيبتها العنصرية والسلطوية، مهما تعدّدت صبغاتها الطائفية والحضارية.

لقد هدفنا الى تحليل محتوى كتب القراءة العربية وعلى مستوى الصف الابتدائي الخامس بشكل خاص، معتبرين أنّ هذه الكتب هي في الأساس عنصرٌ من عناصر الخطاب الموجّه الى الأفراد حول العالم الاجتماعي الذي فيه يتفاعلون، كما حاولنا أنْ نركّز، في تحليلنا، على النصّ بحدّ ذاته من خلال استقلاليته النسبية حيال المؤلّف [٥] الذي اختاره وأورده في كتابه، وحيال دار النشر التي تبنّته، وحيال المدرسة التي اعتمدته في برنامجها التربويّ.

يشكّل كتاب القراءة العربية في الصف الابتدائي الخامس الوسيلة الأهم للتمرّس في تطبيق قواعد اللغة العربية، والمرجع الأساسي للتعرف الى قواعد الحياة الاجتماعية والعلاقات السلطوية فيها. أضف الى ذلك الإمكانية الرحبة التي يسمح بها هذا الأدب التعليمي كمصدرٍ وثائقي وكمعيار شرعي يصلح لتمثيل الظواهر المجتمعية، ولإبرازٍ مختلف النماذج الثقافية والقيم التربوية – الأخلاقية، التي يترتب عليها فعل التأهيل الإجتماعي – السياسي.

من الناحية التطبيقية، نجد أنّ كتاب القراءة في الصفوف الابتدائية ذات الطابع التقليدي، يرافق التلاميذ في معظم أوقاتهم الدراسية: يقرأون فيه طويلاً وبشكلٍ منتظم يطالعون صفحاته ويحفظون أمثولاته عن ظهر قلب، ممّا يساعد في خلق علاقة

إلفة واعتياد بين التلميذ القارئ والنصّ المقروء . وسنرى في ما سيتبع مدى خطورة هذه المؤالفة بين التلميذ وكتابه المدرسي ، لجهة تشرّبه أصنافاً محدّدة من المسلّمات الاجتماعية – التربوية (Postulats socio-pédagogiques) المسيطرة في المجتمع .

نظرة شاملة الى محتويات الكتب :

يتضمّن كل كتاب من هذه العيّنة المدروسة مقدمةً يحاول المؤلِّف من خلالها إعلان البنية التربوية التي يهدف عبر مؤلَّفه الى تحقيقها ، مُظهراً مبتغاه في تنمية الوعي الأخلاقي والديني والوطني لدى الولد ، الى جانب تعزيز الناحية المتعلّقة بذكاء الولد وبتدريبه على أسس قواعد اللغة العربية الصحيحة .

يبدأ كل كتاب (إجمالاً) بفصلٍ عن المدرسة أو عن بداية العام الدراسي ، وينتهي بفصل عن اختتام هذا العام أو عن العطلة الصيفية . بين البداية والنهاية تتتابع نصوصٌ عن : فصول السنة الأربعة ، والعائلة ، والوطن ، والأعياد ، والفقراء ، والمرضى والمهن والمدينة والقرية والحيوانات والرحلات والأسفار والاكتشافات ، الخ ...

البنية الفريدة والمغلقة التي تتميّز بها هذه العيّنة من الكتب المدرسية تجعلها تبدو وكأنها عبارة عن كونٍ (Cosmos) يسيطر فيه مفهوم واحد موحّد عن عالم موجود ومنظّم بهذا الشكل ، وخاضع لرعاية الله ، ويحكمه نظام تراتبي يوحي بعدم القابلية أو عدم الضرورة لتغييره أو الاعتراض عليه .

ونمرّ باقتضاب على المضامين والمعلومات التي توفرها هذه الكتب المدرسية لتلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٣ سنة ، فنصنّفها كالآتي :

نوعية المحتويات	عدد النصوص المقابلة لها
١ – أحداث ووجوه من الحياة اليومية (خاصةً العائلة)	٧٥ نصّاً
٢ – مشاهد ووثائق جغرافية (وصف للطبيعة وأسفار)	٦٨ نصّاً
٣ – أدب وطني	٦٥ نصّاً
٤ – ذكريات (من حياة أدباء لبنانيين وعرب)	٦٠ نصّاً
٥ – أدب كلاسيكي (مقطوعات نثرية لأدباء لبنانيين وعرب)	٣٨ نصّاً
٦ – روايات وأساطير وقصص خيالية [٦]	٢٤ نصّاً
٧ – وثائق علمية (من حياة العلماء واختراعاتهم)	٢٢ نصّاً
المجموع	٣٥٢ نصّاً
بينها ٨١ قطعة شعرية	

بعد الاستقصاء الإجمالي لمضامين هذه الكتب المدرسية وتصنيفها ، عمدنا الى انتقاء النصوص التي تبرز نماذج السلطة في المجتمع اللبناني ، أو الشرقي بشكل أشمل وأعمّ . ونعني بهذه النماذج : نماذج السلطة العائلية والوطنية والدينية والتاريخية والعلمية والتعليمية .. وبشكل عام ، نماذج أيّ سلطة اجتماعية متجسدة في شخص وليّ أمرٍ أو قائد أو مسؤول أو مدير لمجموعة ما .

جدول ١ : عدد النصوص المقابلة لنماذج السلطات الاجتماعية ، ونسبتها الى مجموع المحتوى العام لكل كتاب : [٧]

عناوين الكتب / نماذج السلطات الاجتماعية	القراءة العربية	المشوّق الجديد في القراءة العربية	أيّام وجنى	مراحل القراءة الابتدائية	القراءة والتعبير	القراءة العربية النموذجية
نماذج العائلة	١٦ (٪٤٧)	٩ (٪١٩,٥)	٣٧ (٪٥١)	٢٣ (٪٥٩)	٣٢ (٪٣٧)	١٦ (٪٣٢)
نماذج الدين	١٦ (٪٤٧)	٨ (٪١٧,٥)	١٧ (٪٢٣)	٨ (٪٢٠)	٢٤ (٪٢٨)	١٥ (٪٣٠)
نماذج القادة «Leaders»	٦ (٪١٧,٥)	٦ (٪١٣)	١٧ (٪٢٣)	٦ (٪١٥)	٩ (٪١٠)	٦ (٪١٢)
نماذج قادة التاريخ	١ (٪٣)	٤ (٪٩)	١١ (٪١٥)	٦ (٪١٥)	٩ (٪١٠)	٨ (٪١٦)
نماذج أبطال الوطن	٥ (٪١٥)	٣ (٪٦,٥)	١١ (٪١٥)	٤ (٪١٠)	٧ (٪٨)	٦ (٪١٢)
نماذج المدرسة	٣ (٪٩)	٣ (٪٦,٥)	٨ (٪١١)	٢ (٪٥)	٨ (٪٩)	٩ (٪١٨)
مجموع نصوص كل كتاب	٣٤	٤٦	٧٣	٣٩	٨٦	٥٠

تحليل نماذج السلطات الاجتماعية

إنّ فرز نتائج هذا التعداد الشامل لمحتويات كتب القراءة – العيّنة جعلنا نتّجه نحو تحليل إظهار العائلة أو بالأخص العلاقة بين العائلة ومختلف البنيات الاجتماعية ، من دينية ووطنية وتربوية .. أمران أساسيّان يقفان وراء اتجاهنا هذا : أولهما ، ما للعائلة في لبنان من دورٍ طليعيّ يحوي في هيكليته بذور عملية التنشئة الإجتماعية للولد ؛ ثانيهما يتمثّل في عامل التشديد على «الأدب العائلي» في هذه الكتب المدرسية والإكثار من نصوصه .

سنحاول في ما يلي تقديم ثلاثة من النماذج السلطوية الرئيسية في المجتمع ، لكن دونما تفصيل أو تدقيق ، وذلك قبل التطرّق بشكل مخصص الى تحليل نماذج السلطة العائلية كما وردت في هذا الأدب المدرسي .

١ – نبدأ بالسلطة الدينية (L'Autorité Religieuse) ، التي تحتلّ نسبة ٢٧ بالمئة من مجمل محتويات هذه الكتب الستّة ، وتتوزّع أشكالها كالآتي :

صور دينية	عدد النصوص المقابلة لها	
– الله	٧٠ نصاً	(أو مرّة)
– أنبياء وقدّيسون	١١ نصاً	(أو مرّة)
– كهنة (رجال دين مسيحيون)	٤ نصوص	(أو مرّة)
– شيوخ (رجال دين مسلمون)	٢ نصّان	(أو مرّة)
– متعبّدون (مؤمنون يؤدّون الصلاة)	٨ نصوص	(أو مرّة)
– رموز دينية مختلفة	١٦ نصاً	(أو مرّة)
	المجموع ٨٨ نصاً [٨]	

أن يتّخذ معدّل إظهار النماذج الدينية في هذه الكتب الدرجة الثانية بعد معدّل إظهار النماذج العائلية (كما سنرى ذلك لاحقاً) ، أمر له دلالاته السوسيولوجية المميّزة . في الواقع ، ينتمي هذا الأدب الى مجتمع يرتكز على أسس وأوضاع قديمة (archaïques) تتميّز بتنظيم اجتماعي أقرب الى الفطرية والمعتقدات الألوهية . في هذا المجتمع ، يحمل كل مواطن إسم إلهه أو عنوان طائفته في بطاقة هويّته الرسمية والصادرة عن الإدارات المؤسّسة للدولة اللبنانية .

من جهة أخرى ، لا يقتصر مفعول الدين في لبنان على بطاقة الهويّة الشخصية لمواطنيه بل يتعداها الى المصادر التي ينبع منها وهي الأنظمة الحضارية والاجتماعية المسيطرة فيه . فما من قطاعٍ ، تقريباً ، من قطاعات الحياة الإجتماعية في لبنان إلاّ كانت الرموز الدينية والمعادلات الطائفية تطغى عليه وتقولبه بقالب سلطاتها المطلقة . ويتعيّن ، من هذا القبيل ، على السلطات الدينية المتمثّلة في مجتمعنا اللبناني ، أنْ تتقدم بالشكر من مؤسستي العائلة والمدرسة لخدماتهما الجليلة في حقل تنشئة الأطفال في لبنان على تقديس وتعظيم شرعية هذه السلطات ، في ما تقول وتفعل .

إنّ أفراد المجتمع اللبناني ، بغالبيتهم المؤمنة ، يمجّدون الله والأنبياء في كل لحظة من لحظاتهم : في تبادلهم التحيّات ، وفي تمنّياتهم ، وفي احتفالاتهم ، وفي أحزانهم ، وفي انتقامهم وفي أعمالهم ، الخ ... فعبارات «الحمد لله» و«كثّر خير الله» و«إن شاء الله» و«الله كبير» ... تتقدّم أو تختم كل حديث يتفوّه به الكبير والصغير في معظم بيئاتنا الاجتماعية . ولنغرف أمثلتنا [٩] ممّا تتكرّم به علينا فصول كتب القراءة العربية مادة بحثنا :

– البائع يستنجد بالله وبالأنبياء والرسل كافة ، لينفق بضاعته (كتاب رقم ٢ – ص ٧٧ – كتاب رقم ٦ – ص ١٠١) .

– الإبن يطلب من الله أن يغفر لأبيه ظلمه وقساوته عليه (كتاب رقم ١ – ص ١٧) .

– إبن هذه الأم – الأرملة تربّى على الخير والتهذيب بفعل مشيئة الله (كتاب رقم ٣ – ص ١٨٧ – النص عينه ورد في الكتاب رقم ٦ أيضاً) .

– الأهل يوصون أولادهم بمساعدة الفقراء والشحاذين .. بالتضحية في سبيل ذويهم وفي سبيل وطنهم .. بإطاعة أولياء أمرهم .. تبعاً لمشيئة الله وإرادته (أفكار مشتركة بين الكتب الستّة) .

– ليس للمزارع إلاّ بركة ربّه ودعاؤه لتغلّ أرضه بالخيرات (كتاب رقم ١ – ص ٣٥) .

أمثلة قليلة ولكن نموذجية ، توضح كيف يُظهر هذا الأدب المدرسي للتلميذ مدى ونوعية العلاقة بين نظام البشر على الأرض وإرادة الله في السماوات .

كما يسعى هذا الأدب ، من جهة أخرى ، الى إدخال تلاميذ الصف الابتدائي الخامس في عالم الثنائية الطائفية عبر لائحة من العبارات الدينية المتقابلة [١٠] : قرآن وإنجيل ، كهنة وشيوخ ، كنائس ومساجد ، أجراس تدق ومآذن تكبّر ، ميلاد المسيح والمولد النبويّ ، عيد الأضحى وعيد الفصح ، يسوع ومحمّد ، الخ ... جميلٌ أنْ يجد الأطفال في لبنان اليوم كتاباً يقرأون فيه عن المسيحية والإسلام ، متعاطفين معاً على زرع كلمات المحبة والخير ، وتتبلور الصورة الأجمل حين نجد المعلم في الصف ساعياً الى دعم هذه التمثّلات الدينية المتقابلة ، برأي ديمقراطي منفتح من شأنه تعزيز معاني التسامح وإزالة آثار العصبية الطائفية لدى الأولاد ، بعد حرب السنوات العشر التي عاشوها .

لقد دخل الدين بعباراته ورموزه وأشخاصه الممثلين له على الأرض ، في نظام الولد الفكري واللغوي . أن يتعرف الولد الى قاموس العبارات الدينية ورموزها ليس بمشكلةٍ في حدّ ذاته ، إنما تبدأ المشكلة مع تحديد المربّين لنوعية تعريف الولد الى الديانات ، ومع كيفية دعوة هذا الأخير الى الإيمان بإله معيّن . ذلك أنّ الإيمان بدينٍ ما أمثولة اجتماعية يتعلّمها الولد دونما اختيار منه في الأساس ، أو اقتناعٍ بصدق ما يتعلّم . فعندما ندعو طفلاً للإيمان بمن وما هو أكبر وأعمق من قدرته على استيعابه ، بمن وما هو من عالم الغيبيات غير المرئية بالنسبة له ، هذه الدعوة لن تفلح ، في اعتقادنا ، إنْ هي سلكت طريق التطبيع أو التلقين غيباً أو الممارسات – العادة أو التهويل بالقصاص ... فالفرض يولّد الضعف والضعف يقود الى الخوف والخوف يحمل في طيّاته بذور العنف والعدائية والرفض .

إنّ ادخال موضوع الدين في ميدان التربية – تربية الأطفال في المدارس – أمرٌ شائك ودقيق للغاية .

نقْدنا أو مأخذنا في هذا المجال يتوجه في الأساس الى الأسلوب التلقيني الذي اعتمدت عليه نصوص هذه الكتب في إظهارها للمعاني الدينية ، لا الى الموضوع الديني بحدّ ذاته . لقد أورد المؤلفون كلامهم عن النماذج الدينية ضمن جوّ من الرمزية الغامضة ، ولكن مرفقاً بجوّ آخر من التبسيط المتعمّد ، الذي من شأنه أن يسهّل إدخال هذه المسلّمات الدينية في حياة الولد اليومية .

من المسلّمات الدينية المطروحة في هذا الأدب التعليمي : مثلاً ، أن لا نصوّر للولد في كتابه المدرسي إلاّ أناساً مؤمنين إما بالمسيح وإما بالنبي محمد ، وكأن الأديان الأخرى باتت ضرباً من العدم ، من جهة ؛ ومن جهة أخرى ، كأن الإنسان غير المؤمن بدينٍ معيّن لا اعتبار له في أدبنا ولا حتى في مجتمعنا .

على هذا النحو من إظهار مطلقية السلطات الدينية ، يعمل الأدب المدرسي وعلى نطاقٍ أوسع وأشمل ، على تهيئة الأجواء لخلق مجتمع متعلّق بالسماء أكثر من ارتكازه على الأرض . تلاميذ اليوم ما زالوا يتعلّمون أنّ الله كفيلٌ بحلّ مشاكلنا الصغيرة والكبيرة ، في وقتٍ تفتك بهم حرب الكبار فتعرّفهم الى الجوع والتشرد، الى الدم والحقد ، فيبدو لهم الله وكأنه ضدّهم ، وكأنه غير الذي كانوا يقرأون عنه في الكتب . في زمنٍ بات معه الأولاد لا يقتنعون إلاّ بما تجيبهم عنه منجزات التكنولوجيا الحديثة ، ما زال الأدب المدرسيّ يشدّهم الى الاتكال على السماء في كل شيء ، وكأننا بحاجة بعد في لبنان ، مع كل ما نحن عليه من خنوع وإهمال ، الى التسليم والاتكال . فلنعمل بإيمان ، بدل أن «نؤمن» ولا نعمل .

إنما كان قصدنا ممّا تقدم التشديد على أمر تربوي في غاية الأهمية ، تنكّرت له هذه الكتب في فصولها : وهو أنّ الولد يحتاج الى أن نقوّي فيه ثقته بنفسه ، وأنْ نعوّده على العمل وأنْ نؤكد له أهمية عمله وأفكاره قبل أنْ نطلب منه الاتكال على السماء أو على الغيبيّات .

٢ – سلطة المدرسة أو المؤسسة التعليمية (L'Autorité Scolaire) : بالنسبة الى ما تشغله المؤسسة العائلية والصور الدينية في هذه الكتب من مكانةٍ مميّزة (٣١٪ – ٢٧٪) ، تأتي نسبة ١٠ بالمئة للمؤسسة التعليمية ضئيلة كمياً . إلاّ أنها تستردّ معنوياتها الخاصة من كونها تجسّد ما للمدرسة في مجتمعنا من دورٍ أساسي في تحديد هويّة التربية التي يتلقّاها الأولاد .

وجوه المؤسسة المدرسية	عدد النصوص التي تذكر
– أساتذة	٢٦ نصاً
– تلاميذ	١٩ نصاً
– مدير	٣ نصوص
– ناظر	٢ نصّان
	المجموع ٣٣ نصاً (١١)

لاحظنا أنّ هذا الأدب المدرسي لم يحاول وصف المدرسة من حيث هيكليتها أو من حيث مضمون مناهجها أو من حيث أفعالها التربوية أو حتى من حيث المشاهد اليومية التي تحصل في داخلها ، إنما جاء الكلام على المدرسة عبارة عن إبرازات محدودة (تتفاوت نسبتها من كتاب الى آخر) لإطارها العام وللممثّلَين الرئيسيَين اللذين يشكّلان محور العمل التربوي في الصف : المعلم والتلميذ . ولكن حتى في هذا المجال ، لم تأت النصوص الأدبية لتصف وتحلّل نوعية العلاقة القائمة بين هذين الممثّلَين . إذ لا مجال للحديث عن أمورٍ منظّمة سلفاً : المعلم هو صاحب الرسالة الإنسانية المعتبرة ، والتلميذ هو ذاك الذي ينبغي عليه القيام بواجباته المدرسية ليفرح به معلمه وأهله فينال الجوائز والرضى . على صعيد آخر ، لاحظنا أنه باستثناء نصٍ وحيد يحكي عن الحياة المدرسية المعاصرة فيذكر اسم «المعلمة» وليس «المعلم» ، يستأثر المعلم – الرجل بالدور التثقيفي في ما تبقّى من النصوص التي تدور حول عالم المدرسة .

ضمن هذا الإطار يطالع التلميذ – القارئ أحد عشر نصاً (أي ثلث مجموع النصوص التي تمثّل إطار المدرسة في هذه الكتب : ٣٣نصاً) ، تصف مدارس أيام زمان ، تحت السنديانة أو في تلك الغرفة العتيقة ، حيث رزمة القضبان جاهزة تنتظر شيطنات الأولاد . هذه النصوص هي عبارة عن فصولٍ اختيرت كقطعٍ أدبية قيّمة وردت في ذكريات الأدباء من لبنانيين وعرب (أمثال مارون عبود وميخائيل نعيمه وأنيس فريحه ...) . بالمقابل ، لا نجد في هذه الكتب اختياراً واحداً لأديب معاصر يحكي عن المدرسة حاضراً لا ماضياً .

الوجه الأهم الذي حاول المؤلفون التركيز والاعتماد عليه في إظهارهم لأهمية دور المدرسة في المجتمع ، هو إذاً المعلم . إنه القدوة – النموذج الذي يجب أنْ يُحتذى به . في إثني عشر نصاً إجتهد الأدباء وأبدعوا في سعيهم لردّ الجميل الى ذاك الذي يضحّي

في سبيل مجتمعه ووطنه. لقد أهملوا كلياً إقامة أي حوار بين المعلم وتلميذه وأبقوا على قطعهم النثرية والشعرية التي تمجّد المعلم في دوره التلقيني، على صعيدي المعرفة والتربية. بدا المعلم وكأنه ذلك القائد الذي لا يُحاوَر أو يُجادَل في ما يقول، فكلامه هو الحقيقة والحكم القاطع، ودوره مكرّس من «فوق» يُنزِل المعلومات في رؤوس الأولاد، وما على هؤلاء إلاّ الطاعة والاقتداء:

«هو صاحب الحق والسلطان في أن يدير عقول الصغار ويربّيهم..»، «المعلمون هم قادة الشعوب» (كتاب رقم ٥ – كتاب رقم ٦)، «التعليم، نوع من الرهبنة، انقطع صاحبه لخدمة العلْم، كما انقطع الراهب لخدمة الدين..» (كتاب رقم ٣).

العلاقة بين المعلّم والتلميذ في كتب القراءة هذه أشبه ما تكون عليه العلاقة بين الفاعل والمفعول به في قواعد اللغة العربية؛ ويضيع معنى الفعل بين التعليم والتربية والتطبيع والاستغلال...

إذاً، تسع عشرة مرّة ذُكر اسم التلميذ في محتوى عام يبلغ ٣٢٨ نصاً تؤلفه هذه الكتب الستّة. كل الأوصاف والصور تذكّر بتلميذٍ محاط بجوّ عائلي، حيث يُطلب منه باسم الرضى الأبوي أن يكون ناجحاً ومن المتفوقين في صفّه. عندما يحفظ الولد غيباً وبأسلوب التكرار أنّ المدرسة هي بيته الثاني، وأن المعلم هو كأبيه والمعلمة كأمه يملكان حق تنشئته وتطعيم عقليته، يعتاد، بفعل الممارسة اليومية، اتخاذ مواقف متطابقة لما حفظه، رغم أنه يأتي أحياناً بتصرفات رافضة ومشاغبة معبراً عن عدم قناعته الذاتية بالطاعة والخضوع لأولئك الكبار. هناك إذاً ظاهرة العادة أو التأقلم أو التكرار التي تلغي ضرورة الاقتناع والوعي الناقد (Conscience Critique) لدى الولد في بداية عهده. ما دام باقياً، لصغر سنّه، في ارتباط حياتي وعاطفي بأهله وبمعلميه، فإنّ الخطورة تزداد حيال تلقّنه لمفاهيم مشوّهة تعزّز لدى الولد مشاعر الغربة والكبت والعدائية...

٣ – **السلطة الوطنية** المتمثّلة بشخصية القائد والبطل الوطني ورجل التاريخ (Place des Leaders et Héros Patriotiques):

التعلّق والإعجاب بالشخصية – البطل أمثولة عزيزة على من يهتمّ بتنشئة كل جيل «طالع». المؤسف أنهم ينعتونه «بالطالع» لكنهم يشدّونه نزولاً نحو مبادئ التقليد المكبّل ويسمّون ذلك تربية حديثة وتهيئة لحياة مستقبلية أكثر تطوّراً!! بطولة رجال العصر أو رجال العهد القديم رجال الوطن أو رجال العلم، تبقى هذا البرق الذي يخطف أبصار الصغار ومشاعرهم في سعيهم كي يصيروا كباراً تُكتب أسماؤهم في سجلاّت التاريخ وعلى تماثيل الساحات والمتاحف. في خدمة الوطن تبقى الأمثولة هي هي إن كان بطل حرب أو بطل علم: التضحية في خدمة المجموعة واجب مقدّس ومقدّر أفضل تقدير.

ويُترجم اهتمام هذا الأدب المدرسي باغناء صفحاته بشتّى أسماء الأبطال من لبنان والعالم على النحو التالي: ٩٦ نصاً أدبياً تحوي ثلاثة أصناف من النماذج البطولية موزّعة كالآتي:

– أربعون نصاً من مجموعة الكتب الستّة تطالعنا بصورٍ لقوّاد يمسكون زمام المسؤولية في إدارة مجموعة معيّنة (قائد الكشّافة – مدير المدرسة – قائد الطائرة...).

– في عددٍ مماثل من النصوص، ٣٩ نصاً، نقع على صورٍ لكبار رجال التاريخ اللبناني والعالمي (الأمير فخر الدين المعني – الأمير بشير الشهابي الثاني – الإسكندر المقدوني – هنيبعل – نابوليون – إليسار – إيفل...). نلاحظ أن ذكر النساء – الأبطال اقتصر على هذه العيّنة بالذات دون سواها. ذُكرت أسماء أميرات ونساء لعبنَ دوراً في تاريخ أوطانهنّ، وذلك في العصور القديمة؛ أمّا في عصرنا هذا، فلا ذكر في هذه الكتب لأية امرأة – قائدة رغم توافر الأمثلة.

– الصنف الثالث هو عبارة عن ٣٦ نصّاً تمدّنا بصورٍ لأبطال وطنيين وشهداء استماتوا ذوداً عن أوطانهم وحريتها. وتكمن في هذه النصوص بشكل محدّد الأهمية النوعية لا الكمّية للمقصد التربوي من التعلّق بالوطنيات في الأدب المدرسي. (أبطال الوطن هم: الجندي – رجال الإستقلال اللبناني – الشهيد...).

التضحية في سبيل الوطن هي في الأساس فعلٌ اجتماعي، درسٌ تتكفّل التربية بتلقينه للولد تدريجياً وبشكلٍ مستمر ومركّز. بالتالي، أن نكرّر على مسمع الولد ومرآه ماذا وكيف أدّى أولئك الأبطال من أعمال خارقة استحقت ذاكرة التاريخ ومفكّرة المجتمع، أمر من شأنه أن يشحذ لدى الولد مشاعر الإعجاب والرغبة في التماهي الفعلي بهم.

هكذا، يتعيّن على التلميذ – القارئ أن يحفظ ممّا يكرره طوال عامه الدراسي أمثولات وطنية متمثّلة في عدد من القيم الإجتماعية المكرّسة. وذلك تبعاً لملحقات اخلاقية تصنّف كلاً من أولئك الأبطال بمواصفات: الشهامة – قول الحقيقة – التضحية والتفاني – التجرّد – قوة الشخصية وقوة الإرادة... إذاً شهادة «القبول الإجتماعي» ترتكز على احكام عرى الروابط بين أمور ثلاثة:

اكتساب وتجسيد صفات أخلاقية مثالية ← تأدية واجبات الخدمة والتضحية في سبيل المجتمع ← مجد المكافأة والاعتبار الإجتماعيين .

٤ – السلطة العائلية (L'Autorité familiale):

يخصّص المؤلفون العدد الأكبر من النصوص لإظهار العائلة ، هذه المؤسسة الإجتماعية المكرّسة في أولويتها و«قداستها» ، فيضاعفون الأهمية العددية التي يتّخذها هذا الإظهار بالأهمية النوعية التي تعرض مختلف أوجه ونماذج العائلة . يعود ذلك الى أنّ اظهار العائلة يفرز بحدّ ذاته مختلف الصور والأطُر التي تبرز من خلالها معالم المدرسة والدين والوطن والمجتمع بمؤسساته كافةً .

لنلاحظ احصائياً كيف أن العائلة لا تشكّل موضوعاً بين مختلف المواضيع المطروحة في هذه الكتب ، وإنما تبدو المحور الذي تدور حوله مجمل القضايا الاجتماعية الأساسية :

أعضاء العائلة الأساسيون [١٢]	عدد النصوص التي تذكرهم
الأم	٧٢ نصاً
الأب	٦٠ نصاً
الأولاد	١٤٥ نصاً
المجموع	١٠٣ نصوص [١٣]

هناك إذاً مئة وثلاثة نصوص تحكي عن علاقة الأهل بأولادهم ، من ضمنها ثمانية وتسعون نصاً مخصصةً لمشاهد عائلية كاملة ، حيث تتكرر عبارة الأخ (Le Frère) خمساً وعشرين مرة ، بينما يقتصر ذكر الأخت (La Sœur) على احدى عشرة مرة فقط .

قبل أن ندخل الى منزل العائلة اللبنانية أو الشرقية عموماً لنتحدّثَ بشكلٍ خاص عن بطلَي هذا المسرح الإجتماعي المثالي : الأم والأب ، لا بدّ من تسجيل المعطيات التالية :

– لقد حدّد مؤلّفو الكتب الستّة – العيّنة أنماط العلاقات القائمة بين الأهل والأولاد ضمن حدود الأسرة (الكبيرة والصغيرة) ، وكأنها المثال الوحيد المعمّم والثابت في اعتباراته الإنسانية والإجتماعية . أتى وصفهم مركزاً على أنماط خاصة من العلاقات العائلية دون سواها : كعلاقة «الأم – الأولاد» (Relation Mère – Enfants) ، وعلاقة «الأب – الأولاد (Relation Père – Enfants) ، وبالأخص البنين من الأولاد على حساب البنات . هذا التركيز في وصف أنماط موجّهة من العلاقات العائلية ألغى من حساب الأدب المدرسي ، الحديث مثلاً عن علاقة «الزوج – الزوجة» أو عن علاقة الأخوة والأخوات في ما بينهم . وفي اعتقادنا أنّ التغييب ، المتعمَّد أو العفوي ، لذكر أي حوار بين الزوجين ، إن كرجل وامرأة أو كأهل يشتركون معاً في بناء الأسرة ، أو لأي حوار بين الأولاد – الأخوة صغار العائلة ، يدلّ بشكل بارز على محاولة تجنّب الكلام عن الحياة الخاصة بين الزوجين ، وتجنّب الكلام أيضاً عن إمكانية السماح لأولئك الصغار بأن يكون لهم رأي داخل المنزل وضمن أحاديث الكبار . لا نعني بكلامنا هذا أنْ يتحوّل كتاب القراءة العربية الى مجموعة قصصٍ في الحبّ مثلاً ، أو ان تمتلئ صفحاته بصورٍ عن الحياة الزوجية ، لكننا ، لا نجد بالمقابل مبرراً أو غاية تربوية معيّنة من محاولة تغييب كلمات المحبة واللطف والحوار الحرّ والعفوي بين الزوجَين ، واستبدالها بنمط وحيد من العلاقة القائمة على الواجبات الاجتماعية ذات الطابع التراتبي المكرّس ، إذ لا نجد [١٤] جملةً واحدة تذكر أنّ المرأة تحب زوجها أو العكس مثلاً ، بل هناك نوعٌ من الحب «الحاضر – الغائب» بين الزوجين والذي ليس من الضروري ذكره أو التوقف عنده : الحب الوحيد الذي يسمح بتفسيره وبالإكثار من الكلام عليه هو الحب الموجّه من الأهل الى أولادهم ومن هؤلاء الى أهلهم .

– يبدو أن الأمثولة الاجتماعية المتفق على نشرها في كتب القراءة هذه ، تتجسّد في تثبيت فكرة إظهار ارتباط الرجل والمرأة من خلال رابط الزواج ، على أنها ترمي الى انجاب الأطفال وتأسيس عائلة صالحة لخدمة المجتمع . لم نجد في هذه العيّنة من الكتب ذكراً لزوجين ليس لهما أولاد . العائلة المثالية تندرج كالآتي : أب وأم وأولاد . كذلك ، لم نجد ذكراً لعلاقات عائلية مفككة ، لزوجين متباعدين ، لأخوة متنافرين .. ومن البديهي إذاً ان تمرّ نصوص هذه الكتب بصمتٍ مطبق على موقف العدائية أو الإنفصال بين أهل المنزل الواحد . الانفصال الوحيد الممكن حصوله بين الزوج والزوجة – تبعاً لما تمليه علينا هذه الكتب – هو الموت ، سُنّة الحياة الطبيعية ، الذي يلغي أحد الطرفين ويبقي الطرف الآخر تعيساً ومستوحشاً الى الأبد . ومن المؤسف أن يكون مؤلفو هذه الكتب – وكلّهم رجال – قد تطابقوا على الأب فشاؤوا أن يكون هو دوماً ضحية الموت وأن تبقى الأم بعد رحيله في ضياع وشقاء ، تربّي أولادها وفيّة لذكر زوجها . هناك ثمانية نصوص تتحدث عن أمهات – أرملات بكين غياب أزواجهنّ لأنهن – كما تقول هذه الكتب – فقدنَ معيل الأسرة ، فاضطررن للعمل نيابة عنه ريثما يرشد الإبن البكر فيحلّ محله .

حتى على هذا الصعيد ، لم تذكر النصوص أي أثر للعلاقة الشخصية بين الزوجين ، فعمدت الى ربط فقدان الأب بفقدان «خزنة البيت» لا أكثر ، كما ربطت ضياع الأسرة وشقاءها بعدم تمكّن الأم – المرأة من معرفة ادارة المنزل مثلما كان الأب – الرجل يديره بحزم وثقة ؛ وكذلك أغفلت هذه النصوص ذكر الحالة النفسية للأولاد بعد فقدانهم لأبيهم ، واكتفت بتصوير حياة هؤلاء اليتامى البائسة ، بعد نعيم الحياة في ظلّ جنى أبيهم ..

– العلاقات القائمة بين الأم وأولادها (وهي الأكثر ذكراً) ، وبين الأب وأولاده ، مطروحة كلها بوجهها الاجتماعي فقط من دون التطرق الى الناحية الشخصية الحميمة التي تميّز علاقات البشر ، وخاصة أفراد الأسرة فيما بينهم . يقتصر الكلام بغالبيته على الأدوار الاجتماعية المحددة لكل فرد من أفراد العائلة . يُحاط الولد دوماً ، في هذه الكتب ، بجوّ عائلي يرشده الى ما يجب أن يقوم به حاضراً ومستقبلاً في علاقاته الإجتماعية . لعبةٌ محكمة اشترك في أدائها مؤلّفو الكتب الستّة على السواء ، مفادها جعل الولد ينفّذ ارشادات أهله وأوامرهم المتعلّقة بالأصول والواجبات الاجتماعية ، وكأنه بذلك يبرهن عن حبه لهم وعن إطاعته لإرادتهم ، بغضّ النظر عن مدى تقبّله لمحتوى تلك الوصايا الاجتماعية أو اقتناعه بها .

«إسمع يا ولدي .. سلّم نفسك الى الله ، واهتف ليحي الوطن ! ومتْ ميتة الأبطال والشهداء !» : إنها نصيحة أبٍ – جنرال في الجيش – لابنه الذي خطفه العدوّ في محاولةٍ للمساومة على موقع حصين . وكان أنْ سمع الولد نُصح أبيه فذهب ضحية الحصن ، بفخرٍ ورضى .. (كتاب رقم ١ – ص ٩٢) . الاستشهاد في سبيل الوطن ، كما التعلّق بأرض الأجداد ، كما احترام المعلم وحفظ كلامه ، كما التديّن والصلاة للرّب ، كما الإحسان للفقراء ، كما المنافسة في المدرسة لنيل الرتبة الأولى ، الخ ... كلها تعاليم تتشابه لدى الولد وتختلط معانيها – في سنيّه المبكّرة – لكونها موحّدة المصدر ، الذي هو الأهل ، ولكون التصرف المتوجّب على الولد القيام به ، بالمقابل ، موحّد الوجهة ، اذ هي الطاعة للأهل بإطاعة تلك المسلّمات الاجتماعية . يتحوّل النجاح المدرسي مثلاً ، الى نوع من المحبة والتقدير لجهود الأب الذي يشقى لتأمين متطلبات المدرسة وتكاليفها . وكأن الأمور تأخذ غير أسمائها وغير معانيها ، وكأن العائلة تتحول الى نوعٍ من الملكية الخاصة حيث الإستثمار وارد في ظلّ المكافأة أو العقاب .

– تنتمي كل النماذج العائلية الموصوفة في كتب القراءة العربية ، من الناحية الاقتصادية – الاجتماعية ، الى الطبقتين المتوسطة والفقيرة أو العاملة . العائلات الميسورة أو الغنية غير مذكورة إطلاقاً ، لا في نصوص الأدب الحديث ولا حتى في القديم منه . حين يصوّر المؤلف مشاهد من حياة الطبقة العليا ، فهو بذلك يُدخِل الى هذا الأدب المدرسي أنماطاً مختلفة من القيم الاجتماعية ، ونماذج سلوكية مغايرة لما ينشأ عليه أبناء الطبقتين المتوسطة والفقيرة ؛ على سبيل المثال لا الحصر ، لا يعود بالضرورة عمل الأم واهتمامها بأولادها أمراً مقدساً في اعتباراته الاجتماعية ، تبعاً لما ترسّخه هذه الكتب في فكر الولد ، إذ تحلّ الخادمة أو الوصيفة ربّما مكان الأم في القيام بأعمال كهذه ، ويتعيّن إذ ذاك على التلميذ القارئ ان يقرّ بفضل الخادمة في تربية الأولاد والاهتمام بهم ، أكثر من اقراره بفضل أمهم التي أنجبتهم ، فيضيع بالتالي اجتماعياً مقياس الاعتبار لشخص الأم ، ومطلقية الطاعة والسجود لها .

– العائلة التي تصفها هذه الكتب تخدم بأنماطها الخلقية نموذج العائلة البورجوازية الصغيرة . إنها نموذجٌ للعائلة المتماسكة (ولو ظاهرياً) ، والمتديّنة ؛ العائلة المساعدة للفقراء والشحّاذين ؛ العائلة الحريصة على النظافة والذوق والترتيب ؛ العائلة التي يجتمع أفرادها للاحتفال بمناسبات خاصة أو دينية ، والتي تتبادل الهدايا وتقوم بنزهات في السيارة الى البحر والجبل ؛ العائلة التي ينصرف أولادها الى العلم ونيل الشهادات ؛ العائلة التي «يملك» فيها الأهل أولادهم ؛ العائلة التي يجب فيها على الأب أن يعمل خارج المنزل على أن تعمل الأم بداخله ، والتي يجب فيها على الأولاد أن ينجحوا في دروسهم وأن يتكلموا بتهذيب مع أهلهم ومع أهل بيئتهم ..

– كلّ ما في منزل هذه العائلة نظيف ومرتّب ؛ الفوضى غير واردة وقلّة الترتيب عيبٌ اجتماعي يمسّ الأم وبناتها بالسوء . وإن حاول أحد الأولاد – أو بالأصح أحد الأبناء – بشيطناته أو بإهماله أنْ يحدث الفوضى في ترتيب المنزل ، كانت عاقبة عمله وخيمة . حتى الأدوار ، في هذا المنزل الواضح في نظافته وترتيب قياساته ، هي أيضاً واضحة في توزّعها على أفراد العائلة . الإلتباس غير وارد وغير ممكن ، ليس فقط في المواصفات المعطاة للأب والأم ، بل أيضاً في تلك المتعلّقة بأولاد العائلة .

كيف تبدو صورة الأم ؟

يتميّز هذا الأدب المدرسي بتركيزه على شخصية الأم ، وباعطائها صورة شبه موحّدة بين الكتب الستّة – العيّنة . نسبة ٢١,٥ بالمئة من مجموع محتويات هذه الكتب مخصصة في موضوعاتها لوصف شخص الأم . وتتوزع النسَب بين كتاب وآخر على النحو التالي :

جدول ٢ : عدد النصوص المقابلة لذكر الأم ، ونسبتها الى المجموع العام لنصوص كل كتاب :

اسم الكتاب	القراءة العربية	المشوق الجديد للقراءة العربية	أيّام وجنى	مراحل القراءة الابتدائية	القراءة والتعبير	القراءة العربية النموذجية	المجموع
عـدد النصوص المقابلة لذكر الأم	٥	٥	٢٠	١٥	٢٠	٧	٧٢
نسبتها٪ الى مجموع نصوص الكتاب	١٤,٥	١١	٢٧	٣٨	٢٣	١٤	٪٢١,٥

إثنتان وسبعون مرة ذُكر مثال «أم العيلة» ، حيث تفرّدت تسعة عشر نصاً في وصفها بشكل دقيق خُصصت من ضمنها سبع قطع شعرية للتغنّي بحنان الأم وبحبّها المثالي .

صُوّرت الأم بشكل عام : إنساناً مقيّداً ، تقليديّ النزعة ، في الدرجة الثانية بعد الرجل إن كأم أو كامرأة . ترتبط صورة الأم هذه ، بشكل وثيق ، بالصورة التي أُعطيت للأب ، كما ترتبط أيضاً بالمعايير الاجتماعية التي يحددها لها دورها كأم . لأنها متزوجة وعندها أولاد ، فالكلام عنها كامرأة ، كإنسان له كيانه المستقل عن أي دور اجتماعي محدد ، منفيٌ ومعدوم اطلاقاً . صورة الأم في هذه الكتب مثالية الى أبعد الحدود : فهي تجسّد المحبة (L'Amour) والحنان (La Tendresse) بشكلهما المطلق . وانطلاقاً من هذا الوضع المثالي الذي يغلّف تصرفاتها ، تمارس الأم شرعاً ، على أولادها ، سلطةً تربوية مكرّسة اجتماعياً . لأنها مصدر للأمان والثقة ، تطاع ؛ ولأنها تتفانى وتسرف في اهتمامها بعائلتها تعطى حق التشريع التربوي الاجتماعي لحياة أولادها . وما مبادئ هذا التشريع سوى صورة طبق الأصل لما تعلّمته هي من «أصول الأخذ والردّ» في المجتمع .

تقوم الأم معاً بدور التلقين وبدور التجسيد الفعلي لما تلقّنه لأولادها . تعلّم ابنتها مثلاً – وبطريقة غير مباشرة في أكثر الأحيان – أنّ هناك فوارق أساسية بينها وبين أخيها ، ثم تعمد عملياً الى تدريب ابنتها على أصول تنظيف المنزل وصنع المأكولات والاهتمام بالطفل .. بينما يكون الصبي – أخوها – مع رفاقه يلهو أو مع أبيه في نزهة الى البحر يتعلّم أصول السباحة .

في مثلَين وحيدَين فقط [١٥] يظهر على الأم أنّ لديها ثقافة ما ؛ لكنها توظف ثقافتها هذه ضمن إطار العائلة في خدمة أولادها فقط . لا تظهر الأم مطلقاً خارج المنزل تقوم بعملٍ يدويّ أو بنشاط فكريّ أو اجتماعيّ أو فنّي أو ترفيهيّ ... يبقى أن المقصود اجتماعياً لذكر تثقف الأم لا يتعدّى كونه أضحى ضرورة عصرية ومجالاً يتيح للأم أن ترقّي صغارها على نحوٍ أفضل .

الصفة الوحيدة المقترنة بشخص المرأة في هذه الكتب هي الزواج ، إذ لا نعثر إطلاقاً على مثلٍ واحدٍ يحكي عن فتاة غير متزوجة تقوم بعمل ما . مثلٌ وحيد وخجول مرّ عرَضاً على ذكر اسم المعلمة دون أن يرفق ذلك بأيّ تركيز أو اهتمام ! (كتاب رقم ٣ – ص ٣٠١) .

يبقى إذاً العنصر الأهمّ في نقل صورة الأم لتلاميذ الصف الإبتدائي الخامس ، وهو واجب الطاعة لها من خلال تحقيق فعل القبول الاجتماعي والتبعية العاطفية لشخصها المثالي . وفي اعتقادنا أنّ سلطة الأم على صغارها يمكن لها أن تكون أقوى وأرسخ من سلطة الأب ، لكونها تعتمد على مبدأ حفظ الجميل لحنان الأم ورعايتها . أي انّ سلطة الأم ترتكز على مبدأ عاطفي وحسّي صرف ، من شأنه أن يربط حياة الولد مباشرة ، بحياة أمه ؛ بينما تستمد سلطة الأب معطياتها الرئيسية من الدور الإجتماعي المعطى له :

كربّ للعائلة وكمعيلٍ لها. من هنا، ركّز المؤلفون على حفظ صورة الأم في قالب عاطفي مثالي، فبدت، حتى وهي تؤنب وتضرب، رمزاً للحب المفرط في حرصه على تربية الصغار تربية بمنتهى الصلاح والفضيلة.

في أي حال، تبدو الصورة متطابقة بين هذه الأم المتقوقعة في إطارها التقليدي، وبين النظام الاجتماعي – السياسي المتقوقع بدوره في أطرٍ قديمة وسلطوية مغلقة.

مواصفات الأب :

نجد صورة الأب متجسدة في ستّين نصاً تتوزّع بنُسَبٍ مختلفة على الكتب الستّة :

جدول ٣ : عدد النصوص المقابلة لذكر الأب، ونسبتها الى المجموع العام لنصوص كل كتاب.

اسم الكتاب	القراءة العربية	المشوّق الجديد للقراءة العربية	أيّام وجنى	مراحل القراءة الابتدائية	القراءة والتعبير	القراءة العربية النموذجية	المجموع
عدد النصوص المقابلة لذكر الأب	٩	٤	١٩	١٠	١٠	٨	٦٠
نسبتها٪ الى مجموع نصوص الكتاب	٢٦,٥	٩	٢٦	٢٥,٥	١٢	١٦	٪١٨

يبدو أنّ الآباء لا يتمتعون بمحبة الأدباء والشعراء في هذا الأدب المدرسي، كما رأينا الحال بالنسبة الى الأمّهات، إذ لا وجود لقطَعٍ نثرية أو شعرية تمجّد الأب وتخصّصه بالمشاعر الرقيقة تجاه أولاده.

كتابان فقط بين هذه المجموعة يهتمان بذكر الأب أكثر من ذكر الأم :

	القراءة العربية	القراءة العربية النموذجية
الأب	٩ مرات	٨ مرات
الأم	٥ مرات	٧ مرات

إلاّ أنّ الكتب الستّة تتفق إجمالاً على إظهار وجه موحّد للأب. إنه دائماً في جوّ عائلي : داخل البيت أو خارجه نجده برفقة أفراد العائلة. ليس من إشارة صريحة الى عمله، كل ما تذكره النصوص ان الأب يعمل من أجل عائلته لذلك هو مصدر عاطفة وأمان لأفراد أسرته. حضور الأب في المنزل يختلف عن حضور الأم، كما أنّ لغته في التعامل مع أولاده هي أيضاً مختلفة، من حيث الأسلوب العاطفي الذي يميّز الأم في علاقتها مع الصغار، ومن حيث المواضيع التي يهتمّ بها الأب ويتدخّل في شؤونها. بينما نجده يهتم بالأعمال التي تحصل خارج المنزل، وهذا الخارج يبدأ في الحديقة التي هي من اختصاصاته وفي السيارة ومع الجريدة ...، تبقى الأم بعيدة كلّياً عن هذا الوجود الخارجي. إذاً، يتخطّى الأب بدوره الإجتماعي الأم في اهتماماتها المنزلية، ليتعداها الى اتخاذ القرارات في مستقبل أولاده المدرسي والمادي والاجتماعي. ينفرد الأب باتخاذ القرارات دون أن يستشير زوجته في ذلك، في حين أننا نجد الأم ترسل الى زوجها المسافر طالبةً موافقته على قرار إدخال ولدهما الى المدرسة، من دون أن يكون لتصرفها هذا معنى المشاركة في الحوار أو في اتخاذ القرار.

صورة الأب في هذه الكتب هي تلك التي تظهره «ضابط الكل»، قادراً على كل شيء، كليّ المعرفة.. هو الذي يقرر في كل أمر، حتى في أمور التسلية والنزهات : «وكم كان فرحها عظيماً يوم سمح لها والدها بالمشاركة في سهرة رأس السنة مع بقية أفراد العائلة !» (كتاب رقم ٣ – ص ١١٤).

يتكلم الأب قليلاً ، وأحياناً تكفي نظراته لتُستجاب رغباته وتُطاع أوامره . هو حاضر في المنزل حتى في غيابه ، في سفره أو في موته ؛ إنه الى حدّ ما كالدولة «حضور غائب» يتجسّد بالأساس في سلطته الحاكمة .

ليس اعتبار الأب بالسيد أو بربّ العائلة ضرورةً مرتبطةً حتماً بمدى محبة أفراد الأسرة لشخصه وتعلقهم به ، وإنما هو النظام الاجتماعي القائم الذي نصّب الأب كرئيس لمؤسسة العائلة ، فأناط به مسؤولية «تملّك» هذه المؤسسة مادّياً ومعنوياً . والذي يحدث أحياناً أنّ بعض الآباء يجدون في أولادهم فرصةً يعوّضون من خلالها ما فاتهم من قطار العمر ، ويحققون بواسطتها أحلاماً مكبوتة منذ زمن ، فيتحوّل الأولاد إذ ذاك الى واجهةٍ اجتماعية تعكس في صورتها رغبات آبائهم وارادتهم في حياتهم الحاضرة ، وحتى بعد مماتهم . في هذه الحال يبدأ الصراع في نفس الأب ويظهر التناقض في تصرفاته وأقواله : ففي عهدته حياة انسان هو ولده ، وفي قلبه هاجس تأمين صالحه الشخصي عبر ولده ، وفي عاتقه مسؤولية تهيئة ولده للمجتمع وللوطن ..

الأب كما الأم ، محدّد في هذه الكتب بدوره الاجتماعي ؛ ليس من إشارة واضحة أو صحيحة لاهتمامه بحياة أولاده الخاصة ، بطموحاتهم أو بمشاعرهم . يُبرّر هذا الانصراف عن عالم الأولاد الداخلي بانشغال الأب طوال النهار في عمله خارج المنزل من جهة ؛ ومن جهة ثانية ، يُبرّر تربوياً بضرورة احتفاظ الأب بوجه حازم وبمسافة دائمة بينه وبين صغاره . سلطة الأب مثالٌ نفستربوي (Modèle Psycho-Pédagogique)، من شأنه الإسهام في تقويم شخصية الطفل وإتاحة المجال أمامه ليتمّ له فعل التماهي (L'Identification) بمن هو قويّ ، صاحب قرار وسلطان . تشبه صورة الأب الى حدّ بعيد صورة البطل في الروايات والأفلام ، لذا من غير الممكن أن يبدو هذا البطل – في كتب القراءة العربية – ضعيفاً أو ليّناً . نراه يبتسم ويلاطف ويحب ، لكن بصمتٍ ، محتفظاً بهيبةٍ نافذة وبغموض في التصرفات ، على نحوٍ يقرّ له بسلطته وبعظمته بين المجموعة .

استنتاج عام

من خلال معالجتنا لموضوع البحث ، وفي هذه العيّنة المختارة من كتب القراءة العربية ، استطعنا استخلاص عددٍ من الاتجاهات المشتركة بين أصحاب هذا الأدب المتداول في كثيرٍ من المدارس في لبنان :

- ليست هذه المراجع في الواقع من فعل تربويين أو اختصاصيين بأمور التربية المدرسية ، أو بأمور الكتب المدرسية بشكل خاص . مع ذلك ، بدت واضحة وجريئة محاولة مؤلفي هذه الكتب – عفواً أو عمداً – لتوجيه التلميذ في اكتشافه واكتسابه لقيم وبنيات اجتماعية محدّدة دون سواها .
- كشف تحليل البيئات العائلية التي احتوتها هذه الكتب عن نموذج مجتمعي : وجهه الى الماضي أكثر منه الى الحاضر ، مقولبٌ في قيم وبنيات تقليدية للغاية . هذا النوع من الثقافة يشدّ الأولاد الى التعاطي مع مكتسبات الماضي ومعطياته أكثر مما يعرّفهم الى واقعهم المعاصر ، والذي طرأت عليه تبدلات جمّة وفي كثيرٍ من المجالات . أمورٌ ثلاثة يمكن لها أن تَحدث بفعل هذا الابتعاد عن الواقع وهذا العيش المخضرم الذي فُرض على تلميذ اليوم في تعامله مع كتابٍ يوحي بالأمس أكثر منه بالحاضر : إمّا أنْ

تشوّش أفكار الولد فيضيع بين تصديقه لما كان وقبوله بما تبدل وأصبح هو الموجود اليوم ، خاصةً اذا كان هذا الولد ينمو في بيئة متطورة قطعت أشواطاً كبيرة عن عالم الماضي التقليدي ؛ وإمّا أن ينفر ابن هذه البيئة المتطورة من كتابه ويهزأ بما يورده ، فتفتر علاقته بالمدرسة التي اتخذت كتاباً كهذا لتلقّنه أموراً باتت من حساب الماضي ؛ وإمّا أن يرضى الولد بكتابه ويعتبره عادياً منسجماً مع واقع بيئته الحالية التي ما زالت مشدودة الى تقاليد الأمس : في هذه الحال فقط ، تنشأ عند الولد مشكلة التناقض والصراع الفكري والحسّي بين ما يقرأه وما يعيشه .

والثابت ، أنّ عملية استيعاب النماذج الاجتماعية (Les Modèles Sociaux) تتحوّل ، بالنسبة الى ولدٍ لم يتهيأ خلال حياته المدرسية للنقد الإيجابي السليم أو للتمييز الصحيح أو للتفكير الواعي ، الى مصدر صراعٍ وتقييد لا تحرّر وانفتاح . ذلك أنّ النماذج التربوية المطروحة أمام الولد تنتمي بكلّيتها الى مصادر نموذجية سابقة العهد والارتباط بمجتمع لم يعد موجوداً أو هو في طريق الزوال . وفي الحالة هذه ، تخفق التربية في اعطاء التلميذ الرغبة أو الاستعداد لأن يتهيأ الى عالم ينتظره – عالم المستقبل المتغيّر – وذلك عبر كتابه المدرسي على الأقل .

– حين لا نصوّر للولد إلاّ نماذج عن أناس طيّبين : معلّم مثالي ، وأب محبّ وأم متفانية وأخ حنون ورجل دين صالح ، الخ ... نرتكب خطأ تربوياً كبيراً بحقّ هذا الولد، الذي ليس بحاجة الى كتاب ليخبره ان هناك أناساً من حوله يجسّدون النقيض تماماً . نخطئ تربوياً لأننا نكون قد أعطيناه صورة مثالية ومكرّسة لهؤلاء الأشخاص ولنوعية علاقاتهم في المجتمع . ينتج عن ذلك ، وعلى نطاق أشمل ، أننا نكون قد منعنا الولد من التمييز بين تصرفات الناس ونكون قد منعناه من التعرف الى الوجه الآخر لأشخاص المجتمع ، كما نكون قد عوّدناه على الفصل بين أمور الناس بشكل مطلق : هناك رجل قوي وامرأة ضعيفة .. هناك فقير محتاج وغنيّ يوزّع الحسنات ..

– من أهم ما سعَتْ إليه هذه الكتب المدرسية ، في عملية تلقينها لتلاميذ الصف الابتدائي الخامس ، أمر إدخال هؤلاء في جوّ التراتبية المطلقة التي تتحكم بمرافق المجتمع كافةً . هذه التهيئة تُدخل في قاموس الأولاد الفكريّ واللغويّ تعابير التمييزات الاجتماعية (Les Discriminations sociales) ، الطبقية منها والعنصرية . من شأن هذا الأمر أن يُقنع الولد ضمن المظاهر العنصرية اليومية التي تغلّف العالم من حوله ، بشرعية هذه التمييزات العدائية والتي أصبحت بفعل الزمن والممارسة مبرّرة وبديهية . لا يمكن بالتالي لتلميذٍ ما يعاين كتاباً من هذه الكتب ويطبع محتوياته ، إلاّ أنْ ينظر الى «الفقير ، الوسخ ، البشع» نظرةً متعالية ومرفقة بشيء من الشفقة : يقرف منه، يشفق عليه ، يناوله حسنةً ويبتعد مسرعاً حامداً ربّه على أنه ميسورٌ ونظيف وحسن المظهر ..

ما دامت هذه الكتب المدرسية تحتفظ بشكلها ومحتواها الحاليين ، فإنها ستستمر في «استنساخ» النظام الاجتماعي القائم وفي تشويه وجه النشء الطالع في لبنان . إذاً ، بانتظار الإصلاح الأكبر في عملية تأليف وإصدار كتب مدرسية منسجمة مع حاضرنا التربوي ومتطلباته ، يتعيّن على التلاميذ في لبنان أن يستمروا برفقة كتبهم هذه : وجوههم مشدودة الى الماضي المكبّل يعكسون صوره التقليدية والسلطوية المتوارثة .

هوامش

١ – Bertrand de JOUVENEL, **«Du Pouvoir. Histoire naturelle de sa croissance».** in François BOURRICAUD, **Esquisse d'une théorie de l'Autorité,** Ed. Plon, Paris, 1961, 422p.

٢ – معنيٌ نسبياً من هذه الملاحظة عدد قليل جداً من المدارس الخاصة غير المجانية ، ذات الشهرة الواسعة بمستواها العلمي وبالعائلات «المعروفة» التي تغذيها .

٣ – دراسة على مستوى دبلوم دراسات معمقة في علم الاجتماع التربوي تحت عنوان : Intégration aux Modèles d'Autorité Sociale. Analyse de Contenu des Modèles d'Autorité Familiale transmis par les manuels scolaires.

بإشراف الدكتور غابي صليبا . معهد العلوم الاجتماعية – الجامعة اللبنانية – ١٩٨٣ .

٤ – **الكتب المدرسية المختارة كمادة للبحث :**

١ – **القراءة العربية** ، الكتاب المدرسي الرسمي ، تأليف : مصطفى الخطيب – وليم الخازن – أحمد أبوسعد – عبده لبكي ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت ، ١٩٧٩ (الطبعة الأولى ١٩٧٥) ، ١٣٥ ص. ، ٤٢ نصاً ، الصف الابتدائي الخامس .

٢ – **المشوّق الجديد للقراءة العربية** ، تأليف : حنا الفاخوري ، المطبعة البولسية ، جونيه ، ١٩٧٩ (الطبعة الثانية) ، ٢٣٣ ص ، ٥١ نصاً ، الصف الابتدائي الخامس .

٣ – **أيام وجنى** ، تأليف : هنري زغيب – كمال شرتوني – دار المشرق ، بيروت ، ١٩٧٤ ، ٣١٩ص ، ٧٥ نصاً ، الصف الابتدائي الخامس .

٤ – **مراحل القراءة الابتدائية** ، تأليف : بهيج عثمان – أحمد أبو سعد – منير البعلبكي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ٢٢٣ ص ، ٤٨ نصاً ، الصف الابتدائي الخامس .

٥ – **القراءة والتعبير**، تأليف : جورج فرح، منشورات بدران، بيروت، ١٩٨٢، ٢١٦ ص، ٨٦ نصاً، الصف الابتدائي الخامس.

٦ – **القراءة العربية النموذجية**، تأليف : ديب صوفان – كامل سليمان – متّى متّى – علي عبدالله – نشأة مراد – بإشراف ريمون طحّان، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٥، ١٨٣ ص، ٥٠ نصاً، الصف الابتدائي الخامس.

٥ – مؤلّفو هذه الكتب الستّة جميعهم رجال، والأدباء، الذين اختيرت لهم قطع شعرية أو نثرية لتكوّن محتوى هذه الكتب، جميعهم أيضاً رجال؛ باستثناء ثلاث أديبات : ميّ زيادة وأدفيك شيبوب والثالثة صحافية فلسطينية الجنسية.

٦ – استثنيت من مادة التحليل النصوص التي تذكر روايات وأساطير وقصصاً خيالية وعددها ٢٤ نصاً، أي يبقى من المجموع العام لمحتويات الكتب الستة ٣٢٨ نصاً. كل النسب والأرقام التي سترد في البحث حُسبت انطلاقاً من هذا المجموع وليس من مجموع ٣٥٢ نصاً.

٧ – تتمايز هذه الكتب في ما بينها لناحية تشديدها على إظهار المعاني السلطوية، وخاصةً على المشاهد العائلية التي تنقل رموز السلطة الاجتماعية. نلاحظ أن الكتاب رقم ٢ قد نجح نسبياً، أكثر من غيره، في الابتعاد عن أدب العظات الأخلاقية والوصايا الاجتماعية.

٨ – أحياناً نقع في النص ذاته على ذكرٍ لأكثر من صورة دينية واحدة. لذلك، عمدنا الى عدّ النص، الذي يذكر الدين برمزٍ أو برموزٍ عدة، مرةً واحدة فقط، فجاء المجموع ٨٨ نصاً.

٩ – إعتمدنا على ذكر هذه الأمثلة بتصرف وليس بحرفيتها، وذلك لاختصار المعنى العام الذي يدور حوله النص، ولاختصار بعض الجمل الطويلة أيضاً، لكننا احتفظنا بالمعنى الأساسي، دون اضافة أي تحليل أو أي استنتاج.

١٠ – نجد في كتاب أيام وجنى، رقم ٣، تركيزاً واضحاً على هذه الثنائية الطائفية الأمر الذي لم تركز عليه الكتب الأخرى، لا من حيث الأسلوب نفسه ولا من حيث الكمية نفسها.

١١ – الملاحظة عينها كسابقتها رقم (٨)، بالنسبة الى تعداد النصوص التي تذكر وجوه المؤسسة المدرسية.

١٢ – هناك ذكرٌ للجَدّ والجدة بشكل خاص في بعض النصوص، لكنه يقتصر على كتاب دون سواه وبنسبٍ قليلة أيضاً. ويقتصر ذكر بقية الأقرباء، أعضاء العائلة الكبيرة، على حضور الحفلات في الأعياد والمناسبات فقط.

١٣ – نكرر الملاحظة نفسها بالنسبة لمجموع النصوص، كما في الهامشين رقم (٨) و(١١).

١٤ – نستثني من هذا النقد نصّاً وحيداً ورد في الكتاب رقم ٣، وهو نصٌ أجنبي مترجم يروي حياة غوستاف إيفل، المهندس الفرنسي العبقري. قال المؤلّف متحدثاً عن أهل إيفل : «تعرّف فرنسوا إيفل (والد غوستاف) الى ابنة الحطّاب الذي كان يبتاع منه الحطب، وكانت فتاة جميلة فأحبها. وكان حبه لها كبيراً، لكنها اشترطت عليه ان يترك الجيش كي تتزوجه. وكان ما أرادت ...» (ص. ٣١١). في لبنان، والشرق عامةً، لا يجوز أن نذكر ان الشاب والفتاة يحبان بعضهما فيتزوجان، بينما يجوز ذلك حين نتكلم عن أهل أوروبا !!

١٥ – ورد هذان المثلان : في كتاب رقم ٣، حيث الأم تفسّر عبارات بالإنكليزية شارحةً عن منافع التفّاح. وفي كتاب رقم ٤، حيث الأم تشرح وبطريقة علمية عن «الشجرة الباكية» التي تعطي المطاط.

بعض المراجع :

- منير بشّور، **بنية النظام التربوي في لبنان**، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجمهورية اللبنانية، (الكتاب التربوي ١ – ٣)، ١٩٧٨، ٣٣٠ ص.
- إلهام كلاّب، **هي تطبخ، هو يقرأ**. صورة المرأة في الكتب المدرسية في لبنان، معهد الدراسات النسائية في العالم العربي، كلية بيروت الجامعية، بيروت، ١٩٨٣، ٢٦١ص.

— BOURRICAUD François, **Esquisse d'une théorie de l'Autorité,** Librairie Plon, Paris, 1961, 422p.
— CHOMBART DE LAUWE, Marie-José, **Un Monde autre : l'enfance,** Paris, Payot, 1979, (1ère éd. 1971), 451p.
— DUVERGER Maurice, **Sociologie de la politique,** Ed. P.U.F., Paris, 1973, 452p.
— DONOVAN Frank R., **Education stricte ou éducation libérale,** Paris, Ed. Laffont, 1968, (traduit de l'américain en 1970 par Simone ROUX), 286p.
— ISAMBERT-JAMATI Viviane, **Crises de la société, crises de l'enseignement,** Paris, P.U.F., 1970, 400p.
— MACCIO Charles, **Autorité — Pouvoir — Responsabilité,** Ed. du Cerf, Col. "Synthèse", Paris, 1980, 203p.
— MARSAL Maurice, **Autorité (L'),** P.U.F., Col. Q.S.J., Paris, 1958, (6ème éd. 1982), 124p.
— MENDEL Gérard, **Pour décoloniser l'enfant,** Ed. P.B.P., Paris, 1971, 261p.
— MOLLO Suzanne, **L'Ecole dans la société,** (Psychologie des modèles éducatifs — Sciences de l'Education I), Paris, Dunod, 1969, 310p.
— REBOUL Olivier, **la Philosophie de l'Education,** Ed. P.U.F., Col. SUP., Paris, 1971, 126p.
— WEHBE N., EL-AMINE A., **Système d'enseignement et division sociale au Liban,** Ed. Le Sycomore, Paris, 1980, 241p.
— SALIBA Gaby, **La politique de l'éducation au Liban en matière d'obligation scolaire.** 1943 – 1975, (thèse pour le doctorat de 3ème cycle), Université PARIS V, Paris, 1978, 302p.

في في الجذور

ربيعة أبي فاضل

I – سأكتبُ ما أعانيه ، في زمانٍ ، باتت الكتابة فعلَ إيمانٍ بالحياة ، وفعلَ إيمانٍ بالفرح الغائب عن الأشياء والقلوب . أتساءل ، أحياناً ، لِمَ الكتابة ؟ وأجيب هل أوقفتْ حربُ البسوس الحارثَ بنَ عُبادٍ عن قول الشّعر ، وهو القائل : «.. لا نبيع الرّجال بيعَ النّعال ؟.» الفارق بيني وبينه ، ليس فحسب في أنه مات منذ أكثر من ألف ومئتي سنة ، إنما في كونه أحبّ الصّلح ، وضحّى بابنه سعياً الى السّلم ، وثار للكرامات ، وسامح عدوّه ... وأنا غير قادر على شيء . أكتب لأنّني أتمنّى ، في لا وعيي ، أن أكون ضحيّة لأخلّص الأرض ، أن أكون ضحيّة لأخلّص الرّجال ، أن أكون ضحيّة لأنقذ الأطفال ، أن أكون ضحيّة لأوقف اندفاع الموت ..! كل ما فعلته الى الآن : كتبتُ ، وصليّت أحياناً ، وحلمتُ أنّني ذاك الرّجل الذي قال عنه الحارث : «.. قتلوه ، ظلْماً ، بغير قتالٍ .» . أعرفُ أنني مقتولٌ ، مع أنّ لي نَفَساً ، ولي قدرة على الصعود . لكنهم لم يقتنعوا بعد أنني أُحبّ الحياة ، يريدون لي الموت ، في كلّ لحظة ! جنون لا يتصوّره عقل . فكيف ؟ ولنا كل الأزهار في الوادي ، ولنا شقائق النّعمان خصوصاً ، والمياه في الجبل الوديع . ما كان ألذّها فكرة النبيّ العربيّ (صلعم) ، قال : «هذا جبلٌ يحبّنا ونحبّه» . من يتوسّع هذا التوسّع ويكون صادقاً ؟ ومَنْ منّا يمتلك قلباً كقلب البحتريّ :

«قلبٌ يُطِلُّ على أفكاره، ويدٌ تمضي الأمورَ، ونفْسٌ لهوها التّعبُ .»

عندما يمتلك القلب جناحين يمكنه أن يحتفظ بالدفء والسّحر الحلال . أخبروني من أين يأتي الدفء وأين جهات الرحمة أو جهات المحبّة . فهل يَبس ضبابها تلك المحبّة ؟. أفتكرُ دائماً في أمري ، أنا الموجود في عصرٍ لونُه باهت ، وصراخُه لا ينقطع ! أنا الموجود في عالم لا ترحمني رياحه ولا ترحم بيتي المتأوّه . هذا صوت آخر آتٍ من بعيد قد ألهمني ، فوي في جذور سمعته أخضر كالنّور ! إنه صوت زيد بن عمْرو بنِ نُفَيل الذي أنقذَ الفتيات من الوَأْدِ ، عندما كانت العادات جاهليّة ، (وأحياناً كثيرة لا تنقطع معالمها) ، وخرج على عبادة الأوثان ، وناجى إلَه إبراهيم وكان شهيد موقفه ، هو القائل : «اللهمّ لو أني أعلم أيّ الوجوه أحبّ إليك عبدتك به ...» . هذا الرّجل الذي سبقني الى دنيا الحق ، منذ ما يلامس الألف والأربع مائة ، أسْلَم وجْهَه فأُسْلِمُه الآن معه ، وأنا أكتب شعره :

وأسلمتُ وجهي لِمَن أسلمتْ له المُزْنُ تحملُ عذْباً زُلالا
وإن هي سيقت الى بلدَةٍ أطاعتْ فصبّت عليها سِجَالا»

ليتني أكون وديعاً كتلك السّحب فأنفّذَ رسالةً ما ، أصُبّ ماءَ مودّتي بغزارة على أرضٍ عطشى أو على قلوبٍ هاربة . ليتني أسمع صوتاً أو تتراءى لي نارٌ أو أجدني أمام رؤيا . أُحبّ هذا لأنّ قلبي الآن مثل الفحم الأسود أو مثل التربة المجبولة بدم القهر !

II – في الكلمات الإلهية

عندما قرأتُ قصيدة «لك الحمد» للشاعر الجاهلي أميّة بنُ أبي الصَّلْتِ ، أُعْجِبْتُ بموقف الشاعر من الله والحياة والموت . قد لا تكون اللعّبة الفنيّة مرضية تماماً ، نظراً لسيطرة الأفكار على الصور الموحية فليس هذا ما همّني . رأيتُ أنّ رؤيا جاهليّ في زمان وثنيّ تكاد تكون من ناحية اللّطف والمعاناة والايمان أعمق بكثير من هلوسات حديثة لا تعبّر عن موقف أو عن رؤيةٍ ، وكلّ همّها أن تكون سوريالية مريضة . فهذا الجاهليّ حديثٌ شعره ، ذو شفافيّة وحساسية شعرية تنبِّهان الذوق وتشعلان نور اليقظة في الذات . وفي هذا يمكن اعتباره أقرب إلينا من شاعر حديث يكتب عن مشيه في الشارع عارياً أو تسكّعه في مدينة القرف . حتى لتكاد ترى القصائد «الحديثة» قرفاً بقرف ! . لا أقصد كلّ القصائد أو كل الشّعراء المحدثين فلكثيرين تجاربهم الأصيلة التي تتّصل بأصالة التراث ، ولا يتمّ لها إبداع بدون إحياء . مواقف أميّة تلخّص كالآتي :

١ – تحوط اللهَ أنهارُ نورٍ فهو الجمال
٢ – تخدمه الملائكة بغبطة لا توصف
٣ – الله دائم وليس مخلوق من الدّهر جدّة
٤ – ما دام الإنسان الى ترْب القبور فلِمَ لا يتوب الى طريق الإيمان
٥ – يجب الخوف من الموت لأن الدنيا غرور لأهلها والحساب الحق هو حساب البعث .

ألا ترى الى أن ما يميّز أميَّة من طرفة هو أمر جوهريّ . فطرفة يواجه الموت بالتّهافت على الدنيا وملذّاتها وباستخفاف بما ينبئ عنه الموت بعد الحياة . أما ابن أبي الصّلت فيتّصل بطرفة من خطٍّ واحدٍ هو : فناء حياة الإنسان ، فالدنيا لا تسلم له ، ويفترق عنه عبر خطوط عدّة متشابكة : عدم مواجهة الموت بالعبثيّة والتحرّر اللاّمسؤول ، فمواجهته تكون بمزيد من التماسك والصمود في الإيمان :

«ألا أيّها القلب المقيمُ على الهوى
الى أيّ حين منك هذا التصدّد
عن الحقّ ، كالأعمى المميط عن الهدى
وليس يردّ الحقَّ إلاّ مفنّد .»

عند أبي الصلت إحساس عميق بزوال نعيم الدنيا وعند طرفة تشبّث أعمى بنعيم الدنيا ، بسحرها الذي يُشبع الجسد . طرفة مترجّح ، تحوطه المأساة ، تعوزه الطمأنينة ، ويبدو القلق في كلماته أما صاحبنا فقد حدّد موقفه وذهب إليه بروح الزّاهد الناسك العارف أن لكل ما في الدنيا من ترف وبهارج باطل الأباطيل «لأنّ فطنة الجسد موت وفطنة الروح حياة وسلام» . وما شأن الشعر بكلّ هذا ؟

إنّه حالة أو موقف أو رؤيا ، فالحالة توحي والموقف يمثّل نضجاً واستقراراً والرؤيا ترتفع بالتجربة فنيّاً وفكريّاً وإنسانياً من التشبيه والاستعارة الى الرمز والأسطورة الى الرؤيا التي لا يمكن فصل الصّياغة فيها عن عالم المعاني عن القلب الذي يطلّ على الما وراء . فرؤيا أميّة ابن أبي الصّلت مثّلت ثقافات عصره وأبعاد الصحراء الفكرية وتجاربها . لذلك جاءت كلمته حاملةً رسالةً موحية بعقيدة ثابتة في مدلولها هي عقيدته الميتافيزيقيّة التي امتاز بها على معاصريه . هذا الذي لبس المسوح ألبس شعره مسوح الجمال !

III – العود والورق :

قصّة أخرى بسيطة ، معبِّرة ، من فيء الجذور . فحواها حوار سريع بين ذو الخِرَق الطُّهويُّ ، الشاعر الجاهلي وزوجته . حدث أن ساءت الحال وتحوّل نعيم العيش الى جحيم فغضبت الزوجة وسألتِ الشاعرَ بعتاب أن ينقذ بيته من القِلّة ، فالقِلّة عِلّة «وشرّ العيشة الرمّق» . والهامّ في الموضوع ليس إصابة النّوق بالهزال ، وليس نقمة الإنسان حيال ما يعانيه من فقر وما يسببه غياب المال من ذلّ : «ألا تبتغي مالاً تعيش به ...» قالت له ، الهامّ ، إذاً ، هو جواب الزوج بقوةِ عَصَبٍ ، وبمناخٍ هادئٍ منتصر ، أجاب :

«فيئي إليك فإنّا معشرٌ صُبُرٌ في الجَدْب لا خفّةٌ فينا ولا نَزَقُ
إنّا إذا حُطْمةٌ حتَّتْ لنا ورَقاً نمارس العود حتى ينبتَ الوَرَقُ»[1]

أنظر الى المعنى الحقيقي في البيت الأوّل وإلى المعنى المجازي في البيت الثاني كيف تعاونا ليعبّرا عن رؤية إنسانية يَحتاج إليها الإنسان لمواجهة صروف الدّهر . وأنظر الى الحروف كيف تتكرّر لتحدث موسيقى تجسّد قناعة الشاعر ممثّل القوم إذ يطرح قضيّة وجود ومصير . يستعين بالموسيقى ، بالمعنى ، بالفاء ، بالرّاء ، بالحكمة ، بالتجربة ، بالصّبر .. والمرأة تحتاج الى الكثير من الفن لتقتنع خصوصاً لأنها تخاف الموت وليس لها كالرجل عمق تراث ، وبعد رؤيا ، وموقف شامل من قضايا الوجود . وأعني بالمرأة تلك التي حاورها الشاعر ليصوّر أنّه وأهله قوم جُبلوا على الصّبر في القحط ، وتجلّدوا ، ولم يغضبوا ، ولم يتخلّوا عن صفائهم ، ولم يدعوا طوارئ الزّمان تبعدهم عن أصوليّتهم . فهم شجرة أصيلة إذا ما حطّمت رياح السنة الشديدة ورقها ، تبقى صامدة ، تعالج مشكلاتها حتى ينبت الورق . وهذه استعارات . فالورق : العيش الهنيء ، الأمل ، والعود : الذات التي تواجه المشكلات . فحدّ الإستعارة نقل المعنى من لفظ الى لفظ لمشاركة بينهما مع طيّ ذكر المنقول إليه ، وقد تكون كناية . وإذا شئت فاعتبر هذا المجاز ما تشاء ، وإلاّ فاتركه لابن جنيّ وابن الأثير . ودعني أؤكّد أن هذه القصيدة المؤلّفة من أبيات أربعة ، والتي عالجت مشكلة في عائلة ناتجة من مشكلة اجتماعيّة ، ناتجة بدورها من قَدَر مفروض فرضاً ، إنّ هذه القصيدة هي موضوع تأمُّل أنتج في نفسي العزاء . فالصّبر هو الدّواء ، منذ القديم ، وهو الذي يوقف الناس على أقدامهم ، وينصرهم على مصائبهم ، ويحوِّل «الريش والورق» الى خصوبة وغنىً . والمقصود بالريش والورق ، على النوق ، غياب اللحم والشحم . ويعجبك الأمرُ ، من جانب الرجل ، بالعودة الى الذّات ، وتحاشي الغضب والخفّة والاستسلام لليأس . فزمان الشدّة والجدب لا بدّ سينتهي ، وتعود الحياة الى طمأنينتها .

ألا يجب أن نعالج العود حتى ينبت الورق ؟ ألا يجب أن نتخذ مثالاً أعلى تلك القيم التي انتحلها الجاهلي الشاعر صراطاً مستقيماً ، فحاور وغيّر المواقف المتشنّجة ، وعرض بالحلم أفكاره ، وعبّر بعمق عن مواقفه المتفائلة دائماً ؟

---

(١) «موسوعة الشعر العربي» بإشراف خليل حاوي ، شركة خيّاط للكتب والنشر ، بيروت ١٩٧٣ ، ص. ٥٣٨

بيبليوغرافيّة المُدن والقرى والعائلات اللبنانيّة

ميشال أبي فاضل

في مستهل نشر مجموعة ببليوغرافية تتعلق بالمدن والقرى اللبنانية نود ان نعرّف البيبليوغرافية ، والمحاولات البيبليوغرافية اللبنانية ، ومحاولتنا في المدن والقرى والعائلات اللبنانية ، وفكرة عن محتويات مراجعها ، والغاية من نشرها في «المجلة التربوية» :

١ – **علم البيبليوغرافية** : هو علم حديث يتطور بتطور تقنيات الاعلامياء التي تقلل من جهود البحث والتنقيب ، وتزيد في كمية المعلومات المطلوبة مختزلة الوقت والضياع . وقد اتفق على ان هذا العلم هو «جزء من علم الكتاب يستند الى البحث ، والدلالة ، والوصف وترتيب النصوص المطبوعة أو المتعددة الخطوط بقصد تكوين فهارس للكتب لتسهيل البحث الفكري»[١] .

٢ – **البيبليوغرافية اللبنانية** : وهذا العلم الذي نشأ وازدهر في أوروبا وأميركا بازدهار البرمجة والأدمغة الالكترونية انتشر في شتى أنحاء العالم ، وعرف في لبنان ازدهاراً لم يعرف مثيله في العالم العربي . ولا ريب فلبنان ، وعاصمته بالذات موئل لصناعة الكتاب والعناية به . ومن المحاولات اللبنانية التي أضحت مرجعاً للعاملين في حقل البيبليوغرافية نورد على سبيل المثال لا الحصر الأعمال التالية :

١ – مؤلفات المرحوم يوسف أسعد داغر العديدة ، المنشورة والمخطوطة ، وما يلفتنا منها هنا : الأصول العربية للدراسات اللبنانية ، منشورات الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٢ .
٢ – مجلة ببليوغرافية يصدرها معهد الانماء العربي ، بيروت .
٣ – مجلة الفهرست البيروتية التي صدر منها بضعة اعداد .
٤ – الكتاب في لبنان ، وهو منشور دوري سنوي يصدره النادي العربي في بيروت .
٥ – مجلة الاعلام والتوثيق الصادرة عن كلية الاعلام والتوثيق في الجامعة اللبنانية بإشراف واهتمام الدكتور جان شرف .

---

١ – لوير – ويل مالكليس . البيبليوغرافيا ، ترجمة مهيج شعبان ، مراجعة هنري رغيب ، منشورات عويدات ، بيروت – باريس ، ١٩٧٤ . ص ١٩ .

٦ – فهرس مختصر لمخطوطات بكركي للمطران عبده خليفه والأب فرنسيس البيسري ، بيروت ، ١٩٧٣ .

٧ – فهرسَة بعض المجلات اللبنانية وقد شارك فيها العديد من الطلاب في الجامعات اللبنانية .

٨ – المراجع التي ينشرها انطون بشاره قيقانو في مجلة «الفصول اللبنانية» ، ابتداء من العدد المزدوج ٥ – ٦ .

9 — P. Joseph Nasrallah. Catalogue des manuscrits du Liban en 4 volumes.

10 — Jean Raymond. Bibliographie Maronite, Kaslik, 1980.

11 — Maurice Saliba. Index Libanicus, Tome I et II. 1979, 1982...

٣ – أهمية نشر بيبليوغرافية للمدن والقرى والعائلات اللبنانية :

إسهاماً في تنمية هذه الدراسات اللبنانية اخترت العمل في مجال «بيبليوغرافية المدن والقرى والعائلات اللبنانية» ، وهو عمل يبدو لي على جانب كبير من الأهمية للتعرف الى لبنان ، ومحبته ، والتعلق به ، والذود عنه . ولا عجب فالمحبة العاقلة هي بنت المعرفة ، ومعرفة لبنان تجعلك تحبه فيصدق شعار أحد العاملين في ميدان الدراسات اللبنانية «اعرفْ تحبْ» .

وقد جمعنا العناوين الثلاثة : المدن ، القرى والعائلات في بحث واحد لصعوبة التفريق بين المدن والقرى ، ولأننا في كل مرة كنا نتناول دراسة عن مدينة أو قرية كنا نرى ضخامة الجانب المخصص لدراسة السياق السلالي العائلي ، ولتداخل الموضوعات .

وتعالج المراجع التي جمعناها : التاريخ ، الجغرافية ، التربية ، الاتنولوجية ، السوسيولوجية ، الزراعة ، الصناعة ، التجارة ، الآداب ، الفلسفة والدين ...

٤ – أهداف نشر هذه البيبليوغرافية :

أهداف عديدة على الصعيد التراثي والوطني ، وسنكتفي هنا بما يمكن أن تتركه من أثر على صعيد المعلم والطالب .

أ – على صعيد المعلم : يمكن للمعلم أن يستفيد من هذه البيبليوغرافية في :

- التعرف الى البيئة الطبيعية المحلية وتعريفها الى الطلاب .
- التعرف الى تاريخ المحلة واستكشاف آثارها ومعالمها التاريخية .
- التعرف الى بنية المجتمع المحلي من أجل الاندماج الفعّال فيه ، لا سيما في المجال الثقافي .
- اعتماد نصوص الكتاب موضوع الدراسة المحلية في بعض المواد الدراسية (املاء ، قراءة ، نصوص ...)

ب – على صعيد الطالب : ان تعرف الطالب الى هذه المراجع ، لا سيما تلك المتعلقة ببيئته المحلية قد يؤدي الى :

- اعتماد «الدراسة المحلية» كتاباً للمطالعة .
- اعتماد مقاطع من هذه الدراسة للتلخيص والعرض .
- اعتماد نقاش في الصف لفصل من الدراسة يكون قد حضّره تلميذان أو أكثر .
- اعادة دراسة ناحية لم تبحثها الدراسة بعمق .
- تقدير الأعمال العمرانية التي تركها السلف .
- تعلق الطالب ببيئته والعمل على تعزيز شأنها .
- اعتماد المراسلة المدرسية فيعرّف الطالب بيئته الى أصدقائه اللبنانيين أو الأجانب ...

وسنعمد الى نشر هذه المراجع وفق تسلسل ألفبائي لأسماء المؤلفين ، وقد نضيف في نهاية الدراسة كشّافاً ألفبائياً بأسماء القرى والمدن الواردة في هذا البحث .

واننا ندرك مسبقاً ان عملنا هذا تشوبه بعض النواقص . ففي فترة تزداد فيها الكتابة على نحو ملحوظ في المواضيع المحلية تتزايد صعوبة الإلمام بكل المراجع التي تصدر ، كما ان في «محفوظات» العديد من العائلات اللبنانية دراسات محلية وعائلية كثيرة غير معروفة مطبوعة ومخطوطة . واننا ننتهز المناسبة هنا لدعوة القراء الأعزاء الى الاتصال بإدارة المجلة التربوية لمدّها بما لديهم من عناوين مخطوطات أو مطبوعات تتناول المواضيع العائلية والمحلية التي لم ترد في هذا البحث علّنا نورد ملحقاً بها ، فيكون للقراء الفضل الأكبر في سد ثغرة كبيرة في البيبليوغرافية اللبنانية .

• إننا ننتهز المناسبة لدعوة القراء الأعزاء إلى الإتصال بإدارة «المجلة التربوية» لمدّها بما لديهم من عناوين مخطوطات أو مطبوعات تتناول المواضيع العائلية والمحلية التي لم ترد في هذا البحث علّنا نورد ملحقاً بها .

- ابراهيم ، انطون .
تاريخ بني ابراهيم .
مخطوطة ،
مسرح – قضاء البترون ١٩٨١ ، ١١٠ صفحات .

- ابراهيم ، عبدالله .
النزوح الريفي في قرية أنصار – قضاء النبطية ،
رسالة كفاءة في الجغرافية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٢ ، ٦٣ صفحة .

- أبوتوما ، ماري .
العادات والتقاليد في عبيه ،
رسالة كفاءة في الفلسفة ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧١ ، ٧٥ صفحة .

- أبوجوده ، بولس .
تاريخ أسرة أبوجوده ،
مخطوطة ،
دير الحرف – قضاء المتن .

- أبوجوده ، بولس .
دير الحرف ،
مخطوطة ،
دير الحرف – قضاء المتن .

- أبوخاطر ، هنري .
جمهورية زحله ،
المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ٢٧٣ صفحة .

- أبوصالح ، صلاح الدين .
صيدا ، مدينة في فلك بيروت ،
رسالة كفاءة في الجغرافية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ١٣٢ صفحة .

- أبوضاهر القسيس ، انطوان .
قلعة فقرا ، بحث تاريخي أثري ،
رسالة دبلوم دراسات عليا في التاريخ ،
كلية الآداب – جامعة الروح القدس ، الكسليك ، ١٩٧٩ ،
٧٧ صفحة .

- أبوضرغم ، صابر .
المدرسة البطريركية : نشأتها وأثرها في التربية ،
رسالة كفاءة في التربية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٢ ، ٨٥ صفحة .

- أبوعلفا ، خالد .
التطور الاقتصادي للسهل الساحلي الممتد بين صيدا وصور ،
رسالة كفاءة في الجغرافية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ٨٦ صفحة .

- أبولحدو ، واكيم .
صربا : سياحات وذكريات (نبذة مختصرة عن تطور صربا عبر التاريخ) لان . ، صربا ١٩٧٨ ، ١٠١ صفحة .

- ابي خطار ، ريمون .
مدرسة غزير اليسوعية ١٨٤٣ – ١٨٧٥ ،
رسالة كفاءة في التاريخ ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٢ ، ٧٦ صفحة .

- ابي سمرا ، جرجس .
اللمعة الجلية في الأسرة العونية ،
مطبعة المرسلين اللبنانيين ، جونيه ، ١٩٤٢ ، ٤٩٦ صفحة .

- ابي صعب ، يوسف .
تاريخ الكفور (قضاء – كسروان) ،
مخطوطة ،
نشر قسم منها في «أوراق لبنانية» و«الفصول اللبنانية» ...

- أبوفاضل ، فريد .
أسر العناحلة ومراحل التاريخ من ١٤٣٠ الى ١٩٥٤ ، ٤٠١ ،
الناشر جامعة العناحلة ، ١٩٥٤ ،

- ابي فرنسيس ، يوسف .
تاريخ جبيل ،
المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، ١٩٣٣ ، ٢٢ صفحة .

- ابي فرنسيس ، يوسف .
آثار جبيل ،
مطبعة المرسلين اللبنانيين ، جونيه ، ١٩٥٢ ، ٦٢ صفحة .

- الأبيض ، أنيس مصطفى .
الحياة العلمية ومراكز العلم في طرابلس منذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر وحتى بداية الانتداب ،
رسالة ماجستير في التاريخ ،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ١٩٨٠ ، ٢١٠ صفحات .

- الأثاث ، أسعد .
دراسة سكانية لقرية مجدليا – قضاء عاليه ، حسب الإحصاء الذي تم بتاريخ ١٩٧٣/١/١ ،
رسالة جدارة في علم الديموغرافية ،
معهد العلوم الاجتماعية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٤ ، ٣٠ صفحة .

- اده ، اميل .
جبيل مهد الأبجدية ،
دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ١٨٦ صفحة .

- الأدهمي ، أحمد .
مرفأ طرابلس ،
رسالة كفاءة في الجغرافية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ٩٤ صفحة .

- الأدهمي ، غسان .
الطرابلسيات (المجموعة الأولى) مجموعة الاعداد الوثائقية الخاصة من جريدة الإنشاء الطرابلسية بدءاً بالعدد ٦٢٤١/٣ وانتهاء بالعدد ٦٣٠٨/٦ ، السنة ٣٣ ، ١ تشرين الثاني ، ١٩٨٠ .

- ارسانيوس ، مخايل .
القومسيون البلدي في عمشيت ما بين ١٨٩٠ و١٩٢٢ ،
رسالة ماجستير في التاريخ ،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية (٢) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ١٦٠ صفحة .

- ارمله ، اسحق .
أجمل زهره في حديقة آل هبرا :
الجزء الأول : في آل هبرا عموماً ،
الجزء الثاني : في المطران بطرس هبرا ،
المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، ١٩٣٤ .

- ارملة ، اسحق .
أسرة آل طرازي ، جزآن ،
مطبعة صادر ريحاني ، بيروت ، ١٩٤٧ ، ١٨٧ صفحة .

- الأسعد ، شبيب .
العقد المنضد في آل الأسعد ،
(ديوان شعر ترجم الشاعر في مقدمته لشخصه ولأصل عائلته) ...

- الأسعد ، محمد مصطفى .
التنظيم الاجتماعي في عكار العتيقة ،
رسالة جدارة في علم الاجتماع ،
معهد العلوم الاجتماعية (١) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ١٠٣ صفحات .

- الأسعد ، محمد مصطفى .
التنمية الريفية في قضاء عكار ومعوقاتها ،
رسالة دبلوم دراسات معمقة في علم الاجتماع ،
معهد العلوم الاجتماعية (١) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ١٥٧٠ صفحة .

- اسطفان ، مخايل .
دراسة سكانية لبلدة جوار الحوز ،
رسالة دبلوم دراسات معمقة في الديموغرافيا ،
معهد العلوم الاجتماعية (٢) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ٧٤ صفحة .

- اسكندر ، رنيه .
مدرسة عين ورقة ودورها التربوي في لبنان ،
رسالة كفاءة في التربية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٠ ، ٧٥ صفحة .

- اسكندر ، سوسان نجيب .
دراسة مونوغرافية لقرية مجدلون – البقاع الشمالي . تطور البنية الاجتماعية والاقتصادية فيها ،
رسالة جدارة في علم الاجتماع ،
معهد العلوم الاجتماعية (٢) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ٨٢ صفحة .

- اسماعيل ، رضا .
السكان والقطاع الزراعي في لبنان الجنوبي ، اعداد منظمة التغذية الدولية والمصلحة الوطنية للليطاني (ترجمة) ،
رسالة كفاءة في الجغرافية ،
كلية التربية (١) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ٢٦٢ صفحة .

- الأشقر ، ألكسندر .
برمانا (مجموعة أدلة) ،
مطبعة صوت برمانا ، منشورة بتواريخ متعددة .

- الأشقر ، عبد المسيح .
تاريخ الأسرة الأشقرية ،
مطبعة جريدة العَلَم ، بيت شباب ، لبنان ، ١٩٢٤ ، ١٧٧ صفحة.

- آصاف ، نقولا .
آل آصاف ووقفهم مار عبدا هرهريا ،
مطابع الزمان ، بيروت ، ١٩٥٢ .

- آصاف ، يوسف همام .
تاريخ عائلة بيت آصاف وأوقافهم ،
القاهرة ،

- آل صفا ، محمد جابر .
تاريخ جبل عامل ،
دار متن اللغة ، مطابع سميا ، بيروت ، لا تاريخ ،
(اعادت طبعه دار النهار للنشر ، بيروت ، ١٩٨١ ، ٣١٠ صفحات) .

- الوف ، ميخائيل ،
تاريخ بعلبك ،
المطبعة الأدبية ، ط ٤ ، بيروت ، ١٩٢٦ ، ١٣٦ صفحة .

- الياس ، الياس .
الأديرة والمدارس في بلاد البترون خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين . أملاكها وهيئاتها من خلال الوثائق والمخطوطات ،
رسالة كفاءة في التاريخ ،
كلية التربية (١) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ٢١٢ صفحة .

- اليان ، جوزف .
خريطة جيومورفولوجية من البقاع الغربي الجنوبي ،
رسالة دبلوم دراسات عليا في الجغرافية ،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية (١) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٧ .

- اليان ، جوزف .
لمحات في تاريخ مدينة البترون ،
مخطوطة ، ١٩٥٢ ، ٣٨٢ صفحة .

- الأمين ، عدنان .
التعليم والتفاوت في مدينة صيدا ، المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية ، ١٩٨٢ .

- الأمين ، محسن .
خطط جبل عامل :
الجزء الأول ، مطبعة الانصاف ، بيروت ، ١٩٦١ .

- انجلينا ، انطوانيت .
دوافع اختيار المهنة عند طلاب المرحلة الثانوية النهائية في مدينة طرابلس ، وضواحيها ،
رسالة كفاءة في التربية ،
كلية التربية – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧١ ، ٦٦ صفحة .

- الأنسي ، عبد الباسط .
دليل بيروت ، تقويم [جريدة] الإقبال ،
بيروت ١٣٢٧هـ. ١٩٠٩م.

- ايليا ، سمير .
أدب الأطفال في المربجات وجوارها ،
رسالة ماجستير في الآداب ،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية (٢) – الجامعة اللبنانية ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ١٦٧ صفحة .

- الأيوبي ، جهينة حسن .
جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت ،
رسالة ماجستير في التربية ،
دائرة التربية – الجامعة الأميركية ، بيروت ، ١٩٦٦ ، ١٧٩ صفحة .

الألعاب التربوية للترفيه أو للتعليم؟

إعداد : طوني طعمه

يلحظ التربويون في تطوير المناهج إدخال التكنولوجيا التربوية التي هي عندهم استعمال الآلات المتطورة كالدارة التلفزيونية المغلقة وأجهزة الفيديو والكمبيوتر وغيرها ...

ما هو موقف هؤلاء من استعمال الألعاب التربوية في الصفوف ؟

لماذا الألعاب في حصة الرياضة فقط وليست في حصص العلوم أو الرياضيات أو اللغة العربية ...؟

«هل نحن لنرفّه عن التلاميذ أو لنزوّدهم بالمعرفة ؟»

تساؤلات مشابهة قد ترد من أساتذة لم يختبروا الألعاب التربوية في حصصهم .

اذاً ما الغاية من تطبيق هذه الألعاب ؟

لاستعمال الألعاب في التعليم فوائد تتلخص بما يلي :

١ – فسح المجال للتلميذ بتطبيق معلوماته ومعرفة النتائج فوراً ، مع العلم بأنه لا تظهر تعقيدات وتفاعلات الحياة اليومية بوضوح في هذه الألعاب .

٢ – الألعاب التربوية هي وسيلة لتحقيق بعض الأهداف في المجالين الادراكي والحسّي . انما يجب ألاّ نعتبرها وسيلة لحل كل المشاكل التربوية .

٣ – الألعاب تجعل التلاميذ غير مقيّدين بالمواد التي يجب أن تكون مطابقة للمناهج بل تجعل نطاق المناهج أوسع وأشمل ، فهي تظهر للتلاميذ أنّ قيمة المفاهيم والمعلومات هي عندما تستعمل كأداة للوصول الى هدف ما في الحياة اليومية .

ما هي هذه الألعاب ؟

ما مصادرها وكيف الحصول عليها ؟

انّ الأهداف المتوخاة من تدريس مادة ما على مستوى تعليمي معيّن هي محور تصميم هذه الألعاب .

لقد تم إنتاج ألعاب عديدة في العالم ، انما لا يمنع أن يقوم المعلم بتحويل احدى الألعاب الشائعة التداول بين التلاميذ كالمنوبولي والدومينو والبينغو أو غيرها الى ألعاب تربوية مفيدة .

ما هي الأسس التي يجب اتباعها ؟

على المعلم مراعاة المبادئ الأساسية التالية عندما يعمل على تكييف لعبة ما :

١ – جعْل قواعد اللعب بسيطة وسهلة وواضحة .
٢ – أن تكون الفترة اللازمة لانتهاء اللعب أقلّ من الحصّة .
٣ – جعْل فُرص النجاح والربح متاحة لكل التلاميذ .
٤ – أن تكون اللعبة مسلية ومفيدة .

سنورد في ما يلي أمثلة عن تحويل بعض ألعاب التسلية الى ألعاب تربوية .

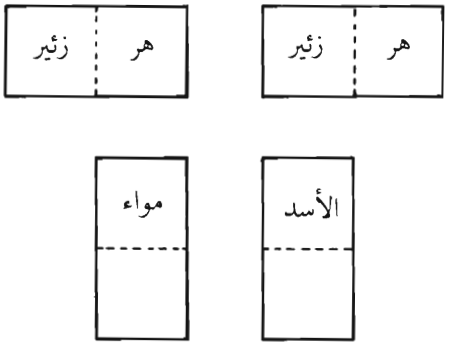
أولاً : لعبة الدومينو في اللغة العربية : أصوات الحيوانات (٤٩ قطعة)

لعبة الدومينو
أصوات الحيوانات

عدد اللاعبين :

- تُقلَب القطع جميعها بحيث لا يظهر الكلام .
- يلتقط كل لاعب ستّ قطع بشكل عشوائي .
- توضَع القطع الباقية جانباً .
- يضع اللاعب القطع الستّ عمودياً بحيث يستطيع هو قراءة الكلام المكتوب عليها ، بينما يتعذر على اللاعبين الآخرين قراءتها .
- لبدء اللعب ، يضع أحد اللاعبين احدى القطع التي التقطها على الطاولة بشكل أفقي والكلام الى أعلى (أي ظاهر) .

فمثلاً يضع القطعة التالية :



وبعد أن يضع القطعة يلتقط قطعة واحدة من القطع الموضوعة جانباً وينتقل اللعب الى اللاعب الذي الى يمينه .

- فإذا لم يكن لديه أية قطعة تحمل امّا الاسم أو الصوت المطلوبَين ، فيجب عليه التقاط قطعتَين من القطع الموضوعة جانباً وينتقل اللعب الى اللاعب الذي الى يمينه من دون أن يلعب .
- تنتهي اللعبة عندما يضع أحد اللاعبين كلّ القطع التي أمامه بعد التقاط كل القطع الموضوعة جانباً ، فيكون هو الفائز .

حمار	حمار	الأسد	ضفدعة	هر	خروف	الأس
مواء	فحيح	فحيح	مواء	نهيق	فحيح	نقيق
	حمار	خروف	هر	خروف	الأسد	ضفدع
زئير	ثغاء	نقيق	زئير	ثغاء	نهيق	نقيق
أفعى	ضفدعة	خروف	خروف		حمار	أفعى
	نهيق	مواء	زئير	نقيق	زئير	مواء
الأسد	هر	هر	أفعى	الأسد	الأسد	
زئير	ثغاء	فحيح	ثغاء	مواء		
حمار	هر	خروف	خروف	ضفدعة	هر	حمار
نهيق			نهيق	فحيح	نقيق	نقيق
ضفدعة	الأسد	ضفدعة	هر		أفعى	
زئير	ثغاء		مواء	مواء	نهيق	نهيق
ضفدعة		أفعى	أفعى	أفعى		حمار
ثغاء	فحيح	فحيح	نقيق	زئير	ثغاء	

Great scientists word puzzle.

Names of 55 great scientists can be found among these letters. The names appear for word, back word, up, down or diagonally. Draw a line across the name as it is found and check it from the list. The bureau of Educational Equipments and Materials is represented by YOUNNES and TOHMEH. You can also find CERD (14 times).

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v
1	D	N	O	T	W	E	N	P	M	G	A	L	I	L	E	O	C	E	R	D	E	W
2	E	T	O	H	M	E	H	E	A	R	D	R	E	C	I	Y	K	C	N	A	L	P
3	K	T	N	A	M	S	K	A	W	K	E	P	L	E	R	M	R	B	I	K	Y	N
4	O	A	E	B	Y	O	U	N	N	E	S	F	E	A	U	I	V	N	X	O	O	I
5	C	E	R	D	S	C	I	C	E	R	D	T	E	A	C	H	E	R	H	O	B	B
6	H	N	A	G	R	O	M	H	U	X	L	E	Y	K	A	S	A	M	Q	M	B	A
7	D	S	H	N	I	W	R	A	D	Y	U	F	A	R	A	D	A	Y	U	K	I	S
8	R	U	L	E	D	N	E	M	A	Y	E	L	T	S	E	I	R	P	S	A	L	K
9	E	C	U	I	N	O	F	I	S	H	E	L	P	D	S	U	I	L	A	S	E	V
10	C	I	E	H	A	R	B	C	N	C	K	R	E	B	S	I	S	C	E	R	D	A
11	C	N	A	R	Z	O	Y	H	D	E	I	R	E	S	N	U	T	D	R	E	C	N
12	E	R	A	E	N	I	D	E	R	D	T	U	Z	O	O	T	O	L	L	E	Y	L
13	R	E	S	D	O	T	S	L	E	R	T	E	S	L	C	M	T	E	K	D	D	E
14	D	P	C	I	C	C	D	S	I	E	A	T	I	A	E	O	L	R	C	R	R	E
15	N	O	T	L	A	D	R	O	S	C	A	S	A	N	R	A	E	I	R	E	O	V
16	K	C	A	R	B	A	E	N	I	W	H	A	M	D	D	N	O	S	A	C	F	W
17	I	A	T	O	R	N	C	A	O	R	O	P	P	E	N	H	E	I	M	E	R	E
18	M	E	N	D	E	L	E	E	V	L	E	M	O	E	T	A	D	R	A	R	E	N
19	S	I	R	L	L	E	W	X	A	M	B	E	J	O	B	R	R	I	L	L	H	H
20	O	P	A	U	L	I	N	G	L	O	V	E	D	O	E	V	E	E	X	O	T	O
21	A	G	R	E	S	E	D	E	M	I	H	C	R	A	E	E	C	Y	E	R	U	E
22	C	E	R	D	I	N	Z	I	S	S	A	G	A	B	R	Y	E	S	M	A	R	K

ARCHIMEDS
AGASSIZ
ARISTOTLE
BACON
BOHR
BOYLE
BRAHE
CRICK
COPERNICUS
CURIE
DALTON
DARWIN
DESCARTES
EINSTEIN
FARADAY
FERMI
GALEN
GALELIO
HARVEY
HENRY
HUXLEY
JENNER
KEPLER
KOCH
KREBS
LAMARCK
LAND
LAVOISIER
LYELL
MAXWELL
MENDEI
MENDELEEV
MICHELSON
MORGAN
MOSELEY
NEWTON
OHM
OPPENHEIMER
PASCAL
PASTEUR
PAULING
PLANCK
PRIESTLEY
RAMSEY
REDI
REED
RUTHERFORD
SABIN
SALK
SEABORG
UREY
VAN LEEUWEH OEK
VESALIUS
WAKSMAN
WATSON

YOUNNES TOHMEH CERD (14 times)

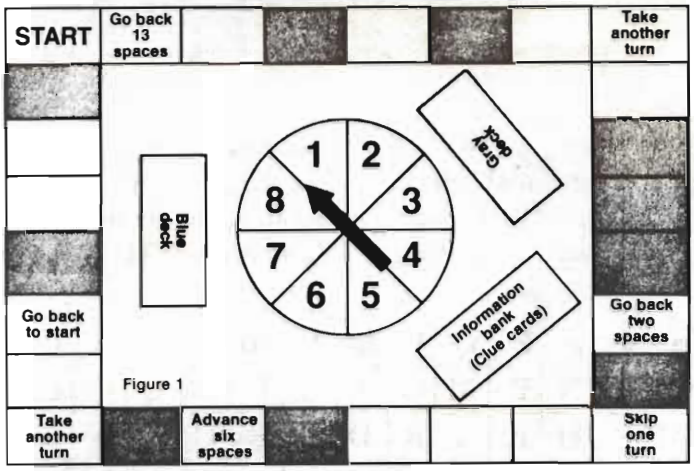


Figure 1

حل الكلمات الضائعة : أسماء العلماء

21n	7i	3j	6g	11d
22m	11i	3a	13p	17j
7g	8g	10k	1g	22u
16e	7L	19s	4t	7v
5u	9g	13n	17k	8s
5u	21b	20i	8r	16r
10g	1j	12v	17l	21u
2r	17p	19j	20b	9v
16b	7c	8h	2v	9v
5o	6h	18a	8r	3i
15f	19m	8h	22u	16j

4e YOUNNES 2b TOHMEH CERD 1q, 2n, 5a, 5h, 10a, 10r, 11a, 17u, 13o, 15j, 16t, 17g, 21q and 22a :

لقد تم العمل على تحويل بعض الألعاب الى ألعاب تربوية نذكر منها :

١ – لعبة الدومينو :
- الرموز الكيمائية
- المذكر والمؤنث
- الجغرافيا

٢ – لعبة البنغو :
- الجغرافيا
- أصوات الحيوانات

٣ – لعبة المونوبولي :
- تلوث البيئة
- الكيمياء

٤ – لعبة الورق :
- المواد الغذائية
- البيئة الصحراوية ، الريفية ....
- الكهرباء

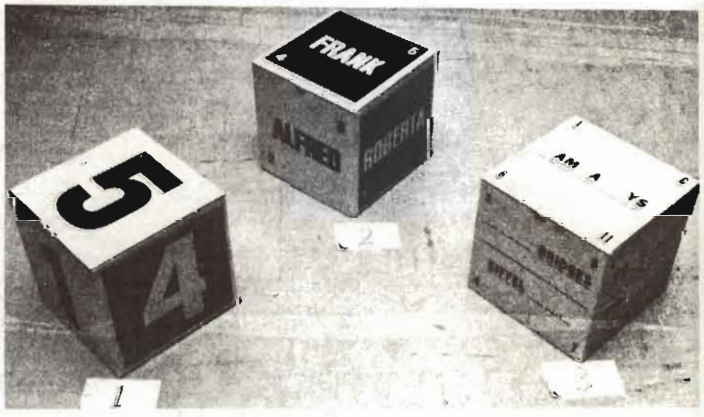
٥ – لعبة السلالم :
- النظام الشمسي

٦ – اللوحات الكهربائية

وغيرها ،

فإذا كان لدى الأساتذة أية أفكار عن تحويل ألعاب التسلية الى ألعاب تربوية والتي بالإمكان تبادلها والاستفادة منها بعد نشرها على صفحات «المجلة التربوية» ، فإننا نطلب من الأساتذة إرسال أفكارهم الى مكتب التجهيزات والوسائل التربوية أو الحضور شخصياً ومناقشتها .

والى اللقاء في الأعداد القادمة مع ألعاب مفيدة ومسلية .



dans plusieurs séances de travaux pratiques, et les justifier par les nombres. Des fiches de travaux pratiques doivent être faites concernant chaque chapitre, qui seront dûment remplies par l'élève d'après les chiffres trouvés dans les résultats de ses manipulations. Les erreurs de l'expérience commises par le manipulateur seront compensées par le calcul des incertitudes auquel l'élève de la classe terminale doit être suffisamment exercé.

c) **La physique appliquée** est la partie qui traite les problèmes pouvant être posés en physique.

Dans le cycle secondaire l'élève doit savoir rattacher la difficulté posée à la loi correspondante. De plus, il doit savoir donner aux problèmes les explications convenables sans jamais perdre de vue que le problème qu'il traite n'est pas un problème de mathématiques où les nombres sont dominants et conduisent automatiquement à la réponse. Ici, c'est la réflexion qui doit dominer et aboutir logiquement à la réponse par l'intermédiaire des nombres. Cette procédure doit être acquise d'après des modèles d'exercices résolus ou exercices types, pour que l'élève puisse s'adapter facilement à cette façon de faire.

Donc la physique appliquée, vue son importance, doit faire l'objet d'un tome spécial que l'élève doit obligatoirement posséder conjointement au livre de physique théorique et aux fiches de travaux pratiques.

3) Chimie.

La chimie qui est destinée à l'étude de certains corps inanimés, ainsi que les transformations et réactions qui en dérivent, doit commencer par l'étude de l'atome, le constituant de tout corps ici-bas. Ensuite, elle doit traiter la classification des éléments chimiques à étudier, puis détailler chaque corps en mettant en relief ses propriétés physiques, chimiques et les différentes réactions qu'il donne.

Comme la physique, la chimie doit aussi avoir trois parties différentes, à savoir : la première qui est une étude systématique théorique ; la deuxième, une étude pratique réalisée aux laboratoires avec des fiches appropriées ; tandis que la troisième est la chimie appliquée dans les exercices et les problèmes.

• • •

La conclusion que nous allons donner va revêtir un caractère spécial, qui la rendra peut-être, plus importante que tout l'exposé précédent.

Le livre scientifique qui groupe l'étude des sciences naturelles, physiques et chimiques, ne doit pas évoluer selon des facteurs arbitraires, qui souvent, nous parviennent de l'occident, et qu'on a voulu toujours qualifier de «modernes», soit par habitude soit par esprit de snobisme. Il ne faut pas croire qu'il y a forcément en Europe des têtes mieux faites que les nôtres, pour finir en conséquence à adopter chez nous (les yeux fermés), tout ce qu'on nous transporte de l'autre bout de la Méditerranée. Les créatures humaines se ressemblent partout, malgré tout le respect que nous devons à certains savants et génies parus en Occident. Nous devons avoir confiance en nous-mêmes, et savoir que ce qui peut convenir à un européen, peut ne pas convenir à un oriental, et plus explicitement à un libanais. Les facteurs relatifs au premier, ne sont pas les mêmes que ceux du second.

Par conséquent, loin de chercher à copier les programmes scientifiques conçus pour d'autres pays, ou de façonner des livres ayant les mêmes squelettes de base, il faut fournir à nos élèves des séries de livres adaptés à leurs capacités intellectuelles, qui sont peut-être plus développées que d'autres, en respectant dans ces séries consacrées à chaque cycle de l'enseignement : primaire, complémentaire, ou secondaire, l'évolution normale du cerveau qui passe de l'enfance, à l'adolescence, puis à l'âge adulte.

□ □ □

des sciences naturelles». Le premier sera expliqué en classe et l'autre au laboratoire.

2) Les sciences physiques.

Destinées à l'étude des corps inanimés. Cette discipline pour les classes complémentaires doit contenir l'ensemble des deux rubriques: Physique et Chimie qui seront séparées plus tard dans les classes secondaires.

Les sciences physiques concernant ces classes du Brevet élémentaire, doivent se diviser en trois parties nettement différentes et qui seront publiées dans trois livres ou tomes différents.

a) **Le tome 1** aura pour titre: «Etude méthodique des sciences physiques», et traitera les principes et les lois de la physique, ainsi que les propriétés physiques et chimiques des corps inanimés environnants. Cette étude théorique fera appel à l'intelligence, au raisonnement qui supplée à l'observation pour certains corps inexistants dans notre entourage.

b) **Le tome 2** aura pour titre «Etude pratique des sciences physiques». Il est destiné aux laboratoires. Il doit traiter toutes les expériences physiques, ainsi que les réactions chimiques. C'est donc un guide pratique pour les différentes manipulations.

c) **Le tome 3** aura pour titre «Etude appliquée des sciences physiques». Il doit contenir des exercices et des problèmes.

Cette partie, qui est très importante, doit pouvoir initier l'élève à savoir résoudre seul un problème de sciences physiques. Elle doit donc exposer à l'élève les étapes suivantes pour le faire arriver au résultat voulu.

1ère étape. Elle consiste à exposer à l'élève, et d'une façon extrêmement claire et simple les méthodes classiques qu'il faut suivre pour savoir résoudre un problème de physique ou de chimie.

2ème étape. Elle consiste à donner à l'élève plusieurs exemples ou types de problèmes résolus parcourant tout le programme, pour qu'il puisse les imiter dans sa première période de travail appliqué, qui est pour lui une pure initiation à ces genres d'exercices encore nouveaux pour lui.

3ème étape. Elle doit mettre entre les mains de l'élève une série d'exercices ou de problèmes avec leurs réponses seulement, pour lui laisser le soin de les trouver par ses propres moyens.

4ème étape. Elle doit contenir des exercices et des problèmes sans réponses, un peu plus compliqués que les précédents, pour porter l'élève à compter sur lui-même dans la solution des problèmes.

C) Cycle secondaire.

C'est le cycle le plus important. D'abord, il prépare l'élève pour le rendre âpte à suivre les études universitaires; ensuite c'est l'étape spécifiée par un cerveau entièrement mûr, capable de réfléchir, raisonner, déduire, reconstituer et résoudre. Les matières scientifiques destinées à ces classes doivent être canalisées dans le sens de ces repères envisagés.

L'enseignement scientifique secondaire doit comporter trois matières principales selon ces titres:

— Biologie
— Physique
— Chimie.

1) Biologie.

Les sciences naturelles des classes complémentaires étudiées méthodiquement à partir d'une classification systématique à la base seront maintenant exposées à partir d'un repère strictement biologique. On en distinguera deux parties: la biologie animale, et la biologie végétale.

a) **La biologie animale** doit commencer par l'étude de la cellule, qui est l'élément élémentaire pour tout organe vivant, pour arriver à l'animal dont l'être supérieur est l'homme. Son étude doit envisager outre la méthode théorique, la méthode pratique avec les dissections réalisées au laboratoire, et l'étude appliquée destinée au traitement des problèmes héréditaires.

b) **La biologie végétale** suivra le même plan d'étude théorique et pratique, avec certains problèmes de croisement entre les plantes d'espèces ou de couleurs différentes.

2) Physique.

La physique sera divisée dans chaque classe secondaire en trois parties distinctes.

a) **La physique théorique** destinée à l'étude des théories et des lois physiques avec leurs vérifications expérimentales.

b) **La physique pratique** destinée à réaliser, au laboratoire, par les manipulations adéquates les vérifications expérimentales de ces théories et lois,

Les types d'animaux ou de végétaux présentés dans le livre doivent être choisis parmi ceux que l'enfant rencontre chaque jour sur son chemin, en allant à l'école. Par exemple, la figure d'une plante européenne, qui n'est pas connue chez nous, ne présente aucun intérêt à l'enfant du cycle primaire ; d'autant plus que la figure relative à l'hippopotame d'Afrique ne fait que surcharger sa mémoire visuelle, encore limitée, en lui donnant l'impression d'une complication qu'on doit lui faire éviter à son âge. Devenu adulte, il sera obligatoirement à même de comprendre et d'étudier le règne animal et végétal complet du monde entier, et où il pourra aussi faire une spécialisation au besoin.

Les figures et les images de ces objets environnants qui figurent dans ce livre élémentaire, ne doivent pas aussi être compliquées sous prétexte qu'elles seront plus jolies. Au contraire elles doivent être conçues avec une simplicité extrême pour que l'enfant les envisage en les regardant au même titre que ses jouets qu'il manipule chaque jour.

Cette étude d'observation ne doit pas être limitée aux déssins du livre, mais elle doit s'étendre à l'observation pratique dans un champ avoisinant, où l'enfant, sous le regard de son enseignant, saisit une marguerite, par exemple, enlève ses pétales et la compare au dessin similaire présenté dans le livre. Au besoin, il pourra colorier une fleur identique dans son cahier d'application, en essayant de lui adjoindre les couleurs semblables à celles qu'il vient d'oberver au champ sur la fleur naturelle.

Les corps inanimés sont formés pour le nouveau-né par les objets qui ne bougent pas. Ceux-là sont discernés ultérieurement, par le cerveau encore en miniature, parce qu'ils sont moins attirants par rapport aux coprs qui bougent (animés). Ils forment les trois états de corps de la nature à savoir : les solides, les liquides et les gaz.

L'étude détaillée des caractères de chaque état, et surtout la transformation d'un état à un autre, par la variation de la pression ou la température, offre une certaine complication, quant à sa compréhension. Pour cela, cette partie ne sera pas vue en classe de onzième, ou de douzième, mais elle sera réservée pour la classe de septième, la dernière du cycle primaire. Dans cette classe, la logique de l'enfant étant un peu plus évoluée, arrivera à comprendre ce sujet ; Sinon, il sera obligé de l'apprendre par cœur, en n'y comprenant rien, car en classe de dixième, par exemple, il ne pourra pas comprendre un phénomène physique qui ne tombe pas sous les organes des sens.

B — Cycle complémentaire

Ce cycle côtoie l'évolution de l'intelligence ; il correspond alors à l'âge du raisonnement. Il doit englober les classes de 6e, 5e, 4e et 3e. Dans ces classes, l'élève doit compter beaucoup moins sur les organes des sens, pour déchiffrer certaines propriétés physiques ; il est surtout guidé par la réflexion et la logique.

Donc, la série de livres scientifiques destinés à ces classes doit être orientée dans le sens du raisonnement, qui devient alors le seul facteur directeur et déterminant pour l'élève.

Nous divisons l'enseignement scientifique dans ce cycle en deux grandes parties : les sciences naturelles et les sciences physiques.

1) Les sciences naturelles.

Les corps animés sont étudiés ici sous la rubrique de «Sciences naturelles» qui doivent comporter, comme précédemment, le règne animal et le règne végétal.

Chacune de ces divisions doit débuter par une classification systématique, une vue d'ensemble pour chaque règne qui évoque à l'élève la notion mathématique de l'ensemble qui cherche à déchiffrer les détails à partir des ensembles.

La classification proposée implique les définitions de groupe, de famille, de genre et d'espèce. Cette échelle une fois comprise, selon l'ordre indiqué, aidera l'élève à situer chaque insecte, ou fleur, en leur donnant la place éxigée dans cet ensemble ; et par suite à déchiffrer leurs propriétés caractéristiques, qui sont celles du groupe auquel ils appartiennent.

Donc, l'étude des sciences naturelles dans les classes complémentaires doit être envisagée sous deux angles différents :

Le premier est apparemment théorique qui définit l'animal ou la plante à partir de la classification, et fait arriver l'élève, d'une façon systématique, aux propriétés caractéristiques.

Le second est purement appliqué, et sera réalisé aux laboratoires. Il s'agit d'une dissection exécutée par l'élève lui-même, ou l'examen minutieux au microscope, pour localiser les propriétés virtuellement saisies d'après la classification et les confirmer réellement.

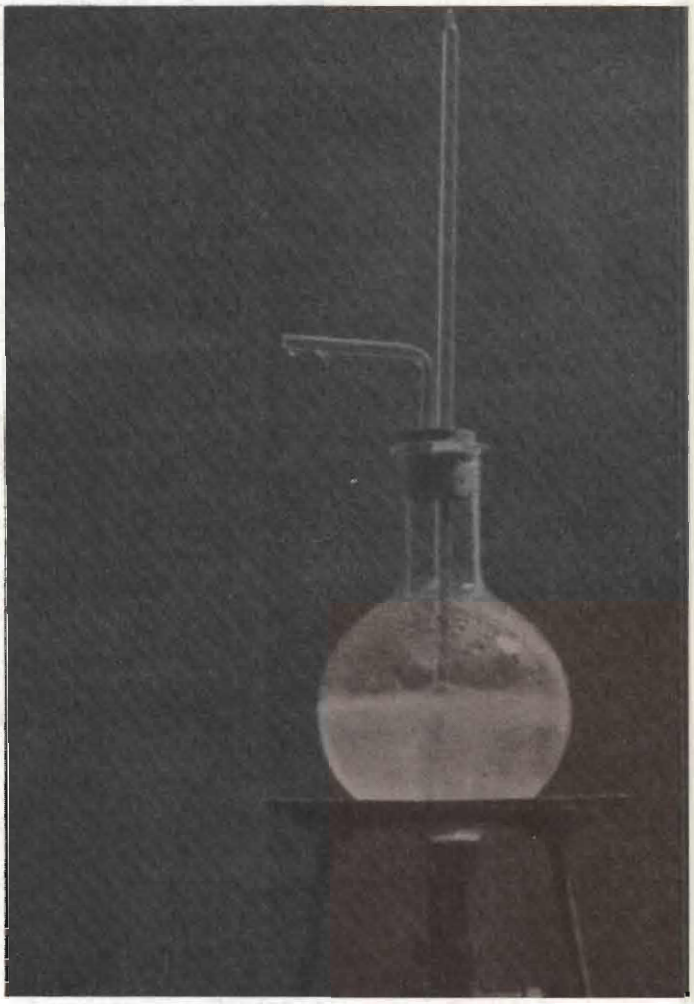
Il serait donc souhaitable de doter l'élève dans ces classes, de deux livres différents de sciences naturelles. Le premier aura pour titre : «Etude méthodique des sciences naturelles», et le second : «Etude pratique

C) Cycle secondaire relatif à l'âge d'application

1) Biologie
- a) **monde animal**
  - — Etude théorique.
  - — Etude pratique. (Dissection au labo.)
  - — Etude appliquée. (Problèmes héréditaires).
- b) **monde végétal**
  - — Etude théorique.
  - — Etude pratique. (Etude microscopique et coloration au labo.)
  - — Etude appliquée. (Problèmes de croisement)

2) Physique
- a) Etudes théoriques.
- b) Etudes pratiques. (Travaux de laboratoire).
- c) Etudes appliquées. (Applications aux problèmes).

3) Chimie
- a) Etudes théoriques.
- b) Etudes pratiques. (Travaux de laboratoire).
- c) Etudes appliquées. (Applications aux problèmes).



A — Cycle primaire

1) L'environnement

Un nouveau-né qui vient au monde se situe dans un milieu qui forme son environnement. Ses organes de sens, encore rudimentaires, ne lui permettent pas de connaître, ni de spécifier tous les corps qui l'entourent. Toutefois, il croît dans ce monde vague, totalement méconnu par lui qui forme son milieu extérieur. Pour cela l'ordre chronologique suivi par le livre scientifique doit débuter par l'étude de l'environnement. Cette partie doit comporter une étude d'observation par l'image et la carte, de l'atmosphère et sa formation, de l'air, de l'eau, de la terre et de ses phénomènes naturels.

La deuxième partie étudiée dans ce cycle primaire, doit comporter tout ce qui tombe sous les organes des sens, c'est-à-dire les corps environnants que l'enfant commence à voir et à discerner en premier lieu. Ces corps très nombreux et variés forment, pour ainsi dire, tout le monde infini qui nous entoure. On doit les classer d'une façon globale en deux grandes catégories : les corps animés et les corps inanimés.

Les corps animés sont pour le cerveau d'un nouveau-né qui évolue, tous les objets qui bougent. Ils engloberont, plus tard, tous les corps qui croissent et évoluent par eux-mêmes.

L'ensemble des corps animés sera divisé en deux grandes parties, d'après les perceptions de ce nouveau-né. La première, groupera les corps du règne animal (corps qui bougent) ; et la deuxième groupera les corps du règne végétal (corps qui croissent et évoluent par eux-mêmes).

Sous quel angle doit-on envisager l'étude des corps environnants (animés et inanimés) à l'élève du cycle primaire dont l'âge varie entre cinq et dix ans?

Ces corps doivent être présentés par des images et des figures colorées (ou bien à colorier par l'enfant lui-même).

LE LIVRE SCIENTIFIQUE MODERNE

Le livre scientifique moderne

Antoine Sakre

Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, les connaissances scientifiques sont acquises à partir de deux facteurs primordiaux : l'observation des corps environnants à l'aide des organes des sens, et l'étude méthodique des notions théoriques puisées d'une source valable : les documents et le livre scientifique. Ce dernier révèle déjà son importance dans ce domaine. Il doit posséder des qualités capables d'exposer ces connaissances compliquées d'une façon claire et juste, en s'aidant, au besoin, des figures bien faites, des schémas, des cartes etc....

Nous allons dans cet exposé détailler les exigences qui doivent constituer les qualités d'un bon livre scientifique moderne.

Ce «livre scientifique» tel qu'on doit le nommer est destiné normalement à fournir des connaissances utiles et certaines du milieu environnant, en envisageant l'atmosphère qui nous environne, la terre sur laquelle nous vivons, ainsi que les corps animés ou inanimés qui nous entourent. D'autre part ce facteur de référence est destiné à être feuilleté par une catégorie très variable de personnes dont l'âge croît, sans cesse, depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence, et l'âge mûr. On doit donc varier son contenu, pour venir à l'aide d'un cerveau en perpétuelle évolution. D'où la division de l'enseignement en trois catégories ou cycles selon les étapes variables d'acquisition qui est fonction de l'âge.

On distingue alors le cycle primaire, le cycle complémentaire et le cycle secondaire.

Le tableau suivant résume les caractéristiques du contenu du livre scientifique scolaire, que nous détaillerons par la suite.

A — Cycle primaire : relatif à **l'âge** d'observation.

1 — **Etude de l'environnement**
- l'atmosphère.
- l'air.
- l'eau.
- la terre
- les phénomènes naturels.

2 — **Etude des corps environnants**

a) corps animés
- règne animal
- règne végétal

b) corps inanimés
- solides
- liquides
- gaz.

B) Cycle complémentaire : relatif à l'âge de raisonnement.

1) Sciences naturelles (corps animés)
- règne animal.
- règne végétal.

2) Sciences physiques (corps inanimés)
- a) Etude théorique.
- b) Etude pratique. (travaux de laboratoire).
- c) Etudes appliquées. (initiations aux problèmes).

learning experience in school and promotes the rapid growth of competence in the second language without leaving a negative effect on achievement in the mother tongue or in other academic areas. There are other successful immersion programs elsewhere in the world: The Rizal experiment in the Phillippines, for instance, has shown that proficiency in English was related to the number of years that English had been the medium of classroom instruction. However, using English as the medium of instruction did not leave a negative effect on student achievement in Tagalog, their native language.(6)

In Lebanese intermediate schools a partial immersion programs starts in the first intermediate class (6th grade) and continues throughout secondary school. The second language, French or English, is used for 50% of the curriculum. In schools where English is taught as a second language, the government curriculum for the intermediate level assigns seven hours per week for ESL and 8 hours per week for mathematics and science taught in English. This assumes that students use English for 15 class hours out of 30 per week.

One wonders why the Lebanese Intermediate curriculum has not proved to be as successful as the Canadian programs and why both students and teachers continue to struggle with the language barrier in science, especially in the first two years of intermediate school. The answer seems to be found in the role of teachers in each case:

1. In the Canadian immersion programs most teachers associated with the French component of the programs are native speakers of the language whereas in Lebanon the majority of ESL and science and mathematics teachers are Lebanese.

2. In Canada, generally, one teacher, whose objective is helping the students attain a good level of proficiency in the language, teaches the French language arts as well as all the subjects included within the French component of the program. In contrast, the majority of ESL teachers in Lebanon do not teach science and mathematics. These subjects are taught by science and mathematics majors who believe that their job is to teach the concepts in the science and mathematics texts and do not regard themselves as language teachers. In fact, many do not have a good command of the English language themselves, especially of the oral skill.

3. In the Canadian programs the students are totally immersed in French in their French classes as well as in all subjects taught in that language. This is not the case at the intermediate level in Lebanon where most of the science teachers, conduct the major part of their classes in Arabic in an attempt to get their ideas across to the students, and therefore actual practice in English in the science and mathematics classes is kept to a minimum.

Notes

1. Lebanon, Center for Educational Research and Development, Taqrir ra'is al-markaz al-tarbawi, p. 130.
2. Wallace E. Lambert and Richard Tucker, Bilingual Education of Children (Rowley, Mass.: Newberry House Publishers, 1972).
3. Henri C. Barik and Merril Swain, "A Canadian Experiment in Bilingual Education at the Grade Eight and Nine Levels: The Peel Study, "**Foreign Language Annals** 9 (October 1976): 465 – 79; Henri C. Barik, Merril Swain and Vincent A. Gaudino, "A Canadian Experiment in Bilingual Schooling in the Senior Grades: The Peel Study through Grade Ten" (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975).
4. F. Genesse and M. Leblanc, "A Comparative Evaluation of Three Alternative French, Immersion Programs: Grades Seven and Eight" (Montreal: Instructional Services Department, Pretestant School Board of Greater Montreal, 1978).
5. F. Genesse, "A comparison of the Pilot Early Immersion, Grade Seven Immersion and F.S.L. Programs at the Grade Eight Level," report submitted by the Instructional Services Department to the Protestant School Board of Greater Montreal, March 1977.
6. Richard Tucker, "Gross-disciplinary Perspectives in Bilingual Education: A Linguistic Review Paper" (Montreal: Mc Gill University, [1976]).

5. Some teachers believe that the problem persists throughout all intermediate and secondary classes due to the low standard of English in their schools. Others, however, mainly those who teach in private schools, find that teaching science in English ceases to present difficulties after the first couple of years as the students improve their knowledge of English in their English as a second language classes and learn to use it in scientific communication.

Evidence concerning the existence of the problem is also found in the need felt by educators to simplify the language in both the English and the French versions of the intermediate science textbooks. The decision to simplify the language of the science textbooks published by the Center for Educational Research and Development (CERD) in 1972/1974 came after four years of using the first book in the series.(1)

The curriculum of the intermediate level at which both Arabic and the second language are used as media of instruction for the different school subjects looks like a partial immersion program. During the last decade several such programs, especially in Canada, have been carefully evaluated and the findings recorded in papers and reports. A comparison may be drawn between these programs and the Lebanese "partial immersion" program at the intermediate level. This comparison may throw light on the causes of the problems we face in this country.

The French immersion programs started in Canada with the Saint Lambert experiment in 1965. In this program English-speaking kindergarden and first grade pupils received their schooling entirely in French. Very minimum training in English was introduced in second grade and was gradually increased until approximately 50% of the curriculum was taught in English and 50% in French. The program was evaluated throughout its duration and the results were positive.(2)

The success of the Saint Lambert experiment has led to the establishment of several early grade immersion programs in nine of Canada's ten provinces, and subsequent studies confirm the findings of the Saint Lambert experiment. These findings suggest that the early grade immersion programs do not harm the children's native language development and that those who participate in such programs acquire an ability to understand, speak, read, and write in the second language which far surpasses that of pupils in traditional second language programs.

The immersion programs that are comparable with the Lebanese situation are those which have been instituted at the grade 7, 8, and 9 level. (Equivalent to Lebanese intermediate 2, 3, and 4). In Brampton, Ontario, for instance, French was used as the medium of instruction for 70% of the curriculum in grade 8 and 40% in grade nine and grade 10. In addition to French language, students in 8th grade studied the following subjects in French: mathematics, history, geography, science, and art.(3) In Montreal instruction in French was used for 80 to 85% of the curriculum in grades 7 and 8.(4) These programs were evaluated and compared with the regular French program and the English program with French as a second language. (Twenty minutes of French instruction per day). Some of the results of the evaluation can be summarized as follows:

1. Immersion programs do not have a negative effect on the students' English language skills. The Montreal experiment has shown that certain immersion groups performed as well as or even better than students in the regular English program on tests of English language skills.
2. Immersion groups show a much higher level of French achievement than students in the regular English program with French as a second language.
3. Immersion programs do not have a negative effect on student achievement in other academic areas such as science and mathematics. Tests have shown that immersion groups and students in the regular English program show a similar level of achievement in areas other than French.
4. The longer the immersion program, the better the results. Students in a two-year immersion program (in grades 7 and 8) showed a higher level of French proficiency in grade 8 than those who had one year of French immersion in grade 7.
5. Immersion programs in the senior grades (7, 8, 9, and 10) can be as effective as early grade immersion programs. Tests have shown that there were no significant differences in French proficiency between the early immersion groups and grade 7/8 immersion students at the end of grade 8.
6. The French proficiency level of the immersion groups, although much higher than that of students in the regular English program, is generally below the level of the native French control groups.(5)

The results of the evaluation of immersion programs in Canada suggest that such programs do attain the goals for wich they are designed: the use of the second language as the medium of instruction enriches the

THE LEBANESE INTERMEDIATE CURRICULUM AS A PARTIAL IMMERSION PROGRAM

BY: Victoria Salloum

In Lebanese schools where English is taught as a second language, science and mathematics, which are introduced in Arabic at the elementary level, are continued in English starting with the first intermediate class. The use of English as the medium of instruction has presented difficulties particularly in the first two years of the intermediate level where the language barrier makes the task of the teaching and the learning of science a difficult one indeed for students and teachers alike.

In order to provide evidence for the above statement concerning the problem of teaching science in English, I had a short questionnaire forwarded in the summer of 1978 to a cross-section of science teachers in Lebanon. The replies invariably admit the existence of the problem. They only differ with regard to its acuteness. The teachers' replies and comments can be summed up as follows :

1. The language barrier presents a crucial problem in the teaching of science at the intermediate level.
2. All teachers admit that they have to use Arabic most of the time in the classroom in order to get their ideas across to the students. They would use the technical English words but explain most of the scientific description of investigations, processes, and theoretical conclusions in Arabic.
3. The teachers have to go over the science lesson in the textbooks word for word explaining the meanings of the new words and teaching the students how to pronounce them. Sometimes they make the students underline the statements they have to memorize because they cannot express those scientific concepts in English.
4. The students face more difficulties when they are called upon to take written examinations in science. There are no hints and helps that they get from their teachers in oral recitation; and spelling is a major difficulty. That is why most teachers resort to a fill-in-the-blank type of test especially in the lower intermediate classes in order to simplify the writing task for the students.

6. Conclusion.

Cette esquisse de programme aurait besoin d'être commentée ; mais un tel commentaire, pour être vraiment clair, devrait prendre les dimensions d'un ouvrage, lequel d'ailleurs pourrait éventuellement servir de point de départ à des cours et manuels de formes diverses. Il suffit, pour terminer, de rappeler les liens organiques qu'un programme de philosophie devrait entretenir avec les programmes de littérature, d'histoire, de sciences : toutes matières qui constituent l'essentiel de la culture à transmettre par l'éducation. Ce contenu culturel, pour servir à la formation des personnes, devrait réussir à lier le présent au passé, tout en lui laissant son ouverture naturelle à l'avenir : la formation comporte inséparablement un aspect d'apprentissage et un aspect de création libre ; la transmission de l'héritage culturel serait chose vaine et dangereuse si elle étouffait au lieu de favoriser les puissances d'innovation.

Or, d'un autre côté, ce dynamisme de la culture montre qu'à la limite, la philosophie est chose impossible. La philosophie, dans le meilleur d'elle-même, est décision pour la raison contre les passions, pour la liberté contre toutes sortes de servitudes, pour la vérité contre l'erreur et le mensonge. Or les hommes sont par condition aveuglés par leurs passions, esclaves, trompés et trompeurs. L'éducation consiste à leur donner les moyens de se libérer. La libération totale serait justement la culture ou la philosophie. On ne peut penser une telle libération qu'à la fin d'une histoire sans fin.

Mais il n'est pas nécessaire, il n'est même pas souhaitable que chacun devienne philosophe de métier : la condition sociale ou la dimension sociale des hommes exige la différenciation dans les manières d'être homme. Il suffit que la culture philosophique aide chacun à devenir autant homme qu'il peut.

□□□

المجلّة التربويّة

أعداد قيد التحضير

- الكتاب المدرسي جزء (٢)
- دراسة النصوص
- الامتحانات الرسميّة
- الألسنيّة
- الأسلوبيّة
- الترجمة
- الأطفال
- لغة التدريس

le risque de répétition n'étant, pédagogiquement parlant, pas du tout une chose à éviter à tout prix, bien au contraire, surtout quand la répétition consiste à réfléchir sur un même thème sous des angles différents et complémentaires.

B — **Compléments d'une philosophie de la culture :**

7. philosophie du langage.
8. philosophie de l'histoire.

C — **Prolongements d'une philosophie de la culture :**

9. anthropologie : l'être humain.
10. cosmologie : les êtres du monde.
11. ontologie : l'être.

En récapitulant, on obtient la liste suivante des questions constituant un programme de culture philosophique.

— Introduction :

1. La philosophie.
   La question philosophique du fondement absolu.
   Les visions du monde.

— Le monde humain :

2. La culture.
3. La technique (les objets).
4. La science (les théories).
5. Les sciences de la nature.
6. Les sciences humaines.
7. La société (les institutions).
8. La société politique.
9. La société économique.
10. L'art (les œuvres).
11. La morale (les conduites et les mœurs).
    Le problème moral.
12. Les conditions de la moralité.
13. La religion (croyances, culte, institutions).
14. Religion et société. Foi et raison.
15. Le langage (l'expression linguistique).
16. L'histoire : création culturelle et évolution naturelle.

— L'être humain :

17. La connaissance. La perception.
18. La mémoire.
19. L'imagination.
20. La pensée.
21. L'action. La volonté (agir).
22. Le travail (faire).
23. Les fonctions.
24. Les valeurs.
25. L'être humain.
    L'homme dans l'univers.
    L'être humain, les êtres, l'être.

En opérant quelques modifications, particulièrement dans la partie concernant l'être humain, on obtient la liste suivante.

— Introduction :

1. La philosophie.
2. La question philosophique du fondement absolu.
   Les visions du monde.

— Le monde humain :

3. La culture.

Rapport au monde :

4. La technique (objets, produits). Le travail.
5. Formes et niveaux de la connaissance.
   La science (concepts, théories).
6. Les sciences de la nature.
7. Les sciences humaines.
8. L'art (œuvres).

Rapport interpersonnel et rapport aux besoins :

9. La morale (conduites, mœurs). Le problème moral.
10. Les conditions de la moralité.
11. La société (intersubjectivité, relations humaines, institutions).
12. La société politique (le pouvoir).
13. La société économique (production, distribution, propriété).

Rapport au sacré :

14. La religion (croyances, culte, institutions).
15. Religion et société. Foi et raison.

Milieu humain :

16. Le langage (l'expression linguistique).
17. L'histoire (création culturelle et évolution naturelle).

— L'être humain :

18. Les activités : Représentation (savoir, connaissance).
19. Les activités : Action (faire, créer, agir).
20. Les fonctions (structure de l'appareil humain).
21. Les motivations (besoins, valeurs, sacré).
22. L'être humain : esprit et matière. La personne.
23. L'être humain : personne, société, histoire.
24. L'homme dans l'univers (univers et tensions).
25. L'être humain, les êtres, l'être.

Tel est l'essentiel du programme, constitué par les problèmes. Il y a lieu d'y joindre les compléments, qui sont principalement d'ordre historique. Certes, une partie de l'exposé de chaque problème consiste en l'histoire du problème. Mais on peut aussi bien envisager un programme parallèle d'histoire de la philosophie, lequel pourra avantageusement être organisé dans l'esprit des propositions présentées plus haut relativement au programme de philosophie arabe. Il va de soi, d'autre part, que l'ensemble des questions formant l'essentiel du programme de culture philosophique peut être proposé à partir du problème de la mutation culturelle du monde arabe, et dans la perspective de la constitution d'un nouveau modèle socio-culturel arabe.

cette activité créatrice donne le sens objectif de la culture, et, dans ce sens, on peut dire aussi que la culture est l'expression et l'image de l'homme, c'est-à-dire sa forme d'existence concrète. Ce monde de la culture comprend les diverses productions qui peuvent se répartir en six domaines : technique, science, art, morale, société, religion. Chaque domaine peut être l'objet de quatre questions : description des productions culturelles qui constituent ce domaine, analyse des valeurs qui servent de normes à ces productions, analyse des types d'activité dont résultent ces productions et des types d'attitudes à l'égard de ces productions, reconnaissance des fonctions psychologiques manifestées dans ces activités créatrices. Cette dernière question concernant les fonctions conduit à la question radicale concernant l'être humain dans sa structure fondamentale. La philosophie peut être réduite à cette seule question de l'être humain. Mais elle peut être entendue au sens plus large de culture philosophique, et alors les questions philosophiques couvrent la totalité et les parties de ce monde de la culture. On obtient ainsi une philosophie de la technique, une philosophie de la science, une philosophie de l'art, une philosophie de la morale, une philosophie de la société, une philosophie de la religion : chacune de ces parties comprenant les questions relatives à son domaine culturel. A quoi s'ajoutent une philosophie de l'homme posant la question radicale de l'être humain, une philosophie du langage, une philosophie de l'histoire, une philosophie de l'être : le langage est coextensif à la culture dont il est l'expression sous forme linguistique ; l'histoire est le mouvement même de la créativité culturelle ; l'être est le thème central de la réflexion proprement philosophique sur le problème du fondement absolu.

En se limitant aux domaines culturels, on peut construire un tableau synoptique de la première catégorie de questions signalées ci-dessus:

A — Les Parties d'une philosophie de la culture :

parties de la philosophie	domaines culturels	valeurs normatives	activités et attitudes	fonctions psychologiques
1. philo. de la technique	technique (objets, produits)	utile	— faire, produire — utiliser	— intelligence pratique — besoins
2. philo. de l'art (esthétique)	art (œuvres)	beau	— faire, créer — contempler	— génie — goût
3. philo. de la morale (éthique)	morale (conduites, mœurs)	bien (devoir, loi)	— agir — juger	— volonté — conscience
4. philo. de la science (logique ; théorie de la connaissance)	science (concepts, théories)	vrai	savoir — inventer — juger	intelligence théorique — génie — esprit critique
5. philo. de la société	société politique et économique (institutions, droit)	les autres (bien commun)	être-avec (pouvoir, échange, travail)	— besoin social — amour
6. philo. de la religion (théologie critique)	religion (croyances, culte, institutions) (église)	Dieu (le sacré)	croire (foi, liturgie)	— besoin de salut — désir d'absolu

Ce tableau fait voir une seconde possibilité d'organiser les questions philosophiques. On a, d'abord, comme déjà vu, une philosophie de la technique, de la science, etc. Mais on peut avoir aussi une philosophie des valeurs, une philosophie des activités, des attitudes et des fonctions. Cette possibilité de lire le tableau en lignes horizontales ou en colonnes verticales peut inviter au choix de telle ou telle manière d'organiser le programme de philosophie, mais elle n'exclut pas le cumul des deux manières,

Spinoza, Kant, Hegel, Marx, positivisme logique, phénoménologie, Heidegger, existentialisme, structuralisme, herméneutique ; — Coran, traductions, mu'tazilisme, ash'arisme, Ghazâlî, Fârâbî, Ibn Sînâ, Ibn Rushd, Ibn Khaldûn, Maïmonide, soufisme, ishrâq. — Il est moins facile de proposer des noms incontestables d'auteurs arabes modernes et contemporains, lesquels d'ailleurs devraient être liés aux changements historiques et pourraient être étudiés aussi bien dans le programme de philosophie arabe, que dans celui de littérature arabe ou d'histoire du monde arabe. C'est pourquoi, d'autre part, ce programme de philosophie arabe pourrait être étalé sur deux ou trois années, avec des changements dans l'ordre de succession des questions.

Ce qui reste à discuter dans une telle conception de la philosophie arabe située dans le cadre du programme de philosophie, c'est l'affirmation du caratère proprement philosophique de ce qu'on appelle philosophie arabe. Une telle question ne prend un sens que dans la mesure où on suppose la culture arabe cractérisée par la forme de pensée religieuse. Dans ce cas, culture arabe et philosophie sont opposées autant que s'opposent l'attitude de foi et l'attitude de raison. Mais, sans entrer dans le détail de la discussion, on peut penser la possibilité d'une convergence de la foi et de la raison, comme fondement du passage d'un état où la culture est plutôt théologique et révélationniste, à un état où cette même culture devient plutôt philosophique et rationaliste. De toutes manières, il ne s'agit pas de transformer les élèves de philosophie en philosophes, mais seulement d'introduire dans leur structuration mentale et personnelle la composante philosophique de rationalité. C'est pourquoi, à la limite, il faudrait plutôt parler de culture philosophique, ou même de culture tout court.

5. Un programme de culture philosophique.

Parler de culture philosophique, c'est explicitement situer la philosophie dans la culture, et par conséquent l'enseignement de la philosophie dans l'entreprise d'assimilation de la culture. Or le processus d'éducation ne peut commencer par les spécialisations, qui resteront la tâche des organismes universitaires. Au niveau du secondaire, l'histoire ne peut être enseignée comme à des historiens de métier, ni la littérature comme à des hommes de lettres ; de même, la philosophie ne peut être proposée comme à des spécialistes en philosophie. Pour éviter l'erreur pédagogique d'une spécialisation prématurée, et pour éviter l'erreur pédagogique d'une simple juxtaposition des matières, le programme doit être conçu comme un tout organique, et par suite le programme de chaque matière doit être conçu en coordination avec le programme de toutes les autres.

Ce qui fonde la possibilité d'une telle coordination, c'est le fait que la littérature, l'histoire, les sciences, la philosophie, sont moins des ensembles de connaissances isolables ou juxtaposables, que des types d'approches visant la saisie du monde humain et de l'univers en sa totalité. Ainsi, le même monde visé, et la même intention de totalité dans la visée de ce monde, fondent suffisamment la possibilité d'articuler les diverses matières dans l'unité d'un programme de culture. D'autre part, on sait les liens traditionnels de parenté qui unissent la philosophie et la littérature, l'histoire de la philosophie et l'histoire générale de l'humanité et du monde, l'esprit philosophique et l'esprit scientifique. C'est dire que l'intention de totalité qui caractérise chaque type d'approche apparaît plus explicitement dans l'approche philosophique, du fait qu'elle est comme le point de convergence des autres approches, et qu'elle se veut plus radicale. Il est donc possible, en vue de l'élaboration d'un programme global de culture, de commencer par élaborer un programme de philosophie ou de culture philosophique.

La clef d'un tel programme sera donc la notion de culture, puisqu'aussi bien il s'agit par l'éducation de faire assimiler une culture. Qu'est-ce donc que la culture ? Il n'est pas question ici de procéder à une analyse détaillée de cette notion. Il suffit de retenir ce qui peut aider à construire un programme de philosophie axé sur la culture.

A cet effet, il y a lieu d'abord de prendre la culture au sens subjectif de formation de la personne en vue de la pensée et de l'action. Dans ce sens, ce qui constitue la culture, ce sont les valeurs et les schèmes qui déterminent les diverses réactions de l'homme aux données de sa situation. Les valeurs sont les normes servant de régulation et de motivation de la conduite. Les schèmes de pensée déterminent une manière de connaître les données de fait, et une manière de justifier ces faits ou de leur donner un sens. Les schèmes d'action relatifs au faire technique déterminent chez l'homme le type de sa relation au monde. Les schèmes d'action relatifs à l'agir moral déterminent chez l'homme le type de sa relation aux autres.

Dans ce sens subjectif, on peut dire que la culture est la forme concrète que prend l'activité créatrice de l'homme. Le résultat de

— Rapports entre les personnes :
4. Rapports entre individus, individu et société.
5. En famille : homme et femme, parents et enfants.
6. Entre jeunes : camaraderie, concurrence (émulation), équipe (entraide).
7. Entre jeunes gens et jeunes filles.

— Attitudes morales :
8. Résignation et création (initiative), servitude et liberté.
9. Justice et charité.
10. Droit et force, légalité et violence.
11. Conflit et dialogue ; polémique, tolérance, échange.

— L'art :
12. Le beau.
13. La création artistique.
14. La contemplation esthétique.
15. Les arts et les œuvres d'art.

— La technique :
16. L'utile.
17. La production technique.
18. L'utilisation des objets ou produits techniques.
19. Les techniques et les produits techniques.

D — Dans le cadre des propositions réalistes, il reste à examiner le cas de la **philosophie arabe**. D'abord, il semble que la fonction de cette matière est à comprendre à partir de la volonté d'arabisation : le contact avec la pensée traditionnelle devrait servir à former l'esprit des jeunes sur le modèle mental qui porterait la marque de l'identité culturelle arabe. Rien de plus légitime. Mais ce n'est pas en faisant étudier les philosophes arabes comme on le fait actuellement, qu'on réussit l'arabisation de la culture. Cette arabisation, on la réussirait plutôt en imposant, ou au moins en autorisant, la langue arabe pour l'enseignement et le contrôle de ce qu'on appelle la philosophie générale ; c'est la langue arabe qui contient la substance de la structure mentale caractéristique de la culture arabe ; c'est par là aussi que se crée ou se continue la tradition philosophique arabe. Il va de soi qu'il ne suffit pas de prononcer des mots arabes plutôt que des mots étrangers ; l'important, c'est de faire réfléchir des individus culturellement arabes, et animés de motivations arabes, sur des données d'expérience vécues dans le monde arabe et dans la réalité arabe.

Or cette réalité arabe, dans son actualité historique, peut être le mieux comprise, si elle est placée dans la perspective de la dialectique tradition et modernité. Il en est du présent arabe comme de son passé. De même que la philosophie arabe s'est constituée en se situant dans une double attitude, de fidélité au dogme religieux et d'ouverture à la pensée grecque, de même une philosophie arabe aujourd'hui devrait, pour se constituer, non répéter les anciennes solutions, mais en créer de nouvelles, en imitant l'attitude ancienne, laquelle devient, par transposition, fidélité à l'identité culturelle traditionnelle et ouverture à l'actualité historique du monde.

Dans ce cadre, il est possible de faire étudier la philosophie arabe comme l'un des moments de l'histoire générale de la philosophie. Cela fournit l'occasion de faire étudier la philosophie de l'antiquité, du moyen âge, des temps modernes, et la philosophie contemporaine. Mais, si l'on veut greffer cette étude historique sur le problème fondamental de la mutation culturelle du monde arabe, il faut alors situer la philosophie arabe dans la problémtique de la tradition et de la modernité. On obtient alors le plan d'étude suivant.

— La philosophie arabe comme produit de l'interaction du dogme religieux et de la pensée grecque. Cela impose l'étude de la pensée religieuse, musulmane et chrétienne, et celle de la pensée philosophique transmise par les traductions.

— La philosophie arabe comme pensée médiévale, caractérisée par une structure mentale religieuse et métaphysique. Cela impose l'étude comparée des philosophies médiévales : arabe, byzantine, juive, latine.

— Le dialogue actuel de la pensée arabe avec ce qu'on pourrait appeler la modernité. Cela impose de caractériser la modernité (mentalité scientifique et technique, esprit critique, praxis technique et sociale), de faire étudier les philosophies modernes et contemporaines, et de faire réfléchir sur les œuvres des penseurs arabes contemporains considérés comme des réactions de style philosophique aux problèmes actuels du monde et du monde arabe.

Il va de soi qu'il n'y a pas d'histoire de la philosophie possible sans l'histoire générale de l'humanité. Ce qu'il faudrait alors, c'est de situer le mouvement de la pensée philosophique dans le cadre global des événements caractéristiques de chaque époque historique. Mais ce serait beaucoup trop pour des élèves de philosophie. Il suffirait donc de faire saisir le problème de la philosophie arabe tel qu'il vient d'être exposé, en illustrant les moments de l'étude par l'analyse de tel ou tel autre auteur. Les auteurs ainsi étudiés peuvent être choisis dans une liste qui comprendrait les noms et mouvements suivants : Platon, Aristote, Augustin, Thomas d'Aquin, Descartes,

si un tel mot était permis dans le champ sémantique de l'éducation et de la philosophie.

A — D'abord, en maintenant l'ordre des questions relatives à l'action et à la connaissance, on peut réduire ces questions au nombre de vingt-cinq environ, imposé par les vingt-cinq semaines que comporte une année scolaire de durée moyenne. On obtient, pour la **classe de philosophie**, la liste suivante des problèmes essentiels.

— Introduction :

1. Philosophie et culture.

— Psychologie de l'action :

2. Conscience, attention, inconscient. La psychanalyse.
3. Tendance.
4. Passion.
5. Habitude.
6. Volonté.
7. Personnalité.

— Morale :

8. Le problème moral : conscience morale, valeurs morales.
9. Responsabilité, sanction.
10. Notion de droit. Notion de justice.
11. Valeur morale de la société familiale.
12. Valeur morale des régimes politiques.
13. Valeur morale du travail et des régimes économiques.

— Esthétique :

14. L'art.

— Métaphysique de l'action :

(15). La valeur (cf. n° 8).
(16). La liberté (cf. n° 6 et 9).
(17). La personne (cf. n° 7).

Ces trois questions (15–17) peuvent être greffées sur les questions de psychologie de l'action et celles de morale mentionnées entre parenthèses, comme elles peuvent être étudiées pour elles-mêmes. On peut donc, dans la perspective d'un programme réduit, ne pas les compter dans l'énumération. La liste des chapitres se continue donc à partir du n° 14.

— Psychologie de la connaissance :

15. Perception.
16. Imagination. Problème de l'invention.
17. Mémoire.
18. Langage.
19. Intelligence humaine et intelligence animale.
    La pensée : abstraction, jugement, raisonnement.

— Logique des sciences :

20. Caractères de la connaissance scientifique.
    Caractères de l'esprit scientifique.
    Valeur de la science.
21. Les sciences mathématiques.
22. Les sciences expérimentales : physiques et biologiques.
23. Les sciences humaines.

— Métaphysique de la connaissance :

24. Raison et vérité.
25. Matière, vie, esprit, Dieu.

B — Selon les mêmes nécessités, on peut réduire ce programme à l'usage des **classes terminales scientifiques.**

— Introduction :

1. La philosophie et la culture.

— Morale :

2. L'acte humain : le conscient et l'inconscient, le volontaire et l'involontaire, la personnalité.
3. Le problème moral : conscience morale, valeurs morales.
4. Responsabilité et sanction. Liberté. La personne.
5. Valeur morale de la société familiale.
6. Valeur morale des régimes politiques.
7. Valeur morale du travail et des régimes économiques.

— Logique :

8. La pensée humaine : intelligence, abstraction, jugement, intuition et raisonnement.
9. Caractères de la connaissance scientifique. Caractères de l'esprit scientifique. Valeur de la science. Raison et vérité.
10. La méthode mathématique. Les mathématiques et les sciences. Les mathématiques et le réel.
11. La méthode expérimentale. Notion de cause et de loi. Mécanisme et finalité. Evolutionnisme.
12. Les sciences humaines : explication et compréhension, interprétation.

— Métaphysique :

13. Matière, vie, esprit, Dieu.

C — Beaucoup de ces chapitres peuvent être étudiés en **classes pré-terminales**, sinon toujours sous forme d'exposés approfondis, du moins sur textes et sur données d'expérience, comme cela devrait être d'ailleurs fait en partie en classes terminales. Il est possible aussi de donner en classes préterminales, non une partie du programme de la classe de philosophie, mais une série de thèmes en rapport avec les études littéraires ou historiques, par exemple. On peut, dans ce sens, proposer la liste suivante de thèmes de réflexion philosophique.

— Sentiments et passions :

1. Amour et haine, sympathie et antipathie.
2. Joie et tristesse, plaisir et douleur, bonheur et malheur.
3. Peur et colère, sécurité et agressivité.

peuvent être répartis en trois groupes. D'abord, les conditions ou sources de l'action : conscience et inconscient ; tendances ; formes de l'affectivité (plaisir-douleur, émotion, passion, sentiment). Ensuite, les niveaux de l'action : réflexe ; acte spontané ; automatisme de l'habitude ; acte volontaire. Enfin, les formes de synthèses pratique : attention ; volonté ; personnalité.

— Les chapitres de **morale** traitent des conditions ou normes pour que l'action soit bonne : l'action bonne, ou la bonne conduite, constitue le premier domaine de l'action, celui où l'action met l'homme qui agit en rapport avec lui-même et avec les autres personnes. Les questions de morale relatives à l'agir portent sur trois aspects. D'abord, la norme de l'agir, ou son principe objectif idéal : valeurs morales ; le bien, le devoir ; la loi. Ensuite, les conditions ou dispositions de l'agent, soit le principe subjectif de l'agir : conscience morale ; responsabilité ; la vertu et les vertus ; les types de rapport entre les personnes : justice et charité. Enfin, les morales ou les domaines de l'agir moral : société familiale ; société politique ; société économique ; société humaine ou relations internationales.

— Les chapitres d'**esthétique** traitent des conditions pour que l'œuvre soit belle. L'art est le domaine où l'action met l'homme en rapport avec son monde au cœur de son rapport avec le monde réel. Là aussi, trois groupes de questions. D'abord, le beau, comme norme de l'activité artistique et du jugement de goût. Ensuite, l'art : création artistique ; contemplation esthétique. Enfin, les arts, c'est-à-dire les domaines de l'activité artistique et les types d'œuvres d'art.

— On peut ajouter, sur le modèle de l'esthétique, une section sur l'activité **technique,** par laquelle l'homme est mis en rapport avec le monde, pour la satisfaction de ses besoins. Première question : l'utile, comme norme de l'activité technique, et comme valeur propre aux produits techniques. Deuxième question : la technique, ou les types d'attitudes à l'égard des produits techniques : fabrication (production) ; utilisation. Troisième question : les techniques et les types de produits techniques.

— La dernière section de la philosophie de l'action a pour contenu les **fondements métaphysiques** de l'action. On pourrait réduire ces fondements à quatre : la valeur ; la liberté ; la personne ; les rapports des personnes entre elles et des personnes avec le monde.

— La **philosophie de la connaissance** comprend trois sections : les formes ou niveaux de la connaissance ; les conditions et les domaines de la connaissance scientifique ; les fondements métaphysiques de la connaissance humaine.

— La **psychologie** de la connaissance analyse le mécanisme de la connaissance sous ses différentes formes : perception ; imagination ; mémoire ; langage et pensée. Ces formes se distinguent en connaissance sensible concrète, connaissance intellectuelle abstraite, et connaissance mixte où convergent les sens et l'intelligence, le concret et l'abstrait. Elles se distinguent aussi par leur terme objectif : le réel présent ; l'irréel ; le passé ; l'abstrait.

— La **logique** des sciences traite, d'abord, des conditions de la connaissance scientifique : intuition et raisonnement ; caractères de la connaissance scientifique ; caractères de l'esprit scientifique ; valeur de la science. Elle traite, ensuite, des domaines et formes de l'activité scientifique : méthode mathématique ; méthode expérimentale dans les sciences physiques ; méthode expérimentale dans les sciences biologiques ; méthodes des sciences humaines.

— Les **fondements métaphysiques** de la connaissance humaine peuvent être répartis en deux groupes. D'abord, les fondements du côté du sujet connaissant : la raison ; la vérité. Ensuite, les fondements du côté de l'objet, c'est-à-dire les régions du réel : matière (extériorité, espace, temps) ; vie (mécanisme, finalité) ; esprit (esprit pur, esprit incarné) ; Dieu (nom religieux de l'absolu, posé comme principe ou fondement de tout).

4. Propositions réalistes.

Il faut reconnaître la logique interne d'un tel programme centré sur les thèmes de l'action et de la connaissance. Il faut reconnaître aussi qu'il déborde largement les limites de temps, et qu'il n'interdit pas par sa structure même le bachotage, de sorte que sa logique interne peut passer inaperçue. Dans ces conditions, il y aurait bien une possibilité d'organisation logique tout à fait nouvelle des problèmes philosophiques, comme on le verra plus loin. Mais alors, le désavantage d'une telle nouveauté est qu'en rompant avec l'ordre traditionnel, ou du moins habituel, des questions, elle déroute tellement les habitués et les usagers, que le message philosophique ne puisse plus être transmis ni reçu. Dans ce cas, la solution de réalisme consiste à tenir compte du dernier état connu du programme de philosophie, à tenir compte aussi de la formation des professeurs, des limites de temps, et de l'organisation actuelle des contrôles et examens. A partir de ces nécessités, voici quelques propositions visant à améliorer le rendement philosophique,

de moyenne par semaine peuvent être données en classe de philosophie, ou réparties sur deux ans à raison de quatre heures hebdomadaires en classe pré-terminale et de six heures hebdomadaires en classe de philosophie ; le cas du programme réduit à l'usage des classes scientifiques devant être examiné à part. Enfin, une année scolaire de durée moyenne compte environ vingt-cinq semaines utiles.

Ces exigences n'ont pas toujours été également respectées dans les différentes élaborations du programme de philosophie. Le premier état de ce programme, hérité de l'ancien programme français, répondait plutôt aux impératifs de la spécialité philosophique. Il se présentait comme une juxtaposition des traités de psychologie, de morale, d'esthétique, de logique, de métaphysique. Rien n'y manquait : l'histoire de la philosophie elle-même y était présente sous la forme d'exposés de théories et sous la forme d'études de textes. On avait affaire à une sorte d'encyclopédie des sciences philosophiques, correspondant à la totalité du programme des études secondaires, qui se présentait lui aussi comme une sorte d'encyclopédie des connaissances humaines : on pensait peut-être par là préparer les jeunes esprits à toutes les éventualités de leur vie d'adultes. De plus, chaque traité embrassait la totalité de la matière, laquelle était donc étudiée en miniature au niveau du secondaire, et grandeur nature au niveau de la spécialisation universitaire : cela correspondait peut-être à l'idée que l'enfant est une réduction d'adulte, toutes proportions gardées.

Ces défauts pédagogiques ont, semble-t-il, été évités dans le deuxième état du programme de philosophie, lui aussi inspiré de l'avant-dernière forme du programme français, en même temps que s'y est manifesté un effort d'approfondissement philosophique. Toute la matière est centrée sur l'homme, et l'univers est envisagé comme le pôle objectif des activités humaines. On obtient ainsi le programme en deux grandes parties : connaissance, action. Dans cette ligne, on devait s'attendre à une analyse des formes, niveaux, conditions de la connaissance et de l'action, orientée vers la constitution d'une vue globale cohérente du monde humain.

La chose n'était pas impossible. Mais les habitudes étaient telles, que beaucoup de manuels de philosophie, d'ailleurs excellents, ont procédé à un réarrangement d'ordre seulement physique ou spatial de leurs anciens chapitres écrits dans le cadre du programme en traités. Le résultat est une nouvelle juxtaposition de chapitres, qui livre difficilement aux élèves et aux professeurs moyens la clef de la vue philosophique cohérente de l'univers. Ce qui était groupé, par exemple, sous le titre de traité de psychologie, est maintenant donné en deux fois : chapitres relatifs à la psychologie de l'action, et chapitres relatifs à la psychologie de la connaissance. Encore une fois, la chose est admissible, et il était possible de montrer la cohérence d'un plan d'étude de la connaissance ou de l'action, en passant de l'analyse psychologique aux conditions morales ou logiques, et enfin aux fondements métaphysiques. Mais cela a été manqué la plupart du temps dans les manuels d'usage courant.

De plus, ce qui a empêché d'entrer dans l'esprit du deuxième état du programme, c'est le fait que les chapitres de psychologie, par exemple, continuent d'être considérés et étudiés comme des chapitres de psychologie seulement, sans que leur soient données, éventuellement, leurs dimensions morales, logiques et métaphysiques. Ce caractère purement analytique a été bien saisi par les élèves, qui choisissent, parmi les questions de l'examen officiel, de traiter la question de psychologie, ou la question de morale, ou la question de logique. Ces élèves, d'ailleurs, en prévision de la nature des questions d'examen, n'étudieront en cours d'année que les questions de psychologie, parfois les questions de morale, rarement les questions de logique. Et puisqu'on ne pose pas de questions du genre commentaire de texte, personne, ni élèves ni professeurs de philosophie, ne lit plus de textes de philosophie.

La leçon à tirer de tout cela est qu'il faudrait élaborer un programme tel que son étude exige l'emploi de la méthode philosophique de réflexion critique, et tel que ses diverses parties soient explicitement articulées entre elles et forment une synthèse philosophique. En supposant tirée cette leçon, on peut montrer comme suit la cohérence des parties du programme relatives à l'action et à la connaissance.

— Un chapitre d'**introduction** générale, d'abord, pour analyser la culture et situer la philosophie dans la culture et en face de la culture. L'analyse de la culture doit dégager les deux formes de base de l'activité culturelle : action et connaissance.

— La **philosophie de l'action** peut être théoriquement divisée en trois grandes parties : analyse du mécanisme de l'action ; domaines de l'action : morale, art, technique ; fondements métaphysiques de l'action.

— Les chapitres de **psychologie** relatifs au mécanisme de l'action

La deuxième exigence philosophique est une vue cohérente du monde ; ce qui introduit la notion de programme. Certes, la philosophie pure est essentiellement un acte, une intention, une attitude, une méthode. Mais aussi, l'intention philosophique, parce qu'elle est visée du fondement, a pour corrélat l'univers en sa totalité, à savoir le principe d'unité qui fait de l'univers une totalité. A quoi s'ajoutent les nécessités pédagogiques, pour délimiter le domaine philosophique. Ce sera l'ensemble des questions fondamentales relatives à chaque type d'activité culturelle et à chaque type de réalité. Ainsi, le programme de philosophie tend à être, au niveau de la radicalité, l'équivalent d'un programme encyclopédique.

Cette cractéristique lui vaut un double avantage : il peut déborder la classe de philosophie, il peut même déborder la matière de philosophie. D'abord, lè programme de philosophie peut être imposé en totalité en classe de philosophie, et en partie en classes terminales scientifiques et techniques et aussi en classes pré-terminales de lettres ou de sciences et techniques. Le programme donné en partie doit pourtant permettre de situer les questions de détail dans le cadre de la vue globale ; et la sélection de ces questions de détail peut se faire selon le principe d'homogénéité visant à faire réfléchir les scientifiques, par exemple, sur des problèmes de logique des sciences, ou bien selon le principe de complémentarité visant à faire réfléchir ces mêmes scientifiques plutôt sur des problèmes de psychologie et de morale, en vue de ne pas les bloquer dans une formation exclusivement scientifique. En second lieu, le programme de philosophie peut déborder la matière appelée philosophie. La question philosophique étant une question radicale ou fondamentale concernant tel domaine d'activité ou de réalité, il devient possible de greffer la question philosophique sur les questions relatives à tel domaine littéraire ou scientifique. A la limite, il devrait être possible de répartir les questions philosophiques entre les diverses parties du programme des classes pré-terminales et terminales, de manière à supprimer la philosophie comme matière isolable et domaine réservé aux spécialistes.

Reste à savoir comment établir un tel programme de philosophie, qui fournisse une vue cohérente du monde et propose les thèmes d'exercice propres à développer la réflexion critique ; et cela, quelle que soit la forme organisationnelle choisie pour l'enseignement de la philosophie et le contrôle des études philosophiques.

3. Les états du programme de philosophie.

Les exigences qui doivent présider à la constitution d'un programme de philosophie ne sont pas seulement d'ordre philosophique, elles sont aussi d'ordre psychologique, social, et aussi d'ordre pratique. Il est évident, tout d'abord, qu'on ne peut établir un programme de philosophie sans tenir compte de ce qui peut fonder l'identité philosophique de ce programme. Dans ce sens, le domaine philosophique exige que le programme comprenne les questions fondamentales concernant les données propres à chaque domaine d'activité et de réalité. D'autre part, la tradition philosophique exige la présence au programme des théories, exposées soit d'une façon méthodique soit d'une façon historique.

En second lieu, les intérêts des jeunes en classes pré-terminales et terminales se rapportent à la conscience de soi, à l'intégration sociale, à la constitution et à la justification d'un style de vie, à l'exercice du jugement personnel : il faudra donc mettre au programme les questions de psychologie, de morale et de logique, qui répondent à ces intérêts.

La troisième exigence est imposée par les conditions sociales : d'une part, la préparation des jeunes à vivre dans le groupe a conduit à imposer l'étude de la philosophie arabe supposée véhiculer les valeurs constitutives de l'identité culturelle, l'étude aussi de questions relatives à la morale et à l'éducation civique ou nationale ; d'autre part, la préparation des jeunes à vivre dans l'actualité historique conduit à insister sur l'étude de la morale, de la logique des sciences, et des théories contemporaines.

En qustrième lieu, le programme d'une classe ne saurait être une simple juxtaposition de matières ; c'est pourquoi l'exigence de coordination de la philosophie avec des matières aussi typiques que l'histoire-géographie, la littérature, les sciences, fera introduire au programme de philosophie les questions de morale, de psychologie, de logique. On le voit, jusqu'ici l'analyse dégage l'importance de ces trois groupes de questions : elles devront donc occuper davantage de place que les questions de métaphysique, l'exposé des théories, et la philosophie arabe, qui seront donc ou abrégées ou greffées sur les questions de psychologie, morale et logique.

Reste la dernière exigence, imposée par les limites de temps. On ne peut raisonnablement consacrer moins de huit heures et plus de douze heures hebdomadaires à la matière philosophie. Ces dix heures

posées. On appelle cette pratique bachotage, pour désigner le manque de vue cohérente de l'ensemble des problèmes philosophiques, le manque de réflexion personnelle sur la réalité et l'expérience, l'attitude passive d'apprentissage textuel et livresque. Rien d'étonnant, dès lors, que la majorité des élèves ne trouve aucune sorte d'intérêt à l'étude de la philosophie, de cette chose étrange et étrangère à leur vie. D'autre part, une telle philosophie ne peut d'aucune manière contribuer ni à faire assimiler des connaissances, ni à former l'intelligence et le jugement, ni à développer l'expérience humaine et la maturité. Tout ce qu'elle peut donner, c'est un diplôme qui rassure la société sur le degré d'apprivoisement et d'utilisabilité de ses membres. Paradoxalement, la société qui prétend communiquer une culture et former la raison, en arrive, si on en juge par l'exemple de l'enseignement de la philosophie, à organiser l'inculture et à favoriser la déraison.

2. Philosophie pure et institution philosophique.

Devant ce tableau, la réaction peut être radicale : supprimer tout l'aspect organisationnel qui réduit la philosophie à n'être qu'une matière d'enseignement parmi d'autres. C'est, en fait, à peu près ce que font certains pays, qui suppriment la philosophie du programme des études secondaires. Mais ces mêmes pays conservent la philosophie comme matière de spécialisation au niveau universitaire : ce qui reporte les ambiguïtés, ou du moins certaines ambiguïtés, du cycle secondaire au cycle universitaire. Le fond de ces ambiguïtés tient au fait que la philosophie, dès qu'elle s'exerce et devient une activité culturelle, se trouve inévitablement prise dans le réseau de l'institution éducative. Alors, ce qui était pure méthode ou attitude d'esprit, devient programme délimité, matière d'enseignement, de contrôle, de spécialisation, objet de diplôme.

Jusqu'à un certain point, il en est de la philosophie pure dans sa relation à l'institution philosophique, comme de la foi pure dans sa relation à l'institution religieuse. L'intention philosophique ne peut s'exprimer concrètement que dans l'institution philosophique ; mais en même temps cette expression institutionnelle peut signifier la mort de la philosophie. Il s'agit donc, surtout quand le système d'éducation adopté maintient la philosophie parmi les matières du programme des études secondaires, de faire en sorte que l'organisation de l'enseignement de la philosophie permette la communication de quelque chose de l'intention philosophique, le but étant la formation de l'esprit par l'exercice de la réflexion critique.

L'institution philosophique comprend trois éléments principaux : — la classe de philosophie ; — le contrôle ; — le professeur spécialisé en philosophie. L'intention philosophique est constituée de deux aspects : — l'esprit d'examen, ou la réflexion critique ; — une vue cohérente du monde comme totalité. Voici ce que pourrait donner la rencontre des aspects de l'intention avec les éléments de l'institution.

L'esprit d'examen ou la réflexion critique constitue l'exigence de méthode. Or il semble essentiel à la méthode philosophique de ne pas être un exercice de monologue ; c'est plutôt dans le dialogue que se révèlent la raison et la vérité. C'est pourquoi les modalités que prend traditionnellement l'exercice philosophique coïncident avec les trois aspects de la communication. L'individu parfaitement intégré socialement parle, lit, écrit. Parallèlement, le dialogue philosophique prend les formes classiques du débat ou dispute, du commentaire de texte, de la dissertation. Pour éviter la méthode anti-philosophique d'autorité magistrale, le dialogue doit impliquer la non-directivité, la méthode active, le travail d'équipe, la recherche et la réflexion sur les textes des maîtres et sur les réalités d'expérience. D'autre part, cette méthode du dialogue peut être appliquée ailleurs que dans la classe de philosophie, où la matière philosophie est la pièce maîtresse du programme ; elle peut être pratiquée dans les classes terminales d'orientation scientifique et technique, et aussi dans les classes pré-terminales d'humanités ou de science et technique.

En outre, le contrôle officiel devrait porter essentiellement sur l'ensemble des traits qui constituent l'attitude de dialogue, plutôt que sur l'apparente assimilation de connaissances ou sur la fidélité au texte et au dogme magistral.

Enfin, il faut se rendre compte que la spécialisation en philosophie ne sert pas toujours le professeur de philosophie considéré seulement comme partenaire du dialogue philosophique. Souvent, elle lui sert de prétexte ; alors, il se réfugie dans l'attitude magistrale, par peur d'un dialogue où il serait mis en question. En fait, le spécialiste en philosophie n'a pas l'exclusivité de la méthode philosophique ; c'est pourquoi il est possible de procéder à l'apprentissage de la réflexion critique en classes de lettres ou en classes de sciences ; c'est dire qu'à la limite, chaque professeur devrait être spécialiste de sa matière et aussi philosophe.

l'idéologie. Pour rester philosophie pure, la philosophie doit être essentiellement juge de la culture. Elle peut l'être, en posant, relativement à la culture et, à partir de là, relativement à tout le reste, la question du sens, la question de la totalité, c'est-à-dire comment le tout forme une unité, bref la question du fondement sous sa forme à la fois logique et ontologique. Elle peut l'être aussi par son style de réflexion spécifique, qui peut être décrit comme la recherche des raisons ou des conditions de ce qui est, en partant de ce qui apparaît et en suivant une démarche rigoureusement rationnelle.

Ainsi, quand on voit dans la culture l'ensemble des réactions par lesquelles les hommes s'adaptent au milieu environnant, pour y trouver la réponse à leurs besoins, il est possible de voir dans la philosophie un aspect spécial de cette adaptation. D'abord, la philosophie peut répondre au besoin de justification, qui est le besoin de motivations conscientes et de motivations acceptées : il semble, en effet, que l'homme ait besoin de se dire que ce qu'il fait est bon. Ensuite, ce besoin de justification apparaît essentiellement comme un besoin du second degré, au sens où il suppose existants les autres besoins dont il vise la justification. Ici se greffe l'ambiguïté historique de la philosophie : d'une part, elle ne peut justifier les besoins que par les besoins eux-mêmes, et alors elle cesse d'être philosophie ; d'autre part, elle veut être une justification rationnelle, donc indépendante des besoins, et alors elle condamne souvent les besoins qu'elle appelle passions, et commence d'être exclue de l'ensemble des activités culturelles. Tout se passe comme si la philosophie n'était acceptée par les hommes que lorsqu'elle cesse d'être philosophie pour fonctionner comme idéologie.

Cette situation se reflète dans la pratique sociale de l'éducation. La fonction essentielle de l'éducation est de préparer à la vie, ou de promouvoir à l'âge adulte ; et cela, en formant la personne responsable et socialement intégrée, et d'autre part en fournissant à l'individu la «culture générale» et les apprentissages spécialisés. Ainsi équipé de motivations et de médiations, l'individu se trouve situé à sa place dans l'ensemble socio-culturel englobant.

La question est de savoir en quoi consiste la contribution de la philosophie à l'œuvre d'éducation. Une première réponse place la philosophie, avec l'histoire et la littérature, du côté de la «culture générale», c'est-à-dire de la formation de base permettant à l'esprit de s'orienter consciemment dans ses diverses activités ; dans ce cas, il est clair que l'essentiel de la philosophie devrait être intégré dans les divers programmes spécialisés. On peut préciser l'apport de la philosophie dans la formation : elle instaure le dialogue ; elle oriente vers la vérité ; elle impose l'exigence de rationalité. Le dialogue est critique et liberté ; la vérité s'obtient par vérification ; la rationalité fonde l'ordre logique de la démonstration.

Or, si la philosophie peut être classée parmi les instruments de l'éducation, c'est qu'elle contient la possibilité de son propre non-sens. Elle est recherche du fondement ; mais cette recherche rationnelle peut se couper de l'expérience, et alors la rationalité abstraite et formelle sécrète une philosophie métaphysique aliénée par l'au-delà. Elle est science de l'être ; mais l'être peut être posé comme le réel donné de fait, et alors ce réalisme donne naissance à une philosophie idéologique, se donnant pour tâche de justifier l'état de fait ou l'ordre établi, d'instaurer le régime du principe de réalité, de remplir la fonction de mystification en vue de l'intégration sociale. Elle est dialogue ; mais quand le dialogue s'établit entre adulte et enfant, il est inévitable que l'esprit critique et l'esprit de liberté cèdent à l'esprit d'autorité, et alors ce dogmatisme engendre une philosophie catéchétique ou scolastique, dans laquelle la forme dispense du fond et où la fidélité aux textes imposés tient lieu de raison et de vérité.

Ces formes du non-sens philosophique ne sont pas de simples appréhensions ; elles sont, hélas, la condition ordinaire et constante de l'enseignement de la philosophie ; et même il n'est pas de professeur de philosophie qui ne se plaigne de sa situation, qui n'y voie une manière de gagner sa vie et de perdre sa philosophie. Le programme est trop long pour le nombre d'heures qui y est consacré et qui ne peut être augmenté ; et, au lieu d'être réparti sur plusieurs années, il est bloqué en classes terminales, comme si l'élève, âgé de quinze ou dix-huit ans, était automatiquement mûr pour la philosophie, au sortir de l'année de première et non vers la fin de cette année de première. Parce qu'il est trop long, le programme est amputé de la plupart des chapitres de philosophie générale : officiellement donc, on fait croire que l'essentiel de la matière appelée philosophie c'est justement ce qui n'est pas tout à fait de la philosophie. Conséquence : la philosophie est une matière du programme à côté des autres matières ; il s'agit de l'apprendre de telle manière qu'on réussisse à répondre comme il faut aux questions qui seront

A QUOI SERT LA PHILOSOPHIE ?

PROPOSITION D'UN PROGRAMME DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Dr. Paul Khoury

La certitude initiale est qu'à l'intérieur d'une civilisation, il n'y a pas de culture sans philosophie. Le doute naît à la vue des résultats de la pratique et de la transmission de ce que, dans notre système culturel et dans notre système d'éducation, on appelle philosophie. Si on voulait être un peu sévère dans l'application des critères, et si on mettait entre parenthèses flatteries et susceptibilités, on serait peut-être amené à faire un pénible constat d'absence : nous n'avons pas de philosophes. Nous avons, par contre, force stylistes et devins, que nous prenons facilement pour penseurs et philosophes. Nous avons surtout beaucoup de professeurs de philosophie. Cette disproportion entre la cause et les effets constitue le problème ici posé : le système de l'apprentissage de la philosophie, non seulement ne produit pas de philosophes — ce qui d'ailleurs n'est pas sa fonction, — mais encore ne réussit pas à communiquer cet esprit de rationalité qui est, dans la structure mentale, la marque de la culture.

C'est peut-être un bien : il faudrait alors supprimer cette partie inutile du système éducationnel. C'est peut-être un malheur : il faudrait alors passer à l'examen approfondi du mal. Les réflexions présentées ici supposent la philosophie, ou du moins une sorte de philosophie, chose utile dans le cadre global de la culture et de l'éducation. Elles concernent plus particulièrement la place de la philosophie dans le système d'éducation : — quelle fonction spéciale la philosophie a-t-elle à l'intérieur de l'entreprise globale d'éducation ? — quels moyens a-t-elle pour remplir cette fonction ? — quelle organisation de ces moyens pourrait en assurer au mieux l'efficacité ?

1. Sens et non-sens de la philosophie.

Située dans l'ensemble des activités culturelles, la philosophie apparaît à la fois comme partie de la culture et comme juge de la culture. En tant que produit culturel, la philosophie dépend de la configuration culturelle globale, et dans ses problèmes et dans ses méthodes : un problème philosophique prend un relief inaccoutumé, quand les intérêts du moment historique en font une priorité ; d'autre part, le type de démarche philosophique change selon le modèle culturel, plutôt «littéraire» ou plutôt «scientifique», dont dépend le philosophe. Cet aspect de la philosophie la tire du côté de