

الفصل العاشر

جسور بين منهجَي المعلوماتية والرياضيات الجديدين

إيمان أسطة*

ملخص: تستقي هذه الورقة موضوعها من الرؤى التربوية الداعية إلى التنسيق بين مختلف مجالات المعرفة المدرسية وتحقيق الترابط بينها. وهي تتناول بشكل خاص منهجَي مادتي الرياضيات والمعلوماتية، في محاولة لتلمس الروابط بينهما. أما الهدف، فهو تسليط الضوء على المفاهيم والعمليات التي تتقاطع عند مفترق المادتين، وتحويل هذا "المفترق" إلى "ملتقى"، تتحقق عنده الفائدة في الاتجاهين. وتتميز الورقة جسراً كبيراً يربط بين المادتين هو محيط لغة البرمجة لوغو، فتحلل طبيعة الروابط التي يوفرها في الأهداف والمحتوى والطرائق. وتقترح الورقة جسوراً أخرى وتقدم أمثلة لمواقف تعليمية في مادة الرياضيات تستخدم الجداول الإلكترونية، وهي أدوات مدرجة ضمن منهج المعلوماتية.

مقدمة

مرّ أكثر من عام على وضع المناهج الجديدة قيد التطبيق في المدارس اللبنانية، وذلك للسنة الأولى من كل من حلقات التعليم الأساسي الثلاث، ومن المرحلة الثانوية. وقد شهدت السنة الدراسية ١٩٩٨-١٩٩٩، إلى جانب التطبيق المتفاوت للمناهج الجديدة بأهدافها ومحتواها وطرانقها، ظهور باكورة الكتب المدرسية التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء للسنوات الدراسية المذكورة. ويُفترض بهذه الكتب أن

* استاذة مساعدة في تعليمية الرياضيات، الجامعة اللبنانية الأميركية.

تعكس، إلى جانب أهداف المناهج وعناوينها، الصادرة بموجب المرسوم رقم ١٠٢٢٧^١، الفلسفة التربوية المعتمدة في المناهج الجديدة. فماذا عن العلاقات والروابط بين المواد المنهجية المختلفة؟ وهل يمكن لنا أن نستشف من النصوص الرسمية للمناهج، أو من الكتب المدرسية التي تجسدها، ما يربط مادتين دراسيتين اثنتين أو يدمج بعض موضوعاتهما أو يحقق تكاملاً فيما بينهما؟

تستقي ورقتنا هذه موضوعها من الرؤى التربوية الداعية إلى التنسيق بين مختلف مجالات المعرفة المدرسية وتحقيق الترابط بينها. ومن المعروف أن هذه الرؤى تتراوح ضمن مروحة واسعة من درجات الترابط: من دعوة إلى تنسيق زمني بين الموضوعات المشتركة أو المتقاربة من مقرر مادتين أو أكثر، إلى مناداة بالدمج الكلي للمواد الدراسية عموماً أو المتقاربة منها على الأقل، مروراً بأنشطة أو محاور تربط بين معارف متعددة ومتفاوتة الانتماء المدرسي، فتصهرها في مواقف تعليمية تؤمن الاستفادة المتبادلة فيما بينها، وتحفز عمليات الانتقال أو التفاعل بين مفاهيمها.

ضمن هذا الإطار النظري، نتناول بشكل خاص منهجي مادتي الرياضيات والمعلوماتية، في محاولة لتلمس الروابط بينهما، المحققة منها عمداً أو مصادفة، والممكنة بناءً أو تطويراً. أما الهدف، فهو تسليط الضوء على المفاهيم والعمليات التي تتقاطع عند مفترق المادتين، ومحاولة تحويل هذا "المفترق" إلى "ملتقى"، تتحقق الفائدة عنده في تعليم وتعلم المادتين معاً.

وتبدأ هذه الورقة بتلمس بعض ملامح الجديد في منهج كل من الرياضيات والمعلوماتية، والتأثيرات المتبادلة التي يفترض أن تكون

^١ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: مناهج التعليم العام وأهدافها، المرسوم رقم ١٠٢٢٧، ١٩٩٧.

بينهما؛ ثم تبحث في الروابط الموجودة فعلاً بين المادتين، من حيث الأهداف والمضامين والطرائق، من خلال دراسة المنشورات الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في هذا المجال، وكذلك في الروابط الممكنة على ضوء توافر أدوات معرفية مشتركة في كل من المادتين، قد تسهم في تعلّم أكثر كلفة وشمولية. وتُخلص الورقة إلى طرح أسئلة ختامية تحتضن في داخلها دعوة ومقترحات، في سبيل تحقيق مزيد من التفاعل بين المادتين.

عسى أن تقدّم هذه الورقة مساهمة إيجابية في ترشيد عملية إعادة النظر في المناهج المخطّط لها مع انتهاء المرحلة الانتقالية.

أولاً: بعض ملامح الجديد

مما لا شك فيه أن المناهج الجديدة قد أتت بكثير من الجديد، وساهمت في تغيير الكثير من الرؤى والأفكار حول التربية عند العاملين في الحقل التربوي، وعند سواد المجتمع اللبناني كذلك، بعد سكون دام عقوداً ثلاثة.

ولعلّ من جيّد جديدها أنها قررت مادة المعلوماتية مادة نظامية، من أهدافها نشر معرفة تكنولوجية وتطوير مهارات غدت ضرورية في هذا العصر. إلا أننا نرى في طريقة تنظيم هذه المادة ضمن الهيكلية العامة، مترافقة مع غياب استعمال الكمبيوتر في المواد الباقية، خطراً يندّر بفهم خاطئ للكمبيوتر كأداة. ويكمن هذا الخطر في حصر الكمبيوتر بمادة واحدة، وعدم إطلاقه أداة في مواد أخرى، إذ يجعل منه المنهج موضوعاً يدرّس كأبي موضوع آخر، بمعزل عن غيره من المواضيع، وبمعزل عن حياة التلاميذ كذلك وعن أنماط تفكيرهم أو بناء معرفتهم في مختلف المجالات.

ومما يبعث على التساؤل والدهشة أن النصوص العامة التمهيدية للمناهج توحى بدور منتظر للكمبيوتر لا يتوافق مع هذا العزل. فتحت عنوان "الأهداف العامة لكل مرحلة"، وبالتحديد تحت أهداف "المرحلة المتوسطة"، نقرأ :

" استكمال[؟] التكنولوجيا والتآلف معها^٢، لا سيما الكمبيوتر، كوسيلة تعليمية وبرنامج للمعالجة ومصدر للمعلومات "^٣. يعتبر هذا الهدف أن صفة الوسيلة التعليمية هي أول الأدوار المرتجاة للكمبيوتر ضمن المناهج الجديدة. إلا أننا نجد أن أية مادة من المواد التعليمية لم تتبن هذا الخيار بشكل واضح، أو تدرج ضمن أنشطتها هامشاً له. فإين تكمن الحلقة المفقودة بين الأهداف العامة وأهداف المواد ؟ وإذا كانت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان^٤ تحاول "تكوين المواطن المدرك أهمية التكنولوجيا والقادر على استخدامها وتطويرها والتفاعل معها بشكل واع ومتقن"، الأمر الذي تؤكد أيضاً نصوص المناهج العامة^٥، فإن هدفاً كهذا لا يتحقق بمادة يُحصَر فيها الكمبيوتر ولا يُطلق من قُممته ليكون أداة مساعدة في تعليم المواد الأخرى وتعلمها.

أما عن منهج الرياضيات الجديد، فمن محاسنه أنه رفع الحظر عن الآلة الحاسبة وطرح إمكانية استخدام الكمبيوتر: "إن إدخال الآلة الحاسبة، وإمكانية استخدام الكمبيوتر، هما من المستجدات التكنولوجية ذات النفع العميم في مجال الإعداد"^٦. إلا أنه من الملاحظ أن هذا الطرح عام جداً إذ يتحدث في المطلق عن "النفع العميم" للمستجدات

^٢ الأرجح أن في الأمر خطأ مطبعياً ورد في نص المناهج، والصحيح فيها "استعمال".

^٣ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٦.

^٤ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، ١٩٩٥، ٣٦.

^٥ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٤.

^٦ المرجع نفسه، ٢٠٤.

التكنولوجية، وخجول جداً إذ يتحدث عن "إمكانية استخدام الكمبيوتر" وكأنه يرفع المسؤولية عن نفسه ويلقيها على من يشاء ذلك. وهو في عموميته وفي خجله لم يقدم ما يسمح باستشفاف رؤية واضحة لطبيعة الدور الذي يبتغيه للحاسبة أو للكمبيوتر أو لهما معاً في تعلم الرياضيات. وقد تكون لكل منهما وظائف وأدوار مختلفة في مواقف تعليمية مختلفة، قد تتناقض فيما بينها أحياناً، بل وقد تتناقض مع فلسفة المنهج العامة أحياناً آخر، إذا لم يتمّ تحديدها مسبقاً بصورة إجمالية. وقد بين الكثير من مشاريع التطوير في تعليم الرياضيات ومن الدراسات حوله في العالم أن الدور الذي يمكن للحاسبة أو للكمبيوتر أن يلعبه في هذا المجال يتخطى بكثير مجرد التعريف بمجموعة الأزرار التي يجب الضغط عليها لإنجاز عملية حسابية معينة، كما نرى في الكتب المدرسية^٧. ونجد في كتاب السنة الرابعة من التعليم الأساسي^٨ مثلاً على غياب رؤية محدّدة واضحة لدور الحاسبة في تعلم الرياضيات. فإلى جانب الأنشطة التي تهدف إلى تعليم التلميذ كيفية استعمال حاسبته^٩، نجد أنشطة مفيدة وملائمة للفلسفة البنائية التي اعتمدتها المناهج^{١٠}، كما نجد أيضاً أنشطة مدرّجة ضمن الدرس وفي صلبه، تحت عناوين توحى بأنها أهداف تعليمية، وهي لا تحقق أي هدف، لا على مستوى تعلم الرياضيات ولا على مستوى تعلم استعمال الآلة الحاسبة^{١١}. بل إن وجودها في هذين

NCERD: "Building up Mathematics, Grade 7, Basic Education, NCERD^٧ National Textbook", 1998 B, 17, and NCERD: "Building up Mathematics, First Year, Secondary Education, NCERD National Textbook", 1998 C, 39-40. NCERD: "Building up Mathematics, Grade 4, Basic Education, NCERD^٨ National Textbook", 1998 A.

Ibid., 20-21.

Ibid., 22-23.

Ibid., 23-24.

^{١٠} الأنشطة ٥-٣ في:

^{١١} النشاطان ٦-٧ في:

النشاطين الآخرين يشئت تفكير المتعلم ويوجهه اتجاهات تبعده عن الهدف المرتجى. أما النشاط الثامن^{١٢}، فهو يقم الآلة الحاسبة حيث يجب ألا تكون. فالتمارين المعطاة للحل "باستعمال الآلة الحاسبة" كما تحدد التعليمات هي من نمط التمارين التي يجب أن تشجع التلاميذ على حلها ذهنياً، فاستعمال الآلة الحاسبة يترافق حكماً مع التشديد على تنمية القدرة على الحساب الذهني.

على الرغم من كل ذلك، فإن مجرد طرح إمكانية استعمال هاتين الأداتين، بعد حظر بين للحاسبة وغياب كلي للكمبيوتر داما عقوداً ثلاثة، قد يشكل بداية لإطلاق التفكير بالدور المرجو لهما في أوساط العاملين في تعليم الرياضيات والمعنيين به، كما أنه يفتح المجال للمبادرات المنفرقة التي بدأت فعلاً في الكثير من المدارس، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الخبرات في هذا المجال.

ثانياً: تأثيرات متبادلة

لعل ما جاء في مقدمة مناهج الرياضيات^{١٣}، تحت عنوان "إعادة سبك المحتوى"، يوضح وجهة النظر التي يحدد منهج الرياضيات من خلالها علاقته بالمعلوماتية كمادة معرفية وبالكمبيوتر كأداة: "إن التقدم الحثيث للعلوم والتكنولوجيا قد ترك أثراً عميقاً في المجتمع الحديث، حتى صرنا نتكلم اليوم على عصر المعلوماتية، كما كنا نتكلم على العصر الصناعي منذ ربع قرن؛ والعالم بأسره مجمع على أن هذا التطور ما كان ليتم لولا الأداة الرياضية، التي أتاح استعمالها استبدال الوصف النوعي للواقع بالبيان الكمي والنماذج العملانية".

12. Ibid., 24.

13 الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٢٠٤.

يعبر هذا النص عن حقيقة لا ريب فيها، وهي تتعلق بالأثر الأكيد للرياضيات في تطوّر المعلوماتية وأجهزتها، المادية منها والمنطقية. ولكن هنا ينبغي طرح السؤال : هل هذه العلاقة وحيدة الجانب والاتجاه ؟ وماذا عن تأثير الأداة الإلكترونية على الرياضيات ؟ ألا توفر سرعة عملها وقدراتها الحسابية والبيانية الهائلة إمكانيات كبيرة لأبحاث في الرياضيات لم تكن ممكنة في السابق ؟ بل وماذا عن تأثيرها في الرياضيات المدرسية وفي تعليمها وتعلمها ؟ وهل يستوي منهج الرياضيات يقرّر استعمال الكمبيوتر أداة مع منهج لا يتخذ مثل هذا القرار بشكل واضح ومدرّس ؟

إن الكمبيوتر إذا دخل على تعليم مادة الرياضيات، أدى دخوله إلى تغيير في طبيعة الموضوعات الرياضية التي ندرّسها وفي الطريقة التي ندرّسها بها. فالرياضيات مجال معرفة وبناء فكر وتكوين مفاهيم. وقد تتغيّر طبيعة المفاهيم التي نكوّنها بتغيّر الأداة التي نستعملها. فمعلّم الرياضيات يعلمون، مثلاً، أن مسائل الإنشاء construction problems التي تمنع على التلميذ استعمال المسطرة المرقمة والمنقلة protractor ولا تسمح إلا بالفرجار compasses والمسطرة غير المرقمة straight-edge لإنشاء رسم هندسي بمواصفات وخصائص معيّنة، تتطلب منه استعمال معارف واستراتيجيات تفكير مختلفة تماماً عما لو كان يستعمل تلك الأدوات الممنوعة عنه.

فإذا كان الأمر كذلك من أثر حضور أو غياب أداة بسيطة كالسطرة المرقمة، فكيف يكون إذا أثر حضور الكمبيوتر أو غيابه ؟

إن قراراً باستعمال الكمبيوتر يتطلب كسر القوالب المعتادة في الرياضيات وتعليمها، واعتماد ذهنية جديدة وعادات عمل وتفكير مختلفة عما سبق؛ وإلا كان مثّلنا كمثّل رجل من أجدادنا القدماء وجد قلماً فأحس أن هذه الأداة قد تساعده في الكتابة، وبدأ يحاول. وبعد أيام التقى صاحباً

له يضرب بقُدوم على إزميل، بقصد الكتابة على لوح حجري. فبادره بقوله : "لقد وجدت أداة جديدة تدعى قلم الرصاص. وقد جربته وأعتقد أنه قد يساعدنا كثيراً في الكتابة، لولا مشكلة واحدة، إذ كلما ضربت عليه بالقدوم انكسر".

هذه الأقصوصة تعبر فعلاً عن مواقف قد تُستخدم فيها أدوات جديدة للتعليم، دون تغيير في روحية نظرتنا إلى المواد التي ندرسها أو في طرائق تعليمها. إن التغيير الذي يجب أن يحصل في هذه الحال هو تغيير ثقافي، يطال الأساليب وأنماط التفكير ومقاربة المعرفة، ولا ينحصر في تغيير مواقف جزئية متفرقة. مثل هذه النظرة الكلية والتكاملية هي التي وجهت وضع "المعايير" الأميركية^{١٢} التي لا يخفى تأثر مناهجنا بها، لا سيما في نصوص أهدافها العامة (الاستدلال الرياضي وحل المسائل والتواصل الرياضي وربط الرياضيات بالتطور التقني وبالواقع المعاش للمتعلم، إلخ...). وتقدم "المعايير" الأسباب الكامنة خلف التغيير العميق في معالم الرياضيات المدرسية التي تطرحها، فتعزو جانباً كبيراً منه إلى الكمبيوتر والحاسبة، إذ نقرأ في مقدمتها الهدف الذي تتبناه، وهو يتمثل في مهمتين : "الأولى خلق رؤية جديدة متجانسة للمعرفة الرياضية الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المرء في عالم يعتمد على استعمال الحاسبات وأجهزة الكمبيوتر لتنفيذ العمليات الرياضية، من جهة، وتتطور فيه الرياضيات بسرعة وبتزايد تطبيقاتها في حقول مختلفة، من جهة أخرى. أما المهمة الثانية، فهي وضع مجموعة من المعايير لتوجيه مراجعة شاملة لمنهج الرياضيات المدرسية وتقييمها ضمن هذه الرؤية". فالفرضية الأساسية في "المعايير" هي استخدام الكمبيوتر وسيلة تعليمية وتعليمية تطال كامل أجزاء المنهج وأوجهه. وهذه الفرضية هي التي أدت إلى تلك الأهداف.

ما هي الآليات التي يمكن من خلالها بناء جسور بين مادتي الرياضيات والمعلوماتية، بحيث تتحقق الفائدة في المادتين ؟ واقع الحال أن التخطيط العام للمناهج، وعلى الرغم من أنه طرح استعمال الكمبيوتر كأداة تعليمية، إلا أنه لم يوجد آليات لتنفيذ ذلك. فلا تعليمات ولا توجيهات بهذا الخصوص للجان التي وضعت مناهج المواد وكتبها المدرسية، ولا اجتماعات تنسيق بينها وبين اللجنة المختصة بقضايا الكمبيوتر ومنهج المعلوماتية، ولا وثائق ولا كتب ولا أدلة تربوية تساعد المعلمين في مختلف المواد وفي مادة الرياضيات بشكل خاص على الاستفادة في مادتهم مما يتعلمه تلاميذهم في مادة المعلوماتية. ولذلك نرى أن المواد التي وُضِعَتْ تشبه جزراً هي على الأقل منفصلة، قد تتوازي بعض شطآنها بمحض الصدفة، وقد تتعارض بعض شطآنها الأخرى.

ما الذي سوف يتغير خلال سنوات قليلة من الآن ؟ من المفترض أن يكون في كل مدرسة مختبر للكمبيوتر، وإن لم يتحقق ذلك فعلياً وفي كل المدارس حتى الآن. إلا أنه حكماً على طريق التحقيق، فالكمبيوتر أصبح أداة لا يمكن الاستغناء عنها، على الأقل في مادة دراسية مقررة هي مادة المعلوماتية. من المفترض أيضاً أن التلاميذ، من بداية المرحلة المتوسطة وحتى نهاية دراستهم قبل الجامعية سوف يزورون أسبوعياً مختبر الكمبيوتر، يتعلمون مادة المعلوماتية عملياً، ويتعلمون البرمجة، ويستخدمون البرمجيات المختلفة. تلاميذنا إذن لن يعودوا هم ذاتهم خلال بضع سنوات قادمة. وسوف يتعاطى معلم الرياضيات مع تلاميذ يختبرون أسبوعياً مفاهيم ومهارات ومواقف تعليمية فيها الكثير من المفاهيم الرياضية، ومن العمليات العقلية التي تتطلبها الرياضيات وتنميتها. أليس من أضعف الإيمان في هذه الحال أن يعرف هؤلاء المعلمون ما يوجد في منهج مادة المعلوماتية، مما له علاقة عضوية ووثيقة بما يدرّسونه في صفوفهم ؟ بل إن الأمر يتعدى ذلك. فالتنسيق بين المادتين يحقق الفائدة في اتجاهين : إذ يحفز استحداث مادة المعلوماتية

وتوفر الكمبيوتر استعمال هذه الأداة لتعلم الرياضيات، ضمن محيطات ديناميكية تسهم في تحقيق طرائق التعلم الناشط والاستكشاف وحل المسائل التي تعتمد المناهج الجديدة، من جهة، كما يمكن الاستعانة في مادة المعلوماتية بمسائل ومواقف تعليمية مستنقاة من مادة الرياضيات، بحيث تضيف معنى وقيمة تطبيقية على المعلوماتية.

ثالثاً: الجسر الكبير السالك

من نظرة سريعة إلى كتاب المعلوماتية ودليلها التربوي للصف السابع من التعليم الأساسي، يتبين الجسر الكبير الذي يربط هذه المادة بالرياضيات، عبر القسم المتعلق بالبرمجة؛ كما يتبين كذلك أن بناء هذا الجسر كان متعمداً ومدروساً، وأنه لم يأت بمحض الصدفة. فمن مقدمة الدليل التربوي^{١٥} نقرأ: "هناك وجه آخر للمقاربة التربوية المعتمدة عمداً في هذه الوحدة، وهو الارتباط الوثيق والتنسيق اليقظ مع منهج الرياضيات (حساب وجبر وهندسة خاصة). فقد بُنيت التمارين المطروحة بشكل متوافق مع الخلفية المعرفية الرياضية لدى تلامذة هذا الصف. وقد اختيرت المسائل، إما باستعمال المعرفة الرياضية المكتسبة سابقاً أو بتكوين تلك التي سكتسب خلال العام الحالي، وبطريقة تساعد على تنمية بذور المعرفة الرياضية المقبلة، بحيث يتأهل التلميذ لفهمها أو لتطويرها فيما بعد". إذن، كانت هناك قصدية واضحة في محاولة بناء جسر ترابط مع الرياضيات، بهدف تحسين الإنتاجية في المادتين معاً.

ولعل قرار اختيار لغة البرمجة لوغو بحد ذاته يشكل وضع حجر الأساس لهذا الجسر، إذ ينسجم محيط لوغو مع الفلسفة التربوية والطريقة البنائية التي اعتمدها المناهج الجديدة بشكل عام، ومنهج الرياضيات بشكل خاص. فلوغو يقدم للمتعلّم بيئة تحفز لديه الاستكشاف والمغامرة

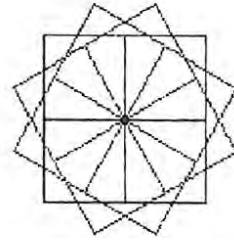
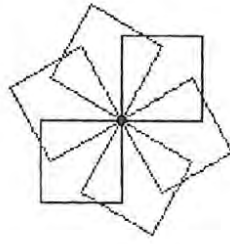
^{١٥} المركز التربوي للبحوث والإنماء: "المعلوماتية، الدليل التربوي، التعليم الأساسي، السنة السابعة، الكتاب المدرسي الوطني"، ١٩٩٨.

والإبداع، وتجعله المركز الناشط للعملية التعليمية، لا مجرد متلقٍ للمعارف. في هذه البيئة الاستكشافية، يغدو الخطأ وسيلة تعلم ناشط ينتج عن إعادة النظر في الإجراءات المستعملة وعن محاولة تقويمها، فيأخذ بذلك دوراً إيجابياً، خلافاً لما كان عليه في التعليم حيث كان يُعتبر ظاهرة سيئة يجدر تجنبها.

ونستشف من النص الذي أوردناه سابقاً، من مقدمة الدليل التربوي، دورين للوغو : دوراً تطبيقياً يحول المعارف والمفاهيم المكتسبة في الرياضيات إلى أدوات يتم تطبيقها، وبالتالي تعزيزها، في مواقف جديدة، ودوراً تكوينياً يحضّر الأرضية الذهنية الصالحة لمعارف ومفاهيم قادمة، إذ يبينها على مستوى الحدس في مواقف تسهل فهمها وتجريدها لاحقاً.

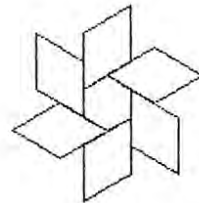
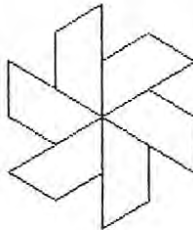
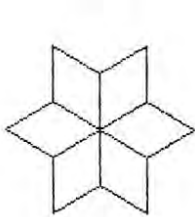
على سبيل المثال، يطرح كتاب المعلوماتية موضوع العمليات الحسابية الأربع وأسبقياتها في الصف السابع الأساسي. ويُدرج منهج مادة الرياضيات هذا الموضوع في الصف السادس الأساسي. بذلك يكون التعرض له في مادة المعلوماتية فرصة لاستعماله في سياق جديد، الأمر الذي يعزّز معرفته ويجعلها أكثر قابلية للنقل إلى مواقف جديدة. ونرى في هذا مثالا على الدور التطبيقي للوغو. أما عن الدور التكويني، فنرى مثلاً له في موضوع المتغيرات *variables*. فمنهج المعلوماتية يعرض له في السنة الثامنة من التعليم الأساسي. وتشكل عملية تنفيذ الإجراءات *procedures* مع متغيرات وطريقة كتابتها في تلك السنة الدراسية من مادة المعلوماتية تحضيراً جيداً وفعالاً لمفهوم المعامل *function* الذي يأتي لاحقاً في مادة الرياضيات.

هذه الأمثلة تتعلق بالجبر. إلا أن الرابط الأساسي بين لوغو والرياضيات يكمن في الهندسة. فهو يقدّم محيطاً ديناميكياً يعتمد على وجود سلحفاة صغيرة، يحركها التلميذ بواسطة تعليمات بسيطة فترسم



أشكالاً هندسية خلال تحركها. للانطلاق بلغة البرمجة هذه، يكفي أن يعرف الولد تعليمتين اثنتين: تقدّم (FD) ، ويمين (RT) ، وتُعطى في الحالة الأولى المسافة التي يجب أن تتقدّمها السلحفاة إلى الأمام، وتُعطى في الحالة الثانية قيمة الزاوية التي يجب أن تدورها السلحفاة إلى اليمين. وبواسطة هاتين التعليميتين يمكن بناء رسوم هندسية عدة تعتمد على التكرار والانتظام والتوازي والتعامد، إلخ ...

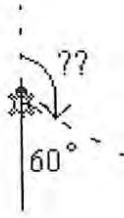
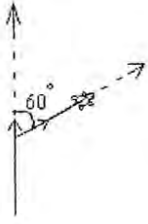
ونقدّم فيما يلي لائحة بالمفاهيم الهندسية (إلى اليمين) التي يتعامل معها كتاب مادة المعلوماتية للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مع الرسوم التي تتعلق بها وتمثلها في محيط لوغو (إلى اليسار) :



- قطع المستقيمت segments

- المسافات، مقارنتها وقياسها

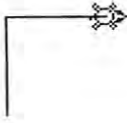
إذ نستطيع أن نقارنها عبر مدى تحرك السلحفاة وقيمة المُدخل ل FD.



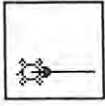
- الزوايا angles ، مقارنتها وقياسها ...

- الزوايا المتكاملة supplementary

angles



- التعامد perpendicularity



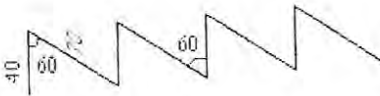
- المستقيمت المتجهة oriented segments

إذ كما تستطيع السلحفاة أن تتقدم باستعمال FD ، كذلك تستطيع أن تتراجع مسافة معينة باستعمال BK. وفي هذه الحركة، يمكن للتلميذ أن يحسب المسافة بأعداد سالبة.

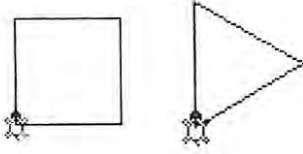


- الزوايا المتجهة oriented angles

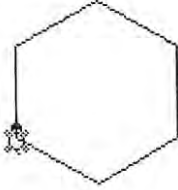
إذ مع RT هناك أيضاً LT ، فتتحرك السلحفاة إلى اليمين أو إلى اليسار، وبذا نجمع الزوايا ونطرحها.



- تساوي الزوايا ذات الحدود المتوازية

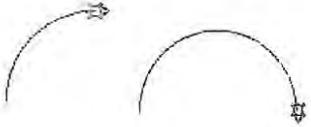


- خصائص المضلعات المنتظمة
square (المربع) regular polygons
والمثلث المتساوي الأضلاع
(equilateral triangle ضمناً)



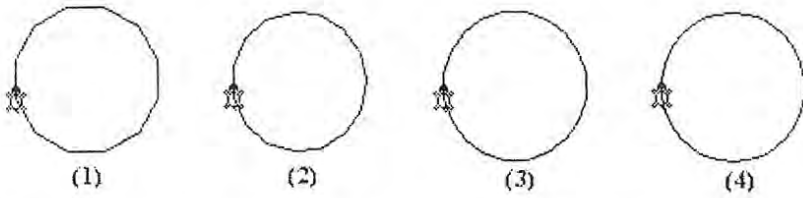
- خصائص المضلعات المنتظمة، بدءاً
المثلث متساوي الأضلاع، ثم المربع،
ثم الخماسي pentagon ، ثم السداسي hexagon
، إلخ ...

ويشكل هذا الموضوع واحداً من أهم المواضيع التي يقوم عليها
الجسر الرابط. فصلاحية لوغو الكبيرة في التعامل معه، لما له من قدرات
تكرارية (بفضل REPEAT)، تزدحم هوة نراها في منهج الرياضيات،
وهي غياب المضلعات المنتظمة، مع ما لهذا الموضوع من سند ثقافي
وحضاري في الفنون وفي الهندسة المعمارية وفي التاريخ...



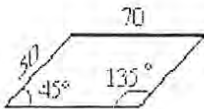
- مفهوم المحيط وحسابه.
ومع Logo ، نجد لمسأ حديسياً كبيراً لمعنى
المحيط على أنه المسافة التي
تقطعها السلحفاة خلال رسمها للشكل الهندسي.

- الدائرة بصفاتها حذاً لمضلع منتظم، كثير الأضلاع صغيرها.

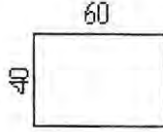


وهنا نستطيع أن نعود إلى عملية الاستقراء التي يحقزها الكتاب (المركز التربوي، ١٩٩٨، ص ص ١٥٦-١٥٩) لتحديد كيفية رسم الدائرة. ففي حين يبدأ التلميذ برسم مضلعات منتظمة، ويزيد من عدد أضلاعها تدريجياً، كما ينقص من طول ضلع كل منها، وبعد أن يمر بهذه التجربة عدة مرات، يرى أن المضلع المنتظم يقترب أكثر فأكثر من الدائرة كلما زاد عدد أضلاعه وصغر طولها. وهذا تحديد جديد للدائرة يضاف إلى التحديد الذي يعرفها به التلميذ أصلاً من مادة الرياضيات، على أنها مجموعة النقاط التي تقع على مسافة واحدة من نقطة ثابتة في الوسط. وهكذا تتعزز معرفته بها. فإيجاد العلاقة بين هذين التعريفين يساهم بشكل كبير في فهم الدائرة وفهم كيفية التعامل معها في سياق مسائل ومواقف مختلفة.

- العلاقة بين محيط الدائرة circumference وشعاعها radius. فمحيط الدائرة في Logo، يحصل عليه التلميذ بمجرد ضرب عدد الأضلاع بطول الضلع الواحد. لأنه المسافة التي تقطعها السلحفاة، والتلميذ يتحسسه إذ يراها تتحرك على طول الدائرة فعلاً. وقيمة المحيط في درس الرياضيات $2 \times \pi \times \text{الشعاع}$. ووضع هاتين المقاربتين معاً، ووعيها بهذا الشكل يساهم فعلاً في معرفة أكبر وأعمق للدائرة وشعاعها والعلاقات القائمة ضمنها.

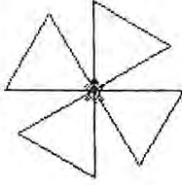


- خصائص الرباعيات (شبه المنحرف trapezoid، متوازي الأضلاع parallelogram، المستطيل)



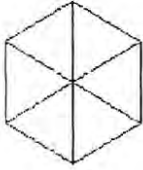
(rhombus، المعين، rectangle)

- التحويلات الهندسية transformations (ولا سيما الدوران rotation)

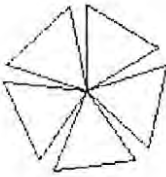


والمثال على ذلك: لنفترض أن التلميذ بنى مثلاً بواسطة إجراء procedure محدّد ضمن لوغو. يستطيع أن يسمّي هذا الإجراء باسم ما، ثم يستعمله في تعليمات تكرارية. يسميه مثلاً Triangle، ثم ينادي لهذا الإجراء في تعليمة تكرارية REPEAT. فإذا استحضّر هذا الإجراء أربع مرات مثلاً، يحصل على الرسم المقابل، شرط أن يضبط الزاوية بين كل تكرارين بحيث تكون قيمتها ٩٠ درجة.

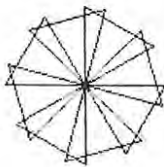
REPEAT 4 [TRIANGLE RT 90]



أما إذا استعمل الإجراء ذاته في عملية تكرارية من ست مرات، فهو يحصل على الرسم المقابل، شرط أن يجعل دوران السلحفاة ما بين كل مرة وأخرى ٦٠ درجة. وهكذا يحصل على هذا السداسي المنتظم.



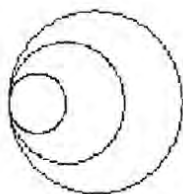
وأما إذا استدعاه خمس مرات، أو ثماني مرات، وغير في كل حالة قيمة زاوية الدوران بما يتناسب مع عدد مرات التكرار، فهو يحصل على هذين الشكلين.



يكمن مفتاح هذه العمليات جميعاً في أن التلميذ يسعى في كل مرة لتغطية دائرة كاملة بالأشكال. وبالتالي، عليه أن يضبط في كل مرة علاقة قائمة، ما بين عدد مرات التكرار وما بين زاوية

الدوران. وهنا نرى كيف ينمّي لوغو القدرة على اكتشاف العلاقات والاستقراء والتعميم. فأنشطة كهذه تؤدي إلى استقراء قاعدة عامة من أمثلة متفرقة؛ وإذا بنى التلميذ أشكالاً عدة من هذا القبيل، فإنه سوف يتوصل، بمساعدة الكتاب أو المعلم، أو بدون أية مساعدة، إلى استقراء القاعدة العامة التي تربط ما بين عدد مرات التكرار والزاوية القائمة ما بينها.

- التناسب proportionality.



ونراه في أمثلة كذاك الذي يمثله الرسم المقابل، حيث نبنى دوائر بأشعة مختلفة، وهذه الأشعة هي مضاعفات للشعاع الأصغر. ويتناسب، في هذه الحالة، طول ضلع المضلع المنتظم المستعمل لرسم دائرة من هذه الدوائر مع طول شعاعها.

هذه المفاهيم وغيرها الكثير تتضافر لتشكل جسراً مهماً يربط مادتي الرياضيات والمعلوماتية، فيخدم التعلم في كليهما.

رابعاً: جسور ممكنة

لو نظرنا ملياً في منهج مادة المعلوماتية وفي كتابها لوجدنا جسوراً ممكنة، بمعنى أنها ليست مبنية فعلاً وبشكل واضح في الكتاب، وإنما وجودها وتوافر أدواتها من ضمن مادة المعلوماتية يجعل من الممكن استفادة أساتذة الرياضيات منها.

ولعل أهم هذه الجسور يتمثل في الجداول الإلكترونية. يبدأ تعلم استعمال الجداول الإلكترونية حسب منهج المعلوماتية منذ السنة الثامنة من التعليم الأساسي. ومع أن الكتاب المدرسي لهذه المرحلة لم يصدر بعد، إلا أننا نستطيع أن نستشف روابط ممكنة من خلال الهدف من هذا

الموضوع، الذي يعلنه منهج المعلوماتية : "استخدام تقنيات لتنفيذ تطبيقات حسابية وإحصائية ملائمة لمستوى التلميذ"^{١٦}. إذن، تقدّم الجدولة الإلكترونية إمكانيات واسعة لبناء جسور بين مادة المعلوماتية ومادة الرياضيات، وعلى الأخص منها موضوع الإحصاء؛ إذ لا يخفى على أحد أن استحداث هذا الموضوع ما كان ليكون ممكناً على المستوى المدرسي لولا وجود أدوات كالحاسبة والجدولة الإلكترونية، الأمر الذي يجعل المعالجة الإحصائية ممكنة ضمن وقت مقبول. ولعل احتواء الجداول الإلكترونية على وظائف جاهزة ومبرمجة للقيام بالمعالجة الإحصائية يغنيانا حتى عن استعمال الآلة الحاسبة في هذا المجال، بالطريقة التي يطرحها كتاب الرياضيات للسنة الأولى الثانوية^{١٧}، وهي تبدو طويلة ومعقدة إذا ما قورنت بسهولة تنفيذ العمليات ذاتها باستعمال الجداول الإلكترونية.

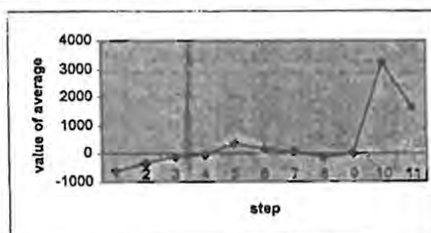
وليس الإحصاء المجال الوحيد من الرياضيات الذي يمكن الاستفادة في تعليمه من الجداول الإلكترونية. وإنما يمكن ذلك أيضاً في تعليم مجالات أخرى، مثل دراسة المعاملات *functions* ودراسة المتواليات *sequences* في مادة التحليلية *calculus*. وفيما يلي مثال عن المتواليات ودراسة اتجاهها نحو قيمة محددة كما في المتواليات المتقاربة *convergent sequences* أو انفراج قيمها بحيث لا تقترب من قيمة واحدة كما في المتواليات المتباعدة *divergent sequences*. باستخدام الجدول الإلكتروني، نستطيع، بعد كتابة المعادلة مرة واحدة، أن نقوم بنقلها لنبني جدولاً للقيم المختلفة التي تتخذها المتوالية. وبتغيير بضع قيم موجودة في الجدول، نستطيع أن ندرس ديناميكياً كيف تتصرف سلسلة الأعداد هذه.

^{١٦} الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإثراء: ١٩٩٧، المرجع المذكور، ٥١٨.

^{١٧} NCERD: 1998 C, op.cit., 39-40.

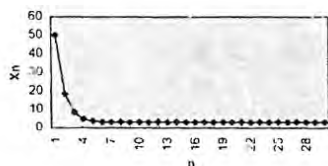
يُبرز هذا المثال بوضوح كيف تتجه المتوسطات (في العمود الثالث) نحو قيمة معينة، ما هي إلا الجذر التربيعي للعدد إذا كان موجباً (12576). أما إذا كان العدد سالباً (-12576)، فإننا نحصل على الجدول والرسم البياني التاليين، وهما يبيّنان أن لا اتجاه نحو قيمة واحدة، مما يعني أن لا وجود للجذر التربيعي في هذه الحالة.

The average of two factors approximating the square root					
N=					
-12576					
Estimate	N/Estimate	Average			
10	-1257.6	-623.8			
-623.8	20.1603078	-301.82			
-301.82	41.6672401	-130.076			
-130.076	96.6817146	-16.6973			
-16.6973	753.175925	368.2393			
368.2393	-34.1517037	167.0438			
167.0438	-75.2856411	45.87908			
45.87908	-274.111847	-114.116			
-114.116	110.203283	-1.95655			
-1.95655	6427.6416	3212.843			
3212.843	-3.91429082	1604.464			
1604.464	-7.83813104	798.313			
798.313	-15.7532197	391.2799			
391.2799	-32.1406758	179.5696			

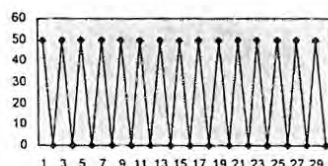


ب. دراسة المتواليات sequences، من حيث تقارب بعضها convergence، أي اتجاه قيمه نحو حدّ واحد limit (الجدول والرسم البياني التاليان لجهة اليسار)، أو تباعد بعضها الآخر divergence

Study of Sequences and their limits	
$X_{n+1} = (X_n / 3) + 2$	
n	X_n
1	50
2	18.66667
3	8.222222
4	4.740741
5	3.580247
6	3.193416
7	3.064472
8	3.021491
9	3.007164
10	3.002388
11	3.000796
12	3.000265
13	3.000088
14	3.000029
15	3.00001
16	3.000003
17	3.000001



Study of Sequences and their limits	
$X_{n+1} = 4 / X_n$	
n	X_n
1	50
2	0.08
3	50
4	0.08
5	50
6	0.08
7	50
8	0.08
9	50
10	0.08
11	50
12	0.08
13	50
14	0.08
15	50
16	0.08
17	50



وعدم اتجاه قيمه نحو قيمة واحدة، بحيث لا يعرف حدًا (الجدول والرسم البياني التاليان لجهة اليمين).

أسئلة ختامية

بعد هذا العرض للروابط الغنيّة التي يمكن أن تنشأ بين منهجي مادّتي الرياضيات والمعلوماتية، يجدر بنا طرح التساؤل : هل يمكن لروابط هامة من هذا النوع أن تُترك لمبادرات فردية وخيارات شخصية يتخذها أفراد أو مؤثفون أو معلّمون ؟ أم أنه من الأجدر أن تتحقّق ضمن ثوّجه عام وسياسة تربوية واضحة وخطة شاملة ومدرّسة، تضع مناهجنا على عتبة القرن الحادي والعشرين، من جهة، وتحقق بعض انسجام بين هذه المناهج والأهداف التي تبنّتها لنفسها، من جهة أخرى ؟

هل يمكن لخير استعمال الكمبيوتر أداة لتعليم الرياضيات أن يُترك لعدد قليل من المعلمين الذين كان لهم حظ اكتساب تجربة من هذا النوع دون غيرهم ؟ أم أن هذا القرار يجب أن ينبع من سياسة واضحة وواعية تطل محتوى المنهج وطرائقه، وتخطط لحملة تأهيل شاملة ؟

المراجع العربية

- الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: مناهج التعليم العام وأهدافها، المرسوم ١٠٢٢٧، ١٩٩٧.
- ____: الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، ١٩٩٥.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء: "المعلوماتية، الدليل التربوي، التعليم الأساسي، السنة السابعة، الكتاب المدرسي الوطني"، ١٩٩٨.

المراجع الأجنبية

- NCERD: "Building up Mathematics, First Year, Secondary Education, NCERD National Textbook", 1998 C.
- ____: "Building up Mathematics, Grade 4, Basic Education, NCERD National Textbook", 1998 A.
- ____: "Building up Mathematics, Grade 7, Basic Education, NCERD National Textbook", 1998 B.
- NCTM: **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**, 1989.

الفصل الحادي عشر

حول منهج مادة المعلوماتية

حسين ياغي*

ملخص: يشير هذا البحث إلى أن من حسنات المناهج الجديدة في لبنان أنها استحدثت مادة جديدة أطلق عليها اسم المعلوماتية Informatics ليتم تدريسها في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعدل ساعة واحدة في الأسبوع. وعلى الرغم من أهمية هذه الخطوة فإنها تبقى ناقصة للأسباب التالية: (١) أن ساعة واحدة أسبوعياً لا تكاد تكفي فقط لتدريب التلامذة على كيفية استخدام الجهاز والمهارات الأساسية كالطباعة والرسم والإلكترونيين، (٢) لم يهتم المنهج الجديد بسبل إدخال الكمبيوتر في تعليم المواد الأخرى مع العلم بأن هناك مجالات رحبة في هذا المجال، (٣) يركز المنهج الجديد على التدريب على المهارات المتعلقة بالكمبيوتر أكثر مما يركز على تطوير مهارات فكرية كحل المسائل واتخاذ القرارات، (٤) لم يخصص المنهج أي وقت لتعليم المعلوماتية في المراحل الابتدائية مع العلم أن هناك فرصاً كثيرة للتعامل مع الكمبيوتر في هذه المراحل. وأخيراً يتساءل البحث عن الفائدة من الكتب والمناهج إذا لم تكن هناك أجهزة كمبيوتر في المدارس.

مقدمة

إن استخدام التكنولوجيا ليس خياراً أمام الإنسان. فنحن، وبكل أشكال حضارتنا، قد ننهي إذا ألغيت التكنولوجيا من حياتنا. فاستخدام التكنولوجيا هو شيء متأصل في حياة البشر، ومنذ بدأ الإنسان باستخدام

* أستاذ في قسم التربية في الجامعة الأميركية في بيروت.
عضو لجنة مناهج المعلوماتية - المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الأدوات حتى الحجرية منها، بدأت التكنولوجيا تصبح جزءاً من حياته، لا بل أصبحت التكنولوجيا ميزة Characteristics من ميزات الإنسان. والتساؤل هو ليس حول دور التكنولوجيا ، فهذا أمر محسوم، ولكن حول أية تكنولوجيا هي الأصلح لمهمة ما. هل إن القلم واللوح والطبشور والكتب هي التكنولوجيا الأنسب من الكمبيوتر في التعليم مثلاً، أم أن الكمبيوتر هو الأنسب، أم مزيج من الاثنين؟

في رأي الكثير من الباحثين والتقنيين والتربويين أن مسألة استخدام الكمبيوتر في التعليم قد حُسمت لمصلحة استخدام الكمبيوتر وذلك لأسباب عديدة منها:

- إن الكمبيوتر هو آلة التعامل مع المعلومات وبما أن المعلومات، تشكل عنصراً أساسياً في التربية، فيكون الكمبيوتر آلة تربوية بامتياز وان يكن الأمر ليس بهذه البساطة، حيث تتداخل عوامل كثيرة منها اقتصادية ولغوية وحضارية وتأهيل وغير ذلك.

- إن الانتشار الواسع للكمبيوتر في مختلف القطاعات العامة وفي مختلف المجتمعات يحمل القطاع التعليمي مسؤولية التعامل مع هذه التقنية نظراً لأن من واجب المدرسة التعامل مع قضايا المجتمع، ولا يمكنها تجاهل مسألة بحجم إنتشار الكمبيوتر في المجتمع. ويحمل هذا السبب ثقلًا إضافيًا إذا ما تمّ عطفه على السبب الأول.

- إن من مهمات المدرسة الأساسية الإعداد للتعليم الجامعي والتدريب المبكر على مهارات المعلوماتية يؤمن تأهيلاً مستحياً ، لا بل واجباً، للطلبة يسهل عليهم متابعة دراستهم الجامعية، حيث أنه أصبح من المعروف أن متابعة الدراسات الجامعية أصبحت تتطلب معرفة واسعة في مهارات الكمبيوتر.

- يشكل التدريب على مهارات المعلوماتية خلال الدراسة عنصرا مساعدا لأولئك الطلبة الذين سيدخلون سوق العمل بعد الدراسة الثانوية.

- يؤمن الكمبيوتر محيطا مميذا يساعد التلاميذ على تنمية مهارات فكرية فريدة كحل المسائل والتعامل التفاعلي مع المعلومات.

- يعتبر التعامل مع الكمبيوتر محفزا للتعامل مع المعلومات بشكل أعمق مما يتيح الكتب في كثير من الحالات.

- إن إستخدام الكمبيوتر يعتبر عنصرا مساعدا لتنمية روح التعلم بشكل مستقل، وهذا شيء محبوب في عالم اليوم.

- يساعد الكمبيوتر على تنمية مهارات كالاستماع الفعال والنطق السليم عند المتعلمين مقارنة بالمجالات المحدودة التي يتيحها تكوين الصف النظامي في هذا المجال.

- يساعد الكمبيوتر في تعليم وتعلم كل المواد التعليمية تقريبا حيث يلعب دور وسيلة تعليمية فعالة.

كما وأن هناك أسبابا أخرى عديدة لمصلحة استخدام الكمبيوتر ولعل عبارة (Tutor, Tutee, and Instructor) التي أطلقها المربي Taylor على الكمبيوتر منذ حوالي ٢٠ عاما لا تزال صالحة إلى اليوم وربما ستستمر صلاحيتها وتتعزز في السنوات القادمة خصوصا مع التطورات الحالية في مجال تكنولوجيا المعلوماتية.

أولاً: استخدام الكمبيوتر في المدارس

لقد أجريت دراسات كثيرة في مختلف بلدان العالم وتبين أن استخدام الكمبيوتر منتشر بقوة في المدارس. فقد كفلت حكومة الولايات المتحدة تأمين خدمات معلوماتية مناسبة لكل الطلبة في جميع المراحل التعليمية وأصبح هذا واقعا فعليا اليوم، والوضع مشابه في أوروبا

واليابان. ولقد استحدثت مناهج لتعليم المعلوماتية في الكثير من البلاد العربية منذ أواخر الثمانينات ويتم التدريب على الكمبيوتر في المدارس بشكل نظامي في دول الخليج والأردن ومصر وبلاد عربية أخرى. على سبيل المثال لا الحصر، وهناك دعوات لتعزيز إنتشار الكمبيوتر في التعليم في جميع البلدان تقريبا.

أما في لبنان فلقد قمنا في العام ١٩٩٤-١٩٩٥ بدراسة شملت ٣٥٨ مدرسة خاصة مختارة بشكل عشوائي من مجموع المدارس الخاصة - حوالي الربع^١ وتبين ان هناك ٢٠٦ مدارس تستخدم الكمبيوتر في التعليم أي حوالي ٥٧%، ونعتقد ان هذه النسبة قد زادت اليوم. ولقد تم حصر هذه الدراسة في المدارس الخاصة لعلنا المسبق ان المدارس الحكومية لا تستخدم الكمبيوتر في التعليم باستثناء بعض المدارس التي قامت بمبادرات فردية بمساعدة من الأهالي.

إذا عممنا نتائج الدراسة المذكورة يمكننا ان نقدر بأنه كان هناك أكثر من ٦٦٠ مدرسة خاصة من أصل حوالي ١٢٠٠ مدرسة (كان عدد المدارس الخاصة ١,١٥٩ مدرسة وقت إجراء الدراسة، اما العدد الإجمالي للمدارس في لبنان فقد كان ٢٤٤٦ مدرسة). وقد كانت المدارس المشمولة بالدراسة تستخدم حوالي ١١٠٠٠ جهاز كمبيوتر بنسبة متوسطة تصل إلى ٩٥ تلميذا للجهاز الواحد مقارنة بتسعة تلامذة للجهاز في الولايات المتحدة في نفس الفترة الزمنية^٢.

١. وجهات استخدام الكمبيوتر في التعليم:

يستخدم الكمبيوتر بشكل عام لهدفين أساسيين :

^١ Yaghi, Hussein: "Computer Education in Lebanon: States and Comparison with some other Countries", Prospects (UNESCO), Vol. XXVII, No. 2 (1997).

^٢ بخصوص تفاصيل نتائج الدراسة والمراجع حول بلدان كثيرة في العالم، يمكن مراجعة: المرجع نفسه.

أ. وسيلة يستخدمها المعلم لعرض المعلومات لطلبته وهذا النوع من الاستخدام لا ينحصر بمادة المعلوماتية بل يشمل جميع المواد التعليمية.

ب. محيط يستخدمه المتعلم في التمارين والأبحاث المتنوعة، وهذا النوع من الاستخدام لا ينحصر بمادة المعلوماتية أيضاً.

ولكن يبرز هنا تساؤل مهم: كيف يتمكن التلميذ من استخدام الكمبيوتر بشكل فعال إذا لم يكن متدرباً بشكل كاف على استخدامه؟ من هنا جاءت أهمية استحداث مادة المعلوماتية.

٢. منهج مادة المعلوماتية Informatique / Informatics :

تتفاوت التقديرات لما يجب أن يتعلمه التلاميذ في المدارس من مهارات المعالجة الآلية للمعلومات وتنمية قدراتهم الفكرية في نفس الوقت. ويعود هذا التفاوت إلى أسباب عديدة أهمها:

- الغزارة في الخيارات المتاحة حيث أن تكنولوجيا المعلومات تتطور بسرعة لا يمثلها التطور في أي مجال آخر، حيث أن اللاحق بتطورات هذه التكنولوجيا هو على درجة من السرعة تتطلب التكيف معها جميعاً من قبل بعض الأنظمة التربوية.

- الكلفة العالية نسبياً للأجهزة وموقف الإدارة التربوية في تصنيف أولويات الإنفاق حيث أن الإدارة المستنيرة تلجأ للإنفاق المناسب على التكنولوجيا ولكن الغالب في موقف معظم الإدارات هو تجنب كلفة التكنولوجيا مما يؤدي إلى حصر النشاطات المتعلقة بهذه المادة.

- ضيق الوقت المخصص لمادة المعلوماتية والذي يؤدي إلى الضغوط لتبني هذا النشاط أو ذاك بدل تبني برنامج متكامل.

بعد استعراض كل الخيارات الممكنة وفي ضوء الوقت المحدد للمادة والذي يُفرض من قبل الإدارة بواقع ساعة واحدة في الأسبوع في

المرحلتين المتوسطة والثانوية تم تحديد اهداف المنهج للمدارس اللبنانية كما يلي:

٣. الأهداف العامة:

- (١) التعامل الإيجابي مع الكمبيوتر والتحفيز للاستفادة من التقنيات الحديثة مما يعزز الثقة بالنفس ويقوي الشخصية.
- (٢) تمكين دور الكمبيوتر في تسهيل التواصل بين البشر، والربط بين أهمية الكمبيوتر التعليمية والاجتماعية في سوق العمل والإنتاج.
- (٣) الانفتاح على الثقافات والحضارات عبر البرمجيات Software وشبكات الاتصال Computer Network المختلفة.
- (٤) تنمية روح الإبداع والمنطق والإدراك وحل المسائل وإجراء المقارنات والقياسات وغيرها عن طريق البرمجة.
- (٥) إدراك خصوصية الكمبيوتر كأداة تنفذ مهام محددة بناء على تعليمات البرمجة.
- (٦) اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بالكمبيوتر ودوره في المجتمع.
- (٧) التعامل مع المعلومات المخزنة إلكترونياً عن طريق الاطلاع والإرسال والتلقي والتخزين والاستخراج.
- (٨) التعرف إلى قواعد المعلومات وكيفية التعامل معها.
- (٩) الاستخدام الفعال للكمبيوتر والتعامل مع الأجهزة المكملة له.
- (١٠) اكتساب مهارات أساسية متلائمة مع سوق العمل.

وفي ما يلي جدول يوضح توزيع حصص تعليم مادة المعلوماتية حسب المراحل والسنوات الدراسية.

٤. الأهداف الخاصة بالمرحلة المتوسطة

- أ. التألف مع الجهاز عن طريق التعرف إلى مبادئه الأساسية وأقسامه الرئيسية ووظائفه.
 - ب. تنمية مهارات التعامل مع لوحة المفاتيح والفأرة وبرمجيات الرسم والطباعة والتعامل المبسط مع الملفات.
 - ج. ممارسة معالجة النصوص لتنفيذ تطبيقات مدرسية وشخصية وتطوير مهارات مفيدة في الحياة العملية.
 - د. استخدام تقنيات الجدولة الإلكترونية لتنفيذ تطبيقات حسابية وإحصائية ملائمة لمستوى التلميذ.
 - هـ. الاستفادة من إمكانيات التقنيات المتعددة الوسائط للاطلاع على المعلومات وعرضها في مجالات مختلفة.
 - و. استعمال البرمجة المبسطة لفهم إمكانيات الكمبيوتر وتنمية المنهجية العلمية عبر حل المسائل.
- وفي ما يلي جدول خاص بمحتوى مادة المعلوماتية في مرحلة التعليم المتوسط:

جدول رقم ٢: محتوى المادة في المرحلة المتوسطة

المحور	السنة المنهجية	السابعة	عدد لحصص	الثامنة	عدد لحصص	التاسعة	عدد لحصص
١. مكونات الكمبيوتر	- فوائد الكمبيوتر وأنواعه - مكونات الكمبيوتر الرئيسية	٢	- الذاكرة. - وحدة المعالجة المركزية (CPU) - الأجهزة الملحقة (eripherals) - الطابعة (Printer) - الماسحة الألكترونية (Scanner)	٢			
٢. نظام التشغيل	- محيط نظام التشغيل - التعامل مع النوافذ - الملفات والاضرابات (Files and Folders)	٤	- أنواع الملفات (Types of Files) - التعامل مع البرامج (Manipulating Programs) - تكييف واجهة التعامل (Customizing) - إعداد الأقراص (Formatting Disks)	٤	- إدارة الطباعة (Print Management) - فحص الأقراص وصيانة الملفات (Disks Diagnosis and Files Maintenance)	٢	
٣. معالجة النصوص	- محيط معالج النصوص - أجزاء النص - التعامل مع المستندات (Documents)	٨	- النمط (Style) - إعداد الصفحة ومعاينة المستند قبل الطباعة - الجدول	٦	- النماذج (Temlates) - الأعمدة (Columns) - طرائق تسريع التحرير	٦	
٤. الرسم الإلكتروني	- محيط برنامج الرسم الإلكتروني - تقنيات الرسم والتلوين - مشاريع رسم	٤	- مبادئ التصميم - إدخال نص في رسم - تعديل صورة موجودة - مشاريع رسم	٤			
٥. الجدولة			- محيط الجدولة الإلكترونية - ورقة العمل (Worksheet)	٦	- إعداد الصفحة المعاينة قبل الطباعة - كتاب العمل - الرسوم البيانية (Charts) - تطبيقات إحصائية بسيطة		
٦. برمجة *	- محيط البرمجة - التعليمات الأساسية (Instructions) - تعليمات التكرار	١٢	- الكلمات والجمل (Words and Lists) - المتغيرات (Variables) - إجراءات مع متغيرات	٨	- البرمجة التفاعلية. - المعاملات المنطقية (NOT, OR, AND) - التعليمة المشروطة (If... Then)	٨	

السنة المنهجية المحور	السابعة	الثامنة	التاسعة	عدد لحصص	عدد لحصص
	- المعاملات الحسابية (+، -، *، /) (+،)	- إدارة الإجراءات	- تطبيقات: تصميم برامج تفاعلية.		
	- إجراءات بسيطة (Procedures) - المحرر (Editor)				
٧. تقنيات عرض المعلومات			- محيط برنامج العرض. - اختيار تصميم للعرض. - إضافة عناصر متعددة الوسائط في العرض. - تنفيذ عرض. - مشاريع		
مجموع عدد الحصص				٣٠	٣٠

٥. الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي:

أ. أهداف خاصة مشتركة لجميع السنوات والفروع:

- استخدام نظم إدارة قواعد المعطيات في تجميع المعلومات واستخراجها مبوبة ومصنفة بناء على معايير محددة.
- إنجاز تطبيقات تدمج مختلف أنواع المعلومات عبر التقنيات المتعددة الوسائط.
- الإطلاع على أدوات وتطبيقات شبكات الإتصال وفوائدها.

ب. أهداف خاصة بفروع الآداب والإنسانيات:

- الإطلاع على تقنيات البرمجة الحديثة.
- إنجاز تطبيقات متقدمة على تقنيات الجدولة الإلكترونية ومعالجة النصوص.

ج. أهداف خاصة بفروع العلوم:

- ممارسة تقنيات البرمجة الحديثة لتنمية قدرة التلميذ على حل المسائل واتخاذ القرارات.

وفي ما يلي عرض لمحتوى مادة المعلوماتية في المرحلة الثانوية- فروع الآداب والإنسانيات والاجتماع والاقتصاد والعلوم العامة وعلوم الحياة:

جدول رقم ٣: محتوى مادة المعلوماتية في المرحلة الثانوية

- آداب وإنسانيات

عدد لحصص	ثلاثة لثغوية آداب وإسليات	عدد لحصص	لثغوية لثغوية إسليات	عدد لحصص	الأولى لثغوية	أسنة لمنهجية لمحور
				١٨	- البرمجة وحل المسائل. - محيط البرمجة للغة المعمدة Programming Environment - بنية البرمجة وعناصرها. - إنتاج برامج بسيطة.	١. برمجة*
	- ربط الجداول (Relating Tables) - استحداث اشكال فرعية (Subforms) - استعمال على جداول مترابطة (Joint Queries) - استعمال مركب ومرفق بمعاملات Complex and Parameter (Queries)	١٤	- استحداث تقرير بسيطة - وضع استعمال بسيط. - الفهرس - استعمال OLE (Object Linking Embedding) - تطبيقات.		- مفاهيم قواعد المعطيات. - محيط نظام إدارة قواعد المعطيات DBMS Environment - بنية الجدول. - التعامل مع جدول موجود. - فرز المعلومات ومرتبتها Sorting and Filtering Data - استحداث جدول. - استحداث شكل بسيط Simple Form	٢. قواعد المعطيات
	- الوسائط الناشطة (Hypemedia)		- انتاج وتحرير صوت. - تقنيات انتاج عرض الالكتروني			٣. تقنيات متعددة الوسائط

عدد لحصص	لثالثة لثتوية لحاب ولسنلث	عدد لحصص	لثتية لثتوية لسنلث	عدد لحصص	الأولى لثتوية	لسنة لمنهجة لمحور
	- إنتاج عرض تفاعلي ضمن إطار Hypermedia	١٢	بواسطة تقنيات متعددة الوسائط.			
	- خدمات الإنترنت (Internet Services)		- مشاريع. - مفاهيم شبكات الاتصال.			٤. شبكات الإتصال
	- تقنيات البحث عبر إنترنت.	٤	- انترنت (Internet) - المراسلة الالكترونية			
				٢	- المراحل التاريخية الهامة في تطور الكمبيوتر.	٥. تاريخ الكمبيوتر
٨	- تصميم وانتاج منشورة بسيطة.					٦. معالجة النصوص والنشر الصحفي
٣٠		٣٠		٣٠		مجموع عدد الحصص

جدول رقم ٤ : محتوى مادة المعلوماتية
 فرع اجتماع واقتصاد

عدد لحصص	الثانية لثانوية أدب وإسائيات	عدد لحصص	الثانية لثانوية إسائيات	عدد لحصص	الأولى لثانوية	السنة لمنهجية لمحور
				١٨	- لبرمجة وحل لمسائل. - محيط لبرمجة للغة لمعمدة. (Programming Environment - بنية لبرمجة وعناصرها. - لتاج بر لمج بسيطة.	١. برمجة
١٠	- ربط لجدول (Relating Tables) - استحدث لشكل فرعية (Subform) - استعلام على جدول متربطة (Joint Queries) - استعلام مركب ومرفق بمعلمات (Complex and Parameter Queries)	١٤	- استحدث تقرير بسيطة. - وضع استعلام بسيط - لفرس. - استعمل OLE (Object Linking Embedding) - تطبيقات.	١٠	- مفاهيم قواعد لمعطيات. - محيط نظام لإدارة قواعد لمعطيات (DBMS Environment) - بنية لجدول. - لتعمل مع جدول موجود. - فرز لمعلومات ومرتبتها. (Sorting and Filtering Data) - استحدث جدول. - استحدث شكل بسيط (Simple Form)	٢. قواعد للمعطيات
	- لوسائط لتتشطة Hypermedia	١٢	- لتاج وتحرير صوت. - تقيك لتاج عرض لكروني			٣. تقيك متعددة لوسائط

عدد لحصص	ثلاثة لثنوية آداب وإنشائية	عدد لحصص	ثنوية لثنوية إنشائية	عدد لحصص	الأولى لثنوية	سنة لمنهجية لمحور
١٠	- تنفيذ عرض تقني ضمن إطار Hypermedia		بواسطة تقنيات متعددة لوسائط - مشاريع			
٢	- خدمات الإنترنت (Internet Services) - تقنيات البحث عبر الإنترنت	٤	- مفاهيم شبكات الاتصال - إنترنت (Internet) - مراسلة الإلكترونية			٤. شبكات الاتصال
				٢	- لمرحلة لتاريخية لهمة في تطور لكمبيوتر	٥. تاريخ الكمبيوتر
٨	- استخدام لوظائف الإحصائية لجهاز في برنامج لجدولة لإجراء مشروع مكتمل					٦. تطبيقات إحصائية وإدارية
٣٠		٣٠		٣٠		مجموع عدد لحصص

جدول رقم ٥ : محتوى مادة المعلوماتية
 فرع علوم عامة/علوم الحياة

عدد لحصص	لثلاثة لثقوية أدب وإسألوت	عدد لحصص	لثنية لثقوية إسألوت	عدد لحصص	الأولى لثقوية	لسنة لمنهجية لمحور
١٨	- تقنيات برمجة: الرسوم، تقنيات المعمدة الوسائط، OLE - مشاريع.	١٦	- تقنيات برمجة: تعليقات، انزلاق، صناديق الحوار، القوائم، - الحلقات والتعليمات المشروطة (Loops & Decision Statements) - مشاريع.	١٨	- لبرمجة وحل لمسأل. - محيط البرمجة للغة المعمدة (Programming Environment - بيئة لبرنمج وعنصره. - نتائج لبرنمج بسيطة.	١. برمجة*
١٠	- ربط لجدول (Relating Tables) - لستدث لشكل فرعية (Subform) - لستعلم على جدول مترابطة (Joint Queries) - لستعلم مركب ومرفق بمعاملات (Complex and Parameter Queries)	١٠	- لستدث تقارير بسيطة. - وضع لستعلم بسيط (Simple Queries) - لفهرس	١٠	- مفاهيم قواعد المعطيات. - محيط نظام إدارة قواعد المعطيات (DBMS Environment) - بنية لجدول. - لتعلم مع جدول موجود. - فرز لمعلومات وغربلتها. (Sorting and Filtering Data)	٢. قواعد للمعطيات

عدد لحصص	لثلاثة لثوية -آداب وإسليات-	عدد لحصص	لثنية لثوية -إسليات-	عدد لحصص	الأولى لثوية	لثنية لمنهجية لمحور
					- لستحدث جدول. - لستحدث شكل بسيط (Simple Form)	
٢	- خدمات الإنترنت (Internet Services) - تقنيات لبحث عبر إنترنت.	٤	- مفاهيم شبكات الإتصال. - إنترنت (Internet) - لمرسلة الالكرونية	٢	- لمرلح لثريخية لهمة في تطور لكبيوتر	٣. شبكات الاتصال ٤. تاريخ الكبيوتر
٣٠		٣٠		٣٠		مجموع عدد لحصص

ثانيا: الثغرات

لقد بذلت جهود كبيرة ولا شك في صياغة منهج مادة المعلوماتية في المناهج الجديدة وكان يبدو لنا منذ البداية أنه ثقل قياسا على عدد ساعات التدريس المخصصة للمعلوماتية وخصوصا بالنسبة للتلامذة الذين ليس لديهم سابق تجربة مع الكبيوتر وبشكل أخص طلبة المدارس الرسمية. ولكن كنا نراهن على تحرك سريع لتبني المادة بشكل جدي وتكريس وقت أطول لها. فعلى الرغم من أهمية استحداث مادة جديدة للمعلوماتية وتطوير منهج تعليمي خاص بها، فإن هذه الخطوة تبقى بحاجة إلى:

١. توفير أجهزة كمبيوتر مناسبة في المدارس إذ أنه لا فائدة من المناهج إذا لم تتوفر الأجهزة ونذكر بهذه المناسبة أنه طالب منا في لجنة المعلوماتية تقدير كلفة تزويد جميع المدارس الرسمية في لبنان واستنتاجنا

بعد الدراسة أن تلك الكلفة لا تتجاوز ٢٠ مليون دولار وهناك إمكانيات واسعة لإشراك الأهـل وصناديق المدارس في هكذا مشروع.

٢. استحداث منهج للمرحلة الابتدائية يراعي خصوصيات تلك المرحلة.

٣. زيادة عدد ساعات تدريس مادة المعلوماتية ولو على حساب مواد أخرى إذا ما شاء المسؤولون عن النظام التربوي تحديثه فعلا، إذ أننا جميعا نعرف كمية الحشو الموجودة في المنهج. إن التوسع والتعمق في مادة المعلوماتية وربطها ببقية المعلومات يتيح فرصة حقيقية لتدميج integration أجزاء كثيرة من مواد المنهج وإلغاء الانفصال المصطنع بينها. فلو وضعنا تفاصيل كل مواد المنهج في لائحة Table كبيرة، أمامنا لوجدنا كمية مذهلة من المعلومات تتكرر وتتقاطع بين مختلف المواد، والمعلوماتية تستطيع أن تؤمن صلة الوصل بين المواد تماما كما تفعل شبكة الاتصال Network التي تصل الأجهزة بعضها ببعض. إضافة إلى تشكيل أرضية لنسيج المنهج، تساعد المعلوماتية في ضبط عناصر التكرار عبر المواد المختلفة.

٤. تعليم البرمجة على مدى سنوات التعليم النظامي الإثنتي عشر، حيث أن الأبحاث العديدة حول تعليم البرمجة على مستوى المدارس تفيد أن تعليم البرمجة الناجح مرتبط بتطوير مهارات فكرية مميزة إضافة إلى الاستيعاب الطبيعي لقضايا المعلوماتية.

لقد سمعنا دعوات ومن مختلف مستويات السلطة في لبنان نقول بأن تبني التكنولوجيا الحديثة هو من الأهداف الوطنية. إننا نشارك هذه الأصوات إيمانها بعلاقة الإنتاجية بالمعلوماتية في بلد صغير محدود الموارد كـلبنان، ومن أجل أن تتحول هذه الدعوات من مستوى الكلام إلى مستوى الفعل، فإننا نرى أن يتعزز منهج المعلوماتية أفقيا وعموديا وأن يكرس ما لا يقل عن ساعتين أسبوعيا على مدى كل سنوات التدريس في كل المراحل.

المراجع

-Yaghi, Hussein: "Computer Education in Lebanon: States and Comparison with some other Countries", **Prospects** (UNESCO), Vol. XXV II, No. 2 (1997).

الفصل الثاني عشر

منهجية التعبير في كتب اللغة الأجنبية:

الحاجة، المسار، الهدف

هنري عويس *

ملخص: ترتبط مادة التعبير بالمتعلم وطاقاته في التنظيم والتركيب والتحليل. وهي لا تنفصل عن مادة اللغة بل يتداخلان بغية أن يتمكن المتعلم من الوضوح والدقة، في التعبيرين الشفهي والكتابي. والحاجة إلى هذه المادة ماسة. فالمتعلم يعجز عن تدوين رؤوس الأقلام، والتمييز بين الأساسي والثانوي، والتصميم، والتلخيص، والتحليل، علما بأن هذه العناوين واردة في كتبه، أو مطلوبة منه من غير أن تتوقف عند كيفية امتلاكها أو تطبيقها. وأما مسارها فيتم من خلال المراقبة والاكتشاف، فالمحاكاة، للإبداع ويبرز دور الثاني المتناغم المعلم/المتعلم في التمكن منها.

مقدمة

مادة منهجية التعبير هي مادة قديمة - جديدة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتعلم وطاقاته على التنظيم والتركيب والتحليل. ولا تنفصل هذه المادة عن اللغة بحد ذاتها بل تتداخلان وتتكاملان من أجل أن يتمكن المتعلم من الوضوح والدقة في التعبيرين الشفهي والكتابي.

* مدير معهد اللغات والترجمة، جامعة القديس يوسف.

أولاً: جذورها

تعود جذور هذه المادة إلى البلاغة التي أسسها أرسطو^١ في اليونان ثم نقلها الرومان بواسطة كنتيليان^٢ وشيشرون^٣ واخذ بها لاحقاً بوردالو^٤ في فرنسا في القرن السابع عشر وصولاً إلى فونتانه^٥ في القرن الماضي. وقد ذكرها في القرن العشرين جورج مونان^٦ في مقالة له بعنوان أعمدة البلاغة العشرة في موسوعة أونيفرساليس^٧ فتوقف عند جمع الأفكار أو الابداع L'inventio، وترتيبها la dispositio وكيفية القول l'élocutio وحفظه la memoria والإلقاء la pronuntiatio. ويتوقف فرنسيس فانوا^٨ في كتابه "التعبير والتواصل" عند الصلة بين البلاغة ومنهجيات التعبير فيذكر: "ان منهجيات التعبير ليست مجموعة وصفات أو زركشات تهدف إلى الكلام الجميل، إنما هي طريقة للتمكن من الكفاءة التي يتحلى بها المتقن والتي تقوم على التفكير والفهم والتحليل".

ولا تبتعد هذه الجذور الغربية عن جذور المادة العربية فالجاحظ، في البيان والتبيين^٩، يشير إلى ان " المعاني القائمة في صدور العباد، المتصورة في اذهانهم، المختلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم،

١ Aristote (384 - 322 av. J. C.)

٢ Quintilien (1^{er} s av. J.C.)

٣ Cicéron (106 - 43 av. J.C.)

٤ Bourdaloue (1632 - 1704)

٥ Fontanes (1757 - 1821)

٦ Georges Mounin (1910 - 1993)

٧ "Rhétorique", dans: **Universallis**, Vol. 14, 1975, 238.

٨ Vanoy, Francis: **Expression Communication**, Paris, Armand Colin, 1973, 11.

٩ الجاحظ: **البيان والتبيين**، بيروت، طبعة دار صعب، ١٩٦٨، ٥٤.

والحادثة عن فكرهم مستورة خفية وبعيدة وحشية " ويتابع فيستدرك " "وإنما تحيا تلك المعاني في ذكرهم لها وأخبارهم عنها واستعمالهم إياها وهذه الخصال هي التي تقر بها من الفهم وتجلبها للعقل ". ويبلغ الجاحظ حد الاستنتاج في قوله : "وعلى قدر وضوح الدلالة، وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى ".

ولقد تنبه المسؤولون التربويون الفرنسيون إلى مشكلة تواجه المتعلم الفرنسي وذلك منذ الستينات. ويذكر دانيال مورالي^{١٠} ما ترجمته : " بعد سبع أو ثمان سنوات من التعليم الثانوي يجهل الطالب كيف يعبر، فهو لا يعرف كيف يقدم رأيه، كما أنه لا يعرف الكلمة المناسبة ثم أنه يقع في أخطاء القواعد ".

وفي السبعينات واجهت جامعة القديس يوسف^{١١} هذه المشكلة فالطالب الذي ينتسب إليها عاجز عن تطبيق منهجيات متنوعة تمكنه من امتلاك الدروس الجامعية وتمكنه بالتالي من ممارسة تخصصه بصورة فضلى، فالطالب يجهل كيف يدون المعلومات التي يسمعها أثناء الدروس ؟ وكيف يرتبها ؟ وماذا يختار منها ؟ كما يصعب عليه أن يعبر عن المعلومات التي تكسبها أكان التعبير شفها أم خطيا.

ولا شك في أن هذا الواقع الأليم عند عتبة الجامعة يقود إلى التساؤل حول فعالية التعليم بمراحله السابقة والجدوى منه : فماذا ينفع الطالب إذا حفظ ببغائياً شواهد وقصصاً ممتعة حول الادباء، وتحديدات الفنون وخصائص العصور، وبحور الشعر، وتعريفات البلاغة، وخسر التعبير ؟ وما هي حاجة المتعلم إلى معلم يتدفق أمامه كلاماً عسلياً، أو خطاباً لا هباً لا يجني منه المتعلم منهجية أو سبيلاً إلى التحليل ؟ وأية

^{١٠} مورالي، دانيال: " منهجيات التعبير في المعاهد الجامعية للتكنولوجيا "، مجلة اللغة الفرنسية (باريس، دار لاروس) (٢٥ أيار ١٩٧٥)، ١٢٠.

^{١١} تنبّه رئيس الجامعة، آنذاك الاب جان دوكرويه، الى هذه المشكلة فطلب من معهد اللغات والترجمة، سنة ١٩٧٨، أن يشكل فريق عمل يعدّ التمارين اللازمة بغية معالجة هذه المشكلة، باللغتين الفرنسية والعربية.

رغبة ستولدها كتب مدرسية تكرر المحاور نفسها وتتناش التمارين
عينها، وتتربع فيها صور تزيينية لا فائدة منها؟ وكيف سيتمكن المتعلم
من منهجية إن توقف عندها المعلم مكررا ما يطلبه الكتاب ولربما المنهج
من غير أن يقدم لا المعلم ولا الكتاب ولا المنهج عدة أو كيفية لامتلاك
هذه المنهجية^{١٢}؟

ثانيا: الحاجة إليها

وانطلاقا من هذه التساؤلات تبلورت الحاجة إلى منهجيات
(١٢):

١. تدوين رؤوس الاقلام خلال الدروس او من خلال قراءة كتاب
أو مقال، وتختلف هذه المنهجية عن املاء الدروس الذي يتلقى فيه
المتعلم كما من المعلومات ينقله بحرفيته من غير تحليل أو تبويب أو
تفكير فتبیس حنجرة المعلم، ويدب النمل في يد المتعلم، وتطفح الدفاتر
قوالب وشعارات يحفظها المتعلم أو " يبصمها " .

٢. التمييز بين الاساسي والثانوي على الصعيدين الكتابي
والشفهي، ولعل هذه المنهجية هي المدخل الاساسي الى تمرين يمله
المتعلم لتكراره منذ المرحلة الابتدائية، من غير أن يتمكن منه، وهو
التلخيص المحدد بنسب معينة، ولا يقصد به طبعاً أن يكرر المعلم أو
المتعلم النص نفسه أو أن يتخطى التكرار احيانا النص الى نص جديد
اطول أو ابهى.

٣. تنظيم البراهين والوقائع وتبويبها، واكتشاف المفاصل
والمفاتيح سعياً الى الترابط والتماسك، وتبدو هذه المنهجية الخطوة
الاولى الى تمرين آخر يمله المتعلم نظراً لاستهلاكه المبكر له من غير

^{١٢} تم العمل على سلسلتين من التمارين بالفرنسية والعربية طبقاً في العديد من كليات الجامعة
ومعاهدها، ثم ابتداء من السنة ١٩٩٢ صدرت باللغة العربية ضمن سلسلة " منهجية التعبير "، عن
دار المشرق، بيروت. وابتداء من السنة ١٩٩٨ صدرت باللغة الفرنسية ضمن سلسلة " Collection
Techniques de Travail et d'Expression " عن دار EDIFRA - France .

ان يتمكن منه وهو التصميم غير القائم فحسب على ثلاثة اقسام ثابتة لا يمكن تبديلها او تغييرها، تحددتها عودات الى السطر، او تعداد للمقاطع لا يتناسب اطلاقا والاقسام الثلاثة !

٤. التحليل أي الدخول إلى كيفية التركيب والبناء والتوقف عند عمارة النص لأنها المؤدية إلى مرسلته. وقد ترسخت ويا للأسف، ويا للعار، في ذهن المتعلم قوالب جاهزة من مثل : من حيث المبنى، ومن حيث المعنى، كما ترسخ فيه كيس كبير لرمي كل ما يخطر ببال الكتاب او المعلم من نثر للشعر او للنثر، ومن تأليف نص على نص من غير التوصل إلى النص بذاته.

ثالثا: مسارها

ولا غرابة في أن يشمئز المتعلم الجامعي من العودة إلى هذه التمارين التي شبع منها فأصيب بانتفاخ وترهل ولم يجن غذاء. وبديهي أن يشك بجودها، غير انه بعد تطبيقها، والمشاركة فيها يدرك الفارق بين المعلبات التي انتهت صلاحياتها، وبين الغذاء الطازج الذي يساهم في تحضيره وتذوقه ليستحيل نموا يدب في عروقه.

ويمر المتعلم في مساره الجديد وهذه المنهجيات بمراحل ثلاث

وهي:

١. المراقبة والاكتشاف.

٢. المحاكاة.

٣. الابداع.

كل ذلك بعد تمرن مكثف وبعد ان يأخذ على عاتقه عملية الاكتساب. وغني عن الذكر ان التمارين المستعملة ضمن اطار هذه المنهجيات انما هي متدرجة ومتكاملة، من خلال نصوص مكتوبة او مسموعة متنوعة، ومن خلال مناسبات أو حالات تواصلية.

أما المعلم فيمر بدوره في مساره الجديد وهذه المنهجيات بمراحل
ثلاث أيضا :

١. تنشيط الدرس وحيأؤه.
٢. تشغيل المتعلم ودفعه إلى الاكتشاف والاستنتاج.
٣. مساعدة المتعلم على التمرن.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن المعلم تخلى عن
"نجوميته" وعن " منارة العلم " و " خزان المعرفة " ليغدو منشطا
animateur يحيي الصف ويبعد عنه الملل والنعاس، أو الكبت والإرهاب،
فيتخلى عن منبره، وعن حلقه، لمصلحة تجواله بين الفرق والمجموعات،
ولمصلحة استماعه الى المتعلمين كل المتعلمين من غير تصنيف او
احكام من اجل ان يدخل الجميع الى العملية التعليمية برغبة وحماسة
وفرح. فالعملية التعليمية إن لم تدخل الفرحة الى قلوب المتعلمين، بقيت
ضربا من التعذيب والقهر والانتقام يكبل المتعلم والمعلم، على حد سواء،
بالجهل والتخلف.

رابعاً: الهدف منها

ولا تهدف هذه المادة الى منهجيات قائمة بحد ذاتها يلجأ اليها
المتعلم في هذه المادة، ويتخلى عنها في اخرى، كأن يدون رؤوس الاقلام
خلال التمرين المعنون تدوين رؤوس الاقلام، ويهملها في دروس التاريخ
والجغرافيا والآداب والعلوم والرياضيات، لأن المعلم يسمع درسه،
ويمليه، ويطالب بالمقابل المتعلم ان يسمعه بحرفيته حفظا ببعائيا بغيا.
من هنا يبرز عدم جدوى هذه المنهجيات ان هي لم تمتد الى المواد كافة،
وإن لم ينقيد بها المعلمون على اختلاف موادهم، فالجسور بين المواد
والمعلمين هي من مستلزمات انجاح هذه المنهجيات ومفاعيلها، فلا يمكن
ان يتمكن المتعلم من تدوين رؤوس الاقلام او التصميم او التحليل في

مادة كذا، في حين ان مادة كذا على حالها من التعليب والبصم والاستحالة.

إذا تتفاعل المواد التعليمية وتتداخل كما يتفاعل الثنائي المتعلم - المعلم في هذا الاطار المفتوح من التمارين المؤدية الى منهجيات تكون ذهن المتعلم، وتمده بوسائل تساعد على الفهم ليتمكن بدوره من الافهام. ولا ينتهي مفعول هذه المنهجيات مع انتهاء الامتحان، انما تبقى حاضرة جاهزة يلجأ اليها في مهنته فيتمكن من كتابة محضر الجلسة، او التقرير، او البيان، او يتمكن من التصريح والتعليق والتحليل، فهذه المنهجيات تدخل في صلب ذهنيته وهي التي تكشف له ما يحوط به بل هي نمط من التعامل مع هذا المحيط، او مسلك يسير فيه، ليتمكن من المعرفة.

خلاصة

في حزيران ١٩٩١ اصدرت كلية الآداب والعلوم الانسانية في جامعة القديس يوسف عددا ممتازا من حولياتها^{١٢} بجزئين تناول الجزء الاول منه مقترحات في سبيل اصلاح البرامج المدرسية وتوقف الجزء الثاني منه، انطلاقا من " عشرين سنة من التعليم في لبنان، " عند "التقويم والتطلعات الى المستقبل". وقد اقترح فريق عمل " اللغة العربية وادابها - البرنامج بين المتعلم - والمعلم " إدخال مواد جديدة إلى برنامج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تتدرج مع صفوف هذه المرحلة، وتتكامل فيما بينها، وهي مواد : " الحضارة والتذوق "، "المطالعة الموجهة "، " ومنهجية التعبير ". ويعيد هذا الاقتراح الى التعليم ما قبل الجامعي اطاره الصحيح، والاهداف التي من المنتظر ان يبلغها، ليتفاعل التعليمان ويتكاملا فتقوم بينهما جسور من شأنها ان

^{١٢} (حوليات (كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف)، عدد ممتاز (حزيران ١٩٩١).

تساعد عل تنفيذ العقد^{١٤} القائم بين المؤسسة التعليمية، بفرعيها ما قبل الجامعي والجامعي، وبين المتعلم، ليشعر بأنه ينتمي الى مجتمع تنظمه عقود تحترم حقوق الافرقاء وتساعدهم على تأدية واجباتهم في إطار من النضوج والوعي. أفليس من حق المتعلم الذي بلغ سن الرشد، ان يبلغ في المعرفة سن النضوج والوعي والرشد، فيدرك الاستقلالية والحرية، وينتقل من الانفعال ورد الفعل الى التفكير والهدوء، توخيا للسلم مع ذاته ومع الآخرين ؟

^{١٤} تشير " ايلين ترومه " الى هذا العقد الذي من شأنه ان يطلع المتعلم على طاقاته فيعمل بواسطتها وليس بواسطة طاقات الآخرين. ويعتبر كتابها في هذا المجال مرجعا مهما وقد صدر بعنوان : Troemé - Fabre, Hélène : *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'organisation, 1987.

الفصل الثالث عشر

بعض ما لنا على كتاب

"القواعد العربية-السنة الرابعة-التعليم الأساسي"

عبد الفتاح الزين*

ملخص: لقد عُنيّا في دراستنا كتاب "القواعد العربية-السنة الرابعة-التعليم الأساسي" الذي أصدره المركز التربوي عام ١٩٩٨، بنقد قواعد منه، رأينا في بعضها، وهو موروث سلفي، خطأ تتوارثه الأجيال راضية مرضية، وفي بعضها الآخر، وهو ناقص عمّد واضعو الكتاب إلى أن يكون على هذه الصورة، إشكالية حدثت بفعل نقصانه. وقد عُنيّا فيها أيضاً بنقد نصوص الكتاب من حيث لغتها وتراكيبها وشواهد الشاهدة على القواعد الموضوعية، لا من حيث صعوبتها أو سهولتها أو ملاءمتها الطالب مستوى عقلياً وحالة اجتماعية ونفسية.

مقدمة

لم يدع المركز التربوي، ممثلاً برئيسه، أن يكون أيّ من الكتب المدرسية التي أصدرها، بما فيها كتاب القواعد العربية-السنة الرابعة^١، "قد بلغ مرحلة الكمال، أو أنه خالٍ من الشوائب ولا يحتاج إلى تعديل أو تطوير" (ص ٦). هذه الحقيقة الناصعة التي تشوبها مرارة النقصان، وهي ما يبوح بها كل مؤلف عادة قبل أن يرى النور وليدّه، فيها من حلو المذاق ما يُغري النقاد، أصحاب الفضول العلمي، بالنقرب من المادة

* أستاذ علم اللغة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية.

^١ صدرت طبعة هذا الكتاب الأولى عام ١٩٩٨.

المصنوعة فيتذوقونها، ليكون منهم، من ثمّ، رضا أو سخط على ما تذوقوه.

مرارة النقصان الحلوة هذه، التي يرشح بعصارتها كتاب "القواعد العربية-السنة الرابعة-التعليم الأساسي" أغرقتنا، فكانت لنا حافزاً على أن نذهب مذهب الدارس الذي يتفحص، ويتحرى، ويرى بأم عينه، ولكن بعد أن عاهدنا النفس على أن تكون دراستنا هذه تحرياً في مادة الكتاب وحدّها، تحرياً فيها ومن أجلها، لا قدحاً في من خرجت هذه المادة من رحمة سواعدهم، ومن بركة أجبتهم.

أمّا وقد عايّنا نصوص الكتاب وتفحصنا لغتها، بل غصنا فيها وفي قواعدها، فلا يسعنا إلا أن نشكر المؤلفين على ما قدّموه، ملتمسين السماح لنا بإبداء بعض ما لنا على الكتاب من ملحوظاتٍ مآخذ، ارتأينا أن ينتظمها عنوانان: "قواعد وأحكام خاطئة"، و"قواعد وأحكام ناقصة".

أولاً: قواعد وأحكام خاطئة

١. في "دلالة الفعل على الزمن"

قعد مؤلفو الكتاب الفعل الماضي بقولهم: "الفعل الماضي كلمة تدل على حدث وقع في الزمن الماضي" (ص ١٦). وقالوا في الفعل المضارع: "الفعل المضارع كلمة تدل على حدث يحصل في الزمن الحاضر أو في المستقبل." (ص ١٩). وقد مثلوا بشواهد بينها وبين ما سنّوه عروّة وثقى، نحو "صرّت سلاسل الحديد"، ونحو "هاهو القول يتحقق" و "سيخرج أحد سكان المريخ"، حيث يدلّ الماضي "صرّاً" على حدث وقع في الزمن الماضي، ويدلّ أحد المضارعين "يتحقق" على حدث يحصل في الزمن الحاضر، بينما يدلّ الآخر "سيخرج" على ما سيتمّ في المستقبل.

يدل الماضي على الزمن الماضي، والمضارع على الزمن الحاضر والمستقبل! هكذا تعلمنا هاتين الصيغتين منذ بضعة عقود، يوم كنا أصغر من مقاعد الدراسة! وها نحن اليوم نردد على مسامع تلاميذنا في المدارس^٢، وطلابنا في الجامعات، تلك الأغنية التي أسمعونا إياها! كأن ثورة التغيير والتجديد التي توهموها فتوهمناها معهم، قد ماتت وهي في المهد. وكأن تاريخ المعرفة يعيد نفسه، والمعرفة نفسها تتوارثها الأجيال، كالإرث كابرًا عن كابر، من دون أن يجرؤ أحد على محاكمتها. قالوا لنا أمس، ونقول لأولادنا اليوم ولأحفادنا، ما لم تقله نصوص كتاب القواعد عيُّها، ما عدا النصين اللذين فُصِّلا خدمة لتعليم الماضي والمضارع، وما لم يقله المتتورون من علمائنا.

افتحوا الكتاب تجدوا أن صيغة الماضي لا تدل دائماً على الماضي، فهي إن دلت عليه في شاهد القاعدة، فإنها تدل على الحال والاستقبال أيضاً، وذلك في نحو "أراد" في جملة "فإذا أراد أن تتهدم أو تنفجر يقول لمساعدته ... اضبط على زر الجهاز الذي في يدك." (ص ٢٦)، ونحو "طرّد" في جملة "لكن الهرّ لن يستطيع العيش إن طردناه" (ص ٤١). افتحوه تجدوا أن المضارع لا يدل دائماً على الحال والاستقبال، فهو أن دلّ عليهما في القاعدة فإنه يدل على الماضي أيضاً، وذلك في مثل "نقول" في جملة "سمعنا الكثير، عن هذا الكوكب، من معلمة الجغرافيا التي كانت تقول ... " (ص ١٨)، ومثل "تلازم" و "تتأخر" في جملة "دخلتُ المنزل، فإذا بصاحبتة تلازم الفراش، لكنها لم تتأخر في الترحيب بي." (ص ٨٦). فهذا هو الماضي الذي يدل في القاعدة وهي قاعدة موروثية-على الماضي فقط، دلّ في السياق على الحال والاستقبال. وهاهو المضارع الذي يدل في القاعدة وهي موروثية أيضاً-

^٢ إذا نظرنا إلى ما جاء في كتاب قواعد اللغة العربية-السنة السابعة-التعليم الأساسي، وقد أصدره المركز التربوي أيضاً عام ١٩٩٨، رأينا أن ما عرّف به مؤلفه الماضي والمضارع (ص ١٨ و ٢٠)، جاء مماثلاً لما عرّفهما به مؤلفو كتاب السنة الرابعة.

على الحال والاستقبال، دلّ في السياق على الماضي. هاهما صيغتا الماضي والمضارع تدلّ كلتاهما، بعد استقراء سريع على الأزمنة الثلاثة، ولا تختصّ أيّ منهما بزمان واحد أو زمانين اثنين.

وإن لم يكفنا هذا الاستقراء السريع الذي خالفنا به، في تعريف الماضي والمضارع، ما تقوله كتبنا المدرسية أو الجامعية، قديمها وحديثها، فربما يكفينا رأي السيوطي (ت ٩١١ هـ)، وهو أحد اللغويين النُقباء، عندما قال ما معناه أن الماضي يغلب عليه الماضي، ولكنه ينصرف إلى الحال في نحو "بعت" و "اشتريت" وغيرهما من الفاظ العقود، وينصرف إلى الاستقبال إذا اقتضى، على سبيل المثال، طلباً نحو "غفر الله لك"، أو وعداً نحو "إنّا أعطيناك الكوثر"^٣، ويحتمل الاستقبال والمضي كليهما إذا وقع بعد همزة التسوية نحو "سواءً عليّ أقمت أم قعدت". وأنّ المضارع يترجّح فيه الحال على الاستقبال عند تجرده من القرائن، ويتعين فيه الحال إذا ما كان في السياق قرينةً مثل "الآن" وما في معناه، ويتعين فيه الاستقبال إذا ما اقترن، مثلاً، بظرف دال على المستقبل مثل "غداً" وما في معناه، وينصرف إلى الماضي المنقطع إذا ما اقترن بـ "لو"، وإلى الماضي المستمر إلى الحال إذا ما اقترن بـ "لما"^٤، وذلك كله مثل "نشاء" في قوله تعالى: "لو نشاء لجعلناه حطاماً"^٥ و "لو نشاء أصبناهم"^٦، أي لو شئنا في الموضعين كليهما، ومثل "يسمعون" في قول كثير عزة:

^٣ القرآن الكريم: "سورة الكوثر"، الآية ١.

^٤ انظر:

السيوطي: همع الهوامع، شرح جمع الجوامع في علم العربية، بيروت، دار المعرفة، ٩٠٧/١.
الأنصاري، ابن هشام: مغني اللبيب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط ٥، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٩، ٣٥٨ و ٣٦٧.

ابن عقيل: كتاب شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق رمزي بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٢، ٤٩١ و ٥٠٣.

^٥ القرآن الكريم: "سورة الواقعة"، الآية ٦٥.

^٦ القرآن الكريم: "سورة الأعراف"، الآية ١٠٠.

لو يسمعون كما سمعتُ كلامها خَرَوْا لِعِزَّةِ رُكْعَا وَسُجُودَا

(أراد: لو سمعوا كما سَمِعَ هو كلام عِزَّة ...)

ومثل "يذوقوا" في قوله تعالى: "بَلْ لَمَّا يَذُوقُوا عَذَابٌ"^٧، وتفسيره: لم يذوقوا عذابه إلى الآن، ولكن ذوقهم له متوقع.

وبعد، فالكلام عندنا على قيمة زمنية محددة ثابتة متصلة في ذات الماضي والمضارع، ضرب من ضروب الوهم الذي كان العرب ضحية له يوم طغى على تفكيرهم المنطق الأرسطو طاليسي^٨. فبفعل هذا المنطق خلطوا بين الفعل في اللغة العربية والفعل في اللغات الهندو-أوروبية. فإذا كان الفعل في اللغات هذه له أزمنته التي يتأصل كل منها في صيغة تعبر عنه بنفسها، لا بقرينة في السياق، فإن الزمن في اللغة العربية لا يُعبر عنه بالصيغة الفعلية وحدها، وإنما بالسياق كاملاً، بما فيه من قرائن لفظية أو معنوية^٩. وما يقوي مذهبنا، ويدل على انتفاء العلاقة العضوية الحتمية بين الفعل في عربيتنا والزمن وهو انتفاء يأخذ به بعض المحدثين^{١٠} - أن أفعالا كثيرة تسمح لنا قواعد اللغة باستعمالها، في السياق الواحد، مرة بصيغة الماضي وأخرى بصيغة المضارع، من دون تغيير في طبيعة الحدث ولا في زمانه؛ وذلك نحو قولنا "إِنْ نَقَمْ أَقَمْ/إِنْ قُمْتُ أَقَمْ/إِنْ نَقَمْتُ قُمْتُ/إِنْ قُمْتُ قُمْتُ" حيث تتعاقب الصيغتان، من دون تأثير في طبيعة الحدث وهو الشرط والجزاء، ولا في زمن حصوله، وهو الحال أو الاستقبال. ومن هذا قولنا "بارك الله المقاومة الوطنية، وفليبارك الله المقاومة الوطنية" إذ ينوب الماضي والمضارع أحدهما عن

^٧ القرآن الكريم: "سورة ص"، الآية ٨.

^٨ Fleisch, Henri: *Traité de philologie arabe*, Vol. II, Beyrouth, Imprimerie Catholique, 1961, 204.

^٩ Fleisch, Henri: *L'Arabe classique*, Beyrouth, Dar-el-Machreq, 1968, 113.

^{١٠} Cohen, Marcel: *Le Système verbal sémitique et l'expression du Temps*, Paris, Imprimerie nationale, 1924, V.

الآخر من دون تحريف في معنى الكلام ولا في زمانه. فلو استقلّ الماضي والمضارع كلاهما بقيمة زمنية يغاير بها الآخر، لما جاز ما رأينا من تعاقب بينهما؛ ولأن التعاقب قد جاز في ما قدّمنا من شواهد، وفي شواهد أخرى كثيرة لا يسمح المقام بذكرها، فذاك دليل على أن لا قيمة زمنية تخص هذه الصيغة أو تلك. ولأن الأمر كذلك، فلا يجوز أن نعول في باب الماضي والمضارع على المفقود، على الزمن المتوهم فيهما حتى نعرفهما على أساسه، أو حتى نفصل به بين أحدهما والآخر.

أما وقد رفضنا ما نقوله كتبنا في تعريف هذين الفعلين، فنحن مطالبون بتعريف آخر لا يعتمد الزمن معياراً لتحديد الصيغ الفعلية أو للتفريق بينها. وأفضل ما نميل إليه في هذه المهمة، ذاك الذي يرصد الحدث أو الحال من حيث اكتماله أو استمراره، والذي يستمد أصوله من علم الصرف. ما نميل إليه هو ما يراعي هذه الأسس التي نراها صالحة لبناء التعريف المطلوب:

- يدل الماضي، عند تجرده من القرائن، على حدث انتهى أو حال زال قبل زمن الحديث عنه.
- يدل المضارع، عند تجرده من القرائن، على حدث أو حال يكون في طور الانتهاء أو الزوال إبان الكلام عليه^{١١}.
- يُميز الماضي إلحاق تاء متحركة أو ساكنة به.
- يميز المضارع افتتاحه بالهمزة، أو النون، أو الياء، أو التاء^{١٢}.

^{١١} انظر في دلالة الأفعال على الأحداث والأحوال:

بروكلمان، كارل: *فقه اللغة السامية*، تحقيق رمضان عبد التواب، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض، ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م، ١١٣.

Blachère, R. et D.M. Gaudetfroy: *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1978, 36.

Cohen: 1924, op.cit., V et 12.

Moghaizel, Jana: *L'Expression du Temps*, Beyrouth, Dar-el-Machreq sarl, 1993, 11.

=

^{١٢} انظر في علامات الماضي والمضارع الفارقة:

والحق أن ما رَفَدْنَا بهذه المعايير منهج عماده الاستقراء والملاحظة والمقارنة، اعتمدنا في تطبيقه شواهد متنوعة اخترناها من نصوص مختلفة جئنا بها من مصادر لغوية، قديمة وحديثة. وقد غايرنا بهذا المنهج المؤلفين الذين استعانوا، في تعريف الفعلين هذين، بنصين مغلقين فصلاهما أحسن تفصيل حتى صارا في خدمة القاعدة الموروثة الحاضرة في أذهانهم وعلى قياسها. وتفصيل النص على قدر القاعدة مدعاة للنقاش؛ فلكي يفهم التلميذ، مثلاً، قاعدتين من الكتاب تقولان إن الماضي يدل على الماضي، والحاضر يدل على الحال أو الاستقبال، عليه ألا يخرج من النصين المرجعين المخصصين لهاتين القاعدتين! وبهذا، فإن أصحاب المنهج الذي يعتمد النص المشدب المغلق، يحكمون على التلميذ بأن يبقى حبيس النصوص المنقطعة حتى يفهم القواعد المنقطعة. وقد فات أصحاب هذا المنهج أن التلميذ لا يأسرُه نص، لأن المطالعة، والامتحانات التي يجريها بعد مراجعة ما تعلمه، تخرجه من سجنه، وتنتقل به من نص إلى نص، وعندئذ تكون الطامة الكبرى! فما قالوه له عن الماضي ودلالته على الماضي، يلاحظ أن نصوصاً أخرى تسقعه، وما قالوه له عن المضارع ودلالته على الحال والاستقبال يجد نقيضه في مواضع أخرى يدل فيها المضارع على الماضي. فبهذا العلم الذي يشكك به علم آخر، يمتلك التلميذ أخطر أدوات الشك بالعلم، أو الجهل به.

٢. في "تسمية الفاعل"

ورد في الكتاب، في سياق الكلام على اللازم والمتعدي: "يُسمى الذي يفعل الفعل فاعلاً". (ص ٣٨). وقد مُثل على الفاعل الذي يفعل الفعل بشاهد من النص هو "عثر العلماء على هياكل الديناصورات" حيث

= - السبوطي: همع الهوامع، المرجع المذكور، ٢/١.

- الأنصاري، ابن هشام: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، ط ٩، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣ م، ٢٠.

يبدو واضحاً أن الفاعل، وهو "العلماء"، قد فعل حقاً فعلَ العثور على هياكل الديناصورات.

ولو بقينا في النص الوثيقة وجدنا أن النص نفسه يخون نفسه، ويخون القاعدة التي بُنيت على بعض شواهد. ففي النص شاهدان اثنان، فيهما فاعلان، لا يُعقل أن يفعل أيُّ منهما الفعل، وهما "الديناصورات" في جملة "انقرضت الديناصورات"، و "طول" في جملة "راوح طولها بين عشرين متراً وثلاثين". الواقع أن "الديناصورات"، في الشاهد الأول، لا تقوم هي بفعل الانقراض، لأنه من المحال أن تفني نفسها بنفسها؛ ولأنها لم تَقُمْ بفعل الانقراض فقد وقع الفعل عليها، كما يقع عادة على ما نعرفه اصطلاحاً بالمفعول به. وكذلك الأمر في الشاهد الثاني حيث جاء لفظ "طول" فاعلاً لفعل "راوح"، وهو فاعل نستبعد أن يكون قد فعل فعلَ المراوحة، مراوحة من يقوم على إحدى رجليه مرةً وعلى الأخرى مرةً أخرى، أو من يراوح بين عمليْن فيتداول أحدهما مرةً والآخرَ أخرى.

وإن خرجنا من النص وجدنا في الكتاب نصوصاً أخرى تطعن بمصطلح الفاعل الذي يفعل الفعل. فأين فاعلية "المدرسة" في جملة "قامت المدرسة بتنظيم رحلة إلى جييتا" (ص ١١)؟ وأين فاعلية "الطاقم" في جملة "يتألف طاقمنا من خمسة أشخاص" (ص ١٨)؟ وأين فاعلية "التصوير" في جملة "تمَّ التصوير أثناء الزلزال"؟ فهل تفعل المدرسة فعل القيام الذي نفعله نحن، بني البشر، بعد قعود؟ وهل يؤلف الطاقم نفسه، أم أن هناك من يؤلفه، فيتألف عندئذٍ بغيره لا بنفسه؟ وهل يتمم التصوير نفسه أم أن هناك من يقوم بعمل ما حتى يُتمّه فيتّم، ليكون مثله في الحالة هذه مثلاً المفعول الذي لا يفعل الفعل؟

وإذا خرجنا من أرض الكتاب، ودخلنا أرض لغتنا، هالنا ما نرى من شواهد حُجّة على فاعلية الفاعل. ما رأيكم، مثلاً، بقولنا "مَرَضَ زيدٌ"،

أو "ماتَ زيدٌ"، أو "احمرَ زيدٌ خجلاً"، أو "انكسر زيدٌ في المعركة"؟ مسكينٌ زيدٌ، هذا الذي تحدث عنه اللغة في هذه الشواهد! إنه مغلوب على أمره في كل ما يحدث له: لا يمرض بإرادته، ولا يموت بإرادته، ولا يحمر بإرادته، ولا ينكسر بإرادته! كل ما يحدث له يحدث كرهاً، قسراً، ومع ذلك فقد سمّته القاعدة الموروثة فاعلاً يفعل كل هذه الأفعال! نعم، زيدٌ مغلوبٌ على أمره في مثل هذه الشواهد، لأنه لا يفعل الأفعال المنسوبة إليه، كما يفعل فعل الضرب المبرح عندما يضرب عمراً، وكثيراً ما يضربه في كتب اللغة التي ضاق صدرها بالشاهد "ضرب زيدٌ عمراً"، فضاقت صدورنا به.

أما وقد بطل عندنا "أن الفاعل يفعل الفعل"، فإن عماد التسمية التي نميل إليها يتمثل في "أن الفاعل هو ما يُخبر عنه بفعل يتقدّم عليه أو بما ينوب عن الفعل". ولئن جنحنا إلى هذه التسمية فلاهتمامنا بالإنسان بين الفعل والفاعل؛ فالفعل مُسنَدٌ من حيث المعنى والتركيب إلى الفاعل ومُخبرٌ عنه، سواءً أكان دالاً على حدث أم على حال. والفاعل، أيّاً ما كان الفعل الذي يتقدّمه، هو المُسنَدُ إليه المُخبرُ عنه بفعلٍ أيّاً ما كانت دلالة الفعل. فتعريفنا هذا يصح في كل مركّب فعلي حتى في قولنا "انقرضت الديناصورات"، أو "راوح طولها بين عشرين متراً وثلاثين"، أو "قامت المدرسة بتنظيم رحلة إلى جعيتا"، أو "يتألف طاقمنا من خمسة أشخاص"، أو "تمّ التصوير أثناء الزلزال"، أو "مرضَ زيدٌ"، أو "ماتَ زيدٌ"، أو "احمرَ زيدٌ خجلاً"، أو "انكسر زيدٌ في المعركة" حيث لا يُعقل أن يقوم الفاعل بفعل الفعل، وإتما يُعقل أن يُخبر عنه بفعل الانقراض، أو المراوحة، أو القيام، أو التألف، أو التمام، أو المرض، أو الموت، أو الاحمرار، أو الانكسار.

واعتماد الإسناد بين الفعل والفاعل هو ما نعول عليه في تعريفنا المبتدأ والخبر، لأنّ ما يقوم بينهما من إخبار يماثل ما يقوم بين الفعل

والفاعل^{١٣}. فالخبر جملة كان أو شبه جملة، تقدّم في الكلام أو تأخر، مُسنَدٌ يُخبر به عن المبتدأ كما يُخبرُ بالفعل عن الفاعل. والمبتدأ، اسماً كان أو غير اسم، متقدماً في الكلام أو متأخراً، مُسنَدٌ إليه يخبر عنه بالخبر كما يُخبرُ عن الفاعل بالفعل. والاتحاد المركب الفعلي (فعل وفاعل)، والمركب الاسمي (مبتدأ وخبر) في هذه العلاقة الإسنادية، فقد سمى بعض أهل اللغة المبتدأ بالفاعل المتقدم، وهم مصيبون في ذلك. أولاً نرى أن المبتدأ "زيداً"، وهو المسند إليه المتقدم في قولنا "زيدٌ مَرَضٌ"، كان فاعلاً مسنداً إليه متأخراً في قولنا "مَرَضٌ زيدٌ"؟ وفي ضوء علاقة الإسناد هذه القائمة في المركب الفعلي والمركب الاسمي على السواء، نرى أن ثمة ضرورة تقضي بتدريس الجملة الفعلية والجملة الاسمية مجتمعيتين لا منفصلتين، ضرورة لم يأخذ بها واضعو الكتاب حيث جاء الكلام على المبتدأ والخبر متأخراً كثيراً عنه على الفاعل والفعل.

٣. في "وظيفة حرف المدّ"

قال المؤلفون: "ما هي الحركات التي تُلحق الحروف في اللغة العربية؟ هل نستطيع أن نمدّ أصوات الحروف بوساطة أحرف تماثل الضمة والفتحة والكسرة (هي أحرف المدّ: الواو، والألف، والياء)؟ أقرأ الكلمات التالية، وألاحظ مدّ حرف الهاء فيها: هذا-هذه-هؤلاء. ما الحرف الملفوظ في مدّ الهاء؟ وهل هو مكتوب بعدها؟ ماذا نستنتج؟ القاعدة: تُلحق حرف الهاء في الكلمات: هذا-هذه-هؤلاء، ألف مدّ ملفوظة غير مكتوبة." (ص ٤٢).

قالوا هذا الكلام في مقام الحديث عن الألف الملفوظة غير المكتوبة، ورغوته أن الألف تلفظ، ولا تكتب، بعد هاء التنبيه في هذا، وهذه، وهؤلاء. وإن نظرنا إلى القاعدة هذه بعين الرضا، فإنّ لنا سخطاً

^{١٣} انظر: ابن الأنباري: أسرار العربية، تحقيق محمد بهجة البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ١٣٧٧ هـ - ١٩٥٧ م، ٦٩.

على بعض الخطى التي مهّدت لها. فالسؤال عن القدرة على مدّ أصوات الحروف بوساطة أحرف المدّ، والسؤال عن الحرف الملفوظ في مدّ الهاء في هذا، وهذه، وهؤلاء، يوهمان بأن أصوات حروف العربية، بما فيها الهاء، يستطيع المتكلم، حقاً، مدّها بوساطة أحرف المدّ. وليس أمر الحروف كذلك؛ فالحرف الصامت *la consonne* كالتاء، والفاء، والهاء، لا يقبل المدّ لا بطبعه، ولا بالتطّبع بطباع حرف يجاوره من طبعه ومن صفاته المدّ. ذلك أنّ المدّ إطالة، والإطالة في نطق الحروف يحول دونها ما يعترض الحرف قبل إطلاقه من فم المتكلم، ولا يحول دونها في الحركات حائلٌ ما، إذ لا يعترض الحركة أي حاجز في الفم قبل حدوثها^{١٤}. نعم، لا نستطيع مدّ التاء والفاء مثلاً وهما حرفان صامتان. لأن المدّ إطالة، وإطالة النطق بالحرف تعني إطالة زمن النطق به، وإطالة زمن النطق به تعني تأخير إخراجه، وتأخير إخراجه لا يكون إلا بالوقف عليه كثيراً قبل إخراجه، والوقف عليه كثيراً يعني التردد فيه، والتردد فيه عيٌّ هو في التاء متممة أو تأنّاة، وفي الفاء فأفأة^{١٥}. وإن كان مدّ الحرف يحول دونه طبع الحرف عينه، وما يؤدي إليه التردد فيه، فذان أمران لا يحولان دون مدّ الحركة؛ فالحركة القصيرة *la voyelle brève*، ضمة أو فتحة أو كسرة، ثمّ بلا عسر، فتصير من ثمّ حرف مدّ من جنسها، واو أو ألفاً أو ياءً. والحركة الطويلة *la voyelle longue* تقبل المدّ بكل يُسر، فتصبح من بعده أكثر طولاً، ولكن من دون أن يكون لمدّها الطوال أي أثر في اسمها ولا في وظيفتها. ويحضرنا، في هذا السياق، أنّ رجلاً مدّ الألف في اسم الإشارة "هذا"، وأطال، فقليل له: لو مدّتها إلى العصر ما كانت إلا ألفاً واحدة^{١٦}.

^{١٤} Cantineau, Jean: Cours de phonétique arabe, Paris,

Librairie C. Klincksieck, 1960, 136.

^{١٥} ورد مصطلحا "التمتمة"، و"الفأفة" في: ابن عبد ربه: العقد الفريد، تحقيق علي شيري، بيروت، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، ١٤٠٩ هـ-١٩٨٩ م، ٢/٢٨٨.

^{١٦} انظر: ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الكتاب العربي، ٨٩/١.

وصفوة القول: إن المدّ في مثل "هذا، وهذه، وهؤلاء" هو لما فيها من ألفات ممدودات، وأن لا حرف يلفظ في مدّ الهاء التي لا تُمدُّ أصلاً، ولا تقبل المدّ أبداً. ولأن الأمر كذلك، فلا بدّ من تصويب بعض الخطى التي مهّدت للقاعدة، تصويباً تكون من بعده على هذه الهيئة: ما هي الحركات التي تُلحق الحروف في اللغة العربية؟ هل نستطيع أن نمدّ النطق بالضمّة والفتحة والكسرة؟ أقرأ الكلمات التالية، وألاحظ حرف المدّ فيها: هذا، هذه، هؤلاء. ما الحرف الممدود بعد الهاء؟ أمكتوب هو أم لا؟ ماذا نستنتج؟ القاعدة: تُلحق حرف الهاء في الكلمات هذا، هذه، هؤلاء، ألفٌ ممدودة تلفظ ولا تكتب.

٤. في "وظيفة ألف تنوين النصب"

من قواعد الكتاب: "في تنوين النصب تزداد ألف في آخر الاسم النكرة، لتوضع فوقها الفتحتان" (ص ٦٤). وقد مثلوا على هذه القاعدة التي صارت عندنا من الأثر اللغوي، بشواهد منها: "تتحول ليلاً"، لافتين إلى أن ألف تنوين النصب لا تزداد في حالات مثل "سماء"، و "نبأ"، و "مرصعة".

يفهم، من القاعدة، أن كل ما تقوم به الألف في مثل "ليلاً" هو أن تقدّم نفسها عرشاً مريحاً للفتحتين اللتين يُتوّهمن أنهما لا ترتاحان إلا عليه. وما يدفع هذا التوّهم أن تنوين النصب، بفتحتيه هاتين، لا يزعجه أن ينتكر لعرشه، وقد تنكر له، وتخلّى عنه، بلا أسفٍ في مثل "سماء"، و "نبأ" الذي خُصصت ألفه للهمزة لا لتنوين النصب، وفي مثل "مرصعة" أيضاً.

وعندنا أن وظيفة الألف الصورة في هذا المقام، تنبيه القارئ أو المتكلم إلى سلوك عليه أن يسلكه في نطقه، يتمثل في إبدال تنوين المنصوب ألفاً في الوقف؛ ففي مثل "تتحول ليلاً" تذكر الألف المرسومة

لا المنطوقة في "ليلاً" بالوقف عليه بإبدال تنوين نصبه ألفاً "ليلاً"^{١٧}، لا بالوقف عليه بالتثنية "ليلاً"، ولا بالإسكان "ليل". وإن اطرّد هذا الإبدال، وفقاً على السنة العرب في المنون المنصوب فلخفة الألف. وإن قلّ إبدال التنوين واواً ممدودة في المنون المرفوع، وياءً ممدودة في المنون المجزوء، فلأسباب ثلاثة أحدها أن في الضمة والكسرة، بل في الواو والياء الممدودتين، ثقلاً ليس في الفتحة ولا في الألف، وثانيها أنه لو أُبدل من التنوين واو في الرفع، نحو قولنا في "زيدٌ: زيدو"، لكان ذلك يؤدي إلى أن يكون اسمٌ في آخره واو ممدودة، وليس في كلام العرب مثلاً هذا الاسم، وثالثها أنه لو أُبدل من التنوين ياءً في الجر، نحو قولنا في "علم: علمي" لأدى ذلك إلى أن تلتبس الياء البذل من التنوين بياء المتكلم^{١٨}.

واللافت أن العرب قاسوا "إذن"، وهي بنون قبلها فتحة، بالاسم المنون المنصوب، وهو بنون قبلها فتحة أيضاً، فكتبوها بالألف تشبيهاً به، ولا سيما أن الأكثر في الوقف عليه بالألف^{١٩}، تماماً كالوقف بالألف على المنون المنصوب. وذلك واضح في القرآن الكريم حيث كتبت "إذن"، أتى وردت، بألف لا بنون، وذلك في قوله: "وإذا لا يلبثون"^{٢٠}، وقوله:

^{١٧} اختلف العرب في إبدال التنوين حرف مد في الوقف، فمنهم من أبدله نصباً وحذفه رفعا وجرا، ومنهم من أبدله نصباً ورفعا وجرا، ومنهم من حذفه في حالات الإعراب جميعاً ... أنظر قي الوقف على المنون:

- ابن الأنباري: ١٩٥٧، المرجع المذكور، ٤١٣.

- السيوطي: همع الهوامع، المرجع المذكور، ٢٠٥/٢ و ٢٣٢.

- ابن جني: المرجع المذكور، ٩٧/٢.

^{١٨} انظر:

- ابن الأنباري: ١٩٥٧، المرجع المذكور، ٤١٣.

- السيوطي: همع الهوامع، المرجع المذكور، ٢٠٥/٢.

^{١٩} انظر: الأستراباذي: شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن وآخرون، بيروت، دار

الكتب العلمية، ١٩٨٢، ٣١٨/٣.

^{٢٠} القرآن الكريم: "سورة الإسراء"، الآية ٧٦.

"فإذا لا يُؤتون الناس نفيراً"^{٢١}، وقوله: "إذا لأذقناك ضعف الحياة وضعف الممات"^{٢٢}. وقوله: "قد ضللتُ إذا"^{٢٣}، ونحوه كثير^{٢٤}.

وقد قاس كتاب المصاحف الفعل المتصل بنون تأكيد خفيفة قبلها فتحة بالاسم المنون المنصوب أيضاً، فرسموه بألف، لأن القياس عند العرب الوقف عليه بألف لا بنون، وذلك في موضعين^{٢٥}: "وليكوناً من الصاغرين"^{٢٦}، و "النسفاً بالناصية"^{٢٧}.

وبعد، فإذا قيل لم لم يؤت بألف النصب في مثل "سماء"، و "نبأ"، وهما لفظان نقف عليهما بالألف أيضاً؟ قلنا إن ألف النصب قد حذفت في هذين الموضعين، وفي ما يشبههما، لئلا تجتمع ألفان يحدث اجتماعهما، رسماً، رتبة تتال من رونق الخط، فينفر منها ومن الخط من يمعن في النظر إليه: سماء، نبأ. وقال بعض النحويين في ذلك، إنما لم يُجمع بين ألفين في الخط من حيث لم يُجمع بينهما في اللفظ^{٢٨}. وكراهة الرتبة في اجتماع ألفين، فقد ثركت صورة الهمزة المفتوحة، وهي ألف، بعد الألف في نحو "ساءل" الذي كان من حقه أن يكتب بألفين، ألف بعد السين، وألف للهمزة المفتوحة: "سأل"^{٢٩}.

^{٢١} القرآن الكريم: "سورة النساء"، الآية ٥٣.

^{٢٢} القرآن الكريم: "سورة الإسراء"، الآية ٧٥.

^{٢٣} القرآن الكريم: "سورة الأنعام"، الآية ٥٦.

^{٢٤} انظر: الداني، أبو عمرو: المقنع، تحقيق محمد الصادق قمحاوي، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ٥٠.

^{٢٥} انظر:

- المرجع نفسه.

- السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، بيروت، دار الندوة الجديدة، ١٦٩/٢.

^{٢٦} القرآن الكريم: "سورة يوسف"، الآية ٣٢.

^{٢٧} القرآن الكريم: "سورة العلق"، الآية ١٥.

^{٢٨} انظر: الداني: المرجع المذكور، ٣٤.

^{٢٩} انظر: الأستراباذي: ١٩٨٢؟، المرجع المذكور، ٣٢١/٣.

وإن شئنا أن نتوسع قليلا في كراهة الرتابة في الخط وسبل التخلص منها، قلنا إن الكتاب العرب الذين كرهوا اجتماع ألفين فيه، كرهوا فيه أيضا اجتماع الواوين والياءين؛ لقد كتبوا "داود" بواو واحدة، وكان من حقه أن يكتب، على القياس، باثنتين "داوود"، وكتب بعضهم "رءوس" بهزة مفردة بين الراء المضمومة والواو الممدودة، وكان من حق اللفظ أن يرسم، على القياس، بواوين أو لاهما صورة للهمزة، والثانية للواو الممدودة: "رؤوس"^{٣٠}. أما في رسمهم الياء، فمع أنهم كتبوا كل ألف رابعة فصاعداً، في الاسم والفعل، ياءً للدلالة على إِمالتها في نحو "يُغزى"، و "أعلى"، و "مصطفى"، وعلى انقلابها ياءً في نحو "يُغزيان"، و "أعليان"، و "مصطفيان"^{٣١}، فقد رسموا، مثلاً، الألف الرابعة والسادسة ألفاً لا ياءً في نحو "أحيا"، و "استحيا"، وذلك كراهة اجتماع ياءين، وإن اختلفتا صورة، في "أحيى"، و "استحيى". وإذا قيل لم تكتب العلمان "يحيى" و "ريى" بياءين؟ قيل للفرق بينهما وبين "يحيا" فعلاً، و "رياً" اسماً معناه الريح الطيبة^{٣٢}.

وأما لمن يقول: لم يؤتْ بألفٍ في مثل "مُرْصعة" المنونة تتوين نصب؟ فإننا نقول: لو كان الوقف على تاء التأنيت بالألف كالوقف بها على المنون المنصوب، لوجب أن ترسم بالألف، ولأن أجود لغات العرب الوقفُ عليها بالهاء لا بالألف، فلم يكن سببُ لرسمها بالألف^{٣٣}.

^{٣٠} انظر: المرجع نفسه.

^{٣١} الأصل في هذه الشواهد أن تكون بألف ممدودة تدل رسماً على الواو التي دخلت لأمّا في أصولها، والتي تدل عليها الألف في الثلاثي المجرد: غزا > غزوّ، علا > علوّ، صفا > صفوّ.

^{٣٢} انظر: الأسترياذي: ١٩٨٢؟، المرجع المذكور، ٣٢٢/٣-٣٢٣.

^{٣٣} خالف بعض العرب القياس، فكان إذا سكت على التاء المربوطة جعلها تاء لا هاء، قانلاً في الرفع: "هذا طلحت، وخبز الذرت" في "هذا طلحة / طلحه، وخبز الذرة / الذره"، مبدلاً من تتوين النصب ألفاً في نحو "رأيت قائمتاً"، والمقصود "رأيت قائمة". انظر في الوقف على التاء المربوطة: - المرجع نفسه، ١٩٩/٤.

- السيوطي: همع الهوامع، المرجع المذكور، ٢٠٥/٢.

٥. في "بعض التراكيب"

إن لم تُعَنَ في هذه الدراسة بالنصوص من حيث صعوبتها أو سهولتها، ومن حيث ملاءمتها الطالبَ عمراً ومستوىً عقلياً وحالة اجتماعية ونفسية أو عدمها، فقد عُتِبا بلغتها، وتراكيبها وما قدّمته من شواهد تساعد على وضع القواعد. وقد لفتنا فيها بعض الأحكام الخاطئة التي بني عليها استعمال ألفاظ عدة نراها مخالفة لناموس اللغة. ومن ذلك:

أ. استعمال فعل "تَبْهَرُ" مضموم العين، أي الهاء، في المضارع، في جملة "تجاويفُ وانفاقٌ وصواعدٌ ونوازلُ تَبْهَرُ الأبصار." (ص ١١)، وقد ورد في المعاجم^{٣٤} بفتح العين لا بضمها: "بَهَرَ: يَبْهَرُ"، كـ "مَنَعَ: يَمْنَعُ". وعندنا أن سرّ فتح عين فعل المضارع هذا، يتمثل في أن العين نفسها من أحرف الحلق: الهمزة، والهاء، والحاء، والعين، والخاء، والغين، وهي أحرف يناسبها من الحركات الفتحة، وذلك لاتساع مجرى الهواء عند النطق بها اتساعه عند إخراج الفتحة. وما يقوّي حجتنا مثل: "سَأَلَ: يَسْأَلُ، وَقَرَأَ: يَقْرَأُ، وَهَبَ: يَهَبُ، وَمَنَحَ: يَمْنَحُ، وَتَعَى: يَتَعَى، وَبَخَسَ: يَبْخَسُ، وَضَغَطَ: يَضْغَطُ، وَمَضَغَ: يَمْضَغُ/يَمْضَغُ"، وكلها أفعال ماضية على وزن "فَعَلَ"، وقد جاء مضارعها على وزن "يَفْعَلُ" بفتح العين لا بضمها ولا بكسرها، من حيث أن عينها أو لامها من أحرف الحلق^{٣٥}.

ب. استعمال المضارع "تتهدّم" والمعطوف عليه "تتفجر" مرفوعين بعد فاء السببية، في جملة "... اضغط على زر الجهاز الذي في يدك، فتتهدّمُ البنايات أو تتفجرُ السيارات." (ص ٢٦)، وذلك خلافاً

^{٣٤} راجع مادة "بَهَرَ" في باب الراء فصل الباء من:

- الزبيدي: تاج العروس، بيروت، منشورات دار مكتبة الحياة.

- الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار الجيل.

^{٣٥} إذا صح القياس في الأفعال التي ذكرنا، فإنه لا يصح في مثل: "رجع: يرجع"، و "برأ: يبرؤ" حيث جاء مضارع "فعل" على وزن "يفعل" و "يفعل"، لا على وزن "يفعل"، مع أن العين أو اللام قد جاءت في الشاهدين من أحرف الحلق.

لاستعمال المؤلفين المضارع منصوباً، في السياق نفسه، وإنما في موضع آخر حيث جاء: "علميني كيف تصنع الأممُ الأمجاد، وتبني رفعة الإنسان، فأضع يدي في جملة الأيدي الوفية العاملة على رفعة وطني." (ص ٦٩). والسياق هنا هو جملة كبرى مركبة من جملتين صُغريين تجمع بينهما الفاء، في أولهما طلبٌ استقرَّ في فعلٍ بصيغة الأمر، وفي الثانية ما يؤدي إليه الطلب من جواب أو جزاء. ففي هذا السياق لا يكون المضارع في جملة الجواب إلا منصوباً بعد فاء السببية، ونصبه لا يكون بالفاء نفسها وإنما بـ "أن" المضمرة. وإن كان النصب واجباً في هذا السياق، فلأن الطلب، أي الأمر، في الجملة الصغرى الأولى قد دُلَّ عليه بفعل هو "اضغط"، لا باسم فعلٍ ولا بلفظ الخبر، نحو "صه فنكركم"، و "حسبك الحديث فينامُ الناس" حيث لم يُجرز النصب نداءً، وأجازه آخرون^{٣٦}. الصواب أن يقال إذا: "اضغط على زر الجهاز الذي في يدك، فتتهدمُ البنايات أو تتفجرُ السيارات" بنصب "تتهدمُ"، و"تتفجرُ"، لا برفعهما.

ج. استعمال الأسماء الأعجمية مخالفة قياس اللغة، وذلك في مثل "الفيزياء" بإسكان الزاي (ص ٩٩)، ومثل "الأيانو" بإسكان الباء (ص ١٠٥)، حيث اجتمع بفعل هذا الإسكان، ساكنان هما الياء الأولى والزاي في اللفظ الأول، واللام والباء في اللفظ الثاني. واجتماع الساكنين كثيراً ما تتفر منه لغتنا، سواء أكان الاجتماع في عربي أصيل أم في أعجمي دخيل^{٣٧}، وقُلْ ذلك في اجتماع الصامتين. لذلك، فإن الأعجمي الذي يجتمع فيه أصلاً، ساكنان أو صامتان، إذا دخل دار لغتنا أخضعته اللغة في ائتلاف وحداته الصوتية، وفي هيئة تركيبها إلى هذا القانون قبل أن

^{٣٦} انظر:

- ابن عقيل: ٩١٩٩٢، المرجع المذكور، ٤٨٤-٤٨٥.

- الأنصاري: ١٩٦٣، المرجع المذكور، ٣٠٥.

^{٣٧} ممَّا يخالف هذا القياس في لغتنا كلمات مثل "شابة" حيث تجتمع الألف والياء الأولى الساكنة من الباء المشددة، ومثل "ضالين" حيث تجتمع الألف واللام الأولى الساكنة من اللام المشددة، وتجتمع الياء الممدودة والنون التي سكنت للوقف.

تصيرَه من أهل البيت. فها هو Platon الأعجمي الذي اجتمع في صدره صامتان هما P و L قد تصرفت به لغتنا فتخلصت من اجتماعهما فيه بأن صيرته على لسان أهلها "أفلاطون" بهمزة قطع وفتحة بعدها، ثبتتا في كل سياق. وإذا كان العرب قد خلطوا قديماً في استعمال الأعجمي فقالوا، مثلاً "إسرائيل" في "إسرائيل"، وقالوا "جَبْرَئِلَ، وَجَبْرَائِيل، وجبرائيل" في "جبريل"، وقالوا "إِدْرَاسَ، وإِدْرَاسِينَ، وإِدْرَاسِينَ، وإِدْرَاسِينَ" في "إدريس"^{٣٨}. فقد نالوا بتخليطهم هذا من طبيعة الأصوات اللغوية زيادة، أو نقصاناً، أو تحريفاً، ولم يخرقوا القاعدة التي تحرّم اجتماع الساكنين أو الصامتين.

وبعد، فنحن نرى وجوب إقحام حركة هي الكسرة التي كثيراً ما أقحمها العرب للتخلص من التقاء الساكنين أو الصامتين، حتى نفصل بها بين ما اجتمع في "الفيزياء" وفي "اليانوس" من سواكن، فنكتب، احتراماً، لقوانين اللغة، ونقرأ: "الفيزياء" على وزن "الكيمياء"، بكسر الزاي فيها، و "اليانوس" بكسر الباء. واللافت أن القانون الذي لم يأخذ به المؤلفون في هذين الشاهدين، قانون التخلص من الساكنين والصامتين مجتمعين في اللفظ الواحد، قد أخذوا به في موضعين حيث كسروا جيم "جيعيتا" (ص ١١)، وفاء "جغرافيا" (ص ١٨)، حتى يتخلصوا بهذه الكسرة من اجتماع الجيم والعين في قولنا "جُعيتا" بإسكان الجيم، ومن اجتماع الألف والفاء الساكنة في قولنا "جغرافيا".

د. رسم همزة الوصل في سياق يجب فيه حذفها، وذلك في السؤال: "ماذا نسمي هذه الجملة إذا: أسمية أم فعلية؟" (ص ١٦). وسياق الكلام هنا هو الاستفهام بالهمزة عن لفظ "اسمية" الذي يبتدىء بهمزة وصل لأنه مشتق من لفظ "اسم" وهو واحد من مجموعة أسماء

^{٣٨} راجع تخليط العرب في النطق بالأعجمي في: ابن جني: المحتسب، تحقيق علي النجدي ناصف وآخرون، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ٧٩/١، ٨٠، ٩٧، ٩٨، و ٢٢٥-٢٢٤/٢.

تبتدئ بهمزة وصل لا بهمزة قطع: اسم، واست، واثنان، واثنان، وابن، وابنم (لغة في ابن)، وابنة، وامرؤ، وامرأة، وايم (للقسم في: ايم الله)، وايمن (لغة في ايم). والقياس في همزة "اسم: أن تكسر في الابتداء، والقياس أنه إذا دخلت همزة الاستفهام على همزة وصل مفتوحة كهمزة "ألعدّل" فإنه يجوز حذف همزة الوصل، كما يجوز تسهيلها ألفاً، في نحو قولنا "ألعدّل أساس الملك؟" أو "ألعدّل أساس الملك؟". أما إذا دخلت على همزة وصل مكسورة أو مضمومة حذفت همزة الوصل، خطأ، كراهة اجتماع ألفين، ودلالة على وجوب حذفها في اللفظ^{٣٩}. ولأن القياس كذلك، فإن الحكم على إثبات همزة الوصل نطقاً أو رسماً في "أسمية" التي رسمت في الكتاب بهمزة مفتوحة للاستفهام، وهمزة مكسورة للوصل، حكم خاطئ مخالف لقواعد اللغة. لذلك، يجب في الحال هذه، حذف همزة الوصل رسماً ونطقاً حتى تضحى العبارة: "ماذا نسمي هذه الجملة: أسمية أم فعلية؟".

وما دام الحديث عن همزة الوصل، فقد لفتنا رسمها في الابتداء على صورة همزة القطع. وحجة من رسمها على هذه الصورة، أننا ننطق بها في هذا المقام كما ننطق بهمزة قطع؛ فلأن النطق واحد فقد جاء الرسم واحداً. وإن كان لنا اعتراض على هذا الرسم، فلما يسببه اعتماد رمز واحد لحرفين اثنين من اضطراب كثيراً ما يدفع بالتلميذ في سياق الهمز إلى التخليط بين الهمزتين هاتين، فيقطع نطقاً ما من حقه الوصل، ويصل ما من حقه القطع، أو يكتب ما من حقه القطع بالوصل، وما من حقه الوصل بالقطع. لذلك فإننا نقترح أن يكون لكلتا الهمزتين رمز خاص ترسم به في كل مناسبة. فليكن لهمزة القطع ما نعرفه بالعين المبتورة "ء"، وليكن لهمزة الوصل الصاد المبتورة "م"، فتكون همزة الوصل التي كثيراً ما نخطئ في نطقها وفي رسمها، صاداً مبتورة تقبل

^{٣٩} انظر: الأسترلابادي: ١٩٨٢، المرجع المذكور، ٣/٣٣١.

الحركات في الابتداء، لا غير، نطقاً ورسمًا، ولا تقبلها في الإدراج أبداً. فليكن في الابتداء مثلُ "أَكْتُبْ" بضم الصاد المبتورة، ومثلُ "أَلْحَقْ" بفتحها، ومثلُ "أَصْبِرْ" بوضع كسرة تحت الألف لا تحتها. ولتكن الصاد المبتورة هذه مرسومة، في الإدراج، بلا حركات وذلك لتحرك ما قبلها، نحو قولنا: "قَالَ أَكْتُبْ"، و "قَالَ أَصْبِرْ"، و "قَالَ أَلْحَقْ". نعم، إذا ما خصصنا لهزمة الوصل "و" حتى في الابتداء، نجا التلاميذ من الخطأ الفادح الذي كانوا يرتكبون إذ كانوا يستدعون صورة همزة الوصل التي علموهم رسمها في الابتداء على هيئة همزة القطع "ء"، فيعتمدونها في الإدراج نطقاً ورسمًا، من باب التعميم، ليقولوا خطأ ويكتبوا خطأ: "الْإِسْتِقْلَالُ" أو "الْإِسْمُ" في "الْإِسْتِقْلَالُ" و "الْأُسْمُ"، وهما بهمزات وصل لا غير، وسواهما كثير كثير.

ثانياً: قواعد وأحكام ناقصة

إن القواعد التي انتظمها الكتاب، موضوعٌ دراستنا، قد جاءت أحكام معظمها ناقصة، إذا ما قيسَت هذه الأحكام بالحقيقة النحوية الهائلة في بطون أمات كتبنا. وربما خطط القيمون للنقص في القاعدة تخطيطاً واعياً، فاعتمدوه انطلاقاً من المبدأ الذي يقول: لا نستطيع أن نقدم النحو كاملاً غير منقوص، بكل تفاصيله وتعقيداته، لتلميذ لا يسمح لنا مستواه العقلي بذلك. وتلك مسألة فيها نظر! فإذا كان التلميذ في السنة الرابعة من سني تعلمه لا يسمح له وضعه العقلي باستيعاب المسائل المعقدة المفصلة المبنية على الفلسفة والمنطق، فإنه ليس بعاجز عن استيعاب البسيط السهل من القواعد بكل الحقيقة النحوية المستقرة فيها.

في الكتاب الكثير الكثير من القواعد والأحكام الناقصة؛ نجدها في إعراب الفعل ماضياً، ومضارعاً، وأمرأ، وفي إعراب الفاعل، وفي إعراب الاسم المجرور، وفي تعريف الاسم المعرفة، وفي مطابقة النعت

والمنعوت، وفي تأخير الخبر عن المبتدأ، وفي رسم التاء مبسوطاً أو مربوطة، وفي وظيفة الألف الفارقة... ولأن المقام لا يسمح بعرضها جميعاً، ومناقشة ما ورد فيها وما ولدت من إشكاليات، فيكيفنا منها ما جاء في إعراب الماضي للإشارة إلى إشكالية أحدثتها قاعدة إعرابه الناقصة، إشكالية تصلح لأن تكون نموذجاً لإشكاليات أخر في قواعد ناقصات أخر.

قالت قاعدة الكتاب في إعراب الماضي: "يبني الفعل الماضي على الفتحة الظاهرة على آخره." (ص ١٧). بهذا الاختصار الشديد، وبهذه البساطة بني الماضي على الفتحة، وعلى الفتحة الظاهرة على آخره! بهذا الاختصار، وبهذه البساطة، حاولت القاعدة أن "تقزم" حالة بناء الماضي! والله الحمد، أن ثمة ما خرق القاعدة هذه، بل كملها ورشدها! إنه جدول التصريف، أسفل القاعدة تماماً، هذا الذي إذا ما استقرأه التلميذ وأنطقه قال له: لا تصدق ما تقوله القاعدة؛ فإن بني الماضي على الفتحة، وقد بُني عليها في حالات قليلة نحو "سمع، وسمعت، وسمعتاً"، فالغالب فيه أن يبني على غيرها، نحو "هما سمعا، وهم سمعوا"، وهن سمعن، وأنت سمعت، وأنتما سمعتما، وأنتم سمعتم، وأنت سمعت، وأنئن سمعئن، وأنا سمعت، ونحن سمعنا...". وإنها نصوص الكتاب، بما فيها النص الوثيقة الخاص بالفعل الماضي، هذي التي إذا ما استقرأها التلميذ، وأنطقها قالت له: لا تصدق ما تقوله القاعدة؛ فإن بني الماضي على فتحة ظاهرة في نحو "تسلق، وسمع، وصر، وأزاح" (ص ١٥)، فإن الفتحة لا تظهر في نحو "استلقى، ورأى، ونما،

^{٤٠} نحن نرى أن بناء الفعل الماضي المتصل بضميري الرفع، ألف الغائبين وواو الغائنين، هو على السكون لا على الفتح في نحو "سمعاً"، ولا على الضم في نحو "سمعوا". فهذا هو بناؤه، وهذه هي حاله، عند اتصاله ببقاى ضمائر الرفع وما أكثرها- نحو: سمعن، وسمعت، وسمعتما، وسمعتم، وسمعت، وسمعتن، وسمعتن، وسمعتن... حيث يبني على السكون ليس إلا. أما الفتحة التي نراها قبل الألف في "سمعاً"، والضممة التي يكتبونها قبل الواو في "سمعوا"، فهما لا تمثلان، عندنا، أي صوت في النطق، وإنما جيء بهما رسماً للإشارة إلى مذ الألف والواو بعدهما.

واختفى، وانحنى، ومشى" (ص ١٥، ٣٤، ٤٨، ٥٦). والواقع أنه إذا استطعنا نحن الكبار أن نجمع بين أطراف الحقيقة النحوية المبعثرة في القاعدة، وفي ما يقرب منها ويبعد عنها، فإن التلاميذ يستطيعون ذلك أيضاً، فيتعرفون القاعدة، ولو بعد عناء، كاملة غير منقوصة. يعرفون بالملاحظة والمقارنة حقيقة "أن الماضي يُبنى على الفتحة وغيرها، وتكون علامة بنائه ظاهرة أو مقدرة". وما دام التلاميذ على هذا القدر من الذكاء في اكتشاف كل أحوال إعراب الماضي، مثلاً، فما الضير من الكشف عن كل هذه الأحوال في ما نضع بين أيديهم من كتب؟ ما الضير من أن نقدم لهم الحقيقة تامة، ولا سيما إذ كانت ببساطة حقيقة إعراب الماضي؟ وإذا كان من النصائح التي قدّمها الدليل التربوي للمعلم أن يشير في إعراب الماضي إلى حالات استثنائية-هي الغالبة عندنا-يبني فيها الماضي على ضم وسكون^{٤١}، فذاك إقرار بضرورة تعرّف الطالب هذه الحالات الاستثنائية، بل الغالبة. وما دام هذه التعرّف ضرورياً، فلم يُسلك طريق الإشارة إليه، ولا يُسلك صراط الإعلان والتصريح المستقيم؟ فإذا كان المخطّطون لقاعدة الكتاب في إعراب الماضي تهولهم قاعدة "أن الماضي يبني على الفتحة وغيرها، وتكون علامة بنائه ظاهرة أو مقدرة"، لتعقيد يحسبونه فيها، فليكن لهم ما يريدون! ليكن لهم في الكتاب قاعدة أمّ أساس تقول ما قالوه، وهو أن الماضي يبني على الفتحة الظاهرة على آخره، ولكن على أن يكون معها "فائدة" مثبتة بجوارها تنصّ على الحالات الاستثنائية، بل الغالبة، التي تُصح المعلم بالإشارة إليها، فائدة تتحوّل بالقراءة والمراس، وبالمرجعة والتكرار، إلى قاعدة ترسخ في أذهان التلاميذ رسوخ القاعدة الأمّ الأساس.

وبعد، فإنه تحري العلم وحقائقه! نرجو أن يكون لنا وللوطن، لا علينا ولا عليه.

^{٤١} انظر: القواعد العربية-السنة الرابعة-التعليم الأساسي-الدليل التربوي، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإثماء، ١٩٩٨، ١٣.

الفصل الرابع عشر

ملاحظات على مناهج الأدب العربي في السنة الثانوية الأولى

رياض قاسم*

ملخص: انطلاقاً من العمل التدريبي في البقاع لمعلمي المرحلة الثانوية، وحلقات النقاش في الثانويات والمننديات، يتطرق هذا البحث إلى الملف الخاص بالامتحان، ونموذج المسابقة في الأدب العربي إضافة إلى ملف التقييم الذي مازال في إطار تعدّد النظريات، ولم يخط خطوة واحدة باتجاه العمل التطبيقي الميسر للمعلمين. الأمر الذي ينعكس سلّبا مع قياس التعلم ونموذج المسابقة. وفي ملف الإعداد والتدريب يشير البحث إلى أن الشكوى لما تزال صارخة من قصور هذا العمل، وذلك ناتج من غياب الخطة المنظمة، وغياب الملف الإجرائي بالكامل، وعدم لحظ معايير علمية في اختيار المدرّبين، ومادة تدريبية بين أيديهم.

مقدمة

أكد "مشروع" (مناهج التعليم العام وأهدافها) الجانب الاختباري، الذي يستغرق أربع سنوات، بدءاً بصدر كتب السنوات المنهجية الأولى للمشروع، المؤلف من ثلاث سنوات، تبدأ في العام ١٩٩٧-١٩٩٨، وتنتهي في العام ٢٠٠٠-٢٠٠١. ولكن المشروع لم يستكمل النقاط التالية:

- الملف الخاص بالامتحان الرسمي.

* أستاذ في كلية الآداب، الجامعة اللبنانية، الفرع الرابع.

- الصيغة النهائية للتقييم.

- الملف الخاص بالإعداد والتدريب.

ويستهدف هذا البحث الإجابة عن أسئلة أساسية من اللقاءات المستمرة مع معلمي المرحلة الثانوية، مادة الأدب العربي، إضافة إلى أسئلة أثّرت في وسائل الإعلام.

وما يتضمنه البحث من أفكار واقتراحات وردود، هي خاصة بصاحب الورقة، وتعبّر عن رأيه الشخصي، بمعزل عن علاقته بالمركز التربوي للبحوث والإنماء من حيث هو مشارك في لجنة التخطيط، ومنسق ومؤلف في المرحلة الثانوية، وبالتالي من حيث هو مدرّب منتدب من المركز. المهم أننا سوف نجتهد في تقديم مساهمة، واقتراحات تساعد في استكمال المشروع، وتحديدًا في الجوانب المشار إليها سابقاً.

أولاً: في الملف الخاص بمسابقة مادة الأدب العربي

هناك اتجاهان في "توقيت" إعداد نموذج مسابقة المواد، في المنهج الجديد، ففي بعض الأقطار العربية اتجه الرأي إلى اعتماد المواكبة والتلازم بين تخطيط المنهج وإصدار نموذج المسابقة لكل مادة على حدة. لكنّ النموذج المعدّ، خضع، فيما بعد، إلى تعديلات استدعتها طبيعة ما آلت إليه الأفكار في إعداد النهج، ممّا أدى إلى تطور في النموذج الأول، بشكل أوضح.

ولعل هذه التجربة مسوغ لدى من اعتمد الرأي الثاني، الذي أثر الفراغ من تجربة التخطيط والتأليف، فجعل نموذج المسابقات مرحلة تالية. وهذا الاتجاه هو المعتمد حالياً في المنهج الجديد، أو المشروع الذي أطلقه المركز التربوي في العام ١٩٩٧.

لكننا من خلال التجربة الميدانية لمسنا الحاجة إلى تصور أولي لنموذج المسابقة، كي يساعدنا في ترشيد الأهداف العامة والخاصة، وكي

يساعدنا في تقنين الأسئلة، ولا سيما التمييز بين النص الأدبي الإبداعي والنص التواصل، من جهة، والتمييز بين حجم المطلوب من كفايات الأدب وكفايات كتاب القواعد والبلاغة والعروض، من جهة ثانية.

يضاف إلى ذلك حاجة المعلمين، ولا سيما في الأشهر الأولى من بداية العام الدراسي، إلى نماذج تتضمن أنماط الأسئلة وتوزيع العلامات، أو ما يقابلها من درجات في سلم التقييم.

ومن المنتظر أن يجيب هذا الملف في مرحلته النهائية عن الأسئلة الآتية:

- أيشتمل الامتحان النهائي السنوات الثلاث أم يقتصر على منهج السنة الثالثة (الثانوية) فقط؟

- هل تكون المسابقة الرسمية (لطلبة القسم الأدبي) ورقة واحدة، تشمل سائر فروع المادة؟

- ما المعتمد في نظام تصحيح المسابقة: علامة أو درجة؟

إذا اشتملت المسابقة النهائية السنوات الثلاث، وهذا أمر مستبعد، فإن الصعوبة الملقاة على المتعلم تصل درجة عالية من التعقيد، وتراكم كم المعرفة. ولا أعتقد، على حد معرفتي، أن قطراً عربياً ينهج هذه الصعوبة.

أما إذا اقتصرَت المسابقة النهائية على مقرر السنة الأخيرة (السنة الثالثة)، وهذا أمر مرجح، فإن جدوى السنتين الأولى والثانية يصير رهن جدية الامتحانات المدرسية ومدى صدقيتها. ما يذكر في هذا الصدد أن معايير الجدية والصدق تبقى مرنة، متفاوتة نسبياً، من مدرسة إلى أخرى، وستظل المسألة في إطار أخلاقية المهنة، والمراقبة الذاتية.

ما يعصم الامتحانات (على صعيد السنتين الأولى والثانية) من التشكك، أو التخوف، هو إدراج جزء من منهج هاتين السنتين في عداد

المسابقة النهائية الرسمية. على أن يتحدد هذا الجزء بقرار من وزير التربية، قبل ثلاثة أشهر من موعد الامتحان، وإن يحدث ذلك كل سنة، ليكون اختيار المسائل والمحاور متجدداً. وفي حال تطبيق هذا الاقتراح يستشعر المتعلمون بالمسؤولية، فيتابعون تحصيل المادة، في السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية، بجدية وانتظام.

ثانياً: في الصيغة للتقييم

من المفيد أن يواكب عمل لجنة التقييم المركزية تقديم اقتراحات، عملية، ناتجة من خبرات وتجارب، يدلى بها أهل الاختصاص، في حلقات نقاش مثمر. ومن المسائل الأساسية في هذا الصدد:

- بيان وجه التقابل في جدول التقييم، بين العلامة والدرجة.
- الانطلاق، بشكل دائم، من النماذج التطبيقية.
- اعتماد رؤية موحدة، تصوغ الاتجاهات والنظريات المختلفة في هذا الشأن.

- الأخذ بعين الاعتبار الفترة الزمنية التي يستغرقها إعداد الجدول، لكل فرع من فروع مادة الأدب العربي (وهي: جدول تقييم الأدب: التحليل، النقاش الشفهي، الفارق بين دراسة النص التواصلية والنص الأدبي، جداول تقييم البلاغة، والقواعد، والعروض، والثقافة الأدبية العالمية ...)^١.

ثالثاً: في الملف الخاص بالإعداد والتدريب

حدد المركز التربوي كم الساعات المخصصة للتدريب، وهي ٥ ساعة لكل سنة منهجية. وقد وزعت على مرحلتين اثنتين: مرحلة

^١ أثبتنا، في ملحق هذه الورقة، اقتراحا يقابل بين العلامة والدرجة، وهو نموذج تطبيقي على أحد النصوص التواصلية المقررة في المنهج.

الصيف (ثلاثة أيام متوالية، وفي كل يوم ٦ ساعات) ومرحلة ثانية تنفيذها في أثناء العام الدراسي (مرة في نهاية كل شهر، وفي كل لقاء ٦ ساعات).

أعتقد أن هذا الكم يفي بغرض التدريب شريطة أن يقترن ببرنامج مختلف عما هو جارٍ، في الوقت الحاضر. فالعمل السائد، في التدريب حتى اليوم، يشوبه نقص واضح في التخطيط النظري، ودراسة جدوى الكفاية المتحصلة لدى المتعلم، وغياب المادة لتدريبية الصادرة عن التخطيط، بالإضافة إلى الخلل الحاصل في توصيف اختيار المدربين. وقد بدا بوضوح أن اختيار المدربين جاء متسرعاً، فلم يخضع لشروط ومعايير، أقلها الخبرة والتخصص في طرائق التدريس، والإطلاع المعمق على أهداف المنهج وجدول التقييم. قد لا ينطبق هذا الكلام على عددٍ مميز من المدربين، لكن هذا العدد المميز قليل، وقليل جداً. ومن الأخطاء السائدة في التدريب حالياً غلبة الجانب النظري في اللقاءات مع معلمي المراحل. والحاجة الماسة في هذا الصدد هي إيلاء الجانب التطبيقي، وحده، كامل العمل.

إن عدم توفر المادة التدريبية، وتعذر طباعتها أو تعميمها يعرقل عمل التدريب، ويخلق مناخاً من الفوضى، وشعوراً بعدم الجدوة^٢.

رابعاً: في تقييم الكتب المطبوعة، الصادرة عن القطاعين العام والخاص

- ينطلق هذا التقييم من معايير، يصار إلى وضعها من قبل المنتدبين، وتكون محصلة نقاش إيجابي.

^٢ أنبتنا في الملحق ورقة تدريبية للمناقشة، وهي عتيقة بصار إلى مناقشتها مع المتدربين، ثم تحرر بصيغتها النهائية، بمشاركة الجميع، لتغدو ورقة من إنتاجهم.

- يشار إلى المناحي الإيجابية في الكتب الصادرة، الخاصة بمادة الأدب العربي، السنة الثانوية الأولى، ويتحدد ما فيها من نقاط جديرة بالتعميم والمتابعة.

- يشار إلى المناحي السلبية، ثم يطرح الوجه الإيجابي المقابل، بلا ذكر أية إشارة إلى اسم الكتاب، أو دار النشر؛ فنحن أمام مادة مطبوعة، موجهة إلى المتعلمين، وتتطلب من ترجمة أهداف المنهج، لذا ينحصر نقاشنا واجتهادنا في تطوير ما نعتقد أنه بحاجة إلى تطوير إرادة تعميم المادة الصالحة والانتفاع بها.

- لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار في هذا الصدد، تحديد الكفايات المطلوبة، وتحديد المسوغات في ذلك، ومراعاة الملاءمة بين مستويي الكتاب (مادة ومنهج وصياغة) وعمر المتعلم، في هذه المرحلة.

- وقد يكون من إنجازات هذا البحث أن نقوم ورقة تحمل اقتراحات نظرية وعملية، يسيرة التطبيق والتنفيذ، وتسهم في تطوير مشروع المناهج^٣.

خامساً: دراسة تطبيقه لنص توافلي

١. الموضوع: دراسة تطبيقية لنص توافلي، من النصوص المقررة في منهج السنة الثانوية الأولى، المحور الثامن: العرب والحضارة الغربية (نص: نهضة الأقطار العربية، للكاتب مصطفى صادق الرافعي).

٢. الهدف من دراسة النص التوافلي (دليل المعلم، ٢٨).

إن الغاية من النص التوافلي، تتحصر أساساً في النقاط الآتية:

^٣ في سبيل ترجمة هذا التمني، ألحقت بهذه المداخلة الوجيزة ورقة تتضمن دراسة تطبيقية لنص توافلي، جرى النقاش فيها مع المتدربين، ولما نزل في صيغة مسودة، تحتاج إلى تطوير وملاحظات، قبل تحريرها وإنجازها نهائياً.

- تأطير المراحل الزمنية لعصور الأدب، مع التركيز على النتائج الرئيسية التي أفرزها تاريخ الأدب.

- التعرف إلى ثقافة نقدية معاصرة تواكب المحاور المطلوبة في المنهج.

- التعرف إلى طروحات ومعالجات تسهم في إضاءة أهداف المحور.

- المقارنة بين موقفين، أو أكثر، حول مسألة واحدة، أو إشكالية واحدة يطرحها المحور.

- التمرس بالتعاطي مع نصوص إبلاغية، إقناعية، متصلة بالمسألة المطروحة في المحور.

- التدريب على تقنية فنية، خاصة بالنص التواصلية، من حيث التصميم والاختصار ومحاكاة فقرة، أو استبدال فقرة بأخرى من إنشاء المتعلم، واختيار العنوان المناسب، وإتقان فرز الأفكار الثانوية عن الرئيسية، وتبيين طبيعة الترابط بين فقر النص الواحد، ووسائله، وأساليب الكتاب في الإقناع وسوق الدليل...

إن النص التواصلية يتضمن، فيما يتضمن، مسائل أدبية، أو نقدية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تاريخية. وقد تتداخل هذه المسائل، وهي في المحصلة مرتبطة بالمحور، مما يشكل وسيلة، وعاملاً مساعداً لدراسة النص الأدبي والتعمق بعنوان المحور.

لذا، لا بد من استثمار النص التواصلية، والإفادة من مضمونه وصياغته، فهو، عدا ما تقدم، يزود المتعلم بشواهد مناسبة، من كل نص، ويكون في فهمها وإعادة توظيفها في التحليل والنقد، ولا سيما إبداء الرأي، عوناً على الإجابة السليمة وترقية أساليب التعبير.

- ويسهم هذا النوع من النصوص في إثراء أجواء المناقشة التي تدور حول محور معين، مما ينمي في المتعلم شخصية بدأت تنفتح في

المرحلة الثانوية، وتسهم في فن الحوار وإدارته، واحترام رأي الآخر، والتعود على إظهار الموقف من القضايا المطروحة.

٣. النص التواصلية موضوع الدراسة التطبيقية:

نهضة الأقطار العربية، تأليف: مصطفى صادق الرافعي

"لا ريب في أن النهضة في الأقطار العربية، مستطيرة في أرجائها استطارة الشرر يضرر في كل جهة ناراً حامية، ويستمد من كل ما يتصل به لعنصره الملتهب. ولا ريب في أن الشرق قد ثقلت من أوهام السياسة وخرافاتهما، وقد اختلف على الغرب بعد أن طابقه زمناً، وتابعه مدة، وعرفه بمقدار ما بلاه، وكذبه بمقدار ما صدقه، ونفر منه بقدر ما اطمأن إليه، ولا ريب في أن العقل الشرقي قد تطور وأدرك معنى نكت العهد ونقض الشرط في السياسة الغربية، وعلم أن ذلك هو بعينه العهد والشرط في هذه السياسة ما دامت المفاوضة والتعاقد بين الذئب والشاة.

إن الجواب على نهضة أمة نهضة ثابتة لا يكون من الكلام وفنونه، بل من مبدأ ثابت مستمر يعمل عمله في نفوس أهلها، ولن يكون هذا المبدأ كذلك إلا إذا كان قائماً على أربعة أركان: إرادة قوية، وخلق عزيز، واستهانة بالحياة، وصبغة خاصة بالأمة.

فأما الإرادة القوية فلا تنقص الشرقيين، وإنما الفضل فيها لسياسة الرب الذين بصرونا بأنفسنا إذ وضعونا مع الأمم الأخرى أمام مرآة واحدة وجعلوا يقولون مع ذلك إننا غير هؤلاء، وإن الإنسان الذي في المرآة غير هذا القرد الذي فيها... ولكن أين الخلق وأين العزة القومية وأين العصبية الشرقية، وهذه مفاصد أوروبا كلها تنصب في أخلاق الشرقيين كما تنصب أقذار مدينة كبيرة في نهر صغير عذب، فلا الدين أبقي فينا أخلاقاً، ولا الأخلاق بقيت فينا ديناً، وأصبحت الميزة الشرقية فاسدة من كل وجوها في الروح والذوق، ولم يعد لنا شيء يمكن أن سمي المدينة الشرقية، وأخذ الحمقى والضعفاء منا يحاولون في

إصلاحهم أن يؤلفوا الأمة على خلق جديد ينتزعونه من المنية الغربية، ولا يعلمون أن الخلق الطارئ لا يرسخ بمقدار ما يفسد من الأخلاق الراسخة.

لست أقول إن نهضة الشرق العربي لا أساس لها، فإن لها أساسا من حمية الشباب، وعلم المتعلمين، ومن جهل أوروبا الذي كشفته الحرب، ولكن هذا كله، على قوته وكفايته في بعض الأحيان لإقامة الأحداث الكبرى واهتياج العواصف السياسية، لا يحمل ثقل الزمن الممتد، ولا يكفي لأن يكون أساسا وطيدا يقوم عليه بناء عدة قرون من الحضارة الشرقية العالية، بل ما أسرعه إلى الهدم والنقض لو صدمته الأساليب اللينة من الدهاء الأوروبي على اختلافها إذ قدر لأوروبا أن تفوز بأسلوبها الجديد، أسلوب استعباد الشرق بالصدقة، على طريقة إدعاء الثعلب لدجاج أنه قد حج وتاب وجاء ليصلي بها.

إن هذا الشرق في حاجة إلى المبادئ والأخلاق، وهي مع ذلك كامنة فيه، ومستقبله كامن فيها، غير أنها لا تصلح في الكتب ولا في الفنون، بل في الرجال القائمين عليها، فالقلوب والأدمغة هي أساس النهضة الصحيحة الثابتة".

٤. هيكلية النص التواصلي: نهضة الأقطار العربية (للارافي)٤.

أ. الفقرة الأولى: " لا ريب في أن النهضة واقعة ... ما دامت المفاوضات والتعاقد بين الذنب والشاة".

- إقرار الكاتب بوجود النهضة وانتشارها.
- واقع تقلت الشرق من أوهام السياسة وخرافاتهما.
- اختلاف الشرق عن الغرب.

٤ بعد قراءة النص وفهمه، تم رصد الإشكالية، والأفكار بشكل تسلسلي، كما وردت في سياق النص، بلا تقديم أو تأخير.

- إقرار بواقع تطور العقل الشرقي وإدراكه معنى نكث العهد.
ب. الفقرة الثانية: "إن الجواب ... بمقدار ما يفسد من الأخلاق
الراسخة".

- الربط بين النهضة الثابتة والمبدأ الثابت المستمر.
- المبدأ النهضوي له أركان أربعة:
* إرادة قوية.
* خلق عزيز.
* استهانة بالحياة.
* صبغة خاصة بالأمة.
- واقع الإرادة القوية.
- تساؤل عن غياب الأركان الأخرى.
- مفاسد أوروبا في الشرقيين.
- من المسؤول؟ ومن هم الحمقى الضعفاء الذين يهاجمهم
الكاتب؟

ج. الفقرة الثالثة: "لست أقول ... وجاء ليصلي بها".
- أساس نهضة الشرق العربي
* حمية الشباب
* علم المتعلمين
* جهل أوروبا الذي كشفته الحرب (العبرة في
الوقائع)

- هل تصمد هذه الأسس أمام دهاء الغرب؟
د. الفقرة الرابعة: "إن هذا الشرق ... هي أساس النهضة الثابتة"
- حاجة الشرق إلى المبادئ والأخلاق.
- تكون المبادئ والأخلاق في الشرق، ومستقبل الشرق
كامن فيها (معادلة).

- القلوب والأدمغة هي أساس النهضة الصحيحة الثابتة
(توظيف المعادلة في الرجال).

في التحليل يصار إلى تعقب الفكرة الواحدة داخل الفقرة أو خارجها، بغية تبين العلاقة المكانية (أي مجيء الفكرة الواحدة في مكانين أو أكثر) وتبين وسائل العطف أو الاستدراك أو الانتقال من الفكرة الكلية إلى الأفكار الشارحة، وبالتالي معرفة المراد من هذا التكرار هل هو للتأكيد على أهمية الفكرة، والتركيز على دورها في النص.

ففي هذا النص، نجد إلحاح الكاتب على الفكرة الأخلاقية والإلحاح على المبادئ التي لا تخرج عن المناخ الأخلاقي للأمة. لقد وردت هذه الأفكار بوضوح في الفقرة الثانية والفقرة الرابعة. وقد جعل الكاتب خاتمته ترتكز على ذلك.

ويمكن أن نجعل هذا التصميم موضوع نقاش، ومادة صالحة للتداول بين المتعلمين، وذلك بإثبات التصميم تدريجياً على اللوح، وتحويل المعطيات إلى أسئلة.

- ما هي الإشكالية التي يتصدى لها الكاتب؟ هل هناك نهضة في الشرق؟

ماذا نعني بالنهضة؟ كيف تكون نهضة الشرق، برأي الكاتب؟ ما هي أركان هذه النهضة؟

- أشار الكاتب إلى أسس لنهضة الشرق. أين؟ وما هي؟ يحذر الكاتب من خداع الغرب. أين؟ ولماذا؟ إلى م انتهى الكاتب؟ ...
٥. اختبار في دراسة النص التواصلي، وأسئلة من كتاب القواعد والبلاغة.

أ. هدف الاختبار:

إن هدف هذا الاختبار هو بيان مقدار ما تحمله أجوبة المتعلم من مؤشرات الكفاية المطلوبة من المحور الأدبي الثامن. والجدير ذكره أن هذا الاختبار يتجه مباشرة إلى نص تواصللي، ورد في المحور. وستشمل الأسئلة، إضافة إلى النص المذكور، باقي النصوص التواصلية، الواردة في المحور، تلك التي تمد المتعلم بشواهد يستخدمها في التوضيح والتعليل وسوق الدليل على ما يطرح أو ما يعالج من أفكار.

ونذكر، أيضا، أن النص التواصللي يختلف من حيث المقاربة التحليلية ويتميز من النص الأدبي بمسألتين خاصتين به، هما: الناحية المعرفية في المعلومات، والوسائل الإبلابية والإقناعية في التعبير.

من جهة أخرى تتجلى الكفاية المطلوبة بالتفاعل الذي يترجمه المتعلم في الإجابة عن الأسئلة. فيكون الاختبار محصلة النقاش والتداول والفروض والأنشطة الخاصة بالمحور.

فلا بد في المحصلة المرادة من هذا المحور (المحور الثامن) من ظهور تفاعل المتعلم مع النصوص فكريا ووجدانيا وسلوكيا، وتوظيف ذلك كله في تنمية شخصيته، وتعزيز قدراته التعبيرية.

ب. نقطة إيضاحية

كيف نهى ظروف تفاعل المتعلم مع النص في معادلة سببية تؤدي في المحصلة إلى توظيف ما يكتسب في تنمية شخصيته، وتعزيز قدراته التعبيرية؟

الجواب: نحن نقوم بدور الموجه، أي نوجه اهتمام المتعلم إلى مسألة ما مطروحة في المحور، وفي نصوصه، ونساعده منهجيا في فهم الإشكالية المطروحة، والأفكار والمعارف، على اختلافها. وهذا يتجلى بترشيده إلى موقع أفكار النص الواحد في إطار المحور، وإدراك قيمتها

ونوعها ومستواها، مما يحدد دور الكاتب وموقفه واتجاهه، كما يتجلى بجعله قادراً على تبين الصدق (الواقعي والفني) في الأفكار من الوجهة الاجتماعية والانسانية والفنية، وتبين مناحي تأثير الكاتب بعوامل السياسة والثقافة وقضايا مجتمعه، ومدى نجاحه، أو إخفاقه في ترجمة الإشكالية أو المسألة المطروحة إلى نص تواصل، أو أدبي يحقق الغاية من كتابته. إن ذلك وليد مرحلة فهم النص وتحليله. ولن يكون بإمكان المتعلم التفاعل المطلوب (= التفاعل الفكري والوجداني والسلوكي) ما دام يجهل مكونات النص، وما دام غريباً عن أفكار الكاتب وعواطفه وخياله ومواقفه.

ثم إن توظيف ذلك في تنمية شخصية المتعلم يعني في المرحلة الأساسية قدرته على استخلاص العبرة والمغزى وتلمس المتجه وإدراك المراد من النص. ففي قدرته على إدراك ما سبق، وفي إعجابه أو نفوره، تصديقه أو قبوله أو رفضه... في تأثره إلى حد التعاطف، وربما إطلاق الفرح، أو سيطرة الحزن عليه... في تجلي حالة ما، أو عدة أحوال تعتري تصرفه سلوكه... في ذلك كله يكون المؤشر إلى استخلاص موقف، واكتساب معلومة، أو لنقل بتعبير آخر: يكون الانشغال الوظيفي بالنص، ذلك الانشغال الأدبي الذي يتحرك بفعل الميل والاندفاع والرغبة في الاستزادة.

ثم إن تعزيز قدرات المتعلم التعبيرية تعني في أبسط أحوالها، أن يحاكي المتعلم لغة الكاتب وتركيب عبارته، وتعلم أساليبه، واكتساب المزيد من دلالات الألفاظ واشتقاق الكلمات والتعرف إلى أشكال الصيغ في الأفعال والأسماء، والبراعة في نسج المقال وإعداد أجزائه واتقان ما يحتاج إليه من ترابط وتماسك.

ج. مضمون أسئلة الاختبار:

بقدر ما تكون الأسئلة دقيقة من حيث الهدف والمراد والصياغة تكون الإجابة ممكنة التحقق وبلوغ الغاية المطلوبة منها.

فالجواب الواضح، أو التسلسل المنطقي لا يصدر عن سؤال ملتبس، يحتمل التأويلات. ولعل قياس الجدوى يكون في إعداد السؤال والجواب، مسبقا من قبل المعلم. فالتبصر في الإجابة يساعد في جلاء السؤال.

وقبل وضع الأسئلة، ونحن هنا في اختيار نص تواصل، لا بد من تحديد المسائل الأساسية المشكلة للكفاية، موضوع الاختبار. وفي هذا السياق نحتاج إلى:

- سؤال يتناول تحليل النص، لمعرفة مدى استيعاب المتعلم ما جاء في النص من حيث الناحية المعرفية في المعلومات.

- سؤال يتناول الوسائل الإبلابية والإقناعية في تعبير الكاتب، إضافة إلى الجانب التقني في النص.

- سؤال يتناول تقييم النص. وفيه يصار إلى التركيز على تبين ما اكتسبه المتعلم من قدرات ومهارات ومواقف.

- سؤال يتناول لغة النص وقواعد الجملة والبلاغة السائدة أو المعتمدة من الكاتب (وهو جانب تطبيقي يكشف عن مدى تحصيل المتعلم ما جاء من مسائل في المنهج واستخدامها بشكل صحيح).

وكل سؤال من هذه الأسئلة الأربعة، يمكن تفريعه إلى خمسة أسئلة، تكون في مجملها سؤالا رئيسيا. وفيما يلي تطبيق لعينة من الأسئلة المتعلقة بنص الكاتب مصطفى صادق الرافعي: "نهضة الأقطار العربية".

د. الأسئلة:

- (١) ما هي، برأيك، الإشكالية التي يعالجها الكاتب؟
عين إشكالية من ثلاث، ثم بين سبب اختيارك واحدة، تراها مناسبة:
- الإشكالية الأولى: سبب الصراع بين الشرق والغرب طغيان الغرب.
- الإشكالية الثانية: هل يعيش الشرق النهضة الصحيحة؟
- (٢) يحدد الكاتب أركان النهضة بأربعة: توسع في شرح هذه الأركان، وبين، دورها.
- (٣) مم يخاف الكاتب على أبناء أمته؟
- من ضعفنا تجاه حضارة الغرب، وانجرافنا في تقليده.
- من أناس يسعون إلى توجيه الأمة نحو عادات وأخلاق ليست من طبيعتنا؟ أوضح رأيك، مع تعزيز ما تقول بشواهد من النص.
- (٤) ما هي العقبات التي يراها الكاتب في وجه النهضة الصحيحة الثابتة؟
- (٥) كيف تتحقق النهضة، برأي الكاتب؟
- السؤال الثاني (الوسائل الإبلابية والإقناعية في تعبير الكاتب + الجانب النقدي):
- (١) هل استطاع الكاتب أن يقتنعك في ما طرحه من أفكار وحلول؟ لماذا؟
- (٢) هل قدم الكاتب أفكاره بطريقة موضوعية، تمهد للفكرة وتشرحها وتحللها، ثم تستنتج كمها ما تراه مناسباً من خلاصات؟ بين، نماذج من هذه الطريقة كما تجدها في النص.
- (٣) ارسم الهيكلية التي قام عليها بناء النص.

(٤) توسل الكاتب عدة وسائل لإيصال (أو إبلاغ) ما يريد إلى القارئ؛ من الرسم بالصورة الأدبية إلى التركيز على فكرة معينة ووسائل أخرى. أوضح ذلك، مع تعزيز رأيك بشواهد من النص.

(٥) لخص الفقرة الثانية من النص في حدود ثلث حجمها.

السؤال الثالث: (تقييم النص التواصلية):

(١) ما هو الجو العام الذي يسيطر على النص؟ أترأه تشاؤميا أم تفاؤليا؟ أوضح ذلك.

(٢) ما هو الموقف الذي تستخلصه من نص الكاتب إزاء مسألة النهضة؟

(٣) هاجم الكاتب من رأى فيهم الحمق والضعف. لماذا؟ وهل كان - برأيك - محقا؟

(٤) أين تلتقي مع الكاتب؟ وأين تختلف معه؟ علل رأيك.

(٥) قرأت في هذا المحور نصوصا تواصلية تعالج مسألة النهضة وموقف الشرق من الغرب. أذكر نصا كان بأفكاره معاكسا آراء الرافعي. ثم قارن بين الرأيين.

السؤال الرابع (يتناول القواعد والبلاغة):

(١) يكثر في النص استخدام أساليب النفي والاستدراك والعطف. لماذا؟

(٢) يتكلم الرافع على علاقة بين كل من الذنب والشاة أو الثعلب والدجاج. ما هذا اللون البلاغي من التعبير، وما قيمته في تأدية المعنى؟

(٣) استخرج من النص صورة أدبية (تشبيه أو استعارة ..) مبينا دورها في الفقرة.

(٤) استخرج من النص ثلاث جمل أسند الفعل المضارع فيها إلى واو الجماعة، ثم عين كلا من المسند والمسند إليه، في كل جملة.

(٥) أعرب قول الكاتب: "فأما الإرادة القوية فلا تنقص الشرقيين، وإنما الفضل فيها لسانة الغرب الذين بصرونا بأنفسنا إذ وضعونا مع الأمم الأخرى أمام مرآة واحدة..." .
(٦) سلم العلامات، والتقييم:

(أ) لا ينطبق على هذا الاختبار الخطي جدول التقييم رقم ١ (دليل المعلم، ٤٨).

(ب) ينطبق على السؤال الأول جدول التقييم رقم ٢ (دليل المعلم، ٤٨).

(ج) ينطبق على السؤال الثاني قسم من الجدول رقم ٤ (دليل المعلم، ٤٩).

(د) ينطبق على السؤال الثالث جدول التقييم رقم ٣ (دليل المعلم، ٤٩).

(هـ) ينطبق على السؤال الرابع دمج الجدولين (جدول القواعد وجدول البلاغة الواردين في: دليل المعلم، ٥١-٥٢).

ولتعديل ما جاء في الجداول المذكورة وفق مقتضى النص التواصلى موضوع الاختبار سوف نقوم بالخطوات التالية:

سنعتمد في رسم الجداول الجديدة، الإفادة من هيكلية الجداول الواردة في دليل المعلم (الصفحات المذكورة أعلاه) ثم نضيف ونعدل وفق الآتي:

- سوف نقسم السؤال الواحد إلى نقاط خمس. لذا، سنعطي علامة واحدة لكل سؤال فرعى.

أي علامة $5 \times 5 = 5$ علامات لكل سؤال.

٤ أسئلة $5 \times 5 = 20$ علامة.

- سنعتمد الوحدة الحسابية ٢٠/٢٠، ثم يصار إلى ضربها بالرقم ٣،٥ لنصل إلى العلامة ٧٠/٧٠. وإذا اعتمدت علامة أخرى ٦٠ مثلاً فالوحدة تضرب بالرقم المطلوب.

- يحتسب كل سؤال فرعي، في السؤال الأول جزءاً من خمسة أجزاء، تؤلف الكفاية المطلوبة للسؤال. يقابل ذلك درجة جيدة جداً. وكل خطأ في جزء من الأجزاء الخمسة، أو أكثر من خطأ يقابله التدرج التنازلي في الجدول.

مثال تطبيقي على السؤال الأول.

الجدول التقييمي الخاص بالسؤال الأول (تحليل النص):

جيد جداً	تحديد الإشكالية، والأركان، وذكر ما يخاف منه الكاتب، وتحديد العقبات في وجه النهضة، وبيان كيفية تحقق النهضة الصحيحة.
جيد	ما سبق ذكره، مع تقصير في حالة واحدة.
وسط	ما سبق ذكره، أولاً، مع تقصير في حالتين اثنتين.
ضعيف	ما سبق ذكره، أولاً، مع تقصير في ثلاث حالات.
ضعيف جداً	ما سبق ذكره، أولاً، مع تقصير في أربع حالات، أو جميعها.

ملاحظة: يقابل هذا الجدول، أو هذه الدرجات، علامات من ٥ إلى واحد، في كل سؤال. ويمكن أن نقيس على ما تقدم باقي الجداول، طالما أن التقسيم يقوم على عدد خماسي.

سادساً: كيف نحتسب علامات "الصياغة في معالجة النص"

١. نعني بالمعالجة هنا معالجة المتعلم: أسلوبه، سلامة اللغة وصحة التركيب والعرض المنهجي. ويقابل هذه المعالجة جدول تقييمي خاص بالمعلم.

٢. يمكن ترجمة هذه العلامة، أو هذا الجدول التقييمي بالرسم الوارد في دليل العلم (ص ٤٩) تحت عنوان: الصياغة في معالجة النص، إضافة إلى الملاحظات الثلاث التي ذيلت الجدول.
٣. من المستحسن، هنا، احتساب خمس علامات من أصل ٢٠، أي ربع المعدل العام للاختبار.

الفصل الخامس عشر

آفاق ومشاكل المنهاج الجديد للغة الإنكليزية في لبنان

غازي غيث* وقاسم شعبان**

ملخص: يتناول هذا البحث آفاق ومشاكل المنهاج الجديد للغة الإنكليزية في لبنان الذي اقترح من قبل المركز التربوي الوطني للبحوث والإنماء في العام ١٩٩٧ والذي يتم تطبيقه حالياً في أنحاء الوطن. ويبين البحث أن المنهاج المذكور يتوافق مع المعايير العالمية لتعليم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية، إذ أنه يتضمن أهدافاً وغايات واضحة ومؤشرات عن نوعية الأداء، بالإضافة إلى وجهات نظر منطقية في ما يتعلق بالتعليم واختيار وتعديل المواد التعليمية والتوجيهات الخاصة بالتقييم. إن وجهات النظر هذه مبنية على أفكار نظرية سائدة نتيجة لتطبيق ناجح. ولكن هذا المنهاج يتطلب مستوى عالياً من المعرفة التربوية من قبل الأساتذة كما أنه يستلزم مصادر كافية وتدريباً متواصلاً.

مقدمة

أن السياسة التربوية المتبعة في لبنان حالياً تنص على أن يبدأ الطفل اللبناني بتعلم لغة أجنبية (إنكليزية/فرنسية) حالما يبدأ في الدراسة، إما في مرحلة الحضانة أو في الصف الابتدائي الأول. هذا بالإضافة إلى أن عليه دراسة الرياضيات والعلوم، وفي بعض المدارس الخاصة الاجتماعية أيضاً، عبر اللغة الأجنبية.

* أستاذ مشارك في دائرة التربية في الجامعة الأميركية.
** أستاذ مشارك في قسم اللغة الإنكليزية في الجامعة الأميركية.

وقد تسبّب هذا الوضع في الماضي بعدة مشاكل للطلاب الذين توجّب عليهم دراسة المواد بلغة أجنبية لم يكونوا قد تمكنوا منها بعد. وفي معظم الحالات فشلوا في تعلم اللغة أو المواد بطريقة فعّالة^١. وبما أن المناهج اللبنانية الجديدة التي صدرت في العام ١٩٩٧ في مختلف المواد الدراسية مازالت تحفظ مكانة بارزة للغات الأجنبية كوسائل للتعليم، فإن المسؤولين عن تصميم منهاج اللغة الإنكليزية أدركوا أن أفضل منهاج لتدريس اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية هو منهاج يبنى على الأفكار والمفاهيم thematic content-based ويدور حول مواضيع تلبي حاجات الطلاب اللبنانيين.

أولاً: المنهاج

يستلزم الاستعداد لتطوير منهاج اللغة الإنكليزية تشكيل فريق مؤلف من ٣٥ اختصاصياً في اللغة الإنكليزية يمثلون القطاعين الرسمي والخاص ومؤسسات الدراسات العليا في لبنان وأساتذة جامعات ومدرسي صفوف ما قبل الجامعة بالإضافة إلى لغويين ومربين. وقد تم تكليف هذا الفريق بمهمة تأليف منهاج يشمل الصفوف من ١ إلى ١٢ بأقل من مدة سنة. وكان على رأس الفريق منسق عام تعاونه لجنة تنسيق تألفت من ٨ أخصائيين عملوا كمستشارين أو رؤساء أو أعضاء في الفريق. وقد كانت أولى المهمات الحاسمة بالنسبة للجنة التنسيق تحديد مخطط عام للمنهاج، وتعيين الأهداف لتعليم اللغة الإنكليزية في لبنان وتعريف مفهوم وأسلوب المنهاج الجديد عند إتمام هذه المهمات. وقد تم تقسيم الفريق

Eido, R.: "Teaching Mathematics and Sciences in the Native Language in the Intermediate Cycle", in: **Proceedings of the Seminar on Teaching Mathematics and Sciences in the Native Language**, Beirut, Dar AL-Makassed, 1987. (in Arabic).

الأساسي إلى ٦ فرق صغيرة تتناسب مع مراحل تعليم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية وكلغة ثالثة كما ورد في الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان^٢.

ثانياً: الأهداف

يؤكد المنهاج الجديد حاجة كل لبناني إلى إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل لأهداف التواصل والدراسة ولغة أخرى لأهداف الانفتاح والتبادل الحضاريين. وبناءً على هذا، فقد حدّد المنهاج الأهداف التالية لطلاب اللغة الإنكليزية في لبنان: التبادل اللغوي شفهيًا وكتابيًا في مختلف المناسبات الإجتماعية، متابعة الدراسة باللغة الإنكليزية كوسيلة تعليم في مواضيع الدراسة بشكل عام وفي دراسة الرياضيات والعلوم بشكل خاص. هذا بالإضافة إلى إنماء الحس النقدي وتشجيع التفاهم مع الحضارات الأخرى وتقدير هذه الحضارات والتعاون الودي مع الآخرين^٣. إن محور الثقافة في المرحلتين التمهيديّة والإبتدائية يركز على تطوير القدرة على التبادل اللغوي وتأسيس الأساليب اللازمة لتكوين مختلف المفاهيم بالإضافة إلى تنمية عادات سليمة في الدراسة وتطوير المهارات الإجتماعية والقدرات المتعلقة بالتفكير النقدي. أمّا في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فتنتقل نقطة الإرتكاز في التعلم إلى تطوير القدرات اللغوية الأكاديمية مثل كتابة التقارير، بحث مختلف المواضيع الأكاديمية، وإلقاء المحاضرات، بالإضافة إلى إجادة القراءة والكتابة المتعلقين بمختلف المؤلفات الأكاديمية.

^٢ National Center for Educational Research and Development: **A Plan for Educational Reform in Lebanon**, Beirut, NCERD, 1995.

^٣ National Center for Educational Research and Development: **English Language Curriculum**, Beirut, NCERD, 1997.

ثالثاً: المهارات

إن الأهداف التربوية المبتغاة جرى ترجمتها إلى مهارات تتبع النسق-اللغوي الوظيفي التقليدي المتجسد بالمهارات التالية: الإستماع والفهم، والمحادثة الشفهية والقراءة والكتابة. ولقد أضيف إلى هذه كلها مهارات تطوير التفكير التحليلي والعادات الدراسية الصحيحة اللتان خلتا من المنهاج القديم الذي كان يعتمد اعتماداً كبيراً على أسلوب الحفظ. كما أضيف عامل التوعية الحضارية. ومن ثم وُضعت الأهداف المطلوبة في كل هذه المهارات وحددت المهمات الأدائية المطلوبة لتحويل هذه الأهداف إلى نشاطات عملية حسيّة داخل الصف. أخيراً، وبالرغم من أن المنهاج يقلل من أهمية التعليم التقليدي للقواعد، فهو يحنّ على التعريف المبسّط بمختلف التركيبات اللغوية إلى أن يحين موعد تدريس القواعد رسمياً في الصف الرابع.

ورغم أن المنهاج يحدد المهارات اللغوية اللازمة بالتفصيل، فإنه يشجع على دمج مختلف المهارات في كل درس قدر المستطاع. يقول شعبان حول المهارات والنشاطات الصفية في المنهاج الجديد ما يلي:

"إن المهارات موضوعة على شكل نشاطات تستعمل في معالجة النصوص الشفهية أو الكتابة. ولذلك فإن هذه النشاطات يجب أن تكون متنوعة ومرتبطة ومرتكزة على بعضها البعض. وتدور هذه النشاطات حول مهمات أكاديمية- مثل العروض، التقارير، الملخصات، المقالات، حل المشاكل وغيرها مما يحتاجها الطلاب حتى يبرعوا في دروسهم التي يتلقونها بواسطة اللغة الإنكليزية"^٤.

Shaaban, K.: "The English Curriculum: Objectives and Textbooks", in: ^٤ Innovations and Change in ETL, ELT Semina, March 1998, Beirut, Congregation des Soeurs des Saints Cœurs, 1998, 31-35.

رابعاً: المضمون

اعتمد المنهاج الجديد للغة الإنكليزية "أسلوب الأفكار والمفاهيم كأساس لتعليم اللغة... وهذا الأسلوب ذو فائدة في تحقيق الأهداف الإجتماعية والأكاديمية والتواصلية لتعليم الإنكليزية في البلاد".^٥ إن اختيار المواضيع لكل صف قد أخذ بعين الاعتبار المواضيع التي تمّ تدريسها في المواد الأخرى بالإضافة إلى مستوى الإهتمام والخصائص الفكرية والنمائية لكل عمر. أما السبب وراء اختيار هذا الأسلوب فهو يكمن في الحاجة لخلق "الحد الأقصى من الفرص لتشجيع إستعمال اللغة من خلال تعريض الطلاب لمواقف ومعلومات مفصلة ودقيقة ومفهومة على حد تعبير Krasmen^٦. إذن، استناداً إلى توصيات التربويين المختصين في هذا المجال^٧، تمّ تصميم المنهاج حول مفاهيم مألوفة من قبل التلاميذ ومستوحاة من مواد التعليم الأخرى، ومن هذه المواضيع الذات، العائلة والحي في المراحل الأولى لاكتساب اللغة، ثم الانتقال التدريجي إلى مواضيع أكثر اتساعاً مثل حقوق الإنسان، الحيوانات، الاكتشافات الحديثة، التكنولوجيا- استكشاف الفضاء، الإعلام، وغيرها من الأمور في المستويات الأعلى. وهكذا بالإضافة إلى تعلم اللغة، يصبح

Shaaban, K. and G. Ghraith: "An Integrated Approach to Foreign Language Learning in Lebanon", **Language, Culture and Curriculum**, Vol. 10, No. 3 (1997), 200-201.

Ibid., 201.

Williams, M: "A Framework for Teaching English to Young Learners", and Holderness, J.: "Activity-Based Teaching: Approaches to Topic-Centered Work", in: Brumfit, Moon and Tongue (eds.): **Teaching English to Children**, London, Collins, 1991, and Brinton, D.M., M.A. Snow and M.B. Wesche: **Content-Based Second Language Instruction**, New York, Newbury House, 1989.

التلاميذ ملّمين بأمور عصرية مثل السّلام الدولي، تقدير البيئة وحقوق المخلوقات جميعها.

خامسا: طرائق التعليم

اعتمد المنهاج الجديد نموذج البرامج المتوازية parallel scheduling المقترح من قبل Block[^] لأنه لا يتطلب الكثير من التنسيق بين مدرسي اللغة الإنكليزية ومدرسي المواد الأخرى إلا من حيث تعيين البرامج، فهو يترك لكل مدرس حقه الخاص في التعليم والتقييم. وهكذا يعطى الطلاب الفرصة لرؤية الأشياء من وجهات نظر مختلفة ولتخطيط المفاهيم ولإكتساب اللغة والمضمون معا. أضف إلى ذلك أن المنهاج قد اعتمد أسلوب التعليم التعاوني حيث يعمل الطلاب معا ويستفيدون من تجارب بعضهم البعض. وقد اعتمدت الأساليب التعاونية التالية: jigsaw, mixer review, think-pair-share, co-op co-op. STAD, Find someone . who, talking tokens, round robin

ويشجع المنهاج إستعمال شتى الوسائل التي تساعد على تطوير التبادل اللغوي بين الطلاب كالمهمات والألعاب والروايات والأغاني والتمثيلات والمحادثة والمشاريع الجماعية. ومن الأساليب التعليم المعتمدة ما يلي: community Language Learning, Silent Way, Language-Experience و Suggestopedia, Total Physical Response . Approach

Block, C: Teaching the Language Arts: Expanding Thinking Through[^] Student Centered Instruction, Boston, Allyn and Bacon, 1993.

سادسا: التقييم

إن نموذج إمتحان اللغة الإنكليزية الأكثر شيوعا في لبنان هو الذي يستعمل في الإمتحانات الرسمية. هذا النموذج يعتمد على حفظ وقائع معينة وقواعد. وتبقى القراءة والكتابة، بالإضافة إلى المفردات والقواعد، معززة على حساب الإستماع والإستيعاب وتطوير المهارات الشفهية. كما أن كتابة التقارير تكون على سياق تقارير جاهزة موضوعة من قبل الأساتذة. وفي الأونة الأخيرة، فإن المدارس بدأت تعتمد نظام Multiple Choice في الإمتحانات بسبب ضرورة تحضير الطلاب لإمتحانات الـ "SAT" و الـ "TOEFL". ولكن يظهر البحث أن إمتحانات الـ "Multiple Choice" وغيرها من الإمتحانات المبنية على الحفظ تفشل في تقييم المهارات الفكرية العليا ومهارات أخرى ضرورية للدراسة كمهارات المحادثة الشفهية. أضف إلى ذلك أنها لا تعكس النظريات الحديثة حول اكتساب اللغة ولا تركز على القدرات اللازمة للتواصل الفعال وزد على ذلك، إن هذا النوع من الإمتحانات لا يتوافق مع منهج يرتكز على المضمون ويشدد على المهمات الادائية والتنسيق بين المهارات اللغوية وتشجيع المهارات الفكرية.

ولا حاجة للتذكير بحيوية وضرورة توفر أدوات جيدة لتقييم تقدم الطلاب وفعالية التعليم وفعالية البرامج والمواد التعليمية. إن القرارات التي تتخذ في المدارس بشأن الطلاب-ابتداء من تحديد مستوى الطلاب مروراً بملاحقة تقدمهم ووصولاً إلى تقييم إنجازاتهم- تعتمد إلى حد كبير على حسن اختيار واستعمال أساليب التقييم. وإنه لمن الطبيعي أن تكون أهداف التعليم في لبنان عامة وفي تعليم اللغة الإنكليزية خاصة، هي التي تقرر إلى حد بعيد الوسائل التي تختار بهدف تقييم الطلاب. وفي هذا المجال، نذكر بأن المنهاج اللبناني قد اعتمد الترفيع الآلي automatic promotion من صف إلى آخر في الصفوف ١-٣ والترفيع الميسر

facilitated promotion في الصفوف ٤-٦. إن هذا القرار يؤدي بالضرورة إلى أن "تنتقل القرارات والمعلومات حول التقييم من السلطة المركزية إلى داخل الصف حيث يجري التقييم بصورة مستثمرة"^٩.

ومع أن التفاصيل والمعاني المتعلقة بهذين المفهومين-الترفيح الآلي والترفيح الميسر- لم توضح كلياً فإنه من السهل الافتراض أنها تعطي للمدرس الحق الكامل في تقييم تلاميذه شرط أن يساعدهم في تحقيق الأهداف المرسومة في المنهاج. وهكذا يصبح دور المدرس في تقييم تلاميذه دوراً حاسماً وأساسياً إلى حد بعيد.

ويعتبر التقييم في هذا المنهاج الجديد "جزءاً أساسياً من عملية التعليم والتعلم إذ أن الامتحانات يجب أن تعكس المنهاج والنشاطات الصفية معاً"^{١٠}. فعملية التقييم إذا أصبحت أكثر شمولاً مما كانت عليه تقليدياً فهي تتضمن أساليب تقييم رسمية وغير رسمية لاستقصاء المعلومات عن الطالب وتقديمه الدراسي مثل الامتحانات الشفهية والكتابية، الملف، التقييم المتواصل، التقييم الذاتي والتقييم من قبل الآخرين، الملاحظات والمؤتمرات. والشيء البالغ الأهمية بالنسبة للمنهاج الجديد هو الحاجة إلى صياغة تصميم جديد للامتحانات الرسمية، أي البريفيه والبكالوريا، على أن يكون التقييم الجديد انعكاساً لروح وأهداف المنهاج الجديد، "وأكثر تحديداً، يجب أن يكون هناك انتقال من الإمتحانات التي تعتمد على الحفظ إلى امتحانات تركز على الوظائف والمهام اللغوية"^{١١}.

^٩ Fradd, S. and S. Hudelson: "Alternative Assesment: A Process that Promotes Collaboration and Reflection", **TESOL Journal**, Vol. 5, No. 1 (Autumn 1995), 5.

^{١٠} Shaaban and Ghaith: 1997, op.cit., 205.

^{١١} Shaaban : 1998, op.cit., 33.

سابعاً: الامكانيات

إن منهاج الإنكليزية يتوافق مع المستوى العالمي لتعليم اللغة الإنكليزية كلغة ثانية إذ أنه يتضمن أهدافاً وغايات واضحة ومؤشرات عن نوعية الأداء المطلوب إضافة إلى مبادئ وخلاصة خبرات سليمة وفعالة بالنسبة لعملية التعلم واختيار المواد وتعديلها وأساليب التقييم. كما أن منهاج يرتكز على نظريات ثابتة ومعروفة وعلى تطبيقاتها المشهود لها بالفعالية. نحن نرى مثلاً أن أهداف وغايات منهاج تتطابق مع معايير تعليم الإنكليزية كلغة ثانية ESL Standards الصادرة عن منظمة تعليم الإنكليزية لمتكلمي اللغات الأخرى TESOL ودلالات الكفاءة Proficiency guidelines الصادرة عن المنظمة الأميركية لأساتذة اللغات الأجنبية ACTFL. وبالتالي فإن التقييم يستند إلى مهمات أدائية لكل صف متوزعة على أربع مهارات وهي: الإستماع، التكلم، القراءة والكتابة بالإضافة إلى التفكير النقدي ومهارات الدراسة والتوعية الحضارية. كل هذا أدى إلى ابتكار خطة مفصلة لتعليم الإنكليزية لأول مرة في لبنان. ورغم أن تعليم اللغة الإنكليزية يعود إلى النصف الثاني للقرن التاسع عشر في لبنان، ورغم محاولات الدولة في السنتين ١٩٤٦ و ١٩٦٨ لتعديل منهاج، فإن المناهج التي اقترحت حينها بقيت سطحية وغير وافية. أما اليوم فإننا نقف أمام خطة متكاملة تحتاج إلى عناية جيدة وبحث دقيق لتحويلها إلى مواد تعليمية وخطط تدريبية للمعلمين وأدوات تقييمية عادلة وفعالة.

أضف إلى ذلك إن مراحل التعليم وأساليب العرض التعليمي مرتكزة على المعاني "البداغوجية" المستوحاة من بعض النظريات المتبعة عالمياً والتي تأخذ بعين الاعتبار الشروط المناسبة لإكتساب اللغة. فمهاراة الاستماع مثلاً عملية تبادل تفاعلي حيث أن الطلاب يحولون المعلومات المسموعة إلى معرفة مفهومة ونافعة. إن المضمون التربوي

العملي لهذه النظرية يتمثل في ضرورة تعريف الطلاب وتدريبهم على مختلف طرائق معالجة النصوص وبناء الخلفية للنصوص وتدريبهم على تطوير قدراتهم على التفريق والتحليل السمعيين وعلى تقوية الذاكرة وإبراز الأفكار الرئيسية والتفاصيل والتمييز بين الواقع والخيال. وما أن يتمكن الطلاب من تملك هذه المهارات حتى يتوجه المنهاج إلى تدريبهم على مهارات أكاديمية خاصة بالسمع كتدوين الملاحظات، التنظيم، التأويل، والتقييم النقدي لكل ما يستمعون إليه. وعلى نفس السياق، تهدف المحادثة الشفهية إلى إشراك الطلاب في مناقشات وحوارات ذات معنى ودلالات بالإضافة إلى قراءة فعالة وتطوير وتنمية القدرة على أن يكون للطلاب "صوته" الخاص في الكتابة..

إن المواد المقترحة لتحضير الفصول التعليمية تتضمن مختلف أنواع الكتابات مما يمكن المعلمين من تغطية كبيرة للكثير من التركيبات اللغوية بالإضافة إلى تأمين مضمون مشوق في الوقت نفسه.

أخيراً، اعتبر المنهاج الجديد التقييم جزءاً أساسياً من العملية التعليمية. فالتقييم عملية متواصلة تعتمد على أساليب رسمية وغير رسمية. هذه الممارسة تتوافق مع الآراء الحديثة المتعلقة بالامتحانات والتي تقر أنه "من الضروري أن تشمل الامتحانات عند تحضيرها على نصوص ونشاطات تعكس قدر المستطاع التجارب التي واجهها-أو من الممكن أن يواجهها-الطلاب في المستقبل"^{١٢}.

Weir, C.: Understanding and Developing Language Tests, New York, ^{١٢} Prentice-Hall, 1993, 65.

ثامنا: العوائق

بعد سنوات عديدة من الانقطاع عما يجري في حقل تعليم الإنكليزية للأجانب من حيث البحث، الأساليب التعليمية، والممارسة، قد يجد مدرسو اللغة الإنكليزية في لبنان عامة أن المنهاج الجديد طموح جدا، أو حتى محبط للعزائم إذ أنه يتضمن مفاهيم وتعابير ومبادئ غير مألوفة لهم. إن نوعية ومدة التدريب التي قدمت للمعلمين من قبل المركز التربوي لم تتجح كليا في تخفيف قلق المدرسين أو في تزويدهم بالمواقف والرؤية والمعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق المنهاج كما ينبغي.

إن قلة المصادر والموارد والتسهيلات التربوية في المدارس اللبنانية عامة تكون عائقا أساسيا وتقلل من فرص نجاح المنهاج الجديد الذي يعتمد اعتمادا كبيرا على استعمال الأدوات البصرية والسمعية والتكنولوجيا التربوية والتنظيم الصفّي المرّن القابل للتكيف. وكمثال على ما نقول، نجد أن الكتب المؤلفة من قبل المركز التربوي تتوقع أن يساهم الطلاب إلى حد كبير في عملية التعليم من خلال البحوث والمشاريع التي توجب استعمال المكتبات المدرسية. ولا بد من الاعتراف بأن هذا الإتجاه صعب التحقيق بسبب انعدام المصادر والمكتبات المدرسية أصلا.

ويتركز المصدر الآخر للمشاكل المحتملة في التناقض بين ما يقترحه المنهاج وما تجسده الكتب. فإن الطبيعة الموسوعية لمعظم الكتب وانعدام التدرج اللازم (الذي يستند عادة إلى وضوح في المدى والتتابع scope and sequence) وعدم وجود النشاطات التي تعتمد على التعليم التعاوني وانعدام المنهجية الواضحة والمنظمة في تطوير الفكر النقدي- ما هي إلا أمثلة على ابتعاد الكتب عن المخطط الذي أقره المنهاج.

خلاصة

بالرغم من المشاكل التي قد تعيق التطبيق الصحيح للمنهاج، فإنه يبقى خطوة أساسية على الطريق الصحيح. إنه لمن الممكن أن لا تتحقق كل أهداف المنهاج المرسومة دفعة واحدة، ولكن يجب أن لا نياس أو نرجع إلى ما كنا عليه في الماضي خوفا من حدوث أي اضطراب في أنظمتنا السائدة المريحة بالرغم من تخلفها عن ركب التربية العالمي. بل يجب أن نسلح أنفسنا بأفكار ومعلومات ومهارات وممارسات جديدة وأن نعدد ونغني مصادرنا حتى يصبح من الممكن، في المستقبل القريب على الأقل، أن نقرب من تحقيق بعض أهداف المنهاج حتى ننقلها من نطاق الأماني إلى نطاق الواقع. إن المنهاج يكون جزءا من مشروع الإصلاح التربوي الذي يتضمن ابتكار مواد تعليمية جديدة واستخدام برنامج تدريبي متواصل للمدرسين وتبني أساليب جديدة في حقل التعليم والتقييم. فإذا خططت ونفذت بنود هذا المشروع كما ينبغي، فلن تكون هناك أسباب للإفتراس أن كل الجهود سوف تذهب سدى. على العكس، فإن التخطيط السليم سوف يساهم في ضمان استمرارية المنهج وتطبيقه، كما أنه سوف يساعد على تسليح المدرسة بالمعرفة الحديثة وتطوير مصادرها وسوف يسمح في جعل مهنة تعليم اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية عملية استكشافية دائمة التطور.

وأخيرا لا بد لنا أن ندرك بأن الإنجازات التي تمت في حقل تعديل المنهاج وتأليف الكتب وتدريب الأساتذة تبقى ذات طابع تجريبي. وكما هو الحال في كل تجربة، هناك إمكانية لوقوع بعض الأخطاء. لكن هذه الأخطاء تعتبر جزءا طبيعيا من عملية النمو والتجدد. لذلك، فإننا نعتقد أنه من الضروري تطوير وتطبيق برنامج لتقييم برامج اللغة الإنكليزية وتعديلها في ضوء التجربة الميدانية.

المراجع الأجنبية

- Block, C.: **Teaching the Language Arts: Expanding Thinking Through Student Centered Instruction**, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Brinton, D. M., M. A. Snow and M. B. Wesche: **Content-based Second Language Instruction**, New York, Newbury House, 1989.
- Eido, R.: "Teaching Mathematics and Sciences in the Native Language in the Intermediate Cycle", in: **Proceedings of the Seminar on Teaching Mathematics and Sciences in the Native Language**, Beirut, Dar Al-Makassed, 1987. (in Arabic).
- Fradd, S. and S. Hudelson: "Alternative Assesment: A Process that Promotes Collaboration and Reflection", **Tesol Journal**, Vol. 5, No. 1 (Autumn 1995).
- Holderness, J: "Activity-based Teaching: Approaches to Topic-centered Work", in: Brumfit, Moon and Tongue (eds.): **Teaching English to Children**, London, Collins, 1991, 18-32.
- Huerta-Macias, A.: " Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions", **Tesol Journal**, Vol. 5, No.1, (Autumn 1995), 8-11.
- Kelner, L. B.: **The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in the Classroom, Pre K-6**, Portsmouth, NH, Heinemann, 1993.

- National Center for Educational Research and Development: **A Plan for Educational Reform in Lebanon**, Beirut, NCERD, 1995.
- National Center for Educational Research and Development: **English Language Curriculum**, Beirut, NCERD, 1997.
- Shaaban, K.: "The English curriculum: Objectives and textbooks", in: **Innovations and Change in ETL, ELT Semina, March 1998**, Beirut, Congregation des Soeurs des Saints Coeurs, 1998, 31-35.
- ____ and G. Ghaith: "An Integrated Approach to Foreign Language Learning in Lebanon", **Language, Culture and Curriculum**, Vol. 10, No. 3 (1997), 200-207.
- Short, D. J.: "Assessing Integrated Language and Content Instruction", **Tesol Quarterly**, Vol. 27, No. 4 (1993), 627-656.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages: **ESL Standards for Pre-K-12 Students**, Alexandria, VA, TESOL, 1997.
- Weir, C.: **Understanding and Developing Language Tests**, New York, Prentice-Hall, 1993.
- Williams, M.: "A Framework for Teaching English to Young Learners", in: Brumfit, Moon, and Tongue (eds.): 1991, op.cit., 203 - 212.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الحمد لله رب العالمين

الفصل السادس عشر

تدريب المعلمات على منهج مرحلة الروضة

نجلاء بشور *

ملخص: ترك منهج الروضة الجديد للمعلمة حرية التصرف في عملها على أن تلائم بين البيئة التي يعيشها الأطفال وبين واهتماماتهم وخبراتهم السابقة ومستويات نموهم. ولتقوم المعلمة بهذا الدور فإن تدريبها يجب أن يشمل اكسابها مجموعة معارف تتعلق بنمو الطفل المتكامل وكيفية تعلمه لاسيما من خلال تفاعله مع البيئة، كما اكدتها بشكل خاص أبحاث الدماغ الجديدة، كما ينبغي تنمية مهارات تجعل ممارستها لهذا الدور أكثر فعالية. إن هذا النوع من التدريب يستهدف تغيرات جذرية داخل ذهن المعلمة أولاً لاسيما أنها اعتادت أن تكون هي ومادة المنهج محور العملية التعليمية وليس الطفل، إلا أن ما تم حتى الآن من تدريب لا يفي بالغرض المطلوب، إن من حيث الوقت القليل المخصص أو من حيث مضمون البرنامج.

مقدمة

ورد في مقدمة منهج الروضة أن الروضة "مرحلة قائمة بذاتها، لها خصائص وطرائقها الخاصة، فهي تختلف عن المدرسة الابتدائية مع أنها تتكامل معها. ويتصف برنامج الروضة بالمرونة والحركة والإبداع، كما يركز على مجموعة أنشطة يمكن أن تتمحور حول موضوع واحد (محور) تنتظم حوله مختلف المواد التعليمية. وقد اعتمدنا في هذا المنهج مبدأ المحاور التي تبني على أساسها الوحدات التعليمية ولكننا، في الوقت

* أستاذة مساعدة في قسم التربية في الجامعة الأميركية.

نفسه، نعتبر المحاور المقترحة غير ملزمة إن من حيث تسلسلها أو من حيث طبيعة تقديمها، تاركين للمعلمة حرية التصرف في اختيار الكثير من المواضيع حسبما تراه مناسباً، بحيث تلائم بين البيئة التي يعيشها الأطفال واهتماماتهم وخبراتهم السابقة ومستويات نموهم."

كما يذكر المنهج من ضمن المبادئ التي اعتمدها مبدأً عاشراً:
"للمعلمة دور مميز في هذه المرحلة، فهو دور المحفز للتعلم والموجه للعملية التربوية، والمنظم لبرامجها والمراقب تفاعل الطفل مع عناصرها لتحقيق أهداف التعليم."

إذن فالدور المطلوب من المعلمة ليس فقط أن تطبق المنهج، كما هو الحال في باقي مراحل التعليم، وإنما أن تتعامل معه وتساهم في تشكيله بما يتلاءم مع مستوى نمو أطفالها وخبراتهم وبيئتهم. بل يتطلب منها أن تقوم بعدة توازنات ومواءمات في ممارستها، ومنها بين الطفل الفرد والطفل مع المجموعة، بين حرية الطفل في التفكير والتعبير والتزام النظام واحترام القوانين، بين البرنامج المنظم واللعب الحر، بين الإمكانيات المتوفرة والحاجات المطلوبة، بين أهداف المنهج وحاجات الأطفال واهتماماتهم ومستوى نموهم، وبناء عليه استقاء الوحدات التربوية المناسبة. كما يتطلب منها رؤية نواحي نمو معينة وذلك من ضمن النمو الشامل، وقياس ذلك، والمرونة في النقاط المثيرة للتعلم وتطوير البرنامج لملاءمتها. وللقيام بهذا الدور يفترض اكتساب المعلمة مجموعة معارف تتعلق بنمو الطفل وكيفية تعلمه لاسيما من حيث تفاعله مع البيئة، والدلالات التربوية لذلك. كما يفترض امتلاكها مجموعة مواقف تعتمد هذه المعارف وتتعلق بالنظرة إلى التعلم على أنه عملية ذاتية تترافق مع نمو الطفل وتتم داخله ومن خلال خوضه لخبرة تربوية مباشرة، تقوم المعلمة بتحفيزه لخوضها وبتنظيم برنامجها وتوفير بيئتها ومراقبة وقياس نمو الطفل وتفاعله معها. وبالتالي تنعكس هذه المعارف

والمواقف في ممارسات المعلمة تتطلب تنمية قدرات ومهارات تتلاءم معها من حيث بناء الوحدة التعليمية ووضع برنامجها وتنظيم البيئة التربوية وقياس النمو.

إن هذا النوع من التدريب يستهدف تغييرات جذرية داخل ذهن المعلمة نفسها أولاً لا سيما أنها اعتادت منهاجاً مختلفاً من حيث المقاربة لعملية التعليم نفسها، حيث تكون (كانت) هي ومادة المنهج محور العملية التعليمية، وليس الطفل كما هو في المنهج الجديد. إلا أن ما تم حتى الآن ولو في الإطار الرسمي، لا يفي بالغرض المطلوب، إن من حيث المدة الزمنية التي يحتاجها هذا التغيير أو من حيث مضمون البرنامج.

وقبل مناقشة هذا التدريب لا بد من بعض الملاحظات العامة حول تدريب معلمات رياض الأطفال وذلك اعتماداً على تجربتنا في دورات تدريب معلمات رياض الأطفال في قسم البرامج التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت على مدى السنوات التسع الماضية، والتي تضمنت أكثر من أربعين ورشة عمل تراوحت مدتها بين اليوم الواحد والثلاثة أسابيع والتي شملت حوالي الثمانمائة معلمة ممن يمارسن التعليم في هذه المرحلة في مدارس متنوعة في لبنان وخارجه.

أولاً: شروط التدريب الفعال

١. أن ينطلق من إلمام نظري وألا يقتصر على تنمية مهارات عملية مجردة. فهناك تفكير سائد بأن التدريب هو عبارة عن وصفات عملية فقط وأن هذا جل ما تحتاجه المعلمة. صحيح أن ما تحتاجه المعلمة هو ما يؤدي مباشرة إلى تحسين أدائها وممارساتها العملية في غرفة الصف إلا أن هذه الممارسات تكون ناقصة ما لم تكن مرتبطة بإطار مفاهيمي يحدد للمعلمة لماذا تستخدمها ومتى، وكيف تتلاءم مع خصائص نمو الطفل وتعلمه وتأثيرها على ذلك.

٢. أن يتلائم هذا الإطار النظري المفاهيمي مع العملي مباشرة بمعنى أن كل معلومة أو موقف نظري يتم استقصاء دلالاتها التربوية وانعكاساتها فعلياً في غرفة الصف وبشكل ملموس ومحدد. إذ من الضروري أن تربط المعلمة بين النظرية والتطبيق في ذهنها من خلال تلمسها ذلك في خبرات عملية في غرفة الصف.

٣. أن يرتبط التدريب مباشرة بالتجربة العملية على الأرض. فينطلق من تجربة المعلمة نفسها بكل ظروفها وخصوصياتها، وأن يعود إلى هذه التجربة بهدف تطويرها. فمواثمة المعلمة المعارف النظرية والممارسة الأفضل مع واقعها هو قدرة تشكل أحد أهم أهداف التدريب.

٤. وبناء على ما سبق، يجب ألا يقتصر التدريب على مدة معينة بل يتسم بطابع الاستمرارية لتعزيز المفاهيم وتثبيت المواقف وتنمية المهارات اللازمة، وكل ذلك يحتاج إلى تطوير مستمر في ذهن المعلمة بحيث يتداخل مع ممارستها في الوقت نفسه. وهذه عملية لا يمكن أن تتم في مدى زمني قصير ومقطوع.

٥. أن يترافق تدريب المعلمات مع تدريب الإدارات التربوية على هذا التوجه الجديد في التربية وكل ما يتطلبه من مفاهيم ومواقف. وذلك من أجل توفير الأمان المهني للمعلمة، حتى لا نقول كي لا تشكل الإدارة عائقاً في وجه ممارساتها.

٦. أن يتم إطلاع الأهل على هذا التوجه وموجباته ليشكل تقدير الأهل حافزاً مساعداً للمعلمة في ناحية، ولأبنائهم من ناحية أخرى لاكتساب ما يمكنهم من نواحي النمو والتعلم. فالأهل دائماً يستعجلون تعلم أبنائهم وغالباً ما يشكلون عامل ضغط على المعلمة والإدارة على السواء لحثهم على التعليم المباشر.

لقد أظهرت دراسة ميدانية قمنا بها عام ١٩٩٣ على أربع مائة معلمة في لبنان الحاجة إلى هذا النوع من التدريب. فقد بينت هذه الدراسة أن ما نسبة ٣٧،٤% فقط من هؤلاء المعلمات هن من حاملات

شهادات تخصص في التربية، معظمهن يعملن في المدارس الخاصة غير المجانية وفي مناطق بيروت وضواحيها والمدن الرئيسية في المناطق الأخرى.

ثانياً: المعارف والمواقف والممارسات

أما بالنسبة لمعارفهن ومواقفهن وممارساتهن التربوية فقد خلصت الدراسة إلى وجود ضعف عام في معارف المعلمات حول الطفل وأساسيات التربية. بحيث لم يظهر أن حاملات شهادات التخصص في التربية يتميزن بامتلاكهن هذه المعارف أكثر من غير حاملاتها. غير أن تفوق حاملات شهادات التخصص في التربية يبدو في وجود نسبة أكبر من بينهن ممن يعتمدن في ممارساتهن أساليب تربوية حديثة حسب إجاباتهن. مما يثير تساؤلاً حول فعالية هذه الممارسة من دون المعلومات الأساسية حول الطفل. كما ظهرت إجابات تعبر عن متناقضين في أن وفي الفئة نفسها وأحياناً عند المعلمة نفسها. فنرى مثلاً مواقف وممارسات تعبر عن مبدأ التعلم الذاتي موجودة بشكل متواز مع مواقف وممارسات تعبر عن طريقة التأقيل. وقد استنتجت الدراسة من هذا الأمر أن المواقف التي توجه إليها برامج التأهيل والتدريب لم تأخذ فعلياً مكان المواقف التي تكونت عند المعلمة خلال عملية تنشئتها التربوية نفسها. وربما نجد في ضعف تمكن المعلمات من المعارف الأساسية حول الطفل نفسه وكيفية تعلمه، بعض التفسير لهذا التناقض.

وربما كان النموذج المعبر عن هذا التناقض هو المعلومات والموقف والممارسة من اللعب كطريقة تعلم لطفل الروضة. ففي الإجابة عن سؤال هل يتعلم الطفل بشكل أفضل عندما يلعب مع الآخرين، أجابت ٤١% من المعلمات كثيراً، ٤٠،١% إلى حد معقول، و ١٠،٦% قليلاً و ٥،٢% نادراً. وعلى سؤال هل يتعلم الطفل أفضل عندما يلعب وحده أجابت ٩،٢% منهن كثيراً، ٤٠،٣% إلى حد معقول، و ٣٣،٤% قليلاً

و ٢٩،٩% نادرا. وفي سؤال آخر حول موقف المعلمة من تعلم الطفل خلال اللعب، كانت الإجابات ٢٦% منهم أوافق كليا، ١٧،٨% أوافق جزئيا، و ٢،٢% لا أوافق أبدا و ٥٣% أوافق أن اللعب يعزز التعليم. وعند مقارنة إجابات هذين السؤالين، أي مقارنة المعرفة والموقف، تبين أن من بين اللواتي أجبن بأنهن يوافقن كليا على أن الطفل يتعلم من خلال اللعب، ٤٦،٧% منهم فقط أجبن أن الطفل يتعلم بشكل أفضل من خلال اللعب و ٤٠% إلى حد معقول ٨،١% قليلا ٣،٨% نادرا.

أما من حيث الممارسة فعند سؤال المعلمات عما تراقبونه عندما يلعب الأطفال، فإن ٣١،٦% منهم أجبن أن اهتمامهن ينصب على تعامل الأولاد مع بعضهم و ١٢،٨% أن لا يؤذي الطفل نفسه والآخرين ٢٠،٨% طريقة اللعب و ١٤،٢% القدرة والنمو الذهني و ٢،٤% النمو الجسدي و ٣،٩% لمساعدتهم و ٥،٨% لفهم شخصياتهم و ٢،٠% لملاحظة الخيال والإبداع عند الولد.

وعند المقارنة بين هذه الإجابات المعبرة عن ممارسة اللعب والموقف منه كطريقة تعلم تبين أن ٣٢،١% ممن أجبن بأنهن يوافقن كليا على أن الطفل يتعلم من خلال اللعب أجبن بأنهن يراقبن تعامل الأطفال مع بعض وكذلك ١١،٣% أن لا يؤذي الطفل نفسه أو الآخرين و ٢٣،٢% طريقة اللعب و ١٢،٠% النمو الذهني و ٠،٦% النمو الجسدي و ٥،٦% لمساعدة الأولاد و ٥،٦% لفهم شخصياتهم و ١،٢% لملاحظة الخيال والإبداع عند الأولاد.

والسؤال هنا هل كان تأهيل وتدريب هؤلاء المعلمات يتضمن معلومات كافية حول خصائص الطفل وكيفية تعلمه واعتبار اللعب إحدى أهم الوسائل لذلك لتغيير موقف المعلمة وبالتالي ممارستها التربوية؟

لابد من التأكيد كما ذكرت، أن هناك تنوعا كبيرا بين معلمات الروضة في لبنان، من حيث مستوى التأهيل والأداء والالتزام. ودخل

الفئات نفسها سواء كانت مصنفة حسب نوع المدرسة (رسمية، خاصة مجانية، خاصة غير مجانية) أو حسب مستواها الأكاديمي (بحملها لشهادة تعليمية أم لا) أم حسب منطقة تواجد الروضة.

ثالثاً: دورات المركز التربوي

قبل انتهاء العمل في دليل المعلم، أقام المركز التربوي للبحوث والإنماء دورة تدريبية مقيمة، مدتها ثلاثة أيام، لمدرّبي معلمات الروضة وذلك في صيف العام ١٩٩٧. شملت الدورة مدرّبين من القطاعين الرسمي والخاص، على أن يقوم هؤلاء بتدريب المعلمين في لبنان. وقد تضمن برنامج الدورة الموضوعات التالية:

<u>المدة الزمنية</u>	<u>الموضوع</u>
<u>ساعة</u>	
٢،٠٠	قراءة تربوية لمنهج الروضة (تحديد المصطلحات)
٢،٠٠	الاتجاهات التربوية الجديدة (فايجوتسكي وبياجيه)
١،٣٠	تعليم اللغة الأجنبية كلغة ثانية
١،٣٠	العلاقات الإنسانية في مرحلة الروضة (العلاقة مع الأهل)
٢،٣٠	تنظيم تدرّج محتوى منهج الروضة الأولى والثانية (عمل مجموعات)
٢،٣٠	توسيع محاور تعليمية في الروضة الأولى والثانية (عمل مجموعات)
١،٠٠	مفهوم التقييم وأدواته

تحضير أنشطة وتدرجها في الروضة الأولى ٢٠٠٠ والثانية (عمل مجموعات)

السهرة

- استعراض بعض الكتب التربوية الخاصة بمرحلة الروضة من خلال نشاط إبداعي جماعي (أدب أطفال).
- ديناميكية الجماعة تمارين.
- اكتشاف البيئة.
- عرض برامج متلفزة للأطفال ومناقشتها.

تثير موضوعات هذا البرنامج و أوراق العمل المقدمة إلى المشاركين عددا من الملاحظات اختصرها بما بالتالي:

١. إن المنطلق الأساسي لهذا البرنامج يتناقض مع المنهج الجديد من حيث اعتباره مادة المنهج هو محور العملية التعليمية وليس الطفل نفسه. فقد تركزت موضوعاته على محتوى المنهج ومحاوره وأنشطته لاسيما المنظمة منها، بالإضافة إلى تعليم اللغة الأجنبية (٩ ساعات ونصف من أصل ١٦ ساعة التي تضمنها البرنامج الأساسي للدورة. بينما استحوذت قراءة المنهج الجديد بما فيها مفهوم التقييم على ٣ ساعات والاتجاهات التربوية الجديدة على ساعتين والعلاقة مع الأهل على ساعة ونصف.

٢. يستتبع ذلك نقص كبير في الموضوعات المتعلقة بنمو الطفل وكيفية تعلمه ودلالات ذلك تربويا. لقد أفردت جلسة واحدة لنمو الطفل اقتصرت على نموه الذهني من خلال نظريتي فايغوتسكي و بياجيه (الاتجاهات التربوية الحديثة). إن معالجة جانب واحد من نمو الطفل أيضا يأتي مخالفا لتوجه أساسي للمنهج الذي يعتمد الرؤية الشمولية والتكاملية لنمو الطفل. كم أنه أغفل باقي الجوانب. فالجانب العاطفي والاجتماعي يغيب كليا عن البرنامج. وهو ربما كان دوما جانبا منسيا في

برنامج تأهيل وتدريب المعلمين بشكل عام، ولكنه ضرورة ملحة في تدريب معلمي مرحلة الروضة.

لقد فات معدو البرنامج أن أهمية المنهج هو في الرؤية الشمولية للطفل واعتباره محورا للعملية التربوية، وارتباط ذلك بكيفية نموه وتلبية حاجاته. وإن إلزاميته ليست بمحتواه أي المحاور والموضوعات التي تضمنها بل بأهدافه التي اقتضت على نواحي النمو المتكاملة وتحفيز الأطفال للوصول إليها كل حسب قدراته.

٣. إذا عدنا إلى المنطلق الذي وضع على أساسه محتوى منهج الروضة، أي المنهج المتداخل، نرى أن برنامج التدريب لا يتطرق إلى مفهوم المنهج المتداخل، ولا إلى موجباته وملاءمته لخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة ليتضح في ذهن المعلمة، بحيث تتمكن من التعامل مع المنهج والالتزام بما يتطلبه منها من اختيار ما يناسب أطفالها من موضوعات تلائم بينتهم واهتماماتهم ومستويات نموهم بحيث تبني عليها وحداتها التعليمية. إن عدم التطرق للمعارف المتعلقة بهذا الموضوع الأساسي يجعل من الصعب أن تتكون لدى المعلمة رؤية شمولية ومتداخلة لبرنامجها مما ينعكس على ممارستها وإعدادها وتنفيذها لهذا البرنامج.

٤. إن موضوعات برنامج تدريب المدربين كما وردت وللأسباب التي ذكرت ، لا توضح للمعلمة دورها كما جاء في المبادئ الأساسية للمنهج ، وهو دور المحفز والمنشط للطفل ليخوض خبرات تربوية. أضف إلى ذلك أن هناك مهارات وقدرات تحتاجها المعلمة لتنفيذ المحاور تماما كما وردت في المنهج ومنها كيفية تنظيم البيئة التربوية واعتماد نظام "الأركان"، وبالتالي ماهية هذا النظام وموجبات استخدامه في الروضة وارتباطه بخصائص نمو الطفل وكيفية تعلمه. وربما كان الغائب الأكبر في هذا البرنامج هو اللعب .

٥. نخلص الى أن هذا البرنامج المركزي الرسمي لا يتلاءم مع المنهج الجديد بشكل عام رغم تضمنه بعض الموضوعات المتمشية معه والتي لا بد من الإشارة إليها ، وأخص هنا مواضيع (قراءة تربوية للمنهج، التقييم، والعلاقة مع الأهل). إلا أنها لا تكفي لاكتساب المعلمة المعارف والمواقف والمهارات اللازمة للقيام بالدور الذي يتطلبه منها المنهج الجديد. كما أن المدة الزمنية التي حددت له حتى لو كان برنامجا مناسباً لا تؤدي هذا الغرض لضيق الوقت من ناحية ولغياب الرؤية الواضحة للتدريب من ناحية أخرى.

وأتساءل هنا ألم يكن أجدى بالقيمين على التدريب أن يعتمدوا الدليل النظري الذي أصدره المركز التربوي لمعلمات الروضة والذي وضع أساساً للتدريب على المنهج الجديد؟ وأشير هنا الى أنه تضمن المواضيع التالية:

خصائص نمو الطفل في مرحلة الروضة، التعلم من خلال اللعب، التنمية اللغوية لطفل الروضة، تنمية التفكير الإبداعي، الانضباط والنظام المدرسي، الروضة والعلاقة مع الأسرة والمجتمع (التنشئة الاجتماعية)، التكيف المدرسي، المنهج المتداخل (الوحدة التعليمية والبيئة التربوية).

فالمطلوب إعادة نظر في عملية التدريب واعتبارها أولى أولويات المركز التربوي يتعاون في تنظيمها وإعدادها مع سائر المؤسسات التربوية في لبنان وبنفس المنهجية التي تم فيها إعداد المناهج نفسها والتي كانت بحد ذاتها تجربة ناجحة.

الفصل السابع عشر

تدريب أساتذة التعليم الثانوي في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية

سوزان عبد الرضا*

ملخص: يتناول هذا البحث: البنية الإدارية والتنظيمية لهذا التدريب في إطار خطة النهوض التربوي، الأهداف العامة والخاصة لتدريب أساتذة التعليم الثانوي في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، دراسة حالة واقع التدريب في دار المعلمين/الأشرفية - آب ١٩٩٨، الأبعاد التربوية والاجتماعية في مادة التربية الوطنية. ويبقى المجال مفتوحاً أمام التوصيات التقويمية.

مقدمة

بعد مضي أكثر من سنة على انطلاق عملية تدريب العاملين في التعليم العام ما قبل الجامعي على المناهج الجديدة، ومن ضمنها مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية المستحدثة والتي أوصت وثيقة الوفاق الوطني بإعارتها أهمية كبرى، كان لا بد من وقفة تقويمية شاملة من قبل التربويين والباحثين. والتقويم يبدأ بتشخيص واقع وتحليله وصولاً إلى إعطاء حكم بغرض التطوير والإصلاح. من هنا، أتت منهجية هذه الورقة وصفيّة- نقدية، معتمدة على الخبرة الشخصية الأمبريقية في هذا المجال. وهي تعرض واقعاً تربوياً وطنياً يغنيا جميعاً بغرض إثارة تفكير

* رئيسة قسم علوم التربية في جامعة الروح القدس-الكسليك.

ونقاش حول آلية التدريب هذه، عسانا نساهم سويًا في تقديم اقتراحات واقعية وبناءة لصانعي القرار.

أولاً: البنية الإدارية والتنظيمية لعملية التدريب

أعادت خطة النهوض التربوي الصادرة في ٨ أيار ١٩٩٤ محور المعلم أهمية خاصة من خلال إعلان غايات من مثل "تطوير نظام الإعداد والتدريب وتحديثه بما يتلاءم مع أهداف رفع مستوى التعليم" (ص ٢١) و"وعي دور المعلم الأساسي في عملية التعلم، وضرورة تأهيله باستمرار ومراقبته وإرشاده بما يكفل رفع مستوى المردود التربوي عنده" (ص ٢٢).

إنسجاماً مع هذه التوجهات، أنشأ المركز التربوي للبحوث والإنماء، في أيار ١٩٩٦، "لجنة الإعداد والتدريب" لمعاونة الجهاز البشري العامل في مكتب الإعداد والتدريب على تحقيق الهدف العام التالي: "تزويد المعدين والمدرّبين والمتدربين بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تتوافق مع متطلبات المناهج الجديدة".^١

وقد وضعت اللجنة لنفسها أهدافاً خاصة لبلورة هذا التوجه العام وفق ما يلي :

١. إطلاع المعدين والمدرّبين والمتدربين على الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان وعلى محتوى المناهج الجديدة وفلسفتها وطرائق تدريسها ومختلف التقنيات المساعدة.

^١ المركز التربوي للبحوث والإنماء، لجنة الإعداد والتدريب: "ملف تدريب أفراد الهيئة التعليمية على المناهج الجديدة"، تقرير داخلي، بيروت، ١٩٩٧، ١٥.

٢. رفع مستوى إنتاجية المعدين والمدرّبين والمتدربين عن طريق تطوير كفاءاتهم الفنية.

٣. تمكين المعدين والمدرّبين والمتدربين من استخدام الطرائق الناشطة في عملية التعلم والتعليم.

٤. المساعدة على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم تمكنهم من النمو المهني وإشباع حاجاتهم الشخصية للتطور الذاتي ومن مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والاجتماعي.

وعليه، توزعت المهام بين مختلف أعضاء اللجنة الذين ينتمون إلى مؤسسات وإدارات تربوية عامة وخاصة، وتمحورت حول النقاط التالية: تخطيط، تأمين التسهيلات الإدارية اللازمة، تنفيذ، متابعة وإشراف.

ويتضح من ملف التدريب الصادر عن مكتب الإعداد والتدريب أن جهوداً تنظيمية جدية ومكثفة قد بذلت لوضع خطة شاملة للتدريب، وتسمح قراءته باستنتاج أهم الخطوات المنهجية التي تم اتباعها في وضع هذه الخطة:

١. تحديد الأهداف العامة للتدريب على المناهج الجديدة.
٢. عرض عام لمحاور البرنامج التدريبي: مواد تربوية عامة ومواد تربوية خاصة، ولبعض طرائق التدريب الممكن اعتمادها.
٣. تصور شبكة التدريب: المعد يقوم بإعداد المدرّب، وهذا الأخير يدرّب المعلم، مع وصف امتدادها الجغرافي وتصنيفها إلى فئات حسب مواد التعليم، وتبيان المعايير العامة لاختيار المشاركين.
٤. وضع الخطة الزمنية للتدريب بين أيلول ١٩٩٧ وحزيران ٢٠٠١.

٥. إقترح استراتيجيات المتابعة.

ثانياً: الأهداف العامة والخاصة لتدريب أساتذة التعليم الثانوي في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية

يستقي التدريب على منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية أهدافه العامة من أهداف خطة التدريب الشاملة التي ورد ذكرها. أما الأهداف الخاصة بكل مادة فيشير ملف لجنة الإعداد والتدريب إلى أنها "تحدد على ضوء طبيعة المادة ومقترحات اللجان الخاصة"، ويدرج تحت برنامج التدريب "المواد التربوية العامة والمواد التربوية الخاصة" بشكل عناوين لمحتويات. وجل ما نقرأه تحت عنوان "المواد التربوية العامة" ما يلي: "فلسفة المناهج في ضوء الهيكلية الجديدة للتعليم، المقاربة الشمولية، طرائق التدريس (الطرائق الناشطة: التعليم التعاوني، المناقشة، المشروع، الطريقة الإستقرائية)، تقنيات التعلم (وضع مخطط عام لتوزيع الدروس ولأوقات التقييم، تدريب القدرات الذهنية ومهارات المدرب، رعاية الفروق الفردية، التشويق والتحفيز، إدارة الصف، الوسائل التعليمية/ التعليمية، طريقة تحضير الدرس وتنظيمه)". ويرد ضمن "المواد التربوية الخاصة": "المناهج الجديدة: الأهداف (المعارف- المهارات- المواقف)، المحتوى، الأنشطة والتطبيقات، طريقة التدريس، طريقة التقييم".

ويطغى التركيز على المحتوى، بنفس الإلحاح، على الوثائق التي تم تزويد المتدربين بها في بداية الدورة المقيمة في بكيفيا (٥-٧ حزيران ١٩٩٨)، والتي شاركت فيها كمتدرب. فقد وضع برنامج تدريب المدربين على منهج السنة الأولى الثانوية بشكل محتويات موزعة على ١٤ ساعة يومية. وخدمة لغرض البحث إرتأينا تجميع هذه المحتويات وفق فئات الأهداف التالية المطلوب تحقيقها من المربين:

- التعريف بالتوجهات العامة للفلسفة التربوية الجديدة ولأهداف المادة وتحليلها (٥ ساعات).

- عرض محتوى المنهج (٤ ساعات).

- عرض مراحل الدرس (ساعتان).

- التعريف بالدليل التربوي (٣ ساعات).

- التعريف بطرائق التدريس والتقنيات الحديثة (٤ ساعات).

- شرح مبادئ آلية التقييم الجديدة (ساعة).

- عرض ثلاثة دروس نموذجية (٦ ساعات).

- لقاءات مع خبير تربوي فرنسي (ساعتان)

المجموع الفعلي لساعات التدريب: ٢٧ ساعة

ويفيدنا الجدول العام لعناوين الدروس، والذي أرسلته لجنة مناهج التربية الوطنية -المهتمة بوضع وتنفيذ المناهج المذكورة- إلى مدربي الأساتذة قبل فترة من بدء التدريب، يفيدنا باستنتاج أهم فئات الأهداف المطلوب تحقيقها من قبل مدربي الأساتذة، والتي كيفناها مع تلك الواردة أعلاه تسهيلا للتحليل:

- التعريف بالتوجهات العامة للفلسفة التربوية الجديدة ولأهداف

المادة وتحليلها (٤ ساعات).

- عرض محتوى المنهج (٣ ساعات).

- عرض مراحل الدرس (٤ ساعات).

- التعريف بالدليل التربوي (٤ ساعات).

- التعريف بدفتر التطبيقات - مع العلم أنه لا دفر تطبيقات لهذا

الصف- (ساعتان).

- التعريف بطرائق التدريس والتقنيات الحديثة (٧ ساعات).

- شرح مبادئ آلية التقييم الجديدة (غير واردة).

- عرض ثلاثة دروس نموذجية (٦ ساعات).

- حوار وتقييم نهائي (٣ ساعات)

مجموع ساعات التدريب: ٣٣ ساعة

هذا كل ما أمكن استقصاؤه كأهداف ومحتويات، ولا تتضمن الوثائق أي شرح لمنهجية التدريب وطرائقه أو أي اقتراح للوسائل التربوية الممكن الاستعانة بها من قبل المدرب. وقد أدى الغموض في الأهداف وفي المحتويات والنقص في التوجيهات إلى تدمير المدربين والمتدربين، وإلى لجوء كل مدرب إلى اجتهداته وإبداعاته الشخصية لجهة طرائق التدريب ومحتواه. وبالرغم من إيجابية أن يبذل المدرب جهودا فردية ويوظف إبداعه، فإن الخطر يكمن في التباين بين مستويات تحصيل المتدربين وفي المهارات التي يكتسبونها، وهذا يتناقض مع أهداف المناهج العامة في أن "التربية عمل جماعي" وفي تعزيز "مشاركة المواطنين كافة في العملية التربوية" (مقدمة المناهج)، والتي تستدعي في الأساس وعيا مشتركا وصريحا للأهداف التربوية العامة والخاصة. فأين هؤلاء الفرقاء التربويون من هذا الإدراك الشفاف لأهداف التدريب على منهج التربية الوطنية والتثنية المدنية؟

ثالثا: دراسة حالة التدريب والمتابعة في دار المعلمين/الأشرفية

جرى إعداد حوالي ثلاثين شخصا لتدريب أساتذة السنة الأولى الثانوية في آب ١٩٩٨، وذلك خلال ثلاثة أيام، من قبل خمسة أساتذة جامعيين وأستاذ تعليم ثانوي ومفتش تربوي. وكان معظم المشاركين من أساتذة التعليم الثانوي الذين انتدبتهم مديرية التعليم الثانوي، يضاف إليهم عدد قليل من الأساتذة الجامعيين

الذين حضروا بصفة شخصية، ومن المفتشين التربويين المنتدبين. في مرحلة لاحقة، دعي قسم من هؤلاء المدربين، وليس جميعهم، إلى تدريب الأساتذة بين ٣ و ٩ آب ١٩٩٨. وتم تبرير هذا الاصطفاء بقلّة أعداد الأساتذة المتدربين وبعدم فتح جميع مراكز التدريب في المناطق. وكنت بين المدعويين.

ومنذ وصولي إلى دار المعلمين المعنية (الأشرفية)، راحت تطالعني الشكاوى والتساؤلات.

شكاوى من المدربين أولاً (كنا مدربتين للصف الأول ثانوي، وعدة مدربين لصفى الرابع والسابع من التعليم الأساسي)، الذين أعربوا عن قلقهم إزاء أهليتهم في تأدية البرنامج التدريبي المنزل، والغامض أصلاً نظراً لاقتصاره على عناوين دروس. بالفعل، كان المدربون قد انتقدوا خلال نقاشاتهم وفي استمارات التقييم التي ملأوها في آخر دورتهم، بعض النواحي السلبية لآلية التدريب وأهمها: "غياب الدروس النموذجية والأعمال التطبيقية حول الطرائق والتقنيات الجديدة في التدريس، ضيق الوقت المخصص للتقييم، والإحساس بعدم التمكن الفعال من طرائق ومحتويات التدريب". فما السبيل للخروج من هذا الإحراج: نفذ ثم اعترض، يقول المسؤولون!

من ثم يأتي التذمر والاعتراضات الكثيرة جداً من قبل الأساتذة المتدربين: لماذا أنا هنا؟ ما هي المعايير التي تم اختياري على أساسها وأنا سوف أتقاعد أو أنتقل إلى التعليم الجامعي في السنة المقبلة، أو أدرس الآداب أو الإجتماعيات أو علم النفس؟ ماذا أفعل وقد تم اختياري في دورة أخرى موازية أو لتدريب مادة أخرى في نفس الموعد؟ ولا ننسى تأخر تبليغ قسم من المتدربين، والذين كان يزداد عددهم يومياً في الأيام الثلاثة الأولى. على كل

حال، غاب في كلتي الشعبتين ٢٩ متدرباً من أصل ٦٧ وفق اللوائح الرسمية.

وتكتفت الشكاوى في اليومين الأولين، وراحت تتطبع الأوضاع، كي لا نقول يرضخ المشاركون للأمر الواقع، في الأيام التالية، إذ اتخذ النقد منحى آخر يطال فحوى التدريب وجدواه، واستغليت الظرف لوضع النقاط على الحروف وللتوصل إلى ثوابت مشتركة تكون منطلقاً لتعليم المادة في السنوات الثلاثة المقبلة:

- إعتبار هذه المرحلة تجريبية والاستفادة منها لإبداء الآراء والاقتراحات البناءة بهدف تقويم المنهج والكتب الموضوعية بين أيدينا.
- ضرورة الاتفاق على تصورات مشتركة تجاه مفاهيم أساسية مثل الوطن والمواطنة والهوية والانتماء والسيادة... مع الحرص على "تطهير" هذه العبارات من رواسب الحرب والصراعات الإيديولوجية، من أجل اعتمادها كمرجع مشترك لتربية النشء. لا ينفي ذلك إمكانية عرض المعلم لبعض آرائه الشخصية حول هذه المواضيع، شرط إتاحة المجال للنقاش وتبادل وجهات النظر والتوصل إلى خلاصات نقدية من قبل التلاميذ، ومع الحرص على استبعاد "الأدلجة" والتعبئة الفكرية: يبقى الضمير الوطني للمعلم هو الحكم في هذه الأمور.
- إن هذه المادة لا تعتمد على ثقافة حقوقية وعلمية مختصة وشاملة- فالكتاب والدليل التربوي موسوعيان في هذا المجال، كما أنه يطلب من التلميذ المساهمة الناشطة في جمع المعطيات - بقدر اعتمادها على ثقة المعلم بقدرته المواطنة الذاتية وقدرته على تحسين سلوك المتعلم: يشكل المعلم اليأس، الهارب، المقتنع بحتمية الإنهيار الاجتماعي في لبنان خطراً فعلياً على تحقيق أهداف هذه المادة.
- إن الهدف الرئيسي لهذا المنهج هو تمكين المتعلم من تقويم الوضع الاجتماعي القائم ومن المساهمة العملية في إصلاحه، أي أن

طرائق التدريس ينبغي أن تبتعد عن التلقين وعن التربية على الإذعان والاستسلام والتقبل السلبي للحقائق والوقائع من جهة، وأن تشوه الواقع بتصويره زهري اللون من جهة أخرى: عليها أن تحت المتعلم على استقرار الواقع المعاش وعلى تحليله إستنادا إلى القوانين والحقوق والواجبات، توصلا إلى أخذ مبادرات فكرية وإجرائية للتطوير.

- إن الكتاب يبقى وسيلة ضرورية لكن غير كافية وثابتة، ويعود للمعلم الدور الأساسي في تخطيط الفقرات وتقسيم الأهداف التعليمية وفقا لوضع تلاميذه الاجتماعي ومؤهلاتهم، وبما يتلاءم مع قدراته التعليمية.

وكنت قد نظمت برنامج التدريب بحيث لم أراع بشكل حرفي ما طلب منا لأعير أهمية أكبر للدروس النموذجية ولطرائق وتقنيات التدريس والتقويم، إذ فرزت لها الأيام الأربعة الأخيرة (٢٠ ساعة) في حين خصص لها الجدول الرسمي ١٣ ساعة. إلا أن استحالة الانتقال إلى صفوف حقيقية حال دون التطبيق الفعال لهذه الدروس. وقد جابهتني مشكلة نقص التجهيزات الضرورية وضيق مجال الصف، والتي حالت دون اعتماد العمل الفريقي والناشط بشكل كاف، بالإضافة إلى غياب الكتاب المدرسي والدليل التربوي من بين أيدينا جميعا.

وبالرغم من المآخذ المتعددة على التنظيم الإداري لهذه الدورات، أعتبر أن اجتماع الأساتذة كان فرصة مثالية لتبادل الخبرات والآراء التربوية والاجتماعية، وأنوه هنا بالمستويات الثقافية الراقية وبالالتزام الوطني والتربوي اللافتين اللذين تميز بهما قسم من الأساتذة، الذين يمكن الجزم من خلال التعامل معهم بأن التعليم الصفّي في المرحلة الثانوية بخير.

أما بالنسبة للمتابعة، فقد تلقينا تدريبا خلال خمس ساعات حول نفس المحتويات التي وردت في دورة الصيف:

- التعريف بالتوجهات العامة للفلسفة التربوية الجديدة ولأهداف المادة وتحليلها (ساعة).

- عرض محتوى المنهج، التعريف بطرائق التدريس والتقنيات الحديثة وشرح مبادئ آلية التقييم الجديدة (ساعتان).

- عرض الكتب عرض درس نموذجي التعريف بالدليل التربوي (ساعتان).

لم يتطرق المدربون لطرق التعامل مع الكتاب والدرس بشكل عملي، فبقي المتدربون على ظمأهم من هذه الناحية.

جرى تدريب الأساتذة الثانويين ذاتهم الذين شاركوا في الدورة الأساسية، وذلك خلال يومين متفرقين في كانون الثاني وشباط ١٩٩٩ (وقد ألغي اليوم الثالث في آذار بسبب وقوعه خلال الأعياد، واليوم الرابع في أيار بسبب تقصير في تبليغ المعنيين بقرار تأجيله). وحضر المتدربون بمجموعتين، واحدة نهار الجمعة وأخرى نهار السبت حسب إمكانيات الأشخاص، فكان أن تألفت مجموعة الجمعة مما لا يزيد عن خمسة أشخاص ومجموعة السبت من أكثر من ثلاثين. حاولت قدر المستطاع التركيز على الدروس النموذجية من خلال عرض محور بكامله (بين ٤ و ٥ دروس) وشرح كيفية إعادة تنسيق الأهداف وطرق التدريس لاستغلال أمثل للوقت القصير المتاح وللتعويض عن التكرار والثغرات المنهجية الملاحظة في بعض دروس الكتاب. وكان أن استمرت الشكاوى نفسها في البروز، وقد استعرضها المشاركون مع المفتشين المنتدبين لهذه الدورات، كما وعدتهم بإبلاغ لجنة التربية الوطنية بها.

رابعاً: حول الأبعاد التربوية والاجتماعية للتدريب في مادة التربية الوطنية

ما هي الاستنتاجات الممكنة استخلاصها من الاستعراض الوصفي لآلية تدريب أساتذة التعليم الثانوي الرسمي حول منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية؟ في الحقيقة، إن نية إحداث تغيير اجتماعي ما واضحة عبر الأهداف العامة للمناهج و الأهداف الخاصة لهذه المادة من جهة، وعبر إدخالها كمادة إلزامية وموحدة لجميع اللبنانيين ضمن التعليم العام ما قبل الجامعي، من جهة أخرى. ولكن كيف تتحدد معالم التغيير المنشود؟ إنها تختصر بالتأثير على سلوك المتعلم لجهة الالتزام العملي بقضايا مجتمعه اللبناني والعمل على تحسين أوضاعه الحياتية عامة، فهي إذا تستدعي تربية على المديين المتوسط والطويل، تواكبها إصلاحات في البنى والتصورات السياسية-الاجتماعية كافة.

هل يخدم التخطيط لعملية التدريب هذه الطموحات؟ إذا ألقينا نظرة إلى البنية الإدارية والتخطيطية، نتوصل إلى الخلاصات التالية:

- إن واضعي خطة التدريب لم ينطلقوا من واقع الهيئات التعليمية والمدارس المعنية بهذا التدريب، إذ وضعوا تصوراً عاماً لشبكة التدريب يركز على أعداد المتدربين وعلى المهل الزمنية للتنفيذ أكثر مما يحاول تكييف نوعية تدريب معينة وفقاً لمؤهلات الجهاز البشري المتوفر وللإمكانيات المادية المتاحة في المدارس. هذا مع العلم أنه لم تجر فعلياً أية دراسة تشخيصية شاملة لحاجات واستعدادات وإمكانيات الأساتذة والمدراء كي يعتمد عليها المخططون كمنطلق أساسي لاتخاذ القرار.
- لم يتسن للجنة التربية الوطنية -التي وضعت المنهج والكتب-
- بناء محتوى المنهج على أساس دراسات اجتماعية علمية حول تصورات

اللبنانيين بشكل عام، والعاملين في القطاع التربوي بشكل خاص، لجهة واقع التربية الوطنية وآفاقها المستقبلية في البلاد، ولجهة الخبرات والمفاهيم الوطنية والمدنية والاجتماعية بعد الحرب. إن مثل هذه الدراسات عظيمة الفائدة في وضع مثل ذلك الذي عاشته البلاد إبان الحرب: إنهيار الإيديولوجيات، تزعزع القيم الاجتماعية، تشرذم الرؤى الوطنية، ضعف الدولة ورموزها، وكان يمكن لها أن تساهم في استقرار الميول والاتجاهات وفي تصور مفاهيم وطنية وقيم اجتماعية مقاربة بناء على طموحات اللبنانيين من جهة، وفي توضيح المسار الذي ينبغي اتباعه من قبل المخططين لجعل المادة وأدواتها التعليمية أكثر مراعاة للواقع، ولجعل مختلف الفرقاء التربويين أكثر تقبلاً لها. فكيف تدعي الإدارة التربوية والمدرسة تربية النشء على قيم أفرزتها لوحدها ولم تركز لذلك على حد أدنى من التفاوض والتشاور الاجتماعي، خاصة أن المنهج لا ينفك يؤكد على ضرورة تعزيز الممارسات الديمقراطية؟!!

- لم يتم تحديد وتوصيف القدرات والكفايات المنوي إكسابها للأساتذة بواسطة التدريب (أي معلم نريد؟ مع تأمين أية ظروف وحواجز ومواقع مهنية؟) في أية وثيقة مكتوبة صادرة عن لجنتي الإعداد والتدريب والتربية الوطنية، ولم يعلن عنها ولو شفهيًا خلال دورات التدريب والمتابعة. وقد خلق ذلك لدى المدرسين والأساتذة إنطباعاً بضبابية الرؤى التربوية والاجتماعية لدى منظمي هذا التدريب، وتخوفاً من عدم فعالية التدريب والمتابعة في إحداث التغيير الاجتماعي المعلن من قبل النظام السياسي. في هذا السياق، يوضح Avanzini أن "رفض المعلمين لتغيير واسع النطاق يرتبط بعوامل سوسيولوجية، أي إلى معطيات موضوعية ترتبط بعدم يقينهم لجهة معالم التغيير المرجو وإلى غياب التصور الواضح لديهم لطبيعته ومعالمه. [...] إن ما يحكم موضوعياً على الأمور بالمرآحة في مكانها هو "الظلام" المحيط بالحل

البديل المقترح أكثر من فرع مجموعة مهنية تأبى مواجهة المشاكل"^٢. وليس من شأن الضبابية في الرؤية لدى مخططي التغيير سوى مفاقمة هذا الهلع لدى المعلمين وتكريسه. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو حول ما إذا كان هذا التقصير إراديا من قبل المخططين أو ناتجا عن خلل في التركيبة الإدارية لهذه الدورات، والخطر ثابت في الحالتين.

- من الواضح أن النظام السياسي المنبثق عن اتفاق الطائف قد ارتأى تفعيل التغيير السياسي-الاجتماعي إنطلاقا من المدرسة، فألقى عليها مسؤولية تحقيق أهداف المنهج الجديد. إن هذا التوجه شرعي وقد قابلته تجارب مماثلة خلال التاريخ في فرنسا (مدرسة الجمهورية) وتركيا (مدرسة النظام العلماني)... إلخ وهو يعكس نظرة لم يسبق للدولة اللبنانية أن أرادت لها لنفسها، ألا وهي نظرة الدولة "المربية"، والتي تأتي لتضاف إلى التصور المعتمد قبل ذلك أي تصور الدولة "الملقنة"، بكل ما للكلمة من معنى. إلا أن الخطر المحدق على هذا الصعيد هو أن تتعدى الدولة صلاحياتها في هذا المجال و"تضغط على الضمانر" فتجبر المواطنين على الالتزام بقيم معينة لا تتماشى بالضرورة مع توجهاتهم. ولا يخفى ما للكتاب الوطني الموحد من دور محتمل في عملية "تتميط" البشر وصبهم في قالب، في حين لا تتفك المناهج الجديدة تعلن عن إرادتها في تنمية القدرات الفردية وروح النقد... إن من واجبنا كتربويين أن نخشى ونساهم في تجنب "أدلجة" جديدة ما، في عصر يناضل لحماية مكتسباته من الحريات الفردية، وأن نحرص من جهة أخرى على دعم النظام السياسي-الاجتماعي للتوصل إلى مرجعية مثالية إنسانية هو بأمس الحاجة إليها، فيعتمدها ويجدها عبر التربية ومعها.

- إن الاعتماد على المدرسة لتنشيط التغيير الاجتماعي ينم أيضا عن تحول في النظرة إلى المدرسة: من مكان مقدس ومقل على المحيط

Avanzini, Guy: *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*,^٢ nouvelle recherche, Toulouse, Privat, 1975, 100-101.

الاجتماعي والسياسي، تستحيل المدرسة إلى مجال للحوار والتفكير حول الوضع القائم ولتحضير الشببية للعمل الإصلاحي. إلا أن عائقين أساسيين يمكنهما أن يحولا دون ترجمة هذا التصور على الأرض:

* لم يتم تحضير المجتمع لتعديل تصوراتاه إزاء دور المدرسة والمعلم في هذا الاتجاه، حتى أنه لم يتم إعلامه فعليا بفحوى المناهج الجديدة وبالرؤية التربوية المستحدثة. فكيف سيتقبل طرائق ومحتوى تدريس مادة التربية الوطنية، أو يتفهم مواقف المعلم وآراءه وتوجيهاته للتلاميذ؟

* لم يبدأ بإصلاح البنى الإدارية والمدرسية في القطاع التربوي بشكل عام، والرسمي وبشكل خاص، وهذا إجراء لا بد منه كي لا تشكل التركيبة القائمة مصدر مقاومة وتسعى إلى إفشال كل جديد. فكيف تريدون أن يتقبل المعلم فكرة تنشئة التلميذ على نقد وتقييم الوضع الاجتماعي، والدولة تعتبره مواطنا "إذا حقوق منتقصة" وتمنعه أصلا من الالتحاق بحركات سياسية من شأنها إثارة النقاش الاجتماعي؟ أو كيف يرضى على نفسه بذلك وهو يعرف أن المفتش أو المدير سوف يتهمون به "تخريب" التلاميذ ضد النظام وبـ "زرع بذور الرفض الاجتماعي"؟ على السياسة التربوية أن تحدد بوضوح أدوار ووظائف وصلاحيات الإدارة التربوية والمدرسة والمعلم، وأن تؤمن ضمانات مهنية تجيز للمعلم التطبيق الفعلي للمناهج من جهة، وتحفزه على متابعة التدريب بثقة وإيمان أكبر بقدرته على التغيير.

- استطرادا، يسمح الوصف السابق لآلية التدريب باعتقاد أن المخططين التربويين اللبنانيين يعتبرون أن مهمة التغيير تنحصر بالمعلم، وأنها تتم بمجرد تدريبه ومتابعته خلال أيام معدودة، فإذا فشل المنهج ألقيت التبعة على المعلم "الخامل وغير المتعاون"، مع غض النظر عن الثغرات المتعددة في تخطيط وتنظيم عملية التدريب وتطبيق المناهج. وعليه، يتضح أن النظام السياسي يختبئ وراء المعلم بغرض

نقض النوايا الإصلاحية التي يعلنها هو، وفي حال فشل المناهج ينصب صانعو القرار أنفسهم، كالعادة، على أنهم "حماة الوطن المغلوبون على أمرهم"، ويصورون المعلمين على أنهم "المتآمرون عديمو الوطنية". - لم تلحظ في طرائق التدريب المعتمدة سوى الطريقة التقليدية السائدة: التلقين والشرح النظري، حتى أن عرض الطرائق الناشطة والتقنيات التربوية الحديثة كان يتم بشكل متمحور حول المعرفة والأستاذ. أما المتابعة فلم تخرج عن هذا السياق. فأين ملاحظة الصفوف الحقيقية والمتابعة العملية للمعلم خلال الخدمة؟ وأين اللقاءات التربوية الموسعة بين المعلمين والمدرسين للتداول في الخبرات والتوصيات؟ وأين الطاولات المستديرة لإثارة النقاش حول القيم والمفاهيم الوطنية والمدنية والتوصل إلى رؤى مقاربة؟

- إن الهالة التي أحيطت بها الكتب الجديدة عند صدورها، وخاصة كتاب التربية الوطنية، لا يسعها إلا أن تقلقنا كتربيين: أهي عودة إلى "طقوس الكتاب المدرسي" في حين بشرتنا المناهج الجديدة بالاهتمام المكثف بنشاط وإبداع المتعلم ومعلمه؟ بالفعل، إن قصور العملية التدريبية والمتابعة والإشراف التربوي في المدارس أدت بعدد من الأساتذة إلى مواجهة التغيير بالركون إلى تلقين محتوى الكتاب. إننا، إذ نحیی الجهود التي بذلت لوضع هذه الكتب، نعتبر أن أي كتاب مدرسي لا يستحق أكثر من وظيفته كوسيلة مساندة في تحقيق الأهداف التربوية، وأن الأستاذ يبقى الوسيط وصاحب القرار في الاستراتيجية التعليمية. ليس المطلوب التركيز على وساطة المعلم و"اغتصاب قراره" من قبل الكتاب ووضعيه، ولا الإفصاح التام في المجال لقرارات المعلم المتفردة، إنما المطلوب تعريف المعلمين إلى أدوارهم التربوية الجديدة في الصف والمدرسة والمجتمع وتمكينهم من القيام الفعال بها من خلال تدريبهم ومتابعتهم وتقويم أدائهم، ولا ضيم في بث دم جديد في الهيئة التعليمية.

- ولكن، هل التربية الوطنية والتنشئة المدنية هي مجرد مادة تعليمية، أهذا كل ما يستحقه الوطن منا؟ إن كل معلم، وكل رب عائلة، وكل مسؤول ومواطن ومؤسسة إجتماعية وتربوية معنيون بتربية الطفل والشباب على القيم الوطنية والمدنية. فهناك قواعد وأساليب حياة وسلوك تتدرج ضمن الوسائل التربوية التي ينبغي اعتمادها من أجل التربية على المواطنة، كما أن المواطنة هي وليدة تفاعلات فكرية وعملية يومية، تشبه كل إنسان بفرداته وترفض أن تأطر في قالب مصبوب وصلب: إنها فكر متجدد وجهاد متواصل. دعونا نربي مواطنين ونتحاشى أن "نفتعل" مواطنًا.

خامسا: التوصيات التقويمية

إن الحديث عن تدريب معلمين لتربية وطنية يحمل تناقضا بحد ذاته إذا ما اعتبر المخطط نفسه "محررا للآخرين يملك الحقيقة المطلقة، وملاك الرحمة لوطن ما". إن المنطلق الأمن لهذه العملية هو الإيمان بأنه "لا تطوير للآخر ضد رغبته". من هنا، ينبغي إعادة النظر في المنطق الإداري والتنظيمي لعملية التدريب بغرض تكييفه مع واقع الفرقاء المعنيين بها، مع تعزيز المشاركة والتشاور الاجتماعي حول الأهداف والاستراتيجيات المطلوب اتباعها. وخلاصة القول أن معلمنا لا يمكنه أن يتحول من ملقن مثلق إلى مرب فاعل إلا إذا شارك فعليا في القرارات التربوية في البلاد، ومن ضمنها تلك المتعلقة بتربية الشبيبة على الحياة الديمقراطية والحس المدني.