ملخص الدراسة

مقدمة

أ. نطاق الدراسة

تتناول دراسة مناهج المواد الملحق الرابع للمرسوم رقم 10227 تاريخ 1997بعنوان "مناهج التعليم وأهدافها" (الأهداف العامة و الخاصة للمواد التعليمية ومناهجها،ص ص 14-834)، و"تفاصيل المناهج"، وهي عبارة عن كراسات صدرت على ثلاث دفعات لكل مادة كراس، خلال الأعوام 1997، و1998 و1999. الدفعة الأولى كانت مخصصة للصف الأول من كل حلقة (3 صفوف) والثانية للصف الثاني من كل حلقة (3 صفوف). والثالثة للصف الثالث من كل حلقة (3 صفوف). وقد وضعت هذه الكراسات تباعا في أيدي مؤلفي الكتب المدرسية لكي يهتدوا بها عند تأليف الكتب.

انصب التحليل في هذه الوثائق على: الأهداف العامة للمادة، الأهداف الخاصة للمادة، الأهداف التعلمية للمادة، المحتوى، الأنشطة والوسائل. كما شمل الأهداف العامة للمنهج والأهداف العامة للمراحل، في علاقتها بأهداف المادة.

بلغ عدد المواد التي درست 20 مادة، هي جميع تلك التي وضع لكل منها منهج مستقل: اللغات (5 مواد)، الرياضيات، العلوم (3 مواد)، التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والتنشئة المدنية، الاجتماع والاقتصاد، الفلسفة والحضارات، المعلوماتية، التكنولوجيا، الفنون (3 مواد) والتربية الرياضية.

ب. الهدف من الدراسة

كما بالنسبة للمكونات الفرعية الأخرى في الدراسة التقييمية للمناهج الجديدة، فإن الهدف من الدراسة الحالية هو تقييم منهج كل مادة وتحديد نقاط قوته ونقاط ضعفه، وتقديم توصيات واقتراحات حول مناهج المواد عامة أو حول كل مادة على حدة، من أجل مساعدة المركز التربوي للبحوث والإنماء على تطوير المناهج لما فيه مصلحة المتعلم في لبنان.

ج. المنهجية

اعتمدت المحكات الآتية في التقييم:

1) الاتساق، أي استعمال منطق معين في تصميم المناهج.

2) التوافق alignment، أي مدى انسجام وترابط هدف من مستوى معين (عام–خاص–تعلمي) مع هدف من مستوى آخر، من حيث ظاهر الكلام أو معناه. وقد طبق هذا المحك على:

- الأهداف العامة للمناهج مع الأهداف العامة للمادة.
- الأهداف العامة للمادة مع الأهداف الخاصة (للمادة في المرحلة).
- الأهداف الخاصة للمادة مع الأهداف العامة للمراحل.
- الأهداف الخاصة للمادة مع الأهداف التعلمية.
- الأهداف التعلمية مع الوسائل والأنشطة.

3) المدى والتتابع scope and sequence . يقصد بالمدى فحص ما يغطيه المنهج من موضوعات، لجهة الفائض والنقص. ويقصد بالتتابع التدرج في تقديم المادة في الصف نفسه أو من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة. وهذا التدرج له محكان فرعيان:

– المحك الفرعي الأول يأخذ بعين الإعتبار طريقة تعلم التلميذ، أي الإنتقال في موضوع معين من الملموس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

– المحك الفرعي الثاني يأخذ بعين الإعتبار ضرورة وجود معرفة سابقة، أي أن هناك مفهوماً، أو موضوعاً، أو مهارةً، أو موقفاً، يجب أن يمهد له بمفهوم سابق أو موضوع سابق أو مهارة سابقة أو موقف سابق.

4) نوعية المحتوى، وهي ذات بعدين: الصلاحية validity والملاءمة relevance. تتعلق الصلاحية بـــ: صحة المحتوى، حداثة المحتوى، تناول المحتوى تجارب وأحداثاً من الواقع. وتتعلق الملاءمة بـــ: مدى ملاءمة المحتوى مع الفئة العمرية المختارة، تناسب المحتوى مع حياة التلاميذ اليومية، كثافة المحتوى.

5) صياغة المنهج، ويشمل تقييمها الإجابة عن الأسئلة الآتية: أ) هل اللغة المستعملة صحيحة؟ ب) هل اللغة المستعملة مفهومة من قبل المعلم؟ ج) هل التعابير المستخدمة دقيقة؟ د) هل صياغة المنهج تجعله مفيداً للمعلمين؟ هـــ) هل المنهج سهل للاستعمال من قبل المعلمين؟ و) هل يؤمن المنهج تفاصيل كافية لمؤلفي الكتب؟

6) تقييم مواكبة المناهج للمعايير العالمية بالمقارنة مع نظام مقاييس دولية و/أو منهج لدولة يعتد بمناهجها في مادته (لم يكن ممكنا تطبيق هذا المحك في الكثير من المواد).

ومن أجل الوصول إلى منهجية واحدة لا تلغي خصوصيات المواد وتساعد على تحقيق الهدف من الدراسة، اعتمدت الخطوات والقواعد التالية:

1) وضع لائحة أولية بالمحكات، ومناقشتها، ثم تطبيقها على عينات، مع جميع المستشارين، وإرشادات عامة حول كيفية تطبيقها.

2) وضع تصميم عام للتقرير الذي سيكتبه كل مستشار، والخطوات التي سيتبعها في تطبيقه للمحكات. وقد تم الحرص في هذا التصميم على ترك "فسحتين" لكل مستشار لكي يتقدم بمجموعة آراء غير مقيدة بمحكات مسبقة: الأولى سميت الصورة (الصلاحية) العامة، والثانية وضع لها عنوان "ملاحظات إضافية".

3) تحضير نماذج جداول مرقمة تسلسلياً، لكي يملأها المستشار عندما يحلل المنهج (وقد بلغ عدد الجداول المعبأة 279 جدولاً).

4) تزويد كل مستشار بلائحة الوثائق التي يحللها والاتفاق معه على ماهية ما سيحلله وكيفية ترقيم ما ليس مرقماً.

5) بالنسبة للمواد المكتوبة بأكثر من لغة (كالعلوم مثلا) يحلل المنهج في لغة واحدة، هي اللغة العربية بالدرجة الأولى، ثم اللغة الأجنبية التي يتقنها المستشار بالدرجة الثانية (خصوصاً بالنسبة للعلوم والرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية).

6) إخضاع مناهج المواد كافة للتحليل المباشر بناء على المحك الأول، ثم إجراء دراسة مقارنة شاملة لجميع التقارير بناء على المحكات الباقية، بحثا عن التشابه والاختلاف بين المواد (الفصل الثاني والعشرون).

7) بعد قيام كل مستشار بوضع مسودة أولى لتقريره، تراجع هذه المسودة من قبل شخصين: مدير الدراسة والمنسق العام للمشروع، سعيا للتخفيف من أي انحياز سلبي أو إيجابي تجاه المناهج، والاستعانة في بعض الأحيان بمراجع ثالث. بناء على الملاحظات توضع المسودة الثانية، ثم تعدّل المسودة الثانية من قبل مدير الدراسة وتوضع المسودة الثالثة التي تعاد إلى المستشار لإبداء الرأي وسد أي نواقص، ثم توضع المسودة الرابعة التي تدقق من قبل مدير الدراسة، ما يفضي إلى المسودة الخامسة (التي قدمت لليونسكو كمسودة للتقرير النهائي). وبعد المناقشة في لجنة المتابعة، والمراجعة الأخيرة من قبل الخبراء والتدقيق اللغوي، يوضع التقرير النهائي للدراسة (المرفق).

د. أهمية الدراسة

رغم القيود التي واجهت هذه الدراسة (المذكورة في الفصل الأول) والتي يعود بعضها إلى عدم اتساق الوثائق التي حللت (أنظر أدناه)، فإنها تعتبر أضخم عمل تقييمي لمناهج المواد شهده لبنان: من ناحية حجم المحكات المستعملة في التقييم، ومن ناحية حجم المعلومات المحللة، ومن ناحية حجم التحليلات والتوصيات والاقتراحات المقدمة، ومن ناحية المساهمات.

أولاً: البنية التنظيمية لوثائق المناهج

الأبعاد التي تتناولها دراسة البنية التنظيمية (التصميم) هي الآتية: الفهارس، التطابق مع الفهارس، الأهداف العامة، جداول توزيع الحصص، جداول تدرج المحتوى، الأهداف الخاصة، الأهداف التعلمية. وهي تتعلق بالشكل والتبويب فقط.

1. الفهارس

بعد دراسة بنية فهارس المواد التعليمية تبيّن لنا أن أقل عدد من النماذج التي يمكن أن تنضوي تحتها كل فهارس المواد التعليمية هو أربعة نماذج:

النموذج الأول: بني على فهرس مادة اللغة العربية كأساس، حيث تبيّن أن هناك 16 مادة فرعية[1] تشبه فهارسها فهرس هذه المادة، علما أن التماثل التام مع فهرس اللغة العربية لم يحصل إلا في مادتين فقط هما اللغة الفرنسية الأولى والجغرافيا. أما بقية المواد الفرعية فهي تبتعد بصورة أو أخرى عنها، وهناك ثمانية أنواع من الفروق بينها. ولا تحتسب بين هذه الفروق تلك العائدة إلى اختلاف المواد من حيث المراحل التي تعلّم فيها. الفروق المحتسبة ليست سوى تشتت في التنظيم الداخلي لمناهج المواد.

النموذج الثاني: وضع هذا النموذج استناداً إلى فهرس مادة التكنولوجيا، وشمل أيضاً مادتي الفلسفة والحضارات، والاجتماع والاقتصاد (باللغات الثلاث)، أي ما مجموعه 9 مواد فرعية. ويختلف هذا النموذج عن النموذج الأول بأن هناك فرقا في صياغة أحد البنود، وفرقاً في ماهية بند ثان، واقتصر العرض على المراحل هنا، وجاء مفصلاً على الحلقات في النموذج الأول. وذكرت السنوات في النموذج الأول ولم تذكر في النموذج الثاني. واختلفت تسمية البنود الفرعية وتنظيمها في بند يتعلق بالتعليم الثانوي. وهكذا جاء فهرس الأول مختصراً وفهرس النموذج الثاني مفصلاً.

وعند مقارنة المواد داخل النموذج الثاني يتبيّن لنا:

- أن جدول تدرج المحتوى غائب عن مادة الفلسفة والحضارات في اللغات الثلاث.
- أن منهج المرحلة الثانوية في مادة التكنولوجيا غائب تماماً في النسخة العربية.
- أن موقع "الأهداف الخاصة" و"المحتوى" وما يسبقهما وما يلحقهما، يختلف في مادة الفلسفة والحضارات بالمقارنة مع غيرها.

[1] مادة الرياضيات وضعت بثلاث لغات فهي هنا ثلاث مواد فرعية. وهكذا بالنسبة لسائر المواد.

النموذج الثالث: يخص هذا النموذج مادة العلوم بفروعها الستة (ثلاث لغات، وثلاث مواد في المرحلتين المتوسطة والثانوية) (المجموع 9 مواد فرعية). ويتميز بأنه: يعتمد الترقيم الروماني I, II, III (في النسخة العربية)، يختلف في ترقيمه الداخلي، يضع "تدرج محتوى" لكل مرحلة، ثم لكل مادة (علوم الحياة، كيمياء، فيزياء)، ولكل فرع في الثانوي، ويضع "مقدمة" لكل حلقة ولكل فرع، ثم يفصّل المحتوى على السنوات. ولا يعرف لماذا أخذ الفرع الثانوي بعين الاعتبار هنا ولم يؤخذ في المواد الأخرى، علماً بأن جميع المواد التي تعلم في المرحلة الثانوية يختلف منهجها بين فرع وآخر.

ومع أن هذا النموذج يقتصر على مادة واحدة فهناك فروق بين فهرس النسخة العربية وفهرسي النسختين الفرنسية والإنكليزية المتشابهتين.

بالإضافة إلى البحث عن النماذج المعتمدة في تنظيم الفهارس، بحثنا عن الفروق بين الفهارس تبعا للغة. وقد بيّنت المقارنة بين منهج اللغتين الأجنبيتين الفرنسية والإنكليزية، كلغة أولى وكلغة ثانية، أن فهرسي اللغة الفرنسية (لغة أولى) واللغة الإنكليزية (لغة أولى) هما مختلفان في أجزاء منهما. أما فهرسا اللغة الفرنسية (لغة ثانية) واللغة الإنكليزية (لغة ثانية) فالاختلاف بينهما جذري. المقارنة الثانية أجريناها على 10 مصطلحات رئيسية مستخدمة في الفهارس، وفي المناهج عموما بثلاث لغات. وقد تبين أنه من أصل 30 حالة (10×3) ثمة 14 هي مفردات مختلفة مستعملة للفكرة نفسها. وهذه الاختلافات إما أنها طفيفة أو تعكس وجهات نظر تجاه الموضوع. وفي كل الأحوال تعكس غياب التنسيق في التحضير وصياغة المناهج.

2. تطابق الفهارس مع الداخل

عمدنا إلى المقارنة بين الفهرس والنص في كل مادة على حدة، وتبيّن لنا ما يأتي: في ثماني مواد فرعية (من اصل 29) لا فروقات بين الفهارس والعناوين في الداخل؛ وفي عشر منها لا تتعدى الفروقات الخطأ المطبعي. ولكن الملفت أننا وجدنا فروقات بنيوية، أي فروقات تؤثر في تبويب وفهم ترابط العناوين والبنود بين بعضها البعض وتتابعها، في عدة مواد فرعية حيث يختلف ترتيب العنوان بين مكان وروده في الفهرس ومكان وروده في الداخل، أو يختلف التعبير أو المفهوم لدى قراءته في الفهرس ويتحول إلى تعبير آخر في الداخل.

3. الأهداف العامة

أسلوب عرض الأهداف العامة بسيط لا تشعبات فيه. تقتصر المقارنة هنا على السؤالين التاليين: هل تم وضع الأهداف ضمن مجموعات تحت عناوين فرعية أم لا؟ وما هي طريقة عرض بنود تلك الأهداف العامة وما هو عددها؟

يتبين لنا:

أ. أنه تم توزيع الأهداف العامة تحت عناوين فرعية في أربع مواد فقط هي: اللغة العربية (مجموعتان)، والموسيقى (مجموعتان)، والفنون التشكيلية (مجموعتان)، والتربية الرياضية (أربع مجموعات). على أن هذا التوزيع كان مرقما في الموسيقى (أ، ب) والتربية الرياضية وغير مرقم في اللغة العربية وفي المسرح. ويلاحظ أن تقسيم الأهداف العامة إلى مجموعات لا يتعلق بطبيعة المادة لأن المواد المذكورة متنوعة، ولا يدري المرء لماذا استعمل في أربع مواد ولم يستعمل في المواد الأخرى.

ب. أنه تم إيراد الأهداف العامة في أربع مواد فرعية ضمن فقرات بدون بنود وبدون ترقيم، وفي تسع مواد فرعية وردت الأهداف العامة على شكل بنود بدون ترقيم. أما البنود المرقمة فإننا نجدها في 16 مادة فرعية من أصل 29 أي في أكثر من النصف، وتم الترقيم أحيانا أبجديا وأحيانا رقميا.

ج. أن هناك تجانساً في أسلوب عرض تلك الأهداف ضمن المادة الواحدة مقارنة بين لغة وأخرى، باستثناء مادة التكنولوجيا حيث البنود مرقمة في النسخة العربية وغير مرقمة في النسخة الأجنبية، وباستثناء المعلوماتية حيث الأهداف العامة واردة كفقرات، وليست بنوداً، في النسخة الأجنبية، وهي بنود مرقمة في النسخة العربية.

د. أن عدد الأهداف يتراوح بين ثلاثة للغة الفرنسية و28 إلى 30 في التربية الرياضية واللغة العربية.

هـ. أن حجم النص المخصص للأهداف العامة يتراوح بين 15 سطراً لمادة المسرح و117 سطراً لمادة التربية الرياضية. المعدل الوسطي هو 40 سطراً. وأغلب الظن أن الزيادة في الأهداف نجمت عن جنوح نحو الصياغة على صورة الأهداف الخاصة (في الرياضة)، أو نحو الصياغة على صورة ومثال الأهداف العامة للمناهج (اللغة العربية).

إن الفروق الملحوظة أعلاه لا تعزى إلى طبيعة المادة، ولا إلى طبيعة المرحلة، أو أي منطق آخر مقبول. كل ما يمكن قوله أنها تنم عن عدم وجود نسق أو قاعدة في صياغة الأهداف العامة. إنها تعكس التشتت والتفكك.

4. جداول توزيع الحصص (الأسبوعية والسنوية)

يتعلق الفحص بعدد تلك الجداول. في بعض المواد وضع جدول لكل مرحلة وفي مواد أخرى جمعت أكثر من مرحلة في جدول واحد. كما أن مواد تعطى في كل المراحل التعليمية مثل التربية المدنية والتربية الرياضية والتكنولوجيا وضع لها جدول واحد، في المقابل وضع لمادة مثل اللغة الفرنسية الثانية التي تعطى فقط في المرحلتين المتوسطة والثانوية جدولان.

والأمر الملفت يتعلق بمادة اللغة الإنكليزية الأولى، إذ نلاحظ أن لكل صف أو فرع أو مرحلة جدولاً خاصاً، بحيث أن عدد تلك الجداول لهذه المادة هو تسعة جداول. أما بالنسبة لجداول مواد العلوم فنرى أن عددها أربعة: واحد للابتدائي وواحد للمتوسط وواحد للصفين الأول والثاني ثانوي وواحد للثالث ثانوي. خلاصة القول أن عدد جداول توزيع الحصص الأسبوعية السنوية لا يخضع لقاعدة معية، وأن الفروق القائمة غير مسوّغة.

5. جداول تدرج المحتوى

بعد تفحص جداول تدرج المحتوى في المناهج تم استخراج ثلاثة نماذج:

النموذج الأول والمثال عليه الجدول العائد لمادة اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية ويبلغ طول سلسلته 8 صفحات (صفحة 68–75 من المرسوم).

النموذج الثاني والمثال عليه الجدول العائد لمادة اللغة العربية في التعليم الأساسي، وتمتد السلسلة على 6 صفحات (صفحة 43–48 من المرسوم).

النموذج الثالث والمثال عليه نجده في الجدول العائد لمادة العلوم باللغة العربية في المرحلة الابتدائية. أما في المرحلة المتوسطة فقد جرى التوسع في بنود المضامين. لذلك امتدت السلسة على 6 صفحات (صفحة 334–339 من المرسوم).

ويمكن إضافة نموذج رابع يتمثل بأسلوب عرض تدرج المحتوى بدون استعمال أي جدول بل بطريقة السرد. وقد تم اعتماد هذا النموذج في مادتي اللغة الإنكليزية الأولى والثانية.

وقد اختلف عدد الجداول بين المراحل: 42 في المرحلة الابتدائية، 35 في المرحلة المتوسطة، و152 في المرحلة الثانوية.

خلاصة القول أنه ليس هناك نظام واحد معتمد لوضع جداول المحتوى، ولا توجد أنظمة مقنعة تختلف مثلاً بحسب المرحلة التعليمية أو مجموعات المواد. الاختلافات لا تخضع لمنطق معين.

6. الأهداف الخاصة

أ. وجود هذه الأهداف الخاصة وماهيتها

– في المرحلة الابتدائية وضعت الأهداف الخاصة للحلقتين الأولى والثانية، كل على حدة، في جميع المواد باستثناء مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، حيث وضعت للمرحلة

فقط، وباستثناء اللغة الإنكليزية الأولى حيث وضعت للحلقتين معاً ثم لكل صف من الصفوف الستة أيضا.

– في المرحلة المتوسطة وضعت الأهداف الخاصة للمرحلة ككل في جميع المواد، باستثناء اللغة الإنكليزية الثانية والتربية الوطنية والتنشئة المدنية حيث وضعت للمرحلتين المتوسطة والثانوية معاً، وباستثناء اللغة الإنكليزية الأولى والثانية حيث وضعت فضلاً عن ذلك لكل من الصفوف الثلاثة. أما في اللغة الفرنسية الثانية فوضعت أيضا "كفايات" Competencies لكل من الصفوف الثلاثة بالإضافة إلى الأهداف الخاصة للمرحلة. وفي مادة العلوم وضعت الأهداف الخاصة لكل مادة على حدة (علوم الحياة، فيزياء، كيمياء).

– في المرحلة الثانوية ليس هناك نمط واحد غالب، فقد وضعت الأهداف الخاصة للمرحلة ككل فقط في الجغرافيا والمسرح والفنون التشكيلية والتربية الرياضية، وغابت عن المرحلة ككل في اللغة العربية واللغة الإنكليزية الثانية، والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والفلسفة/الحضارات والاجتماع/الاقتصاد. ووضعت للمرحلة ككل بالإضافة إلى الصفوف في اللغة الفرنسية الأولى والثانية، والإنكليزية الأولى. ووضعت للصفوف فقط في اللغة العربية واللغة الإنكليزية الثانية، والتكنولوجيا، والفلسفة والاجتماع والاقتصاد. ووضعت للفروع فقط في الرياضيات والعلوم والمعلوماتية. وتفردت مادة اللغة الفرنسية الأولى في وجود أهداف خاصة بفرعي علوم الحياة والعلوم العامة في الثالث ثانوي معاً. وتفردت التربية الوطنية والتنشئة المدنية بأنها من دون أهداف خاصة للمرحلة أو للصفوف.

– أضيفت في اللغة الإنكليزية الأولى واللغة الإنكليزية الثانية لائحة أهداف طويلة تحت عنوان المدى والتتابع، لجميع الصفوف صفاً صفاً، في نهاية المنهج.

– جرى التمييز بين الأهداف الخاصة للمرحلة والأهداف الخاصة للصفوف في اللغة الإنكليزية عن طريق مصطلحين: أهداف خاصة للمرحلة Curricular Objectives وأهداف خاصة للصف Grade Objectives .

ويظهر هذا العرض الوصفي إلى أي حد بلغ التشتت في وضع الأهداف الخاصة.

ب. التبويب

نجد أنه في 10 مواد فرعية تم توزيع الأهداف الخاصة تحت عناوين فرعية، فيما لم يتم ذلك في 13 مادة فرعية أخرى. وفي 6 مواد فرعية طبقت قاعدة العناوين الفرعية جزئياً، إذ وردت العناوين الفرعية في مراحل تعليمية وغابت في أخرى. وفي الكيمياء رقمت العناوين الفرعية في المرحلة المتوسطة، ولكنها لم ترقم في الفرع العلمي من المرحلة الثانوية. وبشكل عام يمكن القول بأن أسلوب تبويب الأهداف الخاصة تحت عناوين فرعية تم اعتماده

في عرض الأهداف الخاصة بالمراحل، ولم يتم استعماله في عرض الأهداف الخاصة بالصفوف. ولكننا نلاحظ أن هناك استثناءً في هذا الأمر لدى عرض الأهداف الخاصة العائدة لمادة الإجتماع والاقتصاد، إذ نرى استعمالاً لعناوين فرعية في الصفوف الثانوية. والسبب مرده إلى أننا أمام مادتين، هما: الاجتماع والاقتصاد، لكل منهما أهدافها الخاصة. وهذا مثال وحيد على فرق مسوّغ. كما يلاحظ أن مادتي اللغة الإنكليزية الأولى والثانية تتميزان بأنه تم عرض الأهداف الخاصة بهما تحت سبعة عناوين فرعية بشكل مكرر إن في المراحل أو في الصفوف.

إذن، بعد التشتت الذي لاحظناه في وجود الأهداف الخاصة، نلاحظ وجود تشتت في توزيع هذه الأهداف ضمن مجموعات أو تحت عناوين فرعية، على غرار ما لاحظناه بالنسبة للأهداف العامة.

ج. البنود

وردت الأهداف الخاصة وفق أسلوبين: إما بشكل فقرات متواصلة، أو بشكل بنود يتميز الواحد فيها عن الآخر باستعمال أحد الرموز مثل: "*"، أو "–"، أو "0"، أو غيرها. وهذه البنود تأتي مرقمة بأرقام أو بأحرف أبجدية أو غير مرقمة. وفي بعض الأحيان تتفرع تلك البنود إلى بنود جزئية.

البنود واردة في كل المواد بدون استثناء، ولكن عددها يتفاوت بين فقرة واحدة، كما هي الحال مع الأهداف الخاصة لمادة التكنولوجيا في الحلقة الأولى (بلغاتها الثلاث)، وبين لوائح طويلة يصل عدد بنودها إلى 128 بنداً، كما هي الحال مع مادة اللغة الإنكليزية (لغة ثانية) في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

من ناحية أخرى، رصدنا مدى التجانس ضمن المادة الواحدة في تطبيق أسلوب ترقيم البنود المفصلة أو عدمه في موادها الفرعية، باعتبار أنه من المتوقع أن يكون هناك تجانس، كحد أدنى ضمن المادة الواحدة، لأن فريق عمل واحداً كان وراءها، وتبين لنا أن هذا التجانس غير موجود.

خلاصة الأمر أنه لم يتم اعتماد نموذج موحد وأسلوب عمل محدد لعرض الأهداف الخاصة للمواد التعليمية، لا في وجودها ولا في موقعها، ولا في توزيع بنودها على مجموعات، ولا في عدد بنودها، ولا في كيفية ترتيب هذه البنود (من حيث وجود الترقيم أو عدمه، أو من حيث طريقة الترقيم، أو من حيث تجزئة البنود إلى بنود فرعية).

7. الأهداف التعلمية

يتبين لنا أن لكل مادة تقريباً أسلوبها الخاص في طريقة تقديم الأهداف التعلمية، باستثناء مادتي اللغة العربية والتربية الرياضية حيث هناك تطابق في استعمال نفس النموذج وتلك هي الحال في ما بين العلوم والاجتماع/الاقتصاد والجغرافيا.

8. خلاصة عامة حول البنية التنظيمية للمناهج

لا وجود لنسق تنظيمي واضح في الترتيب الداخلي لمناهج المواد: فالفهارس غير متماثلة. ولما كانت محتويات النصوص متطابقة مع الفهرس في أغلب الأحيان، فإن الفروق تنطبق على الفهارس ومحتويات النصوص معاً، والفروق بين الأهداف العامة للمواد كبيرة، في توزيعها الداخلي على مجموعات، وعددها، وترقيمها، وحجمها. كما أن جداول توزيع الحصص (الأسبوعية والسنوية) وجداول تدرج المحتوى لا تعتمد نسقاً واحداً. والأهداف الخاصة يتباين وجودها وموقعها وعدد بنودها، وتوزيع هذه البنود وترقيمها، فيما تتبع الأهداف التعلمية نماذج عدة في تقديمها.

هذه الاختلافات تحصل في المادة نفسها بين مرحلة وأخرى، وبين لغة وأخرى، وتزول بين مواد لا تنتمي إلى مجموعة واحدة، وتزيد في مواد قد تنتمي إلى مجموعة واحدة (مجموعة اللغات، مجموعة العلوم، الخ). ومع عدم إمكان تفسير الفروق على قاعدة عقلانية، فإن الاستنتاج الوحيد الذي يمكن الركون إليه، هو أن هذه الفروق ناجمة عن تشتت في صياغة المناهج، بين فرق المواد التي وضعت المناهج، وداخل كل فرقة بين مجموعات المراحل. وأنه لم تكن هناك قواعد واضحة ومفصلة لتصميم مناهج المواد، تأخذ بعين الاعتبار الاتساق العام وخصوصيات المواد والمراحل.

توصية رقم 1: وضع دليل عملي لكيفية تقديم المناهج وتبويبها من الناحية الشكلية، تطبيقاً لمبدأ **وحدة التصميم** يتضمن قواعد وشروطاً خاصة بكل من الأبعاد والتقسيمات التي يجب أخذها بعين الاعتبار. واستنادا إلى الملاحظات الواردة أعلاه يقترح:

- اعتماد نظام واحد في ترتيب فهارس مناهج المناهج.
- وضع مسرد باللغات الثلاث للمصطلحات الرئيسية المستخدمة في تنظيم المنهج، واعتماد هذا المسرد كلائحة تدقيق Checklist لمسودة المناهج قبل وضعها بصورتها النهائية.
- ضبط تطابق الفهرس مع مضمون ما ورد في منهج كل مادة.
- اعتماد قواعد واضحة لوضع الأهداف والجداول من النواحي الشكلية تضاف إلى القواعد المستخرجة من التحليلات الأخرى للمناهج، تحدد: 1) عدد الأهداف العامة وتوزيعها

الداخلي، 2) ماهية الأهداف الخاصة وترجمتها الأجنبية، وأين توضع أو تستعمل (المراحل، الفروع، المواد الفرعية)، وكيف يمكن توزيعها ضمن عناوين فرعية، وحدود عدد بنودها، 3) ماهية الأهداف التعلمية، والنموذج أو النماذج الرئيسية التي توضع فيها هذه الأهداف، 4) عدد جداول توزيع الحصص الأسبوعية والسنوية وتوزيعها ومضمون كل منها، 5) تنظيم جداول تدرج المحتوى، 6) غيرها من المواصفات التي تعطي للمناهج نسقاً معينا وتزيل البلبلة عنها.

ثانياً: الأهداف العامة

من أجل فهم النتائج التي تم التوصل اليها في موضوع التوافق نتوقف أولا عند الأهداف العامة عرضا وتحليلا.

1. الأهداف العامة للمناهج

تحت هذا العنوان تقول المناهج الجديدة إنها ترمي إلى تحقيق "الهدفين الأساسين التاليين: "أ. بناء شخصية الفرد"، "ب. تكوين المواطن". لكن تحت العنوان الأول ثمة فقرة مكونة من حوالي 100 كلمة، وتحت العنوان الثاني ثمة فقرة تمهيدية تنتهي إلى القول بأن المناهج "تهدف إلى تكوين المواطن: ...." يلي ذلك لائحة من 13 بنداً. بناء عليه لم يكن ممكناً اعتبار الأهداف العامة للمناهج مكوّنة من هدفين اثنين فقط. لذلك اعتبرت البنود الـ 13 أهدافاً، وجرى التمحيص في ما ورد تحت "بناء شخصية الفرد" واستخرجت منها لائحة من 7 أهداف. بحيث أصبح عدد الأهداف العامة للمناهج 20 هدفاً موزعة في مجموعتين.

يدل تحليل هذه الأهداف على وجود اعتباطية وارتباك في صياغتها: 1) نص الأهداف العامة غير متسق في بنائه، نظراً للاختلاف في بنية ما ورد تحت مجموعة "بناء شخصية الفرد" مقارنة بما ورد تحت مجموعة "تكوين المواطن". 2) في مجموعة "بناء شخصية الفرد"، استعملت في أكثر الأحيان عبارات كان يمكن أن توضع تحت مجموعة "تكوين المواطن". 3) في مجموعة تكوين المواطن، ثمة بنود (أهداف) كان يمكن أن توضع تحت مجموعة "بناء شخصية الفرد". 4) البنود الموضوعة تحت مجموعة "تكوين المواطن"، قابلة للتصنيف إلى نوعين: بعضها ذو طبيعة عامة، وبعضها ذو طبيعة خاصة بمادة معينة، علماً بأن هذه الطبيعة العامة هي بدورها ذات نكهة خاصة لأنها تشدد في قسم منها على الأمور "الوطنية" وفي قسم آخر على المسائل الصحية والبيئية. 5) بعض البنود مصاغة على طريقة الأهداف التي يمكن قياسها وأخرى بطريقة يصعب قياسها في نهاية التعليم العام. 6) تحت مجموعة "تكوين المواطن" تختفي القدرات

والمهارات والمعارف المتعلقة بالوطن والمواطنية، وتذكر القيم والمواقف فقط (المعتز، المتمثل الخ) بينما في الأهداف المتعلقة بالعلوم والصحة تختفي القيم والمواقف وتذكر المعارف والمهارات (المتصف، العامل على تنمية رصيده، الممارس، القادر) وذلك باستثناء اللغة العربية (الملتزم والقادر) والتكنولوجيا (المدرك والقادر). 7) صياغة الأهداف العامة تقوم على تقلب ما بين "غايات" بعيدة تتعلق بالفرد والمواطن عموماً (المقدمات تحت كل من المجموعتين) و"الأهداف العامة" التي يفترض أن تدل على المخرجات المتوقعة من المتعلم في نهاية التعليم العام.

2. الأهداف العامة للمواد

نوزع لوائح الأهداف في أربع مجموعات، ونتبصر في كل مجموعة على حدة بحثاً عن "المنطق" الذي سمح بوضع هذه الأهداف.

مجموعة اللغات

لائحة أهداف اللغة الفرنسية الأولى هي الأقصر (ثلاثة أهداف)، لكن التدقيق فيها يفضي إلى استخراج ثمانية عناصر مستهدفة، منها أربعة تتعلق بالمهارات اللغوية الأربع، وأربعة تتعلق بمنهجية التفكير وطرق العمل والثقافة الوطنية والانفتاح الثقافي (تجاه ثقافة اللغة المستهدفة). أهداف اللغة الفرنسية الثانية لا تزيد عليها شيئاً، بل تنقص منها أمرين يمكن تقبل غيابهما، بسبب حصرية الوقت المخصص للغة الثانية، وهما: منهجية التفكير/الناقد، وطرق العمل. وتنقص أمراً ثالثاً يتعلق بما هو "وطني" وتضع محله "تكوين المواطن الحر المستقل". اللغة الإنكليزية الأولى لا تخصص لكل مهارة من المهارات الأربع هدفاً، بل تجملها في هدف واحد (التواصل اللغوي)، وتضيف أمرين جديدين: التواصل في المواد التعلمية الأخرى وخصوصاً العلوم والرياضيات، والتحضير لمتابعة الدراسات الجامعية الأخرى. والمنطق نفسه تستخدمه اللغة الإنكليزية الثانية، مع إغفال منهجية التفكير–النقد، كما فعلت اللغة الفرنسية الثانية.

من بين الأهداف الثمانية الأساسية المعتمدة في هذه اللغة أو تلك ماذا نجد في الأهداف العامة للغة العربية؟ أربعة أهداف فقط: 1) منهجية التفكير/النقد، 2) التواصل في وضعيات متعددة، 3) الثقافة الوطنية، 4) الانفتاح الثقافي، علماً بأن مجموع الأهداف العامة للغة العربية هو 30، أي أن الفرق بين هذه اللغات واللغة العربية يصل إلى 26 هدفاً.

إذا كان بالإمكان القول بأن ثلثي الأهداف العامة المقترحة للغة العربية يمكن الاستغناء عنها وإعادة كتابتها في مواضع أخرى من المنهج، فهذا يعني أن وضعها لم يتم لا بناء على

قاعدة متفق عليها في صياغة الأهداف العامة للغات، ولا بناء على قاعدة متفق عليها في صياغة الأهداف العامة، وفي التمييز بينها وبين غيرها من الأهداف.

مجموعة الرياضيات والعلوم

الأهداف العامة في الرياضيات جاءت موزعة في خمس فقرات مرقمة يتضمن كل منها هدفاً أساسياً معللاً ومشروحاً. وهي تشتمل على ثلاث قدرات كبرى وموقف واتجاه اجتماعي يسعى المنهج إلى تحقيقها. وهي مصاغة انطلاقاُ من المقاربة/المقاربات العامة التي يجب اعتمادها في تعليم الرياضيات. أما منهج العلوم فهو يقدّم لائحة من 15 هدفاً يتناول كل منها بعداً معيناً من أبعاد تعليم العلوم آخذاً بعين الاعتبار صناعة الأهداف (معارف–مهارات–قيم). لكن في مادة التكنولوجيا تنقلب الآية، حيث تتناول 8 من 18 هدفاً المقاربات الخاصة بالمادة و8 من 18 تتناول أهدافاً عامة يمكن وضعها لمواد أخرى علمية وغير علمية. والتأمل في أهداف هذه الأخيرة يلحظ تكراراً وتداخلاً أو نوعاً من الارتباك في صياغتها.

مجموعة الاجتماعيات والفلسفة

تضم هذه المجموعة خمس مواد: التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والتنشئة المدنية، الاجتماع/الاقتصاد والفلسفة/الحضارات.

المقارنة بين مضامين الأهداف في هذه المواد تفضي إلى ملاحظة وجود فئتين من الأهداف: فئة الأهداف ذات الطبيعة العامة التي تنطبق أيضاً على مواد أخرى، وان يكن بعضها تضمّن كلمة أو أكثر تخص المادة، وفئة الأهداف المتصلة اتصالاً وثيقا بالمادة.

نصف الأهداف العامة المقررة لمواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ذات طبيعة عامة. مشكلة هذه الفئة (العامة) من الأهداف مزدوجة: أن بعضها موجود في مادة دون أخرى، مع أنها كان يمكن أن تكون في المواد الخمس جميعاً فضلاً عن المواد الأخرى في المنهج، وأن بعضها موجود هنا وغير موجود في الأهداف العامة للمناهج.

أما فئة الأهداف العامة التي تخص المواد والتي تشكل حوالي النصف الآخر من الأهداف العامة في مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، فهي تشكل جميع أو معظم الأهداف العامة في مادتي الاجتماع/الاقتصاد والفلسفة/الحضارات. هنا أيضاً نميّز بين مجموعتين فرعيتين: 1) بعض الأهداف تركز على المقاربة الأساسية في تعليم المادة، وهذا ما نعتبره صلب الأهداف العامة للمادة، على غرار ما ورد سابقاً في الأهداف العامة للرياضيات والعلوم، 2) بعض الأهداف هي عبارة عن أهداف معرفية معطوفة على مجموعة من المعارف الخاصة بالمادة. والمشكلة تكمن في الطابع الموسوعي لها، فإذا كان على الأهداف العامة أن تحيط بجميع الموضوعات التي يتناولها المحتوى، فإن حبل الأهداف العامة

لن ينتهي، خصوصاً أن المسألة لا تتعدى فعل التعرف ومرادفاته (الإدراك، الاطلاع، التبيان، الخ).

مجموعة الفنون والرياضة

مرة أخرى نلحظ مظاهر التشتت في وضع الأهداف العامة للمواد. أولها من حيث العدد فهي 7 للمسرح، و10 للموسيقى و15 للفنون التشكيلية و28 للرياضة، بحيث يمكن الافتراض فوراً أن زيادة العدد هي دليل على ضياع الحدود. وثاني مظاهر التشتت نراه في التقسيم لمجموعات. فقد وزعت الأهداف العامة في الفنون التشكيلية والمسرح إلى مجموعتين: "اكتساب" و"ممارسة"، وكأن المواد الأخرى ليس فيها "ممارسة". ولا يعرف بعد تأمل الأهداف الموضوعة هنا والموضوعة هناك، الفرق بين الممارسة والاكتساب. ووزعت أهداف مادة التربية الرياضية في أربع مجموعات غير مسوّغة.

بالمقارنة مع المجموعات الثلاث السابقة، نلاحظ: أن معظم الأهداف العامة للموسيقى تتعلق بمحتوى المادة، وأحدها أقرب إلى العنوان: "ثقافة موسيقية"، وأن معظم الأهداف العامة للمسرح تتعلق بأمور عامة تنطبق على مواد أخرى. ولم نجد إلا هدفين يمكن وضعهما تحت باب المقاربة الخاصة بالمادة. وأن أربعة فقط من الأهداف العامة لمادة الفنون التشكيلية أمكن تصنيفها في فئة المقاربة الخاصة بالمادة، مقابل خمسة تتعلق بالمحتوى واثنين يعتبران عامين جداً لا يخصان هذه المادة فقط. أما في الرياضة، وبخلاف المواد الثلاث السابقة، فوجدنا عدداً لا بأس به من الأهداف قابلة للتصنيف في فئة "مقاربة خاصة بالمادة" (11 من 28)، علماً بأنه كان من الممكن توليف هذه الأهداف في عدد أقل، ووجدنا أقوالاً لا تعتبر أهدافاً أصلاً.

3. الأهداف العامة للمراحل

كانت الدراسة الأولى حول الأهداف و الهيكلية قد أشارت الى عدد من النقاط الإيجابية وعدد من المشكلات في صياغة الأهداف العامة للمراحل، وقدّمت توصيات تتعلق بتطبيق محكات الوضوح والتراص والتجانس والتكامل عند إعادة وضعها، فضلاً من محكات أخرى.

نضيف هنا ما يساعد على فهم التوافق:

– تضمنت أهداف المرحلة الابتدائية عبارات تحيل إلى كافة المواد التعلمية، فضلاً عن مجالات الأهداف (معارف، مهارات، قيم)، وتطرقت إلى شخصية المتعلم وإلى المجتمع، فضلاً عن شؤون الصحة والبيئة. وهذا ما يجعل هذه الأهداف، وبغض النظر عن درجة الوضوح فيها، قابلة لكي تشكّل مرجعية ما للأهداف الخاصة للمواد.

- تشبه أهداف المرحلة المتوسطة ما ورد في المرحلة الابتدائية إلى حد كبير، مع اختفاء كلمتي "الجغرافيا" و"التاريخ"، علماً بأنها استعملت عبارتي "استكمال..." و"الارتقاء بـــ ..." ما تم تحقيقه في المرحلة الابتدائية، ما يظهر أن أهداف هذه المرحلة تكمّل ما سبقها وتعززه.

- أهداف المرحلة الثانوية مصاغة بطريقة مختلفة، فقد ردّدت فيها أمور تتعلق بالمجتمع والاتصال اللغوي والعلوم والبيئة والصحة والتكنولوجيا والكومبيوتر والفنون، لكن غاب الكلام عن شخصية المتعلم، والجغرافيا والتاريخ، وحلّت محلها بنود تفصيلية تتعلق بقيم معينة، حيث خصّص لما يتعلق بلبنان أربعة أهداف، وفصّلت أهداف على قياس عدد من الأمور المختارة: جوهر الأديان، الأخلاق، الحقوق والواجبات، الإنتاج، الأسرة، اللغة العربية. والأرجح أن ذلك تم تحت تأثير إدخال مادتي الاجتماع/الاقتصاد والفلسفة/الحضارات في المرحلة الثانوية. لكن ذلك لا يشكّل مسوّغاً كافياً، لأن السير في هذا الاتجاه كان يفرض العودة إلى جميع القيم الأساسية التابعة للمواد الأخرى.

توصية رقم 2: إعادة صياغة الأهداف العامة للمناهج، بعد وضع تعريف لماهيتها، وبعد وضع قواعد لما يجب أن تحيط به الأهداف العامة، ومكوناتها والتوازن فيها، وإعادة صياغة الأهداف العامة للمراحل على الأسس نفسها، وذلك بعد البت في ماهية هذه المراحل (أنظر دراسة الهيكلية والأهداف، التوصيات المتعلقة بالأهداف والهيكلية).

توصية رقم 3: التأكيد على مضمون الأهداف العامة المقررة للعلوم و الرياضيات

توصية رقم 4: إعادة صياغة الأهداف العامة لسائر المواد. ويقترح في هذا الصدد اعتماد مجموعة من المبادئ منها:

- **العمومية:** تجميع كل الأهداف ذات الطبيعة العامة والتي يمكن أن تنطبق على جميع المواد أو معظمها ووضعها في لائحة الأهداف العامة للمناهج.
- **الحصرية والتشبع:** من المستحسن بعد تعديل الأهداف العامة للمواد، مقارنتها بالأهداف العامة للمناهج، لإزالة التداخل من جهة، و توفير التشبع بينهما من جهة ثانية.
- **عدم التكرار:** عدم تكرار الأهداف العامة للمناهج في الأهداف العامة للمواد، أو استخدام هدف عام للمناهج مضافا إليه كلمة تحيل إلى المادة المعنية، وعدم ذكر أمور تتعلق بتفاصيل منهج المادة، بما في ذلك الأهداف الخاصة فيه.
- **الخصوصية التربوية للمادة:** اعتماد ما يبين المقاربة الأساسية للمادة، انطلاقاً من معرفة ماذا نريد أن يبقى لدى المتعلم اللبناني الذي يتابع هذه المادة حتى نهاية التعليم العام بعد

أن يكون قد نسي عددا غير معروف من التفاصيل، مع التنور بما تقدمه الاتجاهات البحثية والعالمية حول الأهداف الأساسية المنشودة من تعليم المادة.

توصية رقم 5: إعادة صياغة الأهداف العامة للغات، وبخاصة الأهداف العامة للغة العربية، بناء على منهجية مقررة، بحيث تشترك بلائحة أهداف تعتبر "أهدافاً نواة" لتعليم اللغة وتخصص هذه النواة للغة الأجنبية الثانية، تضاف إليها أهداف تخص اللغة الأجنبية الأولى ثم أهداف تخص اللغة العربية، على أن يؤخذ بعين الاعتبار أن اللغة الأجنبية (الأولى والثانية) تعلم في لبنان لغير الناطقين بها. وهذا يتطلب الانطلاق في وضع مناهج هذه المواد من الأعمال الموضوعة خارج لبنان، ومن دراسات مخصوصة حول الموضوع تجري في لبنان.

بناء على ما سبق يجب أخذ ما يرد أدناه في دراسة التوافق بقدر من الحذر وأن يفهم التوافق على ضوء الارتباك الذي يسم الأهداف العامة، والذي يؤدي إلى تباين في فهم هذه الأهداف وبالتالي إلى تباين في اتخاذ القرارات حول وجود التوافق وعدم وجوده، وإلى أن التوافق لا يحمل بالضرورة ودائماً دلالة إيجابية.

ثالثاً: التوافق

1. التوافق بين الأهداف العامة للمناهج والأهداف العامة للمواد

أ. التوافق من جهة الأهداف العامة للمناهج (الصدى)

يجد كل هدف من الأهداف العامة للمناهج أصداء ما في الأهداف العامة للمواد. ويتراوح ذلك بين 9 مرات و92 مرة. وهذا الفرق الشاسع يقدّم بيّنة على الملاحظات التي أشارت إلى عدم اتساق بنية الأهداف العامة للمناهج، وبخاصة تلك التي تشير إلى أن بعضها ذو طبيعة عامة (الميدان الذهني المعرفي) وبعضها ذو طبيعة خاصة بمادة (الملتزم اللغة العربية والمتقن لها). وبالتالي فإن مدى الفرق (9–92) لا دلالة له في معيار التوافق. لكن وجود الفرق يبقى ذا دلالة: إن الالتزام باللغة العربية وإتقانها كما تريدهما الأهداف العامة للمناهج، هو الأكثر إهمالاً في جميع الأهداف العامة للمواد. وقد جرى التعامل معها باعتبارها، كمادة تعلمية، الأكثر تهميشاً بالمقارنة مع سائر المواد.

ثم إن التدقيق في توزيع التوافقات بين المواد يبيّن أن وتائر التوافق العالية تعزى إلى تركز التوافق في مواد دون غيرها، وكأن "الأهداف العامة للمناهج" وضعت لمواد خاصة. لذلك يحصل التوافق بسبب ورود كلمة تحيل إلى مادة معينة، ولكنه لا يحصل على أساس

منطقي. فهل من المنطقي مثلا أن يكون كل ما يتعلق بتحقيق الذات وتحمل المسؤولية والأخلاق والمواقف والقيم وكل ما يتعلق ببناء المواطن، لا صدى له، أو هو ضعيف الصدى (مرة واحدة) في أهداف مادة الفلسفة؟

لماذا وضعت الأهداف العامة للمناهج؟ وكيف وضعت الأهداف العامة للمواد دون التبصر في الأهداف العامة للمناهج؟ يخيّل للمرء أن من وضع الأهداف العامة للمناهج وضعها واستراح، وأن من وضع الأهداف العامة للمواد إما أنه لم يطلع على الأهداف العامة للمناهج أو أنه أطلع عليها ولكنه لم يعرف كيف يستفيد منها في قيامه بمهمته.

توصية رقم 6: "نشر" الالتزام باللغة العربية وإتقانها حيثما يلزم ويمكن في الأهداف العامة للمواد.

توصية رقم 7: إرفاق الأهداف العامة للمناهج، بنوع من "الإرشادات" توضح كيفية تكوينها ومنطق بنائها والفائدة منها وكيفية الاسترشاد بها عند وضع الأهداف العامة للمواد (فضلاً عن الأصناف الأخرى للأهداف).

ب. التوافق من جهة الأهداف العامة للمواد (المرجعية)

في 11 مادة من أصل 18 (العلوم هنا مادة واحدة) لا وجود لأهداف عامة للمواد لا مرجعية لها في الأهداف العامة للمناهج. وهذه نتيجة جيدة مبدئياً يضاف إليها أنه من بين المواد الباقية ثمة ثلاث مواد هي التاريخ والموسيقى والتربية الرياضية، معظم أهدافها تتوافق مع الأهداف العامة للمناهج، وعدد ما لا يتفق منها لا يعتد به كثيراً (هدف–هدفان أو 7–9%). تبقى أربع مواد تعاني من أهداف "معلقة" أي لا مرجعية لها في الأهداف العامة للمناهج، وبنسب يُعتد بها: اللغة العربية، الفلسفة والحضارات، المعلوماتية والفنون التشكيلية.

في المحصلة الإجمالية ثمة 217 هدفاً عاماً لـــ 18 مادة (العلوم مادة واحدة)، بلغ عدد توافقها مع الأهداف العامة للمناهج 634 مرة، أي بمعدّل 2.9 مرتين للهدف الواحد أو 35.2 مرة للمادة الواحدة. وهي معدلات إحصائية جيدة. لكن يجدر تسجيل ملاحظتين: الأولى أن هناك 36 هدفاً عاماً للمواد (من أصل 217) "معلقة" لا تجد لها مرجعية في الأهداف العامة للمناهج، والثانية أن وتيرة التوافق عندما توجد المرجعية تختلف بقوة بين المواد. فمادة التربية الوطنية ذات صلة قوية بالأهداف العامة للمناهج من حيث وتيرة التوافق، بحيث أن كل هدف لها يتفق حوالي 10 مرات مع هدف ما من الأهداف العامة للمناهج. وفي المقابل فإن مواد مثل الفلسفة/ الحضارات، اللغة العربية والمعلوماتية لا يصل معدل التوافق بين أهدافها وأهداف المناهج إلى 1.

طبعاً ليس هناك من مسوّغ لهذا التفاوت في التوافق، خصوصاً إذا عرفنا أن المواد ذات التوافق الأدنى في وتيرته تتضمن عدداً كبيراً من الأهداف التي لا مرجعية لها أصلاً في الأهداف العامة للمناهج: 17 من 30 في اللغة العربية، 5 من 12 في الفلسفة والحضارات و6 من 10 في المعلوماتية. كان يمكن أن نفسّر انحسار التوافق حتى اختفائه أحياناً بإهمال الأهداف العامة للمناهج عند صياغة الأهداف العامة للمواد. ولكن كيف نفسّر ارتفاع وتيرة التوافق في مواد أخرى وتصاعد هذه الوتيرة حتى تبلغ 10 مرات لكل هدف في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية؟

لا نستطيع أن نفسّر ذلك بزيادة الاهتمام وارتفاعه، بل نميل إلى تفسيره بالاعتبارات القيمية التي حكمت صياغة صنفي الأهداف، حيث تسود الاعتبارات القيمية الوطنية في الحالتين، أو الصيغ العمومية، أو أن الأمر (حجم التوافق) ليس سوى صدفة مرتبطة بالكيفية (الاعتباطية) التي صيغت بها الأهداف في الحالتين أيضاً، أو في إحداهما. وإذا قبلنا بهذا التفسير نصل إلى نتيجة مفادها أن عدم التوافق يعتبر ثغرة، ولكن التوافق لا يدل على عدم وجود ثغرة. أي أن التوافق لا يعني أن ليس هناك مشكلة في صياغة الأهداف.

توصية رقم 8: تطبيق مبدأ **الترابط:** أي أن لا تتم صياغة الأهداف بصورة منعزلة (لمادة عن أخرى، وللأهداف العامة للمواد عن الأهداف العامة للمناهج)، بل أن يكون كل هدف من مستوى معين واضح الصلة بهدف أو أهداف محددة في مستوى آخر.

توصية رقم 9: تطبيق مبدأ **التوازن**، بحيث يتم التفكير ملياً في كل مرة بالقدر المتعلق بالقيم، مقارنة مع المعارف والمهارات، وبالقدر الخاص بكل مجموعة قيم (وطنية، إنسانية، علمية، الخ)، حتى يتأمن التوافق على أساس تربوي.

2. التوافق بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمواد

أ. التوافق من جهة الأهداف العامة للمواد

من أصل 237 هدفاً عاماً هي مجموع ما ورد للمواد الـ 19 (العلوم ثلاث مواد ولا أهداف خاصة لمادة الفلسفة والحضارات) ثمة 216 (أو 91.1%) كانت لها أصداء (توافق) في الأهداف الخاصة، مقابل 21 هدفاً فقط لم تجد لها أصداء (8.9%). إذا كان هذا العدد الأخير يظهر وجود ثغرة بسيطة في تطبيق قاعدة التوافق، فإن نسبة 91.1% تظهر تطبيقاً واسعاً لهذا المبدأ. وهذا أمرٌ جيد، مع الاحتفاظ بالتحفظ المشار إليه سابقاً حول المعنى المطبق للتوافق نظراً للالتباسات القائمة في صياغة الأهداف العامة. ومن الملفت أن المادة التي شهدت أقل قدر من

التوافق مع الأهداف العامة للمنهج (اللغة العربية)، هي نفسها التي تشهد هنا أقل قدر من التوافق من جهة الأهداف العامة للمادة باتجاه الأهداف الخاصة (50%).

ب. التوافق من جهة الأهداف الخاصة

أما التوافق من جهة الأهداف الخاصة نحو الأهداف العامة للمواد فوضعه أيضاً جيد، إذ بلغ نسبة 92.0%. ثمة 1072 هدفاً خاصاً لجميع المواد المدروسة في كافة المراحل، تبين أن 986 منها متفقة مع الأهداف العامة لهذه المواد، مقابل 86 غير متفقة. وإذا كان عدم التوافق بهذا الحجم يشكل ثغرة، فإن نسبة التوافق العالية، وإن كانت تستحق التنويه، تبقى عرضة للشك ولو جزئياً بسبب التحفظ الذي قدمناه، الناجم عن الارتباك في صياغة الأهداف العامة.

توصية رقم 10: تطبيق مبدأ **التوافق** عند تعديل المناهج وصياغة الأهداف الخاصة، بصورة تكون معها جميع الأهداف الخاصة للمادة متوافقة مع الأهداف العامة للمادة (المرجعية)، وأن تكون جميع الأهداف العامة للمادة متوافقة مع الأهداف الخاصة (الصدى). وهذا ينطبق على جميع أنواع الأهداف ومستوياتها. وتطبيق مبدأ **إدراك التوافق**، ذلك أن زيادة التوافق ونقصانه من جهة، وغيابه وحضوره في هذه المرحلة أو تلك من جهة أخرى، أمور يجب أن تكون واضحة ومُدركة، وليست وليدة الصدفة، وبالتالي يجب أن تكون مسوغة ضمناً وصراحة. ولتأمين هذين الوضوح والإدراك توضع جداول للتوافق على غرار ما قمنا به في هذه الدراسة.

3. التوافق بين الأهداف العامة للمراحل والأهداف الخاصة للمادة

أ. التوافق من جهة الأهداف العامة للمرحلة

1) المرحلة الابتدائية

كافة الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية ذات أصداء في الأهداف الخاصة للمواد، لكننا لا نجد أي هدف تعم أصداؤه في جميع المواد. إذن الوضع من هذه الزاوية طبيعي. لكن هناك تفاوتاً من حيث المواد التي يشملها الصدى: ثمة مادة واحدة (الرياضيات) يتوافق معها هدف واحد فقط من أهداف المرحلة ومادة واحدة (العلوم) يتوافق معها 6 من 7 أهداف عامة (20 مرة).

2) المرحلة المتوسطة

كافة الأهداف العامة لهذه المرحلة ذات أصداء في الأهداف الخاصة للمواد، لكن لا نجد أي هدف تعمُّ أصداءه في جميع المواد، والوضع من هذه الناحية طبيعي.

ثمة أمران آخران يستحقان التوقف عندهما: 1) التقارب بين هذه الأهداف في عدد المواد التي تجد لها صدى فيها، إذ يتراوح ذلك بين هدف له أصداء في 13 مادة (من أصل 18) وآخر في 8 مواد، 2) التباعد بين هذه الأهداف في وتيرة توافقاتها، ويبلغ ذلك أقصاه مع الهدف رقم "أ" ذي الطبيعة العامة والهدف "و" ذي الطبيعة العلمية. ويبلغ ذلك أدناه مع الهدف "ز" المتعلق بالتكنولوجيا، وما فوقه الهدف "ح" المتعلق بالنشاطات اليدوية وعالم المهن. ومن الملفت أن هذا التوافق يحصل مع المواد العلمية والفنية، ويختفي مع المواد اللغوية والإجتماعية، ولا نعرف سر هذه الوضعية.

3) المرحلة الثانوية

يبلغ عدد الأهداف العامة لهذه المرحلة 17 هدفاً، لا يوجد منها أي هدف عديم الصدى في الأهداف الخاصة للمواد. هذا أمر جيد. مع الإشارة إلى أن عدداً من هذه المواد لا أهداف خاصة له أصلاً كما قدّمنا في عرضنا للبنية التنظيمية.

من جهة أخرى يلاحظ: 1) تفاوت في عدد المواد التي تتوافق مع الأهداف العامة، فبعض هذه الأخيرة يتفق مع 12 مادة (من 15) و بعضه يتفق مع 3 مواد، 2) تفاوت في وتيرة التوافق، ما بين 3 مرات للهدف "د" و 70 مرة للهدف "ح".

ب. التوافق من جهة الأهداف الخاصة للمواد

1) المرحلة الابتدائية

ثمة 347 هدفاً خاصاً وضعت لـــ 13 مادة في المرحلة الابتدائية، منها 54 (15.6%) لا مرجعية لها في الأهداف العامة لهذه المرحلة، والباقي (293) تجد مرجعية فيها.

ان وجود أهداف لا مرجعية لها يعني أن صياغة الأهداف العامة للمرحلة قاصرة عن التشبع بما تحتويه الأهداف الخاصة، أو أن الأهداف الخاصة للمادة ذهبت إلى أبعد مما هو خاص (نحو الأهداف الإجرائية). وهذان سببان كافيان لإحداث فراغ في التوافق، وإبقاء عدد من الأهداف الخاصة "معلقاً" (بدون مرجعية) تجاه أهداف المرحلة.

كذلك يظهر التباين في وتيرة التوافق، إذ بينما يبلغ المتوسط الحسابي للتوافق لجميع المواد 42 مرة، فإن الوتيرة تنخفض إلى 9 مرات في التكنولوجيا والى 12 مرة في الفنون التشكيلية والمسرح والى 16 في الموسيقى والى 27 في اللغة العربية.

2) المرحلة المتوسطة

ثمة 286 هدفاً خاصاً وضعت للمواد الـــ 18 المقررة لهذه المرحلة، منها 249 هدفاً متفقاً مع الأهداف العامة للمرحلة، و37 هدفاً غير متفق (12.9%).

وتتركز الأهداف الخاصة التي لا مرجعية لها في اللغة العربية (11.5%)، العلوم الطبيعية (42.9%)، الفنون التشكيلية (72.7%) المسرح (57.1%) والرياضة (23.7%).

3) المرحلة الثانوية

ثمة 301 هدف خاص وضعت في هذه المرحلة لـــ 15 مادة، منها 254 هدفاً متفقاً مع أهداف المرحلة و47 هدفاً (15.6%) غير متفق. وهذه النسبة مشابهة لما لاحظناه في المرحلة الابتدائية.

وتتركز الأهداف الخاصة التي لا مرجعية لها في مواد الفيزياء (25%) والعلوم الطبيعية (47.0%) والكيمياء (16.7%) والتاريخ (47.4%) والجغرافيا (66.7%) والفنون التشكيلية (70%).

وهكذا تضيف المرحلة الثانوية مواد جديدة في الابتعاد عن التوافق من جهة الأهداف الخاصة للمواد. وإذ يبلغ المتوسط الحسابي لعدد التوافقات 27.3 مرة فان عدد التوافقات ينخفض إلى ما دون 18 مرة في اللغة الفرنسية الأولى (11) واللغة الفرنسية الثانية (8) والعلوم الطبيعية (11) والجغرافيا (6) والمعلوماتية (12) والفنون التشكيلية (3).

توصية رقم 11: التأكيد على وجود توافق مقبول بين الأهداف العامة للمراحل والأهداف الخاصة للمواد (الصدى)، والحرص على تأمين التوافق التام من جهة الأهداف الخاصة للمواد، بصورة لا تبقى معها أهداف خاصة بدون مرجعية، والحرص على عدم وجود تفاوت حاد وغير مسوّغ في وتيرة التوافق.

4. التوافق بين الأهداف الخاصة والأهداف التعلمية للمواد

يقتصر التحليل هنا على الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية.

من أصل مئتين وهدفين (202) في الحلقة الثانية ثمة 24 هدفاً خاصا لا صدى لها في الأهداف التعلمية (11.9%). وهذه النسبة تعتبر ثغرة، وإن كانت محدودة. أما في المرحلة الثانوية فأنه من أصل 353 هدفاً خاصاً ثمة 77 هدفاً (21.8%)، أو الخمس، ليس لها أصداء في الأهداف التعلمية. ولعل تركز مناهج المواد في المرحلة الثانوية على المحتوى سمح بجعل البحث عن التوافق أوضح، ما أدى بالتالي إلى كشف هذا القدر من الأهداف الخاصة القائمة بذاتها، التي لا ترجمة لها في الأهداف التعلمية. ويؤكد هذا الأمر أن الأهداف التي لا صدى لها منتشرة في عشرة مواد من أصل 16 مادة شملتها الدراسة.

هذا من جهة الأهداف الخاصة للمواد. أما من جهة الأهداف التعلمية فلدينا منها عدد كبير في الحلقة الثانية (1551) وهائل في المرحلة الثانوية (4535). ثمة 249 في الحلقة

الثانية (16.0%)، و507 في المرحلة الثانوية (11.2%) لا مرجعية لها في الأهداف الخاصة. وبالمقارنة مع ما لاحظناه أعلاه نستنتج أن كثرة الأهداف التعلمية المتفقة ناجمة عن تركزها التوافقي تجاه أهداف خاصة دون غيرها.إذن نحن هنا أمام ثلاث ظواهر: أهداف خاصة لا صدى لها، أهداف تعلمية لا مرجعية لها، وتفاوت في وتيرة التوافق لا نعرف سببه.

توصية رقم 12: إن الوفاء بمتطلبات التوافق يتطلب وضع عدد من القواعد وتطبيقها، منها:1) **الاشتقاق** (اشتقاق الأهداف ذات المستوى الأدنى من الأهداف ذات المستوى الأعلى)، 2) **التراكم** (مساهمة الأهداف في المستوى الأدنى بتحقيق الأهداف في المستوى الأعلى)، 3) **الحصرية** (أن لا يكون هناك تداخل بين الأهداف في المستوى نفسه)، 6) **الضبط** (صياغة الأهداف بناء على لائحة إرشادات وفحص التوافق بناء على لائحة تدقيق).

5. التوافق بين الأهداف التعلمية والأنشطة والوسائل

تتضمن المناهج التفصيلية، كما هو معلوم، جداول خصص العمود الأول في كل منها للمحتوى، والثاني للأهداف التعلمية، والثالث للأنشطة والوسائل، علماً بأن هذه القاعدة لم تعتمد كنمط في كافة المواد، وقد تغيّرت الأمور عدة مرات، إن في عدد الأعمدة أو في عناوينها أو في مضامينها، بحيث أن عمود الأنشطة كان أحياناً غائباً أو كان عنوانه "ملاحظات" أو غير ذلك. وقد جرت الإشارة إلى الأنشطة والوسائل في أماكن أخرى من المنهج أحياناً، أو غابت هذه الإشارة أحياناً أخرى، بحيث نجد أنفسنا مرة أخرى، في موضوع التوافق، أمام بنى تنظيمية (نماذج) متعددة، تجعل فحص التوافق عسيراً ونتائجه غير دقيقة.

لذلك نقتصر هنا على بعض الملاحظات العامة، المتعلقة بصفين (السادس والثاني عشر): 1) هناك أنشطة وضعت غير مرتبطة بالأهداف (من دون مرجعية). 2) هناك أهداف تعلمية وضعت من دون أنشطة (من دون صدى)، تجاوز ذلك أحياناً نصف الأهداف، كما في الفيزياء والعلوم الطبيعية والكيمياء، والجغرافيا، والاجتماع/الاقتصاد. وفي أحيان أخرى انخفض ذلك إلى أقل من النصف، كما في اللغة العربية، والعلوم الطبيعية والتاريخ، والفنون التشكيلية. وفي حالة ثالثة كانت كافة الأهداف التعلمية تقريباً ذات صدى، كما في اللغة الفرنسية الثانية والتربية الوطنية، والتكنولوجيا، والمسرح. وفي حالة رابعة زاد عدد الأنشطة عن عدد الأهداف التعلمية، كما في التاريخ، والتربية الوطنية، والتكنولوجيا والفنون التشكيلية والمسرح. 3) هناك مواد من دون أنشطة أصلاً.

توصية رقم 13: وضع قاعدة واضحة حول الأنشطة والوسائل، وتطبيقها في جميع المواد، مع تجنب تحويل المناهج التفصيلية بديلاً عن دليل المعلم، وتجنب تقديم شيء مسبق

و"مغلق" للمؤلفين والمعلمين. ويقترح في هذا الصدد تقديم نماذج إيحائية عن الأنشطة والوسائل ربطاً بالمادة ككل وبالأهداف العامة والخاصة، أي بمجموعات كبرى للأهداف التعلمية.

رابعاً: المدى والتتابع

1. المدى

تغطي مناهج المواد، بصورة عامة، ما يجب أن تغطيه، أي دون ظهور نواقص أو زوائد ذات أهمية (بالنظر إلى مجموع المناهج). ينطبق ذلك على المواد التالية: اللغة الفرنسية الأولى، الرياضيات (حيث ذكر النقص في المنهج للطلاب الذين سيتابعون فرع الاجتماع والاقتصاد)، الفيزياء (ثمة بعض الزوائد والنواقص)، العلوم الطبيعية، التربية الوطنية (ثمة بعض الموضوعات التي يجب زيادتها)، المعلوماتية، التكنولوجيا، الفنون التشكيلية والمسرح (مع نقص في عدد من القيم والمواقف) (المجموع 9 مواد).

ثمة سبع مواد أخرى تتمتع بالتغطية أيضاً، لكن ما ذكر من ملاحظات حول الزوائد والنواقص فيها أكثر أهمية. وهذه المواد هي: اللغة العربية، اللغة الفرنسية الثانية، اللغة الإنكليزية الأولى، اللغة الإنكليزية الثانية، الكيمياء، التاريخ، الاجتماع/الاقتصاد. بالنسبة لهذه المواد السبع، كما بالنسبة للمواد التسع السابقة، ثمة إشارات متكررة في التقارير إلى كون منهج المادة أوسع أو اكبر من الوقت المخصص، وهناك نزعة لاقتراح زيادة هذا الوقت، لكن من أين تخصص الزيادة طالما أن الوقت محدود ويجب أن يوزّع على جميع المواد.

تبقى أربع مواد تشكو من مشكلات اكثر جدية في المدى الذي تغطيه كل منها: الجغرافيا، الفلسفة/الحضارات والموسيقى والتربية الرياضية. والمشكلات هنا ناجمة عن المقاربة المعتمدة في وضع منهج كل منها.

توصية رقم 14: اعتماد مبدأ **المدى** في تعديل مناهج المواد: أي تأمين "التغطية" بتخفيف الزوائد وإضافة النواقص ذات الأهمية في معظم المواد (استناداً إلى الملاحظات والتوصيات المقدمة في التقرير الخاص بكل مادة، ولا سيما بالنسبة لمواد الجغرافية والفلسفة/الحضارات والموسيقى والتربية الرياضية)، وذلك بما يتناسب مع الوقت المتاح وليس زيادته لأن هذا الأمر مستحيل، وتطبيق مبدأ **الأقل هو الأكثر**، بالتركيز على الأهداف (القدرات) وتحقيقها، طالما أن هذا ما يبقى بعد أن تنسى الموضوعات مع الزمن.

2. التتابع

يشمل التتابع المحتوى والأهداف. ويتمثل عدم التتابع في: الانقطاع، عدم الاتساق (أي تقديم أمر قبل غيره حيث يجب أن يكون العكس)، التكرار.

بعد تطبيق هذا المحك على موضوعين مختارين في كل من المواد العشرين تبيّن:

- أن هناك 8 مواد تتمتع بالتتابع، وهي الآتية: اللغة الفرنسية الأولى، اللغة الفرنسية الثانية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، التكنولوجيا، الفنون التشكيلية والمسرح.
- أن هناك 8 مواد تتمتع بالتتابع ولكنها تشكو من خلل فيه أحياناً، في موضوع من الموضوعين، أو في واحد من المحتوى والأهداف، أو في مرحلة من المراحل، وهذه المواد هي: اللغة العربية، اللغة الإنكليزية الأولى، اللغة الإنكليزية الثانية، العلوم الطبيعية، التاريخ، التربية الوطنية، الاجتماع والاقتصاد، المعلوماتية.
- أن هناك 4 مواد تعاني من عدم التدرج بأشكال مختلفة، ولأسباب مختلفة: الجغرافية (تكرار وانقطاع)، الفلسفة/الحضارات (انقطاع بين السنتين الثانية والثالثة في المادة نفسها، وعدم اتساق)، الموسيقى (تكرار العناوين)، الرياضة (تكرار العناوين).

توصية رقم 15: التأكيد على مبدأ **التتابع** الذي اعتمد في معظم المواد من صف إلى صف، ومن مرحلة إلى أخرى، لجهة الانتقال من الأسهل إلى الأصعب (السهولة) ومن المعلوم إلى المجهول (التراكم)، في المعارف والمهارات والمواقف. والعمل على سد الثغرات في المواد التي تشهد مظاهر عدم التتابع، وعلى إعادة ترتيب المواد التي تشكو من التكرار أو الانقطاع أو عدم الاتساق استناداً إلى الملاحظات والتوصيات المقدمة في التقييم الخاص بكل مادة.

توصية رقم 16: من أجل تطبيق مبدأي المدى والتتابع، بالإضافة إلى مبادئ مثل التوازن والتراكم والترابط والتوافق وغيرها، يستحسن وضع شبكات تشتمل على لوائح بالمفاهيم والمهارات والمواقف بالنسبة لكل صف، وتعين موقع اكتسابها في كل محتوى (الموضوعات والمحاور)، وتحدد خطوط سير كل منها من صف إلى صف ومن مرحلة إلى أخرى و ما بين المواد. ولمزيد من الدقة والفعالية، وللاستفادة من التطورات التكنولوجية، يمكن وضع هذه الشبكات بصورة رقمية digital، بحيث تتحول المناهج كلها إلى مناهج رقمية digital curriculum .

خامساً: نوعية المحتوى

يتعلق فحص نوعية المحتوى بالنظر في صلاحيته من جهة وفي ملاءمته، من جهة ثانية. الصلاحية هي محك أكاديمي – تربوي وتشمل صحة المحتوى وحداثته ومعالجته لأحداث من الواقع. والملاءمة هي محك اجتماعي– تربوي وتشمل تناسبه مع الفئة العمرية المقترحة، ومع حياة التلاميذ اليومية، وكثافته بالنظر إلى الوقت المتاح للمادة.

1. الصلاحية

يبيّن التقييم أن مناهج المواد تتمتع بمعظمها بالصلاحية، من الجهات الثلاث: الصحة، والحداثة والواقعية. و"الواقعية" تبدو الأكثر انتشاراً إذ، كما يقول أحد التعليقات، أن المواضيع المختارة مهما كانت تلتقي في النهاية مع تجارب وأحداث من الواقع. ورغم ذلك فإن هناك مادتين تعانيان من قلة "الواقعية" بسبب المقاربة المعتمدة في كل منهما: الفلسفة/الحضارات والموسيقى. الأولى لأن منهج الحضارات لا يشتمل على أي نشاط يتعلق بالواقع (أثر حضارة ما على عالمه الحالي وعلى واقعه). والثانية بسبب التغريب الشديد للمنهج.

إذا كان منهج الفلسفة/الحضارات يشكو من الصحة والحداثة والواقعية على السواء، وإذا كان منهج الموسيقى يشكو من الحداثة والواقعية ولا يشكو من الصحة، فإن هناك مادة ثالثة تشكو من أمرين أيضاً، هي الرياضة التي وان كانت واقعية الطابع، فإنها تشكو من الصحة والحداثة. أما اللغة العربية التي تعاني من عدة مشكلات، كما مرّ معنا سابقاً، فإن منهجها "واقعي" لكنه في معيار الصحة يشكو من مغالطات تطاول صحته ويشكو من التقليدية لأنه بعيد عن التقدم الحاصل في علم اللغة. وتضاف أيضاً الجغرافيا التي اعتبر منهجها واقعياً، ولكنه صحيح شكلاً فقط وليس بالفعل، وهو "قديم" بالمقارنة مع المنهج الذي اقتبس منه (الفرنسي).

مقابل هذه المواد الخمس ثمة 12 مادة وصف وضعها بالإيجابي بالمعايير الثلاثة: اللغة الفرنسية الأولى، اللغة الفرنسية الثانية، الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية، الكيمياء، التربية الوطنية، الاجتماع والاقتصاد، المعلوماتية، التكنولوجيا، الفنون التشكيلية، المسرح. علماً بأن هناك بعض الثغرات الطفيفة أو بعض التساؤلات غير المحسومة حولها.

تبقى مواد ثلاث وضعها إيجابي أيضاً لكنها أثارت مزيداً من الأسئلة وأفضى تحليلها إلى المزيد من الملاحظات وضرورات التعديل والتحديد: اللغة الإنكليزية الأولى، اللغة الإنكليزية الثانية، والتاريخ.

توصية رقم 17: التأكيد على مراعاة مناهج المواد عموما لمبدأ **الصلاحية**، لجهة أن محتوياتها صحيحة وحديثة وتعالج مسائل مأخوذة من الواقع، وإعادة النظر في مناهج اللغة العربية، والجغرافيا والفلسفة/الحضارات والموسيقى والرياضة، تطبيقاً لهذا المبدأ، وضبط بعض التفصيلات الجانبية في عدد من المواد الباقية على ضوئه (استنادا إلى الملاحظات التفصيلية والتوصيات المقدمة في التقييم الخاص بكل مادة).

2. الملاءمة

بخلاف ما حصلنا عليه في كل من المدى ثم التتابع ثم الصلاحية، أمامنا هنا نتيجتان متضاربتان: ثمة 19 من 20 مادة لا تشكو من مشكلات جوهرية في هذا المحك (باستثناء الموسيقى) لكن معظمها (13 من 20) تشكو بصورة أو أخرى من موضوع الكثافة. وهذه المشكلة ظهرت أيضاً قي تحليل الكتب المدرسية (المكون الفرعي الثالث من الدراسة التقييمية للمناهج التعليمية). ويبدو أن النزعة السائدة لدى واضعي المناهج، كما لدى مؤلفي الكتب، تقوم على ضخ أكبر كمية من المادة التعليمية (المحتوى). وهذا ما دفع التقرير الذي وضع عن منهج مادة الكيمياء إلى الدعوة إلى تطبيق مبدأ "الأقل هو أكثر"، وما دعا التقرير الذي وضع عن الرياضة إلى القول بأن المنهج كثيف لكنه خفيف، أي أن هناك مادة تعلمية (موضوعات) تتجاوز الحاجة إلى تعليمها الوقت المتاح، وأن ذلك يتم عادة على حساب الأهداف التربوية. ومن المرجح أن تحصل الكثافة نتيجة احتساب الوقت على أساس الزمن المقرّر في النسخة الأولى للهيكلية (34 أسبوعاً، أو 170 يوماً) فيما هو أقل من ذلك في المدارس الرسمية على الأقل (29 أسبوعاً أو 145 يوماً) هذا من جهة، ومن جهة ثانية لأنه تم "ملء الوقت" المتخيل بواسطة الموضوعات وليس بواسطة الأهداف، ولا سيما الإجرائية منها. ولو جرى الانطلاق من الأهداف لأمكن تطبيق نطاق المحتوى طبقاً لقاعدة "الأقل هو أكثر"، أي لأفسح المجال بصورة أفضل لتحقيق الأهداف "بعد أن تنسى المضامين".

معظم المواد "مرّت بنجاح" في فحصي "الفئة العمرية" و"تناسب المحتوى مع حياة التلميذ اليومية"، وإن كان هذا "النجاح" ليس تاماً في المواد المعنية. فالاقتصاد كثيف غير متناسب، والفلسفة/الحضارات غير متناسبة، واللغة الفرنسية الثانية لا يعرف مدى تناسبها بسبب قلة الدراسات، وفي التاريخ ثمة محاور غير متناسبة، والفنون التشكيلية محتواها غير ملائم تماماً للفئة العمرية في الحلقتين الأولى والثانية.

توصية رقم 18: إعادة النظر في محتوى مناهج المواد عامة استنادا إلى مبدأ **الملاءمة**، لجهة إعادة ضبطها وتخفيف محتواها على إيقاع الوقت المتاح الفعلي أو الواقعي من جهة، ولصالح الأهداف التي يمكن ويؤمل تحقيقها، مع التأكيد على بعدي التناسب مع الفئة

العمرية، والتناسب مع حياة التلاميذ اليومية اللذين جرت مراعاتهما في معظم المواد (استناداً إلى الملاحظات والتوصيات المقدمة في تقارير تقييم مناهج المواد).

سادساً: صياغة المنهج

يشتمل فحص صياغة المنهج على ستة أسئلة طرحت على الباحثين الذين قيّموا مناهج المواد، تتعلق بما إذا كانت الصياغة صحيحة، دقيقة، مفهومة من قبل المعلم، وما إذا كان المنهج بهذه الصياغة مفيدا، سهل الاستعمال وكافياً له وللمؤلف.

معظم المواد (17 من 20) لا تشكو من مشكلات جوهرية في موضوع الصياغة (باستثناء التاريخ، والفلسفة/الحضارات والرياضة) لكن معظمها أيضاً (19 من 20) يشكو من مشكلات تقنية متفاوتة (ما عدا الرياضيات). وهذا الانتشار الواسع للمشكلات التقنية في الصياغة (بغض النظر عن التفاوت في أهميتها) يشكل ثغرة جديدة في صناعة المناهج.

توصية رقم 19: اعتماد مبدأ **التحكيم** عند تعديل المناهج وقبل إصدارها بصورة رسمية (نشرها) بإخضاعها لثلاثة أنواع من المراجعات: التحكيم العلمي (من أجل توفير الصحة والدقة في الصياغات)، التحكيم التربوي (من أجل توفير السهولة والوضوح والترتيب المنظبط في العرض) والتحكيم التحريري (من أجل تجنب أية أخطاء).

كما نعالج تحت عنوان "الصياغة" أموراً أشير إليها في أكثر من تقرير من التقارير التقييمية لمناهج المواد:

الترجمة

وضع عدد من المواد بلغات ثلاث، وقد بيّنت المقارنة وجود فروقات بين هذه "النسخ" تتراوح بين بعض الأخطاء التقنية وبين اختلاف جدي في النصوص (وبخاصة الأهداف)، ما يشير إلى عدم ضبط وضع المنهج، بناء على قواعد معتمدة:

- في الرياضيات، استخدمت بعض المصطلحات الواردة في النص العربي دون مراعاة الدقة في إيجاد المرادف الصحيح في اللغة الفرنسية.
- في الكيمياء هناك بعض الأخطاء والمغالطات.
- في التكنولوجيا تفضي مراجعة النسخ الثلاث إلى الاعتقاد بأنه لم تترجم نسخة عن الأخرى، بل وضعت النسخة العربية بصورة مستقلة نسبياً عن النسختين الفرنسية والإنكليزية المتقاربتين. بل ان أجزاء متفرقة في هذه النسخ وضعت أيضاً بصورة مستقلة عن الأخرى

وجرى تجميعها وترجمتها لاحقاً، دون ضبط بنائها، فحصلنا على اختلافات جوهرية بين النسخ، إن في المعنى أو في التقسيم أو في المصطلحات.

- في الفلسفة والحضارات جاءت لغة النسخة الإنكليزية رديئة إلى درجة تتعدّى مجرد ضعف الصياغة أو ركاكة الأسلوب، وأصبح متعذراً فهم هذه النسخة أحياناً دون الرجوع إلى النص العربي. وهذا متأتٍ عن الترجمة إلى الإنكليزية من قبل غير المختصين، أو من خارج أعضاء فريق منهج الفلسفة.

توصية رقم 20: اعتماد قواعد في الترجمة بالنسبة لمناهج المواد التي توضع بلغات ثلاث. ويقترح أن تكون القاعدة الأولى أن يتكون فريق المادة من ثنائيي اللغة ولا "يترجم" المنهج من قبل مترجمين خارجيين، ومن المستحسن أن يكون منسق الفريق ثلاثي اللغة. القاعدة الثانية أن تراجع النسخ الثلاث من قبل محكّمين خارجيين. القاعدة الثالثة أن يوضع لكل منهج مادة مسرد بالمصطلحات الرئيسية باللغات الثلاث. القاعدة الرابعة أن تخضع النسخ الثلاث لتدقيق/تحرير لغوي دقيق. القاعدة الخامسة أن تكون هناك مراحل متعارف عليها: 1) كتابة النسخة الأولى بلغة معينة، 2) كتابة النسختين الباقيتين، 3) مقارنة وضبط وتدقيق في اجتماعات عمل متتالية، 4) وضع المسودات الأولى للنسخ الثلاث، 5) التحكيم، 6) المراجعة بعد التحكيم، وضع المسودة الثانية، 7) التحرير والضبط الطباعي اللغوي– الصيغة النهائية.

ب. الطرائق

من الطبيعي أن لا يكون المنهج مفصلاً حول طرائق تعليم المادة، فهذا دور دليل المعلم. لكن دليل المعلم يفترض أن يبنى على توجيهات رئيسية ينص عليها المنهج. ومن هذا المنظار تعتبر مناهج المواد شحيحة، وقد عبّرت معظم التقارير التي وضعت عن مناهج المواد بأنه من غير الواضح كيف يريد المنهج أن تعالج المادة المعنية.

ثمة طرائق عامة لها صلة بالأهداف العامة للمنهج، يفترض أن ينص عليها في المكان المناسب. كما أن لكل مادة بيداغوجيا خاصة بها أو ديداكتيك، متصلة اتصالاً وثيقاً بفلسفة المادة والمقاربة التي تميّزها، يجب أن ينص منهج المادة عليها.

ج. نظام التقييم

من المعروف أن نظام التقييم صدر بعد فترة من صدور المناهج. وهذا ما أحدث إرباكاً في تطبيق الاثنين معاً لدى المعلمين. ومن الملفت أن مفهوم "الكفايات" موجود في مناهج اللغتين الفرنسية والإنكليزية وليس موجوداً في منهج اللغة العربية ولا في غيرها من المواد. أما مفهوم المجالات فلا وجود له في أية مادة. والتقارير التي وضعت هنا حول مناهج

المواد طرحت أسئلة كثيرة وتحفظات حول الأهداف، بما له علاقة بالتقييم. فالهدف لا يعرف ما إذا كان موجهاً للمعلم أو للمتعلم، وعندما يكون موجهاً للمتعلم ثمة خلط بين ما هو هدف إجرائي وما هو هدف عام أو غاية، وما هو قابل للقياس ما هو غير قابل للقياس. وليس معروفاً في حالة القابلية للقياس المستوى المعياري الذي يجب أن يبلغه المتعلم. وهناك التباسات أيضاً متعلقة بالأفعال والمفردات المستخدمة في صياغة الأهداف، فالفعل يغيب أحياناً ويحضر أحياناً أخرى، وهو يحمل معنى ميدان معين (معرفة، مهارات، مواقف) أو مستوى معين (متدنٍ أو عالٍ) في هذا الميدان، فيما المدلول يحمل معنى مستوى آخر.

توصية رقم 21: تضمين المقدمة العامة لمنهج المادة (أو ارتباطاً بأهدافها العامة) إشارات حول الطرق الأكثر انسجاماً مع المادة، وكذلك الحال بالنسبة للمقدمات المتعلقة بالأهداف الخاصة للمادة في كل حلقة. وفي كل مرة توضيح المقاربة الأساسية في تقييم المادة ربطاً بالمقاربة الأساسية في تعليمها. مع التذكير بالتوصيات المقدمة سابقاً في المكونات الفرعية الأخرى من الدراسة التقييمية للمناهج والمتعلقة بإدراج الكفايات ضمن المناهج في علاقة واضحة ووظيفية بالأهداف من أجل إزالة الازدواجية بين التعليم والتقييم.

سابعاً: الصورة الإفرادية لمناهج المواد

استناداً إلى تقارير الخبراء، وما ورد فيها حول "الصورة العامة" لكل مادة، وإلى التحليلات السابقة، يمكن أن نصنّف المواد العشرين التي جرى تقييمها إلى ثلاث مجموعات: مجموعة المواد التي تعاني من مشكلات أساسية أو جوهرية في تصميمها والتي تحتاج إلى إجراء تعديل جذري في مناهجها، والمواد التي تعاني من مشكلات جزئية في تصميمها وتحتاج إلى تعديلات موضعية، والمواد التي تعاني من مشكلات ثانوية في منهجها. وبسبب التفاوت في حجم المشكلات تتفاوت التوصيات المقدمة بشأنها: مواد المجموعة الأولى وضعنا توصيات خاصة بكل منها، المجموعة الثانية وضعنا لها بمجموعها توصية واحدة، والمجموعة الثالثة تنطبق عليها التوصيات العامة، أي تلك التي تنطبق على جميع المواد.

1. المواد التي تعاني من مشكلات جوهرية في تصميم مناهجها

أ. اللغة العربية

ينطلق منهج اللغة العربية من التباس أساسي يتعلق بالأهداف العامة لهذه المادة، وتسودها أفكار غامضة ومتداخلة، بحيث يمكن القول بأن منهج اللغة العربية لا يواكب التطورات الحاصلة في علوم اللغة والتواصل، ويفتقر إلى نظرية حديثة في اكتساب اللغة.

يكمّل ذلك خلط وتداخل بين الأهداف في مستوياتها المختلفة، وبين الأهداف والمحتوى، وتكرار للصياغات وللأهداف نفسها أحيانا، وغياب للأهداف أحيانا أخرى (المرحلة الثانوية).

والمنهج يتجاهل موضوع العامية والفصحى، أو يتجنبه، كما يتجنب التصدّي لما هو "أساسي" في اللغة من مفردات وتراكيب، ويكتفي في المقابل بالكلام عن اللغة الوظيفية وربط اللغة بالحياة، كأنه يقدم ورقة في ندوة، وليس مخططاً لتعليم هذه المادة.

توصية رقم 22: إجراء تعديل جذري لمنهج اللغة العربية، أهدافاً ومحتوى وطرائق تعليم وتقييم، وتطبيق منهجية متماسكة مستندة إلى أدبيات وتجارب تعليم اللغات في العالم، وإلى أدبيات تعليم اللغة العربية وتجاربه وقضاياه الكبرى وبخاصة التركيز على المهارات الكبرى الأربع: القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي، التعبير الخطي.

ب. التاريخ

تواجه مادة التاريخ، كغيرها من مواد المنهج، مشكلة تربوية (كيف نعلّم؟) وتواجه مشكلة أخرى أيديولوجية تتعلق بماهية التاريخ الذي يجب أن يتعلمه اللبنانيون (ماذا نعلّم؟).

المنهج الذي نحلله هو المنهج "الجديد" الصادر عام 1999 الذي توقف العمل به، ظناً منا أن نتائج هذا التحليل تفيد في وضع المنهج "ما بعد الجديد".

من الناحية التربوية، لا يبدو أن التطورات التي حدثت في المعرفة التاريخية ومناهجها من جهة، وفي النظريات التربوية والديداكتيك من جهة ثانية، قد أخذت بعين الاعتبار في منهج 1999. فهو يحافظ على تدرجه الكرونولوجي الموافق لتدرج المراحل التعلمية. وهو ما زال منهجاً معرفياً أو منهج محتوى دون انتقال جدي نحو الطرائق والكفايات التاريخية، المستمدة من التفكير التاريخي، بعد تبسيطها وتجزئتها بحسب المستوى التعليمي. وتغلب عملياً على الأهداف التعلمية كلمات مثل "يتعرف" و"يدرك" و"إكساب" بما يعكس المنطق التلقيني في بناء منهج التاريخ. ويعزز من رسوخ هذا المنطق غياب طريقة "العمل على الوثيقة" المشتقة من

منهج علم التاريخ. وتظهر تقليديته أيضاً من خلال تحقيبه المبني على الأحداث البارزة، دون الغوص في التطورات البطيئة والعميقة. وليس في المنهج أية إشارات إلى النظريات التربوية المتعلقة بالمتعلم والنمو الزمني والسلوكي. وإذ يشير في أحد أهدافه العامة إلى "تنمية روح البحث العلمي..." فإن الأهداف الخاصة والأهداف التعلمية لا تحمل أي أثر لذلك الهدف العام، ولا يعرف المرء كيف يتجسّد عملياً مع الانتقال إلى الممارسة العملية في التعليم، بل يبدو هذا الهدف كأنه مجرد مجموعة من الكلمات وضعت لكي تزين مدخل المنهج.

لا شك في أن هناك تجديداً بالمقارنة بين منهج 1999 والمنهج القديم، الساري المفعول حالياً، لكن التجديدات التي حصلت تبقى ثانوية بالمقارنة مع السياق العام التقليدي الذي حافظ عليه.

أما من الناحية الأيديولوجية فهناك تجديد أقوى مما في الناحية التربوية. ويعود ذلك إلى استناد المنهج الجديد إلى ما قرّره اتفاق الطائف والتعديلات الدستورية المتأتية عن الاتفاق. لكن الفحص الدقيق يظهر أن التغير الحاصل تحوّل إلى إضافات على سبيل الترضية أكثر مما هو إعادة صياغة وفق رؤية جديدة لتاريخ لبنان.

فقد حسم المنهج الخلافات السابقة وأكد على حسن الولاء عند اللبنانيين كافة بحيث أضحى لبنان وطناً نهائياً لجميع أبنائه، وأكّد على انتماء لبنان العربي وضرورة تنمية الشعور بذلك، لكن المتابعة تبين أن هذا الحسم بقي خارجياً، وأن لبنان "القديم" ما زال موضوع المنهج "الجديد".

واستجاب المنهج إلى الانتقاد السابق للنزعة المركزية (حول جبل لبنان) في المنهج القديم، فنصّ في أحد أهدافه على "إدراك ارتباط لبنان بجغرافيته الموحّدة، وعدم الاقتصار على تدريس تاريخ منطقة معينة". لكن المتابعة تظهر أن المنهج يبدو وكأنه يتحايل على تطبيق هذا الهدف إذ لا يفعل أكثر من إضافة حصة بعنوان "المناطق اللبنانية خارج الإمارة الشهابية" أو "المناطق اللبنانية خارج المتصرفية".

ثم إن منهج 1999 لا يخبرنا كيف سيتعامل مع أحداث الماضي التي تتغذى منها الأيديولوجيات (التي تصارعت خلال العقود الماضية)، وتتخذها عادة مواد للتنشئة في الأسرة وفي مؤسسات التنشئة والتأجيج الحزبية وغير الحزبية: هل تُعرَض هذه الأحداث بطريقة معينة أم يجري إهمالها، أم تتغيّر طريقة التعامل معها من مرحلة تعليمية إلى أخرى؟

توصية رقم 23: اعتماد مقاربة تاريخية–تربوية عند وضع المنهج "ما بعد الجديد" لمادة التاريخ (الجاري إعداده حالياً) تأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في علم التاريخ وفي تعليم التاريخ، وتوضيح طريقة تدريس التاريخ انطلاقاً منهما، وتعزيز الأهداف التي

تكون كفايات حقيقية في فهم التاريخ وتحليله لدى المتعلمين، مع التمييز بين ما هو معرفي (منهج التاريخ)، وذهني – عقلي (تصنيف ومقارنة تحليل وتفسير، الخ) ومدني (الاندماج الاجتماعي واتخاذ المواقف) وثقافي (تكوين الذاكرة الوطنية والإنسانية)، بالإضافة إلى إدخال مفهومي الزمان والمكان مبكراً وتدريجهما لاحقاً.

توصية رقم 24: إن إحداث تغيير جذري في منهج مادة التاريخ من الناحية التربوية (توصية 23) يساعد كثيراً على التخفيف من التحديات الأيديولوجية، لأن التدريب على التفكير التاريخي الناقد يساهم في "غربلة" الأيديولوجيات، لكن من الضروري أيضاً أخذ التحديات الأيديولوجية على محمل الجد وليس من باب الترضية، والعمل على إقرار خيارات تربوية حول المسائل الخلافية بصورة واضحة ومسؤولة. ومن المستحسن القيام بكل ذلك من ضمن ورشة وطنية مفتوحة لإصلاح منهج التاريخ يشارك فيها اختصاصيون ومهتمون.

ج. الجغرافيا

يقر منهج الجغرافيا في مقدمته بأنه يتمحور حول مفهوم "المجال الجغرافي" وهو مفهوم حديث حلّ عالمياً محل مفهوم "الإنسان والبيئة". الأول يقوم على التنظيم، أي على ما تنتجه الجماعات ضمن أنساق العلاقات في ما بينها، بينما يقوم الثاني على مبدأ التفاعل. لكن بعد المقدمة، يتبين من الإطلاع على الأهداف والمحتوى أن المنهج يستعمل كلمة "المجال" جزافاً، أو تجميلاً، أو على نحو خاطئ، فيما هو يتمحور عملياً حول البيئة. ويقدم التقرير التحليلي لمنهج الجغرافيا أدلة كثيرة على هذين الخلط والإحلال.

من جهة ثانية يبيّن تحليل الأهداف أن جلّها (77.5%) يتعلق بالمستوى المعرفي الأول (يتعرف، يطلع، يسمّي، يدل، يلاحظ، يؤثر ...). والأهم من ذلك أن المنهج يستعمل أفعالاً تدل على المستويات العليا (يحلل، يربط، يستنتج) فيما المدلول يتعلق بالمستوى الأول. يكمّل ذلك أن المنهج كثيف في محتواه، مقارنة بمنهج أجنبي (فرنسي) يعالج المحاور نفسها، الأمر الذي يكشف عن أولوية المستوى المعرفي الأدنى فيه.

توصية رقم 25: تعديل منهج الجغرافيا بصورة جذرية مواكبة للاتجاهات العالمية في مقاربة تدريس الجغرافيا (مفهوم المجال) وصياغة متأنية للأهداف والمحتويات والأنشطة تأخذ بعين الاعتبار مستويات المتعلمين والقضايا التي تحيط بهم.

ج. الفلسفة والحضارات

يتميز منهج هذه المادة بإدراج "ممارسة السؤال الفلسفي وما ينتج عنه من تفكير حر وخلاّق" بين الأهداف العامة، ومحاولة الموازاة بين الفلسفة العامة والفلسفة العربية، ومحاولة

إدخال المسائل الفلسفية التي تثيرها العلوم الطبيعية والتكنولوجيا على الصعيدين المعرفي والأخلاقي.

لكنه يعاني من مشكلات جوهرية تتمثّل في ما يأتي:

– انخفاض حصة "الفلسفة" من 17 ساعة في الأسبوع لدى متابعي فرع الفلسفة في المنهج السابق إلى 9 ساعات في المنهج الجديد، أي إلى حوالي النصف.

– جمع مادتين لا علاقة بينهما في المنهج نفسه.

– سيطرة النمط الدوغمائي والتلقيني، السطحية، الخطب الدفاعية، في مادة الحضارات، فضلا عن النقص في الموضوعات.

– غياب الفلسفة كطريقة تفكير ومنهجية، فصل الفلسفة العربية عن الفلسفة العامة، في مادة الفلسفة، حيث تغيب أيضا موضوعات مثل المنطق وعلم الجمال، وحيث "القضايا المعاصرة" غير مطروحة بصورة حيوية وحديثة، وتغيب عنها الأسئلة والنشاطات المرتبطة بحياة المتعلم.

توصية رقم 26: تعديل منهج الفلسفة والحضارات بصورة جذرية، ولا سيما من النواحي التالية: 1) دمج الفلسفة العربية بالفلسفة العامة، 2) فصل مادة الحضارات عن مادة الفلسفة، لأن لا صلة واضحة بينهما، ولعله من الأفضل إلغاء مادة الحضارات وتكريس مادة السنة الثانية للفلسفة بتاريخها وحيويتها، 3) اعتماد المقاربة الفلسفية في مادة الفلسفة، وهذا أبسط الأمور، من أجل تشجيع المتعلم على ممارسة السؤال الفلسفي والفكري الخلاق، وإقامة مناظرات تتناول قضايا معاصرة ذات بعد أخلاقي (الاستنساخ البشري، العصيان المدني، حركة الحفاظ على البيئة، الخ).

هـ. الموسيقى

مشكلة منهج الموسيقى الجديد في لبنان لا تخصه وحده، بل تعم مناهج الموسيقى في الدول العربية. وهي تنطلق من افتقار التربية الموسيقية في هذه الدول إلى مرجعية توفّق بين العلوم الموسيقية والاتجاهات العالمية في التربية الموسيقية من جهة، وبين التراث الموسيقي والبيئة الموسيقية المحلية–العربية من جهة أخرى. وكان بإمكان المنهج اللبناني أن يبادر إلى المزاوجة بين الأطر الموسيقية والتربوية العالمية والمحتويات والأساليب العربية، خصوصاً وأن من أبرز الاتجاهات العالمية (الهنغاري سلطان كوراني والألماني كارل أوف) تلك التي تنادي بأن يكون عماد النشاط الموسيقي المدرسي الأغنيات الشعبية المتوارثة لأنها "الرضاعة" الموسيقية الطبيعية.

بالإضافة إلى ذلك فان الأهداف العامة جاءت إنشائية كمثل القول: "تعوّد الإصغاء والاستماع تمهيداً للوصول إلى فهم وإدراك شاملين" (هدف عام للمادة رقم 1)، أو "دائرية" مثل: "ضبط الإيقاع وما له من تأثير على تصرفات الإنسان وبالتالي إدراكه الحسي للإيقاع" (الهدف العام رقم 2) أو ملتبسة مثل: "التفكير ثم الإبداع" أو "رياضيات الموسيقى". والأهداف الخاصة جاءت في تسلسلها وفي معانيها اعتباطية وضبابية أحياناً. كما أنه ليس في المنهج ما يشير إلى أنه موجّه للمتعلم اللبناني. وينقصه التدرج. وهناك علامات استفهام تطال جميع المجالات (القراءة الموسيقية، الاستماع، الغناء، العزف) من حيث مضمونها ودورها وتسلسلها.

توصية رقم 27: تعديل منهج الموسيقى بصورة جذرية، استرشاداً ببعض الوثائق الإقليمية العربية حول التربية الموسيقية، وبمناهج موسيقية تعتبر نموذجية، وبحلقات دراسية ومناقشات تساعد على حسن الاختيار، واستناداً إلى المتطلبات العلمية والمتطلبات البيئية في تعليم الموسيقى.

و. التربية الرياضية

لم تعتمد في وضع منهج هذه المادة منهجية علمية – تربوية مقنعة. إنه يشكو من عدم الوضوح وعدم الترابط الداخلي وعدم التمييز بين مستويات الأهداف وميادينها.

هذا من ناحية التقييم الداخل، أي ضعفه الذاتي، أما من ناحية التقييم الخارجي، أي بناء على ما هو متعارف عليه في التربية عموماً وفي التربية الرياضية خصوصاً، فمنهج التربية الرياضية يشكو من:

– ارتكازه إلى أنشطة رياضية متفرقة ومفككة غير مندرجة في سياق أهداف تربوية اجتماعية. يتجسّد ذلك في ابتعاد الأنشطة عن الأهداف، وفي عدم اعتماد مبدأي التعدد Pluri-

disciplinarité والتداخل Multidisciplinarité، وفي سيطرة الأهداف المباشرة التنافسية على النشاط الرياضي.

– غياب "مشروع المدرسة"، و"مشروع المادة"، و"مشروع الحلقة" و"مشروع الصف".

– غياب مبدأي "ورشة العمل" و"وضعية التعلُّم" وما يستتبعانه من تفريد التعليم والتربية الفارقية، بما في ذلك الفروق بين الجنسين التي وان ذكرت فهي تبدو غامضة.

– عدم أخذ الأوجه والأبعاد التالية بعين الاعتبار: البعد البيوميكانيكي، البعد البيولوجي، البعد الفكري والقراري والاستقلالية، الوجه العلائقي، الوجه العاطفي والاجتماعي، البعد التعبيري، الوجه التاريخي والنظامي، الوجه التعليمي (سيرورة التعلم)، ومنطق النشاطات.

– عدم أخذ المتغيرات الجغرافية والمناخية في لبنان بعين الاعتبار في تحديد الأنشطة.

– عدم وجود قاموس دقيق لمفردات هذه المادة باللغة العربية.

توصية رقم 28: إجراء تعديل جذري لمنهج الرياضة تطبق فيه أولاً المقاربة الحديثة في تعليم الرياضة، وتؤخذ فيه ثانياً المعطيات اللبنانية (الجغرافية والمناخية والسكانية) بعين الإعتبار، وتطبق فيه ثالثا قواعد إدراج الأنشطة ضمن سياق تربوي اجتماعي.

2. المواد التي تعاني من مشكلات جزئية في تصميم مناهجها

أ. اللغة الإنكليزية الأولى

يتمحور منهج اللغة الإنكليزية الأولى حول المجالات المهارية السبعة الأساسية الآتية: فهم المسموع، التعبير الشفهي، القراءة، الكتابة، التفكير، الدراسة، والوعي الثقافي. لكنه يفتقد إلى المهارات اللسانية Linguistic Skills التي تعتبر عنصراً مفتاحياً في منهج تعليم أي لغة أجنبية. ويتميز منهج اللغة الإنكليزية الأولى بأنه، فضلاً عن الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف التعلمية (والكفايات)، يتضمن مهام ادائية Performance tasks . وتشمل أهداف المادة أموراً عدة تحيط بالمتعلم في السياقين اللبناني والعالمي.

ولكن هناك عدداً من المشكلات في المنهج، ففيما يفترض أن تشتق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة (أو الأهداف من الغايات)، يتبيّن أن الأهداف الخاصة لا تفضي جميعها إلى تحقيق الأهداف العامة، ومن غير المعروف أي منها يخدم هذا أو ذاك من الأهداف العامة. والبنية التنظيمية المقترحة (أهداف خاصة للمراحل، أهداف خاصة للصفوف، مهام أدائية) غامضة، وكتيبات تفاصيل المنهج تكرر "الأهداف المنهجية" Curricular Objectives باعتبارها أهداف صفوف Grade-Specific Instructional Objectives وتضيف أهدافاً غير

موجودة في الوثيقة الأساسية للمناهج، وتضعها في نفس مستوى "الأهداف الخاصة". وجداول المدى والتتابع لا تشبه ما يوضع عادة تحت هذه التسمية، وما تتضمنه ملتبس، لأنها تعرض أهدافاً خاصة للمراحل. والمنهج لا يظهر الطابع التطوري للكفايات، ولا يضع أصلاً ما يسمى بالأهداف التطورية Developmental Objectives. والأهداف المقترحة للمرحلة الأولى يغلب عليها المستوى الأدنى في صنافة بلوم للأهداف (تعرف وفهم)، باستثناء هدف "التحليل المنطقي" Inference الذي يظهر في مراحل عدة.

كما يشكو منهج اللغة الإنكليزية الأولى من الكثافة. ولا نجد ما يبين أن هناك تكاملاً أو تداخلاً بين الموضوعات عبر الصفوف والمراحل. هذا مع العلم أنه يتمحور حول الكفايات أكثر مما حول الموضوعات. وهناك تركيز زائد على تعلم اللغة الإنكليزية من أجل متابعة الدراسة الجامعية، مع إهمال للجانب العملي والمهني الذي يواجه المتعلمين الذين لا يتابعون الدراسة الجامعية، أو يواجه الجميع في حياتهم اليومية.

ب. الرياضيات

استناداً إلى التقرير الموضوع في هذه الدراسة يعتبر منهج الرياضيات في أهدافه العامة وتنظيمه مقبولاً، والمحتوى يعتمد التقسيم الحلزوني ويراعي قدرات التلميذ، ويقدم معارف ومجالات رياضية مناسبة لمن يتم التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي، بالنسبة للانخراط في العمل أو بالنسبة لمتابعة الدروس الجامعية. مع الإشارة إلى وجود مشكلتين: الأولى أن تعليم المادة باللغة الأجنبية يفوت على المربين فرصة تحقيق الأهداف العامة المقررة لها، لمن لا يتقنون الأجنبية ولا سيما ما يتعلق منها بأمور مثل: يحلل، يتوقع، يخمّن، يركّب، يؤدي، يبرهن، الخ... المشكلة الثانية تتعلق بالوقت المتاح، ذلك أن المنهج وضع على أساس مدة العام الدراسي 34 أسبوعا (أو 170 يوماً) بينما العام الفعلي هو 150 يوماً. وهذا ما لا يسمح بتحقيق أهداف المادة.

لكن بالعودة إلى التقرير الذي وضع سابقاً حول أهداف منهج الرياضيات في دراسة الأهداف والهيكلية (المكون الفرعي الأول من الدراسة التقييمية للمناهج) نجده يشير إلى أن الأهداف العامة والأهداف الجزئية التي تفسّرها أو تكوّنها، تتسم بدرجة كافية من الوضوح. في المقابل نرى أنه عند الانتقال إلى الأهداف الخاصة والتعلمية ينزلق تعليم الرياضيات نحو المستوى المعرفي الأول ونحو التركيز على المحتوى، وتكثر عبارات غير مفهومة، أو ملتبسة، تفضي عملياً إلى ترجيح التعرف. وهذه الالتباسات ناجمة أحياناً عن الصياغة الأصلية، وأحيانا أخرى عن الترجمة انتقالاً بين الفرنسية والإنكليزية والعربية. كما يشير إلى أن التراص (التجانس) قائم بين المقدمة والأهداف العامة، ولكنه مفقود في ما بعد، أي أن

الأهداف الموضوعة لاحقاً، لا تتسم بالنسق نفسه تعبيرا ومحتوى تربويا، ولا تنسجم مع ما ورد في المقدمة والأهداف العامة، حيث يجري الخلط بين المسار التعليمي والهدف، وبين الطريقة التعليمية والهدف، وبين ما هو جزئي (خاص بدرس) وما هو كلي (خاص بالمرحلة)، وحيث يتغيّر مدلول المصطلح التربوي بالانتقال من حيز إلى آخر في المنهج، وحيث توضع أهداف لمرحلة أو لصف مناقضة في دلالتها للأهداف الأعم، وحيث تغيب أهداف في مرحلة أو فرع ثانوي، دون مسوّغ.

ج. الفيزياء

صيغت أهداف منهج الفيزياء بطريقة قابلة للتحقق، وسعت الأهداف العامة فيه إلى إعداد المواطنين علميا وراعت الاتجاهات العالمية حول تعليم العلوم، وحول طبيعة الفيزياء كجسم للمعرفة وطريقة للبحث والتفكير ومواقف، بالإضافة إلى اعتبار الفيزياء نشاطاً إنسانياً ذا علاقة جدلية بالأفكار والمعارف التي تنتجها الميادين المعرفية الأخرى. ومن حيث المحتوى فهو حديث ويتفق مع حاجات التلميذ والموضوعات العامة.

لكن منهج هذه المادة، الذي يشمل تحليله الثقافة العلمية في المرحلة الثانوية–فرع الإنسانيات يشكو من:

- غياب المبادئ وفلسفة العلوم التي يستند إليها، وما ورد في المقدمة حول المبادئ لا يعتبر كافياً.
- انتماء الأهداف التعلمية بأكثريتها الساحقة إلى الميدان المعرفي وإهمالها أبعاداً رئيسية للثقافة العلمية، وغرقها في التفاصيل، وتفتتها، وانفصالها عن الأهداف العامة، وهي تفضي في حالتها الحاضرة، كما في الرياضيات، إلى اعتماد الطريقة التقليدية في التعليم (التركيز على المحتوى).
- ضعف الرياضيات في المحتوى وتضمنه أحياناً سياقات تساعد على تكوين تصورات علمية خاطئة عند التلاميذ، أو وضعه بصورة تقليدية مشابهة لما جاء في المنهج السابق. وهو لا يراعي قدرات التلاميذ أحياناً، ومنظم عموماً ضمن منطق الفيزياء وليس وفق قدرات التلاميذ ومستوياتهم الفكرية. وهو لا يتمحور حول مناهج أو أفكار كبرى كما يحصل في بعض مناهج العلوم على الصعيد العالمي، وهو متفاوت في مستوى المعالجة، من صف إلى آخر.
- وضع الأنشطة في صيغة الفعل المجهول فلم يعد واضحاً من ينفذ النشاط، وذلك في غياب المرجعية اللازمة لتقييم الأداء المخبري.

د. علوم الحياة

يعتبر منهج علوم الحياة حديثاً، لجهة أهدافه ومحتواه، ولجهة التركيز في الأهداف العامة للعلوم على التمرس بالمنهج العلمي وتنمية المهارات والمعارف وفهم التكنولوجيا وأهمية البحث العلمي، ولوجود توصية في بداية تفاصيل المنهج لكل صف تساعد على معرفة المهارات والمواقف والقيم التي يجب تنميتها.

ولكنه يفتقر إلى مقاربة تربوية واضحة، وعدم ترتيب أهدافه وفق تصنيف معين، وعدم وضوح هذه الأهداف أحياناً، وعدم تواصل أو تناسق الأهداف مع الحلقات والمراحل، وصياغة الأهداف الخاصة أحياناً وكأنها أهداف عامة (في المتوسط والثانوي).

هـ. الكيمياء

يؤكد منهج الكيمياء في مقدمته للمرحلة المتوسطة، على الناحيتين المفاهيمية والتطبيقية للكيمياء، وعلى العلاقة بين الطبيعة العيانية والطبيعة المجهرية لها، وعلى أهمية الموضوع البيئي، وتوعية الطلاب على اتخاذ إجراءات السلامة. وفي مقدمته للمرحلة الثانوية يركز أيضاً على الاهتمام بتطبيقات الكيمياء في الحياة اليومية، وعلى تكوين ثقافة علمية. ويأخذ بعين الاعتبار المفاهيم والمعارف التي تعكس مستوى التطور في علم الكيمياء، وقدرة المجتمع على استيعاب المناهج وتكنولوجيتها، وعلى انسجام المعرفة المكتسبة في المدرسة مع القدرة على تطبيقها، وعلى النقل التعليمي، وعلى أهمية الاختبار وتدخل البيئة كموضوع جديد. والأهداف الخاصة تركز على فهم المادة العلمية واكتساب المهارات العلمية، واكتساب المواقف الإيجابية نحو العلم والعلماء (المرحلة المتوسطة)، وعلى اكتساب معلومات علمية وضرورية للحياة العلمية وعلى أمور ثقافية وتطبيقية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة، وعلى المعرفة الكيميائية، والتكنولوجيا الكيميائية، وعلى الأبعاد المهنية والبيئية، وحسن اختيار السلع... وكلها جوانب إيجابية في المنهج الجديد.

لكن إذا راجعنا الاتجاهات العالمية الحديثة في بناء مناهج العلوم، نلاحظ عدداً من الثغرات المهمة فيه. فالمحتوى العلمي الكثيف للمادة لا يتناسب مع الاتجاه القاضي بتقليص المحتوى عملاً بمبدأ "الأقل هو أكثر". ورغم أن المنهج قد ذكر العلاقة بين الكيمياء والعلوم من جهة، والتكنولوجيا والمجتمع من جهة ثانية، فإن ذلك لم يتم إلا في الأهداف الخاصة لفرع الآداب والإنسانيات وفرع الاجتماع والاقتصاد في المرحلة الثانوية. وما يقدمه المنهج من مادة تعليمية بصورة تقليدية لا يتفق مع الاتجاه المتعلق بتقدير الأبعاد الثقافية والإنسانية للعلوم وتاريخها وفلسفتها وأخلاقياتها. وإذا عدنا إلى المحاور التي تركز عليها الأهداف العامة للعلوم والتي تتماشى مع الاتجاهات العالمية، نجد أنه ليس كل ما توخته هذه الأهداف قد تحقق مع

الانتقال إلى الأهداف العامة للكيمياء، ثم إلى الأهداف الخاصة للمراحل وإلى المحتوى. وهنا تكمن المشكلة الأساسية لهذا المنهج. بالإضافة إلى ذلك فإن بعض المحتوى العلمي لمادة الكيمياء لفرع الإنسانيات وفرع الاجتماع والاقتصاد هو جزء من الثقافة العلمية التي تشمل، بالإضافة إلى الكيمياء، الفيزياء وعلوم الحياة.

و. التربية الوطنية والتنشئة المدنية

يقوم منهج هذه المادة على فلسفة تعتبر أن الإنسان قيمة وغاية بحد ذاته ولا تتحقق شخصيته إلا من خلال الجماعة، وعلى أيديولوجيا الدولة اللبنانية، المنبثقة من دستورها ومن تركيبها الاجتماعي وقضاياها. ثمة إيجابيات عدة لهذا المنهج منها: 1) حداثته، من جهة مضمونه وقيمه (الحرية، العدالة، التسامح، الديمقراطية، حقوق الإنسان والحوار بين الشعوب والثقافات)، 2) تبنيه لمشروع مدني ووطني، يبنى عند الأفراد والجماعة، والارتفاع ما فوق الوقائع التي أفرزتها الحرب، 3) تعزيز الانتماء ووحدة الهوية، 4) تعزيز المواطنية ومسؤولية المشاركة.

رغم ذلك ثمة بعض المشكلات التي تجدر الإشارة إليها: 1) ان المنهج لم يعط أهمية كافية للبون القائم بين ما نص عليه وبين الواقع المعاش، وكان من الحري أن يوفّر للمعلمين موضوعات وأنشطة، ويزودهم بمهارات تساعدهم على محاكمة الوقائع المخالفة للقيم والمعارف التي ينقلها، وعلى القيام بأعمال داخل الصف وخارجه، توفّر لهم التدرب على أنماط السلوك المدنية والوطنية. 2) هناك تفاوت وارتباك أحياناً في ما يقدمه المنهج، كالاختلاف مثلاً بين جدول تدرج المحتوى، كما هو معروض في الجدول العام للتعليم الأساسي، وبين ما ورد بالنسبة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة على حدة في باب "المحتوى"، وما وضع تحت التربية الإعلامية من محتوى (الصف التاسع) يتعلق فقط بالتعريف بوسائل الإعلام. وثمة خلط بين مفهومي السلم والسلام[1]، وبين مفهومي السيادة والاستقلال. وهناك تفاوت مثلاً بين ما تنص عليه النشاطات وما تنص عليه الأهداف، وتركيز أحياناً على الواجبات وإهمال للحقوق (محور الوطن والمواطنية–الصف السادس) وخلط بين النشاط والهدف أحياناً أخرى، كما يرد الانتشار اللبناني مثلاً في إيجابياته فقط دون سلبياته.

ويضيف التقرير السابق الذي وضع عن المادة في دراسة الأهداف والهيكلية: 3) أن الأهداف العامة تتسم بالعمومية وعدم الوضوح، وكذلك الحال بالنسبة للأهداف الخاصة، وهذا ما يرشحها إلى تأويلات متنوعة تتنافى في أحياناً كثيرة مع المعنى الممكن للهدف. والأدلة

[1] السلم يدل على ما بين حربين، والسلام عبارة معيارية تشتمل على قيمة مثالية نطمح إليها وغير محددة في الزمان والمكان (راجع الفصل الثالث عشر).

على ذلك ما يمكن أن نجده في الكتب المدرسية. 4) أن هناك مفاهيم وموضوعات لم تنل العناية الكافية مثل: المجتمع المتنوع، الديمقراطية (ومستلزماتها مثل حرية الصحافة، استقلال القضاء والمؤسسات)، السيادة (المرتبطة بتحرير الأرض من الاحتلال بفضل مقاومته)، أدوار الجنسين وما حصل من تحول فيها، الخ.

ز. المعلوماتية

يؤمّن منهج المعلوماتية ما يلزم لتوفير تفاعل الطالب وتآلفه مع الحاسوب واستخداماته في الحياة اليومية والمجتمع، من خلال إكساب المهارات والتقنيات والمفاهيم الأساسية، وبعض البرمجيات التي تمكّن الطالب من الطباعة والتنسيق وتخزين المعلومات ومعالجتها وعرضها واستخدام الإنترنت وإنشاء مجلة، وتنمية روح الإبداع لديه.

لكن المشكلة تتعلق بالصف الذي يبدأ فيه تعليم هذه المادة (السابع) لأن الحاسوب أصبح آلة شائعة الاستعمال، وقابلة للاستعمال من قبل الأطفال منذ الصغر، من جهة، ولأن قيمة الحاسوب، في المرحلة الثانوية، أن يكون آلة تستخدم في كافة المواد التعلمية وليس كمادة مستقلة، حيث يجب أن تتحول المعلوماتية إلى منهجية معالجة. ثم إن هذا المنهج طويل ويحتاج تنفيذه إلى وقت أكبر مما هو مقرر، وخاصة في برنامج اللوغو. وهو لا ينص على أنشطة كافية.

ح. التكنولوجيا

أهمية هذه المادة الجديدة في أنها تطبيقية تسمح للطالب بتحويل معارفه العلمية إلى أعمال ومنتجات ملموسة، وتوفر تدامج المعارف (علوم وفنون)، وتركز على قيمة التكنولوجيا ووظيفتها في الحياة اليومية، كما أنها تحقق أهدافاً اجتماعية مثل العمل الجماعي، والتفكير المنهجي، واستخدام الطاقات والوسائل، الخ.

ولكن بمقدار ما تشكل الناحيتان التطبيقية والادماجية حسنة هذه المادة، فإنهما تشكلان في الوقت نفسه مشكلتها، ذلك أنه يصعب توفير معلمين مؤهلين في "التكنولوجيا"، ما يدفع المدارس إلى الاستعانة بمعلمين اختصاصيين في المواد المختلفة، يتناوبون في تعليم هذه المادة، وهذا ما يفقدها طابعها التدامجي، أو يقوم الواحد منهم بتعليم كافة محاورها، وهو غير مؤهل لذلك، فتفقد المادة إمكانية تحقيق جزء أساسي من أهدافها. كذلك فإن ضعف البنى التحتية في المدارس يقلّص فرص التطبيق. وبكلام آخر فإن حسن تعليم هذه المادة وتحقيق أهدافها مرتبط بتوفير شروط تنفيذ منهجها: معلمون مختصون وبنية تحتية مناسبة في المدارس.

أما المنهج كمنهج فهو يعاني من بعض المشكلات، أهمها الارتباك، فالجدول العام لتوزيع الدروس يقول عنها شيئاً وجداول توزيع الدروس للحلقات والمراحل تقول شيئاً آخر، ومنهج المادة يقول شيئاً ثالثاً: هي مستقلة، في حصصها ومنهجها (في المرحلة المتوسطة)،

وهي مستقلة ولكنها جزء من النوادي في المرحلة الثانوية. وفي الحلقة الأولى هي ذات حصص مستقلة (ساعة أسبوعياً) في الصفين الأول والثاني ولكنها من دون حصص في الصف الثالث، وهي جزء من الفنون ولا منهج لها في الوقت نفسه. وفي الحلقة الثانية لها حصص بحسب المنهج ومن دون حصص بحسب الجدول العام لتوزيع الدروس (ص 8 من المرسوم). وهناك اختلافات جذرية بين النصين العربي والأجنبي لمنهجها، ولم توضع أهداف خاصة بها في المرحلة الثانوية. كما يلاحظ غياب التوظيف الكامل للوسائل والتجهيزات التي ينبغي توافرها في المحترف لتنفيذ المشاريع والأنشطة، وغياب عدد من الموضوعات المهمة مثل التلوث، والطاقة البديلة أو النظيفة، والتصنيع الآلي، وإساءة استعمال التكنولوجيا. وأخيراً يلاحظ أن المنهج نفسه لم يقدم ما يسمح بتوفير الترابط بين محاور المادة وأجزائها.

ط. الفنون التشكيلية

يراعي منهج الفنون التشكيلية الجديد بصورة كبيرة الاتجاهات العالمية في تعليم الفنون. ذلك أن الأهداف تركز على اكتساب المعارف والميادين الأساسية والمهارات ذات الصلة، بما يشمل العمل الفني وعناصره ومواده والأدوات البصرية للأشكال المرئية، وممارسة جميع الطرائق التي لها علاقة بتقنيات التعبير الفني، إضافة إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الفنية والتزوّد بالثقافة الفنية. ومن ميزات المنهج الجديد أنه يهتم بالتعبير الحر انسجاماً مع الاتجاهات العالمية، إذ يؤكد على إلغاء دفاتر الرسم التي تعتمد الطريقة الإملائية.

لكن الفحص الدقيق يبيّن أن المنهج اللبناني يشدّد بصورة أكبر على النواحي التقنية أكثر مما يشدّد على الناحية التربوية، وأن طريقة التعبير الحر فيه ما زالت غير واضحة. كذلك فإن المنهج الجديد يعاني من النقص في عدد من الأمور، مثل: الاهتمام بقدرات المتعلم المتنوعة، التكامل مع المواد التعليمية الأخرى، تدريب الحواس لتأدية كل وظائفها، العمل على تحقيق أهداف اجتماعية وأخلاقية ووطنية، التدريب على الاندماج مع الآخرين، والاستفادة من أوقات الفراغ. كما تتشابه فيه أهداف الحلقات التعلمية. أما من حيث المحتوى ففيه الكثير من التفاصيل ومجموعة من النشاطات التي لا تتناسب وقدرة المتعلم وإمكاناته، بما يفيض عن الوقت المخصص للمادة. وبعض المواد والأدوات المطروحة في المنهج غير ضرورية (كالموزاييك والسيراميك والنحت وبعض المواد الورقية...) لأنها مكلفة ولا تتناسب وواقع الحال في المدارس اللبنانية، ولأن هناك عناصر أخرى في المنهج تحقق الأهداف نفسها التي اقترحت من أجلها هذه المواد والأدوات. في المقابل هناك نقص واضح في مجال المهارات والأشغال اليدوية والعمل بالمواد البيئية والطبيعية المتوافرة في المحيط.

ي. المسرح

للمرة الأولى في تاريخ التعليم في لبنان يتضمن المناهج مادة المسرح. وهذا بحد ذاته خطوة كبيرة إلى الأمام. وقد تخطى، إلى حد ما، عقبة الانتقال من الحيز النظري إلى حيز الممارسة والتطبيق، واعتمد "النص المفتوح" أي النص الذي لا يكتمل إلا بوجود المتعلم، ما يتيح لهذا الأخير فرصة التعبير الحر والتنفيس عن ضغوطات الحياة اليومية، بطريقة فنية وفي مساحة قائمة على الإبداع. وحرص المنهج على التفلت من الإملاء التقريري واعتمد أسلوب المكاشفة والاستقراء منسجماً مع ما يتطلبه هذا الفن.

رغم ذلك ما زالت هناك بعض نقاط الضعف فيه، منها أنه لم يوضع كوحدة متكاملة ولا هو يهيئ للمتعلم موقفاً تعليمياً يشمل المتعلم والمعلم وثقافة المجتمع العامة. لذلك بقيت المفاهيم والتمارين والتوجهات وتطوير القدرات وسائر الأهداف والأنشطة بحاجة إلى سبك وتراص، حتى يؤتي المنهج ثماره. ثم إن المنهج تعامل مع المسرح بصفته مادة دراسية أكثر مما بصفته فناً، بحيث افتقدت الصلة بينه وبين المواد الأخرى، وافتقدت الروابط الداخلية فيه.

توصية رقم 29: إجراء التعديلات التالية على مناهج بعض المواد:

في اللغة الإنكليزية الأولى: 1) إضافة المهارات اللسانية، 2) تخفيف المحتوى، 3) الاهتمام باللغة الإنكليزية الموجهة للحياة العملية والمهنية.

في الرياضيات: 1) توفير التطابق بين المنهج والوقت المخصص لتعليم المادة، 2) العمل على حل مفارقة تحقيق أهداف عامة (للرياضيات) تتناول المهارات الفكرية عامة لدى الطالب الذي لا يتقن اللغة التي يتعلّم بها (الأجنبية).

في الفيزياء: 1) تضمين المنهج المبادئ المستمدّة من النظريات التربوية الحديثة، 2) إعادة النظر في المحتوى بصورة تصحّح فيه بعض التصورات، بحيث يرتبط بالأهداف، ويراعي قدرات التلاميذ ومستوياتهم، ويتمحور حول قضايا كبرى، 3) ترتيب الملاحظات بصورة يتضح فيها الفاعل وإطار تقييم الأداء المخبري.

في العلوم الطبيعية: توضيح المقاربة التربوية في بنائها.

في الكيمياء: التخفيف من المادة العلمية، وإعادة صياغة الأهداف التعلمية في كافة الصفوف بشكل متسق وصحيح، ومتوازن، وإبراز الوجه العملي للكيمياء، وإبراز الكيمياء كطريقة للبحث والتقصّي، والاهتمام بالعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وتوحيد مواضيع الثقافة العلمية في المواد الثلاث حتى لا يعاد بعض منها في أكثر من مادة مثل المواضيع الصحية والغذائية في مادتي الكيمياء وعلوم الأحياء.

في التربية الوطنية والتنشئة المدنية: 1) تغذيته بما يلزم من أهداف ومحتوى وأنشطة تساهم في تدريب المتعلمين على السلوك الوطني–المدني بحيث يكتسبون معارف ومهارات وقيم تجعلهم على مسافة من الممارسات والأفكار الشائعة وقادرين على نقدها، 2) التوسع أو الإضافة في عدد من المفاهيم أو الموضوعات أو المحاور، أو نقلها من حيز إلى آخر أكثر ملاءمة مثل: العولمة والعولمة المضادة، السلام، العقد الاجتماعي، المنظمات غير الحكومية، ثنائية العام والخاص في حياة الدولة، المجتمع المتنوع، الديمقراطية، السيادة، أدوار الجنسين، الخ، 3) ربط مفهوم الديموقراطية باستقلال القضاء ودولة المؤسسات، ومفهوم الحقوق بالوطن، وثنائية العام والخاص، 4) وضع الأطر القانونية اللازمة لكي يمارس طلبة التعليم الرسمي الأنشطة المطلوبة منهم في هذه المادة، خارج المدرسة.

في المعلوماتية: اعتماد منهج المعلوماتية ابتداء من السنة الأولى الابتدائية حتى نهاية المرحلة المتوسطة، وإلغاء تعليمها في المرحلة الثانوية واعتمادها كمنهج للمعالجة في هذه المرحلة في كافة المواد، وحذف بعض الموضوعات واستبدالها بأخرى، وإعادة تقسيم المحاور والدروس بشكل أفضل مع أخذ الوقت وقدرة الطالب بعين الاعتبار.

في التكنولوجيا: 1) توفير الترابط بين أجزائها، 2) فتح الباب فيها لمعالجة موضوعات ذات أهمية كالتلوث والطاقة البديلة وغيرها، وضرورة تحديد مواصفات الأجهزة والمحترفات اللازمة لها، 3) كما أن تطبيق منهج هذه المادة، بما يؤمن ناحيتي تدامج المعارف والتطبيق، يتطلب تأهيل الكادر التعليمي المناسب، وتزويد المدارس بالأجهزة والمحترفات.

في الفنون التشكيلية: 1) تعزيز الجانب التربوي–الاجتماعي–الأخلاقي من أجل تنمية قدرات الطالب المتنوعة والاندماج الاجتماعي، 2) التكامل مع المواد الأخرى ومع محيط المتعلم وبيئته، 3) توضيح وتعزيز بعض العناصر كالتعبير الحر وكيفية تنمية استخدام الحواس لتأدية كل وظائفها، 4) التخفيف من كثافة المنهج بإلغاء بعض التفاصيل، وإلغاء بعض التقنيات المكلفة، 5) تعزيز المهارات والأشغال اليدوية.

في المسرح: توفير التماسك الداخلي والوحدة، وفتح الباب أمام التفاعل بين هذه المادة وغيرها من المواد، في إطار التربية الشمولية.

3. المواد التي تعاني من مشكلات ثانوية

أ. اللغة الفرنسية الأولى

يلاحظ أن منهج اللغة الفرنسية الأولى بني استناداً إلى أهداف عامة واضحة، تنسجم مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغة وتتلاءم في تطورها صعوداً مع عمر الطالب ونضوجه

العقلي. والأهداف الخاصة فيه واضحة. وقد ركز المنهج على كفايتي التواصل الشفهي والتواصل الكتابي، كما ركز على طرائق العمل مع تفصيلها لاحقاً. والتواصل الشفهي توزع بين فهم وتعبير، أما التواصل الكتابي فتوزع بين القراءة وفهم الوثائق المكتوبة والإنتاج الكتابي. وطرائق العمل سمّيت لاحقاً الكفايات العَرْضية transversales . ثم أضيف ابتداء من المرحلة المتوسطة هدف إغناء ثقافة الطالب والانفتاح على ثقافة العالم الحديث.

على أن منهج هذه المادة يخرج عن سرب المواد الأخرى في تنظيمه الداخلي. فاستعمل تعبير "الكفايات" إلى جانب الأهداف، في الحلقات ومحل "الأهداف التعلمية" في الصفوف.

ب. اللغة الفرنسية الثانية

يأخذ منهج اللغة الفرنسية الثانية بالكثير من الأفكار والمفاهيم المعروفة عالمياً في الألسنية وديداكتيك اللغات ومناهج تعليم الفرنسية للأجانب، وخصوصاً: التركيز على تعليم التواصل، التمييز بين المهارات الأربع المعروفة (تعبير شفهي، تعبير خطي، فهم شفهي، فهم خطي)، اعتماد الأفعال الكلامية كأهداف تعلمية وكمحور للمهارات، إدخال علم الأصوات، مراعاة مستوى التلميذ.

لكن تبقى بعض المشكلات التي تحتاج إلى معالجة. فقد وردت في الأهداف العامة أفكار تتعلق بالثقافة وبناء الشخصية الحرة والمستقلة، لكن هذه الأفكار لم تجر متابعتها لاحقاً في الأهداف التفصيلية والمحتوى. ثم إن المنهج غير ملائم، في بعض أجزائه، لواقع الطلاب في لبنان (الذين يعرفون لغة أجنبية أولى مختلفة) وهو لم يبنَ على كل حال على دراسات تبيّن حاجات هؤلاء الطلاب، وهناك غموض وارتباك وخلط في صياغة الأهداف التعلمية والأنشطة، فضلاً عن أن أهداف المراحل غير واضحة.

ج. اللغة الإنكليزية الثانية

يعتبر منهج اللغة الإنكليزية كلغة ثانية شاملاً لما هو ضروري من أهداف ومحتوى وهو يسمح بتعلم اللغة وتذوق آدابها في الوقت نفسه، ويعتمد العمل في مجموعات (العمل التعاوني) ونظاماً متطوراً للتقييم، ويطرح وسائل تعليمية تساعد على تطوير العملية التعليمية.

على أن منهج هذه المادة يعاني من بعض المشكلات التي يمكن معالجتها: 1) لم توضع أهداف لكل مرحلة، أو وضعت أهداف إجمالية لمجموع المرحلتين المتوسطة والثانوية، 2) جرت صياغة بعض الأهداف أحياناً بصورة مختلفة عن النمط العام، وهي غير قابلة للقياس، 3) لم يجر التوسع في عرض مضمون المحاور المقترحة، 4) وضع ما يتعلق باللغة

بصورة عناوين متروكة لحدس مستعمل المنهج، وكذلك الحال بالنسبة لعدد من الطرائق والأنشطة.

د. الاجتماع والاقتصاد

يعتبر منهج الاجتماع والاقتصاد حديثاً، يواكب الأفكار والمشاكل الاجتماعية المعاصرة، ويطمح إلى تقديم معارف ذات مستوى عال. لا يشير التقرير الموضوع عن منهج المادة إلى مشكلات جوهرية فيه، بل يشدّد على مشكلتين: الأولى مفادها أن عدد الحصص المخصص للمادة غير كاف. والثانية أن الفصول والموضوعات غير مرتّبة بصورة منطقية أو تدرجية. ومما يثيره التقرير في هذا المجال الثاني أنه ليس من المستساغ الدخول إلى المادة من خلال التعريف بها وبماهية علم الاجتماع، مثلما لا يبدأ تعليم الفيزياء مثلاً بالتعريف بعلم الفيزياء. فهذا طرح جامعي غير ملائم للتعليم العام. والمحور الرابع صعب المضمون، وأعلى من مستوى طلاب السنة الأولى الثانوية. وأن المنهج لا يأخذ بعين الاعتبار إمكانات التطبيق، ويحتوي على كم من الوسائل والأنشطة المعلنة التي يصعب تنفيذها وخصوصاً في التعليم الرسمي وهذا ما يجعل المنهج نخبوياً. وأن هناك تقاطعاً بين ما يعطى في السنة الثالثة وما يعطى في السنة الأولى الثانوية. وأن هناك طرحاً مبعثراً أحياناً (حول المنشأة الاقتصادية). وبالنتيجة فإن ترتيب موضوعات المنهج غير مقنع وغير مسوّغ.

التوصيات المقترحة في التقارير لهذه المجموعة من المواد تتحقق من تلقاء نفسها عند الأخذ بالتوصيات المقدمة سابقاً حول البنية التنظيمية والأهداف والتوافق والمدى والتتابع والصلاحية والصياغة وغيرها.

إن أخذ كل التقييم السابق بعين الاعتبار وكل التوصيات يفضي إلى اقتراح التوصية الإجمالية الآتية:

توصية رقم 30: وضع **دليل شامل**، يستعمل إبان تعديل المناهج، ويتناول جميع المبادئ التي تعتمد في بناء المناهج الشكلية والتربوية، الواردة في التوصيات السابقة وغيرها. ويتضمن هذا الدليل، بالنسبة لكل مبدأ، القواعد والإرشادات والنماذج التطبيقية والأمثلة، كما يتضمن هيكلية العمل ومراحله، والمسرد العام للمصطلحات الأساسية باللغات الثلاث، ولوائح التدقيق، وجداول الضبط التي تستخدم في كل منها، وغيرها، ما يجعل جميع العاملين في تعديل المنهج على كافة المستويات يعملون ضمن توجهات واحدة.