جامعة طرابلس
الإدارة
طرابلس - لبنان

المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس
١٤٢٠هـ ـ ١٩٩٩م

توصيات ومقررات

«مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان»

معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية
في لبنان ـ التابع
لجمعية الإصلاح الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب﴾

صدق الله العظيم

إن الأفكار الواردة في الأبحاث والمناقشات،
والمنشورة في هذا الكتاب، لا تعبر بالضرورة
عن رأي المجلس العلمي للمعهد.

الطبعة الأولى
١٤١٩ هـ ـ ١٩٩٩م
جميع حقوق الطبع محفوظة
لمعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية

إخراج وتنفيذ وطباعة
مطابع
جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت
هاتف: ٠١/٣٠٩٦٢٧ ـ ٠١/٨١٩١٥٤

المراسلات:
توجه باسم معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية
طرابلس ـ أبو سمراء ـ مجمع الإصلاح الإسلامي ـ لبنان.
هاتف: ٠٦/٤٤٧٢٠٠ ـ ٠٦/٤٤٧٢٠١ ـ ٠٣/٢١١٧٤٢ ـ فاكس ٠٦/٤٤٧٢٠٢
Email : islah@t - net. com. lb

الفهـرس

- الهيئات والشخصيات المشاركة ٩
- مقدمة ١١

ـ حفل افتتاح المؤتمر

١ ـ كلمة رئيس المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي ١٧

٢ ـ كلمة سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الدكتور محمد رشيد قباني ٢٢

٣ ـ كلمة معالي وزير التربية الوطنية الأستاذ محمد يوسف بيضون ٢٨

٤ ـ كلمة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية الأستاذ النائب تمام سلام ٣١

ـ الجلسة الأولى:

١ ـ الموضوع: قراءة نقدية لكتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة

الباحث الأول: الأستاذ محمد سلامي ٣٩

المناقش: الأستاذ الدكتور عدنان الأمين. ٦٣

الباحث الثاني: الأستاذ إبراهيم لبدة ٧٥

مداخلات: الأستاذ أحمد دبوسي ـ الأستاذ صلاح الدين الميقاتي ـ الدكتور محمد شندب ٩٩

ـ الجلسة الثانية:

ـ الموضوع: قراءة في التغيير التربوي في لبنان (البعد الموضوعي) كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي

الباحث: الأستاذ سامي الخطيب ١٠٧

المناقش: د.يوسف الصميلي ١٣٢

ـ **الموضوع:** موقع اللغة العربية في المناهج الجديدة

الباحث: د. يوسف الصميلي ١٤١

ـ **الموضوع:** كتاب اللغة العربية للصفين الأول والرابع الابتدائيين

الباحث: الأستاذ خليل الأيوبي. ١٥١

ـ **الموضوع:** نقد كتابي مادة اللغة العربية وآدابها في المرحلتين الثانوية والمتوسطة.

الباحث: الأستاذ حسن نحاس ١٦٩

ملاحظات: الأستاذ محمد المعتصم بالله الغدادي ـ الاستاذ ابراهيم الغرنكي ١٧٩

ـ **الجلسة الثالثة:**

ـ **الموضوع:** دراسة نقدية في منهجي الرياضيات والعلوم الطبيعية.

الباحث: الأستاذ عبد الرؤوف ايعالي ١٨٧

المناقش الأول: الدكتور وليد ناجي. ١٩٦

المناقش الثاني: الأستاذ سليم الزعتري ٢٠٤

المناقش الثالث: الأستاذ نذير العزام ٢١٠

الباحث: الأستاذ وائل شلق ٢١٧

المناقش: الأستاذة إيمان مراد ٢٢٣

ـ **الجلسة الرابعة:**

ـ **الموضوع:** الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة

الباحث: الأستاذ ناصر الظنط ٢٣١

ـ **الموضوع**: كتاب الحياة الاقتصادية في مرحلة التعليم الثانوي: السنة الأولى

الباحث: الأستاذ حسن طرابلسي ٢٤٧

ـ **الموضوع**: استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان

الباحث: الاستاذ خالد عيتاني ٢٥٩

المناقش: الأستاذ الشيخ مصطفى الحريري ٢٧١

ـ **توصيات ومقررات المؤتمر** ٢٨٢

الشخصيات والهيئات المشاركة
في المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس

١ ــ دار الفتوى.

٢ ــ المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى.

٣ ــ وزارة التربية الوطنية والثقافة والتعليم العالي.

٤ ــ معالي الوزير السيد نجيب الميقاتي.

٥ ــ النواب السادة: محمد عبد اللطيف كبارة ــ خالد ضاهر ــ صالح الخير.

٦ ــ المركز التربوي للبحوث والإنماء.

٧ ــ جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.

٨ ــ بلدية طرابلس.

٩ ــ جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت.

١٠ ــ الجماعة الإسلامية في لبنان.

١١ ــ جماعة عباد الرحمن في بيروت.

١٢ ــ كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية في طرابلس.

١٣ ــ جامعة الجنان في طرابلس.

١٤ ــ مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

١٥ ــ بلدية القلمون.

١٦ ــ جمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.

١٧ ــ جمعية الأحباب في بيروت.

١٨ ــ جمعية الاتحاد الإسلامي في بيروت.

١٩ ــ جمعية الإنقاذ الإسلامية في طرابلس.

٢٠ ــ جمعية العمل النسوي في طرابلس.

٢١ ــ رابطة المعلمين المسلمين في لبنان.

٢٢ ــ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت.

٢٣ ــ المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

٢٤ ــ الرابطة التربوية الإسلامية في الشمال.

٢٥ ــ ثانوية البيادر في بيروت.

٢٦ ــ ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

٢٧ ــ ثانوية الإيمان في صيدا.

٢٨ ــ الثانوية الفرنسية العربية في بيروت.

٢٩ ــ مدارس الإيمان الإسلامية في طرابلس والشمال.

٣٠ ــ ثانوية الإصلاح الإسلامية ــ طرابلس.

٣١ ــ معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة بين يدي هذا الكتاب

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، أمرتنا بطلب العلم ورفعت الذين آمنوا والذين أوتوا العلم درجات، والصلاة والسلام على نبي الهدى والرحمة محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أما بعد، فيسعدنا أن نضع بين أيدي الإخوة الكرام المسؤولين في وزارة التربية الوطنية والمركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان وجميع المعنيين في الشأن التربوي هذا الكتاب الجديد الذي يحتوي على أبحاث ومناقشات وتوصيات «المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس»، بموضوع: «مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان».

يقول الرسول ﷺ: «إن الله تعالى يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه». والمؤمن بالله محب له ومطيع.. يحب ما يحبه الله ويبغض ما يبغضه.. وإتقان العمل التربوي والتعليمي الصالح يحبه الله لأنه يتعلق بمستقبل الأجيال ومصالح العباد ويعدُّهم ليكونوا لبنات طيبة في بناء المجتمع الإنساني الصالح.

من أجل ذلك بيّن لنا النبي الأعظم ـ معلم الناس الخير «والرحمة المهداة» ـ أن «طلب العلم فريضة».. وهو بالتالي عبادة نتقرب بها إلى الله.. وحمّلنا مسؤولية كبرى لرعاية أبنائنا وفلذات أكبادنا فقال: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته».. وهذه المسؤولية تقتضي منا أن نبذل كل ما بوسعنا من اهتمام وجهد حتى نرتقي بمستوى التربية والتعليم في لبنان والعالم نحو الأفضل.

هذا العالم المتطور المتغير الذي يسير بسرعة هائلة نحو اكتشاف المعرفة والنهوض بالإنسانية لتتمكن من مواجهة التحديات الكبرى وأهمها: الفقر والجهل والمرض، وتحقيق التقدم الحقيقي في معناه الأسمى الذي

يؤمّن لها السعادة والحياة الطيبة في مرضاة الله تعالى، وينقذها من حالة القلق والفوضى والضياع التي تتخبط فيها.

ونحن اليوم.. نودّع القرن العشرين ونستعد لاستقبال القرن القادم. والمركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان قام بجهد كبير لمواكبة العصر وتطوير المناهج نحو الأفضل تحت شعار: «وبالتربية نبني»..

نعم، بالتربية الصالحة نبني مجتمعاً ووطناً صالحين وبالتربية الفاسدة نبني مجتمعاً ووطناً فاسدين..

فهل أصاب المركز التربوي في إصداره المناهج الجديدة للتعليم العام (ما قبل الجامعي) أو أخطأ؟ وأين أخطأ؟

لقد أنفقت الدولة في سبيل إعداد هذه المناهج الأموال الطائلة[1]، وطبعت ونشرت في مطلع العام الدراسي (١٩٩٧ ـ ١٩٩٨) (الدفعة الأولى) من الكتب المدرسية الجديدة.

ثم أصدرت في مطلع العام الدراسي المنصرم: (١٩٩٨ ـ ١٩٩٩) (الدفعة الثانية) التي تضمنت ما يزيد عن مائة وخمسين كتاباً مدرسياً!!

ثم أصدرت في مطلع العام الدراسي الحالي: (١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠) (الدفعة الثالثة) من الكتب المدرسية، للمرحلة الثالثة من تطبيق المناهج الجديدة.

وفي مطلع العام القادم: (٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١) سوف تصدر (الدفعة الرابعة والأخيرة)!! إن شاء الله تعالى.

لقد استحدثت هذه المناهج الجديدة مواد جديدة: (كالمعلوماتية

---

(١) لقد بلغت التكاليف التقديرية لخطة النهوض التربوي (٣٤,٩١٥,٣٠٠) دولاراً أميركياً، أي ما يعادل تسعة وخمسين ملياراً وأربعمائة مليون ليرة لبنانية، وفقاً لما ورد في الصفحة: (٨٣) من كتاب: «خطة النهوض التربوي» ـ الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء. في ٨/أيار ١٩٩٤.

والتكنولوجيا وغيرها) والتي يحتاج تدريسها إلى تجهيزات وتقنيات حديثة، وإلى دورات تدريبية لإعداد المعلمين وتأهيلهم، حتى يتمكنوا من توصيل المعلومات للطلبة بصورة واضحة وناجحة. فهل تحقق ذلك كله؟ وإلى أي مدى؟.. وهل جاءت المناهج الجديدة على المستوى المنشود؟ وهل تحقق الإصلاح التربوي المطلوب؟

وإذا كانت فلسفة هذه المناهج تهدف إلى (بناء المواطنية)، كما يريدون.. فأية مواطنية هذه؟ وأين الخلل فيها؟

من هنا كانت خطوة «المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس» حين وضع في الميزان هذه المناهج، لا بل قسماً منها فقط يتعلق بالمواد التالية:

١ ـ التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

٢ ـ اللغة العربية وآدابها.

٣ ـ الرياضيات.

٤ ـ العلوم.

٥ ـ التكنولوجيا والمعلوماتية.

٦ ـ الاقتصاد.

ونأمل أن نضع في الميزان المواد الباقية من المناهج الجديدة، في المؤتمر القادم، إن شاء الله تعالى الذي نرجو أن يعيننا على القيام بالأعمال التحضيرية له بالتعاون مع المخلصين من الإخوة المختصين الواعين، الذين ينشدون الكمال ويحرصون على مستقبل الأجيال، ويهتمون بقضية التربية الصالحة، ويعملون لبناء لبنان الجديد، ليكون نموذجاً للمجتمع الإنساني في القرن الواحد والعشرين، من حيث الرقي الحضاري.

وفي الختام..

نحمد الله تعالى الذي وفقنا لإقامة هذا المؤتمر، وطباعة أبحاثه

ومناقشاته وتوصياته، ونشكر جميع الاخوة الباحثين والمشاركين ـ من شخصيات ومؤسسات تربوية ـ وفي طليعتهم صاحبي السماحة: الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني (مفتي الجمهورية اللبنانية) والامام الشيخ محمد مهدي شمس الدين (رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى).

ونأمل من الاخوة القيمين على وزارة التربية الوطنية والمركز التربوي للبحوث والانماء والمدرسة الرسمية والخاصة أن يطلعوا على الأبحاث القيمة والملاحظات الهامة التي يذخر بها هذا الكتاب وأن يعملوا على إجراء التعديلات الضرورية في الكتب المدرسية التي وضعت بين أيدي أبنائنا الطلبة وكذلك في الطبعة الثانية للكتب المذكورة التي سوف يصدرها المركز التربوي..

ونذكرهم بما نصّت عليه (الفقرة الرابعة) من التعميم رقم ٢٠/م/٩٧ الصادر بتاريخ ١٩٩٧/٨/١ عن وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة الأستاذ جان عبيد: «**أن مناهج التعليم الجديدة.. هي قيد الدراسة المستمرة من قبل المركز التربوي.. في سبيل تطويرها**». وما نصت عليه (الفقرة الخامسة) من التعميم المذكور: «**يعلق أهمية بالغة على التعاون الكلي بين وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة وجميع المعنيين في الشؤون التربوي، لما فيه خير النشء والوطن**».

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى سعادة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت النائب الأستاذ تمام سلام حفظه الله الذي أخرج هذا الكتاب إلى النور ـ عبر مطابع المقاصد الإسلامية الزاهرة ـ جزاه الله تعالى كل خير.

﴿ربنا تقبّل منّا إنك أنت السميع العليم﴾.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

طرابلس في ١٥ رجب ١٤٢٠ هـ — **الشيخ محمد رشيد الميقاتي**

الموافق ٢٤ تشرين الأول ١٩٩٩م — **رئيس المجلس العلمي**

المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس

(جلسة الافتتاح)

١ ـ كلمة رئيس المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية .

٢ ـ كلمة صاحب السماحة مفتي الجمهورية اللبنانية.

٣ ـ كلمة معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة.

٤ ـ كلمة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.

كلمة سماحة الشيخ محمد رشيد الميقاتي[1]

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أصحاب السماحة والمعالي والفضيلة والسعادة.. أيها الحفل الكريم..

يسعدني أن أرحب بكم فرداً فرداً، باسم إخواني أعضاء مجلس إدارة جمعية الإصلاح الإسلامية والمجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية وباسمي الشخصي، سائلاً المولى عز وجل أن يبارك فيكم جميعاً وأن يجزيكم عنا خير الجزاء لتلبيتكم دعوتنا للمشاركة في افتتاح المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس وفي تكريم أبنائنا وبناتنا خريجي الدفعة العاشرة من حملة شهادة الإجازة الجامعية في الشريعة والدراسات الإسلامية..

إن هذا المؤتمر ينعقد اليوم ليستنفر الأقلام الواعية والأذهان المتوقدة والعقول الراشدة لتقديم دراسة نقدية للدفعة الأولى من الكتب المدرسية الجديدة التي تشكل وتهندس عقول أبنائنا وقيمهم بحيث يتم تشريحها بمبضع علمي دقيق تحت مجهر الموضوعية.

إننا نقدم للمجتمع اللبناني والعربي والإسلامي الكوكبة العاشرة من الخريجين حملة شهادة الإجازة الجامعية في الشريعة والدراسات الإسلامية الذين يحملون إلى العالم رسالة إخراج الناس من الظلمات إلى النور وإحياء المجتمع بقدرة الوحي الإلهي، وتقديم قيم الخير والعدل والفضيلة والعزة بالله. وفي هذه الكوكبة أول أندونيسي مسلم تخرجه طرابلس العلم والعلماء من هذا الصرح الأكاديمي.

إنجاز جديد في مجال الاعتراف الدولي بمعهدنا وشهادته الجامعية

---

(١) رئيس المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.

المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي يلقي كلمة المجلس العلمي في جلسة الإفتتاح

تكرس بتاريخ ١٩٩٨/١٢/١٥م، في اتفاقية للتعاون العلمي والثقافي مع كلية الشريعة في جامعة الكويت، وفي قبول معهدنا بتاريخ ١١/٢٦/ ١٩٩٨م عضواً عاملاً في رابطة الجامعات الإسلامية المكونة من ثمانين جامعة في مختلف أنحاء العالم، فضلاً عن تجديد اتفاقية التعاون العلمي والثقافي مع جامعة الأزهر لمدة خمس سنوات جديدة، علماً أن معهدنا الجامعي هو أول مؤسسة جامعية في لبنان ارتبطت بجامعة الأزهر، بهذه الاتفاقية، عام ١٩٩٣، وحصلت على المعادلة مع كلية الشريعة والقانون في جامعة الأزهر عام ١٩٩٥.

إن الأمة الواعية هي التي لا تفتُرُ عزائمها ولا تكلُّ أو تملُّ من تعزيز قدراتها العلمية والمعرفية.

نحن نعيش في عالم، السيادة فيه للمتفوق عسكرياً واقتصادياً وتنظيمياً.

إن وزارة الإعلام مطالبة بأن لا تهدم ما يبنيه المربون.

إن سرقة الحياء والعفة والفضيلة من خلال مختلف وسائل الإعلام

والإعلان لهي أخطر أنواع السرقة، التي تمارس في هذا العصر، وهي الأجدر بالمكافحة.

إن الذين يريدون وأد الدين في المجتمع، ويستمهلون لوضع كتاب للتربية الدينية، وطحن الدين في التربية، ويتذرعون بكثرة الطوائف، ويوحون بحيرتهم إزاء هذا الأمر نقول لهم بكل صراحة: للمسلمين جميعاً كتابٌ واحد موحد، هو القرآن الكريم، وللنصارى مرجعية تستطيع أن تقرر ما تريد. ولبنان ليس البلد الوحيد، في العالم العربي، المتعدد الطوائف.

إن استبعاد التعليم الديني من مناهج التعليم في المدرسة الرسمية، هو عملية تدمير للمواطنية السليمة في لبنان، ولا يشك عاقل في أن سرقة التراث أخطر من سرقة الآثار وأموال الدولة والأملاك البحرية، وفي أن قطع الإنسان عن دينه أخطر من قطع الطريق، وفي أن أمن الدولة والأمن العام والأمن الداخلي لا يكون بغير تحقيق الأمن التربوي والروحي لأبناء الوطن. ولا يكون ذلك إلا بربطهم بالوحي الإلهي، وبالأدب النبوي، حتى يكون لهم في أنفسهم عن الشر رادع، وإلى الخير دافع.

إن حكومة هذا العهد الجديد، الذي نتمنى له كل خير وتوفيق، والذي راهن الكثيرون عليه، مدعوة إلى المسارعة في إعادة التعليم الديني إلى صُلب المناهج، وهذا مطلب كل المؤمنين في لبنان، وعندئذٍ سيكون ذلك وسام شرف على صدر هذه الحكومة. وبدون ذلك سيكون البوار والدمار، في عالم التربية والأخلاق، وتكون الحكومة قد تورطت في جريمة الاعتداء على الحق الأول من حقوق الإنسان، ألا وهو حق الإنسان في معرفة ربه ودينه ورسوله وكتابه ورسالته، في هذا الكون.

لا إصلاح سياسياً أو إدارياً أو اقتصادياً، دون إصلاح تربوي صادق أمين، على هوية أمتنا وقيمها وحضارتها.

إننا نتساءل: أي إصلاح هذا الذي ينشده الناس، في دولة تمنع تدريس أبنائها وحي السماء ضاربةً بدستورها عرض الحائط؟

أي إصلاح هذا الذي يراد ببلد يتجذر فيه الفساد الإعلامي، يوماً بعد يوم وعلى مرأى ومسمع الكبير والصغير؟

إن إفراغ المناهج من كل ما يمت إلى الدين بصلة شكلاً أو مضموناً، وخاصة في المواد التربوية المحضة: كالتربية الوطنية، والتنشئة المدنية، والأدب والتربية الشمولية، في مناهج إعداد المعلمين، لهو أمر يؤكد أن الأدمغة التي اقترفت ذلك عن عمد، إنما أرادت وأد الدين في عالم التربية، وقطع أبنائنا عن تراثهم وحضارتهم، وعن مصادر قوتهم وعزتهم.

قلناها بالأمس، ونرددها اليوم: إن التربية التي تتنكر للدين، لتتقنع باسم التربية الوطنية، هي في حقيقتها تربية عدائية للدين، وجديرة بأن تسمى باللاتربية، وباللادين، وباللاانتماء، وباللاهوية.

إن العلمنة، وخاصة التربوية، بمفهومها المعلن: «حياد إزاء الدين»، والحيادُ إزاء النورِ ظلام، وإزاء الحق ظلم وعدوان. وإنها نبذ لوحي السماء، ووضع له وراء الظهور، وبيع له بثمن قليل.

إن تذويبَ كثير من القيم وتمييعَها وتشويهَها وتهميشها، وتحطيمها بين سندانِ العلمنة ومطرقةِ العولمة، قد جرى في العديد من المواضع في مناهج التعليم العام الجديدة في لبنان، وبأساليب ولغات مختلفة، عنيت لغة الصورة ولغة الكلمة.

لقد قمنا بإدخال مادة: «المعلوماتية» في صلب مناهج الشريعة، حرصاً على أن يَتَّصل طلابنا الباحثون والدارسون بتقنيات العصر، خاصةً وأن العديد من شركات الكمبيوتر العالمية تتنافس في تحويل المكتبة الإسلامية من مكتبة ورقية إلى مكتبة مبرمجة بالكمبيوتر، وهو ما يسهل على الباحثين بحوثهم.

كما حرص المجلس العلمي على توجيه طلاب السنة الرابعة إلى اختيار أبحاث تطبيقية عملية في مواضيع فقهية حية، تصقل فهم الطالب

لفقه الواقع، فجاءت هذه الأبحاث لتعالج على سبيل المثال:

١ ـ الحكم الشرعي في مسألة شراء الأعضاء والتبرع بها.

٢ ـ قراءة شرعية في وثيقة المدينة المنورة.

٣ ـ الزواج المدني.

٤ ـ عقيدة المسلم بين التصور والسلوك.

إن المخطط الهندسي لمجمع الإصلاح الإسلامي يلحظ مبنىً جديداً خاصاً بكليَّة الشريعة والدراسات الإسلامية العليا، باشرنا ببنائه في العام الماضي، ونأمل أن نستأنف بعون الله تعالى أعمال البناء فيه قريباً ـ إن شاء الله ـ وحين تتوفر السيولة اللازمة. وهذا المبنى الجديد يحتوي على قسمين: الأول قاعات التدريس والمكاتب والخدمات.. والثاني مساكن للطلاب الوافدين من أنحاء العالم، والأساتذة المنتدبين من الجامعات في الخارج. وها هي قواعد البناء قد تم صبها بعون الله، وهي تستصرخ ضمائر الموسرين من أبناء هذه الأمة البررة وتنادي إيمانهم:

من يتقدم لإنجاز هذا العمل العظيم الذي يخدم الإسلام والمسلمين في العالم بقاراته الخمس؟.

من يرفع قواعد هذا الحصن الأكاديمي الرباني الذي يخرّج حُراساً للشريعة الغراء وخدّاماً لهذه الدعوة؟

أليس في القوم حفيد للصديق، أو الفاروق، أو ذي النورين، أو أبي تراب[٢]؟

أليس في القوم غيور على دين محمد ﷺ؟

إننا واثقون أنه لا يزال في مجتمعنا رجال يحبون الله ورسوله ويقرضون الله قرضاً حسناً. لمثل هذا فليعمل العاملون، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون.

---

(٢) أبو تراب: كنية الامام علي بن أبي طالب رضي الله عنه.

كلمة سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية

الشيخ الدكتور محمد رشيد القباني[1]

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على رسل الله أجمعين، وعلى خاتمهم محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه وأمته إلى يوم الدين.

شرفني صاحب السماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الدكتور محمد رشيد قباني حفظه الله بأن أنقل إليكم تحياته وتهنئاته في هذا الملتقى العابق بالإيمان، المشرق بالنور، المتفتح على آفاق المستقبل.

ونحن نشارك صاحب السماحة في تقديم التهنئات إلى هذا الجمع الكريم وإلى كل مؤمن في لبنان وديار الإسلام على هذا الغراس المبارك الذي قامت به جمعية الإصلاح الإسلامية بجهد موفق ومسدد من رئيسها فضيلة الأخ العالم العامل الشيخ محمد رشيد الميقاتي.

ونحن نسعد اليوم للقضيتين اللتين جمعتا وألفتا هذا العقد الزاهي والمتطلع إلى رحمة الله ورضاه، والنابت في مواقع الخير والعمل الصالح.

ذلكم لأن تخريج دفعة جديدة من حملة الشهادات الشرعية العليا، مع مؤتمر لدراسة المناهج الجديدة التي طرحت في لبنان، على حين غفلة من الفكر اللبناني والوعي اللبناني والإرداة اللبنانية.

إن هذا اللقاء يتجه إلى موضوع واحد وينطلق من نقطة واحدة. وهي: ماذا بعد؟ ماذا بعد أن كنا على هذه الأرض دون أن ندرك غايتنا من هذا الوجود، وحكمة الله من إيجادنا على هذا الكوكب، ومنطلق حياتنا ومتقلبنا ومثوانا، الذي هو أرقى ما يتطلع إليه الفكر البشري، وأسمى ما يستهدفه الإنسان في فكره وسلوكه وتطلعاته؟ ماذا بعد؟ هل توقفت

(١) ألقاها سماحة مفتي طرابلس الشيخ الدكتور طه الصابونجي.

سماحة مفتي طرابلس والشمال سماحة الشيخ الدكتور طه الصابونجي

حركة التاريخ في ما أعطى الإسلام من حقائق وقضايا ومواقف وفي ما أرسى من معالم وتطلعات وركائز حضارية، وانتهت حركة الإيمان مع انتهاء حركة التاريخ؟

وإذا العالم اليوم أمام تطلعات جديدة، وأفكار جديدة، وحداثة جديدة، وعولمة جديدة.

اعلم أن الإنسان هو الإنسان، وأن الحقيقة تظل هي الحقيقة، وأن الخير يستمر بمضامينه، وأن الخلق يرسخ بكل فضائله، وأن حركة الحياة لا تتبدل في أعماقها وفي غاياتها وأنها لا تتبدل إلا في حواشيها ومتعلقاتها.

نحن نسعد في هذا الملتقى، وحينما همس لي فضيلة رئيس الجمعية هل أنت مرتاح بهذا اللقاء؟ قلت لا بل أنا سعيد.

أنا سعيد لأني أرى لبنة من لبنات التأسيس المستقبلي، لا للإنسان المسلم فحسب، بل للإنسان في كل أرجاء العالم.

فالعالم الذي استوفى كل مطالبه وكل رغباته في حضارته المادية المتألقة الزاهية، فتح قلبه اليوم فجأة على واقعه، فرأى حضارته عرجاء تقوم على ساق واحدة، ساق المادية التي عبّ منها حتى ارتوى، ثم وصل إلى حافة الفراغ والخواء. إنه يبحث اليوم عن الركيزة الثانية وهي الأساس لحضارة الإنسان وتطلعاته في الوجود، إنه يبحث عن إيمانه بالله، وعن حقائق الوحي، وعن ضميره الديني، وعن رؤيته التي تسدد مسيرته في كل ما يأتي وفي كل ما يذر. مثل بسيط حدث هذا الأسبوع، في أمريكا وبريطانيا:

«طلاب مراهقون أطلقوا النار على زملائهم فقتلوا منهم أفراداً، بل عشرات». ولا تفسير لهذه الواقعة، إلا أن مرد ذلك للفراغ الروحي، والجفاف الوجداني، والتركيز المادي، والحيرة التي تعتصر فكر الإنسان، وتسقط من رؤيته البصيرة والغاية، وتجعله أمام المجهول الذي يخيف ويرعب.

نحن نريد أمرين معاً، نريد حضارة مستوية للإنسان قائمة على العلم، وهنا أشير وأؤكد أن الحق الذي يقول: ﴿**وقل رب زدني علما**﴾ ذلك منطلق يتساوى مع قول الله سبحانه وتعالى: ﴿**الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم**﴾. فحضارة الإسلام، وحضارة الإيمان، إنما هي حضارة مزدوجة الأركان، يقوم ركنها الأول على الإيمان وعلى عالم الغيب، ويقوم ركنها الثاني على العلم وعلى عالم المشاهدة. تلك هي الحضارة المبتغاة من قضية الإسلام ومن قضية علوم الإسلام، فلسنا نحن رواد حضارة غيبية فحسب ولسنا كسوانا أتباع حضارة مادية جافة، نحن نضع الحضارة المثلى التي تضم الإيمان وعلومه إلى الكون وعلومه في استواء حضارة مبتغاة من خلافة الإنسان على هذه الأرض.

وما مشكلة العالم الغربي إلا أنه فقد الركيزة الأولى، ركيزة الإيمان، وما مشكلتنا نحن في عالمنا الشرقي إلا أننا فقدنا الركيزة الثانية، ركيزة

الخطير، وأصبح معرضاً لكارثة حضارية انكسارية انتحارية ما لم يتقدم أصحاب الإيمان بقضيتهم، يعرضونها العرض السوي على العالم المتقدم، انطلاقاً من قول الله عز وجل: **﴿ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا﴾**.

فالتحدي اليوم مطروح أمام المؤمنين، وأمام العلماء الشرعيين، وأمام المعاهد الدينية، وأمام طلبة العلم، لكي يراعوا هذه الركائز الثلاث.

إن السمع فيما يسمعونه من حوار ويتلقونه من علوم، والبصر فيما يقرأونه ويتلونه من تراث وموروثات، والفؤاد فيما يعتمر في العقل من محاكمة وتمحيص ومراجعة لكل مواريثنا الفكرية والحضارية والاجتهادية، لكي نواجه اليوم عالمنا بما هو بحاجة إليه، وبما يعتمل فيه، وبما يستجد من قضاياه، حتى لا يكون الدين تراثياً ولا يكون الفكر الديني ورائياً، ولا يكون الطرح الديني متحفياً، إنما تكون القضية الإيمانية والعلمية الإسلامية مشرقة بنور الحق، متلألئة بضياء العقل، مستجيبة للواقع بكل قضاياه وبكل شؤونه المتسارعة على هذا الكوكب، الذي جمَّله الله وتركه للإنسان ليزيد من جماله وليعب من جماله، لا ليشوهه بفكره وأخلاقه وأعماله وجهالته وصراعاته وتخلفه النفسي والفكري. ثم ماذا بعد، بعد أن يتقدم هذا العلم مضموماً إليه روح الإسلام وحقائقه؟ بعد ذلك نكون أوفياء لديننا ولرسالتنا، يوم يأتي نور العقل ويجتمع إلى نور العلم الإسلامي، يومها تستوي المعرفة الإسلامية، وتكون الصحوة الإسلامية القادمة وفيّة لدينها ووفيّة لذاتها، ووفيّة للإنسانية جمعاء. فنحن لسنا أمة احتكارية للهدى أو الفكر أو الخير أو الرحمة، نحن ورّاث الحضارة العالمية الإنسانية التي أرسى القرآن معالمها: **﴿وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين﴾**.

ثم نأتي بعجالة إلى هذه الغثاثة التي طرحت على لبنان في المناهج الجديدة والتي جرت في عملية كيدية وفي عملية تشبه الاختلاس الذي دبر بليل. يوم وضعت هذه المناهج، كانت في طي الكتمان وفي غفلة من الرأي العام والخبراء والمختصين، وحينما بلغنا شيء من ذلك، قمنا بزيارة

رئيس الجمهورية السابق[1] وقلنا له: «إلى أين تدفعون أجيال لبنان وشباب هذا الوطن؟ ما هذه النغمة النشاز التي تعزف كل يوم في عملية مقاومة الدين وطرده من الأفكار ومن المجتمع تحت ستار الطائفية والإشكالات الاجتماعية؟ أليست الطائفية تعود في أساسها إلى تزوير الدين، وإلى جهل لحقائقه وإلى استغلال لمواقفه؟ فكيف إذنّ تقدم الدولة على الاستهانة بالدين واسترخاص تعليمه وتنحيته من المنهج الرسمي؟» هل تعلمون ماذا كان الجواب؟ كان الجواب المفاجيء من رئيس البلاد السابق: «هذه مفاجأة لا علم لي بها».

ظننا أنه لا يعلم بها، ثم اكتشفنا أنه يدبر أمراً هو حلقة من سلسلة إخراج الدين، بل كل الأديان، تارة عن طريق الزواج المدني، وتارة عن طريق الازدراء بالتعليم الديني، وتارة بتغطية الفساد الذي يغشى البلاد، والذي نطالب اليوم بهذه المناسبة كما طالب مجلس المفتين في البيان الذي أصدره منذ أيام بفتح ملف الفساد الخلقي في لبنان. فالذين يسرقون الشعب هم أقل جريمة من الذين يسرقون أخلاق الأجيال ويعتدون على الأديان والمقدسات.

لقد آن للبنان أن يعود إلى سيرته التاريخية، فلبنان في مجده كان يصدّر الحرف، ثم كان يصدر الإنسان، ثم كان يصدر الخبرات والكفاءات، وهو اليوم يصدر التفاهات والمفاسد الخلقية في ما يرسله في فضائياته وفي تلفزيوناته وفي أجهزة إعلامه المرئية والمسموعة. ومن لم يشاهد أو يقرأ ماذا نشر منذ أسبوع في بعض الصحف السياسية الرصينة، لا يكاد يصدق أن لبنان تحول إلى دار تجارة بالأخلاق وبالشرف الإنساني.

لذلك نحن نحرص على كرامتنا وكرامة لبنان، وكرامة الإنسان،

(١) الأستاذ الياس الهراوي.

وكرامة الأديان، وكرامة الأخلاق، وندعو إلى المحافظة عليها، والتشبث بها.

ومهما زيف المزيفون وأرجف المرجفون وتعلل المعتذرون، فلن يبقى لبنان إلا ساحة للإيمان وميداناً للأخلاق الفاضلة.

نقول هذا في عهد جديد شعاره النظافة والشفافية، ونطالب بأن لا يكون أذناً للمنافقين، الذين يرسمون خرائط المستقبل بمطاردة الأديان والترويج للعولمة، وغرس العلمانية واستباحة الإلحاد في كل مجال...

نقول له: «أنت وعدت، وأنت صادق بالمحافظة على الدستور اللبناني، والدستور يحمي الأديان، ويحمي حقوق الطوائف بالأحوال الشخصية وبالتعليم الديني وبالمحافظة على معتقدات البشر.

وحفاظك على الدستور يا فخامة الرئيس لا يتوقف عند إعطاء التعليم الديني والأخلاق الدينية حقها، بل قلت: «إن اليد التي تمتد لسرقة الشعب سوف تقطع» ونحن نطالبك بأن من يمتد لسانه أو قلمه أو إعلانه للسطو على أخلاق الشعب، أن تجتث رقبته وأن تنهي أمره من الوجود اللبناني..

لا نريد لأطفالنا مصيراً كمصير أطفال أمريكا وإنكلترا، ولا نريد عبثية حضارية كعبثية الحضارة المادية، ولا نريد أن يتحول لبنان إلى ساحة للفوضى الخلقية والاجتراء على الأديان، نريد لبنان: لبنان الإيمان، لبنان الحق، لبنان الخير، لبنان الأخلاق».

ويا صاحب الفضيلة أنت غرست غرساً مباركاً، وها هو يستطيل زرعه ويؤتي أكله، فعلى بركة الله، والكل يضعون قواهم وإمكاناتهم لدعم الخير ومؤسسات الخير وأهل الخير وكل عام وأنتم بخير.

كلمة معالي الأستاذ محمد يوسف بيضون[1]

وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة والثقافة والتعليم العالي

لقد أولاني معالي وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة، السيد محمد يوسف بيضون، شرف تمثيله في هذا الاحتفال الحَدَث الذي يجمعنا الآن في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، فغمر السرور قلبي، لأنني تتبعت هذا المعهد الجامعي في نشأته وانطلاقته ورصانته...

وعرفت أشياء عن أهدافه السامية، في مضمار العلم والمعرفة وشد أواصر القربى بين المواطنين، وعلى الصعد الإنسانية كافة.

والذي زاد في سروري سروراً، أن يكون هذا المعهد بالذات نواة جامعة طرابلس الإسلامية... أي الجامعة التي تجمع على الخير والمحبة والمثل العليا.

وإنني كممثل لصاحب المعالي، وانطلاقاً من مسؤولياتي كرئيس للمنطقة التربوية في الشمال، أتطلع بأمل واعد إلى مستقبل هذا المعهد الكريم، فأتصور نواة الخير والبركة مثلاً للشجرة الطيبة، وللكلمة الطيبة، وللناس الطيبين.

ونحن لا نتطلع إلى زيادة جامعة إلى جامعات لبنان، بل نتطلع معاً إلى دور الجامعات في خدمة الناشئة وتوحيد الصفوف في وجه العدو الواحد الذي تعرفون.

إنني باسم معالي وزير التربية الوطنية وباسمي الشخصي، أشد على أياديكم البيضاء في مؤتمركم التربوي هذا، والذي يحمل عنواناً مهماً يتعلق بمناهج التعليم العام الجديدة.

وإننا نعلم أن هذه المناهج، وعلى الرغم من المعوقات التي

---

(١) ألقاها الأستاذ فوزي نعمة رئيس المنطقة التربوية في الشمال.

الأستاذ فوزي نعمة: رئيس المنطقة التربوية في الشمال

اعترضتها، أو التحضير غير الكافي لإطلاقها، كانت فتحاً مهماً في مجال بناء شخصية الفرد وتكوين المواطن.

فلا يعقل أن يتقدم طالب إلى امتحان البكالوريا الذي تقدم إليه والده، ولا يعقل أن تقصّر المناهج عن مواكبة العصر والتطور العلمي الهائل.

ونحن لا ندعو إلى أي تغيير، كيفما اتفق، بل ندعو إلى التمسك بالقديم الجيد، وإلى الإفادة من أخطاء الماضي، لنبني في حاضرنا أسس المستقبل الواعد.

وإن خطة تربوية جديدة تهدف إلى بناء إنسان جديد، لهي خطة جديرة بالبقاء. لكنني أسارع إلى القول: إن هذه الخطة التربوية لا تدّعي العصمة لنفسها، فهي من صنع الناس، وما من إنسان معصوم عن الخطأ ـ (إلا الأنبياء) ـ فهي بالتالي تحتاج إلى المساءلة الرصينة والنقد البناء.

نحن دائماً مع الصلاح والإصلاح، ومع الإصلاح الواعي الذي

يحارب الجهل بالعلم والتأخر بالتحضر الحقيقي.

نشكر لكم دعوتكم، ونكبر عملكم الدؤوب وجهدكم المضني، ونتمنى لمؤتمركم التربوي النجاح والاستمرار الهادف لما فيه خير الإنسان.

كما نتقدم بتهانينا القلبية، لإخوتنا من حملة شهادة الإجازة الجامعية في الشريعة والدراسات الإسلامية.

ألا جعلكم الله من أهل الخير والصلاح والإصلاح، ومن العاملين لخير الإنسانية، وقد قال جل جلاله: **﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره﴾**.

فكيف بمن يعمل الخير، كما تعملون؟

وفقكم الله لما فيه خير الإنسان وخير الوطن لبنان،

عشتم وعاش لبنان

كلمة سعادة النائب الأستاذ تمام سلام[1]

رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت

صاحب السماحة الشيخ طه الصابونجي،

صاحب الفضيلة الشيخ محمد رشيد الميقاتي،

أصحاب الفضيلة، أصحاب السيادة، أيها الحفل الكريم

يشرفني ويسعدني أن أمثل سعادة الأستاذ تمام سلام رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت، بينكم، في هذا الحفل التربوي الإسلامي الكبير، شاكراً دعوتكم، ناقلاً لكم تحياته وتمنياته بأن يستمر هذا الصرح عامراً بالعلم والمعرفة والإيمان.

ولن أتساءل عن هذا الصرح، فالدليل قائم فيمن عليه، إنه الذي نذر حياته لتأسيسه، وتوسيعه، وتعبئته بهذا العمل الناشط الدؤوب: توعية وتعليماً وتربية، وبحثاً، ودعوة.. فمن مناقبه يستمد هذا الصرح صموده ونجاحه.

إن أمثال فضيلة الشيخ محمد رشيد الميقاتي قدوة، وله من كلٍّ مسلم مؤمن عامل عالم الشكر والامتنان والدعاء. ﴿**وأما من آمن وعمل صالحاً فله جزاء الحسنى**﴾ صدق الله العظيم.

وهذا الصرح مؤسسة، وما أحوجنا إلى مؤسسات مثلها، فبهانؤكد تضافر السواعد والعقول، وتضافر الهمم والنيات، بها نباهي ونصمد ونستمر. وهنا أشدد على ضرورة تعاون المؤسسات التربوية الإسلامية، لما في التعاون من قوة بين أصحاب رسالة الإسلام في الدعوة وفي الانفتاح على التواد والخير، وفي العمل على خدمة الإسلام والمسلمين، هؤلاء مدعوون للتعاون لتأكيد رسالتهم وتنفيذها، ولإصلاح غيرهم بالحوار، بل بالعمل والمثابرة، وإعطاء المثل الصالح، ﴿**إنما المؤمنون إخوة،**

(١) ألقاها الدكتور أمين فرشوخ.

الأستاذ الدكتور أمين فرشوخ

فأصلحوا بين أخويكم﴾ صدق الله العظيم.

ففي لبنان، بل في المنطقة كلها وفي العالم أجمع، تحدّ كبير، هو تحد قيمي أولاً، وإن قيمنا التي انبثقت من ديننا وسنتنا الشريفة وسير الصالحين من أسلافنا، تهتز من أعماقها. فالهجوم الفاجر يعولم قيماً غريبة، اجتاحتنا محاولة انتزاعنا من كل رباط يشدّنا إلى ما نؤمن به من حق وخير وجمال، في النفس، وفي المجتمع، في علاقاتنا البشرية، وعلاقتنا بالله تعالى.

لذلك، في تعاوننا الصادق المثمر: أبحاثاً واجتهاداً، وتطويرًا للوسائل، وإضافة للمعارف، رد على هذا التحدي، بل وتماسك لمجتمع زعموا أنه تفتت وهُزم وانحلّ.. كلا.. فطالما هناك مسلمون مؤمنون، واعون عاملون.. فلن نندحر، ولن ننهزم.

أحيي هذا الصرح الذي يتخرج فيه الباحثون والعلماء، وأحيي القيمين عليه، وأرجو لهم مزيداً من النجاح والتوفيق.

كما نكبر في جمعية المقاصد هذه اللقاءات التربوية التي تجمع خيرة خبراء التربية الإسلامية، ليتشاوروا ويتباحثوا، ويخلصوا إلى ما من شأنه أن يعزز العمل، ويجدد الإنتاج، ويقرب الأهداف.

وأهنىء أيضاً العلماء المتخرجين في هذا الصرح الكبير، منشداً مع من قال عنهم وعن العلم:

اركن إليه وثق بالله واغن به
وكن حليماً رزين العقل محترساً
كن فتى سالكاً محض التقى ورعاً
للدين مغتنماً في العلم منغمسا
العلم زين فكن للعلم مكتسباً
وكن له طالباً ما عشت مقتبساً

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

من اليمين: الأستاذ ابراهيم لبدي ـ الشيخ محمد رشيد الميقاتي ـ الدكتور عدنان الأمين ـ الأستاذ محمد سلامي في الجلسة الأولى

الجلسة الأولى:

الموضوع: قراءة نقدية لكتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة.

الباحث الأول: الأستاذ محمد سلامي.

المناقش: الأستاذ الدكتور عدنان الأمين.

الباحث الثاني: الأستاذ إبراهيم لبدي.

مداخلات: الأستاذ أحمد دبوسي ـ الأستاذ صلاح الدين الميقاتي ـ الدكتور محمد شنب.

الجلسة الأولى:

الموضوع: قراءة نقدية لكتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة.

الباحث: الأستاذ محمد سلامي.

المناقش: الأستاذ الدكتور عدنان الأمين.

الأستاذ محمد سلامي[1]

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وآله الطاهرين وأصحابه الأبرار الطيبين.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

وبعد، فيقول الله تعالى: **﴿فبشر عباد الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه﴾**[2].

مقدمة:

إن طبيعة التعليم وأهدافه، ووظيفة المدرسة الاجتماعية ودورها، شكلا على الدوام مثار نقاش، ومحل نزاع، بين اتجاه يدعو إلى حصر مهمة المؤسسات التعليمية، في تعليم التلامذة العلوم الأساسية، من قراءة وكتابة وحساب وغيرها، بحجة عدم تشتيت جهود المدرسين، وإلقاء أعباء على عاتقهم يعجزون عن النهوض بحملها، وبين اتجاه آخر يرى ضرورة التوسع في المنهج الدراسي، ليشمل مجموعة من الموضوعات، كالمواطنة والبيئة، والصحة، والمخدرات، ومبادىء السلوك الاجتماعي، والقضايا الروحية والأخلاقية، وتشكل مادة التربية الوطنية الإطار الملائم لبحث هذه القضايا.

وقد شهد التاريخ التربوي اختلافاً بيناً في الاهتمام بقضايا التنشئة الأخلاقية بين مرحلة وأخرى، وكان هذا الاهتمام يزداد عندما تشتد الأزمات السلوكية للجيل الجديد.

إلا أن الخلاف لم يقتصر على أصل المادة ووجودها، بل طال أيضاً اعتبارها عنصراً «أساسياً أو ثانوياً» في المنهج، اختيارياً أو إلزامياً، متصلاً بالدين أو منفصلاً عنه.

---

(١) المدير المركزي للدراسات والتوثيق في جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت.

(٢) سورة الزمر، الآية: ١٨.

الأستاذ محمد سلامي

ففي الغرب مثلاً، برز اتجاه قوي منذ الثلاثينات، في المدارس الحكومية والعلمانية عموماً، للتفرقة الحاسمة بين التعليم والدين، وهي وجهة النظر السائدة لدى المربين الغربيين. ويعبر عن ذلك أحد الخبراء التربويين الدوليين للتربية المقارنة، هو Lauwery الذي نقل عنه (كومز) بأنه تأثر تأثيراً عميقاً به، حيث يقول: «إنه خلال العشرين عاماً الماضية أصبح من الممكن فصل الأديان عن التربية الأخلاقية»(٣).

وفي لبنان، لم تلق مادة التربية الوطنية العناية الكافية قبل صدور

(٣) كومز، فيليب ـ أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٧، ص ٣٢٣.

المناهج الجديدة، فقد خصص لها حصة واحدة، وأعطيت حيزاً هامشياً في العلامات المدرسية. ومرت فترات، لم تصدر فيها كتب تغطي كافة المراحل، وتعددت السلاسل التي تعالج هذه الموضوعات، بخلفيات متنوعة. وهكذا، بدلاً من أن تلعب هذه المادة دوراً موحداً بين اللبنانيين، أسهمت في الانقسام والتشرذم.

لذا، كان لزاماً علينا جميعاً وعي الدور الهام لهذه المادة.

تعتبر «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» مادة حساسة بالغة الأهمية، شديدة الخطورة، لإسهامها الأساسي العميق في صياغة شخصية الطالب، وتشكيل هوية المجتمع بمضمونها الواسع الشامل. فهي وافرة المعارف، ومخزن للقيم، ومصدر للسلوك، وتحدِّد صورة الذات والآخر والعلاقة به. والدليل على هذه الحقيقة، أن الدراسات التي تهدف إلى اكتشاف المفاهيم والصور والقيم التي يربي مجتمع ما أجياله عليها، تعتمد غالباً هذه الكتب لتحقيق غايتها.

ولا يخفى ما لهذه المضامين، «خصوصاً القيم»، من دور رئيس في تحصين المجتمع، ومناعته، وقوة الاقتصاد وازدهاره، ورفعة الأمة وعزتها، بل وتأثيرها البالغ على المستوى التعليمي، وحفز الطالب على الاجتهاد، حيث ثبت أن بعض القيم تعمل إيجاباً لصالح تحسين نتائج التحصيل العلمي.

وإذا كانت هذه الأبعاد المصيرية تجعل هذه المادة محل عناية، وبخاصة في دول العالم، فإن التكوين الخاص لبلدنا، من حيث تعدد الطوائف، والتأثر بالخارج، والظروف الصعبة التي مر بها، من حروب داخلية واعتداءات خارجية، يحتم عليه عناية أكبر بها.

وقد ترجم لبنان ذلك بنصه عليها في وثيقة الطائف، حيث ورد فيها: «وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية».

إن ما سلف يملي علينا الاهتمام الكافي بهذه المادة، والحرص

على التقديم الصحيح لها، فهي أداة هامة تتكامل مع بقية المواد الدينية والإنسانية، لتكوين شخصية متوازنة، لا تحمل التناقض في داخلها، أو الاهتزاز في واقعها ومواقفها، إذا استندت إلى معين وافر من المعرفة الصحيحة والقيم السامية.

ومع صدور الكتب الأولى، من السلسلة الجديدة للتربية الوطنية والتنشئة المدنية، عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، في العام ١٩٩٨م، والتي غطت صفوف الأول والرابع والسابع من التعليم الأساسي، والثانوي الأول، وأرفقت بدليل تربوي للمعلم ودفتر تطبيقات للتلامذة في كل صف، يأتي هذا الإسهام النقدي، ليصب في إطار هذه الغاية الوطنية المرجوة، وإن كنا نتمنى لو أفسح المعنيون بهذه الكتب في المجال، للملاحظات حولها، من قبل الجمعيات الأهلية، قبل إصدارها، لخطورتها وأهميتها.

وفي هذه الدراسة، سنحاول تسليط الضوء على بعض الموضوعات الهامة فيها، مستعرضين أبرز الإيجابيات من وجهة نظرنا، مركزين على السلبيات، ليكون في ذلك مدعاة للتطوير والإصلاح. وتحتوي هذه الدراسة بين ثناياها على العناوين الآتية:

* طباعة الكتاب وإخراجه.
* إطلالة عامة حول كتب التربية الوطنية الجديدة.
* ثغرات تربوية.
* صورة الأسرة والمرأة.
* الدين، القيم، الإطار المرجعي.
* الكيان الصهيوني، المقاومة.
* صورة الجيش.
* العالم الإسلامي.

* التربية الإعلامية.

* خاتمة.

١ ــ طباعة الكتاب وإخراجه:

جاء كتاب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» في حلة جميلة، وإخراج متناسق، ونورد فيما يلي أهم الإيجابيات والسلبيات على هذا الصعيد:

أ ـ أوراق الكتاب فاخرة ناعمة الملمس، تسهل القراءة فيها.

ب ـ الألوان المستخدمة متناسقة ومناسبة ومريحة للبصر.

ج ـ حجم الكتاب والكلمات مناسب وجيد للطالب.

د ـ التركيز على الصور في الكتاب زاده غنى وتألقاً.

هـ ـ الصور الموضوعة في الكتاب نقية وحديثة.

و ـ يراعي الكتاب نوعية الصور، لتتلاءم مع عمر الطالب، إذ تغلب الصور المرسومة في صفي الأول والرابع من التعليم الأساسي، التي تجذب الولد لمحاكاتها خياله، بينما تغلب الصور الفوتوغرافية في صفي السابع والثانوي الأول، لتلبي حاجاته في تعرُّف على العالم الحقيقي.

أما أهم السلبيات فهي:

أ ـ تتداخل الصور المرسومة مع الصور الفوتوغرافية في الصفحة نفسها، من كتابي السنتين الأولى والرابعة من التعليم الأساسي، مما يرسم مشهداً متنافر المعالم.

ب ـ تتكرر الصور نفسها، المثبتة في مداخل المحاور مع صور الدروس في أحيان كثيرة، بل هناك تكرار لبعض الصور بين كتب السلسلة، مما يضعف من قدرة الكتاب على شد الطالب وإثارة انتباهه.

٢ ــ إطلالة عامة على كتب التربية الوطنية الجديدة الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء:

ثمة إيجابيات في جوانب من الكتاب نذكرها مرفقة ببعض الملاحظات التالية:

أ ـ التسلسل والتكامل بين مكونات الكتب، إذ إننا لا نجد أنفسنا أمام دروس متناثرة، أو أجزاء متراصفة، بل أمام وحدة مترابطة، فالكتاب مقسم إلى محاور، وكل محور له مدخل إلى عائلة من الدروس، عددها بين أربعة وستة، وتنضوي جميعها تحت عنوان واحد كبير يخدم هدفاً مشتركاً.

إلا أن عدد الدروس في كل كتاب من السلسلة، يبلغ الثلاثين، وعملياً، يتعذر تعليم هذا العدد من الدروس، مع ما يمر من عطل وإضرابات وامتحانات، خصوصاً مع تطبيق المنهجية الجديدة، وما تطلبه طريقة عمل المجموعات، وأسلوب الحوار والنقاش، من الاستماع إلى آراء الطلاب في شتى المواضيع، مما يستلزم وقتاً أكبر. ونلاحظ أيضاً وجود دروس تكرر المعلومات نفسها تقريباً كما في ص ٣٨ و ص ٤٢.

ب ـ أهمية الموضوعات التي اختيرت بعناية لتعالج في الكتب وحيويتها، فهي تلبي حاجات ماسة، وضرورات ملحة، كقضايا: الأسرة والقيم والبيئة والصحة والوطن والحقوق والواجبات وغيرها.

ج ـ العناصر التي شكلت الدرس، متناً وملحقات، غنية إجمالاً: (الأهداف، المستندات، المتن، الأنشطة، التقويم..)، توفر للمعلم والطالب فرصة للتفاعل ومناخاً للتعلم الناشط، وننوه خصوصاً بفقرة النشاطات، التي تعتبر من أنجح الفقرات، لولا وجود بعض الأنشطة التي يصعب على الطلاب القيام بها، كما في كتاب الصف الرابع ص ٢٩ السؤال رقم ٢ وغيره.

وإن كنا نرى أن تقديم الحكاية على طرح الموضوع أجدى. إضافة

إلى ذلك، هناك شكوى من قصور فقرة التقويم عن تحقيق أهدافها. كما أن هناك بعض الأسئلة الصعبة في فقرة «طرح الموضوع»، كما في الصفحتين ٢٦ و ٤٢ من كتاب الصف الرابع.

د ـ إن وفرة المستندات في الكتب، خصوصاً الصور، في عصر تشتد فيه أهمية المرئي على المكتوب، يعتبر إيجابية هامة.

ولكن يلاحظ أنَّ بعض الصور تُركِّز على العناصر الخارجية، كعرض الشكل الخارجي لأبنية المؤسسة، وهذا لا يقدم مساعدة حقيقية في تعرف الطالب الأنشطة، والخدمات التي تقدمها.

هـ ـ الدليل التربوي: شكل الدليل مرجعاً مفيداً للمعلم، بما قدمه من إرشادات وإيضاحات، إلا أن درجة فائدته تفاوتت بين المحاور المختلفة. فعلى سبيل المثال، في الصف الرابع، في محور التضامن، كان الدليل شديد الفائدة، بينما كان ضعيفاً فقيراً في محور المجتمع المدني، حتى كاد يكون تكراراً لما ورد في الدرس.

و ـ إن اعتماد الأسلوب القصصي نافع ومشوق في المراحل الأولى، وقد كان إيراد العديد من القصص في الصف الرابع أمراً موفقاً، رغم افتقاره إلى الحبكة المحكمة، وعناصر التشويق، ولكننا نستغرب خلو كتاب الصف الأول ـ التعليم الأساسي ـ من القصص.

٣ ــ ثغرات تربوية:

قدمت السلسلة بعض المفاهيم والقيم الهامة، في إطار تربوي مناسب، ولكنها تعثرت في مواضع أخرى نذكر منها:

في كتاب الأول الابتدائي:

أ ـ التركيز على الفعالية الذاتية في التحصيل العلمي، وإغفال الفعالية الجماعية (الأسرة، الرفاق،..).

حيث يظهر التوجيه نحو الإنجاز الفردي للدراسة، كما في ص ١٦

ـ ١٧ ـ ٤١ من كتاب الصف الأول من التعليم الأساسي، ويغيب كل مظهر من مظاهر التعاون بين الرفاق، على رغم تأكيد المنهجية الجديدة عمل المجموعات. كما تغيب كل صورة أو نص عن كل تعاون أسري في مجال الدراسة، رغم تأكيد بعض الدراسات التربوية الأهمية المرتفعة للجهد الأسري المشترك في إنجاز الواجبات المدرسية[1].

ب ـ في محور «الحياة المشتركة»، الصور في بعض النشاطات أكبر من عمر الولد، وأقوى من إمكاناته الفعلية، كما في ص ٤٧ (جني المحاصيل، بناء البيوت، الشراء من الأفران،..)، ولعله كان من الأفضل التركيز على أنشطة يستطيع المشاركة فيها.

ج ـ في درس نظام السير، يتم التركيز على عناصر غير واقعية، كالإشارات الضوئية لمرور المشاة، وجسور المشاة، وهذه الأمور معدومة أو نادرة، بعيدة عن متناول التلميذ في هذا العمر، فحبذا، لو تم توجيه الأطفال إلى عبور الطريق بصحبة ذويهم، فإن ذلك أجدى وأنفع.

د ـ في دَرْسَي «الحيوان رفيقي»، «الحيوان شريكي»، لم ترد أي إشارة إلى تحذير الطفل من الحيوانات التي قد تسبب له الأذى، أو تهدد سلامة حياته، حتى يتجنب مخاطرها.

هـ ـ في محور «عالم الطبيعة» لم يُذكر الفلاح ولا الراعي، رغم أهميتهما في هذا المشهد.

ـ في كتاب الصف الابتدائي الرابع:

أ ـ في ص ١٧ يرد النص التالي: «ما كنت أعرف أن تلك الأصابع، ومن كثرة العجن وقطف التين، من وهج نار الموقد وغسل الثياب، قد تصلبت وما عاد باستطاعتها الإمساك بالقلم». يوحي هذا المقطع، بالتناقض

(١) أنظر دراسة (كابلان، تشوي ويتمور)... الأسر اللاجئة من الهند الصينية وأداؤها الأكاديمي ـ مجلة العلوم المجلد ١ ـ العددان ١ و ٢ يناير ـ فبراير ١٩٩٣م.

بين العمل اليدوي وإمكان التعلم.

ب - في ص ٢٧ يرد النص التالي: «بالألم والمحبة لا يمكن أن ننسى حقوق الناس». هذا الكلام، يخشى أن يترك انطباعاً لدى التلميذ بأن من لم يذق طعم الألم يبرر له نسيانه حقوق الناس».

ج - في درس «المنقذون الأبطال» ص ٢٨، ٢٩، يعرض الكتاب أمثلة عن البطولة، تمثل أخطاراً حقيقية على حياة التلامذة إذا اقتدوا بها، أو قد تشجعهم على المغامرة. كالمثال التالي: أم ترمي بنفسها من الشرفة وتنقذ صغيرها الذي هوى أمام عينيها قبل أن يصل إلى الأرض، وكمثال الفتى الذي رمى بنفسه في النهر لينقذ رفيقه.

د - يركز درس «نظام السير والسلامة العامة»، على موضوعات لا تتناسب مع حاجات التلميذ في هذا العمر، فما هو الداعي إلى وضع «تجنب الحوادث» كهدف؟ ولماذا يسلط الضوء على قواعد نظام للسير؟ فهل سيقود التلميذ سيارة في هذه السن؟ ألا يكفي تعرفه عمل الشرطي، وقواعد مرور المشاة وتجنب خطر السيارات؟

٤ ــ صورة الأسرة والمرأة:

تبدو ملامح الأسرة اللبنانية من خلال السلسلة، متفاوتة في عدد أبنائها، بين كتاب وآخر، مدعوة للحد من الإنجاب، متضامنة بين أعضائها، تحتضن كبارها، يغلب عليها سمات المدنية واليسر الاقتصادي، وتغيب عنها المظاهر والعادات الدينية، فينعدم ظهور مناسبة دينية، ويندر ظهور امرأة محجبة، ويهمش الدور العائلي للمرأة على حساب دورها الاقتصادي، وتبث الدعوات لمفاهيم وتشريعات تخالف أحكام الإسلام وروح الأديان.

أ ـ عدد أبناء الأسر:

ـ تعكس صور الأسر في كتاب صف الرابع بشكل معقول الواقع العددي للأسر اللبنانية، حيث تتراوح أعدادها بين ولدين وستة أولاد.

ـ أمّا كتاب السابع، فتظهر فيه صورة يتيمة للأسرة اللبنانية، ويبلغ ـ حسب الظاهر ـ عدد الأبناء فيها ثلاثة. وفي كتاب الثانوي الأول، لا يتجاوز العدد ولدين في صور الأسر كافة.

وهذا الاختلاف يثير التساؤل: هل هو نتيجة الافتقار إلى سياسة محددة تحكم وضع الصور؟ أم يراد لها أن تعكس صوراً واقعية، أو مثالية، كما يراها واضعو الكتب؟ أم أن الأمر يختلف مع تعدد المراحل؟

ب ــ الحجاب والسفور والاحتشام:

من الناحية الكمية، يندر ظهور المرأة المحجبة في هذه السلسلة، وتزخر بالصور التي تفتقر إلى الحشمة.

ففي كتاب الأول ـ التعليم الأساسي ـ لم تُعرض صورة واحدة لامرأة محجبة.

وفي كتاب الصف الرابع، لم تعرض إلا صورة واحدة لامرأة محجبة، من أصل ما لا يقل عن ٥٦ صورة ظهرت فيها المرأة غير محجبة.

وفي كتاب الصف السابع، أربع صور لنساء محجبات من أصل ما لا يقل عن ٤١ صورة ظهرت فيها المرأة.

وفي كتاب الثانوي الأول، ٦ صور لمحجبات، اثنتان من هذه الصور مكررة، من أصل ما لا يقل عن ٥١ صورة ظهرت فيها المرأة.

أما من الناحية النوعية، فالمرأة السافرة هي الأنيقة التي يطفح وجهها بشراً، وتصرفاتها حداثة، وهي التلميذة في المدرسة، والطبيبة في المجتمع، والإعلامية على شاشات التلفزة، والمجندة والعاملة على جهاز الكمبيوتر.

أما المرأة المحجبة، فهي أم الشهيد التي ثكلت ولدها ـ مع الاعتزاز بهذا الشرف ـ والمرأة المقهورة خفية الوجه، التي تقف على مشارف

الشريط الحدودي، والمرأة الطاعنة في السن في مأوى العجزة، والمرأة الفقيرة في حي مزدحم بالسكان في مشهد يوحي بالبؤس. والأنكى من ذلك، أن هذه الكتب حافلة بالصور، التي لا تراعي الحد الأدنى من الاحتشام. فالفتيات يظهرن بالمايوهات على شواطىء البحار، (ص ٥٦ من كتاب الأول ـ التعليم الأساسي ـ)، وأخريات يرتدين التنانير القصيرة الفاضحة، بل إن هذه الصورة المخجلة، تتكرر مرتين ص ١٣٥ و ص ١٥٠، وكأنما يراد تأكيد دورها، والتعبير عن الإعجاب بها.

فهل هذه هي القدوة التي نريد تنشئة بناتنا عليها؟

وهل ينسجم ذلك مع الأديان وتعاليمها؟ أو مع قيم الشرف والكرامة والعفة والاحتشام؟ إنه سؤال نضعه بإلحاح بين أيدي المعنيين.

ج ـ العمل والإنجاب عند المرأة:

ثمة تركيز كبير في نصوص الكتاب على عمل المرأة خارج بيتها، وانخراطها الواسع في النشاط الاقتصادي، بشكل غير متوازن مع الضوء الخافت الذي يوجه إلى دورها في العناية بأسرتها وتربية أطفالها، رغم حيوية هذا الدور الأخير ومركزيته، ويقدم الإنجاب على أنه عبء وعائق.

في الصف الرابع، ضمن فقرات «حكاية من بلادي»، غالباً ما تقدم المرأة على أنها عاملة، كما في الحكايات الواردة في ص ١٥، ١٩، ٢٧.

أما المرأة التي تتفرغ لشؤون بيتها، فتذكر وهي واهنة الجسد، أمية، عاجزة عن التعلم، كما في ص ١٧، أو تعاني من عاهة كما في ص ٣١.

وفي كتاب الصف الثانوي الأول ص ٨٦، وتحت عنوان «انعكاسات الإنجاب على الأسرة»، ورد ما يلي: «إن الإنجاب في العديد من البلدان يؤثر سلباً على حياة الأسرة.. ويعيق عمل الأم خارج المنزل»، مما يوحي بأن عمل الزوجة خارج المنزل هو الأصل، والإنجاب هو طارىء.

وفي سياق التأكيد على عمل الزوجة، ورد في ص ٨٨ ما يلي: «إيجاد الظروف الضامنة لعدم تحول دورها الإنجابي إلى عبء عليها يمنع مشاركتها في عملية التنمية» أما المقصود بعملية التنمية، فإن الكتاب يوضحها مباشرة، عندما يذكر: «تعتبر نسبة إسهام النساء في النشاط الاقتصادي من مؤشرات التنمية التي تعكس أوضاع المرأة في المجتمع والأسرة، ومدى قدرتها على المساهمة في تحسين المستوى الاقتصادي لأطفالها وأسرتها بصورة عامة». وهكذا، نلاحظ مجدداً التركيز على عمل المرأة، ويضيف الكاتب بقصد الإقناع المقولة التالية: «من السمات العامة للدول النامية الانخفاض الشديد في نسبة النساء ذوات النشاط الاقتصادي إلى إجمالي القوى العاملة في الدولة». وكأنما يريد المؤلف الربط بين الضعف الاقتصادي وعدم الانخراط الواسع للمرأة في العمل.

وفي (ص ٣٩)، يضيف الكتاب ليركز الفكرة أكثر فأكثر، فيقول: «يتحسن المستوى الاقتصادي للأسرة بزيادة عدد العاملين فيها.. إن دخول الزوجة ميدان العمل يزيد من موارد العائلة، ويخفف الأعباء المالية عن كاهل الزوج».

ولا يعني ما تقدم من ملاحظات أوردناها، أننا نقف موقفاً سلبياً من عمل المرأة، بل ندعو إلى اعتبار دورها في الأسرة وتربية الأطفال المركز والمحور، وأن يراعى في عملها الحفاظ على الفضائل الخلقية، والأحكام الدينية، حتى لا تقوم صروح الاقتصاد على حساب سلامة الأسرة وتماسكها.

يبقى أن نشير إلى التحفظ على الصياغات، التي توحي بالربط بين الإجهاض والتقدم، فقد ورد في الصفحة ٨٢: «وقد أباحت بعض الدول المتقدمة الإجهاض وأدخلته في قوانينها». مع تقديرنا للعرض الموضوعي لوجهة النظر الدينية في هذا الموضوع، حيث ورد في الصفحة نفسها «فالإجهاض محرم دينياً، لأنه يقتل نفساً بريئة، ويؤدي إلى مخاطر حقيقية تحيق بحياة الأم وصحتها، ولا سيما في البلدان النامية».

د ــ العلاقات الأسرية:

يروج الكتاب لمجموعة من المفاهيم والتشريعات التي لا تنسجم مع الدين ونظرته، وتهدد البنيان الأسري بالتصدع.

وفيما يلي نورد مثالاً على ذلك:

ففي صفحة ٧٣ من كتاب الثانوي الأول: «إن المرأة في لبنان حصلت في السنوات الأخيرة على بضعة حقوق، نذكر منها:

- حق السفر والحصول على جواز دون إذن الزوج المسبق.
- حق العمل دون إذن الزوج المسبق.

كما يؤكد الكتاب في نصوص كثيرة، على المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق، وهذا نابع من النموذج الغربي، ومخالف للخلفية الحضارية، والأحوال الشخصية في بلادنا، التي ترى المساواة في القيمة والكرامة الإنسانية بين الجنسين، واختلافاً في الحقوق والواجبات، تمليها الأدوار المختلفة التي تتكامل فيما بينها، لتبني أسرة سعيدة ناجحة. والأخطر من كل ما سبق، هذا الإصرار على مفهوم صراع الأجيال والمنازعات الأسرية، وهي عبارات وردت مراراً وتكراراً، تغذي روح التمرد عند المراهق، وتهدد تماسك الأسرة ومتانتها.

٥ ــ الدين، القيم، الإطار المرجعي:

ذكرنا سابقاً أن النموذج التربوي الغربي، يسوده الفصل بين القيم الخلقية والأديان، ويغذي هذا الاتجاه نزعة مادية عميقة الجذور في الفلسفة الغربية، «ولعل الجذر الأساسي للمشكل التربوي الذي يعاني منه الإنسان الغربي عموماً، هو أن الفكر الغربي في جوهره لا يقر بغير المادة وحركتها، مما يجعل هذا الكائن المسمى إنساناً لا يعدو أن يكون لحظة متقدمة في حركة تطور المادة، إنه ظاهرة وليس ماهية»[1].

---

(١) محمد محفوظ ـ النظام التربوي الغربي ـ قراءة نقدية ـ مجلة الكلمة عدد ١٦، ١٩٧٧ م ص ٦٥.

وعلى الرغم من الأصالة الدينية، التي تصطبغ بها المنطقة، التي يشكل لبنان جزءاً منها، إذ هي مهبط الوحي، ومرتع الأنبياء، ومحل انطلاقة الرسالات السماوية التي تشكل ثروة روحية كبرى، ومصدراً للقيم النبيلة والأخلاق الكريمة، «فالإنسان الشرقي الذي ربته رسالات السماء وعاشت في بلاده، ومر بتربية مديدة على يد الإسلام، ينظر بطبيعته إلى السماء قبل أن ينظر إلى الأرض»[1]، فإن بعض التربويين في لبنان يبدو أنهم أكثر انشداداً إلى النموذج الغربي منهم، إلى الالتصاق بواقعهم الحضاري.

فأشد ما يدهش القارىء، أن يجد محوراً كاملاً عن القيم في الصف السابع، لا يؤتى فيه على ذكر ارتباط اللبنانيين بالدين، وتمسكهم بشعائره، واحترامهم لمقدساته، إذ يفصم هذا المحور القيم الأخلاقية عن منابعها الدينية.

فباستثناء آية من القرآن الكريم، وقول من الإنجيل، وردا في المستندات، تغيب كلُّ إشارة إلى الأصول الإلهية للفضائل الخلقية وعند عرض قيم المجتمع المدني، لا يؤتى على ذكر أي جمعية دينية خيرية، رغم الدور الرائد الذي لعبته هذه الجمعيات في مساعدة الناس، وتخفيف الأعباء عنهم. وينطبق هذا الأمر على كتاب الصف الرابع، وإن وردت بعض النصوص الدينية فيه. أما كتاب الصف الأول من التعليم الأساسي، فيغيب الدين غياباً مطلقاً عن النصوص والصور فيه، إلى درجة أن كلمة «الله» لا وجود لها أبداً وفي كتاب الثانوي الأول، لا يذكر الله إلا لماماً، ولا يذكر اليوم الآخر إلا مرة واحدة، وتغيب القيم والشعائر الدينية كلها، ولا نعثر إلا على إشارتين يتيمتين إلى الأصول الدينية للحقوق والقيم.

وفي المقلب الآخر، نجد تركيزاً على الشخصيات الفكرية والسياسية الغربية التي يحفل بها كتاب الثانوي الأول، وعلى التجارب الثورية،

---

(١) الصدر، محمد باقر، اقتصادنا ـ ط ١٣ ـ بيروت دار التعارف للمطبوعات ١٩٨٠م ص ٢١.

والأحزاب التي نشأت في أوروبا وأميركا، ويبالغ في التركيز على الإعلانات والاتفاقات الدولية، التي تنضح بالثقافة الغربية المهيمنة، وهو ما يؤكده الكتاب في مقدمته ويفتخر به، ممَّا قد يربط الطالب بهذه المصادر، لتشكل لديه إطاراً مرجعياً جديداً، يجعله يعيش الانفصام الشخصي والتمزق الداخلي، بين مرجعيته الحضارية والمرجعيات التي يستدرج للارتباط بها.

وما نخشاه، أن تكون المنهجية الشمولية قد أسهمت في التكوين الفكري لبعض القيمين على المناهج في لبنان، فغذت لديهم فكرة تهميش الدين، ودوره التربوي.

إذ إن هذه المنهجية اقتصرت على أربعة أبعاد للموضوعات وهي: البعد المكاني، البعد الزمني، بعد القضايا الكونية الشاملة، والبعد الداخلي أو الذاتي[1]، واستبعدت الجانب الديني، وأغفلته تماماً، متجاهلة ما أقر به علماء اجتماع غربيون من اعتبار الإنسان كائناً دينياً، وتغلغل البعد الديني في الوقائع الاجتماعية، منذ بداية وجود البشرية[2].

وتشتد الخشية مع ما تطالعنا به بعض الصحف من كتابات، نذكر مقطعاً منها: «وكيف يأخذ التلاميذ الدين في الاعتبار إذا كانت المدرسة أو الدولة تعده عاملاً من عوامل التفرقة، وتحث معلمي الأخلاق والشؤون الوطنية على الابتعاد عن ذكره؟» إن هذه المحاربة تحط من شأن الدين بدل أن ترفعه، وهي تدل على فقر هائل في النظرة التربوية الرسمية، إذ إنها تلصق المواد بعضها إلى جانب بعض، دون أن يكون هناك تناسق وتكامل في ما بينها، وهذه ظاهرة يمكن أن نسميها «الفصام التربوي» أو

---

(١) أنظر المنهجية التربوية الشمولية. المركز التربوي للبحوث والإنماء، منظمة الأمم المتحدة للطفولة لبنان ١٩٩٧م.

(٢) أنظر كتاب (الحنين إلى الأصول) ـ مارسيا، الياد ط١ بيروت: دار قابس ١٩٩٤م.

(٣) أديب صعب ـ كتاب التاريخ ومسؤولية كتابته جريدة النهار ١٣/٤/١٩٩٩م.

«الثقافي»[٣].

وتزداد شدة هذه الخشية، إذا ربطنا ما تقدم، مع موقف الحكومة من التعليم الديني، بحيث جعلته اختيارياً في أيام العطل، مما يعني إلغاءه عملياً.

٦ ــ الكيان الصهيوني، المقاومة:

تم تقديم الكيان الصهيوني، على أنه عدو محتل لأراض لبنانية وعربية، مرتكب للمجازر (قانا)، طامع في مياه لبنان، وسارق لها.

والشعب اللبناني يساعد ضحايا الاعتداءات، ويتضامن داخلياً، ومعه أشقاؤه العرب، لمقاومة الاحتلال وأطماعه، وله الحق في استخدام كافة السبل المتاحة لتحرير أرضه، مع التشجيع على المقاومة ذات الطابع السلمي.

«العدو الإسرائيلي الذي يحتل أرضنا ويسرق مياهنا» (الرابع ص ٥٩).

«نحن نقاوم مع أشقائنا العرب» (الرابع ص ٥٩).

«التعاون لمقاومة الاحتلال الإسرائيلي للأراضي العربية» (الرابع ص ٥٨).

«العدو الإسرائيلي يقصف أرضنا الطيبة يا بني: قتل الكثير من أطفالنا وشيوخنا ونسائنا، دمر العديد من منازلنا وبلغ قصفه مدننا» (الرابع ص ٣٣).

ونسجل على ما ورد الملاحظات التالية: رغم سلامة الصورة المجملة عن العدو الصهيوني فهناك عناصر أساسية تغيب عنها ومنها:

أ ـ تذكر «إسرائيل» بدون أي تحفظ على شرعية كيانها «مجلس الأمن يدعو إسرائيل» (السابع ص ٣٣) «قيام دولة إسرائيل» (الثانوي الأول ص ٦٦).

ب ـ رغم الإشارة إلى الاعتداءات الإسرائيلية، فإن الصورة تبقى بعيدة جداً عن مدى بشاعة الجرائم الإسرائيلية.

ج ـ تبقى كلمة المقاومة شعاراً وكلمة معلقة في الهواء، دون ذكر أي مصداقية لها، ويبدو الشعب اللبناني مجرد ضحية تلملم مآسيها وتداوي جراحها، فالصور والنصوص لا تظهر أي مقاومة: العدو يقصف، والبيوت تتهدم، والأرواح تزهق، دون الإفصاح عن أي رصاصة أطلقت لرد عدوانه، أو عملية جرت لإخراج جنده، أو شهيد عظيم فجر نفسه فداء لوطنه، أليس في ذلك إجحاف وظلم بحق هؤلاء المقاومين الذين يستحقون كل تكريم وإجلال؟ أليس في ذلك خسارة للأجيال. عندما نحرمهم المثال والقدوة في التضحية والشجاعة؟

أليس في ذلك غبن للوطن، عندما يهمل مصدر من مصادر مجده هو مدعاة اعتزاز وافتخار له. فالمقاومة حطمت صورة الجيش الذي لا يقهر، فهل من ضير إذا وضعت صور للشهداء «أحمد قصير وبلال فحص وجمال حبال أو غيرهم» أو لدبابات إسرائيلية محترقة، أو لمجاهد يقتحم مواقع العدو بجرأة وبسالة، أو لنساء يصببن الزيت المغلي على رؤوس جنود الأعداء؟

د ـ لماذا يتم التركيز في التربية على المقاومة السلمية للعدو؟ وكأنها تتكامل مع محاور اللاعنف، والقبول بالحلول الوسط الواردة في الكتاب، لتؤسس شعباً ضعيفاً أمام عدو مجرم لا يفقه غير لغة القوة.

ومن الأمثلة على ذلك، السؤال التالي: «أوكلت إليك مهمة تنظيم مقاومة فعالة غير مسلحة في الجنوب ضد الاحتلال الإسرائيلي، ما هي الوسائل التي تفكر باستخدامها؟» (الثانوي الأول ص ٤٤).

هـ ـ ضعف شحن المواطن وتعبئة وجدانه ضد العدو الصهيوني، إذ يُقْتَصر على نعته بالعدو دون الكشف عن خصائصه الإجرامية التوسعية، وهذا إذا قورن بالجهود الهائلة للعدو في شحن أبنائه ضد العرب، وتشويه

صورتهم في أذهان أجياله، عرفنا مدى الخلل في التوازن على مستوى التعبئة، الذي نساهم فيه بأيدينا، وبذلك نفقد أحد عناصر القوة لصالح العدو، ونقدم بذلك خدمة مجانية له.

و ـ يغيب الشريط الحدودي المحتل ـ الذي لم يذكر إلا نادراً ـ في حين يملي الواجب الوطني تسليط الضوء على هذا الموضوع، ليسكن في قلوب الطلاب وضمائرهم.

ز ـ وضع الحروب مع إسرائيل في سياق واحد مع مقاومة العثمانيين وغيرهم «مقاومة اللبنانيين عموماً للعثمانيين والفرنسيين وللعدو الإسرائيلي» (السابع ص ٥).

٧ ــ صورة الجيش:

حدد الكتاب مهمة الجيش اللبناني على الشكل التالي: «الدفاع عن الاستقلال، والحدود، والسيادة، وحق الدولة في بسط سلطتها على كامل أراضيها، والتصدي للاعتداءات الإسرائيلية، وتحرير الجنوب والبقاع الغربي»[1].

ولكن الصور التي تضمنتها الكتب لا تعزز هذا المعنى، بل تقدم صورة هزيلة عن جيش يتعرض بلده للاعتداءات، كما ورد في مستند رقم (٢) ص (١٢) من الصف السابع، فيما يقف مكتوف الأيدي أمام الغازي المعتدي، ويقتصر دوره على تقديم المساعدات، وتوزيع الإعاشات، كما في الصورة الواردة في ص ٣٢ من كتاب السنة الرابعة، أو ص ٤٨ من كتاب السنة السابعة. أما بقية الصور، فتمثل تدريباً في خدمة العلم، كما في صفحة ٥١ و ٥٤ من الصف الثانوي الأول، أو مجندات يمارسن عملاً إدارياً، كما في ص ٥٦، ولم تُذكر واقعة واحدة شارك فيها الجيش في مواجهة العدو. وحبذا لو ذكرت وقائع وثُبتت صور تناسب الدور

(١) التربية الوطنية والتنشئة المدنية ـ ص: ١١ السنة السابعة ـ التعليم الأساسي..

المذكور، كالتصدي للعدو الإسرائيلي، أو صورة شهيد للجيش سقط في المواجهات مع العدو الغاصب.

٨ ــ العالم الإسلامي:

إن من حق الطالب أن يعي بوضوح موقعه في العالم، ومحله داخل الدوائر السياسية المتعددة، والحضارات المختلفة وعلى الرغم من عضوية لبنان في منظمة المؤتمر الإسلامي، فإن الكتب اكتفت بإيضاح الانتماء إلى الدائرة الوطنية أو العربية والعالمية، وأغفلت تماماً كلَّ إشارة إلى انتماء لبنان إلى العالم الإسلامي، وفي هذا إخفاء للحقائق، وتعمية لبصائر الطلاب.

وليت الأمر اقتصر على ذلك، بل في بعض الكتب، كالثانوي الأول، تختفي صورة الشخصيات العربية والإسلامية ـ باستثناء اللبنانية ـ التي لا تظهر إلا مرتين (الأخضر الإبراهيمي وبطرس غالي) وتغيب صور الثورات في العالم الإسلامي، مع ذكر القليل منها في النصوص. ولعمري، إنه لمِمَّا يثير الدهشة والاستغراب عدم ذكر ثورة عظيمة شكلت منعطفاً تاريخياً هاماً، هي الثورة الإسلامية في إيران. ويتكرر الأمر نفسه، في موضوع الأحزاب، ويطمس في بعض هذه الكتب التاريخ العربي الإسلامي، ويظهر في كتب أخرى أحياناً ولكن بشكل يعزز الصورة النمطية الغربية (الغزوات، الصحراء، السيوف)، كما في مستند رقم (٤) ص (٣٥) ومستند رقم (٤) ص (٣٩) من كتاب السابع.

٩ ــ التربية الإعلامية:

حسناً فعل القيمون بإفراد محور خاص للإعلام في كتاب الصف السابع. فالثورة التكنولوجية في مجال وسائل الاتصال الفردية والجماهيرية، أحدثت انقلاباً في الجانب المعرفي والقيمي، لذا كان لا بد من إلقاء الضوء على هذه التقنيات، ووسائل الاتصال ونقل المعلومات.

وقد سبقتنا إلى ذلك المناهج في الدول الأوروبية، حتى حين كانت وسائل الإعلام لا تزال ذات دور تقليدي في المجتمعات الغربية.

ونورد حول هذا المحور بعض الملاحظات التي تتناول الجوانب التالية:

أ ــ المنهج:

ـ يغلب الجانب النظري المعرفي على الجانب التطبيقي في بناء الدرس، فالنص لا ينقلنا إلى الأمكنة والمواقع التي تشكل المصانع الحقيقية للإعلام، والأسئلة والأنشطة تبقى محدودة وقاصرة عن إتمام هذه المهمة، فلا يعهد إلى الطالب مثلاً أن يعد جريدة ولو بشكل مبدئي، ولا يُحْفَز بإعادة كتابة الأخبار الصغيرة وتوزيعها أو تعديلها، أو غيرها من المهام التي تنقله إلى الممارسة العملية.

ـ يغيب عن المادة الدور النقدي، فلا نلحظ أي جهد لتدريب الناشئة على التفكير الناقد ـ لا السلبي ـ وبالتالي، تحويل الطالب المتلقي الخاضع لهيمنة وسائل الاتصال، إلى إنسان فاعل.

وكم كنا نتمنى أن يراعى في إعداد الدروس كشف دور الإعلام في صناعة الأخبار والقيم والمعتقدات، بدلاً من التركيز على الوكالات والوسائل والأدلجة، التي تترك آثاراً خطيرة في المجتمع.

ومن خلال هذا العقل النقدي، ينبغي تحصين الناشئة من نقطة سلبية أخرى، تتجلى في استسلام الناشئة وتخدير أجسادهم وعقولهم، أمام هيمنة الشاشة المرئية. وممَّا يعزز هذا الاستسلام، أن العقل الناقد لا يمكنه أن يبقى متيقظاً ساعات طوالاً، يخضع خلالها المتلقي لسيل الصور الساحرة المثيرة المتدفقة.. ولذا كان لا بد من تقنين ساعات التلقي، وكان لا بد من الحد من أثر هذه الوسائل، من خلال منهج تربوي علمي، ومن خلال الأسرة والمدرسة.

لقد لجأت عشرات المدارس في ديترويت إلى الطلب من تلامذتها، أن يمتنعوا في نهاية الأسبوع عن مشاهدة التلفزة والكمبيوتر والفيديو، محاولة من خلال ذلك الحد من خطر الوسائل في تجربة أولى أعقبتها أخرى.

ب ــ المفاهيم:

ــ **الإعلام:** يعرف الكتاب الإعلام على أنه «نشر الأخبار والأحداث والمعلومات والآراء والأفكار عبر وسائل متعددة تدعى وسائل الإعلام»[1]. ويحدد دوره على أنه نقل المعرفة والتزويد بالمعلومات الصحيحة التي تساعد على تكوين الرأي السليم.

ويؤخذ على هذا التعريف تأكيده الجانب المعرفي، وإغفاله للرسائل الأخرى التضمنية والنفس ـ اجتماعية وأثرها الهام، فهي أخطر الرسائل في لغة الإعلام والخطاب الإعلامي خلال الحروب، وحتى خلال السلم، فمخاطر العواطف والانفعالات والغرائز هو الدور الأبرز الذي يمارسه الإعلام. كما يغفل «تعريف» الخلفيات الأيديولوجية للإعلام، واستمداده القيم السائدة في مجتمعه، فالإعلام تغلب عليه سمات الترفيه وموضوعات الجنس والعنف، أما المعرفة فعلى ندرتها سطحية.

إن إيضاح الجوانب السالفة الذكر، له أهمية قصوى في تحصين مجتمعاتنا ضد ما يغزوها من قيم وأيديولوجيات، تجد في الإعلام وسيلة فعالة للهيمنة والسيطرة على العقول والقلوب.

ـ القرية العالمية: يركز المحور على مفهوم القرية العالمية، مع أنه بات واضحاً أنه من المفاهيم الطوباوية والأسطورية التي لا تمت إلى الواقع بصلة. إن تلك القرية العالمية، التي تنبأ بها «ماكلوهان»، قد أصبحت حتى في المنظار الغربي خرافة.

وقد أشار المدير السابق لوكالة الصحافة الفرنسية، في بحث له حول هذا الأمر، إلى أن هناك الملايين من البشر الذين لا يملكون أجهزة تلفاز، والهوة بدأت تتسع بين الطبقات، وبين الشمال والجنوب، وكل ذلك يؤدي بالطبع إلى عالم جديد، عالم الأقوياء، والأغنياء، والمسيطرين، أما العوالم

(١) التربية الوطنية والتنشئة المدنية ـ السنة السابعة ـ التعليم الأساسي ص ٥٧.

الأخرى، فهي «ليست من القرية العالمية»، حتى وإن سلمنا جدلاً بهذا المفهوم، فإنه يؤدي إلى طغيان نوع واحد من الثقافة الاستهلاكية والأفكار والمعتقدات، ولا بد من إيجاد وعي عند الطالب بهذه المخاطر، وهذا ما لم يتم التعرض له.

ج ــ الموضوعات والمعلومات:

إن موضوعات بالغة الأهمية «كالانترنت»، التي تساهم بشكل فعال في تشكيل عالم اليوم والغد، يتم المرور عليها بشكل عابر في زاوية «تعابير ومصطلحات»، لتعرف على قدم المساواة مع الملصق والفاكس (ص ٥٧)، وحتى عندما تثبت صورة لتلميذة تستخدم الإنترنت، فإنها لا تعكس الواقع، إذ إنها تمارس لعبة الرسم على برنامج ويندوز، وتختفي عن شاشة الإعلام الفضائيات التي بدأت تتحدى ـ حتى شبكات التلفزة الأرضية المحلية ـ وتفوق الوكالات أهمية، مع ما لهذه الفضائيات من خطورة تهدد التراث والهوية.

أما دور الوكالات، فيختزل بالنقل الخبري، وهذا اختزال خطير لا يلقي الضوء على دور هذه المرجعيات الخبرية والدعائية في الهيمنة والسيطرة، والدراسات الإعلامية تنضح بذلك. ومن أهم ما كان يمكن الإشارة إليه:

ـ دور الوكالات في الاحتكار الإعلامي (الوكالات الدولية) (اختلال التدفق المعلوماتي بين الشمال والجنوب والغرب والشرق).

ـ دور الوكالات في رسم الصورة التقليدية، والرجعية، والإرهابية، للعرب والمسلمين.

ـ دور بعض المراسلين في عمليات التجسس.

وأهمية التعريف بهذا الدور، بات من الضرورات التي لا تنفصل عن تعريف الوكالات.

من جهة أخرى، يغيب التركيز على الدور الرائد للإعلام في القضايا الوطنية ومقاومة العدو.

إضافة إلى ذلك، هناك خلط بين وسائل الإعلام ووسائل الاتصال في المحور، وتصوير للهرم المقلوب على أنه الشكل الوحيد للخبر، رغم وجود أشكال أخرى، وترويج لمصطلحات صارت محل نقاش كمصطلح «السلطة الرابعة» الذي يحتاج إلى إعادة نظر بعد طغيان الإعلام ومنافسته للسلطات الأولى، فهو يصنع الرؤساء في السياسة، ويشكل الصور المنمطة في التربية، ويساهم في الانتصارات الحربية بشكل بارز.

ومن وجهة نظرنا، فقد كان من الضروري إفراد درس خاص لأثر الإعلام ومخاطره.

خاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة، لا يسعنا إلا الوقوف عند نقاط عدة نراها ضرورية، كخلاصة للبحث، فضلاً عن اقتراحات هامة هي:

أ ـ إن كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية، الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، في صفوف الأول والرابع والسابع والثانوي الأول، تتضمن الكثير من السلبيات، على الرغم من وجود إيجابيات أوردناها.

وهذه السلبيات، تتعارض في معظمها مع القيم السماوية والأخلاقية، التي يتميز بها الشعب اللبناني، عبر انتماءاته الدينية وانفتاحه العام، وعبر امتداده العربي والإسلامي.

ب ـ إننا نطالب بتعديل هذه الكتب، بما ينسجم مع تراثنا وثقافتنا وبيئتنا وحضارتنا، وإزالة كل التوجهات أو الصور أو العبارات التي لا تليق بالإنسان اللبناني المؤمن، والمنفتح في آن معاً.

ج ـ إننا نؤكد ضرورة استدراك هذه الملاحظات، فيما يتعلق بإصدار

الكتب المتبقية، كي لا تصدر وهي مليئة بالإشكالات والأخطاء التي قد تكون أقسى وأمر.

د ـ ضرورة قيام الجهات التربوية المعنية في المركز التربوي للبحوث والإنماء، بإرسال نسخة عن الكتب قبل الإصدار النهائي إلى المراجع الروحية، لدراستها ومناقشتها ووضع الملاحظات عليها، حتى لا تصدر متعارضة مع الأحكام الدينية والقيم التربوية الهامة.

هـ ـ نناشد كل غيور على الناشئة، في وطن يبنى من جديد بسواعد أبنائه ورجاله ومقاوميه، أن يتحرك بسرعة داخل المؤتمر وخارجه بالتوصية لتحقيق هذه الأهداف.

وأخيراً، نأمل أن نكون قد أسهمنا، في تقديم تقويم موضوعي للكتاب، وإن كان المجال لا يتسع لاستيفاء كل ملاحظاتنا حوله، إذ لا تزال موضوعات بالغة الأهمية تحتاج إلى النقاش، خصوصاً قضايا الحرية وإطلاقها، والحياة الريفية وندرة ظهورها، والعولمة وأخطارها الحضارية، والأحزاب، والخرافات والصور المثالية للواقع اللبناني والعربي والدولي.

والحمد لله رب العالمين.

الدكتور عدنان الأمين[1]:

قرأت بفضول واهتمام بالغين القراءة النقدية التي قام بها الأستاذ محمد سلامي لكتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، وقراءته تمت من خلال ٦ زوايا نظر تمسك بلباب الكتب وتدخل بعمق في ثنايا التنشئة التي تستهدفها هذه الكتب.

كل مرة من خلال بعض الأمثلة الدالة رغم قلتها والقابلة بأن تشتق منها أفكار عامة هي في قلب السجال اللبناني في فترة نعرفها جيداً ولم نتجاوزها بعد.

انتهت الحرب ووضع اتفاق الطائف أو الميثاق الوطني الجديد وأقر فيه ما يعنينا هنا؛ توحيد كتاب التنشئة الوطنية.

وصاحب الورقة الأستاذ سلامي استخدم من أجل بناء أطروحة منهجية تكشف الباطن والضمني أو ما يسمى بالمنهج الخفي في الكتب المدرسية.

وهذا جهد أحييه عليه وتعليقي على ما جاء في الورقة هو التالي:

أولاً: اتفق تماماً مع الكاتب الناقد في النوع التالي من الملاحظات:

١ - تركيز الكتب على الفعالية الذاتية في التحصيل وانخفاض الفعالية الجماعية: الأسرة والرفاق.

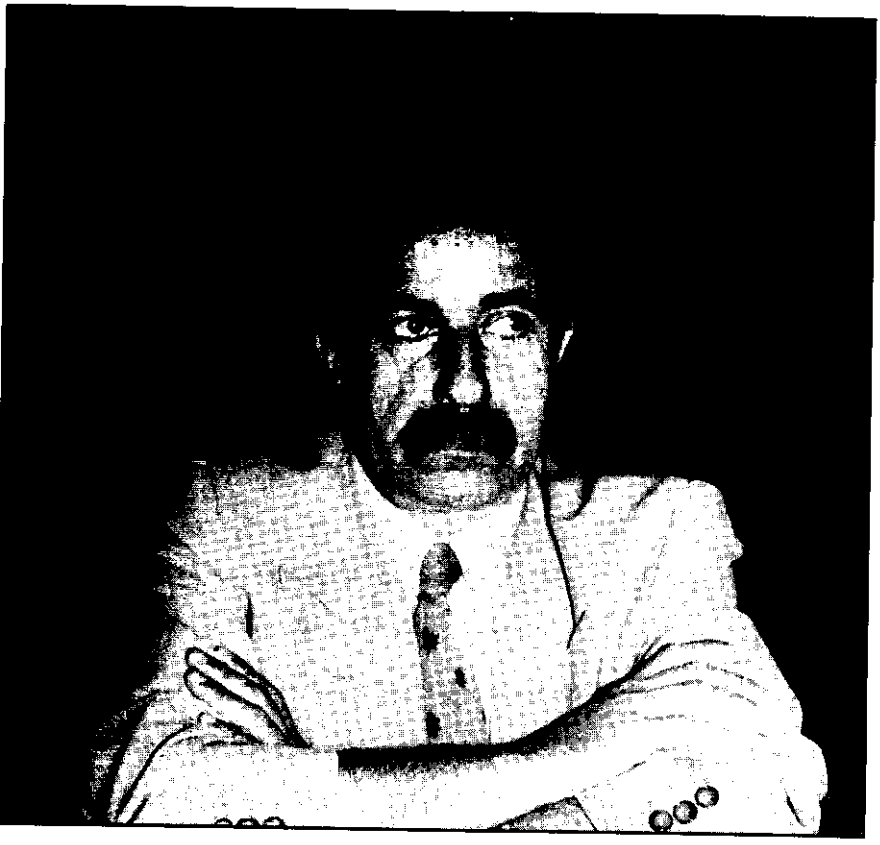
٢ - غياب الفلاح أو الراعي من مشهد حول عالم الطبيعة.

٣ - التناقض الضمني بين العمل اليدوي وإمكان التعلم من خلال مثال: «ما كنت أعرف أن تلك الأصابع ما كان باستطاعتها الإمساك بالقلم إلخ.....

- البطولة هي أن ترمي أم نفسها من الشرفة إلخ...

---

(١) رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت.



الدكتور عدنان الأمين

في هذه الإشارات ومثيلاتها ثمة تبصر نافذ يكشف النقاب عن
المزالق وقلة الذوق أحياناً في تمثيل القيم:

لكن لماذا اتفق مع الأستاذ سلامي ويتفق معه الكثيرون؟ لأن معايير
هي معاييرنا، معايير الأعم الأغلب من المثقفين والعامة من حملة القيم
الإنسانية بغض النظر عن مصدرها، فنحن جميعاً نؤمن بقيمة التعاون
وبقيمة العمل اليدوي ونعتقد أن الحقوق ليست مشروطة بالألم...

ثانياً: عندما يستخرج الكاتب الناقد صورة الأسرة الشائعة في ثنايا الكتاب
المدرسي، يدفعنا إلى التفكر بها لجهة توافقها مع الأصل، الأسر
في المجتمع ما حجمها؟ ما وضعها الاقتصادي، هل هي متفاوت

أم لا، كيف تتوزع الأدوار فيها؟ هل هي نواتيه أم موسعة أم ممتدة؟ ها هو يقول: «إن حجم الأسرة في كتاب الصف الرابع «معقول» لأنه أي الحجم يعكس العدد الواقعي للأسرة اللبنانية التي تتراوح بين اثنين وستة. إذن معياره هنا «الواقعة الاجتماعية»، لذلك نتفق معه ونقول معه نعم إنها صورة «معقولة» واستناداً إلى المعيار نفسه قد نقول معه، إن الصورة المقدمة في الصف العاشر (الأول الثانوي) غير ملائمة لأنها غير واقعية. لكننا لا نلبث أن نتردد، في قولنا هذا، لأن الواقعة الاجتماعية تقول إن هناك أسراً صغيرة الحجم (ولد أو ولدين) وهناك أسر كبيرة، فلماذا يجب أن نرفض ورود أسرة صغيرة الحجم؟ الواقعة تقول إن هناك معدلاً وسطياً (٤ إلى ٦ أشخاص بالأسرة في لبنان) وهناك تفاوتات أو تغيرات نعرف أنها لصيقة بتغير البيئة الجغرافية والمستوى الاقتصادي، ونوع المهنة، فلماذا يجب أن تكون الأسرة ذات نمط واحد في الكتاب؟ هل نتبنى سلوك أو موقف أهل الريف أم أهل المدن؟ أهل النجارة أم الموظفين الصغار، أهل العشائر أم رجال الدين؟

سوف أوافق الأستاذ سلامي في قوله: إن الأسرة الصورة يجب أن تكون مطابقة للأسرة الأصل، لكن هذه الموافقة تستدعي أن يوافق معي أن تكون الأسرة متفاوتة الأحجام في الصورة كما في الأصل. وفي هذه الحالة، نعيد النظر معاً في حكمنا على ما ورد في كتاب الصف العاشر، ولا نعتبر ذلك معضلة أو خفة. وفي مثل هذه الحالة يجب أن نقبل أيضاً القول: إن ثمة في الأصل كما في الصورة علاقة بين زيادة حجم الأسرة والريف والفقر والأمية دون أن يحمل قولنا هذا أي قيمة معيارية ضد الحجم الكبير. لكن المسألة ليست هنا، لنأخذ مثالاً: حجاب المرأة، تلاحظ الورقة أن الصور التي تظهر فيها امرأة محجبة هي صفر في الصف الأول، وفي درس واحد من ٥٦ في الصف الرابع، وفي أربعة من ٤١ في

الصف السابع، وفي ٦ من ٥١ في الصف العاشر. وفي ذلك قلة ملفتة، ونوافق صاحب الورقة في ملاحظاته الرصدية هذه، وإذا كنا معاً نحتكم إلى الواقعة الاجتماعية، وإذا كان حجم النساء المحجبات هو مثلاً خمس النساء في لبنان، بمعنى أن الصورة تبتعد كثيراً عن الأصل، لكن على هذه القاعدة يجب أن نتقبل كل تطابق بين الصورة والأصل، نساء محجبات يسرن في الشارع أو يدخلن المحلات التجارية إلى جانب نساء يلبسن البنطال القصير، نساء محجبات في العمل إلى جانب نساء سافرات من بيئات أخرى، ويرتدين القصير. هناك نساء يذهبن إلى شاطىء البحر مع الرجال والأطفال، وهناك أخريات يأخذن النرجيلة في مقهى على شاطىء البحر، نساء مع نساء، نساء مع رجال، نساء مع رجال مع أطفال، محجبات وغير محجبات، هذا هو مجتمعنا. ونقبل ذلك دون غضاضة، لكن كاتب الورقة يتخلى عن معيار الواقعة فجأة ويحتج على ظهور نساء في الصورة بطريقة غير محتشمة، ومرجعه هذه المرة أحكام الدين والدين الإسلامي تحديداً.

وفي ذلك معضلة لأننا لا نستطيع أن نحكم بمعيارين، معيار عام ومعيار خاص في الوقت نفسه في مساحة عامة هي الكتاب المدرسي. أقرّ مع ما يمكن أن يفكر به الكاتب ضمناً، من أنّ المؤمن منّا يقبل اختلاف الآخر في المساحة العامة ولكنه يرفض أن ينشىء أطفاله على قاعدة ما تفرضه المساحة العامة التي تتضمن الحجاب والسفور، الاحتشام وقلة الاحتشام.

وفي التخلي عن معيار الواقعية لصالح معيار المعتقد تكمن الأزمة فالمعتقد المسيحي غير المعتقد المسلم، وغير المعتقد العلماني، والخيارات ليست كثيرة، فإما أن يكون لكل منا كتابه وتنشئته وكأنه يعيش وحده وينشىء أطفاله طبقاً لمعتقده، وبالتالي ينفي الواحد منا الآخر، وإما أن نجد حلاً وسطاً بين المعتقد الخاص

والواقعة العامة. ماذا لو طالب المسيحي أن تظهر صورة للأسرة تحتسي الخمرة، وطبقاً للواقعة التي يعيشها هو، وطالب المتغرب بأن تكون الحضارة الغربية هي النموذج السائد في الثقافة والسياسة والعمل والجغرافيا؟

وماذا نفعل عندئذٍ باتفاق الطائف، وما تضمنه من تسوية بين اللبنانيين، واتفاقهم على وضع كتاب واحد للتربية المدنية والتاريخ؟

لنفصل ولو لبرهة بين الثقافة والسياسية مقتصرين على الثقافة، مؤقتاً في أنماط العيش والمعتقدات.

ونقول إن المشهد الاجتماعي اللبناني يتضمن ألواناً من طرق اللباس والمأكل والعلاقات، لا يحق لأي مراقب خارجي أن يضع لوناً منها في مرتبة أدنى أو أعلى من المراتب الأخرى.

وأنه إذا كانت هناك من أهمية لنمط ما فلمدى انتشاره وعموميته، ومن شأن التنشئة أن تعترف بما هو عام وأن تعترف في الوقت نفسه بما هو خاص، سواء، كانت الخصوصية متعلقة بمنطقة أو مهنة أو جماعة أو دين، فهل نرسم الفلاح وهو يرتدي ثوب طبيب، أو ابن البقاع وهو يسكن «شاليه» على شاطىء البحر؟

ومن ضمن هذا المشهد المتنوع ثمة جوامع وكنائس، ومدارس وسجون، ومصانع ومتاجر، وأحزاب ونواد.

ها نحن نأخذ صوراً للواقعة الاجتماعية وكأننا نطير فوقها، لكننا نقر في الوقت نفسه أنه لا مصور في العالم حيادي، فكيف إذا كان المصور هو المربّي، الذي يمثلنا كبالغين وكأرباب أسر وكمجتمع عام؟ نحن نضع له أهدافاً يسعى الكتاب المدرسي إلى أن يصل بالتلميذ إليها.

هنا تبدأ المعضلة وهنا يبدأ النقاش بيننا، سوف نتفق كما فعلت في الفكرة الأولى على أن قيماً ما وأدواراً ما يجب أن ترسخ.

من أين أتانا هذا الاتفاق؟ من انتمائنا إلى علم مشترك جعلنا نتشارك في سلة واسعة من القيم، بعضها أساسه الدين وبعضها أساسه تطور المجتمع البشري، وبعضها أساسه تطور المعرفة والعلم.

ومن بين ما نتفق عليه قيمة عنوانها حرية المعتقد، وفي صلب هذه الحرية أن يكون معتقدي محترماً ومن صلب هذا الاحترام، احترامي لمعتقد غيري، والمعادلة التي تفرض نفسها على الكتب المدرسية في هذا المضمار دقيقة.

ليس الكتاب المدرسي العام بطبيعته، خاصاً بدين معين، وليس مقبولاً في الوقت عينه أن يؤدي إلى إيذاء دين معين، أو يقدم صورة سلبية عنه، من هذه الزاوية بالذات يمكننا تفهم ملاحظات الأستاذ سلامي.

هذا الكتاب ليس للمسلمين وحدهم ولن يكون فيه منهج خفي يقلل من شأن الإسلام والمسلمين ولا غيرهم من الجماعات التي تكون المجتمع اللبناني، أقصد المسيحيين والعلمانيين، والكتاب المدرسي هو مساحة عامة تقوم على الاشتمال وليس على الاستبعاد وعلى السواسية وليس على المرتبية.

ثالثاً: من جملة الوقائع اللبنانية ثمة دستور وقوانين، وثمة تقبل عام لشرائع حقوق الإنسان وما يتعلق بها من قيم سامية، ومن هذا الباب لا يصح أن يحتج الأستاذ سلامي على ما ورد في الكتاب المدرسي من ذكر لحقوق المرأة، في السفر وفي الحصول على جواز سفر دون إذن زوجها، فهذه الأمور هي جزء لا يتجزأ من الشرائع المقررة، وهي كذلك تصبح بالضرورة من مكونات التنشئة العامة.

وإذا كان منا من يعتقد، فإن هذا الأمر أو غيره غير مقبول فما عليه إلا أن يجهد لتغييره، وبانتظار ذلك فإن قواعد التسوية الاجتماعية

تفرض أن لا يخضع الكتاب المدرسي العام لمحك يخص جماعة دون غيرها، سواء أكانت جماعة دينية أو مدنية أو سياسية، وهذا من القواعد الذهبية لكل اجتماع بشري تؤطره دولة وقانون وأهداف مشتركة.

وتقول هذه القاعدة الذهبية: إن هناك نواة للثقافة تضم الكليات من المعارف والقيم الأخلاقية واللغة، وهي التي تنقل إلى الصغار: صغار الجميع، من أجل تهيئتهم للانتماء إلى مجتمع واحد، وإن هناك: (تقول القاعدة) حول النواة تيارات ومذاهب ومعتقدات تتجاور وتتجاذب وتتصارع، وبعضها ينمو وبعضها يندثر وبعضها يبقى راسخاً، تخص جماعات أو فئات دون غيرها، وتتمتع بكل الحق بأن تدلي بدلوها الخاص بتنشئة صغارها لكي تحافظ على انتمائهم لها، مضيفة طبقة إلى طبقة التنشئة العامة العائدة إلى الحقل العام الذي ارتضت أن تنتمي إليه بصورة مؤقتة أو نهائية.

رابعاً: يلاحظ الكاتب أن هناك تركيزاً على الشخصيات الفكرية والسياسية الغربية، وعلى التجارب الثورية والأحزاب التي نشأت في أوروبا وأميركا، ويبالغ الكتاب في التركيز على الإعلانات والاتفاقات الدولية إلخ..

أود أن ألفت نظر الكاتب إلى أن الكتاب الذي ينتقده اسمه «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، وإذا وضعنا التربية الوطنية جانباً فإن التنشئة المدنية هي حقل معرفي قائم بذاته وحديث، ومرجعيته الدستور والقوانين والإعلانات العالمية، وهي أمور وضعية وما يتفق مع هذه المصادر من قيم أساسها الدين في الأصل لكن حكماً ليس كتاباً في التربية الدينية، وإذا قررنا أن نعلم التربية المدنية هذه فلن يصح القول بأن القضية قضية شرق أو غرب، ولا أن نلوم غياب المرجعية الدينية عنه لأن كتاب التربية المدنية لا يتحمل مراجع أخرى غير مدنية مثلما لا يتحمل كتاب الفيزياء مرجعية

أدبية، وكتاب الجغرافيا مرجعية تاريخية، ولا هذا ولا ذاك سجالاً على أهميته مثل التمزق بين الحضارات.

ومن الواضح أن استبعاد المرجعيات الأخرى لا يعني استبعاد الموضوعات الأخرى، كالدين في المدنيات والأدب في الفيزياء، والتاريخ في الجغرافيا وما إلى ذلك.

أما حول التربية الوطنية، فالمرجعية سياسية وطنية وليست معرفية تشكل الوثائق الرسمية والبيانات الحكومية مادتها، وهنا أوافق الكاتب في كل ما قاله تحت عنوان: «الكيان الصهيوني ـ المقاومة ـ صورة الجيش».

خامساً: لفت انتباهي أن الكاتب لم يعلق على البنية العامة لكتب التربية المدنية، التي تبدو بالنسبة لي سلسلة من النصائح المصطنعة أحياناً، المرفقة بصورة تعليقات مفتعلة، وكأن المطلوب أن يحفظ التلميذ ما فيها.

ربما كان أساس ذلك المنهج نفسه، وربما كانت تلك طريقة التأليف. لكن النتيجة واحدة، هي أن الكتاب تلقيني في مبناه ومعناه، بينما التربية المدنية أمر تكويني يتجه نحو السلوك المعزز بالمعرفة، وأشك أن تؤدي الكتب بالطريقة التي وضعت فيها، إلى تكوين مهارات وسلوكات مدنية لدى التلاميذ يمارسونها في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، وأشك بأن تجعل من التلميذ إنساناً منخرطاً متطوعاً منتمياً إلى قضايا بيئته ومجتمعه وعصره.

صحيح أن هناك عدداً من الأنشطة الجديرة بالاهتمام، لكن الشعور الذي تعطيه قراءة الدروس أن النشاط هو الفرع أو الهامش وأن التلقي والحفظ هما الأصل.

ثم إن قارىء الكتب من أولها إلى آخرها يجد نفسه أمام مؤلفين يخاطبون التلميذ باعتباره شيئاً فارغاً يجب أن يملأ، أو باعتباره

مطبق العينين يجب أن ندله دوماً على الخطأ والصواب مستعينين بإشارات وأضواء على يمين النص ويساره: هذه عائلة سعيدة، وذلك شجار بين رجلين، وتلك مجموعة من الرفاق تحتفل بعيد ميلاد أحدهم.

أما أن يكون هناك رأيان حول مسألة واحدة، أو أن يكون هناك نص وحوله جملة من التعليقات النقدية، وآخر يحتمل الجدل، فهذه أمور غائبة تماماً.

ليست الكتب التي بين أيدينا مخصصة للتربية المدنية، إنها أقرب إلى أن تكون لائحة من النصائح حول الحياة المدنية.

وكنت أتمنى لو أن الأستاذ سلامي بدل أن يطلب من الكتاب أن يتضمن درساً عن أثر الإعلان ومخاطره، أن يطلب درساً يتضمن نماذج إخبارية أو إعلامية تفتح باب النقاش والمقارنة والتحليل، لتخليص الخبر من الرأي، والرأي الأول من الرأي الثاني من الرأي الثالث...

كل وسائل الإعلام فيها قدر من الانحياز وأحياناً الخطر، فهل نساعد أطفالنا على تكوين نظرة ناقدة إلى ما ينقلونه وليكونوا بأنفسهم آراء حرة مدعمة بالحجج؟

أيها السادة..

نحن اليوم في قلب الحياة المدنية، بدعوة مشكورة من مؤسسة مدنية تمارس عملاً مدنياً بطريقة مدنية حول موضوع التربية المدنية نحاور ونُصغي، ونتكلم، ونقدم الحجج، ونتقدم في أفكارنا.

أيها السادة..

أطفالنا يستحقون الكثير من هذا التقليد المدني الذي يطلق العنان لعقولهم ولمستقبلهم ولحياة أفضل.

الجلسة الأولى:

الموضوع: دراسة تقييم كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

العام الدراسي (٩٨ ـ ٩٩)م.

الباحث: الأستاذ إبراهيم لبدي

إبراهيم أحمد لبدي[1]:

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

نحمد الله تعالى أن منّ علينا بنعمة الإيمان والإسلام وجعلنا من عباده الصالحين وبعد.

بداية أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير لجمعية الإصلاح الإسلامية، التي أتاحت هذه الفرصة الذهبية للمشاركين في المؤتمر بغية تقديم دراساتهم حول تقويم الكتب المدرسية الجديدة التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، بناء على خطة النهوض التربوي الرسمية. وإننا بناء على ذلك، نتقدم بدراستنا هذه حول تقويم كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الصادرة لعام ١٩٩٨ - ١٩٩٩ عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، وذلك بغية إلقاء نظرة نبتغي من خلالها الحرص على أجيالنا التي تتربى على المقاعد الدراسية لتصبح غداً في مركز القرار، للحفاظ على الوطن سليماً معافى وعلى المجتمع متماسكاً متضامناً.

إذا كانت كل المواد الدراسية تسعى إلى بناء الفرد عقلياً ونفسياً واجتماعياً، فإن مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، تسعى فوق ذلك إلى بناء الوطن وترسيخ أسس المجتمع. فالتربية الوطنية ترمي إلى تعريف المتعلم بوطنه أرضاً وشعباً ومؤسسات، وتسعى إلى تعلقه به والإخلاص والتفاني في خدمته إلى جانب تعريفه بحقوقه وواجباته تجاه وطنه. أما التنشئة المدنية فترمي إلى تعريف المتعلم بمجتمعه وبمؤسساته الأهلية وإلى تنشئته للعمل الصالح داخل مجتمعه، وذلك عبر بث القيم الاجتماعية الإنسانية المختلفة وتحبيبها إلى الطالب وتعلقه بها.

بناء على ما تقدم، نرى أن مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»،

---

(١) مدير مدرسة روضة العلوم التابعة لجمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.

الأستاذ إبراهيم لبدي

هي غرس نغرسه اليوم في أرض وطننا لبنان، نرجو الله تعالى أن تنبت زرعاً طيباً في يوم من الأيام. ومساهمة منا لإنجاح هذا الزرع، لا بد من الخوض في تفاصيل الكتب الصادرة في هذه المادة لنميز الجيد من غيره، فنشكر لمؤلفي الكتب الصواب الذي أصابوه، وننبه إلى ما أرشدنا الله إليه من ملاحظات نرجو أن تساهم في التعاون الذي طلبته وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة من المعنيين بالشأن التربوي.

جوانب مضيئة للكتب:

بالنسبة للحسنات التي تتضمنها الكتب فهي كثيرة ومتعددة لا يسمح المجال بذكرها كلها فنكتفي ببعضها:

أ) إن توحيد كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، هو هدف كبير

استطاعت الحكومة اللبنانية الوصول إليه، وذلك بعدما كانت الكتب المتعلقة بالموضوع والصادرة عبر الدور المختلفة وفي المناطق المختلفة تساهم في تشتيت الوطن واختلاف النظرة إليه، وتساهم في شرذمة المجتمع وتفتيته إلى أقسام بشرية متنافرة، كما أن إلزامية تدريس هذه المادة في كل المدارس اللبنانية ألزم المدارس الخاصة بتعليمها مما سيساهم ولا شك في وحدة الوطن والمجتمع.

ب) لا بد من التنويه إلى غنى الكتب من ناحية المضمون، فإنها وإن لم يكتمل صدور كل سلسلتها بعد، لكنها تتميز بغنى المواضيع وكثرتها وتشعبها وتغطيتها للأهداف التي صيغت على أساسها.

ت) نشير بافتخار كبير إلى الإخراج المتقن للكتب من ناحية نوعية الغلاف والتجليد ونوعية الورق الفاخر المصقول ونوعية الألوان المستعملة ونوعية الخطوط المستعملة ووضوحها، وذلك رغم ما واجه هذه الكتب من ضغوط كبيرة لطباعتها من جهة الوقت.

ث) لا بد من التنويه أيضاً إلى طريقة عرض الدروس والتي تنبع من النظرة الجديدة إلى المتعلم على أنه هو محور العملية التعليمية، وما يستتبع ذلك من جعل الصف مركزاً لحركة المتعلم ومشاركته الفعالة في عملية التعلم، وجعل الأستاذ هو الموجه والمدير للعملية التعليمية.

ج) نشير أيضاً إلى دعم هذه الكتب المدرسية بدفاتر التمارين وبكتاب المعلم مما يعزز التعليم بالنشاطات المختلفة، ويدعم المعلم للوصول إلى أفضل النتائج.

ح) نشير بانشراح إلى أن الكتب قامت بعرض المحاور التالية بشكل جيد، ولم نجد فيها نقاط خلل تذكر، والمحاور هي: محور الطبيعة والبيئة - محور الوطن والمواطنية - محور لبنان ومحيطه العربي - محور العلم والعمل والمهن - محور القيم الإنسانية والديمقراطية الاجتماعية - محور الإعلام والتواصل - محور الدولة والإدارات الرسمية والمؤسسات

العامة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المحاور لم تتبلور بكليتها بعد، إنما قمنا بدراسة الدروس المتعلقة بها، والموجودة في الكتب الصادرة حتى الآن فقط، وهي كتب صفوف الأول الأساسي والرابع الأساسي والسابع الأساسي والأول الثانوي.

ملاحظات على الكتب:

أما من ناحية الملاحظات التي توافقنا عليها في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، فهي تتعلق بالعناوين التالية والتي سيجري تفصيلها تباعاً على النحو التالي:

أولاً: إغفال البعد الديني في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية».

ثانياً: القيم الإنسانية: مصدرها، مرجعيتها، والحافزية للتمسك بها.

ثالثاً: كثافة المواضيع في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية».

رابعاً: كثرة التكرار مع باقي المواد.

خامساً: نوعية الصور الموجودة في الكتب.

أولاً: إغفال البعد الديني في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»:

إن كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الأربعة الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء للعام الدراسي ٩٨ ـ ٩٩ قد أغفلت تماماً البعد الديني للمواطن اللبناني، وصيغت الكتب بصياغة علمانية، تجعل القارىء يظن أن هذه الكتب إنما صيغت لمجتمع ملحد أو محارب للدين. ويا ليت كلمة إغفال تكفي في هذا المقام، لا بل إن الأمر قد يصل إلى عملية طمس للبعد الديني للمجتمع اللبناني، بل هي عملية ضد الفكر والممارسة والمظاهر الدينية في لبنان.

وكان يجدر «بالتربية الوطنية» أن تفصح عن هوية لبنان وكونه تأسس على توافق وتضامن وتكافل وتعاون الأديان والطوائف التي تعيش على أرضه، كما كان يجدر «بالتربية الوطنية» أن تعمل على «الانتماء

والانصهار الوطنيين» كما جاء في وثيقة الطائف، وكيف يحصل الانصهار الوطني إذا أغفل جانب التعددية الدينية في الوطن، وعرض الوطن للمتعلم على أنه تجمع بشر تربطهم المواطنية بينما انتماءاتهم الدينية ثانوية لا أهمية لها بالمقارنة إلى المواطنية؟ ثم كيف يتم «الانفتاح الروحي والثقافي» كما جاء في وثيقة الطائف، إن لم يترب المتعلم على التعددية داخل الوطن، وعلى ممارسة هذه التعددية من خلال القيم الدينية السمحة التي عليها أن تصب في مصلحة الوطن والمواطن؟

هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فإن الإنسان (المواطن) عُرض بجميع أبعاده وعُرضت مختلف حاجاته في الكتب، وأُغفل بُعدُه الإيماني الوجداني وأغفلت حاجته إلى العبادة واللجوء إلى الخالق.

الإنسان الذي صورته كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» هو إنسان يتمتع بعقل سليم وجسد معافى وأدب اجتماعي راقٍ، تعلق بأرض الوطن وتعلق بالعائلة الإنسانية الكبرى، لكنه فاقد للبعد الإيماني الذي يربطه بخالقه ورازقه وبالذي سخر له كل الأبعاد الأخرى.

والإنسان الذي صورته كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» عرضت حاجات المأكل والملبس والصحة عنده، كما عرضت حاجته للأمن العائلي والأمن الوطني والأمن العالمي الأممي، لكنها أغفلت أمنه الداخلي الذي ينشأ عن تعرفه إلى خالقه وعبادته له حق العبادة.

أما «التنشئة المدنية» فقد كان عليها تنشئة المتعلم الصغير ومواطن المستقبل على التعرف إلى المجتمع المدني وحركته ومؤسساته والنظم والقيم والمبادىء التي تحكمه، وطريقة التعاون والتكامل بين المجتمع المدني والمؤسسات الرسمية والدولة بشكل عام. لكننا نأسف أشد الأسف أن الكتب الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء قد أغفلت أن المؤسسات الدينية وما يتفرع عنها من مراكز عبادة ومؤسسات تعليمية ومؤسسات خيرية ومؤسسات ترفيهية هي من صلب المجتمع المدني،

كما أن رجل الدين هو كذلك ابن هذا المجتمع المدني. وكذلك تم إغفال أن المؤسسات الدينية المختلفة ورجال الدين في لبنان كان لهم - وما يزال - التأثير القوي البارز في تأسيس الأحزاب السياسية والجمعيات والنقابات والاتحادات والروابط المهنية وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني في لبنان.

بناء على ما تقدم، نرى أن الكتب صيغت بخلفية علمانية بحتة وبتصور علماني لمستقبل لبنان، حيث لا مكان للدين فكراً وخلفية ومرجعية في أي وجه من أوجه التوجهات الوطنية، كما أنه لا مكان للدين فكراً وممارسة ومؤسسات، ولا حتى مظهراً في المجتمع المدني في لبنان.

وسأنتقل فيما يلي إلى بعض أوجه إغفال البعد الديني في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء:

أ - تم إغفال رجل الدين تماماً في الكتب المذكورة، وكأنه ليس إنساناً وطنياً وكأنه لا ينتمي إلى المجتمع المدني اللبناني. فمن ناحية نقل صورة رجل الدين إلى المتعلم، نرى أنها تمت على الشكل التالي:

الصف	عدد صور رجال الدين	ملاحظات
صف الأول الأساسي	لا صورة فيه	
صف الرابع الأساسي	لا صورة فيه	
صف السابع الأساسي	صورتان	واحدة منهما تمثل رجل دين مسلم برفقة جمال باشا «السفاح»
الصف الأول الثانوي	صورتان	صورة خلفية والصورة الثانية لدايلي لاما رجل دين بوذي من التيبت.

ب) تم إغفال أماكن العبادة في لبنان ولم يتم إعطاؤها الأهمية التي تستحق كونها من ركائز العمل الوطني وركائز المجتمع المدني، وهي التي كانت المدماك الصلب الذي حفظ ما تبقى من الوطن اللبناني يوم

حلت المصائب والمحن في هذا الوطن. ويشير الجدول التالي إلى عدد صور مراكز العبادة في الكتب قيد الدراسة:

الصف	عدد صور أماكن العبادة
الصف الأول الأساسي	لا صورة فيه
الصف الرابع الأساسي	صورة واحدة
الصف السابع الأساسي	صورتان
الصف الأول ثانوي	لا صورة فيه

ج) تم إغفال المرأة المحجبة في «كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، وكان الجدير بكتاب يعمل على توحيد الوطن أن ينقل صورة الوطن بشكل صادق وجدير بالكتاب الذي يعمل على التنشئة المدنية، أن ينقل صورة صادقة عن المجتمع المدني المعني بذلك. والمرأة المحجبة في لبنان هي جزء أساسي من هوية الوطن وفكره وتراثه، وهي جزء أساسي من بين نساء الوطن. فلو أظهر الكتاب المرأة المحجبة بنفس النسبة التي تتواجد فيها في المجتمع لأنصف وأصاب، لكنه ـ للأسف ـ أغفلها إغفالاً تاماً، لا بل أقول عمل على التمييز ضدها، حيث عرضها في صور الفقر والعوز والمعاناة والمصائب (رغم احترامنا الشديد لكون المرأة المحجبة عنواناً للصبر وتحمل الأذى). فيما يلي جدول يظهر عدد صور المحجبات في الكتب قيد الدرس مقارنة مع عدد النساء الظاهرات في الصور، مع تحديد وضعية المرأة المحجبة في الصور التي تظهر فيها:

الصف	عدد صور النساء	عدد صور المحجبات منهن	وضعية المرأة المحجبة
الصف الأول الأساسي	٥٦ صورة	لا صورة فيه	—
الصف الرابع الأساسي	٤٤ صورة	صورتان	حالة كوارث ـ حالة احتلال
الصف السابع الأساسي	٣١ صورة	صورتان	حالة احتلال ـ حالة جوع وبؤس
الصف الأول الثانوي	٤٨ صورة	٦ صور	حالة أمهات شهداء ـ حالة تهجير ـ حالة دار عجزة حالة بؤس ـ حالة جوع.

ثانياً: القيم الإنسانية: مصدرها ــ مرجعيتها ــ الحافزية للتمسك بها:

القيم هي مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يرفع المجتمع من شأنها ويجعل لها قيمة ويقدمها على غيرها من الأفكار والأخلاق والمعتقدات. كما أن القيم هي الدوافع والأسس الأولية التي يستند إليها الإنسان، عن وعي أو بدون وعي، للقيام بتصرفاته المختلفة ولإظهار مشاعره وميوله ورغباته المتعددة.

والقيم تنبع أصلاً من الشرائع السماوية ومن وعي الإنسان لواقعه كفرد وكجزء من مجتمع عائلي ووطني وعالمي، كما أن القيم تنبع من نضال الشعوب والأمم عبر التاريخ. والقيم تتناقلها الأجيال كابراً عن كابر، ويتلقاها الولد مع حليب الأم ومع نظرة الأب ومع حنان الجد والجدة، يتمسك المجتمع بها ويحاول جاهداً تمريرها جيلاً عبر جيل لتحملها الأجيال الجديدة مشعلاً لها نحو المستقبل.

ولكل أمة مجموعة قيم تختلف عن قيم الأمم الأخرى، وإن حصل بينها نقاط التقاء فإنه يحصل بينها كذلك نقاط اختلاف.

كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» التي بين أيدنيا تمتلىء بالقيم التي تمثل نظرة الإنسان لنفسه ولعائلته ولمجتمعه وصولاً إلى العائلة الإنسانية الكبرى. لكننا نجد أن القيم التي تعرضها الكتب قيد البحث تختلف اختلافاً جذرياً عما يحمله المجتمع اللبناني وفئاته المتعددة من قيم عريقة. أما أوجه الاختلاف فهي بالأصل من نواح ثلاث: من ناحية المصدرية، ومن ناحية المرجعية، ومن ناحية الحافزية. أما من ناحية المصدرية، فإن توجه الكتب هو نحو تبني فكر العولمة بجميع جوانبها، والتي من ضمنها توجه كل المجتمعات في العالم نحو تبني منظومة قيمية موحدة، وكأن الأمر حتم لازم يمليه التقارب البشري والتسارع في وسائل الاتصال والتواصل. فمصادر القيم التي تتبناها كتبنا قيد الدراسة بالنسبة للفرد والمجتمع والإنسانية، هي المواثيق والمعاهدات والشرائع الدولية

حول حقوق الإنسان بكل أبعادها. بينما المجتمع اللبناني بفئاته المتعددة لديه مصادره الخاصة للقيم الإنسانية والتي من بينها الشريعة الإسلامية بالنسبة للمسلمين ولكافة شرائح المجتمع اللبناني، كونهم عاشوا جميعاً في ظل ثقافة إسلامية طوال قرون، وكذلك تعاليم الكنيسة بالنسبة للنصارى، وغير ذلك بالنسبة لباقي الطوائف اللبنانية. وكذلك للمجتمع اللبناني قيمه الموجودة في القوانين والدستور اللبناني، ومنها قيم احترام الدين والتدين، والقيم الاجتماعية، والوطنية المختلفة، والقيم المتعلقة بالهوية والانتماء وغيرها..

أما من ناحية المرجعية فإن الأصول لا بد لها من مرجعية لتستخرج القيم منها وترجح بينها وتقدم القيمة الواحدة وتؤخر الأخرى عنها، كما لا بد من مرجعية لتفسير القيم وتفصيلها وتنزيلها على هذا الموقع أو على غيره وللبحث في مواضيع حدود القيم واستثناءاتها وغير ذلك من التفصيلات.

كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» التي نقوم بدراستها توجه المتعلم نحو تقبل المرجعية التي تمثلها هيئة الأمم المتحدة بكل تفريعاتها السياسية والعسكرية والقضائية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية وغير ذلك من التفريعات. صحيح أن لبنان كان من المؤسسين الأوائل لهيئة الأمم المتحدة، لكن الصحيح أيضاً أن هذه الهيئة الدولية تميل أحكامها مع مصالح وأهواء وتوجهات ومتبنيات القوى العظمى في الأرض، فتوظف كل ذلك لخدمة مصالحها وأهدافها. وبذلك تصبح القيم عرضة للنسبية المطلقة وللتفسيرات الجمة وللتطبيقات الملتوية، والأخطر من ذلك أن هذه النسبية والتفسيرات والتطبيقات تُفْرَض على باقي أمم الأرض فرضاً بالسياسة حيناً وبالقهر أحياناً.

أما من ناحية الحافزية لتبني هذه القيم والعمل بها، فإن كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» توجه المتعلم للالتزام بالقيم والعمل بها في سبيل حياة أفضل ورفاهية أرفع وعلاقات اجتماعية أميز وعلاقات دولية

وإنسانية سوية وسليمة. هذه الحوافز والمغريات هي بحد ذاتها قيِّمة وسليمة، لكن القيم التي يتبناها المجتمع اللبناني بطوائفه المختلفة تجعل لتلك القيم حوافز دينية إلى جانب الحوافز الدنيوية المختلفة. فحافزية الحسنات التي يحصل عليها الإنسان إذا التزم بالقيم، وحافزية الجنة الموعود بها، وحافزية رضوان الله تعالى عن الإنسان، وحافزية البعد عن النار، كل ذلك تفقده القيم، كما تعرض للمتعلم بشكل مادي بحيث لا علاقة له بالخالق ولا بالمصير بعد الموت.

فيما يلي عرض لما جاء في «كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية» التي نقوم بدراستها، ومن ناحية التناقض بين القيم المعروضة والقيم التي يتبناها المجتمع اللبناني أو بعض فئاته:

أ ــ قيم الجهاد والتضحية بالنفس في سبيل الله وفي سبيل الأوطان:

يؤسفنا أن قيمة الجهاد والتضحية بالنفس في سبيل الله وفي سبيل الأوطان ضرب بها عُرْض الحائط ولم تعد ذات قيمة تذكر، لا بل على العكس، لقد جرى تمجيد اللاعنف وتم جعله عنواناً لأحد الدروس (ص ١٢٩ الأول الثانوي) وتم النقل عن علماء النفس فقالوا إنَّ «العنف ليس ملازماً للطبيعة البشرية، إنما هي العدوانية التي تلازمها» (ص ١٣١ الأول الثانوي).

كما تم كذلك إجمال كل الصور التي يرافقها عنف كصور البطولة والتضحية والشهادة التي رافقت الإنسانية منذ ظهورها والتي أعطت للإنسانية وللأوطان مثلها العليا، تم خلطها مع صور الظلم والعدوان والجبروت المنتشر، كل ذلك تحت مظلة اللاعنف، حيث أورد الكتاب ص ١٣١ الأول الثانوي) التالي: «المفاهيم الغامضة والمتناقضة التي رافقتنا منذ قرون جعلتنا نعتقد أن العنف ليس ضرورياً فحسب، بل يستحق التمجيد أيضاً، إذ أنّ هذه المفاهيم ربطت العنف بجملة من القيم

والفضائل مثل: الشجاعة والجرأة والتضحية والرجولة والنبل والشرف والحرية». كيف السبيل إذاً لتحرير الأوطان ولرفع الظلم ورد العدوان؟ كيف السبيل لفض أي نزاع أو مشكلة إذا لم يؤد اللاعنف إلى حلول ناجعة؟ للإجابة على هذه التساؤلات، يعرض الكتاب درساً كاملاً حول «النزاعات بين الأفراد وفي المجتمع» (ص ١٠٣ الأول الثانوي)،، وفيه يتم عرض ظاهرة «النزاع» بأسلوب ظاهره عقلاني هادىء فيعرض للنزاع: طبيعته، مساره، وكيفية الخروج منه بالحوار واللاعنف، مع ضرورة وجود قوانين تحكم النزاعات بهدف الخروج منها.

لكن الأمر كان بحاجة لوجود دراسة أعمق وأشمل تأخذ بعين الاعتبار طبيعة النزاعات من الحجم الكبير التي يتعرض لها وطننا لبنان، كون الكتاب كتاب تربية وطنية، وكذلك تأخذ بعين الاعتبار مصدرية القوانين التي تحكم مسارات النزاعات، وكذلك المرجعيات الصالحة لتوجيه مسارات النزاعات والحافزيات الموجودة للولوج في نزاع ما أو الخروج منه.

فترى الكتاب (ص ١٠٨ الأول الثانوي) يقر أن من أسباب نشوء النزاعات التعدي على حقوق الآخرين ونزعة الهيمنة والاستئثار... والحروب الاستعمارية مثال على ذلك، لكن حين يعرض الكتاب بعض الطرائق للتعامل مع النزاع نجده يسرد التالي (ص ١٠٩ الأول الثانوي):

أ ـ تجنب النزاع.

ب ـ التعويض بأمور أخرى: رياضة... مطالعة.

ج ـ القبول بالأمر الواقع.

د ـ الانخراط في النزاع: الاستعداد للعنف.

هـ ـ اعتماد الحوار والقبول بالحل الوسط.

و ـ التعاون لإيجاد حل عقلاني للنزاع.

ترى أي السبل يستعملها الإنسان للتعامل مع الصراع العربي الإسرائيلي؟ أو مع الاحتلال الإسرائيلي لجنوب لبنان؟ أو مع سرقة إسرائيل لمياه لبنان؟ أو مع الاعتداءات اليومية على لبنان؟

لا شك أن كل السبل غير مناسبة أو مسدودة، ولم يبق سوى اتباع سبيل الانخراط في النزاع وعدم الهروب منه إلى ملهيات أخرى. ومن المؤسف بل من العجب العجاب أن يُعرض أمر الانخراط في النزاعات بشكل سلبي ينفر المتعلم، ويدمر حافزيته للانخراط في النزاع، دون تفريق ـ في ذلك ـ بين الأمور الوطنية المصيرية وأمور النزاعات البسيطة الأخرى التي يمكن أو يجدر حلها بطرق اللاعنف.

وبالنسبة للكتاب، فإن الانخراط في النزاعات يرادف «الاستعداد للعنف» (ص ١٠٩ الأول الثانوي) وكذلك مع «خيار العنف، فينكسر خط الحياة» (ص ١١٣ الأول الثانوي). وكذلك يسمى الكتاب الانخراط في النزاعات واستعمال العنف «بالمسار السلبي للنزاع حيث العنف يثير العنف ولا يحل القضايا» (ص ١١٣ الأول الثانوي). فمتى كان الانخراط في النزاعات لتحصيل الحقوق الوطنية ووقف المعتدي أمراً سلبياً حتى لو استعمل العنف وسيلة لذلك؟ أليست كل الأمم والشعوب تمجد أبطالها وشهداءها وتضعهم في الصف الأعلى من أبناء المجتمع؟ أم يراد لنا فقط أن نقف على أعتاب الدول الكبرى لاستجداء تطبيق القرارات الدولية بحق لبنان؟

هذه الخلفية التي صيغ بها موضوع التعاطي مع النزاعات جعل الكتب التي بين أيدينا تهمل إهمالاً تاماً المقاومة المسلحة البطلة التي تقاتل إسرائيل لتحصيل الحقوق ورد العدوان، كما جعل هذه الكتب تتكلم عن الاحتلال والعدوان الإسرائيلي للبنان وكيفية التعاطي معه بصور غامضة غير عملية ومبهمة، تفسر بالأغلب بفكرة اللاعنف التي مجدتها الكتب في أماكن أخرى. وسأنقل بعض ما ود في الكتب عن الاحتلال الاسرائيلي لجزء من لبنان، لنتبين الحجم الضيق الذي توليه هذه الكتب

للموضوع:

«نكره المعتدي ونقاومه... ساعد المعذبين ودافع عن وطنك عندما تكبر وتواجه العدوان» (ص ٢٣ الرابع).

«أهم الكوارث التي حصلت بلبنان... الاعتداءات الإسرائيلية التي بلغت ذروتها عام ١٩٨٢ وفي مجزرة قانا» (ص ٤٨ السابع).

«تجلى تضامن اللبنانيين بأزهى صورة خلال الاعتداءات الإسرائيلية، إذ هب اللبنانيون جميعاً إلى مؤازرة إخوانهم الذين طالتهم الاعتداءات. وتعهدت الدولة عبر مجلس الجنوب بالتعويض عن الأضرار اللاحقة بالمواطنين وممتلكاتهم: (ص ٤٨ السابع).

«النضالات من أجل الحرية... ومن هذا المنطلق كانت مقاومة اللبنانيين للعدو الإسرائيلي» (ص ٥١ السابع).

«...لكن الشعب اللبناني قاوم جميع الاحتلالات الأجنبية الخارجية وبخاصة الاحتلال الإسرائيلي» (ص ١٠٥ السابع).

«... احتلال الجنوب والبقاع العربي عززا وعي اللبنانيين وحدةَ مصيرهم وضرورةَ الالتفاف حول دولتهم للدفاع عن كرامتهم الوطنية...» (ص ١١٤ السابع).

«... فإن من حق الشعب اللبناني مقاومة العدوان الإسرائيلي... وهذه المقاومة واجب وطني ومسؤولية الشعب والدولة معاً» (ص ٤٢ الأول الثانوي).

هذا ما أوردته الكتب الأربع التي بين أيدينا عن الاحتلال الإسرائيلي، فكيف تبنى كرامة وطنية بهذه الروح الغامضة التي لا توضح كيفية المقاومة، وكيف يقاوم الاحتلال بالتعويض عن المتضررين فقط، وكيف نفسر المقاومة المطلوبة للاحتلال الإسرائيلي إذا كانت عقلية اللاعنف والالتجاء إلى المحافل الدولية هو العنوان، وهو الموجه لقضايا

النزاعات كما تعرضها الكتب؟

ب ــ القيم المتعلقة بالأسرة:

تعرض كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» التي بين أيدينا جملة من القيم المتعلقة بالأسرة. فالأمور والأفكار التي عرضت على المتعلم بشأن الأسرة مفيدة وجيدة ويستحسن عرضها على الطلاب، لكن المشكلة الأساسية في ذلك أنه تم فصل الأسرة عن بعدها الروحي والديني، وذلك خلافاً للقوانين اللبنانية التي تضمن قيام الطوائف في لبنان بتسيير أمور أحوالها الشخصية بمفردها. ومشكلة ذلك أن النشيء سوف يتشرب أمر الزواج وإقامة الأسرة على أنه مؤسسة يمكن أن تقوم خارج إطار الدين، ويخشى أن يكون ذلك توطئة لعلمنة أفكار الجيل الجديد وتمهيداً لعلمنة مؤسسة الزواج مستقبلاً. ثم إن هناك بعض النقاط يجدر التوقف عندها أيضاً في طرح الكتب لموضوع الأسرة:

١ ـ ورد في كتاب الصف الأول الأساسي ص ٢٦ أنه على الأسرة أن تراعي المساواة بين أفرادها، وأعطي مثالاً لذلك توزيع الحلوى في الأسرة. يستنتج من المثال المعطى أن المساواة بنظر الكتاب هي التقاسم بالمثل، بنيما المساواة قد تعني أيضاً أخذ كل ما يحتاجه، وبخاصة إن كان الأمر يتعلق بأفراد أسرة مختلفين بالأعمار والحاجات والمتطلبات.

٢ ـ يكثر في محور «العيش في الأسرة» الموجودة في كتاب الصف الرابع الأساسي الإشارة والتوجيه إلى أنه على المجتمع والأسرة أن يستقيا قوانين الأسرة وحقوق الطفل من الشرعة العالمية لحقوق الإنسان ومن المواثيق الدولية المختلفة المتعلقة بالأسرة. مع تقديرنا الكامل لهذه الشرعة والمواثيق الدولية، ومع علمنا أنها حققت نقلة نوعية عالمية نحو الحفاظ على الإنسان وحقوقه، ومع علمنا الأكيد أنها تتلاقى مع شريعتنا الإسلامية في كثير من النقاط

والجوانب، إلا أننا لا نرضى أن تعرض على أجيالنا بشكل مصدرية مطلقة للأحوال الشخصية ولأمور الأسرة، بل ما زلنا نتمسك بالشريعة الإسلامية مصدراً لأمور أحوالنا الشخصية، وقد ضمن لنا الدستور اللبناني هذا الحق.

كما أن الكتاب يقع في تناقض عندما يعرض المواثيق الدولية على أنها مصدرية القيم للعائلة، ثم بعد ذلك ينقل أن «الأسرة هي منبت القيم» (ص ١٧ الرابع الأساسي)، ومن أين ستأتي الأسرة بقيمها إلا من معتقداتها الخاصة؟

٣ - ينقل كتاب الأول الثانوي موضوع تنظيم الأسرة من وجهة نظر غربية بحتة، ويتبناها تبنياً كلياً، ويدعو للالتزام بها والعمل على تحقيقها. مع علمنا أن كثيراً من أمور تنظيم الأسرة تحتاج إليها مجتمعاتنا ويحتاج إليها طلابنا لتنظيم أسرهم في المستقبل، إلا أن أمر تنظيم الأسرة يعرض للمتعلم بصورته العلمانية المادية غير المتعلقة بالدين.

يقول الكتاب في موضوع كثرة الإنجاب ومحاولات تحديد النسل ما يلي: «... بل استمر التزايد على حاله لأن التعاليم الدينية والأخلاقية ترعى هذا الاتجاه» (ص ٨١ الأول الثانوي). بالله عليكم، إن كانت الأديان والأخلاق ترعى اتجاه الإنجاب كما ينقل كتابنا حرفياً، فلماذا يحاول كتابنا مخالفة هذا الاتجاه والدعوة لعكسه تحت اسم «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»، في حين أن الوطنية تقتضي احترام الأديان والأخلاق العامة والموجود منها في لبنان بخاصة؟

ويقول الكتاب: «فالإجهاض محرم دينياً لأنه يقتل نفساً بريئة» (ص ٨٢ الأول الثانوي) ويقول «وتحرم الشرائع السماوية الإجهاض»... (ص ٩٢ الأول الثانوي). المطلوب من المؤلفين الاطلاع على اجتهادات الشريعة الإسلامية المتعلقة بالموضوع قبل التعميم في ذلك، كما أن

الرفض الإسلامي لموضوع تحديد النسل ليس من ناحية الإجهاض أو عدمه، إنما من ناحية تعميم سياسة تحديد النسل لتُفْرَض على الناس عَنْوَة، بل يجب ترك كل بحسب أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والصحية الخاصة ليأخذ قراره حول الأمر. كما أن الكتاب يعرض تجربة الصين في السيطرة على الإنجاب كنموذج فذّ وفريد، بينما يتناسى الكتاب أن ما عرضه بالضبط فيه ما فيه من قمع للحريات واضطهاد للأقليات وغيرها من السياسات المخالفة لشرعة حقوق الإنسان كمثل قوله «... ويمكن قبول ولد ثان في حال الانتماء إلى أقلية صينية». (ص ٨٣ الأول الثانوي). ثم إن الكتاب عرض موضوع تحديد النسل على أنه حاجة للمجتمعات النامية لتحسين أوضاعها الداخلية الاقتصادية منها والاجتماعية، لكن تم إغفال أن أمر تحديد النسل للمجتمعات النامية هو كذلك حاجة ملحة للدول المتقدمة بسبب شعورها بخطر «القنبلة الديموغرافية» الآتية من الدول النامية، وكذلك بسبب شيخوخة مجتمعات الدول المتقدمة بالمقارنة مع ارتفاع نسبة الشباب والأولاد في المجتمعات النامية. وهل نشجع تطبيق سياسة تحديد نسل صارمة إكراماً لعيون الدول المتقدمة وإنفاذاً لسياساتها؟ سؤال يجب التفكير فيه ملياً.

ج ــ القيم المتعلقة بالمرأة:

ينظر الكتاب كذلك إلى المرأة من خلال الشرعة العالمية لحقوق الإنسان والمواثيق الدولية الأخرى المتعلقة بذلك. وتوخياً للإنصاف، يجب الإشارة إلى أن هذه الشرعة وتلك المواثيق قد أحرزت تقدماً كبيراً تحققه الإنسانية جمعاء في نظرتها إلى المرأة. لكننا كمسلمين في لبنان، ما زلنا نتمسك بالقيم التي أعطتها الشريعة الإسلامية للمرأة، ونراها أكثر تطوراً وإنصافاً لها من أية شرائع ومواثيق أخرى، وقد ضمن لنا الدستور تطبيق أحوالنا الشخصية الخاصة فلا نريد تربية طلابنا على غير هذه الأسس.

يورد الكتاب، أثناء عرضه لنظرته الأممية عن المرأة، أن لبنان صادق عام ١٩٩٦ على اتفاقية القضاء على التمييز ضد المرأة، لأن هذا التمييز

«يحمل إجحافاً أساسياً وتكون جريمته مخلة بالكرامة الإنسانية» (ص ٧٣ الأول الثانوي). هذا بحد ذاته كلام سوي لا غبار عليه، لكن عندما وصل الأمر إلى تفصيل حقوق المرأة أعلن الكتاب أن المرأة في لبنان حصلت من جراء ذلك على بعض الحقوق التفصيلية والتي منها (أنقل اثنتين فقط):

١ ـ «حق السفر والحصول على جواز دون إذن الزوج المسبق».

٢ ـ «حق العمل دون إذن الزوج المسبق».

فإلى أين تقودنا المواثيق الدولية؟ وكيف التعامل مع التناقض الحاصل بين المواثيق الدولية وبين الأحوال الشخصية التي ضمنتها الدولة اللبنانية حقاً مكتسباً للطوائف على أرض لبنان؟ وفي غمار تعظيم الكتاب للشرعة والمواثيق الدولية حول حقوق الإنسان، يبشرنا الكتاب بأن هذه الشرعة والمواثيق الدولية «تقدَّم في تطبيقها على القوانين اللبنانية نفسها» (ص ٦٦ الأول الثانوي) «وإذا برز تضارب بين أحكام القانون اللبناني وأحكام المواثيق تكوُن الأولوية لهذه» (ص ٦٦ الأول الثانوي) «وعلى المحاكم اللبنانية أن تطبقها وتضع جانباً كل ما يتناقض معها من قوانين لبنانية» (ص ٦٦ الأول الثانوي). ترى بعد كل هذا التعظيم لهذه المواثيق، ألا ينشأ جيل أمعي قبلته الأمم المتحدة وقانونه مواثيقها الدولية؟ بلى، وسيحصل حتماً خلل عند المتعلم في تقبل أية مصدرية أخرى للقيم غير المواثيق الدولية.

د ــ قيم العلاقات بين الناس:

تعمل الشرائع السماوية والشرائع الإنسانية كلها على التقريب بين الناس وعلى التضامن بينهم وعلى حثهم على نبذ خلافاتهم والعيش في حياة سلام وطمأنينة بعيداً عن الحقد والضغينة والانعزال. ويعمل كتاب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» على بث هذه الروح بين الإخوة من البشر، وذلك من خلال محور «الحياة المشتركة والمحيط المباشر». وقد تجلى هذا الأمر خاصة في كتاب الرابع الأساسي في درس تحت عنوان

«التضامن بين الناس».

الناظر إلى كيفية عرض أمر موضوع الأخوّة بين البشر يرى أن الكتاب تخطى مباشرة الإطار العائلي والوطني للتآخي، رغم أن المحور كان يجب عليه معالجة الحالة المشتركة والمحيط المباشر، ولكنه انتقل إلى الإطار الإنساني مباشرة وأغفل تماماً الإطار العربي والإسلامي للتآخي. فالإنسان القادر على التآخي والسلم مع الأطر الإنسانية الكبرى هو الذي بدأ بالتآخي والسلم مع نفسه، ثم انتقل إلى عائلته، ثم إلى مجتمعه الصغير، ثم كان قادراً على التآخي والسلم الوطني، ثم نقل ذلك إلى محيطه العربي والإسلامي وصولاً بذلك إلى الإطار الإنساني العام.

أما نقل المتعلم للتآخي والسلم مع الإنسانية جمعاء وهو يعاني ما يعاني من صعوبة التآخي والسلم الوطني، وكذا الأمر على الصعيد العربي والإسلامي، ليتخطى كل أطر الانتماء، فينتمي إلى الإطار الإنساني حيث تتحكم بهذا الإطار المؤسسات الدولية المختلفة والقوى العظمى التي توجه الانتماء الإنساني لخدمة مصالحها الخاصة، فمطلب غير عادل ولا منطقي.

ينقل الكتاب في درس «التضامن بين الناس» (ص ٢٠ الرابع الأساسي) العبارات التالية «أسرة الأرض» «مهما كان لونه وعرقه ودينه أو جنسيته فهو أخ لي أحبه»، «التضامن بين شعوب الأرض كافة غاية يجب أن نعمل كلنا على تحقيقها». ومع أن هذه العبارات سليمة بحد ذاتها، إلا أن تطبيقاتها العملية تتخطى أي اعتبار سياسي أو تاريخي أو عسكري أو فكري أو ديني، وتتبنى فكرة العولمة والنظام العالمي الجديد الذي يجر كل شعوب الأرض للانضواء تحت منظومات فكرية واجتماعية ومؤسسات تابعة للقطب المهيمن على الأرض، وتجعل التفريق بين العدو والصديق أمراً عسيراً فيختلط الظالم بالمظلوم والمعتدي بالمعتدى عليه في ظل نظام إنساني واحد ظاهره براق وجميل وداخله عفن متآكل تضيع فيه الحقوق.

ثالثاً: كثافة المواضيع في كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية»:

إن الناظر إلى كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» يلاحظ كثافة المواضيع المطروحة فيها وبالتالي كثرة الدروس الموجودة إذا ما قورنت بساعات التدريس المخصصة لتلك المادة في المناهج الجديدة، والأمر على الشكل التالي:

الصفوف	الدروس	عدد الساعات السنوية	عدد الساعات/الدرس
الصف الأول الأساسي	٣٠	٣٠	١
الصف الرابع الأساسي	٣٠	٣٠	١
الصف السابع الأساسي	٣٠	٣٠	١
الصف الأول الثانوي	٣٠	٣٠	١

أضف إلى ذلك وجود مدخل من صفحة أو صفحتين في بداية كل محور من المحاور، وذلك خارج إطار تعداد الدروس الموجودة في الجدول أعلاه، ويتضمن كل مدخل للمحاور صوراً ومستندات على الطالب النظر إليها ودراستها والتعليق عليها وقيام المدرس بتوجيه المتعلمين نحو فكرة المحور عامة، كل ذلك قبل الشروع في دروس المحور.

يجدر بالذكر كذلك أن كيفية إعطاء مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» تنسجم مع الكيفية العامة المقترحة لتقديم كل المواد للمتعلم، وذلك من خلال كون المتعلم هو محور العملية التعليمية، وكون غرفة الصف أصبحت غرفة ناشطة يتصف فيها المتعلم بالحيوية والنشاط والمشاركة والقيام بالتساؤل والنقد والقيام بالبحث وبالمشاريع والعمل ضمن مجموعة، وإشراك العائلة والرفاق والأسرة المدرسية بكل ذلك. كما يجدر بالذكر كذلك أن المادة تتطلب أنشطة وزيارات ميدانية متعددة (مثلاً ٦ زيارات ميدانية بالنسبة للصف الأول الأساسي و ٧ بالنسبة للصف الرابع الأساسي).

كل ما تقدم يحدونا إلى اقتراح توزيع مختلف الساعات السنوية المخصصة لهذه المادة، وذلك على الشكل التالي:

الصفوف	عدد الساعات السنوية المقترحة
الصف الأول الأساسي	٣٥
الصف الرابع الأساسي	٤٠
الصف السابع الأساسي	٤٥
الصف الأول الثانوي	٤٥

أما من أين نأتي بالساعات الإضافية، فإن الأمر غير مهم إذا ما نظرنا إلى أهمية هذه المادة مقارنة مع بقية المواد من حيث سعيها لإيجاد مواطن صالح يعرف حقوقه وواجباته، وكذلك من حيث سعيها لبناء مجتمع سليم تسوده العدالة والأخوة والمساواة.

رابعاً: كثرة التكرار مع بقية المواد:

إن الدارس لكتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الأربعة الصادرة للعام ١٩٩٨ عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، يجد أنها تتطرق إلى مواضيع يتعلق كثير منها بالمواد الأخرى. ومرد ذلك إلى أن مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» ليس لها مادتها الخام المستقلة، إنما هي مجموعة قيم وأفكار ومبادىء تنصب على المواد الأخرى فتخرجها من كونها مواد لها أصولها وقواعدها الخاصة إلى مواد ذات حيوية وانفعال تصب في خدمة المواطنية الصالحة والعمل الاجتماعي المثمر.

لكن إذانظرنا إلى كثافة المواضيع المطروحة في «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» وقارناها مع وقتها المخصص وغير الكافي لها، كما فعلنا في النقطة السابقة، وجب عند ذلك تخفيف التكرار بين مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» وباقي المواد الدراسية، وذلك عبر الابتعاد عن هذا التكرار إما لصالح مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» أو لصالح باقي المواد، والأمر بحاجة إلى دراسة جدية كي لا تصبح ضخامة البرامج سبباً لعدم تناولها بالطرق المقترحة وبالروحية المقترحة في مناهج التعليم الجديدة.

خامساً: نوعية الصور الموجودة في الكتب:

يستغرب الناظر إلى الكتب قيد الدراسة كثرة الصور الغريبة عن أجوائنا الوطنية والاجتماعية والعائلية في حين كان لزاماً استعمال صور أخرى تمثل الواقع الوطني والاجتماعي والعائلي لتقريب صورة الوطن والمجتمع إلى المتعلم بدل تعليق فكره وقلبه بصور تمثل مجتمعات أخرى لا تمت إلى مجتمعنا بصلة.

ختاماً أنقل ملاحظة بسيطة عن كتاب الصف الرابع الأساسي ص ٢٧ في درس «من حقهم أن يحبوا» حيث تقول الجدة لحفيدها في سياق الكلام عن دور الأيتام «لكن الله لا يتخلى عن أبنائه». فيرجى من المعنيين بشأن الكتاب إزالة هذا الكلام لأنه يناقض عقيدة المسلمين.

خاتمة

إن المستقرىء للأهداف العامة والأهداف الخاصة الصادرة في الجريدة الرسمية العدد ٢٦ تاريخ ١٩٩٧/٦/٤ والمتعلقة بمادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» يجدها «أهدافاً معقولة مهمة ومفيدة». إلا أن هذه الأهداف، البعيدة المدى أصلاً، معروضة بجمل كلية عامة المعنى تحتمل التأويلات والتفسيرات المختلفة. والذي يصبغها بتأويلاته وتفسيراته هو المؤلف أو اللجنة المؤلفة التي تتولى صياغة الكتب بناءً على الأهداف العامة والخاصة. فإذا كانت الخلفية الفكرية للمؤلفين خلفية علمانية أو دينية أو غير ذلك، خرجت الكتب من بين أيديهم بنفس الخلفية الفكرية التي يتبناها المؤلفون. لذلك كان من الطبيعي لدارس كتب هذه المادة أن يقبل ويرضى بالأهداف التي بنيت الكتب على أساسها، وفي نفس الوقت أن يبدي الملاحظات الكثيرة على الكتب نفسها.

كما تجدر الإشارة في ختام هذا البحث إلى أن المؤلفين أصابوا، من وجهة نظر هذه الدراسة، بعرض «التربية الوطنية» أكثر مما أصابوا بعرض «التنشئة المدنية» وذلك أن الأخيرة تتطلب الخوض في المفاهيم والقيم المتعلقة بالفرد والعائلة والمجتمع والإنسانية، ومصدرية ومرجعية المفاهيم والقيم تختلف من مجتمع إلى آخر، بينما «التربية الوطنية» تنبع من توافق سياسي تحكمه التوازنات السياسية المستمدة من التوافق الذي حصل عند إنشاء دولة لبنان الكبير ولغاية اتفاق الطائف الأخير.

أملي أن يكون المولى تعالى قد وفقني لإضاءة بعض النقاط التي وجدت فيها خَلَلاً يجب أن يُصَحح، كي لا تصبح هذه المادة أداة لتأجيج صراعات وطنية قادمة لا سمح الله، فما أصبت في الدراسة فمن الله وما أخطأت فمن نفسي.

والحمد لله رب العالمين

الجلسة الأولى:

مداخلات: ـ الأستاذ أحمد دبوسي.

ـ الأستاذ صلاح الدين الميقاتي.

ـ الدكتور محمد شندب.

الأستاذ أحمد دبوسي[1]:

كيف تتعامل المدارس الإسلامية مع تعليم هذه المادة خاصة أن في لبنان نموذجين من المدارس. مدارس إسلامية وغيرها. وهل هي ملزمة بتطبيق تعليم هذه المادة مع أن هذه المدارس تتبع النظام العام للقانون اللبناني؟ هذه النقطة الأولى.

النقطة الثانية: الخوف من تدريس هذه المادة هو السير بطريق التطبيع مع العدو الإسرائيلي المحتل وتعليم الطالب تقبل عملية السلام المستقبلية.

الجواب: الأستاذ سلامي: بالنسبة لموضوع التربية المدنية، فإن المركز التربوي لم يعط الوقت الكافي ليكون هناك نقاش وتحرك حول طريقة التعامل مع هذه الكتب قبل بداية العام الدراسي.

لذلك كانت الخطوة الأساسية التي اتخذت من جهتنا كجمعية تعليم ديني لمدارس المصطفى في أمرين أساسيين:

١ ـ أن نعهد بتدريس هذه الكتب إلى أشخاص ذوي ثقافة دينية متينة بحيث يستطيعون تجنب مخاطر تدريس هذه المادة كما هي عليه لأنها بوضعها الحاضر خطر على التنشئة.

٢ ـ إقامة دورات وإشراف مستمر على تدريس هذه المادة.

منذ وقت مضى عقدنا مؤتمراً خاصاً لهذه المادة كان همنا الأساسي فيه أن ينبّه الأساتذة (رغم ثقافتهم الواسعة) إلى كيفية التعاطي مع هذه المادة وتجنب الأخطار المتعلقة بها.

إن المخاطر الكبيرة ليست في المؤسسات الإسلامية لأن لديها

---

(١) ممثل بيت الزكاة في طرابلس.

حصانة. ولكن الخطورة في أماكن أخرى.

٣ ـ الأستاذ صلاح الدين الميقاتي[١]: ما تعاملنا به مع هذه المادة هذه السنة هي قضية الملحقات على سبيل المثال: واجب الدولة ـ واجب الفرد تجاه الدولة، كان هناك عدة أمور قد وضعت من واجبات الفرد تجاه الدولة، منها دفع الضرائب وخدمة العلم واحترام القانون ونحن نعتبر دفع الضرائب إذا كان جائزاً فضمن الحدود الشرعية، بعد ذلك نعتبر فرض الضرائب على الناس هو من الكبائر؛ فكيف يجب أن أدرّس الطالب واجب احترام القانون وهناك بعض القوانين التي تتعارض مع شرع الله سبحانه وتعالى جملة وتفصيلاً.

قضية الإجهاض وتحديد النسل وحقوق الإنسان وما إلى هنالك من أمور تنبع من فكر غربي محض لا أكثر ولا أقل، نحن واجهناها بقضية نظرة الإسلام لحقوق الإنسان، الخلافاتُ وأسلوب حلها عالجناها بطريقة إيمانية أيضاً ...

أشكر وزارة التربية لأنها أتاحت لنا نافذة جديدة للدعوة ما كانت ممكنة في ظل ساعة التعليم الديني. لقد أصبح عندنا ساعة لتدريس الاجتماع وساعة للاقتصاد وساعة للتربية المدنية، ثلاث ساعات نوظفها للتوجيه الإسلامي.

لو كان هذا الكتاب مقرراً لدولة إلحادية، أو لدولة لا تهمها المقاومة وليس عندها من مشاكل حدودية ولا سياسية عميقة فأي جزء كان سيضاف إلى هذا الكتاب وأي جزء كان سيعزل؟

أما أنْ نطرح المواضيع بصورة موضوعية فالكتاب لم يعتمد (طرح الأمور بصورة موضوعية ولا ترك الحكم للطالب)، لأنك حينما تعرض أمراً معيناً بصورة مغرية فلا بد أن يكون مغرياً للقارىء باعتبار أنه النموذج

(١) أستاذ في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.

الأمثل، على سبيل المثال ص ١٤٢ من كتاب التربية المدنية التعليم الثانوي، فهناك تعليقات غير مباشرة وهذه التعليقات لم نجدها في قضية الحجاب والعري والذهاب إلى المسابح وما إلى هنالك. والمساجد ليست موجودة، وإن ضرب مثال لجمعيات، فضرب مثال باجتماع لنادي اللايونز ونحن نعلم موقف المجمع الفقهي في مكة المكرمة من الانتماء لهذا النادي، وإن كان عندنا مشكلة نحن اليوم في لبنان من قضية تولية رجل غير مسلم لسدة السلطة، الآن نسوق قضية امرأة تستلم السلطة، مثالاً على ذلك: الصورة الجميلة التي وضعت لملكة جمال فنزويلا وهي مرشحة الآن لرئاسة الجمهورية فيها نوع من إغراء المرأة بتسلم السلطة.

إن الكتاب لم يترك الأمر موضوعياً بين يدي الطالب لأن الطالب يحتاج أصلاً إلى مقدمات لينطلق بالحكم فيها.

إن كلام الدكتور الأمين غير سليم: «إن كان المسلمون يطلبون الحجاب فالنصارى يطلبون أن توضع صوراً للخمر داخل الكتاب»، هنالك مبادىء اتفقت عليها الأديان. أما أن يحتج بوثيقة الطائف على أنها هي المرتكز لوضع مثل هذا النموذج فنحن نقول: المسلمون عند شروطهم إلاّ شرطاً أحلّ حراماً أو حرّم حلالاً.

٣ ـ د. محمد شندب: لي تعليق على حضرة د.الأمين لأنه كان يدافع عن كتب التربية المدنية. يُظهر على أنه متبنٍّ للفكر العلماني الفكر الغربي الفكر الاستعماري الذي يسيطر على الوضع العام. فالتربية يجب أن تنبع من تراثنا ومن حضارتنا ويكفينا الانسحاق. لا يجوز المداهنة على حضارتنا وثقافتنا.

ومن قال لك إن السفور دليل حضارة؟ حتى بالديانة المسيحية السفور ممنوع، عندنا قيم حضارية يعيش عليها لبنان تنبع من الديانة المسيحية وتنبع من الديانة الإسلامية، والإسلام والمسيحية ينبعان من أصل واحد إذاً لا اختلاف في القيم أبداً.

الحجاب عند النصارى مطلوب كما أن الحجاب عند المسلمين

مطلوب. لذلك حين تركز كتب التربية المدنية على السفور وعلى قضايا العلمنة والعادات الغربية والثقافة الغربية فهذا انسلاخ من واقعنا ومن حضارتنا وتراثنا ومن بيئتنا وبالتالي انبطاح ثقافي وفكري قبل الانبطاح السياسي وغير السياسي. فنتمنى على الدكتور عدنان أن يبدل رأيه ويقف بجانب حضارته.

الجلسة الثانية:

الموضوع الأول: قراءة في التغيير التربوي في لبنان (البعد الموضوعي) كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي.

الباحث: الأستاذ سامي الخطيب.

المناقش: د. يوسف الصميلي.

الموضوع الثاني: موقع اللغة العربية في المناهج الجديدة.

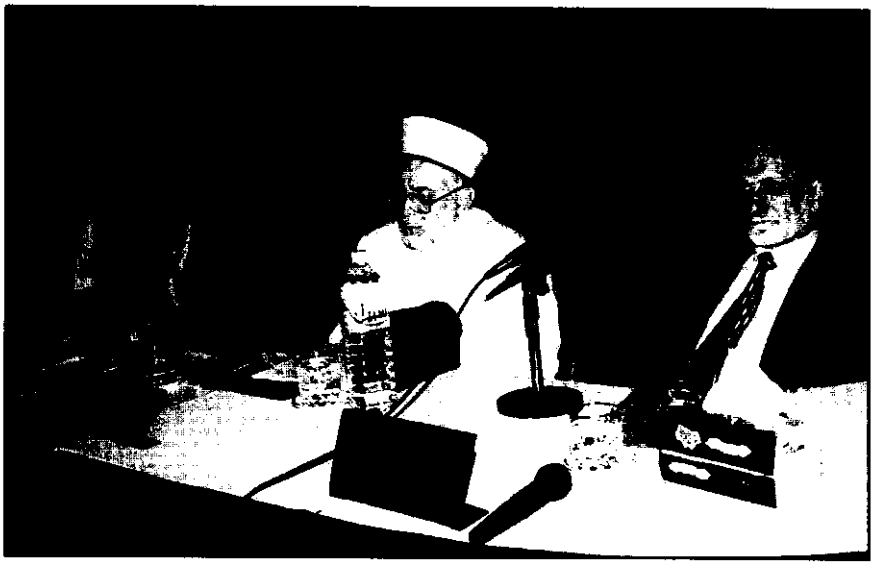
الباحث: د.يوسف الصميلي.

الموضوع الثالث: كتاب اللغة العربية للصف الأول والرابع الابتدائي.

الباحث: الأستاذ خليل الأيوبي.

الموضوع الرابع: نقد كتابي مادة اللغة العربية وآدابها في المرحلتين الثانوية والمتوسطة.

الباحث: الأستاذ حسن نحاس.



من اليمين: الأستاذ خليل الأيوبي ـ الشيخ محمد رشيد الميقاتي ـ الأستاذ سامي الخطيب ـ الدكتور يوسف الصميلي في الجلسة الثانية

الجلسة الثانية:

البحث: قراءة في التغيير التربوي في لبنان ـ البعد الموضوعي ـ
كتاب الأدب العربي لصف الأول الثانوي.

الباحث: الأستاذ سامي الخطيب.

المناقش: الدكتور يوسف الصميلي.

الباحث: الأستاذ سامي الخطيب[1]:

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله وعلى آله وصحبه وأصحابه ومن سلك سبيلهم واتبع طريقهم ونهج نهجهم وعمل عملهم إلى يوم الدين.

السلام عليكم جميعاً ورحمة الله وبركاته، أود بداية شكر القائمين على هذا المؤتمر الذي يساهم في إضاءة جوانب لا زالت مجهولة على أهميتها عند كثير من المهتمين. وأثني أنه لمن دواعي سروري أن يكون مناقش بحثي أستاذي الدكتور يوسف صميلي الذي له عليَّ فضل سابق عسى أن نفيد من ملاحظاته جميعاً سائلاً الله سبحانه وتعالى أن يكتب النجاح لهذا المؤتمر والسداد والتوفيق لما يصدر عنه بعد ذلك إن شاء الله. وسأحاول أن أختصر التزاماً بالوقت الذي حدده المنظمون لهذا المؤتمر. متجاوزاً بعض التفاصيل التي كنت تطرقت إليها في بحثي.

المناهج الجديدة للتعليم في لبنان مشروع وطني، قيمته في سرعة إنجازه، وفي التجديدات التي أحدثها، بالمقارنة مع مناهج السبعينات، وفي قدرته على التجاوب مع الرغبة العارمة لدى اللبنانيين عموماً في التغيير والتطوير.

وقد أفادت هذه المناهج من آلاف البحوث التربوية التي كانت محل الاهتمام في العقود الثلاثة الأخيرة، وحققت اختصار المسافات بالإفادة من أخطاء الآخرين واستخلاص العبر من تجاربهم.

وكان من الطبيعي أن يترافق إصدار المناهج في الوقت القياسي الذي صدرت فيه، وبالأبعاد التغييرية المتعددة التي طالتها، ثغرات كثيرة، خاصة في منهاج اللغة العربية عموماً، ومنهاجها في الثانوي الأول خصوصاً.

---

(١) رابطة المعلمين المسلمين.

الأستاذ سامي الخطيب

أما عموماً فلأن لكل المواد دراسات وتجارب وأبحاثاً كتبت حولها إلا العربية التي لم تنل حظها من هذه الدراسات والتجارب لا لشيء إلا لقصور دراساتنا التربوية.. (إلا لتخلفنا في هذه الأيام عن ركب الحضارة) وأما خصوصاً فلأن الدولة كانت قديماً قد أصدرت مناهج في اللغة العربية للتعليم الابتدائي والمتوسط، ولم تصدر كتاباً للثانوي، فكانت خطوتها الجديدة تجديداً وفتحاً في آن.

ولأن هذا شأنها فقد كثرت الملاحظات ـ كما هي على غيرها من المواد ـ وكنت حريصاً وأنا أتعرض لدراسة هذا الموضوع أن أقدم بالحديث عن التغيير ومفهومه كما نظر إليه علماء التربية المحدثون، مبيناً أبعاد هذا التغيير في دراسة التربوي المتخصص بالمناهج وتغييرها فولن Fullan وتحليل معمق للدكتورة سنو، مبيناً أهمية كل بعد من هذه الأبعاد وضرورة تضافرها وتكاملها من أجل النجاح.

وعرضت بعد ذلك أسباب فشل المناهج ـ تلك الأسباب التي توصل إليها الباحثون بعد دراسات وتجارب، لألج منها إلى الموضوع

مقتصراً في دراستي على البعد الموضوعي في جزئية منه هي الكتاب، الذي درست سلبياته وإيجابياته استناداً إلى الأهداف الموضوعة للمناهج عموماً وللغة العربية خصوصاً، وللغة العربية في الثانوي الأول بشكل أخص، مدللاً بما قدمت من نظريات حول المناهج ومفاهيم سبل تغييرها وأسباب فشلها.

درست الموضوع وناقشت عناصره، ولا أدعي أنني قد أدركت الكمال، ولكنني أبديت ملاحظات رجوت فيها الدقة والموضوعية والتجرد، وإن كانت ملاحظاتي السلبية التي أوردتها على الكتاب أكثر من الإيجابية فذلك لأن القليل يعد، والكثير لا يحصى ولا يعد، وليس كل نقد إلغاء، ولا كل ملاحظة تجريحاً، فقد ذكرت منذ البداية أن تجديد المناهج حاجة وطنية وتربوية لا يمكن الاستغناء عنها، وأنه قد بذل فيها جهد كبير، وإن لم يحل ذلك دون وجود ثغرات وأخطاء.

وأخيراً جاءت الخاتمة لتؤكد مجمل هذه المعاني، مع التركيز من جديد على أهمية الاهتمام بالبعدين الإنساني والسلوكي بالتلازم مع البعد الموضوعي لضمان النجاح الذي يجب أن يظل مطمحاً وغاية مهما كثرت الملاحظات وتعددت العقبات...

التغيير التربوي: مفهوم ودلالة

ماذا نعني بالتغيير التربوي؟

تفيد الدراسات التربوية أن المفاهيم التربوية خاضعة لحركة دائبة لا تعرف الجمود، وتعمد أبحاث آباء التربية إلى دراسة ما يجب أن يحصل في المدارس وما هو حاصل بالفعل، ودراسة الأسباب المؤثرة والطرائق والتقنيات المتبعة[1]، أو ما يعبرون عنه بقولهم: «لماذا» و «كيف»[2].

---

(١) Barrow, Rdoin:Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriclum Theory, The All House Press, Canda, Ont, 1984.P.7.

(٢) أنظر سنو، سمر: التغيير التربوي وتدريس معلمي الإنكليزية: وهما في التعليم، محاضرة

وعادة ما تكون نتيجة هذه الأبحاث تقديم مقترحات بالتغيير في المناهج أو الطرائق، إذ هدف البحث التربوي أساساً إحداث تغيير في الممارسة، يؤدي إلى مساعدة المدارس على تحقيق أهدافها بشكل أكثر فعالية من خلال تكييف الممارسات الموجودة، أو استبدالها ببعض البرامج والتركيبات والممارسات[١].

ولما كانت مناهج التعليم في لبنان قد جمدت منذ عام ١٩٦٨م فقد دعت الأبحاث التربوية إلى ضرورة التغيير والأخذ بالنظريات الحديثة والمفاهيم الجديدة في عالم التربية والتعليم مما ينعكس إيجاباً على المتعلمين، ويحقق نقلة نوعية في بناء الإنسان المواطن في لبنان[٢]، انطلاقاً من فلسفة تربوية شاملة تقوم على محورية الإنسان في البناء لا إسقاط رؤية الغير له، وذلك باعتماد العملية الناشطة للتعلم بدلاً من التعليم والتلقين[٣] هذه العملية التي تُحوِّل المتعلم إلى الإنسان الذي يَتَعَلَّم أن يتعلم، ويَتَعلَّم كيف يتعلم، وتنمي فيه روح التعاون والانفتاح، وحب البحث والإبداع والتفكير[٤].

أبعاد التغيير

يعتقد علماء التربية وفولن Fullan أن التغيير يجب أن يحصل على

في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بيروت ـ الفرع الأول، ضمن محاضرات ندوة بين كليتي التربية في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق في ١٠-٢-١٩٩٩م ص ١.

(١) Fullan, Micheal, The New Meaning Of Educational Change. Casselle .Educational Limited Great Britain. 1991, p.15.

(٢) تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها، (مرسوم رقم ١٠٢٧٧)، تاريخ ٨/ ٩٧/٥، دار صادر، بيروت.

(٣) قاسم، رياض: محاضرة حول المناهج الجديدة في دار المعلمين في زحلة في ٧/١٧/ ١٩٩٨م.

(٤) ياغي، مصطفى: محاضرة حول المناهج الجديدة في المجلس الثقافي في لبنان الجنوبي في بيروت عام ١٩٩٨م.

أبعاد ثلاثة، هي:

١ ـ تغيير المادة والمضامين.

٢ ـ تغيير الطرائق والتقنيات والنشاطات.

٣ ـ تغيير المفاهيم [١]..

وقد درست الدكتورة سمر سنو من كلية التربية الفرع الأول عملية تغيير المناهج وتعمقت في دراسة رأي فولن Fullan فرأت أنه لا بد من مراعاة أبعاد ثلاثة لضمان نجاح التغيير هي البعد الموضوعي، والبعد الإنساني، والبعد السلوكي، خاصة وأن تغيير المناهج الجديدة قد شمل كل أجزاء البعد الموضوعي للمنهج كما يوضحه الرسم البياني التالي:

أبعاد تغيير المنهج[٢]

البعد الموضوعي	البعد الإنساني	البعد السلوكي
لماذا؟ «الأسباب».	المتعلم	طريقة تعليم المعلم
ماذا؟ الأهداف.. والمضامين.	المعلم	طريقة تعلم المتعلم
كيف؟ «طرائق التعليم والتعلم»	المنسق	
بواسطة ماذا؟ الوسائل والتقنيات والأنشطة	المدير	
لأي هدف؟ التقويم	الأهل	

بحيث يتكون لدى المعلم كما يتكون لدى المتعلم استراتيجيات للتعليم تخلق عنده ذهنية جديدة تدعو المتعلم إلى التفكير النقدي وإلى التحليل وإلى الإبداع وإلى توقع ذلك وما شابه من تقنيات ينبغي أن تدخل في ذهنيته وفي سلوكيته عندما يُعَلِّم كمُعَلِّم أو يَتَعلَّم كمتَعلم.

وتفيد الدراسات أن عملية التغيير لا تحصل على الأبعاد الثلاثة عادة إذ إن فكرة التغيير غالباً ما تكون بعيدة عما هو حاصل على أرض الواقع،

---

(١) The New Meaning Of Educational Change.

(٢) محاضرة الدكتورة سنو في ندوة كلية التربية، ص ٢.

حيث يبدو التطبيق وجهاً مشوهاً للفكرة [١]، وليس هذا خاصاً بالتغيير الحاصل على مناهجنا في لبنان، إنما هو حكم عام جاء نتيجة أبحاث تربوية أجريت في كندا وأميركا وأستراليا والمملكة المتحدة جعلت عالم اجتماع التربية سيرسن Sarson يقول: «إن تاريخ التغيير التربوي في العالم لا يدعو للتفاؤل[٢]. وذلك ماخلص إليه هاوس House الذي يقول: «عندما نقارن بين الفكرة الأصلية للتغيير والتطبيق الحاصل، فإن الصورة تبدو مشوشة ومشوهة[٣]». والتغيير عندنا انصب كما في التجارب الأخرى، على البعد الموضوعي وعلى بعض عناصره بشكل خاص.

إن أي تغيير يؤدي إلى أهداف تربوية، لكنها تظل أهدافاً سطحية إن لم يطل هذا التغيير البعد الإنساني أولاً والبعد السلوكي ثانياً، أو ما عبر عنه فولن Fullan بالبعد الثالث الذي يتضمن تغيير المفاهيم بناء للنظريات التربوية وفلسفاتها الجديدة[٤].

أهمية تكامل الأبعاد

التغيير الموضوعي بعناصره كلها أو ببعضها مهم وضروري، ولكنه سيبقى حبراً على ورق، ونظريات في الفراغ إن لم تتغير مفاهيم المعنيين مباشرة بالتطبيق، عنيت بهم عناصر البعد الإنساني (المتعلم والمعلم والمنسق والمدير والأهل) من المهم أن نغير الكتاب وأن نغير المادة بل وأن نغير الفلسفة التي بنيت على أساسها مادة الكتاب ومضمونه. لكن الأهم، بل في نفس المستوى من الأهمية أن نغير ذهنيات البعد الإنساني لأن المفاهيم هي الموجهة، وهي التي تَظْهر من خلال ممارسة التعليم

---

(١) House. Ernest R. The Politics Of Eductional Innovation, Berty, Mc Culcham California 1974.P14.

(٢) Sarson, Seymore. The culture Of the School and the Problem Of Change, Allyb and Bacon, Boston. 1971, P4.

(٣) The Politics Of Educational Innovation.

(٤) The New Meaning Of Educaitonal Change, P.14.

والنشاطات واستعمال المادة[1]، وخذ على ذلك مثلاً القراءة الصامتة التي أشارت المناهج الجديدة إلى أهميتها وضرورتها.

إن القراءة الصامتة لن يكون لها أي تأثير فعلي في عملية البناء المعرفي أو التربوي إن لم يدرك المعلم والمتعلم على السواء أهميتها والأسس التي تقوم عليها، وسيكون أداؤها شكلياً سطحياً، لأن المعلم لن يأخذ بالأسباب التي تحقق الغاية منها من مثل:

- تحديد مدة زمنية محددة لقياس مدى الاستيعاب المقدر بزمن.

- كتابة التلاميذ إجاباتهم.

- تقويم الإجابات بشكل ناشط [2] يعني تفصيل هذه التقنية التي ينبغي أن ترسخ عند المتعلم لا مجرد أن تبقى توجيهات نظرية.

أسباب فشل المناهج

بعد فشل العديد من المشاريع الضخمة في تاريخ التغيير التربوي استنفر الباحثون التربويون أقلامهم للبحث عن أسباب هذا الفشل وكتبوا في ذلك أبحاثاً قيمة ينبغي أن تكون محل اهتمام المعنيين بالإشراف على عملية التغيير عندنا في لبنان للإفادة من خبرات الآخرين وأخطائهم، وسأعرض بإيجاز لأهم الأسباب التي أشاروا إليها[3]، متوخياً عدم الشرح والتفصيل لأن الأمر ليس في صلب اهتمامنا في بحثنا هذا:

١ - الطلاق الواقع بين النظرية والتطبيق، وقد سبقت الإشارة إلى هذا الأمر.

٢ - الطلاق الواقع بين أبعاد التغيير الثلاثة، والاهتمام ببعضها على

---

(١) Ibid, P.41.

(٢) طعمة، أنطوان: محاضرة في كلية التربية - الفرع الأول، لطلاب السنة الثانية دبلوم تعليم اللغة العربية ضمن رصيد «حلقة بحث، بتاريخ ١٩٩٩/١/٢٩.

(٣) Cited in Sinno Samar, Educational Change, Lancaster University, Lancast, U.K 1991. P.P. 173-185.

حساب البعض الآخر.

٣ ـ عدم ثقة المعلمين بجدوى التغيير من أهم الأسباب المساهمة في فشل المنهج الجديد كما يقول سيرسن Sarson[١].

٤ ـ انفصال المديرين عن عملية التغيير يضعف تفاعلهم مع الجديد المطروح. وعدم فهمهم للجديد أو عدم تفاعلهم معه يؤدي إلى ظواهر سلبية عديدة.

٥ ـ حصول التغيير دون مراعاة ثقافة المدرسة وحاجاتها وواقعها، وحاجات المعلمين ومفاهيمهم ومهاراتهم وخبراتهم وواقعهم، وغالباً ما يفهم المسؤولون التربويون القائمون على عملية التغيير هذه العملية من منطلقات سياسيَّة أو تكنولوجية، ليس من منظور ثقافي ببعده التربوي، ولذلك كثيراً ما يحصل التغيير قبل تأمين وسائله ومستلزماته وهذا ما نراه واقعاً عندنا في ما نحن بصدده، أو فهم ودراسة عناصر البعد الإنساني المعني مباشرة بالتطبيق.

٦ ـ عدم اشراك المعلم في عملية التغيير، فيحافظ المعلم على مفاهيمه ويظل تنفيذياً لا تؤثر فيه روح المفاهيم الجديدة مما ينعكس عجزاً عن التطبيق، وبالتالي تخريباً للمنهج وتدميراً له، خاصة إذا شعر أنه يهينه بتجاوزه كما يقول «سلبرمن» Sielberman. وغالباً ما لا يعير المسؤولون اهتماماً للقيمة الحقيقية والتعقيد الذي يرافق عملية بناء معنى جديد.

٧ ـ إعطاء المسؤولين جل الوقت للتغيير نفسه وتهيئة مادته، متجاوزين تهيئة خطط وطرق تقديم المناهج، ذلك أن «القدرة على التشريع لا تضمن حصول التغيير» كما يقول سيرسن Sarson[٢].

---

(١) The Culture Of the School and the Problem Of Change, P.221.

(٢) The Culture Of the School and the Problem Of Change, P.120.

لماذا البعد الموضوعي فقط؟

إن هذه المبادىء النظرية تجعلنا ننظر بعين الشك إلى إمكانية نجاح هذه المناهج عموماً ومنهاج اللغة العربية من بينها بشكل خاص لما للغة العربية من ميزة على غيرها من المواد الدراسية كونها اللغة الأم التي نحتاج إلى التعمق فيها والارتقاء بفهمها، مما يستدعي بالضرورة اهتماماً مماثلاً في بناء المادة وتركيب أدواتها وتنسيق أنشطتها.

وهكذا يمكننا اعتبار المناهج الجديدة للغة العربية هي معيار النجاح أو الفشل، خاصة وأن التجارب التربوية العالمية متوفرة بكثرة في مواد العلوم والرياضيات والفنون والاقتصاد والموسيقى والحاسوب مثلاً، وقد تم الرجوع إليها والإفادة منها، بينما تندر الدراسات ذات القيمة التربوية بالمستوى نفسه فيما يتعلق باللغة العربية.

ولعل ما رأيناه من إغراق في التقليد وقصور في الأداء جعلنا نوجه البحث إلى مادة الكتاب، التي تترجم أهداف المنهج وتجسد فلسفته. ذلك أنه إذا كانت أبعاد التغيير ـ كما أشرنا ـ ثلاثة، ولا بد من تكاملها لضمان النجاح، وإذا كانت الدراسات العالمية عموماً والواقع المشاهد في تجربة التغيير عندنا خصوصاً تؤكد انصراف هم المسؤولين في المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى مادة التغيير وتأليف الكتاب وطباعته، مع التقصير البارز في الأبعاد الأخرى والمستلزمات التي تتطلبها المناهج الجديدة من إعلان وتعريف، وإعداد الوسائل وشرح المفاهيم، وإقامة الدورات وورش التدريب، وتجهيز البناء المدرسي والصف والمكتبة وغيرها مما يَحْرِمُ النظرية تطبيقاً سليماً للمناهج الجديدة بدونه، إذا كان انصراف المسؤولين إلى مادة الكتاب على حساب كل ذلك، فإن من البديهي ـ وقد رأينا قصوراً فاضحاً في الكتاب ـ أن يطال القصور بقية الجوانب.

لقد بالغ المركز التربوي للبحوث والإنماء في الالتفات إلى البعد الموضوعي للمناهج على حساب البعدين الإنساني والسلوكي، وتم التركيز

في البعد الموضوعي على الكتاب من بين بقية العناصر، ووجود هذا الكم من الثغرات في الكتاب ينذر بعاقبة غير مقبولة لهذه المناهج، وسأقصر حديثي على هذه الجزئية الأخيرة ـ الكتاب ـ دون التطرق لغيرها من أجزاء البعد الموضوعي أو غيره من الأبعاد، وذلك لطبيعة البحث التي لا تقبل الإطالة..

وسأبدأ مناقشتي للكتاب بالاستناد إلى ما جاء في الأهداف العامة والخاصة للغة العربية وآدابها، ولا أجد حاجة لإيراد هذه الأهداف هنا فهي مبيّنة في التعميم رقم ٢٩/م/٩٧ تاريخ ١٩٩٧/٨/١م. تحت عنوان: «مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها: تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها»، وقد أشرت إلى بعضها في أول هذا البحث.

إيجابيات المنهج الجديد للغة العربية وآدابها

أريد التأكيد في البداية على أن مجردالتغيير تطغى إيجابياته على سلبياته، فالجمود أسن وعفن، وفي الحركة بركة كما يقولون، ولا شك إن إعادة النظر في مناهج مضى على وجودها ثلاثون عاماً على أساس استيحاء الاتجاهات التربوية العالمية الجديدة كما جاء في تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها، (مرسوم رقم ١٠٢٧٧) يعتبر إنجازاً مهماً بحد ذاته. فثلاثون عاماً كانت غنية بالنظريات التربوية والاتجاهات الجديدة، وقد أفادت منها ورش العمل التي ساهمت في التخطيط لوضع المناهج ثم صياغتها، وما التركيز على محورية المتعلم، واستبدال التعلم الناشط بالتلقين، وتنمية مهارات التفكير والتحليل النقدي والعمل الفريقي إلا وجه من وجوه الإفادة من تلك التجارب الغنية والأبحاث المؤصلة لها.

لقد سعى منهج الأدب العربي في الثانوي الأول كما في غيره إلى البعد عن سكونية التلقين الجامدة، وإسقاط القوالب الجامدة والأحكام المسبقة التي تصلح لكل الحالات، وسعى إلى هدم صنمية التقليد في الأدب العربي من خلال دراسة متوازنة تبحث جميع الجوانب الهامة تسلط الضوء على مناح لم يتطرق إليها المنهج القديم..

ومن ذلك مثلاً أن المنهج القديم لم ينزلُ إلى مستوى الشعب والعامة، وكل ما نعرفه فيه عن الشعراء وشعرهم إنما هو أدب الخاصة يخاطبون به الخاصة، هل يمكن أن نختصر غزل الجاهلية بأنه مقتصر على ذبح الناقة كما في قصة امرىء القيس مثلاً؟ ثم لماذا نهمل كثيراً من شعراء الحداثة وقد أصبحت أسس الأدب وعنوان جماله؟

كان همّ المناهج الجديدة الأخذ بمبادىء المدرسة الواقعية في النقد ـ من جهة ـ منطلقة من الإنسان وهمومه وقيمه. ومن جهة أخرى كانت الأهداف العامة للغة العربية تصب في إطار بناء شخصية المتعلم الفرد والمواطن، وتنمي طاقاته، وتجعله أكثر تمثلاً لقيمه الروحية والأخلاقية، وامتلاك روح النقد والتفكير العلمي المنظم التي تجعله قادراً على التكيف في مجتمع تتعدد فيه الطوائف والاتجاهات، إضافة إلى الأهداف الخاصة في فهم الآداب العربية والتفاعل معها في خطها التاريخي وأبعادها الحضارية، مع استيعاب أهم القضايا التي شغلت الأدباء عبر العصور، فضلاً عن تنمية الذوق الفني وإغناء الحصيلة اللغوية والتعرف إلى الثقافة الأدبية العالمية[1].

هذا في إيجابيات منهج العربية من خلال أهدافه العامة والخاصة، وأما عن إيجابيات الكتاب الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في الأدب العربي، ففي حرص المنهج على عرض الأدب ضمن محاور تعالج قضايا عامة، ومسائل تحقق الأهداف العامة للمناهج عموماً ولمناهج العربية خصوصاً، وفي الحرص على توظيف البلاغة والنحو والإيقاع والعروض في فهم النص، وجاء اختيار النصوص وأجزاء بنائها ليخدم الأهداف العامة والخاصة، فبناء الفرد يقوم على اعتبار خصوصيته، في قدرته على الإنتاج الذاتي، وهي تدخل في إطار علاقة الفرد بمجتمعه ووطنه، عبر اختيار

(١) من محاضرة الدكتور رياض قاسم في البقاع حول مناهج العربية الجديدة في ١٧/٧/ ١٩٩٨م.

النصوص بما ينسجم وعملية البناء الشامل المتوازن، فالفروسية مثلاً في محور التعبير عن التقاليد والأخلاق حالة اجتماعية في العصر الجاهلي، وقد وردت في سياق حالة التوق إلى الارتقاء نحو المثل العليا، لتمزج بين الواقعية المعاشة، والمثالية المتوخاة، وفي الأسئلة الحوارية ثم النشاط المطلوب، ما ينمي طاقات الفرد، ويحفز فيه الإبداع، على اعتبار أن استخلاص ميزات النص وحصرها، كما كان الحال في المنهج القديم، ليست أهم من بناء النظرة النقدية، عند المتعلم وتشجيعها..

وقد جاء كتاب المركز التربوي للبحوث ممثلاً لهذه الأهداف، عاملاً بروحها أكثر من المفيد في الأدب العربي الصادر عن دار العلم للملايين مثلاً، حيث يبدأ كتاب المركز التربوي كل محور بمدخل عام، هو تمهيد للمحور ويختتم بخلاصة عامة، فيما تبدأ النصوص داخل المحور ببيان موجز لشخصية المؤلف ـ الأديب أو الكاتب ـ ثم يعقب النص أسئلة للحوار والتحضير، تليها أضواء على النص، روعي فيها أن تكون مقاربات للاستئناس، فغلب عليها طابع التعميم والإجمال، حرصاً على عدم اتكاء المتعلمين عليها، ثم إرداف ذلك بعمل كتابي يطلب من المتعلم البحث فيه مع العلم بأن هناك أنشطة كتابية أو عملية في آخر المحور تساهم في فهمه فهما شمولياً يربط الأجزاء التي تم درسها..

أما كتاب «المفيد» فقد أخذ كثيراً مما كان مادة للنسخة القديمة منه، فنقلها كما هي مضيفاً إليها النصوص التي طلبها المنهج الجديد مع معالجة النصوص معالجة تحليلية كاملة مفصلة، لا تترك للمتعلم مجالاً للتذوق والتحليل الذاتي ولا تنمي فيه حوافز التحليل النقدي، فضلاً عن خلو الكتاب من الأعمال والأنشطة المرافقة التي استعيض عنها بنصوص رديفة للتدريب والتمرين، وضعت حولها أسئلة تقليدية لا نلمس فيها روح جديد المناهج وفلسفتها.

لكن سنرى أن هذه الأهداف لم تطبق في كثير من الأحيان..

سلبيات المنهج الجديد للغة العربية وأدبها

أولاً: قام منهاج التربية على أساس أهداف عامة وأخرى خاصة[1]، آخذاً بعين الأهمية المضمون الغائي للنصوص، وهو ما يعرف عند علماء التربية بالمنهج الغائي، حيث ينظر إلى النص الذي يخدم الغاية التربوية التعلمية الخاصة مع المضمون المتناسب والقيم الأخلاقية والروحية التي يتمثلها المجتمع.

ولكن نظرة متأنية في غائية هذه النصوص تجعلنا نقف على سلبيتين فيها:

أ ـ السلبية الأولى: هي قصور هذه النصوص المنضوية داخل المحور عن إعطاء صورة شاملة عن المحور وأبعاده:

فالمحور الأول لا تلبي نصوصه الحاجات المعرفية حول ماهية الأدب وعناصره، ولا تعطي صورة كليَّة ولا جزئية عن مفهوم الإبداع الأدبي والقيمة الفنية للإبداع بالكلمة، وزاد الطين بلة أن يكون أول النصوص التواصلية لعز الدين إسماعيل مغرقاً في التقليد لنظريات قام المنهج الجديد على أساس مناقض بل معاد لها، تلك هي ثنائية الشكل والمضمون، وإلا فما معنى أن نقسم عناصر العمل الأدبي إلى أربعة عناصر هي العقل والعاطفة والخيال ثم العنصر الفني؟ وهل يخلو عمل أدبي أو غير أدبي من هذه العناصر؟

وقد جاء ذلك على حساب التأكيد على التجربة الشعورية وعنصر اللغة، بأبعادها التأويلية المبدعة للصورة الشعرية، وللخيال الذي يجسد العاطفة، ويسمو بالمبدع والمتذوق على السواء، إلى مصاف الصفاء، إذ النص الأدبي «شراكة بين مبدع ومتذوق». ومما يزيد من سلبية هذه الثنائية ما نراه معتمداً في «أضواء على النص» في أكثر نصوص الكتاب من فصل

(١) أنظر هما في دليل المعلم للثانوي الأول ـ المركز التربوي للبحوث، ص ٢٥ ـ ٢٧.

للمميزات الأسلوبية عن غيرها من المميزات.

والمحور الثاني اقتصر على الفروسية في النصين الأساسيين، وعلى الفروسية في نص رديف تواصلي، والكرم في نص أدبي رديف آخر، وهذه جزئية في العرض لا تنسجم واتساع عنوان المحور وشموله «الأدب في التعبير عن التقاليد والأخلاق»، إذ إن العنوان ينسحب على العصر الجاهلي كما على سواه، وفي الجاهلية قيم كثيرة كثيرة لا تقل قيمة عن هاتين الصفتين اللتين جاءت قيمة الكرم فيهما على استحياء، وكان بالإمكان البحث عن نصوص تجمع في مضمونها عدداً من القيم، خاصة وأن القصيدة الجاهلية لا تعرف وحدة الموضوع.

ومثله المحور الرابع «الأدب في التعبير عن المواقف الوجدانية» حيث اقتصر في نصوصه الثلاثة على الغزل، بينما لم يتطرق إلى الرثاء مثلاً، وتعبيره عن الوجدانية لا يمارى فيه، هذا بالإضافة إلى أن النصوص الثلاثة شعرية، ومعلوم أن في النثر ما يفوق الشعر جمالاً وتأثيراً في كثير من الأحيان، وإيراد نص نثري يحقق فائدة تربوية وظيفية، يعود خيرها على الطالب الذي قد يعجز عن إبداع الشعر ولا يعجز عن صياغة النثر..

ب ـ والسلبية الثانية: تكمن في أن النصوص التي حرص واضعو المنهاج على أن توظف في بناء الإنسان اللبناني المتمثل قيم هذا الوطن الأخلاقية والروحية مع «المحافظة على التاريخ القديم المكتوب» و «فهم جوهر الأديان ودورها في تكامل شخصية الفرد روحياً وأخلاقياً وإنسانياً» لا تنسجم أحياناً مع هذه الأهداف، إما لعدم تحقيقها لها في مضمونها الغائي، وإما لتناقض معها.

ولن أعرض للصنف الأول ولا لنصوص اقترحها المنهج ولم تدرج في كتاب المركز التربوي كنص «أدونيس» مثلاً، ولكني سأكتفي بوضع بعض الملاحظات على رواية «آنا كارنينا» التي جاءت في محور «الثقافة الأدبية العالمية» وأولاها واضع المنهاج عناية خاصة، فأفرد لها باباً خاصاً

في دليل المعلم، وأعطاها عشر حصص دراسية، ولم يكن ذلك مناسباً لاعتبارات ثلاثة هي:

١ - لم يأخذ طلابنا رواية عربية فلماذا نعطيهم نتاج الآخرين ولم يتعرفوا بعد على نتاجهم وفي الرواية العربية الكثير من الرائع المتقن.

٢ - الرواية مختصرة، ترجمت إلى العربية عام ١٩٥٦م في ١٢٠٠ ألف ومائتي صفحة، وصدرت حديثاً في مجلدين عن دار العلم للملايين ولا شك أن اختصارها - اعتصارها - إلى ثلاث عشرة صفحة كما هو حاصل في كتاب المنهج الجديد يفقدها الكثير من خصائصها الفنية..

٣ - البعد القيمي للرواية، وهو لا يتفق بأي حال مع قيم اللبناني الذي يحترم العائلة والعلاقة الأسرية، ولا يقبل الاستهتار بالدين وأحكامه والتشكيك بها، فضلاً عن ألفاظ عديدة لا تتناسب والأدب الملتزم الذي حرصت أهداف المنهج على تأكيده من خلال التزامها بالمنهج الغائي.

ثانياً: يحرص المنهج الغائي على نقل النصوص الأصلية حتى عند التحليل، وقد حافظ الكتاب على ذلك، إلا أن بتر نص «الجسر» لتحليل حاوي مثلاً وتجزئته يجعله مبتور المعنى بعد بتر السياق والمبنى، إضافة إلى ما فيه من رمزية ملغزة، وعبارات إذا ربطناها بتوجيه الشاعر العقائدي كانت مخالفة لأهداف المنهج التي سبقت الإشارة إليها، وإن تركناها في السياق على حالها ألقت حول دلالتها الكثير من علامات الاستفهام، مما تتسع معه مجالات التفسير بعدد ما في لبنان من تعدد اتجاهات بين أساتذة الأدب، وهذا يهدد مع الوقت بتفتيت ذهنية الوحدة والتعايش الذي لا قيامة للبنان إلا به، وذلك من مثل قوله: «اخرسي يا بومة تقرع صدري، بومة التاريخ مني ما تريد؟ هذا مع العلم بأنه لم يكن من المناسب أن يكون هذا النص - على فرض قبوله - أول نص شعري في الكتاب لرمزيته

المغرقة في الإلغاز كما ذكرت.

لقد كان خليل حاوي قومياً سورياً، ولا غضاضة في ذلك، ولكن هذا النص بالذات قد غناه مرسيل خليفة للحزب التقدمي الاشتراكي حتى غداً نشيداً لشبيبة الحزب. واجتماع هذه العناصر يجعل النص محل نظر، فضلاً عما فيه من إلغاز في اللفظ، وغموض غير مقبول ولا مسوغ في الدلالة، وكان الأولى بواضع المنهج اختيار نص كلاسيكي وآخر رومنطيقي للتدليل على مفهوم الأدب في إطار نصوص توحي في عرضها بمحاور التطور الزمني لتاريخ الأدب [1]، ذلك أنه ليس للرمزية ـ على أهميتها ـ في تاريخ الأدب وحاضره من تأثير كما للكلاسيكية أو الرومنطيقية.

ثالثاً: رغم الرغبة بالتجديد والانعتاق من الماضي والتراث ـ كما نلمس في روح المبادىء التي بنيت عليها المناهج ـ فإن واضعي منهج الأدب العربي للثانوي الأول ظلوا أسرى التقليد، غارقين في التراث القديم الذي لم يستطيعوا الفكاك من إساره:

١ ـ فالمحاور ليست إلا غلافاً فضفاضاً لحقيقة ثابتة هي العصور الأدبية، التي لم يستطيعوا التخلص منها، فأوجد هذا المزج خليطاً لم يف أياً من الاتجاهين حقه، وهو كخلط الماء بالزيت.

٢ ـ عناوين المحاور جزئية لا تتسم بالشمول ولا تتناسب مع روح المعاصرة، وكان الأولى اعتماد عناوين تهم الإنسان وتنبثق عن احتياجاته وواقعه، مثل: حقوق الإنسان، العمل وعمالة الأطفال، المخدرات، السياحة والسفر، قضايا المرأة: حقوقها، عملها، التمييز بينها وبين الرجل..

٣ ـ عدد المحاور كبير لا يخرج الطالب في نهايتها ـ وليس بِمُنهيها ـ بنسق فكري واضح أفاده من خلال الربط بين أجزائها، وإنما الغاية

(١) البستاني، سليم وآخرون: الأدب العربي، التعليم الثانوي، السنة الأولى، ط ١، مطبعة زيدان، بيروت ١٩٩٨ المقدمة.

بناء المتعلم الإنسان المدرك لموقعه من الحياة، وهكذا جاءت المحاور سطحية لا عمق في مدلولها الغائي، فضلاً عن وجود محاور لا حاجة إليها كالمحور الثالث ومضمون الثاني وربما السادس.

٤ ـ لا توازن بين المحاور وبخاصة المحور الأول الذي يشكل أساس المحاور كلها..

رابعاً: لا يحدد المنهج ولا الكتاب ولا دليل المعلم، المهارات[1] التي ينبغي على المعلم تنميتها في طلابه، والكفايات الموجودة تغلبها سمة التعميم، وكان من المناسب توجيه المعلم للمواضيع التي يمكنه فيها الاتجاه لتنمية هذه المهارة أو تلك، ولم يشر إلى ما تحققه الأنشطة المرافقة من هذه المهارات، مما يساعد على قياس التحصيل فضلاً عن التقويم التركيبي..

خامساً: التمهيد للمحور طويل تغلب عليه اللغة الإنشائية، وكان الأفضل أن يكون هذا التمهيد نقاطاً محددة، أو نصاً مضغوطاً يشير إلى العناصر المنوي إثارة أذهان المتعلمين نحوها بوضوح ومباشرة.

سادساً: ليس في الأنشطة المرافقة لنصوص الكتاب ما يشير إلى آلية تحقيق كفاية التواصل الشفهي وهي من الكفايات الضرورية، وإذا اعتبرنا أن الأسئلة التي عنون لها بكلمتي «للحوار والتحضير» نشاط يخدم تلك الكفاية ويحقق مهارة الكلام، رغم عدم وجود ما يشير إلى ذلك، فإننا لا نرى فيها ما يجعلها صالحة لأداء هذه الوظيفة لطبيعة هذه الأسئلة المتشعبة الإجابات من جهة، والصعبة من جهة أخرى، ولا يضيرنا هنا إذا كانت هذه الأسئلة منفتحة على احتمالات عديدة، فذلك مما ينسجم و

(١) هذه المهارات هي: مهارة السمع، والكلام، القراءة، التفكير النقدي، الثقافي، ومهارات دراسية (تلخيص، إلقاء،..).

«تعزيز استقلال المتعلم وتنمية قواه الفاعلة إطلاقاً لشخصيته وتدرجاً في إبداعه»[1].

سابعاً: يفترض المنهاج المتجسد في مضمون الكتاب «تنمية إبداع الطالب وطاقاته الفكرية والوجدانية» و «ابتكار ما يغني التراث» [2] لكن الكتاب ودليل المعلم لا يوفران الآلية المساعدة والتقنيات المعينة على امتلاك هذه الكفايات والمهارات، وما وجد منها في كتاب السابع فهو - على أهميته - بسيط، يحتاج معه طلاب الأول الثانوي إلى توسع أكبر عملاً بنظام الدوائر المتسعة بحيث يؤخذ في الصف اللاحق ما أخذ في الصف السابق بتوسع وتعمق، مع إضافة جديد يتناسب وأهداف الصف والمرحلة، ومن هذه التقنيات المحتاجة هنا مثلاً: «كتابة المقالة بأنواعها، إبداع الشعر...».

ثامناً: لا تلحظ أنشطة الكتاب العمل الفريقي إلا لماماً، ولا نرى في «دليل المعلم» ما يشير إلى أن لهذا العمل أسساً يقوم عليها حتى يؤتي ثماره المرجوة التي أشارت إليها أهداف المنهج، أو آلية وتقنية تحقق الأسس وتوصل إلى الهدف، وقد حدد الثنائي جونسون وجونسون لهذا العمل خمسة أسس، هي:

١ - الاستقلالية المتداخلة، بحيث إن المتعلمين يعرفون أن نجاحهم في عملهم لا يتأتى إلا بالتعلم التعاوني.

٢ - لكل فرد في الفريق - المجموعة - أهميته التي لا يستغنى عنها، لنجاحه ونجاح زملائه في المجموعة.

---

(١) قاسم، رياض وآخرون: دليل المعلم لكتاب الأدب العربي، التعليم الثانوي، السنة الأولى، ط ١، شركة النشر الثانوي في المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، ١٩٩٨، ص ٢٥ و ٢٧.

(٢) المرجع السابق.

٣ - التفاعل وجهاً لوجه بين التلاميذ - الطلاب - بما يسمح لهم بالتلخيص والتوسيع للمادة المدروسة، إضافة إلى توسيع مفاهيمهم ومهاراتهم التي تعلموها.

٤ - الاستعمال المناسب للمهارات المشتركة.

٥ - استعمال المهارات الاجتماعية لتحديد مدى فاعلية المجموعة[١].

وهذه الأسس هي التي تفرق بين التعلم المشترك الناشط - الذي تطلبه المناهج الجديدة - وأنواع عمل المجموعات التقليدية، ولتحقيق هذا العمل ونجاحه آليات ووسائل وتقنيات كتب فيها صفحات وصفحات[٢].

تاسعاً: جاءت الأضواء على النص باهتة بعبارات غير انسيابية أحياناً تعتمد نمطاً جدلياً في علائق الكلمات، فضلاً عن التداخل الذي لا يتسم بمنهجية واضحة في العرض واعتمادها على معارف لم تتوفر للطالب، مما ينعكس ضبابية وغبشاً لا تنفع معه أضواء وصفناها بأنها باهتة.

لا أعني هنا أن المطلوب هو تحليل ممنهج للنص، أبداً، ولكن ما أقصد إليه هو أن تسلط هذه الأضواء بشكل واضح على مفاصل مهمة تشكل مداخل واسعة لتحليل عميق عبر مستويات متعددة[٣]، قليلاً ما رأيناها بعمق في هذه الأضواء.

ونشير هنا إلى بعض الأخطاء التي لا يخلو منها كتاب، فيلزم إعادة النظر فيها، رغم أنها لا تعتبر سبباً منفرداً للطعن في قيمة الكتاب،

---

(١) Daoud, Nassib and Others, Teacher Training Handbook For English as a First Foreign Language, NCERD, Beirut, 1998, p.4.

(٢) Ibid.P.P.4-24.

(٣) أنظر في دليل المعلم لكتاب الأدب العربي، الأهداف العامة والخاصة لمادة اللغة العربية وآدابها، ص ٢٥ - ٢٧.

خاصة وأنها قليلة نادرة، ومن ذلك:

١ ـ في «أضواء على نص» علي بن أبي طالب رضي الله عنه: «أما البعد الثاني فشخصي يتصل بوضع حاكم لقي مواجهة وعصياناً، فدأب على تأكيد الحق الإلهي المعطى للوالي، تعزيزاً لموقعه في صراعه مع أعدائه عموماً، ومع معاوية بشكل خاص[١]. ففي هذه العبارة حدة تطال معتقد الطائفة الإسلامية السنية الذين ينظرون بعين الإجلال إلى كل من علي ومعاوية، فهم مع تفضيلهم لعلي إلا أنهم يعتقدون أنه لم يكن عدواً لمعاوية وكذا العكس، وللخلاف والاقتتال الذي حصل بينهما أسباب كثيرة ومبررات ليس المقام مقامها، وكلاهما صحابي، وجميع الصحابة عدول.

٢ ـ وكذلك التناقض الذي نراه في «أضواء على رائية عمر بن أبي ربيعة[٢] إذ جاء في آخر الفقرة الثانية من العمود الأول ص ٦٧: «ولم يتناول ابن أبي ربيعة الحب كظاهرة إنسانية بقدر ما استخدمه لغرض شخصي يتصل مباشرة بالجانب الفخري الذي طغى على الغزل».

ثم يقول في العمود الثاني: «وهكذا شكلت مقطوعة عمر وحدة تامة تجاوزت إطار البيت والمقطع، وهي إلى ذلك مستقلة عن أي غرض آخر، فالغزل منطلقها وهدفها، وليس مقدمة لغاية ثانية وفي ذلك من التناقض ما لا يخفى.

٣ ـ في «أضواء على نص عنترة» من المحور الثاني إشارة إلى أن عبلة هي محور النص، وقد جاءت هذه الاشارة في عبارة موهمة هي: فعبلة في النص محور يستقطب معاني الغزل والفخر، وهي أمل عنترة ومبعث بطولته («ولقد ذكرتك»..)، واعترافها بفضله يروي

(١) الأدب العربي، ص ٧.

(٢) الأدب العربي، ص ٦٧.

ظمأه ويطفىء نار حقده («هلا سألت» أثني علَيَّ..»)[1].

ولا أعرف هنا ـ استطراداً ـ سبب وضع القوسين أمام المزدوجين وبعدهما، ولا نعرف ذلك في قواعد استعمال الوقف.

وبالعودة إلى ما نحن بصدده أقول: إن هذه العبارة صحيحة الدلالة، وكذا الشواهد الواردة، لكن وجه الإيهام يكمن في أنه لم يرد أبداً أن عنترة يبدو بجلاء ووضوح المحور الذي تسيطر روحه على النص، وذلك ما يشير إليه على وجه الخصوص المستوى النحوي والصرفي حيث يبرز ضمير المتكلم طاغياً في النص، والمستوى المعجمي في الألفاظ التي تتناسب وقسوة عنترة ونزاله، أكثر من مناسبتها لرقة عبلة ودلالها.

عاشراً: النصوص التواصلية وإدخالها في المنهج كمادة تستحق الدرس والتحليل، وهذا جيد بل ممتاز، والحاجة إلى توظيف نتاج تحليلها مما لا يستغنى عنه، ولعل أكبر دليل على حاجتنا هذه هو استمارة موجهة إلى معلمي اللغة العربية في الثانوي الأول لمعرفة رأيهم بالمناهج الجديدة، تم توزيعها عليهم منذ أسبوع لتأتيني إجابات من أجاب روائع نثرية يتوخى مالئوها جمال التعبير وروعة البيان وسحر اللغة أكثر بكثير من الاهتمام بدقة المعنى ومباشرة التعبير ووضوح الدلالة، فيما أجاب زملاؤهم في الوقت نفسه على استمارة مماثلة للغة الإنكليزية التي يعلمونها للصف نفسه باختصار ودقة وموضوعية أكبر.

ولكن ما شاب هذه النصوص التواصلية غياب نخبة من النقاد الكبار عنها كالزيات والرافعي ونجيب الكيلاني في الوقت الذي يزخر فيه الكتاب بنصوص لمؤلفين من نسيج واحد، تجمع بينهم اتجاهات فكرية وسياسية واحدة.

إضافة إلى أن بعض النصوص التي أشير إليها على أنها نصوص أدبية

(١) الأدب العربي، ص ٣٦.

هي نصوص تواصلية فيها مسحة جمال مع أدائها لغرض تواصلي، كنصوص المحور الثالث وخاصة نص «رسالة عمر في القضاء».

حادي عشر: يؤكد المنهج على وظيفة اللغة وقواعدها وبلاغتها وعروضها، لكنه لا يحدد الأطر القابلة للتنفيذ، لتحقيق هذه الوظيفة، حيث حيث جاء كتاب «القواعد والبلاغة والعروض» مستقلاً، حرص واضعوه على الربط بين دروسه ونصوص كتاب الأدب، لكنه ظل منفصلاً صعب الوصل، إذ كيف يوصل المفصول المنقطع؟

وكان الأولى دمج القواعد والبلاغة مع العروض في كتاب واحد يضمها إلى الأدب، والتركيز على دراسة المستوى النحوي والصرفي لتأكيد وظيفية النحو والصرف في التحليل، وعلى المستوى البياني والإيقاعي لتأكيد وظيفية البلاغة والعروض، إذ ما قيمة أن أعرف أن في هذه الجملة استعارة أو تشبيها إذا لم أدرك وظيفتها الجمالية وعمق صنعتها الفنية. وقل مثل ذلك في العروض الذي ينبغي أن نلج من خلال موسيقاه وتحليل دلالة الإيقاع فيه والفوارق بين أنغام الأبحر على إيحاءاتها ودلالاتها.. وهذا ما لا نجده في الأضواء التي تحلل النص إلا لماماً..

الخاتمة

قلت الكثير في هذه المناهج وقال غيرنا أكثر وأكثر، وليس هذا عيباً ولا أمراً إدا، إذ فكرة الكمال نسبية، ولم يتوقع واضعو المناهج أن تكون منزهة عن النقص والطعن، ولا زعموا ذلك لأنفسهم، بل أعلنوا منذ اليوم الأول أنها مناهج تجريبية تأتي بعد سنين طويلة من الجمود، وكان ذلك بحد ذاته إنجازاً مهماً.

هذا صحيح، والصحيح أيضاً أن هناك أخطاء تغتفر وأخطاء لا يمكن القبول بها بأي حال، وبخاصة عندما نقارن بين منهاج اللغة العربية للصف الثانوي الأول، ومنهاج اللغة الإنكليزية للصف نفسه فنجدها متخلفة عنها أشواطاً وأشواطاً.

ومن المهم جداً أن ننبه هنا إلى ضرورة أن لا تضيق صدور المعنيين بأي نقد، فالنقد يغني واختلاف وجهات النظر مصدر إثراء لهذه المناهج وللوطن الذي ستبنى أجياله على أساسه، فلنختلف ولنتطارح الرأي ولتكن غايتنا في كل ذلك السعي إلى الأفضل ونشدان الكمال.

واليوم.. وقد وضعت المناهج قيد التنفيذ لم يعد من المسموح أبداً التراجع، إلا للتعديل والمراجعة والتصحيح، خاصة وأنه لا ينكر منصف حاجتنا إلى التغيير، وقد حصلنا منه على حجم مقبول في المناهج التي صدرت.

وأمر آخر أشرت إليه في بحثي وأؤكده هنا هو ضرورة تكامل الأبعاد الثلاثة في عملية التطبيق، والالتفات إلى البعدين الإنساني والسلوكي كما ينظر إلى البعد الموضوعي، فليس بُعد أهم من بُعد، وإلا لكنا نبني نظريات لن نجد من يؤمن بها أو يحملها، فيضيع الجهد ولا ينفع التغيير!!

كان عملي محاولة لقراءة قاصرة، فإن وفقت فقد رجوت وأنا أقرأ وأسجل ملاحظاتي الخير لأمتي ووطني، وسألت الله التوفيق، وإن جانبني الصواب فقد بذلت الجهد وما قصرت في النصح...

وشكراً لحسن إصغائكم.

المصادر والمراجع

١ ـ البستاني، سليم وآخرون: الأدب العربي، التعليم الثانوي، السنة الأولى، ط ١، مطبعة زيدان، بيروت ١٩٩٨م.

٢ ـ أبو حاقة، أحمد وآخرون: المفيد في الأدب العربي، للسنة الثانوية الأولى، ط ٢٢، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٩٨م.

٣ ـ قاسم، رياض وآخرون: الأدب العربي، التعليم الثانوي، السنة الأولى، دليل المعلم، ط١، شركة النشر الثانوي في المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت ١٩٩٨م.

٤ ـ تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها، مرسوم رقم / ١٠٢٧٧/، تاريخ ٤ /أيار/ ١٩٩٧م، بيروت، المنشورات الحقوقية لدار صادر.

٥ ـ تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها، تعميم رقم ٢٩/م/ ٩٧، تاريخ ١/آب/١٩٩٧م تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، بيروت، المنشورات الحقوقية لمطبعة صادر.

٦ ـ سنو، سمر: التغيير التربوي وتدريس معلمي الإنكليزي: أثرهما في التعليم، محاضرة في كلية التربية ـ الجامعة اللبنانية، بيروت، ضمن محاضرات ندوة بين كليتي التربية في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق.

٧ ـ قاسم، رياض: محاضرة حول المناهج الجديدة في المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، بيروت، تشرين الأول ١٩٩٨م.

٨ ـ ياغي، مصطفى: محاضرة حول المناهج الجديدة في المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، بيروت، تشرين الأول ١٩٩٨م.

٩ـ طعمة، أنطوان: محاضرة في كلية التربية ـ الفرع الأول، بيروت، حلقة بحث لطلاب الثانية ـ تعليم اللغة العربية، بتاريخ ٢٤/١٢/١٩٩٨م.

10 - Barrow, Robin: Giving Teaching Back to Teachers, A Critical Introduction to Curriculum Theory, The All House Press, Canada, Ont, 1984.

11 - Daoud, Nassib and others: Teacher Training Handbook For English

as a First Foreign Language, NCERD, Beirut, 1998.

12 - Fullan, Micheal: The New Meaning OF Educational Change, Casselle Educational Limited, great Britain, 1991.

13 - House, Ernest, R: The politics Of Educaional Innovation, Me Cutcham, Bertly, California, 1974.

14 - Sarson, Seymore, The Culture Of The School and the Problem of Change, Allyn and Bacon, Boston, 1971.

15 - Sinno, Samar: Educational Change, Lancaster University, Lancas K, U.K., P. 1991.

المناقش: الدكتور يوسف الصميلي[1]:

أولاً اسمحوا لي أن أتوجه بالتحية والتقدير والشكر الجزيل لسماحة الشيخ الميقاتي ولجمعية الإصلاح لإتاحة هذه الفرصة لي، للمرة الثانية، على هذا المنبر، مشاركاً في المؤتمر التربوي الإسلامي.

أما بالنسبة إلى هذا المؤتمر فقد سجلت جمعية الإصلاح الريادة في اختيار المناهج الجديدة موضوعاً له علماً بأن هذا الموضوع على غناه يكاد يكون مهملاً في مختلف المؤسسات التربوية في لبنان رسمية وخاصة.

ـ أثارت المناهج الجديدة، جدلاً على أكثر من صعيد، وكان للغة العربية نصيب وافر منه على لسان أكثر من مهتم بهذا الشأن، وجاءت المطالعة التي تقدم بها الشيخ سامي الخطيب عن كتاب الأدب الخاص بالصف الثانوي الأول، الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، في سياق النقد الموضوعي الذي يسهم في إثراء الحوار إذا ما كانت النية جادة في إعادة النظر بما يتم تأليفه بعد ثلاث سنوات، باعتبار أن المناهج تخضع للتجريب الذي يبين أوجه النقص والكفاية فيها. في البدء وقع الشيخ الخطيب في مقدمة مطالعته في خطأ التعميم حين قدر أن المناهج الجديدة أفادت من آلاف البحوث التربوية التي كانت محل الاهتمام في العقود الثلاثة الأخيرة، وحققت اختصار المسافات بالإفادة من أخطاء الآخرين واستخلاص العبر من تجاربهم.

ـ والحقيقة أن هذا التعميم، يتعارض مع واقع المناهج التربوية العربية، التي استفادت المناهج الجديدة منها، إذ باستثناء مادتي الحاسوب والتكنولوجيا، لم تأت هذه المناهج بجديد، لا على صعيد قسمة المراحل التعليمية وتجزئة المرحلة الابتدائية إلى حلقتين، ولا على صعيد مواد

(١) عضو اللجنة التربوية المشرفة على مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

التعليم، فضلاً عن أن المادتين الجديدتين دخلتا نظام التعليم في أكثر الدول العربية قبل لبنان، ويستطيع أي مطلع على المناهج التعليمية، بخاصة في مصر وسوريا، أن يلاحظ محاولة المناهج الجديدة الإفادة المباشرة منهما على صعيد معظم المواد ومراحل التعليم، دون أن تتم الإشارة إلى ذلك، علماً بأن خطة النهوض التربوي حيث أطلقت في ١٩٩٤/٤/٢٠، أشارت بعض الصحف إلى تأثرها إلى حد الاستنساخ، بالخطة التربوية الأردنية، وكانت هذه أوضح إشارة على أن المناهج الجديدة، اعتمدت على المناهج في الدول العربية، وهذه إيجابية وليست سلبية، إذا نظرنا إلى الفكرة بمعيار: مراحل تعليم ـ مواد تعليم، لكن فيما يخص الخطة الأردنية فكان النظر إليها من زاوية أخرى وليس هذا مجال الحديث عنها.

ـ بعد خطأ التعميم، ظلم الشيخ الخطيب اللغة العربية، حين اعتبر أنها لم تنل حظها من الدراسات والتجارب، كالمواد الأخرى، علماً بأن الاطلاع على ما أنجزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجامعة العربية ليس قليلاً، لكن المشكلة في لبنان على وجه التحديد، أننا ننطلق من المنجز في معظم المواد التعليمية فإذا ما جاء دور اللغة العربية، أغفلنا كل ما هو منجز بشأنها، ويكفي أن نعرف أن المناهج الجديدة بكل مراحل التعليم التي اشتملت عليها وبكل المواد التي وضعتها، تسمح بأن ينال التلميذ شهادة التعليم الثانوي دون أن يلم باللغة العربية إلا في حدودها الدنيا لأنها مجرد لغة يتعلمها، ولا يتعلم بها.

ـ تحت عنوان: إيجابيات المنهج الجديد للغة العربية وأدبها ورد ما يلي:

١ ـ وما التركيز على محورية المتعلم، واستبدال التلقين بالتعلم الناشط... إلا وجه من وجوه الإفادة... أظن أن خطأ في التعبير قد حصل في هذه الفقرة إذ الصحيح هو استبدال التعلم الناشط بالتلقين، فالتلقين هو المنحى، يقول الله تعالى: ﴿**أتستبدلون الذي هو أدنى بالذي هو خير**﴾ فالباء تصاحب المبعد

والمستغنى عنه أو المنحى، بل المتروك.

٢ ـ إن المنهج القديم لم ينزل إلى مستوى الشعب والعامة... إلخ وقد احتوت هذه الفقرة الأفكار الآتية:

ـ المناهج القديمة فوق مستوى العامة.

ـ الشعر والشعراء أدب الخاصة يخاطبون به الخاصة.

ـ لا يمكن أن نختصر غزل الجاهلية بقصره على ذبح ناقة امرىء القيس.

ـ إهمال شعراء الحداثة.

ـ يعنيني من هذا الأمر موضوع الشعر وغزل امرىء القيس، لأني أريد توضيح فكرة، إذ إن امرأ القيس لا ينظر إليه من هذه الجزئية لكن من الوجهة التمثيلية، فشعره يمثل أقدم نص لغوي منجز في اللغة العربية طبعاً. وهنا أستثني القرآن الكريم باعتباره المرجع الأهم، لكن على صعيد التأليف النحوي والاستشهاد بالنصوص اللغوية فشعر أمرىء مرجع أساسي في هذا الاتجاه.

وتكمن أهميته في أن من جاؤوا بعده، لم يبلغوا ما بلغه، فهو النص المرجع.

ـ والذين قالوا بدأ الشعر بكندة وانتهى بكندة، مشيرين إلى أمرىء القيس والمتنبي إنما عنوا هذه المرجعية النصية القائمة على التركيب اللغوي وفنية التعبير، لذلك كانت تنحية امرىء القيس من المناهج الجديدة ثغرة تستهدف اللغة نفسها.

ـ تحت عنوان: سلبيات المنهج الجديد للغة العربية وأدبها:

ورد في مطالعة الشيخ الخطيب قوله: وزاد الطين بلة أن يكون أول النصوص التواصلية لعز الدين إسماعيل:

١ - مغرقاً في التقليد لنظريات قام المنهج الجديد على أساس مناقض بل معاد لها، تلك هي ثنائية الشكل والمضمون[١].

هنا أحب وأرجو أن أكون مخطئاً - أن الباحث لم يتم قراءة النص حينما وضع ملاحظاته عليه. لأنني عدت إلى النص الأصلي لعز الدين إسماعيل...

٢ - ما معنى أن تقسم عناصر العمل الأدبي إلى أربعة عناصر هي: العقل والعاطفة والخيال ثم العنصر الفني؟ أريد أن أكمل ما يقف عنده الباحث بعد أن عدد العناصر والعنصر الفني والعنصر العقلي قال الباحث بالنص[*].

٣ - هل يخلو عمل أدبي أو غير أدبي من هذه العناصر؟

٤ - جاء ذلك على حساب التجربة الشعورية وعنصر اللغة بأبعادها التأويلية المبدعة للصورة الشعرية وللخيال الذي يجسد العاطفة.

---

(١) هذا معناه أن الأدب يقوم على عناصر بعضها بمثابة المادة (الحياة والفكر والخيال والعاطفة) وبعضها يتحقق في التكوين، وهنا بيت القصيد أي بناء العمل الأدبي من هذه المادة، وفي هذا الواقع أي في التكوين تعبير آخر ولكنه كان أثر دقة عما يقسم إليه العمل الأدبي والمحتوى والصورة.

(*) - أي في الشكل والمضمون فإذا كان المقصود بالمحتوى الأفكار والعواطف التي يشتمل عليها العمل الأدبي فإن الصورة عندئذٍ تشمل كل العناصر الشكلية التي تعبر عن هذا المحتوى ولكننا إذا فحصنا هذا التمييز فحصاً أكثر دقة فإننا نرى أن المحتوى يدل على بعض عناصر الصورة فمثلاً الحوادث المسرودة في الرواية تعد أجزاء من المحتوى في حين أن الطريقة التي تنسق بها بحيث تكون عملاً نصاً تعد جزءاً من الصورة فإذا هي انفصلت عن طريقة التنسيق هذه فلن يكون لها تأثير فني بأي حال من الأحوال. ثم يأتي وهنا دور التجربة الشعورية التي قال بأنها مقفلة - دور الأدب في أن يعمق فهمنا للحياة بأن يطلعنا لا على عالم الرؤية الخارجي فحسب بل على العالم الداخلي للفكر والشعور كذلك حين نبدأ في فهم كيف يعيش الناس، ومن أجل ماذا يموتون فالعمل الأدبي يرتاد من الحياة ويخلق بيننا وبينها علاقات جديدة من الفهم والمعرفة وهذه هي الغاية التي تسعى إليها الإنسانية في نشاطهاالدائب.

ـ إني حين قرأت هذه الملاحظات شعرت بغبطة الحماس التي ترافق الكتابة، وهو ما يمكن أن يكون قد صاحب الشيخ الخطيب، فحماسه واضح في كل ثنايا المطالعة التي تقدم بها، وهو أمر محمود، لكن هذا الحماس الغالب، جعله يتجاوز الكثير من منطوق نص الدكتور عز الدين إسماعيل الذي جاء فيه ما يلي حول عناصر تكوين العمل الأدبي:

أولاً: العناصر التي تقدمها الحياة ذاتها.

ثانياً: العناصر التي يضيفها.

١ ـ العنصر العقلي ويتمثل في الفكرة.

٢ ـ العنصر العاطفي وهو الشعور الذي يثيره الموضوع في نفسه ويود بدوره أن يثيره فينا.

٣ ـ عنصر الخيال: قدرة الكاتب على التأمل العميق، وأن ينقل إلينا قدرة مماثلة.

٤ ـ العنصر الفني، أو عنصر التأليف والأسلوب.

واستكمال قراءة النص يفيد بأن الدكتور عز الدين إسماعيل، قد أوجز أحدث النظريات في التعرف إلى بنية النص الأدبي، شعراً كان هذا النص أو نثراً دون أن يهمل التجربة الشعورية، والشراكة بين المبدع والمتذوق، والتأليف اللغوي الناطق بالدلالة والتأويل، ولأن الموضوع دقيق أثبت النص كاملاً كما ورد في الكتاب الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء وأتمنى على الشيخ سامي الخطيب إعادة قراءته، وهو يعرف مكانته عندي وتقديري لنشاطه الدؤوب، وتالياً أن يعيد النظر في ملاحظاته وفي حكمه المبرم القائم على سؤال إنكاري هو: هل يخلو عمل أدبي أو غير أدبي من هذه العناصر؟

ـ حول المحور الثاني وعنوانه: الأدب في التعبير عن التقاليد

والأخلاق قال الشيخ سامي الخطيب في معرض تعليقه على النصوص التي أوردها الكتاب كنماذج على المحور:

ـ وهذه جزئية في العرض لا تنسجم واتساع عنوان المحور وشموله.

ـ العنوان ينسحب على العصر الجاهلي كما على سواه.

ـ في الجاهلية قيمة كثيرة لا تقل قيمة عن هاتين الصفتين اللتين جاءت قيمة الكرم فيهما على استحياء.

بالعودة إلى نص الدكتور جبرائيل جبور كنموذج يتبين لقارئه، أنه يقدم الفروسية كمنطلق لفلسفة الحياة الجاهلية، محدداً مذهبها بأنه الشعر في اللغة، إذ إن ذلك الإنسان العربي كان في حالة صراع دائم ضد الفناء والعدم، وكان أمامه خطران داهمان، خطر المجهول الآتي من الصحراء، وخطر الإنسان الأقوى الذي ينافسه على ينابيع المياه ومراتع الإبل، وما يترتب على الغزو من انتهاك للشرف والعرض، والكرامة، فالطبيعة والبيئة أمدتاه بقيم الفروسية التي تشمل قِرَى الضيف وإغاثة الملهوف، وحماية الضعيف، وقد تبلورت لديه قيم ثلاث هي الفخر بالنسب والشجاعة في الحرب وكرم الأخلاق.

ـ الفروسية إذاً فلسفة حياة تتمثل فيها قيم مجتمع بأكمله وليست جزئية من متعدد، أما القول بأن الأدب كتعبير عنها ينسحب على كل عصور الأدب، فهذا صحيح، لكن المنهج الجديد لم يستطع أن يخرج من إسار المنهج التاريخي معتمداً التعاقب الزمني في ذلك، وربما كان ذلك منه على سبيل التسيير الإجرائي، وتالياً، فالنقد إليه يوجه في إطار المنهج الذي اختاره وليس من منهج آخر.

ـ حول المنهج الغائي، ونص الشاعر خليل حاوي، فإني أوافق الشيخ الخطيب فيما ذهب إليه عن سلبية انتقاء جزء من النص، الأمر الذي يخل بسياق المعنى، لكني أخالفه في النتيجة التي انتهى إليها حول الألغاز في اللفظ والغموض في الدلالة، إذ لا يخفى أن نصاً كهذا يمثل مدرسة

الشعر الحر، التي لها مذهبها الفني والموضوعي، ومنطلقها إنبعاثي، وربما كان على مختار هذا النص أن يرفقه بنبذة عن الخصائص ومنهج قراءة النص الشعري المنتمي إلى هذه المدرسة، وخلاصته: أن كل شاعر قادر على أن يجسد عالمه الانبعاثي. استناداً إلى الأسطورة أو التاريخ أو الواقع، متخذاً طريقه نحو المستقبل، فالرؤية الانتقادية كامنة في النص، والقراءة المتأنية هي التي تكشفها، والنص الغني بالدلالة هو الذي يفرض نفسه، ولعل فيما ذكره الشيخ الخطيب عن الانتماء السياسي والفكري للشاعر من جهة، وتوظيف نصه لدى فكر مغاير من جهة أخرى، شهادة للقصيدة لا عليها، لأنه يعني أنه يقرأ من أكثر من رؤية أو وجهة نظر. وإن كنت لا أوافق على الأحكام الجازمة التي أطلقها الباحث مستنداً إلى فكرة الانتماء الفكري والسياسي، التي لم تكن قيداً على شعره، وهو ما تنطق به دلالة النص، الذي لديّ وجهة نظر فيه وقد درسته كاملاً في كتابي/موازين نقدية في النص الشعري المعاصر/وبينت كيف استكمل الشاعر عناصر الزمن: الماضي والحاضر والمستقبل ليحقق عبور الجسر.

إن جهداً مشكوراً بذله الشيخ سامي الخطيب في إعداد بحثه، وكان حماسه أحياناً أقوى من السيطرة على مفاصل الموضوع، لكنه حماس مشروع في البحث عما يثري المناهج الجديدة ويغنيها.

بالنسبة لمنهج اللغة العربية، فرْق كبير بين التنظير والتطبيق، وإنَّ المنهج حريص على التواصل اللغوي وعلى إغناء حصيلة الطالب وعلى مقاربة النصوص وعلى تطبيق الطريقة الوظائفية في التحليل الأدبي. كل هذا كان نظرياً، لكن في واقع التأليف والتطبيق رَمَى الكرة في ملعب المعلم، انطلق من أن المعلم يملك كامل الأهلية وكامل الكفاية، وتالياً طلب منه أن يستعين بنصوص أخرى ومعارف أخرى، دون أن يرشده إلى كيفية الاستعانة ولا إلى كيفية امتلاك تلك المعارف، ثم بعد ذلك طلب منه أن يأخذ بيد الطالب، والمعلم الحالي للغة العربية مع استثناءات قليلة هو غير قادر أن يأخذ بيد نفسه فكيف يستطيع أن يأخذ بيد الطالب وشكراً جزيلاً.

الجلسة الثانية:

الموضوع: موقع اللغة العربية في المناهج الجديدة.

الباحث: دكتور يوسف الصميلي.

الباحث: د. يوسف الصميلي

رحلة اللغة العربية مع نظام التعليم في لبنان، رحلة طويلة، وقد تكون المناهج الجديدة، محطة الوصول لهذه الرحلة، إذا ظلت الإشكالية قائمة حول تدريس المواد العلمية بهذه اللغة، الأمر الذي يجعل إلقاء نظرة تاريخية على نظام التعليم في لبنان، وموقع اللغة العربية فيه، أمراً موجباً لمعرفة رؤية هذا النظام وتطور هذه الرؤية.

أولاً: في إطار الوجهة العامة:

١ - نصت المادة الحادية عشرة من الدستور اللبناني الصادر عام ١٩٢٦ على: «أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في جميع دوائر الدولة، واللغة الفرنسية هي لغة رسمية أيضاً، على أن يحدد قانون خاص الأحوال التي تستعمل بها».

٢ - جاء في المرسوم رقم ٦٩٦٨ /سنة ١٩٤٦/: تدرس جميع المواد في المرحلة الابتدائية باللغة العربية.

٣ - جاء في المرسوم رقم ٩٠٩٩/سنة ١٩٦٨:

المادة الثالثة عشرة: تدرس مبدئياً المناهج الدراسية الأربعة (الروضة - الابتدائي - المتوسط - الثانوي) باللغة العربية، باستثناء اللغات الأجنبية وآدابها، إلا أنه في المرحلتين المتوسطة والثانوية، يمكننا استعمال اللغتين، الفرنسية أو الانكليزية لتدريس مواد الرياضيات والعلوم واللغات القديمة».

المادة الرابعة عشرة: يؤمن بصورة تدريجية تدريس مادتي الرياضيات والعلوم باللغة العربية، على أن يصدر بذلك مرسوم يتخذ في مجلس الوزراء بناء على اقتراح وزير التربية الوطنية.

٤ - جاء في توصيات المؤتمر التربوي الذي عقد في مقر اليونسكو في بيروت سنة ١٩٧٤ برعاية منظمة اليونسكو «إن اللغة الأم، هي لغة

التلعيم في جميع المراحل التعليمية».

٥ ـ المؤتمر التربوي العام الذي عقد في مقر الجامعة اللبنانية في بيروت بدعوة من وزير التربية الوطنية الأستاذ بطرس حرب أيام الخميس والجمعة والسبت/١٨-١٩-٢٠ نيسان ١٩٩١/جاء فيه تحت عنوان «غايات المناهج وأهدافها» وفي رقم ٩: «تعزيز اللغة العربية في التعليم بمختلف الوسائل».

٦ ـ أقر مجلس الوزراء بناءً على اقتراح وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة الأستاذ مخايل الضاهر، بتاريخ ١٩٩٤/١/٣١، تدريس الرياضيات والعلوم بإحدى اللغتين الفرنسية أو الإنكليزية، في جميع مراحل التعليم، وبهذا القرار تم نسخ المادة الثالثة عشرة من المرسوم رقم ٩٠٩٩/سنة ١٩٦٨.

٧ ـ خطة النهوض التربوي التي وافق عليها مجلس الوزراء بتاريخ ٢٠/ ١٩٩٤/٩، أتت على ذكر اللغة العربية في ثلاثة حقول:

أ ـ حقل الأهداف التربوية العامة الذي ركز على تكوين المواطن، محدداً ثمانية عشر هدفاً، كان الثامن منها من نصيب اللغة العربية وجاء فيه: (تكوين المواطن الملتزم اللغة العربية، اللغة الأم، والقادر على استخدامها بإتقان وفعالية).

ب ـ حقل المناهج التعليمية الذي حدد الأطر والأهداف العامة، كما حدد الإجراءات العملية بما يخدم تعزيز اللغة العربية والاهتمام باللغات الأجنبية.

ج ـ حقل أطر السياسة التربوية الذي تمحور حول ثمانية عشر مبدأ كان الخامس منها متعلقاً بتطوير المناهج التعليمية بحيث «تعتني باللغة العربية، كونها اللغة الأم، ووسيلة تواصل تاريخي واجتماعي وثقافي وعلمي.

ـ في هذه الحقول الثلاثة التي تم فيها الإتيان على ذكر اللغة

العربية ظلت بالنسبة لواضعي خطة النهوض التربوي، مجرد لغة يجب استخدامها بإتقان وفعالية، ووسيلة تواصل تاريخي واجتماعي وثقافي وعلمي، مثلها في ذلك مثل أي لغة أجنبية، ولم تتم الإشارة إليها باعتبارها أداة فكر وتفكير وفي هذا تحييد لها، عن معنى الانتماء الذي ورد في الفقرة (ب) من مقدمة الدستور اللبناني: «لبنان عربي الهوية والانتماء».

٨ - نص المرسوم - رقم ١٠٢٢٧/ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧ لدى الحديث عن الأهداف العامة للمناهج على تكوين المواطن الملتزم اللغة العربية لغة وطنية رسمية والقادر على استخدامها بإتقان وفعالية في جميع المجالات.

إن النظرة الموضوعية إلى هذه المحطات الرسمية مع اللغة العربية تشير إلى أن أولويتها نسبية في الاتجاه العام ولدى واضعي المناهج، الأمر الذي جعل الاهتمام بها محدوداً في إطار النظام العام للتعليم.

ثانياً: في إطار الحصص الأسبوعية:

اللغة العربية تكاد تكون مجرد أداة مثلها مثل اللغة الأجنبية، وعدد الحصص التي منحها إياها نظام التعليم، مساو لعدد حصص اللغة الأجنبية الأولى، وإذا ما لاحظنا أن هذا النظام لا يلزم المدارس الرسمية ولا الخاصة بتعليم العلوم والرياضيات باللغة العربية، لأن المناهج الجديدة بموجب المرسوم ٨/١٠٢٢٧ أيار ١٩٩٧ قد أقرت مبدأ تدريس الرياضيات والعلوم بإحدى اللغات الثلاثة: العربية أو الفرنسية أو الانجليزية، استنتجنا أن حظ اللغة العربية من الاهتمام قد يكون أقل من حظ اللغة الأجنبية في كثير من المدارس.

- كان نظام التعليم السابق قد حدد الروضة الثانية بدايةً لسلم التعليم المدرسي أي حين يتم الطفل الخامسة من عمره، ومن خلال الاطلاع على الأنشطة التي كانت مطلوبة لهذه المرحلة، فإن الحصص

الأسبوعية كانت موزعة على النحو التالي: ١٠ حصص للغة العربية ١٠ حصص للغة الأجنبية ٥ حصص للنشاطات البدنية والفنية ٣ حصص للرياضيات وحصتان للإجتماعيات، علماً بأن هذا التوزيع استنسابي لكنه منسجم مع طبيعة المنهج في توزيع الحصص الأسبوعية على المواد الأخرى في بقية الصفوف والمراحل.

ـ أما المناهج الجديدة فقد لحظت الروضة الأولى كبداية لسلم التعليم المدرسي، وحددت سن الرابعة من العمر لدخول هذا الصف على أن يكون قد أتمها «قبل الواحد والثلاثين من كانون الأول من السنة التي ينتسب خلالها الطفل إلى الروضة وقد حددت الهيكلية الجديدة الفترة التي يقضيها الطفل في المدرسة» بأربع ساعات يومياً كحد أدنى وتمتد على مدى خمسة أيام أسبوعياً على الأقل.

ـ أما كيفية قضاء الطفل هذه الأوقات فقد وزعها واضع المنهج على نشاطات فردية حرة ونشاطات جماعية ونشاطات موجهة، ونشاطات لألعاب حرة، لتحقيق «الأهداف الجسدية/الحسية الحركية، والأهداف الاجتماعية والأهداف الذهنية والأهداف اللغويةُ ووزع محتويات المنهج على محورين رئيسين ينبثق عن كل منهما مجموعة من المحاور الفرعية، تشمل المعارف والمفاهيم، القيم والمواقف، المهارات والقدرات المراد تنميتها في الطفل، فالمحور الأول يعالج موضوع الناس ومجتمعهم، والمحور الثاني: البيئة والطبيعة.

وقد حرص واضعو المنهج على أن ينيطوا تطبيق هذه المحاور بالمعلمة «من خلال أنشطة تنظمها» اعتماداً على بيئة الطفل كمرجعية مباشرة ليكتسب مهارات وقدرات عديدة منها المهارات والقدرات اللغوية بالعربية والأجنبية معاً، مما يجعلنا نستنتج المساواة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية في عدد الحصص التي يمكن أن تُؤدَّى أثناءها النشاطات المختلفة.

ـ أما المرحلة الابتدائية فقد كانت خمسة صفوف في النظام القديم، والصفوف الخمسة مقسومة إلى قسمين، قسم من الأول إلى الثالث وقسم من الرابع والخامس، وكان نصيب اللغة العربية ثماني حصص في القسم الأول وسبع حصص في القسم الثاني، وهي في هذا التوزيع كان حظها أقل من حظ اللغة الأجنبية التي خصت بثماني حصص في جميع صفوف هذه المرحلة أما في المرحلة المتوسطة التي كانت أربعة صفوف في النظام القديم فقد تساوى أيضاً عدد حصص اللغتين العربية والأجنبية، فكان سبع حصص في الأول والثاني والثالث من صفوفها وست حصص في الرابع منها.

ـ أما المناهج الجديدة فقد حددت مصطلح «التعليم الأساسي» للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وجعلت المرحلة الابتدائية حلقتين: الأولى من الصف الأول إلى الثالث والثانية من الصف الرابع إلى السادس، وبذلك تكون هذه المرحلة قد أصبحت ٦ سنوات وتم حصر المرحلة المتوسطة بثلاث سنوات «وليس المقصود بهذا خفضاً في مستويات التعليم، وإنما يعني بشكل محدد التخلي عن اعتبار المرحلة المتوسط مرحلة إعدادية تهيء لدخول التعليم الثانوي ومنه إلى التعليم العالي، والمطلوب عوضاً عن ذلك النظر إلى التعليم المتوسط كاستكمال للتعليم الابتدائي، بحيث تصبح المرحلتان مرحلة واحدة أساسية وإلزامية» وبناء على هذا التحديد والتوخي بالوصول إلى مرحلة أساسية واحدة وإلزامية كان عدد حصص اللغة العربية في الحلقة الأولى سبعاً أسبوعياً ومثلها في اللغة الأجنبية، أما في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة فقد خصت اللغة العربية بست حصص أسبوعياً ومثلها للغة الأجنبية الأولى، وكان نصيب اللغة الأجنبية الثانية حصتين.

ـ أما في المرحلة الثانوية، فإن النظام القديم كان يساوي في عدد الحصص بين اللغتين العربية والأجنبية في الفرعين العلمي والأدبي (٥ـ٧) أسبوعياً في الصفين الأول والثاني الثانويين، وأما الصف الثالث بفروعه

الثلاثة فلم يكن فيه مادة خاصة باللغة العربية ثم جاءت المناهج الجديدة فوحدت السنة الأولى من المرحلة الثانوية وخصت كلاً من اللغتين العربية والأجنبية الأولى بخمس حصص أسبوعياً، واللغة الأجنبية الثانية بحصتين، أما السنة الثانية الثانوية فقد تم تفريعها إلى فرعين: فرع الإنسانيات، حيث تم التساوي في عدد حصص اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى بواقع ست حصص أسبوعياً لكل واحدة. وخصت اللغة الأجنبية الثانية بحصتين، وفرع العلوم، حيث ظل التساوي قائماً بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل لغة، وحصتين للغة الأجنبية الثانية، وأما السنة الثالثة الثانوية فقد تم تفريعها إلى أربعة فروع هي: فرع الآداب والإنسانيات وهو امتداد للسنة الثانية وفرع الاجتماع والاقتصاد حيث خصت اللغتان العربية والأجنبية الأولى بأربع حصص أسبوعياً، واللغة الأجنبية الثانية بحصتين، وفرع العلوم العامة وفرع علوم الحياة، حيث خصت اللغات الثلاث: العربية والأجنبيتان الأولى والثانية بحصتين.

ـ لقد كان من إيجابيات المناهج الجديدة أنها حرصت على التواصل اللغوي بين مراحل التعليم، وعلى إغناء حصيلة الطالب اللغوية في المرحلة الثانوية وعلى مقاربة النصوص الأدبية المعتمدة بنوع الفرع الذي اختاره الطالب وعلى تطبيق الطريقة الوظائفية في تحصين محصوله اللغوي والبلاغي وكيفية توظيفه في التحليل الأدبي، لكن مع هذا يمكن أن نستنتج من هذا العرض لعدد حصص اللغة العربية في نظام التعليم في لبنان في مختلف المراحل، أنها مادة من مواد هذا النظام، يستطيع التلميذ أن يستغني عنها وفقاً لنظام الامتحانات الرسمية شرط أن يحصل على علامة ما، حتى لا تقع نتيجته تحت طائلة الإلغاء، باعتبار الصفر علامة لاغية.

ـ وضمن سياق اللغة العربية ونظام التعليم في لبنان يمكن الاستطراد إلى إصرار واضعي المناهج على أن يبدأ الطفل منذ الروضة الأولى بتعلم اللغة الأجنبية الأولى، فالأهداف اللغوية لهذه المرحلة تتضمن إكسابه

مهارات وقدرات «ليفهم ويستخدم مفردات وجملاً باللغة العربية الفصيحة المبسطة وبلغة أجنبية، ويردد الأناشيد والأشعار باللغتين العربية والأجنبية» علماً بأن الدراسات العلمية قد أثبتت ان «السن الأفضل لتعلم لغة أجنبية هو الذي يقع بين العشرة والاثنتي عشرة» وأن على «الطفل أن يتلقى تعليمه في لغته وأن اللغة الثانية يجب أن يبدأ منطلقها من اللغة الأم حينما تكون هذه الأخيرة قد اكتسبت بشكل جيد» و «بأنه كلما طال وقت تعلم الطفل بلغة البيت كان إنجازه أفضل في لغة المدرسة» كل هذا مع التشديد على عدم التخلي عن الهدف الذي حددته المناهج الجديدة «بإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية وإغنائها والاغتناء بها» لكن في إطار مراعاة التوقيت المناسب لعمر الطفل العقلي فلا «يتم البدء بتعلم اللغة الأجنبية إلا بعد أن تترسخ اللغة الأولى كما يمكن البدء بتعلم لغة ثالثة «في منتصف المرحلة التكميلية».

يمكن النظر إلى المناهج الجديدة في اللغة العربية كخطوة إلى الأمام على صعيد تنظيم المعارف العامة التي يراد اكتسابها خلال مدة التعليم ما قبل الجامعي، إذ جاءت أكثر تحديداً وتفصيلاً من المناهج القديمة، واعتمدت مبدأ وحدة اللغة في فروعها المتعددة، وربطت بين المحادثة والقراءة والمحفوظات والتعبير بمحاور مشتركة. واقترحت أكثر من طريقة للبدء بتعليم الحروف، وأعطت حيزاً واضحاً من الاهتمام للتعبير الشفهي، وحرصت على استمرار العلاقة بين التلميذ وقواعد اللغة في المرحلة الثانوية، مركزة على الجانب الوظيفي في تعلم اللغة «كأداة تواصل وتفكير وإبداع، محددة هدفين عامين أساسيين هما: بناء شخصية المتعلم الفرد والمواطن، وتعزيز كفاية المتعلم اللغوية».

ـ لكن المناهج الجديدة خلت لدى تحديد المناسابت والأعياد في المحور الثامن من مرحلة الروضة، من عيدي الشهداء والعمل، وساوت بين اللغة العربية والأجنبية على امتداد مراحل التعليم، وأتاحت المجال لتعليم الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية بدءاً من المرحلة الابتدائية.

الجلسة الثانية:

الموضوع: كتاب اللغة العربية ـ للصف الأول والرابع ـ التعليم الأساسي.

الباحث: الأستاذ خليل الأيوبي.

الأستاذ خليل الأيوبي[1]

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

﴿الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب، ولم يجعل له عوجا﴾[2].

والصلاة والسلام على محمد رسول الله ومصطفاه. من أرسله ربه بالحق بشيراً ونذيراً، وامتن به على العرب جميعاً فقال: **﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته، ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾**[3].

أما بعد، فهذا بحث موجز موضوعه:

كتاب اللغة العربية ـ للصف الأول ـ التعليم الأساسي:

أشرف على تأليفه ونشره المركز التربوي للبحوث والإنماء ثم وضعه بين أيدي الدارسين والمدرسين في المدارس الرسمية، أول العام الدراسي: ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩م في طبعته الأولى.

وهو في ثلاثة كتب:

١ ـ كتاب القراءة.

٢ ـ دفتر التمارين.

٣ ـ الدليل التربوي.

وقد رأيت أن يضم هذا البحث المتواضع أبواباً:

---

(١) المشرف التربوي في ثانوية الإصلاح الإسلامية في طرابلس.

(٢) سورة الكهف، الآية: ١.

(٣) سورة الجمعة، الآية: ٢.

الأستاذ خليل الأيوبي

أولها: محتوى الكتاب:

أ ـ نصوص قرائية نثرية عددها: ٣٢ درساً، وزعت على محاور ثمانية: البيئة والغذاء، أشخاص أحبهم ومهن أحبها، حيوانات أحبها، الشتاء ووسائل التدفئة، أعيادنا، الدنيا والربيع.

قصص وحكايات، زيارات ورحلات.

ثم قسم كل محور إلى دروس، أطولها مؤلف من ستة نصوص وأقصرها في درسين اثنين، يعالج كل نص مهارة النطق بحرف واحد، أولها حرف السين فالياء فالشين، فالجيم، فاللام، فالميم، فالفاء، فالحاء، فالتاء، فالهمزة، فالقاف، فالخاء، فالعين، فالنون، فالكاف، فالصاد، فالهاء، فالغين، فالضاد، فالثاء، فالذال، فالظاء. وترك من حروف الألفباء ستة أحرف هي: الباء، والدال، والراء، والزاي، والطاء، والواو، هذه الأحرف لم يخصهاالمؤلفون بدروس فتستنتج منها، واكتفوا بعرضها في المرحلة التمهيدية، وظنوا أن الدارس الصغير لا ينساها، ولم يشيروا في أول كتاب القراءة إلى طريقة تذكرها ومراجعتها، فجاء الدرس الأول مؤلفاً من ست

عشرة كلمة، مؤلفة من أربعة أحرف: الراء، والدال والباء، لم يطلب من التلميذ استنتاجها ولا كتباتها لأنها درست من قبل في المرحلة التمهيدية، والحرف الرابع «السين» مهارة جديدة، كررت في كلمتين فحسب من كلمات النص القرائي: سار ـ سوار ـ جرد منهما حرف المهارة الجديدة، وكتب أسفل الدرس مضبوطاً بالحركات، ثم موصولاً بأحرف المد:

سَ سُ سه سْ سا سو سي.

وفي الدرس الثاني ـ ونصّه مؤلف من خمس وعشرين كلمة ـ كل الأحرف التي درست في المرحلة التمهيدية، وحرف السين الذي استنتج في الدرس الأوّل، وحرف جديد هو الياء، وكلف التلميذ المبتدىء أن يقرأ ثمانية أحرف، مستنتجاً حرف الياء، الذي عرض في آخر الدرس كما عرض قبله في درس سابق حرف السين، محركاً بالحركات كلها، ومتصلاً بأحرف المد.

وفي هذا الأسلوب صعوبة فاجأت تلاميذ الصف الأول ومعلميهم.

وكان الأفضل ـ في نظري ـ أن يدرس كل ثلاثة أحرف في نص قرائي، فيتذكرها التلاميذ بعد انقطاعهم عن الدرس أكثر من شهرين في فصل الصيف، أو تدرس في ستة دروس، شأن غيرها من حروف الألفباء: مفاتيح القراءة ورموزها.

ب ـ المحفوظات الشعرية:

ونصيب المحفوظات عشر مقطوعات قصيرة خفيفة، هي أشبه بالأناشيد، عناوينها:

الفلاح، أمي، الربيع، الوقت، الفراشة الملونة، نشيد الشجرة، مرحباً بك يا عيد، جدتي، النحلة، صديقنا.

وموضوعاتها منوعة، وكان يمكن عرضها في محاور الكتاب، بعد النصوص النثرية، ولكنها عرضت في آخر الكتاب، ولم يقدم لها بصورة،

ولا محادثة، ولا حوار، ولا قصة، وضمت كل صفحة مقطوعتين منها.

وثاني الأبواب: العرض والتحليل:

صدر كل درس بصورة أو أكثر، عرضت في الصفحة اليمنى، ولم توظف هذه الصورة في حوار، ولا محادثة، ولم يطلب من التلاميذ أن يتأملوها، أو يتحدثوا عنها.

ثم فطن الإخوة المؤلفون إلى توظيف الحوار الشفهي في آخر دروس المحور الثالث من كتاب القراءة، فختموا كل درس منها بحوار، ومحادثة، في صفحة خاصة كاملة.

الباب الثالث: الأهداف.

وهي معروضة في كتاب «الدليل التربوي» ليرجع إليها المعلم عند كتابة التحضير اليومي، وهي تشمل الأهداف التربوية، والأهداف التعلمية.

الباب الرابع: الوسائل والأنشطة:

وهي منوعة، تختلف باختلاف النصوص القرائية.

وبعض الوسائل كائنات حية، وجمادات، ودفاتر، وصور، وبطاقات...

وبعض الأنشطة، حوار، وقصص، ومحادثة، يمارسها التلاميذ في الصف زمراً وفرادى. وكلها في «الدليل التربوي».

الباب الخامس: خطوات الدرس:

اقترح الإخوة المؤلفون أن ترتب خطوات الدرس على النحو الآتي:

أ ـ محادثة تمهيدية.

ب ـ قراءة القصة: يقرأها المعلم.

ج ـ حوار ومحادثة.

د ـ استنتاج الحرف الجديد من النص القرائي، في كتاب التلميذ.

هـ - كتابة الحرف المستنتج محركاً، وساكناً، وممدوداً.

و - إجابة كتابية على أسئلة في «دفتر التمارين».

ز - تقييم والصواب: تقويم.

وكل هذه الخطوات معروضة، مفصلة، في الدليل التربوي، الذي يقع في ٢٥٤ صفحة من القطع الكبير.

الباب السادس: لغة الكتاب.

عربية سهلة، لم تسلم من الأخطاء الشائعة، وأغلاط الطباعة، وقد أحصيت في كتاب القراءة وحده عشرين خطأ.

الباب السابع: الإخراج.

تقويمه مقبول. لم يوفق المسؤولون عنه إلى توظيف الألوان توظيفاً تربوياً هادفاً، يثير اهتمام المتعلم الصغير، أو يسعفه في استنتاج الحرف الجديد.

الباب الثامن: دفتر التمارين:

يقع الجزء الأول منه في أربع عشرة صفحة، وكلها تدريبات كتابية لتعزيز مهارة سابقة، سماه المؤلفون: «المحور التمهيدي».

والهدف الرئيس فيه: أن يتذكر التلاميذ ستة أحرف درست من قبل هي: د، ر، ز، ط، و، ي.

وفيه من المهارات القرائية والكتابية، والتعبيرية، والخطية ما يؤدي إلى تحقيق الهدف المذكور «تعزيز المهارة المذكورة». وليس في هذا المحور «الصغير» إلا غلطتان في ضبط حرف الزاي بالفتح في الصفحة العاشرة، حيث عرض الحرف مجرداً من الحركات.

والجزء الثاني، من دفتر التمارين، تدريبات كتابية وقرائية، تشمل كل ما تعلّمه التلميذ في كتاب القراءة وما اكتسبه من مهارات كتابية وقرائية.

ويضم من فروع اللغة ـ تحقيقاً لوحدتها ـ الخط، والتعبير والإملاء، والقواعد، إضافة إلى فن الرسم.

ونصيب هذا الدفتر من المادة العلمية نصيب وافر وفيه من الأغلاط المختلفة ستة وأربعون غلطاً، بعضها مكرر.

الباب التاسع: الدليل التربوي.

هو كتاب كبير، مؤلف من أربع وخمسين ومائتي صفحة من القطع الكبير.

وهو بحق مرجع يعتمده المدرس، ويعود إليه كل يوم.

فيه أهداف كل درس، ووسائله، وأنشطته، وخطواته.

وفيه الحوار، والمحادثة، والقصص وأساليب التقويم.

الباب العاشر: بعض الإيجابيات والسلبيات.

١ ـ اهتم الإخوة المؤلفون بتعليم الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة وأعرضوا عن ذكر أسمائها.

٢ ـ عرضوها غير مرتبة ترتيباً ألفبائياً، بحسب كثرة ورودها في لغة التمليذ، أو وفق سهولة لفظها والنطق بها على حد زعمهم، في الدليل التربوي.

ولو عرضت ـ في آخر درس من دروس الكتاب ـ مرتبة لسهل حفظها وتذكرها.

٣ ـ قطع الإخوة المؤلفون نصوص المحفوظات الشعرية، عن محاور الكتاب؛ ولو ضموها إلى النصوص النثرية القرائية، كلاً بحسب محوره، لتكاملت نصوص الكتاب النثرية والشعرية في تأليف المحاور، وتآزرت في تعزيز مهارات التلميذ. وبخلوا بتحليلها، ففوتوا على الدارس الصغير فرصة فهمها واستيعابيها وتذوقها وتوظيفها في مجال التعبير الشفهي والكتابي.

٤ - جعل المؤلفون الحوار والمحادثة في الدليل التربوي ومحلُّه الطبيعي كتاب القراءة.

٥ - وجعلوا ما يخص المعلم من قصص، وأهداف، وطرائق تدريس، وأساليب تقويم، وأنشطة، في «الدليل التربوي»، مما جعل كتاب التلميذ صغير الحجم، خفيف الوزن، وأحسنوا صنعاً، ولكنهم بالغوا في تقديم النصائح والإرشادات التربوية والفنية. وأخشى ما نخشاه أن يصير الدليل التربوي قيداً في عنق المعلم، ومصدراً من مصادر شكواه.

والحق أن أكثر المعلمين - في المدارس الرسمية - يحتاج إلى دورات تدريبية في طرائق التدريس، وفق الكتب الجديدة، وأساليب معاملة الأطفال وتربيتهم.

٦ - في دفتر التمارين توجه غير تربوي في الجملة الآتية: «أنا أكره الأعياد» لماذا؟

وليس فيه أي توجه ديني.

ولم يذكر فيه اسم الله تعالى مرة واحدة على الإطلاق.

٧ - من المفردات ما هو عامي:

مثل (زيز) ومنها ما هو خطأ شائع: (يحط الطائر) و (سروال) و (يروي) بمعنى يسقي و(دقت الساعة الرابعة) و (تكبُر) والتصحيح: (يقع الطائر) بدل يحط وسراويل للمفرد والجمع سروالات ويُروي بضم الياء بمعنى يسقي حتى الشبع أما يَرْوي فله معنى آخر يحكي أو يقص. ودقت الساعة أربعاً وليست الساعة الرابعة. وتكبَر بفتح الباء بمعنى تنمو أما تكبُر فمعناه تعظُم..

هذا ما وفقت إليه، في هذا البحث الموجز والحمد لله رب العالمين.

كتاب اللغة العربية ـ للصف الرابع ـ التعليم الأساسي

الحمد لله الذي بعث محمداً بالحق بشيراً ونذيراً، وأنزل عليه الكتاب والحكمة وعلمه ما لم يكن يعلم. وكان فضل الله عليه عظيماً وبعد،

فهذا بحث ثان موضوعه:

كتاب اللغة العربية ـ للصف الرابع ـ التعليم الأساسي أشرف على تأليفه ونشره المركز التربوي للبحوث والإنماء، ثم وضعه بين أيدي المتعلمين والمعلمين في المدارس الرسمية، مطلع العام الدراسي: ١٩٩٨ - ١٩٩٩م في طبعته الأولى.

وهو في خمسة كتب:

١ ـ القراءة العربية.

٢ ـ دفتر التمارين.

٣ ـ القواعد.

٤ ـ دفتر التمارين.

٥ ـ الدليل التربوي ـ للصف الرابع الابتدائي.

ويضم هذا البحث الموجز أبواباً:

أولها: محتوى الكتاب الأول: كتاب القراءة.

أ ـ نصوص قرائية نثرية عددها: ٢٢ درساً محللاً.

ب ـ نصوص رديفة نثرية غير محللة: ٨ نصوص.

ج ـ نصوص شعرية محللة للحفظ: ٤ نصوص.

د ـ نصوص شعرية غير محللة: ٣ نصوص.

وزع المؤلفون دروس الكتاب على تسعة محاور:

١ ـ رحلات ومغامرات.

٢ ـ التكنولوجيا.

٣ ـ عالم الحيوان.

٤ ـ الصحة والبيئة.

٥ ـ القرية والمدنية.

٦ ـ الوطن.

٧ ـ أخلاق وقيم.

٨ ـ المهن والحرف،

٩ ـ مشاهير.

ويقع الكتاب في مائة وخمسين صفحة، منها تسع صفحات في آخر الكتاب جمعت فيها المفردات الصعبة مشروحة تحت عنوان: معجم الكتاب.

والصفحة الأخيرة خاصة بأسماء المراجع التي أخذت منها نصوص القراءة والمحفوظات.

الباب الثاني: عرض الدرس وتحليله:

ـ يتصدر كل نص صورة ملونة، تثير اهتمام الدارس إلى موضوع الدرس، وموقعها في أعلى الصفحة اليمنى من الكتاب.

ـ ويتبوأ النص الصفحة اليسرى، وفي هامشه مستطيل رأسيّ عنوانه: قاموس الدرس، وفيه مفردات صعبة أو جديدة، وظف اللون الأحمر والأسود في تفسيرها وشرحها.

ـ ويسبق النص محادثة تمهيدية موضوعها: صورة الدرس القرائي، ويعقب ذلك محادثة تمهيدية (في فهم النص)، ثم أسئلة تقويمية ـ تكوينية من وحي النص. ويكرر أسلوب العرض في كل نص، حتى يغدو أسلوباً

رتيباً يمله المتعلم والمعلم.

الباب الأول: محتوى دفتر التمارين:

ـ تمارين كتابية تشمل نصوص الكتاب المحللة: ٢٢ درساً نثرياً، وهو في ١٥٤ صفحة.

الباب الثاني: تقسيم الكتاب إلى أربعة أقسام:

١ ـ معان ودلالات.

٢ ـ صيغ وتراكيب.

٣ ـ تعبير شفهي.

٤ ـ تعبير كتابي.

والأسلوب مكرر في تحليل كل نص، حتى غدا رتيباً مملاً.

في باب المعاني والدلالات، تدريب على استعمال المعجم، بحثاً عن معنى كلمة أو ضدها. وقد يحيل المؤلفون التلميذ إلى النص القرائي لاستخراج بعض المرادفات والأضداد.

وفي باب الصيغ والتراكيب. يطلب من التلميذ إكمال جملة بحرف أو كلمة أو أكثر، أو إنشاء جملة تامة، أو تعزيز مهارة لغوية سابقة.

ـ وفي باب التعبير الشفهي، يحدد التلميذ الأفكار الرئيسة في النص أو يستخرج صفة وردت فيه فيجعلها لاسم آخر في دفتر التمارين، أو يكمل بها جملة ناقصة.

ـ وفي باب التعبير الكتابي، يكمل التلميذ بعض الجمل الناقصة بكلمات محددة في دفتر التمارين، أو يتأمل صورة معبرة، ثم يكتب ملاحظاته في مربع خاص، أو يرتب جملاً مبعثرة مؤلفاً قصة قصيرة، أو موضوعاً موجزاً، أو يلخص نصاً من النصوص، أو يؤلف فقرة من جمل معروضة عليه في دفتر التمارين عرضاً عشوائياً غير مرتب.

الباب الثالث: دراسة النصوص وتدقيقها تدقيقاً لغوياً وإملائياً.

ـ إن نصوص الكتاب مضبوطة بالحركات ضبطاً تاماً، تشوبه بعض الأخطاء.

ـ وكلمات ضبطت بضم آخرها، وحقهاالنصب (ص: ١٤، ١١٢، ١٢٨).

ـ وكلمات ضبطت بالكسرة وحقهاالنصب أيضاً (ص: ٣٧، ١٠٥، ١١٤، ١٣٥).

ـ تعبير لا يؤدي المعنى المطلوب بدقة (ص ١٥).

ـ تعابير بالغت في احترام الوطن وتقديسه حتى كاد يعبد من دون الله سبحانه وتعالى، ص ٩٢.

ـ كلمات كتبت مختومة بألف مقصورة وحقها أن تكتب بألف قائمة (ص ١١٨).

ـ عرضت في كتاب القراءة صورة امرأة حاسرة الرأس، مكشوفة الصدر والعنق، لا تؤدي أي دور تربوي، ولا تصلح وسيلة تعليمية معينة في تنفيذ الدرس.

ـ وعرضت ـ في آخر الكتاب ـ كلمات مفسرة، مرتبة على حروف الألفباء، لكن الإخوة المؤلفين لم يراعوا في ترتيبها الحروف الأصلية، ليتدرب التلميذ على البحث الصحيح في معاجم اللغة التي تسقط حروف الزيادة عند ترتيب الكلمات.

ـ أخطاء شائعة، مثل كلمة (عريس) ص: ٧٩. والصواب: عروس للمذكر والمؤنّث، فإن أريد المؤنث وحده، أضيفت تاء التأنيث: (عروسة).

كتاب الدليل التربوي:

١ ـ الأهداف العامة، والخاصة، والتربوية، والتعليمية.

٢ ـ الوسائل المعينة، والأنشطة، والعمل الفردي، والعمل في فريق، وحلول مقترحة لبعض التمارين.

الباب الثاني: تقويم الدليل.

١ ـ إنه بحق ليس كتاباً للمعلم، يجعله أسيراً مكبلاً، لا يحسن الحركة إلا في فلك هذا الكتاب الذي كان بغيضاً إلى المعلم، بل هو دليل تربوي حقاً، يأخذ بيد المعلم ويترك له حرية الحركة واقتراح حلول يراها مناسبة.

٢ ـ لكنه لم يقترح خطة درسية، ولم يوجه المعلم إلى طريقة معينة في تحضير الدروس.

٣ ـ أفضل ما قدم الدليل التربوي، أنشطة منوعة، يشارك فيها المعلم التلميذ، تعزيزاً لمهارات تعلمية تعليمية.

٤ ـ لا أثر في «دليل المعلم» لقيم روحية، أو أهداف نفسية وجدانية، شأنه في ذلك شأن كتاب القراءة الذي تجاهل كل توجه ديني روحي، وبالغ في التوجه الوطني.

وهذا الفراغ الروحي، والخواء الديني، هو ما يمنع المدارس الإسلامية أن تعتمد هذه الكتب الحديثة، التي شارك في تأليفها وإخراجها نخبة من المربين.

كتاب القواعد ــ للسنة الرابعة ــ التعليم الأساسي.

أولاً: المحتوى:

في كتاب القواعد تسعة وعشرون درساً، خمسة منها لقواعد الإملاء، وأربعة وعشرون في الصرف والنحو.

وقد خصص لها تسع وخمسون حصة من حصص اللغة العربية، بمعدل حصتين لكل درس، إلا أسماء الإشارة فقد أعطيت ثلاثة دروس.

ثانياً: الطريقة والأسلوب:

اعتمد المؤلفون في تدريس القواعد الطريقة الاستنتاجية موظفين نصوص كتاب القراءة درساً درساً، لاستنتاج القاعدة على أن يدرس النص في حصة القراءة أولاً، ثم يعرض على التلاميذ في حصة القواعد لاستنتاج القاعدة، منطلقين من وحدة اللغة تحليلاً ثم تركيباً، واستنتاجاً ثم تطبيقاً، جامعين بين فروع اللغة قراءة ومحادثة، وقواعد وإملاء، وتعبيراً شفهياً وكتابياً.

وهذه أحدث طرائق التأليف والتدريس.

ثالثاً: الإخراج والتبويب:

إخراج الكتاب جيد، حروف واضحة مضبوطة بالحركات، وورق صقيل ملون، وصور جميلة جذابة، وتوظيف الحبر الأزرق في كتابة الأمثلة، والأسود لكتابة النصوص، والقاعدة.

واختيار الألوان ـ كما رأيت ـ كان موفقاً، يثير انتباه المتعلم وما أشد الحاجة إلى ما يثير انتباهه، ليشارك في العملية التعلمية ـ التعليمية التي لا تبلغ مداها، إلا بمشاركة التلميذ مشاركة فاعلة.

كتاب «دفتر التمارين»:

أولاً: خص المؤلفون فرع القواعد، بدفتر تمارين، روعي فيه موضوعات الكتاب كما التزموا في ترتيبه ترتيب دروس القواعد، وترتيب نصوص القراءة، للإفادة من حصص القراءة في تذليل صعوبات النص قبل البدء بحصة القواعد. وأضاف الإخوة المؤلفون نصوصاً جديدة، لتعزيز المهارات اللغوية والإملائية، بعد استنباط القاعدة.

وبهذا التبويب والتنويع، جاء منهج اللغة العربية متكاملاً، وأعطي كل فرع من فروع لغة الضاد حقه من العناية تدريساً وتدريباً في كتاب النصوص القرائية، وكتاب القواعد، ودفتري التمرينات.

ولا أظن أن تلميذ الصف الرابع يحتاج إلى دفتر إضافي غير دفتر التمرينات.

وعلى الإخوة المعلمين المربين أن يكونوا واعين، وهم يخططون لتدريس هذا الكتاب، فلا يبدأوا بتدريس القواعد والإملاء، قبل تدريس النص القرائي، وحل تدريباته الشفهية والخطية.

ثانياً: في الخط:

لم تخصص حصة كاملة لفرع الخط، في كتاب القراءة، ولا في كتاب القواعد، ولا في دفتري التمارين، ولكن هذا الأخير، عرض تدريبات قصيرة على نماذج من خط النسخ، يدرب التلاميذ على محاكاتها وتقليدها.

ثالثاً: فصل كتاب القواعد عن كتاب القراءة:

أحسن المؤلفون صنعاً، حين أصغوا إلى تمنياتنا عليهم في الدورة التي أقيمت في «دار سيدة الجبل» قبل تأليف الكتب الجديدة، أن يفصلوا كتاب القراءة عن كتاب القواعد، ليأخذ كل كتاب حقه في تنوع النصوص والتمارين، ووفرتها، وشمولها، وتفصيلها، فكان لنا ـ بحمد الله تعالى ـ ما تمنينا، فجاء الكتاب كما توقعنا، وافر النصوص والتدريبات، معطياً كل فرع من فروع اللغة حقه من العناية والرعاية، في ظل دراسة واعية شاملة راشدة، حققت وحدة اللغة وأهدافها غالباً.

بعض السلبيات:

١ ـ إن أخطر ما وقع فيه الإخوة المؤلفون من سلبيات التأليف، أنهم لم يهتموا بالأهداف الوجدانية من قيم روحية، وتوجهات دينية.

٢ ـ لم يراجعوا نصوص الكتاب، ولم يدققوها تدقيقاً لغوياً عند طباعته، فشابته أخطاء كثيرة في كلمات ضبط آخرها بالضم، أو الكسر، وكان من حقها أن تضبط بالفتح لأنها منصوبة.

وكلمات أخرى ضبطت بالفتح وهي مجرورة.

٣ ـ كلمات عامية: (بوسطة، تلفريك).

٤ ـ كلمات كتبت بألف مقصورة حقها أن تكتب بألف قائمة.

٥ ـ لم تخصص حصة للخط في كتاب القراءة، ولا في كتاب القواعد، والتلميذ بحاجة ماسة إليها، تفريقاً بين رسم الحروف المتشابهة كتابة كالراء والدال، والذال والزاي، والصاد والطاء، والضاد والظاء، والفاء والعين... إلخ.

هذا ما وفقت إليه في هذا البحث الموجز.

والحمد لله رب العالمين.

الجلسة الثانية:

الموضوع: نقد كتابي مادة اللغة العربية وآدابها في المرحلتين الثانوية والمتوسطة.

الباحث: الأستاذ حسن النحاس.

الباحث: الأستاذ حسن النحاس[1]

تغيير طالما انتظرناه بشوق، فمع كل ولادة جديدة أمل جديد بغد مشرق، يريح أجيالنا مما عانينا، ويحقق لنا مواكبة للحياة في تطوّرها.

إن أهمية التربية في تنمية الفرد والمجتمع أصبحت اليوم من الحقائق المسلّم بها بين المربين والاجتماعيين والسياسيين، وأصبحت نظرة هؤلاء جميعاً إلى ما يصرف على التربية على أنه نوع من الاستثمار لتنمية الموارد البشرية الذي لا يقل في قيمته عن الاستثمارات في تنمية الموارد المادية.

إن التغيير ضرورة، فالروتين الذي يحياه الإنسان يقتل فيه ملكة الإبداع وليس أسوأ من أن يكرر الأستاذ نفسه سنة بعد سنة.

أولاً: في ما يتعلق بكتاب الصف الثانوي الأول: فلقد حدد الأستاذ الشيخ سامي الخطيب في دراسته النقدية لهذا الكتاب نقاطاً جوهرية ولن أعود إلى تكرارها إلا من باب التأكيد فقط على بعض تلك النقاط:

١ - إن المادة المقررة لهذا الصف من نصوص أدبية وتواصلية بالإضافة إلى القواعد والبلاغة والعروض والقصة المترجمة «أنا كارنينا» وبالإضافة إلى النشاطات التي نجمع على أهميتها، كل ذلك كان حملاً ثقيلاً تعجز أية مؤسسة تعليمية عن إنجازه على الوجه السليم المطلوب إلا إذا تحولت دروس الأدب إلى دروس في القراءة العربية.

٢ - من الظلم أن نستقبل طالباً ما زال على أعتاب المرحلة الثانوية ونصدمه بشعر لخليل حاوي من قصيدة «الجسر» أقل ما يقال عنها إنها من الأدب الرمزي استطاع فيها الشاعر أن يطوّع الأفكار الفلسفية، ويجعلها لغة نص شعري. النص هذا من محور غايته

(١) منسق اللغة العربية في مدارس الإيمان ـ بيروت.

التعريف بماهية الأدب وعناصره، غايته تقريب مفهوم الأدب إلى أذهان الطلاب، وليس التحدي والتعجيز برموز ودلالات يصعب إدراكها على من لم يتعرف أدب خليل حاوي.

٣ - المحور الثاني وهو محور «الأدب في التعبير عن التقاليد والأخلاق» تناول فيه كتاب المركز التربوي نصين تواصليين عن الفروسية، تلاهما نص شعري لعنترة من معلقته. فهل انحصرت أخلاق العرب وتقاليدهم بهذه الصفة، ولم يتناول أدبهم سواها؟.

٤ - المحور الثالث «أدب صدر الإسلام» لم يتناول أي نص شعري من أدب هذه الحقبة ولست أدري السبب الذي دفع واضعي المنهج إلى عدم التنويع بين النصوص شعراً ونثراً، والاكتفاء بالخطب والمواعظ فقط.

٥. تناول كتاب المركز التربوي نص الأدب الأندلسي من خلال قصيدة ابن زيدون «إني ذكرتك بالزهراء مشتاقاً» مع العلم أن هذه هي الفرصة الوحيدة ليتعرف فيها الطالب إلى الموشح كمظهر من مظاهر التجديد في الأدب العربي شكلاً ومضموناً.

٦ - الدراسة والتلحيل للنص (من خلال أضواء على النص) كلام أدبي رفيع المستوى، يغلب عليه الطابع الإنشائي، ومستوى الشروح فيه أعلى من مستوى فهم الطلاب أحياناً، إنها دراسة تلجأ إلى الإجمال هرباً من التفصيل، ولست في معرض الانتقاص من قدر المؤلفين وهم أساتذة كبار لكن الرغبة في تقديم عمل سريع كانت وراء ذلك.

٧ - أهملت دروس القواعد والبلاغة والعروض دراسة القيمة الجمالية والفنية لهذه العلوم في خدمة النص الأدبي.

٨ - لم يأت المنهج على ذكر نظام الامتحانات الواجب اتباعه في المرحلة الثانوية، وما هو الأسلوب الذي سيتبع في تقويم الطالب،

ولو من خلال نموذج واحد.

٩ - كتاب القواعد والبلاغة والعروض: تناول تفاصيل في بعض الدروس خاصة بطلاب الجامعات لا بطلاب الصف الثانوي الأول. «العلاقة الإسنادية في الجملة وفي التقديم والتأخير والتجديد في الوزن والتفعيلة والموسيقى الداخلية» وكان الأجدى لو جرى التركيز على هذه الدروس عملياً من خلال كل نص من النصوص.

١٠ - القصة المترجمة: عجز المركز التربوي عن إصدارها ودراستها وترك الباب مفتوحاً للقطاع الخاص الذي قدم القصة ضمن مجلدات ضخمة أو من خلال ملخص لها لا يحقق الغاية المرجوة.

١١ - مع كل النقد الموجه لكتاب المركز التربوي يظل برأيي أفضل من الكتب الأخرى، التي تراوحت بين كتاب يُمعن في الشرح والتفصيل والإسهاب، وكتاب يوجز ويختصر ويدعي أنه يترك الباب مفتوحاً لجهد الطالب، وآخر عجز مؤلفوه عن الإبداع فعمدوا إلى تجديد قديمهم.

ثانياً: في ما يتعلق بكتاب القواعد والإملاء للصف السابع نلاحظ ما يلي:

١ - تراجع عدد الدروس من ٣٤ درساً في السنة الماضية (٩٧ - ٩٨) إلى ٢٣ درساً هذه السنة (١٩٩٩) مما يعني حذف ثلث المقرر تقريباً..

٢ - الدروس المحذوفة تناولت «ليس وأخواتها - لا النافية للجنس - الضمائر - الأسماء الخمسة - جميع الأسماء المشتقة - المفعول المطلق - الحال - أسلوب الشرط وجواب الطلب - أسلوب التعجب». واستعيض عنها جميعاً بدرسين هما: ١) الممنوع من الصرف حصر فقط بصيغتي منتهى الجموع. ٢) المفرد والمثنى والجمع.

٣ - مقرر القواعد في الصف السابع: تكرار تام لدروس القواعد في

المتوسط الأول مما يؤكد تراجع مستوى الطلاب بدلاً من المحافظة عليه والنهوض به.

٤ ـ عدم ذكر الإعراب التقديري لعلامات بناء الماضي.

٥ ـ كل الكتب تحدد «الفضلة» بأنها الزيادة التي تُغني الجملة من الداخل دون تحديد نوع هذه الزيادة ولا يأتي هذا التحديد إلا في الصف الثانوي الأول.

٦ ـ عدم تحديد كيفية صياغة الأمر من المضارع وبناء الأمر على الفتح.

٧ ـ في درس اللازم والمتعدي (ص ٤٤) ورد ما يلي:

يتحول الفعل المتعدي إلى فعل لازم: ١ ـ إذا زيد عليه حرف واحد نحو: دحرج ـ تدحرج ـ بزيادة التاء. ٢ ـ إذا زيد عليه حرفان بنحو: جمع ـ تجمع زيادة التاء والميم، بعث ـ انبعث زيادة الهمزة والنون. أهكذا نعلم أبناءنا القواعد؟! أهذا هو تبسيط القواعد الذي يتحدثون عنه؟!

٨ ـ تمارين درس التصريف: هي: «صرّف الفعل هرب ثم سبق ثم ضرب» ثلاثة أفعال صحيحة سالمة. يطلب من التلميذ تصريفها مع الضمائر دون أن يطلب إليه تصريف أي فعل معتل.

٩ ـ حذف (إذن) من أحرف النصب و (لمّا) من أحرف الجزم فهذه الحروف هي للمتخصصين فقط.

١٠ ـ حذف النون من المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة لم يأت ذكرها. أمور صغيرة لا نحب أن تُعطى بالاً أو نتوقف عندها. ولكن نريد من الطالب أن يتكلم بلغة سليمة ويعبر بلغة سليمة.

١١ ـ كتاب المركز أضعف مادة القواعد: وتمارينه بسيطة تنحصر في ثلاثة تمارين أو أربعة على الغالب حول كل درس دون أي تمرين شفهي. مع العلم أن كتاب القواعد للمركز التربوي سابقاً كان من

أفضل الكتب وقد اعتمدته أهم المدارس الخاصة في لبنان لجودته وغناه بالتمارين الشفهية والخطية.

١٢ ـ استفادت دور النشر الخاصة من الثغرات الموجودة في الكتاب المدرسي وعملت على تجاوزها بيسر وسهولة.

١٣ ـ من الحسنات أن وجد كتاب للإملاء يفي بالغرض ويحدد المطلوب ويعين التلميذ على الرجوع إلى القاعدة عند الحاجة.

١٤ ـ من المفارقات العجيبة أن يحصر كتاب القواعد درس المضارع المجزوم بالجزم بلم ولام الأمر ولا الناهية، بينما درس الإملاء حول حذف حرف العلة يؤكد الجزم بجواب الطلب وأسلوب الشرط، فمتى يلمّ بها الطالب؟

ثالثاً: كتاب القراءة العربية للمركز التربوي ـ الصف السابع:

١ ـ توزعت نصوص الكتاب على سبعة محاور هي: ١) بين الريف والمدينة ٢) الفنون الجميلة ٣) أعيادنا ٤) السرد القصصي والرحلة ٥) بيئة وعلوم ٦) الرسالة والتقرير ٧) مشاهدة وطبائع ٨) أساطير وأمثال خرافية.

٢ ـ ص ٢٥ ـ ٢٦ نص شعري لسلمى خضراء الجيوسي بعنوان «المدينة والفجر» يتناول معاني وألفاظاً نرفضها كمسلمين.

٣ ـ ص ٦٥ نص لفؤاد سلميان بعنوان «معنى العيد» يتحدث فيه عن أعيادنا مسلمين ونصارى: تهرق فيها الخمور على الموائد كاسات وكاسات طاسات وطاسات ـ هنا أعراس للأجساد وهنا خد وكأس وهناك مأتم للأخلاق ويختم بقوله: «فخير لنا أن ننسى الله من أن نجعل مواسم الله مواسم للمساخر والمفاجر والمتاجر». برأيي إنه السم في الدسم ـ يليه درس لأمين الريحاني يتحدث عن احتفالاتنا «عشية رأس السنة».

٤ ـ ص ١٣٦ نص لجبران بعنوان «رسالة من جبران إلى مي» حوار أديب مع أديبة لا يتذوّقه ولا يفهم مغزاه إلا من درس أدب جبران ومي زيادة وفهم العلاقة بينهما.

٥ ـ محور الفنون الجميلة والهدف منه التعرّف إلى بعض الفنون الجميلة، وتذوقها ويتناول أربعة نصوص:

أ ـ نص للعقاد يتحدث عن ارتباط الفنون عامة بالحرية.

ب ـ «من مذكرات قبيح» نص لإلياس زغيب يتحدث فيه عن مشاعره عند أول تجربة فنية له.

ج ـ «هيكل جوبيتر في بعلبك» لنقولا يواكيم. يتحدث فيه عن قلعة بعلبك، ومكانتها التاريخية، مع نص شعري لشفيق المعلوف. ولكن الكاتب تذكر أخيراً أنه يريد التحدث عن النحت فختم بقوله: «بوركت تلك الأنامل وبورك ذلك الإزميل».

د ـ «الأدب والسينما» لتوفيق الحكيم دراسة نقدية مقارنة تصلح للمرحلة الثانوية. ولا يمكن أن يتذوقه تلميذ المرحلة المتوسطة الصف السابع.

أعود فأؤكد كان الهدف من المحور التعرف إلى بعض الفنون الجميلة وتذوقها!.

٦ ـ من عباس محمود العقاد ومن أدب يفلسف الأمور إلى أدب شعبي مع سلام الراسي من خلال نص «إما أن يموت الحمار وإما أن يموت الملك» وهو نص يناسب المرحلة الابتدائية لا المتوسطة.

٧ ـ سؤال حول الدرس: تأمل صياغة العبارة: «جحش الملك ملك الجحاش» وتحدث عن أثرها في المعنى؟!.

٨ ـ أسئلة في التشخيص والأساليب الإنشائية وأثرها في خدمة المعنى وتحدُّث عن موسيقى النص والإيقاع في النص. وأين ومتى تعلّم

الطالب هذا حتى يجيب عنه؟!.

٩ - نصوص خالية من التشويق فكيف ننتظر أن يقبل عليها الطالب؟

١٠ - إن التطور في المناهج مطلوب، ولكن ليس على حساب اللغة، فحرمان اللغة العربية حصة من الحصص هو انتقاص من حقها وتقليل من أهميتها. والتراجع في مستوى الطلاب على صعيد اللغة العربية واضح ملموس.

١١ - غياب التوجه الأخلاقي. فما من محور خاص به وإنما هو نفحات نستشفها من خلال بعض النصوص.

وقع بين يدي كتاب «المطالعة العربية» للصف المتوسط الثاني فرحت أقلّب صفحاته وإليكم النتيجة:

- ثلث النصوص تربية أخلاق، وثلثها تاريخ ووطنيات، وثلثها الأخير أدب وفكاهة، وعلم واجتماع وقصة وخرافة. لقد كان للتربية والأخلاق حصة الأسد في مناهجنا، فأين هي اليوم؟ ونحن أحوج ما نكون إليها في زمن انحطّت فيه الأخلاق. فمن تعلّم احترام أمه وأبيه قادهُ ذلك إلى احترام الآخرين واحترام النظام، من تربّى على حب الوطن واحترامه قادهُ ذلك إلى التضحية في سبيله وحماية حدوده والمحافظة على بيئته.

- علّموا أبناءنا الأخلاق إن أردتم بناء إنسان صالح ومجتمع أفضل.

فإنما الأمم الأخلاق ما بقيت
فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

الجلسة الثانية:

مداخلات:

١ ــ الأستاذ محمد المعتصم بالله البغدادي.

٢ ــ الأستاذ ابراهيم العزنكي.

الأستاذ محمد المعتصم بالله البغدادي

أريد أن أقوم بمداخلة بسيطة. ربما يصادفنا في هذه المشكلات التي نتحدث عنها في ما يتعلق بالمناهج الجديدة، أجد أن هناك أمراً أساسياً، وهو أن المنهاج الموجود في الكتب مفروض ومسلّم به ويُطلب منا فقط أن ننفذه بحكم التجربة التي هي لمدة ثلاث سنوات. إذاً يطلب منّا أن ننفذ منهاجاً أو برنامجاً معيناً ويطلب منا أن ننجح في تنفيذه من غير أن نناقش في الأصل نفس المنهاج ونفس الدروس ونفس المعطى التربوي، كأنه يُراد منّا أن نجعله ناجحاً بالقوة، هذه نقطة.

ونقطة ثانية: نلاحظ أن اللغة العربية أصبحت في هذا المنهاج الجديد فكراً وفلسفة وقيماً معينة فكرية، ومذاهب إذا اطلع الإنسان على الفكر الغربي يجد أن هذه المذاهب تسري في ما ورائيات النصوص وتشكل بهذه الماورائيات عقليات وأذهان ومشاعر طلابنا.

والنقطة الثالثة: هناك نوع من إسقاط للمفاهيم الغربية أو فلنقل هو استنبات لمناهج غير عربية على اللغة العربية مع أن اللغة العربية لها خصوصية تتجاوز كلّ عموميات اللغة. اللغة العربية لها خصوصية تختلف بها عن كلّ اللغات. إضافة إلى أننا ندرس اللغة العربية متصلة بشيء أساسي وهو أنها بها نستطيع أن نفهم القرآن الكريم. فالوظيفة الأساسية للغة العربية ـ بالنسبة لنا ـ يقف على رأس هذه الوظائف فهم القرآن الكريم وفهم الإسلام. أريد أن أسأل أيضاً عن الحصيلة اللغوية من هذه المناهج، لو حاولنا أن نستعرض كل الدروس ـ مثلاً منهاج الأول الثانوي. ما هي الحصيلة اللغوية، والذوقية للطالب، وما هي الوسيلة والمهارة الفنية التي يكتسبها في آخر السنة. حين أقوم النتيجة التي إن قمت بها خلال السنة، بالنسبة للطالب لا للأستاذ، كيف أقوّم هذه النتائج، هل الطالب فعلاً حقق المهارة أو ما يسمى بالكفاية؟ هل توصل الطالب إلى هذا التشكل من جهة التذوق الأدبي، الحصيلة اللغوية، المهارة الفنية؟ هل النصوص فعلاً

تحقق هذه الغاية؟ هل المشكلة في النصوص؟ والنصوص تنقسم إلى قسمين: نصوص تواصلية ونصوص إبداعية (أدبية)، اختيرت النصوص الأدبية اختياراً وطلب منا أن نسلم بذلك، وطلب منا أيضاً أنه إذا كان هناك نص تواصلي لفلان أو لفلان أو لطه حسين أو لغيره أن نشرح للطالب هذا النص التواصلي الذي بواسطته يقر أن النص إبداعي، إنَّ دور الأستاذ ملغى في هذا المنهاج، الأستاذ منفذ لما يطلب منه في الأصل قد يكون هناك مقدمات خاطئة انطلقنا منها وهو ذلك الهجوم المنقطع النظير على الطريقة التلقينية. هل خرجنا فعلاً من الطريقة التلقينية، عملياً وتنفيذياً في (الأول الثانوي) أو غيره؟ هل خرجنا فعلاً من الطريقة التلقينية؟ أيطلب منا من جديد أن نلقن هذه الطريقة الجديدة؟ هذا الذي أراه. لقد تحدث الشيخ الأستاذ سامي الخطيب عن التغيير التربوي فماذا نفعل إذا كان التغيير التربوي الذي هو بحاجة إلى تغيير، كيف نغيّر هذا التغيير؟ وشكراً والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

والحمد لله رب العالمين

مداخلة الأستاذ إبراهيم العزنكي

بداية أشكر القيمين على هذا المؤتمر وأشكر السادة الباحثين والمناقشين وأود أن أشير إلى بعض النقاط التي أرى أنها قد تلقي ضوءاً على أجواء وموضوعات هذا المؤتمر. بداية إذا فسد الطحين فلا بد أن يأتي كل ما في المعجن فاسداً.

ومن هنا ـ أريد أن أسأل: مِمَّ تنطلق؟ وماذا تُريد؟ وأي إنسان تريد منا أن نربي؟ الأمر الذي يستوقفنا هو أن لا بد لكل منهج تربوي من فلسفة تربوية أو قل أسس تربوية وعلينا أن نبحث وقد نحتاج إلى مجهر لنرى هذه الأسس التي يراد لمناهجنا أن تبني إنساناً وأوافق أستاذي ـ الأستاذ خليل ـ في ما لفت إليه من أغلاط ـ لا أقول في كتب اللغة العربية فحسب بل في ما اطلعت عليه مما ألف في اللغة العربية والرياضيات والعلوم حيث جاءت خالية تماماً من أي قيمة، بل على العكس جاء الكثير من القيم المضادة مبثوثاً في هذه الكتب. هذا بالنسبة للأساس. أما بالنسبة للغة العربية والقواعد فألفت نظر الأستاذ نحاس إلى أن الأخطاء اللغوية مهما كثرت يمكن السيطرة عليها أما المسألة المفصلية والأساسية فهي أن نسأل السادة المؤلفين ما المنهج الذي ركنوا إليه والتزموه في تأليفهم كتب النحو..

كنت أتساءل عن أن القضية الأساسية هي المنهج في التأليف، فأي منهج التزم هؤلاء المؤلفون خاصة في القواعد، هل التزموا المنهج الوصفي أم التحليلي؟ أم التزموا منهج العلة الذي هو أساس النحو؟.. نراهم مرة يعتمدون العلة ومرة يعرضون عنها، ومرة يقدمون عللاً ليست بعلل، إلخ...

فمثلاً يقدمون في الفعل الماضي وأبسط ما يكون: أن الفعل الماضي يبنى على الفتح إذا لم يتصل به ضمير رفع متحرك أو واو الجماعة وهذا قلب للعلة رأساً على عقب ثم إنهم في هذا الدرس يقولون: وضمائر الرفع هي (بالحصر): تُ ـ تَ ـ تِ نا المتكلمين ـ نون الإناث

ولا يأتون على واو الجماعة ولا على ألف المثنى. ويُقَدَّم درسُ المضارع المجزوم ثم بعد أكثر من خمسة دروس يأتي الصحيح والمعتل. ومعروف أن المضارع المجزوم ينبني على درس الصحيح والمعتل، هذا بالنسبة للمتوسط الثاني. أما بالنسبة إلى الأول الابتدائي بشكل سريع فإنهم لم يسألوا الطفل عن لغته، لم يسألوا الطفل ماذا يريد؟ وإنما وضعوا لغتهم هم بطريقة القصة وهو المحور وهو... وهو... إلى آخره. فمثلاً عندما يريد أن يدرس حرف الثاء يأتي بالكلمات: ثعبان، ثائر، ثور، ثريا ثم يأتي بخلطة عجيبة غريبة لهذه الأسماء ويؤلف منها جملاً ويدعي أن هذا نص... وهذا بعيد كل البعد عن عالم الطفل وكان الواجب أن نكتب نصاً للطفل من غير النظر إلى الحرف ثم نستقرىء هذا النص لنرى الحروف التي يمكن أن ندرسها من خلال هذا النص الذي أنشىء أصلاً للطفل ويكون الذي دار في أكثر الكلمات هو المهارة التي أعمل عليها كحرف.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: دراسة نقدية في منهجي الرياضيات والعلوم الطبيعية.

الباحث: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي.

المناقش الأول: الدكتور وليد ناجي.

المناقش الثاني: الأستاذ سليم الزعتري.

المناقش الثالث: الأستاذ نذير العزام.

الباحث: الأستاذ وائل شلق.

المناقش: الأستاذة إيمان مراد.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: الرياضيات في المنهجية الجديدة.

الباحث: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي.

المناقش الأول: الدكتور وليد ناجي.

المناقش الثاني: الأستاذ سليم زعتري.

المناقش الثالث: الأستاذ نذير العزام.

الباحث: الأستاذ عبد الرؤوف الإيعالي[1]

من المفترض على المستوى النظري أن يكون لكل منهجية خلفية فلسفية، أو أهداف معينة على صعيد بناء الفرد والمجتمع، هذه الخلفيات قد تبدو واضحة المعالم في مادة الرياضيات أو كتب الرياضيات، وإن ظهر منها شيء فإنما تظهر جوانب أخرى تتصل ببعض الأمور التقنية والفنية، وذلك يعود إلى أن الرياضيات مادة علمية مجال الاجتهاد فيها محدود جداً، أو قد يكون معدوماً، إلا في طرق عرض المفاهيم أو تقديمها من خلال قوالب مختلفة أو عبر تبديل بعض الرموز، دون إمكانية المس بالمضامين الثابتة.

في الماضي القريب، وفي بداية السبعينات تم إدخال بعض المفاهيم إلى الصفوف المتوسطة والابتدائية، وهذه المفاهيم التي تتناول بشكل خاص «نظرية المجموعات» Théorie des ensembles لم تؤثر على سائر الموضوعات والمفاهيم المطروحة سابقاً، بل بقيت كما هي من حيث المضمون وحتى من حيث الكمية، وإن تبدلت بعض الرموز والتعابير.

إذاً ما هي الدوافع التي شجعت عملية التغيير في المناهج؟

إن معظم الجيل الذي ننتمي إليه قد درس في الكتب القديمة والمناهج القديمة، وقد نجح الكثيرون من أبناء هذا الجيل في الوصول إلى مراتب علمية عالية، ومنهم من أثبت حضوراً محلياً وعالمياً. وكان انتشار التعليم أفقياً وعمودياً بنسبة جيدة رافقها عمليات تسرب إلى خارج المدرسة في مراحل عديدة، الأمر الذي دفع البعض لدراسة تلك الأسباب المؤدية إلى عمليات التسرب، حيث اعتبرت المسببات عديدة منها صعوبة بعض المواد الدراسية وفي ظل الطريقة التلقينية ومنها أيضاً عدم ارتباط المناهج الدراسية بسوق العمل والإنتاج، فالمناهج يفترض أن تأخذ بعين

(١) منسق ومدرس مادة الرياضيات في ثانوية روضة الفيحاء في طرابلس.

الأستاذ عبد الرؤوف الإيعالي

الاعتبار حاجة المجتمع وبالتالي يترتب على ذلك تحديد أنواع الدراسة المطلوبة والاختصاصات التي يتطلبها البلد.

إضافة إلى ما تقدم، برزت الحاجة إلى إدخال العديد من المفاهيم والموضوعات العلمية الجديدة إلى المناهج ولا سيما «المعلوماتية» و «الإحصاء».

ولا بد هنا من الإشارة إلى ما اعتبر اليوم الركن الأساسي للمناهج الجديدة ألا وهو طرق عرض المفاهيم عبر اعتماد مبدأ «العمل الفريقي» عبر عملية تستهدف إيصال الطالب إلى اكتشاف المفاهيم من خلال أمثلة وشواهد وأنشطة يتولى مع زملائه معالجتها بإدارة المدرس وتوجيهه، لكي يصلوا جميعاً بعد أخذٍ ورَدْ إلى نتائج نظرية. ولقد ورد في القرآن الكريم: **﴿وما يدريك لعله يزكى أو يذكر فتنفعه الذكرى﴾** صدق الله العظيم.

فالراغب بالتعلم والساعي إليه ليس كالمعرض عن ذلك. الأمر الذي

يعتبره رواد المناهج الجديدة بمثابة انقلاب على المناهج القديمة التي يصفونها بأنها مليئة بالحشو والمرتكزة على مبدأ التلقين.

أمام كل ما تقدم، نرى أن النقاش والبحث في مادة الرياضيات لا يطال إلا جوانب تفصيلية تتصل بمدى ملاءمة هذه الكتب لمستوى الطلاب، وهل هي قادرة فعلاً على تحقيق الأهداف المتوخاة منها، إضافة إلى جوانب أخرى تتصل بطرق عرض المفاهيم والمسائل والسهولة أو التعقيد والكمية المعطاة...، مع بعض الملاحظات والمقارنات بين بعض الموضوعات من هنا وهناك.

إن تعديل المناهج أو تغييرها بين زمن وآخر من الأمور العاديَّة في العديد من البلدان. وربما كانت المسألة مطروحة في لبنان لولا الحروب الطويلة، علماً أن المناهج القديمة ـ ونخص الرياضيات ـ وبالرغم من الثغرات، ظلت في حالة من التجدد والتنوع الدوري الذي كان يظهر تباعاً، خاصة في مستوى الأسئلة المطروحة في الشهادات الرسمية ولا سيما في القسم الثاني.

مما يعني أن المنهاج لم يستهلك، وما زال المدرسون قادرين على ابتكار الكثير. وهذا ما دفع الكثير من المدرسين إلى اعتبار أن الحاجة الفعلية كانت فقط لإدخال بعض المفاهيم الجديدة (الحاسوب والإحصاء) إضافة إلى بعض التعديلات الطفيفة على الكتب الموجودة، ومن ثم إعادة طباعتها بإخراج جيد حديث.

ناهيك أن نظرية العمل الفريقي أو بالأحرى اعتماد مبدأ الأنشطة كمقدمات للوصول إلى اكتشاف النظرية المطلوبة أو المفهوم المستهدف، إنما كانت تتم بشكل أو بآخر لدى الكثير من المدرسين الذين كانوا يعتمدون طريقة طرح الأسئلة والتساؤلات على طلابهم كمقدمات تمهيدية لعرض الدرس أو المفهوم، وبالتالي لم تكن نظرية التلقين مسيطرة دائماً، لا بل أسقطت عند الكثير من المدرسين. وقد نجد اليوم وغداً أن الحشو والتلقين مستمرين في ظل المنهجية الجديدة عند كثير من المدرسين أيضاً.

ولا بد هنا من القول: إن العملية التربوية ليست عملاً آلياً أو ميكانيكياً، إنما هي عملية تتداخل فيها عوامل عدة، منها المنهجي والتقني والفلسفي والإنساني والفني. وبالتالي لا يمكن الحديث عن منهجية دون الحديث عن خلفية ودون الحديث عن أهداف ورؤية معينة لأي إنسان نريد أن نبني، ودون الحديث عن كتاب، وإدارة، وبناء مدرسي مجهز، وصفوف وقاعات، وجهاز تعليمي كفوء مدرب يملك المعلومات والقدرة على العطاء والأسلوب الصحيح، ويتمتع بحالة اجتماعية ومادية تسمح له بالعيش بكرامة لكي يكون قادراً على المساهمة في بناء مواطن كريم عفيف صالح..

ولا نخال المسافة قريبة بيننا وبين تلك العناوين والشروط.

مقارنة بسيطة بين المنهاجين:

إن منهاج الرياضيات القديم اكتفى بذكر عناوين الموضوعات والمفاهيم المطلوبة دون ذكر التفاصيل، مثلاً: entiers relatifs (الأعداد الصحيحة..)، Addition-soustraction-multiplication (عمليات الجمع والطرح والضرب).

هذه المسألة سمحت للمؤلفين بالاجتهاد صعوداً وهبوطاً أو يميناً ويساراً، بحيث إن العديد من الكتب كانت بسيطة ودون المستوى، في حين أن البعض الآخر قد ركم معلومات تفوق قدرة الطالب على الاستيعاب، وعلى سبيل المثال لا الحصر، اعتمد أحد كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط (السابع) من أجل شرح مفهوم الأعداد الصحيحة السالبة والموجبة entiers relatifs سلسلة من الأسس النظرية المعقدة للوصول إلى عرض المفهوم.

Construction de Z:
A partir d'une relation d'équivalence chaque entier relatif est le représentant d'une classe d'équivalence.

إذاً تتم عملية بناء مجموعة الأعداد بناء على نظرية العلاقة التعادلية

وهذا العرض النظري يفوق قدرة الطالب الاستيعابية حكماً. يضاف إلى ذلك أن بعض المدرسين كانوا يحذفون العديد من الدروس لعدم شمولها في الامتحانات الرسمية.

أما المنهجية الجديدة فحاولت وضع ضوابط لإدخال المفاهيم من خلال تحديد الأهداف المطلوبة والتي يفترض عدم تخطيها، وترافق ذلك مع نصائح تربوية تتناسب مع عمر الطالب في كل مرحلة دراسية. بالإضافة إلى توزيع المنهاج عمودياً بشكل تدريجي، مثال على ذلك موضوعات Géométrie dans l'espace (الهندسة الفراغية) والتي كانت تعطى فقط في الثاني الثانوي فأصبحت الآن موزعة ابتداءً من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى المرحلة الثانوية.

إن هذا التوزيع العمودي للهندسة الفراغية كان موجوداً في المنهج السابق في صفي الثالث والرابع المتوسطين ولكن ما يدعو للأسف أن الكتب المدرسية القديمة أدخلت هذه المفاهيم بنفس الطريقة التي كانت مطروحة في الصف الثاني الثانوي وبنفس التمارين تقريباً، فكيف لطالب الصف الثالث المتوسط أن يفهم ما عجز عنه تلميذ الثاني الثانوي مع فارق العقل والعمر؟.

المحاذير:

علينا الإقرار بأن المناهج القديمة وكذلك الكتب القديمة حملت الكثير من العناصر الإيجابية، ولعل التعديلات التي أدخلت على مادة الرياضيات في السبعينات شكلت حينها ثورة علمية، ولكن الأخطاء التي رافقت عملية التطبيق أدخلتنا في متاهات وأزمات مما جعل القوالب أحياناً تتقدم على المفاهيم، وذلك يعود غالباً إلى عدم إخضاع المدرسين للتدريب الكافي أو التأهيل المناسب حينها.

وعلى سبيل المثال أيضاً، فقد غالى أغلب الأساتذة في التركيز على مفاهيم نظرية المجموعات (Théorie des ensembles) في حين أن هذه

النظرية ليست سوى عنصر مساعد على إدخال المفاهيم الجديدة من خلال قالب معين، لتشكل من خلال رموزها ومصطلحاتها وسائل للتعبير والانتقال من فكرة إلى أخرى.

وما نخشاه اليوم أيضاً تكرار التجربة أو الأخطاء.

ولا شك أن ما طرحته المنهجية اليوم مهم جداً، خاصة في الجانب المتصل بطريقة إدخال المفاهيم عبر الأنشطة (Activité) ضمن مجموعات وزمر، أي ما يسمى «بالعمل الفريقي» (Travail par groupe). ولكن هل تم الإعداد المناسب والكافي للدخول في هذه العملية؟ وهل تُتَّبع حالياً وسائل مناسبة لمتابعة ما يجري على الأرض بشكل صحيح وكاف أيضاً؟ وهل تم تأمين التجهيزات المناسبة وبخاصة في مدارس صفوفها تضيق على أعداد طلابها، ناهيك عن أن المنهاج المطلوب كبير بحيث لم يخصص له الوقت الكافي، ونحن حتماً على أبواب مشكلة حقيقية بعد سنتين في الامتحانات الرسمية في حال عدم إنهاء المنهاج.

التحضير للمنهاج الجديد:

إن الفترة الزمنية التي خصصت لإعداد المناهج وتنفيذها لم تكن كافية. وهذا ما أدى إلى العديد من المشاكل والأخطاء، نورد بعضها للتمثيل:

١ ـ أخطاء مطبعية عديدة، انظر الصفحة ١١٧ في كتاب الأول الثانوي، الصادر عن المركز التربوي.

٢ ـ أخطاء علمية، مثلاً في الكتاب الرسمي للثاني المتوسط، هناك خطأ علمي في تعريف الكسور العشرية (Fraction décimal).

ـ أخطاء تربوية أيضاً:

١ ـ إن المنهجية لم تضع عملية الضرب بين الكسور كهدف من أهدافها لصف الرابع الابتدائي، في حين أن العديد من الأعمال

المطروحة تضمنت تلك العملية، وهذا أمر يتناقض مع المنهجية نفسها.

٢ - إن الكتب المطروحة في الابتدائي والمتوسط لا تنسجم مع روح المنهجية التي تعتمد مبدأ البحث والتفكير، في حين أن الكتب اعتمدت على الملاحظة للوصول إلى المفاهيم الرياضية مما يشكل خطراً على النمو العقلي للطالب.

٣ - إن المنهجية تعتمد على تخفيف الكمية المطلوبة من الطالب، لذلك اعتمدت الصف الأول الثانوي مشتركاً بين سائر طلاب المرحلة الثانوية، دون التمييز بين علمي وأدبي، مما نتج عنه مشاكل عديدة، بحيث أن الأستاذ لا يستطيع إهمال من يحضر نفسه للفرع الأدبي كما أنه لا يستطيع أن يماشي الطالب الذي ينوي الانتقال إلى الفرع العلمي.

والملاحظ هنا أن أغلب الأساتذة يشكون من كتاب الأول الثانوي، حيث احتوى على كمية كبيرة من التمارين والمسائل تتعدى الوقت المخصص لهذه المادة. مما سيؤدي إلى تقصير كبير في شرح كافة الدروس المطلوبة لهذا العام.

٤ - يقولون إننا لا نريد اتباع مبدأ التلقين، بل نريد من الطالب اكتشاف المفاهيم وملاحظتها عبر معالجته مع زملائه للأنشطة المطروحة في مقدمة كل درس، والذي يحصل فعلياً أن الكثير من هذه الأنشطة المطروحة لا تتناسب مع خطة الوصول إلى اكتشاف المفاهيم. مما يعني أن عرض المفاهيم لاحقاً دون أي برهان يسقط الهدف المطلوب ويتناقض مع روح المنهجية، لا بل من شأنه إعاقة النمو العقلي والذهني عند الطالب.

٥ - لعلَّ من أخطر الأمور أن إطلاق المناهج لم يترافق مع مبدأ التقويم الذي لا يزال حتى الآن غير واضح وغير مفهوم. وما صدر عن

المعنيين في هذا الخصوص لم يكن واضحاً برأي الكثير من المدرسين وغير قابل للتطبيق.

إننا حتماً مع التغيير نحو الأفضل، ونعتقد أن انطلاقة المناهج الجديدة نقلة نوعية جيدة.

وإننا عندما نورد مخاوفنا وملاحظاتنا فذلك في سبيل التحسين والوصول إلى الأفضل فإننا حتى الآن نلاحظ أن معظم المدرسين يتبعون الطرق التقليدية، وهذا يفقد المنهجية أهدافها.

ولذلك فإننا نطالب بالمتابعة الجدية لعملية إعداد المدرسين ومتابعة عملهم خلال العام الدراسي، ومحاولة حل المشاكل التربوية التي تعترضهم خاصة لجهة مبدأ التقويم ومشاكل كبر المنهاج.

إننا نقدر جهود كل الذين شاركوا في إعداد هذه المناهج وهذه الكتب، ونتمنى على الجميع بذل المزيد من الجهود فالوطن بحاجة للمزيد دائماً.

المكتب التربوي الإسلامي

الأول الثانوي:

Page 71 activité 1
Page 77 N3
Page 78 N 22

أخطاء طباعة:

Page 80 N 5
Page 89 N 11
Page 105 N 14
Page 106 N 3
Page 116 N 5
Page 116 N 10
Page 117 N 12-13
Page 128 N 1

الرابع الابتدائي: (الصف الأول من الحلقة الثانية).

- إن ضرب الكسور ليس من منهاج هذا الصف.

فإذا نظرنا إلى درس الكسور صفحة ١٤٠ في تمرين رقم ٨ وفي تمرين رقم ١٤، نجد أن هذين التمرينين يعتمدان على مبدأ ضرب الكسور.

- إن منهاج هذا الصف يقف عند عدد المليون، ومع ذلك نجد أن الكتاب قد تخطى ذلك ووصل إلى مليار في الصفحة ٥٨.

في الصف السابع:

- في الصفحة ٩٦ تعريف الكسور العشرية.

في معظم الكتاب، نلاحظ بوضوح أن الأنشطة في بداية كل درس تعطي فكرة موجزة عن عنوان الدرس، ثم تنتقل بعدها إلى مبدأ التلقين الذي يتعارض مع روح المنهجية الجديدة.

مثلاً: صفحة: ٣٢.

الدرس: Nombres premiers

إن الأنشطة تتمحور حول مفهوم الأعداد الأولية وإيجاد الأعداد الأولية التي هي أصغر من مئة دون تعليل.

أما ما تبقى من عناوين في هذا الدرس في المنهاج الرسمي فإنها أعطيت بالطريقة التلقينية وذلك ينطبق على درس: Triangles égaux.

المناقش: الدكتور وليد ناجي[1]

أولاً: في الشكل:

في الواقع إنني لم أجد في دراسة الزميل الكريم بحثاً، بالمفهوم المتعارف عليه بل هي مقالة تحاول أن تكون نقدية، خالية من أغلب مقومات البحث.

يضاف إلى ذلك أن هذه المقالة تتردد وتتأرجح بين الكلام حول المنهجية الجديدة للرياضيات، والكتب الصادرة عن المركز التربوي وأداء الأساتذة والمدرسين في تطبيق هذه المنهجية.

كما لاحظنا تشويشاً واضحاً لدى الزميل في فهمه للخلفية الفكرية لمناهج الرياضيات، فكانت مقالته كلاماً حول بعض مقتطفات محتوى المنهاج، في حين أن لهذا المنهاج مقدمة وأهدافاً عامة بالإضافة للأهداف السلوكية وتفصيلاتها. حسبنا ما أوردناه حول موضوع الشكل لدراسة الزميل، وأنتقل الآن للكلام حول المضمون.

ثانياً: في المضمون:

في الواقع أنني لم أتمكن من فهم ما أراده الزميل تماماً من خلال دراسته:

فهل كان المقصود دراسة حول المنهاج؟ ولماذا أهمل مقدمة المنهاج وأهدافه العامة، التي تشكل جزءاً هاماً جداً وأساسياً من المنهاج؟

أم كان المقصود المحتوى، وهو لم يتناول منه سوى بعض المقتطفات المشوهة؟ أم تراه أراد دراسة الكتب الصادرة عن المركز التربوي؟ إنه لم ينتقد منها إلا خطأ مطبعياً هنا، وخطأ في التعبير هناك.

---

(١) أرسلت هذه المناقشة لاحقاً ولم تلق أثناء إنعقاد المؤتمر.

وفي هذه الحالة أيكون ناقداً أم مادحاً؟ أم أراد نقد أداء المركز التربوي توجيهاً وتدريبا؟

على كل حال، فإننا سنورد فيما يلي ملاحظاتنا حول ما أتى في هذه الدراسة:

١ ـ أتى في الصفحة الثانية، الفقرة الثانية: «ولا بد هنا من الإشارة إلى ما اعتبر اليوم الركن الأساسي للمناهج الجديدة، ألا وهو طرق عرض المفاهيم عبر اعتماد مبدأ «العمل الفريقي» إلخ..

الرد: إن الركن الأساسي للمناهج الجديدة ليس «العمل الفريقي» وإنما «التعليم النشط»، وهو مبدأ يتقاطع مع طريقة «العمل الفريقي»(وليس مبدأ العمل الفريقي) بحيث يشكل هذا الأخير جزءاً منه، لكنه ليس هو المقصود. وهذه المغالطة يقع فيها الكثير من الزملاء وينبغي التنبه إلى هذا.

٢ ـ ورد في الفقرة الأخيرة من الصفحة الثانية: «مما يعني أن المنهاج (القديم) لم يستهلك وما زال المدرسون قادرين على ابتكار الكثير. وهذا ما دفع الكثير من المدرسين إلى اعتبار أن الحاجة الفعلية كانت فقط لإدخال بعض المفاهيم الجديدة (الحاسوب والإحصاء) إضافة إلى بعض التعديلات الطفيفة على الكتب الموجودة، ومن ثم إعادة طباعتها بإخراج جيد وحديث».

الرد: أولاً: صحيح أن التجديد كان يطال المناهج القديمة بشكل دائم ولكن ليس بشكل منظم بل كانت كل مؤسسة تربوية تقوم بتجديد المحتوى على هواها بحيث لم يعد في لبنان منهاج موحد للرياضيات، من هنا أتت الحاجة لتوحيد المنهاج وليس فقط لإدخال بعض المفاهيم الجديدة..

إلا أن التجديد لم يقتصر فقط على محتوى المنهاج، وإنما تعداه إلى أبعد من ذلك بكثير. لقد أرسى هذا المنهاج أسساً متينة لبناء المحتوى، وذلك من خلال دراسة معمقة للأهداف المتوخاة من خلال

تطبيق هذا المنهاج، وكان الأجدى تناول هذه الأهداف العامة ـ الأسس ـ بالدراسة والتمحيص.

ثانياً: لايعتبر الحاسوب مفهوماً رياضياً، بل هو علم مستقل له مفاهيمه وعلماؤه ومراكز أبحاثه المستقلة وكلياته، ولم يعد يعتبر جزءاً من الرياضيات.

ثالثاً: ليس صحيحاً أن المناهج اقتصرت على «بعض التعديلات الطفيفة على الكتب الموجودة».. هذه مغالطة واضحة...

٣ ـ أتى في الصفحة الثالثة، الفقرة الأولى: «...كانت تتم بشكل أو بآخر لدى الكثير من المدرسين الذين كانوا يعتمدون طريقة طرح الأسئلة والتساؤلات على طلابهم كمقدمات تمهيدية لعرض الدرس أو المفهوم، وبالتالي لم تكن نظرية التلقين مسيطرة دائماً، لا بل أسقطت عند كثير من المدرسين. وقد نجد اليوم أو غداً أن الحشو والتلقين مستمران (وليس مستمرين كما وردت في دراسة زميلنا) في ظل المنهجية الجديدة عند الكثير من المدرسين أيضاً.

الرد: أولاً: تتحدث نظريات طرق التدريس عن ثلاثة أنواع من طرق التدريس: الطريقة المحاضراتية Dogmatique، وهي الطريقة الجامعية التي تعتمد على الإلقاء (وهذه الطريقة التي يتعارف الناس على أنها الطريقة التلقينية)، والطريقة التلقينية «المقنعة» Magistrale (وهي التي ذكرها محاضرنا الكريم واعتبرها، خطأً، الطريقة الحديثة)، وأخيراً طريقة التعليم النشط Enseignement actif التي تدعو إليها المنهجية الجديدة.

لقد وقع الكثير من المربين في هذا الخطأ الشائع، فاختلط عليهم أمر التفريق بين الطريقتين الأخيرتين إلا أن دراسة متفحصة ومعمقة تجعلنا نلمس الفرق الشاسع بين هاتين الطريقتين. لقد أصبح تلاميذنا «مبرمجين» من جراء التعليم بالطريقة الثانية، وتمكن الأساتذة من حملهم على اجتياز الامتحانات الرسمية بنجاح دون التفقه فيما يدرسون.

ثانياً: إن «التبشير» باستمرار الحشو والتلقين لا يعني المنهجية الجديدة في شيء، فمخالفة قوانين السير لا تعني أن هذه القوانين سيئة، كما أن مخالفة بعض المسلمين لتعاليم الإسلام لا تعني أن في الإسلام علة.

٤ ـ أتى في الصفحة الرابعة، الفقرة الثانية كلام حول الهندسة الفراغية ومنه «..بل أدخلت بعض التمارين التي كانت في كتاب الثاني الثانوي إلى كتاب الثاني المتوسط الجديد..».

الرد: لم يصدر بعد كتاب الثاني المتوسط. وإن كان المقصود كتاب الصف السابع فكان الأحرى بالزميل أن يقول الأول المتوسط (كي لا يتهم بعدم الاطلاع على الهيكلية الجديدة).

لقد راجعنا الكتاب ولم نجد لما أوحى به الزميل المحاضر من أثر إذ اقتصرت تمارين ومسائل الدرس المشار إليه على بعض الرسومات وحسابات المساحات والأحجام... وعلى افتراض وجود ما ذكر، فأين مسؤولية المناهج في ذلك؟

٥ ـ أتى في الفقرة الأخيرة من الصفحة الرابعة: «...لقد غالى أغلب الأساتذة في التركيز على مفاهيم نظرية المجموعات، في حين أن هذه النظرية ليست سوى عنصر مساعد على إدخال المفاهيم الجديدة من خلال قالب معين، لتشكل من خلال رُموزها ومصطلحاتها وسائل للتعبير والانتقال من فكرة إلى أخرى..

الرد: إنني أستغرب أن يكون هذا هو رأي المحاضر الكريم، ذلك أن نظرية المجموعات هي فلسفة قائمة بذاتها تقوم على بناء الرياضيات بشكل موحد: فالعدد يصبع عدد عناصر المجموعة، والجمع يصبح عدد عناصر اتحاد مجموعتين منفصلتين وهكذا... لقد توخى الرياضيون إعادة بناء الرياضيات من خلال هذه النظرية إلا أن التجربة أثبتت، بما لا يقبل الشك، أن هذه النظرية لا يمكن أن تصلح للتعليم.

٦ ـ أتى في الفقرة الثالثة من الصفحة الخامسة: وما طرحته المنهجية اليوم مهم وبخاصة في الجانب المتصل بطريقة إدخال المفاهيم عبر الأنشطة Activités ضمن مجموعات وزمر، أي ما يسمى بالعمل الفريقي. إلخ.

الرد: في البدء هناك الخطأ الشائع الذي يجعل التعليم النشط يقتصر على عمل المجموعات (بينما هو أسلوب تعليمي يستخدم عدة طرق، منها طريقة عمل المجموعات).

أما ما تبقى من هذه الفقرة فلا علاقة له بالمنهجية التعليمية، إنه كلام حول إعداد وتأهيل المعلمين والمدارس لتطبيق هذه المنهجية. وإن كان لنا من رد فهو أن العمل في هذا المضمار قد بدأ فعلياً مع بداية تطبيق هذه المنهجية (دورات تدريبية للأساتذة، تجهيز لبعض المدارس) ولم ينته العمل بعد، إنه في البداية.

أما بالنسبة للوقت فقد أملت الظروف تأخيراً قسرياً، ونأمل تجاوب الوزارة هذه السنة من خلال استصدار التعاميم الملائمة لتطبيق هذه المنهجية، كما ينبغي (فالمركز التربوي هو هيئة تخطيطية وليس تنفيذية).

٧ ـ ورد في الصفحة الخامسة أيضاً، وتحت عنوان «التحضير للمنهاج الجديد: «إن الفترة الزمنية التي خصصت لاعداد المناهج وتنفيذها لم تكن كافية».

الرد: يكفي في هذا المقام ذكر بعض التواريخ:

ـ الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان: بدأ العمل فيها في كانون الثاني ١٩٩٥ وانتهت في ١٢ أيلول ١٩٩٥ (أقرت بموجب قرار مجلس الوزراء رقم ٢٢ تاريخ ١٩٩٥/١٠/٢٥).

ـ لجان المناهج: بدأت الجلسات التحضيرية في تشرين الثاني ١٩٩٥ وانتهت في تموز ١٩٩٦ (أقرت هذه المناهج في مجلس الوزراء بموجب المرسوم رقم ١٠٢٢٧ بتاريخ: أيار ١٩٩٧).

- لجان التفصيلات: بدأت أعمالها في آب ١٩٩٦ وانتهت في كانون الثاني ١٩٩٧ (صدرت تفصيلات السنوات الأولى للمراحل التعليمية بموجب التعميم الوزاري رقم ٢٣/م/٩٧ في ١ آب ١٩٩٧).

- لجان التأليف: بدأت أعمال تأليف الكتب المدرسية الجديدة للسنوات الأولى في بداية ١٩٩٧ وانتهت في بداية ١٩٩٨ (تسليم المخطوطات).

- أعمال الإخراج الفني والطباعة: بدأت أعمال الإخراج الفني والطباعة مع تسليم كل مخطوطة. ومع افتقار لبنان للعنصر الفني المتخصص في إخراج الكتاب المدرسي، اضطر المركز لتدريب فنيين بمساعدة خبراء فرنسيين وكنديين حتى بدأت تتكون عناصر متخصصة في المركز التربوي لهذا الشأن.

وقد بدأت الكتب تصدر تباعاً ابتداء من أيلول ١٩٩٨.

- أعمال تأهيل المدربين للأساتذة: بدأت هذه الأعمال في نيسان ١٩٩٨ (للقطاعين الرسمي والخاص) واستمرت حتى أواخر تموز ١٩٩٨. وخلال شهر آب ١٩٩٨ تم تدريب كافة مدرسي السنوات الأولى لكافة الاختصاصات في كل لبنان.

فهل صحيح أن مدة التنفيذ لم تكن كافية؟ علماً بأن العمل لا يزال قائماً على قدم وساق حتى هذه الساعة لإتمام التطبيق حتى نهاية العام ٢٠٠٠.

أما بالنسبة «لأخطاء الطباعة» التي تحدث عنها صاحبنا فهي لا تكاد تذكر في كتب الرياضيات (ولكن قلما نجد كتاباً خالياً من الأخطاء، وخاصة في الطبعة الأولى، وحسبنا في هذا المقام أن نذكر تجربة صديقنا المحاضر في أول كتاب أنزله إلى الأسواق!!). على كل حال، لقد طلبنا من كافة الزملاء المدرسين تزويد المركز بكافة الأخطاء التي يقعون عليها في الكتب ليتم تصحيحها في الطبعات اللاحقة. أما عن «الأخطاء العلمية»

فإنني أعجب من صاحبنا أن يتناول موضوعاً سبق أن تناقشنا به، وقد بينا له أن ما سماه خطأً علمياً ليس كذلك في الواقع، وجل ما في الأمر أنه تعبير يحتمل الالتباس، وقد وعدناه أن نبدل التعبير منعاً للالتباس، ولكن يبدو أن صاحبنا مصرّ على تسميته «خطأً علمياً» لإيهام الناس بأمر ليس موجوداً. أما عن «الأخطاء التربوية» فإننا لم نجد أثراً لمسائل تتطلب ضرب الكسور في كتاب الرابع كما ادعى صاحبنا!!

أما قمة التجني فقد ظهرت واضحة في الفقرة الأخيرة من هذه الصفحة، حيث ادعى صاحبنا أن الكتب المطروحة في الابتدائي والمتوسط «لا تنسجم مع روح المنهجية»؟؟!! إن هذا الكلام يدل على أمر من اثنين: إما أن صاحبنا لم يقرأ المنهجية جيداً (وهذا ما أستبعده) وإما أنه لم يطلع على الكتب بشكل جيد (وهذا ما أرجحه). وحسبي في هذا المقام أن أذكر أن كتاب الصف السابع قد حاز على تنويه من دار Natan الفرنسية، وعلى تنويه آخر من التفتيش التربوي في فرنسا، وعلى تنويه ثالث من أحد خبراء ال AUPELF، وتنويه رابع من الخبيرة الكندية التي كانت تواكب عمليات التأليف في المركز التربوي؛ ولم نذكر الشهادات التي أتت من داخل لبنان.

٨ ـ أتى في الفقرة الأولى من الصفحة السادسة كلام حول مبدأ دمج الفرعين: العلمي والأدبي في الصف الأول الثانوي ومشاكل الكتاب مع هذا الأمر.

الرد: إن المشكلة موجودة فعلياً، إلا أن السبب فيها يعود إلى إصرار الأساتذة على تعليم المادة وكأنها موجهة للعلميين فقط. إنه ناتج عن سوء استخدام الكتاب وليس عن الكتاب!.

٩ ـ أتى في الفقرة الثانية كلام إنشائي لا يستند إلى معيار علمي بل يشكل رأياً خاصاً للمحاضر. ومع احترامنا لهذا الرأي إلا أننا نرفضه جملة وتفصيلاً.

١٠ - أتى في الفقرة الثالثة (البند ٥) من الصفحة السادسة: إن من أخطر الأمور أن إطلاق المناهج لم يترافق مع مبدأ التقويم.

إنني أوافق زميلي الرأي (علماً بأن الكلمة العلمية الدقيقة ينبغي أن تكون «نظام التقويم» وليس «مبدأ التقييم»). ذلك أنه من المعروف في علم المناهج، وهندستها أن النظام التقويمي هو جزء لا يتجزأ من المنهاج وبالتالي فإن المركز التربوي قد وقع في خطأ كبير عندما أصدر المناهج مبتورة (دون نظامها التقويمي).

أسأل الله تعالى أن يرينا الحق حقاً ويرزقنا اتباعه ويرينا الباطل باطلاً ويرزقنا اجتنابه، إنه سميع قدير وبالإجابة جدير وهو الموفق والمستعان.

د.وليد ناجي.

المناقش الثاني: الأستاذ سليم زعتري[1]

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين.

أما بعد،

فقال رسول الله ﷺ: «كل إنسان يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه» أو كما قال.

قبل الدخول بالمناقشة، أريد أن أتطرق للموضوع من ناحية أخرى، فأقول: أي إنسان نريد لمجتمعنا؟ هذا هو السؤال الذي يدور في ذهني: هل نريد الإنسان القوي المفكر المبدع؟ أم نريد الإنسان العادي البسيط؟ والجواب على هذا السؤال يحدد الاتجاه الذي يجب أن نسلكه في تربية أجيالنا القادمة، لأن الأغراض تخدم الأهداف. أما بالنسبة لطرح الأسئلة، فهناك ضغط فكري على الإنسان لأن السؤال لا يخدم المصلحة العامة وإنما يحترم مصلحة السائل دوماً. فمثلاً إذا كان السؤال: هل تحب مشاهدة فيلم رعب أم فيلم عنف؟ وتجد الإجابات تبلغ نسباً عالية خلال الإحصاءات، وتنتهي وسائل الإعلام بإيراد النتائج بحسب النسب. ولكن المشكلة هنا أنه لم يترك للإنسان أو للفرد أن يعبر عن رأيه الذي حصر فقط بالإجابة على واحد من هذه الإجابات.

وبالعودة إلى حديث رسول الله ﷺ، إذا أردنا إعداد شعب قوي قادر على النهوض، فعلينا إعداده بأن نحسّن مستواه الأدائي عن طريق التفكير والبحث ليرتقي هو، لا أن نخفّض المطلوب ونجعل المستوى بحسب قدرة الطلاب، ونجعل مستوى التفكير عند الطلاب مستوى واحداً، ونكون قد حددنا بأنفسنا قدرة الطلاب على الإبداع.

---

(١) منسق مادة الرياضيات في ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

ويحضرني هنا مثال أحب أن أورده، وهو مثل رياضي:

نلاحظ أن هنالك تنافساً واضحاً جداً وقوياً من أجل كسر الأرقام القياسية التي كسرت جميعها تقريباً وهي تنمو باضطراب، فكيف يستطيع هذا الشعب أن ينمي قدراته البدنية والجسمانية ويفعل أكثر مما هو مطلوب منه تجاه الرياضة؟ ويقضي الساعات الطوال فيها سواء كان لاعباً أم مشاهداً ولا يعطي وقته للعلم، ويقول: ليس عندي وقت.

وبشأن مناقشة المناهج فإنني أود أن أحصر هذه المناقشة بصفي السابع من المرحلة المتوسطة والأول الثانوي.

الصف الأول الثانوي

أولاً: (من حيث الفصول الجديدة والقديمة): لا شك أن هناك فصولاً جديدة أدخلت على المادة أعطاها دفعاً من حيث النوعية، مثالاً على ذلك دروس: Proportionnalité التناسب - Statistique reperage الإحصاء ومعها العمليات الحسابية المتعلقة بالآلة الحاسبة التي كانت لها نتائج سلبية إلى حد ما من خلال ملاحظاتي للطلاب أثناء حصص الدروس، فقد تبين لي أن الآلة الحاسبة بدل أن تكون عاملاً مساعداً للطالب أصبحت عاملاً سلبياً على سلوكه وتفكيره بدلاً من أن تكون دافعاً إيجابياً له. ويمكن أن ترى وتلمس ذلك بأنك لو طرحت مسألة واحدة على التلاميذ لحلها بواسطة الآلة الحاسبة، لوجدت الإجابات المتضاربة والمختلفة، مما يدل على أن الطالب الذي يجيد استعمال الفكر والمنطق فإنه لا بد له أن يحسن استعمال الآلة الحاسبة. وبذلك تكون الآلة الحاسبة قد أكدت لنا أنه من يحسن استعمال العقل يحسن استعمال كل الآلات التي يعود تحريكها بواسطة هذا العقل، إذن فالآلة الحاسبة من الضروري استعمالها والتدرب على توظيفها، ولكن بحدود. وأما بالنسبة للفصول التي كان يعول عليها تعويد الطالب على استعمال العقل والحفظ، فإنها تحولت إلى مسائل لا تحركها إلا الملاحظة.

والملاحظة وحدها لا تكفي لأن الطالب الذي هو بين أيدينا لا يستطيع أن يعبر عن مشاهدته بسبب مشكلة اللغة الأجنبية، فالتعبير إذن مشكلة لم تحل كلياً بإدخال بعض الفصول الجديدة التي تعتمد على الملاحظة والمشاهدة والحس، لأن بعض الطلاب الذين يتمتعون بهذه الأحاسيس هم من الغالبية التي لا تستطيع التعبير عن ذلك، فأين يكون الحل إذن؟ قد يكون الحل باعتماد الحفظ والتدريب والتكرار ثم بالاعتماد على النفس. وهذه أكبر المشاكل التي نعاني منها عندما نضع الامتحانات. فكل طالب يريد أن يسأل بمجرد أنه رأى كلمة لا يستسيغها ولم يحاول أن يحفظها ويستفيد منها خلال حصص الأعمال التدريبية، وكأن الأستاذ المراقب أصبح قاموساً لهؤلاء الطلاب. إنني أجد أن المناهج الجديدة لم تتطرق إلى حل مثل هذه المشاكل.

ثانياً: (من حيث الكتب المقررة من قبل المركز التربوي):

١ ـ فهي تحتوي على المادة التي إذا تعلمها الطالب يكون قد أنجز بإتمامها مرحلة لا بأس بها. ولكن الأمر غير المقبول في هذه الكتب هو أن إدخال بعض النشاطات فيها لم يكن مدروساً. فمثالاً على ذلك في درس Poly Nome.

هناك نشاط أدخل فيه معلومات فيزيائية تتعلق بـ Chute Libre، وعندما سألت الطلاب عن مادة الفيزياء في الصف الثانوي الأول، علمت أنها ليست من البرنامج وقد أكد لي ذلك أساتذة الفيزياء في الصف الثانوي الأول.

ومرة ثانية في درس Bases et repères، وجدت نشاطاً يتعلق Plan incliné، وهو غير مقرر لهذه الصفوف. ونرى من خلال ذلك أن هناك نشاطات أدرجت حشواً، وكيف للأستاذ أن يعرفها لأول مرحلة ويتبين له الخطأ من الصواب في إقرار مثل هذه النشاطات؟ أضف إلى ذلك أن بعض النشاطات لا يتسع الوقت لإجرائها، وهي الأداة العملية التي تدخل إلى

الطالب حب التعرف إلى ما بعد هذه النشاطات. وماذا نقول عن بعض النظريات التي حذفت إثباتاتها، والتي كانت حافزاً لشحذ أفكار الطلاب المتفوقين؟ فأصبح الطالب المندفع تبرد عزيمته وتخور قواه العقلية أمام النظريات التي يتم إتباعها بتجارب أو أمثلة لتعزيزها، نعم الأمثلة والتدريبات تدعم إثبات النظرية وليس العكس.

٢ ـ وأما بالنسبة للجهات التي كنا نعتقد بأنها سوف تحضر لنا كتابنا بمستوى طباعته، فإننا نرى فيه الأخطاء الكثيرة، أضف إلى ذلك دليل المعلم الذي أصبح كالعصا المجبرة إذا توكأ عليها الأستاذ فإنه قد يقع، وإذا تركها فعليه أن يبذل الوقت والجهد حتى يستطيع أن يقرأ ويتابع.

وأسوأ ما في الأمر أن المركز التربوي قد أعطى لبعض أصدقائه دليل المعلم وطرح هذه الكتب بين أيدي أولادهم، والأولاد لا يعرفون ولا يُميزون بين ما فيه من صواب وما فيه من أخطاء، فأصبح دليل المعلم هماً إضافياً على هم المعلم.

٣ ـ وآخر الأمر أن المركز التربوي قد أعطى إجازات بالتأليف لبعض الأساتذة المؤلفين، وبذلك فقد أفاض علينا من هذه المشاكل بسبب تجارة العلم. إن المركز التربوي لم يستطع مراقبة الكتب الصادرة عنه، فكيف له أن يراقب هذه الكتب من حيث مطابقتها للمناهج وصحة ما فيها؟

الصف السابع ـ المرحلة المتوسطة ـ

أولاً: إيجابيات المنهج الجديد والكتاب المقرر للصف السابع:

١ ـ أولى تلك الإيجابيات حذف درس الـ Sets حيث كان يعاني التلاميذ من صعوبته وعدم القدرة على فهمه وخصوصاً كتابة الـ in sets Comprehension، وغيرها من الأمور المتعلقة بهذا الدرس.

٢ ـ إدخال الإحصاء Statistics، وهذه من رأيي مهمة جداً حيث تعطي الطلاب فكرة مبسطة عن أمور الإحصاءات وكيفية إجرائها والطريقة

التي تتبع في عرضها Distribution table، وغيرها من الأمور المتعلقة بهذا الدرس.

٣ ـ بالنسبة للآلة الحاسبة، مما لا شك فيه أن لهذا الأمر إيجابياته حيث يتعرف الطلاب هذه الآلة وكيفية استعمالها، واستعمال بعض مفاتيحها وفي نفس الوقت لها سلبيات سوف أذكرها في باب السلبيات.

٤ ـ بالنسبة للكتاب، الأسئلة في آخر كل درس كثيرة ومتنوعة ورائعة، وخصوصاً في دروس الهندسة مثل: Perpendicular bisector of a segment.

٥ ـ إدخال درس Location في محله، حيث يتعرف الطلاب في مرحلة مبكرة الـ Condinates, Aberissas ordinates وكذلك Plot thing poins، ففي المنهاج القديم كان الطلاب لا يعرفون ذلك إلا في الصف الرابع المتوسط، كما أني لاحظت أن التلاميذ لم يجدوا أية صعوبة في فهم الدرس وتطبيقاته.

ثانياً: سلبيات المنهاج الجديد والكتاب الجديد للصف السابع:

١ ـ درس الـ Divisibility By 2.3.4.5.9.10 مهم جداً وضروري لما بعده من الدروس، وهذا لم يلحظه الكتاب المقرر.

٢ ـ ترتيب الدروس في الكتاب غير موفق.

مثلاً: الدرس الأول في For a good start in algebra معظم ما ورد في هذا الدرس أعيد شرحه في دروس لاحقة وكأنه ملخص لكل الدروس الواردة بعده.

مثل آخر: الدرس الأول في For a good start in geometri فيه حشو ومعلومات كثيرة جداً وهي في الوقت نفسه مهمة جداً، وتحتاج إلى دروس عديدة وليس إلى درس واحد.

كما أن هناك معلومات عن الـ Circles، لم يستطع التلاميذ استيعابها

كاملاً في الصف السابع لأنها تحتاج إلى تطبيقات أكثر وإلى وقت أطول.

٣ ـ الدرس السادس والسابع Prime No: Applications to prime كان من الأفضل أن يكونا درساً واحداً مترابطاً، وخصوصاً أن الدرس السادس قصير جداً.

٤ ـ درس الـ Parallepiped مفصل جداً جداً، والأسئلة على مستوى عال مقارنة بمستوى الصف السابع، ويحتاج إلى دراية من المعلم لتعميق فهم هذا الدرس في أذهان التلاميذ.

٥ ـ كلمة أخيرة عن الآلة الحاسبة: إنه بالرغم من أهميتها في أمور الإحصاء فقط لاحظت أن التلاميذ اتكلوا عليها كثيراً بسبب وبلا سبب، بحاجة أو دون حاجة، وهذا يستدعي من المعلم انتباهاً لاستعمال الآلة عند الحاجة إليها فحسب.

المناقش الثالث: الأستاذ نذير العزام[1](*):

صاحب الفضيلة الشيخ رشيد الميقاتي رئيس جمعية الإصلاح الإسلامية المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

إليكم، وبصفتي أحد العاملين في الحقل التربوي ومدرساً لمادة الرياضيات، تقويماً للخطة التربوية الجديدة التي وضعتها ونفذتها وزارة التربية ابتداءً من هذا العام. وقد ضمنت هذا التقويم بعض الملاحظات حول المحاضرة التي ألقاها الزميل الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي في مجمع الإصلاح الإسلامي حول هذا الموضوع.

١ ـ بادىء ذي بدء لا بد من التسليم بأن تعديل وسائل التعليم وتغيير المناهج الدراسية والتربوية أمر ضروري كل فترة زمنية لإغناء العملية التربوية بالمستجدات، وخاصة العلمية، منها وتعديل أساليب التربية بما يتلاءم مع المتغيرات الاجتماعية والنفسية عند الوطن والمواطن. كل هذا من أجل إعداد المواطن إعداداً سليماً يتلاءم مع طبيعة العصر الذي يعيش فيه ويساهم في خدمة أهداف وطنه، وهذا الأمر يعرف بالفلسفة التربوية. ولكن يا للأسف: لا المشرفون على عملية التغيير ولا حضرة المحاضر الكريم تحدثوا عن هذه الفلسفة التي تقف وراء العملية التربوية وتوجهها.

٢ ـ أحسنت الخطة التربوية الجديدة صنعاً بإدخالها مادتي الإحصاء والمعلوماتية Statistique et Informatique في صلب دراسة الرياضيات، وهاتان المادتان قد برزتا بروزاً واضحاً في العصر الذي نعيش فيه وباتتا السمة الرئيسية لهذا العصر.

٣ ـ أخالف حضرة المحاضر الكريم الرأي في قوله: «إن المنهج

---

(١) أستاذ مادة الرياضيات في ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس.

(*) هذه المناقشة أرسلت لاحقاً ولم تلق في المؤتمر أثناء إنعقاده.

القديم لم يستهلك». والواقع أنه قد استهلك، وإلا فما تفسيره لمستوى أسئلة الرياضيات في الشهادات الرسمية وبعدها بعداً تاماً عن مستوى الأسئلة في الكتب المتداولة بين أيدي الطلاب؟ أضف إلى ذلك، ما هو تفسير حضرة المحاضر الكريم للجوء وزارة التربية لإنشاء «بنك الأسئلة» والطلب إلى مدرسي مادة الرياضيات إرسال نماذج عن أسئلة يرغبون باعتمادها في الامتحانات الرسمية؟.

٤ ـ أخالف حضرة المحاضر الكريم أيضاً في تقويمه لنظرية المجموعات في المنهج القديم Théorie des ensembles فهو يعلم قبل سواه أن هذه النظرية قد ساهمت في تمتين مادة الرياضيات، وذلك أنه بواسطتها قد تم برهان بعض الحقائق العلمية التي اعتبرت سابقاً من المسلمات مثال ذلك: Construction des ensembles: Z, D, Q, C, ret à partir de l'ensemble IN.

٥ ـ لقد بالغ المحاضر في مآخذه على الأخطاء المطبعية وبعض الثغرات في المنهج الجديد، ذلك أن وجود أخطاء مطبعية في أي كتاب يصدر حديثاً أمر طبيعي، كما أنه من السابق لأوانه الحديث عن ثغرات في المنهجية الجديدة قبل اكتمال تطبيق هذه المنهجية.

٦ ـ أصاب المحاضر عندما طالب بالفصل بين الطلاب ذوي الاتجاه العلمي، وزملائهم ذوي الاتجاه الأدبي، ولا يرد على ذلك بأنه على المدرس انتقاء نوعية العطاء لكل من الاتجاهين، فالواقع الذي يعيشه المدرس في قاعة الدرس قد يجعل مثل هذا الأمر مستحيلاً.

٧ ـ لقد أثبتت التجربة بأن الحصص المخصصة لتدريس مادة الرياضيات قليلة ويجب زيادة عددها.

٨ ـ العمل الفريقي Travail en groupe لعل هذا الأسلوب في النشاط داخل قاعة الدرس هو التعديل الجوهري الأبرز الذي تضمنته الخطة التربوية الجديدة. وكي نكون صريحين في عملية التقويم نود القول: إن

هذا العنصر يعود الفضل فيه إلى الفيلسوف التربوي الأميركي: «جون ديوي»، الذي قال: «إنَّ الإنسان يتعلم في حياته من خلال تصديه للمشكلة ومحاولته إيجاد حل لهذه المشكلة». فعندما يتعرض الإنسان لمشكلة ما في حياته، يلجأ إلى معلوماته الخاصة ويستعين بمعلومات محيطه من أصدقاء وأهل ومراجع من أجل إيجاد حل لهذه المشكلة. والإنسان في سعيه هذا يكتسب من الخبرة والمهارات ما يساهم في إنماء بنيانه الفكري ويبلور شخصيته ويساعده في مستقبل حياته. إلى مثل هذا هدفت الخطة التربوية الجديدة من خلال اعتمادها مبدأ «العمل الفريقي» ولكن السؤال الذي نود طرحه ليس صوابية هذا الأسلوب أو سواه، بل مدى ملاءمة هذا الاتجاه للمجتمع الذي نعيش فيه وإمكانية تطبيقه، وخاصة في الدول المتخلفة. وكي نقف على حقيقة هذا الوضع، لنتخيل معاً واقع العمل الفريقي ضمن قاعة للدرس تحوي ثلاثين طالباً قسموا إلى مجموعات، وطلب من هذه المجموعات إيجاد حل لمسألة رياضية: كيف يكون جو القاعة عندئذٍ؟ وهل بإمكان المدرس السيطرة على جو الصف؟ أضف إلى ذلك أن بعض الدول المتقدمة التي أخذت بمثل هذا الأسلوب وخاصة فرنسا قد عدلت عنه في عملية التدريس، وعاد المدرس إلى أسلوب التدريس التقليدي ألا وهو التلقين.

٩ ـ إذا ما استثنينا مادتي الإحصاء والمعلوماتية وأسلوب العمل الفريقي، تصبح الخطة التربوية الجديدة مجرد إعادة ترتيب وتوزيع لمواضيع البحث ولعدد ساعات التدريس المخصصة لكل سنة منهجية من سنوات التدريس.

١٠ ـ أما بالنسبة للكتاب المدرسي فنود أن نتساءل ويتساءل معنا الكثير من الناس: كيف يسمح لأعضاء اللجنة المكلفة تأليف الكتب الرسمية الاشتراك أيضاً في تأليف كتاب آخر مواز له تابع لإحدى دور النشر الخاصة؟

إنها ازدواجية العمل، بل إنه التهافت من أجل الحصول على مبالغ

إضافية من المال. وبذلك تكون المنهجية الجديدة قد ساهمت في تحويل التربية من رسالة إلى تجارة.

١١ ـ نظام التقويم الجديد: أغرب ما في هذه المنهجية الجديدة هو نظامها التقويمي الجديد، وقمة الغرابة فيه أن الذين وضعوه لا يعرفون ما هو، فما صدر عنه غير واضح وغير مفهوم، وهو عبارة عن نظريات مبعثرة مبهمة متناقضة أحياناً. وقد وعد المركز التربوي بإصدار نظام تقويمي واضح، وها هو العام الدراسي قد شارف على الانتهاء ولم يصدر عن المركز التربوي شيء من هذا القبيل.

١٢ ـ لماذا هذا الهروب والتخفي وراء شعارات طنانة رنانة لا أساس لها من الحصة؟ نحن في عداد الأمم المتخلفة، وأمم كهذه تتحول عندها عملية التطوير إلى مجرد التقليد الأعمى، وهذا هو واقع المنهجية الجديدة، والمثال على ذلك أن القائمين على هذه المنهجية قد حذفوا مادة Arithmetique من التدريس لا لسبب سوى لأن فرنسا قد حذفتها آنذاك، ولكن فاتهم، أو أنهم لم يتابعوا التطورات التربوية، أن فرنسا عادت وأقرت تدريس هذه المادة ضمن مواد الرياضيات، ولسوف يفاجأ الجسم التربوي بإدخال تعديل عندنا على المنهجية الجديدة يعيد مادة Arithmetique إلى التدريس لا لسبب سوى لأن فرنسا قد أعادتها.

فعلى ماذا يدل ذلك؟

وأخيراً أقول: إن ما تضمنته المنهجية الجديدة من تعديل وتبديل لم يكن بمستوى الحملة الإعلامية الضخمة التي رافقته. فلقد انهمكت دوائر وزارة التربية والمركز التربوي بالإعداد لهذه المنهجية وتطبيقها، وأنفق في سبيل ذلك المبالغ الطائلة من المال، ولا نعتقد مهما كانت التطورات أن مثل هذه الخطة بحاجة لمثل هذا الجهد الإعلامي والمادي الذي رافقها. ولكن يبدو أن ميزانية وزارة التربية كانت تعاني فائضاً مالياً كبيراً آنذاك وجد سبيله إلى الإنفاق مع هذه المنهجية الجديدة.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: المناهج الجديدة بين عظم النقلة ووجوب الإصلاح (في العلوم الطبيعية).

الباحث: الأستاذ وائل شلق.

المناقش: الأستاذة إيمان مراد.

الباحث: الأستاذ وائل شلق[1].

عذراً، اعتذر ممن سهروا الليالي وقطعوا الأيام يقدحون زناد الفكر، يستخلصون زبدة التجارب ويتفاعلون مع ما قدم العصر من إبداع، يصوغون ذلك كله في قالب الجمال، يدعو الأجيال إلى المستقبل.

اعتذر من أساتذتي إن عددت نواقص أراها، ضاق بهم الوقت عنها أو غفلوا في زحمة الورشة الكبرى، ورشة النهوض بالطالب، الساعي للعلم، لمستقبل مشرق وحياة أفضل.

ما قدمتموه، أساتذتي، أراه في عين طالب يبتهج بكتابه، يقرأه، يقلبه، يحمله معه إلى السرير.

خطوة «ناجحة» هذه النقلة في العلوم، خطوة ينبغي أن تتعرض للنقد كمقدمة لما يليها من خطوات، كيلا تتحول إلى سجن للعقول والأفكار يأسر الفكر في كلمات جامدة وأشكال لا روح فيها.

المبحث الأول

المناهج القديمة

إضافة إلى عدم ملاءمتها لتطور العصر والفكر، تعاني المناهج القديمة من المشاكل الآتية:

أ ـ عدم الترابط في الأفكار وينجم عنه عدم وضوح النظرة التربوية أضف إلى ذلك عدم الربط بين ما يتعلمه الطالب وبين حياته، فيدرس طالب المتوسط الرابع العين دون وسائل وقايتها والأذن كذلك..

ب ـ انعدام الحس التجريبي، لبناء المناهج على التلقين، قد تجد في كتاب المتوسط الرابع شيئاً من التجارب لكنها لا تتصل بالبناء المعرفي للطالب، الذي يترك الصف وراءه دون قدرة على إقامة تجربة

(١) المشرف التربوي على تدريس مادة العلوم في ثانوية الجنان في طرابلس.

متماسكة ولا على فهم أسباب القيام بهذه التجربة.

ج ـ عدم وضوح الرؤية لدى الطالب (ومن قبله المدرس) حول ما يراد منه، وتشارك في هذا الإبهام بشكل رئيسي أسئلة الشهادات الرسمية.

مثلاً:

ـ في العلوم الاختبارية يتعلم الطالب دون ربط:

ـ أحادية الاتجاه في العصيبات (الخلايا).

ـ أحادية الاتجاه في الوصلات العصيبة (synapses) تعتبر الإجابة الرسمية أن الانتقال لا يتم في العصيبات إلا في اتجاه واحد دون حاجة إلى الوصلات وهذا مخالف للواقع (عام ٩٥).

ـ السؤال الثاني من المجموعة الأولى عام ٩٧ منقول دون فهم لمحتواه عن كتب الثاني الثانوي الفرنسية (Nathan, Hachette) فيتحدث عن جريان الماء من صنبور دون فتحة في تجربة عن التنفس، ويحاسب الطلاب على ذلك الفهم الأعرج.

د ـ سطحية المناهج على اتساعها مما يؤدي بالأساتذة إلى التشطيب وحذف دروس كاملة (غير التشطيب هامة؟) من المنهج وفي هذا ما فيه من الضرر بالذهنية العلمية للطالب.

هـ ـ الفوضى العلمية في معالجة المواضيع دون تصميم: مثلاً عند شرح تركيب طبقات الكلية الأربع (ص: ١٢٥ الرابع المتوسط) ينتقل النص من الخارج إلى الداخل ثم إلى الخارج ثم إلى الداخل.

المبحث الثاني

المناهج الجديدة في الصفوف الابتدائية

تتميز الكتب والمناهج بالغنى والتنوع (المفرط أحياناً) مع غياب المطولات الكلامية، وفي هذا ما فيه من تخفيف العبء عن الطفل ليتجه

إلى حب المعرفة والطبيعة.

أ ـ الصف الأول: يصعب تدريس الكتاب المتطور على غير معلم متدرب تدريباً كافياً، ويؤدي هذا لدى المدارس الخاصة أحياناً إلى اعتماد كتب أخرى تتماشى مع قدرات معلميهم.

ب ـ الرابع:

١ ـ الغنى بالصور يعكره أحياناً عدم التناسب بين الصورة وما يراد منها:

ـ أشجار وشجيرات وأعشاب لا تكفي الصور الموضوعة للتمييز بينها (ص ٩٦).

ـ جزء من بحيرة القرعون وقد شح ماؤها لتبدو كمستنقع (ص ١٠٤).

٢ ـ الإيجاز المفرط في الخلاصات النهائية لكل درس قد يدفع المعلمين إلى التشطيب مع ما فيه من ضرر بالعملية التربوية.

ـ لا خلاصة حول النمل والنحل (٨٢ ـ ٨٦).

ـ الأسماك (ص ٦٧) وغيرها.

المبحث الثالث

المرحلتين المتوسطة والثانوية

قدمت المناهج عموماً مكاسب إلى الطلبة من سد للثغرة بين الواقع العلمي الحاضر والعموميات التي كانت تدرس دون أن تؤهل الطالب للدراسة الجامعية، يضاف إلى ذلك ووضوح النظرة التربوية من خلال نظام العقد التربوي بين المعلم والطالب ووضح نظام الامتحانات والتقدير، لكن يشوب ذلك البناء بعض الحنين إلى الماضي. ونرى قسماً منه في ما يلي:

١ ـ اعتمدت الكتب تقسيم الدرس إلى أنشطة تكون محاور

للاهتمام، لكن النشاط الواحد في صفحتين. وبدلاً من أن يكون محوراً واحداً أصبح أحياناً مجموعة من الدروس تعيد الأستاذ إلى موقع المحاضر لا المساعد.

مثلاً:

- ص ٢٢ الصف السابع: الجهاز الهضمي، التحولات الهضمية والامتصاص في نشاط واحد.

- ص ٥٦ تنفس الإنسان والضفدع ودودة الأرض والجرادة في نشاط واحد.

الأول الثانوي:

- ص ٧١ جمع خصائص النقل والحياة للأعصاب في حصة واحدة.

- ص ٧٢ حشر الخصائص الفيزيولوجية في إطار واحد.

٢ - الخلاصات تقع أحياناً في الإنشائية: مثلاً دروس الإنتاج النباتي، الجهاز العصبي والغدد الصماء عند الثانوي الأول تحتاج إلى اختصار فهي تخلط مثلاً في الغدد الصماء بين:

- خصائص الغدد عامة.

- وما يميز الغدة الدرقية خاصة.

فتتحول الخلاصة إلى صفحتين مليئتين، نحار عندها بين العودة إلى القديم بتحفيظها للطلاب وبين تركها، وفي ذلك ما فيه من الضرر بذهنيتهم.

٣ - اعتمد الكتاب الرسوم البيانية من البداية (ص ١٥) لكنه غالى فيها وأفرط أحياناً في كتاب الصف السابع.

مثلاً: ص ٧٠: يمتلىء نشاط واحد بلوائح وأرقام معقدة غير واضحة

الدلالة مثل: «من الساعة السابعة إلى العاشرة، الحرارة عشر درجات إلى ثماني عشرة».

أخذت هذه الأرقام من رسم بياني سهل القراءة في كتاب علوم Nathan ص: ٩١، ولو أنها أبقيت كما هي أو استخرجت بطريقة سليمة لأدت الغرض منها، مثل:

الساعة السابعة: الحرارة عشر درجات.

الساعة العاشرة: ثماني عشرة.

زد على ذلك، عدم وضوح النصوص المرافقة مثلاً: «تصبح السحلية نشيطة في النهار» بينما في الكتاب الأجنبي يُفصل هذا النشاط مبيناً أنواعه: انتقال، صيد، راحة...

٤ ـ موضوع التكاثر (الصف السابع).

نرى من مقدمة البرنامج إشارات حيية إلى هذا الموضوع، وما يراد منه يوحي بالمقاربة مع التربية الجنسية مثل: «أن نسمح للطالب أن يدرس بروح من التسامح والصدق الفكري المشاكل الاجتماعية، الثقافية والبيئية في العالم المعاصر».

وتعبر مقدمة القسم عن نفس المعنى «ندرس طرق التكاثر الجنسي بشطرها المتعلق بالتصرف» وذلك «حتى نتيح للطالب أخذ المواقف والتصرفات الصحية والوقائية بالاعتماد على المعرفة المكتسبة».

نرى الحياء نفسه في الطرح، خلال دورات التدريب الصيفية، حيث لم يطرح الموضوع إلا بعمومياته.

وفجأة تنقلب الآية ويبدو ما وراء أكمة الحياء، عند صدور الكتاب. أعتذر لنقل هذا الكلام لكن هذا ما يدرسه أبناؤنا هذا العام. يتكرر الكلام في الصفحة ٩٥ و ٩٦: «يدخل الذكر... في فرج الأنثى» ويتعزز هذا المعنى بالصور المتعددة التي تصور اللقاء الجنسي بين حيوانات مختلفة

ولي على ذلك ملاحظات:

أولاً: تعطي صور المضاجعة لدى الحيوانات بتكرارها والتركيز عليها انطباعاً خاطئاً لدى الطالب في هذا العمر عن اللقاء الجنسي.

ثانياً: اعتماد الوقاحة في التربية الجنسية بنظري أمر قد يسيء إلى مستقبل علاقة الجنسين، كما يسيء إلى العلاقة بين الأطفال (وهم كذلك) وأهلهم، وقد رأيت في بلاد الاغتراب أطفالاً مصدومين بعد حصص التربية الجنسية المقررة لديهم، فهم لا يقدرون على تخيل أهلهم هكذا.

ثالثاً: كل هذا هين إلى الآن، ولكن الأصعب هو منهاج السنة الثامنة الذي سيصدر العام المقبل وهو مبني على الحياة الجنسية والتكاثر لدى البشر، وهو ما نتساءل عن جدواه في هذا العمر وعن طرق طرحه، وعن دورنا في وضع هذا الطرح في إطاره الأخلاقي.

انطلق من ذلك كله إلى دعوة المؤتمر لأخذ توصيات للمدارس الإسلامية بالتكاتف لاختيار مربين يشاركون في وضع المناهج والكتب، كما يشارك سواهم، حتى لا نؤخذ دائماً على غرة فنحتج على أمر لم نعمل لتوقيه ما ينبغي أن يعمل.

شكراً.

المناقش: الأستاذة إيمان مراد[1]:

الحمد لله الذي بفضله تتم النعم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم الأمم.

كان عنوان البحث للأخ الكريم الأستاذ «وائل شلق» المناهج الجديدة بين «عظم النقلة ووجوب الإصلاح».

بحثه تضمن الكثير من الأمور التي نعاني منها، ولكن نريد منه توضيحاً بسيطاً عن بعض الأمور: «عمل الجماعات وطريقة التقويم».

تعرض في بحثه لوجوب الإصلاح عندما قال: «إن المنهج القديم كان غير مترابط وينقصه وضوح النظرة التربوية».

وأعطى مثالاً: الطالب يدرس في الصف الرابع المتوسط ـ العين دون كيفية الوقاية، وهذا ما أخذه بعين الاعتبار المنهاج الجديد الذي رمى إلى إكساب التلميذ قيماً ومواقف، فعالج هذه المواضيع من خلال تمارين عن نتائج إصابة الجهاز العصبي بجروح في أماكن محددة منه، محاولاً أن يكسب التلاميذ مهارة يستطيعون استخدامها عند الحاجة، ولكن كتاب العلوم في الأول الثانوي ما زال فقيراً إلى هذه الأنواع من التمارين.

قلت أيضاً: «نريد منهاجاً متدرجاً مرتبطاً بالسنوات السابقة». ولقد رأينا مؤلفي المناهج الجديدة يتعرضون لبعض الفصول العلمية الواسعة التي كانت تدرس في الصف الثالث الثانوي، ويقسمونها إلى دروس تدرس في المراحل الثلاث، ويضيفون إليها بعض المعلومات الجديدة كالنباتات المحسنة، ومعلومات تتعلق بالبيئة، والحفاظ على الثروات المائية.

ولكن هذا المنهاج ما زال يفتقر إلى التدرج.

ـ ولكن الأستاذ الباحث أغفل الحديث عن عظم النقلة التي هي

---

(١) أستاذة مادة العلوم في ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس.

عنوان هذا البحث المتعلق بقدرات التلاميذ الذين ترفعوا من الصف الرابع المتوسط، وجرى عليهم تطبيق النظام التعليمي الجديد، وخصوصاً تلاميذ المدارس الرسمية الذين لم يعتادوا أنظمة الكتب الفرنسية، فمن الصعوبات تمرين حول التحليل الضوئي المعطى بشكل رسم بياني رسم على الحاسوب «هذا التمرين يواكب التطور EXAO. ولكن النظام الجديد يقتضي أن يقوم الطالب باستخراج المعلومات لتقويم عمله، وهذا ما فشل به عدد من الطلاب وإذا عدنا إلى إحدى المدارس وراجعنا المعلومات حول أفكار jané، نجد أنه يقول: «إن أول المراحل استشارة الطالب». وهذا تحقق من خلال كتاب الأول الثانوي، إذ إن المقدمة تشوق الطالب لمعرفة الجواب على السؤال المطروح. المرحلة الثانية تعتمد على قدرات الطالب لاستخراج المعلومات، وهنا وجدنا صعوبة عند بعض الطلاب من حيث عدم قدرتهم على قراءة جدول أو تحليل رسم بياني أو لضعف لغوي حد من إمكانية تجاوبهم مع النظام الجديد، وهنا كان عظم النقلة إذ كان لا بد من مرحلة تمهيدية للموضوع. كما أن من ثغرات العمل الجماعي الاتكالية رغم أن العمل الجماعي ينشط الضعيف، ولكن وجدنا اتكالية عند بعض التلاميذ.

والثغرة الثالثة هي الطلب من التلاميذ إحضار أبحاث بواسطة شبكات الحاسوب وعليه علامات ستوضع، وهنا كان الفشل، إذ إن الأب يصعب عليه تأمين ثمن الكتاب فكيف يستطيع تأمين هذا المطلوب؟

* شكا الأستاذ وائل من الخلاصات في نهاية كل درس ومن الخلط بين خصائص الغدة الدرقية ووظائف الغدد الصماء والمرور على الدرس بشكل سريع وهو يحتاج إلى تفصيل أكثر، واستخدام تعابير طبية يحتاج معها المدرس إلى العودة إلى الطريقة التلقينية لشرح المبهم من الموضوع.

- ومن حسنات الكتاب استخدامه للطريقة التمهيدية ومحاولة ربط كل موضوع بالموضوع السابق وتلخيص المعلومات المهمة تحت عنوان L'essentiel، وهذا العمل فائدته في أن يعيد تنظيم المعلومات ويساعد

على تركيزها في الذاكرة، كما أن طريقة سبر المعلومات Exploration أعانت كثيراً الطالب، ولكن ما زالت بعض الثغرات كعملية الخلط في جدول واحد بين نتائج قطع الألياف العصبية وتحريض أطرافها في تجربة Magendie، وهذا ما أشار إليه الأخ وائل من عملية الانتقاء غير الموفق لبعض المواضيع.

لذلك كان الهدف من هذا المؤتمر وضع الكتاب في الميزان لأننا نؤمن أن العملية التربوية الناجحة لها ثلاث قواعد أساسية.

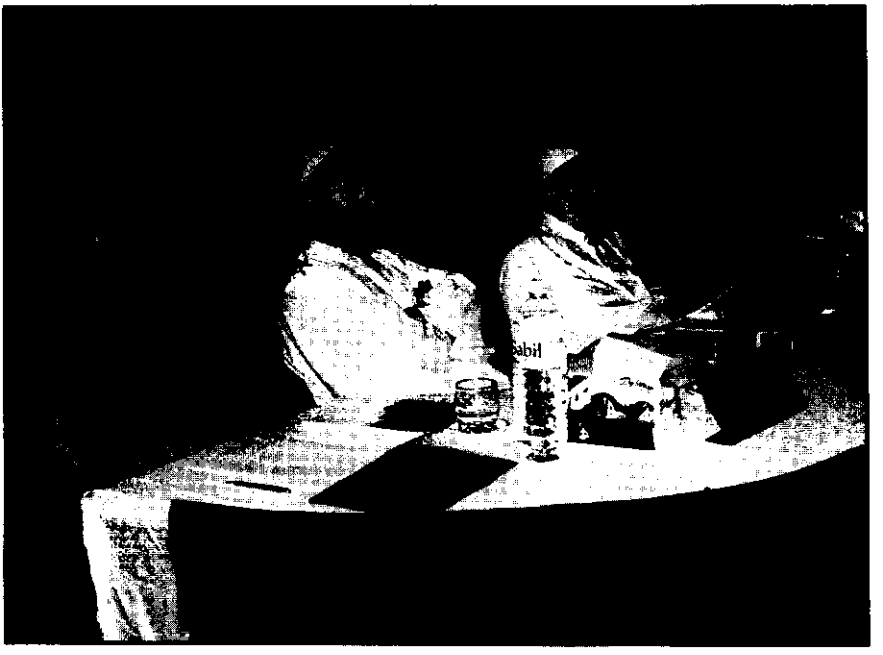
١ ـ الكتاب الناجح.

٢ ـ المعلم الناجح.

٣ ـ التلميذ الناجح.

وإذا عدنا إلى المعلم وجدنا أنه كلف بتدريس هذا الكتاب ولم يتابع إلا مرة واحدة، في دورة واحدة وهذا غير كاف. إذ نحن بحاجة إلى أستاذ متخصص في الفيزيولوجيا والفيزيولوجيا العصبية لكي يستطيع إيصال معلومات هذا الكتاب بنجاح، وخصوصاً أن دليل المعلم لم يوزع حتى الآن، وقد قاربت السنة الدراسية على الانتهاء.

ولكي ننتقل من القديم إلى الجديد، أجد أنه لا بد من تبسيط أكثر وتوسع أكثر في بعض المعلومات. وفي اعتقادي أن الجيل الذي سيأتي سيكون قد اعتاد هذه الطريقة في الصف السابع ولن يجد صعوبة فيما بعد.



من اليمين: الأستاذ حسن طرابلسي ـ الأستاذ ناصر الظنط ـ الشيخ محمد رشيد الميقاتي ـ الأستاذ الشيخ مصطفى الحريري ـ الأستاذ خالد عيتاني في الجلسة الرابعة

الجلسة الرابعة:

الموضوع: الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة.

الباحث: الأستاذ ناصر الظنط.

الموضوع: كتاب «الحياة الاقتصادية» في مرحلة التعليم الثانوي ـ السنة الأولى.

الباحث: الأستاذ حسن طرابلسي.

الموضوع: استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان.

الباحث: الأستاذ خالد عيتاني.

المناقش: الأستاذ مصطفى الحريري.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة.
الباحث: الأستاذ ناصر الظنط.

الباحث: الأستاذ ناصر الضنط

الباحث: الأستاذ ناصر الضنط[1]

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه ومن دعا بدعوته بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿**لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا**﴾ صدق الله العظيم [المائدة: ٤٨].

والمنهاج هو الطريق البين الواضح.

ويقول عز من قائل: أفمن يمشي مكباً على وجهه أهدى أمن يمشي سوياً على صراط مستقيم».

لذلك نرى ضرورة تضمين المناهج الدراسية خطوطاً واضحة المعالم بارزة المقاصد بينة الأهداف.

وحيث إن لبنان، بلد مركب أفرزته ظروف سياسية تداخلت فيها العوامل الدولية مع الإقليمية والمحلية، تلك الظروف والعوامل المفتعلة في أغلبها، أنتجت ذلك المولود العجائبي، مما انعكس سلباً على مختلف نواحي الحياة، ومنها المناهج الدراسية التي اتسمت في الماضي وكذلك في الحاضر بحالة من التماهي، أقل ما يقال بأنها صيغت على قاعدة التوافق والمحاصصة. وما أنتج في الأعوام الماضية ترافق مع ظروف وعوامل سياسية محلية قيل عنها الكثير وما زال يقال، من هدر وفساد على مستوى الإدارة والدولة عموماً، ومما لا شك فيه أن ذلك الأمر انعكس مباشرة أو مداورة على سائر أنواع النشاط في البلاد وبالطبع طاول الحياة التربوية والمناهج وغيرها.

فعندما تكون البيئة السياسية والإدارية ملوثة عموماً وفي بلد يعاني ما يعاني في أصل وجوده يضاف إلى ذلك ما أنتجته الفتن الداخلية

(١) مدير المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

الأستاذ ناصر الضنط

والحروب الأهلية وكذلك التحدي الدائم والقائم منذ زمن بعيد في الجنوب والبقاع الغربي حيث الاحتلال الإسرائيلي والعدوان الدائم على الأرض والعرض، رغم المقاومة البطولية التي باتت معلماً من معالم الوحدة الوطنية في البلد ومعلماً من معالم العزة والكرامة للبنان وللعرب وللمسلمين. هذا البلد عندما يسير في عملية نهوض وإنماء أو تعديل أو تغيير في المناهج أو غير ذلك فسوف تتأثر تلك الخطوات بالوضع العام مباشرة أو مداورة. وفي مطلق الأحوال فإن المنهجية نفسها لم تدع لنفسها العصمة بل هي قابلة للتجديد وإعادة النظر بعد تجربة أولى تمتد ثلاث سنوات، مما يعني أن عملية تقويم المناهج أو الكتب سلباً أو إيجاباً يمكن أن تخدم تلك المناهج والكتب وتساعد على إصلاح الأخطاء وتأصيل المحاسن وتطويرها.

إن المناهج التربوية تصاغ على ضوء الأمور الآتية:

أ ـ تحديد الفلسفة التربوية والقيم والمبادىء النابعة منها.

ب ـ رصد الحاجات على مستوى البلد وتحديدها.

ج ـ تحديد حاجات المتعلم ورغباته وخصائص نموه وطبيعة تعلمه.

د ـ تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية.

هـ ـ اختيار الأنشطة والتطبيقات التي تشكل الحقل العملي لمجهود المعلم والمتعلم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ولذلك فإن عملية التقويم تنطلق من رصد هذه العناصر ودراستها. والنظر في مدى ملاءمتها الفعلية لقيمنا ومبادئنا وكذلك لحاجاتنا وحاجات أبنائنا، ومدى تلبية الكتب لكل هذه الأمور.

يقال إن الرسالة تقرأ من عنوانها، وحيث إننا سنتناول موضوع القيم فلا بد من التوقف عند مسألة أساسية رافقت انطلاقة المنهجية والهيكلية الجديدتين، ألا وهي إلغاء التعليم الديني من المناهج والبرامج الرسمية. وقد يقول قائل: إن المسألة تتصل بعوامل سياسية، والقرار يعود لملجس الوزراء. ولكننا نلاحظ بداية أن المركز التربوي عندما وضع الهيكلية الجديدة وأرسلها إلى مجلس الوزراء لم يدرج موضوع التعليم الديني فيها. وكانت حجتهم أن المسألة من مسؤوليات المراجع الدينية.

نحن لا ننكر أن المسؤولية تقع على عاتق الدولة عموماً بمؤسساتها السياسية والتشريعية، وكذلك التربوية، ولا نعفي أنفسنا وكذلك مراجعنا الدينية من المسؤولية. خاصة عندما نتذكر أن الوقفة الشجاعة يوم الزواج المدني أسقطته. لذا نظن أن الصورة تتبدل عندما تكون الوقفة جامعة وجادة معاً. ولكن النتيجة التي تبدو جلية أن خلفيات علمانية أو لا دينية خيّمت على أذهان القيمين على العملية التربوية مما سوف ينعكس حتماً على المناهج.

وأكثر ما تتجلى تلك الخلفيات من خلال القيم التي تحاول بثها عبر المناهج والكتب، وهذا ما سنحاول الوقوف عنده ملياً، لأننا نعتبر أن العنصر الأساسي والأهم والأخطر في عملية التربية والتعليم هي مسألة

القيم التي ينبغي أن نربي أبناءنا وأبناء بلدنا عليها، لأنها هي التي سترسم الإطار العام للشخصية المراد بناؤها وبالتالي للمجتمع الذي نسعى لتشييده.

كيف نقوم كتاباً؟

إن عملية التقويم لكتاب معين إنما تتم من خلال رصد مجموعة من الأمور أهمها:

فلسفة الكتاب، مضمونه ومحتواه ومدى ملاءمته كذلك لمستويات الدارسين العقلية وحاجاتهم وميولهم وواقع مجتمعهم، لغة الكتاب وأسلوب عرضه للمفاهيم، الإخراج الطباعي بحيث يخلو من الأخطاء الطباعية، نوعية الورق، قياس الحروف والكلمات وصولاً إلى جودة الرسوم والصور والغلاف إضافة إلى بعض المعايير الإرشادية للمعلم مع تحديد أداة قياس تقويمية للطلاب وللدارسين.

هذا بشكل عام، وما يعنينا في بحثنا هذا هو الجوانب المتصلة بالقيم التي يمكن أن تتشكل من خلال النصوص والصور وغيرها من العناصر المبثوثة في العديد من الكتب المطروحة في السوق من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء. ومدى ملاءمة هذه القيم لواقعنا الاجتماعي والثقافي، ومدى تلبيتها لطموحنا التربوي ولحاجات أبنائنا وبلدنا، ومدى انسجامها مع انتماء لبنان إلى محيطه العربي والإسلامي، والذي بات مكرساً من الناحية الدستورية.

ماذا نعني بالقيمة، وما هي القيم التي ننشدها؟

القيمة هي معنى وموقف وموضع التزام إنساني أو رغبة إنسانية، يختارها الفرد بذاته للتفاعل مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها، لذلك لا بد لتشكلها من توافر الالتزام العقلي والوجداني إضافة إلى الالتزام المسلكي، يقول تعالى: **﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾**.

والرسول ﷺ يقول: «لا يقبل إيمان بلا عمل، ولا عمل بلا إيمان».

وللقيمة منافع عديدة من الناحية الوجودية والأخلاقية وهي مصدرُ متعة من الناحية الجمالية. ولكل جماعة بشرية مصادرها التي ستستمد منها قيمها، كالقرآن الكريم والسنة النبوية مثلاً بالنسبة لنا كمسلمين.

ونظن أن تعليم القيم الاجتماعية والأخلاقية، يشكل واحداً من أهم وظائف التربية، ناهيك عن القيم التي تكرس الانتماء الأصيل لأمتنا وقضايانا التي أصبحت اليوم أكثر إلحاحاً وصعوبة بسبب التغير المتسارع في ميداني الاجتماع البشري والتكنولوجيا وبسبب التحديات التي يواجهها بلدنا وأمتنا.

ومن المسلمات أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين قيم مجتمع وأمنه الثقافي، لأن القيم ليست موحدة في العالم بل تختلف من مجتمع لآخر. ولا نظن أن الأمر محصور بالعالم الإسلامي والعقيدة الإسلامية، بل إنه يتعلق بأي مجتمع.

وقد يتبادر لأذهان البعض أن هذا الكلام يؤدي إلى معارضة كل ما هو جديد أو حديث أو متطور، وتجول في الخواطر أفكار وتساؤلات حول الغرب وتقدمه العلمي وأوضاعنا نحن. الأمر الذي يجعل السعي لاكتساب المعارف الحديثة والعلوم المتقدمة أمراً ضرورياً. ونحن لسنا ضد تلقي المعرفة عن أي كان ولنا في كلام رسول الله ﷺ دليل على ذلك وهو القائل: «الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها». ولكن المرء الساعي إلى التقدم عليه التبصر باختيار الوسائل السليمة وكذلك اختيار ما هو مناسب لواقعه ومُلبّ لحاجاته. يعتقد بعض الناس أن الالتحاق بركب التطور العلمي والتكنولوجي، الذي نراه في الغرب، إنما يتم عبر تقليد الغرب بل في نسخ مناهجه وكتبه لكي ندرسها في بلادنا وهكذا.

ونلاحظ أن مثل هذه الرؤية، ومثل هذه التوجهات قد ظهرت في

أماكن كثيرة من المنهجية الجديدة والهيكلية الجديدة وكذلك الكتب الجديدة.

علماً أن القضية ليست بهذه البساطة، ولعل الصحيح هو أن نقتبس من الأمم الأخرى بعض الطرائق والمناهج، ولكن شريطة أن نقف بحزم قاطع أمام كل ما يخالف ضميرنا وطبيعتنا وحيويتنا. فنحن بحاجة إلى فلسفة تربوية تربط بين ماضينا وحاضرنا وآمالنا حتى تكون خمائرنا من حقيقتنا وجوهرنا وأصالتنا، وحتى يكون دقيق زادنا من خيرنا وعرقنا، وعندما نطمئن إلى فاعلية الخمائر ونقاء الدقيق، عندها لا مانع من استعارة أدوات العجن وآلات الإنضاج التي تهيىء لنا الزاد في سرعة تناسب التطور والتغير المتزايدين ركضاً ووثوباً أمامنا ومن حولنا.

إننا نريد أن نبني جيلاً أصيلاً في هويته وانتمائه ومتعلماً ومتقدماً في علومه، حتى نضمن أن تسخر هذه العلوم لمصلحة بلادنا ولمستقبل أمتنا. الأمر الذي يستدعي التمسك بالقيم الحميدة القائمة على أساس من الإيمان بالدين والضمير، معتمدة على أصالة حضارية بناءة وإلا حذار أن نضيع في مهاوي الانحلال الخلقي والاستهتار فنصبح بلا هوية ولا شخصية، وعندها لن يكون التقدمي العلمي سلاحاً لنا، بل ربما كان سلاحاً علينا والعياذ بالله.

لذلك كان بحثنا هذا يستهدف البحث في ثنايا الكتب الجديدة، التي تدرس في مدارسنا ولأبنائنا، البحث عن القيم التي يراد أن تزرع في أجيالنا وأطفالنا. ومدى ملاءمة هذه القيم مع واقعنا ومع حاجاتنا ومع هويتنا وانتمائنا.

وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: طالما أن لبنان بلد مركب وأن المناهج غلب عليها صيغ التوافق والمحاصصة، فأية قيم تريدون؟ وهل القيم الإسلامية تناسب سائر أبناء المجتمع؟ ورداً على هذا التساؤل نقول: إنَّ الكثير من القيم وخاصة تلك المتصلة بالجوانب الأخلاقية لا خلاف

علهيا في العمق، أي لو عاد كل منا إلى مرجع محدد ثابت من معتقده ودينه، فهل هناك خلاف على ضرورة تنشئة أبنائنا على الصدق والأمانة والعدل والنزاهة، على العفة والطهارة والاستقامة ونبذ الرشوة والفساد والإفساد وكل ما هو خسيس كالزنا والرذيلة والتهتك والعري، لا بل التحلي بالخوف من الله والخوف من عذاب الدنيا والآخرة، وكذلك حب الله وحب الوطن والأمة والاستعداد للتضحية والفداء من أجل عزتها وحريتها، ومقاومة الاحتلال الصهيوني، وكل هيمنة ثقافية أو اقتصادية أو سياسية من أعداء أمتنا على بلادنا.

السيدة مريم العذراء عليها السلام رمز للطهر عند المسلمين والنصارى على السواء، وفي الفاتيكان، وعلى مدخل كنيسة مار بولس، يقف حراس ليمنعوا الرجال أو النساء السواح الذين لا يرتدون ثياباً لائقة من دخول الكنيسة.

ما يؤكد أن القيم المشتركة كثيرة، ولكن للأسف الشديد لاحظنا الكثير من الشواهد الدالة على الاستهتار بهذه القيم وذلك في الكثير من النصوص والصور وغيرها.

وقد قدر لي التعاون مع مجموعة من الإخوة الكرام لرصد مجموعة من كتب اللغة العربية والإفرنسية والإنكليزية والعلوم وغيرها لتتكون لدينا مجموعة من النماذج المرفوضة والتي تطرح تساؤلات كبيرة حول الأهداف المرصودة من قبل مؤلفي هذه الكتب والمشرفين عليها، وتبياناً لذلك سنورد أهم هذه الملاحظات والشواهد.

نبدأ أولاً ببعض العينات من كتب اللغة العربية، الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الصف الرابع الابتدائي:

الدرس الأول: مغارة جعيتا، جاء في النص: «نحتتها الطبيعة على مر السنين فأبدعت أشباه بشر أو حيوان أو نبات» ونحن نسأل أين هو المبدع

الحقيقي والخالق العظيم لهذه الطبيعة الجميلة؟

الدرس الرابع عشر: ضيافة لبنانية، جاء فيه «وعندما جلسنا إلى المائدة شاء رب البيت أن يكون العشاء مصحوباً بشيء من الموسيقى... وعقدت الدبكة في تلك الليلة من الشباب والبنات... وهكذا هي الصورة التي شاء تقديمها للمجتمع اللبناني رقص وموسيقى وما إلى ذلك.

الدرس السادس والعشرون: الطبيب الإنسان، حيث تقدم سيرة ابن سينا دون أية إشارة لانتماء ابن سينا ولا للحضارة التي أنتجت ابن سينا وأمثاله.

الدرس الثامن والعشرون: الخنساء: يتحدث الدرس عن الخنساء في الجاهلية ورثائها لأخيها صخر ويتجاهل إسلامها وموقفها السامي يوم تلقت نبأ استشهاد أولادها في سبيل الله. ولعمري كم نحن بحاجة إلى نساء ورجال كالخنساء في زماننا هذا.

وباختصار، إن الكتاب عموماً لا يحمل قيماً إيجابية إلا ما ندر ناهيك عن حمله العديد من القيم السلبية.

الصف السابع أي الثاني المتوسط:

المحور الأول: درس المدينة والفجر، صفحة ٢٥، جاء في النص «دنان الخمر تملأ السواقي» أية صورة كريهة تقدم لطفل في الثانية عشرة، وجاء أيضاً وفي مدينته «إله للّهو مجنون» وهل من إله إلا الله العادل الحكيم، فهل يصح تمرير نص كهذا تحت ستار المعنى المجازي وهل يدرك ذلك ابن الثاني المتوسط.

المحور الثالث: الدرس، معنى العيد، صفحة ٦٥.

يقول الكاتب في معرض النص: فالخراف ضحايا مسكينة؟ كلام سلبي حول الأضاحي. ويقول أيضاً: «العيد عندنا خمارة وقمارة». والعيد مركز فساد: هنا خد وكاس، «هنا أعراس للأجساد» و «العيد شهوة ولهوة»

و «محششة ومفحشة»؟... «تقفر فيه بيوت الله» ويستحيل اسم الله على شفاهنا لعنة وسبة وختم الكاتب قائلاً «فخير لنا أن ننسى الله من...» مع تقديرنا لغيرة الكاتب وتألمه للهبوط بطريقة احتفال بعض الناس بالأعياد ومع فهمنا لطبيعة المبالغات الأدبية، فإننا نرى في تقديم هذه الصورة للعيد إلى الناشئة، في هذه المرحلة من عمرهم، خطراً تربوياً محققاً لما فيه من اعتباره الانحراف أصلاً وحالة عامة. علماً أن معالجة الانحراف الخلقي والارتكاس الشهواني، لا تتم بإشاعته وجعله ظاهرة عامة قسرية قدرية لا مجال لمقاومتها. إن النهج السليم في التربية يقتضي التنشئة على الفضائل وبناء سلّم القيم والمثل العليا في نفوس أطفالنا ليكون أساساً لسلوكهم وتجاربهم ومرجعًا لهم في حياتهم، وتكون التجارب السلبية والصور الانحرافية التي تتكشف لهم الحياة عنها في ما بعد جرعات تلقيح، تعزز مناعتهم الخلقية، ولا تهدمها بطغيان التشاؤمية السلبية عليها. كما هي حال النص.

المحور الثامن، الدرس: النغم التائه، صفحة ١٩٤. حيث يتناول الكاتب قصة «ولدي آدم قابيل وهابيل» وهي قصة حقيقية، لكن الكاتب حرف وقائعها تحريفاً أسطورياً، بطريقة تظهر أن الله غير عادل (والعياذ بالله) فهو يقبل الأضحية من صاحب الصوت الجميل هابيل الذي يرقص بإنشاده الأفلاك ويرفضها من صاحب الصوت القبيح قابيل الذي تتجهم الأرض وتغيم السماء من صوته. علماً أن الله تقبل القربان الطيب من هابيل لإخلاصه ونيته الصالحة ولم يتقبل الخبيث من قابيل. ناهيك عن تصويره أن الله عاجز لا يستطيع أن يهب قابيل صوتاً جميلاً كأخيه **﴿تعالى الله عما يشركون﴾** ولم نفهم الغاية التي دفعت الكاتب للربط بين قصة ولدي آدم وقصة أدونيس وعشتروت سوى الدافع العنصري المرفوض عقلياً وإنسانياً.

وما دمنا في الصف السابع، ننتقل إلى مشهد آخر، ألا وهو كتاب العلوم Sciences de la vie et de la terre حيث يتناول الكتاب في الدرس

السابع Comportements reproducteurs والذي يصف تصرفات الحيوانات أثناء عملية التزاوج، كما يعرض لتبيان ذلك بعض الصور لديك يركب ظهر دجاجة، وغزال يركب غزالة وكذلك للضفادع مع مشاهد أخرى لحيوانات أخرى في تصرفات إيحائية مشابهة، ثم يأتي الدرس الثامن Fécondation ليتحدث عن التلقيح عند الحيوانات مع شروحات وصور للجهاز التناسلي وكذلك صور للبويضة عند الأنثى وللسائل المنوي عند الذكر، وكيف يتم التقاء الحيوان المنوي بالبويضة أثناء عملية التلقيح. نعم إنها مسائل علمية ولكن أين تدرس ومتى تدرس وفي أي سن تدرس مثل هذه الأمور؟

نضيف إلى ذلك أن المنهجية لحظت تدريس الوقاية من السيدا في الصف الثامن أي الثالث المتوسط. إنها مسألة لا يجوز السكوت عنها. لأن تدريس هذه الأمور. لا يتم بهذه الطريقة الخطيرة وفي مثل هذه السن البعيدة عن سن الزواج الذي أصبح غالباً في سن العشرين. فلماذا العجلة في ذلك؟ ولا نجد مبرراً لذلك سوى النسخ أو التقليد عن الغرب الماجن. حيث يتم توزيع الواقي الذكري وحبوب منع الحمل على الطلاب والطالبات في المدارس، وفي كندا بالذات يتم ذلك في الصف الثاني المتوسط. فهل هذا الذي نريد اقتباسه من الغرب؟ وهل هذه الجوانب هي التي سمحت للغرب بالتقدم التكنولوجي أم أنها مشاكل تهدد المجتمعات الغربية برمتها.

وننتقل إلى جولة قصيرة في كتب الأول الثانوي من كتب المركز التربوي طبعاً نبدؤها بكتاب الأدب العربي.

في الصفحة ١٨ وتحت عنوان الجسر، قصيدة لخليل حاوي، جاء فيه:

يعبرون الجسر في الصبح خفافاً، أضلعي امتدت لهم جسراً وطيد.

من كهوف الشرق، من مستنقع الشرق إلى الشرق الجديد...

اخرسي يا بومة تقرع صدري، بومة التاريخ مني ما تريد.

ماذا يمكن أن نفهم من هذا النص إلا تحقيراً للشرق ولتاريخنا وماضينا وتراثنا وبالتالي دعوة للانقطاع عن التراث والماضي، مقدماً نفسه جسراً ليصل بنا إلى الشرق الجديد، المنسلخ من ماضيه وجذوره لاهثاً وراء الغرب وتقاليده.

وقبل أن نصل إلى آخر الكتاب، نشير أن المحاصصة كانت بارزة في هذا الكتاب، حيث ضم بعض النصوص الجيدة ومنها لثلاثة من الخلفاء الراشدين أبي بكر وعمر وعلي رضوان الله عليهم. ولكن نهاية الكتاب حوت ملخصاً لقصة من ما يسمى بالأدب العالمي للكاتب الروسي تولستوي، وهذه القصة مطلوبة للمطالعة على مر السنة. وخلاصتها أنها تحكي قصة «أنا كرنينا» وهي امرأة فاتنة ومتزوجة ولكنها وقعت في غرام رجل آخر، فكانت تستمر في جلوسها مع عشيقها على انفراد في إحدى السهرات برغم حضور زوجها، ليدعها زوجها وينصرف منفرداً لتلحق به في ساعة متأخرة. والنتيجة تمسكه بها قائلاً لها «أياً تكن تصرفاتك فلا يحق لي فك الروابط المقدسة..» ولكنه اشترط عليها أن لا تستقبل عشيقها في المنزل الزوجي، وريمثا تحبل آنا، ولكنها تستمر في لعبتها حتى حملت يوماً وكما ورد في النص المدرسي بأن زوجها وعشيقها كلاهما كان زوجها وأن كليهما «يداعبها» حتى وصل بها الحال إلى استقبال العشيق في مخدع الزوج وهكذا تستمر قصة الخيانة الزوجية لتنتهي بانتخار آنا تحت عجلات القطار. هذه القصة تترافق مع قصص أخرى لرجل متزوج يهمل زوجته وأسرته ويتبع هواه متنقلاً من امرأة إلى أخرى وغير ذلك في مجتمع ماجن من سهرات راقصة وسكر وعربدة. فما هي القيم الأدبية أو الأخلاقية في مثل هذه القصة؟

ونشير هنا إلى المادة (١٠) من الدستور اللبناني والمذكورة في المناهج «إن التعليم حر في لبنان ما لم يخل بالنظام العام أو ينافي الآداب أو يتعرض لكرامة أحد الأديان».

فماذا يمكن القول عن النص المذكور أعلاه، هل يتعارض مع الدستور أم لا؟ علماً أن الملاحظ أيضاً أن الكتب تضمنت لوحات وصور في أغلبها لرسامين أو مصورين أجانب وهذا مثير للدهشة، ناهيك عن احتواء الكثير من الكتب لكثير من الصور المنافية للحشمة وللآداب العامة، وهذا يظهر جلياً في كتاب اللغة الفرنسية للأول الثانوي ومن أراد التأكد من ذلك فعليه الاطلاع على الصحفات التالية ٦٢ - ٦٣ - ٦٧ - ٩١ - ١٦٥ - ١٧٢، حيث تعمد إبراز مفاتن النساء ولن تجد صورة واحدة لامرأة محجبة أو محتشمة على الأقل، علماً أننا في بلد يحتوي على الكثير من المتمسكين بدينهم، والكتاب مؤلف في لبنان وصادر عن المركز التربوي الرسمي. وكذلك في كتاب الإنكليزي للأول الثانوي حيث تكثر صور عن عروض الأزياء والموضة والرياضة وللمزيد من الإيضاح يمكن مراجعة الصفحات التالية: ١٧ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٦ - ٣٠ - ٣١..

أما وقفتنا الأخيرة فهي مع كتاب الأول الثانوي: «المجتمع بنية وحركة». والذي لم يخل من الصور المخلة بالآداب العامة أيضاً كصورة لبعض أفراد قبائل الغابات وهم عراة وغيرها ولكن الأهم من ذلك هو الروحية التي تمتع بها هذا الكتاب والتي تعتبر مظاهر الانحلال الخلقي في المجتمعات الغربية حصيلة طبيعية وحتمية للتقدم. جاء في الصفحة ٣٨: «العائلة في المجتمعات المعاصرة المتقدمة تتجه إلى التفكك بسبب تطور بنية هذه المجتمعات وتركيزها على استقلالية الفرد..».

وفي الصفحة ١٠١ ما يلي: «دخلت فئات واسعة من النساء ميدان العمل وباتت تكسب دخلاً منتظماً أشعرها بقيمتها الاجتماعية... وبالتالي ضعف عبء القيود التي كان الرجل يفرضها عليها... كما لم يعد هناك ما يبرر سياسة الخضوع والاستكانة التي عاشت المرأة في ظلها «فماذا يراد من كل هذا الكلام سوى السعي لمسخ شخصيتنا وسلخنا عن ثقافتنا وإلحاقنا بذيل التقاليد الغربية.

وجاء في الصفحة ١١٥ تعبير أحزاب دينية وأخرى سياسيّة مدنية، وهل يقصد بذلك أن الدين مناف للمدنية وأن الأحزاب الدينية هي أحزاب رجعية؟ أليس في ذلك منحى علماني يشتم منه رائحة الدعوة إلى فصل الدين عن الحياة؟

وفي الختام نطالب أولاً بإعادة الاعتبار إلى مادة التربية الدينية وتعزيزها وجعلها إلزامية في كافة المراحل الدراسية كما نرى ضرورة إعادة صياغة الكتب من جديد بحيث يتم حذف كل القيم السلبية الهدامة والتركيز على القيم الإيجابية البناءة وإلى أن يتم ذلك نلفت نظر مدرسينا إلى ضرورة حذف تلك المقاطع المسيئة للأخلاق وللتربية أو على الأقل تنبيه الطلاب لعدم الأخذ بها.

مع تمنياتنا لكم بمؤتمر ناجح وفاعل لتسديد مسيرة التربية في البلاد والحمد لله رب العالمين.

الجلسة الرابعة

الموضوع: نقد كتاب «الحياة الاقتصادية» في مرحلة التعليم الثانوي ـ السنة الأولى.

الباحث: الأستاذ حسن طرابلسي.

الباحث: الأستاذ حسن عمر طرابلسي[1]:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه بإحسان إلى يوم الدين. لا بد في بداية حديثنا هذا من تقديم جزيل الشكر للمجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، ممثلاً بشخص رئيسه فضيلة الشيخ محمد رشيد ميقاتي، على الجهود الحثيثة لمتابعة المناهج التربوية الجديدة، ووضعها في الميزان، حرصاً على أبنائنا، وتصويباً لمسيرة التربية والتعليم، والمنهجية الجديدة المقررة من قبل وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. آملين من المسؤولين المعنيين أخذ جهود هذا المؤتمر والمؤتمرات السابقة، والتوصيات التي ستصدر والتي صدرت سابقاً بعين الاعتبار لما فيه مصلحة المسيرة التربوية في لبنان.

ولما كانت مادة الاقتصاد مُدرجة حديثاً في المنهجية الجديدة، وقد صدر منها كتاب السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي على أن تصدر بقية السلسلة في السنوات القادمة، لذا نرى أن هذه الدراسة تسلط الأضواء، بشكل أولي، على مادة الاقتصاد ـ باعتبار أن المادة لم تُستكمل بعد ـ محاولة تصويب المسيرة، وتسديد الرأي على مستوى الطرح الاقتصادي، آملة التنبه لخطورة طرح النظريات والأفكار الاقتصادية غير المتوافقة مع معتقدات مجتمعنا، والمخالفة لأعرافه وتقاليده والتي لا تستطيع أن تحقق النهوض الاقتصادي المنشود فيه.

أيها الحضور الأكارم..

تجتاح البلاد موجة عن التنظيم الاقتصادي والتخطيط الاقتصادي، وإلى جانبها دعاية واسعة لما يسمى بالعدالة الاجتماعية، وصار المسؤولون وأهل الرأي يحاولون رسم سياسة اقتصادية للبلاد، ووضع تخطيط اقتصادي لزيادة الدخل الوطني. ولا شك أن المتبعين للحوادث السياسية وسير

---

(١) رئيس الرابطة التربوية الإسلامية في طرابلس.

الأستاذ حسن طرابلسي

العلاقات الدولية يدركون أن هذه الموجة، وتلك الدعاية ليست استجابة طبيعية للواقع، أكثر مما هي توجيه معتمد من الدول الاستعمارية الكبرى وذلك لتغيير الأسلوب القديم للاستعمار. حيث أن السيطرة الاقتصادية، وتبعية الدول النامية للدول الكبرى اقتصادياً يعتبر شكلاً من أشكال الاستعمار الجديد.

وتواجه التجارب الحديثة للبناء الاقتصادي في العالم النامي عادة، شكلين لتجربة البناء الاقتصادي في الحضارة الغربية الحديثة. وهما الاقتصاد الحر القائم على أساس رأسمالي، والاقتصاد المخطط القائم على أساس اشتراكي. وكلا الشكلين قد عاش تجربة ضخمة في بناء الاقتصاد الأوروبي الحديث. والصيغة التي طُرحت للبحث على مستوى التطبيق في العالم الإسلامي عن الشكل الأجدر بالاتباع في هذين الشكلين، وأقدر على إنجاح كفاح الأمة ضد تخلفها الاقتصادي، وبناء اقتصاد رفيع على مستوى العصر.

وكان الاتجاه يميل إلى اختيار الشكل الأول للتنمية وبناء الاقتصاد الداخلي للبلاد أي الاقتصاد الحر القائم على أساس رأسمالي نتيجة لأن المحور الرأسمالي للاقتصاد الأوروبي كان أسرع المحورين للنفوذ إلى العالم الإسلامي واستقطابه كمراكز نفوذ.

ويختلف الإسلام عن الرأسمالية والاشتراكية في نوعية الملكية التي يقررها اختلافاً جوهرياً. فالمجتمع الرأسمالي يؤمن بالشكل الخاص الفردي للملكية، دون قيد أو شرط، على القاعدة الميكافيلية «الغاية تبرر الوسيلة»، ولا يعترف بالملكية العامة إلا في الضرورات، على اعتبارها حالة شاذة على القاعدة واستثناء. بينما يقف المجتمع الاشتراكي على الضفة المعاكسة للرأسمالية، معتبراً أن الملكية الاشتراكية هي المبدأ العام الذي يطبق على كل أنواع الثروة في البلاد. رافعاً شعار «من كل حسب قدرته إلى كل حسب حاجته»، معتبراً أن الملكية الخاصة لبعض الثروات شذوذاً واستثناء يبيحها بحكم ضرورة اجتماعية قاهرة.

أما المجتمع الإسلامي فإنه يقرر الأشكال المختلفة للملكية في وقت واحد، فيضع بذلك مبدأ الملكية المزدوجة، بدلاً عن مبدأ الشكل الواحد للملكية الذي أخذت به كل من الرأسمالية والاشتراكية. فهو يؤمن بالملكية الخاصة والملكية العامة، وملكية الدولة. «وليس أدل على صحة الموقف الإسلامي من الملكية، القائم على أساس مبدأ الملكية المزدوجة، من واقع التجربتين الرأسمالية والاشتراكية. فإن كلتا التجربتين اضطرتا إلى الاعتراف بالشكل الآخر للملكية الذي يتعارض مع القاعدة العامة فيهما لأن الواقع برهن خطأ الفكرة القائلة بالشكل الواحد للملكية[1].

ونحن حين نخرج من نطاق المقارنة بين المناهج الاقتصادية في محتواها الفكري والمذهبي إلى المقارنة بينها في قابليتها التطبيقية لإعطاء

(١) محمد باقر الصدر، اقتصادنا، دار التعارف للمطبوعات ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ٢٩٦.

إطار للتنمية الاقتصادية يجب أن لا نقيم مقارنتنا على أساس المعطيات النظرية لكل واحد من تلك المناهج فحسب، بل لا بد أن نلاحظ بدقة الظروف الموضوعية للأمة وتركيبها النفسي والتاريخي، لأن الأمة هي مجال التطبيق لتلك المناهج، فمن الضروري أن يدرس المجال المفروض للتطبيق وخصائصه وشروطه بعناية ليلاحظ ما يقدر لكل منهج من فاعلية لدى التطبيق، ومدى قدرته على تحريك الأمة وتعبئة كل قواها وطاقاتها للمعركة ضد التخلف. ومن الخطأ ما يرتكبه كثير من الاقتصاديين الذين يدرسون اقتصاد البلاد المتخلفة وينقلون إليها المناهج الأوروبية للتنمية دون أن يأخذوا بعين الاعتبار درجة إمكان تفاعل شعوب تلك البلاد مع هذه المناهج.

إن فكرة إدخال مادة الاقتصاد في المناهج التربوية الجديدة في لبنان، تعتبر فكرة جيدة ورائدة، وخيراً فعلت المنهجية الجديدة حين قررت إدراج مادة الاقتصاد في المناهج التربوية، وذلك في كتاب «الحياة الاقتصادية» للصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي، إذ إنه من الضروري أن يتعرف الطالب على مفهوم الاقتصاد، وأهميته في حياة البشر، وارتباطه بشتى مجالات الحياة الإنسانية والتنموية.

لقد بُوّب كتاب «الحياة الاقتصادية» بطريقة علمية موضوعية، وقُسمت الدروس فيه بطريقة منهجية تربوية، استخدمت فيها التقنيات التربوية، وأساليب التدريس الحديثة لجهة اعتماد وسائل الإيضاح، واستخدام الطريقة الاستقرائية الاستجوابية التحليلية، لاكتشاف هدف الدرس وفهم مضمونه. ثم الانتقال بالطلاب إلى جو النشاطات الجماعية والفردية، والاكتشافات التي تمكن الطالب من إعمال فكره وتنشيطه، وتوسيع مداركه. فضلاً عن تعريف الطالب المفهوم التقني للألفاظ والمصطلحات المستخدمة في مجال الاقتصاد، كمفهوم الندرة... وأقسام العمل... ودراسة الإحصاءات، والهرم السكاني... وغيرها.

ولكن ما يؤخذ على الكتاب، أنه منذ البداية انطلق من المفاهيم

الغربية وحتمية التطبيق الحرفي للاقتصاديات الغربية، لكي نتمكن من الوصول إلى ما وصلوا إليه. ضارباً عرض الحائط بالخاصيات الجغرافية والبشرية والاقتصادية والعقائدية والأخلاقية لمجتمعنا، فضلاً عن ما نملكه من إمكانات.

لقد انطلق الكتاب من المفاهيم الرأسمالية دون أي تعديل مع ما يتلاءم مع مجتمعنا، حتى أنه طرح أموراً مترجمة عن المجلات والكتب الغربية على أنها حقيقة مسلمة تعيشها مجتمعاتنا، حيث عرض لتقديمات من الدولة للمواطنين عن طريق سياسة إعادة توزيع الدخل تطبيقاً للسياسة الضريبية. فتكلم عن سياسة الحماية الاجتماعية في الصفحتين ١٥٨ ـ ١٥٩ وذكر تعويضات وتقديمات ومساعدات عديدة منها:

أ ـ تعويضات ما قبل الولادة للمرأة الحامل.

ب ـ تعويضات ما بعد الولادة.

ج ـ التقديمات الصحية من استشفاء وطبابة وأدوية وأعمال مخبرية وطبية بطريقة مجانية أو شبه مجانية.

د ـ تعويضات البطالة: وهي معاش يُدفع للعاطلين عن العمل لحين استخدامهم.

هـ ـ تعويضات السكن: هي مساهمة في دفع إيجار السكن للأسر ذات الدخل المتواضع.

وغيرها من التقديمات والتعويضات والمساعدات.

فجاءت هذه الترجمات بعيدة عن حياة الطالب اللبناني وواقعه، وهو يعيش حالة المياه الملوثة، والتهجير في الجنوب والبقاع الغربي، وبطالة حادة ليس لها معاش يدفع لحين الاستخدام، وصعوبة في الطبابة تعادل بل تفوق آلام المرض نفسه. علماً أن أميركا نفسها لا تتبع نظام الاستشفاء والطبابة المجانية، ولا نظام تعويضات البطالة إلا ضمن نطاق ضيق وشروط

محددة. وكذلك معظم الدول الرأسمالية أخذت بوضع نظام جديد يقلل من هذه التقديمات ويحد منها، ويدفع المواطنين للمشاركة - بنسب تختلف بين دولة وأخرى - في أعباء التقديمات الصحية وتعويضات البطالة.

وفي تفسير نشاطات الإنسان التي ترفع مستوى معيشته يقول الكتاب «تنطوي استدانة الأسر من إيجابيات على مستوى تعزيز الدورة الاقتصادية وتنشيط عمل المؤسسات وتحسين مستوى المعيشة الحاضرة» ص ١٦٨ فقرة: الاستدانة نوع من المقايضة بين الحاضر والمستقبل».

إذاً أيها الإنسان إذا استدنت من المؤسسات المالية فسوف تعزز الاقتصاد وتنشط المرابين وتحسن معيشتك التي هي هدف علم الاقتصاد، والله تعالى يقول: **﴿يا أيهاالذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين، فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله، وإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم لا تظلمون ولا تُظلمون[1]». صدق الله العظيم.**

وفي المفهوم الاقتصادي أن الاستدانة تؤدي إلى تراكم الفوائد والتي تؤدي بدورها إلى خفض قيمة دخل الأسرة في المستقبل، وذلك لسداد الديون وفوائدها مما يؤدي في مجموعه إلى كساد في السوق الاقتصادية في المستقبل.

لقد بحث الكتاب وسائل تحقق الرفاه الاقتصادي بمنطق غريب حين اعتبر عمل الزوجة في بيتها وانصرافها لتربية أولادها وتعليمهم، من أسباب التراجع في معدل النشاط الاقتصادي. وذكر الكتاب من هذه الأسباب «تسرب المرأة من سوق العمل بسبب الزواج وإنجاب الأولاد» ص ٥٤. فالكتاب يرى أن الزوجة التي تقوم على رعاية شؤون بيتها وأولادها ليست منتجة ما دامت لا تتقاضى أجراً. وهذا يستتبع تفضيل

(١) سورة البقرة، آية: ٢٧٨.

الساقطة التي ترتاد الملاهي الليلية على ربة المنزل، باعتبار أن الأولى تنتج وتتقاضى أجراً. وهذا مناقض لكل الأعراف والمبادىء والتقاليد، ومخالف للأديان السماوية، وهو في الوقت ذاته مخالف لمبدأ المحاسبة الوطنية الذي يعتبر عمل المرأة في بيتها عملاً منتجاً تحسب قيمته المادية ضمن حساب الدخل الوطني.

وهنا نؤكد ضرورة التركيز على المبادىء الأخلاقية. والقيم الإنسانية والمقدسات الدينية عند وضع أبجديات المفهوم الاقتصادي لدى الطالب، ونؤكد أن العمل والرأسمال يجب أن يكونا حلالاً.

ومفهوم الأخلاق الاقتصادية يستوقفنا قليلاً، فالغرب حين طرح مفهومه للاقتصاد طرحه بشكل يناسب مجتمعه وبيئته. فالناس هناك يطبقون ما يؤمنون به، فهم يهدفون إلى المنفعة وإشباع الرغبات، دون النظر إلى حلال أو حرام. فالسلعة والخدمة تعتبر اقتصادية يُسعى إليها بقدر ما تشبع من رغبات وما يقابلها من الثمن، والوسائل تعد منتجة بقدر ما تؤدي إليه من سلع وخدمات يقابلها أثمان. وعليه فإن دور اللهو والمجون لها قيمة اقتصادية أكبر من مزرعة ثمن إنتاجها أقل مما يدفعه اللاهون.

والسؤال الذي يرد الآن هو: ما هي السياسة الاقتصادية التي يجب تطبيقها عملياً في هذا العصر لمعالجة المشاكل الاقتصادية؟

والجواب هو: إن السياسة الاقتصادية لأي بلد إنما تنبثق عن الفكرة الكلية عن الكون والإنسان والحياة. ولهذا فإن على الذين يتحدثون عن السياسة الاقتصادية الواجب رسمها لبلدهم أن يدركوا واقع هذا البلد، وما يجب أن يكون عليه بلدهم من طمأنينة دائمة وعيش كريم. لذا لا يجوز لهم أن يرسموا سياسة اقتصادية منبثقة عن فكرة كلية غير الفكرة الكلية التي يعتنقها أهل بلدهم، لأنها تكون متعذرة التطبيق. حيث لا يؤدي رسمها ومحاولة تطبيقها إلا إلى تزايد المشكلات الاقتصادية، وإفقار الناس، وإدامة التخبط والاضطراب.

وسياسة الاقتصاد هي الهدف الذي يرمي إلى معالجة وتدبير أمور الإنسان. وهي ضمان تحقيق الإشباع لجميع الحاجات الأساسية لكل فرد إشباعاً كلياً، وتمكينه من إشباع الحاجات الكمالية بقدر ما يستطيع باعتباره يعيش في مجتمع معين له طراز خاص من العيش. يجب أن ينظر إلى كل فرد بعينه لا إلى مجموع الأفراد الذين يعيشون في البلاد، وينظر إلى هذا الفرد باعتباره إنساناً لا بد من إشباع جميع حاجاته الأساسية إشباعاً كلياً، ثم باعتباره شخصاً معيناً بذاته بتمكينه من إشباع حاجاته الكمالية بقدر ما يستطيع، وينظر إليه بنفس الوقت باعتباره مرتبطاً مع غيره بعلاقات معينة تسير سيراً معيناً حسب طراز خاص. وينظر أيضاً إلى إباحة السعي في طلب الرزق، وإلى سيادة القيم الرفيعة على العلاقات القائمة بين الأفراد.

وعلى هذا فإن سياسة الاقتصاد يجب أن تكون ضمان توزيع ثروة البلاد الداخلية والخارجية على جميع أفراد الأمة. أي أن الأساس الذي توضع الأحكام والقواعد الاقتصادية لتحقيقه هو توزيع الثروة وليس تنميتها. غير أنه لما كان توزيع الثروة يعني بيان كيفية حيازتها من مصادرها، فإن تنمية الثروة تأتي طبيعياً من هذه الكيفية للحيازة. إن الكيفية التي تجري فيها حيازة الأرض تؤدي طبيعياً إلى استغلالها، والكيفية التي يجري عليها امتلاك المصنع تؤدي طبيعياً إلى استغلاله كذلك.

ولذلك فإن جعل الأساس توزيع الثروة لا زيادة الدخل الوطني لا يعني عدم تنمية الثروة أو إهمالها، لأن نفس التوزيع يؤدي إلى هذه التنمية، وفوق ذلك فإنها أمر لا بد منه لكل فرد ولكل شعب ولكل أمة، ولكنه لا يعلق عليه التوزيع، ولا يختص بالدولة وحدها ولا بالفرد وحده، وإنما يأتي ابتداء من كيفية الحيازة، ثم يمكن تحسين هذه الزيادة للدخل بالمعلومات الاقتصادية. وتؤخذ هذه المعلومات من أية جهة كانت دون قيد. لأن هذه المعلومات الاقتصادية عالمية ولا تتعلق بوجهة نظر معينة في الحياة. فيباح للدولة ولفرد أخذها من أي مصدر، إلاّ أن الأعمال في هذه

التنمية كالأعمال في أي أمر آخر يجب أن تسير بحسب أحكام الشرع.

قال رسول الله ﷺ: «إن الأشعريين إذا أرملوا في الغزو أو قل طعام عيالهم بالمدينة جمعوا ما كان عندهم في ثوب واحد ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية فهم مني وأنا منهم» صدق رسول الله.

هامة في طريق تطوير مناهج التعليم منذ بداية عهد الاستقلال عام ١٩٤٣م، التي تعثرت مسيرتها أثناء الحرب اللبنانية وهي قيد الدراسة المستمرة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، في سبيل تطويرها، وذلك عملاً بالمادة ٣ من المرسوم رقم ٩٧/١٠٢٢٧.

وقد أكد وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة في التعميم رقم ٣١/م/٩٨ الصادر بتاريخ ١ تموز ١٩٩٨ ـ الفقرة الخامسة ـ «أهمية التعاون الكلي بين وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة وجميع المعنيين بالشأن التربوي، لما فيه خير النشء والوطن».

بناءً عليه، أصدر المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس التوصيات الآتية:

أولاً: إن استبعاد التعليم الديني من مناهج التعليم في المدرسة الرسمية هو عملية تدمير للمواطنية السليمة في لبنان، ولا يشك عاقل في أن سرقة التراث أخطر من سرقة الآثار وأموال الدولة والأملاك البحرية، وفي أن قطع الإنسان عن دينه أخطر من قطع الطريق، وفي أن أمن الدولة والأمن العام والأمن الداخلي لا يكون بغير تحقيق الأمن التربوي والروحي لأبناء الوطن، ولا يكون ذلك إلا بربطهم بالوحي الإلهي وبالأدب النبوي حتى يكون لهم في أنفسهم عن الشر رادع وإلى الخير دافع.

وإن حكومة العهد الجديد، التي نتمنى لها كل خير وتوفيق، والتي راهن الكثيرون عليها، مدعوة إلى المسارعة في إعادة التعليم الديني إلى صُلب المناهج. وهذا مطلب كل المؤمنين في لبنان، وعندئذٍ سيكون ذلك وسام شرف على صدرها. وبدون ذلك سيكون البوار والدمار في عالم التربية والأخلاق، وتكون الحكومة قد تورطت في جريمة الاعتداء على الحق الأول من حقوق الإنسان ألا وهو حق الإنسان في معرفة ربه ودينه ورسله.

الإسلامية في طرابلس.

٣ - الموضوع الثالث: استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان.

الباحث: الأستاذ خالد عيتاني - المشرف التربوي في الثانوية الفرنسية العربية في بيروت.

المناقش: المربي الأستاذ مصطفى الحريري مدير ثانوية الإيمان - صيدا.

لماذا المؤتمر الخامس؟

أولاً: إن المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس مدماك أساس جديد في إطار مسيرة الإصلاح التربوي في لبنان، والذي قام بالدعوة إليه وبتنظيمه المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية حين عقد المؤتمر الأول عام ١٤١١هـ ١٩٩١م ثم المؤتمر الثاني عام ١٤١٣هـ ١٩٩٣م؛ ثم المؤتمر الثالث عام ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، تحت عنوان: «التحديات التربوية - مشكلات وحلول»، حيث جرت دراسة معمَّقة لخطة النهوض التربوي الرسمية.

ثم ناقش المؤتمر التربوي الإسلامي الرابع المنعقد عام ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، موضوع: «التعليم الديني في لبنان».

ثانياً: إن هذا المؤتمر هو محاولة جماعية للبحث العلمي بغية تسليط الأضواء على الكتب المدرسية الجديدة التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، بناء على خطة النهوض التربوي الرسمية، في مطلع العام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩م، والتي تُعَدُّ المرحلة الأولى في طريق تطبيق المناهج الجديدة للتعليم العام في لبنان (ما قبل الجامعي).

ثالثاً: إن مناهج التعليم العام الجديدة (ما قبل الجامعي)، تعتبر خطوة

المسلمين.

الباحث الثاني: الأستاذ خليل الأيوبي ـ المشرف التربوي في ثانوية الإصلاح الإسلامية في طرابلس.

الباحث الثالث: الأستاذ حسن نحاس ـ منسق اللغة العربية في ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

المناقش: الأستاذ الدكتور يوسف الصميلي ـ عضو اللجنة التربوية المشرفة على مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

الجلسة الثالثة:

١ ـ الموضوع: دراسة نقدية في منهجي الرياضيات والعلوم الطبيعية.

الباحث الأول: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي ـ منسق ومدرّس مادة الرياضيات في ثانوية روضة الفيحاء في طرابلس.

الباحث الثاني: الأستاذ وائل شلق ـ المشرف التربوي على تدريس مادة العلوم في ثانوية الجنان في طرابلس.

المناقش: الأستاذ سليم زعتري ـ منسق مادة الرياضيات في ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

الجلسة الرابعة:

١ ـ الموضوع الأول: الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة.

الباحث: الأستاذ ناصر الظنط ـ مدير المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

٢ ـ الموضوع الثاني: نقد كتاب «الحياة الاقتصادية» في مرحلة التعليم الثانوي ـ السنة الأولى.

الباحث: الأستاذ حسن طرابلسي ـ رئيس الرابطة التربوية

٢ ــ **مفتي الجمهورية اللبنانية:** سماحة الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني، ـ ممثلاً بسماحة الشيخ الدكتور طه الصابونجي ـ مفتي طرابلس والشمال.

٣ ــ **وزير التربية الوطنية والثقافة والتعليم العالي: الأستاذ محمد يوسف بيضون، ــ ممثلاً بالأستاذ فوزي نعمه ــ رئيس المنطقة التربوية في الشمال.**

٤ ــ **رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت:** سعادة النائب الأستاذ تمام سلام ـ ممثلاً بالأستاذ الدكتور أمين فرشوخ.

وقد أتت الأبحاث على الشكل الآتي:

الجلسة الأولى:

١ ـ الموضوع: قراءة نقدية لكتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية» الجديدة.

الباحث الأول: الأستاذ محمد سلامي ـ المدير المركزي للدراسات والتوثيق في جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت.

الباحث الثاني: الأستاذ إبراهيم لبدة ـ مدير مدرسة روضة العلوم التابعة لجمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.

المناقش: الأستاذ الدكتور عدنان الأمين ـ رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت.

الجلسة الثانية:

١ ـ الموضوع: قراءة نقدية لكتب مادة: «اللغة العربية وآدابها» لمراحل التعليم الثانوي والمتوسط والابتدائي.

الباحث الأول: الأستاذ سامي الخطيب ـ رابطة المعلمين

٢٨ ـ الثانوية الفرنسية العربية في بيروت.

٢٩ ـ مدارس الإيمان الإسلامية في طرابلس والشمال.

٣٠ ـ ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس.

٣١ ـ معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.

وقد تناولت الأبحاث السبعة عشر التي قدمها نخبة من الأساتذة العاملين في حقل التربية والتعليم ثمانية محاور:

الأول: قراءة نقدية في كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة.

الثاني: قراءة في التغيير التربوي في لبنان ـ البعد الموضوعي (كتاب الأدب العربي للتعليم الثانوي ـ السنة الأولى).

الثالث: نقد كتابَيْ: «القراءة العربية» للسنتين الأولى والرابعة الابتدائيتين ـ التعليم الأساسي.

الرابع: نقد كتاب «القراءة العربية» ـ التعليم الأساسي ـ السنة السابعة.

الخامس: دراسة نقدية في مناهج الرياضيات في المراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

السادس: المناهج الجديدة بين عظم النقلة ووجوب الإصلاح (في العلوم الطبيعية).

السابع: الجوانب القيمية والأخلاقية والسلوكية في المناهج الجديدة.

الثامن: استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان.

في جلسة الافتتاح تحدث السادة:

١ ــ **رئيس المجلس العلمي:** في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي.

٧ ـ جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.

٨ ـ بلدية طرابلس.

٩ ـ جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت.

١٠ ـ الجماعة الإسلامية في لبنان.

١١ ـ جماعة عباد الرحمٰن في بيروت.

١٢ ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية في طرابلس.

١٣ ـ جامعة الجنان في طرابلس.

١٤ ـ مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

١٥ ـ بلدية القلمون.

١٦ ـ جمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.

١٧ ـ جمعية الأحباب في بيروت.

١٨ ـ جمعية الاتحاد الإسلامي في بيروت.

١٩ ـ جمعية الإنقاذ الإسلامية في طرابلس.

٢٠ ـ جمعية العمل النسوي في طرابلس.

٢١ ـ رابطة المعلمين المسلمين في لبنان.

٢٢ ـ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت.

٢٣ ـ المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

٢٤ ـ الرابطة التربوية الإسلامية في الشمال.

٢٥ ـ ثانوية البيادر في بيروت.

٢٦ ـ ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

٢٧ ـ ثانوية الإيمان في صيدا.

توصيات ومقررات

المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس

(١٦ ــ ١٩ محرّم ١٤٢٠) هـ الموافق (٢ ــ ٥ أيار ١٩٩٩) م

مقدمة:

الحمد للّه رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الهادي الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين.

إن المجلس العلمي في «معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية» انطلاقاً من شعوره بمسؤوليته أمام الله تعالى في بناء الإنسان الأمثل عَمِل بالتعاون مع أهل الاختصاص في التربية والتعليم لإقامة «المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس» بموضوع: «مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان». هذه المناهج التي أقرّها مجلس الوزراء بتاريخ ٢٥/ ١٠/١٩٩٥م، وألغى منها بصورة ضمنية مادة «التربية الدينية» ثم جعلها اختيارية وفي أيام العطل المدرسية!

وبعون الله تعالى ورعايته وتوفيقه، انعقد المؤتمر يوم الأحد بتاريخ ١٦ محرم ١٤٢٠هـ الموافق ٢ أيار ١٩٩٩م في «مجمع الإصلاح الإسلامي» بطرابلس بحضور ومشاركة الشخصيات والهيئات الكريمة الآتية:

١ ـ دارُ الفتوى.

٢ ـ المجلسُ الإسلاميُ الشيعي الأعلى..

٣ ـ وزارة التربية الوطنية والثقافة والتعليم العالي.

٤ ـ معالي الوزير السيد نجيب الميقاتي.

٥ ـ النواب السادة: محمد عبد اللطيف كبارة ـ خالد ضاهر ـ صالح الخير.

٦ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الجديدة والذي ورد في بحث الأستاذ عيتاني وما سبق ذكره في معرض حديثي.

رابعاً: ضرورة إشراك الإعلام في إعادة توضيح وشرح وبسط القول في المنهجية الجديدة ضمن مشروع (إعلامي - إعلاني) فإنه مستقبل أبنائنا.

خامساً: نخشى في حال عدم استدراك الخلل أن تتحول المناهج الجديدة إلى عملية تبديل وتعديل لبعض المقررات ليس غير مع إضافة بعض المواد والتعديل في عملية التقويم فيصبح التغيير ترقيعاً.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين والسلام عليكم ورحمة الله.

حددوا الاستراتيجية الجديدة في أربعة مجالات:

١ ـ مواد المناهج.

٢ ـ طرائق التعليم.

٣ ـ الإعداد والتأهيل المستمر للمديرين والمعلمين والمرشدين.

٤ ـ أساليب التقويم.

ما يخص تأهيل المديرين فإنه ما قيل في إعداد المدرسين يصح أن يقال في إعداد المديرين حيث إن عملية إعداد المدير يجب أن تتوازى مع إعداد المدرس سواءً بسواء، ولا يمكن لعملية المنهجية الجديدة أن تؤتي أكلها ما لم تتوافر عملية تأهيل مديري المدارس لأنهم ستناط بهم قيادة العملية التربوية، وما لم تكن الإدارة محيطة بالمناهج الجديدة مدركة لأبعادها فإنه يخشى أن تصبح الإدارة عقبة في طريق هذه المناهج و(إن قطيعاً من الأسود يقوده أرنب فلن يكون من الأسود أبداً).

يجب التواصل مع مديري المدارس عبر نشرة متخصصة دورية تلحظ الجوانب التي تهمنا في المدير وأدائه بعد تأهيله وإعداده.

ولا ننس أهمية دمج وإشراك الأهالي وأولياء الأمور بهذه العملية الواسعة فإنهم من أركان العملية التربوية مع وزارة التربية وإدارة المدرسة.

وأخلص إلى القول:

أولاً: إن المنهجية الجديدة قد رافقها استعجال وتسرع في طرحها وتطبيقها.

ثانياً: كان من الأولى أن تأخذ مداها وأوان نضجها.

ثالثاً: ضرورة استدراك الخلل الذي رافق عملية طرح المنهجية

المعلم لم يهضم المنهجية الجديدة فراح ينزع إلى القديم والأسلوب الذي ألفه ودرج عليه.

وإضافة إلى ما ذكره من توصيات أود أن أضيف:

١ - إن الوقت الذي منح وحدد لإعداد المدرسين المرشحين لتطبيق المنهجية الجديدة وهو فترة صيف ١٩٩٨ لم تكن كافية لا سيما إذا ما علمنا أن في لبنان ما مجموعه ١٥٠٨ مدارس (ثانوية ومتوسطة) ٦٣٠ خاصة ٨٧٨ رسمية.

٢ - عدم كفاءة بعض المدَرِّبين وبالتالي عدم اختمار المنهجية الجديدة عندهم. في حين حقق بعض المتدربين كفاءة عالية.

٣ - اكتفى بعض المدرِّبين بإيصال المنهجية الجديدة من الناحية المعرفية النظرية وعندما كان يُسأل عن تطبيقها كان يكتفي بالقول (دعونا نجرب) أو أنه كان يحار جواباً مما سبب خيبة أمل عند كثير من المتدربين.

٤ - الفرق الشاسع بين ما سمعوه من كلام نظري والواقع العملي الذي اصطدموا به عند تطبيق المنهجية.

٥ - حاجة المدرسين إلى كتب مساعدة (دليل المعلم) في كثير من المواد.

٦ - حاجة المدرسين إلى نظام التدريب المستمر أثناء الخدمة وتبادل الآراء والتجارب بشكل دائم ومواكبة هذه العملية بالنشرات التوجيهية المتخصصة.

٧ - الافتقار إلى التجهيزات التي يعجز المدرس عن تطبيق المنهجية دون توفرها.

خاسماً: الإدارة المدرسية:

أضيف إلى ما ذكره الأستاذ أن القائمين على المنهجية الجديدة

ثانياً: الخطة القبلية:

رأى الأستاذ عيتاني ضرورة إيجاد فترة انتقالية (خطة قبلية قصيرة) من أجل استيعاب المعلم والطالب لهذه المناهج.

والذي أراه ضرورة التركيز على المعلم. حيث إن المتعلم ينسجم وينساق إلى جو الصف وبيئة الصف وهذا ما لمسناه عند تطبيق المناهج سواء على صعيد المجموعات أو الامتحانات والتقويم. مع العلم أن بعض الطلاب قد يسبقون أساتذتهم في بعض مجالات التكنولوجيا (لا سيما الكمبيوتر).

ثالثاً: في موضوع الوسائل التعليمية:

أريد التوقف عند مادة المعلوماتية:

هي حقاً كما وصف الأستاذ عيتاني، وإن المناهج المقررة حتى اليوم تقتصر على شرح مكونات الجهاز نظام التشغيل وكيفية البرمجة إلخ..

ومع أنا أدخلنا مادة الكمبيوتر منذ عشر سنوات في مناهجنا في ثانوية الإيمان إلا أنها ما زالت قاصرة عن تحقيق أهدافها والاندماج مع سائر المواد لتكون وسيلة ناجحة تسهم إسهاماً مباشراً في رفع مستوى الطلاب وهنا أضم صوتي إلى صوت أخي الأستاذ عيتاني من أجل إيجاد برامج معلوماتية من أجل تطوير العملية التعليمية/التعلمية ويجب أن توليها وزارة التربية كل اهتمام وهذا يتناول سائر المواد.

رابعاً: تأهيل المعلم:

إن المعلم هو رأس الحربة في هذه العملية كلها وإذا ما فشلنا في إعداد المعلم فإن العملية كلها محكومة بالفشل.

وقد ذكر الأستاذ أن عدم تأهيل المعلم أدى إلى جعله في حالة من الارتباك والضياع بين المناهج القديمة والحديثة وهذا ما حدث حيث إن

٦ ـ انفصال المخططين عن المنفذين والذي يؤدي إلى خطط غير واقعية.

لذلك سوف أرد من خلال استعراض أفكار الأستاذ عيتاني كثيراً من تعثر المنهجية الجديدة إلى هذه القاعدة المقدمة: خطوات التخطيط + تحديد واختيار الاستراتيجيات + أسباب الفشل.

أولاً: في تحديد المحتوى للأهداف وتحديد الوقت اللازم:

المحتوى هو أحد مكونات المناهج. ومكوناتها هي: الهدف ـ المحتوى ـ الأداء التعلمي/التعليمي ـ وأساليب التقويم.

نحن نوافق الأستاذ عيتاني فيما ذهب إليه من أن هناك ذهنية غربية سائدة اعتمدت التقليد الآلي دون إدراك الكثير من الفروق على صعيد الحاجات والقدرات إضافة إلى انعدام التوازن بين المحتوى وعدد الحصص وهذا ما أجمع عليه مدرسو صفوف المنهجية الجديدة في مدارس الإيمان/صيدا. لذلك يضطر المدرس إلى عملية حرق مراحل حتى أن أحد مؤلفي كتب الأول الثانوي (طبيعيات) أقرّ بأن كتابه يحتاج إلى سنتين، ولكن فلنحاول أن ننجز منه ما استطعنا وعدنا من حيث بدأنا (طبيعيات الأول الثانوي).

وهذا بنظري منطق مرفوض واستراتيجية غير واقعية.

يضاف إلى ما ذكره الأستاذ عيتاني وما يعاني منه المدرّسون من مواد تضمنتها المنهجية الجديدة فوق مستوى الطلاب العقلي لا سيما في الطبيعيات/الأول الثانوي/التربية المدنية ومادة الجغرافيا.

لذا لا مناص عن إعادة النظر بهذه المناهج من حيث طولها وكثافتها ومن حيث صعوبتها وضرورة إعادة صياغتها بما يتناسب مع أفهام الطلاب فالمسألة تحتاج إلى تبسيط المناهج.

والأهداف المرحلية أو الفرعية.

٦ ـ اختيار الاستراتيجيات.

٧ ـ تحديد مراحل العمل: تحديداً زمنياً مرناً.

٨ ـ وضع المعايير: فأهداف بدون معايير كالمنارة في الضباب.

وبدون معايير لا يمكن تعرف النتائج تحققت أم لا وعليه فلا بد أن تكون مرتبطة بكل دائرة لتحديد ما يلي:

أ ـ عنصر الزمن: بداية ونهاية.

ب ـ عنصر الكمية.

ج ـ عنصر الجودة.

د ـ عنصر التكلفة.

٩ ـ تحديد السياسات.

١٠ ـ إعداد الموازنات.

* وإذن فالأهداف الاستراتيجية: هي الأهداف المطلوب تحقيق نتائجها على المستوى البعيد وهذا منوط بالإدارة العليا.

* أما أسباب فشل التخطيط فكثيرة، وسأكتفي بذكر ما يتعلق بتطبيق المناهج:

١ ـ الفشل في توقع ردود أفعال الأفراد المعنيين.

٢ ـ النظر إلى الأمور نظرةً ضيقة.

٣ ـ استخدام الأرقام دون معرفة مدلولاتها الحقيقية.

٤ ـ الفشل في تحديد موعد نهائي من وضع الخطة الأساسية والخطط الفرعية.

٥ ـ عدم تحديد المسؤولية عن تنفيذ كل جزء من أجزاء التخطيط.

التربوي نعيش هاجساً واحداً وهموماً مشتركة وأرضنا واحدة فلا غرابة في أن أعبر عما يجول في خاطره ويعبر عما يجول في خاطري، وأعتبر أنه بحق وضع الأصبع على الجرح وأشار إلى الوجهة الصواب ما خلا بعض الملاحظات التي سأتعرض لها خلال حديثي.

*** موقع الاستراتيجيات من الخطة:**

اسمحوا لي أن أبين موقع الاستراتيجيات من الخطة بلسان أهل الإدارة لأنه من خلال هذا البيان سنتبين محل تعثر القائمين على المنهجية الجديدة وهو إن كان يحوم حول حمى الموضوع فإنه لا شك واقع فيه. ولأن الأستاذ عيتاني أدلف مباشرة إلى المستوى أو الميدان الذهني المعرفي وعلاقته باستراتيجية المناهج. إن أية خطة لا بد لها من خطوات تسمى خطوات التخطيط وهي:

١ ـ دراسة الواقع: من حيث النواحي (الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية...) والأصعدة (العالمية والمحلية والذاتية...).

٢ ـ تحليل الواقع: وذلك لمعرفة ما يلي:

أ ـ كوامن القوة.

ب ـ كوامن الضعف.

ج ـ الفرص المتاحة.

د ـ المخاطر المحدقة.

٣ ـ بلورة رؤية مستقبلية.

٤ ـ بلورة الرسالة: للإجابة عن سؤال من نحن؟ ماذا نريد؟ كيف نصل؟

٥ ـ تحديد الغايات والأهداف:

وهنا تحدد الأهداف الاستراتيجية العامة والاستراتيجية الكبرى

الأستاذ الشيخ مصطفى الحريري

المرتجى والمنتظر ولا يسعنا إلا شكر هؤلاء الذين اتخذوا هذا القرار الجريء.

إلا أنها ـ أعني المناهج الجديدة ـ كأي عمل بشري يعتريه النقص والثغرات والعيوب.

ونحن في هذا المؤتمر بصدد نقد هذه المناهج ووضعها في الميزان بغية تعرف العيوب والمشاكل التي اكتنفت هذه العملية مذ بشروا بمولدها وعرفونا بها ودربونا عليها وقمنا بتطبيقها في مؤسساتنا. فلسنا بصدد ذكر الإيجابيات ولكن نحن في معرض النقد.

الثاني: فيما يخص الأفكار التي طرحها أخي الأستاذ عيتاني فإنه عندما وصل بحثه واطلعت عليه ظننت نفسي كاتب هذه الكلمات. لعله توارد أفكار وأنا أقول بل هو أكثر من ذلك، لأنا نحن المعنيين بالشأن

المناقش: الأستاذ الشيخ مصطفى الحريري[1]:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على نبي الرحمة إمام المعلمين وسيد المربين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد..

أتوجه بالشكر والثناء إلى الإخوة في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية التابع لجمعية الإصلاح على هذا الجهد المشكور المتمثل بالمؤتمر التربوي السنوي الذي اعتادوا إقامته، والذي بات علامة مميزة مسجلة من علامات هذا الصرح العامر المبارك بتوفيق الله سبحانه وتعالى.

بين يدي العنوان:

نحن أمام عنوان كبير (استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان) لكن قبل الشروع بنقد المناهج الجديدة واستعراض الأفكار التي طرحها أخي الأستاذ خالد عيتاني، أذكّر بأمرين اثنين في المناهج الجديدة:

الأول: التوجه بالشكر إلى كل من خطط ونفذ وساهم ودرب وتدرب على المنهجية الجديدة للتعليم في هذا البلد، فهي تمثل إرادة التغيير وخطوة على طريق التغيير، ومن دون هذا التغيير فإننا محكومون بالتردي في سلبيات الطريقة القديمة الممجوجة، سواء على صعيد طرائق التدريس من خلال الاعتماد على الأسلوب الإملائي ـ التلقيني البحت الذي يرتكز على المعلم بشكل أساس ووحيد في العملية التعليمية/ التعلمية، أم على صعيد الوسائل من خلال الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده، أم على صعيد أساليب التقويم والمسؤولية عن إهدار دم كثير من الكفاءات التي يتمتع بها الطلاب والتي تكون أحياناً سبباً من أسباب الفشل المدرسي. هذا بالإضافة إلى حال الانفصام بين مضمون المقررات والمناهج وبين بيئة المتعلم.

إن المناهج الجديدة ومعها الهيكلية الجديدة هي هذا التغيير

(١) مدير ثانوية الإيمان في صيدا.

الجهد الذي بذل في وضع الخطة التربوية متوسماً الخير في كل الجدل الدائر حولها في لبنان اليوم من مؤتمرات ومحاضرات ونحوه آملاً أن يؤدي ذلك إلى وضع خطة شاملة متكاملة دقيقة واضحة في محتواها وأهدافها لما فيه مصلحة أبنائنا ومعلمينا. والأهم من ذلك كله وطننا الغالي لبنان، متوجهاً بالشكر إلى معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية التابع لجمعية الإصلاح الإسلامية وعلى رأسها فضيلة الشيخ رشيد ميقاتي حفظه الله ولكل الهيئة المشاركة في هذا المؤتمر التربوي.

والسلام عليكم

المعرفة والمهارات حول عملية القيادة والاتصال والتخطيط واتخاذ القرارات والتقويم والمتابعة.

٤ - اكتساب المديرين لبعض المهارات الجديدة في ديناميكية التفاعل والعلاقات الإنسانية.

٥ - اكتساب المديرين مزيداً من الانضباط والدقة في أدائهم لواجباتهم.

٦ - اكتساب المديرين المعرفة والمهارات اللازمة لتمكنهم من استخدام الكمبيوتر ليس في النظام الحسابي وحسب بل في شتى المجالات الإدارية والبرامج العلمية.

٧ - تزويد المديرين بالمعلومات التي يحتاجونها لفهم وتقويم عملية التعليم وتوجيهها حسب قواعد علمية واضحة.

٨ - تزويد المديرين بالمعرفة والمهارات والأساليب الحديثة لفهم المناهج الجديدة والعمل على إثرائها وكيفية تطبيقها وتحسين عملية تنفيذها وعملية الاستجابة إلى حاجات الطلاب بما في ذلك تطوير سبل التوجيه والانضباط وتوسيع النشاطات وتوفير وسائل الحفاظ على سلامتهم ورعاية نموهم عقلياً وجسدياً ونفسياً.

٩ - توسيع الفكر التربوي عند المديرين وتعريفهم بعض الاتجاهات المعاصرة في التربية الحديثة وعلم النفس التربوي.

وأخيراً أيها الإخوة لعلني أطلت عليكم غير أنني كنت متوخياً الإحاطة بالموضوع الذي أخذته على عاتقي من كافة جوانبه ولعلي أكثرت من النقد متجنباً ذكر الحسنات. ولكن هذا لا يعني أبداً، إنكار الجهود التي بذلت ولا تزال من أجل تطوير العمل التربوي في لبنان. غير أننا نحن اللبنانيين ننعم بهذه الصفة النقدية التي تجعلنا نطمح دائماً إلى ما هو أفضل، وغالباً ما نتوسل النقد طريقاً للوصول إلى أهدافنا المنشودة. واسمحوا لي أن أقول: إنه مع كل ما تقدم ذكره في بحثي هذا أقدر

التربوية والعملية التنفيذية المتبعة في تطبيق المناهج. واليوم ومع خطة النهوض التربوي في لبنان نرى أنه يجب على وزارة التربية ليس فقط تحديث المناهج بل تحديث وسيلة التنفيذ ورأسها القيِّم على المؤسسات التربوية ألا وهو مدير المدرسة لذلك نرى أن الشروط الموضوعة من قبل وزارة التربية من ناحية المؤهلات العلمية والخبرة التعليمية والخبرة الإدارية ليست بكافية لأن تكون مواصفات أساسية للإدارة الحديثة للمؤسسات التربوية الخاصة أو الحكومية في لبنان. والمطلوب تعديل هذه الشروط، وإقامة دورات تأهيلية تجعل من العملية الإدارية عملية حديثة قائمة على أصولها الصحيحة (من العمل مع المعلمين، مع الطلاب، مع المجتمع المحلي، مع عملية التنظيم، مع عملية التخطيط والتنفيذ، ومع عملية التقويم) من جهة، وأن يكون المديرون على بينة من الجوانب الأكاديمية والمعرفية والتربوية والتطبيقية المتعلقة بعملية التعليم من جهة ثانية. وبخاصة أن هناك عدد كبير من مديري المدارس الخاصة والحكومية من حملة الشهادات الثانوية فقط، وأن بعضهم وإن كان من حملة الشهادات الجامعية فهم يتوجهون نحو التعليم الآلي ويفتقدون المهارات الأدائية لتطوير العملية التربوية.

وإليكم أيها الأخوة الكرام بعض النقاط الأساسية التي نراها تساعد على علاج وتطوير العملية الإدارية في ظل خطة النهوض التربوي.

١ ـ النظر في الدور الحالي لمدير المدرسة والتعرف على مكوناته الوظيفية والهيكلية ضمن نظم وتعليمات وزارة التربية والتعليم.

٢ ـ تزويد مديري المدارس الخاصة والحكومية بمعلومات حول دور بعض الوزارات لتطوير العملية التربوية كوزارة الثقافة، الشؤون الاجتماعية، وزارة البيئة، وزارة الصحة وزارة العمل، ووزارة التربية بفروعها، لما له من تعلق بمستقبل الطلاب داخل العملية التربوية.

٣ ـ توسيع الفكر الإداري والقيادي عند المديرين وذلك عبر اكتسابهم

البحوث واستخدام الكمبيوتر للبرامج العلمية التعليمية. ونرى أيضاً أن على وزارة التربية إيجاد حل مستقبلي لعملية إعداد المعلمين وذلك عبر إخضاع المعلم لعملية تدريب مستمرة خلال العام الدراسي والعطلة الصيفية ليكون على علم بالمستجدات العلمية في ميدان التربية والتعليم وأن تجرى له امتحانات يقوم على أساسها مدى إتقان المعلم للكفايات العلمية التي تتصل بمادة التعليم والتلاميذ وطرق التدريس وتقويم التعليم وذلك كل سنتين.

٦ ــ الإدارة التربوية:

لعل من أهم الأسباب التي تعاني منها خطة النهوض التربوي في وطننا لبنان على الإطلاق هي الإدارة التربوية من الناحيتين التخطيطية والتنفيذية ليس في المؤسسات الحكومية وحسب بل في المؤسسات الخاصة أيضاً. وقبل طرح هذا الموضوع للمعالجة أحب أن أطلعكم على بعض الظواهر العلمية المحيطة بالمؤسسة التربوية في لبنان.

يتميز التعليم الخاص عموماً في لبنان بالنشاط والمرونة ويختلف هذا التعليم بين المميز الجيد والأقل جودة والرديء. وفي المقابل يتميز التعليم الحكومي بالضعف بشكل عام، ولعلنا إذا بحثنا عن أسباب ذلك نرى أن نجاح المدارس الخاصة عائد إلى الإدارة المتطورة المتماشية مع نظرية العلم الحديث، وهي بذلك تعتمد تنوع البرامج واعتماد الطرق والأساليب التربوية الحديثة والمتطورة في العملية التربوية. وأما ضعف المدارس الحكومية فهو عائد إلى العملية الإدارية المقيدة بالقوانين الصارمة التي تكبل تحركه ونشاطه بل تعرقل تقدمه وتطوره وهو مقيد أيضاً بجهاز إداري يشكو من المركزية والروتين والمحسوبية، وأكثر من هذا وذاك فإنه مقيد بتبعية غير منصوص عليها في القوانين وهي التبعية للنظام الفرنسي منذ عهد الانتداب ومع هذا كله تشهد بعض المدارس الحكومية اختراقات مسجلة نتائج ممتازة في الامتحانات الرسمية. ولعلنا إذا بحثنا عن أسباب هذا التفوق نرى من أهمها الإدارة القائمة على تلك المؤسسة وسياستها

يجب أن تتضمن نوعيات أخرى كالامتحانات المخبرية ـ التطبيقية، والامتحانات الصورية، والبحوث العلمية.

وأخيراً نجد أن العاملين والمعنيين بعملية التقويم قد ضلوا الهدف الأساسي للعملية حيث حولوا الوسيلة إلى هدف فالامتحان الذي يمثل وسيلة لتقويم مدى التعلم الحاصل لدى الطالب تحول إلى غاية ليس عند الطالب فقط بل عند المعلم وحتى عند المجتمع كله.

٥ ــ تأهيل المعلم:

بالرغم مما حدث من تقدم تكنولوجي في عصرنا الحديث ورغم ظهور ما يسمى بالتكنولوجيا التربوية فإن المعلم لا يزال حجر الزاوية ومفتاح العملية التربوية في شتى العصور.

لقد تغير دور المعلم في عصرنا هذا من مجرد محاضر للمادة التعليمية إلى مخطط وموجه ومقوم ومطور للعملية التعليمية/التعلمية.

وعلى هذا فإن كل إصلاح للعملية التربوية لا يتناول إعداد المعلم وتدريبه وتنمية قدراته العلمية وتطوير مهاراته الأدائية والذهنية لهو حقاً إصلاح يشك في نجاحه. إن أول الإجراءات التي كان على وزارة التربية اتخاذها لخطة النهوض التربوي في لبنان هي إعادة تأهيل المعلمين الذين هم في الخدمة في القطاعين العام والخاص وذلك قبل وضع المناهج الجديدة للتعليم في مراحلها التنفيذية. واليوم نجد أن عدم تأهيل المعلم بشكل متكامل لمعرفة خصائص المناهج الجديدة من الناحيتين المعرفية والتطبيقية أدى إلى جعل المعلم في حالة من الارتباك والضياع بين المناهج القديمة ومنهجيتها، والمناهج الحديثة ومنهجياتها المتطورة.

لذا نرى أن على وزارة التربية إعادة النظر بهذه النقطة وتطوير إعداد المعلم ليس على المستوى النظري كما هي سمة الدورات السابقة لتأهيل المعلمين وحسب بل على المستوى التطبيقي من كيفية استخدام المختبرات العلمية واستعمال وسائل الإيضاح وإجراء رحلات علمية وإجراء

لتطوير العملية التعليمية/التعلمية في المناهج الحديثة.

٤ ــ الامتحانات الرسمية وعمليات التقويم:

إن تقويم أداء التلاميذ وقياس مدى تحقيق الأهداف الأساسية للمناهج يعتبران، عنصرين أساسيين من عناصر العملية التعليمية/التعلمية باعتبارها نظاماً حيث يجب على المناهج أن تكون مرنة وخاضعة للتقويم المستمر الذي يكشف زيف التنظير ونقاط الضعف فيها ليكون التعديل مسدداً للمسيرة التربوية يخلصها من الثغرات ويحصنها من الهفوات ويتقدم بها إلى الأمام. كما تسعى عملية التقويم إلى تجديد المفهوم التربوي للامتحانات الرسمية تبعاً لتطوير أهداف محتوى المنهاج.

إن طريقة التقويم وأدواته ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأهداف غير أن مجالات المواد الدراسية للمناهج الجديدة تنطوي على أنواع مختلفة من الأهداف وهذا يعني أن طرق التقويم التي توجهها تلك الأهداف يجب أن تتنوع تبعاً لتنوعها في ذاتها. وقد يكون من الضروري لخطة النهوض التربوي إدخال بعض التعديلات على طرق التقويم السابقة أو أن تستنبط طرقاً جديدة لتطوير عملية التقويم التي أصبحت اليوم لا تمت بصلة للأهداف والمحتوى للمناهج الجديدة في لبنان. وبشكل تفصيلي أكثر نرى أنه من المهم أن تواكب الامتحانات الرسمية التطوير المنهجي للمنهاج من حيث تحديد المفهوم التربوي الحديث فتعتمد أسلوباً متنوعاً أو شاملاً للامتحانات كالامتحانات (الشفوية، المخبرية، السمعية والبصرية) وهذا مما يؤدي إلى استكمال العملية التعليمية/التعلمية من شتى الجوانب من ناحية التقويم. مثالاً على ذلك نجد أن الامتحانات المتعلقة باللغات تأخذ الطابع المقالي للأسئلة بشكل مسيطر. إن تقويم المهارات اللغوية يجب أن يتضمن أنواعاً أخرى من الأسئلة، كالامتحانات الشفهية والسمعية في المراحل المتوسطة كحد أدنى للتأكد من حسن عملية التقويم. أما المواد العلمية فنجد أن عملية حلّ المسائل العلمية هي المسيطرة بشكل عام على أهداف الامتحانات مع أن عملية التقويم السليمة للمواد العلمية

وبرأينا أن عملية إدخال التكنولوجيا في البرامج التعليمية يجب استعمالها كأداة تطبيقية أو وسيلة إيضاحية ضمن المواد التعليمية الأخرى (مثل الفيزياء والكيمياء والعلوم) وهي بذلك تكون عبارة عن عملية تطبيقية ناتجة عن نظرية معينة ضمن درس أو دروس معينة كمادة تطبيقية لإحدى المواد العلمية ولا تكون مادة منفردة بل مهارات يدوية بعيدة عن النظرية العلمية وكيفية تطبيقاتها وقدرات الطلاب الذهنية.

وأما منهاج مادة المعلوماتية فهو كذلك، اعتمد على الدور المعرفي للمعلوماتية، وهو بذلك ابتعد عن الأهداف التعليمية/التعلمية المتوقعة لهذه المادة، إننا نرى أن الأهداف الرئيسة من إدخال مادة المعلوماتية في خطة النهوض التربوي للمناهج الحديثة ليس تَعَلُّم نظام التشغيل، أو الجدولة أو البرمجة أو مفاهيم شبكة الاتصال بل إدخاله كمرفق أساسي لإغناء المناهج التعليمية كافة حيث يتركز الهدف من استخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمي على تسهيل تعلم مختلف المواد المنهجية المقررة وبالتالي تذليل الصعوبات التي تعترض فهم بعض المواضيع التي يتعذر إجراء التطبيقات العلمية عليها في المختبر أو بواسطة الوسائل التعليمية الأخرى. فلقد تم الوصول إلى أهداف تعليمية/تعلمية عبر برامج تعليمية تعالج المواضيع المتنوعة، ليس فقط للمناهج العلمية بل الأدائية في آن واحد. فبرامج التمرين والتدريب شملت في اللغة القراءة (اللفظ) والكتابة والقواعد، وفي المواد العلمية شملت عدداً كبيراً من التطبيقات وحل المسائل وبرامج الحوار التعليمي (بين الجهاز والمتعلم) أعان كثيراً العملية التعليمية/التعلمية من ناحية التعلم الذاتي. وبرامج الموسوعات ساعدت كثيراً على تطوير عملية البحث والتحليل وذلك بتوفير مصادر ومراجع متنوعة جعلت عملية الاستقراء والحصول على المعلومات التي يحتاج إليها الطالب أمراً بغاية السهولة. ونجد أن كل هذه البرامج متوفرة ومتخصصة بحسب المراحل التعليمية، فلم لا تستغل وتستخدم لتطوير المناهج الجديدة في لبنان؟ لذا نطلب من وزارة التربية إرفاق المناهج التعليمية ببرامج معلوماتية تسخر

المعتمدة لإعداد المنهاج) كما شددت خطة النهوض التربوي على إبراز أهمية التكنولوجيا والمعلوماتية وإدخالهما في مناهج التعليمية العام كمادة مستقلة. وفي المراحل التعليمية كلها وفي هذا المجال لا بد لنا أن نذكر بعض النقاط للوسائل التعليمية التي افتقدت في العملية التخطيطية والتنفيذية في خطة النهوض التربوي. «إن الوسائل التعليمية/التعلمية في المفهوم الحديث هي مجموعة المواد والأدوات والأجهزة، أو قنوات الاتصال الملائمة للمواقف التعليمية المطروحة». حيث يستخدمها المعلم أو المتعلم لاكتساب المحتوى المعرفي باتقان ومهارة وفي جو مشوق وصولاً إلى تعليم أفضل لعدد أكبر من المتعلمين، وفي أقصر وقت وبأقل جهد وأوفر كلفة.

ولذلك لم تعد اليوم الوسائل التعليمية متعلقة خاصة بالمواد العلمية بل بالعكس أصبحت شاملة لكل المواد التعليمية.

لقد غفلت عملية التخطيط في خطة النهوض التربوي عن أهمية وفاعلية المختبر التربوي وما له من أثر في العملية التعليمية/التعلمية فلم تعتمد المناهج الجديدة للغات إلا على الدور المعرفي للغة مستبعدة الوسائل التعليمية (وسائل إيضاح، مختبرات سمعية وبصرية) ولم يؤمن من الناحية التنفيذية وجود المكتبة المدرسية مع أن المناهج الجديدة اعتمدت على العمل الذاتي عند الطلاب في المراحل المتوسطة والثانوية وذلك لتوفير الكتب والمصادر والمراجع من أجل الاستقراء والتدليل على المعلومات التي يحتاجها الطالب في بحثه.

أما بالنسبة لمادتي التكنولوجيا والمعلوماتية فإن عملية التخطيط اعتبرت أن مادة التكنولوجيا مادة مستقلة ولم يوضع حتى الآن منهاج متكامل لهذه المادة من ناحية المحتوى ولا من ناحية التطبيقات، ولم تستطع المؤسسات الحكومية والخاصة إيجاد معلمين لهذه المادة مؤهلين بشكل متكامل لإعطائها.

مستعداً تماماً لتعلم هذه المواضيع بسهولة ويسر.

ونرى أيضاً أن المناهج الجديدة اعتمدت على العمل الذاتي لدى الطلاب في بعض موادها دون أن توفر لهم ثقافة واسعة تساعدهم على التحليل والبحث والعودة إلى المصادر والمراجع التي يحتاجون إليها ثم إن تطبيقات المنهجية كانت صعبة على الطلاب لأنها أدت إلى تغيير جذري في طريقة الدراسة والتعامل مع المواد الدراسية ونجد أن المعلم هو أيضاً بحاجة ماسة لتلك الخطة لتذليل العقبات وتحديد كيفية عملية الانتقال والاستراتيجية التربوية الجديدة للتفاعل مع المناهج، وتعتبر هذه الخطة التي نرجو من وزارة التربية العمل على إيجادها هامة وأساسية في عملية تنفيذ البرامج الجديدة.

٣ ــ الوسائل التعليمية:

من المعلوم أن لكل معلومات صفتين: صفة أكاديمية (معرفية، نظريّة، علمية) وصفة عملية (تطبيقية إجرائية)، ومعلوم أيضاً أنه إذا ما أهمل أي من هاتين الصفتين سقط فعل الآخر حكماً وفي عملية تحليل الذاكرة نجد أيضاً أننا نتذكر بنسبة (١٠٪) مما نقرأهُ و (٢٠٪) مما نسمعه و (٣٠٪) مما نراه ونسمعه و (٨٠٪) مما نقوله و (٩٠٪) مما نقوله ونفعله في آن واحد.

واليوم رغم تسليمنا بأهمية دور المعرفة في اكتساب القيم والاتجاهات والعادات السلوكية، إلا أن الممارسة العملية تبقى السبيل الأساس في العملية التعليمية/التعلمية. وبدون هذه الممارسة يحشد ذهن الطلاب (بكمّ) من المعلومات يعاني من حفظها واستظهارها دون أن يكون لها أي أثر يذكر في سلوكه أو في اتجاهاته. لقد ذكرت خطة النهوض التربوي للمناهج الجديدة أهمية الوسائل التعليمية في العملية التربوية التي غفلت عنها المناهج السابقة. وفي المادة السادسة للمرسوم ١٠٢٢٧ ذكر أنه يجب (تحديد الوسائل التعليمية لكل مادة تعليمية وفق الأصول

وتغييب الأهداف الأساسية للعملية التعليمية/التعلمية للمناهج.

والذي نراه أنه يجب إعادة صياغة المناهج من ناحية الحد من كثرة وتنويع المواضيع للمادة الواحدة التي تُعطى للطالب في كل المراحل التعليمية وإلغاء النماذج غير المؤاتية مع ما نريد للوصول إلى النتائج الجيدة بالوقت المطلوب، والتركيز على الجوانب ذات العلاقة بالاختصاص لما لها من أثر جيد في التعليم الجامعي وسوق العمل المستقبلي عند الطالب.

وبذلك نصل إلى المحتوى المطلوب والتمثيل الصحيح المتكامل لعدد الحصص لكل مادة من مواد المنهاج.

٢ ــ التعليم القبلي لدى الطالب خلال الفترة الزمنية السابقة لتحديث المناهج:

إن القسم الإجرائي للترتيب الزمني الذي اعتمدته خطة النهوض التربوي لتطبيق المناهج الجديدة مكون من ثلاث مراحل تشمل في نهايتها كل المراحل التعليمية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) وقد اعتمدت هذه الخطة في مرحلتها الأولى اختيار الصفوف التالية (كبداية المرحلة الابتدائية: السنة الأولى والرابعة، المرحلة المتوسطة: السنة السابعة، والمرحلة الثانوية: السنة الأولى) وهذا كترتيب زمني أول لتطبيق المناهج. وهنا لا بد من تسليط الضوء على نقاط أساسية غفلت عنها أجهزة التخطيط ولم تأخذها بعين الاعتبار عند وضع المناهج الجديدة، وهي الأخذ بالحسبان المنحى النظامي للعملية التعليمية/التعلمية للتعليم القبلي لدى الطلاب المتعلق مباشرة بالأهداف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات وقدارت التلاميذ العقلية وكفايات المعلم الأدائية للمناهج السابقة والتي لا يمكن للتلاميذ أن يصلوا إلى المستوى المطلوب لتعلم المناهج الحديثة أو أن يبلغوا أهدافها إلا إذا وضعت لهم خطة قبلية قصيرة المدى تكون بمثابة جسر للعبور لمفاهيم الصيغة الجديدة للمناهج وتعمل على إتقان المتطلبات الأساسية لتعلّم المواضيع الجديدة مما يجعل التلميذ

المدنية والفلسفة الحضارية والتعليم الديني خاصة والميدان الحركي المتعلق بالتربية الرياضية والفنون الجميلة لضيق الوقت وتسليط الضوء بشكل متكامل على الميدان الذهني المعرفي.

الميدان الذهني المعرفي:

١ ــ اختيار المحتوى للأهداف وتحديد الوقت اللازم له:

لقد وضعت صيغة جديدة للمناهج التعليمية لجميع المواد التعليمية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي. ولقد أدخلت إلى هذه المناهج مواد دراسية جديدة منها مادتي التكنولوجيا والمعلوماتية من بداية المرحلة المتوسطة ولغاية نهاية المرحلة الثانوية ومادتي الاجتماع والاقتصاد من بداية المرحلة إلى نهايتها والواضح حتى الآن أن هذه المناهج بصيغتها الجديدة تواجه كثيراً من المعضلات من ناحية الأهداف ومحتوياتها أو العملية التنفيذية للمحتوى وهي لم تلاق ترحيباً كبيراً عندما وضعت على المحك أي عند تطبيقها. والظاهر أيضاً أن الذهنية العربية السائدة في مناهج التعليم العام والتي اعتمدت الاقتباس والتقليد للمناهج الغربية بشكل أنها لم توفق بين تنوع الأهداف وحجم المحتوى للمنهاج من ناحية وقدرات وحاجات التلاميذ والموارد التعليمية من ناحية أخرى مما أدى إلى عدم اعتماد استراتيجية فعّالة توازن بين عدد الحصص والمحتوى للمناهج وهذا ما نراه بوضوح أثناء عملية التنفيذ في شتى المدارس الرسمية والخاصة. ونجد أنه من الطبيعي أنّ لكل مادة خصائصها العلمية التي تفرض على الجدول التنظيمي للحصص الوقت اللازم لتنفيذ عملية التعليم بشكل جيد ولقد حددت للمواد التعليمية حصصها الأسبوعية في المادة الثالثة من المرسوم رقم ١٠٢٢٧ ولكننا نجدها غير كافية ويلجأ الأساتذة اليوم في تطبيق المناهج الدراسية إلى عدم التطرق لكل المواضيع والخوض فيها بشكل متكامل، أو إلى إعطاء جزء من المادة وذلك كله عائد إلى عدم التمثيل السليم للحصص موازنة مع محتوى المناهج، ونتيجة لذلك نرى أن كثرة التنويع وطول المناهج أصبح يقربنا من التلقين وفرض المعلومات وتهميشها

المادية وسلم الأولويات والأطر البشرية القادرة على تنفيذها لهي عملية ينقصها المصداقية والواقعية التي تؤدي إلى فشلها أو عدم تنفيذها. إن خطة النهوض التربوي التي قام بها لبنان بعد انتهاء الحرب اللبنانية كانت أول خطة ملفتة للنظر على صعيد التربية والتعليم وهي بذلك شكلت النواة لعملية تطوير وتحديث المناهج التعليمية في لبنان والتي نحن اليوم بصدد دراستها (حيث تعتبر هذه المناهج التعليمية قيد الدراسة المستمرة من قبل مركز البحوث والإنماء ويجب إجراء إعادة النظر كل أربع سنوات على الأقل لتعديلها) كما جاء في المرسوم رقم ١٠٢٢٧ لتعديل المناهج للتعليم العام، وليسمح لي أن أتناول هذه الخطة التي وضعت آخر تعديل لها سنة ١٩٩٤ وأن أكون صريحاً فأشير إلى المآخذ والسلبيات للاستراتيجيات التعليمية/التعلمية لهذه الخطة فضلاً عن الإيجابيات متوخياً الموضوعية والنقد البناء بعدما أصبحت هذه الخطة قيد التنفيذ.

لم تعد عملية التعلم والتعليم فناً ولا هي بالعلم. إنها التطبيق الماهر، للمعرفة والخبرة والمبادىء، باتجاه توفير بيئة تيسر هذه العملية. فالعملية التعليمية/التعلمية (تصميمها وتنفيذها) أصبح عملاً تكنولوجيا. والتكنولوجيا تعني تطبيق المبادىء العلمية وفق تخطيط وتصميم للبرامج التعليمية والمناهج الدراسية وطرائق وأساليب التدريس. ونجد أن المناهج الجديدة وضعت خطوطاً عريضة للعملية التعليمية/التعلمية جعلت من خلالها الأهداف العامة مصدراً للأهداف الخاصة هي:

١ ـ الميدان الذهني.

٢ ـ الميدان العاطفي الوجداني.

٣ ـ الميدان الحركي.

وفي بحثنا هذا سوف نتكلم عن الميدان الذهني المعرفي وما له من علاقات استراتيجية بالمناهج التعليمية.

ولا يسعنا التكلم عن الميدان العاطفي الوجداني المتعلق بالتربية

الأستاذ خالد عيتاني

نخطط على أساسه لاقتحام قرن جديد.

أيها الإخوة الكرام لقد أصبح كل من يتعاطى الشأن التربوي في لبنان على اقتناع تام بأن إخضاع العملية التربوية لعملية تطوير شاملة أصبح أمراً ضرورياً ليس على صعيد المناهج فحسب بل على صعيد عملية النهوض التربوي ككل متضمنة مفاهيم تربوية حديثة لجهة الإدارة التربوية، تأهيل المعلم، الوسائل التعليمية، الأبنية المدرسية، أنظمة الامتحانات الرسمية، وأسلوب التقويم والنشاطات الرياضية، والإعلام التربوي.

إن كل خطة تربوية لا تبنى على واقع تبقى أملاً وطموحات وحسب غير قابلة للتنفيذ. ونحن نعم أن واقعنا التربوي في لبنان يشكو من سلبيات كثيرة متراكمة منذ أكثر من ربع قرن ولعل من أهمها ضعف أجهزة التخطيط والتنفيذ.

إن أي حديث اليوم عن عملية النهوض التربوي لا يرافقها تحسين وتعزيز لأجهزة التخطيط والتنفيذ ولا تتوفر لها الأجهزة الإدارية والعوامل

الباحث: الأستاذ خالد عيتاني[1]:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على معلم الخير للناس أجمعين محمد بن عبد الله وصحبه أجمعين.

إخواني: أصحاب السماحة والفضيلة والسعادة، حضرات الأساتذة ممثلي المؤسسات التربوية في لبنان السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

استهل هذا البحث في هذا الحفل الكريم المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس بأول آيات نزلت على قلب النبي ﷺ: **﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم﴾** صدق الله العظيم.

إنها كلمات الوحي الأولى التي تخاطب الرسول ﷺ فتأمره بالقراءة وتفتح أمامه سبل المعرفة باسمه تعالى.

وتقترن هنا العملية التعليمية، بأول صفة من صفات الألوهية أي صفة الخلق. أما مضمون التعليم فهو مضمون عقدي إلهي، إذ يُعلِّم الإنسان ما لم يعلم بعد أن خلقه من العدم سبحانه.

وأول عملية من عمليات التعليم يحددها الباري عز وجل بأنها صفة القراءة، قراءة ما كتب القلم فهي الأداة الأولى للعملية التعليمية، والأداة الأولى لتسجيل خواطر الوعي الفكري... إذا، كان على الرسول ﷺ أن يبلغ رسالة الإسلام، رسالة التوحيد والهداية بواسطة التعليم مبتدئاً بالقراءة والكتابة. من هنا بداية النظرة التربوية التعليمية التي علمنا إياها ديننا الحنيف وهي ارتباط مباشر بالأمر الإلهي الذي قضى بالقراءة، وارتباط مباشر بالتعليم بواسطة القلم الذي يحفظ العلم ويحفظ مضمون العلاقة التي يبتغي العالم اليوم إيصالها إلى المتعلم.

ولنرتقي إلى المناسبة، فإننا لا بد أن نقدم كشف حساب لما مضى

---

(١) المشرف التربوي في الثانوية الفرنسية العربية في بيروت.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: استراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان.

الباحث: الأستاذ خالد عيتاني.

المناقش: المربي الأستاذ مصطفى الحريري.

9. Society of Islamic Religious Teaching in Beirut.

10.Al Jama'ah al Islamiyah in Lebanon.

11. Jama'at Ibad Al Rhaman in Beirut.

12. Faculty of Letters and Humanities in the Lebanese University in Tripoli.

13. Al Jinana University in Tripoli.

14. Omar al Mokhtar Educational Center in Beqa'

15. The Qalamoun Municiplaity.

16. The Ilamic Charity Society for Guidance and Reform in Beirut.

17. AlAhbab Society in Beirut.

18. Islamic Union Society in Beirut.

19. Islamic Salvation Society in Tripoli.

20. Women Work Society in Tripoli.

21. Association of Muslim Teachers in Lebanon.

22. Lebanese Corportaion for Educational Sciences in Beirut.

23. Islamic Educational Bureau in Lebanon.

24. Islamic Educational Association in the North of Lebanon.

25. Al Bayader Secondary School in Beirut.

26. Al Iman Secondary School in Beirut.

27. Al Iman Secondary School in Sidon.

28. The French Arab Secondary School in Beirut.

26. Al Iman Islamic School in Tripoli and the North.

30. Al Islah Islamic Secondary School in Tripoli.

31. Tripoli University Institute for Islamic Studies.

The seventeen research papers presentend by experts in the fields of education and teaching centered around eight major topics.

First: A critical reading in the new textbooks of national and civil education.

Second: A reading in the educational change in Lebanon the topical dimension (textbook for Arabic literature for the secondary stage-

In The Name Of Allah
The Compassionate The Merciful
Fifth Islamic Educational Conference
16-19 Muharram, 1420 AH/2-5 May, 1999.
Recommendations and resolutions
«New Public Educational Curricula»
in the balance
Tripoli University Institute for Islamic Studies
Lebanon

Introduction:

Praise be to God, Lord of the worlds, peace be upon our master and prophet Mohammed, his household, and his companions.

The scientific board in the Tripoli University Institute for Islamic Studies, feeling its responsibility to God Almighty in the striving towards building the perfect human being, worked in collaboration with experts in the field of education to hold the «Fifth Islamic Educational conference «under the topic» New Public Educational Curricula in the Balance». These curricula were approved by the council of minsiters on 25/10/1995, and they implied the canceling of the subject of «religions education». Following this, the subject was made optional and to be taught during holidays!

With the help of God, the conference was hold on Sunday 16th Muharram, 1420 AH/2nd of May, 1999 at the «Islah Ilamic Complex in Tripoli».

The following corporations and participants attended the conference and took part in its activities:

1.Dar Al-Fatwa.

2.The Higher Shiite Islamic Council.

3.The Ministry of National Educaiton, Culture, and Higher Education.

4.His Excellency, Minister Najib Mikati.

5.Deputies: Mohammed Abd Al latif Kabbara-Khaled Daher-Saleh Al Khair.

6. Educational Center for Research and Development.

7. Al Makased-Islamic Charity Society in Beirut.

8. The Tripoli Municipality.

٣ ـ حذف كل ما يتعارض مع المبادىء الدينية، من المناهج المقررة.

٤ ـ اعتماد الطرح الشامل في جميع المواد، لا سيما مواد العلوم الإنسانية التالية: الفلسفة والحضارة والاجتماع والاقتصاد والتربية الوطنية والتنشئة المدنية، بحيث لا يغيب الفكر الديني، الذي ينبغي أن يأخذ مكانه اللائق في المناهج الجديدة للتعليم العام في لبنان.

وفي الختام.. يتوجه المؤتمر بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى السّادة الوزراء والنواب والعلماء والشخصيات والهيئات الكريمة التي شاركت في أعماله، بصورة خاصة إلى الإخوة الباحثين والمناقشين الذين بذلوا جهداً مباركاً ومشكوراً.. ويتمنى على المسؤولين في وزارة التربية الوطنية والمركز التربوي للبحوث والإنماء إعطاء هذه التوصيات ما تستحقه من الاهتمام والعناية، حرصاً على مصلحة الأجيال الناشئة التي تتحمل مسؤولية رعايتها وإعدادها تربوياً وعلمياً.. ويرى في التعاون البنّاء بين الجميع تعبيراً إيجابياً وحضارياً يعود بالخير على البلاد والعباد. سائلين المولى عز وجل أن يتقبل هذا العمل وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

طرابلس في ٢٠ ربيع الأول ١٤٢٠هـ

الموافق ١٩٩٩/٧/٣.

الأمانة العامة

٤ ـ تعويضات البطالة.

٥ ـ تعويضات السكن (مساهمة في دفع إيجار السكن).

د ـ يطالب المؤتمر بمعالجة قضية الربا بواقعية وأمانة وما ينتج عنها من أضرار اقتصادية واجتماعية خطيرة، تسبب كارثة في بعض الأحيان، في حين أن الكتاب يصوّر الاستدانة بالربا من الأسباب التي ترفع مستوى معيشة الفرد، خلافاً لقوله تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين * فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله وإن تبتم فلكم رؤوس أموالكم لا تظلمون ولا تظلمون[1].

هـ ـ يستغرب المؤتمر كيف يعتبرُ الكتابُ عمل الزوجةِ في بيتها وانصرافَها لتربية أولادِها وتعليمهم من أسباب التراجع في معدل النشاط الاقتصادي، مما يعد مناقضاً لكل الأعراف والمبادىء والتقاليد والأديان، التي تعتبر عمل المرأة في بيتها عملاً منتجاً تحسب قيمته المادية ضمن حساب الدخل الوطني.

سابعاً: على صعيد مواجهة علمنة التعليم في لبنان:

أ ـ يطالب المؤتمر بالتعاون والتنسيق بين وزارة التربية الوطنية والمركز التربوي للبحوث والإنماء من جهة، والمراجع الدينية في لبنان من جهة أخرى لتحقيق الأمور الآتية:

١ ـ إقصاء العناصر الملحدة والمعادية للدين عن دور المعلمين وكلية التربية، عملاً بأحكام الدستور اللبناني (المادة ٩) التي تنص على ما يلي: «حرية الاعتقاد مطلقة، والدولة بتأديتها فروض الإجلال لله تعالى تحترم جميع الأديان والمذاهب... إلخ..».

٢ ـ اعتبار مادة التربية الدينية إلزامية في مناهج دور المعلمين وكلية التربية.

في المناهج الجديدة تطبيقاً أو وسيلة إيضاحية ضمن المواد العلمية الأخرى؛ (الفيزياء، الكيمياء، العلوم).

٢ ــ على صعيد مادة «المعلوماتية»:

يطالب المؤتمر وزارة التربية الوطنية بإرفاق المناهج الجديدة ببرامج معلوماتية، بغية توظيفها في تطوير العملية التعليمية.

سادساً: على صعيد كتاب «الحياة الاقتصادية»:

أ ـ يستنكر المؤتمر إغفال أية إشارة من قريب أو بعيد لُبنية الاقتصاد الإسلامي ومناهجه وآلياته وتطبيقاته المعاصرة في لبنان والعالم، في الوقت الذي يتوسَّله كثيرٌ من المؤسسات العلمية والمالية لتستلهم الحلّ للمشكلات الكبرى التي تسببت بها الرأسمالية والاشتراكية، فضلاً عن أنّ كثيراً من الجامعات في أميركا وأوروبا كرّست للاقتصاد الإسلامي أقساماً خاصة.

لذلك يدعو المؤتمر إلى تدريس النظام الاقتصادي الإسلامي في فصل خاص به.

ب ـ يدعو المؤتمر القيّمين على المنهجية الجديدة إلى إعادة صياغة كتاب (الحياة الاقتصادية) وفق الخصائص الجغرافية والبشرية والاقتصادية لمجتمعنا.

ج ـ كما يدعو المؤتمر إلى اعتماد الواقعية في الكتاب، بدلاً من طرح أمورٍ تُرجمت عن المجلات والكتب الغربية لا تعيشها مجتمعاتنا، مثل:

١ ـ تعويضات ما قبل الولادة.

٢ ـ تعويضات ما بعد الولادة.

٣ ـ التقديمات الصحية من استشفاء وطبابة وأدوية وأعمال مخبرية وطبية بطريقة مجانية أو شبه مجانية.

٣ ــ على صعيد الصف الأول الثانوي:

أ ـ يدعو المؤتمر إلى إعادة النظر بتوزيع الموضوعات المقررة في المنهاج الجديد لهذه المرحلة ليتمكن الأساتذة من إنجازها كلها ضمن الحصتين المقررتين أسبوعياً، أو زيادة عدد الساعات المقررة لهذه المادة.

ب ـ إقامة دورة تدريبية جديدة لإعداد وتأهيل أساتذة العلوم في المرحلة الثانوية لأن الدورة التدريبية الوحيدة التي نظمها المركز التربوي للبحوث والإنماء في الصيف الماضي لم تكن كافية.

جـ ـ اختيار معلم متخصص يستطيع معالجة موضوعات هذا الكتاب ويفضل ان يكون من حملة شهادة الإجازة الجامعية، تخصص فيزيولوجيا أو فيزيولوجيا عصبية وأن يكون ملماً بعلم النباتات «Botanique»وعلم دراسة البيئة «Ecologie» وهذا يقع على عاتق مجلس الخدمة المدنية.

د ـ تبسيط الرسوم البيانية وتوضيح المعلومات المتعلقة بها.

هـ ـ تأمين كتاب دليل المعلّم.

و ـ كما يدعو المؤتمر إلى زيادة التمارين التي تنمّي المواقف والقيم السليمة والسلوك القويم والتربية الصحية لدى الطالب وذلك فيما يتعلق بدرس الجهاز العصبي.

خامساً: على صعيد مادتي التكنولوجيا والمعلوماتية:

١ ــ على صعيد مادة التكنولوجيا:

اعتبرت مناهج التعليم العام الجديدة مادة «التكنولوجيا» مادة مستقلة، ولم يوضع حتى الآن منهاج متكامل لها من ناحية المحتوى ولا من ناحية التطبيقات. ولم يستطع كثير من المدارس تأمين معلمين للمادة المذكورة مؤهَّلين بشكل متكامل. لذلك يرى المؤتمر أن تكون مادة «التكنولوجيا»

هـ ـ فصل الأنشطة المتعلقة بعملية التنفس عند الإنسان والضفدع ودودة الأرض والجرادة، والتي وردت في نشاط واحد في ص ٥٦، إلى عدة أنشطة تظهر الاختلاف في تركيبة الجهاز التنفسي عند كل من الحيوانات المذكورة، ثم إجراء نشاط آخر يوضح العناصر المشتركة في العمليات التنفسية المذكورة.

و ـ التقليل من الرسوم البيانية ذات الأرقام المعقدة.

ز ـ يُصَوِّر المنهاج في هذا الصف «الخمرَ» على أنها خدمة للإنسان فيصف إنتاج خمر التفاح بأنه «تخمرٌ في خدمة الإنسان».

ويخصص البرنامج صفحتين كاملتين «لتخمُّر العنب» و «تخمُّر التفاح» والمسألة رقم ١٤ للتخمُّر الكحولي.

لذلك نطالب المعنيين بإظهار أضرار الخمرة على الصحة العقلية والجسدية والنفسية.

٢ ــ على صعيد الصف الثامن:

أ ـ يقترح المؤتمر توسيع برنامج الأحياء ليشمل وظائف الجسم عامة مع وسائل وقايتها.

ب ـ لاحظ المؤتمرون تضخم المعلومات المتعلقة بمواضيع منع الحمل وإيقاف الإخصاب وإيقاف الإباضة والعلوق الموجهة لطلاب لم يتجاوزوا الثالثة عشرة من العمر بما لا يتناسب مع هذه الأعمار والمستوى الإدراكي والخلفية الثقافية والوعي اللازم؛ وعليه يوصي المؤتمر بإعادة النظر في هذه الموضوعات ووسائل الإيضاح العائدة لها والعناية بأساليب طرحها بطريقة لا تخدش حس الطلبة في هذا العمر.

تطبيق المنهج الجديد للرياضيات بشكل أسبوعي.

ط ـ إنشاء مركز رسمي لتلقي شكاوى الأساتذة من سلبيات المنهج الجديد والعمل على تذليلها وتعميم ذلك على كل الأساتذة في المدارس.

ي ـ التخفيف من استعمال الآلة الحاسبة في كل الحصص حتى لا يعتمد الطالب عليها اعتماداً كلياً.

ك ـ الإسراع في تحديد ملامح التقويم الذي سيعتمد للعام القادم.

رابعاً: على صعيد مادة العلوم:

١ ــ على صعيد الصف السابع:

أ ـ يطالب المؤتمر بطرح موضوع: «التربية الجنسية» على بساط البحث بعمق، للتوصل إلى أفضل طريقة يمكن من خلالها توجيه الطالب والطالبة جنسياً في جو تسوده الأخلاق والفضيلة والحياء.

ب ـ حذف العبارة التالية الواردة في ص: ٩٥

«L'accouplement permet au mâle d'introduire son pénis dans le vagin de la femelle et de déposer son sperme dans l'appareil reproducteur de la femelle où a lieu la fécondation».

والاستعاضة عنها بالعبارة التالية:

«L'accouplement permet au mâle de déposer son sperme dans l'appareil reproducteur de la femelle où a lieu la fécondation».

جـ ـ كما يدعو إلى تخصيص درس حول: «مضار التدخين على الصحة العامة»، وإلحاقه بدرس التنفس.

د ـ يدعو المؤتمر إلى فصل الأنشطة المتعلقة بدرس الجهاز الهضمي والتحولات الهضمية والامتصاص، الموجودة في صفحة ٢٢ والواردة كلها ضمن نشاط واحد، بعضها عن

ما يسمى بالعمل الفريقي Travail par Groupe، ولكنه يرى أنه لم يتم الإعداد المناسب والكافي للدخول في هذه العملية ولم تتبع حتى الآن وسائل مناسبة لمتابعة ما يجري على الأرض بشكل صحيح وكاف ولم يتم تأمين التجهيزات المناسبة خاصة في مدارس صفوفها تضيق بطلابها الكثر وبالتالي لم يتمكن الأساتذة المختصون من إنهاء المنهاج المقرر.

لذلك فإننا نحذّر المسؤولين من مشكلة حقيقية سوف تواجه أبناءنا الطلبة ووزارة التربية الوطنية بعد سنتين في الامتحانات الرسمية.

ب ـ يدعو المؤتمر إلى تصحيح الأخطاء المطبعية وأخطاء الترجمة، في (كتاب الصف الأول الثانوي، وعلى سبيل المثال لا الحصر: ص ١١٧).

ج ـ كما يدعو إلى تدارك الأخطاء التربوية العديدة كعدم تعرّض المنهجية لعملية ضرب الكسور في الصف الرابع الابتدائي

د ـ إن الكتب المطروحة في الابتدائي، والمتوسط لا تنسجم مع روح المنهجية التي تعتمد مبدأ البحث والتفكير، في حين أن الكتب اعتمدت على الملاحظة للوصول إلى المفاهيم الرياضية مما يشكل خطراً على النمو العقلي للطالب.

هـ ـ ويدعو إلى تقسيم الصف الأول الثانوي إلى شعبتين: (علمية وأدبية).

و ـ يدعو المؤتمر إلى إعادة جدولة المناهج بحيث تتوافق مع الفترة الزمنية المحدّدة.

ز ـ يدعو المؤتمر إلى تدريب معلم الرياضيات على عملية التقويم وآلية التعلّم الجديدة والصعوبات التي يواجهها المتعلّم.

ح ـ تعيين مشرفين مختصّين من قبل وزارة التربية الوطنية لمتابعة

١ ـ لأنها تتناقض مع القيم الدينية القائمة على احترام العائلة والعلاقة الأسرية.

٢ ـ لأن فيها كثيراً من الألفاظ التي لا تتناسب والأدب الملتزم الذي حرصت أهداف المنهاج على تأكيده.

ج ـ إلغاء تدريس قصيدة «الجسر» لخليل حاوي لكثرة ما فيها من رمزية مُلَغِّزة، وعبارات مخالفة لأهداف المنهج، وتحقيراً للشرق وتاريخه وتراثه.

د ـ اعتماد عناوين تهم الإنسان وتنبثق عن احتياجاته وواقعه بدلاً من العناوين الجزئية التي لا تتسم بالشمول ولا تتناسب مع روح المعاصرة، وعليه نقترح العناوين الآتية: «حقوق الإنسان»، «العمل وعمالة الأطفال»، «المخدرات»، «السياحة والسفر»، «قضايا المرأة».

هـ ـ تدريب المعلم وتوجيهه لتنمية المهارات في طلابه، مع تحديد المواضيع التي يمكنه فيها الاتجاه لتنمية هذه المهارة أو تلك.

و ـ تحديد آلية تحقيق كفاية التواصل الشفهي، لأن الأسئلة التي عنون لها بكلمتي «الحوار والتحضير» غير صالحة لأداء هذه الوظيفة بسبب تشعب إجاباتها من جهة، ولصعوبتها من جهة أخرى.

ز ـ ضرورة اعتماد العمل الفريقي في أنشطة الكتاب حيث إنه لم يُلحظْ ذلك إلا لماماً.

ثالثاً: على صعيد مادة الرياضيات:

أ ـ يعتبر المؤتمر أن ما طرحته المنهجية في مجال الرياضيات مهم جداً، وبخاصة في الجانب المتصل بطريقة إدخال المفاهيم عبر الأنشطة Activités ضمن مجموعات وزمر أي

النثرية في محاور خاصة بها.

د ـ أن تصحّح الأخطاء ويدقق الكتاب تدقيقاً لغوياً وإملائياً.

هـ ـ أن توظّف الألوان توظيفاً تربوياً هادفاً.

و ـ أن يُعطى الخط العربي حقه من العناية.

٢ ــ على صعيد كتاب القراءة العربية للسنة الرابعة الابتدائية:

أ ـ يجب دراسة النصوص وتدقيقها تدقيقاً لغوياً وإملائياً، لتخليصها من الأغلاط اللغوية والإملائية.

ب ـ اعتماد القيم الأخلاقية والإيمانية وغرسها وتعزيزها في نفوس التلاميذ من خلال النصوص وتحليلها.

ج ـ أن يعطى الخط العربي حقه من العناية.

٣ ــ على صعيد كتاب القراءة العربية للصف السابع:

أ ـ يدعو المؤتمر إلى حذف الدرسين الآتيين:

١ ـ «المدينة والفجر» في المحور الأول، لأن فيه صورة تعبيرية كريهة عن الخمر.

٢ ـ «النغم التائه» في المحور الثامن، لأن فيه تحريفاً لقصة ولدي آدم: قابيل وهابيل.

٤ ــ على صعيد كتاب الأدب العربي للصف الثانوي الأوّل:

أ ـ تعديل النصوص بحيث توظف في بناء الإنسان اللبناني أخلاقاً وروحاً مع المحافظة على التاريخ القديم المكتوب وفهم «جوهر الأديان ودورها في تكامل شخصية الفرد روحياً وأخلاقياً وإنسانياً».

ب ـ حذف رواية «أنّا كارنينا» لتولستوي «التي جاءت في محور «الثقافة الأدبية العالمية» للسببين التاليين:

ح ـ **على صعيد الأسرة والمرأة:** تبدو ملامح الأسرة اللبنانية من خلال كتب التربية الوطنية متفاوتة في عدد أبنائها بين كتاب وآخر، مدعوة للحد من الإنجاب، يغلب عليها سمات المدنية واليسر الاقتصادي، وتغيب عنها المظاهر والعادات الدينية، فينعدم ظهور مناسبة دينية ويندر ظهور امرأة محجّبة ويُهَمَّش الدور العائلي للمرأة، على حساب دورها الاقتصادي، وتُبَثُّ الدعوات والمفاهيم والتشريعات التي تخالف أحكام الأديان السماوية ودورها.

لذلك نطالب بإجراء تعديلات جوهرية في هذه الكتب بما ينسجم مع تراثنا وثقافتنا وبيئتنا وحضارتنا وإزالة كل التوجهات أو الصور أو العبارات التي لا تليق بالإنسان اللبناني المؤمن، باعتماد القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة والعدل والنزاهة والعفة والطهارة والاستقامة وحب الله والوطن والأمة والتضحية والفداء ومقاومة الاحتلال الصهيوني.

كما أننا نؤكد ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذه الملاحظات قبل إصدار الكتب الباقية من السلسلة حتى لا تتكرر الإشكالات والأخطاء المذكورة.

ثانياً: على صعيد كتب مادة: اللغة العربية وآدابها:

١ ــ كتاب: القراءة العربية للسنة الأولى الابتدائية:

يوصي المؤتمر بضرورة مراعة الأمور الآتية:

أ ـ أن يدرس كل حرف من حروف اللغة العربية في درس مستقل.

ب ـ أن توظّف صورة كل درس في حوار شفهي تعزيزاً لمهارة التعبير الشفهي

ج ـ أن تضمّ نصوص المحفوظات الشعرية إلى نصوص القراءة

والتعليمية والتي نجملها بما يلي:

أ ـ إغفال العديد من القيم الجوهرية المتعلقة بالمرأة ودورها والأسرة ومفاهيمها.

ب ـ تغليب المادة على القيمة.

ج ـ تكريس الإشكالية المصطنعة بين «الدين» و «التقدم» كتعليم الطالب أن الإجهاض محرم دينياً، إلا أن الدول المتقدمة أباحته في قوانينها!؟

د ـ محاولة فصم العروة الوثقى بين القيم الخلقية والأديان أو **إشاعة ما يسمى بالمجتمع المدني** المنسلخ عن حضارته، الفاقد للشعائر والمقدسات، والمصبوغ بثقافة غربية تطمس البعد الإيماني للطالب في تكوين معارفه وعلومه وتجعل من تنشئته المدنية وتربيته الوطنية بنياناً يفتقر إلى الأسس والدعائم الإيمانية التي من شأنها أن تجعل الطالب مواطناً صالحاً وصمام أمان في المجتمع والأسرة.

هـ ـ تكريس مناهج التربية الوطنية لتسمية (دولة إسرائيل)، على الرغم من ذكر عدوانها وجرائمها، كما لوحظ وجود تقصير كبير في تصوير إرهابها وإجرامها.

و ـ الإجحاف الخطير في ذكر المقاومة وهويتها وإنجازاتها وتدجين الطالب بتربيته على ما يسمى: المقاومة (السلمية) للعدو الغاصب المجرم وإغفال حقائق أساسية في هوية العدو الصهيوني كعدم ذكر الأطماع التوسعية لديه.

ز ـ التشويه الكبير «للتربية الوطنية»، عندما يُسَوَّى بين مقاومة اللبنانيين للعثمانيين من جهة وللفرنسيين والعدو الإسرائيلي من جهة أخرى.

إن الذين يريدون وأد الدين في المجتمع ويستمهلون لوضع كتاب للتربية الدينية، ويتذرعون بكثرة عدد الطوائف في لبنان، ويوحون بحيرتهم إزاء هذا الأمر نقول لهم وبكل صراحة: للمسلمين جميعاً كتابٌ واحد موحد هو القرآن الكريم، وللنصارى مرجعية تستطيع أن تقرر ما تريد. ولبنان ليس البلد الوحيد في العالم العربي المتعدد الطوائف.

ثانياً: إن إفراغ المناهج من كل ما يمت إلى الدين بصلة شكلاً أو مضموناً، وخاصة في المواد التربوية المحضة: كالتربية الوطنية والتنشئة المدنية، والأدب والتربية الشمولية في مناهج إعداد المعلمين، جريمة تؤكد أن الأدمغة التي اقترفتها عن عمد إنما أرادت وأد الدين في عالم التربية وقطع أبنائنا عن تراثهم وحضارتهم وعن مصادر قوتهم وعزتهم.

ثالثاً: إن التربية التي تتنكر للدين لتتقنّع باسم التربية المدنية، هي في حقيقتها تربية عدائية للدين.

وإن العلمنة التربوية بمفهومها المعلن: «حياد إزاء الدين»، والدين نور وحق، والحيادُ إزاء النورِ ظلام وإزاء الحق ظلم وعدوان.

رابعاً: إن تذويب كثير من القيم وتمييعَها وتشويهَها وتهميشها، وتحطيمها بين سندانِ العلمنة ومطرقةِ العولمة، قد جرى في العديد من المواضع في مناهج التعليم العام الجديدة في لبنان وبأساليب ولغات مختلفة، في لغة الصورة وفي لغة الكلمة.

لذلك فإن المؤتمر يرى ضرورة تحقيق الأمور التالية:

أولاً: على صعيد كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية:

إعادة النظر في كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الجديدة في الصفوف الآتية: (الأول والرابع الابتدائيين والسابع المتوسط والأول الثانوي)، التي تتضمن الكثير من الثغرات والسلبيات والمغالطات التربوية

First year).

Third: A criticism of the two textbooks for the subject of Arabic reading for the first and fourth primary years-basic teaching.

Fourth: A criticism of the textbook for the subject of Arabic reading for the seventh year-basic teaching.

Fifth: A critical study in the Maths curricula in the primary, intermediate and secondary stages.

Sixth: The new curricula between the magnitude of the change and the necessity of reform (in natural sciences).

Seventh: Value-related, moral, and behavioral aspects in the new curricula.

Eighth: Strategies for educational rising in Lebanon.

In the opening session, the speakers were:

1. President of the scientific council in the Tripoli University Institute for Islamic Studies: Sheik Mohammed Rashid Mikati.
2. Mufti of the Republic of Lebanon: His excellency Sheik Dr. Mohammed Rashid Kabbani, represented by his excellency Sheik Dr. Taha al Sabounji, Mufti of Tripoli and the North.
3. The Minister of National Educaiton, Culture, and Higher Education:

Mr. Muhamed Yusuf Baidoun, represented by Mr. Fawzi Nehmeh, Chief of the Educational Bureau in the North.

4. President of the Makased Islamic Charity Society in Beirut. His Exercellency deputy Tammam Salam, represented by Professor Dr.Amin Farshoukh.

The research papers were presented in the following order:

First Session:

Topic: A critical reading in the new textbooks for national and civil education.

First researcher: Mohammed Salami, central director for studies and documentation in the society for Islamic religions teaching in Beirut.

Second researcher: Ibrahim Lebdeh, Headmaster of Rawdat al Oloum School in the Islamic charity Society for guidance and reform in Beirut.

Discussant: Prof. Dr. Adnan al Amin, president of the Lebanese corporation for Educational Sciences in Beirut.

Second Session:

Topic: Critical reading in the textbooks for the subjects of Arabic language and literature for the secondary, intermediate, and primary stages.

First researcher: Sami al Katib, Association of Muslim teachers.

Second researcher: Khalil al Ayoubi, educational supervisor at al Islah Islamic Secondary School in Tripoli.

Discussant: Prof. Dr. Yusuf al Somaili, member of the educational committee of the Omar al Mokhtar Educational Center in Beqa'.

Third Session:

Topic: Critical study in the curricula of Mathematics and natural sciences.

First researcher: Abd al Raouf Al I'ali, Co-ordinator and teacher of mathematics at rawdat al Fayha' secondary school in Tripoli.

Second researcher: Wa'el Shalak, educational supervisor of sciences at Al Jinan secondary school in Tripoli.

Discussant: Saleem Za'tari, Co-ordinator of Mathematics at Al Iman Secondary School in Beirut.

Fourth Session:

First topic: Value-related, moral and behavioral aspects in the new curricula.

Researcher: Naser al Zant, director of the Islamic Educational Bureau in Lebanon.

Second topic: Criticism of the textbook, «Economic Life».

Researches: Khaled Itani, Educational Supervisor at the Arab French secondary school in Beirut.

Discussant: Mustafa al Harriri, Director of Al Iman Secondary School in Sidon.

Why the Fifth Conference?

First: The Fifth Islamic Educational Conference is a new and significant step in the march for educational reform in Lebanon. It was hosted

and organized by the scientific board in the Tripoli University Institute for Islamic Studies. The first conference was held in 1411 AH/1991, the second was held in 1413 AH,/1993, the third in 1416 AH/1995 under the topic «Educational Challenge: Problems and solutions» which involved in-depth studies for the official plan of educational rising, the fourth conference was held in 1417 AH/ 1996, under the title «Religions education in Lebanon».

Second: This conference is a collective attempt involving scholarly research to throw light on the new school textbooks issued by the educational center for research and development based on the official educational rising plan in the beginning of the scholastic year 1998-1999, which is considered the first step towards implementating the new curricula for public pre-university education in Lebanon.

Third: The new pre-university curricula are considered a significant step in developing the existing curricula since independence in 1943. This development was stopped during the Lebanese war, and it is the subject of continuous study by the Educational Center for Research and Development for improvement, under the stipulation of Article 3 of Decree 10227/97. The Ministrey of National Education, Youth, and Sports asserted in his memorendum 31/m/89 dated 1st of July, 1998, Article 5 «the importance of total cooporation between the Ministry of Education and all those involved in educational affairs for the best interests of the new generations and the whole country.

Based on the above mentioned, the Fifth Islamic Educational Conference issued the following recommendations:

First: Removing religious teaching from the official curricula in public schools is tantamount to destroying public spirit of citizenchip in Lebanon. No sane person has doubt that robbing a nation of its culture is more dangerous than robbing it of its monuments, state funds, and sealine property. Cutting man from his religion is more dangerous than highway robbery. Public security and the security of the state cannot be realized but by upholding educational and spiritual security for all citizens. This cannot be performed but by linking them to the divine revelation and prophetic culture which will provide them with innate motivation to good and prevention from evil.

The new government, for which we wish good and success, and on which many have built hopes? is now invited to take the initiative to restore religious teaching in the curricula. This is the demand of all the faithful in Lebanon. This would be a medal of honour for this

government. If this is not realised, there will be great destruction and chaos in the fields of education and morals. This would involve the government in the crime of acting against the first of human rights, that is man's right to get to know his God, his religion, and his messengers.

There are some people who would like to see religion kept away from society. These people show relucatance in putting a textbook for religions education, and cite as a plea the existence of numerous religious sects in Lebanon. They give the impression that they are at a loss regarding this situation. To these people we say frankly:

All Muslims have one sacred book, that is the Qura'an, The Chirstians have their own authority which can deduce on what they wish to be thaught. Lebanon is not the only country with different sects in the Arab world.

Second: Making a curricula void of all that is related to religion in form or content, especially in pure educational subjects like national or civil education, literature, comprehensive eduction in teacher-training syllabi, is a crime. Those who committed this crime deliberately wanted to sever religion from education, and to cut our children from their culture, civilization, and the sources of their strength and glory.

Third: The kind of education that shuns religion and puts on the wask of civil education, is hostile to religion. Educational secularisation, with its pronounced motto: «Neutrality towards religion» is a great injustice to religion. Religion is light and right. Being neutral to light, is preferring darkness; being neutral to right is going with injustice, wrong and aggression.

Fourth: In many places in the curricula, there has been a deliberate attempt to dissolve, distort, margiralise, and destroy a great many of the lofty moral values, and make them the victims of securalisation and globalization. This has been done in various methods and languages, by drawings as well as by words.

Therefore, the conference sees the necessity to realise the folowing:

First: In the textbooks of national and civil education

Revising the new textbooks for national and civil education in the following classes: first and fourth primary, seventh intermediate, and first secondary. These textbooks contain a great many shortcoming, negative points, and educational errors. In what follows there is a brief account of some of them:

a) Neglecting many essential points related to woman and her role, and to family and its concepts.

b) Giving pecedence to matter over values.

c) taking for granted the artificial division between «religion» and «progess» like teaching that abortion is religiously prohibited but the progressed nations have made it legal in their laws!

d) Attempting to break the organic link between moral values and religions and propogating the ideal of the so called civil society removed from its civilisation, lacking in religious practices and sanctity, painted with western culture which obscures the aspect of faith in forming the personlaity of the learner and makes his national and civil education like a building without the foundations of faith which would make the learner a good citizen and an element of security in society and family..

e) Recognizing the name of the enemy state «isreal». It is not enough to make mention of the aggression and crimes of this terrorist state. To be noted also is that the textbooks do no do enough in showing and uncovering the terroristic and criminal practices of this state.

f) Doing great injustice to the Resistance Movement by not discussing its identity. Also, the books try to soften the learner's feelings and tame him by mentioning what is called «peaceful» resistance to the criminal and terroristic enemy. They also fail to mention many essential facts about the Zionist enemy like its expansionist policies.

g) Distorting «national education» by treating as equal the Lebanese struggle against the ottomans on one side and against the French and the Israelis on the other.

h) Concerning family and woman affairs. There are diverse impressions given of the Lebanese family in the national education texbooks, especially in the number of children. There is a call for birth control. Most families are pictured as civilised and well-to-do. There is clear absence of religious aspects and customes. No religious occasion is mentioned. Very rarely do we find a woman Wearing Islamic hijab dress. The family role of the woman is marginalised for the sake of her economic role. Calls and concepts which are antoganistic to heavenly religions are propogated in these books.

For all these reasons we demand effecting drastic amenduments in these books in accordance with our culture and civilisation and removing all directions, drawings, and expressions which do not

become the Lebanese believing person. This can be done through reliance on moral values like honesty, justice, temperance, purity, and love of God and the nation, and the values of the sacrifice and resistance against Zionist occupation.

We underline the necessity of taking these remarks into consideration before preparing the remaining books in the series in order to avoid the above mentioned problems and errors.

Second: Concerning textbooks of Arabic language and literature.

1. Textbook for Arabic reading for first primary class.

The conference recommends the following:

a) Each letter of the Arabic Alphabet should be dealt with independetly in an individual lesson.

b) The illustration in each lesson should be employed in an exercise in oral conversation to enhance oral expression skills.

c) Poems to be memorized should be included along with prose reading passages in individual topical chapters.

d) Mistakes should be corrected and the whole book should be revised to ensure it is free of spelling and grammatical errros.

e) using colours in a guided educational way.

f) Arabic penmanship should be given due attention.

2. Textbook for Arabic reading for fourth primary class.

a) Reading passages should be revised carefully from the points of view of grammar and spelling to ensure they are free of grammar and spelling mistakes.

b) Implementing moral and religious values and attempting to inculcate these values in the souls of the students through analysing reading passages.

c) Arabic penmanship should be given due attention.

3. Textbook for Arabic reading for Grade seventh.

The conference calls for deleting the two following lessons:

1) «Al Madina wa al Fajr» («The City and The Dawn»)-the first section because it includes a loathsome drawing representing alcoholic drinks.

2) «al nagham al ta'eh« («The Lost Tune») in the eighth section

because it includes a distortion of the story of Adam's two sons, Cain and Abel.

4. Textbook for Arabic literature for the first secondary class.

a) Making changes in the selections and passages in order to make them suitable for use in building the Lebanese citizen from the moral and spiritual angles, while retaining the historical spirit and faciliting the understanding of the «essence of religions and their roles in the comprehensive development of the personality of the individual spiritully morally, and humanly».

b) Deleting the novel «Anna Carnina» by tolostoy» included in the section on «world literary heritage» for the following reasons:

1) It goes against the religious values based on respect for family and familial ties.

2) It contains numerous expressions which do not fit with the committed literature asserted by the aims of the syllabus.

c) Omitting the poem of «Aljisr» («the Bridge») by Khalid Hawi for its extreme symbolism and for the expressions. it contains which are antogonistic to the aims of the syllabus and for its disdain to the orient, its history, and culture.

d) Using comprehensive and general titles which are of interest to man and which are based in amn's needs and reality instead of the partial titles which do not befit the spirit of the present age. We suggest the following titles: «Human Rights», «Work and Children's work», «Travel and Torrism», «Woman's Affairs».

e) Training and guiding teachers towards developing their students' skills, and specifying the topics in which he can develop this or that individual skill.

f) Defining the mechanism for realising the competency for oral communication, because the questions under the title «Dialogue and preparation» are not suitable for this function due to the ranification in their answers and due to their difficulty.

g) The necessity to employ team works in the activities of the book these were very rarely mentioned.

Third: Concerning Mathematics:

a) The conference considers that what was discussed by the mew curricula was of great importance, especially that related to

dealing with concepts through activities by using what is called «group work». However, the conference sees that the preparation for this process was not sufficent, and the suitable methods for following the process in practice have not been implemented fully and correctly. Further, suitable equipment for the process has not been provided in the over-crowded classrooms. This is why specialist teachers have not been able to finish syllabus

b) The conference sees the necessity to correct the typographical errors and mistakes in translation in the books, especially the first secondary, for example, the one in page 117.

c) The conference sees the necessity to avoid educational shortcomings like the absence of the process of multiplication of fractions in the fourth primary class..

d) The textbooks for the primary and intermediate stages do not match the spirit of the curricula which depend on thinking and research work. The books depend on observation to arrive at mathematical concepts which is a danger to the mental development of the student.

e) The conference calls to dividing the first secondary class to two branches: Scientific and Literary.

f) The conference calls to re-scheduling the implementation of the curricula to match the specific period of time.

g) The conference calls to training the mathematics teacher in the process of evaluation and the mechanism of new learning and facing the difficulties encountered by learners.

h) Appointing an official center to receive teachers' complaints about the short comings of the new curriculum and the ways to avoid them and publish the findings to all teachers in schools.

j) Minimizing the use of calculators in classes so as the students do not become dependent totally on them.

k) Taking the necessary measures to publish regulations for evaluation to be used next year as soon as possible.

Fourth: Concerning sciences

1. The seventh class:

a) The conference calls to an in-depth study of the topic of «sexual

education» to reach the best method through which students can be sexually educated in an atmosphere of morality, virtue, and modesty.

b) Replacing statements which contain offensive expressions with modest expressions like the one in page 95 in the book.

c) the conference calls for an independence lesson on «the dangers of smoking in public health to be attached to the lesson on respiration.

d) Separating the activities related to the respiratory systems in man, frog, earthworm, and locust (on p.56) into independent activities to show the differences in the structures of the systems in the mentioned creatures, then having another activity to illustrate the common elements.

f) Minimizing graphic illustrations with complicated figures.

g) The syllabus shows alcoholic drinks as being of service to man. It speaks of the production of cider as «fermentation in the service of man». It gives two entire pages to the «fermentation of grapes» and «fermentation of apples» and problem No. 14 to alcoholic fermentation. We demand from people involved in making the syllabus to show the dangers of alcohol on mental, physical, and pyschological well-being.

2. The Eighth class

a) The conference recommends extending the syllabus of biology to include all of bodily functions and means of protection for them.

b) The participants noticed there is too much attention given to information related to birth control, preventing fertilisation and ovulation. This information is addressed to students below the age of 13, and is not suitable to this age group and their cognitive level and their educational background. Therefore, the conference recommends revising these topics and the explanation aids related to them and presenting them in a manner which does not offend the emotions of students in this age group.

3 - First secondary class

a) The conference calls for revision of the annual distribution of the topics in the new syllabus for this stage to enable teachers to cover them within the two weekly periods allocated for the matter, or

increase the number of periods.

b) Holding a new training course to prepare and qualify sciences teachers in the secondary stage because the single training course which was organized and held by he educational Center for Research and Development in the past summer was not sufficient.

c) Appointing a specialized teacher to handle this course, preferably a graduate of physiology or nerves physiology with knowldge of botany and ecology. This should be the responsibility of the Civil Service Board.

d) Simplifying the graphic illustrations and clarifying the information related to them.

e) Providing the teacher's guide for these textbooks.

f) The conference calls for increasing the exercises which develop sound attitudes and behavioural paterns in the learner, in matters related to the study of the nervous system.

Fifth: The subjects of technology and information technology

1. Technology: The new curricula considered the subject of «Technology» as a separate matter. However, up to the present, no syllabus has been puit forward for this subject, neither in content nor in practical work. Many schools were not able to provide sufficiently qualified teachers for this subject. Therefore, the conference sees that the subject of «Technology» should be included as a practical part in the other scientific subjects: physics, chemistry, natural science.

2. Information Technology: The conference demands that the Ministry of Education provide information programmes along with the new syllabus to be used in developing the teaching process.

sixth: The textbook of «Economic Life»

a) The conference objects to syllabus neglecting making any reference to the structure of the Islamic economy, its methods and mechanisms, and its contemporary applicaions in Lebanon and in the whole world. At presente, we see numerous research and financial institutions seeking inspiration from the teachings of Islamic economy to solve the major problems precipitated by

capitalism and socialism. Further, many universities in America and Europe have opened specialized departments for Islamic economy. For This reason, the conference sees that Islamic economy should be thaught in a separate chapter.

b) The conference calls upon the people in charge to revise and reform the book of «Economic Life» in accordance with the geographical, and economic nature of our society.

c) The conference sees the necessity of realism inthe book and avoiding topics from translated passages from western books and magazines which we do not live in our society such as:

1. Pre-natal allowances
2. Post-natal
3. Free Medical care
4. Unemployment benefit
5. Housing allowances.

d) The conference sees the necessity to tackle the problem of usury in a straight-forward and realistic way. The discussion should include the serious economic and social dangers of usury, amounting to catastrophic dimensions sometimes. The textbook sees that borrowing by usury is one of the elements of raising the living-standard of the individual. This goes against the Qur'anic teaching that urges believers to fear God and leave usurious practices. Those who do not comply with this teaching will incur God's wrath and war against them. (see AlBaqara: 278-279).

e) The Conference feels surprised at and objects to the consideration in the textbook that a wife's work at home and taking care of her children and their education is a cause of the decline in economic activity. This goes against all traditions and religious principales which see the woman's work in her home a productive engagement to be valued within the national income.

Seventh: Facing the challenges of the secularisation of education in Lebanon.

a) The conference sees the necessity of coopcration and coordination between the Ministry of Education and the Educational center for Research and Development on one side and the religious and spiritual authorities, on the other, to realize the following:

1. Keeping away all atheists and anti-religious elements from teacher-training schools and the college of Education, in accordance with the stipulation of the Lebanese constitution which states in Article 9: «Freedom of belief is absolute, and the state does respect to God and to all religions and sects...»
2. Considering religious education an obligatory subject in teacher-training schools and the college of Education.
3. Deleting from all textbooks any material that goes against religious principles.
4. Implemeting universal and comprehensive discussions in all subjects specially the human sciences subjects: philosophy, civilization, sociology, economy, national education, and civil education. Religions thought should not be neglected; rather, it should be given its proper status in the new curricula for eduction in Lebanon.

In conclusion, the conference would like to express sincere gratitude and appreciation to their excellency the ministers, the deputies, and the scholars who participated in its works, and particularly, the researchers and the discussants who made blessed efforts in discussing the topics of the conference. The conference also wishes that the officals in the Ministry Education and in the educational Center for research and Development give due consideration to these recommendations for the sake of our rising generations which are under their care.

The conference sees that constructive cooperation between all involved parties a positive and civilized response which would bring benefit to the whole country and people.

We ask God Almighty to accept our efforts and make them meant in his way.

Our last statement is praise to Allah, Lord of the Worlds.

Tripoli, 20,m Rabi'I 1420 AH.

3, July, 1999j.

The General Secreteriat.